

Schulleitung und Schulentwicklung

Die Wirkung des Führungsverhaltens von Schulleitungen auf Aspekte
organisationalen Lernens

Inauguraldissertation der Philosophisch-historischen Fakultät der Universität Bern
zur Erlangung der Doktorwürde vorgelegt von

Martin Schäfer
Mirchel BE

Selbstverlag, Bern, 2004

Von der Philosophisch-historischen Fakultät auf Antrag von

Prof. Dr. Walter Herzog
Prof. Dr. Karl Weber

angenommen

Bern, 5. November 2004

Der Dekan: Prof. Dr. Reinhard Schulze

Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG.....	7
1.1 AUSGANGSLAGE.....	7
1.2 SCHULLEITUNG – SITUATION IN DER SCHWEIZ.....	9
1.3 ORGANISATIONSTHEORETISCHE ASPEKTE DER SCHULE.....	10
1.3.1 Binnenstruktur.....	11
1.3.2 Steuerungsstruktur.....	12
1.4 ORGANISATIONALES LERNEN.....	13
1.4.1 Elemente organisationalen Lernens.....	13
1.4.2 Träger organisationalen Lernens.....	14
1.4.3 Ebenen organisationalen Lernens.....	14
1.4.4 Systemorientiertes organisationales Lernen.....	14
1.5 FORSCHUNGSANSÄTZE DER FÜHRUNGSTHEORIE.....	15
1.5.1 Verhaltensansatz.....	16
1.6 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK.....	19
2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN.....	21
2.1 SCHULENTWICKLUNG UND ORGANISATIONALES LERNEN.....	21
2.1.1 Formen des Lernens.....	25
2.1.2 Grenzen organisationalen Lernens in Schulen.....	26
2.2 MANAGEMENTSHIP – LEADERSHIP – PRINCIPALSHIP - FOLLOWERSHIP.....	27
2.2.1 Managementship vs. Leadership.....	27
2.2.2 Principalship.....	29
2.2.3 Gefolgschaft (Followership).....	31
2.2.4 Führungsparadigmen im Schulkontext im deutschsprachigen Raum.....	32
2.3 TRANSFORMATIONALE UND CHARISMATISCHE FÜHRUNG.....	34
2.3.1 Grundlagen.....	34
2.3.2 Ausgewählte Theorien.....	37
2.3.3 Kritische Betrachtung der Theorien.....	50
2.3.4 Zusammenfassung.....	57
2.4 ZWISCHENBILANZ.....	57
2.4.1 Transformationale resp. charismatische Führung und Kontextaspekte.....	62
2.4.2 Transformationale resp. charismatische Führung und Geführtenaspekte.....	63
2.4.3 Organisationales Lernen und Führungsverhalten.....	64

2.4.4	Begriffsklärungen.....	64
2.4.5	Grenzen.....	66
3	GRUNDLAGEN DER EMPIRISCHEN ARBEIT.....	68
3.1	FRAGESTELLUNG.....	68
3.2	HYPOTHESEN.....	68
3.3	OPERATIONALISIERUNG.....	70
3.3.1	Führungsvariablen.....	70
3.3.2	Individuumsbezogene Geführtenvariablen.....	72
3.3.3	Kollegiumsbezogene Geführtenvariablen.....	75
3.3.4	Kontextvariablen.....	78
4	METHODEN.....	79
4.1	EINLEITUNG.....	79
4.2	AUSWERTETECHNISCHE ASPEKTE.....	79
4.2.1	Verteilungen, Häufigkeiten.....	79
4.2.2	Reliabilitätsanalyse.....	79
4.2.3	Faktorenanalyse.....	80
4.2.4	Normalverteilungsüberprüfung.....	80
4.2.5	Varianzanalyse.....	81
4.2.6	Korrelationen.....	81
4.2.7	Regressionsanalyse.....	82
4.2.8	Diskriminanzanalyse.....	82
4.2.9	Signifikanzniveaus.....	83
4.3	TESTTHEORETISCHE PRÜFUNG DES FRAGEBOGENS.....	83
4.3.1	Datenbereinigung.....	83
4.3.2	Objektivität.....	84
4.3.3	Itemtrennschärfe.....	84
4.3.4	Reliabilität der Skalen.....	88
4.3.5	Validität der Skalen.....	89
4.4	STICHPROBE.....	96
4.4.1	Grundgesamtheit.....	96
4.4.2	Lehrkräfte.....	97
4.4.3	Schulen.....	103
4.4.4	Schulleitungen.....	104

5	RESULTATE.....	106
5.1	FÜHRUNGSVARIABLEN.....	106
5.2	GEFÜHRTENVARIABLEN.....	108
5.2.1	<i>Individuumsbezogene Variablen.....</i>	<i>108</i>
5.2.2	<i>Kollegiumsbezogene Geführtenvariablen.....</i>	<i>109</i>
5.3	KONTEXTVARIABLEN.....	111
5.3.1	<i>Lehrkraft.....</i>	<i>111</i>
5.3.2	<i>Schulleitung.....</i>	<i>114</i>
5.3.3	<i>Schule.....</i>	<i>115</i>
5.4	ZUSAMMENHANGSHYPOTHESEN.....	119
5.4.2	<i>Weitere Ergebnisse.....</i>	<i>126</i>
5.5	SCHULEN.....	129
6	ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION.....	141
6.1	FÜHRUNGSVERHALTEN DER SCHULLEITUNGEN.....	141
6.2	GEFÜHRTENVARIABLEN.....	144
6.2.1	<i>Individuumsbezogene Geführtenvariablen.....</i>	<i>144</i>
6.2.2	<i>Kollegiumsbezogene Geführtenvariablen.....</i>	<i>145</i>
6.3	HYPOTHESEN.....	146
6.3.1	<i>Allgemeine Hypothesen.....</i>	<i>146</i>
6.3.2	<i>Zusammenhangshypothesen.....</i>	<i>146</i>
6.4	SCHULEN.....	151
6.5	BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNG.....	151
6.6	METHODISCHE ASPEKTE.....	153
7	SCHLUSSFOLGERUNGEN.....	155
8	VERZEICHNISSE.....	159
8.1	LITERATURVERZEICHNIS.....	159
8.2	ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	175
8.3	TABELLENVERZEICHNIS.....	177
9	ANHANG.....	183
9.1	MISSING VALUES.....	183
9.2	ITEMANALYSE.....	186
9.3	ÜBERPRÜFUNG DER VARIABLEN AUF NORMALVERTEILUNG.....	188

9.3.1Kolmogorov-Smirnov-Test individuumsbezogene Variablen.....	188
9.3.2Q-Q-Diagramme individuumsbezogene Variablen.....	188
9.3.3Kolmogorov-Smirnov-Test kollegiumsbezogene Variablen.....	190
9.3.4Q-Q-Diagramme kollegiumsbezogene Variablen.....	190
9.3.5Q-Q-Diagramme transformierte Variablen.....	193
9.3.6Varianzanalysen bzgl. Kontextvariablen	197
9.3.7Regressionsmodelle.....	200
9.3.8Merkmale untersuchte Schulen.....	204
9.4BEMERKUNGEN.....	207
9.5FRAGEBOGEN.....	215

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Seit rund fünfzehn Jahren laufen in vielen Kantonen der Schweiz aber auch im benachbarten Ausland Bestrebungen, der einzelnen Schule mehr Autonomie und damit mehr (organisatorischen und pädagogischen) Gestaltungsfreiraum zu gewähren. Parallel zu diesem Autonomisierungsprozess setzten kontroverse Diskussionen rund um die Qualität der Arbeit in den einzelnen Schulen und deren Kontrolle ein (vgl. Ackermann; Wissinger 1998, p. 4). Gleichzeitig wurde auch die Rolle und Funktion der Schulleitung innerhalb der (teil-)autonomen Schulen neu diskutiert (vgl. OECD 1998; Fischer; Schratz 1993; Müller; Gampe; Rieger; Risse 1997; Strittmatter 1997). In beiden Bereichen bleiben bis heute viele Fragen offen.

Die hier vorliegende Arbeit soll sich besonders mit der Diskussion der Leitung der Schulen resp. den Schulleitungen befassen.

„Managen“, „Changemanagement“ und „(transformational) leadership“ (vgl. Dubs 1994; OECD 1998; Ackermann; Wissinger 1998; Fischer; Schratz 1993), sind auch in der deutschsprachigen Literatur gängige Begriffe um die „neue“ Funktion der Schulleitung zu definieren. Sie soll (gemeinsam mit den Kollegien) innerhalb der bestehenden „anarchischen“ (vgl. Dubs 1994, p. 117) resp. „chaotischen“ (vgl. Fischer; Schratz 1993, p. 107) Strukturen, die Schule von der „Wissensverwaltung zur Lernschule“ (vgl. Hutmacher 1998, p. 77) führen. „Organisationales Lernen“ ist somit eines der zentralen Ziele, das die „neuen“ Schulleitungen (gemeinsam mit den Kollegien) erreichen sollen. Das Lernen wird hier nicht als Summe des Lernens der Individuen sondern als kollektive Leistung verstanden (vgl. Fischer; Schratz 1993, p. 109). Mit dem Paradigma der lernenden Schule werden an die Schulleitungen besondere Anforderungen gestellt:

- **Sie soll** die Individualität gleichermassen betonen wie die starke Gemeinschaft und dabei ihr Führungshandeln und –verständnis regelmässig reflektieren (vgl. Müller; Hurter 1999, p. 48).
- **Sie muss** innovatorische Arbeit vorleben, selber lernen, Mut zu Entscheidungen haben, zum Risiko ermutigen, teilnehmen bei der Bildung mentaler Modelle, nicht steuern, Visionen erhalten, nicht demonstrieren sondern motivieren (vgl. Müller et al. 1997, p. 103).

- **Sie ist** der Motor der Veränderung, muss überzeugen und über operative Intelligenz verfügen (vgl. Schratz 1998, p. 103).

Gleichzeitig wird festgestellt, dass Schulleitungen in der Schweiz schwach ausgebaut sind und über wenige (Entscheidungs-)Kompetenzen verfügen (vgl. Huber 1998, p. 9ff.). Stellt man die oben formulierten Anforderungen an die Schulleitungen der Tatsache gegenüber, dass Entscheidungen, die z.B. die Schulentwicklung oder die pädagogische Arbeit an einer Schule und damit die Schulqualität betreffen nur im Gesamtkollegium gefällt werden können¹, muss die Frage gestellt werden, wie Schulleitungen den hohen Anforderungen gerecht werden sollen.

Als Lösungsansätze werden „Leadership“ resp. „Transformational Leadership“ angeboten. Leadership will mit Visionen *überzeugte Gefolgschaft* und eine Weiterentwicklung aus *eigenem Willen* erzeugen, wobei das Erzeugen von Gefolgschaft von den Persönlichkeitsmerkmalen und dem Repertoire an Verhaltensweisen des "Leaders" abhängt. Betont wird, dass Gefolgschaft mit oder ohne formelle Position erzeugt werden kann, d.h. es könnte auch ein Nicht-Schulleitungsmitglied in die Rolle des Leaders schlüpfen (vgl. Dubs 1994, p. 126f.). Gute Leader verfügen nach Sergiovanni über administrative, human-soziale, pädagogische, politisch-moralische und symbolische Kraft (vgl. Sergiovanni 1995, p. 83ff.).

Transformational leadership soll das Kollegium dazu bringen, mehr zu tun als es eigentlich vor hatte oder anders gesagt, transformational leadership liegt dann vor, wenn Lehrerinnen und Lehrer dazu gebracht werden, sich für höhere, intrinsische Ziele einzusetzen, die über die unmittelbaren Eigeninteressen hinausgehen (vgl. Steyrer 1999, p. 155) Neben Sergiovannis Fünf-Kräfte-Modell sieht auch der Ansatz der transformational leadership Führung als wirksame Beziehung, als Prozess zwischen Leader und Followers, als Absicht für reale Veränderungen und als Reflexion wechselseitiger Absichten. (Fischer; Schratz 1993, p. 180ff.)

In beiden Ansätzen kommt der Beziehung zwischen Schulleitung und Kollegium eine grosse Bedeutung zu. „Eine Beziehung, die Einfluss ausübt und überzeugen will, braucht mehr als nur Argumente und Begründungen. Neben dem rationalen Diskurs gehören zum Überzeugen vor allem Charisma, Persönlichkeit, Gruppenfähigkeit, soziale Sensibilität, interpersonale Wahrnehmung, Motivation,...“ (Fischer; Schratz

¹ Auf Grund der rechtlichen Kompetenzverteilung (vgl. Rhyn 1998).

1993, p. 180) Eine wichtige Rolle in der Gestaltung der Beziehung zwischen Kollegium und Schulleitung resp. innerhalb des Kollegiums kommt nach den zwei oben aufgeführten Ansätzen der Persönlichkeit und dem Führungsverhalten des resp. der Schulleiter zu.

Die Erzeugung von Gefolgschaft erhält im transformationalen resp. charismatischen Führungsansatz eine besondere Bedeutung. Obwohl unterschiedliche Forschungsansätze von unterschiedlichen Definitionen des Begriffs ausgehen, haben sie eines gemeinsam: Sie versuchen zu erklären, wie „charismatische“ Effekte (z.B. ausserordentliches Engagement) in der Führer-Geführten-Beziehung entstehen. Je nach Ansatz wird der Blick mehr auf die Persönlichkeit resp. das Verhalten des Führenden resp. Geführten, den Einflussprozess oder die Situationsvariablen gerichtet. Als Effektvariablen dienen subjektive (z.B. Geführtenzufriedenheit), selten objektive Masse (z.B. Umsatzzahlen in Wirtschaftsbetrieben).

In den folgenden Abschnitten wird zunächst die Situation von Schulleitungen in der Schweiz umrissen (vgl. Kp. 1.2, p. 9f.). Im Zentrum stehen dabei die Rahmenbedingungen schulischen Führungshandelns. Anschliessend werden die Grundlagen der Schule als Organisation aufgearbeitet (vgl. Kp. 1.3, p. 10ff.). Untersucht werden dabei in erster Linie strukturelle Aspekte. Zentrale Begriffe organisationalen Lernens werden in einem nächsten Schritt kurz dargestellt (vgl. Kp. 1.4, p. 13ff.). Neben den Elementen organisationalen Lernens wird untersucht, wer die Träger resp. von welchen Ebenen organisationalen Lernens ausgegangen werden kann. Am Ende der Einleitung steht eine kurze Auseinandersetzung mit führungstheoretischen Forschungsansätzen (vgl. Kp. 1.5, p. 15ff.). Dabei geht der Blick über die Grenzen des Schulkontexts hinaus. Beleuchtet wird in erster Linie der Forschungsansatz, dem das im weiteren Verlauf der Arbeit verwendete Führungsparadigma zugeordnet werden kann.

1.2 Schulleitung – Situation in der Schweiz

Der Einführung von „New Public Management“ in den Verwaltungen vieler Schweizer Kantone, konnte sich auch die öffentliche Volksschule nicht vollständig entziehen. Mit dem Implementationsprozess der entsprechenden Strukturen, setzte als Folge

eine Teilautonomisierung der Schulen ein. Damit verbunden wurden „Oberlehrer“ resp. „Schulvorsteher“ in Schulleitungen umgewandelt. Zu den bis dahin zu vollziehenden administrativen Aufgaben, kamen strategische Führungsaufgaben hinzu (vgl. Ryhn 1998). Gleichzeitig nahmen Führungsparadigmen oder zumindest die entsprechenden Begriffe aus dem englischen Sprachraum Einzug in die Schullandschaft (vgl. z.B. Dubs 1994). Schulleiter sollten „managen“ oder mit „leadership“ die erwarteten Veränderungen in ihren Kollegien erzeugen. Die Tauglichkeit der entsprechenden Konzeptionen für den Schulkontext wurde hinterfragt oder als gegeben betrachtet, ohne auf Grundlagen zurückgreifen zu können (vgl. Strittmatter 1997). Besonders der unreflektierte Rückgriff auf die englischen Begriffe erstaunt (vgl. z.B. Dubs 1994), da zu den Auswirkungen der Pseudoautonomisierung² von Schulen z.B. in England Resultate vorliegen, die eine Reflexion des entsprechenden Ansatzes geradezu erfordern (vgl. Rieger 1999).

Mit dem Versuch, der Funktion „Schulleitung“ ein neues Profil zu verleihen, wurden in verschiedenen Kantonen Aus- oder Weiterbildungen angeboten (vgl. Abächerli; Kopp 1995). Trotz den Bemühungen im Ausbildungsbereich blieb die „Reform“ des Feldes Schulleitung bisher weitgehend ein Vorhaben, das auf eine flächendeckende Umsetzung wartet. Gleichzeitig fehlen Forschungsergebnisse über die Wirkung von Schulleitungen auf zentrale Aspekte der schulischen Arbeit resp. auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Rieger 1999).

1.3 Organisationstheoretische Aspekte der Schule

Bei den organisationstheoretischen Überlegungen zur Schule dient nicht die Schule als staatliche Institution, sondern die einzelne Schule als Orientierungspunkt.

Zunächst wird dargelegt, welche organisationsstrukturbezogenen Erkenntnisse in der Literatur vorliegen. Danach wird die Frage geklärt, welche Auswirkungen sich durch diese Erkenntnisse für die Steuerung resp. Führung der Einzelschule ergeben. Zuletzt werden Zusammenhänge zwischen der Organisations- resp. Führungsstruktur und den gestellten Anforderungen im Bereich der Schulentwicklung hin zur „lernenden Organisation“ Schule aufgezeigt.

² Pseudoautonomisierung darum, weil Schulen zwar rhetorisch autonom sind aber faktisch einer starken Kontrolle von aussen unterliegen. Solche Kontrollprozesse werden z.B. im Kanton Bern umgesetzt (Kontrolle durch Schulaufsicht/-kommission, Gemeinde) (vgl. Rieger 1994).

1.3.1 Binnenstruktur

Grundsätzlich kann die Schule als soziale Organisation im weitesten Sinne betrachtet werden, die durch folgende Kriterien definiert werden kann:

1. Sie ist ein soziales Gebilde mit angebbarem Mitgliederkreis und interner Rollendifferenzierung.
2. Sie ist bewusst auf spezifische Zwecke und Ziele hin orientiert.
3. Sie ist im Hinblick auf die Verwirklichung der Ziele rational gestaltet (vgl. Jerger 1994, p. 17f.)

Wissinger (1996) zieht bei der Analyse der Binnenstruktur der Schule Bulla bei. Bulla (1982) bezeichnet diese als typische „frontline-organization“ die drei zentrale Merkmale aufweist:

1. Dezentralisierung der Aufgabenerfüllung
2. Relative Unabhängigkeit der Mitglieder bei der Aufgabenerfüllung
3. Relativ unterentwickelte direkte Kontrolle des unmittelbaren Arbeitsprozesses

Diese drei Merkmale ergeben für Bulla die Konsequenz, dass die Qualität der Arbeit weitgehend von der individuellen Motivation der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer abhängig ist (vgl. Bulla 1982).

Nach systemtheoretischer Argumentation ist für die Schule die schwache Vernetzung der sozialen Beziehungen typisch (vgl. Wissinger 1996, p. 65). Diese Tatsache kann als logische Folge der Differenzierungs- und Arbeitsteilungsprozesse in der Gesellschaft gesehen werden, die auch vor der Schule nicht Halt gemacht haben.

Für Schulen wurde der Begriff der „loosely coupled systems“ von Weick eingeführt (vgl. Weick 1976). Das Hauptmerkmal lose gekoppelter Systeme ist nach Weick das Zusammenhängen verschiedener Aspekte der Schule untereinander, wobei der gegenseitige Einfluss nur selten direkt und stark ausfällt.

Basierend auf Weick sieht Sergiovanni die Schule als nicht-lineare Organisationsstruktur, deren Subsystem nur über lose Koppelungen verfügen. Die Non-linearität zeichnet sich durch folgende Merkmale aus:

- Dynamische Umwelt
- Lose Steuerungsstrukturen

- Enge kulturelle Verbindungen
- Multiple, sich teilweise konkurrenzierende Ziele
- Unstrukturierte Ziele
- Unterschiedliche Lösungswege
- Schwer zu messender Organisationsoutput
- Unsichere Organisationsabläufe
- Unbestimmte Konsequenzen des Verhaltens
- Unklare Kompetenzregelungen

Mit Weicks und Sergiovannis Definitionen der Schule als Organisation wird das eingangs angeführte zweite Definitionskriterium „sozialer Organisationen“ zumindest untergraben. Wenn weder die Organisationsziele noch der Weg zu deren Erreichung vollständig geklärt ist, muss die Schule zumindest als Sonderform sozialer Organisationen betrachtet werden.

1.3.2 Steuerungsstruktur

Nach Girschner (1990) verfügt die Schule sowohl über Strukturen formaler als auch informaler Organisationen. Unter die formale Struktur der Schule fallen alle Aspekte, die durch die bestehenden Rechtsgrundlagen geklärt sind (z.B. Funktionen/Aufgaben der Organisationsmitglieder sprich der Lehrerinnen und Lehrer resp. der Schulleitung). Als informale Aspekte der Organisationsstruktur werden u.a. Normen und Erwartungen betrachtet, die personen- resp. gruppenspezifisch entstanden und verankert sind³.

Die Arbeit der Schulleitung muss im Spannungsfeld der oben beschriebenen Organisationsstruktur betrachtet werden. Die Ausbildung der informalen Struktur muss in allen Schulen als unterschiedlich angenommen werden, da diese weitgehend von der Zusammensetzung der Kollegien abhängig ist. Die Bedeutung der Schulleitung kann zusätzlich unterstrichen werden, wenn herangezogen wird, dass durch die schwache Vernetzung der sozialen Beziehungen innerhalb der Schule der Koordination und Kooperation eine entscheidende Bedeutung bei der Umsetzung von Innovationsvorhaben resp. von individuellem und organisationalem Lernen zukommt.

³ Nach Wissinger sind die informalen Aspekte der Organisation Schule kommunikativ nur über die „ganze Person“ zugänglich sprich nur über arbeitsrollen-unabhängige Bereiche wie Motive und Motivation, Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Erwartungen, Wertungen und Gefühle der einzelnen Organisationsmitglieder also der Lehrerinnen und Lehrer und der Schulleitung (vgl. Wissinger 1996, p. 62).

Unter Berücksichtigung von Sergiovannis postulierter Non-linearität muss zusätzlich festgestellt werden, dass es für Schulleitungen unmöglich ist, Vorhaben von ihrem Anfang bis zu deren Ende zu planen, da jeder Teilentscheid Konsequenzen nach sich ziehen kann, die nicht vorhergesehen werden können (vgl. Sergiovanni 1995).

1.4 Organisationales Lernen

Der Begriff des Organisationslernens resp. des organisationalen Lernens⁴ wurde bereits 1963 von Cyert/March eingeführt. In der Entwicklung des Begriffs nimmt die Definition von Argyris und Schön (1978)⁵ einen zentralen Platz ein. Sie diene als Ausgangslage für die Entwicklung weiterer Definition mit teilweise unterschiedlicher Schwerpunktsetzung.

1.4.1 Elemente organisationalen Lernens

Lernen kann nach Argyris und Schön (1999) als Ergebnis oder als Prozess verstanden werden. Auf der Basis dieser Grundannahme halten die Autoren fest, dass Lernen in einer Organisation immer dann stattfindet, wenn diese sich Informationen aneignet. „In diesem übergeordneten Sinn lernen alle Organisationen im guten wie im schlechten immer dann, wenn sie ihren Informationsstand erweitern, und es gibt keine Einschränkungen dafür, wie diese Erweiterungen zustande kommen.“ (Argyris; Schön 1999, p. 10). Folglich sieht das Grundschemata des organisationalen Lernens so aus, dass es sich aus einem Informationsgehalt, einem Ergebnis, einem Prozess und einem Lernenden zusammensetzt.

Die Autoren erweitern ihre Grunddefinition organisationalen Lernens durch Aspekte des Handelns, Untersuchens und Wissens. Durch diese Ergänzung ergibt sich folgende Definition: „Organisationales Lernen findet statt, wenn einzelne in einer Organisation eine problematische Situation erleben und sie im Namen der Organisation untersuchen. Sie erleben eine überraschende Nichtübereinstimmung zwischen erwarteten und tatsächlichen Aktionsergebnissen und reagieren darauf mit einem Prozess von Gedanken und weiteren Handlungen; dieser bringt sie dazu, ihre Vorstellungen von der Organisation oder ihr Verständnis organisationaler Phänomene abzuändern und ihre Aktivitäten neu zu ordnen, damit Ergebnisse und

⁴ Im deutschen Sprachraum werden beide Formulierungen verwendet, wobei inhaltlich zwischen beiden keine Unterschiede bestehen (vgl. Antal 1998, p. 32).

⁵ Organisationales Lernen wird bei Argyris und schön in dem Sinne verstanden, dass Mitglieder der Organisation als „Lernagenten“ wirken, die auf Veränderungen innerhalb und ausserhalb der Organisation reagieren. Dabei entdecken und verbessern sie Fehler in der „Theory-in-use“ der Organisation und integrieren das Resultat ihrer Arbeit im individuellen resp. im Wissen der Organisation. (vgl. Argyris; Schön 1978, p. 29)

Erwartungen übereinstimmen, womit sie die handlungsleitende Theorie von Organisationen ändern. Um organisational zu werden, muss das Lernen, das sich aus Untersuchungen in der Organisation ergibt, in den Bildern der Organisation verankert werden, die in den Köpfen ihrer Mitglieder und/oder den erkenntnistheoretischen Artefakten existieren, die im organisationalen Umfeld angesiedelt sind.“ (ebd., p. 18f.).

1.4.2 Träger organisationalen Lernens

In der Definition von Argyris und Schön ist in erster Linie das Individuum Träger des Lernens. Probst und Büchel (1994) zeigen auf, dass auch das Kollektiv Träger organisationalen Lernens sein kann oder das soziale System selbst (vgl. Probst; Büchel 1994, p. 63ff.). Lembke (2000) hält dazu fest, dass Lernen aber letztendlich immer individueller Lernprozesse bedarf. Die Theorien unterscheiden sich hauptsächlich in der Art und Weise, wie erworbenes Wissen in die organisatorische Wissensbasis überführt wird (vgl. Lembke 2000, p. 58ff.).

1.4.3 Ebenen organisationalen Lernens

Die weiter oben angeführte Definition organisationalen Lernens durch Argyris und Schön bildet die unterste Stufe von organisationalem Lernen. Finden Veränderungen (Anpassungen) auf Grund der bestehenden „theories-in-use“ statt, sprechen die Autoren von „single-loop-learning“ (Anpassungslernen). Werden für die Korrekturen hingegen neue Interpretationsschemata der wahrgenommenen Signale aus der Umwelt gesucht, findet „double-loop-learning“ (reflexives Lernen) statt. Bei dieser Form des Lernens werden die bestehenden Normen der Organisation hinterfragt. Über diesen beiden Formen des Protolernens steht das sogenannte „Deutero-Lernen“ (doppelt reflexives Lernen) (vgl. Bateson 1983, p. 219ff.). Deutero-Lernen ermöglicht durch die Reflexion des Protolernens eine Verbesserung der Lernprozesse auf der Single- und Double-loop-Lernebene.

1.4.4 Systemorientiertes organisationales Lernen

Die bisher aufgezeigten Ansätze organisationalen Lernens gehen von einer grundsätzlichen Offenheit des Systems gegenüber der Umwelt aus. Luhmann (1991) und Willke (1993) fordern einen Paradigmenwechsel hin zur operativen Geschlossenheit: „Ein System definiert für sich selbst diejenige Grenze, die es ihm erlaubt, die eigene Identität nach intern produzierten und prozessierten Regeln zu erzeugen und gegenüber einer externen Realität durchzuhalten.“ (Willke 1993, p.

63). Austausch mit der Umwelt geschieht in diesem Paradigma nur im Selbstbezug des Systems. Willke verspricht sich durch die Geschlossenheit des Systems die Erhaltung einer gewissen Ordnung und damit verbunden einen besseren Umgang mit der eigenen Komplexität. Die Geschlossenheit des Systems bezieht sich aber nicht auf eine Abschottung von der Aussenwelt sondern viel mehr auf die der eigenen Systemsteuerung. Damit ist die Theorie der Autopoiese angesprochen, „nach der sich ein System selbst reproduziert im Sinne einer kontinuierlichen gegenwärtigen Selbsterzeugung des eigenen Systems. In dieser Weise reproduziert ein autopoietisches System die Elemente, aus denen es besteht, mit Hilfe der Elemente, aus denen es besteht.“ (Lembke 2000, p. 76). Zentrale Voraussetzung für die hier angesprochenen Prozesse ist die Schaffung und Wahrung einer Identität des Systems, an welcher es sich immer wieder konstituieren kann.

Der grundsätzliche Vorteil des autopoietischen Ansatzes ist die ausgeprägte Ressourcenorientierung. Die Gestaltung einer Organisation durch Kontrolle, Korrektur und Machbarkeit wird durch diesen Ansatz überwunden. Autonomie, Eigendynamik und Selbstreferentialität sind dabei die Ressourcen des Systems.

1.5 Forschungsansätze der Führungstheorie

Grundsätzlich muss festgehalten werden, dass es *die Führungstheorie* nicht gibt. Zu unsystematisch und heterogen sind die Arbeiten, die im Bereich „Führung von Menschen“ vorliegen. Vielmehr kann von verschiedenen „approaches“ oder „Ansätzen“ gesprochen werden, die sich teilweise parallel zueinander oder aufeinanderfolgend entwickelt haben (vgl. Seidel; Jung 1987, p. 775). Gleichzeitig gilt es zu sagen, dass auch über die Unterteilung resp. Zuordnung von Forschungsansätzen bei weitem keine Einigkeit besteht. Bei der folgenden Darstellung der Forschungsansätze wird die Klassifikation von Seidel und Jung (1987) verwendet, die unterschiedliche Ansichten anderer Autoren integriert. Schliesslich muss angefügt werden, dass hier keine vollständige und umfassende Darstellung aller Strömungen vorgenommen werden kann. Das bedeutet, dass verschiedene Theorien (z.B. Austauschtheorien, Rollentheorien,...) hier nicht erwähnt werden (vgl. Neuberger 1990; Kieser et al. 1987).

Der Begriff „Führung“ wird von Fleishman et al. definiert als *organisationsbasiertes Problemlösen, das durch Beeinflussung des Handelns der andern die Erreichung der Organisationsziele fördert* (vgl. Fleishman 1991, p. 245ff.). Diese Definition spricht den Führenden als Handelnden, die Beziehung zwischen Führendem und Geführtem aber auch angestrebte Effekte von Führung an. Verschiedene Ansätze in der Führungsforschung haben sich den verschiedenen Elementen der Definition in unterschiedlicher Gewichtung resp. Berücksichtigung angenommen.

Der Zugang zur Frage, was Führung ausmacht, hat sich seit dem Beginn ihrer Erforschung stark gewandelt. Erste Ansätze beschäftigten sich vornehmlich mit Fragen rund um die Entstehung von Führung und damit u.a. um Persönlichkeitseigenschaften des Leaders (trait theories). Später wurde Führung als eine Kette von Handlungen oder ein Verhaltensrepertoire des Führenden (behavioral theories) angesehen, das einer Gruppe helfen soll, ihre Ziele zu erreichen. Aktuellere Ansätze beschäftigen sich mit dem Gesamtzusammenhang, in dem Führung stattfindet. Dabei findet der Handlungskontext ebenso Berücksichtigung wie das Führerverhalten (contingency theories). Attributionstheorien der Führung beschäftigen sich mit dem Zustandekommen von Urteilen über das Verhalten aller am Führungsprozess Beteiligten.

Da in der vorliegenden Arbeit der Verhaltensansatz im Zentrum steht, beschränken sich die genaueren Ausführungen auf diesen Zugang.

1.5.1 Verhaltensansatz

Zentraler Unterschied aller Strömungen innerhalb des Verhaltensansatzes (behavioral approach) zum Eigenschaftsansatz ist, dass nicht nach der Entstehung von Führung gefragt wird, sondern, dass die Rollen „Führender“ und „Geführte“ bereits verteilt sind und das Interesse viel mehr auf die Wirkung des Verhaltens des Führenden gerichtet ist. Bei allen Arbeiten, die dem behavioral approach zugeordnet werden, stellt sich die Frage im Gegensatz zum trait approach somit nicht nach Eigenschaften des Führerenden, sondern nach Verhaltensweisen erfolgreicher Führungspersonen. Unterschieden werden dabei in der Forschung zwei Klassen von Verhaltensweisen: 1. Verhaltensweisen, die die Entscheidungsfindung betreffen und 2. das Sozial- und Zielerreichungsverhalten. Viele Studien haben den Zusammenhang zwischen Entscheidungsfindung im Betrieb und Zielerreichung und Zufriedenheit der einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter oder Arbeitsgruppen

untersucht. Eine wichtige Arbeit waren die „Iowa-Studies“ (vgl. Lewin; Lippitt; White, 1939), die drei Formen von Führungsstilen unterscheidet:

1. Autokratisches Führungsverhalten
2. Partizipatives Führungsverhalten
3. Laissez-faire Führungsverhalten

Autokratisches Führungsverhalten zeichnet sich dadurch aus, dass der Führende alle Entscheidungen selbst fällt ohne dabei den Geführten Einflussnahme zuzugestehen. Partizipatives Führungsverhalten zieht die Geführten in die Entscheidungsfindung mit ein. Laissez-faire Führungsverhalten gesteht den Geführten absolute Entscheidungsautonomie zu. Arbeiten zu den Wirkungen der drei Führungsstile haben ergeben, dass erfolgreiche Gruppen entweder über autokratische oder partizipative Führungskräfte verfügen. Partizipatives Führungsverhalten erzeugt die höchste Zufriedenheit bei den Geführten. Gleichzeitig ist hier auch die Identifikation mit der Organisation und die Leistung der einzelnen Geführten am höchsten resp. die Resistenz gegenüber organisationalen Veränderungen am geringsten. Auch wenn die Forschung im Bereich des Laissez-faire Führungsstils am schlechtesten ausgearbeitet ist, zeigen die Resultate doch deutlich, dass die Zufriedenheit und Leistung einer Laissez-faire Führung unter den Werten der Vergleichsgruppen mit autokratischer resp. partizipatorischer Führung liegen (vgl. Bass, 1990).

Zwei grosse Studien an der Ohio State University und der University of Michigan haben Lewins Arbeiten ergänzt und sich mit der Frage beschäftigt, ob wirksame Führende eher zu Zielorientierung neigen oder versuchen, gute Beziehungen innerhalb der Organisation zu erzeugen oder beides miteinander. Die Ohio State Studies entwickelten Instrumente zur Messung von Führungsverhalten und arbeiteten Faktoren heraus, die die Wirksamkeit der untersuchten Gruppen definierten. Zwei Verhaltensdimensionen gingen aus diesen Untersuchungen hervor:

1. **Rücksichtnahme auf Mitarbeiter:** Ausmass der Kennzeichnung der Beziehung zwischen Führer und Geführten durch gegenseitiges Vertrauen, Respekt des Führenden gegenüber den Ideen der Geführten, Rücksichtnahme auf die Gefühle der Geführten. Rücksichtsvolle Leader

erhalten positive Rückmeldungen und können von einer Zweiweg-Kommunikation mit den Geführten ausgehen.

2. **Gestaltung der Aufgabe:** Ausmass der Ausrichtung der Rollen des Führenden und Geführten auf die Erreichung der Organisationsziele. Leader mit ausgeprägter Führungsstruktur zeichnen sich dadurch aus, dass sie Gruppenaktivitäten steuern, Informationen über die anzustrebenden Ziele kommunizieren, Zeitpläne ausarbeiten und neue Ideen ausprobieren.

Aus den Ohio State Studies ging der Leader Behavior Description Questionnaire (LBDQ) hervor. Das Konzept der Rücksichtnahme und Führungsstruktur als zentraler Dimensionen von Führungsverhalten wurde Teil des Grundverständnisses von Führung und dient als Basis verschiedener Führungstrainingsprogramme.

Fast gleichzeitig mit den Ohio State Studies entstanden die Michigan Studies, aus deren Untersuchungen hervorging, dass Führungsverhalten grundsätzlich auf zwei Arten beschrieben werden: als produktionsorientiertes Führungsverhalten⁶ oder angestelltenorientiertes Führungsverhalten⁷. Aus den Untersuchungen geht hervor, dass angestellzentrierte Führer produktivere Arbeitsgruppen hervorbringen als produktionsorientierte Führer. In diesen Resultaten liegt ein wesentlicher Unterschied zwischen den Ohio State Studies und den Michigan Studies.

Eine späte Michigan State Studie von Bowers und Seashore (1966) definierte ein neues Konzept von Führungsverhalten, das durch vier zentrale Dimensionen von Führungsverhalten gekennzeichnet ist:

1. **Support.** Das Führungsverhalten gibt den Geführten das Gefühl, wichtig und etwas wert zu sein.
2. **Interaktionsförderung:** Verhalten, das die Mitglieder der Organisation ermutigt, enge und gegenseitig befriedigende Beziehungen einzugehen.
3. **Zielbetonung:** Verhaltensweisen, die Begeisterung entfachen und die die Geführten motiviert, die Gruppenziele anzustreben und ausgezeichnete Leistungen zu zeigen
4. **Arbeitserleichterung:** Aktivitäten, die helfen, die Ziele zu erreichen, z.B. Planung, Koordination, Zeitmanagement.

⁶ Entsprechende Verhaltensweisen beschäftigen sich hauptsächlich mit der Erreichung der gesteckten Ziele, wobei die Untergebenen hauptsächlich als Instrumente der Zielerreichung angesehen wurden.

⁷ Führer mit entsprechenden Verhaltensweisen kümmern sich um die Befindlichkeit der Untergebenen und versuchen eine Atmosphäre gegenseitigen Vertrauens und Respekts aufzubauen.

Mit den Ohio State und Michigan Studies wurde die Basis für mehrdimensionale Führungskonzepte gelegt (vgl. Lattmann 1987, p. 568ff.)

Zentrale Kritikpunkte zum Verhaltensansatz liegen in der Tatsache, dass die Führungskraft selbst nur etwa einen Drittel der Varianz des beobachteten Verhaltens ausmacht (vgl. Neuburger 1990, p. 136). Die Ursachen dafür sind zum einen in den Erhebungsinstrumenten zu suchen, deren Aussagen einen grossen Interpretationsbedarf mit sich bringen. Zum andern wird ins Feld geführt, dass alle Geführten die Antworten aus ihrer je eigenen subjektiven Wirklichkeit heraus geben. Somit erhält das erlebte Verhalten von Führungskräften für alle Geführten eine andere Bedeutung (vgl. ebd., p. 137).

1.6 Zusammenfassung und Ausblick

Die kurze Aufarbeitung der Grundlagen der vorliegenden Arbeit hat gezeigt, dass die Schule als Sonderform sozialer Organisationen betrachtet werden kann. Im Rahmen des entsprechend anspruchsvollen Kontexts sollen Schulleitungen mit eingeschränkten Kompetenzen ihre Kollegien zu lernenden Organisationen "transformieren".

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Existenz transformationaler resp. charismatischer Führung im Schulkontext. Einerseits soll das Ausmass des Auftretens transformationaler resp. charismatischer Führung nachgewiesen, andererseits sollen Zusammenhänge zwischen transformationaler resp. charismatischer Führung und Aspekten organisationalen Lernens der Einzelschule untersucht werden. Dabei gilt das Augenmerk nicht dem organisationalen Lernprozess oder dessen Resultaten sondern den Voraussetzungen, damit solches Lernen überhaupt stattfinden kann. Im Zentrum stehen dabei die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer aber auch die Kollegien als ganze.

In einem ersten Teil werden zum einen sollen organisationstheoretische Annahmen zur Schule als Ausgangslage für das Führen im Schulkontext und das Paradigma der „lernenden Schule“ nach Voraussetzungen resp. Bedingungen auf individueller, kollektiver und organisationaler Ebene untersucht werden (vgl. Kp. 2.1, p. 21ff.). Zum

andern werden Theorien der Führungsforschung aufgearbeitet (vgl. Kp. 2.2, p. 27ff. und Kp. 2.3, p. 34ff.) und kritisch betrachtet (vgl. 2.3.3, p. 50ff.), um mögliche Untersuchungsdimensionen heraus zu arbeiten. Durch das Zusammenführen der Resultate beider Abschnitte sollte es gelingen, Untersuchungsvariablen abzuleiten (vgl. Kapitel 2.4 Zwischenbilanz, p. 57ff.). Gleichzeitig wird geklärt, ob das Paradigma „charismatischer“ resp. „transformationaler“ Führung auf den Schulkontext auf Grund der vorliegenden Voraussetzungen auf organisationstheoretischer Ebene angewendet werden darf.

2 Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel werden die theoretischen Grundannahmen der vorliegenden Arbeit dargestellt und die relevanten Theorien aufgegriffen und kritisch betrachtet.

In einem ersten Schritt wird untersucht, wie das Paradigma der lernenden Organisation in der Theorie auf den Schulkontext angewendet wird.

In einem zweiten Schritt wird das Führungsparadigma im Schulkontext beleuchtet. Dabei werden die Begriffe „Managementship“, „Leadership“, „Principalship“ und „Followership“ definiert, da sie im Kontext schulischer Führungsliteratur immer wieder auftauchen (vgl. Kapitel 2.2 Managementship – Leadership – Principalship - Followership, p. 27ff.).

In einem dritten Schritt wird zunächst der Begriff „Charisma“ wie er in der neocharismatischen Diskussion (vgl. Beyer 1999) ursprünglich eingeführt wurde herausgearbeitet. Anschliessend werden Ansätze der transformationalen resp. charismatischen Führung aufgegriffen und nach den im ersten Abschnitt erarbeiteten Dimensionen untersucht. Eine abschliessende kritische Betrachtung der Theorien soll die Grenzen des diskutierten Führungsansatzes aufzeigen (vgl. Kapitel 2.3 Transformationale und charismatische Führung, p. 34ff.).

Den Abschluss des Kapitels bildet der Versuch, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der aufgerollten Ansätze transformationaler resp. charismatischer Führung aufzuzeigen und die Ergebnisse mit den Erkenntnissen zum organisationalen Lernen in Schulen zusammen zu führen (vgl. Kapitel 2.4 Zwischenbilanz, p. 57ff.).

2.1 Schulentwicklung und organisationales Lernen

Der Begriff „Schulentwicklung“, wie er in der deutschsprachigen Literatur verwendet wird, geht von aktiv handelnden Schulleitungen und Kollegien aus. Ideen des organisationalen Lernens dienen verschiedenen Theorien implizit oder explizit als Grundlage (vgl. z.B. Dalin; Rolff 1991). Im Rahmen dieser Arbeit sollen Schulentwicklungstheorien betrachtet werden, die das Paradigma der lernenden Schule ins Zentrum stellen.

Im Kapitel 1.3 Organisationstheoretische Aspekte der Schule (p. 10ff.) wurde aufgezeigt, was unter den Begriffen formale und informale Struktur der Schule zu verstehen ist. Von der Qualität der Beziehungen zwischen der Schulleitung und dem Kollegium und damit besonders von der informalen Struktur der Schule und der

Fähigkeit der Schulleitung eine Balance zwischen formaler und informaler Struktur zu finden hängt es ab, in welchem Masse Entwicklungsprozesse initiiert und realisiert werden können (vgl. Wissinger 1996, p. 63). Da gerade das Gleichgewicht zwischen formaler und informaler Struktur entscheidend für Entwicklungsfähigkeit der einzelnen Schulen ist, muss ein Mindestmass an Autonomie und Spielraum vorhanden sein, da zu stark formalisierte Strukturen Innovationsansätze schon in ihren Anfängen unterdrücken können. Das selbe gilt für die Beziehung zwischen Schulleitung und Kollegium: Da die informalen Aspekte selbstredend nicht durch Reglementierungen und Verordnungen gestaltet werden können, liegen auch hier Autonomie, gegenseitiges Vertrauen und Engagement aus freien Stücken resp. intrinsische Motivation als zentrale Strukturmerkmale vor.

Fullan (1999) sieht in der bisher angewendeten Top-Down-Strategie bei Reformvorhaben im Bildungswesen das zentrale Problem im Zusammenspiel zwischen formalen und informalen Aspekten innerhalb der Organisation. Mit der Strategie verbunden ist der Mangel an Commitment der direkt Betroffenen (sprich der Schulleiter und der Kollegien) gegenüber den Reformvorhaben und damit ein logisches Scheitern der Vorhaben in der Phase der Implementierung. D.h. auch wenn formale Strukturen durch die angesprochene Strategie verändert werden können, ist das nicht gleichbedeutend mit innerem Wandel der Organisation resp. der Mitglieder der Organisation (vgl. Fullan 1999, p. 17f.). Die Lösung des Problems sieht Fullan darin, dass alle Lehrkräfte zu Change Agents werden. „Man muss vom einzelnen Pädagogen ausgehen, weil die Bemühungen vieler einzelner Beteiligter den Veränderungsdruck verstärken.“ (ebd., p. 33).

Mit Change Agency ist gemeint, dass sich die einzelnen Betroffenen resp. in den Wandel Involvierten des Wesens des Wandels und des Wandelprozesses bewusst werden (vgl. ebd., p. 32) und den Wandel selbst vermitteln. Als Massnahmen für ein wirksames Vermitteln des Wandels werden folgende vier Aspekte genannt: Es muss 1. eine persönliche Vision entwickelt werden, die 2. durch ständiges Nachfragen dauernd überprüft wird und der 3. durch individuelles Streben nach Meisterschaft (personal mastery) nachgelebt werden soll. Als 4. und letzte Massnahme wird eine wirksame Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen genannt. Zusätzlich hält Fullan fest, dass die vier Aspekte nicht nur auf der individuellen Ebene stattfinden müssen, sondern auch auf einer institutionellen Ebene. Dabei spricht er von einem sogenannten „doppelten Ansatz“. Mit diesem doppelten Ansatz ist auch gesagt, dass für eine Schule, die sich auf dem Weg hin zur lernenden Organisation befindet, ein

Schwerpunkt bei einer gemeinsamen Vision liegt (vgl. ebd., p. 58). „Die gemeinsame Entwicklung einer Vision ist ein Verstärkungsprozess, in dem Klarheit, Begeisterung, Kommunikation und Engagement stetig anwachsen.“ (ebd., p. 63). Fullan sieht im produktiven Wandel einen Prozess der Mobilisierung und Infizierung. Trotz der Betonung der Vision als Schwerpunkt einer lernenden Organisation wird dieser Aspekt auf zwei Arten relativiert. Zunächst einmal verweist Fullan mit Bezug auf Louis/Miles (1990), dass auch die Vision sich dauernd verändert und den neuen Bedingungen angepasst werden muss. Er spricht dabei von einem evolutionären Prozess. Aus diesem Grund werden Visionen als Ausgangspunkte ebenso verworfen wie charismatische⁸ Führungskräfte. Zusammenfassend lässt sich Fullans Verhältnis zur Vision auf individueller und institutioneller Ebene so festhalten: „Die machtvollsten gemeinsamen Visionen sind solche, die Ansätze für weitere kreative Lernprozesse enthalten und zulassen, dass sich die individuelle und gemeinsame Entwicklung immer in einem dynamischen Spannungsverhältnis befinden. Es ist wichtig, dass man diese Spannung erträgt, ja, begrüsst und Werte und Mechanismen schafft, die sie ständig neu erzeugen.“ (ebd., p. 65).

Wie bereits angesprochen kommt den Lehrerinnen und Lehrern die Rolle der Change Agents zu. Dabei sollen sich alle für den Aufbau der lernenden Organisation verantwortlich fühlen, verbunden mit dem dauernden Bemühen, das Leben der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu beeinflussen. Unterrichten wird als Beruf verstanden, der sich durch eine „intrinsische und nie endende Ungewissheit auszeichnet.“ (ebd., p. 84). Es stellt sich die Frage, welche Voraussetzungen „Change Agents“ mitbringen müssen:

1. ein Ethisch begründetes Erziehungsziel
2. vertieftes pädagogisches Wissen (zur steten Überarbeitung der Vision)
3. Klarheit über Verbindungen zwischen Bildungsauftrag auf schulischer Ebene und Fragen der gesellschaftlichen Entwicklung
4. persönliches Engagement, konstruktive Formen der Zusammenarbeit
5. die Bereitschaft den Teamgedanken zu entwickeln
6. Verhaltensweisen der permanenten Überprüfung und des permanenten Lernens.
7. die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem Auf und Ab des Prozesses in dynamischen, hochkomplexen Systemen (vgl. ebd. p. 135ff.).

⁸ Fullan verzichtet auf jeglichen Theoriebezug bzgl. des Begriffs „charismatisch“, was eine Stellungnahme zu seiner Feststellung verunmöglicht. Auch sein Zusatz, dass deren Vorgehensweisen „blind“ machen (vgl. Fullan 1999, p. 65), lässt keinen Schluss zu, auf welche Theorie charismatischer Führung er sich bezieht.

Engagement, Risikobereitschaft, Experimentierfreude, grosses Selbstvertrauen und hohe Selbstwirksamkeitserwartung werden als zentrale Eigenschaften von erfolgreichen Change Agents genannt (vgl. ebd., p. 53f.).

Auch der Schulleitung kommt im Entwicklungsprozess hin zur lernenden Organisation eine wichtige Rolle zu. Senge (1996) umschreibt diese folgendermassen: „In einer lernenden Organisation sind Führungskräfte Designer, Stewards und Lehrer. Sie sind verantwortlich für den Aufbau von Organisationen, deren Mitglieder ihre Fähigkeiten kontinuierlich ausarbeiten, um komplexe Zusammenhänge zu begreifen, ihre Visionen zu klären und ihre gemeinsamen mentalen Modelle zu verbessern, das heisst, die Führungskräfte sind für das Lernen verantwortlich.“ (Senge 1996, p. 411). Mit „Designer“ ist gemeint, dass Schulleiter die angestrebten Lernprozesse entwerfen und sich als „Stewards“ an den eigenen Visionen und denen der Lehrerinnen und Lehrer orientieren und dabei als „Lehrer“ ihr Wissen den andern zugänglich machen und das Lernen jeder Kollegin resp. jedes Kollegen fördert.

Vier wichtige Voraussetzungen nennt Fullan für das Erreichen der oben genannten Ziele der Schulleitung:

1. „Die lernende Schule der Zukunft braucht weder Schulleiter, die als starke einseitige Anführer agieren, noch Schulleiter, die willige Gefolgsleute der Kollegien sind.“ (Fullan 1999, p. 125), d.h. die eigenen Wertvorstellungen kommunizieren, Vorschläge machen und nicht befehlen
2. über ein hohes Mass an Wissen und Können verfügen
3. die Fähigkeit besitzen, nicht-lineare, dynamisch-komplexe Veränderungsprozesse zu beeinflussen
4. der Wille und die Bereitschaft, sich selbst als Schulleitung überflüssig zu machen, da jede einzelne Lehrkraft sich zur Führungskraft entwickeln soll.

Stets soll die Schulleitung die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum stellen, Macht teilen und ein Klima der Risikobereitschaft und der kritischen Nachfrage fördern.

Sowohl für Lehrerinnen und Lehrer als auch für Schulleitungen gilt, dass der Sensitivität für Geschehnisse im Umfeld der Schule grosse Aufmerksamkeit geschenkt werden muss, da sich Organisationen immer nur mit Bezug zu ihrem Umfeld entwickeln können (ebd., p. 75).

2.1.1 Formen des Lernens

Die schulbezogene Literatur organisationalen Lernens beschäftigt sich bisher kaum explizit mit der Frage, von welchen *Formen* des Lernens gesprochen wird.

Wilkesmann hält fest, dass zwischen individuellem und kollektivem Lernen unterschieden werden muss. Für das individuelle Lernen sieht er die traditionellen lernpsychologischen Ansätze des klassischen und operanten Konditionierens und das Lernen am Modell als Ausgangspunkte. Dabei hebt er hervor, dass in Unternehmen das operante Konditionieren und das Lernen am Modell die häufigsten Formen individuellen Lernens darstellen. Für den Schulkontext stellt sich die Frage, ob Formen operanten Konditionierens zum Tragen kommen. Formale Belohnungssysteme stehen kaum zur Verfügung. Bestrafungen im eigentlichen Sinne treten im Schulkontext nur bei massiven Vorfällen gesetzlicher Übertretungen auf. Allerdings stellt sich die Frage, ob subtile Formen der Belohnung und Bestrafung auf der informalen Ebene zur Anwendung kommen. Es bleibt vermutlich das Lernen am Modell als einzige „fassbare“ Form des individuellen Lernens. Als Modelle bieten sich Schulleitungen oder Kolleginnen und Kollegen innerhalb und allenfalls ausserhalb des Kollegiums an. Jedes Kollegiumsmitglied ist dabei frei in der Entscheidung, ob Modelle gewählt werden, die erfolgreich sind beim Durchlaufen individueller Lernprozesse oder beim Verhindern solcher Prozesse.

Auf der Ebene kollektiven Lernens stellt Willkesmann fest, dass Theorien sich fast ausschliesslich mit dem Lernen von Routineaufgaben beschäftigen. Aus diesem Grund propagiert er das Einführen neuer Lernformen für Probleme, die nicht mit dem Erlernen von Routinen verbunden sind. Er bezeichnet diese Lernformen als einfaches kollektives Lernen resp. kollektives Problemlösungslernen. Probleme, die damit gelöst werden sollen, zeichnen sich aus durch einen hohen Grad an Komplexität, d.h. die Probleme lassen sich nicht durch Informationen einer einzigen Person lösen und es gibt weder eine „richtige“ Lösung noch einen solchen Lösungsweg. Solche Situationen verlangen eine Kompetenz der reflexiven Veränderung von Lernregeln.

Bei der Lösungsfindung ergeben sich zwei mögliche Wege: 1. Unterschiedliche Lösungsansätze werden in der Auseinandersetzung zu einer konsensualen Lösung aller Beteiligten geführt oder 2. eine Entscheidung wird in einem Majoritäts- oder einem hierarchischen Verfahren gefällt. Im ersten Fall wird von Problemlösungslernen gesprochen, im zweiten von einfachem kollektivem Lernen. Der Hauptunterschied zwischen den beiden Formen des Lernens besteht nach

Wilkesmann darin, dass einzelne Personen beim einfachen kollektiven Lernen gegen deren Willen überstimmt werden können und diese in öffentlicher Bekundung den Entscheid akzeptieren, in Wirklichkeit aber nicht nachvollziehen.

Als Voraussetzungen für erfolgreiches Problemlösungslernen schlägt Wilkesmann folgende vor : „Je kleiner die Gruppe, je geringer die Machtunterschiede der Akteure, je langfristiger die Interaktion, je mehr intrinsische Motivation möglich ist und je mehr verständigungsorientierte Interaktionskultur herrscht, desto eher ist Problemlösungslernen möglich.“ (Wilkesmann 2000, p. 4).

2.1.2 Grenzen organisationalen Lernens in Schulen

Verschiedene Autorinnen und Autoren (vgl. z.B. Rolff 1998; Bormann 2000; Dalin; Rust 1983) beschäftigen sich mit der Frage, ob das Paradigma der lernenden Organisation überhaupt auf den Schulkontext angewendet werden darf.

Bormann führt neben den organisationsstrukturellen Bedingungen Aspekte auf der individuellen Ebene der Lehrerinnen und Lehrer resp. der Schulleitungen ins Feld. Sie stellt fest, dass auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer ein gering ausgeprägtes organisationsbezogenes Gestaltungsbewusstsein vorliegt. Zusätzlich stellt sich die Frage, wie gross die grundsätzliche Bereitschaft für Veränderungen ist. Auf der Ebene Schulleitung liegen mangelndes Führungsbewusstsein und mangelnde Führungskompetenzen vor. Insofern werden das Bewusstsein des Wandels und Veränderungskompetenz und –bereitschaft der betroffenen Individuen als Grenzmerkmale des organisationalen Lernens in Schulen betrachtet (vgl. Bormann 2000, p. 6).

Als Lösungsansätze werden folgende Aspekte angesprochen: 1. interne und externe Evaluationen zur Aufdeckung von Diskrepanzen zwischen gedachten und gelebten „Theorien“. Damit verbunden 2. Reflexivität gegenüber Ansprüchen und gelebter Praxis, 3. partizipative Planungsarbeit vor Ort zur Begünstigung der Veränderungsbereitschaft 4. proaktives und prosoziales Verhalten (vermutlich in erster Linie der Schulleitung) 5. Schaffung einer vertrauensvollen Basis für die Kommunikation zwischen allen Beteiligten (vgl. ebd., p. 5).

Im Kapitel „Zwischenbilanz“ (p. 57ff.) wird später im Rahmen dieser Arbeit versucht, die Erkenntnisse aus dem hier vorliegenden Kapitel und dem Kapitel 2.3 „Transformationale und charismatische Führung“ (p. 34ff.) in dem Sinne zusammen zu führen, dass untersucht wird, welchen Beitrag die angesprochenen Führungstheorien zur Erreichung des angestrebten Paradigmenwechsels hin zur

Schule als lernende Organisation leisten können. Die zentrale Frage wird also sein, in welchem Masse die in den Theorien angesprochenen Führungsverhaltensweisen Effekte erzeugen, die gleichzeitig Voraussetzungen für organisationales Lernen auf der individuellen resp. auf der Organisationsebene sind.

2.2 *Managementship – Leadership – Principalship - Followership*

2.2.1 Managementship vs. Leadership

Conger und Kanungo (1998) liefern einen kurzen aber aufschlussreichen Überblick über die Entwicklung der Forschung in den Bereichen Leadership und Managementship.

Den Ursprung der Unterscheidung sehen die Autoren zum einen in einer Arbeit von Zaleznik und Kets de Vries (1975) und zum andern in Burns „Leadership“ (1978). Zaleznik und Kets de Vries unterscheiden zwei Typen von „Managern“: den „Maximum-man“ und den „Minimum-man“. Während der erste sich als kreativer Unternehmensentwickler engagiert, wirkt der zweite als Manager im „klassischen“ Sinne.

Burns unterscheidet zwischen „transformationalem“ und „transaktionalem“ Führungsverhalten von Leadern. Er sieht beide Führungsverhalten als Austauschbeziehungen zwischen Führenden und Geführten. Während im transaktionalen Verhältnis eher materielle „Güter“ (z.B. Befolgung von Anweisungen gegen finanzielle Bonifikation) ausgetauscht werden, bietet der Führende im transformationalen Verhältnis dem Geführten basierend auf dessen Bedürfnissen eine Vision an, bei deren Verwirklichung sich Führender und Geführte gegenseitig stimulieren und sich dadurch verändern (transform).

Der erste Ansatz (Zaleznik/ Kets de Vries) wurde von verschiedenen Autoren aufgegriffen und weiter ausgearbeitet. Bryman, Conger, Conger und Kanungo folgten terminologisch einer Unterscheidung zwischen Leader und Manager. Während der Leader durch sein Langzeitdenken und durch Empowerment einen Wandel der Organisation resp. des Unternehmens herbeiführt, erzeugt der Manager durch Kurzzeitdenken und Vertragsabschlüsse vor allem den Erhalt des Vorhandenen. Die beiden Typen von Führenden unterscheiden sich also auf verschiedenen Ebenen.

Der zweite Ansatz (Burns) wurde u.a. von Bass aufgegriffen, der aber nicht mehr nach Typen, sondern nach Rollen von Führenden unterscheidet. Bass entwickelte ein Instrument zur Einordnung von Führungsverhalten als transformational resp. transaktional, den Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) (vgl. Kapitel 2.3.2.1 Bass, p. 38ff.).

Conger und Kanungo fassen die Unterschiede zwischen Managern und Leadern wie folgt zusammen:

Tabelle 1 Unterscheidung zwischen Leadership und Managementship (nach Conger/ Kanungo 1998, p. 9.)

Managementship	Leadership
1. Beschäftigt sich mit den Alltagsarbeiten: Verteilt und erhält Ressourcen aufrecht	Formuliert Langzeitziele zur Umformung des Systems: Plant Strategien und Vorgehensweisen
2. Zeigt Aufsichtsverhalten: Handelt so, dass die andern ihr gewohntes Arbeitsverhalten zeigen	Zeigt Führungsverhalten: Handelt um andere so zu verändern, dass deren Verhalten mit den formulierten Ziele übereinstimmt
3. Verwaltet die Subsysteme der Organisation	Entwickelt Innovationen für das gesamte Unternehmen
4. Fragt sich, wie und wann gewohnte Verfahrensweisen eingesetzt werden sollen	Fragt sich, wann und warum gewohnte Verfahrensweisen verändert werden sollen
5. Operiert mit der etablierten Kultur der Organisation	Entwirft Visionen für die Organisation und ist bemüht, die Kultur zu verändern
6. Übt „transaktionalen“ Einfluss aus: Erzeugt Gefolgschaft durch den Einsatz von Belohnung, Bestrafung und formaler Autorität	Übt „transformationalen“ Einfluss aus: Erzeugt Wandel bezüglich Werten, Einstellungen und Verhalten durch Vorbild und Expertentum
7. Verlässt sich auf Kontrollstrategien um sicher zu stellen, dass die Untergebenen ihre Arbeiten erledigen	Verwendet zur Wertinternalisierung bei den Geführten Strategien des „Empowerment“
8. Unterstützt den Status Quo und stabilisiert die Organisation	Fordert den Status Quo heraus und erzeugt Wandel

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass sich Leader von Managern grundsätzlich durch ihre starke Zukunfts- resp. Innovationsausrichtung unterscheiden.

2.2.2 Principalship

Sergiovannis Principalship-Theorie setzt damit an, dass traditionelle Managementtheorien für Schulen unzureichend sind. Sein Hauptvorwurf liegt darin, dass diese Theorien auf bürokratischen Modellen basieren und dabei beim Arbeitsprozess von stabilen, berechenbaren Bedingungen ausgehen und somit auf Standardisierung und Routine aus sind (vgl. Sergiovanni 1995, p. 41ff.). Er gibt weiterhin zu bedenken, dass herkömmliche Theorien zwar zur Aufgabenerfüllung führen, niemals aber aussergewöhnliches Engagement und ausgezeichnete Leistungen bewirken können.

Diese Feststellungen veranlassen Sergiovanni zur Formulierung seiner Theorie der Schulführung⁹, die die besonderen Bedingungen der Organisation Schule (nichtlineare resp. lose gekoppelte Subsysteme (vgl. Kapitel 1.3 Organisationstheoretische Aspekte der Schule, p. 10ff.) und die Bedingung ausserordentlicher Leistungen bei den Organisationsmitgliedern) berücksichtigt.

Sergiovanni teilt die Führungskompetenz der Schulleitung in sogenannte „forces of Leadership“ auf. Die „technical force“ (technokratische Kompetenz), „human force“ (menschliche Kompetenz) und die „educational force“ (‘erzieherische’ Kompetenz) bezeichnet Sergiovanni als unabdingbar für das Funktionieren einer Schule. Die „cultural force“ (kulturelle Kompetenz) und die „symbolic force“ (symbolische Kompetenz) führen, falls die Schulleitung darüber verfügt, „to levels of extraordinary commitment and performance“¹⁰ (Sergiovanni 1995, p. 84).

Zur technokratischen Kompetenz zählt Sergiovanni die organisatorischen und administrativen Bereiche der Schulleitungsfunktion (vgl. Sergiovanni 1995, p. 85).

Zur menschlichen Kompetenz zählen Bereiche wie das Managen von Gruppenprozessen, Konfliktmanagement, partizipative Entscheidungsfindungsprozesse, etc. (vgl. Sergiovanni 1995, p. 85).

Voraussetzung für erzieherische Kompetenz ist das Vorhandensein von Expertenwissen zu Erziehungsfragen und -massnahmen. Zu den entsprechenden Tätigkeiten zählen: Diagnose von Problemen mit Kindern, Beratung von Lehrkräften, Anordnen von Supervision, etc. (vgl. Sergiovanni 1995, p. 85 f.).

⁹ Der Begriff „Schulführung“ wird hier bewusst gewählt, da Sergiovanni in seiner Theorie die Schulleitung als *Führungsaufgabe* sieht.

¹⁰ Sergiovanni sieht die symbolische und kulturelle Stärke bei SchulleiterInnen als Voraussetzung für das Erreichen von ausgezeichneten Leistungen von Schulen (nicht etwa nur von SchülerInnen).

Handlungen im Bereich der symbolischen Kompetenz ist Präsenz im Schulhaus, die Durchführung von Unterrichtsbesuchen der Lehrkräfte, das Durchführen von Ritualen, etc. Das Ziel dieser Handlungen ist, den ‚Puls‘ der Schule zu fühlen und festzustellen, welche Massnahmen allenfalls ergriffen werden müssen. Damit ist gesagt, dass unter symbolischer Kraft gemeint ist, dass die Schulleitung demonstriert, wer „Chef“ im Schulhaus ist und welche Werte für **ihre** Schule von Bedeutung sind. Mit dem Festlegen von zentralen Werten will die Schulleitung eine gemeinsame „Vision“ innerhalb der Schule vermitteln. Die symbolische Kompetenz einer Schulleitung zielt somit auf die Motivation aller Angehörigen der Schule, sich für diese optimal einzusetzen. (vgl. Sergiovanni 1995, p. 87 f.).

Kulturelle Kompetenz zeigt sich in der Formulierung von Schulzielen, dem Integrieren von neuen Mitgliedern des Kollegiums etc. Das Ziel dieser Handlungen ist, der Schule letzten Endes ein Gesicht zu verleihen resp. sie von andern Schulen abzuheben. Die Kultur einer Schule dient nach Sergiovanni dazu, sich von andern zu unterscheiden. Die Schulleitung ermuntert dazu, sich Gedanken über die Kultur der eigenen Schule zu machen und belohnt Schulmitglieder, die dieses tun. Gleichzeitig gestaltet die Schulleitung die Schulkultur aktiv, indem sie auf „gewachsene“ Werte pocht und neue in das vorhandene System integriert. Sergiovanni braucht den Vergleich mit einem „Hohepriester“ um zu zeigen, was er mit dem Begriff kulturelle Kompetenz meint (vgl. Sergiovanni 1995, p. 88 ff.).

Während die ersten drei Kompetenzen nachvollziehbar grundlegend und auch erlernbar sind, liegt in den zwei letzten zwar der Schlüssel zu ausgezeichneten Leistungen, aber der Weg der Aneignung der entsprechenden Kompetenzen für Schulleiter ist nicht sofort einsehbar.

Sergiovanni fasst die beiden Kompetenzen unter „charismatischer Führung“ zusammen. Den Charismabegriff stellt er dabei nicht etwa auf metaphysische Dimensionen, die Charisma nur Menschen mit besonderen Gaben zusprechen, sondern er sieht Charisma als Bündel von erlernbaren Verhaltensweisen. „In recent years the social science literature has moved away from considering charisma as having something to do with ‘divine personality’ to more ordinary definitions themed either to one’s ability to influence and inspire others or to attributions of this ability. Instead of worrying about a mysterious charismatic personality, the emphasis is on identifying behaviours that encourage people to attribute charismatic qualities to the leader.” (Sergiovanni 1995, p. 122). Sergiovanni streicht weiter heraus, dass eine Person nicht von allen als charismatisch wahrgenommen werden muss, da das

Verhalten des „Führenden“ den „Geführten“ in der auftretenden Situation als relevant erscheinen muss. Dies ist der Fall, wenn die vom Führenden formulierten Ziele möglichst nahe an den Zielen der Geführten liegen. Sergiovanni fasst seine Gedanken mit Yukls (1989) Worten zusammen: „Charisma is believed to result from follower perceptions of leader qualities and behaviour. These perceptions are influenced by the context of the leadership situation and the follower’s individual and collective needs.” (Sergiovanni 1995, p. 122).

Beare et al. (1997) fassen die aktuellen Erkenntnisse aus dem nordamerikanischen Raum zum Wesen von Leadership im Schulkontext mit folgenden zehn Merkmalen zusammen:

1. Leadership versteht sich als transformationale und nicht als transaktionale Führung.
2. Herausragende Leader verfügen über eine Vision für ihre Schule.
3. Die Vision muss in einer Art kommuniziert werden, dass Commitment des Kollegiums gegenüber der Schule erzeugt wird.
4. Die Vermittlung der Vision beinhaltet auch Vermittlung von Sinn.
5. Werteorientierte Führung ist zentral im Leadershipparadigma.
6. Der Leader spielt eine zentrale Rolle in der Entwicklung der Kultur einer Schule.
7. Das Studium ausgezeichneter Schulen unterstützt die Schulentwicklung und die kooperative Entscheidungsfindung.
8. Sergiovannis forces of leadership sollen im gesamten Kollegium zusammen gelebt werden.
9. Der Institutionalisierung der Vision muss grosse Aufmerksamkeit geschenkt werden, damit leadership transformational wirken kann.
10. Männliche und weibliche Stereotype sollen im Führungsprozess gleich grosse Bedeutung haben, egal welchen Geschlechts die Führungskraft ist.

2.2.3 Gefolgschaft (Followership)

Zentrales Anliegen von Leadership ist das Erzeugen von Gefolgschaft zur Erreichung der gesetzten Ziele. Gefolgschaft (Followers) zeichnet sich dadurch aus, dass sich Menschen einer Sache, einem Set von Absichten oder Zielen, einer Person gegenüber verpflichtet fühlen. „Followers are committed people - committed perhaps to a set of purposes, a cause, a vision of what a school is and can become, a set of believes of what teaching and learning should be, a set of values and

standards to which they adhere, a conviction.” (Sergiovanni 1995, p. 133). Gefolgschaft fühlt sich nicht einer Autorität gegenüber verpflichtet sondern einer Idee gegenüber. Für die Führung hat das grundlegende Konsequenzen. Der Kommunikation von Absichten und Zielen kommt damit eine grosse Bedeutung zu. Empowerment¹¹ verbunden mit einem Mindestmass an Autonomie des Kollegiums resp. der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer rückt ins Zentrum.

2.2.4 Führungsparadigmen im Schulkontext im deutschsprachigen Raum

Im Gegensatz zur englischsprachigen Literatur wird, wie in der Einleitung dieser Arbeit (vgl. Kp. 1, p. 7ff.) bereits aufgezeigt, der Schulleitung im deutschsprachigen Raum zwar eine grosse Bedeutung und Verantwortung auf dem Weg zum „Umdenken“ (vgl. Lohmann 1999, p. 111ff.) in Schulen beigemessen aber „führerzentriertes“ Denken wird klar ausgeschlossen. Im Zentrum steht das vorbildliche Leben von Demokratie (vgl. Herz 1999; Lohmann 1999). Allerdings wird auch in der deutschsprachigen Literatur davon gesprochen, dass Schulleitungen über Charisma verfügen müssen (vgl. Fischer; Schratz 1993, p. 180.). Besonders wenn es darum geht, Commitment gegenüber der Schule resp. gegenüber Vorhaben in der Schule zu entwickeln, greifen Autoren auf die charismatische Wirkung von Schulleitungen zurück. Lohmann formuliert das folgendermassen: „Schulleiter/innen wissen, dass ihr Beruf einen besonderen Vorzug hat, nämlich mit jungen und erwachsenen Menschen zusammenarbeiten zu können. Dies stellen sie in Form von Ich-Botschaften an das Kollegium nicht nur für sich fest, sondern sie betonen es auch gegenüber allen Mitarbeiter/innen, Eltern und Schülern. Gerade weil sie darauf besonderen Wert legen, *strömen sie Energie aus, die andere mitreisst*. Sie beeinflussen auf diese Weise das Betriebsklima und wirken auf die Arbeitszufriedenheit ein.“ (Lohmann 1999, p. 87). Zusätzlich soll mit Ritualen die Identitätsbildung innerhalb der Schule gefördert werden.

Zentral in Lohmanns Arbeit sind zum einen Visionen und zum andern systemisches Denken und reflektieren. Die Visionen sollen als Orientierungspunkte dienen, das systemische Reflektieren soll helfen, das Gesamte nicht aus dem Blickwinkel zu verlieren. Als Voraussetzungen für erfolgreiches Führen muss ein Schulleiter über hohe ethische Werte, Steuerungsfähigkeit, eine Passion (Gefühl einer inneren

¹¹ Der Begriff „Empowerment“ kann am ehesten mit „Bemächtigung“ übersetzt werden. Gemeint ist, dass alle Kollegiumsmitglieder bemächtigt sind, so zu entscheiden und zu handeln, dass die durch das Kollegium geteilten Werte und Absichten optimal umgesetzt werden. M.a.W. meint Empowerment die Ermutigung und Bemächtigung zur Nutzung einer Entscheidungs- und Handlungsfreiheit innerhalb eines durch die geltenden, von allen geteilten Werten begrenzten Spielraumes.

Berufung und Leidenschaft) zur Führung und über demokratische Verhaltensweisen verfügen (vgl. Lohmann 1999, p. 101).

Nach Müller/Hurter (1999) ist die Reflexionsfähigkeit der Schulleitung eine wichtige Voraussetzung zur Erreichung des angestrebten Zieles: die Schule soll zur lernenden Organisation werden (vgl. Müller; Hurter 1999, p. 48).

Als weitere Voraussetzungen der Schulleitung wird die Risikobereitschaft betont, da ohne diese die Suche nach neuen Wegen kaum aufgenommen wird.(vgl. Müller et al. 1997, p. 103).

Obwohl die Führerzentrierung in der deutschsprachigen Literatur umgangen wird, können die Parallelen zum Führungsparadigma in der englischsprachigen Literatur nicht negiert werden. Aus diesem Grund wird im Rahmen dieser Arbeit der Begriff Leadership im Sinne von Bearne et al. (1998) (vgl. p. 31) verwendet. Diese Definition des Begriffs beinhaltet weitgehend konsensfähige Elemente für den englischen und den deutschen Sprachraum.

Am Schluss dieses Kapitels muss festgestellt werden, dass bei den angeführten deutschsprachigen Arbeiten weitgehend auf eine wissenschaftliche Begründung z.B. der Wirkung von ausgestrahlter „mitreissender Energie“ verzichtet wird, was bei der weiteren Verwendung der Inhalte aus diesen Arbeiten berücksichtigt werden muss.

2.3 Transformationale und charismatische Führung

Transformationale und charismatische Führung haben zum Ziel, bei den Geführten Gefolgschaft, ausserordentliches Engagement und entsprechende Leistungen zu bewirken. Beide Ansätze enthalten Charisma als zentrales Phänomen zur Erlangung der angesprochenen Wirkung. Aus diesem Grund wird zunächst der Herkunft, dem ursprünglichen Verständnis des „modernen“ Charismabegriffs nachgegangen. Danach werden ausgewählte Theorien transformationaler resp. charismatischer Führung dargestellt und anschliessend kritisch betrachtet.

2.3.1 Grundlagen

Soll eine Einführung in die Verwendung des Charismabegriffs im 20. Jahrhundert¹² vollzogen werden, ist deren Anfang sicher in Webers Konzept zu finden. Er stellt Charisma in seinem Werk¹³ als einen von drei legitimen Herrschaftstypen¹⁴ dar. Die Typen zeichnen sich durch rationalen, traditionellen oder eben charismatischen Charakter aus, wobei deren reines Auftreten von Weber als sehr unwahrscheinlich angesehen wird (vgl. Weber 1976(1), p. 124). Die drei Herrschaftstypen unterscheiden sich in der Art der Erzeugung von Gefolgschaft. Während die erste Form Gefolgschaft durch eine rationale Ordnung erzeugt, wirkt die zweite durch vorhandene Traditionen. Die dritte Form schliesslich, die charismatische also, erzeugt Gefolgschaft durch Vertrauen, Heldentum, Vorbildlichkeit.

Innerhalb der charismatischen Herrschaftsform unterscheidet Weber weiter verschiedene Formen von Charisma: Erbcharisma, Amtscharisma, Patriarchalcharisma, bürokratisches Charisma, ständisches Charisma, um nur einige zu nennen. Damit ist bereits angedeutet, dass Weber Charisma als polyformes Phänomen betrachtet.

Auf der Suche nach einer inhaltlichen Definition von Charisma bleibt Webers Theorie in einer allgemeinen Formulierung stehen. Er legt seinen Überlegungen zum Begriff „Charisma“ eine christlich-theologische Definition als „Gnadengabe Gottes“ zu Grunde. In diesem Sinne ist Charisma als „ausserordentliche Befähigung“ und damit

¹² Auf eine weiter zurück greifende Beschreibung der historischen Entwicklung des Begriffs wird im Rahmen dieser Arbeit verzichtet.

¹³ Neben Aussagen zum Thema „Charisma“ in „Wirtschaft und Gesellschaft“ greift Weber auch in andern Werken und Aufsätzen die Thematik immer wieder auf.

¹⁴ Die Anwendungsbereiche dieser Herrschaftsformen sieht Weber sowohl in der Gesellschaft als auch in Organisationen.

als Eigenschaftskategorie¹⁵ zu verstehen. „Die ‚natürlichen‘ Leiter in psychischer, physischer, ökonomischer, ethischer, religiöser, politischer Natur waren weder Amtspersonen, noch Inhaber eines als Fachwissen erlernten und gegen Entgelt geübten ‚Berufs‘ im heutigen Sinn des Wortes, sondern Träger spezifischer, als übernatürlich (im Sinne von: nicht jedermann zugänglich) gedachter Gaben des Körpers und Geistes.“ (Weber 1976(2), p. 654). „‚Charisma‘ soll eine ausseralltägliche geltende Qualität einer Persönlichkeit heissen, um derentwillen sie als mit übernatürlichen oder unmenschlichen oder mindestens spezifisch ausseralltäglichen, nicht jedem andern zugänglichen Kräften oder Eigenschaften oder als gottgesandt oder als vorbildlich und deshalb als ‚Führer‘ gewertet wird. Wie die betreffende Qualität von irgendeinem ethischen, ästhetischen oder sonstigen Standpunkt aus ‚objektiv‘ richtig zu bewerten sein würde, ist natürlich dabei begrifflich völlig gleichgültig: darauf allein, wie sie tatsächlich von den charismatisch Beherrschten, den ‚Anhängern‘ bewertet wird, kommt es an.“ (Weber 1976(1), p. 140). Der zweite Teil der Definition zeigt, dass Weber Charisma auch resp. besonders als Beziehungskategorie betrachtet, obwohl dieser Eindruck in verschiedenen andern Textstellen sich laut Steyrer widerlegen oder zumindest nicht bestätigen lässt (vgl. Steyrer 1995, p. 39ff.). Die Anerkennung durch die Geführten sieht Weber als eigentliche Bewährungsprobe für den charismatisch Führenden. Diese Anerkennung zeigt sich in persönlicher Hingabe, die durch Begeisterung, aus Not oder Hoffnung entstehen kann (Weber 1976(1), p. 140). Zusätzlich soll charismatische Führung bei der Gefolgschaft Wohlergehen erzeugen, da sonst die Wirkung von Charisma ebenfalls verblasen kann.

Es lassen sich verschiedene Eigenschaften von Charisma nachweisen:

- Reines Charisma ist spezifisch wirtschaftsfremd und ökonomische Verwertung wird in Webers Theorie klar verworfen.
- Es stellt in seiner genuinen Form eine geknüpfte Beziehung dar.
- Es kann geweckt, erprobt, nicht aber erlernt oder eingepägt werden.
- Charisma ist ein höchst labiles Gebilde.
- Charisma verfügt über kreative und destruktive Potenz

Da charismatische Herrschaft als einzige der genannten als ausseralltägliche betrachtet werden kann, stellt Weber sie als klaren Gegenpol zu den andern Herrschaftsformen dar. Verliert Charisma seine Ausseralltäglichkeit, resp. geht Charisma in Alltäglichkeit über, führt das nach Weber automatisch zum Übergang in

¹⁵ Zu Hinweisen zu einem Widerspruch in Webers Definition zwischen Eigenschafts- und Beziehungskategorie vgl. Steyrer 1995, p. 24ff.

eine der andern Herrschaftsformen oder es verwandelt sich grundsätzlich in seiner Form und Wirkung. Gründe für eine Veralltäglicung können in ideellen oder materiellen Interessen der Anhängerschaft oder aber in solchen Interessen des Verwaltungsstabes liegen (vgl. ebd., p. 143). Die Veralltäglicung resp. Versachlichung des Charisma verläuft nach Weber folgendermassen: „Aus einer streng persönlichen Gnadengabe wird dabei eine Qualität, die entweder 1. übertragbar oder 2. persönlich erwerbbar oder 3. nicht an eine Person als solche, sondern an den Inhaber eines Amtes oder an ein institutionelles Gebilde ohne Ansehen der Person geknüpft ist. Dabei noch von Charisma zu sprechen, rechtfertigt sich nur dadurch, dass stets der Charakter des Aussergewöhnlichen, nicht jedermann Zugänglichen, den Qualitäten der charismatisch Beherrschten gegenüber prinzipiell Präeminenten erhalten bleibt und dass es eben hierdurch für diejenige soziale Funktion tauglich ist, zu der es Verwendung findet. Aber natürlich bedeutet gerade diese Form des Hineinströmens des Charisma in den Alltag, seine Umwandlung in ein Dauergebilde, die tiefgreifendste Umgestaltung seines Wesens und seiner Wirkungsart.“ (Weber 1976(2), p. 671).

Charismatische Führung braucht keinerlei Strukturen: „Charisma kennt nur innere Bestimmtheiten und Grenzen seiner selbst. Der Träger des Charismas ergreift die ihm angemessenen Aufgaben und verlangt Gehorsam und Gefolgschaft kraft seiner Sendung.“ (Weber 1976(2), p. 655). „Der charismatische Held leitet seine Autorität nicht wie eine amtliche ‚Kompetenz‘ aus Ordnungen und Satzungen und nicht wie die patrimoniale Gewalt aus hergebrachtem Brauch oder feudalem Treueversprechen ab, sondern er gewinnt und behält sie nur durch Bewährung seiner Kräfte im Leben.“ (ebd., p. 656). Der zentrale Effekt charismatischer Führung ist klar die Erzeugung von Gefolgschaft. Dabei kommt der „Führerbotschaft“¹⁶ eine wichtige Funktion zu. Ist der Glaube in den Wert und die Wichtigkeit der Botschaft bei den Geführten vorhanden, vermag diese „von innen heraus“ die Menschen zu revolutionieren. Dadurch gelingt es dem Führenden die Ordnung nach seinem Willen zu gestalten.

Zusammengefasst kann zu Weber gesagt werden, dass im Zentrum seines Interesses weniger die Persönlichkeit des Charismatikers als viel mehr die Struktur charismatischer sozialer Beziehungen steht.

¹⁶ In Arbeiten bei andern Autoren wird die „Führerbotschaft“ Vision genannt.

Webers Ansatz wurde in einer „neocharismatischen“ Strömung häufig als Basis verwendet, wenn auch unterschiedlich ausgelegt (vgl. Beyer, 1999). Allerdings macht besonders der Organizational-behavior-Ansatz (OBA) den grossen Unterschied zu Webers Theorie in der Grundannahme der Alltäglichkeit von Charisma. Die OBA-Theorien gehen gar soweit, dass davon ausgegangen wird, dass zentrale Elemente, die die Wahrnehmung von Charisma bei den Geführten erzeugen können, erlernbar sind. Für die vorliegende Arbeit scheint es sinnvoll zu sein, sollte Charisma überhaupt auftreten, ebenfalls von einer alltäglichen Form auszugehen. Der Hauptgrund liegt darin, dass in der Schulentwicklungsliteratur der Charismabegriff entweder in Zusammenhang mit dem Ansatz transformationaler Führung aufgegriffen (vgl. Kapitel 1 Einleitung, p. 7ff.) oder explizit als alltägliches Phänomen dargestellt wird (vgl. Kapitel 2.2.2 Principalship, p. 29ff.).

Dementsprechend werden im folgenden Abschnitt unterschiedliche neocharismatische Theorien aus dem OBA dargestellt, die für ein Charismaparadigma im Schulkontext von Bedeutung sein könnten.

2.3.2 Ausgewählte Theorien

Grundsätzlich können die Theorien charismatischer Führung in drei Kategorien eingeteilt werden: soziologische Ansätze (z.B. Weber), psychoanalytische Ansätze und organisationspsychologische (Organizational-Behavior) Ansätze. Entscheidend für die ausschliessliche Auswahl von Theorien innerhalb der organisationspsychologischen Ansätze, die in dieser Arbeit betrachtet werden sollen, sind folgende Argumente:

1. Die organisationspsychologischen Ansätze betrachten im Gegensatz zu den andern Ansätzen Charisma auch als ein alltägliches Phänomen (vgl. z.B. Conger/Kanungo 1998).
2. Charismatische Effekte konnten anhand alltäglicher Prozesse empirisch nachgewiesen werden (vgl. Hauser 2000, p. 93ff.).
3. Die Wirkung charismatischer Führung wird auf der Ebene des Individuums *und* auf gesamtorganisationaler Ebene betrachtet (vgl. Hauser 2000, p. 98.).
4. Psychoanalytische Ansätze beschäftigen sich mit allgemeinen charismatischen Phänomenen, soziologische primär mit Charisma in politischem oder religiösem Kontext und organisationspsychologische mit Charisma in Wirtschaft und Verwaltung.

Die Auswahl der Theorien charismatischer Führung soll also in erster Linie das Spektrum der Ansätze innerhalb des Organizational-Behavior „Schule“ erfassen¹⁷. Bei den ausgewählten Theorien handelt es sich bei Bass (1985) um eine Arbeit, auf die in vielen andern Arbeiten immer wieder zurückgegriffen wurde sei es, um ihre Unzulänglichkeiten hervorzuheben oder die darin enthaltenen Ansätze weiter zu entwickeln. Charisma erscheint in seinen Arbeiten als ein Element transformationaler Führung.

Howell (1988) zeigt auf, dass grundsätzlich zwischen zwei Formen von Charisma unterschieden werden kann, zwischen sozialem und personalem Charisma¹⁸.

Conger und Kanungo (1998) gehen in ihrer Arbeit davon aus, dass ein Paket von Verhaltensweisen, wird es in vollem Umfang gezeigt, die Geführten dazu veranlasst, dem Führer Charisma zuzusprechen. Die Autoren trennen sich in ihrer Theorie von der „charismatischen“ Persönlichkeit als solcher.

Shamir/Arthur/House (1993) entwickeln eine erste Theorie, die verschiedene Ansätze mit besonderem Blick auf die Prozesse integriert.

Bei allen Theorien werden die Dimensionen Führungspersönlichkeit, Führungsverhalten, Geführteneigenschaften, Kontext und Effekte untersucht.

2.3.2.1 Bass

Der Begriff „Charisma“, um den es hier hauptsächlich geht, erscheint in Bass' Theorie im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit unterschiedlichem Führungsverhalten. Bass stellt die Unterscheidung zwischen transformationaler resp. transaktionaler Führung¹⁹ ins Zentrum seiner Theorie. Dabei stützt er sich auf die Theorie von Burns (1978). Bass spaltet im Gegensatz zu Burns die beiden Formen von Führung gänzlich und betrachtet sie unabhängig von einander, wobei Führende Verhaltensweisen beider Formen gleichzeitig zeigen können. „..., while conceptually distinct, transformational and transactional leadership are likely to be displayed by the same individuals in different amounts and intensities.“ (Bass 1985, p. 26).

Transaktionales Führungsverhalten versucht, die Geführten dazu zu veranlassen, Ziele unter dem Anreiz von Belohnungen anzustreben.

¹⁷ Da besonders Conger und Kanungo und ihre Theorie bemüht sind, frühere attributionsorientierte Ansätze zu integrieren, können hier theoretische „Vorläufer“ in den Hintergrund gerückt werden.

¹⁸ Diese Arbeit thematisiert als eine der ersten die Frage nach „ethischem“ resp. „unethischem“ Charisma und versucht eine klare Unterscheidung vorzunehmen.

¹⁹ *Transaktional* bedeutet hier instrumentelle Verknüpfung zwischen Einflussversuchen des Führers einerseits und individuellen Zielen und Bedürfnissen der Geführten andererseits während *transformationale* Führung auf die Veränderung dieser Ziele und Bedürfnisse aus ist. (vgl. Eberl et al. 1999, p. 241)

Ziel der „Transformation“ (von transformationalem Führungsverhalten) ist, das Engagement der Führenden und Geführten derart zu steigern, dass beide sich auf eine höhere Ebene der Motivation und Moralität transferieren (vgl. Steyrer 1995, p. 147). Dabei sollen auch die Bedürfnisse und Ansprüche verändert werden, d.h. der Geführte soll dazu gebracht werden, sich selbst Ziele zu setzen, die über die Eigeninteressen hinausgehen.

Bass hat die beiden Gegenpole in Form eines sieben Skalen umfassenden Erhebungsinstruments²⁰ operationalisiert. Der „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ) soll die Einschätzungen der Geführten gegenüber ihrem Führenden bzgl. der vorgelegten Skalen erheben.

Charisma erscheint in Bass' Theorie als einer von vier Faktoren, die transformationale Führung ausmachen: Charisma, Inspiration, intellektuelle Stimulation und individuelle Bedachtnahme.

Die Dimension "Charisma" bezieht sich auf den Grad des Vertrauens und Respekts gegenüber dem Führenden, auf den Stolz, mit diesem zusammenarbeiten zu können, auf das Ausmass der Vermittlung einer Berufung, auf den vom Führenden angeregten Enthusiasmus und auf das Vertrauen in die Fähigkeiten des Führenden, alle Schwierigkeiten meistern zu können. Damit definiert Bass Charisma mit Bezug auf Reaktionen der Geführten und das Verhalten des Führenden. Charismatische Führung basiert auf bestimmten Fähigkeiten, intellektuellem Niveau, Selbstvertrauen und Selbstbestimmung des Führenden (vgl. Bass 1985, p. 169ff.).

Inspiration beschreibt in welchem Ausmass hohe Erwartungen durch den Führenden und eine anspornende Zukunftsvision kommuniziert werden. Zum einen ist der Führende hier Rollenmodell, zum andern verwendet er Symbole und Bilder, um seine Absichten zu stützen. Im Zentrum steht hier die emotionale Stimulation der Geführten (vgl. ebd., p. 65ff.).

Intellektuelle Stimulation soll zeigen, ob das Führungsverhalten das Überdenken eingefahrener Denkweisen auslöst, neue Einsichten vermittelt werden und auf die sorgfältige Lösung von Problemen Wert gelegt wird. Zentral ist hier der Begriff des „Empowerment“. Die Geführten sollen dazu angeregt werden, Herausforderungen anzunehmen und eigene Wege der Selbstentwicklung einzuschlagen. Schlussendlich soll bei den Geführten das Verständnis für die Notwendigkeit des Wandels resp. der Weiterentwicklung hervorgerufen werden.

²⁰ Die ursprüngliche Version des Fragebogens enthielt nur fünf Skalen. Die Skala „Laissez-faire-Führung“ wurde nachträglich hinzugefügt. Die Skala „Inspiration“ wurde aus der ursprünglichen „Charisma“-Skala herausgelöst.

Individuelle Bedachtnahme betrifft das Eingehen des Führenden auf die Einzelperson des Geführten, die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und Beratungs- und Begleitverhalten des Führenden. Zentral ist die Delegation von Aufgaben, die den Geführten ermöglichen Lernprozesse zu durchlaufen.

Transaktionales Führungsverhalten wird im MLQ durch zwei Skalen repräsentiert: Bedingte Verstärkung und Management by exception.

Bedingte Verstärkung untersucht, ob Abmachungen darüber bestehen, welche Anstrengungen Geführte zu unternehmen haben, um zu Belohnungen zu gelangen und ob diese auch verteilt werden.

Management by exception soll zeigen, ob der Führende nur darauf aus ist den Ist-Zustand zu sichern oder ob er auch bereit ist, bei Abweichungen in den Arbeitsprozess einzugreifen.

Die Skala des *Laissez-faire-Führungsverhalten* untersucht, ob der Führende sich um Resultate der Mitarbeiter kümmert, Anweisungen gibt, von sich aus zu Kontakten bereit ist, seine Standpunkte darlegt und in Problemsituationen erreichbar ist.

Die kurze Darstellung der MLQ-Skalen zeigt deutlich, dass Bass bei seiner Operationalisierung klar auf die Wirkung von Führungsverhalten ausgerichtet ist. Die Persönlichkeit des Führenden wird nur am Rande und Situationsvariablen kaum berücksichtigt. Hinzu kommt, dass der MLQ auf eine Form von Charisma ausgerichtet ist, nämlich auf soziales Charisma, wie es Howell (1988) beschrieben hat (vgl. Kapitel 2.3.2.2, p. 42ff.).

2.3.2.1.1 Effekte charismatischer Führung

Wie oben beschrieben, sollen durch Motivations- und Empowermentprozesse unterschiedliche Effekte beim Geführten erzielt werden. Gegenüber dem Führenden soll Loyalität, eine emotionale Bindung, Commitment gegenüber den Zielen der Organisation und Vertrauen entwickelt werden. Der Geführte selbst soll seine Motivation, Selbstwirksamkeit, Selbstsicherheit und seinen Optimismus steigern. Zusätzlich soll die Gefolgschaft intellektuell stimuliert und emotional inspiriert werden.

2.3.2.1.2 Führungspersönlichkeit und -verhalten

Grundsätzlich verhält sich der Führende sinngelbend, visionär, optimistisch. Durch den Ausdruck von Vertrauen in die Geführten, das Ansprechen spezifischer und höherer Motive und die Formulierung von hohen Erwartungen in die Geführten unterstützt der Führende den Motivations- und Empowermentprozess der Geführten. Zusätzlich zeigt er Commitment gegenüber der Vision, den Organisationszielen und den Geführten. Dabei nimmt er eine Vorbildfunktion ein. Die Vision wird unter Beihilfe von Metaphern und Geschichten kommuniziert. Bei der Umsetzung der Vision nimmt der Führende eine Coachingfunktion²¹ ein. Wie bereits weiter oben erwähnt, zeichnet sich die Führungspersönlichkeit durch Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein, Wandelorientierung und entsprechende Risikobereitschaft, intellektuelle Fähigkeiten, Umweltsensitivität und Ausdrucks- und Reflexionsfähigkeit aus.

2.3.2.1.3 Geführteneigenschaften

In Bass' Theorie befinden sich Geführte, die auf charismatisches Führungsverhalten ansprechen in einer Situation, die psychischen Stress auslöst. Gleichzeitig handelt es sich um schwache, abhängige Menschen mit geringem Selbstwertgefühl (vgl. Bass 1985, p. 169ff.).

2.3.2.1.4 Kontextbedingungen

Nach Bass ist das Vorhandensein einer Krisensituation keine unbedingte Voraussetzung für das Auftreten resp. die Wirkung von Charisma. Viel mehr sind Unsicherheiten in der Zukunftsperspektive allgemeine Voraussetzung für das Wirken transformationaler resp. charismatischer Effekte. Unsicherheiten können auch durch einen anstehenden Wandel mit positivem Ursprung entstehen.

In einer Vielzahl von Untersuchungen wurden die Skalen transaktionalen resp. transformationalen Führungsverhaltens häufig in Verbindung mit subjektiven (z.B. Arbeitszufriedenheit) und selten mit objektiven (z.B. Marktpositionierung bei Banken anhand von Kennzahlen) Indikatoren gebracht. Besonders interessant für die hier vorliegende Arbeit ist das Ergebnis einer Metaanalyse dieser Arbeiten von Lowe et al. (1996) Die Untersuchung zeigt, „dass Charisma öfter in öffentlichen Institutionen in tieferen Hierarchiestufen auftritt und einen stärkeren Effekt auf subjektive Performancevariablen hat.“ (Hauser 2000, p. 59). Zusätzlich konnte gezeigt werden,

²¹ Coachingfunktion meint hier, dass der Führende bei entsprechender Nachfrage seine Hilfe anbietet (vgl. Hauser 2000, p. 86ff.).

dass Charisma in Bezug auf Leistung in öffentlichen Institutionen eine grössere Wirkung zeigt als in privaten. Individuelle Bedachtnahme tritt in öffentlichen Institutionen auf tieferer Hierarchiestufe und bei subjektiven Leistungsvariablen häufiger auf. Auch Intellektuelle Stimulation tritt in öffentlichen Institutionen und tiefen Hierarchiestufen häufiger auf.

2.3.2.2 Howell

Howell sieht in ihrem Konzept von Charisma eine Unterscheidung nach zwei Typen²² vor: „socialized“ und „personalized“ Charisma (vgl. Howell 1988). Hauser übersetzt die beiden Begriffe in soziales resp. persönliches Charisma (vgl. Hauser 2000, p. 107f.).

2.3.2.2.1 Effekte charismatischer Führung

Aus den Unterschieden im Verhalten der beiden Typen von Charismatikern ergeben sich für Howell unterschiedliche Wirkungen der Führenden auf die Geführten. Soziale Charismatiker erreichen bei ihrer Gefolgschaft Autonomie, Empowerment, Motivation Ziele zu erreichen und altruistisches Verhalten. Personale Charismatiker erzeugen Konformität und Abhängigkeit.

2.3.2.2.2 Führungspersönlichkeit und -verhalten

Howell zieht als Hauptunterscheidungsmerkmal zwischen den zwei Formen von Charisma das Machtmotiv des Führenden bei. Dabei unterscheiden sich soziale von personalen Charismatikern durch „the degree of restraint one feels toward the use of power“ und damit durch ihre „activity inhibition“ (Howell 1988, p. 217). Gemeint ist damit, dass soziale Charismatiker ihre Macht in kontrollierter Art und Weise einsetzen und damit über eine hohe *activity inhibition* verfügen und dabei Verhaltensweisen anwenden, die sozial konstruktiv wirken und keine Distanzierung von den Geführten zur Folge haben. Typische Verhaltensweisen sind Selbstkontrolle, sich um andere zu kümmern, starker Gerechtigkeitsinn, Respekt für institutionelle Autorität, Vertrauen in Geführte.

Personale Charismatiker hingegen verhalten sich durch ihre niedrige *activity inhibition* autoritär und dominant und bedienen sich dabei auch aggressiver Verhaltensformen.

²² Durch den Einbezug des Machtmotivs als zentralem Unterscheidungsmerkmal könnten auch die Begriffe „ethisches“ resp. „unethisches“ Charisma verwendet werden (vgl. auch Steyrer 1999, p. 153).

Howell unterscheidet neben dem Machtmotiv auch die Form der sozialen Einflussnahme des Führenden auf die Geführten. Nach Kelman (1958) unterscheidet sie drei Einflussprozesse: „Compliance (or exchange)“, „identification (or affiliation)“ und „internalization (or value congruence)“. Howell vermutet, dass soziale Charismatiker in erster Priorität Internalisierung als bevorzugten Prozess sozialer Einflussnahme verwenden um eine Angleichung der Werthaltungen des Führenden und der Geführten zu erreichen (vgl. ebd., p. 221). Personale Charismatiker hingegen tendieren nach den Vermutungen Howells zur Identifikation als bevorzugtem sozialen Einflussprozess, womit eine möglichst hohe Konformität der Geführten angestrebt wird.

Zusätzlich sieht Howell drei weitere zentrale Unterscheidungsmerkmale:

1. Formulierung einer Vision
2. Wahrnehmung der Bedürfnisse der Geführten
3. Intellektuelle Stimulation.

Während soziale Charismatiker ihre Vision auf den Interessen der Geführten abstützen, basieren Visionen personaler Charismatiker auf den eigenen Interessen. Soziale Charismatiker nehmen die Bedürfnisse der Geführten in dem Sinne wahr, dass sie versuchen, die Geführten in der Erreichung der eigenen Ziele zu unterstützen. Personale Charismatiker hingegen nehmen die Bedürfnisse der Geführten nur in dem Masse wahr, in dem es der Erreichung der eigenen Ziele dient (vgl. ebd. P. 225).

2.3.2.2.3 Geführteneigenschaften

Howell spricht die Eigenschaften der Geführten nicht explizit an. Sie stellt deutlich die Führungspersönlichkeit und ihr Machtmotiv in den Vordergrund.

2.3.2.2.4 Kontextbedingungen

Entsprechend der unterschiedlichen Wirkungen der beiden Formen von Charisma sieht Howell unterschiedliche Kontexte, in denen ein erfolgreiches Auftreten zustande kommen könnte.

Da personales Charisma eher über revolutionäre Wirkung verfügt, könnte es seine grösste Wirkung nach Howell in Krisenzeiten entwickeln (vgl. ebd., p. 229). Soziales Charisma scheint eher als evolutionäre Kraft aufzutreten und scheint entsprechend in lang anhaltendem Wandel geeignet zu sein. „Adopting an organizational view, socialized leaders appear to have a positive effect on organizational life. By expressing followers' wants, needs and aspirations, socialized leaders represent a

force of evolutionary, not revolutionary, changes that are aligned with organizational interests. In addition to serving as a positive force for change, socialized leaders raise the level of consciousness of human conduct and the ethical aspirations of both leader and led. Accordingly, socialized leaders may transform and elevate the values and conduct of the organization.” (ebd., p. 230).

2.3.2.3 Shamir, Arthur und House

Shamir et al. grenzen ihre Theorie von bisher aufgezeigten behavioristischen Führungstheorien ab, in dem sie feststellen, dass charismatische Führung sich durch „symbolisches“ Verhalten auszeichnet²³. Als symbolische Verhaltensweisen sind das Vermitteln von Visionen, nonverbale Kommunikation, intellektuelle Stimulation, Ausdruck von Selbstvertrauen und Vertrauen in die andern, Formulierung von hohen Erwartungen an die Geführten zu verstehen (vgl. Shamir et al. 1993, p. 578).

Grundsätzlich sehen Shamir et al. die Wirkung von Charisma in der Wandlung der Werte, Wünsche, Ansprüche der Geführten von Eigen- zu Kollektivinteressen, d.h. es gelingt dem Führer bei den Geführten ein hohes Mass an Verbindlichkeit (commitment) gegenüber den Zielen der Organisation zu entwickeln. Diese Wirkung zeigt sich bei den Geführten besonders in gesteigertem Selbstwert, Vertrauen in den Führer, intrinsischer Motivation.

Besonderes Interesse lenken Shamir et al. auf das Führungsverhalten als Ausdruck des Selbst des Führers und auf die Wirkung charismatischer Führung auf das Selbstkonzept der Geführten²⁴.

Shamir et al. gehen dabei von fünf Grundannahmen aus:

1. Menschliches Verhalten ist grundsätzlich nicht nur pragmatisch und zielorientiert sondern auch Ausdruck des Selbst. Es werden durch das Verhalten also auch Gefühle und Werte ausgedrückt.
2. Menschen sind darauf aus, sich selbstwertdienlich zu verhalten.
3. Menschen versuchen sich so zu verhalten, dass ihr Verhalten auch längerfristig mit ihrem Selbstkonzept übereinstimmt („self-consistency“).
4. Menschliche Selbstkonzepte setzen sich u.a. aus verschiedenen Identitäten zusammen. Damit ist gemeint, dass Verbindungen zwischen dem Selbstkonzept und dem gesellschaftlichen Umfeld geschaffen werden.

²³ Im Gegensatz dazu konzentrieren sich herkömmliche behavioristische Führungstheorien auf den Führer-Geführten-Austausch, verstärkende Verhaltensweisen, Steuerung und Support (vgl. Shamir et al. 1993, p. 577).

²⁴ Die verwendeten Begriffe basieren auf Bandura (1986), Stryker (1980) und Tajfel et al. (1985).

5. Menschen können durch, Vertrauen in resp. Glauben an die Zukunft motiviert werden. (vgl. ebd., p. 580).

In ihrer Theorie, in der Shamir et al. aufzuzeigen versuchen, wie charismatisches Führungsverhalten sich auf die Selbstkonzepte der Geführten auswirkt, stehen das Führungsverhalten und dessen Effekte auf die Selbstkonzepte der Geführten und die Prozesse, die die Veränderungen der Selbstkonzepte hervorrufen, im Zentrum.

Durch die Betonung des Werts von Anstrengung für die Erreichung von Zielen, soll die Identifizierung mit dem Kollektiv gesteigert werden.

2.3.2.3.1 Effekte charismatischer Führung

Durch den Ausdruck von Vertrauen und hohen Erwartungen in die Geführten, sprechen charismatische Führer den Selbstwert der Geführten an und beeinflussen dadurch deren Selbstwirksamkeitserwartung (direkt individuelle und indirekt kollektive).

Durch die Formulierung von Visionen soll die Zielorientierung des Führers unterstrichen und damit der Wert von erreichten Zielen hervorgehoben werden. Gleichzeitig kann durch das Aufzeigen von bereits *gemeinsam* erreichten Zielen die kollektive Identität gesteigert werden.

Durch die Vermeidung von direkten extrinsischen Belohnungen verbunden mit der Betonung des intrinsischen Werts von Anstrengung und gleichzeitiger Formulierung von längerfristigen Zielen kann das Vertrauen in die Zukunft verstärkt werden.

Zusätzlich soll die Entwicklung von Commitment gegenüber der Vision resp. der Aufgabe gefördert werden. „By recruiting the self-concept of followers, increasing the salience of certain identities and values, and linking behaviors and goals to those identities and values and to a mission, that reflects them, charismatic leadership motivates followers through the creation of personal commitments.“ (Shamir et al. 1993, p. 584).

2.3.2.3.2 Führungspersönlichkeit und -verhalten

In erster Linie soll der Führer eine Vorbildfunktion übernehmen, an dessen Verhalten die Geführten ablesen können, welche Werte, Ziele und Verhaltensweisen zu entwickeln sind. Dazu gehört aber auch, dass der Führer u.U. selbstaufopferndes Verhalten zeigt, um die „Mission“ zu erfüllen. Mit Selbstaufopferung, Risikobereitschaft und unkonventionellem Verhalten²⁵ verleiht der Führer den

²⁵ Conger und Kanungo (1987) verwenden die selben Begriffe bei der Beschreibung von typischen Verhaltensweisen charismatischer Führer.

angestrebten Visionen das nötige Gewicht und wirkt gleichzeitig als Verhaltensvorbild für die Geführten.

In zweiter Linie soll ein Orientierungsrahmen angeboten werden, der das Ziel verfolgt, Ideen und Werte der Geführten in Übereinstimmung mit den Aktivitäten und Zielen des Führers zu bringen. Der Orientierungsrahmen soll dazu dienen, Vorkommnisse im Interesse der „Gemeinschaft“ zu interpretieren. Verhaltensweisen, die helfen, den Orientierungsrahmen aufzubauen sind das Formulieren von Visionen und das häufige Verwenden von Slogans. Gleichzeitig soll immer wieder eine Verknüpfung von gegenwärtigem, zukünftigem und vergangenem Erleben vorgenommen werden.

Aus der bisherigen Darstellung von Effekten und Verhaltensweisen charismatischer Führung leiten Shamir et al. zwei Annahmen ab:

1. Charismatische Führer werden im Gegensatz zu nichtcharismatischen Führern häufiger Werte, die kollektive Identität, die Geschichte und in positiver Weise den Wert und die Wirksamkeit des einzelnen Geführten ansprechen und häufiger hohe Erwartungen an die Geführten und längerfristige²⁶ Ziele formulieren.
2. Entsprechend werden durch die oben genannten Verhaltensweisen die Geführten der kollektiven Identität in ihrem Selbstkonzept einen höheren Stellenwert einräumen, ein Gefühl von Übereinstimmung zwischen dem Selbstkonzept und dem eigenen Verhalten empfinden und über einen höheren Selbstwert und eine höhere kollektive Selbstwirksamkeitserwartung verfügen²⁷.

Neben den Auswirkungen des Führerverhaltens auf die Selbstkonzepte der Geführten sehen Shamir et al. zusätzliche Effekte: „First it is proposed, that the linkage formed by charismatic leaders between followers' self-concepts and the leader's mission will be evidenced by increased personal commitment of the followers to the leader and the mission. Second, increased social identification and value internalisation will lead to high willingness among followers to make personal sacrifices for the collective mission as articulated by the leader, and a high level of “extra role”, organizational citizenship behavior.” (Shamir et al., p. 587).

Aus diesen Feststellungen leiten die Autoren eine dritte Annahme ab:

3. Je ausgeprägter Führer die oben erwähnten Verhaltensweisen zeigen, umso stärker entwickelt sich bei den Geführten Commitment gegenüber dem Führer

²⁶ im Gegensatz zu kurzfristigen Zielen

²⁷ Shamir et al. betonen, dass die hier angesprochenen Prozesse die drei Elemente von „attachment“ repräsentieren: persönliche Identifikation, soziale Identifikation und Werteverinnerlichung. (vgl. Shamir et al. 1993, p. 586)

und der „Mission“, Bereitschaft Opfer zu bringen, Sinn für die eigene Arbeit und Anstrengungsbereitschaft.

2.3.2.3.3 *Geführteneigenschaften*

Shamir et al. sehen besonders die unterschiedlichen Voraussetzungen bei den Geführten als Moderatorvariable. Besonders dadurch, dass die Geführten bei der Auswahl ihrer Führer²⁸ eine aktive Rolle spielen, ist eine wesentliche Voraussetzung, dass die vom Führer vermittelten Werte und Visionen mit denen der potentiellen Geführten in einem gewissen Masse übereinstimmen. Aus dieser Feststellung leiten Shamir et al. eine vierte Annahme ab:

4. Eine notwendige Voraussetzung dafür, dass eine Führer charismatische Effekte erzielt liegt darin, dass die vermittelte Botschaft mit den bestehenden Werten und Identitäten der potentiellen Geführten vereinbar ist.

Die Annahmen fünf und sechs beziehen sich auf die Art und Weise der Grundeinstellung der Geführten gegenüber der Arbeit und (sozialen) Beziehungen.

5. Je mehr sich die potentiellen Geführten mit ihrer Arbeit identifizieren²⁹, desto empfänglicher sind sie auf Einflüsse charismatischer Führender.
6. Je wichtiger (soziale) Beziehungen den potentiellen Geführten sind, umso empfänglicher sind sie auf Einflüsse charismatischer Führender.

2.3.2.3.4 *Kontextbedingungen*

Zunächst stellen Shamir et al. fest, dass kaum alle Formen von Organisationen charismatischer Führung ausreichend Basis für den deren Entfaltung bieten. Anhand von drei Bemerkungen zeigen die Autoren Grenzen charismatischer „Einsatzbereiche“ auf.

Erstens kann charismatische Führung besonders dann ihre Wirkung entfalten, wenn die Hauptaufgabe mit zentralen gesellschaftlichen Werten in Verbindung gebracht werden kann, da dadurch die Geführten „moralisch“ involviert werden können³⁰.

Zweitens muss die Organisation Voraussetzungen mitbringen, die nicht von vornherein extrinsische Belohnung resp. Bestrafung verlangen. Diese

²⁸ Gemeint ist hier nicht, dass die Geführten faktisch einen Führer wählen, sondern dass sie sich in dessen Gefolgschaft begeben, sich im Sinne der Theorie von ihm für die Ziele resp. Visionen gewinnen lassen.

²⁹ Shamir et al. Sprechen von einer «expressive orientation» im Gegensatz zu einer «instrumental orientation», was am ehesten mit einer „Mittel-zum-Zweck“-Einstellung gegenüber der Arbeit übersetzt werden könnte (vgl. ebd., p. 588).

³⁰ Als Beispiel werden High-Tech-Firmen genannt, die mit Werten wie wissenschaftlicher resp. ökonomischer Fortschritt verbunden werden können.

Voraussetzungen liegen besonders dann vor, wenn die Ziele nicht klar zu formulieren resp. die Leistungen des einzelnen nicht einfach zu messen sind.

Drittens erzielt charismatische Führung besonders dann Wirkung, wenn von wenig Routinetätigkeiten in Verbindung mit ungewöhnlich hohen Leistungsanforderungen und damit einhergehender grosser Zielerreichungs-Unsicherheit ausgegangen werden kann³¹.

Ausgehend von diesen Feststellungen formulieren die Autoren eine siebente Annahme:

7. Damit charismatische Führung ihre volle Wirkung erreichen kann,

- müssen die Geführten „moralisch“ involviert werden können,
- müssen die Leistungsziele schwer spezifizierbar und die Leistung schwierig zu messen sein,
- können extrinsische Belohnungen nur schwer auf Grund der Leistungen vergeben werden,
- liegt wenig äusserer Zwang³² resp. Handlungsdruck vor für das Ausführen spezifischer Handlungen,
- werden ausserordentliche Leistungen und Aufopferungsbereitschaft von den Geführten und dem Führer erwartet.

2.3.2.4 Conger und Kanungo

Conger und Kanungo sehen ihre Theorie charismatischer Führung als Fortführung unterschiedlicher Forschungstraditionen. Ausgehend von den unterschiedlichen Ansätzen der Leadershipforschung heben sie ihre Theorie deutlich vom Modell der „Führungspersönlichkeit“ ab. Viel mehr sehen sie leadership als Attributionsphänomen, das ein Set von Rollenverhalten einer Persönlichkeit beschreibt. „Leadership occurs, when the situation demands that the individual influence and coordinate the activities of a group or members of an organization toward the achievement of a common goal. This individual is called ‘leader’, and the focus on his or her behaviors characterizes a behavioural perspective on leadership.” (Conger; Kanungo 1998, p. 38). Die Autoren heben hervor, dass Inhalte, Prozesse und Wirkungen der Verhaltensweisen eines Führenden in eine Gesamtbetrachtung miteinbezogen werden müssten. Charisma sehen Conger und Kanungo als

³¹ Als besondere Form von Unsicherheit nennen die Autoren „Krisen“. Allerdings sind Krisen keine notwendige Voraussetzung für die Wirkung charismatischer Führung. Dies auch deshalb, weil charismatische Führung in Krisensituationen i.d.R. nur kurzfristige Wirkung erzielt (vgl. Conger; Kanungo 1987).

³² z.B. in Form von Kontrolle

Dimension resp. Führungsrolle neben sozialen, zielbezogenen, oder Führungsstildimensionen. Die Autoren entwickeln für die Erfassung charismatischer Führung die Conger-Kanungo-Scale, die sich aus den fünf Faktoren Vision und deren Vermittlung, Risikobereitschaft, Umweltsensitivität, Sensitivität gegenüber Geführtenbedürfnissen, unkonventionelles Verhalten zusammensetzt. Conger und Kanungo selbst sehen in ihren fünf Faktoren ausgeprägte Parallelen zu Webers Theorie charismatischer Führung (vgl. ebd., p. 115).

2.3.2.4.1 Effekte charismatischer Führung

Conger und Kanungo unterscheiden grundsätzlich zwei Formen von Effekten charismatischer Führung: 1. Effekte auf der Ebene Organisation/Team und 2. individuelle Effekte bei den Geführten. Zu den erstgenannten Effekten zählen die Autoren starken inneren Zusammenhalt (Kohäsion), wenige Konflikte, einen hohen Grad an Wertkongruenz, ausgeprägten Konsens. Auf der individuellen Ebene sind in Bezug auf den Führenden Achtung, Vertrauen gegenüber und Zufriedenheit mit dem Führenden. In Bezug zur Arbeitsaufgabe gute Leistungen und ein hohes Mass an Empowerment³³ (vgl. ebd., p. 49ff.).

2.3.2.4.2 Führungspersönlichkeit und -verhalten

Die Autoren entwerfen ein Drei-Ebenen-Modell charismatischer Führung. Unterstrichen wird, dass die drei (resp. vier) Ebenen nicht in festgelegter Reihenfolge durchlaufen werden müssen und dass Verhaltenweisen aus den Ebenen u.U. gleichzeitig gezeigt werden müssen. Auf der ersten Ebene wird vom Führenden eine hohe Sensitivität gegenüber der Gefolgschaft und der Situation verlangt. Der Status Quo muss analysiert und basierend auf den Bedürfnissen der Geführten eine Vision formuliert werden. Die zweite Ebene bringt die Kommunikation der Vision, verknüpft mit der Darstellung der Untauglichkeit des Status Quo mit sich. Auf der dritten Ebene muss sich der Führende durch Risikobereitschaft und unkonventionelles Verhalten das Vertrauen der Geführten erarbeiten. Auf einer vierten, von Conger und Kanungo nicht explizit herausgearbeiteten (strategischen) Ebene, muss die Vision durch Empowerment der Geführten und Vorbildverhalten des Führers umgesetzt werden.

2.3.2.4.3 Geführteneigenschaften

³³ Empowerment definieren Conger und Kanungo als Aufbau hoher Selbstwirksamkeitserwartung der Geführten und deren Vertrauen in den Geführten (Conger; Kanungo 1998, p. 60)

Conger und Kanungo weisen darauf hin, dass Geführteneigenschaften, die die Wirkung charismatischen Führungsverhaltens begünstigen besonders in nicht-politischen und –religiösen Kontexten kaum untersucht wurden. Trotzdem halten sie fest, dass geringes Selbstvertrauen und schwache Überzeugungen als allgemeine Voraussetzung, die Wirkung von Charisma begünstigen.

2.3.2.4 Kontextbedingungen

Die Autoren sehen Krisen als möglichen Ausgangspunkt für das Wirken einer charismatischen Führungskraft. Allerdings sehen sie auch einen anstehenden Wandel einer Organisation, der nicht unbedingt durch eine Krise hervorgerufen wird als mögliche Basis charismatischer Führung. Als Gemeinsamkeit der beiden Bedingungen identifizieren Conger und Kanungo die aus beiden Situationen entstehende Unsicherheit bei den Geführten (vgl. ebd., p. 23). Gleichzeitig halten sie fest, dass dem Organisationskontext in ihrer Theorie keine zentrale Rolle zukommt.

2.3.3 Kritische Betrachtung der Theorien

Die beiden Konzepte transformationaler charismatischer Führung (Organizational-Behavior-Ansatz) stehen aus unterschiedlichen Blickwinkeln in der Kritik. Sowohl methodische als auch konzeptionelle und ethisch-normative Fragen werden in der kritischen Literatur aufgegriffen. Die Kritiker stammen aus der Organizational-Behavior-Schule selbst (Hauser 2000; Steyrer 1995), aus den andern „Schulen“ der Charismaforschung (Yukl 1999; Beyer 1999) und aus andern Forschungszweigen der Führungsforschung (Hanft 1994; Neuberger 1990).

In diesem Kapitel sollen die Schwerpunkte der Kritik aufgezeigt werden.

2.3.3.1 Allgemeine Kritik

Grundsätzlich hält Hanft fest, dass „Führer“-orientierte Forschungsansätze allein aus historischen Gründen im deutschsprachigen Raum mit viel Skepsis aufgenommen werden. „Schon die in den neuen Führungskonzepten verwendeten Termini lassen zumindest aus deutscher Sicht Unwohlsein aufkommen, wenn dort unbefangen von ‚Führern‘ und ‚Untergebenen‘, von ‚Helden‘ und ‚Heilsbringern‘ gesprochen wird, und als Beispiele für Charismaträger neben Wirtschaftsmanagern wie Iacocca und Watson Diktatoren wie Hitler benannt werden.“ (Hanft 1994, p. 42). Allerdings muss auch sie feststellen, dass kritische Literatur nur sehr spärlich zu finden ist. Neuberger ist einer der wenigen, der sich gegen charismatische Führungskonzepte ausspricht (vgl. Neuberger 1990, p. 54ff.). Hanft wirft den Konzepten transformationaler und

charismatischer Führung (aus dem Organizational-Behavior-Ansatz) weiter vor, dass sie die Komplexität charismatischer Phänomene nicht nachvollziehen und hinter den Bemühungen die ursprünglichen Konzepte von (soziologisch begründetem) Charisma (Weber) und (politologisch begründeter) transformationaler Führung (Burns) auf die Bedürfnisse von Wirtschaftsbetrieben anzupassen, Vermarktungsinteressen von entsprechenden Trainingskonzepten für Führungskräfte stecken (vgl. Hanft 1994, p. 53).

Hanft äussert sich auch zu einzelnen Funktionen charismatischer Führung, wie sie im Organizational-Behavior-Ansatz postuliert werden. Die Möglichkeit der Einbindung der Geführten durch eine starke Vision setzt einen gesellschaftlichen Wertezerfall voraus, den Hanft als nicht gegeben ansieht (vgl. ebd., p. 54). Weiter hält sie fest, dass empirisch nicht nachgewiesen ist, dass bestimmte Führungsverhaltensweisen Einstellungsänderungen bei Geführten hervorrufen, die Identifikation mit dem Führenden und entsprechendes Leistungsverhalten mit sich bringen.

Nicht zuletzt wirft Hanft den Konzepten vor, dass sie die Gefährdung der Ich-Identität der Geführten durch die Identifikation mit dem Führenden nicht thematisieren.

Beyers Kritik an den Konzepten transformationaler und charismatischer Führung liegt speziell in deren Loslösung von Webers Konzept. Sie spricht von einer „Zähmung“ des ursprünglichen (soziologischen) Charismakonzepts zugunsten einer Veralltäglicung (vgl. Beyer 1999). Sie hebt hervor, dass Webers Charismakonzept fünf zentrale Aspekte aufweist: 1. eine ausserordentliche Führungspersönlichkeit, 2. eine Krisensituation, 3. eine Vision, die eine radikale Lösung der Krise beinhaltet, 4. eine Gefolgschaft, die sich von der Führungsperson angezogen fühlt und überzeugt ist, dass sie die Kraft hat, die notwendigen Veränderungen herbei zu führen und 5. Bestätigung der Führungskraft durch Erfolg. Nur das Zusammenspiel dieser fünf Elemente kann nach Beyer zu charismatischen Effekten führen.

Den beiden angesprochenen Konzepten wirft Beyer vor, dass sie in verschiedenen Bereichen unzulässige Veränderungen vorgenommen haben. Die Liste der Persönlichkeitsmerkmale wurde (fast) beliebig ausgebaut. Die krisenhaften Situationsbedingungen wurden ergänzt durch andere, die auch Unsicherheiten mit sich bringen. Die radikale Vision wurde zwar in die Führungskonzepte aufgenommen, zu inhaltlichen Elementen fehlen bisher allerdings konkrete Aussagen (vgl. ebd., p. 313ff.). Beyer wirft den Konzepten neben einer „Romantisierung“ von Führung auch das Nichtbeachten möglicher negativer Konsequenzen vor. Die Nichtbeachtung von Howells Unterscheidung zwischen

personalen und sozialen Charismatikern in verschiedenen Theorien ist einer der kritisierten Aspekte. Auch die Nichtvorhersehbarkeit von Effekten charismatischer Führung wird nach Beyer nicht thematisiert.

Da ein weiterer Kritikpunkt die Frage nach der Kompatibilität von transformationaler und charismatischer Führung darstellt, sollen auch die beiden Ansätze getrennt betrachtet werden.

2.3.3.2 Transformationale Führung

2.3.3.2.1 Methodische Kritik

Yukl hält fest, dass je nach Untersuchung die MLQ-Variablen unterschiedlich auf den von Bass postulierten Faktoren laden. Zusätzlich korrelieren die einzelnen Dimensionen der transformationalen Skalen hoch miteinander (Hauser 2000, p. 61). Hauser stellt weiter fest, dass Charisma ausschliesslich über Effekte gemessen wird, die beim Geführten hervorgerufen werden. Die Frage, welche Verhaltensweisen resp. Persönlichkeitsmerkmale des Führenden diese Effekte bewirken, werden vollständig ausgeblendet. In dem Sinne trägt nach Hauser Bass' Theorie wenig zur Erklärung des Phänomens „Charisma“ bei.

Yukl sieht in einzelnen Faktoren des MLQ Widersprüche. Die drei Skalen „Individuelle Bedachname“, „Intellektuelle Stimulation“ „Inspiration“ beinhalten zu beurteilendes Verhalten, das schlecht miteinander vereinbar ist. Innerhalb der individuellen Bedachnahme sind sowohl unterstützende³⁴ als auch entwickelnde³⁵ Verhaltensweisen enthalten. Er hält fest, dass entwickelnde Verhaltensweisen mit Sicherheit Kernelemente transformationaler Führung sind, da sie die Fertigkeiten und die Selbstwirksamkeit der Geführten unterstützen. Unterstützende Verhaltensweisen hingegen könnten zwar die Zufriedenheit der Geführten stärken, nicht aber deren Motivation oder Leistung (vgl. Yukl 1999, p. 288). Zu den zwei andern angesprochenen Skalen fügt Yukl ähnlich gelagerte Einwände an.

2.3.3.2.2 Konzeptionelle Kritik

³⁴ Z.B. Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft

³⁵ Z.B. Coaching- resp. Mentorverhaltensweisen

Grundsätzlich stellt Yukl (1999) fest, dass unter Verwendung des MLQ transformationale Führung Effekte auf Geführtenzufriedenheit, -motivation und -leistung nachweisen kann. Ebenso konnten diese Effekte unter unterschiedlichen situationalen Bedingungen nachgewiesen werden (vgl. Yukl 1999, p. 287).

Einen ersten Kritikpunkt sieht er in der fehlenden Untersuchung der der transformationalen resp. transaktionalen Führung zugrunde liegenden Einflussprozesse. Weiter wirft er dem Konzept vor, dass es nicht über dyadische Prozesse hinaus kommt und Wirkungen auf Gruppen oder organisationale Prozesse ausblendet.

Hauser und Steyrer stellen beide fest, dass der Charismafaktor in Bass Theorie resp. im MLQ ausschliesslich das von Howell als „soziales Charisma“ (Querverweis) beschriebene Phänomen erfasst. Personale Charismatiker würden mit den andern Faktoren transformationaler Führung vermutlich negativ korrelieren (vgl. Hauser 2000, p. 63; Steyrer 1995, p. 184).

Zudem sieht Yukl Lücken in den Verhaltensweisen, die transformationale Wirkung erzielen können und in der Theorie von Bass integriert sind. Auf der individuellen Ebene sollten direkt Verhaltensweisen aus den Bereichen Inspiration, Entwicklung und Empowerment aufgegriffen werden. Auf der Ebene der Gruppe sollte erhoben werden, in welchem Masse Konsensbildung, Vertrauensbildung, Zusammenarbeit, Gruppenidentifikation und Kollektive Selbstwirksamkeit ermöglicht resp. gefördert werden (vgl. Yukl 1999, p. 290).

Wie frühere Ansätze der Führungsforschung folgt das Konzept der transformationalen Führung einem Stereotyp, das die Führungskraft heroisiert. Gemeint ist damit, dass die Führungskraft einseitig die Geführten beeinflusst und diese dazu bringt, sich selbstaufopfernd zu verhalten und ausserordentliche Leistungen zu vollbringen. Die Möglichkeit, dass einzelne Personen nicht im Stande sein könnten, alle Voraussetzungen mit zu bringen, diese Ziele zu erreichen, sondern dass eher eine Gruppe von Führungspersonen gemeinsam die entsprechenden Funktionen wahrnehmen könnte, wird nicht in Betracht gezogen.

Hanft betont, dass die Theorie transformationaler Führung, wie sie von Burns politischem Ansatz auf organisationale Bedingungen umgearbeitet wurde, die ethisch-moralische Dimension zugunsten funktionaler Aspekte aufgibt³⁶. Die Frage

³⁶ Zu bemerken gilt hier sicher, dass sich Bass gemeinsam mit Steidlmeier (1999) intensiv mit ethisch-normativen Fragen auseinandersetzt. Dabei werden authentisch transformational Führende als „moral agents“ betrachtet: „But authentic transformational leaders, as moral agents, expand the domain of effective freedom, the horizon of conscience and the scope for altruistic intention. Their actions aim toward noble ends, legitimate means and fair consequences. Engaged as they are in moral uplifting of their followers, in the sharing of mutually rewarding visions of success, and enabling and empowering

von Macht und Machtausübung wird nur am Rande aufgegriffen. Während bei Burns machiavellistisches Verhalten absolut nicht mit transformationaler Führung vereinbar ist, schliesst Bass dies nicht aus. Hanft wirft dem Konzept auch vor, dass Charisma als Persönlichkeitsmerkmal des Führenden verstanden wird, die als alleinige Voraussetzung transformationaler Wirkung angenommen wird. Persönlichkeitsmerkmale wie z.B. die Fähigkeit zur Rollenübernahme und Empathie werden dabei vollständig ausgeblendet.

Auch die Veralltäglicung von Charisma im Konzept transformationaler Führung stösst bei Hanft auf Kritik. Sie sieht hier eine entscheidende Abweichung vom Charismakonzept Webers, der Charisma als ausseralltägliches Phänomen betrachtet. Im Gegensatz dazu hebt Burns hervor, dass die emotionalen Anteile transformationaler Führung dauerhaft etabliert werden können (vgl. Hanft 1994, p.53).

2.3.3.2.3 Negative Wirkung

Die Nichtberücksichtigung möglicher negativer Effekte wird von verschiedenen Autoren kritisiert. Yukl stellt fest, dass transformationale Führung verschiedene negative resp. unerwünschte Effekte hervorrufen kann. Die Betonung der Leistung und der Motivation die Ziele zu erreichen begünstigt das Topmanagement, Aktionäre und Kunden auf Kosten der Angestellten. Ein sehr hohes Mass an emotionaler Anteilnahme an der Arbeit kann bei Geführten bei langanhaltendem Stress zu „Burn-Out“-Erscheinungen führen. Stehen Geführte unter dem Einfluss unterschiedlicher Führungskräfte mit unterschiedlichen Visionen, kann das Resultat ein hohes Mass an Rollenunsicherheit resp. Rollenkonflikten bei den Geführten hervorrufen (vgl. Yukl 1999, p. 292).

2.3.3.3 Charismatische Führung

2.3.3.3.1 Methodische Kritik

Im Gegensatz zur transformationalen Führung attestiert Yukl besonders der Conger-Kanungo-Skala charismatischer Führung eine bessere Definition und Operationalisierung der einzelnen Faktoren, da die Subskalen untereinander über

them to convert the visions into realities, they should be applauded.” (Bass; Steidlmeier 1999, p. 211).

deutlich geringere Korrelationen verfügen als die des MLQ. Zusätzlich konnten Conger und Kanungo nachweisen, dass sich die charismatischen Verhaltensweisen von traditionellen Führungsverhaltensweisen unterscheiden.

Hauser wirft Conger und Kanungos Konzept das Fehlen intervenierender Variablen vor, wodurch mögliche Differenzierungen von Variablenzusammenhängen verhindert werden (vgl. Hauser 2000, p. 70). Zusätzlich stellt er fest, dass Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensweisen von Führenden und Geführten durchmischt werden, wodurch ein Teil des Erklärungsgehalts der Theorie verloren geht. Auch die Darstellung sich widersprechender Variablen innerhalb einer Kategorie (vgl. ebd., p. 71) stellt die Aussagekraft der Daten in Frage.

2.3.3.3.2 Konzeptionelle Kritik

Hauser stellt bei Conger und Kanungos Theorie die Frage der Inkommensurabilität, da das Konzept auf einer Vielzahl unterschiedlicher Theorien basiert (vgl. Hauser 2000, p. 70).

Steyrer setzt sich kritisch mit dem von Conger und Kanungo postulierten Attributionsprozess auseinander, den er als zu reflexhaft-mechanistisch bezeichnet. Besonders das passive Reagieren der Geführten auf gezeigte Verhaltensweisen des Führenden und die entsprechende Charismaattribution kritisiert Steyrer (vgl. Steyrer 1995, p. 110).

Yukl bemerkt im Konzept charismatischer Führung ähnliche Mängel, wie in dem transformationaler Führung. Dabei vergleicht er die Definitionen von Conger/Kanungo und House und Shamir, was die Unsicherheiten bzgl. Charisma innerhalb des Organizational-Behavior-Ansatzes deutlich macht: Während Conger/Kanungo festhalten, dass die Attribution von Charisma bestimmt wird durch Persönlichkeitsmerkmale des Führenden, der Geführten und Situationsmerkmale, postulieren House/Shamir/Arthur Charisma als Art und Weise, wie Führende Werte und Motivation der Geführten beeinflussen (vgl. Yukl 1999, p. 294). Ähnliche Unsicherheiten macht Yukl bzgl. des Verständnisses der Einflussprozesse aus. Während Conger/Kanungo die persönliche Identifikation des Geführten mit der Vision des Führenden und seiner Person betonen, heben House/Shamir/Arthur Prozesse der kollektiven Identifikation hervor (vgl. ebd.).

Auch beim Ansatz charismatischer Führung hebt Yukl die Überbetonung dyadischer Prozesse auf Kosten von Gruppenprozessen hervor. Allerdings räumt er ein, dass besonders House/Shamir/Arthur sich mit den Einflussprozessen charismatisch

Führender auf die Identifikation der Geführten mit der Gruppe und der Wahrnehmung der kollektiven Selbstwirksamkeit auseinandersetzen.

Weiter richtet sich die Kritik Yukls auf das Fehlen zentraler Verhaltensweisen, auf die ungenügende Definition von Situationsbedingungen, die die Wahrnehmung resp. Attribution von Charisma begünstigen, auf das Fehlen des Eintretens auf die Vergänglichkeit von Charisma und dessen Verlust (vgl. ebd., p. 295ff.).

Zum Ansatz von House/Shamir/Arthur halten sowohl Hauser als auch Steyrer kritisch fest, dass weder Situations- noch Persönlichkeitsvariablen der Führenden und Geführten berücksichtigt werden, da Charisma auf Sinnsteuerung reduziert wird (vgl. Hauser 2000, p. 75; Steyrer 1995, p. 131) Zudem beschreibt der Ansatz, wie auch der Transformationale Ansatz nur soziales, nicht aber personales Charisma.

2.3.3.3 Negative Wirkung

Yukl bemerkt, dass verschiedene Autoren die Möglichkeit negativer Auswirkungen charismatischer Führung berücksichtigen. Allerdings stellt er auch fest, dass die Bedingungen unter denen Charisma erwünscht resp. notwendig ist, noch zu wenig spezifiziert sind. „The conception of a charismatic leader as someone extraordinary seems incompatible with the idea of extensive empowerment and shared leadership. Thus, a charismatic leader may be dysfunctional in a self-managed team, a cross-functional team, or al collegial professional organization.” (Yukl 1999, p. 298).

2.3.3.4 Transformationale versus charismatische Führung

Die Frage ob transformationale und charismatische Führung gleichzusetzen oder kompatibel sind diskutiert Yukl auf Grund von verschiedenen Forschungsarbeiten. Er stellt fest, dass bisher keine klaren Argumente für die Bejahung oder Verneinung seiner Frage vorliegen. Er hält fest, dass einzelne deskriptive Arbeiten zeigen, dass transformational wirkende Führungskräfte als nicht charismatisch wahrgenommen werden. Yukl sieht dafür auch mögliche Ursachen: Wenn einem transformational Führenden Charisma attribuiert wird, muss davon ausgegangen werden, dass durch die Veränderung der Situation und durch Empowerment-Verhalten des Führenden, die Charismaattribution nachlässt. Seine Folgerung lautet dementsprechend: „I propose, that the simultaneous occurrence of transformational and charismatic leadership is both uncommon and unstable. There is little reason to expect that the core behavior in transformational leadership will automatically result in attributed charisma. In fact, the developing and empowering behaviors associated with

transformational leadership seem to make it less likely that followers will attribute extraordinary qualities to the leader. The more successful the leader is in developing and empowering followers, the less dependent they will be on the leader for future advice and inspiration.” (Yukl 1999, p. 299).

2.3.4 Zusammenfassung

Insgesamt betrachtet Hauser trotz z.T. grundlegender Kritik das Modell von Conger und Kanungo als das umfassendste in der deutsch- und englischsprachigen Literatur (vgl. Hauser 2000, p. 71).

Die Kritik an den Ansätzen transformationaler resp. charismatischer Führung sieht im konzeptionellen Bereich ähnlich aus, wie die Kritik an den Forschungsansätzen im Bereich Führung allgemein. Das Ausblenden unterschiedlicher Dimensionen resp. das unterschiedliche Gewichten der Dimensionen in den verschiedenen Theorien bewirkt eine Vielfalt und damit die Schwierigkeit der Vergleichbarkeit der Resultate, die auf Grund der verschiedenen Theorien gewonnen wurden.

Eine besondere Schwierigkeit ist auch das Integrieren unterschiedlicher Aspekte aus den Theorien in einen Ansatz, der verschiedene Dimensionen gleichzeitig betrachtet. Hauser spricht dabei vom Problem der Inkommensurabilität der Forschungsergebnisse und der daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen (vgl. Hauser 2000, p. 113).

Im Bewusstsein, der Schwierigkeiten, sollen im folgenden Abschnitt Gemeinsamkeiten der untersuchten Theorien gesucht und daraus mögliche Untersuchungsdimensionen abgeleitet werden.

2.4 Zwischenbilanz

In diesem Abschnitt werden die Erkenntnisse aus den untersuchten Theorien zu den festgelegten Dimensionen zusammenfassend dargestellt. In gleicher Weise werden die Einsichten zur Schule als lernende Organisation (vgl. Kapitel 2.1 Schulentwicklung und organisationales Lernen, p. 21ff.) und die organisationstheoretischen Aspekte der Schule (vgl. Kapitel 1.3 Organisationstheoretische Aspekte der Schule, p. 10ff.) angeführt. Anschliessend wird unter Einbezug aller Erkenntnisse versucht, innerhalb der Dimensionen Untersuchungsvariablen für die vorliegende Arbeit abzuleiten um anschliessend die Hypothesen für die Untersuchung zu entwickeln.

Tabelle 2 zeigt, dass in den untersuchten Bereichen transformationaler resp. charismatischer Führung Parallelen zwischen einzelnen Theorien vorliegen. Im Bereich "Effekte" zeigt sich, dass in allen Arbeiten Empowerment ein Effekt transformationaler resp. charismatischer Führung ist. Empowerment umfasst allerdings nicht bei allen Autoren die gleichen Aspekte. Allen Theorien gemeinsam ist aber der Aspekt der Selbstwirksamkeit.

Wenige Übereinstimmungen zwischen den untersuchten Theorien liegen im Bereich "Führungspersönlichkeit" vor. Die umfassendste Definition liefert Bass. Dementsprechend liegen zwischen seiner Theorie und den andern teilweise Übereinstimmungen vor.

Im Bereich "Führungsverhalten" zeigen sich Übereinstimmungen. Alle Theorien sehen visionär-sinngebendes Verhalten als Merkmal von Verhaltensweisen transformationaler resp. charismatischer Führung. Alle Ansätze erachten Verhaltensweisen, die Vertrauen in die Geführten zeigen als Merkmal. Zusätzlich erachten drei der vier Autoren Vorbildverhalten der Führungsperson als Merkmal transformationaler resp. charismatischer Führung.

Bei den "Geführteneigenschaften" fehlen Übereinstimmungen zwischen den Theorien. Während Howell diesen Bereich ausblendet stehen bei den andern Autoren geringes Selbstvertrauen und Stress einer hohen Identifikation mit der Arbeit resp. der grossen Bedeutung sozialer Beziehungen gegenüber.

Shamir, Arthur, House bieten die umfassendste Darstellung der "Kontextbedingungen" zum Auftreten transformationaler resp. charismatischer Führung. Die andern Autoren stellen Einzelaspekte dar, von denen mit Ausnahme der Krisensituation alle im Ansatz von Shamir, Arthur, House enthalten sind: die Aufgabe in Verbindung mit zentralen gesellschaftlichen Werten, die Organisation verlangt keine extrinsische Belohnung/Bestrafung, unklare Ziele, die Leistungen der Individuen sind schwierig zu messen, wenig Routinetätigkeiten, hohe Leistungsanforderungen, grosse Zielerreichungsunsicherheit.

Tabelle 2 Zusammenfassung: Untersuchte Dimensionen in den Theorien transformationaler resp. charismatischer Führung

	Bass	Howell	Shamir/ House	Arthur/	Conger/ Kanungo
--	-------------	---------------	--------------------------	----------------	----------------------------

Effekte	<ul style="list-style-type: none"> • Loyalität • Emotionale Bindung zu Führendem • Commitment • Vertrauen in Führenden • Empowerment (Motivation, Selbstwirksamkeit) • Optimismus 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomie • Empowerment (Selbstwirksamkeit) • Altruistisches Verhalten • Motivation Ziele zu erreichen 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstwirksamkeit (individuell, kollektiv) • Kollektive Identität • Commitment gegenüber Aufgabe • Commitment gegenüber Zielen • Vertrauen • Optimismus 	<ul style="list-style-type: none"> • Empowerment (Selbstwirksamkeit) • Vertrauen • Kohäsion • Wertkongruenz • Zufriedenheit mit Führendem
Führungs- persönlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstbewusstsein • Selbstvertrauen • Vorstellungskraft • Machtmotiv • Wandelorientierung • Umweltsensitivität • Erfahrung 	<ul style="list-style-type: none"> • Machtmotiv 	<ul style="list-style-type: none"> • Risikobereitschaft 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstbewusstsein • Vorstellungskraft • Erfahrung • Wandelorientierung • Umweltsensitivität
Führungs- verhalten	<ul style="list-style-type: none"> • Visionär/sinngesetzend • Optimistisch • Vertrauen in Geführte • Stellt hohe Erwartungen • Vorbild • Selbstaufopfernd • Commitment gegenüber Geführten • Commitment gegenüber Zielen • Coaching • Einsatz von Symbolen und Bildern • Impression Management • Delegation von Aufgaben 	<p>Sozial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vertrauen in Geführte • Disziplin • Selbstkontrolle • Visionär • Individuelle Bedachtnahme <p>Personal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoritär • Dominant • Aggressiv • Soziale Distanzierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Visionär/sinngesetzend • Optimistisch • Vertrauen in Geführte • Stellt hohe Erwartungen • Vorbild • Selbstaufopfernd • Risiken eingehen • Zusammenarbeitet ermutigen • Unkonventionelles Verhalten • Spricht Werte der Geführten an • Impression Management 	<ul style="list-style-type: none"> • Visionär/sinngesetzend • Optimistisch • Vertrauen in Geführte • Stellt hohe Erwartungen • Vorbild • Selbstaufopfernd • Risiken eingehen • Zusammenarbeit ermutigen • Unkonventionelles Verhalten • Spricht Werte der Geführten an • Commitment gegenüber Geführten • Commitment gegenüber Zielen • Coaching • Persönliche Kommunikation • Einsatz von Metaphern • Impression Management

Geführten-eigen-schaften	<ul style="list-style-type: none"> • Psychischer Stress • Geringes Selbstvertrauen • Abhängigkeit 		<ul style="list-style-type: none"> • Identifikation mit der Arbeit • Grosse Bedeutung sozialer Beziehungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Geringes Selbstvertrauen • Schwache Überzeugungen • Geringe Ambiguitätstoleranz • Hilflosigkeit • Abhängigkeit • Psychischer Stress
Kontextbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Öffentliche Institution • Tiefe Hierarchiestufen 	Sozial <ul style="list-style-type: none"> • Lang anhaltender Wandel Personal <ul style="list-style-type: none"> • Krise 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabe in Verbindung mit zentralen gesellschaftlichen Werten • Organisation verlangt keine extrinsische Belohnung/ Bestrafung • Unklare Ziele • Leistungen der Individuen schwierig zu messen • Wenig Routinetätigkeiten • Hohe Leistungsanforderungen • Grosse Zielerreichungsunsicherheit 	<ul style="list-style-type: none"> • Krise oder anstehender Wandel

Die zusammenfassende Darstellung der Theorien zur Schule als lernende Organisation in Tabelle 3 zeigt eine grosse Vielfalt der angesprochenen Aspekte. Auffallend sind aber die ausgeprägten Parallelitäten der Ergebnisse zu den einzelnen Bereichen in den Tabelle 2 und Tabelle 3. Im Vergleich zwischen den beiden Tabellen erscheinen im Bereich "Kontext" folgende Übereinstimmungen: unklare Ziele, Zielerreichungsunsicherheit, geringe Messbarkeit der Arbeitsergebnisse, geringe Machtunterschiede zwischen Führenden und Geführten. Übereinstimmungen ergeben sich auch im Vergleich der "Effekte" transformationaler resp. charismatischer Führung und verlangten Geführteneigenschaften für organisationales Lernen: Selbstwirksamkeit (Kollektiv, individuell), Commitment, Motivation, Vertrauen.

Fullans Zusammenstellung der Eigenschaften der optimalen Voraussetzungen der Führungspersönlichkeit zur Leitung organisationaler Lernprozesse stimmt weitgehend überein mit den Eigenschaften resp. Verhaltensweisen transformational

resp. charismatisch Führender: Selbstvertrauen, Wandelbewusstsein, Risikobereitschaft, Vertrauen in Geführte, visionäre Ausrichtung.

Tabelle 3 Zusammenfassung: Untersuchte Dimensionen in den Theorien der Schule als lernende Organisation

Organisation/ Kontext	<ul style="list-style-type: none"> • Dezentrale Aufgabenerfüllung • Unterentwickelte direkte Kontrolle • Relative Unabhängigkeit der Mitglieder bei Aufgabenerfüllung • Schwache Vernetzung der sozialen Beziehungen • Qualität der Arbeit abhängig von individueller Motivation • Dynamische Umwelt • Lose Steuerungsstrukturen • Enge kulturelle Verbindungen • Multiple, sich teilweise konkurrenzierende Ziele • Unstrukturierte Ziele • Unterschiedliche Lösungswege • Schwer zu messender Organisationsoutput • Unsichere Organisationsabläufe • Unbestimmte Konsequenzen des Verhaltens • Unklare Kompetenzenregelungen • Grosses Gewicht informaler Strukturen • Geringe Machtunterschiede • Aufgabe lässt intrinsische Motivation zu • Nie endende Ungewissheit/ Unsicherheit 	<p>Wissinger (1996)</p> <p>Bulla (1982)</p> <p>Sergiovanni (1995)</p> <p>Girschner (1990) Wilkesmann (2000)</p> <p>Fullan (1999)</p>
Führungs- persönlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Commitment gegenüber Zielen • Reflexionsbereitschaft und –fähigkeit • Persönliche Vision • Streben nach individueller Meisterschaft • Individuelles Bewusstsein des Wesens des Wandels • Risikobereitschaft • Engagement • Selbstwirksamkeit • Selbstvertrauen • Experimentierfreude • Vertrauen in Geführte 	<p>Fullan (1999)</p> <p>Bormann (2000)</p>
Führungs- verhalten	<ul style="list-style-type: none"> • Informale Aspekte der Organisation nur zugänglich über Motive/ Motivation, Wertungen und Gefühle, Einstellungen/ Erwartungen der Geführten. • Individuelle Bedachtnahme 	<p>Wissinger (1996)</p> <p>Senge (1996)</p>

Geführten-eigenschaften	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomie • Altruistisches Verhalten • Intrinsische Motivation • Commitment gegenüber Zielen • Risikobereitschaft • Engagement • Selbstwirksamkeit • Selbstvertrauen • Experimentierfreude • Reflexionsbereitschaft und –fähigkeit • Persönliche Vision • Streben nach individueller Meisterschaft • Individuelles Bewusstsein des Wesens des Wandels • Veränderungsbereitschaft • Proaktives Verhalten • Prosoziales Verhalten • Vertrauen in Führung 	<p>Wissinger (1996)</p> <p>Fullan (1999)</p> <p>Bormann (2000)</p>
Eigenschaften des Kollektivs	<ul style="list-style-type: none"> • Commitment gegenüber Zielen • Reflexionsbereitschaft und –fähigkeit • Kollektive Vision • Streben nach kollektiver Meisterschaft • Kollektives Bewusstsein des Wesens des Wandels • Verständigungsorientierte Interaktionskultur • Gegenseitiges Vertrauen 	<p>Fullan (1999)</p> <p>Wilkesmann (2000)</p>

Die zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse des ersten Teils der Arbeit zeigt, dass zwar sowohl im Paradigma „Lernende Schule“ als auch in dem „transformationaler“ resp. „charismatischer Führung“ eine grosse theoretische Vielfalt besteht, gleichzeitig aber verschiedene Parallelitäten vorhanden sind.

Im nächsten Schritt wird die Frage geklärt, ob die für diese Arbeit gewählte Thematik des „Führens“ im Schulkontext unter besonderer Berücksichtigung charismatischer resp. transformationaler Effekte berechtigt ist. Dabei wird untersucht, ob die organisationalen Rahmenbedingungen, die Annahmen zu Geführteneigenschaften und das Verhältnis zwischen (transformationaler resp. charismatischer) Führung und organisationalem Lernen eine Anwendung der entsprechenden Theorien auf den Schulkontext überhaupt zulassen. Zu diesem Zweck werden die Ergebnisse aus Tabelle 2 und Tabelle 3 diskutiert.

2.4.1 Transformationale resp. charismatische Führung und Kontextaspekte

Die Darstellung der Schulleitungsliteratur hat gezeigt, dass der Führung der Schule auf dem Weg zur lernenden Organisation eine grosse Bedeutung zu kommt (vgl. Kp. 2.2, p. 27ff.).

Betrachtet man die Kontextbedingungen (vgl. Tabelle 2), die das Auftreten von charismatischen resp. transformationalen Effekten fördern, so scheint der *Organisationskontext* „Schule“ geradezu prädestiniert auf charismatische resp.

transformationale Führung anzusprechen. Basierend auf der organisationstheoretischen Literatur zur Schule (vgl. Kp. 1.3, p. 10ff.) lässt sich sagen, dass nahezu alle bei den unterschiedlichen Autoren angesprochenen Voraussetzungen³⁷ erfüllt sind. Die Hauptaufgabe der Schule, Bildung (und Erziehung), steht in direktem Zusammenhang mit zentralen Werten der Gesellschaft³⁸ (Shamir/ Arthur/ House). Mit dem Paradigma der lernenden Organisation steht die Schule im oder vor einem Prozess langandauernder Veränderung³⁹ (Howell; Conger/ Kanungo). Die Schule verfügt über multiple, sich teilweise konkurrierende, resp. unstrukturierte Ziele⁴⁰ (Shamir/ Arthur/ House). Sowohl die individuellen Leistungen als auch der Organisationsoutput⁴¹ sind schwer (oder gar nicht) zu messen (Shamir/ Arthur/ House). Zusätzlich gibt es keine gesicherten Wege der Zielerreichung (Shamir/ Arthur/ House). Die Hauptaufgabe der Schule stellt an die einzelnen Lehrpersonen hohe Leistungsanforderungen und verlangt keine extrinsische Belohnung oder Bestrafung⁴² (Shamir/ Arthur/ House).

Diese kurze Zusammenstellung zeigt, dass die Auseinandersetzung mit Fragen der transformationalen resp. charismatischen Führung im Schulkontext auf Grund der vorliegenden Bedingungen ihre Berechtigung hat.

2.4.2 Transformationale resp. charismatische Führung und Geführtenaspekte

Die Tatsache, dass einzelne Theorien „schwache“ Geführte (Hilflosigkeit, schwache Überzeugungen, geringes Selbstvertrauen⁴³) als Voraussetzungen für das Wirken transformationaler resp. charismatischer Führung sehen, stellt die Zulässigkeit der Anwendung der entsprechenden Konzepte auf den Schulkontext in Frage. Dürfen Lehrkräfte über solche Voraussetzungen verfügen? Welche Wirkung hätten solche Lehrkräfte auf ihre Schülerinnen und Schüler?

Andere Voraussetzungen (psychischer Stress⁴⁴, Identifikation mit der Arbeit, grosse Bedeutung sozialer Beziehungen) hingegen, scheinen im Schulkontext gegeben zu

³⁷ In Klammer werden jeweils die Autoren aufgeführt, die in ihrer Theorie die entsprechenden Voraussetzungen formuliert haben.

³⁸ Vgl. Gesetzgebung der einzelnen Kantone resp. auf Bundesebene.

³⁹ Vgl. z.B. Fullan 1999 oder Wilkesmann 2000

⁴⁰ vgl. Sergiovanni 1995

⁴¹ vgl. Sergiovanni 1995

⁴² vgl. Bulla 1982

⁴³ vgl. Tabelle 2 Zusammenfassung: Untersuchte Dimensionen in den Theorien transformationaler resp. charismatischer Führung“, p. 58, Bereich „Geführteneigenschaften“.

⁴⁴ vgl. Schaarschmidt 2003

sein und machen damit die Anwendung der Konzepte transformationaler resp. charismatischer Führung zulässig. Unter Berücksichtigung der angestrebten Effekte der angesprochenen Führungskonzepte auf die Geführten als Individuen und als Gruppe (Empowerment in Form individueller und kollektiver Selbstwirksamkeit; Entwicklung von Commitment gegenüber der Schule und der Tätigkeit; proaktives, altruistisches Verhalten; Vertrauen)⁴⁵ wird besonders mit Blick auf die Voraussetzungen zum organisationalen Lernen in Schulen⁴⁶ diese Zulässigkeit gesteigert.

2.4.3 Organisationales Lernen und Führungsverhalten

Die Untersuchung der Literatur zum organisationalen Lernen in Schulen hat gezeigt, dass das Führungsverhalten von Schulleitungen entweder ausschliesslich auf Vorbildverhalten reduziert wird oder dass Führungsverhalten als solches bisher kaum als Einflussfaktor für organisationales Lernen in Schulen berücksichtigt wurde. Gerade weil Konzepte transformationaler resp. charismatischer Führung das Verhalten der Führungskraft ins Zentrum stellen und dabei nachweislich Effekte erzielt werden, die die oben angesprochenen Voraussetzungen für organisationales Lernen betreffen, ist es sicher zulässig zu überprüfen, ob und in welcher Form das Führungsverhalten von Schulleitungen das Lernen von Schulen resp. die entsprechenden Voraussetzungen beeinflusst. Die Theorien betrachten neben dem vorbildhaften Wirken der Führungskräfte auch weitergehende Verhaltensweisen, die die Geführten resp. das Geschehen in der Organisation direkt beeinflussen sollen (visionäres Verhalten; Stellen von hohen Anforderungen; unkonventionelles Verhalten; Coaching; individuelle Bedachtnahme)⁴⁷.

Basierend auf den Ergebnissen des letzten Abschnitts kann davon ausgegangen werden, dass die Theorie transformationaler resp. charismatischer Führung auf den Schulkontext angewendet werden darf.

2.4.4 Begriffsklärungen

Neben einer Festlegung auf Begriffe, die im weiteren Verlauf der Arbeit verwendet werden, sollen gleichzeitig die Variablen bezeichnet werden, die basierend auf der

⁴⁵ vgl. Tabelle 2 Zusammenfassung: Untersuchte Dimensionen in den Theorien transformationaler resp. charismatischer Führung“, p. 58, Bereich „Effekte“.

⁴⁶ vgl. Tabelle 3 Zusammenfassung: Untersuchte Dimensionen in den Theorien der Schule als lernende Organisation“, p. 61, Bereiche „Geführteneigenschaften“ resp. „Eigenschaften des Kollektivs“.

⁴⁷ vgl. Tabelle 2 Zusammenfassung: Untersuchte Dimensionen in den Theorien transformationaler resp. charismatischer Führung“, p. 58, Bereich „Führungsverhalten“.

Aufarbeitung der Literatur, für den empirischen Teil der Arbeit von Bedeutung sind. Es geht hier nicht darum ein vollständiges Modell mit allen, in der Literatur dargestellten Dimensionen zu entwickeln sondern viel mehr darum, für den anstehenden empirischen Teil der Arbeit relevante Aspekte herauszugreifen, anhand derer die vermuteten Zusammenhänge untersucht werden können.

2.4.4.1 Lernvoraussetzungen

Bisher wurde mehrfach von den Voraussetzungen für organisationales Lernen gesprochen. Dazu gehören Kontext-, Führungs-, Geführtenvariablen und Variablen des Kollektivs. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden zur Vereinfachung für die zwei letzten Dimensionen die Begriffe *individuelle* resp. *kollektive Lernvoraussetzungen* verwendet.

2.4.4.2 Individuelle Lernvoraussetzungen

Die Tatsache dass Fullan (1999) Selbstwirksamkeit⁴⁸ als eine individuelle Voraussetzung für organisationales Lernen betrachtet und gleichzeitig Bass (1985), Howell (1988), Conger/Kanungo (1998) diese als Effekt transformationaler resp. charismatischer Führung sieht, verlangt nach einer Aufnahme dieser Dimension in die Variable individuelle Lernvoraussetzungen.

Commitment⁴⁹ gegenüber dem Beruf resp. der beruflichen Tätigkeit soll als zweite Dimension aufgenommen werden. Bass (1985) und Shamir/Arthur/House (1993) betrachten Commitment als Führungseffekt und Fullan (1999) und Wilkesmann (2000) sehen darin eine wichtige Voraussetzung für individuelles Lernen.

Ergänzend werden proaktive Einstellung (Bormann 2000) und individuelle Reflexion aufgenommen.

2.4.4.3 Kollektive Lernvoraussetzungen

Als kollektive Lernvoraussetzungen werden zum einen die aggregierten Dimensionen der individuellen Lernvoraussetzungen gesehen und zum andern, spezifische Dimensionen, die das Kollektiv betreffen. Aus dem Bereich „Empowerment“ ist das die kollektive Selbstwirksamkeit. Aus dem Bereich „Loyalität“ ist es Commitment gegenüber der Schule, deren Zielen und dem Kollegium. Bass (1985), Shamir/Arthur/House (1993), Howell (1988), Conger/Kanungo (1998) bezeichnen entweder kollektive Selbstwirksamkeit oder Selbstwirksamkeit allgemein

⁴⁸ Der Begriff wird im Abschnitt 3.3.2, p. 72ff. erläutert.

⁴⁹ Der Begriff wird im Abschnitt 3.3.2, p. 72ff. erläutert.

als Effekt transformationaler resp. charismatischer Führung. Gleichzeitig kann festgestellt werden, dass kollektive Selbstwirksamkeit als wichtige Lernvoraussetzung für Kollegien betrachtet werden kann, obwohl diese in der Literatur nie explizit angesprochen wird (vgl. Kp. 2.3.2, p. 37ff.). Commitment gegenüber (den Zielen) der Schule wird von Fullan (1999) als Voraussetzung für organisationales Lernen.

Ergänzend werden kollegiale Unterstützung, kollegiales Innovationsverhalten und kollegiale Reflexion als Variablen aufgenommen. Diese Variablen sollen die konkrete Handlungsebene ansprechen.

2.4.4.4 Führung

Da die zentrale Frage der vorliegenden Arbeit ist, in welchem Masse es Schulleitungen gelingt „Gefolgschaft“ zu erzeugen, muss zuerst festgehalten werden, wofür Gefolgschaft erzeugt werden soll. Auf Grund der Annahme, dass Schulen sich zu lernenden Organisationen verwandeln sollen, bedeutet im Kontext dieser Arbeit Gefolgschaft also, die Kollegien zu einem gemeinsamen Lernen hin zu führen und die entsprechende Veränderungs- resp. Lernbereitschaft zu fördern. Präziser ausgedrückt bedeutet Gefolgschaft erzeugen, das Fördern resp. Entwickeln (sprich beeinflussen) der individuellen⁵⁰ und kollektiven Lernvoraussetzungen. Da mit dem Lernparadigma auf organisationaler Ebene das Anstreben konstanter Veränderung resp. Anpassung an neue Verhältnisse impliziert wird, soll im Rahmen dieser Arbeit dem Begriff *transformationale Führung* Vorrang gegeben werden. Transformationale Führung bedeutet also im Schulkontext: Hinführung des Kollegiums zum organisationalen Lernen und die Aufrechterhaltung des fortwährenden Lernprozesses. Welche Elemente im entsprechenden Führungsprozess eine zentrale Rolle spielen, ob z.B. Charisma⁵¹ resp. charismatischen Verhaltensweisen eine Bedeutung zukommt, kann u.U. in dieser Arbeit gezeigt werden.

2.4.5 Grenzen

Die vorliegende Arbeit wird keine Auskunft darüber geben können, ob in Schulen organisationales Lernen stattfindet. Es geht vielmehr um die Frage, ob die Voraussetzungen für ein solches Lernen überhaupt vorliegen und wodurch diese Voraussetzungen begünstigt werden (Führungsverhalten der Schulleitung,

⁵⁰ individuelle Lernvoraussetzungen bedeutet hier die Voraussetzungen der einzelnen Lehrkraft.

⁵¹ Z.B. im Sinne von Bass' Theorie transformationaler Führung.

Kontextbedingungen, Kollegiumsvariablen, Individuumsvariablen der einzelnen Geführten).

3 Grundlagen der empirischen Arbeit

3.1 Fragestellung

Die Aufarbeitung der Literatur im ersten Teil der Arbeit hat gezeigt, dass auf dem Weg zur lernenden Schule der Kooperation resp. Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit innerhalb des Kollegiums eine grosse Bedeutung zukommt. Zudem liegen Strukturbedingungen vor, die von den Schulleitungen weitgehend die Einflussnahme über die Erzeugung von Gefolgschaft, nicht aber über Verordnungen verlangen. Das Führungsparadigma der transformationalen (charismatischen) Führung sieht die Einflussnahme der Führungskraft in der Erzeugung von Gefolgschaft. Gleichzeitig beeinflusst dieser Führungsansatz resp. entsprechendes Führungsverhalten zentrale Variablen individuellen resp. organisationalen Lernens. Aus diesen Feststellungen ergeben sich für die vorliegende Arbeit vier Fragestellungen:

1. Wie wird das Führungsverhalten der Schulleitungen durch die Lehrerinnen und Lehrer wahrgenommen und eingeschätzt?
2. In welchem Masse verfügen aktive Schulleitungen über Charisma, um Gefolgschaft innerhalb des Kollegiums zu erzeugen?
3. In welchem Mass verfügen einzelne Schulen über Voraussetzungen auf der Ebene Individuum resp. Kollegium für organisationales Lernen?
4. Wie wirkt sich das Vorhandensein resp. Nicht-Vorhandensein transformationaler resp. charismatischer Führung auf Aspekte organisationalen Lernens innerhalb der Einzelschule aus?

Auf Grund des ersten Teils der Arbeit lassen sich basierend auf den hier aufgeführten Fragestellungen Hypothesen zu den Zusammenhängen zwischen Führungsverhaltensweisen und Lernvoraussetzungen formulieren. Dies soll in einem nächsten Schritt passieren.

3.2 Hypothesen

Die im Kapitel 2.4.3 (p. 64ff.) dargestellten theoretischen Zusammenhänge zwischen Führung und organisationalem Lernen sollen hier in Form von Hypothesen zusammengefasst dargestellt werden. Dabei werden individuums- und

kollegiumsbezogene Hypothesen unterschieden. Auf Grund der Hypothesen werden im anschliessenden Abschnitt die Variablen beschrieben und die Erhebungsinstrumente dargestellt, mit deren Hilfe auf Grund der entsprechenden Resultate die Hypothesen überprüft werden können.

Als individuumsbezogene Geführtenvariablen werden die folgenden untersucht: Lehrerselbstwirksamkeit, Berufscommitment, Reflexion individuell, Proaktivität.

Als Geführtenvariablen auf der Kollegiumsebene werden die folgenden untersucht: Kollektive Selbstwirksamkeit, Schulcommitment, Reflexion kollegial, kollegiale Unterstützung, kollegiales Innovationsverhalten.

Allgemeine Hypothesen

Hypothese 1: Lehrerselbstwirksamkeit, Berufscommitment, Proaktivität und Reflexion individuell repräsentieren die Variable individuelle Lernvoraussetzungen.

Hypothese 2: Kollektive Selbstwirksamkeit, Schulcommitment, Reflexion kollegial, kollegiale Unterstützung, kollegiales Innovationsverhalten repräsentieren die Variable kollektive Lernvoraussetzungen.

Individuumsbezogene Hypothesen

Hypothese 3: Wahrgenommenes transformationales Führungsverhalten wirkt sich positiv auf die individuumsbezogenen Geführtenvariablen aus.

Hypothese 4: Wahrgenommene individuelle Wertschätzung und intellektuelle Stimulierung wirken sich positiv auf die individuumsbezogenen Geführtenvariablen aus.

Hypothese 5: Wahrgenommene passive Führung wirkt sich negativ auf die individuumsbezogenen Geführtenvariablen aus.

Hypothese 6: Wahrgenommener idealisierter Einfluss und inspirierende Motivation wirken sich am stärksten positiv auf die individuumsbezogenen Geführtenvariablen aus.

Hypothese 7: Proaktive Einstellung des Geführten wirkt sich positiv auf die andern individuumsbezogenen Geführtenvariablen aus.

Kollegiumsbezogene Hypothesen

- Hypothese 8: Wahrgenommenes transformationales Führungsverhalten wirkt sich positiv auf die kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen aus.
- Hypothese 9: Wahrgenommene individuelle Wertschätzung und intellektuelle Stimulierung wirken sich positiv auf die kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen aus.
- Hypothese 10: Wahrgenommene passive Führung wirkt sich negativ auf die kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen aus.
- Hypothese 11: Wahrgenommener idealisierter Einfluss und inspirierende Motivation wirken sich am stärksten positiv auf die kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen aus.
- Hypothese 12: Proaktive Einstellung der Geführten wirkt sich positiv auf die kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen aus.

3.3 Operationalisierung

In diesem Abschnitt werden die einzelnen Variablen, die in den Hypothesen angesprochen wurden konkretisiert und die entsprechenden Untersuchungsinstrumente dargestellt. Dabei werden die Variablen in vier Bereiche unterteilt: Führungsvariablen (Führungsverhalten, Schulleitungsmerkmale), individuumsbezogene (Lehrerelbstwirksamkeitserwartung, proaktive Einstellung, Berufscommitment, Personenmerkmale, Reflexionsverhalten) resp. kollegiumsbezogene Geführtenvariablen (kollektive Selbstwirksamkeitserwartung, Schulcommitment, kollegiale Unterstützung, kollegiales Innovationsverhalten, kollegiale Reflexion) und Kontextvariablen (Schulmerkmale, Entwicklungsmassnahmen).

3.3.1 Führungsvariablen

Mit Führungsvariablen sind im Zusammenhang mit dieser Arbeit zum einen das durch die Lehrkräfte wahrgenommene Führungsverhalten der Schulleitung und zum andern Merkmale der Schulleitung (Ausbildung, Amtsdauer,...) gemeint.

Führungsverhalten

Das wahrgenommene Führungsverhalten der Schulleitungen wird mit dem MLQ 5X (Kurzversion) von Bass und Avolio (2000) erhoben. Verwendet werden dabei sechs Subskalen, von denen vier transformationales und zwei passives Führungsverhalten

beschreiben. Von den vier Subskalen transformationaler Führung erfassen zwei charismatische Komponenten.

Kark und Shamir (1996) konnten im Rahmen einer Untersuchung drei Faktoren aus den sechs Subskalen⁵² herausarbeiten: entwickelndes Führungsverhalten (Individuelle Wertschätzung, intellektuelle Stimulierung), charismatisches Führungsverhalten (Idealisierter Einfluss, inspirierende Motivation) und passive Führung (passives Führungsverhalten, passives Management by exception). Die Subskala des aktiven Management by exception wird für die Untersuchung weggelassen, da sie stark auf fixierte Leistungsstandards der Geführten ausgerichtet ist.

Die englische Originalfassung wurde übersetzt und auf den Schulkontext angepasst.

MLQ 5X (Kurzversion) (Bass; Avolio 2000)

Individuelle Wertschätzung

indw_01	Die Schulleitung behandelt mich als Individuum und nicht nur als Mitglied des Kollegiums.
indw_02	Die Schulleitung hilft mir bei der Entwicklung meiner persönlichen Stärken.
indw_03	Die Schulleitung betrachtet mich als Individuum mit meinen eigenen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Zielen.
indw_04	Die Schulleitung nimmt sich Zeit, um mich zu beraten.

Intellektuelle Stimulation

intst_01	Die Schulleitung sorgt dafür, dass ich Probleme von verschiedenen Standpunkten aus sehe.
intst_02	Die Schulleitung sucht unterschiedliche Perspektiven beim Lösen von Problemen.
intst_03	Die Schulleitung regt uns an, unsere Arbeit zu reflektieren.
intst_04	Die Schulleitung unterstützt nicht-traditionelle Denkart zur Bewältigung von Problemen.

Idealisierter Einfluss

idein_01	Die Schulleitung berücksichtigt die moralischen und ethischen Auswirkungen von Entscheidungen.
idein_02	Die Schulleitung spricht über ihre wichtigsten Wertvorstellungen und Überzeugungen.
idein_03	Die Schulleitung betont die Wichtigkeit einer gemeinsamen Vision.
idein_04	Die Schulleitung betont die Wichtigkeit des „An-einem-Strick“-Ziehens des gesamten Kollegiums.
idein_05	Es macht mich stolz, mit dieser Schulleitung zusammen zu arbeiten.
idein_06	Die Schulleitung stellt ihre eigenen Interessen hinter die Interessen der Schule als ganzer zurück.
idein_07	Die Schulleitung handelt so, dass ich grosse Achtung vor ihr habe.
idein_08	Die Schulleitung entfaltet eine Atmosphäre von Stärke und Vertrauen.

Inspirierende Motivierung

insmo_01	Die Schulleitung zeigt Zuversicht, dass wir die Ziele unserer Schule erreichen werden.
insmo_02	Die Schulleitung formuliert eine Zukunftsvision, die mich motiviert.

⁵² Untersucht wurden dabei die Subskalen der Vollversion des MLQ 5X von Bass (1996).

insmo_03	Die Schulleitung spricht optimistisch über die Zukunft unserer Schule.
insmo_04	Die Schulleitung spricht mit Begeisterung darüber, was erreicht werden muss.

Passives Führungsverhalten

pfüh_01	Die Schulleitung ist abwesend, wenn sie gebraucht würde.
pfüh_02	Die Schulleitung vermeidet das Fällen von Entscheidungen.
pfüh_03	Die Schulleitung verschiebt die Beantwortung dringender Fragen auf später.

Management by exception passiv

mbexp_01	Die Schulleitung greift erst ein, wenn die Probleme ernst werden.
mbexp_02	Die Schulleitung wartet bis etwas schief läuft, bevor sie eingreift.
mbexp_03	Die Schulleitung agiert erst, wenn Probleme chronisch sind.

Schulleitungsmerkmale

Neben einzelnen demographischen Daten (Alter, Geschlecht, Schulleitungsstruktur) wird das Vorhandensein einer Ausbildung und die Amtsdauer der Schulleitung erhoben.

3.3.2 Individuumsbezogene Geführtenvariablen

Mit individuumsbezogenen Geführtenvariablen sind die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung, die proaktive Einstellung der einzelnen Lehrkraft, das Berufscommitment und Merkmale der Person (Ausbildung, Alter,...) gemeint.

Die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung und das Berufscommitment stehen als Indikatoren für Empowermentprozesse, wie sie im ersten Teil der Arbeit als Effekte transformationaler Führung resp. als Voraussetzungen organisationalen Lernens dargestellt wurden. Proaktive Einstellung wird als wichtige Voraussetzung für organisationales Lernen betrachtet.

Lehrerselbstwirksamkeitserwartung

Banduras Theorie der „self-efficacy“ (Selbstwirksamkeit) basiert auf dem allgemeinen Motivationskonzept der Wert-mal-Erwartungs-Theorie. „Das Ausmass der Motivation hängt davon ab, wie positiv die Konsequenz einer potentiellen Handlung eingeschätzt wird und wie wahrscheinlich diese Konsequenz nach Überzeugung der Person auch tatsächlich eintreten wird.“ (Kanning 2000, p. 51). Da die beiden Grössen multiplikativ miteinander verbunden sind, kann die Motivation dann gleich null sei, wenn einer der beiden Faktoren gleich null ist.

Im Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) ist die Frage nach einem geeigneten Verhalten in einer konkreten Situation zur Erreichung eines Ziels eine erste Form von Erwartung. Das eigene Zutrauen, das Verhalten in der Situation erfolgreich umzusetzen ist die zweite Form. Diese zweite Form der Erwartung hängt eng mit dem Selbstwert der Person zusammen. Eine allgemein minderwertige Selbsteinschätzung führt wahrscheinlich zu einer negativen SWE. Entsprechend werden auch Erfolg versprechende Verhalten eher nicht gezeigt.

Bandura unterscheidet zwischen individueller und kollektiver SWE. Innerhalb der kollektiven SWE unterscheidet Bandura (1979) zwei Zugänge. Der eine betrifft die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten in Bezug auf die Funktion innerhalb der Gruppe, der andere die Wahrnehmung der Fähigkeiten der Gruppe als ganzer. Beim zweiten Zugang wird nicht ein abstraktes Bild der Gruppe in die Überlegungen miteinbezogen, sondern Schlüsselpersonen innerhalb des Kollektivs. Bandura betont, dass unterschiedliche Funktionsträger innerhalb der Gruppe, unterschiedliche Wahrnehmungen der kollektiven SWE haben können. Als Effekt hoher individueller und kollektiver SWE zeigt Bandura die bessere Zielerreichung auf (vgl. Bandura 1979, p. 478).

Mit dem Begriff der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung ist die berufsbezogene SWE von Lehrerinnen und Lehrern gemeint. Sie erfasst die Einschätzung der Einwirkungsmöglichkeiten in anspruchsvollen Situationen im Berufsalltag.

Im weiteren Verlauf der Arbeit wird im Sinne besserer Lesbarkeit der Begriff Lehrerselbstwirksamkeit verwendet.

Lehrerselbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer; Schmitz 1999)

sel_01	Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.
sel_02	Ich weiss, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.
sel_03	Ich weiss, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den relevanten Stoff zu vermitteln.
sel_04	Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.
sel_05	Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.
sel_06	Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.
sel_07	Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiss ich, dass ich nicht viel ausrichten kann. (–)

sel_08	Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.
sel_09	Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern.
sel_10	Ich kann innovative Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.

Proaktive Einstellung

Menschen mit proaktiver Einstellung sind aktiv und entwickeln darüber hinaus kreative Visionen und Initiativen. Sie sind bestrebt, etwas zu bewirken. „Sie haben eine Machermentalität und sehen sich für die Lösung von Problemen verantwortlich an auch dann, wenn sie nicht selbst für die Ursache der Probleme verantwortlich sind.“ (Schwarzer; Jerusalem 1999, p. 85). Zur proaktiven Einstellung gehört auch, dass man kontinuierlich bemüht ist, sich selbst und seine Umwelt zu verändern.

Vergleichbar ist das Konzept der proaktiven Einstellung mit dem des „internal locus of control“ (vgl. Rotter 1966). Mit internaler Kontrolle ist hier gemeint, dass man sich selbst als Verursacher von Ereignissen und nicht als Opfer von Umständen sieht. Auch die Selbstwirksamkeitserwartung von Bandura (1997) kommt dem Konzept der proaktiven Einstellung nahe. Allerdings stellt Bandura die Handlungskompetenz in den Vordergrund.

Im weiteren Verlauf der Arbeit wird im Sinne besserer Lesbarkeit der Begriff Proaktivität verwendet.

Proaktive Einstellung (Schwarzer; Schmitz 1999)

pro_01	Ich nehme mir Zeit, um über langfristige Ziele für mich selbst nachzudenken.
pro_02	Ich habe oft das Gefühl, programmiert zu werden, anstatt selbst der Programmierer zu sein. (-)
pro_03	Mein Leben wird vor allem durch Sachzwänge bestimmt. (-)
pro_04	Ich gehe konstruktiv an meine Probleme heran, auch wenn sie von anderen Menschen oder äusseren Umständen erzeugt worden sind.
pro_05	Ich fühle mich von andern Leuten bevormundet. (-)
pro_06	Die Schätze der Welt warten nur darauf, dass man sie findet und ausgräbt.
pro_07	Ich habe die Freiheit, meine Lebensentscheidungen selbst zu treffen.
pro_08	Ich warte lieber darauf, bis die Dinge passieren, anstatt selbst die Initiative zu übernehmen. (-)

Commitment gegenüber Beruf

Commitment heisst übersetzt „Bindung“ (vgl. Moser 1996, p. VII) und liegt nahe am Konzept der Loyalität. Betrachtet man die unterschiedlichen Theorien zum Konzept, fällt die grosse Heterogenität auf: strukturelles, austauschbezogenes, affektives, verhaltensbezogenes, organisationales, normatives Commitment. Dies ist nur eine

Auswahl möglicher Commitmentkonzepte. Das Konzept von Mowday et al. (1982), das organisationale resp. einstellungsbezogene Commitment, beinhaltet zentral drei Dimensionen: Internalisation von Werten und Normen, Anstrengungsbereitschaft, der Wunsch, der Organisation anzugehören. Nach dem Konzept von Mowday et al. sind Organisationsangehörige mit hohem Commitment gewillt, etwas von sich zu geben, um zum Wohl der Organisation beizutragen.

Das Commitment gegenüber dem Beruf beschreibt das Ausmass der Bindung einer Lehrkraft zu ihrer beruflichen Tätigkeit.

Celep's Skala basiert auf den Konzepten von Blau (1985). Sie wurde für den Schulkontext entwickelt.

Im weiteren Verlauf der Arbeit wird im Sinne besserer Lesbarkeit der Begriff Berufscommitment verwendet.

Commitment gegenüber der Lehrtätigkeit (Celep 2000)

col_01	LehrerIn zu werden war für mich die einzig richtige Entscheidung.
col_02	Ich bin stolz LehrerIn zu sein.
col_03	Die zentralen Werte meiner Lehrtätigkeit erscheinen mir wichtiger als die anderer Berufe.
col_04	Die Arbeit als LehrerIn ist für mich der beste Beruf.
col_05	Ich wünsche mir Anerkennung in meinem Beruf.

Personenmerkmale

Neben demographischen Daten (Alter, Geschlecht, Dauer der Kollegiumsangehörigkeit, Dienstalter) werden Angaben zum Reflexionsverhalten der einzelnen Lehrkraft erhoben. Das individuumsbezogene Reflexionsverhalten wird als wichtige Bedingung organisationalen Lernens betrachtet.

Reflexion individuell (M.S.)

refli_01	Ich nehme mir regelmässig und bewusst Zeit, meinen Unterricht kritisch zu reflektieren.
refli_02	Ich nehme mir regelmässig und bewusst Zeit, meinen Umgang mit den Schülerinnen und Schülern kritisch zu reflektieren.
refli_03	Ich nehme mir regelmässig und bewusst Zeit, meinen Umgang mit den Kolleginnen und Kollegen kritisch zu reflektieren.

3.3.3 Kollegiumsbezogene Geführtenvariablen

Als kollegiumsbezogene Geführtenvariablen werden solche betrachtet, die zwar bzgl. des Individuums erhoben werden aber immer direkten Bezug zum Kollegium als

ganzem haben. Gemeint sind die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung, kollegiale Unterstützung, kollegiales Innovationsverhalten und das Commitment gegenüber der Schule.

Die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung und das Commitment gegenüber der Schule stehen als Indikatoren für Empowermentprozesse, wie sie im ersten Teil der Arbeit als Effekte transformationaler Führung resp. Voraussetzungen organisationalen Lernens dargestellt wurden.

Die Skalen der kollegialen Unterstützung und des kollegialen Innovationsverhaltens werden als Ergänzung zur kollektiven SWE betrachtet.

Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung

Die Grundlagen der kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung wurden bereits im Abschnitt 3.3.2 dargestellt. Die Skala von Schwarzer und Jerusalem (1999) erfasst die Einschätzung der Einwirkungsmöglichkeiten des gesamten Kollegiums auf anspruchsvolle Situationen im Berufsalltag. Zusätzlich wird die Einschätzung des Innovationspotentials des Kollegiums erfasst.

Im weiteren Verlauf der Arbeit wird im Sinne besserer Lesbarkeit der Begriff kollegiale Selbstwirksamkeit verwendet.

Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer; Jerusalem 1999)

sek_01	Da wir dieselben pädagogischen Absichten verfolgen, können wir Lehrer auch mit "schwierigen" Schülern an dieser Schule klarkommen.
sek_02	Ich glaube an das starke Innovationspotential in unserem Lehrerkollegium, mit dem wir auch unter widrigen Umständen Neuerungen durchsetzen können.
sek_03	Ich bin davon überzeugt, dass wir als Lehrer gemeinsam für pädagogische Qualität sorgen können, auch wenn die Ressourcen der Schule geringer werden sollten.
sek_04	Ich bin sicher, dass wir als Lehrer pädagogische Fortschritte erzielen können, denn wir ziehen gemeinsam an einem Strang und lassen uns nicht von den Alltagsschwierigkeiten aus dem Konzept bringen.
sek_05	Unser Lehrerteam kann sich kreative Sachen ausdenken, um das Schulleben effektiv zu verändern, auch wenn die äußeren Bedingungen dafür nicht günstig sind.
sek_06	Wir werden ganz gewiss pädagogisch wertvolle Arbeit leisten können, weil wir eine kompetente Lehrergruppe sind und an schwierigen Aufgaben wachsen können.
sek_07	Auch aus pädagogischen Fehlern und Rückschlägen können wir Lehrer viel lernen, solange wir auf unsere gemeinsame Handlungskompetenz vertrauen.
sek_08	Trotz der Systemzwänge können wir die pädagogische Qualität unserer Schule verbessern, weil wir ein gut eingespieltes und leistungsfähiges Team sind.
sek_09	Ich habe Vertrauen, dass wir Lehrer es an unserer Schule gemeinsam schaffen können, pädagogische Projekte in die Tat umzusetzen, auch wenn Schwierigkeiten auftreten.
sek_10	Es gelingt uns, auch "schwierige" Eltern von unseren pädagogischen Zielen zu überzeugen, weil wir als einheitliche Lehrergruppe auftreten.
sek_11	Ich bin mir sicher, dass wir Lehrer durch gemeinsames Handeln auch dann ein gutes Schulklima erzeugen können, wenn uns die Arbeit über den Kopf wächst.
sek_12	Auch mit außergewöhnlichen Vorfällen können wir zurechtkommen, da wir uns im Kollegium gegenseitig Rückhalt bieten.

Commitment gegenüber Schule und Schulzielen

Der Begriff Commitment wurde bereits im Absatz 3.3.2 dargestellt. Das Commitment gegenüber der Schule und deren Zielen erfasst die Bindung der einzelnen Lehrkraft an und deren Einsatz für die Schule als ganze.

Celeps Skala basiert auf dem Organisations-Commitment-Konzept von Mowday et al. (1982) und wurde für den Schulkontext entwickelt.

Im weiteren Verlauf der Arbeit wird im Sinne besserer Lesbarkeit der Begriff Schulcommitment verwendet.

Commitment gegenüber der Schule und ihren Zielen (Celep 2000)

cos_01	Ich arbeite hart für unsere Schule.
cos_02	Ich bin stolz auf unsere Schule.
cos_03	Unsere Schule ist die beste in der Umgebung.
cos_04	Die Zukunft unserer Schule ist mir wichtig.
cos_05	Ich würde auch dann an unserer Schule weiterarbeiten, wenn ich eine Gelegenheit hätte, in eine andere Schule zu wechseln.
cos_06	Es bereitet mir Freude an unserer Schule zu arbeiten.
cos_07	Das Erreichen unserer Schulziele ist mir wichtig.

Kollegiale Unterstützung

Mit der kollegialen Unterstützung wird die Einschätzung der Qualität der Beziehungen resp. der Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums erfasst. Die Originalskala wurde aus dem Englischen übersetzt.

Kollegiale Unterstützung (McLaughlin; Talbert 1993)

kollu_01	In unserem Kollegium wird eng zusammen gearbeitet.
kollu_02	Unser Kollegium ist wie eine grosse Familie, alle stehen sich nahe.
kollu_03	In unserem Kollegium helfen sich alle gegenseitig jederzeit aus, auch wenn es nicht um die eigene Klasse geht.
kollu_04	Die LehrerInnen unserer Schule lernen ständig hinzu und sind auf der Suche nach neuen Ideen.
kollu_05	Unser Kollegium stellt an sich hohe Ansprüche.

Kollegiales Innovationsverhalten

Die Skala des kollegialen Innovationsverhaltens erfasst die Einschätzung von tatsächlich auftretenden Verhaltensweisen. Die Skala setzt sich aus fünf Items zusammen. Die Originalskala wurde aus dem Englischen übersetzt.

Kollegiales Innovationsverhalten (McLaughlin; Talbert 1993)

kolli_01	An unserer Schule werden Probleme gelöst, es wird nicht nur darüber gesprochen.
kolli_02	An unserer Schule werde ich ermutigt, in meinem Unterricht zu experimentieren.
kolli_03	Wenn ich in meinem Unterricht Probleme habe, werde ich von meinen KollegInnen beraten.
kolli_04	Die Tätigkeit an meiner Schule regt mich an, mich beruflich weiter zu entwickeln.
kolli_05	Unsere Schulleitung ist an neuen Ideen und Innovationen interessiert.

3.3.4 Kontextvariablen

Als Kontextvariablen werden Schultyp, Schulort, Kollegiumsgrösse, Innovationsmassnahmen und kollegiale Reflexion erfasst. Das kollegiumsbezogene Reflexionsverhalten wird als wichtige Bedingung organisationalen Lernens betrachtet. Die Innovationsmassnahmen sollen als Indikatoren für laufende organisationale Lernprozesse resp. Lernprozess unterstützende Massnahmen dienen.

Kollegiale Reflexion (M.S.)

reflk_01	In unserem Kollegium nehmen wir uns regelmässig und bewusst Zeit, unsere Zusammenarbeit kritisch zu reflektieren.
reflk_02	In unserem Kollegium finden regelmässig Supervisions- und/oder Intervisionssitzungen statt.

Innovationsmassnahmen (M.S.)

inno_01	In unserem Kollegium finden regelmässig schulinterne Fortbildungsveranstaltungen statt.
inno_02	In unserem Kollegium finden regelmässig pädagogische Konferenzen statt.
inno_04	In unserem Kollegium arbeiten wir gezielt an der Umsetzung unseres Leitbildes.
inno_05	In unserem Kollegium führen wir regelmässig gegenseitige Unterrichtsbesuche durch.
Inno_06	In unserem Kollegium arbeiten wir gezielt an Themen der Qualitätssicherung.

4 Methoden

4.1 Einleitung

In diesem Abschnitt werden zunächst die wichtigsten verwendeten methodischen Verfahren kurz dargestellt. Dabei werden die Abkürzungen und Kennwerte zu den einzelnen Analyseverfahren eingeführt. Diese Darstellung dient in erster Linie dazu, die weiteren Elemente der Arbeit besser nachvollziehbar zu machen (vgl. Kp. 4.2 Auswertetechnische Aspekte, p. 79ff.).

In einem zweiten Schritt werden die verwendeten Instrumente einer testtheoretischen Prüfung unterzogen. Es geht darum die Frage zu klären, ob der empirische Teil der Arbeit den forschungstechnischen Gütekriterien genügen kann. Aspekte der Objektivität, Reliabilität und Validität der Untersuchung werden nach Möglichkeit mit entsprechenden Analyseverfahren überprüft (vgl. Kp. 4.3 Testtheoretische Prüfung des Fragebogens, p. 83ff.).

In einem dritten Schritt werden Aspekte der gezogenen Stichprobe dargestellt. Es geht darum zu klären, in welchem Masse die untersuchten Kontextvariablen in der Stichprobe ausgeprägt sind (vgl. Kp. 4.4 Stichprobe, p. 96).

4.2 Auswertetechnische Aspekte

In diesem Abschnitt werden kurz die angewendeten Auswerteverfahren erläutert. Sämtliche Verfahren und Berechnungen werden mit Hilfe von SPSS 11 durchgeführt.

4.2.1 Verteilungen, Häufigkeiten

Zur Darstellung der Verteilung von Variablen auf Nominalskalenniveau werden Kreisdiagramme verwendet. Ordinal- und Intervallskalen werden mit Hilfe von Säulendiagrammen visualisiert.

Als Dispersionsmasse für intervallskalierte Variablen werden die Standardabweichung (s) und der Range (R) verwendet, als Mass der zentralen Tendenz der Mittelwert (\bar{x}).

Zur Ermittlung von Zusammenhängen zwischen Variablen auf Nominalskalenniveau wird im Rahmen eines Kontingenztests Cramers-V-Wert berechnet.

4.2.2 Reliabilitätsanalyse

Die Reliabilitätsanalyse hat zum Ziel zu prüfen, wie exakt die verwendeten Messinstrumente das messen, was vermutet wird. Da die vorliegende Untersuchung in

Form einer einmaligen Erhebung durchgeführt wird, lässt sich die Reliabilität der verwendeten Skalen nur über die interne Konsistenz (mit Hilfe von Cronbachs-Alpha-Koeffizienten) bestimmen. "Das Kriterium der Zuverlässigkeit oder Reliabilität fordert, dass das Ergebnis einer Untersuchung möglichst genau sein sollte. Ein Befund ist dann zuverlässig oder genau, wenn Störquellen oder Zufallskomponenten einen geringen Einfluss auf das Ergebnis haben." (Wirtz; Nachtigall 1998, p. 21).

4.2.3 Faktorenanalyse

Die Faktorenanalyse wird in der vorliegenden Arbeit mit zwei Zielen eingesetzt: zum einen soll zur Vereinfachung weiterer Analyseschritte die Variablenzahl reduziert werden und zum andern soll überprüft werden, ob von der Theorie oder früheren Untersuchungen vermutete latente Variablen erneut nachgewiesen werden können.

Die Kennwerte der Faktorenanalyse sind der Eigenwert, der erklärte Varianzanteil, die kumulierte Varianz und die Faktorladung. Der Eigenwert gibt den erklärten Varianzanteil an, den die entsprechende Anzahl Ausgangsvariablen erklären würden. Der erklärte Varianzanteil gibt an, welchen Anteil der Gesamtvarianz ein gefundener Faktor aufzuklären vermag. Mit der kumulierten Varianz wird angegeben, wie viel Varianz der Ausgangsvariablen alle gefundenen Faktoren (mit Eigenwert >1) gemeinsam zu erklären vermögen. Die Korrelation des postulierten Faktors mit den Items des Ausgangsdatensatzes wird als Faktorladung bezeichnet (vgl. Wirtz; Nachtigall, 2002 (1), p. 203ff.). Um gefundene Faktorenstrukturen besser interpretieren zu können, wird im Anschluss an die Faktorenanalyse eine Varimax-Rotation durchgeführt, die diesen Prozess erleichtert.

4.2.4 Normalverteilungsüberprüfung

Zur Überprüfung der Verteilung der Werte innerhalb einer Variable werden in einem ersten Schritt Kolmogorov-Smirnov-Tests (KS-Test) für jede Variable durchgeführt. Der KS-Test überprüft die Nullhypothese, wonach die Werte der geprüften Variable in der Grundgesamtheit normalverteilt sind. Als Kennwerte für den KS-Test dient der z-Wert (z) und die dazugehörige Irrtumswahrscheinlich (p).

Die Ergebnisse der KS-Tests alleine genügen nicht, um von einer Normalverteilung der Variablen abzusehen, da das exakte Vorliegen der Normalverteilung überprüft wird, was nur in sehr seltenen Fällen zutrifft. Zur weiteren Analyse werden Q-Q-Diagramme beigezogen (vgl. Anhang 9.3, p. 188ff.). Mit Hilfe von trendbereinigten Diagrammen kann nach systematischen Abweichungen einer Normalverteilung gesucht werden. Sollte keine Normalverteilung erreicht werden, kann zur Durchführung weiterführender

Analysen untersucht werden, ob unter Zuhilfenahme von Datentransformationen eine bessere Annäherung an eine Normalverteilung erreicht werden kann (vgl. Nachtigall; Wirtz, 2002 (2), p. 171 und Janssen; Laatz, 2003). Bei den linkssteilen Variablen wird dies durch Logarithmierung der Daten erreicht. Das Ziehen der Quadratwurzel kann für rechtssteile Verteilungen zum gleichen Ergebnis führen.

4.2.5 Varianzanalyse

Mit Hilfe der Varianzanalyse wird untersucht in welchem Masse sich unterschiedliche (Teil-)Stichproben bzgl. der Ausprägung von Variablen unterscheiden. Dabei werden die Variablenmittelwerte miteinander verglichen. Kennwerte sind der F-Wert (F) und die Gleichheitswahrscheinlichkeit der Gruppenmittelwerte (p). Zur Berechnung des F-Werts werden zuerst die Quadratsummen der Streuung der gemessenen Werte innerhalb der Stichprobe um den Stichprobenmittelwert und die Quadratsumme der Streuung der Gruppenmittelwerte um den Mittelwert der gesamten Stichprobe bestimmt. Der Division der beiden Quadratsummen durch die entsprechende Anzahl Freiheitsgrade folgt die Division der beiden Quotienten. Für den Signifikanztest wird basierend auf der Zufallsverteilung von F überprüft, mit welcher Wahrscheinlichkeit die Gruppenmittelwerte in der Grundgesamtheit identisch sind (vgl. Brosius 2002, p. 482f.).

4.2.6 Korrelationen

Die Korrelationsanalyse dient der Klärung der Frage, ob zwei Variablen in einem gegenseitigen Zusammenhang stehen. Der Korrelationskoeffizient (r) gibt an, wie stark der Zusammenhang ist. Die Werte liegen zwischen -1 und 1. Gleichzeitig wird die Nullhypothese überprüft, wonach in der Grundgesamtheit kein Zusammenhang zwischen den Variablen besteht. Zur Angabe der Stärke der festgestellten Zusammenhänge werden die Angaben von Brosius (2002) verwendet:

Betrag Korrelationskoeffizient	Interpretation
$0.0 < r \leq 0.2$	Sehr schwache Korrelation
$0.2 < r \leq 0.4$	Schwache Korrelation
$0.4 < r \leq 0.6$	Mittlere Korrelation
$0.6 < r \leq 0.8$	Starke Korrelation
$0.8 < r \leq 1.0$	Sehr starke Korrelation

4.2.7 Regressionsanalyse

Anhand von Regressionsmodellen wird überprüft, in welchem Masse eine oder mehrere unabhängige Variablen als Prädiktoren für eine abhängige Variable betrachtet werden können. Als Kennwerte für die Güte des Regressionsmodells dienen die Durbin-Watson-Werte (d), das Bestimmtheitsmass (R^2) und der Standardfehler des Schätzers der Regressionsgeraden (σ). Zur Überprüfung des Erklärungsbeitrags der einzelnen unabhängigen Variablen werden die standardisierten Koeffizienten (β) angegeben. Gleichzeitig wird anhand des T-Werts (T) die Nullhypothese überprüft, nach der jeweils zwischen der unabhängigen und der abhängigen Variable kein linearer Zusammenhang besteht.

Die Durbin-Watson-Statistik gibt Auskunft über das Ausmass der Autokorrelation 1. Ordnung der Residuen. Er kann Werte zwischen 0 und 4 annehmen. Je näher der Wert bei zwei ist, umso geringer ist das Ausmass der Autokorrelation. Werte zwischen 1.5 und 2.5 liegen im Toleranzbereich.

Das Bestimmtheitsmass gibt Auskunft über die Verhältnis zwischen der Quadratsumme der erklärten Streuung und der Quadratsumme der gesamten Streuung. Der maximale Wert beträgt 1. Je höher der Wert ist, umso höher ist der Erklärungsbeitrag, des gewählte Modells für die unabhängige Variable.

Der Standardfehler des Schätzers gibt Auskunft darüber, wie nahe die durch die Regressionsgleichung prognostizierten Werte an den wahren Werten liegen. Je kleiner der Wert, umso besser die Qualität des Modells.

4.2.8 Diskriminanzanalyse

Wie bei der Regressionsanalyse wird in der Diskriminanzanalyse versucht, mit Hilfe von unabhängigen Variablen die Werte von abhängigen Variablen zu prognostizieren. Im Unterschied zur Regressionsanalyse wird mit Hilfe der Diskriminanzanalyse auch untersucht, ob ein Fall auf Grund der Werte der unabhängigen Variablen einer vorher definierten Gruppe innerhalb der Stichprobe zugeordnet werden kann.

Kennzahlen der Diskriminanzanalyse sind zum Gleichheitstest der Gruppenmittelwert Wilks-Lambda, der F-Wert (F) und der standardisierte Diskriminanzkoeffizient. Zum Test der Diskriminanzfunktion dienen als Kennwerte der kanonische Korrelationskoeffizient, Wilks-Lambda und der Chi-Quadrat-Wert (χ^2) mit der dazugehörige Eintretenswahrscheinlichkeit der Nullhypothese (p).

Beim Gleichheitstest der Gruppenmittelwerte wird die Trennkraft der unabhängigen Variablen für die festgelegten Gruppen untersucht. Ein geringer Wilks-Lambda-Wert

und eine hoher, möglichst hoch signifikanter F-Wert (als Ergebnis einer Varianzanalyse) deuten auf eine hohe Trennkraft der Variable bzgl. der festgelegten Gruppen hin. Die standardisierten Diskriminanzkoeffizienten geben einen Hinweis darauf, welchen Erklärungsgehalt die einzelne abhängige Variable innerhalb der festgelegten Funktion aufweist. Je grösser die Korrelation zwischen den einzelnen abhängigen Variablen ist, umso geringer ist die Aussagekraft der Koeffizienten.

Beim Test der Diskriminanzfunktion gibt der kanonische Korrelationskoeffizient Auskunft über den Anteil der Streuung zwischen den Gruppen an der gesamten Streuung. Er liegt zwischen 0 und 1. Ein hoher Koeffizient weist auf eine gute Trennung zwischen den Gruppen hin. Mit Hilfe des χ^2 -Tests wird die Nullhypothese überprüft, wonach die Funktionswerte der Diskriminanzfunktion in allen Gruppen der Grundgesamtheit identisch sind.

4.2.9 Signifikanzniveaus

Für sämtliche Tests werden die selben Ansprüche an die Eintretenswahrscheinlichkeit der Nullhypothese (p) gestellt. Die Nullhypothese unterscheidet sich von Test zu Test.

Die Testergebnisse werden mit folgenden Symbolen gekennzeichnet:

$p < .05$ ergibt die Markierung *	das Ergebnis ist signifikant
$p < .01$ ergibt die Markierung **	das Ergebnis ist hoch signifikant
$p < .001$ ergibt die Markierung ***	das Ergebnis ist höchst signifikant

Im weiteren Verlauf der Arbeit wird darauf verzichtet, die Signifikanzwerte jeweils detailliert anzugeben. Die Analyseergebnisse werden ausschliesslich mit den oben angeführten Symbolen gekennzeichnet.

4.3 Testtheoretische Prüfung des Fragebogens

In diesem Abschnitt wird der in dieser Untersuchung verwendete Fragebogen bzgl. der Gütekriterien empirischer Untersuchungen betrachtet. Diese Betrachtung entspricht der üblichen Überprüfung wie sie z.B. von Bortz vorgeschlagen wird (vgl. Bortz 1999, p. 9).

4.3.1 Datenbereinigung

Zur Überprüfung der Rohdaten wurden zehn Prozent der Fragebogen nach der Erfassung aller Daten überprüft. Zusätzlich wurden die Rohdaten mit Hilfe deskriptiver Verfahren nach Extremwerten untersucht.

Die fehlenden Werte wurden beim Erfassen der Fragebogendaten mit 0 codiert. Die Menge der fehlenden Werte pro Variable übersteigt bei drei Variablen den Wert von 1% (vgl. Anhang 9.1 Missing values). Damit werden die kritischen Werte von 5-10% bei weitem nicht erreicht (vgl. Cohen; Cohen 1983). Es konnte keine Systematik der fehlenden Werte festgestellt werden.

4.3.2 Objektivität

Abgesehen von Ort und Zeitpunkt des Ausfüllens des Fragebogens kann davon ausgegangen werden, dass die Objektivität hinsichtlich Datenerhebung und -aufbereitung der vorliegenden Untersuchung gegeben ist. Mit Hilfe klarer und kurzer schriftlicher Anweisungen und der Verwendung standardisierter Skalen mit vorgegebenen Frage- und Antwortformulierungen konnte weitgehend sichergestellt werden, dass alle Versuchspersonen die gleichen Bedingungen antrafen.

Insgesamt kann von einer Unabhängigkeit der Untersuchung vom Untersucher, sprich einer grösstmöglichen Objektivität ausgegangen werden (vgl. Wirtz; Nachtigall 1998, p. 18).

4.3.3 Itemtrennschärfe

Die Itemtrennschärfe gibt Auskunft über die Aussagekraft des einzelnen Items bzgl. der Gesamtskala der es angehört. Ein höherer Trennschärfekoeffizient deutet darauf hin, dass ein Item besser zwischen Personen mit hoher resp. niedriger Ausprägung des entsprechenden Merkmals unterscheiden kann. In der Literatur werden Trennschärfen von über .50 als hoch und Trennschärfen zwischen .30 und .50 als mittelmässig betrachtet, wobei .30 als kritischer Wert betrachtet wird (vgl. Bortz; Döring 1995, p. 199f.).

Die Items der in der Untersuchung verwendeten Skalen weisen grösstenteils hohe Trennschärfen auf. Für die Items der MLQ-Subskalen können Werte von .52 bis .80 nachgewiesen werden.

Tabelle 4 Itemtrennschärfen MLQ

Item	Inhalt	Trennschärfe-koeffizient
indw_01	Die Schulleitung behandelt mich als Individuum und nicht nur als Mitglied des Kollegiums.	.70
indw_02	Die Schulleitung hilft mir bei der Entwicklung meiner persönlichen Stärken.	.63
indw_03	Die Schulleitung betrachtet mich als Individuum mit meinen eigenen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Zielen.	.74
indw_04	Die Schulleitung nimmt sich Zeit, um mich zu beraten.	.67
intst_01	Die Schulleitung sorgt dafür, dass ich Probleme von verschiedenen Standpunkten aus sehe.	.66

intst_02	Die Schulleitung sucht unterschiedliche Perspektiven beim Lösen von Problemen.	.70
intst_03	Die Schulleitung regt uns an, unsere Arbeit zu reflektieren.	.64
intst_04	Die Schulleitung unterstützt nicht-traditionelle Denkart zur Bewältigung von Problemen.	.64
idein_01	Die Schulleitung berücksichtigt die moralischen und ethischen Auswirkungen von Entscheidungen.	.68
idein_02	Die Schulleitung spricht über ihre wichtigsten Wertvorstellungen und Überzeugungen.	.60
idein_03	Die Schulleitung betont die Wichtigkeit einer gemeinsamen Vision.	.60
idein_04	Die Schulleitung betont die Wichtigkeit des „An-einem-Strick“-Ziehens des gesamten Kollegiums.	.58
idein_05	Es macht mich stolz, mit dieser Schulleitung zusammen zu arbeiten.	.78
idein_06	Die Schulleitung stellt ihre eigenen Interessen hinter die Interessen der Schule als ganzer zurück.	.63
idein_07	Die Schulleitung handelt so, dass ich grosse Achtung vor ihr habe.	.80
idein_08	Die Schulleitung entfaltet eine Atmosphäre von Stärke und Vertrauen.	.80
insmo_01	Die Schulleitung zeigt Zuversicht, dass wir die Ziele unserer Schule erreichen werden.	.63
insmo_02	Die Schulleitung formuliert eine Zukunftsvision, die mich motiviert.	.70
insmo_03	Die Schulleitung spricht optimistisch über die Zukunft unserer Schule.	.72
insmo_04	Die Schulleitung spricht mit Begeisterung darüber, was erreicht werden muss.	.70
pfüh_01	Die Schulleitung ist abwesend, wenn sie gebraucht würde.	.52
pfüh_02	Die Schulleitung vermeidet das Fällen von Entscheidungen.	.60
pfüh_03	Die Schulleitung verschiebt die Beantwortung dringender Fragen auf später.	.68
mbexp_01	Die Schulleitung greift erst ein, wenn die Probleme ernst werden.	.59
mbexp_02	Die Schulleitung wartet bis etwas schief läuft, bevor sie eingreift.	.77
mbexp_03	Die Schulleitung agiert erst, wenn Probleme chronisch sind.	.78

Ebenfalls gute Werte erzielen die Skalen kollektive Lehrerselbstwirksamkeit (sek) .49 - .77, kollegiale Unterstützung (kollu) .56 - .70, kollegiales Innovationsverhalten (kolli) .44 - .60, Schulcommitment (cos) .37 - .66, kollegiale Reflexion (reflk) .47 und individuelle Reflexion (refli) .53 - .71.

Tabelle 5 Itemtrennschärfen Geführtenvariablen

Item	Inhalt	Trennschärfe-koeffizient
sek_01	Da wir dieselben pädagogischen Absichten verfolgen, können wir Lehrer auch mit "schwierigen" Schülern an dieser Schule klarkommen.	.66
sek_02	Ich glaube an das starke Innovationspotential in unserem Lehrerkollegium, mit dem wir auch unter widrigen Umständen Neuerungen durchsetzen können.	.72
sek_03	Ich bin davon überzeugt, dass wir als Lehrer gemeinsam für pädagogische Qualität sorgen können, auch wenn die Ressourcen der Schule geringer werden sollten.	.49
sek_04	Ich bin sicher, dass wir als Lehrer pädagogische Fortschritte erzielen können, denn wir ziehen gemeinsam an einem Strang und lassen uns nicht von den Alltagsschwierigkeiten aus dem Konzept bringen.	.77
sek_05	Unser Lehrerteam kann sich kreative Sachen ausdenken, um das Schulleben effektiv zu verändern, auch wenn die äußeren Bedingungen dafür nicht günstig sind.	.67

sek_06	Wir werden ganz gewiss pädagogisch wertvolle Arbeit leisten können, weil wir eine kompetente Lehrergruppe sind und an schwierigen Aufgaben wachsen können.	.73
sek_07	Auch aus pädagogischen Fehlern und Rückschlägen können wir Lehrer viel lernen, solange wir auf unsere gemeinsame Handlungskompetenz vertrauen.	.60
sek_08	Trotz der Systemzwänge können wir die pädagogische Qualität unserer Schule verbessern, weil wir ein gut eingespieltes und leistungsfähiges Team sind.	.75
sek_09	Ich habe Vertrauen, dass wir Lehrer es an unserer Schule gemeinsam schaffen können, pädagogische Projekte in die Tat umzusetzen, auch wenn Schwierigkeiten auftreten.	.76
sek_10	Es gelingt uns, auch "schwierige" Eltern von unseren pädagogischen Zielen zu überzeugen, weil wir als einheitliche Lehrergruppe auftreten.	.69
sek_11	Ich bin mir sicher, dass wir Lehrer durch gemeinsames Handeln auch dann ein gutes Schulklima erzeugen können, wenn uns die Arbeit über den Kopf wächst.	.50
sek_12	Auch mit außergewöhnlichen Vorfällen können wir zurechtkommen, da wir uns im Kollegium gegenseitig Rückhalt bieten.	.75
cos_01	Ich arbeite hart für unsere Schule.	.63
cos_02	Ich bin stolz auf unsere Schule.	.48
cos_03	Unsere Schule ist die beste in der Umgebung.	.51
cos_04	Die Zukunft unserer Schule ist mir wichtig.	.66
cos_05	Ich würde auch dann an unserer Schule weiterarbeiten, wenn ich eine Gelegenheit hätte, in eine andere Schule zu wechseln.	.56
cos_06	Es bereitet mir Freude an unserer Schule zu arbeiten.	.66
cos_07	Das Erreichen unserer Schulziele ist mir wichtig.	.37
kollu_01	In unserem Kollegium wird eng zusammen gearbeitet.	.71
kollu_02	Unser Kollegium ist wie eine grosse Familie, alle stehen sich nahe.	.65
kollu_03	In unserem Kollegium helfen sich alle gegenseitig jederzeit aus, auch wenn es nicht um die eigene Klasse geht.	.63
kollu_04	Die LehrerInnen unserer Schule lernen ständig hinzu und sind auf der Suche nach neuen Ideen.	.64
kollu_05	Unser Kollegium stellt an sich hohe Ansprüche.	.56
kolli_01	An unserer Schule werden Probleme gelöst, es wird nicht nur darüber gesprochen.	.57
kolli_02	An unserer Schule werde ich ermutigt, in meinem Unterricht zu experimentieren.	.58
kolli_03	Wenn ich in meinem Unterricht Probleme habe, werde ich von meinen KollegInnen beraten.	.52
kolli_04	Die Tätigkeit an meiner Schule regt mich an, mich beruflich weiter zu entwickeln.	.44
kolli_05	Unsere Schulleitung ist an neuen Ideen und Innovationen interessiert.	.61
reflk_01	In unserem Kollegium nehmen wir uns regelmässig und bewusst Zeit, unsere Zusammenarbeit kritisch zu reflektieren.	.46
reflk_02	In unserem Kollegium finden regelmässig Supervisions- und/oder Intervisionssitzungen statt.	.46
refli_01	Ich nehme mir regelmässig und bewusst Zeit, meinen Unterricht kritisch zu reflektieren.	.64
refli_02	Ich nehme mir regelmässig und bewusst Zeit, meinen Umgang mit den Schülerinnen und Schülern kritisch zu reflektieren.	.71
refli_03	Ich nehme mir regelmässig und bewusst Zeit, meinen Umgang mit den Kolleginnen und Kollegen kritisch zu reflektieren.	.54

Bei der Skala der Lehrerselbstwirksamkeit (sel) weisen zwei Items (sel_07 und sel_10) Werte unter .30 auf. Das eine Item fällt durch die Negativformulierung (sel_07), das andere (sel_10) durch seine inhaltliche Ausrichtung auf⁵³. Da aber die Reliabilität der

⁵³ Das Item bezieht sich auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeit, sich mit Innovationen gegen Widerstände im Kollegium durchzusetzen.

Gesamtskala durch das Weglassen der beiden Items nicht gesteigert werden kann, bleiben beide für die weitere Auswertung beibehalten.

Tabelle 6 Itemtrennschärfen Lehrerselbstwirksamkeit

Item	Inhalt	Trennschärfe- koeffizient
sel_01	Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	.51
sel_02	Ich weiss, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	.40
sel_03	Ich weiss, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den relevanten Stoff zu vermitteln.	.52
sel_04	Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.	.40
sel_05	Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	.44
sel_06	Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.	.38
sel_07	Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiss ich, dass ich nicht viel ausrichten kann. (-)	.25
sel_08	Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	.46
sel_09	Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern.	.46
sel_10	Ich kann innovative Veränderungen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.	.27

Innerhalb der Skala Proaktivität (pro) erreichen zwei Items den kritischen Wert von .30 nicht (pro_01; .21 und pro_06; .10). Beim zweiten Item (pro_06) liegt der Grund wohl darin, dass viele Versuchspersonen das Item als unverständlich wahrgenommen haben (Bemerkungen direkt auf den Fragebogen weisen darauf hin). Das erste Item (pro_01) liegt inhaltlich neben den andern Items der Skala⁵⁴. Zusätzlich lässt sich die Reliabilität der Gesamtskala durch das Weglassen der beiden Items steigern. Beide Items werden für die weitere Untersuchung aus der Skala gestrichen.

Tabelle 7 Itemtrennschärfen Proaktivität

Item	Inhalt	Trennschärfe- koeffizient
pro_01	Ich nehme mir Zeit, um über langfristige Ziele für mich selbst nachzudenken.	.21
pro_02	Ich habe oft das Gefühl, programmiert zu werden, anstatt selbst der Programmierer zu sein. (-)	.47
pro_03	Mein Leben wird vor allem durch Sachzwänge bestimmt. (-)	.54
pro_04	Ich gehe konstruktiv an meine Probleme heran, auch wenn sie von anderen Menschen oder äusseren Umständen erzeugt worden sind.	.37
pro_05	Ich fühle mich von andern Leuten bevormundet. (-)	.44
pro_06	Die Schätze der Welt warten nur darauf, dass man sie findet und ausgräbt.	.10
pro_07	Ich habe die Freiheit, meine Lebensentscheidungen selbst zu treffen.	.36
pro_08	Ich warte lieber darauf, bis die Dinge passieren, anstatt selbst die Initiative zu übernehmen. (-)	.31

⁵⁴ Das Item bezieht sich auf das Reflexionsverhalten der Versuchsperson.

Vergleichbar ist die Situation in der Skala Berufscommitment (col). Zwei Items erreichen den kritischen Wert nicht (col_03; .22 und col_05; .08). Beide weisen inhaltliche Abweichungen von der Gesamtskala auf. Da auch die Reliabilität der Gesamtskala deutlich gesteigert werden kann, fallen diese zwei Items für die weitere Untersuchung weg⁵⁵.

Tabelle 8 Itemtrennschärfen Berufscommitment

Item	Inhalt	Trennschärfe- koeffizient
col_01	LehrerIn zu werden war für mich die einzig richtige Entscheidung.	.57
col_02	Ich bin stolz LehrerIn zu sein.	.55
col_03	Die zentralen Werte meiner Lehrtätigkeit erscheinen mir wichtiger als die anderer Berufe.	.22
col_04	Die Arbeit als LehrerIn ist für mich der beste Beruf.	.66
col_05	Ich wünsche mir Anerkennung in meinem Beruf.	.08

4.3.4 Reliabilität der Skalen

Die Tabelle 9 bis Tabelle 12 zeigen die Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse zu den einzelnen Skalen.

Tabelle 9 Reliabilitätskoeffizienten MLQ-Skalen Transformationale Führung

MLQ: Transformationale Führung	Anzahl Items	Cronbachs α
Individuelle Wertschätzung	4	.85
Intellektuelle Stimulation	4	.83
Idealisierte Einfluss	8	.90
Inspirierende Motivierung	4	.85
<i>Gesamt Transformationale Führung</i>	<i>20</i>	<i>.95</i>

Tabelle 10 Reliabilitätskoeffizienten MLQ-Skalen Passive Führung

MLQ: Passive Führung	Anzahl Items	Cronbachs α
Passives Führungsverhalten	3	.70
Management by exception passiv	3	.82
<i>Gesamt Passive Führung</i>	<i>6</i>	<i>.86</i>

Tabelle 11 Reliabilitätskoeffizienten individuumsbezogene Skalen

Individuumsbezogene Skalen	Anzahl Items	Cronbachs α
Lehrerselbstwirksamkeit	10	.75
Proaktive Einstellung ⁵⁶	6	.70
Berufscommitment ⁵⁷	3	.81

⁵⁵ Eine vollständige Zusammenstellung findet sich im Anhang 9.2 Itemanalyse

⁵⁶ ohne Items 1 und 6

⁵⁷ ohne Items 3 und 5

Reflexion individuell	3	.79
-----------------------	---	-----

Tabelle 12 Reliabilitätskoeffizienten kollegiumsbezogene Skalen

Kollegiumsbezogene Skalen	Anzahl Items	Cronbachs α
Kollegiale Selbstwirksamkeit	12	.92
Kollegiale Unterstützung	5	.84
Kollegiales Innovationsverhalten	5	.80
Schulcommitment	7	.81
Reflexion kollegial	2	.62

Die verwendeten Skalen erreichen Reliabilitätskoeffizienten von .62 - .92. Ausgehend von der Annahme, dass ein α -Wert von .80 erreicht werden sollte (vgl. Bortz; Döring 1995, p. 184) müssen drei Skalen genauer betrachtet werden: Proaktivität (.70), passives Führungsverhalten (.70) und Reflexion kollegial (.62).

Die Skala Proaktivität weist bei einer vergleichbaren Untersuchung allerdings mit grösseren Stichproben und unter Verwendung aller Items α -Werte von .70 und .76 auf (vgl. Schwarzer; Schmitz 1999). Somit muss davon ausgegangen werden, dass die Skala den Ansprüchen bzgl. der Reliabilität nicht ganz genügen kann.

Da es sich bei der Skala der kollegialen Reflexion um ein neues Konstrukt handelt, müssen weitere Untersuchungen zeigen, ob sich die vorliegenden Werte bestätigen. Sollte dies der Fall sein, müsste die Skala überarbeitet werden.

Bereits Bass und Avolio (2000) stellen in ihrer Metaanalyse fest, dass die Skala des passiven Führungsverhaltens den α -Wert von .80 nicht erreicht.

Insgesamt entsprechen die übrigen Skalen zumindest annähernd dem geforderten Reliabilitätswert und den erreichten Werten früherer Arbeiten (vgl. Celep 2000; Schwarzer; Schmitz 1999; Schwarzer; Jerusalem 1999; McLaughlin; Talbert 1993). Besonders auffällig ist die Homogenität der MLQ-Skalen zur transformationalen Führung. Diese Ergebnisse entsprechen ebenfalls den Resultaten der oben angesprochenen Metaanalyse.

4.3.5 Validität der Skalen

Bei der Frage der Validität der durchgeführten Untersuchung stellt sich in erster Linie die Frage nach der Konstruktvalidität. Besonders deshalb, weil die meisten Skalen zum ersten Mal im schweizerischen Schulkontext verwendet wurden.

"Unter dem Begriff Konstrukt werden theoretische Eigenschaftsdimensionen (latente Variablen) verstanden. Konstruktvalidität liegt dann vor, wenn aus dem Konstrukt empirisch überprüfbare Aussagen über Zusammenhänge dieses Konstruktes mit

andern Konstrukten theoretisch hergeleitet werden können und sich diese Zusammenhänge empirisch nachweisen lassen." (Schnell et al. 1999, p. 150). Dabei wird zwischen der convergent validity (Konvergenz) und der discriminant validity (Diskriminanz) unterschieden. Konvergenz besitzt ein Instrument, wenn verschiedene Operationalisierungen der latenten Variable einander sehr ähnlich sind. Lässt sich empirisch zeigen, dass ein Instrument andere Sachverhalte erfasst als andere Instrumente, spricht man von Diskriminanz (vgl. ebd., p. 151).

Die Items der Führungssubskalen wurden einer gemeinsamen Faktorenanalyse unterzogen, da sie theoretisch Elemente zweier Hauptfaktoren darstellen sollen. Die Geführtensubskalen wurden jeweils einer gepaarten Analyse unterzogen, da jeweils zwei Skalen ein Konstrukt mit unterschiedlicher Bezugsnorm (individuell/kollegial; unterstützend/innovativ) abbilden und damit nicht auf dem gleichen Faktor laden sollten (Commitment, Selbstwirksamkeit, Kollegiumsverhalten).

4.3.5.1 Skalen Führungsvariablen

Die Hauptfaktorenstruktur des MLQ konnte nachgewiesen werden. Die vier Subskalen der transformationalen Führung laden hoch auf einem Faktor, die Subskalen der passiven Führung hoch auf einem zweiten.

Die Faktorenstruktur der MLQ-Subskalen konnte mit Hilfe der Faktorenanalyse nicht vollständig nachgewiesen werden. Es zeigte sich eine Struktur mit drei Faktoren, wie sie schon von Kark und Shamir (1998) festgestellt wurde (vgl. Tabelle 13 und Tabelle 14). Auf dem Faktor 1 laden die Items der Subskalen individuelle Wertschätzung und intellektuelle Stimulation (ohne Item 3). Zusätzlich laden 5 Items des idealisierten Einfluss auf diesem ersten Faktor (Items 1 und 5-8). Auf dem Faktor 2 laden die Items der inspirierenden Motivation und drei Items des idealisierten Einfluss und ein Item der intellektuellen Stimulation (Item 3). Auf dem Faktor 3 laden die Items des passiven Führungsverhaltens und des Management-by-exception passiv. Auffällig ist, dass die Items der Subskala "idealisierter Einfluss" auf zwei unterschiedlichen Faktoren laden. Erklären lässt sich das dadurch, dass in der ursprünglichen Fassung des MLQ, diese Subskala in zwei Subskalen unterteilt war. Diese frühere Unterteilung, die von Bass und Avolio (2000) aufgehoben wurde, lässt sich hier wieder nachweisen.

Der Faktor 3 lässt sich als passive Führung umschreiben, da er die beiden entsprechenden Subskalen enthält. Faktor 2 enthält zusätzlich zu den Items der inspirierenden Motivation weitere Items, die zielorientierte, visionäre Inhalte ausweisen. Die Betonung von Zielen und Visionen und deren Erreichung stehen im Zentrum. Dieser Faktor könnte als "zukunftsorientierte Führung" bezeichnet werden. Faktor 1

schliesst neben den Items der individuellen Wertschätzung und intellektuellen Stimulation Items ein, die die Beziehung zwischen Schulleitung und Lehrkraft in den Vordergrund stellt. Eine passende Bezeichnung könnte hier "beziehungsorientierte Führung" sein. Die ersten beiden Faktoren korrelieren recht hoch miteinander ($r=.58$). Die Faktoren eins und zwei korrelieren beide deutlich negativ mit Faktor 3. Das deutet darauf hin, dass die beiden ersten Faktoren als Subskalen der transformationalen Führung verstanden werden können, wie dies das Konzept von Bass und Avolio (2000) vorsieht.

Tabelle 13 Faktorladungen MLQ-Items

	Komponente		
	1	2	3
INDW_01	.903		
INDW_02	.651		
INDW_03	.907		
INDW_04	.643		
INTST_01	.668		
INTST_02	.572		
INTST_03		.533	
INTST_04	.520		
IDEIN_01	.641		
IDEIN_02		.645	
IDEIN_03		.889	
IDEIN_04		.779	
IDEIN_05	.579		
IDEIN_06	.473		
IDEIN_07	.629		
IDEIN_08	.511		
INSMO_01		.463	
INSMO_02		.594	
INSMO_03		.698	
INSMO_04		.805	
PFÜH_01			.648
PFÜH_02			.840
PFÜH_03			.667
MBEXP_01			.757
MBEXP_02			.705
MBEXP_03			.689

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
Rotationsmethode: Oblimin mit Kaiser-Normalisierung

Tabelle 14 Kennzahlen MLQ Faktorenanalyse

	Eigenwert	Varianzanteil	Kumulierte Varianz
Faktor 1	12.98	24.80%	24.80%
Faktor 2	1.7	21.05%	45.85%
Faktor 3	1.4	15.82%	61.68%

Tabelle 15 zeigt, dass die Struktur, wie sie in der Theorie vorgesehen ist, für die Gesamtskalen bestätigt wird. Bei einer Aufklärung von 84,2% der Varianz kann sicher

die Unterscheidung zwischen transformationaler und passiver Führung aufrechterhalten werden.

Tabelle 15 Faktorenstruktur MLQ-Subskalen

Rotierte Komponentenmatrix ^a

	Komponente	
	1	2
Individuelle Wertschätzung	.796	
Intellektuelle Stimulation	.853	
Idealisierter Einfluss	.877	
Inspirierende Motivation	.837	
Passives Führungsverhalten		.893
Management by exception		.823

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

Tabelle 16 Kennzahlen MLQ-Subskalen Faktorenanalyse

	Eigenwert	Varianzanteil	Kumulierte Varianz
Faktor 1	3.10	51.63%	51.63%
Faktor 2	1.95	32.52%	84.15%

Auch die gefundenen drei MLQ-Subskalen stützen die Unterscheidung zwischen transformationaler und passiver Führung. Mit noch höheren Faktorladungen und einer kumulierten erklärten Varianz von 93.17% repräsentieren die "neuen" Variablen die Konstrukte der transformationalen resp. passiven Führung noch besser, als die ursprünglichen (vgl. Tabelle 17 und Tabelle 18).

Tabelle 17 Faktorenstruktur MLQ-Subskalen neu

Rotierte Komponentenmatrix^a

	Komponente	
	1	2
Zielorientiertes Führungsverhalten	.923	
Beziehungsorientiertes Führungsverhalten	.786	
Passsives Führungsverhalten		.930

Extraktionsmethode: Hauptkomponente nanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

Tabelle 18 Kennzahlen Faktorenanalyse MLQ-Subskalen neu

	Eigenwert	Varianzanteil	Kumulierte Varianz
Faktor 1	1.59	53.09%	53.09%
Faktor 2	1.20	40.08%	93.17%

4.3.5.2 Skalen Geführtenvariablen

Basierend auf den formulierten Hypothesen ist für die weitere Untersuchung entscheidend, dass die ausgewählten individuums- resp. kollegiumsbezogenen Skalen sich klar gegenseitig abtrennen lassen. Aus diesem Grund wird eine Faktorenanalyse mit den sich bzgl. der beiden Bezugsnormen nahe liegenden Konstrukten durchgeführt. Abschliessend soll untersucht werden, ob die vermuteten beiden Bezugsnormen auf Grund der Faktorenanalyse aufrechterhalten werden können.

Die Faktorenanalyse mit allen Items der Skalen Lehrerselbstwirksamkeit und kollegiale Selbstwirksamkeit ergibt eine Struktur mit drei Faktoren. Den ersten Faktor bilden sämtliche Items der kollegialen Selbstwirksamkeit. Auf den beiden andern Faktoren laden die Items der Lehrerselbstwirksamkeit. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die beiden Konstrukte klar voneinander unterscheiden lassen.

Die Items der beiden Skalen Berufscommitment und Schulcommitment laden auf zwei Faktoren. Den ersten Faktor bilden die Items des Berufscommitments, den zweiten die des Schulcommitments. Einzig das Item 7 der Schulcommitment-Skala lädt auf beiden Faktoren. Auch hier kann davon ausgegangen werden, dass sich die beiden Konstrukte voneinander unterscheiden.

Dieselben Feststellungen lassen sich zur Faktorenanalyse mit den Items der kollegialen und der individuellen Reflexion machen.

Mit den beiden Skalen der kollegialen Unterstützung und des kollegialen Innovationsverhaltens wurde ebenfalls eine Faktorenanalyse durchgeführt. Die Items der beiden Skalen laden auf zwei Faktoren, wobei die in der Theorie vermutete Struktur nicht nachgewiesen werden kann. Die Items beider Skalen, die die innovative Ausrichtung des Kollegiums ansprechen laden auf dem einen Faktor. Der andere Faktor umfasst die Items, die das beratende und unterstützende Verhalten innerhalb des Kollegiums ansprechen. Da die ermittelte Faktorenstruktur auch inhaltlich begründet werden kann, wird diese für den weiteren Verlauf der Untersuchung verwendet. Zudem ist möglich, dass durch die Übersetzung der Originalskala einzelne Items eine geringfügige Neuausrichtung erhalten haben, was das Nachweisen der angenommenen Struktur erschwert haben könnte. Die Skalen werden unter den vorhandenen Namen aber mit der neuen Itemzuordnung verwendet⁵⁸.

Tabelle 19 Faktorenstruktur kollegiale Unterstützung, kollegiales Innovationsverhalten

Rotierte Komponentenmatrix^a

	Komponente	
	1	2
KOLLU_01	.780	
KOLLU_02	.808	
KOLLU_03	.766	
KOLLU_4		.673
KOLLU_05		.621
KOLLI_01	.642	
KOLLI_02		.517
KOLLI_03	.635	
KOLLI_04		.740
KOLLI_05		.776

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

Tabelle 20 Kennzahlen Faktorenanalyse kollegiale Unterstützung resp. kollegiales Innovationsverhalten

	Eigenwert	Varianzanteil	Kumulierte Varianz
Faktor 1	5.04	33.00%	33.00%
Faktor 2	1.02	26.75%	59.75%

Zum Abschluss der Validitätsprüfung sollen die Geführtenskalen einer Faktorenanalyse unterzogen werden, da ihnen eine Struktur mit zwei verschiedenen Bezugsnormen unterstellt wird. Tabelle 21 zeigt, dass die Skalen Lehrerselbstwirksamkeit,

⁵⁸ Für die Ergebnisse der Reliabilitäts- und Itemanalyse vgl. Anhang 9.2 Itemanalyse, p. 186ff.

Berufscommitment, proaktives Verhalten und individuelle Reflexion auf dem einen Faktor laden. Den andern Faktor bilden die Skalen kollegiale Selbstwirksamkeit, Schulcommitment, kollegiale Unterstützung, kollegiales Innovationsverhalten und kollegiale Reflexion bei einer Varianzaufklärung von 64,0%. Die vorliegenden Ergebnisse lassen die Annahme weiterhin zu, dass die verwendeten Konstrukte zwei verschiedenen Bezugsnormen zugeordnet werden dürfen.

Tabelle 21 Faktorenstruktur individuelle resp. kollegiale Bezugsnorm

Rotierte Komponentenmatrix^a

	Komponente	
	1	2
Lehrer-Selbstwirksamkeit		.833
Proaktives Verhalten		.693
Berufscommitment		.614
Reflexion individuell		.576
Kollegiale Selbstwirksamkeitserwartung	.899	
Kollegiale Unterstützung	.913	
Kollegiales Innovationsverhalten	.841	
Schulcommitment	.913	
Reflexion kollegial	.672	

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

Tabelle 22 Kennzahlen Faktorenanalyse individuelle resp. kollegiale Bezugsnorm

	Eigenwert	Varianzanteil	Kumulierte Varianz
Faktor 1	3.70	41.13%	41.13%
Faktor 2	2.06	22.90%	64.03%

Der Anteil aufgeklärter Varianz und die Faktorenladungen können deutlich gesteigert werden (74,8%), wenn die beiden neu konstruierten Skalen Reflexion individuell und

kollegial ausgeschlossen werden. Zulässig ist ein solcher Schritt auch deshalb, weil die Ergebnisse der Reliabilitätsprüfung für diese beiden Skalen nicht ganz befriedigen konnten.

Tabelle 23 Faktorenstruktur individuelle resp. kollegiale Bezugsnorm korrigiert

Rotierte Komponentenmatrix^a

	Komponente	
	1	2
Kollegiale Selbstwirksamkeit	.900	
Kollegiale Unterstützung	.920	
Kollegiales Innovationsverhalten	.888	
Schulcommitment	.933	
LehrerSelbstwirksamkeit		.836
Proaktivität		.731
Berufscommitment		.691

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung

a. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

Tabelle 24 Kennzahlen Faktorenanalyse individuelle resp. kollegiale Bezugsnorm korrigiert

	Eigenwert	Varianzanteil	Kumulierte Varianz
Faktor 1	3.38	48.30%	48.30%
Faktor 2	1.86	26.52%	74.82%

4.4 Stichprobe

4.4.1 Grundgesamtheit

Die Grundgesamtheit für die vorliegende Untersuchung sind die Volksschulen des deutschsprachigen Kantons Bern und die angestellten Lehrpersonen und Schulleitungen. Insgesamt sind 11'315 Lehrpersonen angestellt. Davon sind 72,6% Frauen (N=8'217). 59,0% der Lehrpersonen sind Primarlehrkräfte, 23,6% sind Reallehrkräfte und 17,3% Sekundarlehrkräfte.

Insgesamt sind 1'174 Personen als Schulleitungen angestellt. Davon sind 54,3% Männer und 45,7% Frauen. 80,7% der Schulen werden von einer oder zwei Personen geleitet, 15,9% von drei oder vier, die übrigen Schulen von fünf oder mehr Personen.

Tabelle 25 zeigt die Verteilung der Schulen nach Anzahl Lehrpersonen.

Tabelle 25 Verteilung der Schulgrössen in der Grundgesamtheit

1-10 LP	11-20 LP	21-30 LP	31-40 LP	> 40 LP	Total
291	199	113	53	57	713
40,8%	27,9%	15,9%	7,4%	8,0%	100%

4.4.2 Lehrkräfte

Der Fragebogen wurde an insgesamt 2100 Lehrkräfte im Kanton Bern verschickt. Die zufällig gezogene Stichprobe war gleichmässig verteilt auf Frauen und Männer und Primar-, Real- und Sekundarlehrkräfte. Die Rücklaufquote beträgt 33,5% (N=704). 15 Fragebogen gingen leer ein⁵⁹, 13 Fragebogen enthielten mehr als 40% fehlende Werte. Verwertbar sind 663 Fragebogen⁶⁰. Insgesamt stammen 60,2% der Fragebogen von Frauen (N=407) und 38,6% von Männern (N=261).⁶¹

Alter nach Kategorien (N=654)

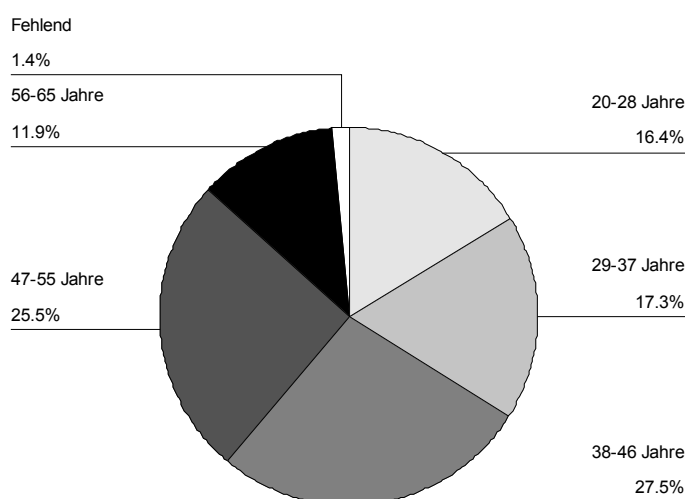


Abbildung 1 Alter nach Kategorien

Abbildung 1 zeigt die Verteilung der Stichprobe auf die Altersgruppen. Die Gruppe der 38-46-jährigen macht dabei den grössten (27,5%), die der 56-65-jährigen den geringsten Anteil aus (11,9%).

⁵⁹ 4 Fragebogen enthielten Hinweise, dass das Nichtausfüllen des Fragebogens eine persönliche Sparmassnahme sei. Einem Fragebogen lag ein ausführlicher Brief mit einer Stellungnahme zum Fragebogen insgesamt und zu einzelnen Fragen. 2 Fragebogen enthielten Bemerkungen, die den Sinn der Befragung anzweifelten. 1 Fragebogen enthielt eine Empfehlung an den Verfasser, zuerst einmal selbst unterrichten zu gehen. 2 Fragebogen enthielten die Bemerkung, dass die Pensionierung kurz bevorstünde und deshalb auf das Ausfüllen des Fragebogens verzichtet werde. 18 Fragebogen gingen ohne Bemerkung leer ein. 13 Fragebogen enthielten mehr als 40% fehlender Werte.

⁶⁰ Auf diesem Wert basieren alle folgenden Prozentwerte zur Gesamtstichprobe.

⁶¹ 1,2% der Fragebogen (N=8) weisen keine Angaben zum Geschlecht auf.

Ausbildung (N=663)

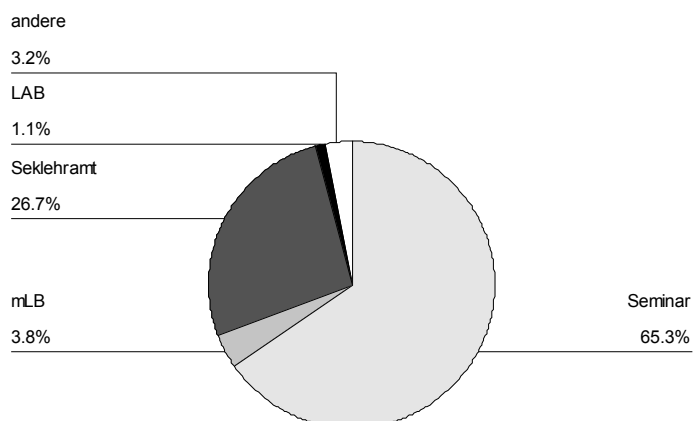


Abbildung 2 Ausbildung

Die Verteilung bzgl. der Ausbildung zeigt in Abbildung 2, dass knapp zwei Drittel der Stichprobe eine seminaristische Ausbildung (65,3%) absolviert haben. Absolventen des Sekundarlehrantes machen den zweiten grossen Teil der Stichprobe aus (26,7%). Die Gruppen, die die Lehrerausbildung für Berufsleute (LAB) resp. die maturitätsbezogene Lehrerbildung (mLB) absolviert haben, machen insgesamt nur 4,8% der Stichprobe aus.

Die Dominanz der Ausbildungsgruppe "Seminar" entsteht durch die Auswahl der Stichprobe nach Sekundar-, Real- und Primarlehrkräften. Die Real- und Primarlehrkräfte haben eine seminaristische Ausbildung oder die LAB resp. mLB durchlaufen.

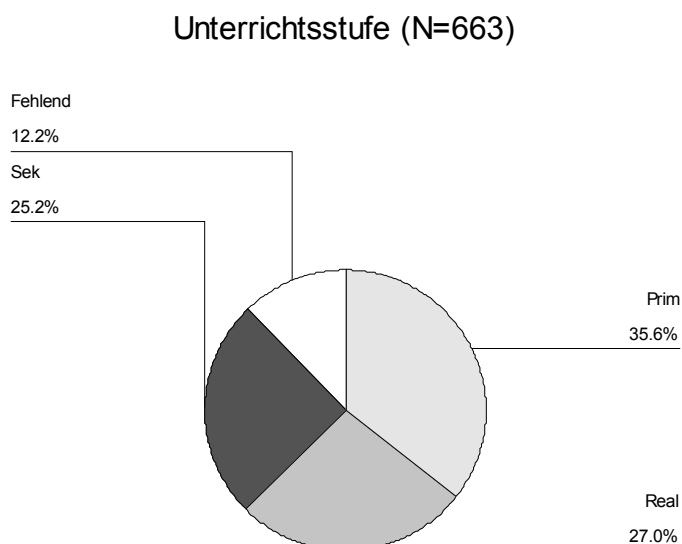


Abbildung 3 Unterrichtsstufe

Die Stichprobe verteilt sich auf die drei Unterrichtsstufen Primar-, Real- und Sekundarstufe⁶² wie Abbildung 3 zeigt. Auffällig ist der grosse Anteil fehlender Werte (12,2%). Dieser kommt dadurch zustande, dass die Variable nicht direkt erfragt, sondern aus den Variablen "Ausbildung" und "Schultyp" abgeleitet wurde.

Abbildung 4 zeigt die Verteilungen der eingegangenen Fragebogen bzgl. der Dauer der Arbeit an der Schule, auf welche sich die Antworten beziehen. Den grössten Anteil an der Stichprobe machen die Lehrkräfte mit weniger als 10 Jahren Tätigkeit an der aktuellen Schule (44,9%).

⁶² Zu beachten gilt hier, dass mit Sekundarstufe nicht die Sekundarstufe 1 insgesamt gemeint ist, sondern der Unterricht mit Schülern im Status "Sekundarschüler".

Jahre an der Schule (N=663)

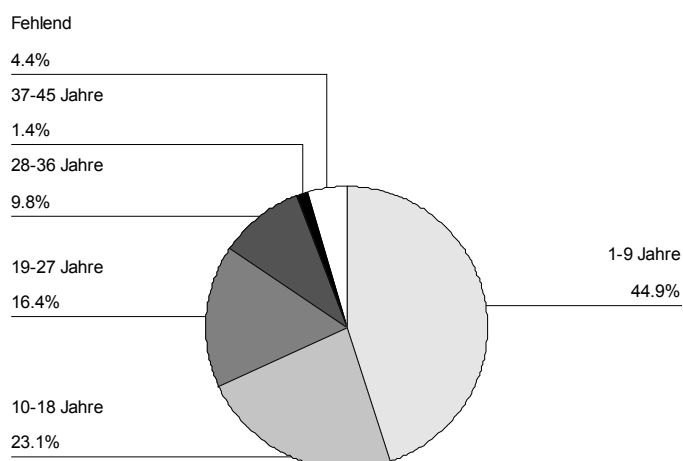


Abbildung 4 Jahre an der Schule

Abbildung 5 zeigt die Verteilung der Fragebogen bzgl. Berufserfahrung der antwortenden Lehrkräfte. Mit Ausnahme der Gruppe mit mehr als 37 Jahren Berufserfahrung (4,1%) verteilt sich die Stichprobe zu ähnlich grossen Teilen auf die andern Gruppen.

Berufserfahrung (N=663)

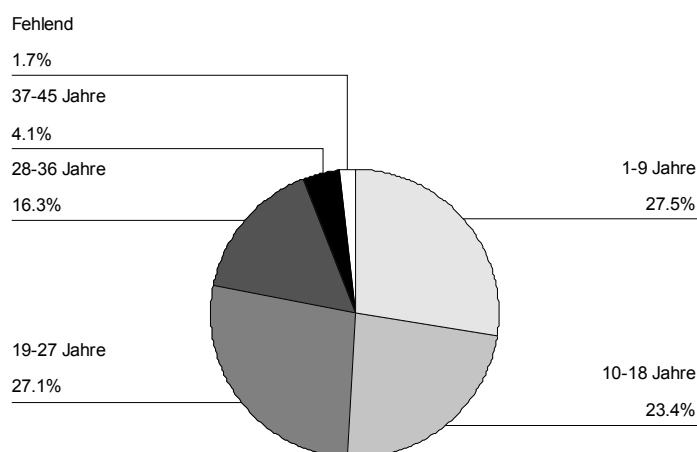


Abbildung 5 Berufserfahrung

Während sich die Befragten auf die vier Kategorien der Berufserfahrung regelmässig verteilen, macht bei der Tätigkeit an der aktuellen Schule die Gruppe der Lehrkräfte, die ein bis neun Jahre unterrichten mit 45,1% (N=305) den Hauptanteil aus.⁶³

Kreuztabelle 26 Geschlecht bzgl. Unterrichtsstufe

			Unterrichtsstufe			Gesamt
			Prim	Real	Sek	
Geschlecht	Frau	absolut	188	97	59	344
		relativ	54.7%	28.2%	17.2%	100.0%
	Mann	absolut	46	80	105	231
		relativ	19.9%	34.6%	45.5%	100.0%
Gesamt		absolut	234	177	164	575
		relativ	40.7%	30.8%	28.5%	100.0%

Mehr als die Hälfte der Frauen (54,7%), die den Fragebogen beantwortet haben, sind als Primarlehrerinnen tätig (vgl. Kreuztabelle 26). Bei den Männern ist der grösste Anteil als Sekundarlehrer tätig (45,5%). Bei beiden Geschlechtern machen die Reallehrkräfte den mittleren Anteil aus. Ein Cramers-V-Wert von .38** bedeutet einen schwachen bis mittleren Zusammenhang zwischen den beiden Variablen Geschlecht und Unterrichtsstufe.

Kreuztabelle 27 Alter bzgl. Unterrichtsstufe

			Unterrichtsstufe			Gesamt	
			Prim	Real	Sek		
Alter nach Kategorien	20-28 Jahre	absolut	50	35	10	95	
		relativ	52.6%	36.8%	10.5%	100.0%	
	29-37 Jahre	absolut	47	31	20	98	
		relativ	48.0%	31.6%	20.4%	100.0%	
	38-46 Jahre	absolut	56	56	54	166	
		relativ	33.7%	33.7%	32.5%	100.0%	
	47-55 Jahre	absolut	61	34	48	143	
		relativ	42.7%	23.8%	33.6%	100.0%	
	56-65 Jahre	absolut	20	20	32	72	
		relativ	27.8%	27.8%	44.4%	100.0%	
	Gesamt		absolut	234	176	164	574
			relativ	40.8%	30.7%	28.6%	100.0%

⁶³ Bei 4.6% fehlenden Werten (N=31)

Nach Kreuztabelle 27 verteilt sich die mittlere Altersgruppe (38-46 Jahre) fast zu je einem Drittel auf die drei Unterrichtsstufen. Bei der jüngsten Altersgruppe machen den grössten Anteil die Primarlehrkräfte aus (52,6%). Bei der ältesten Gruppe sind es die Sekundarlehrkräfte (44,4%). Die Kontingenzanalyse für die beiden Variablen ergibt einen sehr geringen Zusammenhang (Cramers $V = .18^{**}$).

Kreuztabelle 28 Geschlecht bzgl. Alter

			Alter nach Kategorien					Gesamt
			20-28 Jahre	29-37 Jahre	38-46 Jahre	47-55 Jahre	56-65 Jahre	
Geschlecht	Frau	absolut	84	83	108	91	26	392
		relativ	21.4%	21.2%	27.6%	23.2%	6.6%	100.0%
	Mann	absolut	25	31	72	77	51	256
		relativ	9.8%	12.1%	28.1%	30.1%	19.9%	100.0%
Gesamt	absolut		109	114	180	168	77	648
	relativ		16.8%	17.6%	27.8%	25.9%	11.9%	100.0%

Gemäss Kreuztabelle 28 unterscheiden sich die beiden Geschlechtergruppen besonders bzgl. der beiden Extreme der Altersgruppen. Während bei den Frauen die oberste Altersgruppe (56-65 Jahre) den kleinsten Anteil hat (6,6%), macht bei den Männern die unterste Altergruppe (20-28 Jahre) den kleinsten Anteil aus (9,8%). Die Kontingenzanalyse für die beiden Variablen ergibt einen schwachen Zusammenhang (Cramers $V = .27^{**}$).

Kreuztabelle 29 Unterrichtsstufe bzgl. Jahre an der Schule

			Jahre an der Schule					Gesamt
			1-9 Jahre	10-18 Jahre	19-27 Jahre	28-36 Jahre	37-45 Jahre	
Unterrichtsstufe	Prim	absolut	115	56	39	18		228
		relativ	50.4%	24.6%	17.1%	7.9%		100.0%
	Real	absolut	100	30	24	13	5	172
		relativ	58.1%	17.4%	14.0%	7.6%	2.9%	100.0%
	Sek	absolut	49	43	34	25	4	155
		relativ	31.6%	27.7%	21.9%	16.1%	2.6%	100.0%
Gesamt	absolut		264	129	97	56	9	555
	relativ		47.6%	23.2%	17.5%	10.1%	1.6%	100.0%

Analog zur Altersverteilung auf die Unterrichtsstufen, verteilen sich die Lehrkräfte bzgl. der Anzahl Jahre, die sie schon an der aktuellen Schule unterrichten (vgl. Kreuztabelle 29). Der Anteil der Primarlehrkräfte, die weniger als 10 Jahre an ihrer aktuellen Schule unterrichten, ist am grössten (36,7% der Primarlehrkräfte). Der Anteil der Sekundarlehrkräfte, die schon 28 oder mehr Jahre an ihrer aktuellen Schule unterrichten ist am grössten (26,3% der Sekundarlehrkräfte). Die Kontingenzanalyse für die beiden Variablen ergibt einen sehr geringen Zusammenhang (Cramers $V = .18^{**}$).

Kreuztabelle 30 Unterrichtsstufe bzgl. Berufserfahrung

			Berufserfahrung					Gesamt
			1-9 Jahre	10-18 Jahre	19-27 Jahre	28-36 Jahre	37-45 Jahre	
Unterrichtsstufe	Prim	absolut	84	52	60	30	7	233
		relativ	36.1%	22.3%	25.8%	12.9%	3.0%	100.0%
	Real	absolut	52	42	47	29	7	177
		relativ	29.4%	23.7%	26.6%	16.4%	4.0%	100.0%
	Sek	absolut	26	41	52	32	10	161
		relativ	16.1%	25.5%	32.3%	19.9%	6.2%	100.0%
Gesamt		absolut	162	135	159	91	24	571
		relativ	28.4%	23.6%	27.8%	15.9%	4.2%	100.0%

Die Primar- und Reallehrkräfte weisen eine geringere Berufserfahrung auf als die Sekundarlehrkräfte (vgl. Kreuztabelle 30).

4.4.3 Schulen

86,5% (N=585) der Lehrkräfte geben an, dass ihre Schule über ein Leitbild verfügt, 8,7%⁶⁴ (N=59) geben an, über keines zu verfügen.

Der Fragebogen wurde von Lehrkräften aus mindestens 370 Schulen⁶⁵ ausgefüllt. Die Anzahl der Fragebogen aus einzelnen Schule variiert zwischen 1 und 8.

Die Lehrkräfte stammen aus unterschiedlich grossen Schulen (vgl. Abbildung 6). Auffallend ist der Anteil fehlender Werte von 3,9% (N=28). Den grössten Anteil machen Schulen mit 11-20 Lehrkräften (28,4%) bzw. 21-30 Lehrkräften aus (29,3%).

⁶⁴ Bei 4,7% fehlenden Werten (N=32)

⁶⁵ 612 Fragebogen können auf Grund der gemachten Angaben einer Schule zugeordnet werden. Bei den restlichen Fragebogen fehlenden die notwendigen Angaben.

Kollegiumsgrösse (N=663)

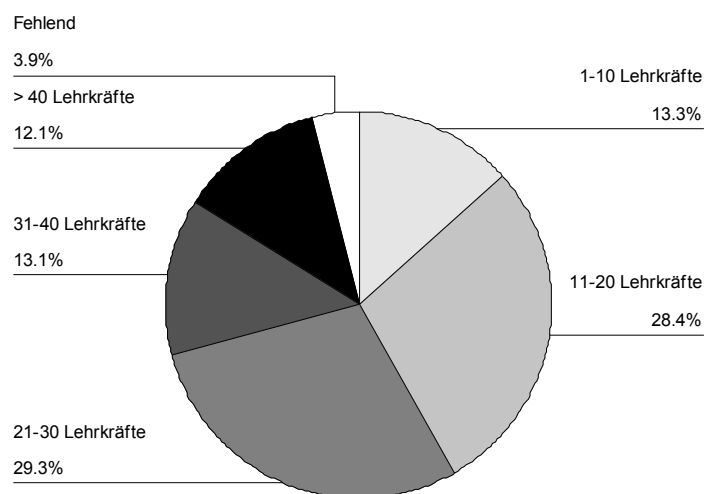


Abbildung 6 Kollegiumsgrösse

4.4.4 Schulleitungen

Mehr als die Hälfte der Fragebogen stammen aus Schulen mit einer rein männlichen Schulleitung (57,2%). Dabei ist hier nicht berücksichtigt, ob sich die Schulleitung aus einer oder mehreren Personen zusammensetzt (vgl. Abbildung 7).

Geschlecht Schulleitung (N=663)

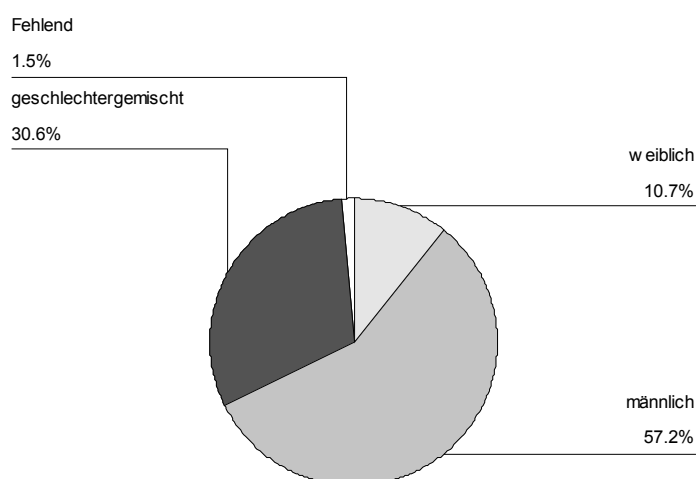


Abbildung 7 Geschlecht Schulleitung

Gemäss Abbildung 8 stammen mehr als zwei Drittel der Fragebogen aus Schulen mit Schulleitungen, die sich aus mehreren Personen zusammensetzen (68,8%). Den Hauptanteil machen Schulen mit Zweipersonen-Schulleitungen aus (52,2%).

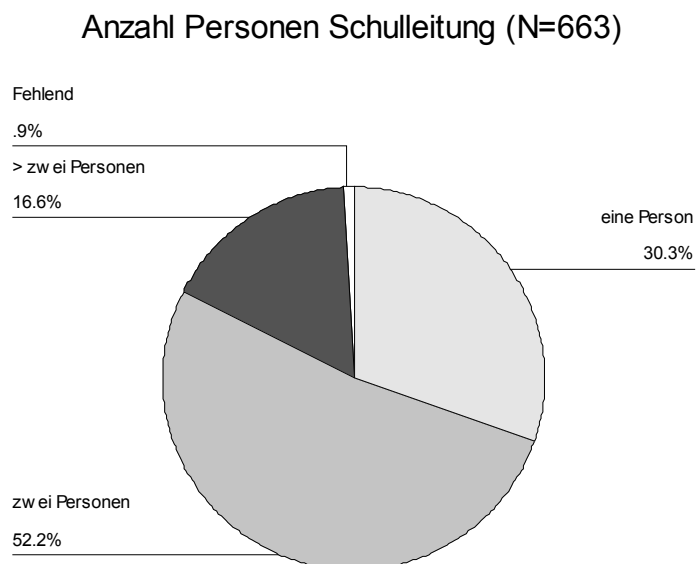


Abbildung 8 Grösse der Schulleitung

5 Resultate

In einem ersten Schritt erfolgt in diesem Abschnitt eine deskriptive Resultatdarstellung der erhobenen Daten. Streuungs- und Lagemasse, Überprüfung auf Normalverteilung und Datentransformationen stehen dabei im Vordergrund (vgl. Kp. 5.1 und Kp. 5.2, p. 106ff.).

Neben der Darstellung der Kennwerte der Gesamtskalen⁶⁶ wird im anschliessenden Abschnitt mit Hilfe von Varianzanalysen untersucht, in welchem Mass die Führungs- und Geführtenvariablen von den folgenden Kontextvariablen abhängig sind: Ausbildung, Anzahl Mitglieder, Alter, Geschlecht und Amtsdauer der Schulleitung; Kollegiumsgrösse; Alter, Unterrichtsstufe, Geschlecht und Berufserfahrung der Lehrkraft (vgl. Kp. 5.3, p. 111ff.).

Im Anschluss daran wird überprüft, welche Ergebnisse sich zu den dargestellten Hypothesen ergeben. Zu diesem Zweck werden Korrelations- und Regressionsanalysen durchgeführt (vgl. Kp. 5.4, p. 119ff.).

Den Abschluss bilden die Resultate der Überprüfung, ob sich Ergebnisse zu Einzelschulen herausarbeiten lassen. Verwendet werden zu diesem Zweck Diskriminanzanalysen (vgl. Kp. 5.5, p. 129ff.).

5.1 Führungsvariablen

Die Betrachtung der Mittelwerte der Führungsvariablen (vgl. Abbildung 9) zeigt, dass zwischen den Variablen der transformationalen und der passiven Führung ein grosser Unterschied besteht. Die passive Führung ist nach der Einschätzung der Lehrkräfte deutlich weniger verbreitet als die transformationale Führung. Die Mittelwerte der Subskalen der transformationalen Führung liegen mit 3.87 – 3.55 nahe beieinander ($s=.81-.86$; $R=4.0$). Dasselbe gilt für die zwei Subskalen der passiven Führung ($\bar{x}=2.13$ resp. 2.21; $s=.81$ resp. .97; $R=4.0$) (vgl. Tabelle 31).

Die Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests zeigen für alle Führungsvariablen Abweichungen von einer Normalverteilung ($z = 2.2^{**} - 3.3^{**}$).

Tabelle 31 Deskriptives Führungsvariablen

⁶⁶ Unter Berücksichtigung der Ergebnisse zu einzelnen Items.

	Range	Standardabweichung	Mittelwert ⁶⁷
Individuelle Wertschätzung	4.0	.86	3.87
Intellektuelle Stimulation	4.0	.84	3.55
Idealisierter Einfluss	4.0	.82	3.72
Inspirierende Motivation	4.0	.82	3.68
Passives Führungsverhalten	4.0	.81	2.13
Management by exception passiv	4.0	.98	2.21

Mittelwerte Führungsvariablen

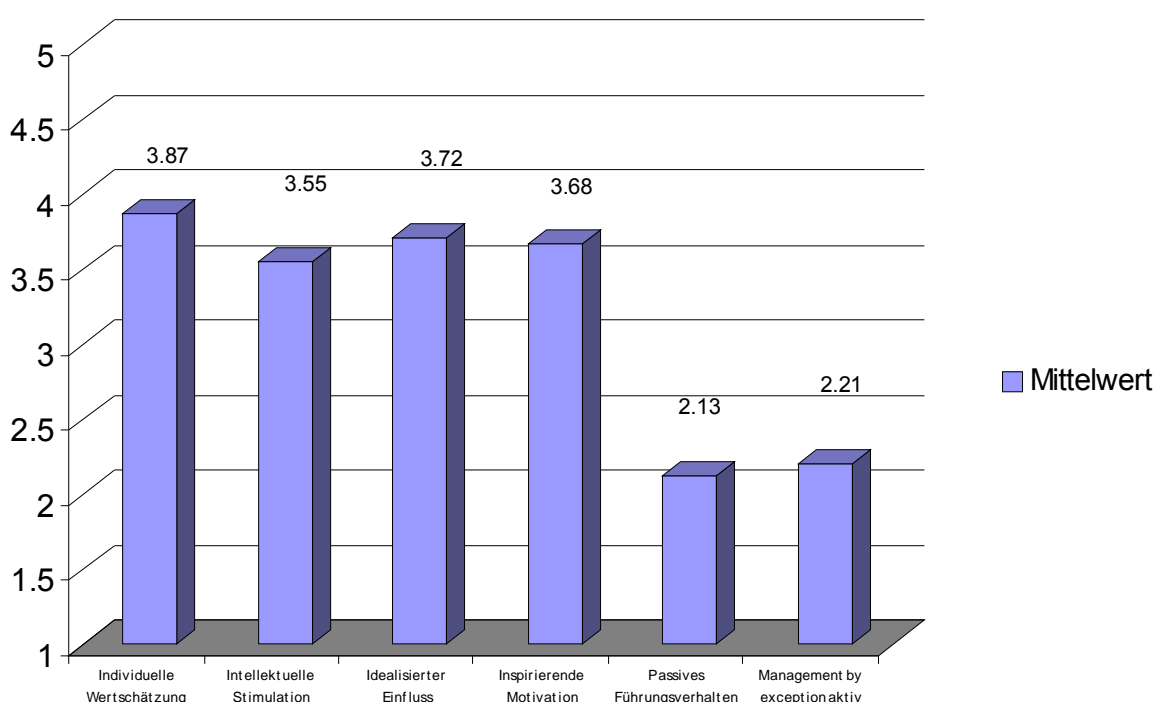


Abbildung 9 Mittelwerte Führungsvariablen Gesamtstichprobe

Bei beiden Hauptskalen lässt sich eine breite Streuung der Werte feststellen. Der Range beträgt bei der transformationalen Führung 4.0 bei einer Standardabweichung von .77. Bei der passiven Führung liegt bei gleichem Range eine Standardabweichung von .83 vor. Die beiden Grafiken der Abbildung 10 und Abbildung 11 deuten darauf hin, dass die Werte beider Skalen nicht Normalverteilung aufweisen. Bei der transformationalen Führung erzielt der Kolmogorov-Smirnov-Test einen z-Wert von 1.92**, die passive Führung einen z-Wert von 2.69**. Die Verteilung der Werte beider Skalen weicht damit signifikant von einer Normalverteilung ab.

⁶⁷ Die Werte wurden hier so transformiert, dass hohe Werte eine hohe Ausprägung bedeuten.

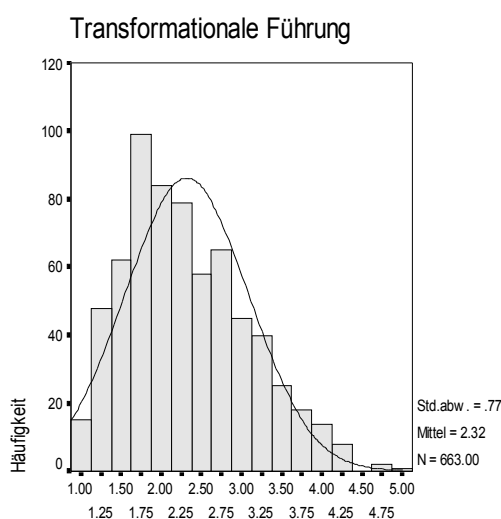


Abbildung 10 Werteverteilung transformationale Führung

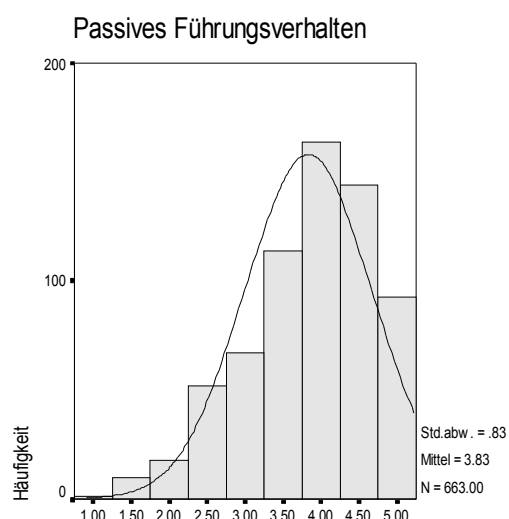


Abbildung 11 Werteverteilung passive Führung

5.2 Geführtenvariablen

5.2.1 Individuumsbezogene Variablen

Mit Mittelwerten zwischen 4.07 (Reflexion individuell) und 3.56 (Berufscommitment) weisen alle individuumsbezogenen Geführtenvariablen eine mittlere bis hohe Ausprägung aus (vgl. Abbildung 12).

Die Streuung innerhalb der einzelnen Variablen ist unterschiedlich. Bei einem Range von 2.7 (LehrerSelbstwirksamkeit) bis 4.0 (Berufscommitment und Reflexion individuell) liegen Standardabweichungen von .49 (Lehrer-Selbstwirksamkeit) bis 1.0 (Berufscommitment) vor (vgl. Tabelle 32).

Tabelle 32 Deskriptives individuumsbezogene Geführtenvariablen

	Range	Standardabweichung	Mittelwert ⁶⁸
--	-------	--------------------	--------------------------

⁶⁸ Die Werte wurden hier so transformiert, dass hohe Werte eine hohe Ausprägung bedeuten.

LehrerSelbstwirksamkeit	2.7	.49	3.82
Proaktivität	3.3	.61	3.96
Berufscommitment	4.0	1.00	3.56
Reflexion individuell	4.0	1.15	4.07

Die Werteverteilung aller Variablen weicht bei Kolmogorov-Smirnov-z-Werten von 1.91** (LehrerSelbstwirksamkeit) bis 4.25** (Reflexion individuell) signifikant von einer Normalverteilung ab.

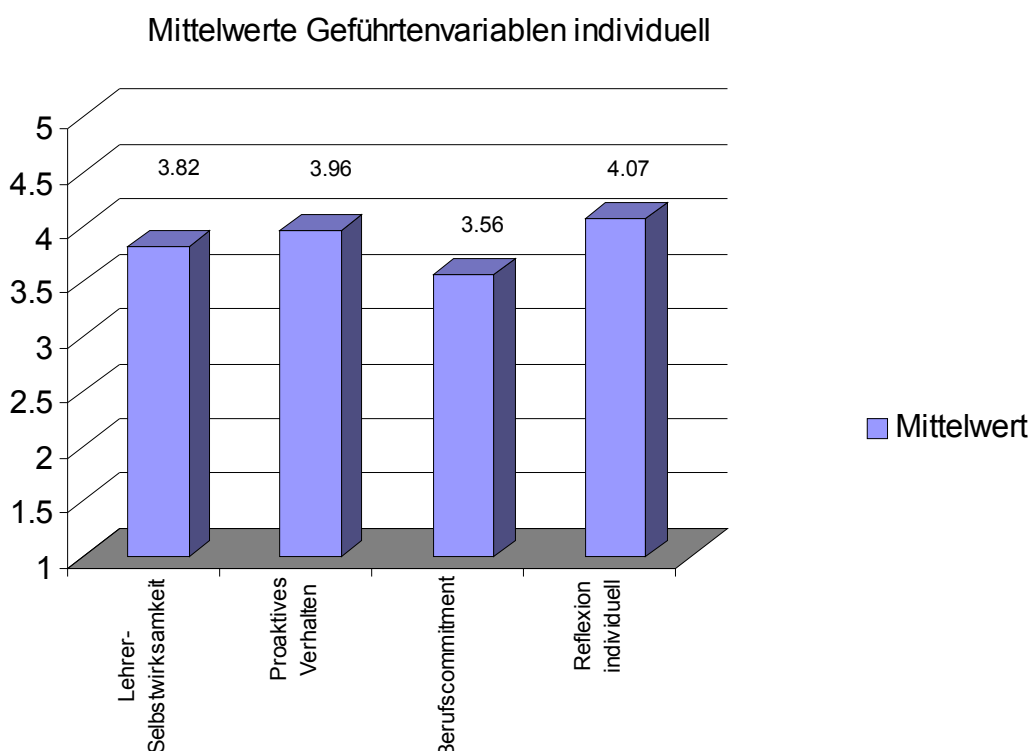


Abbildung 12 Mittelwerte Geführtenvariablen individuell

5.2.2 Kollegiumsbezogene Geführtenvariablen

Die Mittelwerte der kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen (vgl. Abbildung 13) liegen zwischen 4.21 (Reflexion kollegial) und 3.63 (kollegiale Selbstwirksamkeit). Bei einem Range von 4.0 bei allen Variablen beträgt die Standardabweichung zwischen .69 (Commitment Schule) und .81 (kollegiale Unterstützung) (vgl. Tabelle 33).

Tabelle 33 Deskriptives kollegiumsbezogene Geführtenvariablen

	Range	Standardabweichung	Mittelwert ⁶⁹
Kollegiale Selbstwirksamkeit	4.0	.73	3.63

⁶⁹ Die Werte wurden hier so transformiert, dass hohe Werte eine hohe Ausprägung bedeuten.

Kollegiales Innovationsverhalten	4.0	.75	3.73
Kollegiale Unterstützung	4.0	.81	3.64
Schulcommitment	4.0	.69	3.68
Reflexion kollegial	4.0	.67	4.21

Auch die Werte der kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen weichen signifikant von einer Normalverteilung ab. Die Kolmogorov-Smirnov-z-Werte liegen zwischen 2.17** (Commitment Schule) und 2.71** (kollegiale Unterstützung).

Mittelwerte Geführtenvariablen kollegial

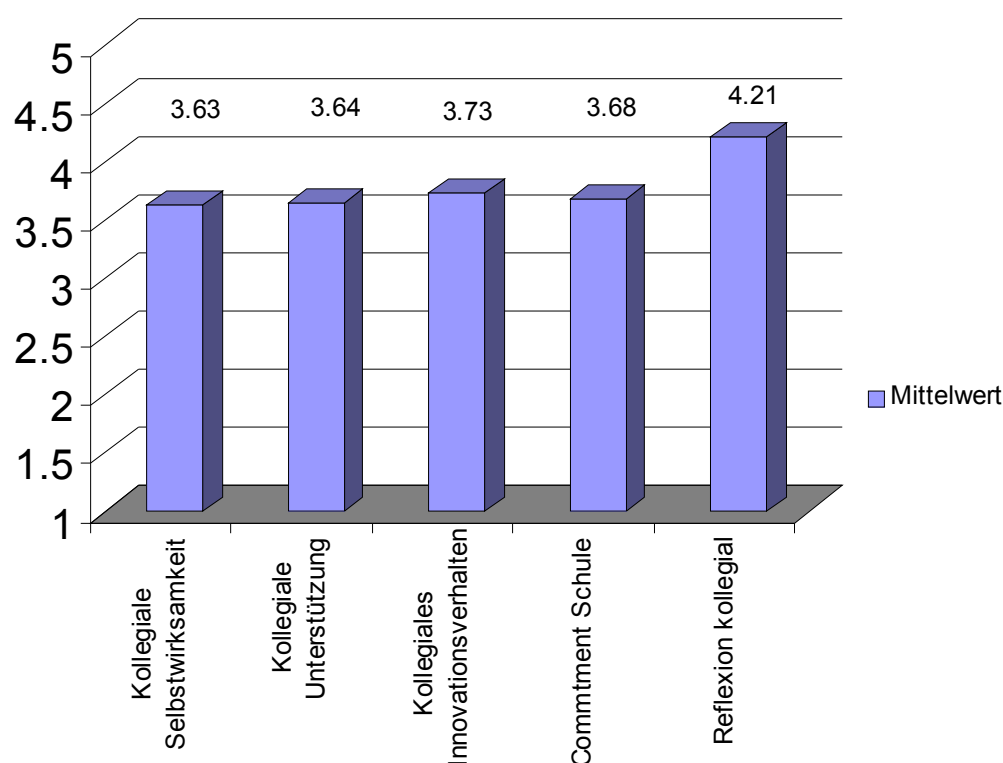


Abbildung 13 Mittelwerte Geführtenvariablen kollegial

Mit Ausnahme der Skalen Reflexion individuell und Reflexion kollegial lässt sich bei allen Skalen mit Hilfe einer Datentransformation eine Annäherung an eine Normalverteilung erzielen. Bei den linkssteilen Skalen individuelle Wertschätzung, transformationale Führung, kollegiale Selbstwirksamkeit, kollegiale Unterstützung und kollegiales Innovationsverhalten wird dies durch Logarithmierung der Daten erreicht. Bei den andern Skalen (Passive Führung, intellektuelle Stimulation, inspirierende Motivation, idealisierter Einfluss, Lehrerselbstwirksamkeit, Proaktivität und Commitment gegenüber Lehrtätigkeit) führt das Ziehen der Quadratwurzel zum gleichen Ergebnis (vgl. Anhang 9.3.5 Q-Q-Diagramme transformierte Variablen, p.

193ff.). Somit wird es im weiteren Verlaufe der Arbeit möglich sein, mit diesen Variablen auch Analysen durchzuführen, die Normalverteilung der Daten als Voraussetzung verlangen.

5.3 Kontextvariablen

Es konnte nicht für alle erhobenen Kontextvariablen ein Einfluss auf die Führungs- resp. Geführtenvariablen nachgewiesen werden. Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den Kontextvariablen dargestellt, die im Rahmen von Varianzanalysen signifikante Resultate hervorgebracht haben.

5.3.1 Lehrkraft

5.3.1.1 Geschlecht der Lehrkraft

Frauen und Männer unterscheiden sich signifikant bzgl. der Wahrnehmung transformationaler Führung ihrer Schulleitungen. Lehrerinnen nehmen die Schulleitungen stärker als transformational führend wahr als Lehrer (vgl. Tabelle 34).

Tabelle 34 Varianzanalyse Geschlecht bzgl. Transformationale Führung

Geschlecht	Transformationale Führung
Frauen (N=397)	.33
Männer (N=259)	.36
F-Wert	3.96*

Tabelle 35 zeigt, dass sich die Urteile von Männern und Frauen bzgl. den individuumsbezogenen Geführtenvariablen signifikant unterscheiden. Dies gilt für die Variablen Lehrerselbstwirksamkeit, Proaktivität und Reflexion individuell. Beim Berufscommitment unterscheiden sich die Urteile der Lehrerinnen und Lehrer hoch signifikant. Alle Variablen fallen bei den Frauen ausgeprägter aus als bei den Männern.

Tabelle 35 Varianzanalyse Geschlecht bzgl. individuumsbezogene Geführtenvariablen

Geschlecht	Lehrerselbstwirksamkeit	Proaktivität	Berufscommitment	Reflexion individuell
Frauen (N=397)	1.45	1.40	1.50	1.89
Männer (N=259)	1.49	1.44	1.58	2.00
F-Wert	5.34*	4.40*	9.92**	4.49*

Ähnliche Aussagen wie zu den individuumsbezogenen Geführtenvariablen lassen sich zu den kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen machen. Die Mittelwerte der Lehrerinnen und Lehrer unterscheiden sich bei allen Variablen signifikant. Die Einschätzungen der Frauen der kollegialen Selbstwirksamkeit, der kollegialen Unterstützung, des kollegialen Innovationsverhaltens und des Schulcommitments sind ausgeprägter als die der Männer (vgl. Tabelle 36).

Tabelle 36 Varianzanalyse Geschlecht bzgl. kollegiumsbezogene Geführtenvariablen

Geschlecht	Kollegiale Selbstwirksamkeit	Kollegiale Unterstützung	Kollegiales Innovationsverhalten	Schul-Commitment
Frauen (N=397)	.34	.34	.32	1.50
Männer (N=259)	.37	.36	.35	1.53
F-Wert	5.14*	5.15*	6.16*	2.79*

5.3.1.2 Unterrichtsstufe der Lehrkraft

Die Einschätzungen der Lehrkräfte der verschiedenen Unterrichtsstufen unterscheiden sich bzgl. der Lehrerselbstwirksamkeit hoch und der Reflexion individuell signifikant (vgl. Tabelle 37). Im SNK-Test zeigt sich, dass sich die Lehrkräfte aller drei Stufengruppen bzgl. der Variable Reflexion individuell signifikant unterscheiden. Bei der Variable Lehrerselbstwirksamkeit unterscheiden sich die Sekundarlehrkräfte signifikant von den beiden andern Lehrkräftetypen (vgl. Anhang 9.3.6 Varianzanalysen bzgl. Kontextvariablen, p. 197). Die Sekundarlehrkräfte zeigen bei beiden Variablen die geringste Ausprägung. Bei der Variable Reflexion individuell liegt bei den Reallehrkräften die höchste Ausprägung vor.

Tabelle 37 Varianzanalyse Unterrichtsstufe bzgl. individuumsbezogene Geführtenvariablen

Unterrichtsstufe	Lehrerselbstwirksamkeit	Reflexion individuell
Prim (N=235)	1.45	1.94
Real (N=179)	1.45	1.83
Sek (N=167)	1.50	1.98
F-Wert	5.43**	3.48*

Tabelle 38 zeigt, dass sich die Lehrkräfte der drei Unterrichtsstufen bzgl. der kollegialen Unterstützung hoch und dem Schulcommitment signifikant unterscheiden. Das SNK-Ergebnis zeigt (vgl. Anhang 9.3.6 Varianzanalysen bzgl. Kontextvariablen, p. 197), dass sich der signifikante Unterschied für beide Variablen zwischen den Primar- und den Sekundarlehrkräften ergibt. Von den drei Lehrkräftegruppen erzielen die Primarlehrkräfte die höchste, die Sekundarlehrkräfte die geringste Ausprägung.

Tabelle 38 Varianzanalyse Unterrichtsstufe bzgl. kollegiumsbezogene Geführtenvariablen

Unterrichtsstufe	Kollegiale Unterstützung	Schulcommitment
Prim (N=235)	.32	1.48
Real (N=179)	.35	1.51
Sek (N=167)	.37	1.54
F-Wert	5.01**	4.26*

5.3.1.3 Berufserfahrung der Lehrkraft

Die zwei individuumsbezogenen Geführtenvariablen Proaktivität und Berufscommitment zeigen bzgl. Berufserfahrung der urteilenden Lehrkraft signifikante resp. hoch signifikante Unterschiede. Lehrkräfte mit weniger als 18 Jahren Berufserfahrung zeigen ein höheres Mass an Proaktivität als die Lehrkräfte mit mehr Erfahrung. Allerdings zeigt die Gruppe der Lehrkräfte mit mehr als 37 Jahren Erfahrung die gleiche Ausprägung wie die Junglehrkräfte (vgl. Tabelle 39). Hier muss allerdings festgehalten werden, dass die Stichprobengrösse dieser Kategorie deutlich unter denen der andern Gruppen liegt. Beim Berufscommitment steigt die Ausprägung mit zunehmender Berufserfahrung leicht an. Ein grosser Unterschied liegt zwischen den erfahrensten (mehr als 37 Jahre Erfahrung) und den andern Lehrkräften vor. Dieses Ergebnis wird durch den SNK-Test gestützt (vgl. Anhang 9.3.6 Varianzanalysen bzgl. Kontextvariablen, p. 197f). Die einschränkende Feststellung zur Stichprobengrösse muss auch bzgl. der Variable Berufscommitment gemacht werden.

Tabelle 39 Varianzanalyse Berufserfahrung bzgl. individuumsbezogene Geführtenvariablen

Berufserfahrung	Proaktivität	Berufscommitment
1-9 Jahre (N=182)	1.39	1.58
10-18 Jahre (N=154)	1.39	1.53
19-27 Jahre (N=180)	1.43	1.52
28-36 Jahre (N=108)	1.47	1.54
37-45 Jahre (N=27)	1.39	1.34
F-Wert	2.86*	3.42**

5.3.1.4 Zusammenfassung

Abschliessend können zu den Kontextvariablen der Lehrperson folgende Feststellungen gemacht werden:

- Lehrerinnen schätzen das Führungsverhalten der Schulleitungen stärker transformational und weniger passiv ein als Lehrer.
- Lehrerinnen schätzen sowohl die individuumsbezogenen als auch die kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen ausgeprägter ein als Lehrer.
- Sekundarlehrkräfte schätzen die Lehrerselbstwirksamkeit weniger ausgeprägt ein als Lehrpersonen der andern beiden Unterrichtsstufen.
- Reallehrkräfte schätzen ihr Reflexionsverhalten höher ein als Lehrpersonen der beiden andern Unterrichtsstufen.
- Primarlehrpersonen schätzen die kollegiale Unterstützung und das Schulcommitment am höchsten ein, Sekundarlehrpersonen am geringsten.
- Lehrpersonen die mehr als 37 Jahre Berufserfahrung haben schätzen ihr Berufscommitment höher ein als Lehrpersonen mit weniger Berufserfahrung.
- Lehrpersonen mit 19-36 Jahren Berufserfahrung weisen weniger Proaktivität auf als die andern Lehrpersonen.

Die Ergebnisse zur Unterrichtsstufe müssen basierend auf den Ergebnissen zu den Kontingenzanalysen in Kp. 4.4.2 relativiert werden. Der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Unterrichtsstufe beeinflusst die hier vorliegenden Ergebnisse der Varianzanalyse. Da auf Sekundarschulstufe mehr Männer unterrichten als Frauen, beeinflusst die Tatsache, dass Frauen sowohl die Führungs- als auch die Geführtenvariablen ausgeprägter einschätzen, die oben aufgeführten Ergebnisse.

5.3.2 Schulleitung

5.3.2.1 Ausbildung der Schulleitung

Tabelle 40 zeigt, dass ein hoch signifikanter Unterschied zwischen Schulleitungen mit und ohne Ausbildung bzgl. wahrgenommenem Führungsverhalten besteht. Ausgebildete Schulleitungen werden stärker transformational und weniger passiv führend wahrgenommen als Schulleitungen ohne Ausbildung.

Tabelle 40 Varianzanalyse Schulleitungsausbildung bzgl. Führungsvariablen

Schulleitungsausbildung	Transformationale Führung	Passive Führung
Mindestens eine ausgebildete Person (N=272)	.32	3.94
Keine ausgebildete Person (N=379)	.36	3.74
F-Wert	15.18**	9.30**

Das gleiche Ergebnis zeigt sich bei den kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen. Lehrkräfte aus Schulen mit ausgebildeter Schulleitung zeigen stärkere Ausprägungen der kollegialen Selbstwirksamkeit, der kollegialen Unterstützung, des kollegialen Innovationsverhaltens, des Schulcommitments und der Reflexion kollegial als Lehrkräfte aus Schulen ohne ausgebildete Schulleitungen (vgl. Tabelle 41).

Tabelle 41 Varianzanalyse Schulleitungsausbildung bzgl. kollegiumsbezogene Geführtenvariablen

Schulleitungsausbildung	Kollegiale Selbstwirksamkeit	Kollegiale Unterstützung	Kollegiales Innovationsverhalten	Schul-Commitment	Reflexion kollektiv
Mindestens eine ausgebildete Person (N=272)	.33	.33	.31	1.48	3.00
Keine ausgebildete Person (N=379)	.37	.36	.35	1.53	3.37
F-Wert	11.96**	9.24**	12.07**	7.40**	17.09**

5.3.3 Schule

5.3.3.1 Kollegiumsgrösse

Die Urteile von Lehrkräften aus unterschiedlich grossen Kollegien unterscheiden sich bzgl. der wahrgenommenen transformationalen Führung signifikant und bzgl. der passiven Führung hoch signifikant (vgl. Tabelle 42). Lehrpersonen aus Schulen mit 1-10 Lehrkräften zeigen die höchsten Ausprägungen bei der transformationalen und die geringste Ausprägung bei der passiven Führung. Sowohl bei der passiven als auch bei der transformationalen Führung fällt die Kategorie mit 31-40 Lehrkräften auf. Diese zeigt die geringste Ausprägung bei der transformationalen Führung und die höchste bei der passiven Führung. Die SNK-Tests stützen diese Aussage (vgl. Anhang 9.3.6 Varianzanalysen bzgl. Kontextvariablen, p. 197f.).

Tabelle 42 Varianzanalyse Kollegiumsgrösse bzgl. Führungsvariablen

Kollegiumsgrösse	Transformationale Führung	Passive Führung
1-10 Lehrkräfte (N=88)	.31	4.01
11-20 Lehrkräfte (N=188)	.34	3.84
21-30 Lehrkräfte (N=194)	.34	3.84

31-40 Lehrkräfte (N=87)	.38	3.55
> 40 Lehrkräfte (N=80)	.34	3.82
F-Wert	2.85*	3.47**

Tabelle 43 weist aus, dass sich die Kategorien zur Kollegiumsgrösse hoch signifikant bzgl. der Ausprägungen der vier aufgeführten kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen unterscheiden. Die SNK-Tests zeigen dass die Kategorie der kleinsten Schulen (1-10 Lehrkräfte) sich von den andern Kategorien signifikant abhebt (vgl. Anhang 9.3.6 Varianzanalysen bzgl. Kontextvariablen, p. 197f.). Für die kollegiale Selbstwirksamkeit, die kollegiale Unterstützung, das kollegiale Innovationsverhalten und das Schulcommitment zeigt diese Kategorie die grösste Ausprägung.

Tabelle 43 Varianzanalyse Kollegiumsgrösse bzgl. kollegiumsbezogene Geführtenvariablen

Kollegiumsgrösse	Kollegiale Selbstwirksamkeit	Kollegiale Unterstützung	Kollegiales Innovationsverhalten	Schul-Commitment
1-10 Lehrkräfte (N=88)	.31	.28	.27	1.41
11-20 Lehrkräfte (N=188)	.35	.34	.34	1.51
21-30 Lehrkräfte (N=194)	.36	.36	.34	1.54
31-40 Lehrkräfte (N=87)	.39	.38	.35	1.54
> 40 Lehrkräfte (N=80)	.38	.38	.36	1.51
F-Wert	5.17**	7.89**	5.34**	5.35**

5.3.3.2 Innovationsmassnahmen

Das Vorhandensein und die Anzahl von Innovationen hängt mit der Wahrnehmung des Führungsverhaltens zusammen. Die Urteile von Lehrkräften aus Schulen mit unterschiedlicher Anzahl von Innovationsmassnahmen unterscheiden sich bzgl. des wahrgenommenen transformationalen und passiven Führungsverhaltens hoch signifikant. Je mehr Innovationsmassnahmen in einer Schule vorhanden sind, umso stärker transformational und weniger passiv wird das Führungsverhalten der Schulleitung eingeschätzt und umgekehrt (vgl. Tabelle 44). Die SNK-Tests zeigen, dass sich die Kategorie mit den meisten Innovationsmassnahmen von den andern jeweils abhebt, gleichzeitig aber auch die Unterscheide zwischen den andern signifikant sind (vgl. Anhang 9.3.6 Varianzanalysen bzgl. Kontextvariablen, p. 197f.).

Tabelle 44 Varianzanalyse Innovationen bzgl. Führungsvariablen

Innovationen	Transformationale Führung	Passive Führung
5 (N=116)	.26	4.12

4 (N=176)	.29	3.96
3 (N=164)	.36	3.88
2 (N=108)	.39	3.62
1 (N=52)	.41	3.46
0 (N=30)	.52	2.78
F-Wert	33.58**	21.29**

Den gleichen Zusammenhang zeigen die Innovationsmassnahmen mit den Urteilen der Lehrkräfte bzgl. der kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen. Die Unterschiede zwischen den Mittelwerten der Kategorien sind hoch signifikant. Je mehr Innovationsmassnahmen eine Schule ausweist, umso stärker ausgeprägt sind die kollegiale Selbstwirksamkeit, die kollegiale Unterstützung, das kollegiale Innovationsverhalten, das Schulcommitment und die Reflexion kollektiv (vgl. Tabelle 45). Die SNK-Tests zeigen, dass sich bei der kollegialen Selbstwirksamkeit nur die Kategorien mit fünf resp. vier Innovationen und die mit zwei resp. einer Innovationsmassnahme nicht signifikant voneinander unterscheiden. Bei der kollegialen Unterstützung trifft dies auf die Kategorien mit zwei resp. einer Innovationsmassnahme zu. Beim kollegialen Innovationsverhalten unterscheiden sich jeweils die Kategorien mit vier resp. drei Massnahmen und die mit zwei resp. einer Massnahme nicht signifikant voneinander. Beim Schulcommitment trifft dies nur auf die Kategorien mit zwei resp. einer Massnahme zu. Bei der Reflexion kollektiv gilt diese Feststellung für die Kategorien mit zwei resp. einer und für die mit einer resp. keiner Innovationsmassnahme (vgl. Anhang 9.3.6 Varianzanalysen bzgl. Kontextvariablen, p. 197f.).

Tabelle 45 Varianzanalyse Innovationen bzgl. kollegiumsbezogene Geführtenvariablen

Innovationen	Kollegiale Selbstwirksamkeit	Kollegiale Unterstützung	Kollegiales Innovationsverhalten	Schul-Commitment	Reflexion kollektiv
5 (N=116)	.28	.24	.25	1.37	2.32
4 (N=176)	.31	.31	.30	1.44	2.89
3 (N=164)	.36	.36	.34	1.52	3.33
2 (N=108)	.41	.41	.39	1.62	3.82
1 (N=52)	.43	.42	.41	1.63	4.01
0 (N=30)	.49	.50	.50	1.76	4.30
F-Wert	30.32**	32.51**	31.12**	34.78**	44.37**

5.3.3.3 Leitbild

Schulleitungen in Schulen mit einem Leitbild werden ausgeprägter als transformational führend und weniger ausgeprägt als passiv führend wahrgenommen als Schulleitungen aus Schulen ohne Leitbild. Die Unterschiede zwischen den Kategorien sind hoch signifikant (vgl. Tabelle 46).

Tabelle 46 Varianzanalyse Leitbild bzgl. Führungsvariablen

Leitbild	Transformationale Führung	Passive Führung
vorhanden (N=575)	.33	3.89
nicht vorhanden (N=59)	.42	3.36
F-Wert	22.39**	22.28**

Lehrkräfte aus Schulen mit und ohne Leitbild unterscheiden sich in ihren Urteilen zu den kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen hoch signifikant. Die Ausprägungen der Variablen kollegiale Selbstwirksamkeit, kollegiale Unterstützung, kollegiales Innovationsverhalten, Schulcommitment und Reflexion kollektiv fallen in Schulen mit Leitbild stärker aus als in Schulen ohne Leitbild (vgl. Tabelle 47).

Tabelle 47 Varianzanalyse Leitbild bzgl. kollegiumsbezogene Geführtenvariablen

Leitbild	Kollegiale Selbstwirksamkeit	Kollegiale Unterstützung	Kollegiales Innovationsverhalten	Schul-Commitment	Reflexion kollektiv
vorhanden (N=575)	.35	.34	.33	1.50	3.16
nicht vorhanden (N=59)	.41	.41	.41	1.61	3.77
F-Wert	10.40**	9.33**	17.51**	12.80**	15.43**

5.3.3.4 Zusammenfassung

Abschliessend können zu den Kontextvariablen der Schule folgende Feststellungen gemacht werden:

- Je grösser die Schulen, umso schwächer ausgeprägt wird die transformationale Führung und umso stärker ausgeprägt wird die passive Führung der Schulleitung eingeschätzt.
- Lehrpersonen aus Schulen mit 1-10 Lehrkräften nehmen ihre Schulleitungen als stärker transformational und weniger passiv führend wahr als Lehrpersonen aus grösseren Schulen.
- Lehrpersonen aus Schulen mit 31-40 Lehrkräften nehmen ihre Schulleitungen am stärksten als passiv und am geringsten als transformational führend wahr.

- Je mehr Innovationen eine Schule vorweisen kann, desto stärker wird die Schulleitung als transformational und umso weniger als passiv führend wahrgenommen.
- Ausgebildete Schulleitungen werden stärker transformational und schwächer passiv führend wahrgenommen als Schulleitungen ohne Ausbildung.
- Je mehr Innovationen eine Schule vorweisen kann, desto stärker ausgeprägt werden die kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen eingeschätzt.
- Lehrpersonen aus Schulen mit einem Leitbild schätzen ihre Schulleitungen als stärker transformational und weniger passiv führend ein als Lehrpersonen aus Schulen ohne Leitbild.
- Lehrpersonen aus Schulen mit einem Leitbild schätzen die kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen als ausgeprägter ein als Lehrpersonen aus Schulen ohne Leitbild.

5.4 Zusammenhangshypothesen

Im nächsten Schritt wird untersucht, in welchem Masse das wahrgenommene Führungsverhalten mit den untersuchten individuums- und kollegiumsbezogenen Variablen korreliert. Die Variablen Reflexion individuell und kollektiv werden für die weiteren Analysen weggelassen, da sie trotz Datentransformationen den Anforderungen bzgl. Normalverteilung nicht genügen.

Wie Tabelle 48 zeigt, korrelieren sowohl die passive als auch die transformationale Führung höchstens gering⁷⁰ mit der Lehrerselbstwirksamkeit, dem Berufscommitment, und der Proaktivität. Passive Führung korreliert mit allen Variablen negativ, transformationale Führung positiv. Die höchste Korrelation liegt zwischen der transformationalen Führung und der Proaktivität vor ($r=-.28^{***}$).

Tabelle 48 Korrelationen Führungsverhalten * individuumsbezogen Variablen

	Lehrerselbstwirksamkeit	Berufscommitment	Proaktivität
Passive Führung	-.08*	-.09**	-.28***
Transformationale Führung	.14***	.15***	.23***

Anders sehen die Ergebnisse zu den kollegiumsbezogenen Variablen aus (vgl. Tabelle 49). Die Korrelationen bewegen sich zwischen ($r=-.54^{***}$) und ($r=.72^{**}$). Die Korrelationen der transformationalen Führung mit den Geführtenvariablen sind alle

⁷⁰ vgl. Zöfel 2002, p. 120

positiv und ausgeprägter als die der passiven Führung. Diese sind alle negativ. Alle Korrelationen sind höchst signifikant. Die stärkste Korrelation liegt zwischen der transformationalen Führung und dem kollegialen Innovationsverhalten vor ($r=.72^{**}$).

*Tabelle 49 Korrelationen Führungsverhalten * kollegiumsbezogene Variablen*

	Kollektive Selbstwirksamkeit	Kollegiale Unterstützung	Kollegiales Innovationsverhalten	Schul-Commitment
Passive Führung	-.46***	-.43***	-.54***	-.50***
Transformationale Führung	.63***	.59***	.72***	.62***

Bei den Subskalen des Führungsverhaltens ergibt sich folgendes Bild (vgl. Tabelle 50 und Tabelle 51):

*Tabelle 50 Korrelationen Führungsverhalten Subskalen * individuumsbezogene Variablen*

	Lehrersebstwirksamkeit	Berufscommitment	Proaktivität
Inspirierende Motivation	.12**	.11**	.19***
Intellektuelle Stimulation	.12**	.14***	.21***
Idealisierter Einfluss	.09*	.14***	.19***
Individuelle Wertschätzung	.13**	.14***	.25***
Passives Führungsverhalten	-.07	-.07	-.27***
Management by exception	-.08*	-.10*	-.25***

Sämtliche Korrelationen zwischen den Subskalen des Führungsverhaltens und den individuumsbezogenen Geführtenvariablen sind, wenn überhaupt vorhanden, schwach bis sehr schwach ($r=-.08^*$ - $-.27^{***}$). Auffallend ist, dass zwischen den Subskalen der passiven Führung und den individuumsbezogenen Geführtenvariablen kaum signifikante Korrelationen vorliegen. Einzig die Proaktivität korreliert, wenn auch nur schwach, höchst signifikant negativ mit dem Management by exception und dem passiven Führungsverhalten ($r=-.27^{***}$ resp. $r=-.25^{***}$).

*Tabelle 51 Korrelationen Führungsverhalten Subskalen * kollegiumsbezogene Variablen*

	Kollektive Selbstwirksamkeit	Kollegiale Unterstützung	Kollegiales Innovationsverhalten	Schulcommitment
Inspirierende Motivation	.56***	.50***	.61***	.54***
Intellektuelle Stimulation	.58***	.54***	.68***	.60***
Idealisierter Einfluss	.62***	.58***	.68***	.60***
Individuelle Wertschätzung	.51***	.49***	.62***	.52***
Passives Führungsverhalten	-.40***	-.36***	-.48***	-.42***
Management by exception	-.46***	-.43***	-.52***	-.46***

Die kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen korrelieren alle höchst signifikant mit den Führungssubskalen. Es liegen schwache bis mittlere Korrelationen vor ($r = -.28^{***} - .68^{***}$). Die höchsten Korrelationen bei der transformationalen Führung liegen zwischen der Subskala idealisierter Einfluss und den Geführtenvariablen vor ($r = .42^{***} - .68^{***}$). Die Subskala intellektuelle Stimulation weist die zweithöchsten Korrelationen auf ($r = .39^{***} - .68^{***}$), die individuelle Wertschätzung die geringsten ($r = .32^{***} - .62^{***}$)⁷¹.

Das kollegiale Innovationsverhalten korreliert am höchsten mit den Führungssubskalen ($r = -.48^{***} - .68^{***}$).

Mit Hilfe einfacher und multipler Regressionen sollen in einem nächsten Schritt die Zusammenhagshypothesen geprüft werden.

Auf Grund der Ergebnisse der Korrelationsanalysen kann für folgende Hypothesen auf eine Regressionsrechnung verzichtet werden:

Hypothese 3: Wahrgenommene transformationale Führung wirkt sich positiv auf die individuumsbezogenen Geführtenvariablen aus.

Hypothesen 4: Wahrgenommene individuelle Wertschätzung und intellektuelle Stimulierung wirken sich positiv auf die individuumsbezogenen Geführtenvariablen aus.

Hypothese 6: Wahrgenommener Idealisierter Einfluss und inspirierende Motivation wirken sich am stärksten positiv auf die individuumsbezogenen Geführtenvariablen aus.

Hypothese 5: Wahrgenommene passive Führung wirkt sich negativ auf die individuumsbezogenen Geführtenvariablen aus.

Hypothese 7: Proaktive Einstellung des Geführten wirkt sich positiv auf die andern individuumsbezogenen Geführtenvariablen aus.

Die Proaktivität korreliert positiv mit allen andern individuumsbezogenen Geführtenvariablen (vgl. Tabelle 52), am höchsten mit der Lehrerselbstwirksamkeit ($r = .46^{**}$).

Tabelle 52 Proaktivität * individuumsbezogenen Variablen

	Lehrerselbstwirksamkeit	Berufscommitment
Proaktivität	.46***	.27***

Da bei einer einfachen Regressionsrechnung der β -Wert mit dem Korrelationskoeffizienten übereinstimmt, stellt sich nur die Frage nach der Güte des Modells, das dem Zusammenhang zwischen den zwei Variablen unterstellt wird. Die

⁷¹ Einzige Ausnahme bildet die Korrelation zum kollegialen Innovationsverhalten. Hier liegt die dritthöchste Korrelation der Subskalen der transformationalen Führung vor.

Regressionsrechnung zeigt bei $R^2=.21$ und $\sigma=.15$ ($\beta= .46$; $T=13.32^{**}$), dass die Proaktivität nur schlecht als alleiniger Prädiktor für die Lehrerselbstwirksamkeit verwendet werden kann.

Hypothese 8: Wahrgenommene transformationale Führung wirkt sich positiv auf die kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen aus.

Bereits die Korrelationsrechnungen zeigen, dass zwischen transformationaler Führung und den kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen ein positiver Zusammenhang besteht. Basierend auf den erzielten Korrelationswerten ergeben die Regressionsmodelle σ -Werte von .10-.17. Die Durbin-Watson-Werte (d) bewegen sich bei allen Variablen zwischen 1.87 und 2.00. Da die R^2 -Werte den Quadraten der Korrelationskoeffizienten zwischen den Variablen entsprechen, vermag transformationale Führung den grössten Anteil der Varianz bei der Variable kollegiales Innovationsverhalten zu erklären ($R^2=.52$) (vgl. Tabelle 53).

Tabelle 53 Kennwerte Regressionmodelle Transformationale Führung bzgl. kollegiumsbezogene Geführtenvariablen

Prädiktor: Transformationale Führung	Modell			Koeffizienten	
	R^2	σ	d	β	T
Kollektive Selbstwirksamkeit	.39	.11	2.00	.63	20.67***
Kollegiale Unterstützung	.35	.12	1.87	.59	18.68***
Kollegiales Innovationsverhalten	.52	.10	1.89	.72	26.58***
Schulcommitment	.39	.17	1.87	.62	20.51***

Hypothese 9: Wahrgenommene individuelle Wertschätzung und intellektuelle Stimulierung wirken sich positiv auf die kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen aus.

Hypothese 11: Wahrgenommener Idealisierter Einfluss und inspirierende Motivation wirken sich am stärksten positiv auf die kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen aus.

Die paarweise durchgeführten multiplen linearen Regressionsanalysen ergeben folgende Ergebnisse: Individuelle Wertschätzung und intellektuelle Stimulation erklären zusammen Varianzanteile von 48,6% (kollegiales Innovationsverhalten; $\sigma=.104$, $d=1.86$) bis 29,9% (kollegiale Unterstützung; $\sigma=.13$, $d=1.86$)⁷². Die

⁷² Schulcommitment: $R^2=.37$, $\sigma=.18$, $d=1.89$. Kollegiale Selbstwirksamkeit $R^2=.34$, $\sigma=.11$, $d=1.96$. Reflexion kollegial: $R^2=.15$, $\sigma=1.05$, $d=1.60$.

intellektuelle Stimulation ($\beta=.39 - .50$) hat bzgl. aller Geführtenvariablen deutlich den höheren Erklärungsanteil als die individuelle Wertschätzung ($\beta=.15 - .24$).

Tabelle 54 Kennwerte Regressionsmodelle individuelle Wertschätzung/intellektuelle Stimulation bzgl. kollegiumsbezogene Geführtenvariablen

Prädiktoren: ¹⁾ individuelle Wertschätzung/ ²⁾ intellektuelle Stimulation	Modell			Koeffizienten	
	R ²	σ	d	β	T
Kollektive Selbstwirksamkeit	.34	.11	1.95	¹⁾ .16 ²⁾ .45	3.21** 8.88***
Kollegiale Unterstützung	.30	.13	1.83	¹⁾ .18 ²⁾ .40	3.48** 7.54***
Kollegiales Innovationsverhalten	.49	.11	1.88	¹⁾ .24 ²⁾ .50	5.26*** 11.12***
Schulcommitment	.37	.18	1.88	¹⁾ .15 ²⁾ .48	3.00** 9.67***

Ein ähnliches Ergebnis ergibt sich für die Variablen inspirierende Motivation und idealisierter Einfluss. Auch diese beiden Variablen erzielen beim kollegialen Innovationsverhalten die besten Werte als Prädiktoren ($R^2=.47$, $\sigma=.11$, $d=1.91$). Die Variable idealisierter Einfluss ($\beta=.33 - .53$) hat bzgl. der Geführtenvariablen den höheren Erklärungsanteil als die inspirierende Motivation ($\beta=.12 - .20$). Bei der kollegialen Unterstützung erzielt die inspirierende Motivation den höheren Erklärungsanteil (vgl. Tabelle 55).

Tabelle 55 Kennwerte Regressionsmodelle inspirierende Motivation/ idealisierter Einfluss bzgl. kollegiumsbezogene Geführtenvariablen

Prädiktoren: ¹⁾ inspirierende Motivation/ ²⁾ idealisierter Einfluss	Modell			Koeffizienten	
	R ²	σ	d	β	T
Kollektive Selbstwirksamkeit	.38	.11	1.99	¹⁾ .20 ²⁾ .45	3.70*** 8.35***
Kollegiale Unterstützung	.32	.13	1.86	¹⁾ .18 ²⁾ .12	2.06* 8.46***
Kollegiales Innovationsverhalten	.46	.11	1.92	¹⁾ .47 ²⁾ .53	3.46** 10.72***
Schulcommitment	.36	.18	1.86	¹⁾ .19 ²⁾ .44	3.57*** 8.01***

Das Einsetzen aller vier Variablen in eine Regressionsgleichung führt zum Ergebnis, dass für die Variablen Schulcommitment und kollegiales Innovationsverhalten die intellektuelle Stimulation den höchsten Erklärungsgehalt hat ($\beta=.27$ resp. $.29$). Für die übrigen Variablen (kollegiale Unterstützung $\beta=.32$, kollegiale Selbstwirksamkeit $\beta=.30$) erzielt die Variable idealisierter Einfluss den grössten Erklärungsanteil. Alle

Prädiktoren, die nicht-signifikante Ergebnisse erzielen, werden jeweils aus der Gleichung ausgeschlossen (vgl. Tabelle 56).

Tabelle 56 Kennwerte Regressionsmodelle inspirierende Motivation/ idealisierter Einfluss/ intellektuelle Stimulation/ individuelle Wertschätzung bzgl. kollegiumsbezogene Geführtenvariablen

Prädiktoren: ¹⁾ inspirierende Motivation/ ²⁾ idealisierter Einfluss/ ³⁾ intellektuelle Stimulation/ ⁴⁾ individuelle Wertschätzung	Modell			Koeffizienten	
	R ²	σ	D	β	T
Kollektive Selbstwirksamkeit	.40	.11	1.99	¹⁾ .16	2.99**
				²⁾ .30	4.22***
				³⁾ .20	3.29**
				⁴⁾ .03	.60
Kollegiale Unterstützung	.34	.13	1.85	¹⁾ .09	1.56
				²⁾ .32	4.31***
				³⁾ .17	2.66**
				⁴⁾ .06	1.05
Kollegiales Innovationsverhalten	.51	.10	1.89	¹⁾ .13	2.62**
				²⁾ .23	3.66***
				³⁾ .29	5.52***
				⁴⁾ .14	2.87**
Schulcommitment	.39	.18	1.86	¹⁾ .15	2.81**
				²⁾ .22	3.10**
				³⁾ .27	4.47***
				⁴⁾ .05	.94

Hypothese 10: Wahrgenommene passive Führung wirkt sich negativ auf die kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen aus.

Bezüglich sämtlicher Geführtenvariablen zeigt das Management by exception (β=-.36 - -.34) die grössere Wirkung als passives Führungsverhalten (β=-.23 - -.10). Der erklärte Varianzanteil der abhängigen Variablen liegt hinter dem zurück, den die transformationale Führung erzielt. Der grösste erklärte Varianzanteil wird beim kollegialen Innovationsverhalten erzielt (R²=.29, σ=.12, d=1.93), der geringste bei der kollegialen Unterstützung (R²=.19, σ=.14, d=1.87).

Tabelle 57 Kennwerte Regressionsmodelle Passive Führung bzgl. kollegiumsbezogene Geführtenvariablen

Prädiktor: Passive Führung	Modell			Koeffizienten	
	R ²	σ	d	β	T
Kollegiale Selbstwirksamkeit	.21	.12	1.96	-.46	-13.39***
Kollegiale Unterstützung	.19	.14	1.88	-.43	-12.32***
Kollegiales Innovationsverhalten	.29	.12	1.95	-.54	-16.41***
Schulcommitment	.22	.20	1.88	-.47	-13.81***

Hypothese 12: Proaktive Einstellung der Geführten wirkt sich positiv auf die kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen aus.

Wie Tabelle 58 zeigt, korreliert Proaktivität mit allen kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen, wenn auch nur schwach. Am ausgeprägtesten ist die Korrelation mit dem Schulcommitment ($r=.33^{**}$).

Tabelle 58 Korrelation Proaktivität mit kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen

	Kollegiale Selbstwirksamkeit	Kollegiale Unterstützung	Kollegiales Innovationsverhalten	Schul-Commitment
Proaktivität	.28***	.20***	.30***	.33***

Ausgehend von den Korrelationswerten ergeben sich für die Regressionsrechnung kaum bemerkenswerte Ergebnisse.

Wird Proaktivität ergänzend zur transformationalen Führung in die Regressionsgleichung als ergänzender Prädiktor aufgenommen, lässt sich für die Modelle der erklärte Varianzanteil bei der kollegialen Selbstwirksamkeit⁷³, dem kollegialen Innovationsverhalten⁷⁴ und dem Schulcommitment⁷⁵ leicht erhöhen. Bei gleichzeitiger Verringerung von σ kann an den ergänzten Modellen festgehalten werden. Bei der kollegialen Unterstützung kann keine Veränderung festgestellt werden.

Tabelle 59 Kennwerte Regressionsmodelle Transformationale Führung/Proaktivität bzgl. kollegiumsbezogene Geführtenvariablen

Prädiktoren: ¹⁾ transformationale Führung/ ²⁾ Proaktivität	Modell			Koeffizienten	
	R ²	σ	d	β	T
Kollegiale Selbstwirksamkeit	.41	.10	1.97	¹⁾ .59	19.37***
				²⁾ .15	4.88***
Kollegiale Unterstützung	.35	.12	1.86	¹⁾ .57	17.77***
				²⁾ .07	2.06*
Kollegiales Innovationsverhalten	.53	.10	1.89	¹⁾ .67	25.21***
				²⁾ .14	5.22***
Schulcommitment	.43	.17	1.84	¹⁾ .58	19.11***
				²⁾ .20	6.69***

5.4.1.1 Zusammenfassung

Abschliessend kann über die Ergebnisse zu den Zusammenhangshypothesen folgendes festgehalten werden:

⁷³ R²=.41, σ =.10, d=1.97

⁷⁴ R²=.53, σ =.10, d=1.89

⁷⁵ R²=.43, σ =.17, d=1.84

- Es besteht ein schwacher (Proaktivität) bis sehr schwacher positiver Zusammenhang zwischen transformationaler Führung und den individuumsbezogenen Geführtenvariablen.
- Es besteht ein schwacher (Proaktivität) bis sehr schwacher positiver Zusammenhang zwischen den Subskalen transformationaler Führung und den individuumsbezogenen Geführtenvariablen.
- Es besteht ein schwacher negativer Zusammenhang zwischen passiver Führung und der Proaktivität der geführten Lehrperson.
- Es besteht ein mittlerer (kollegiale Unterstützung) bis starker positiver Zusammenhang zwischen transformationaler Führung und den kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen.
- Es besteht ein mittlerer negativer Zusammenhang zwischen passiver Führung und den kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen.
- Es besteht ein schwacher (Berufscommitment) bis mittlerer positiver Zusammenhang zwischen Proaktivität der geführten Lehrperson und den individuumsbezogenen Geführtenvariablen.
- Es besteht ein schwacher Zusammenhang zwischen Proaktivität und den kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen.
- Transformationale Führung ist ein guter Prädiktor für kollegiale Selbstwirksamkeit, kollegiale Unterstützung, kollegiales Innovationsverhalten und Schulcommitment.
- Passive Führung ist ein Prädiktor für kollegiale Selbstwirksamkeit, kollegiale Unterstützung, kollegiales Innovationsverhalten und Schulcommitment.
- Idealisierter Einfluss und intellektuelle Stimulation sind die besten Prädiktoren für die kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen.
- Der individuellen Wertschätzung kommt als Prädiktor für die kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen die geringste Bedeutung zu.

5.4.2 Weitere Ergebnisse

Mit den im Kapitel 4.3.5.1 Skalen Führungsvariablen (p. 90f.) gefundenen möglichen Faktoren der MLQ-Subskalen sollen die Zusammenhänge mit den Geführtenvariablen ebenfalls überprüft werden, wobei auf die Untersuchung mit dem dritten Faktor verzichtet werden kann, da er der weiter oben bereits untersuchten passiven Führung entspricht.

Die vorliegenden Korrelationen mit den Geführtenvariablen der gefundenen Variablen zukunftsorientierte und beziehungsorientierte Führung zeigen das gleiche Bild wie die

ursprünglichen MLQ-Variablen. Beide korrelieren mittel bis stark mit den kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen und schwach mit den individuumbezogenen Geführtenvariablen (vgl. Tabelle 60 und Tabelle 61).

Tabelle 60 MLQ-Subskalen neu * individuumbezogene Variablen

	LehrerSelbstwirksamkeit	Berufscommitment	Proaktivität
Beziehungsorientierte Führung	.11**	.14***	.24***
Zukunftsorientierte Führung	.13**	.18***	.13**

Tabelle 61 MLQ-Subskalen neu * kollegiumsbezogene Variablen

	Kollegiale Selbstwirksamkeit	Kollegiale Unterstützung	Kollegiales Innovationsverhalten	Schulcommitment
Beziehungsorientierte Führung	.59***	.56***	.69***	.59***
Zukunftsorientierte Führung	.61***	.56***	.65***	.59***

Die Regressionsmodelle mit Einschluss der beiden Führungsvariablen und der Proaktivität ergeben folgende Ergebnisse (vgl. Tabelle 62):

Für das kollegiale Innovationsverhalten erzielt beziehungsorientierte Führung den höchsten Erklärungsanteil ($\beta=.43$), zukunftsorientierte Führung den mittleren ($\beta=.29$) und Proaktivität den geringsten ($\beta=.14$).

Für die kollegiale Selbstwirksamkeit erzielt zukunftsorientierte Führung den höchsten Erklärungsanteil ($\beta=.38$), beziehungsorientierte Führung den mittleren ($\beta=.26$) und Proaktivität den geringsten ($\beta=.16$).

Für die kollegiale Unterstützung, erzielt zukunftsorientierte Führung den höchsten Erklärungsanteil ($\beta=.33$), beziehungsorientierte Führung den mittleren ($\beta=.29$). Proaktivität kann mit einem β -Wert von .07 aus dem Regressionsmodell ausgeschlossen werden.

Für das Schulcommitment, erzielt zukunftsorientierte Führung den höchsten Erklärungsanteil ($\beta=.35$), beziehungsorientierte Führung den mittleren ($\beta=.27$) und Proaktivität den geringsten ($\beta=.21$).

Tabelle 62 Kennwerte Regressionsmodelle beziehungsorientierte Führung/zukunftsorientierte Führung/Proaktivität bzgl. kollegiumsbezogene Geführtenvariablen

	Modell	Koeffizienten
--	--------	---------------

Prädiktoren: ¹⁾ beziehungsorientiert Führung/ ²⁾ zukunftsorientierte Führung/ ³⁾ Proaktivität	R ²	σ	d	Koeffizienten	
				β	T
Kollegiale Selbstwirksamkeit	.42	.10	2.12	¹⁾ .26	5.47***
				²⁾ .38	8.10***
				³⁾ .16	5.10***
Kollegiale Unterstützung	.35	.12	1.99	¹⁾ .29	5.69**
				²⁾ .33	6.62***
				³⁾ .07	2.19*
Kollegiales Innovationsverhalten	.53	.10	2.12	¹⁾ .43	10.17***
				²⁾ .29	6.93***
				³⁾ .14	5.22***
Schulcommitment	.43	.17	2.12	¹⁾ .27	5.83**
				²⁾ .35	7.46**
				³⁾ .21	6.87**

Die Ergebnisse zu den Regressionsmodellen mit der neuen Variable kollektive Lernvoraussetzungen ergeben folgendes Bild:

Tabelle 63 Kennwerte Regressionsmodelle Transformationale Führung/Proaktivität bzgl. kollektive Lernvoraussetzungen

Prädiktoren: ¹⁾ transformationale Führung/ ²⁾ Proaktivität	Modell			Koeffizienten	
	R ²	σ	d	β	T
Kollektive Lernvoraussetzungen	.48	.09	1.85	¹⁾ .64	21.71***
				²⁾ .15	5.02***

Mit einem R²-Wert von R²=.48 ist transformationale Führung der bessere Prädiktor für die kollektiven Lernvoraussetzungen als Proaktivität.

Tabelle 64 Kennwerte Regressionsmodelle inspirierende Motivation/ idealisierter Einfluss/ intellektuelle Stimulation/ individuelle Wertschätzung bzgl. kollektive Lernvoraussetzungen

Prädiktoren: ¹⁾ inspirierende Motivation/ ²⁾ idealisierter Einfluss/ ³⁾ intellektuelle Stimulation/ ⁴⁾ individuelle Wertschätzung	Modell			Koeffizienten	
	R ²	σ	D	β	T
Kollektive Lernvoraussetzungen	.46	.10	1.85	.15	2.84**
				.30	4.46***
				.23	4.00**
				.05	1.00

Wird ein Regressionsmodell unter Einbezug der ursprünglichen Subskalen transformationaler Führung entworfen ergibt sich ein ähnliches Bild, wie bei den Berechnungen zu den einzelnen kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen. Idealisierter Einfluss und intellektuelle Stimulation sind die besten Prädiktoren für die kollektiven Lernvoraussetzungen.

Tabelle 65 Kennwerte Regressionsmodelle Transformationale Führung/Proaktivität bzgl. kollegiumsbezogene Geführtenvariablen

Prädiktoren: ¹⁾ beziehungsorientiert Führung/ ²⁾ zukunftsorientierte Führung/ ²⁾ Proaktivität	Modell			Koeffizienten	
	R ²	σ	d	β	T
Kollektive Lernvoraussetzungen	.42	.10	2.12	.32	7.00***
				.37	8.10***
				.15	5.15***

Die Ergebnisse unter Einbezug der neu gefundenen Subskalen transformationaler Führung zeigen ebenfalls ein ähnliches Bild wie die Ergebnisse zu den einzelnen kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen. Beide Variablen erreichen ein annähernd gleiches Gewicht als Prädiktoren für die kollektiven Lernvoraussetzungen. Proaktivität ist ein weniger guter Prädiktor.

5.5 Schulen

Auf Grund der gezogenen Stichprobe ist es möglich, 19 Schulen mit mindestens fünf teilnehmenden Lehrkräften zu untersuchen⁷⁶. Die Stichprobengrösse von fünf bis acht Personen pro Schule schränkt die statistischen Auswerteverfahren sehr stark ein. Trotzdem ist es möglich, zunächst auf Grund graphischer Darstellungen Aussagen zu den Ergebnissen bzgl. einzelner Schulen resp. der Unterschiede zwischen einzelnen Schulen zu machen.

Elf Schulen sind Oberstufenzentren⁷⁷, sieben Schulen sind gemischte Prim-, Real-, Sekundarschulen und eine Schule ist eine reine Sekundarschule⁷⁸. In zwei Schulen arbeiten 11-20 Lehrkräfte⁷⁹, in neun Schulen 21-30 Lehrkräfte, in fünf Schulen 31-40 Lehrkräfte und in drei Schulen mehr als 40 Lehrkräfte. Siebzehn Schulen verfügen über ein Leitbild. Drei Schulen verfügen über zwei Innovationsmassnahmen⁸⁰, fünf Schulen über drei, acht Schulen über vier und zwei Schulen über fünf Innovationsmassnahmen.

⁷⁶ Der Wert von fünf Lehrkräften wurde festgelegt, damit auch bei fehlenden Werten bei einzelnen Fragebogen eine Aussage zu den Ergebnissen auf Schulebene möglich blieb.

⁷⁷ Vier Schulen mit Modell 1 / 2, sechs Schulen mit Modell 3a, eine Schule mit Modell 3b

⁷⁸ Die Schule verfügt nur über reine Sekundarschulklasse

⁷⁹ Für Details zu den Merkmalen der Lehrkräfte der einzelnen Schulen vgl. Anhang 9.3.8 Merkmale untersuchte Schulen, p. 204ff.

⁸⁰ Qualitätssicherung, gegenseitige Unterrichtsbesuche, Umsetzung des Leitbildes, pädagogische Konferenzen, schulinterne Fortbildungsveranstaltungen

Bis auf eine Schule werden alle von rein männlichen Schulleitungen, eine von einer geschlechtergemischten geführt. Sechs Schulen werden von einer Person, zwölf von zwei und eine Schule von drei Personen geführt (vgl. Tabelle 66).

Tabelle 66 Merkmale untersuchte Schulen

Schule										Schulleitung		
ID	Anz. FB	Typ	Grösse	QS	UB	ULB	PK	SCHILF	Leitbild	Anz. Personen	Geschlecht	Ausbildung ¹
3	5	OSZ 3a	21-30	X	X	O	O	X	ja	2	Gemischt	ja
28	5	OSZ 3b	31-40	X	X	O	O	X	ja	1	Mann	nein
40	5	P/R/S	> 40	O	O	O	X	X	ja	1	Mann	nein
48	6	P/R/S	> 40	X	O	X	X	X	ja	1	Mann	ja
51	6	OSZ 1/2	21-30	X	O	X	X	X	ja	1	Mann	ja
52	7	OSZ 1/2	11-20	X	O	O	X	O	ja	2	Mann	nein
58	6	OSZ 3a	21-30	X	O	X	X	X	ja	2	Mann	nein
73	6	P/R/S	31-40	X	O	X	X	X	ja	2	Mann	ja
76	7	P/R/S	31-40	X	O	O	X	X	ja	2	Mann	nein
81	5	OSZ 3a	31-40	O	O	X	X	X	ja	3	Mann	nein
91	6	OSZ 3a	21-30	X	O	X	X	X	ja	2	Mann	nein
95	5	P/R/S	21-30	X	X	X	X	X	ja	1	Mann	ja
99	8	OSZ 3a	21-30	X	X	X	X	X	ja	2	Mann	ja
103	5	OSZ 1/2	31-40	X	O	X	O	O	nein	2	Mann	nein
113	7	P/R/S	21-30	O	O	O	O	O	nein	1	Mann	nein
136	5	SEK	21-30	X	O	O	X	X	ja	2	Mann	nein
144	5	OSZ 1/2	21-30	X	O	X	X	X	ja	2	Mann	nein
164	6	P/R/S	11-20	X	X	O	X	X	ja	2	Mann	nein
270	5	OSZ 3a	> 40	X	O	X	X	X	ja	2	Mann	nein

¹ In keiner Schule sind die Angaben zur Ausbildung der Schulleitung einheitlich.

- FB Fragebogen
- QS Qualitätssicherung
- UB Unterrichtsbesuche
- ULB Umsetzung des Leitbildes
- PK Pädagogische Konferenzen
- SCHILF Schulinterne Fortbildung

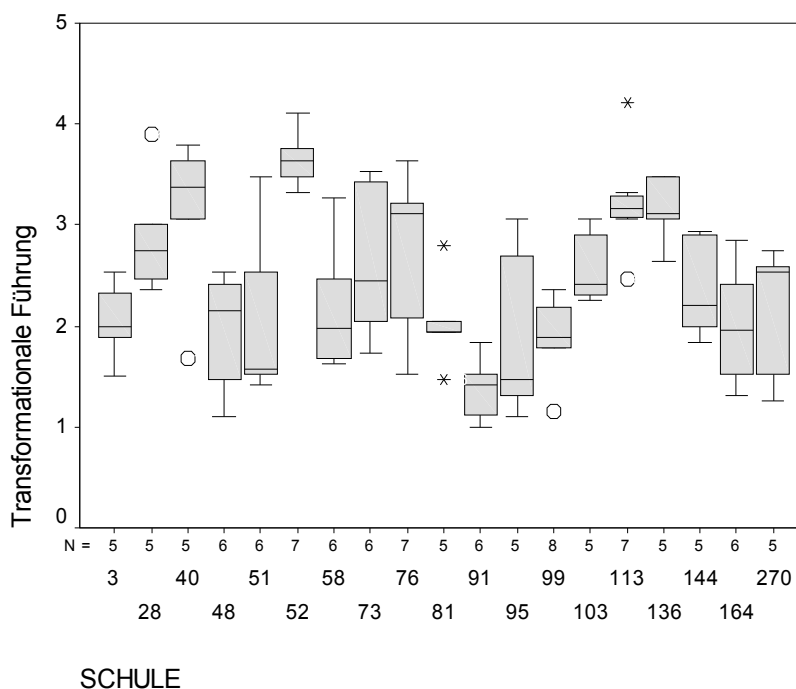


Abbildung 14 Boxplot transformationale Führung untersuchte Schulen

Wie Abbildung 14 und Tabelle 67 zeigen, unterschieden sich die untersuchten Schulen bzgl. der transformationalen Führung sowohl bei der Streuung ($s=.27 - .88$) als auch bei der Lage der Mittelwerte ($\bar{x}=1.39 - 3.65$) deutlich. Während die Urteile der Lehrkräfte einzelner Schulen stark streuen (z.B. Schulen 51 und 76) fallen die Urteile bei andern Schulen recht homogen aus (z.B. Schulen 3, 52, 91, 136). Einzelne Schulen weisen deutliche Extremwerte nach oben und unten aus (z.B. Schule 81, 113).

Tabelle 67 Deskriptives Transformationale Führung untersuchte Schulen

Schule	N	S	Min	Max	Mittelwert
52	7	.27	3.32	4.11	3.65
113	7	.52	2.47	4.21	3.22
136	5	.35	2.63	3.47	3.15
40	5	.84	1.68	3.79	3.11
28	5	.61	2.37	3.89	2.90
76	7	.79	1.53	3.63	2.69
73	6	.73	1.74	3.53	2.61
103	5	.36	2.26	3.05	2.59
144	5	.51	1.84	2.94	2.38
58	6	.62	1.63	3.26	2.17
270	5	.68	1.26	2.74	2.13
3	5	.40	1.50	2.53	2.05
81	5	.47	1.47	2.79	2.04
51	6	.82	1.42	3.47	2.01
164	6	.58	1.32	2.84	2.00
48	6	.57	1.11	2.53	1.97
95	5	.88	1.11	3.05	1.93
99	8	.37	1.16	2.37	1.91
91	6	.30	1.00	1.84	1.39

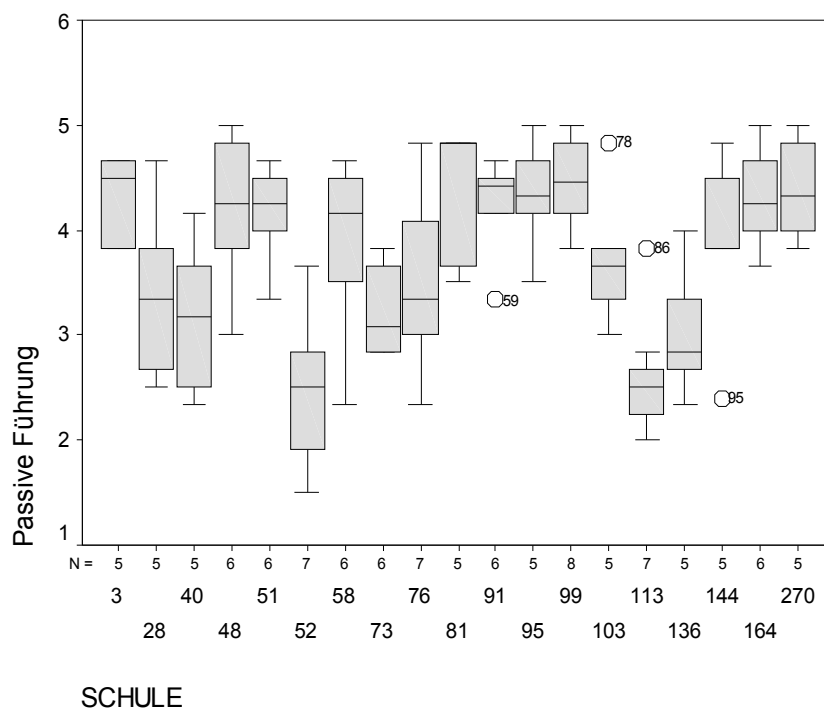


Abbildung 15 Boxplot passive Führung untersuchte Schulen

Die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen fallen bzgl. der passiven Führung ähnlich deutlich aus, wie bei der transformationalen Führung (vgl. Abbildung 15 und Tabelle 68). Auch hier gibt es Schulen mit recht homogenen Urteilen (z.B. Schulen 3, 73, 99) und solche mit grosser Streuung (z.B. Schulen 28, 76, 144).

Tabelle 68 Deskriptives Passive Führung untersuchte Schulen

Schule	N	S	Min	Max	Mittelwert
99	8	.41	3.83	5.00	4.47
270	5	.51	3.83	5.00	4.40
81	5	.69	3.50	4.83	4.33
95	5	.57	3.50	5.00	4.33
164	6	.50	3.67	5.00	4.31
3	5	.43	3.83	4.67	4.30
91	6	.48	3.33	4.67	4.25
48	6	.73	3.00	5.00	4.19
51	6	.47	3.33	4.67	4.17
58	6	.86	2.33	4.67	3.89
144	5	.93	2.40	4.83	3.88
103	5	.69	3.00	4.83	3.73
76	7	.87	2.33	4.83	3.52
28	5	.89	2.50	4.67	3.40
73	6	.43	2.83	3.83	3.22
40	5	.77	2.33	4.17	3.17
136	5	.65	2.33	4.00	3.03
113	7	.61	2.00	3.83	2.60
52	7	.76	1.50	3.67	2.45

Gemäss den Ergebnissen zur gesamten Stichprobe müssten Schulen mit den höchsten Mittelwerten transformationaler Führung die höchste Ausprägung bei den

kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen⁸¹ erzeugen und umgekehrt die Schulen mit den höchsten Werten der passiven Führung die geringsten Werte bei den kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen.

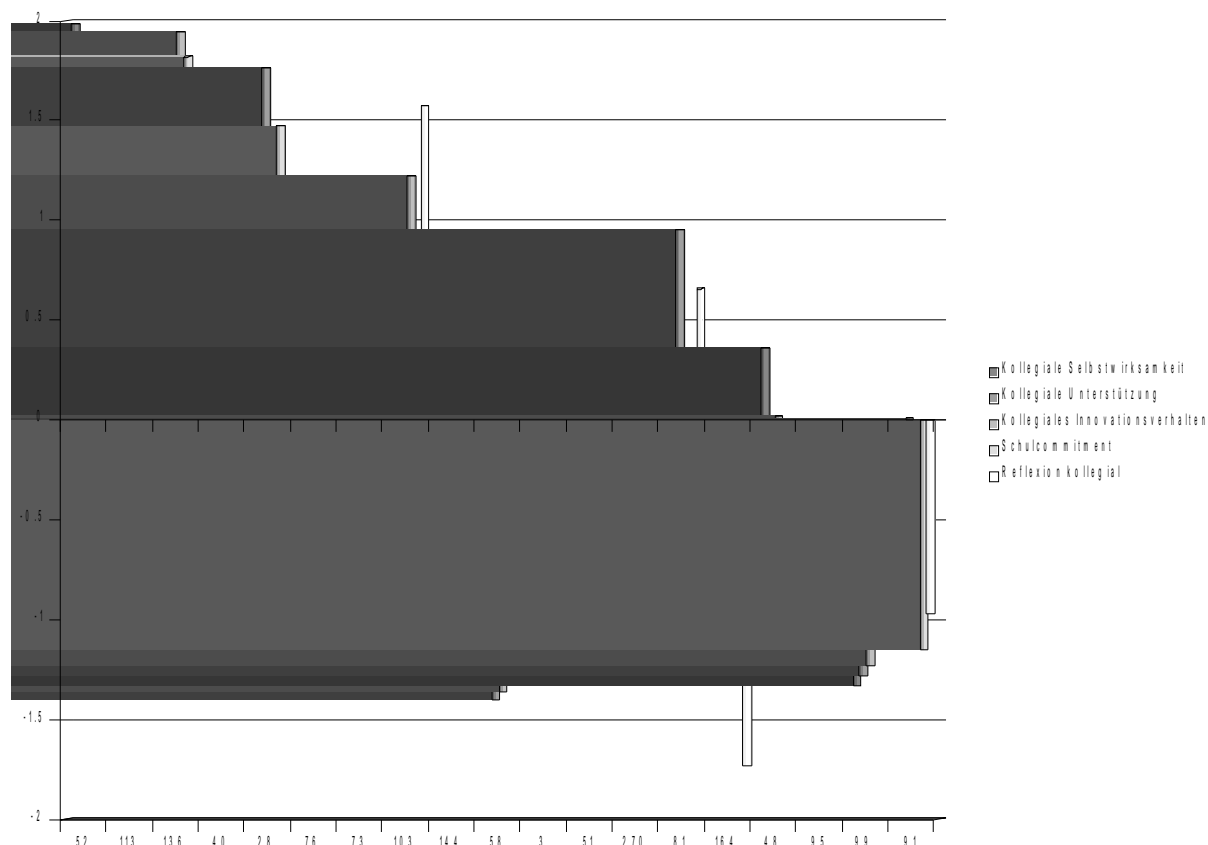


Abbildung 16 Kollegiumsbezogene Geführtenvariablen (z-Werte) geordnet nach Mittelwert transformationale Führung bei den untersuchten Schulen

Die oben aufgeführte Hypothese lässt sich gemäss Abbildung 16 für die transformationale Führung weitgehend aufrechterhalten. Die ersten fünf und die letzten drei Schulen stützen die Hypothese deutlich. Unerwartete Werte zeigen die Schulen 76 und 58 (zu niedrige Werte im Vergleich mit den direkt benachbarten Schulen) und die Schule 81 (zu hohe Werte im Vergleich mit den direkt benachbarten Schulen).

⁸¹ Kollegiale Selbstwirksamkeit, kollegiale Unterstützung, kollegiales Innovationsverhalten, Schulcommitment, Reflexion kollegial.

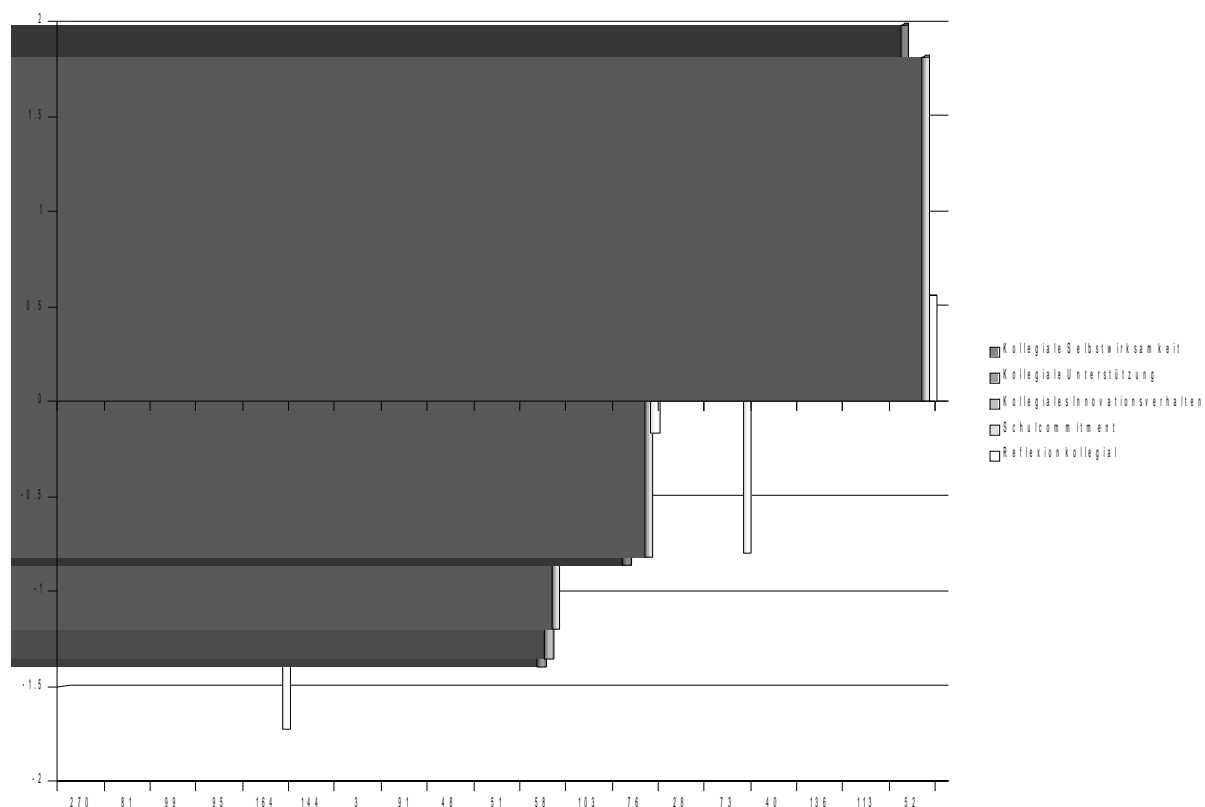


Abbildung 17 Kollegiumsbezogene Geführtenvariablen (z-Werte) geordnet nach Mittelwert passive Führung bei den untersuchten Schulen

Auch die Darstellung für die passive Führung (Abbildung 17) stützt die oben angeführte Hypothese. Auffallend ist hier, dass sich die Schulen insgesamt in zwei Gruppen einteilen lassen, wobei auch hier wiederum zwei Schulen nicht ganz den Erwartungen entsprechen: Schule 76 zeigt zu geringe Werte bei den kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen, Schule 81 zu hohe Werte.

Der vermutliche Zusammenhang zwischen den Führungs- und den kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen zeigt sich noch einmal, wenn die Mittelwerte der Variablen grafisch übereinandergelegt werden. Die Schulen sind abnehmend nach der Ausprägung transformationaler Führung geordnet. Abbildung 18 zeigt, dass mit abnehmenden Mittelwerten transformationaler Führung auch die Mittelwerte der kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen abnehmen.

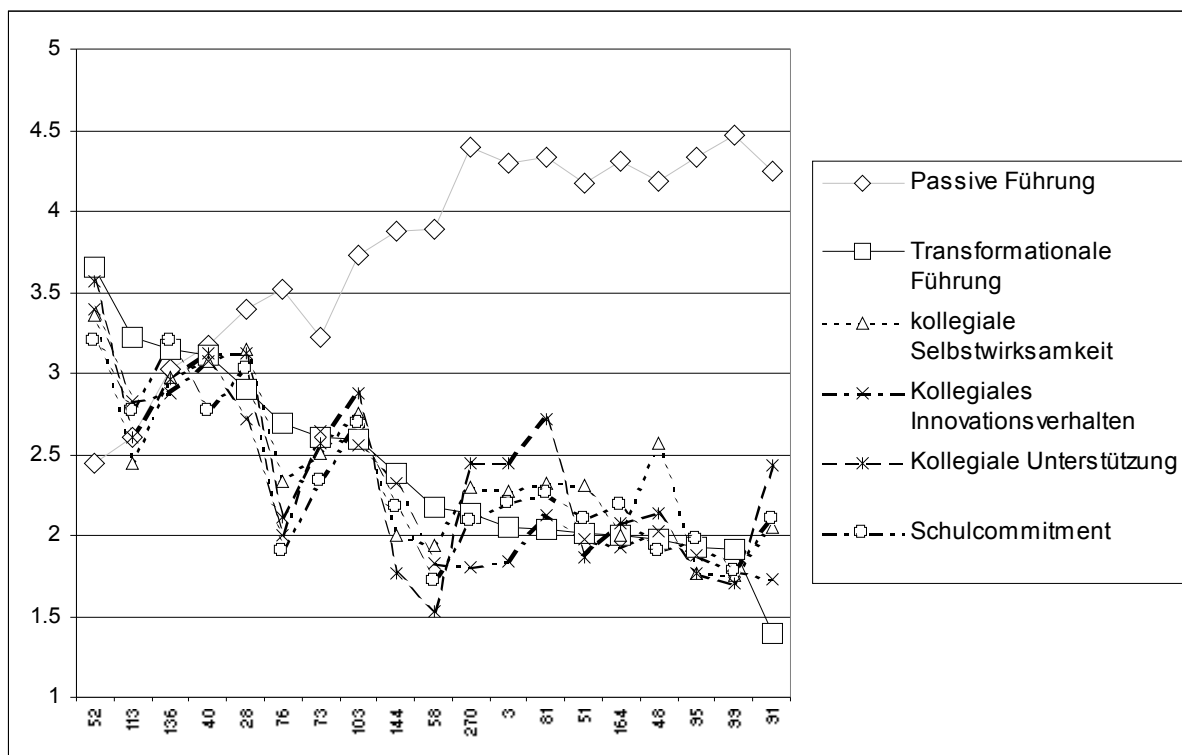


Abbildung 18 Führungsvariablen und kollegiumsbezogene Geführtenvariablen: Mittelwertverteilung untersuchte Schulen

Analog dazu zeigt Abbildung 19, dass bei abnehmenden Mittelwerte passiver Führung die Mittelwerte der kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen zunehmen.

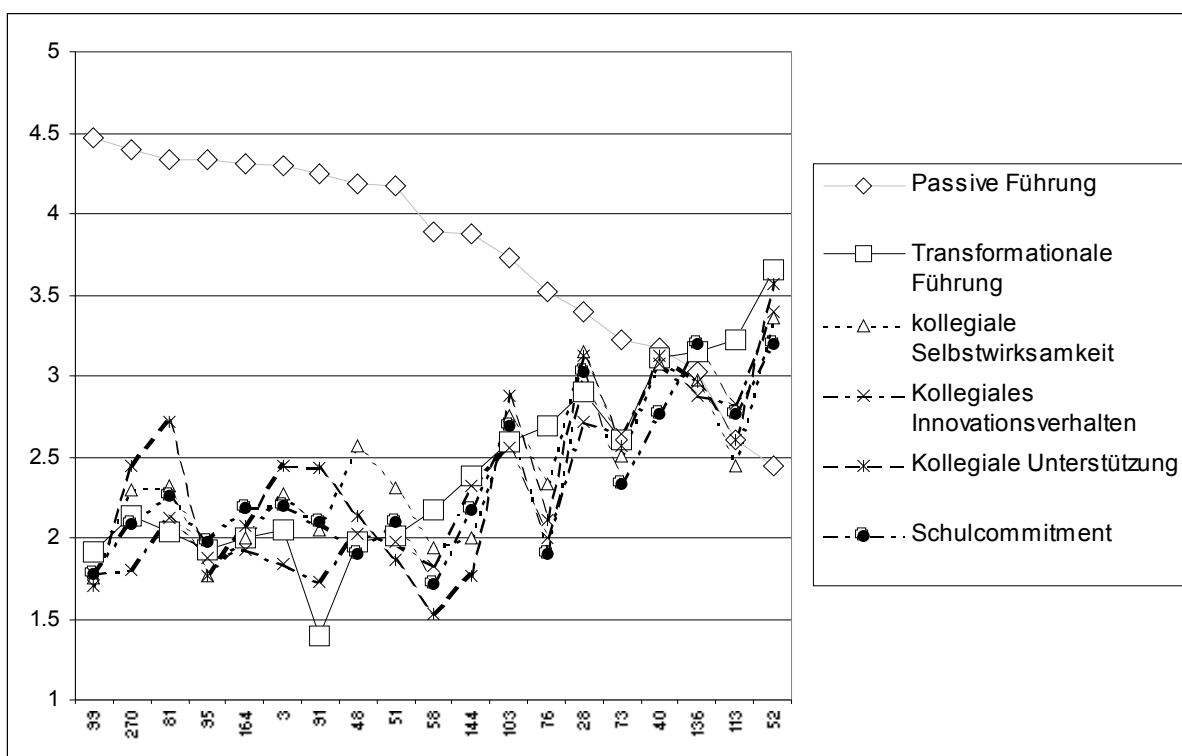


Abbildung 19 Führungsvariablen und kollegiumsbezogene Geführtenvariablen: Mittelwertverteilung untersuchte Schulen

Ausgehend von der grafischen Auswertungen der Ergebnisse zu den Einzelschulen werden Extremgruppen von Schulen gebildet: Transformational resp. nicht-transformational geführte Schulen und passiv resp. nicht-passiv geführte Schulen. Zu diesem Zweck werden die Schulen jeweils in drei Gruppen aufgeteilt. Die Gruppenzugehörigkeit wird durch die Rangposition der Schulmittelwerte der transformationalen resp. passive Führung festgelegt. Die Gruppen 1 und 3 umfassen je sechs Schulen (Transformationale Führung Gruppe 1: Schulen 52, 113, 136, 40, 28, 76/ Gruppe 3: Schulen 51, 164, 48, 95, 99, 91) (Passive Führung Gruppe 1: Schulen 52, 113, 136, 40, 73, 28/ Gruppe 3: Schulen 3, 164, 81, 95, 270, 99), die Gruppe 2 umfasst je sieben Schulen (Transformationale Führung: Schulen 73, 103, 144, 58, 3, 51, 270/ Passive Führung: Schulen 76, 103, 144, 58, 51, 48, 91).

Im Vergleich der Mittelwerte der kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen aller Lehrpersonen beider Extremgruppen zeigen sich eindeutige Resultate. Sämtliche Mittelwerte der kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen in transformational geführten Schulen liegen höher als in nicht-transformational geführten Schulen (vgl. Abbildung 20)

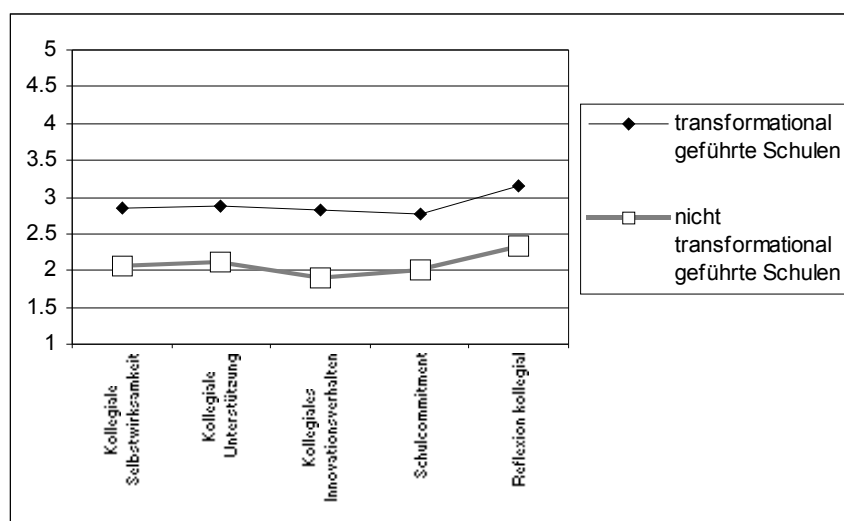


Abbildung 20 Kollegiumsbezogene Geführtenvariablen: Mittelwertunterschiede transformational/ nicht-transformational geführte Schulen

Eine analoge Aussage lässt sich zu den Gruppen machen, die auf der Ausprägung der passiven Führung basieren: Sämtliche Mittelwerte der kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen in passiv geführten Schulen liegen niedriger als in nicht-passiv geführten Schulen (vgl. Abbildung 21).

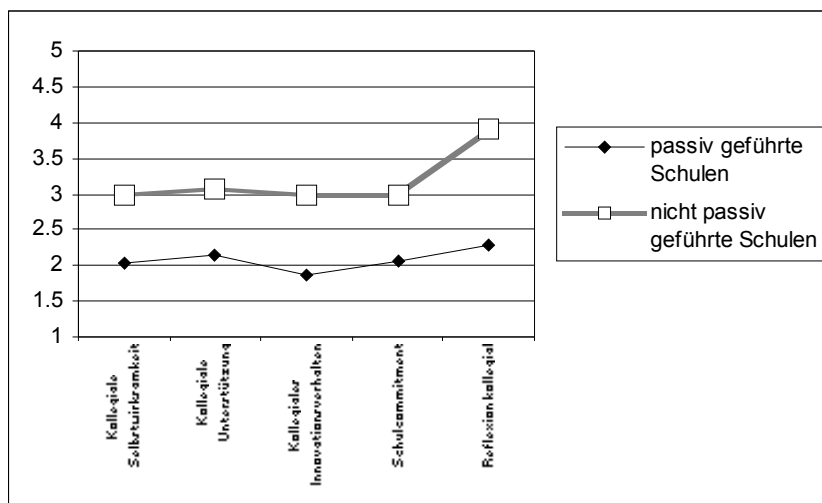


Abbildung 21 Kollegiumsbezogene Geführtenvariablen: Mittelwertunterschiede passiv/ nicht-passiv geführte Schulen

Auf Grund der vorliegenden Ergebnisse soll anhand von Diskriminanzanalysen untersucht werden, ob basierend auf den Werten der kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen auf die Ausprägung transformationaler resp. passiver Führung der Schulleitung geschlossen werden kann. Mit der Diskriminanzanalyse soll untersucht werden, ob eine Zuordnung auf die beiden "Extremgruppen" der Schulen mit den höchsten resp. geringsten Ausprägungen der transformationalen resp. passiven Führung vorgenommen werden kann.

Die F-Werte der Tabelle 69 zeigen, dass sich beiden untersuchten Gruppen bzgl. der Varianzen der unabhängigen Variablen hoch signifikant unterscheiden.

Tabelle 69 Gleichheitstest der Gruppenmittelwerte unabhängige Variablen * Transformationale Führung

	Kollegiale Selbstwirksamkeit	Kollegiale Unterstützung	Kollegiales Innovationsverhalten	Schulcommitment	Reflexion kollektiv
Wilks-Lambda	.74	.77	.70	.72	.70
F-Wert	24.05**	20.09**	29.37**	27.87**	30.40**
Diskriminanzkoeffizient (standardisiert)	.29	-.12	.45	-.01	.57

Für die getestete Diskriminanzfunktion ergibt sich ein kanonischer Korrelationskoeffizient von .61. Dieser weist auf einen guten Erklärungsgehalt des gewählten Modells hin. Der Chi-Quadrat-Test ($\chi^2= 31.11^{**}$) zeigt, dass sich die beiden Gruppen bzgl. der Funktionswerte hoch signifikant unterscheiden (vgl. Tabelle 70).

Tabelle 70 Kennwerte der Diskriminanzfunktion Transformationale Führung

Test der Funktion	Kanonischer Korrelationskoeffizient	Wilks-Lambda	Chi-Quadrat
1	.61	.63	31.11**

Der Tabelle 71 kann entnommen werden, dass insgesamt 77.8% der vorgenommenen Klassifizierungen den ursprünglich festgelegten Gruppierungen entsprechen.

Tabelle 71 Klassifizierungsergebnisse Diskriminanzanalyse Transformationale Führung

				Vorhergesagte Gruppenzugehörigkeit		
				1.00	3.00	Gesamt
Original	absolut	Transformationale Führung	1.00	29	7	36
			3.00	9	27	36
	relativ (%)	Transformationale Führung	1.00	80.6	19.4	100.0
			3.00	25.0	75.0	100.0

77.8% der ursprünglich gruppierten Fälle wurden korrekt klassifiziert

Noch deutlicher fallen die Ergebnisse aus, wenn die Gruppen basierend auf den Schulmittelwerten zur passiven Führung vorgenommen werden.

Tabelle 72 Gleichheitstest der Gruppenmittelwerte unabhängige Variablen * Passive Führung

	Kollegiale Selbstwirksamkeit	Kollegiale Unterstützung	Kollegiales Innovationsverhalten	Schulcommitment	Reflexion kollektiv
Wilks-Lambda	.68	.70	.55	.59	.66
F-Wert	29.12**	26.79**	49.07**	42.83**	31.74**
Diskriminanzkoeffizient (standardisiert)	.02	.03	.68	.04	.42

Die beiden Gruppen unterscheiden sich bzgl. der Varianzen der unabhängigen Variablen hoch signifikant (vgl. Tabelle 72).

Tabelle 73 Kennwerte der Diskriminanzfunktion Passive Führung

Test der Funktion	Kanonischer Korrelationskoeffizient	Wilks-Lambda	Chi-Quadrat
1	.70	.51	39.40**

Für die getestete Diskriminanzfunktion ergibt sich ein kanonischer Korrelationskoeffizient von .70. Dieser weist auf einen guten Erklärungsgehalt des gewählten Modells hin. Der Chi-Quadrat-Test ($\chi^2= 39.40$) zeigt, dass sich die beiden Gruppen bzgl. der Funktionswerte hoch signifikant unterscheiden (vgl. Tabelle 73).

Tabelle 74 Klassifizierungsergebnisse Diskriminanzanalyse Passive Führung

				Vorhergesagte Gruppenzugehörigkeit		Gesamt
				1.00	3.00	
Original	absolut	Passive Führung	1.00	26	3	29
			3.00	6	28	34
	relativ (%)	Passive Führung	1.00	89.7	10.3	100.0
			3.00	17.6	82.4	100.0

85.7% der ursprünglich gruppierten Fälle wurden korrekt klassifiziert

Insgesamt lassen sich 85.7% der Fälle auf Grund der Ergebnisse der Diskriminanzfunktion richtig klassifizieren (vgl. Tabelle 74).

Die dargestellten Ergebnisse lassen trotz vorhandenen Korrelationen zwischen den aufgenommenen unabhängigen Variablen die Annahme aufrecht erhalten, dass sich Lehrpersonen resp. Schulen basierend auf den Werten der unabhängigen Variablen einer der beiden Gruppen mit recht geringer Irrtumswahrscheinlichkeit zuordnen lassen. Anders ausgedrückt lassen die Ergebnisse zu, dass die untersuchten unabhängigen Variablen als Indikatoren für das vorliegende Führungsverhalten der Schulleitung der untersuchten Schule verwendet werden können.

Gemäss Tabelle 69 und Tabelle 72 (standardisierte Diskriminanzkoeffizienten) enthalten das kollegiale Innovationsverhalten und die Reflexion kollegial den höchsten Erklärungsanteil, gefolgt von der kollegialen Selbstwirksamkeit. Einen sehr geringen Erklärungsanteil enthalten die Variablen kollegiale Unterstützung und Schulcommitment. Diese Ergebnisse müssen wegen der bereits weiter oben erwähnten Korrelationen zwischen den unabhängigen Variablen mit Vorsicht verwendet werden. Es ist durchaus möglich, dass Effekte vorliegen, die die Erklärungsanteile der verschiedenen Variablen verzerrt wiedergeben.

5.5.1.1 Zusammenfassung

Abschliessend können zu den schulbezogenen Ergebnissen folgende Feststellungen gemacht werden:

- Die Ergebnisse zur Teilstichprobe von Schulen mit fünf oder mehr antwortenden Lehrpersonen stützt die Ergebnisse der Gesamtstichprobe und trägt zu einer positiven Einschätzung der Validität der vorliegenden Untersuchung bei.
- Lehrpersonen aus verschiedenen Schulen unterscheiden sich bzgl. der Einschätzungen des Führungsverhaltens der Schulleitung und der kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen.
- Lehrpersonen gleicher Schulen unterscheiden sich bzgl. der Einschätzungen des Führungsverhaltens der Schulleitung und der kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen.
- In transformational geführten Schulen werden die kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen ausgeprägter wahrgenommen als in nicht-transformationale geführten Schulen.
- In passiv geführten Schulen werden die kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen schwächer ausgeprägt wahrgenommen als in nicht-passiv geführten Schulen.
- Auf Grund der Werte der kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen können Lehrpersonen Gruppen transformational resp. passiv geführter Schulen zugeordnet werden.

6 Zusammenfassung und Diskussion

Das Anliegen der vorliegenden Arbeit war zum einen zu untersuchen, ob der von der Schulleitungsliteratur immer wieder genannte Führungsansatz der transformationalen resp. charismatischen Führung zur Erzeugung von "Gefolgschaft" für organisationales Lernen im Kontext der Bildungslandschaft Schweiz auftritt. Zum andern sollte geklärt werden, ob beim Vorliegen transformationaler resp. charismatischer Führung Voraussetzungen für organisationales Lernen positiv beeinflusst werden. Im Gegensatz zu transformational resp. charismatisch führenden sollten passiv führende Schulleitungen Aspekte organisationalen Lernens nicht positiv beeinflussen.

Zur Klärung der entsprechenden Fragen wurde eine schriftliche Befragung von Lehrpersonen der Volksschulstufe des Kantons Bern durchgeführt.

Im folgenden Abschnitt werden die wichtigsten Ergebnisse des empirischen Teils der Arbeit zusammenfassend dargestellt und basierend auf der aufgearbeiteten Literatur diskutiert. Abschliessend sollen die der Arbeit zu Grunde liegenden Fragestellungen beantwortet werden.

6.1 *Führungsverhalten der Schulleitungen*

Die Schulleitungen der untersuchten Schulen des Kantons Bern werden deutlich stärker transformational als passiv führend wahrgenommen. Beeinflusst wird diese Wahrnehmung durch unterschiedliche Faktoren. Schulleitungen, die eine entsprechende Ausbildung absolviert haben, werden stärker transformational und weniger passiv führend wahrgenommen als ihre nicht ausgebildeten Kolleginnen und Kollegen. Ebenfalls positiv auf die Wahrnehmung transformationaler Führung wirkt sich die Schulgrösse aus: je kleiner die Schule, umso stärker wird die Schulleitung als transformational führend wahrgenommen. Durch eine geringere Anzahl Lehrkräfte verringert sich die physische Distanz zwischen der Schulleitung und den Lehrkräften, was zu vermehrtem Kontakt und einer grösseren Möglichkeit führt, dass die entsprechenden Beobachtungen resp. Verhaltensweisen möglich werden, die dann zur Wahrnehmung transformationaler Aspekte führen. Dickerson (2003) wies in ihrer Untersuchung den Einfluss der Schulgrösse auf die Einschätzung transformationaler resp. passiver Führung ebenfalls nach. Bensen et al. (2002) konnten in ihrer Untersuchung im Schulkontext, allerdings nicht unter der Verwendung der gleichen Instrumente, ähnliche Zusammenhänge feststellen. Mit

zunehmender Schulgrösse wurde die untersuchte "zielbezogene Führung" geringer eingeschätzt (vgl. Bonsen 2002, p. 122f.). Zum gleichen Ergebnis kommt die Arbeit von Felfe (2003): Je grösser die Anzahl der Geführten in öffentlichen und privaten Betrieben war, umso weniger ausgeprägt war die Wahrnehmung transformationalen Führungsverhaltens (vgl. Felfe 2003, p. 291f.). Auch die Untersuchungen von Howell/Hall-Merenda (1999) und Shamir (1995) zeigen für den Nicht-Schulkontext, dass direkter Kontakt zwischen Führenden und Geführten eine wesentliche Kontextbedingung für die Wirkung transformationaler Verhaltensweisen ist. Nicht erklären lässt sich mit den Ergebnissen dieser Untersuchungen die Feststellung, dass in Schulen mit 31-40 Lehrkräften die Wahrnehmung transformationaler Führung auch im Vergleich mit grösseren Schulen am schwächsten ausgeprägt ist. Zum einen besteht die Möglichkeit, dass hier eine kritische Schwelle der Kollegiumsgrösse erreicht wird. In grösseren Schulen könnten sich Teilkollegien bilden, denen jeweils Schulleitungspersonen zugeteilt sind. Zum andern könnte die vorliegende Stichprobe hier Verzerrungen aufweisen. Allerdings macht diese Kategorie einen ebenso grossen Anteil an der Gesamtstichprobe aus, wie z.B. die oberste mit 41 und mehr Lehrkräften und die unterste Kategorie (1-10 Lehrkräfte).

Die Feststellung, dass Frauen ihre Schulleitungen stärker als transformational führend wahrnehmen als Männer, lässt sich nicht ganz einfach erklären. Möglich wäre, dass sich Frauen beim Ausfüllen der Fragebogen anders verhalten als Männer oder, dass die erfragten Verhaltensweisen Lehrerinnen stärker ansprechen als Lehrer. Ein Hinweis auf eine mögliche Erklärung liegt im Unterschied der Wahrnehmung der Subskala inspirierende Motivation. Frauen und Männer unterscheiden sich nur bzgl. dieser Subskala signifikant in ihrer Wahrnehmung. Möglich wäre demnach, dass Lehrerinnen stärker auf "sinnstiftende" Schulleitungen ansprechen als Männer. Mögliche Ursache für das stärkere Ansprechen könnte das Erleben einer schwierigen Situation sein. Stärkeres Belastungsempfinden bzgl. der beruflichen Tätigkeit könnte eine Form einer schwierigen Situation sein. Schaarschmidt (2003) zeigt in seiner Studie, dass Lehrerinnen sich insgesamt stärker in beruflichen Risikoverhalten bzgl. einer Gefährdung der physischen und psychischen Gesundheit bewegen als Lehrer. Somit könnte in diesem Belastungsempfinden ein Auslöser für eine ausgeprägtere Wahrnehmung der "sinnstiftenden" Verhaltensweisen von Schulleitungen sein.

Lehrkräfte aus Schulen mit einem Leitbild nehmen ihre Schulleitungen stärker transformational führend wahr als solche aus Schulen ohne Leitbild. Die gleiche Feststellung trifft auf die Innovationsmassnahmen zu: Je mehr dieser Massnahmen in einer Schule vorliegen, umso stärker transformational führend wird die Schulleitung wahrgenommen. Daraus folgt, dass transformational führende Schulleitungen eine innovative Ausrichtung der Schule begünstigen. Bensen et al. (2002) stellten in ihrer Untersuchung fest, dass zielbezogen geführte Schulen innovationsfreudiger waren als anders geführte Schulen (vgl. Bensen 2002, p. 123). In der gleichen Arbeit, in der auf Grund vielseitiger Kriterien "gute"⁸² und entwicklungsbedürftige Schulen identifiziert wurden, verfügten "gute" Schulen über eine höhere Innovationsbereitschaft. Dies wiederum bedeutet, dass transformational geführte Schulen die grössere Chance haben das Prädikat "gut" (gemäss der Definition von Bensen) zu erlangen als anders geführte Schulen. Van den Berg und Sleegers (1996) konnten eine hohe Übereinstimmung zwischen transformationaler Führung und hoch-innovativen Schulen nachweisen.

Im Sinne einer Bestätigung der aufgeführten Untersuchungen im Schulkontext kann festgehalten werden, dass die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit den Zusammenhang zwischen transformationaler Führung und innovativer Ausrichtung von Schulen unterstützen.

In der vorliegenden Arbeit entsprechen die angesprochenen Innovationen kollegialem Handeln, das in erster Linie auf die Reflexion berufsbezogener Verhaltensweisen und Prozesse (pädagogische Konferenzen, Leitbilddiskussionen, Unterrichtsbesuche, gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen) bezogen ist. Im Rahmen solcher Innovationsmassnahmen wird möglich, was Wilkesmann (2000) als kollektives Problemlösungslernen bezeichnet. In der Diskussion im Kollegium können für anstehende Probleme mögliche Lösungen gesucht und später reflektiert werden (vgl. Kp. 2.1.1 Formen des Lernens, p. 25f.).

Folglich können die Ergebnisse auch dahin gehend interpretiert werden, dass transformational führende Schulleitungen organisationale Lernprozesse eher auslösen als passiv führende Schulleitungen.

⁸² Zur Definition der Schulqualität gehören in der Untersuchung von Bensen eltern- (pädagogische Innovationen auf Schulebene, Elternbeteiligung), schüler- (z.B. Förder- und Integrationskompetenz, Schüler-Schüler-Beziehungen, schülerpezipierte Lehrerbezugsnorm) und lehrerbezogene Dimensionen (z.B. Zusammenarbeit im Kollegium, kollektive Selbstwirksamkeit).

6.2 Geführtenvariablen

6.2.1 Individuumsbezogene Geführtenvariablen

Die individuumsbezogenen Geführtenvariablen sind in der untersuchten Stichprobe stark ausgeprägt vorhanden. Am stärksten ausgeprägt ist die Reflexion individuell, am schwächsten das Berufscommitment. Diese beiden Variablen weisen gleichzeitig die grösste Streuung der individuumsbezogenen Geführtenvariablen auf. Die beiden andern Variablen weisen eine weit geringere Streuung auf (LehrerSelbstwirksamkeit, Proaktivität).

Lehrerinnen schätzen die individuumsbezogenen Geführtenvariablen stärker ausgeprägt ein als Lehrer. Schmitz (1999) stellte in ihrer Studie ebenfalls fest, dass Lehrerinnen sowohl die Lehrer- als auch die kollegiale Selbstwirksamkeit höher einschätzen als Lehrer.

Lehrpersonen unterschiedlicher Unterrichtsstufen unterscheiden sich in ihrer Einschätzung bzgl. der LehrerSelbstwirksamkeit und der Reflexion individuell. Sekundarlehrpersonen schätzen die LehrerSelbstwirksamkeit schwächer ausgeprägt ein als die Lehrpersonen der beiden andern Unterrichtsstufen. Auch die Reflexion individuell schätzen Sekundarlehrpersonen schwächer ausgeprägt ein als die andern Lehrpersonen. Diese Ergebnisse müssen mit Vorsicht aufgenommen werden. Da Kontingenzanalysen einen Zusammenhang zwischen Geschlecht und Unterrichtsstufe ergeben haben, besteht die Möglichkeit, dass das Geschlecht als Störvariable für die Ergebnisse zu den Unterrichtsstufen auftreten könnte.

Unterschiede in der Einschätzung individuumsbezogener Geführtenvariablen liegen auch bzgl. der Berufserfahrung vor. Lehrpersonen mit mehr als 37 Jahren Berufserfahrung weisen ein höheres Mass an Berufscommitment auf, als Lehrpersonen mit weniger Berufserfahrung. In Bezug auf die Proaktivität unterscheiden sich Lehrpersonen mit 28-36 Jahren Berufserfahrung von den andern Lehrpersonen durch eine schwächere Ausprägung. Erklären lässt sich diese Feststellung mit Ergebnissen von Schaarschmidt (2003). Die Studie zeigt, dass Risikoverhalten bzgl. einer Gefährdung der psychischen und physischen Gesundheit parallel zum Alter zunimmt und einen Höhepunkt bei der Altersgruppe der 46-55 Jährigen erreicht. Lehrpersonen mit 28-36 Jahren entsprechen dieser Altersgruppe. Die Zunahme der Risikoverhalten bringt vermutlich einen Rückgang der Proaktivität mit sich, was sich wiederum auf die andern individuumsbezogenen Geführtenvariablen auswirken kann (vgl. Kp. 6.3.2, p. 146ff.).

Die individuumsbezogenen Geführtenvariablen weisen nur in einem geringen Mass Abhängigkeit von den untersuchten Kontextvariablen auf. Gleichzeitig lässt sich festhalten, dass Lehrpersonen sich in ihrer Einschätzung bzgl. Berufscommitment und Reflexion individuell am stärksten unterscheiden. Am wenigsten unterscheiden sie sich bzgl. der Einschätzungen der Lehrerselbstwirksamkeit.

Insgesamt verfügen die befragten Lehrerinnen und Lehrer über gut ausgeprägte individuelle Lernvoraussetzungen. Die Ausprägungen sind annähernd identisch mit den Studien von Schwarzer und Jerusalem (1999) für die Lehrerselbstwirksamkeit und die Proaktivität resp. Celep (2000) für das Berufscommitment.

6.2.2 Kollegiumsbezogene Geführtenvariablen

Die untersuchten kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen treten in der untersuchten Stichprobe mittel bis stark auf. Die höchste Ausprägung zeigt die Reflexion kollegial. Die andern Variablen liegen nahe beieinander. Sämtliche Variablen weisen ähnliche Streuungen auf.

Lehrerinnen schätzen die kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen höher ein als Lehrer, was Ergebnisse einer früheren Studie bestätigt (vgl. Schmitz 1999).

Sekundarlehrpersonen schätzen die kollegiale Unterstützung und das Schulcommitment schwächer ein als Lehrpersonen der andern Unterrichtsstufen.

Die Ergebnisse, wonach Lehrpersonen aus Schulen mit Leitbild, mit ausgebildeter Schulleitung und einem breiten Spektrum an Innovationsmassnahmen die kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen höher einschätzen muss relativiert werden, da die selben Variablen stark mit der Wahrnehmung transformationaler Führung zusammenhängen. Das selbe gilt für die Ergebnisse zur Schulgrösse.

Insgesamt verfügen die befragten Lehrerinnen und Lehrer über gut ausgeprägte kollektive Lernvoraussetzungen. Die Ausprägungen sind annähernd identisch mit den Studien von Schwarzer und Jerusalem (1999) für die kollegiale Selbstwirksamkeit resp. Celep (2000) für das Schulcommitment.

6.3 Hypothesen

6.3.1 Allgemeine Hypothesen

Hypothese 1: Lehrerselbstwirksamkeit, Berufscommitment, Proaktivität und Reflexion individuell repräsentieren die Variable individuelle Lernvoraussetzungen.

Hypothese 2: Kollektive Selbstwirksamkeit, Schulcommitment, Reflexion kollegial, kollegiale Unterstützung, kollegiales Innovationsverhalten repräsentieren die Variable kollektive Lernvoraussetzungen.

Die Untersuchung der Faktorenstruktur der individuums- resp. kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen hat gezeigt, dass die Hypothesen 1 und 2 aufrechterhalten bleiben können. Bei einer Faktorenanalyse mit allen Variablen hat sich eine Struktur mit zwei Faktoren ergeben. Auf dem einen laden alle individuumsbezogenen Geführtenvariablen mittel bis hoch, auf dem andern die kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen hoch bis sehr hoch. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die Faktorenanalyse 74,8% der Varianz aufklären kann, liegt die Vermutung nahe, dass die untersuchten Variablen als individuelle resp. kollektive Lernvoraussetzungen betrachtet werden dürfen.

6.3.2 Zusammenhangshypothesen

Individuumsbezogene Hypothesen 3 – 7

Hypothese 3: Wahrgenommenes transformationales Führungsverhalten wirkt sich positiv auf die individuumsbezogenen Geführtenvariablen aus.

Hypothese 4: Wahrgenommene individuelle Wertschätzung und intellektuelle Stimulierung wirken sich positiv auf die individuumsbezogenen Geführtenvariablen aus.

Hypothese 5: Wahrgenommene passive Führung wirkt sich negativ auf die individuumsbezogenen Geführtenvariablen aus.

Hypothese 6: Wahrgenommener Idealisierter Einfluss und inspirierende Motivation wirken sich am stärksten positiv auf die individuumsbezogenen Geführtenvariablen aus.

Hypothese 7: Proaktive Einstellung des Geführten wirkt sich positiv auf die andern individuumsbezogenen Geführtenvariablen aus.

Die vermuteten Zusammenhänge zwischen dem wahrgenommenen Führungsverhalten und den individuumsbezogenen Geführtenvariablen können nur teilweise bestätigt werden.

Wahrgenommene transformationale Führung korreliert mit den untersuchten Geführtenvariablen sehr schwach bis schwach positiv (Hypothese 3). Noch

schwächer fallen die Korrelationen zwischen der passiven Führung und den Geführtenvariablen aus. Das angestrebte Signifikanzniveau wird nur bei der Proaktivität und dem Berufscommitment erreicht. Allerdings kann auf Grund der Korrelationswerte nur bei der Proaktivität von einem, wenn auch nur schwachen Zusammenhang ausgegangen werden (Hypothese 5).

Zu vergleichbaren Ergebnissen kommen auch die Studien von Fisher (2003) und Dono-Koulouris (2003). In beiden Arbeiten konnten keine Zusammenhänge zwischen transformationaler Führung und individuumsbezogenen Geführtenvariablen, namentlich der Lehrerselbstwirksamkeit nachgewiesen werden.

Nicht aufrecht erhalten kann die Untersuchung die Hypothesen 4 und 6. Die vermuteten Unterschiede der Korrelationen der einzelnen Subskalen transformationaler Führung mit den Geführtenvariablen können nicht nachgewiesen werden. Die Vermutung, dass die ursprünglich bei Bass dem Faktor Charisma zugeordneten Subskalen inspirierende Motivation und idealisierter Einfluss mit den Geführtenvariablen stärker zusammenhängen als die Subskalen individuelle Wertschätzung und intellektuelle Stimulation trifft nicht zu. Mit allen individuumsbezogenen Geführtenvariablen korreliert individuelle Wertschätzung mit am höchsten auch wenn die Unterschiede zu den andern Subskalen teilweise nur sehr gering sind.⁸³

Der in Hypothese 7 vermutete positive Zusammenhang zwischen Proaktivität und den andern Geführtenvariablen lässt sich nachweisen. Mit dem Berufscommitment ist aber die Korrelation nur schwach. Eine mittlere Korrelation kann zur Lehrerselbstwirksamkeit nachgewiesen werden. Die Regressionsrechnung zeigt allerdings, dass Proaktivität nicht als alleiniger Prädiktor für die Lehrerselbstwirksamkeit angesehen werden kann.

Wie oben erwähnt, kann die vorliegende Arbeit nur schwache Zusammenhänge zwischen transformationaler Führung und den individuumsbezogenen Geführtenvariablen nachweisen. Damit können Ergebnisse anderer im Schulkontext durchgeführten Studien bestätigt werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass die in der Theorie vermuteten Empowerment-Effekte auf individuumsbezogene Aspekte durch transformational führende Schulleitungen

⁸³ Die Ergebnisse der Subskalen transformationaler Führung mit den Geführtenvariablen werden im Abschnitt "kollegiumsbezogene Hypothesen" diskutiert.

nicht stattfinden. Es kann auch kein Unterschied zwischen charismatischen und nicht-charismatischen Elementen transformationaler Führung bzgl. des Einflusses auf die individuumsbezogenen Geführtenvariablen festgestellt werden.

Stärker als das Führungsverhalten der Schulleitung beeinflusst die Ausprägung der Proaktivität der Lehrpersonen die individuumsbezogenen Aspekte, namentlich die Lehrerselbstwirksamkeit.

Kollegiumsbezogene Hypothesen 8-12

Hypothese 8: Wahrgenommenes transformationales Führungsverhalten wirkt sich positiv auf die kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen aus.

Hypothese 9: Wahrgenommene individuelle Wertschätzung und intellektuelle Stimulierung wirken sich positiv auf die kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen aus.

Hypothese 10: Wahrgenommene passive Führung wirkt sich negativ auf die kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen aus.

Hypothese 11: Wahrgenommener idealisierter Einfluss und inspirierende Motivation wirken sich am stärksten positiv auf die kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen aus.

Hypothese 12: Proaktive Einstellung der Geführten wirkt sich positiv auf die kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen aus.

Transformationale Führung korreliert mittel bis stark mit den kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen. Mit Hilfe von einfachen Regressionsmodellen kann gezeigt werden, dass transformationale Führung als Prädiktor der Geführtenvariablen betrachtet werden kann. Somit kann die Hypothese 8 aufrecht erhalten werden.

Besonders ausgeprägt ist der Zusammenhang zwischen transformationaler Führung und dem kollegialen Innovationsverhalten. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse in Abschnitt 6.1 (p. 141), wonach die Schulleitung umso stärker transformational führend wahrgenommen wird, je mehr Innovationsmassnahmen eine Schule aufweist, erscheint das Ergebnis plausibel. Auch die starken Zusammenhänge zwischen transformationaler Führung und kollegialer Selbstwirksamkeit stützt die Validität der gefundenen Ergebnisse, da kollegiale Selbstwirksamkeit die Einschätzung anspricht, anstehende Herausforderungen gemeinsam bewältigen zu können. Zusätzlich weisen auch das Schulcommitment und die kollegiale Unterstützung einen starken Zusammenhang mit transformationaler Führung auf. Diese Ergebnisse zeigen, dass transformational führende Schulleitungen nicht nur im Hinblick auf Veränderungen und Anpassungen an neue Situationen ihre Wirkung erzielen, sondern auch auf Aspekte, die die Grundlage eines Klimas gegenseitiger Unterstützung bilden.

Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen andere Arbeiten. Ross und Gray (2003) konnten in ihrer Studie ebenfalls eine ausgeprägte positive Wirkung transformationaler Führung auf die kollegiale Selbstwirksamkeit und das Schulcommitment nachweisen. Mooney (2003) wies in seiner Arbeit den positiven Zusammenhang zwischen transformationaler Führung und einem offenen Schulhausklima nach. Zentrale Aspekte dieses Klimas sind Vertrauen und kollegiale Unterstützung. Einen ausgeprägten positiven Zusammenhang zwischen transformationaler Führung und Commitment konnte Felfe (2003) nachweisen. Lontos (2003) zeigte in seiner Studie einen positiven Zusammenhang zwischen transformationaler Führung und kollegialer Zusammenarbeit.

Es kann für die vorliegende Arbeit festgehalten werden, dass bei vorliegender transformationaler Führung der Schulleitung zentrale kollegiumsbezogene Voraussetzungen organisationalen Lernens positiv beeinflusst werden (vgl. Kp. 2.4.3, p. 64ff.).

Auch die Hypothese 10, wonach passive Führung negativ mit den Geführtenvariablen zusammenhängt, kann aufrecht erhalten werden. Mit schwachen bis mittleren Korrelationen fallen aber die Ergebnisse nicht so deutlich aus wie bei der transformationalen Führung.

Am ausgeprägtesten sind die Zusammenhänge mit dem kollegialen Innovationsverhalten. Mit Hilfe einfacher Regressionsmodelle kann gezeigt werden, dass passive Führung ein negativer Prädiktor für die kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen ist. Allerdings vermögen die Modelle einen weit geringeren Varianzanteil zu erklären als die Modelle zur transformationalen Führung. Auch dieses Ergebnis erscheint basierend auf den Resultaten in Abschnitt 6.1 plausibel.

Die oben aufgeführten Studien von Ross und Gray, Mooney, Lontos und Felfe zeigen alle negative Zusammenhänge zwischen passiver Führung und den jeweils untersuchten kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen.

Die vorliegende Arbeit zeigt, wie schon frühere Arbeiten, dass passiv führende Schulleitungen zentrale kollegiumsbezogene Voraussetzungen organisationalen Lernens negativ beeinflussen (vgl. Kp. 2.4.3, p. 64ff.).

Ähnlich wie bei den individuumsbezogenen Hypothesen lassen sich die kollegiumsbezogenen Hypothesen zu den Führungssubskalen nicht aufrecht erhalten. Zwar zeigt die Skala idealisierter Einfluss mit den vier Geführtenvariablen

die stärksten Korrelationen aber die intellektuelle Stimulation zeigt ähnlich starke. Die Ergebnisse der Regressionsrechnung zeigen, dass idealisierter Einfluss und intellektuelle Stimulation die besten Prädiktoren für die kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen sind. Die beiden andern Führungsvariablen, inspirierende Motivation und individuelle Wertschätzung, haben eine deutlich geringere Bedeutung als Prädiktoren. Die beiden Hypothesen 9 und 11 müssen somit verworfen werden.

Proaktivität korreliert auch mit den kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen schwach aber hoch signifikant. Somit kann die Hypothese 12 aufrecht erhalten werden. Wird die Proaktivität gemeinsam mit der transformationalen Führung in die Regressionsmodelle für die kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen integriert, lassen sich die Ergebnisse leicht verbessern. Transformationale Führung ist für alle kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen deutlich der bessere Prädiktor als Proaktivität.

Die Ergebnisse zu den Hypothesen der Führungssubskalen entsprechen nicht den Ergebnissen vieler früherer Studien, die die charismatischen Elemente als besten Prädiktor für die abhängigen Variablen gesehen haben (vgl. Lowe et al. 1996). Van den Berg und Sleegers (1996) stellten in ihrer Untersuchung fest, dass die charismatischen Aspekte transformationaler Führung einen ähnlich wichtigen Stellenwert einnehmen wie individuelle Wertschätzung. Die grösste Bedeutung sehen die Autoren aber in der Betonung der gemeinsamen "Vision".

Eine Studie von Barnett (2003) erzielt umgekehrte Ergebnisse. Barnett erlaborierte zwei Hauptfaktoren transformationaler Führung, nämlich einen Faktor "Vision" und einen Faktor "individuelle Wertschätzung". Sowohl auf Zufriedenheitsvariablen bzgl. Schulleitung als auch auf kollegiumsbezogene Geführtenvariablen erzielte der Faktor individuelle Wertschätzung den höheren Einfluss als der Faktor Vision. Vergleichbar sind diese Ergebnisse mit den Resultaten zu den in dieser Arbeit gefundenen Subskalen transformationaler Führung zukunftsorientierte resp. beziehungsorientierte Führung. Zukunftsorientierte Führung, die mit Barnetts "Vision" zumindest inhaltlich gleichzustellen ist, erscheint als Prädiktor mit annähernd gleich viel Erklärungsgehalt für die kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen wie beziehungsorientierte Führung.

Die Tatsache, dass die vorliegenden Ergebnisse nicht früher durchgeführten Arbeiten entsprechen, kann unterschiedliche Ursachen haben. Zum einen stammen die erwähnten Studien aus dem englischen Sprachraum. Felfe (2003) weist in seiner Arbeit darauf hin, dass in einem Vergleich deutscher und amerikanischer Untersuchungen deutliche Unterschiede bzgl. der Einschätzung der charismatischen Elemente transformationaler Führung nachgewiesen werden können. Amerikaner und Deutsche schätzen ihre Führungskräfte in den Subskalen idealisierter Einfluss, inspirierende Motivation und individuelle Wertschätzung genau umgekehrt ein (vgl. Felfe 2003, p. 254). Diese Feststellung leistet einen eindeutigen Erklärungsanteil an die festgestellten Unterschiede zwischen der hier vorliegenden Arbeit und früheren Studien aus dem englischen Sprachraum.

6.4 Schulen

Die Untersuchungen zu Ergebnissen bzgl. Einzelschulen konnte ergänzend zu den hypothesenprüfenden Analysen durchgeführt werden. Untersucht wurden jeweils Stichproben und nicht Kollegien als ganze.

Zwischen einzelnen Schulen bestehen deutlich Unterschiede in der Wahrnehmung des Führungsverhaltens der Schulleitung und der kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen. Gleichzeitig unterscheiden sich die Streuungen der Urteile der Lehrpersonen zwischen den einzelnen Schulen recht stark. Insgesamt stützen die Ergebnisse zu den Einzelschulen die Ergebnisse der Gesamtstichprobe. Schulen, die transformational geführt werden verfügen über eine höhere, passiv geführte Schulen über eine geringere Ausprägung der kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen. Lehrpersonen können auf Grund der Einschätzung der kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen Gruppen von Schulen zugeordnet werden, die passiv resp. transformational geführt werden.

6.5 Beantwortung der Fragestellung

Basierend auf den zusammengefassten Ergebnissen des empirischen Teils der Arbeit wird versucht, die Fragestellungen der Arbeit zu beantworten.

Wie wird das Führungsverhalten der Schulleitungen durch die Lehrerinnen und Lehrer wahrgenommen und eingeschätzt?

Die befragten Lehrpersonen nehmen ihre Schulleitungen stärker transformational als passiv führend wahr. Von den erhobenen Führungsvariablen ist die individuelle

Wertschätzung am stärksten ausgeprägt. Es ist der Aspekt, unter dem Lehrpersonen sich durch ihre Schulleitungen unterstützt und beraten fühlen. Am zweitstärksten ausgeprägt sind die charismatischen Variablen transformationaler Führung, idealisierter Einfluss und inspirierende Motivation. Beide Aspekte sprechen die visionäre Ausrichtung des Führungsverhaltens der Schulleitung an. Der idealisierte Einfluss beinhaltet zusätzlich Beziehungsaspekte zwischen Führenden und Geführten. Am schwächsten ausgeprägt ist die Variable intellektuelle Stimulation. Dieser Aspekt beinhaltet in erster Linie den Einfluss der Führenden auf das Problemlöseverhalten der Geführten.

Die beiden Variablen der passiven Führung, passives Führungsverhalten und Management by exception passiv sind ähnlich stark ausgeprägt.

Die beiden Führungsstile transformationaler und passiver Führung schliessen sich nicht gegenseitig aus. In den untersuchten Schulen werden jeweils beide Führungsstile wahrgenommen, wobei häufig einer der beiden überwiegt.

In welchem Masse verfügen aktive Schulleitungen über Charisma, um Gefolgschaft innerhalb des Kollegiums zu erzeugen?

Das Ausmass der Ausprägung charismatischen resp. transformationalen Führungsverhaltens in der vorliegenden Arbeit entspricht den Ergebnissen aus andern Untersuchungen in Non-Profit- oder Bildungsorganisationen (vgl. Felfe 2003). Es hat sich gezeigt, dass die charismatischen Aspekte transformationaler Führung nicht ausgeprägter auftreten als die andern Aspekte.

Im Vergleich mit einer andern, in der Schweiz durchgeführten Untersuchung in Wirtschaftsbetrieben (vgl. Wolf 2001) fallen die Ausprägungen der Subskalen transformationaler Führung im Schulkontext etwas schwächer aus. Dieses Ergebnis entspricht Felfes (2003) Ergebnissen, dass in privaten Betrieben transformationale Führung stärker wahrgenommen wird als in öffentlichen Betrieben.

Gemäss den vorliegenden Ergebnissen scheint charismatische Führung keine alleinige Voraussetzung zur Erzeugung von Gefolgschaft im Hinblick auf organisationale Lernprozesse im Schulkontext zu sein.

In welchem Mass verfügen einzelne Schulen über Voraussetzungen auf der Ebene Individuum resp. Kollegium für organisationales Lernen?

Die Ausprägung der untersuchten Geführtenvariablen unterscheiden sich von Schule zu Schule stark. Allerdings muss gleichzeitig auch festgehalten werden, dass die Streuungen innerhalb der einzelnen Schulen ebenfalls sehr unterschiedlich ausfallen. Während die kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen

(kollegiale Selbstwirksamkeit, kollegiale Unterstützung, kollegiales Innovationsverhalten, Schulcommitment) ähnliche Ausprägungen zeigen, unterscheiden sich die individuumsbezogenen Geführtenvariablen stärker. Die höchste Ausprägung zeigt die Proaktivität der Lehrpersonen. Am schwächsten ausgeprägt ist das Berufscommitment. Dazwischen liegt die Lehrerselbstwirksamkeit. Sowohl die Reflexion individuell als auch die Reflexion kollegial werden deutlich ausgeprägter eingeschätzt als die Variablen des entsprechenden Bezugsbereichs (individuell resp. kollegial).

Wie wirkt sich das Vorhandensein resp. Nicht-Vorhandensein transformationaler resp. charismatischer Führung auf Aspekte organisationalen Lernens innerhalb der Einzelschule aus?

Das Führungsverhalten der Schulleitung beeinflusst die Aspekte organisationalen Lernens. Der Einfluss transformationaler Führung auf individuumsbezogene Aspekte fällt dabei deutlich schwächer aus, als der Einfluss auf kollegiumsbezogene Aspekte. Für beide Bereiche gilt: hauptsächlich transformational führende Schulleitungen beeinflussen die Geführtenvariablen und damit das organisationale Lernen positiv, hauptsächlich passiv führende Schulleitungen negativ.

In bezug auf konkrete Innovationsmassnahmen besteht ein grosser Unterschied zwischen transformational und passiv geführten Schulen. Je transformationaler eine Schule geführt wird, umso mehr Innovationsmassnahmen kann sie vorweisen.

6.6 Methodische Aspekte

Verschiedene Aspekte, die im Kapitel 2.3.3 "Kritische Betrachtung der Theorien" (p. 50ff.) erwähnt wurden haben auch für die vorliegende Arbeit Gültigkeit. Die Subskalen transformationaler Führung weisen hohe Korrelationen auf. Zudem lassen sich die von Bass und Avolio postulierten Faktoren nur teilweise nachweisen. Auch die Kritik, dass wohl nur soziales Charisma gemessen wird, kann nicht widerlegt werden.

Hingegen konnte Yukls (1999) Kritik, dass auch Effekte im Bereich der Zusammenarbeit, Gruppenidentifikation und kollektiven Selbstwirksamkeit erhoben werden sollten, nachgegeben werden. Die Resultate dazu sind eindeutig.

Auch die Kritik, die Untersuchung einzelner Führungspersonen anstelle von Gruppen von Personen führe zu einer Heroisierung, kann in der vorliegenden Arbeit

entkräftet werden. Es wurden Lehrpersonen aus Schulen mit Ein- und Mehrpersonenschulleitungen befragt. Es konnten allerdings keine signifikanten Unterschiede zwischen Schulleitungen mit unterschiedlicher Mitgliederzahl festgestellt werden.

Die Teilergebnisse der vorliegenden Arbeit stützen durch die gegenseitigen Übereinstimmungen die Validität der gesamten Untersuchung. Das Ergebnis, dass in Schulen mit vielen Innovationsmassnahmen die Schulleitungen stärker transformational wahrgenommen werden als in Schulen mit wenigen Massnahmen, ergänzt sich mit den Resultaten zu den Zusammenhängen zwischen transformationaler Führung und den kollektiven Lernvoraussetzungen. Der mittlere bis starke Zusammenhang und die Tatsache, dass transformationale Führung ein guter Prädiktor für die kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen ist, namentlich für kollegiales Innovationsverhalten, wirkt im Vergleich mit den vorher angeführten Ergebnissen plausibel. Zusätzlich zeigen die Resultate zu den Einzelschulen das gleiche Bild: Lehrpersonen können auf Grund ihrer Einschätzungen zu den kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen Gruppen von passiv resp. transformational führenden Schulen zugeordnet werden. Somit kann auch davon ausgegangen werden, dass die verwendeten Instrumente und Auswerteverfahren den Ansprüchen quantitativer Untersuchungen genügen.

7 Schlussfolgerungen

Mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit liegen Indizien dafür vor, dass dem Ansatz transformationaler Führung bei der Initiierung organisationaler Lernprozesse in Schulen die in der Literatur postulierte Bedeutung zukommt (vgl. z.B. Fischer; Schratz 1993). Die Analyse der Rahmenbedingungen der Organisation Schule zu Beginn der Arbeit (vgl. Kp. 2.1, p. 21ff.) zeigt, dass der Schulkontext prädestiniert ist, auf transformational oder gar charismatisch führende Schulleitungen anzusprechen. Dementsprechend werden sowohl charismatische als auch transformationale Verhaltensweisen von Schulleitungen durch die Lehrpersonen wahrgenommen. Allerdings fällt die Wirkung charismatischer Aspekte geringer aus, als von der Theorie postuliert (vgl. z.B. Bass 1985; Shamir et al. 1993; Conger; Kanungo 1998). Die vermuteten Zusammenhänge zwischen transformationaler Führung und Empowerment der Geführten können zumindest für kollegiumsbezogene Aspekte durch die vorliegende Arbeit bestätigt werden. Die Tatsache, dass die untersuchten kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen gleichzeitig in der Literatur als Voraussetzungen organisationalen Lernens in der Schule betrachtet werden, ermöglicht die Folgerung, dass transformational führende Schulleitungen die Voraussetzungen organisationalen Lernens in Schulen positiv beeinflussen. Auch Proaktivität der Geführten trägt positiv zu den Voraussetzungen organisationaler Lernprozesse bei. Passiv führende Schulleitungen beeinflussen die kollektiven Voraussetzungen organisationalen Lernens negativ.

Für Bildungspolitiker stellt sich die Frage, ob das Paradigma permanenten organisationalen Lernens flächendeckend in den öffentlichen Schulen Einzug halten soll. Wäre dies das Ziel, müsste den Schulleitungen bei der Implementation des Vorhabens grosse Aufmerksamkeit geschenkt werden. Standortbestimmungen in Form von externen Evaluationen mit dem Ziel, die Wirkungen der jeweiligen Führungsverhaltensweisen aufzudecken, könnten dem Vorhaben Unterstützung bieten. Als Indikatoren könnten kollegiumsbezogene Geführtenvariablen ebenso dienen wie der einfache Nachweis tatsächlich vorhandener Innovation, wie sie weiter unten aufgeführt werden. Grundsätzlich erscheint wichtig, dass die Ausbildung der eingesetzten Schulleitungen kontinuierlich voran getrieben wird, da die vorliegenden Resultate zeigen, dass Schulleitungen mit Ausbildung stärker transformational führend wahrgenommen werden als solche ohne Ausbildung.

Besondere Schwierigkeiten könnten dann auftreten, wenn eingesetzte Schulleitungen sogenannte "Innovationsverhinderer" sind (vgl. Klippert 2000, p. 142). Mittels klaren Funktionsbeschreibungen und Anforderungsprofilen mit klar definierten Aufgaben, begleitet von Controllingformen, die über die Überprüfung der Buchhaltung hinaus gehen, kann mittelfristig die Implementation des Paradigmas der lernenden Schule gesichert werden.

Insgesamt stellt sich die Frage, ob die in der Literatur teilweise anzutreffende Zurückhaltung gegenüber "starken" (im Sinne von bewusst lenkend handelnden) Schulleitungen überdacht werden muss (vgl. z.B. Fullan 1999, Smolka 2000). Letztendlich, wenn es um die Frage der Motivation des Kollegiums für Innovationen geht, erfolgt häufig der Rückgriff auf Verhaltenswunschliten, die in zentralen Punkten den Beschreibungen transformationaler Führung entsprechen (vgl. Smolka 2000, p. 15).

Die vorliegende Arbeit kann nicht belegen, dass organisationales Lernen tatsächlich stattfindet. Indizien dafür können aber aufgezeigt werden. Der starke positive Zusammenhang zwischen transformationaler Führung und Innovationsmassnahmen wie gegenseitigen Unterrichtsbesuchen, Arbeit an Qualitätssicherungsprojekten, regelmässigen schulinternen Fortbildungen, pädagogischen Konferenzen, Umsetzung des Leitbildes weisen deutlich darauf hin, dass konkrete Lernprozesse auch durch das Führungsverhalten der Schulleitungen ausgelöst werden.

Bei ihren Untersuchungen zur Wirkung transformationaler Führung auf Aspekte organisationalen Lernens weisen Barnett et al. (2003) und Abu-Tineh ähnliche Ergebnisse aus, wie die vorliegende Arbeit. Beide Studien zeigen positive Zusammenhänge zwischen der schulischen Lernkultur, bezogen auf organisationales Lernen (Barnett 2003), resp. die "fünf Disziplinen organisationalen Lernens"⁸⁴ (Abu-Tineh 2003).

Bemerkenswert ist, dass kaum individuumsbezogene Empowermenteffekte durch transformationale Führung nachgewiesen werden können. Da gemäss der aufgearbeiteten Literatur davon ausgegangen werden muss, dass Lehrerselbstwirksamkeit und Berufscommitment zentrale Voraussetzungen für organisationales Lernen sind (vgl. Kp. 2.4, p. 57ff.), stellt sich die Frage, von welchen

⁸⁴ "Personal mastery" (seine eigenen Visionen kennen, die aktuelle Situation einschätzen können), gemeinsame Visionen, Reflexion, gemeinsames Lernen bzgl. Innovationen, Systemdenken

Einflüssen diese Variablen abhängig sind. In der vorliegenden Arbeit konnten kaum Einflüsse von Kontextvariablen nachgewiesen werden. In weiteren Untersuchungen könnte versucht werden, die Bedeutung der individuumsbezogenen Geführtenvariablen für organisationale Lernprozesse nachzuweisen. Sollte sich ergeben, dass diese Variablen einen zentralen Stellenwert einnehmen, müsste untersucht werden, auf welche Weise eine positive Entwicklung beeinflusst werden könnte. Schmitz (1998) konnte zeigen, dass Lehrerselbstwirksamkeit ausgehend von Idealismus, Arbeitsüberforderung, Kontrolliertheitserleben und Arbeitsunzufriedenheit über ein Jahr hinweg vorausgesagt werden kann. Mit andern Worten gesagt: können Arbeitsüberforderung und Arbeitsunzufriedenheit verhindert oder reduziert und gleichzeitig positives Kontrolliertheitserleben gefördert werden, kann sich die Lehrerselbstwirksamkeit positiv entwickeln.

Die Variable Proaktivität, stellt den wichtigsten individuumsbezogenen Aspekt dar. Sie steht gleichzeitig als Prädiktor für die kollegiumsbezogenen Geführtenvariablen *und* die Lehrerselbstwirksamkeit. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Proaktivität eine Einstellung ist, die sich nach und nach entwickelt gilt es, ihr bereits in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung Aufmerksamkeit zu schenken. Es stellt sich die Frage ob Proaktivität nicht schon während der Abklärungsphase zur Berufseignung in der Ausbildung als zentrales Kriterium betrachtet werden sollte.

Für weitere Studien bleibt die Frage offen, mit Hilfe welcher Variablen die verbleibende Varianz kollegiumsbezogener Geführtenvariablen erklärt werden könnte. Indizien für mögliche erklärende Variablen finden sich bei Bensen (2002). Neben der in dieser Untersuchung verwendeten "zielorientierten Führung" trug ein hohes Mass an Veränderungsbereitschaft und Organisationskompetenz der Schulleitung hauptsächlich zu einer besseren Schulqualität bei (vgl. Bensen 2002, p. 73). In einem deutlich geringeren Mass wirkte auch die Partizipation bei Entscheidungsfindungen positiv auf die untersuchten abhängigen Variablen. In diesen drei Elementen könnte weiteres Erklärungspotential für die in der vorliegenden Arbeit untersuchten kollegiumsbezogenen Variablen liegen.

Nicht zuletzt bleibt in weiteren Arbeiten zu zeigen, ob die hier untersuchten kollektiven Lernvoraussetzungen das organisationale Lernen in Schulen tatsächlich unterstützen, wie solche Lernprozesse ablaufen und welche Effekte sich daraus ergeben.

8 Verzeichnisse

8.1 Literaturverzeichnis

- Abächerli, André; Kopp, Simon: Aus- und Fortbildung für Schulleitungen: Situationsanalyse in der deutschsprachigen Schweiz. Vereinigung Schulleitungsbeauftragte. 1995.
- Abu-Tineh, Abdullah M.: Exploring the relationship between the perceived leadership style of principals and their teachers' practice of the five disciplines of learning schools. The Florida State University. 2003.
- Ackermann, Heike; Wissinger, Jochen: Probleme und Anforderungen der Schulentwicklung durch Dezentralisierung und Autonomie. In: Ackermann, Heike; Wissinger, Jochen (Hrsg.): Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität. Neuwied. Luchterhand. 1998.
- Antal, Ariane Berthoin: Die Dynamik der Theoriebildungsprozesse zum Organisationslernen. In: Albach, Horst et al. (Hrsg.): Organisationslernen – institutionelle und kulturelle Dimensionen. Berlin. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. 1998.
- Asendorpf, Jens B.: Psychologie der Persönlichkeit. Berlin, Heidelberg, New York. Springer. 1999.
- Argyris, Chris; Schön, Donald A.: Die lernende Organisation. Stuttgart. Klett-Cotta. 1999.
- Awamleh, Read; Gardner, William L.: Perceptions of leader charisma and effectiveness: The effects of vision content, delivery and organizational performance. In: The leadership Quarterly. An International journal of Political, Social and Behavioral Science 10 (3). Stamford. Jai Press. 1999.
- Backhaus, Klaus; Erichson, Bernd; Plinke, Wulff; Weiber, Rolf: Multivariate Analysemethoden. Eine Anwendungsorientierte Einführung. Berlin, Heidelberg, New York. Springer. 1996.
- Bandura, Albert: Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart. Klett-Cotta. 1979.
- Bandura, Albert: Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart. Klett. 1976.

- Bandura, Albert: Social foundations of thought and action: A Social-cognitive Theory. Englewood-Cliffs. Prentice Hall. 1986.
- Barnett, Alan M.: The impact of transformational leadership style of the school principal on school learning environments and selected teacher outcomes. A preliminary report. 2003.
- Barnett, Kerry; McCormick, John; Conners, Robert: Leadership behaviour of secondary school principals, teacher outcomes an school culture. Presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference. Sydney. 2000.
- Bass, Bernard M.: Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research and managerial applications. New York. The Free Press. 1990.
- Bass, Bernard M.: Ethics, character and authentic transformational leadership behaviour. In: The leadership Quarterly. An International journal of Political, Social and Behavioural Science 10 (2). Stamford. Jai Press. 1999.
- Bass, Bernard M.: On the taming of charisma: A reply to Janice Beyer. In: The leadership Quarterly. An International journal of Political, Social and Behavioural Science 10 (4). Stamford. Jai Press. 1999.
- Bass, Bernard M.: Evolving perspectives on charismatic leadership. In: Conger, Jay A.; Kanungo, Rabindra N.: Charismatic leadership. The elusive facto in organizational effectiveness. San Francisco, London. Josey-Bass Publishers. 1988.
- Bass, Bernard M.: Leadership and performance beyond expectations. New York. The free press. 1985.
- Bass, Bernard M. Steidlmeier: Ethics, Character and authentic transformational Behaviour, In: Leadership Quarterly, 10, 1999
- Bastian, Johannes (Hrsg.): Pädagogische Schulentwicklung, Schulprogramm und Evaluation. Hamburg. Bergmann + Helbig. 1998.
- Bauer, Karl-Oswald: Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern. Ein Übungsbuch für Pädagogen, Andragogen und Bildungsmanager. Weinheim, München. Juventa. 1997.
- Beare, Hedley; Caldwell, Brian; Millikan, Ross: Dimensions of leadership. In: Crawford, Megan et al.: Leadership and teams in educational management. Buckingham, Philadelphia. The Open University. 1997.

- Bessoth, Richard et al.: Organisationsklimainstrument für Schweizer Schulen: Ein Leitfaden zur Schulentwicklung mit Fragebogen und Diskette. Aarau. Verlag für Berufsbildung Sauerländer. 1997.
- Beyer, Janice M.: Taming and promoting charisma to change organizations. In: The leadership Quarterly. An International journal of Political, Social and Behavioural Science 10 (2). Stamford. Jai Press. 1999.
- Beyer, Janice M.: Two approaches to studying charismatic leadership: Competing or complementary? In: The leadership Quarterly. An International journal of Political, Social and Behavioural Science 10 (4). Stamford. Jai Press. 1999.
- Bierhoff, Hans W.; Herner, Michael J.: Arbeitsengagement aus freien Stücken: Zur Rolle der Führung. In: Schreyögg, Georg; Sydow, Jörg (Hrsg.): Führung – neu gesehen. Berlin, New York. De Gruyter. 1999.
- Biott, Colin; Rauch, Franz: „Ich leite, indem ich umhergehe...“. In: Journal für Schulentwicklung. Innsbruck, Wien. Studien-Verlag. 1997.
- Blutner, Doris; Holtgrewe, Ursula; Wagner, Gabriele: Charismatische Momente und Trajekte – Das Projekt als Plattform charismatischer Führung. In: Schreyögg, Georg; Sydow, Jörg (Hrsg.): Führung – neu gesehen. Berlin, New York. De Gruyter. 1999.
- Bonsen, Martin; von der Gathen, Jan; Iglhaut, Claus, Pfeiffer, Hermann: Die Wirksamkeit von Schulleitung: Empirische Annäherung an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns. Weinheim, München. Juventa. 2002.
- Bortz, Jürgen: Statistik für Sozialwissenschaftler. Berlin, Heidelberg, New York. Springer Verlag. 1999.
- Bowers, D. G.; Seashore, S.E.: Predicting organizational effectiveness with a four-factor theory of leadership. Administrative Science Quarterly. 1966 (11).
- Brosius, Felix: SPSS 11. Bonn. mitp Verlag. 2002.
- Brown, Douglas J.; Lord, Robert G.: The utility of experimental research in the study of transformational/charismatic leadership. In: The leadership Quarterly. An International journal of Political, Social and Behavioural Science 10 (4). Stamford. Jai Press. 1999.

- Bryman, Alan: Charisma and leadership in organizations. London, Newbury, New Delhi. Sage Publications. 1992.
- Buholzer, Alois: Das Innovationsklima in Schulen. Aarau. Sauerländer. 2000.
- Bulla, Hans Georg: Probleme der Organisationsentwicklung in der Schule. Frankfurt, Bern, New York. 1982.
- Burns, J. M.: Leadership. New York. Harper & Row. 1978.
- Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten: Schulleitung und Schulaufsicht: Neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft. Innsbruck, Wien. Studien-Verlag. 1998.
- Celep, Cevat: Teachers organizational commitment in educational organizations. Edirne. Trakya University. 2000.
- Choi, Yeon; Mai-Dalton Renate R.: The model of followers' responses to sacrificial leadership: An empirical test. In: The leadership Quarterly. An International journal of Political, Social and Behavioural Science 10 (3). Stamford. Jai Press. 1999.
- Conger, Jay A.: Charismatic and transformational leadership in organizations: An insider's perspective on these developing streams of research. In: The leadership Quarterly. An International journal of Political, Social and Behavioural Science 10 (2). Stamford. Jai Press. 1999.
- Conger, Jay A.: Theoretical foundations of charismatic leadership. In: Conger, Jay A.; Kanungo, Rabindra N.: Charismatic leadership. The elusive factor in organizational effectiveness. San Francisco, London. Jossey-Bass Publishers. 1988.
- Conger, Jay A.; Kanungo, Rabindra N.: Charismatic leadership in organizations. Thousand Oaks, California. Sage Publications. 1998.
- Conger, Jay A.; Kanungo, Rabindra N. et al.: Charismatic leadership. The elusive factor in organizational effectiveness. San Francisco, London. Jossey-Bass Publishers. 1988.
- Connolly, Michael; Connolly Una, James Chris: Leadership in educational Change. In: British Journal of Management 11. 2000.
- Crawford, Megan; Kydd, Lesley; Riches, Colin: Leadership and Teams in educational management. Buckingham, Philadelphia. Open University Press. 1997.

-
- Davis, Brent; Ellison, Linda: School Leadership for the 21st Century. A competency and knowledge approach. London and New York. Routledge. 1997
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried, Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen. Leske und Budrich. 1992.
- Dickerson, Peggy Lee: Principal leadership style and the dimensions of teacher leadership in Texas Public Schools. Texas A & M University. 2003.
- Diekmann, Andreas: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt Taschenbuch Verlag. 1995.
- Dono-Koulouris, Marilyn J.: Leadership style, teacher empowerment and job satisfaction in selected Catholic elementary schools. St. John's University. 2003.
- Dorian, Barbara J.; Dunbar, Christine; Frayn, Doug; Garfinkel, Paul E.: Charismatic leadership, boundary issues and collusion. In: American Journal of Psychotherapy 54 (2). 2000.
- Dubs, Rolf: Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Zürich. Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes. 1994.
- Eberl, Peter; Koch, Jochen, Dabitz, Robert: Rebellion in Organisationen – Überlegungen zu einer Führungstheorie des radikalen Wandels. In: Schreyögg, Georg; Sydow, Jörg (Hrsg.): Führung – neu gesehen. Berlin, New York. De Gruyter. 1999.
- Ellwein, Thomas: Die verwaltete Schule. In: Lohmann, Christa (Hrsg.): Schule als soziale Organisation. Bad Heilbrunn. Klinkhardt. 1978.
- Estep, Thomas A.: A study of the relationship between transformational leadership, transactional leadership, and specified demographic factors as enablers of teacher empowerment in rural Pennsylvania school districts in Appalachia Intermediate Unit. Duquesne University. 2003.
- Evans, Martin G.: Führungstheorien – Weg-Ziel-Theorie. In: Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre X. Handwörterbuch der Führung. Stuttgart. Ernst Poeschel Verlag. 1987.
- Feldhoff, Jürgen: Probleme einer organisationssoziologischen Analyse der Schule. In: Lohmann, Christa (Hrsg.): Schule als soziale Organisation. Bad Heilbrunn. Klinkhardt. 1978.

- Felfe, Jörg: Transformationale und charismatische Führung und Commitment im organisationalen Wandel. Habilitation. www.psych.uni-halle.de/sozpsy/felfe/felfe.htm
- Fiol, Marlene C.; Harris, Drew; House, Robert: Charismatic leadership: Strategies for effecting social change. In: The leadership Quarterly. An International journal of Political, Social and Behavioral Science 10 (3). Stamford. Jai Press. 1999.
- Fiedler, Fred E.: Führungstheorien – Kontingenztheorie. In: Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre X. Handwörterbuch der Führung. Stuttgart. Ernst Poeschel Verlag. 1987.
- Fischer, Walter A.; Schratz, Michael: Schule leiten und gestalten. Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft. Innsbruck. Österreichischer Studienverlag. 1993.
- Fisher, Margaret W.: Effects of principal leadership style on school climate and student achievement in selected Idaho schools. University of Idaho. 2003.
- Fisseni, Hermann-Josef: Persönlichkeitspsychologie. Göttingen, Toronto, Bern, Seattle. Hogrefe. 1998.
- Fleishman, E. A. et al.: Taxonomic efforts in the description of leadership behaviour: A synthesis and functional interpretation. In: The leadership Quarterly. An International journal of Political, Social and Behavioural Science 2. Stamford. Jai Press. 1991.
- Föhr, Silvia: Führung und Interaktionsstrukturen. In: Schreyögg, Georg; Sydow, Jörg (Hrsg.): Führung – neu gesehen. Berlin, New York. De Gruyter. 1999.
- Freidson, Eliot: Professionalism reborn. Cambridge. Polity Press. 1994.
- Fullan, Michael: Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart. Klett-Cotta. 1999.
- Fuller, Brian J.: A quantitative review of research on charismatic leadership. In: Psychological reports. 1996.
- Gather Thruler, Monica: Die Schulleitung vor neuen Aufgaben und Rollen. In: Strittmatter, Anton (Hrsg.): Thema: Schulleitung. Innsbruck, Wien. Studien-Verlag. 1997.
- Gebert, Diether; von Rosenstiel, Lutz: Organisationspsychologie. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer. 1996.

- Girschner, Walter: Theorie sozialer Organisationen. Eine Einführung in Funktionen und Perspektiven von Arbeit und Organisation in der gesellschafts-ökologischen Krise. Weinheim, München. Juventa Verlag. 1990.
- Hauser, Markus: Charismatische Führung. Wiesbaden. Gabler. 2000.
- Horn, Klaus-Peter: Professionalisierung und Disziplinbildung. Oldenburg 1997.
- House, Robert J.: Weber and the neo-charismatic leadership paradigm: A response to Beyer. In: The leadership Quarterly. An International journal of Political, Social and Behavioural Science 10 (4). Stamford. Jai Press. 1999.
- House, Robert J.; Woycke, James; Fodor, Eugene M.: Charismatic and non-charismatic leaders: Differences in behaviour and effectiveness. In: Conger, Jay A.; Kanungo, Rabindra N.: Charismatic leadership. The elusive factor in organizational effectiveness. San Francisco, London. Josey-Bass Publishers. 1988.
- Howell, Jane M.: Two faces of charisma: Socialized and personalized in organizations. In: Conger, Jay A.; Kanungo, Rabindra N.: Charismatic leadership. The elusive facto in organizational effectiveness. San Francisco, London. Josey-Bass Publishers. 1988.
- Howell, Jane; Hall-Merenda, Kathrin: The ties that bind: the impact of leader-member exchange, transformational an transactional leadership and distance on predicting follower performance. In: Journal of applied psychology 84. 1999.
- Huber, Maja: Schulinterne Koordination und schulisches Engagement. Zürich. Zentralstelle der Studentenschaft. 1998.
- Hunt, James G.: Transformational/Charismatic Leadership's Transformation of the field: An historical essay. In: The leadership Quarterly. An International journal of Political, Social and Behavioural Science 10 (2). Stamford. Jai Press. 1999.
- Hunt, James G.; Boal, Kimberly B.; Dodge, George E.: The effects of visionary and crisis-responsive charisma on followers: An experimental examination of two kinds of charismatic leadership. In: The leadership Quarterly. An International journal of Political, Social and Behavioural Science 10 (3). Stamford. Jai Press. 1999.
- Hunt, James G.; Conger Jay A.: From where we sit: An assessment of transformational and charismatic leadership research. In:

- The leadership Quarterly. An International journal of Political, Social and Behavioural Science 10 (3). Stamford. Jai Press. 1999.
- Hutmacher, Walo: Strategien der Systemsteuerung. Von der Systemexpansion zum Systemumbau. In: OECD: Schulleitung und Schulaufsicht: neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft. Innsbruck, Wien. Studien-Verlag. 1998.
- Jacob, Walter (HJrsg.): Charisma. Revolutionäre Macht im individuellen und kollektiven Erleben. Zürich. Chronos. 1999.
- Jago, Arthur G.: Führungstheorien – Vroom/Yetton Modell. In: Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre X. Handwörterbuch der Führung. Stuttgart. Ernst Poeschel Verlag. 1987.
- Jerger, Gabriele: Kooperation und Konsens bei Lehrern. Eine Analyse der Vorstellungen von Lehrern über Organisation, Schulleitung und Kooperation. Frankfurt a. M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien. Peter Lang. 1994.
- Jüttemann, Gernd (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim, Basel. Beltz. 1985.
- Kanning, Uwe P.: Selbstwertmanagement. Die Psychologie des selbstwertdienlichen Verhaltens. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle. Hogrefe. 2000.
- Kark, Ronit; Shamir, Boas: Untangling the relationships between transformational leadership an followers' identification, dependence and empowerment. www.si.umich.edu/ICOS/identifications.html
- Keller, Tiffany: Images of the familiar: Individual differences and implicit leadership theories. In: The leadership Quarterly. An International journal of Political, Social and Behavioral Science 10 (4). Stamford. Jai Press. 1999.
- Kelman, H.C.: Compliance, Identification and Internalization: Three processes of attitude change. In: Journal of conflict resolution. 1958.
- Kets de Vries, Manfred F. R.: Origins of charisma: Ties that bind the leader and the led. In: Conger, Jay A.; Kanungo, Rabindra N.: Charismatic leadership. The elusive facto in organizational effectiveness. San Francisco, London. Josey-Bass Publishers. 1988.

- Kieser, Alfred: Loyalität und Commitment. In: Kieser, Alfred; Reber, Gerhard; Wunderer, Rolf: Handwörterbuch der Führung. Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre Band 10. Stuttgart, C. E. Poeschel Verlag. 1987.
- Klippert, Heinz: Pädagogische Schulentwicklung. Weinheim, Basel. Beltz. 2000.
- Knoll, Theo: Praxis der Schulleitung. Donauwörth. Ludwig Auer. 1995.
- Laatz, Wilfried: Empirische Methoden: Ein Lehrbuch für Sozialwissenschaftler. Thun, Frankfurt a.M. Deutsch. 1993.
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. München. Psychologie Verlags Union. 1989.
- Lasko, Wolf W.: Charisma. Mehr Erfolg durch persönliche Ausstrahlung. Wiesbaden. Gabler. 1994.
- Lattman, Charles: Mehrdimensionale Führungskonzepte. In: Kieser, Alfred; Reber, Gerhard; Wunderer, Rolf: Handwörterbuch der Führung. Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre Band 10. Stuttgart, C. E. Poeschel Verlag. 1987.
- Layton, John K.: Transformational leadership and the middle school principal. Purdue University. 2003.
- Lewin, K.; Lippitt, R.; White, R.K.: Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates. Journal of Social Psychology. 1939 (10).
- Lindholm, Charles: Charisma. Cambridge. Basil Blackwell. 1990.
- Lohmann, Armin: Führungsverantwortung der Schulleitung. Handlungsstrategien für eine innere Schulentwicklung. Neuwied, Krefeld. 1999.
- Lohmann, Christa (Hrsg.): Schule als soziale Organisation. Bad Heilbrunn. Klinkhardt. 1978.
- Lohmann, Christa: Schule als Organisation. In: Lohmann, Christa (Hrsg.): Schule als soziale Organisation. Bad Heilbrunn. Klinkhardt. 1978.
- Louis, K.; Miles, M.B.: Improving the Urban Highschool: What Works and Why. New York. Teachers College Press. 1990.

- Lowe, K.B.; Kroeck, K.G.; Sivasubramaniam, N.: Effectiveness Correlates of transformational and transactional leadership. A Meta Analytic review of MLQ literature. In: Leadership Quarterly. An International journal of Political, Social and Behavioural Science 7. Stamford. Jai Press. 1996.
- Max, Charles: Entwicklung von Kompetenz – ein neues Paradigma für das Lernen in Schule und Arbeitswelt. Frankfurt am Main. Peter Lang. 1999.
- McLaughlin, M.W.; Talbert, J.E.: Contexts that matter for teaching and learning. Stanford. Stanford University. 1993.
- Moser, Klaus: Commitment in Organisationen. Bern. Huber. 1996.
- Mooney, Michael P.: A study of relationship between transformational leadership and organizational climate of elementary schools in western Pennsylvania. Duquesne University. 2003.
- Müller, Alfred et al.: Leitung und Verwaltung einer Schule. Neuwied, Kriftel, Berlin. Luchterhand. 1997.
- Müller, Werner R.; Hurter, Martin: Führung als Schlüssel zur organisationalen Lernfähigkeit. In: Schreyögg, Georg; Sydow, Jörg (Hrsg.): Führung – neu gesehen. Berlin, New York. De Gruyter. 1999.
- Neubauer, Walter: Zur Entwicklung interpersonalen, interorganisationalen und interkulturellen Vertrauens durch Führung – Empirische Ergebnisse der sozialpsychologischen Vertrauensforschung. In: Schreyögg, Georg; Sydow, Jörg (Hrsg.): Führung – neu gesehen. Berlin, New York. De Gruyter. 1999.
- Neuberger, Oswald: Führungstheorie – Rollentheorie. In: Kieser, Alfred; Reber, Gerhard; Wunderer, Rolf: Handwörterbuch der Führung. Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre Band 10. Stuttgart, C. E. Poeschel Verlag. 1987.
- Neulinger, Klaus U.: Schulleiter – Lehrerelite zwischen Job und Profession. Herkunft, Motive und Einstellungen einer Berufsgruppe. Frankfurt am Main. Haag und Herchen. 1990.
- OECD: Schulleitung und Schulaufsicht: neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft. Innsbruck, Wien. Studien-Verlag. 1998.
- Oesch, Felix: Führung in der Schulentwicklung: worauf es ankommt. In: Journal für Schulentwicklung. Innsbruck, Wien. Studien-Verlag. 1997.

- Paschen, Klaus: Duale Führung. In: Kieser, Alfred; Reber, Gerhard; Wunderer, Rolf: Handwörterbuch der Führung. Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre Band 10. Stuttgart, C. E. Poeschel Verlag. 1987.
- Perrenoud, Philippe: Macht in Führung und Teamarbeit. In: Strittmatter, Anton (Hrsg.): Thema: Schulleitung. Innsbruck, Wien. Studien-Verlag. 1997.
- Pospeschill, Markus: Praktische Statistik. Eine Einführung mit Anwendungsbeispielen. Weinheim. Psychologie Verlags Union. 1996.
- Reckert, Wilfried: Väterlichkeit und pädagogische Profession. Frankfurt am Main, New York, Bern. Peter Lang. 1996.
- Rieger, Gallus: Schulentwicklung kontrovers. Schulleitung und Teilautonomie. Desiderate des wirtschaftlichen Diskurses und Folgen der Finanzknappheit in den Neunzigerjahren oder pädagogische Forderungen an das Schulsystem? Bern. Selbstverlag. 1999.
- Risse, Erika: Schulphilosophie, Schulprofil und Schulprogramm. In: Müller, Alfred; Gampe, Harald; Rieger, Gerald; Risse, Erika: Leitung und Verwaltung einer Schule. Neuwied, Kriftel, Berlin. Luchterhand. 1997.
- Roberts, Nancy C; Bradley, Raymond Trevor: Limits of charisma. In: Conger, Jay A.; Kanungo, Rabindra N.: Charismatic leadership. The elusive factor in organizational effectiveness. San Francisco, London. Josey-Bass Publishers. 1988.
- Rolff, Hans-Günter: Das Leadership Practice Inventory. In: Journal für Schulentwicklung. Innsbruck, Wien. Studien-Verlag. 1997.
- Ross, John A.; Gray, Peter: Transformational leadership an teacher commitment to organizational values. The mediating effects of collective teacher efficacy. Paper presented at the annual meeting of the American Educational research Association. San Diego. 2004.
- Rost, Jürgen: Testtheorie und Testkonstruktion. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle. Hans Huber. 1996.
- Sashkin, Marshall: The visionary leader. In: Conger, Jay A.; Kanungo, Rabindra N.: Charismatic leadership. The elusive facto in organizational effectiveness. San Francisco, London. Josey-Bass Publishers. 1988.

- Schaarschmidt, Uwe: Psychische Beanspruchung im Lehrerberuf. Wirtschaft und Erziehung 2. 2003.
- Schmitz, Gerdamarie: Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. In: Unterrichtswissenschaft, 26, 140-157. 1998.
- Schmitz, Gerdamarie: Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout? www.diss.fu-berlin.de/2000/29. 1999.
- Schneider, Benjamin; Paul, Michelle C.; White, Susan S.; Holcombe, Karen, M.: Understanding High School student leaders, I: Predicting teacher ratings of leader behaviour. In: The leadership Quarterly. An International journal of Political, Social and Behavioural Science 10 (4). Stamford. Jai Press. 1999.
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke: Methoden der empirischen Sozialforschung. München, Wien. Oldenbourg. 1999.
- Schön, Donald A.: Educating the reflective practitioner. San Francisco. Jossey-Bass Publishers. 1987.
- Schön, Donald A.: The reflective practitioner. How professionals think in action. Basic books. 1983.
- Schratz, Michael: Neue Rollen und Aufgaben für Schulleitung und Schulaufsicht und Schulaufsicht. In: OECD: Schulleitung und Schulaufsicht: neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft. Innsbruck, Wien. Studien-Verlag. 1998.
- Schratz, Michael; Steiner-Löffler, Ulrike: Die lernende Schule. Weinheim, Basel. Beltz. 1998.
- Schreyögg, Georg; Sydow Jörg: Führung – neu gesehen. Berlin, New York. Walter de Gruyter. 1999.
- Schwarzer, Rald; Jerusalem, Matthias (Hrsg.): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Berlin. Universität. 1999.
- Schweer, Martin; Thies, Barbara: Vertrauen die unterschätzte Kraft. Zürich, Düsseldorf. Walter. 1999.
- Schweer, Martin: Interpersonales Vertrauen. Theorien und empirische Befunde. Opladen. Westdeutscher Verlag. 1997.

- Seidel, Eberhard; Jung, Rüdiger H.: Geschichte der Führungstheorien. In: Kieser, Alfred; Reber, Gerhard; Wunderer, Rolf: Handwörterbuch der Führung. Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre Band 10. Stuttgart, C. E. Poeschel Verlag. 1987.
- Sergiovanni; Thomas J.: The Principalsip. A reflective practice perspective. Boston, London, Toronto, Sidney, Tokyo, Singapore. Allyn and Bacon. 1995.
- Severinski, Nikolaus: Schulautonomie und die Krise der Gegenwart. Wien. WUV-Universitätsverlag. 1992.
- Shamir, Boas; House, Robert J.; Arthur, Michael B.: The motivational effects of charismatic leadership. A self-concept based theory. In: Organization science. 1993 (4).
- Shamir, Boas: Social distance and charisma. Theoretical notes and an exploratory study. In: The leadership Quarterly. An International journal of Political, Social and Behavioural Science 6. Stamford. Jai Press. 1995.
- Shamir, Boas: Taming charisma for better understanding and greater usefulness: A response to Beyer. In: The leadership Quarterly. An International journal of Political, Social and Behavioural Science 10 (4). Stamford. Jai Press. 1999.
- Shamir, Boas; Howell, Jane M.: Organizational and contextual influences on the emergence and effectiveness of charismatic leadership. In: The leadership Quarterly. An International journal of Political, Social and Behavioural Science 10 (2). Stamford. Jai Press. 1999.
- Shea, Christine M.; Howell, Jane M.: Charismatic leadership and task feedback: A laboratory study of their effects on self- efficacy and task performance. In: The leadership Quarterly. An International journal of Political, Social and Behavioural Science 10 (3). Stamford. Jai Press. 1999.
- Smolka, Dieter: Motivation und Führung in der Schule. In: Smolka, Dieter (Hrsg.): Motivation und Mitarbeiterführung in der Schule. Neuwied. Luchterhand. 2000.
- Staehele, Wolfgang H.; Sydow Jörg: Führungsstiltheorien. In: Kieser, Alfred; Reber, Gerhard; Wunderer, Rolf: Handwörterbuch der Führung. Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre Band 10. Stuttgart, C. E. Poeschel Verlag. 1987.
- Stahl, Uta: Professionalität und Zufriedenheit im Beruf. Weinheim. Deutscher Studien Verlag. 1995.

- Steyrer, Johannes: Charisma in Organisationen – Zum Stand der Theoriebildung und empirischen Forschung. In: Schreyögg, Georg; Sydow, Jörg (Hrsg.): Führung – neu gesehen. Berlin, New York. De Gruyter. 1999.
- Steyrer, Johannes: Charisma in Organisationen. Sozial-kognitive und psychodynamisch-interaktive Aspekte von Führung. Frankfurt, New York. Campus Verlag. 1995.
- Strauss, Anselm L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München Wilhelm Fink Verlag. 1994.
- Strittmatter, Anton: An der Schwelle zu einer schulgerechten Schulleitung. In: Journal für Schulentwicklung. Innsbruck, Wien. Studien-Verlag. 1997.
- Stryker, S. Symbolic Interactionism: A Social Structural Version. Menlo Park. The Benjamin/Cummings Publishing Company. 1980.
- Tajfel, H.; Turner J.C.: Social Identity Theory and Intergroup Behaviour. In: Worchel N. M. et al.: Psychology of Intergroup Relations. Chicago. Nelson-Hall. 1985.
- Thurler, Monica: Die Schulleitung vor neuen Aufgaben und Rollen. In: Journal für Schulentwicklung. Innsbruck, Wien. Studien-Verlag. 1997.
- Türck, Ursula: Die komplexe Organisation Schule. Frankfurt am Main, Bern. Lang. 1981.
- Van den Berg, R.; Slegers, P.: Building innovative capacity an leadership. In: Leithwood, Kenneth et al. (Hrsg.): International handbook of educational leadership. Part 2. Dordrecht; London; Boston. 1996.
- Weber; Max: On charisma and institution building. Selected papers. Chicago, London. University of Chicago press. 1968.
- Weber; Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. 1. Halbband. Tübingen. J.C.B. Mohr (Paul Siebeck). 1976 (1).
- Weber; Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. 2. Halbband. Tübingen. J.C.B. Mohr (Paul Siebeck). 1976 (2).
- Weick, Karl E.: Educational Organizations as Loosely coupled systems. In: Administrative Science Quarterly (2). 1976.

- Wellenreuter, Martin: Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Weinheim, München. Juventa. 2000.
- Wirtz, Markus; Nachtigall, Christof: Wahrscheinlichkeitsrechnung und Interferenzstatistik. Statistische Methoden für Psychologen Teil 2. Weinheim, München. Juventa Verlag. 1998.
- Wirtz, Markus; Nachtigall, Christof: Deskriptive Statistik. Statistische Methoden für Psychologen Teil 1. Weinheim, München. Juventa Verlag. 1998.
- Wissinger, Jochen: Perspektiven schulischen Führungshandelns. Eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen. Weinheim, München. Juventa. 1996.
- Wolf, Patrick: Transformationale Führung im Zusammenhang mit Organisational Commitment und dem psychologischen Empowerment von Mitarbeitern. Lizentiatsarbeit. Luzern. Selbstverlag. 2001.
- Wofford, Jerry C.: Laboratory research on charismatic leadership: Fruitful or futile? In: The leadership Quarterly. An International journal of Political, Social and Behavioural Science 10 (4). Stamford. Jai Press. 1999.
- Wosnitza, Marold; Jäger, Reinhold S.: Daten erfassen, auswerten und präsentieren – aber wie? Landau. Verlag Empirische Pädagogik. 1999.
- Yukl, Gary: An evaluation of conceptual and transformational and charismatic leadership theories. In: The leadership Quarterly. An International journal of Political, Social and Behavioural Science 10 (2). Stamford. Jai Press. 1999.
- Yukl, Gary A.: Leadership in Organizations. Engelwood Cliffs. Prentice-Hall. 1989.
- Zaleznik A.; Kets de Vries M.: Power and the corporate mind. Boston. Houghton Mifflin. 1975.
- Zalesny, Mary D.; Graen, George B.: Führungstheorien – Austauschtheorie. In: Kieser, Alfred; Reber, Gerhard; Wunderer, Rolf: Handwörterbuch der Führung. Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre Band 10. Stuttgart, C. E. Poeschel Verlag. 1987.
- Zöfel, Peter: Statistik verstehen. München. Addison-Wesley Verlag. 2002.

Zucha, Rudolf O.: Führungsstärke oder Charisma? In: Zeitschrift für Sozialpsychologie und Gruppendynamik in Wirtschaft und Gesellschaft. 1991.

8.2 Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1 ALTER NACH KATEGORIEN.....	97
ABBILDUNG 2 AUSBILDUNG.....	98
ABBILDUNG 3 UNTERRICHTSSTUFE.....	99
ABBILDUNG 4 JAHRE AN DER SCHULE.....	100
ABBILDUNG 5 BERUFSERFAHRUNG.....	100
ABBILDUNG 6 KOLLEGIUMSGRÖSSE.....	104
ABBILDUNG 7 GESCHLECHT SCHULLEITUNG.....	104
ABBILDUNG 8 GRÖSSE DER SCHULLEITUNG.....	105
ABBILDUNG 9 MITTELWERTE FÜHRUNGSVARIABLEN GESAMTSTICHPROBE	107
ABBILDUNG 10 WERTEVERTEILUNG TRANSFORMATIONALE FÜHRUNG...	108
ABBILDUNG 11 WERTEVERTEILUNG PASSIVE FÜHRUNG.....	108
ABBILDUNG 12 MITTELWERTE GEFÜHRTENVARIABLEN INDIVIDUELL.....	109
ABBILDUNG 13 MITTELWERTE GEFÜHRTENVARIABLEN KOLLEGIAL.....	110
ABBILDUNG 14 BOXPLOT TRANSFORMATIONALE FÜHRUNG UNTERSUCHTE SCHULEN.....	131
ABBILDUNG 15 BOXPLOT PASSIVE FÜHRUNG UNTERSUCHTE SCHULEN....	132
ABBILDUNG 16 KOLLEGIUMSBEZOGENE GEFÜHRTENVARIABLEN (Z- WERTE) GEORDNET NACH MITTELWERT TRANSFORMATIONALE FÜHRUNG BEI DEN UNTERSUCHTEN SCHULEN.....	133

ABBILDUNG 17 KOLLEGIUMSBEZOGENE GEFÜHRTENVARIABLEN (Z- WERTE) GEORDNET NACH MITTELWERT PASSIVE FÜHRUNG BEI DEN UNTERSUCHTEN SCHULEN.....	134
ABBILDUNG 18 FÜHRUNGSVARIABLEN UND KOLLEGIUMSBEZOGENE GEFÜHRTENVARIABLEN: MITTELWERTVERTEILUNG UNTERSUCHTE SCHULEN.....	135
ABBILDUNG 19 FÜHRUNGSVARIABLEN UND KOLLEGIUMSBEZOGENE GEFÜHRTENVARIABLEN: MITTELWERTVERTEILUNG UNTERSUCHTE SCHULEN.....	135
ABBILDUNG 20 KOLLEGIUMSBEZOGENE GEFÜHRTENVARIABLEN: MITTELWERTUNTERSCHIEDE TRANSFORMATIONAL/ NICHT- TRANSFORMATIONAL GEFÜHRTE SCHULEN.....	136
ABBILDUNG 21 KOLLEGIUMSBEZOGENE GEFÜHRTENVARIABLEN: MITTELWERTUNTERSCHIEDE PASSIV/ NICHT-PASSIV GEFÜHRTE SCHULEN.....	137

8.3 Tabellenverzeichnis

TABELLE 1 UNTERSCHIEDUNG ZWISCHEN LEADERSHIP UND MANAGEMENTSHIP (NACH CONGER/ KANUNGO 1998, P. 9.).....	28
TABELLE 2 ZUSAMMENFASSUNG: UNTERSUCHTE DIMENSIONEN IN DEN THEORIEN TRANSFORMATIONALER RESP. CHARISMATISCHER FÜHRUNG.....	58
TABELLE 3 ZUSAMMENFASSUNG: UNTERSUCHTE DIMENSIONEN IN DEN THEORIEN DER SCHULE ALS LERNENDE ORGANISATION.....	61
TABELLE 4 ITEMtrennschärfen MLQ.....	84
TABELLE 5 ITEMtrennschärfen geführtenvariablen.....	85
TABELLE 6 ITEMtrennschärfen lehrerSelbstWirksamkeit.....	87
TABELLE 7 ITEMtrennschärfen Proaktivität.....	87
TABELLE 8 ITEMtrennschärfen BerufSCommitment.....	88
TABELLE 9 Reliabilitätskoeffizienten MLQ-Skalen Transformationale Führung.....	88
TABELLE 10 Reliabilitätskoeffizienten MLQ-Skalen Passive Führung.....	88
TABELLE 11 Reliabilitätskoeffizienten Individuumsbezogene Skalen.....	88
TABELLE 12 Reliabilitätskoeffizienten Kollegiumsbezogene Skalen.....	89
TABELLE 13 Faktorladungen MLQ-Items.....	91
TABELLE 14 Kennzahlen MLQ Faktorenanalyse.....	91
TABELLE 15 Faktorenstruktur MLQ-Subskalen.....	92

TABELLE 16 KENNZAHLEN MLQ-SUBSKALEN FAKTORENANALYSE.....	92
TABELLE 17 FAKTORENSTRUKTUR MLQ-SUBSKALEN NEU.....	92
TABELLE 18 KENNZAHLEN FAKTORENANALYSE MLQ-SUBSKALEN NEU ...	93
TABELLE 19 FAKTORENSTRUKTUR KOLLEGIALE UNTERSTÜTZUNG, KOLLEGIALES INNOVATIONSVERHALTEN.....	94
TABELLE 20 KENNZAHLEN FAKTORENANALYSE KOLLEGIALE UNTERSTÜTZUNG RESP. KOLLEGIALES INNOVATIONSVERHALTEN....	94
TABELLE 21 FAKTORENSTRUKTUR INDIVIDUELLE RESP. KOLLEGIALE BEZUGSNORM.....	95
TABELLE 22 KENNZAHLEN FAKTORENANALYSE INDIVIDUELLE RESP. KOLLEGIALE BEZUGSNORM.....	95
TABELLE 23 FAKTORENSTRUKTUR INDIVIDUELLE RESP. KOLLEGIALE BEZUGSNORM KORRIGIERT.....	96
TABELLE 24 KENNZAHLEN FAKTORENANALYSE INDIVIDUELLE RESP. KOLLEGIALE BEZUGSNORM KORRIGIERT.....	96
TABELLE 25 VERTEILUNG DER SCHULGRÖSSEN IN DER GRUNDGESAMTHEIT.....	97
KREUZTABELLE 26 GESCHLECHT BZGL. UNTERRICHTSSTUFE.....	101
KREUZTABELLE 27 ALTER BZGL. UNTERRICHTSSTUFE.....	101
KREUZTABELLE 28 GESCHLECHT BZGL. ALTER.....	102
KREUZTABELLE 29 UNTERRICHTSSTUFE BZGL. JAHRE AN DER SCHULE..	102
KREUZTABELLE 30 UNTERRICHTSSTUFE BZGL. BERUFSERFAHRUNG.....	103
TABELLE 31 DESKRIPTIVES FÜHRUNGSVARIABLEN	106
TABELLE 32 DESKRIPTIVES INDIVIDUUMSBEZOGENE GEFÜHRTENVARIABLEN.....	108

TABELLE 33 DESKRIPTIVES KOLLEGIUMSBEZOGENE GEFÜHRTENVARIABLEN.....	109
TABELLE 34 VARIANZANALYSE GESCHLECHT BZGL. TRANSFORMATIONALE FÜHRUNG.....	111
TABELLE 35 VARIANZANALYSE GESCHLECHT BZGL. INDIVIDUUMSBEZOGENE GEFÜHRTENVARIABLEN.....	111
TABELLE 36 VARIANZANALYSE GESCHLECHT BZGL. KOLLEGIUMSBEZOGENE GEFÜHRTENVARIABLEN.....	112
TABELLE 37 VARIANZANALYSE UNTERRICHTSSTUFE BZGL. INDIVIDUUMSBEZOGENE GEFÜHRTENVARIABLEN.....	112
TABELLE 38 VARIANZANALYSE UNTERRICHTSSTUFE BZGL. KOLLEGIUMSBEZOGENE GEFÜHRTENVARIABLEN.....	113
TABELLE 39 VARIANZANALYSE BERUFSERFAHRUNG BZGL. INDIVIDUUMSBEZOGENE GEFÜHRTENVARIABLEN.....	113
TABELLE 40 VARIANZANALYSE SCHULLEITUNGS-AUSBILDUNG BZGL. FÜHRUNGSVARIABLEN.....	115
TABELLE 41 VARIANZANALYSE SCHULLEITUNGS-AUSBILDUNG BZGL. KOLLEGIUMSBEZOGENE GEFÜHRTENVARIABLEN.....	115
TABELLE 42 VARIANZANALYSE KOLLEGIUMSGRÖSSE BZGL. FÜHRUNGSVARIABLEN.....	115
TABELLE 43 VARIANZANALYSE KOLLEGIUMSGRÖSSE BZGL. KOLLEGIUMSBEZOGENE GEFÜHRTENVARIABLEN.....	116
TABELLE 44 VARIANZANALYSE INNOVATIONEN BZGL. FÜHRUNGSVARIABLEN.....	116
TABELLE 45 VARIANZANALYSE INNOVATIONEN BZGL. KOLLEGIUMSBEZOGENE GEFÜHRTENVARIABLEN.....	117
TABELLE 46 VARIANZANALYSE LEITBILD BZGL. FÜHRUNGSVARIABLEN.	118

TABELLE 47 VARIANZANALYSE LEITBILD BZGL. KOLLEGIUMSBEZOGENE GEFÜHRTENVARIABLEN.....	118
TABELLE 48 KORRELATIONEN FÜHRUNGSVERHALTEN * INDIVIDUUMSBEZOGEN VARIABLEN.....	119
TABELLE 49 KORRELATIONEN FÜHRUNGSVERHALTEN * KOLLEGIUMSBEZOGENE VARIABLEN.....	120
TABELLE 50 KORRELATIONEN FÜHRUNGSVERHALTEN SUBSKALEN * INDIVIDUUMSBEZOGENE VARIABLEN.....	120
TABELLE 51 KORRELATIONEN FÜHRUNGSVERHALTEN SUBSKALEN * KOLLEGIUMSBEZOGENE VARIABLEN.....	120
TABELLE 52 PROAKTIVITÄT * INDIVIDUUMSBEZOGENEN VARIABLEN.....	121
TABELLE 53 KENNWERTE REGRESSIONMODELLE TRANSFORMATIONALE FÜHRUNG BZGL. KOLLEGIUMSBEZOGENE GEFÜHRTENVARIABLEN.	122
TABELLE 54 KENNWERTE REGRESSIONSMODELLE INDIVIDUELLE WERTSCHÄTZUNG/INTELLEKTUELLE STIMULATION BZGL. KOLLEGIUMSBEZOGENE GEFÜHRTENVARIABLEN.....	123
TABELLE 55 KENNWERTE REGRESSIONSMODELLE INSPIRIERENDE MOTIVATION/ IDEALISIRTER EINFLUSS BZGL. KOLLEGIUMSBEZOGENE GEFÜHRTENVARIABLEN.....	123
TABELLE 56 KENNWERTE REGRESSIONSMODELLE INSPIRIERENDE MOTIVATION/ IDEALISIRTER EINFLUSS/ INTELLEKTUELLE STIMULATION/ INDIVIDUELLE WERTSCHÄTZUNG BZGL. KOLLEGIUMSBEZOGENE GEFÜHRTENVARIABLEN.....	124
TABELLE 57 KENNWERTE REGRESSIONSMODELLE PASSIVE FÜHRUNG BZGL. KOLLEGIUMSBEZOGENE GEFÜHRTENVARIABLEN.....	124
TABELLE 58 KORRELATION PROAKTIVITÄT MIT KOLLEGIUMSBEZOGENEN GEFÜHRTENVARIABLEN.....	125

TABELLE 59 KENNWERTE REGRESSIONSMODELLE TRANSFORMATIONALE FÜHRUNG/PROAKTIVITÄT BZGL. KOLLEGIUMSBEZOGENE GEFÜHRTENVARIABLEN.....	125
TABELLE 60 MLQ-SUBSKALEN NEU * INDIVIDUUMSBEZOGENE VARIABLEN..	127
TABELLE 61 MLQ-SUBSKALEN NEU * KOLLEGIUMSBEZOGENE VARIABLEN..	127
TABELLE 62 KENNWERTE REGRESSIONSMODELLE BEZIEHUNGSORIENTIERTE FÜHRUNG/ZUKUNFTSORIENTIERTE FÜHRUNG/PROAKTIVITÄT BZGL. KOLLEGIUMSBEZOGENE GEFÜHRTENVARIABLEN.....	127
TABELLE 63 KENNWERTE REGRESSIONSMODELLE TRANSFORMATIONALE FÜHRUNG/PROAKTIVITÄT BZGL. KOLLEKTIVE LERNVORAUSSETZUNGEN.....	128
TABELLE 64 KENNWERTE REGRESSIONSMODELLE INSPIRIERENDE MOTIVATION/ IDEALISIRTER EINFLUSS/ INTELLEKTUELLE STIMULATION/ INDIVIDUELLE WERTSCHÄTZUNG BZGL. KOLLEKTIVE LERNVORAUSSETZUNGEN.....	128
TABELLE 65 KENNWERTE REGRESSIONSMODELLE TRANSFORMATIONALE FÜHRUNG/PROAKTIVITÄT BZGL. KOLLEGIUMSBEZOGENE GEFÜHRTENVARIABLEN.....	129
TABELLE 66 MERKMALE UNTERSUCHTE SCHULEN.....	130
TABELLE 67 DESKRIPTIVES TRANSFORMATIONALE FÜHRUNG UNTERSUCHTE SCHULEN.....	131
TABELLE 68 DESKRIPTIVES PASSIVE FÜHRUNG UNTERSUCHTE SCHULEN.....	132
TABELLE 69 GLEICHHEITSTEST DER GRUPPENMITTELWERTE UNABHÄNGIGE VARIABLEN * TRANSFORMATIONALE FÜHRUNG.....	137

TABELLE 70 KENNWERTE DER DISKRIMINANZFUNKTION TRANSFORMATIONALE FÜHRUNG.....	138
TABELLE 71 KLASSIFIZIERUNGSERGEBNISSE DISKRIMINANZANALYSE TRANSFORMATIONALE FÜHRUNG.....	138
TABELLE 72 GLEICHHEITSTEST DER GRUPPENMITTELWERTE UNABHÄNGIGE VARIABLEN * PASSIVE FÜHRUNG.....	138
TABELLE 73 KENNWERTE DER DISKRIMINANZFUNKTION PASSIVE FÜHRUNG.....	138
TABELLE 74 KLASSIFIZIERUNGSERGEBNISSE DISKRIMINANZANALYSE PASSIVE FÜHRUNG.....	139

9 Anhang

9.1 Missing values

Verarbeitete Fälle

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
ID * AUSB	663	100.0%	0	.0%	663	100.0%
ID * SCHULE	606	91.4%	57	8.6%	663	100.0%
ID * TYP	661	99.7%	2	.3%	663	100.0%
ID * OS	396	59.7%	267	40.3%	663	100.0%
ID * KOLL	637	96.1%	26	3.9%	663	100.0%
ID * SLALT1	655	98.8%	8	1.2%	663	100.0%
ID * SLALT2	454	68.5%	209	31.5%	663	100.0%
ID * SLALT3	109	16.4%	554	83.6%	663	100.0%
ID * SLGESCH1	655	98.8%	8	1.2%	663	100.0%
ID * SLGESCH2	450	67.9%	213	32.1%	663	100.0%
ID * SLGESCH3	105	15.8%	558	84.2%	663	100.0%
ID * JSL1	627	94.6%	36	5.4%	663	100.0%
ID * JSL2	428	64.6%	235	35.4%	663	100.0%
ID * JSL3	101	15.2%	562	84.8%	663	100.0%
ID * SLAUSB1	650	98.0%	13	2.0%	663	100.0%
ID * SLAUSB2	452	68.2%	211	31.8%	663	100.0%
ID * SLAUSB3	109	16.4%	554	83.6%	663	100.0%
ID * INDW_01	663	100.0%	0	.0%	663	100.0%
ID * INDW_02	662	99.8%	1	.2%	663	100.0%
ID * INDW_03	663	100.0%	0	.0%	663	100.0%
ID * INDW_04	662	99.8%	1	.2%	663	100.0%
ID * INTST_01	655	98.8%	8	1.2%	663	100.0%
ID * INTST_02	660	99.5%	3	.5%	663	100.0%
ID * INTST_03	662	99.8%	1	.2%	663	100.0%
ID * INTST_04	654	98.6%	9	1.4%	663	100.0%
ID * IDEIN_01	653	98.5%	10	1.5%	663	100.0%
ID * IDEIN_02	660	99.5%	3	.5%	663	100.0%
ID * IDEIN_03	662	99.8%	1	.2%	663	100.0%
ID * IDEIN_04	663	100.0%	0	.0%	663	100.0%
ID * IDEIN_05	653	98.5%	10	1.5%	663	100.0%
ID * IDEIN_06	659	99.4%	4	.6%	663	100.0%
ID * IDEIN_07	662	99.8%	1	.2%	663	100.0%
ID * IDEIN_08	662	99.8%	1	.2%	663	100.0%
ID * INSMO_01	662	99.8%	1	.2%	663	100.0%
ID * INSMO_02	663	100.0%	0	.0%	663	100.0%
ID * INSMO_03	663	100.0%	0	.0%	663	100.0%
ID * INSMO_04	660	99.5%	3	.5%	663	100.0%
ID * PFÜH_01	660	99.5%	3	.5%	663	100.0%
ID * PFÜH_02	660	99.5%	3	.5%	663	100.0%
ID * PFÜH_03	662	99.8%	1	.2%	663	100.0%
ID * MBEXP_01	658	99.2%	5	.8%	663	100.0%
ID * MBEXP_02	658	99.2%	5	.8%	663	100.0%
ID * MBEXP_03	662	99.8%	1	.2%	663	100.0%

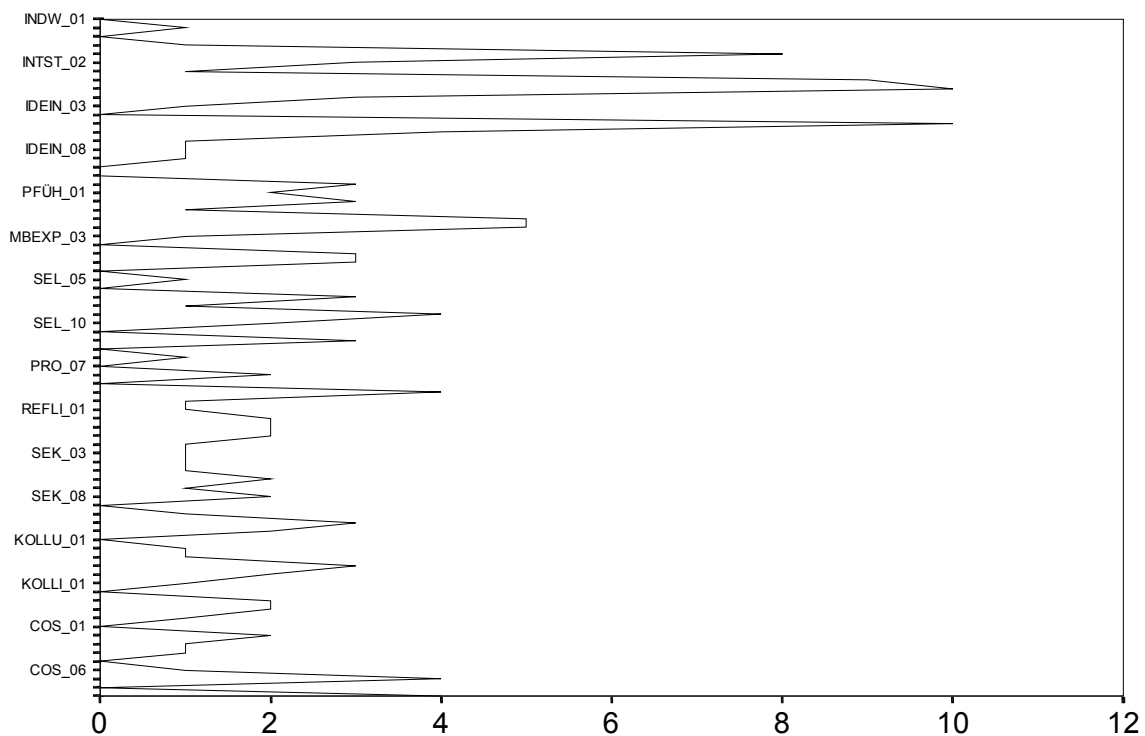
Verarbeitete Fälle

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
ID * SEL_01	663	100.0%	0	.0%	663	100.0%
ID * SEL_02	660	99.5%	3	.5%	663	100.0%
ID * SEL_03	660	99.5%	3	.5%	663	100.0%
ID * SEL_04	663	100.0%	0	.0%	663	100.0%
ID * SEL_05	662	99.8%	1	.2%	663	100.0%
ID * SEL_06	663	100.0%	0	.0%	663	100.0%
ID * SEL_07	660	99.5%	3	.5%	663	100.0%
ID * SEL_08	662	99.8%	1	.2%	663	100.0%
ID * SEL_09	659	99.4%	4	.6%	663	100.0%
ID * SEL_10	661	99.7%	2	.3%	663	100.0%
ID * PRO_02	663	100.0%	0	.0%	663	100.0%
ID * PRO_03	660	99.5%	3	.5%	663	100.0%
ID * PRO_04	663	100.0%	0	.0%	663	100.0%
ID * PRO_05	662	99.8%	1	.2%	663	100.0%
ID * PRO_07	663	100.0%	0	.0%	663	100.0%
ID * PRO_08	661	99.7%	2	.3%	663	100.0%
ID * COL_01	663	100.0%	0	.0%	663	100.0%
ID * COL_02	659	99.4%	4	.6%	663	100.0%
ID * COL_04	662	99.8%	1	.2%	663	100.0%
ID * REFLI_01	662	99.8%	1	.2%	663	100.0%
ID * REFLI_02	661	99.7%	2	.3%	663	100.0%
ID * REFLI_03	661	99.7%	2	.3%	663	100.0%
ID * SEK_01	661	99.7%	2	.3%	663	100.0%
ID * SEK_02	662	99.8%	1	.2%	663	100.0%
ID * SEK_03	662	99.8%	1	.2%	663	100.0%
ID * SEK_04	662	99.8%	1	.2%	663	100.0%
ID * SEK_05	662	99.8%	1	.2%	663	100.0%
ID * SEK_06	661	99.7%	2	.3%	663	100.0%
ID * SEK_07	662	99.8%	1	.2%	663	100.0%
ID * SEK_08	661	99.7%	2	.3%	663	100.0%
ID * SEK_09	663	100.0%	0	.0%	663	100.0%
ID * SEK_10	662	99.8%	1	.2%	663	100.0%
ID * SEK_11	660	99.5%	3	.5%	663	100.0%
ID * SEK_12	661	99.7%	2	.3%	663	100.0%
ID * KOLLU_01	663	100.0%	0	.0%	663	100.0%
ID * KOLLU_02	662	99.8%	1	.2%	663	100.0%
ID * KOLLU_03	662	99.8%	1	.2%	663	100.0%
ID * KOLLU_4	660	99.5%	3	.5%	663	100.0%
ID * KOLLU_05	661	99.7%	2	.3%	663	100.0%

Verarbeitete Fälle

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
ID * KOLLI_01	662	99.8%	1	.2%	663	100.0%
ID * KOLLI_02	663	100.0%	0	.0%	663	100.0%
ID * KOLLI_03	661	99.7%	2	.3%	663	100.0%
ID * KOLLI_04	661	99.7%	2	.3%	663	100.0%
ID * KOLLI_05	662	99.8%	1	.2%	663	100.0%
ID * COS_01	663	100.0%	0	.0%	663	100.0%
ID * COS_02	661	99.7%	2	.3%	663	100.0%
ID * COS_03	662	99.8%	1	.2%	663	100.0%
ID * COS_04	662	99.8%	1	.2%	663	100.0%
ID * COS_05	663	100.0%	0	.0%	663	100.0%
ID * COS_06	662	99.8%	1	.2%	663	100.0%
ID * COS_07	659	99.4%	4	.6%	663	100.0%
ID * REFLK_01	663	100.0%	0	.0%	663	100.0%
ID * REFLK_02	659	99.4%	4	.6%	663	100.0%

Anzahl fehlende Werte pro Variable (N=663)



Anzahl fehlende Werte

9.2 Itemanalyse

(Minimum, Maximum, Mittelwert, Standardabweichung, Trennschärfe, Reliabilität)

	N	Mini- mum	Maxi- mum	Mittelwert	Standard- abweichung	Total- Score- Correlation	Alpha if item deleted	Cronbachs alpha (Skala)
INDW_01	663	1	5	1.55	0.86	.7002	.7962	.8492
INDW_02	662	1	5	3.02	1.18	.6301	.8249	
INDW_03	663	1	5	1.81	0.99	.7396	.7712	
INDW_04	662	1	5	2.12	1.11	.6665	.8029	
INTST_01	655	1	5	2.29	1.04	.6566	.7861	.8310
INTST_02	660	1	5	2.33	0.98	.7035	.7659	
INTST_03	662	1	5	2.54	1.08	.6380	.7953	
INTST_04	654	1	5	2.67	1.01	.6356	.7953	
IDEIN_01	653	1	5	2.01	0.94	.6764	.8864	.8971
IDEIN_02	660	1	5	2.34	0.99	.5945	.8929	
IDEIN_03	662	1	5	2.21	1.06	.6041	.8923	
IDEIN_04	663	1	5	1.95	0.96	.5758	.8944	
IDEIN_05	653	1	5	2.69	1.28	.7809	.8758	
IDEIN_06	659	1	5	2.25	1.04	.6258	.8904	
IDEIN_07	662	1	5	2.44	1.14	.8001	.8735	
IDEIN_08	662	1	5	2.36	1.11	.8032	.8735	
INSMO_01	662	1	5	1.76	0.80	.6301	.8284	.8482
INSMO_02	663	1	5	2.75	1.12	.6968	.7998	
INSMO_03	663	1	5	2.21	0.98	.7207	.7855	
INSMO_04	660	1	5	2.57	1.03	.7025	.7934	
PFÜH_01	660	1	5	4.04	0.95	.5158	.8582	.8620
PFÜH_02	660	1	5	3.77	1.09	.6016	.8448	
PFÜH_03	662	1	5	3.80	1.05	.6803	.8308	
MBEXP_01	658	1	5	3.33	1.28	.5859	.8527	
MBEXP_02	658	1	5	4.02	1.08	.7673	.8143	
MBEXP_03	662	1	5	4.03	1.05	.7837	.8120	
SEL_01	663	1	5	1.68	0.77	.5094	.7073	.7475
SEL_02	660	1	5	2.00	0.90	.3993	.7209	
SEL_03	660	1	5	2.77	1.06	.5176	.7007	
SEL_04	663	1	5	2.39	0.98	.4036	.7205	
SEL_05	662	1	5	2.40	1.01	.4363	.7152	
SEL_06	663	1	5	2.13	0.86	.3811	.7235	
SEL_07	660	1	4	2.29	0.94	.2451	.7443	
SEL_08	662	1	5	1.95	0.84	.4547	.7132	
SEL_09	659	1	4	1.66	0.64	.4568	.7174	
SEL_10	661	1	5	2.51	0.88	.2712	.7393	
PRO_01	662	1	5	1.91	0.93	.2106	.6533	.6522 (.6897)
PRO_02	663	1	5	2.42	1.15	.4717	.5827	
PRO_03	660	1	5	2.49	1.13	.5429	.5596	
PRO_04	663	1	5	1.93	0.71	.3650	.6216	
PRO_05	662	1	5	1.84	0.98	.4346	.5974	

PRO_06	641	1	5	2.46	1.03	.0970	.6852	
PRO_07	663	1	5	1.62	0.88	.3608	.6180	
PRO_08	661	1	5	1.96	0.90	.3119	.6293	
COL_01	663	1	5	2.39	1.23	.5665	.5252	.6333
COL_02	659	1	5	2.48	1.14	.5503	.5391	(.8078)
COL_03	660	1	5	3.00	1.19	.2231	.6972	
COL_04	662	1	5	2.47	1.17	.6632	.4749	
COL_05	663	1	5	1.56	0.78	.0820	.7155	
REFLI_01	662	1	5	1.90	0.79	.6407	.6825	.7912
REFLI_02	661	1	5	1.73	0.72	.7066	.6251	
REFLI_03	661	1	5	2.16	0.89	.5352	.8131	
SEK_01	661	1	5	2.15	0.96	.6574	.9137	.9221
SEK_02	662	1	5	2.55	1.10	.7202	.9108	
SEK_03	662	1	5	2.53	1.11	.4921	.9215	
SEK_04	662	1	5	2.31	0.97	.7678	.9090	
SEK_05	662	1	5	2.35	0.97	.6729	.9130	
SEK_06	661	1	5	2.28	0.91	.7339	.9108	
SEK_07	662	1	5	1.98	0.88	.5973	.9161	
SEK_08	661	1	5	2.54	1.03	.7492	.9095	
SEK_09	663	1	5	2.22	0.95	.7622	.9093	
SEK_10	662	1	5	2.57	1.03	.6892	.9122	
SEK_11	660	1	5	2.72	1.13	.5039	.9212	
SEK_12	661	1	5	2.17	0.96	.7470	.9099	
KOLLU_01	663	1	5	2.51	1.13	.7077	.7797	.8350
KOLLU_02	662	1	5	2.80	1.15	.6504	.7979	
KOLLU_03	662	1	5	2.14	1.01	.6281	.8033	
KOLLU_04	660	1	5	2.25	0.95	.6363	.8021	
KOLLU_05	661	1	5	2.11	0.99	.5610	.8209	
KOLLI_01	662	1	5	2.12	0.94	.5704	.7196	.7718
KOLLI_02	663	1	5	2.91	1.10	.5837	.7120	
KOLLI_03	661	1	5	2.09	1.07	.5160	.7362	
KOLLI_04	661	1	5	2.21	1.08	.4358	.7642	
KOLLI_05	662	1	5	2.04	1.03	.6087	.7038	
COS_01	663	1	5	2.50	1.13	.6251	.7739	.8127
COS_02	661	1	5	2.24	0.92	.4796	.7993	
COS_03	662	1	5	2.17	1.01	.5104	.7947	
COS_04	662	1	5	2.12	0.94	.6558	.7705	
COS_05	663	1	5	2.91	1.10	.5642	.7856	
COS_06	662	1	5	2.35	0.97	.6562	.7698	
COS_07	659	1	5	2.01	0.97	.3714	.8168	
REFLK_01	663	1	5	2.95	1.19			
REFLK_02	659	1	5	3.50	1.48			

Angepasste Skalen kollegiale Unterstützung und kollegiales Innovationsverhalten

N	Mini- mum	Maxi- mum	Mittelwert	Standard- abweichung	Total- Score- Correlation	Alpha if item deleted	Cronbachs alpha (Skala)
---	--------------	--------------	------------	-------------------------	---------------------------------	--------------------------	-------------------------------

KOLLU_01	663	1	5	2.51	1.13	.7012	.7923	.8407
KOLLU_02	662	1	5	2.80	1.15	.6667	.8029	
KOLLU_03	662	1	5	2.14	1.01	.6728	.8015	
KOLLI_01	662	1	5	2.12	0.94	.6396	.8114	
KOLLI_03	661	1	5	2.09	1.07	.5566	.8321	
KOLLI_02	663	1	5	2.91	1.10	.5520	.7705	.7988
KOLLI_04	661	1	5	2.21	1.08	.4870	.7912	
KOLLI_05	662	1	5	2.04	1.03	.6377	.7421	
KOLLU_04	660	1	5	2.25	0.95	.6695	.7351	
KOLLU_05	661	1	5	2.11	0.99	.5747	.7625	

9.3 Überprüfung der Variablen auf Normalverteilung

9.3.1 Kolmogorov-Smirnov-Test individuumsbezogene Variablen

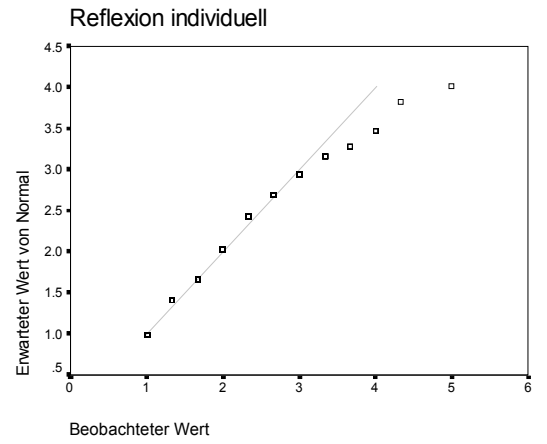
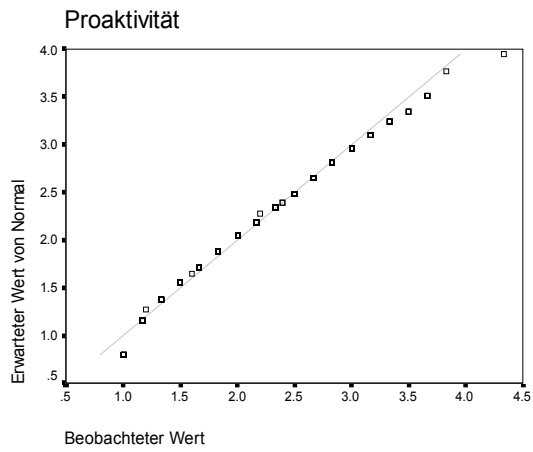
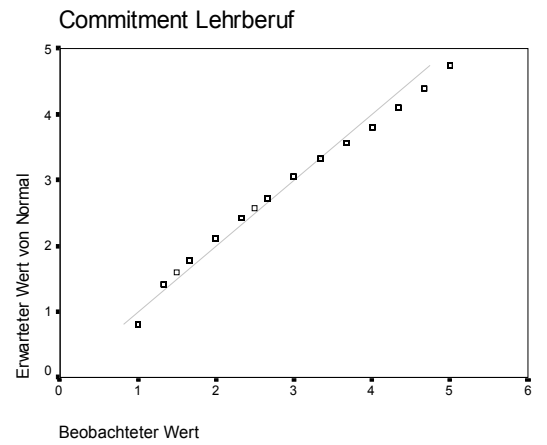
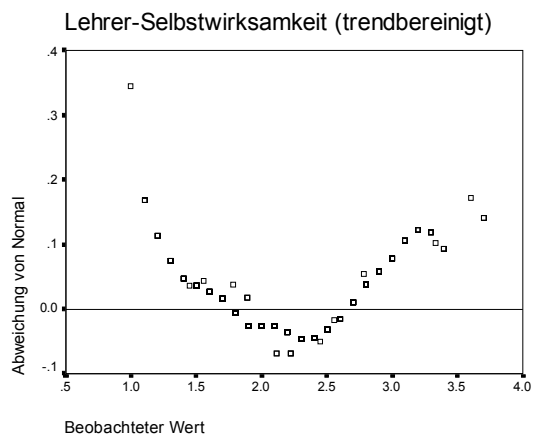
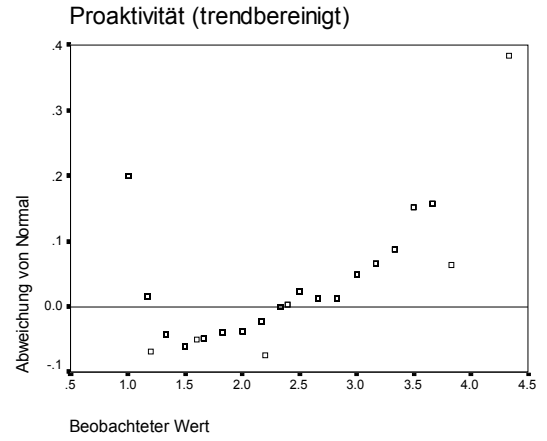
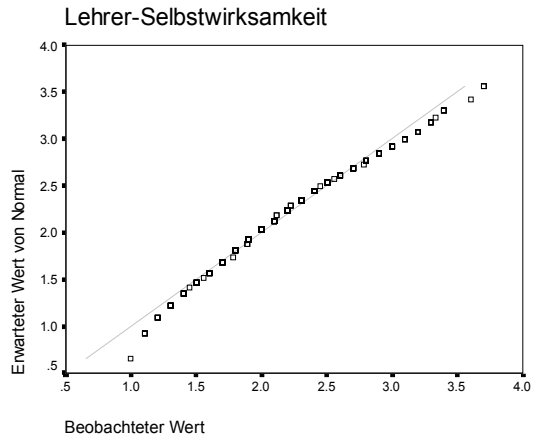
Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

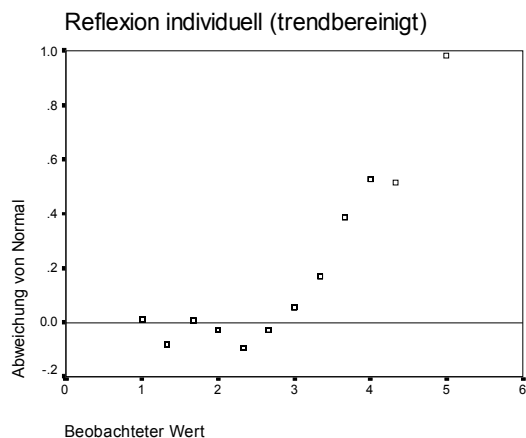
		Proakt.	L.-Com.	Refl. Ind.	L-Swe
N		663	663	662	663
Parameter der Normalverteilung	Mittelwert	2.0439	2.4434	1.9295	2.1791
	Standardabweichung	.61356	1.00311	.67174	.49045
Extremste Differenzen	Absolut	.084	.108	.165	.077
	Positiv	.084	.108	.165	.077
	Negativ	-.052	-.075	-.134	-.036
Kolmogorov-Smirnov-Z		2.157	2.786	4.249	1.979
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		.000	.000	.000	.001

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

9.3.2 Q-Q-Diagramme individuumsbezogene Variablen





9.3.3 Kolmogorov-Smirnov-Test kollegiumsbezogene Variablen

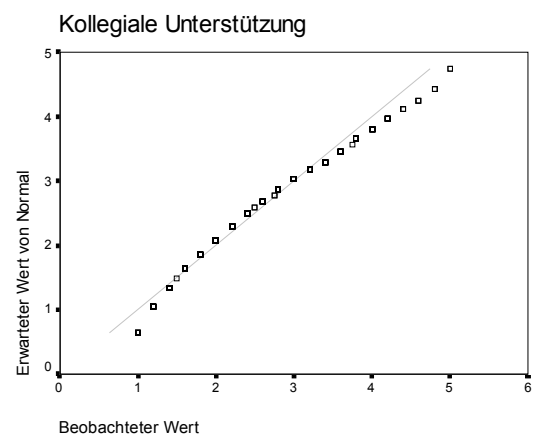
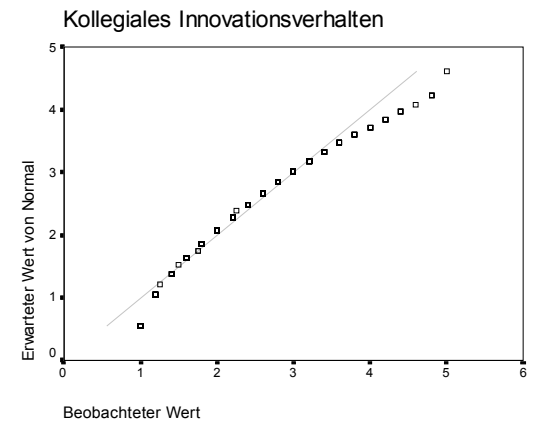
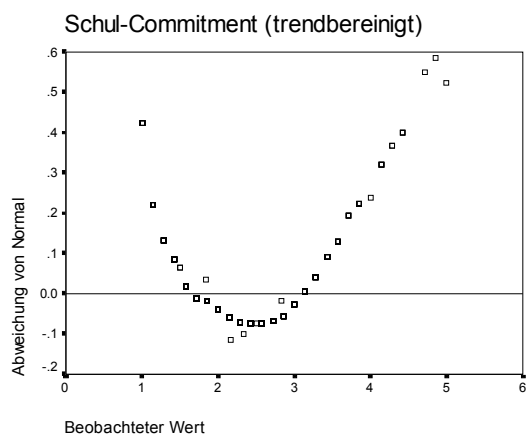
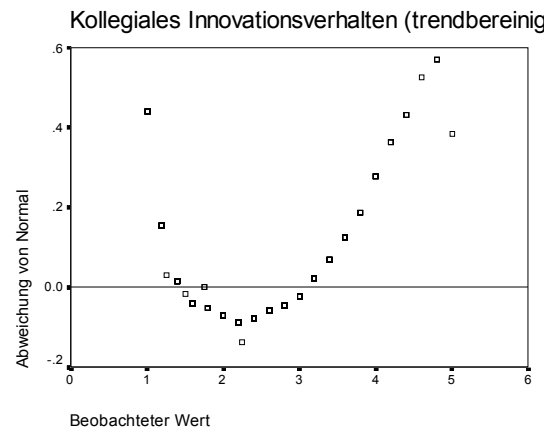
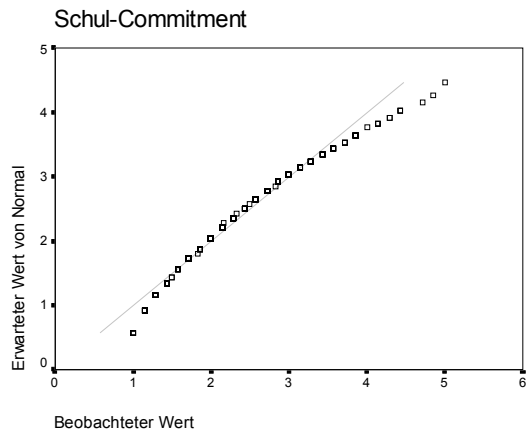
Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

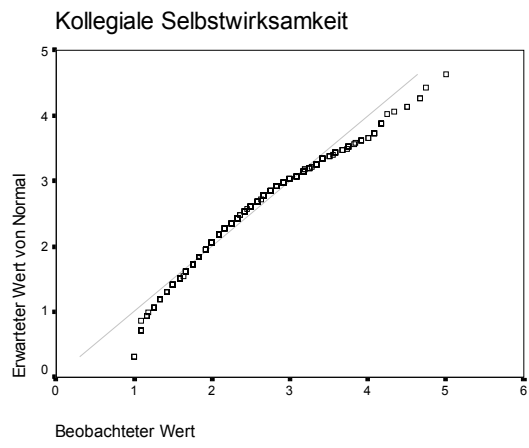
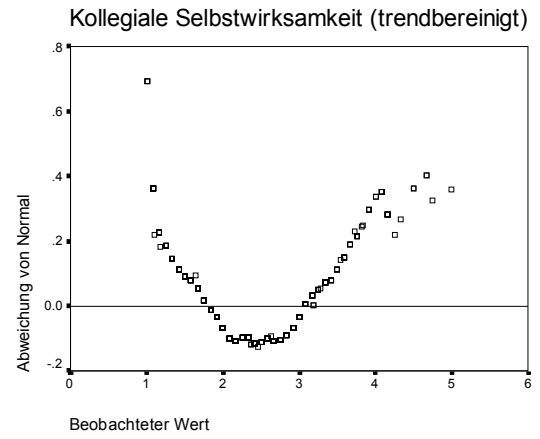
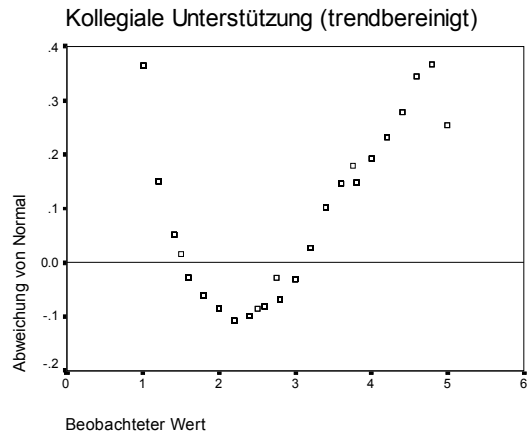
		S-Com	K Inno	K Unt	K Swe
N		663	663	663	663
Parameter der Normalverteilung ^{a,b}	Mittelwert	2.3313	2.2738	2.3637	2.3653
	Standardabweichung	.68991	.75364	.81302	.73184
Extremste Differenzen	Absolut	.084	.099	.105	.087
	Positiv	.084	.099	.105	.087
	Negativ	-.038	-.054	-.047	-.039
Kolmogorov-Smirnov-Z		2.174	2.538	2.696	2.251
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		.000	.000	.000	.000

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

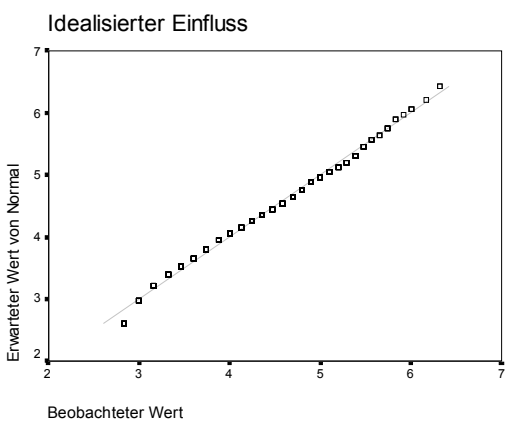
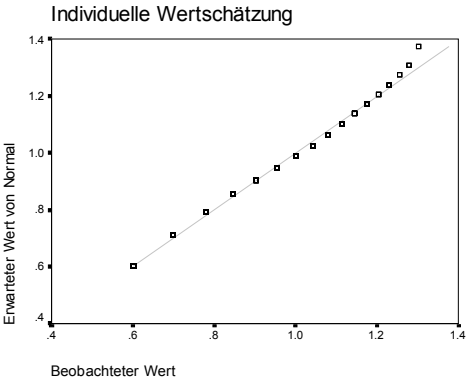
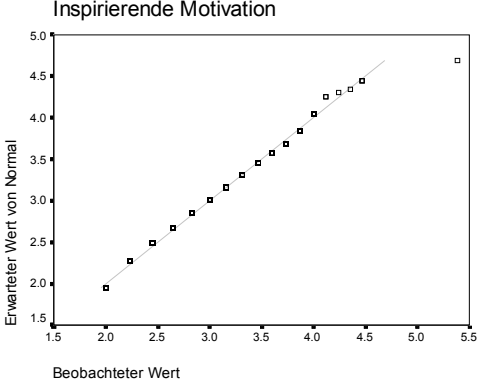
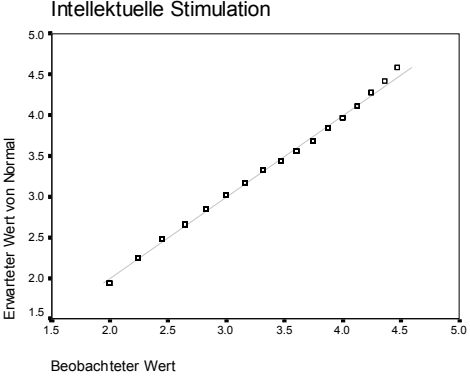
b. Aus den Daten berechnet.

9.3.4 Q-Q-Diagramme kollegiumsbezogene Variablen

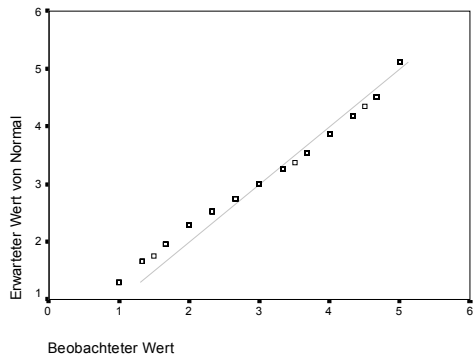




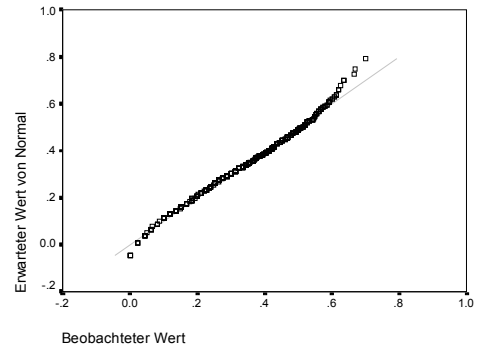
9.3.5 Q-Q-Diagramme transformierte Variablen



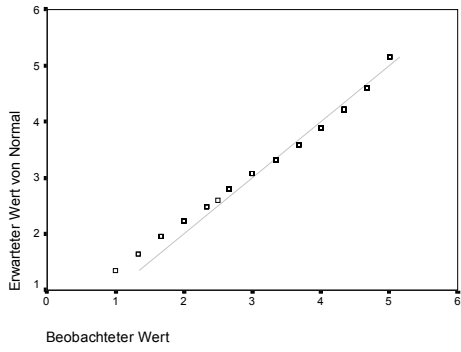
Management by exception passiv



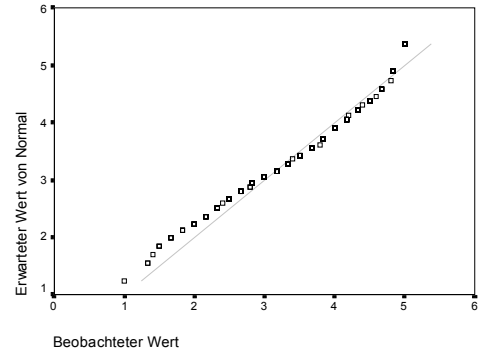
Transformationale Führung

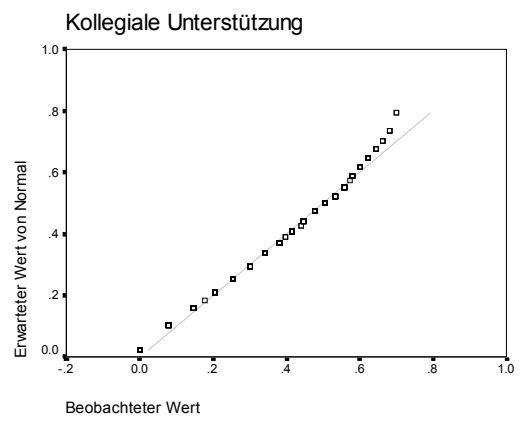
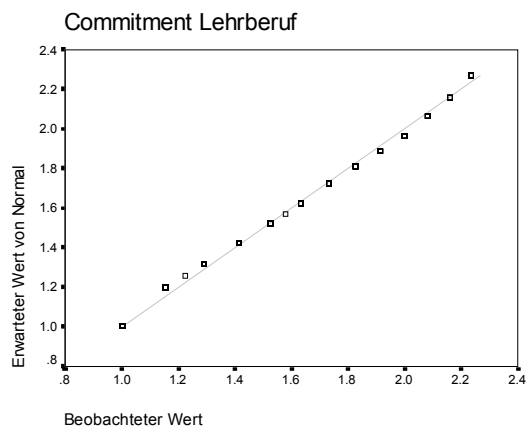
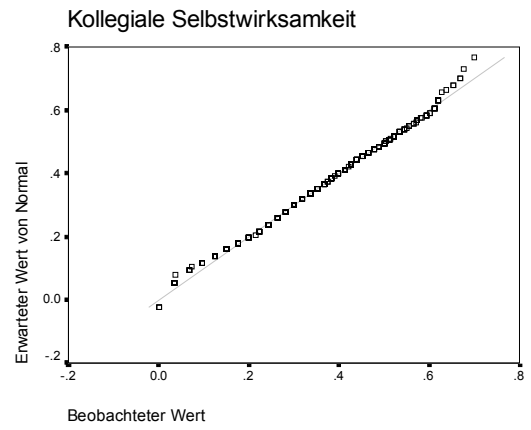
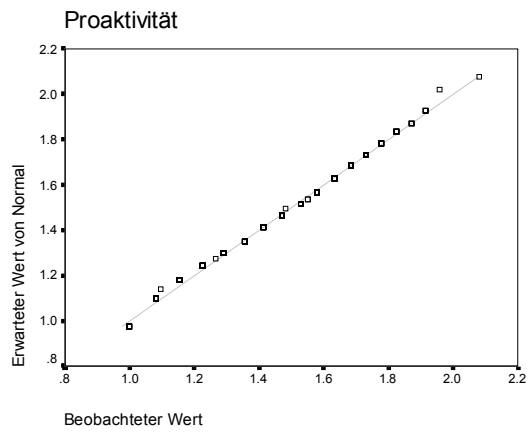
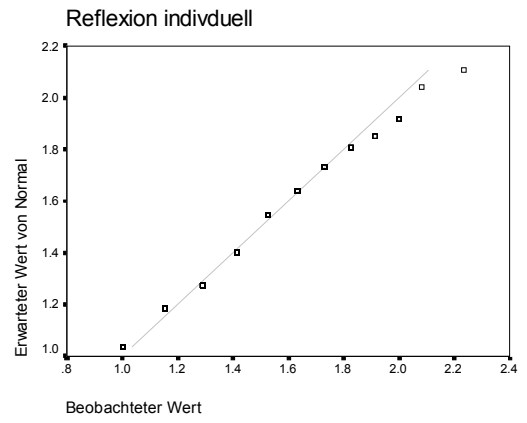
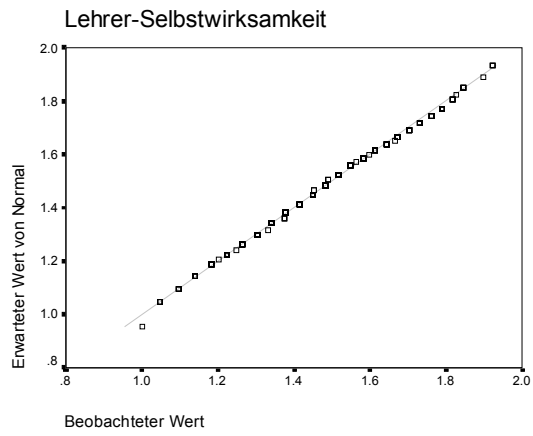


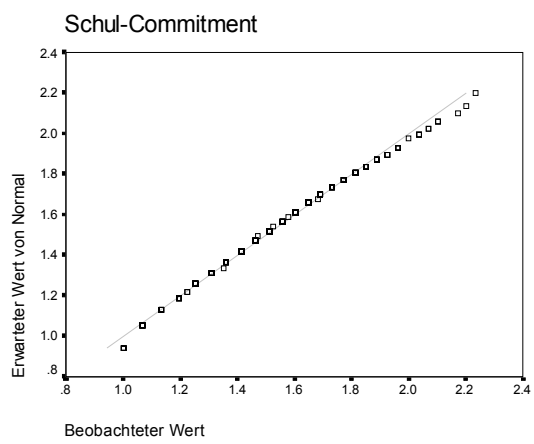
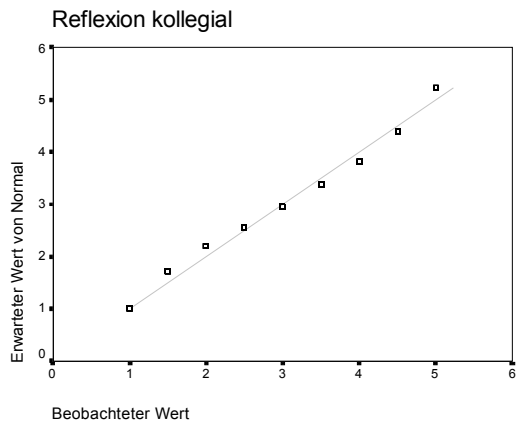
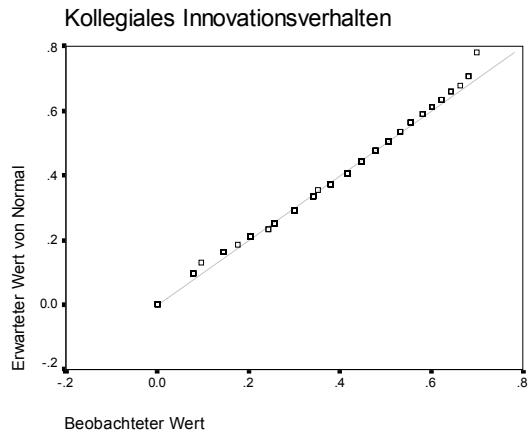
Passives Führungsverhalten



Passive Führung







9.3.6 Varianzanalysen bzgl. Kontextvariablen

Lehrerelbstwirksamkeit

Student-Newman-Keuls-Prozedur^{a,b}

Unterrichtsstufe	N	Untergruppe für Alpha = .05.	
		1	2
Prim	235	1.4467	
Real	179	1.4520	
Sek	167		1.4985
Signifikanz		.753	1.000

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

- Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 189.514.
- Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveaus des Typs I sind nicht garantiert.

Schulcommitment

Student-Newman-Keuls-Prozedur^{a,b}

Unterrichtsstufe	N	Untergruppe für Alpha = .05.	
		1	2
Prim	236	1.4783	
Real	179	1.5101	1.5101
Sek	167		1.5439
Signifikanz		.165	.140

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

- Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 189.730.
- Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveaus des Typs I sind nicht garantiert.

Reflexion individuell

Student-Newman-Keuls-Prozedur^{a,b}

Unterrichtsstufe	N	Untergruppe für Alpha = .05.
		1
Real	179	1.8305
Prim	235	1.9418
Sek	167	1.9840
Signifikanz		.065

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

- Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 189.514.
- Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveaus des Typs I sind nicht garantiert.

Berufscommitment

Student-Newman-Keuls-Prozedur^{a,b}

Berufserfahrung	N	Untergruppe für Alpha = .05.	
		1	2
37-45 Jahre	27	1.3421	
19-27 Jahre	180		1.5165
10-18 Jahre	154		1.5304
28-36 Jahre	108		1.5420
1-9 Jahre	182		1.5770
Signifikanz		1.000	.637

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

- Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 78.321.
- Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveaus des Typs I sind nicht garantiert.

Kollegiale Unterstützung

Student-Newman-Keuls-Prozedur^{a,b}

Unterrichtsstufe	N	Untergruppe für Alpha = .05.	
		1	2
Prim	236	.3225	
Real	179	.3516	.3516
Sek	167		.3705
Signifikanz		.066	.230

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

- Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 189.730.
- Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveaus des Typs I sind nicht garantiert.

Transformationale Führung

Student-Newman-Keuls-Prozedur^{a,b}

Kollegiumsgröße	N	Untergruppe für Alpha = .05.	
		1	2
1-10 Lehrkräfte	88	.3098	
11-20 Lehrkräfte	188	.3371	.3371
> 40 Lehrkräfte	80	.3409	.3409
21-30 Lehrkräfte	194	.3434	.3434
31-40 Lehrkräfte	87		.3817
Signifikanz		.307	.099

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

- Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 109.095.
- Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveaus des Typs I sind nicht garantiert.

Passive FührungStudent-Newman-Keuls-Prozedur^{a,b}

Kollegiumsgrösse	N	Untergruppe für Alpha = .05.	
		1	2
31-40 Lehrkräfte	87	3.5544	
> 40 Lehrkräfte	80		3.8225
11-20 Lehrkräfte	188		3.8362
21-30 Lehrkräfte	194		3.8486
1-10 Lehrkräfte	88		4.0121
Signifikanz		1.000	.332

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

- Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 109.095.
- Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveaus des Typs I sind nicht garantiert.

Kollegiales InnovationsverhaltenStudent-Newman-Keuls-Prozedur^{a,b}

Kollegiumsgrösse	N	Untergruppe für Alpha = .05.	
		1	2
1-10 Lehrkräfte	88	.2704	
21-30 Lehrkräfte	194		.3361
11-20 Lehrkräfte	188		.3386
31-40 Lehrkräfte	87		.3515
> 40 Lehrkräfte	80		.3588
Signifikanz		1.000	.642

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

- Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 109.095.
- Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveaus des Typs I sind nicht garantiert.

Kollegiale SelbstwirksamkeitStudent-Newman-Keuls-Prozedur^{a,b}

Kollegiumsgrösse	N	Untergruppe für Alpha = .05.	
		1	2
1-10 Lehrkräfte	88	.3055	
11-20 Lehrkräfte	188		.3454
21-30 Lehrkräfte	194		.3590
> 40 Lehrkräfte	80		.3755
31-40 Lehrkräfte	87		.3880
Signifikanz		1.000	.083

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

- Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 109.095.
- Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveaus des Typs I sind nicht garantiert.

SchulcommitmentStudent-Newman-Keuls-Prozedur^{a,b}

Kollegiumsgrösse	N	Untergruppe für Alpha = .05.	
		1	2
1-10 Lehrkräfte	88	1.4130	
11-20 Lehrkräfte	188		1.5128
> 40 Lehrkräfte	80		1.5225
21-30 Lehrkräfte	194		1.5352
31-40 Lehrkräfte	87		1.5394
Signifikanz		1.000	.809

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

- Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 109.095.
- Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveaus des Typs I sind nicht garantiert.

Kollegiale UnterstützungStudent-Newman-Keuls-Prozedur^{a,b}

Kollegiumsgrösse	N	Untergruppe für Alpha = .05.	
		1	2
1-10 Lehrkräfte	88	.2749	
11-20 Lehrkräfte	188		.3390
21-30 Lehrkräfte	194		.3565
> 40 Lehrkräfte	80		.3809
31-40 Lehrkräfte	87		.3834
Signifikanz		1.000	.120

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

- Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 109.095.
- Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveaus des Typs I sind nicht garantiert.

Reflexion kollegialStudent-Newman-Keuls-Prozedur^{a,b}

Kollegiumsgrösse	N	Untergruppe für Alpha = .05.
		1
> 40 Lehrkräfte	80	2.9500
11-20 Lehrkräfte	188	3.1729
21-30 Lehrkräfte	194	3.2758
1-10 Lehrkräfte	88	3.3068
31-40 Lehrkräfte	87	3.3161
Signifikanz		.127

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

- Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 109.095.
- Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveaus des Typs I sind nicht garantiert.

Transformationale Führung

Student-Newman-Keuls-Prozedur^{a,b}

Innovationen	N	Untergruppe für Alpha = .05.			
		1	2	3	4
5.00	116	.2616			
6.00	176	.2908			
7.00	164		.3576		
8.00	108		.3981	.3981	
9.00	52			.4091	
10.00	30				.5243
Signifikanz		.175	.060	.611	1.000

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

- a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 72.972.
- b. Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveau des Typs I sind nicht garantiert.

Passive Führung

Student-Newman-Keuls-Prozedur^{a,b}

Innovationen	N	Untergruppe für Alpha = .05.			
		1	2	3	4
10.00	30	2.7778			
9.00	52		3.4635		
8.00	108		3.6167		
7.00	164			3.8837	
6.00	176			3.9566	3.9566
5.00	116				4.1977
Signifikanz		1.000	.233	.571	.061

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

- a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 72.972.
- b. Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveau des Typs I sind nicht garantiert.

Kollegiale Selbstwirksamkeit

Student-Newman-Keuls-Prozedur^{a,b}

Innovationen	N	Untergruppe für Alpha = .05.			
		1	2	3	4
5.00	116	.2778			
6.00	176	.3125			
7.00	164		.3612		
8.00	108			.4090	
9.00	52			.4342	
10.00	30				.4925
Signifikanz		.084	1.000	.209	1.000

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

- a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 72.972.
- b. Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveau des Typs I sind nicht garantiert.

Kollegiale Unterstützung

Student-Newman-Keuls-Prozedur^{a,b}

Innovationen	N	Untergruppe für Alpha = .05.				
		1	2	3	4	5
5.00	116	.2443				
6.00	176		.3066			
7.00	164			.3625		
8.00	108				.4143	
9.00	52				.4242	
10.00	30					.4990
Signifikanz		1.000	1.000	1.000	.663	1.000

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

- a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 72.972.
- b. Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveau des Typs I sind nicht garantiert.

Kollegiales Innovationsverhalten

Student-Newman-Keuls-Prozedur^{a,b}

Innovationen	N	Untergruppe für Alpha = .05.			
		1	2	3	4
5.00	116	.2445			
6.00	176		.2982		
7.00	164		.3379		
8.00	108			.3921	
9.00	52			.4150	
10.00	30				.4985
Signifikanz		1.000	.068	.293	1.000

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

- a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 72.972.
- b. Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveau des Typs I sind nicht garantiert.

Schulcommitment

Student-Newman-Keuls-Prozedur^{a,b}

Innovationen	N	Untergruppe für Alpha = .05.				
		1	2	3	4	5
5.00	116	1.3729				
6.00	176		1.4410			
7.00	164			1.5239		
8.00	108				1.6160	
9.00	52				1.6339	
10.00	30					1.7598
Signifikanz		1.000	1.000	1.000	.588	1.000

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

- a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 72.972.
- b. Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveau des Typs I sind nicht garantiert.

Reflexion kollegial

Student-Newman-Keuls-Prozedur^{a,b}

Innovationen	N	Untergruppe für Alpha = .05.				
		1	2	3	4	5
5.00	116	2.3147				
6.00	176		2.8920			
7.00	164			3.3293		
8.00	108				3.8194	
9.00	52				4.0096	4.0096
10.00	30					4.3000
Signifikanz		1.000	1.000	1.000	.248	.078

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

- a. Verwendet ein harmonisches Mittel für Stichprobengröße = 72.972.
- b. Die Gruppengrößen sind nicht identisch. Es wird das harmonische Mittel der Gruppengrößen verwendet. Fehlerniveau des Typs I sind nicht garantiert.

9.3.7 Regressionsmodelle

Modellzusammenfassung^b

		R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers	Durbin-Watson-Statistik
Modell	1	.654^a	.428	.426	.16931	1.839

a. Einflußvariablen : (Konstante), Proaktivität, Transformationale Führung

b. Abhängige Variable: Schulcommitment

Koeffizienten^a

			Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
			B	Standardfehler	Beta		
Modell	1	(Konstante)	.910	.044		20.670	.000
		Transformationale Führung	.890	.047	.578	19.109	.000
		Proaktivität	.210	.031	.202	6.692	.000

a. Abhängige Variable: Schulcommitment

Modellzusammenfassung^b

		R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers	Durbin-Watson-Statistik
Modell	1	.732^a	.536	.534	.09890	1.890

a. Einflußvariablen : (Konstante), Transformationale Führung, Proaktivität

b. Abhängige Variable: Kollegiales Innovationsverhalten

Koeffizienten^a

			Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
			B	Standardfehler	Beta		
Modell	1	(Konstante)	3.614E-02	.026		5.405	.000
		Proaktivität	9.567E-02	.018	.142	5.224	.000
		Transformationale Führung	.686	.027	.686	25.206	.000

a. Abhängige Variable: Kollegiales Innovationsverhalten

Modellzusammenfassung^b

		R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers	Durbin-Watson-Statistik
Modell	1	.591^a	.350	.348	.12310	1.859

a. Einflußvariablen : (Konstante), Proaktivität, Transformationale Führung

b. Abhängige Variable: Kollegiale Unterstützung

Koeffizienten^a

		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz	
		B	Standardfehler	Beta			
Modell	1	(Konstante)	7.592E-02	.032		2.371	.018
		Transformationale Führung	.602	.034	.573	17.768	.000
		Proaktivität	4.699E-02	.023	.066	2.062	.040

a. Abhängige Variable: Kollegiale Unterstützung

Modellzusammenfassung^b

		R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers	Durbin-Watson-Statistik
Modell	1	.643^a	.414	.412	.10279	1.974

a. Einflußvariablen : (Konstante), Proaktivität, Transformationale Führung

b. Abhängige Variable: Kollegiale Selbstwirksamkeit

Koeffizienten^a

		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz	
		B	Standardfehler	Beta			
Modell	1	(Konstante)	3.544E-02	.027		5.326	.000
		Transformationale Führung	.548	.028	.593	19.367	.000
		Proaktivität	9.283E-02	.019	.149	4.877	.000

a. Abhängige Variable: Kollegiale Selbstwirksamkeit

Modellzusammenfassung^b

		R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers	Durbin-Watson-Statistik
Modell	1	.425^a	.181	.178	1.03962	1.599

a. Einflußvariablen : (Konstante), Proaktivität, Transformationale Führung

b. Abhängige Variable: Reflexion kollegial

Koeffizienten^a

			Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
			B	Standardfehler	Beta		
Modell	1	(Konstante)	2.053	.270		7.593	.000
		Transformationale Führung	3.356	.286	.425	11.735	.000
		Proaktivität	1.228E-02	.193	.002	.064	.949

a. Abhängige Variable: Reflexion kollegial

9.3.7.1 Regressionsmodelle neue MLQ-Subskalen

Modellzusammenfassung^b

		R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers	Durbin-Watson-Statistik
Modell	1	.653^a	.426	.424	.10177	2.119

a. Einflußvariablen : (Konstante), Proaktivität, Zukunftsorientierte Führung, Beziehungsorientierte Führung

b. Abhängige Variable: Kollegiale Selbstwirksamkeit

Koeffizienten^a

			Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
			B	Standardfehler	Beta		
Modell	1	(Konstante)	-.272	.032		-8.389	.000
		Beziehungsorientierte Führung	.129	.024	.259	5.471	.000
		Zukunftsorientierte Führung	.199	.025	.378	8.104	.000
		Proaktivität	9.642E-02	.019	.155	5.101	.000

a. Abhängige Variable: Kollegiale Selbstwirksamkeit

Modellzusammenfassung^b

		R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers	Durbin-Watson-Statistik
Modell	1	.597^a	.356	.353	.12258	1.986

a. Einflußvariablen : (Konstante), Proaktivität, Zukunftsorientierte Führung, Beziehungsorientierte Führung

b. Abhängige Variable: Kollegiale Unterstützung

Koeffizienten^a

			Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
			B	Standardfehler	Beta		
Modell	1	(Konstante)	-.256	.039		-6.549	.000
		Beziehungsorientierte Führung	.162	.028	.285	5.693	.000
		Zukunftsorientierte Führung	.195	.030	.327	6.615	.000
		Proaktivität	1.979E-02	.023	.070	2.187	.029

a. Abhängige Variable: Kollegiale Unterstützung

Modellzusammenfassung^b

		R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers	Durbin-Watson-Statistik
Modell	1	.731^a	.534	.532	.09917	2.115

a. Einflußvariablen : (Konstante), Proaktivität, Zukunftsorientierte Führung, Beziehungsorientierte Führung

b. Abhängige Variable: Kollegiales Innovationsverhalten

Koeffizienten^a

			Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
			B	Standardfehler	Beta		
Modell	1	(Konstante)	-.399	.032		-12.622	.000
		Beziehungsorientierte Führung	.234	.023	.434	10.167	.000
		Zukunftsorientierte Führung	.166	.024	.292	6.930	.000
		Proaktivität	9.609E-02	.018	.143	5.217	.000

a. Abhängige Variable: Kollegiales Innovationsverhalten

Modellzusammenfassung^b

		R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers	Durbin-Watson-Statistik
Modell	1	.660^a	.436	.433	.16825	2.121

a. Einflußvariablen : (Konstante), Proaktivität, Zukunftsorientierte Führung, Beziehungsorientierte Führung

b. Abhängige Variable: Schulcommitment

Koeffizienten^a

			Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
			B	Standardfehler	Beta		
Modell	1	(Konstante)	.417	.054		7.774	.000
		Beziehungsorientierte Führung	.228	.039	.274	5.829	.000
		Zukunftsorientierte Führung	.302	.041	.345	7.457	.000
		Proaktivität	.215	.031	.207	6.871	.000

a. Abhängige Variable: Schulcommitment

9.3.8 Merkmale untersuchte Schulen**SCHULE * Geschlecht Kreuztabelle**

Anzahl		Geschlecht		Gesamt
		Frau	Mann	
SCHULE	3	1	4	5
	28	1	4	5
	40	3	2	5
	48	3	3	6
	51	3	3	6
	52	5	2	7
	58	4	2	6
	73	3	3	6
	76	3	4	7
	81	2	3	5
	91	4	2	6
	95	2	3	5
	99	3	5	8
	103	2	3	5
	113	3	4	7
	136	3	2	5
	144	2	3	5
	164	3	3	6
	270	3	2	5
Gesamt		53	57	110

SCHULE * Berufserfahrung Kreuztabelle

Anzahl		Berufserfahrung					Gesamt
		1-9 Jahre	10-18 Jahre	19-27 Jahre	28-36 Jahre	37-45 Jahre	
SCHULE 3	3	3	1	1			5
28	3	3		1	1		5
40	4			1			5
48	2		1	2	1		6
51			4	2			6
52	4		1	2			7
58	4		1		1		6
73				3	2		5
76			2	3	2		7
81	1		1		3		5
91	1		1	2		1	5
95	1		2	2			5
99	3		2	3			8
103	1		1	2		1	5
113	1		1	2	2	1	7
136	3		1	1			5
144			4		1		5
164	1		4	1			6
270	1		1	2		1	5
Gesamt		33	28	30	13	4	108

SCHULE * Berufserfahrung Kreuztabelle

Anzahl		Berufserfahrung					Gesamt
		1-9 Jahre	10-18 Jahre	19-27 Jahre	28-36 Jahre	37-45 Jahre	
SCHULE 3	3	3	1	1			5
28	3	3		1	1		5
40	4			1			5
48	2		1	2	1		6
51			4	2			6
52	4		1	2			7
58	4		1		1		6
73				3	2		5
76			2	3	2		7
81	1		1		3		5
91	1		1	2		1	5
95	1		2	2			5
99	3		2	3			8
103	1		1	2		1	5
113	1		1	2	2	1	7
136	3		1	1			5
144			4		1		5
164	1		4	1			6
270	1		1	2		1	5
Gesamt		33	28	30	13	4	108

SCHULE * Jahre in der Schule Kreuztabelle

Anzahl		Jahre in der Schule					Gesamt
		1-9 Jahre	10-18 Jahre	19-27 Jahre	28-36 Jahre	37-45 Jahre	
SCHULE	3	4					4
	28	3		1	1		5
	40	4	1				5
	48	5		1			6
	51	1	4	1			6
	52	5		2			7
	58	4	1		1		6
	73			4	1		5
	76	1	3	2	1		7
	81	3		1	1		5
	91	2	2		1	1	6
	95	2	3				5
	99	3	2	3			8
	103	2	2			1	5
	113	4	2		1		7
	136	4	1				5
	144	2	2		1		5
	164	1	5				6
	270	2	2			1	5
Gesamt		52	30	15	8	3	108

SCHULE * Unterrichtsstufe Kreuztabelle

Anzahl		Unterrichtsstufe			Gesamt
		Prim	Real	Sek	
SCHULE	3		3	2	5
	28		4	1	5
	40		2	3	5
	48	1	4	1	6
	51			6	6
	52		4	2	6
	58		3	3	6
	73		1	5	6
	76	1	1	3	5
	81		3	2	5
	91		3	3	6
	95			1	1
	99		4	4	8
	103		3	2	5
	113			4	4
	136	1	2	1	4
	144		2	3	5
	164			4	4
	270		5		5
Gesamt		3	44	50	97

9.4 Bemerkungen

Persönliche Situation

Zukunft

ID	
L018	Meine Anstellung habe ich per 31.1.2003 gekündigt. Nebst Gründen, die sich auf die Schullandschaft Bern beziehen, war auch die Nicht-Zusammenarbeit im Kollegium ein Grund.
L124	Meine Antworten sind sehr von Pessimismus geprägt, da ich ab nächstem Sommer auch nicht mehr als Lehrerin tätig sein werde.
L170	Selber habe ich pädagogische Visionen, habe in dieser Schule eine Sonderfunktion und sehe meine berufliche Zukunft wegen der oben erwähnten Situation ausserhalb der/dieser Schule.
L188	Bin krankheitshalber aus dem Schuldienst ausgetreten, da mit schwierigen Kindern und v.a. mit deren ELTERN! Überfordert; nervliche Belastung zu Gross.
L238	Ich habe als Lehrerin erreicht, was ich will. Nun suche ich eine neue Herausforderung. Inzwischen habe ich genug vom alljährlich wiederkehrenden HW-Programm.
L251	Ich erachte unsere Schulleitung als unfähig. Tut zwar zum Schein einiges, aber nichts hat effektive Folgen. Das Kollegium hat durchaus innovative Kräfte, aber als ganzes funktioniert nicht. Ich werde nächsten Sommer meine Lehrtätigkeit an den Nagel hängen.
L265	SchülerInnen haben ein Anrecht auf motivierte Lehrkräfte! Ich werde die „Party“/Schule verlassen, wenn es am schönsten sein wird. Termin 2010.
L439	Ich habe seit 23 Jahren Vollpensum Musik. Seit ca. 3 Jahren häufen sich die Probleme, so dass ich mir einen Ausstieg vorstellen kann oder muss.

Pensengrösse

L039	Fragen sind z.T. schwer zu beantworten, da ich nur 1 Tag pro Woche unterrichte mit einem Teilpensum von SL Fachgruppenunterricht.
L095	Meine Tätigkeit beschränkt sich auf 6 Lektionen/Woche, daher halte ich meine Angaben nur z.T. für repräsentativ. Alles Gute bei der Auswertung und dem Schreiben der Dissertation.
L120	Bin nur Teilpensenlehrerin mit kleinem Pensum.
L159	Im Moment nur noch 6 Lektionen
L177	TP-Lehrerin, arbeite wenig mit Kollegium zusammen.
L255	Ich bin nicht nur erst seit kurzem in L., sondern arbeite „nur“ 30 % (da Studium an Uni Bern). Ich denke, das hat auch einen Einfluss auf das Ausfüllen des Fragebogens.
L287	Ich unterrichte ein Teilpensum (12 L), was sich auf die Zusammenarbeit, Stellung im Kollegium, Eltern-Kontakte auswirkt.
L372	Ich unterrichte als Teilzeitlehrkraft (30 %) an der Primarschule.
L449	Ich bin Teilpensenlehrerin von 0 – 8 Wochenstunden. Als Lehrerin für Deutsch für Fremdsprachige habe ich eine aussergewöhnliche Stellung im Kollegium.
L479	Mein Pensum ist 20 %.
L486	Ich arbeite nur noch einen Nachmittag an dieser Schule. Hoffe aber trotzdem genug Informationen geben zu können.
L656	Ich arbeite seit August 2002 als TP von wenigen Lektionen (ca. 30 %) und merke, dass sich meine Sicht persönlich positiv verändert hat ... (gegenüber Klassenlehrerin während 11 Jahren)
L657	Arbeit als TP-Lehrerin (6 Lektionen) empfinde Aufwand für die Zusammenarbeit für mich als Teilzeitangestellte sehr gross. Aufwand und Ertrag stehen nicht immer in gutem Verhältnis.
L697	Teilpensum Kleinklasse

Zufriedenheit - Unzufriedenheit

L214	Mit SL und Kollegium sehr zufrieden. Wünsche mir keinen andern Schulort. Fühle mich auch als TP-Lehrerin voll integriert.
L425	Meine Arbeit in der Schule ist im Moment für mich sehr bereichernd. Sie gibt mir auch Kraft, die Probleme in der eigenen Familie zu ertragen.
L102	Unsinnige Erneuerungen mit gleichzeitigen Sparmassnahmen lassen oft die Kräfte schwinden, die doch so nötig wären (Pt.57/75). Bei mir führt dies oft zu Burn-out-Syndromen (Pt.37/41/45).

L270	Es war für mich z.T. recht schwierig zu urteilen, da ich erst seit dem Sommer an dieser Schule arbeite. Zuvor war ich an einer Mehrklassenschule 1.-5./6.-9. angestellt, wo das Klima völlig anders und für mich optimal war.
------	---

Einstieg

L013	Ich habe das Kollegium gewechselt.
L015	Da ich erst seit kurzer Zeit an dieser Schule bin, kann ich vieles nicht genau beurteilen, darum habe ich oft „weder noch“ angekreuzt.
L068	Da ich erst ein halbes Jahr an dieser Schule bin und die Schulleitung ebenfalls neu ist, habe ich in dieser Beziehung noch nicht so viele Erfahrungen gesammelt.
L091	Ich bin noch nicht einmal ein Schuljahr lang mit diesem Kollegium zusammen: Schulhaus-Neubau. Auch unsere Schulleitung ist so noch nicht ein Jahr tätig. Viele Unsicherheiten beim Beantworten!
L255	Ich bin nicht nur erst seit kurzem in L., sondern arbeite „nur“ 30 % (da Studium an Uni Bern). Ich denke, das hat auch einen Einfluss auf das Ausfüllen des Fragebogens.
L270	Es war für mich z.T. recht schwierig zu urteilen, da ich erst seit dem Sommer an dieser Schule arbeite. Zuvor war ich an einer Mehrklassenschule 1.-5./6.-9. angestellt, wo das Klima völlig anders und für mich optimal war.
L280	Die Einschätzung beruht auf 13 Wochen SchuleM.E. spiegelt sie eher ein „Gefühl“ als eine fundierte Rückmeldung.
L315	Fragen z.T. schwierig zu beantworten, da erst ¼ Jahr an dieser Stelle (im alten Kollegium wohl noch positiver, das war ein Schulheim).
L398	Ich bin erst seit Ende August an dieser Schule tätig.
L451	Da ich erst seit Sommer 02 Teil dieses Kollegiums bin, musste ich viele Antworten intuitiv ankreuzen.
L468	Habe noch keine Vergleichsmöglichkeit mit anderen Kollegien, weil ich erst seit August 02 unterrichte.
L656	Ich arbeite seit August 2002 als TP von wenigen Lektionen (ca. 30 %) und merke, dass sich meine Sicht persönlich positiv verändert hat ... (gegenüber Klassenlehrerin während 11 Jahren)
L677	Kleine Schule, kleine Klasse und ich unterrichte erst seit 10 Wochen in der Gesamtschule. Kreuzchen-Antworten beruhen z.T. nur auf oberflächlichen Erfahrungen oder gar nur auf Annahmen.

Status

L050	Bin im Moment in einem unbezahlten Urlaub und habe auf nächsten Sommer die Stelle gekündigt.
L061	Als Speziallehrkraft mit geringem Pensum (27 %) bin ich nicht so eng mit dem Kollegium verbunden.
L083	Bin an dieser Schule Fachlehrerin n.t. Werken, somit bedacht auf möglichst Eigenständigkeit und Selbstverantwortung. Die Schulleitung und das Kollegium werden dadurch sekundär. Zusammenfassung: ich fühle mich hier gut, weil mir sehr viel offener Raum gewährt wird zur persönlichen Entfaltung v. Ideen und Organisation.
L170	Selber habe ich pädagogische Visionen, habe in dieser Schule eine Sonderfunktion und sehe meine berufliche Zukunft wegen der oben erwähnten Situation ausserhalb der/dieser Schule.
L178	Bei meinen Antworten gilt es zu berücksichtigen, dass ich bis letzten Sommer in der Schulleitung tätig war und dabei unter anderem Leitbild und Schulentwicklung zu betreuen hatte.
L195	War vor 1996 selber während 10 Jahren in der Schulleitung.
L209	Ich war bis vor ½ Jahr selber in der Schulleitung. Rücktritt (schon bei Stellenantritt angekündigt) zu Gunsten der Klasse (Real). Motto: lieber etwas ganz, als zweimal halb.
L276	S.5/6 gibt mir zu denken.... . Bin so gerne Lehrerin – aber Einzelkämpferin!?? Immer wieder
L330	Kurz vor meiner Pensionierung mit 35 Jahren als Schulleiter wünsche ich mir, dass nach den unendlichen „Veränderungen um der Veränderung willen“ endlich Ruhe einkehrt, um endlich in gefestigten Strukturen am Wesentlichen der Schule weiterbauen zu können. Dazu müsst endlich entschieden werden, was die Schule in einer gewandelten Gesellschaft realistisch noch zu leisten vermag. Auch ein schöner Beruf wird schwierig, wenn täglich das Nichterreichen überrissener Ziele/Ansprüche drückt.
L331	Die eher negative Einschätzung der SL liegt zum Teil daran, dass ich nicht so viel mit ihr zu tun habe. Die eher optimistische Einschätzung meiner selbst kann ich mir vielleicht nur leisten, weil ich kein Klassenlehrer bin. Die Einschätzung des Kollegiums ist etwas schwierig, da die Zusammenarbeit je nach Lehrkraft sehr variiert. Viele positive Dinge sind wir zwar fähig zu tun, tun sie aber oft nicht.
L349	Meine Stellung als Speziallehrkraft ist so, dass ich weniger Kontakt habe zu den verschiedenen Schulhaus-Kollegien, als die Klassenlehrer/innen unter sich.

L367	Ich liebe meinen Job und bin der Meinung, ihn gut und gelassen zu erledigen, die Schüler packen und motivieren zu können. Das Klima zu SL und Kollegium (Gesamtkollegium) ist eher schwierig und ich bin ganz froh, wenn ich in Ruhe gelassen werde und so meine päd. Ziele und Wünsche besser erreichen kann. Sehr gutes Verhältnis zu anderen TP Lehrkräften gibt extrem viel pos. Energie!!!
L386	Das hier wiedergegebene Bild charakterisiert eindeutig meine Situation in diesem Kollegium nach dem Besuch des x. Semesterkurses, des sowie der dreijährigen Grundausbildung/Weiterbildung für Fortgeschrittene in TA ab bei A und B. Folge meiner vorgeschlagenen und eingeführten Neuerungen musste ich – aus gesundheitlichen Gründen (Burn-out-Syndrom) nach Mobbing-Aktionen des Kollegiums und vor allem des Schulleiters – am 30. November 2001 leider den Schuldienst in Selbstverantwortung aussetzen. Auf den 1. Dezember 2002 werde ich in Frühpension gehen dürfen. Jeder weitere Kommentar sollte sich eigentlich erübrigen.
L427	Mit dem Beruf Arbeitslehrerin bin ich an unserer Schule eher noch eine unwichtige Lehrperson, obwohl meine Kollegin und ich uns wenn möglich versuchen zu integrieren.
L447	Ich arbeite in einer „kleinen“ Schule. Vieles ist sehr familiär, von den Eltern wird dies sehr geschätzt. Ich arbeite gerne mit meinem Kollegium zusammen, komme mir aber oft vor wie eine Einzelkämpferin.
L464	Ich bin momentan im Semesterkurs
L489	Einige Punkte mögen in sich einen Widerspruch ergeben, doch sind sie für mich nicht einfach zu beantworten, da ich im Kollegium zur „Opposition“ gehöre.
L577	Ohne Unterstützung der SL oder der Klassenlehrkräfte könnte ich meinen Job als Fachlehrkraft vergessen.

Anderes

L055	Ich bin gewohnt, als Klassenlehrer selber die Verantwortung zu tragen. Ich hätte eher Mühe mit einer dominanten, omnipräsenten SL.
L115	All diese Fragen mit „trifft zu“ hätte ich letztes Jahr in G. wo ich 12 Jahre unterrichtete nicht ankreuzen können.
L125	Wer mich ärgert bestimme ich!
L261	Der Schulleiter ist mein Mann! Es war schwierig für mich, die Fragen 1 –26 objektiv zu beantworten. Ich wünsche Ihnen viel Erfolg.
L492	Ich stecke in einer Lebensphase, in der ich mich nicht ausschliesslich über den Lehrerberuf definiert haben will: ich bin Mensch! Beruf ist zweitrangig.

Schulstruktur

L275	Bin bei der Schule I. angestellt, unterrichte aber in M. (die 2 Schulen gehören zusammen). Die Angaben sind für die Schule I.
L197	Habe im August vom Primarschulhaus ins Sekschulhaus gewechselt. Habe die Situation v.a. betreffend Kollg. R. (ca. 25 Lehrkräfte) beurteilt. Habe im R1 seit 15 Jahren regelmässig Stellvertretungen gehabt.
L195	In den versch. Lehrkräfteteams unseres Kollegiums sind die Ergebnisse deutlich besser als bei den oben angekreuzten Punkten. Diese beziehen sich auf das <u>ganze</u> Kollegium.
L398	Unser Kollegium besteht aus 4 Lehrkräften an 3 Mehrstufenklassen in 2 Schulhäusern. Wir sind eine Aussenstelle einer grossen Schulgemeinde.
L521	Beurteile nur das Kollegium 1. – 4. Kl., 5. – 9. Kl. kenne ich noch viel zu wenig; Schulleitung ist aber für 1. – 9. Kl.
L077	Schulmodelle: Normalerweise haben wir System Manuel, wegen ungleicher Schülerzahlen Sek/Real werden einzelne Klassenzüge im System Spiegel unterrichtet,
L682	Wir sind ein kleines Aussenschulhaus, die Schulleitung ist im Zentrum. Wir werden oft „vergessen“ von der SL, d.h. Informationen werden oft nicht weitergegeben.
L097	Habe mich hauptsächlich auf das „kleine“ Kollegium – nur Unterstufenschulhaus konzentriert.
L013	Seit August ist die Sekstufe 1 neu in einem Schulhaus. Ich habe das Kollegium gewechselt. Das Klima unter den Lehrkräften ist gut, aber die Zusammenarbeit geht nicht über Pausengespräche hinaus. Wir sind jetzt neu bei IPS dabei (ein Qualitätsförderungsprojekt) wir treten nicht als Schule auf.
L361	Das W.schulhaus (6 Klassen, 9 Lehrkräfte) gehört zum Schulkreis B. (ca. 70 Lehrkräfte).

Schulleitung

Kritik

L243	Neue SL ab Sommer. Momentane Situation eher Auslaufmodell. Zukunft mit neuer SL wirft jetzt schon Fragen auf.
L233	SL besteht aus zwei Personen. Langjährige SL ist machtgerig und nicht kooperationsfähig. Unsere Schule kann sich mit ihr nicht weiterentwickeln. Sie scheut ein Leitbild. Ich bin 4 Jahre in der Schulleitung gewesen und wurde gemobbt. Der junge SL tut unserer Schule gut.
L251	Ich erachte unsere Schulleitung als unfähig. Tut zwar zum Schein einiges, aber nichts hat effektive Folgen. Das Kollegium hat durchaus innovative Kräfte, aber als ganzes funktioniert nicht. Ich werde nächsten Sommer meine Lehrtätigkeit an den Nagel hängen.

Lob

L048	Alles was mit Qualitätssicherung an meiner Schule zu tun hat und die Unterstützung der SL sind m. E. alles nur Fassade. Die SL würde streng das Gegenteil meiner hier gewählten Antworten behaupten. Mobbing und Zurechtweisungen gehören zum Alltag. Besonders Junglehrer werden hier regelrecht ins kalte Wasser geworfen und bei fehlender Kooperation (nach Wertsystem SL) entlassen! Nice Job!
L010	Schule ist im IPS. Sehr viele müde Lehrkräfte im Kollegium (Mitläufer) aber ein starkes, innovatives Team an der Spitze.
L148	Ich war schon an mehreren Schulten tätig. Unsere jetzige Schulleitung erachte ich als die eindeutig beste in den 18 Jahren (seit ich L. bin). Die Schulleitung ist für die Schulleitungsarbeit eindeutig <u>zu wenig freigestellt</u> (d.h. unterbezahlt). Viele Arbeiten sind (für alle L.) in den letzten Jahren dazugekommen, ohne bezahlt zu werden.
L226	Die demokratische Führungsstruktur unterstützt die Arbeit in der Klasse und die Identifikation mit der Schule.
L385	In unserem Schulhaus haben wir die beste Schulleitung, die es gibt!
L529	Unsere Schulleitung (Schulleiter) ist grosse Klasse!

Anderes

L410	Ihre Untersuchung nimmt an, eine möglichst innovative Schulleitung sei gut für Schule und Lehrkräfte. Das Gegenteil trifft zu – Arbeitszufriedenheit und guter Unterricht hängen nicht davon ab, jedem pädagogischen Trend nachzueifern. Eine gute Schulleitung muss unterstützend, annehmend, wärmend sein, die Lehrkräfte in ihrer Art annehmen können, sie bei Problemen unterstützen. Leseverständnis (PISA) wird nicht verbessert durch ein abgehobenes Leitbild.
L423	Mit der Schaffung von Schulleitungen wurde viel Elend produziert. Vieles wird aufgeblasen bis zum „Geht-nicht-mehr“, ohne dass sich in der Schule eine Verbesserung einstellt. Viel Zeitaufwand für wenig Ertrag. Ich wäre ganz eindeutig <u>für die Abschaffung von Schulleitungen</u> und deren Kompetenzen, zurück zum einfachen, unkomplizierten Schulvorsteher. Leider hat mich die Tyrannei durch pädagogische Konferenzen und ähnlichem (Qualitätssicherung, Leitbilder, sich immer wieder ändernde Vorgaben der ED,; sprich „Flut“-Bewertung, etc.etc.) an einen Punkt gebracht, wo ich nahe daran bin, aus einem eigentlich schönen Beruf auszusteigen.
L068	Da ich erst ein halbes Jahr an dieser Schule bin und die Schulleitung ebenfalls neu ist, habe ich in dieser Beziehung noch nicht so viele Erfahrungen gesammelt.

Kollegium

Schwierigkeiten - allgemein

L010	Schule ist im IPS. Sehr viele müde Lehrkräfte im Kollegium (Mitläufer) aber ein starkes, innovatives Team an der Spitze.
L170	In der Unterstufe wird vieles aufgebaut. Die Oberstufe überaltert und rel. ausgebrannt, übernimmt die Arbeit der Unterstufe nicht.

L314	Unsere Schwierigkeiten im Kollegium werden wir nächstes Jahr in einem Kurs „Teambildung“ angehen.
L535	Unser Team setzt sich aus Speziallehrkräften (Logopädinnen und ambulante Heilpäd.) zusammen. Bevor wir uns auf einen guten gemeinsamen Weg machen können, sind noch einige Grabenkämpfe auszutragen.
L657	Arbeit als TP-Lehrerin (6 Lektionen) empfinde Aufwand für die Zusammenarbeit für mich als Teilzeitangestellte sehr gross. Aufwand und Ertrag stehen nicht immer in gutem Verhältnis.
L686	Seit Dez. 02 haben wir Krisenintervention.

Schwierigkeiten - Heterogenität

L035	Zu Fragen 53 – 76: schwierig allgemein zu antworten, da wir ein recht heterogenes, sich z.T. stark veränderndes Kollegium sind.
L067	Es gibt überall (Abschnitt „Kollegium“) positive Erfahrungen mit einzelnen Kollegen und Kolleginnen, nicht aber aufs ganze Kollegium bezogen.
L081	In unserem Kollegium fehlt etwas grundsätzliches: Konsens in grundlegenden pädagogischen Haltungen.
L251	Ich erachte unsere Schulleitung als unfähig. Tut zwar zum Schein einiges, aber nichts hat effektive Folgen. Das Kollegium hat durchaus innovative Kräfte, aber als Ganzes funktioniert nicht. Ich werde nächsten Sommer meine Lehrtätigkeit an den Nagel hängen.
L364	Ich habe lange in der Privatwirtschaft gearbeitet Tja, die lieben „Chefpädagogen“; das eigene Hemd ist am nächsten, viele schöne Worte, 10 Lehrer und 20 Meinungen.
L423	Und noch etwas zum Begriff „Lehrerkollegium“ und der Forderung an einem Strick zu ziehen: Lehrerkollegium ist zwar ein Wort, jedoch sind darin 20 Individuen. Ich habe Lehrerkollegen, die eine 180 Grad andere Wert- und Denk- und Lebensvorstellung haben. Und mit diesen sollte ich an einem Strick ziehen, gemeinsame Projekte planen, Visionen aufbauen. Eine unerhörte Forderung, die zwangsweise zum Scheitern verurteilt ist und in gegenseitigem Energieverlust endet.
L495	Als eher „traditionell-konservativ“ denkender Lehrer erlebt man in einem vorwiegend „liberalen“ Kollegium ein verstecktes Mobbing. In ethisch-moralischen Fragen ist daher ein „Ziehen am gleichen Strick“ völlig unmöglich.

Stärken

L099	Wir sind ein „Traumteam“!
L167	Ich habe hauptsächlich nur Kontakt mit den OberstufenlehrerInnen. Ich finde wir sind ein gutes Team, ich bin sehr zufrieden.
L200	Als Kollegium meistern wir sogar Drohungen und Verleumdungen von Eltern gegen einzelne Kollegen – wir sind solidarisch.
L231	Gutes Klima im Kollegium ist sehr unterstützend für den Schulalltag.
L320	Wir haben ein Superkollegium. Klein aber fein.
L447	Ich arbeite in einer „kleinen“ Schule. Vieles ist sehr familiär, von den Eltern wird dies sehr geschätzt. Ich arbeite gerne mit meinem Kollegium zusammen, komme mir aber oft vor wie eine Einzelkämpferin.
L653	Da ich nur im Teilpensum unterrichte, ist für mich die Beantwortung des letzten Abschnitts schwierig. Ich empfinde aber das Kollegium als Ganzes eher als gemütlich und träge, mit einzelnen innovativen Menschen.

Anderes

L350	Extrem junges Kollegium. Im Februar verliessen 2 Lehrpersonen mit 72 Dienstjahren die Schule. Alle Lehrpersonen sind neu im Amt. Die „längste Stelleninhaberin“ unterrichtet in ihrem 4. Jahr. Das Kollegium besteht aus 7 Lehrerinnen und 1 Lehrer.
------	--

Beziehung Schulleitung - Kollegium

L243	Neue SL ab Sommer. Momentane Situation eher Auslaufmodell. Zukunft mit neuer SL wirft jetzt schon Fragen auf.
L233	SL besteht aus zwei Personen. Langjährige SL ist machtgerig und nicht kooperationsfähig. Unsere Schule kann sich mit ihr nicht weiterentwickeln. Sie scheut ein Leitbild. Ich bin 4 Jahre in der Schulleitung gewesen und wurde gemobbt. Der junge SL tut unserer Schule gut.

L223	Die Beziehung SL-Kollegium ist zur Zeit sehr getrübt. Auch das Vertrauen innerhalb des Kollegiums ist momentan sehr klein. Wir stecken in einer Krise.
L654	Seit wir diese Schulleiterin haben, geht es mir persönlich viel besser. Der vorherige Schulleiter war kleinlich, nahm immer neue Themen in Angriff, die wohl stundenlang besprochen, jedoch nie zu Ende geführt wurden. Er war an meiner Person nicht interessiert.
L170	Die Schulleitung ist schwach, nimmt ihre Position kaum wahr.
L048	Alles was mit Qualitätssicherung an meiner Schule zu tun hat und die Unterstützung der SL sind m. E. alles nur Fassade. Die SL würde streng das Gegenteil meiner hier gewählten Antworten behaupten. Mobbing und Zurechtweisungen gehören zum Alltag. Besonders Junglehrer werden hier regelrecht ins kalte Wasser geworfen und bei fehlender Kooperation (nach Wertsystem SL) entlassen! Nice Job!
L004	Unser Kollegium hat ein gestörtes Vertrauensverhältnis zur Schulleitung, sie hat in mehreren Fällen eigenständig und „unpädagogisch“ gehandelt. Eine Supervision wird angestrebt.
L367	Das Klima zu SL und Kollegium (Gesamtkollegium) ist eher schwierig und ich bin ganz froh, wenn ich in Ruhe gelassen werde.
L331	Die eher negative Einschätzung der SL liegt zum Teil daran, dass ich nicht so viel mit ihr zu tun habe.

Rahmenbedingungen Beruf

Erziehungsdirektion - Bildungspolitik

L018	Meine Anstellung habe ich per 31.1.2003 gekündigt. Nebst Gründen, die sich auf die Schullandschaft Bern beziehen, war auch die Nicht-Zusammenarbeit im Kollegium ein Grund.
L093	Ich habe in meiner langjährigen Tätigkeit viele Schulreformen erlebt – glaube aber fest daran, dass die Qualität einer Schule nicht so sehr vom Modell, sondern von den engagierten LehrerInnen-Persönlichkeiten gegeben wird.
L102	Unsinnige Erneuerungen mit gleichzeitigen Sparmassnahmen lassen oft die Kräfte schwinden, die doch so nötig wären (Pt.57/75). Bei mir führt dies oft zu Burn-out-Syndromen (Pt.37/41/45).
L218	Ohne Zeit/Geld wird Schule geben schwierig. Auch wenn z.B. die bandbreite bzgl. „schwieriger“ Kinder immer mehr von uns verlangt wird.
L220	Probleme für die SL: Sie muss praxisfremde Bestimmungen (z.B. neues Übertrittsverfahren) beim Kollegium durchsetzen. Im Kanton Bern fehlt eine klare Linie, ein einheitliches Auftreten, Image bei den Eltern/Bevölkerung..
L267	Bern hat uns Älteren die Freiheit im Beruf entzogen durch immer mehr Weisungen, Bürokratie, Misstrauen und Schikanen. (Gern geschehen, solche Umfragen sollte es mehr geben).
L282	Not tut: Beruhigung im Schulwesen; je weniger verordnete Bocksprünge (ED, Ideologen, abgehobene Theoretiker)!
L335	Die Probleme in der Schulstube werden vor allem von der ED produziert (Schreibtischtäter welche von Umsetzung im Beruf nur wenig Erfahrung haben).
L345	Um eine innovative Schule gestalten zu können, würde es innovative Schulbehörden brauchen, welche nicht nur sparwütig denken!!

Schulleitung

L148	Die Schulleitung ist für die Schulleitungsarbeit eindeutig <u>zu wenig freigestellt</u> (d.h. unterbezahlt). Viele Arbeiten sind (für alle L.) in den letzten Jahren dazugekommen, ohne bezahlt zu werden.
L191	Was den Lehrkräften und insbesondere den Schulleitungen an Zusatzaufgaben aufgebürdet wird, steht in keinem Verhältnis zum Lohn. V.a. bei Schulleitungen!! Zeit zur Zusammenarbeit fehlt!
L423	Mit der Schaffung von Schulleitungen wurde viel Elend produziert. Vieles wird aufgeblasen bis zum „Geht-nicht-mehr“, ohne dass sich in der Schule eine Verbesserung einstellt. Viel Zeitaufwand für wenig Ertrag. Ich wäre ganz eindeutig <u>für die Abschaffung von Schulleitungen</u> und deren Kompetenzen, zurück zum einfachen, unkomplizierten Schulvorsteher. Ich selber unterrichte meine Fächer (Musik und Zeichnen) sehr gerne, es läuft auch gut mit den Schülern. Ich habe das Gefühl, dass die Kinder gerne zu mir in den Unterricht kommen.

Gesellschaft

L034	Je nach Klasse und Eltern kann es auch nach über 30 Jahren Unterricht ein toller Beruf sein!
L121	Da viele Familien nicht mehr intakt sind, gehen viele pädagogische und soziale Werte verloren und dagegen kann die Institution Schule auch nicht viel machen.

L330	Kurz vor meiner Pensionierung mit 35 Jahren als Schulleiter wünsche ich mir, dass nach den unendlichen „Veränderungen um der Veränderung willen“ endlich Ruhe einkehrt, um endlich in gefestigten Strukturen am Wesentlichen der Schule weiterbauen zu können. Dazu müsst endlich entschieden werden, was die Schule in einer gewandelten Gesellschaft realistisch noch zu leisten vermag. Auch ein schöner Beruf wird schwierig, wenn täglich das Nichterreichen überrissener Ziele/Ansprüche drückt.
L357	Das Bildungssystem ist im freien Fall, jährlicher Niveauverlust! Die Probleme liegen ausserhalb Kollegium/Schulleitung und sind ein gesellschaftliches Problem (Dekadenz/Wohlstandsverwahrlosung).

Belastung

L007	Zu 75: mit 28 Lektionen ist es nicht möglich, dass die Arbeit über den „Kopf wachsen Kann!!!
L155	Ad 61/67: Verschlechterung der äusseren Bedingungen.
L333	Zur Umsetzung meiner Idealvorstellung von Schule fehlt viel Zeit und Geld. Schade, so werden die jungen Lehrkräfte weiter abwandern.
L371	Bei einer durchschnittlichen Arbeitsbelastung von 52 h pro Woche, allein durch Schulstunden, Vor- und Nachbearbeiten der Lektionen und einer Vielzahl von Konferenzen, Sitzungen, Elterngesprächen.
L509	Verlangt von allen einen grossen und intensiven Mehraufwand will man all diesen Ansprüchen gerecht werden. Fast kommt Stoff zu vermitteln zu kurz.
L667	Die Wirklichkeit sieht ganz anders aus (oder eingeschränkt: Wirklichkeit wie ich sie wahrnehme): Jeder, jede versucht irgendwie sich über Wasser zu halten – nicht überflutet zu werden von all den z.T. widersprüchlichen Anforderungen unserer Gesellschaft, der Schultheoretiker, den eigenen.
L711	Weiterbildung darf nicht in permanenter Ausbildung enden. Wir müssen auch noch zum „Schule halten“ kommen.

Anderes

L312	Als Kollegium werden wir von einer mitdenkenden und mittragenden Schulkommission unterstützt. Das ist uns ebenfalls Motivation und Hilfe.
------	---

Fragebogen - Untersuchung

Methodische Bemerkungen

L014	Habe z.T. Mühe mit den Fragestellungen, der Wortwahl, den zur Verfügung stehenden Antworten oder dem Wechsel von positiver/negativer Aussage.
L283	Schwierigkeiten beim Beantworten: Beziehen sich die Fragen auf das Gesamtkollegium oder auf das Stufenteam, mit dem ich eng und gut zusammenarbeite?
L300	Die mit x bezeichneten Fragen sind umgekehrt zu beantworten, was sowohl zum Ausfüllen, wie für Ihre Auswertung verwirrt. Ist das bewusst?
L401	Die Fragen sind zum Teil extrem negativ formuliert! Nicht sachlich oder wertfrei. Schade
L512	Viele Fragestellungen sind problematisch und zum Teil recht oberflächlich.

Bezug der Fragen– Ausrichtung der Untersuchung

L016	Das Wort „Führungsverhalten“ ist im Zusammenhang mit der Schulentwicklung nicht passend ... das Wort „Schulleitung“ entspricht einer „lernenden Organisation“ besser!
L281	Die Tendenz der Fragen in Richtung „Aufgehen“ im Team passt mir nicht. Das einzelne Individuum muss stark sein und selbstbewusst handeln – erst dann ist eine gute Teamarbeit möglich. Die Zeit der Helden ist vorbei. Ziel ist heute die Alltagsschule: In Selbstverantwortung gute Arbeit leisten bedingt: souveräner Umgang mit Energien, genügend Freizeit und Erholung und Weiterbildung. Im Schulzimmer kämpft jeder allein! Dazu muss man fit sein ...
L329	In unserem Kollegium unterrichten Lehrer- und Lehrerinnen und kein verschrobenes Kunstgebilde der „LehrerInnen“. Habe ich wohl alle Kreuze der Situation entsprechen gesetzt?

L410	Ihre Untersuchung nimmt an, eine möglichst innovative Schulleitung sei gut für Schule und Lehrkräfte. Das Gegenteil trifft zu – Arbeitszufriedenheit und guter Unterricht hängen nicht davon ab, jedem pädagogischen Trend nachzueifern. Eine gute Schulleitung muss unterstützend, annehmend, wärmend sein, die Lehrkräfte in ihrer Art annehmen können, sie bei Problemen unterstützen. Leseverständnis (PISA) wird nicht verbessert durch ein abgehobenes Leitbild.
L667	Ich arbeite seit mehreren Jahren an verschiedenen Schulen – auf verschiedenen Stufen als Stellverteterin: Finde die Aussagen (des Fragebogens) reichlich idealistisch. Ausgehend von einem „Phantasie-Team“ – das Zusammenarbeit – freiwillig von gleichartigen Zielvorstellungen (humoristisch, freundlich –wohlwollend) – ausgehend.

Rahmenbedingungen

L064	Mit der Angabe von Alter und Schulhaus kann meine Person eindeutig definiert werden. Es kann also kaum von Anonymität gesprochen werden. Ist aber für mich persönlich egal ...
L149	Schwierig zu beantworten für ein so grosses Kollegium. Die Aussagen treffen nur auf wenige zu.
L321	Zu 75: können schon, aber es gibt eine Grenze des Wollens! Unglücklicher Zeitpunkt der Umfrage, da unser Schulleiter letzte Woche gestorben ist.
L469	Es gäbe geschicktere Zeitpunkte für solche Umfragen als die Weihnachtszeit.
L696	Dauer zum Ausfüllen: 2 x 15 Minuten ...

Ergänzungen zu Fragen

L020	Viele Antworten fielen in Spalte „weder noch“ in Sinne von teils-teils, unterschiedlich.
L031	Zu 71 – was anderes als Lehrer machen! Was schlecht klingt darf nicht als unbedingt negativ bewertet werden. Bei allen Antworten stecken Ueberlegungen und Gründe dahinter; diese zu ermitteln wäre wirklich Feldforschung.
L325	Zu 76. Es gibt immer wieder Fälle, in denen dieser Rückhalt nicht ausreicht.
L408	64. – 66.: mit einer Kollegin: X trifft zu.
L437	Nrn. 57 + 75: Ich glaube an die Leistungsfähigkeit unseres aussergewöhnlichen Kollegiums. Trotzdem bin ich nicht in der Lage, diese Fragen mit 1 oder 2 zu beantworten. Zur Zeit ist die Grenze erreicht, von hier an leidet die Qualität: wird dies auch in Ihrer Studie zum Ausdruck kommen?
L445	Sehe ich die Tendenzen der letzten Fragen richtig: je weniger Unterstützung die Schule von aussen erhält, desto wertvoller wird die pädagogische Arbeit?
L496	53 –76 würden anders beantwortet, wenn die Fragen auf das Lehrerteam bezogen wären – und zwar deutlich anders.
L650	S. 3, Nr. 5 + 6, 12 + 13 in positivem Sinne zu verstehen!

Unterstützung

L103	Fand es interessant, diesen Bogen auszufüllen. Danke.
L110	Ich würde diese Studie gerne sehen, wenn sie publiziert ist!!!
L147	Ich bin an der Lektüre ihrer Dissertation interessiert.
L178	Wenn mehrere Kollegen einer Schule die Fragen beantworten, wäre es aus meiner Sicht für uns sehr hilfreich eine Zusammenfassung unserer Antworten als Rückmeldung zu erhalten.
L264	Bin auf das Resultat gespannt.
L498	Ich bin an den Resultaten dieser Studie interessiert. (E-Mail-Adresse auf Fragebogen)
L515	Ich wäre sehr daran interessiert, was bei dieser Studie herauskommt und hoffe, dass wir informiert werden.

Kritik

L019	Das ist innert kurzer Zeit die vierte Umfrage der Uni. Ich erwarte als minimale Gegenleistung eine Kurzfassung und einen Hinweis auf die vollständigen Resultate auf Internet. Der Tonfall des Begleitschreibens nimmt diese Form der Unterstützung Studierender etwas gar selbstverständlich. Weder wird mein Nutzen aus dieser Arbeit sichtbar, noch geht der Dank über Minimum heraus.
L151	Ich kann mir kaum vorstellen, was die Auswertung dieses Fragebogens bringen soll. Die Tatsache, dass ich diesen Fragebogen bis am Schluss ausgefüllt habe, sagt wahrscheinlich mehr über mich aus, als die Beantwortung der Fragen. Also kann mit dem Fragebogen nur eine ganz bestimmte Kategorie von Lehrkräften erfasst werden.

L210	Viele schöne Worte!
L357	Ihre „Beschäftigung“ erachte ich als vollkommen sinnlos.
L658	Ich sehe kaum Möglichkeiten, wie dieser Fragbogen uns Lehrkräfte weiterbringen könnte. – Wissenschaftliche Auswertungen sind schön – doch sind sie auch Praxisrelevant? Hauptsache, dem Doktoranden hilft's!
L661	Hoffentlich bringt eine Auswertung auch spürbare Änderungen seitens „ausgebildeter“ Schulleiter.

Anderes

L180	Streng vertraulich?! Aber macht nichts.
------	---

Schüler

L265	SchülerInnen haben ein Anrecht auf motivierte Lehrkräfte! Ich werde die „Party“/Schule verlassen, wenn es am schönsten sein wird. Termin 2010.
------	--

Schulsituation

L201	Leitbild in Arbeit. Sachkompetenz „gross geschrieben“.
L413	Zum Glück haben wir ein Ambulatorium.
L447	Ich arbeite in einer „kleinen“ Schule. Vieles ist sehr familiär, von den Eltern wird dies sehr geschätzt. Ich arbeite gerne mit meinem Kollegium zusammen, komme mir aber oft vor wie eine Einzelkämpferin.
L443	Kleine Schule z.Z. nur 22 SchülerInnen. Drei der fünf Lehrkräfte kennen sich seit der Seminarzeit – spezielle Situation.
L174	Viele Fragen habe ich unter dem Aspekt behandelt und somit auch beantwortet, dass wir an unserer Schule eindeutig an der Grenze des Machbaren angelangt sind und uns deshalb vor allem auf die Projekte QE etc. konzentrieren, welche z.T. seit Jahren bereits laufen.
L135	Unsere Schule/Kollegium ist sehr klein und noch „ländlich“. Daher fallen viele Probleme weg. Die Kommunikation und Organisation der Schule funktioniert direkt!
L078	War etwas schwierig auszufüllen, da wir z.B. im Gesamtkoll. kein Leitbild zustande brachten. In unserem Schulhaus aber innovativ + idealistisch sind. 1 Schulleiter gibt in unserem Schulhaus Schule.
L677	Kleine Schule, kleine Klasse und ich unterrichte erst seit 10 Wochen in der Gesamtschule. Kreuzchen-Antworten beruhen z.T. nur auf oberflächlichen Erfahrungen oder gar nur auf Annahmen.
L682	Wir sind ein kleines Aussenschulhaus, die Schulleitung ist im Zentrum. Wir werden oft „vergessen“ von der SL, d.h. Informationen werden oft nicht weitergegeben.
L013	Wir sind jetzt neu bei IPS dabei (ein Qualitätsförderungsprojekt) wir treten nicht als Schule auf.
L353	In einem grossen Kollegium wie diesem, bilden sich Gruppen – einzelne Antworten (z.B Nr. 64) müsste ich bezogen auf die mir nahestehenden Kollegen ganz anders beantworten.
L375	Wir befinden uns gerade in einer „Umbruchphase“ bezüglich kollegialer Zusammenarbeit und Schulleitungsfragen. Anfangs Jahr ist ein Kurs mit einer Supervision geplant.
L350	Extrem junges Kollegium. Im Februar verliessen 2 Lehrpersonen mit 72 Dienstjahren die Schule. Alle Lehrpersonen sind neu im Amt. Die „längste Stelleninhaberin“ unterrichtet in ihrem 4. Jahr. Das Kollegium besteht aus 7 Lehrerinnen und 1 Lehrer.

9.5 Fragebogen



Universität Bern

Institut für Pädagogik und
Schulpädagogik
Abt. Pädagogische
Psychologie

Nr.

(bitte leer lassen)

Fragebogen zur Einschätzung des Führungsverhaltens und Aspekten der Schulentwicklung

Anweisungen zum Ausfüllen: Beantworten Sie bitte **alle Fragen** vollständig, sonst kann der Fragebogen nicht ausgewertet werden. Wählen Sie jeweils die Antwort, die für Sie **persönlich** am meisten zutrifft. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Da verschiedene Lehrkräfte dieselbe Schulleitung beurteilen, sind Ihre Angaben zum genauen Schulort besonders wichtig. Die Befragung erfolgt **absolut anonym**. Der Datenschutz ist vollständig gewährleistet. Ihre Angaben werden ausschliesslich für dieses Forschungsvorhaben verwendet.

Es gibt zwei Typen von Antworten:

bitte schreiben Sie selber eine Antwort

bitte kreuzen Sie das Zutreffende an

Falls sich Ihre Schulleitung aus mehreren Personen zusammensetzt, füllen Sie bitte den Fragebogen bezüglich Ihrer Schulleitung **als ganze** aus.

VIELEN HERZLICHEN DANK FÜR IHRE TEILNAHME!

© Martin Schäfer, IPSP, Universität Bern

Informationen zu Ihrer Person	
⁶ Alter: <input type="text"/>	⁷ Geschlecht: Frau <input type="radio"/> ₁ Mann <input type="radio"/> ₂
⁸ Jahre im Schuldienst: <input type="text"/>	⁹ Dienstjahre in der Schule, in der Sie zur Zeit tätig sind: <input type="text"/>
¹⁰ Ausbildung	Seminar <input type="radio"/> ₁ mLB (Lehrerausbildung nach Matura) <input type="radio"/> ₂ Sekundarlehramt <input type="radio"/> ₃ LAB (Lehrerausbildung für Berufsleute) <input type="radio"/> ₄ Andere: <input type="text"/>

Informationen zu Ihrer Schule	
¹ Schulort (mit PLZ): <input type="text"/>	² Schulhaus: <input type="text"/>
³ Schultyp	Primarstufe (1.–6.) <input type="radio"/> ₁ Prim-/Realstufe (1.–9.) <input type="radio"/> ₂ Prim/Sek I (Real/Sek) (1.–9.) <input type="radio"/> ₃ Nur Sekundarstufe I: nur Sek <input type="radio"/> ₄ Nur Sekundarstufe I: nur Real <input type="radio"/> ₅ Nur Sekundarstufe I: Sek / Real <input type="radio"/> ₆ Oberstufenmodell: 1/2 <input type="radio"/> ₁ 3b (Spiegel) <input type="radio"/> ₃ 3a (Manuel) <input type="radio"/> ₂ 4 <input type="radio"/> ₄
⁴ Schulleitbild vorhanden: Ja <input type="radio"/> ₁ Nein <input type="radio"/> ₂	⁵ Anzahl Lehrkräfte im Kollegium: <input type="text"/>

Informationen zur Schulleitung (pro Person in der Schulleitung bitte ein Feld ausfüllen)	
Person 1	
¹¹ Alter: <input type="text"/> ca.	¹² Geschlecht: Frau <input type="radio"/> ₁ Mann <input type="radio"/> ₂
¹³ In der SL tätig seit: <input type="text"/> ca. Jahren	¹⁴ SL-Ausbildung absolviert: Ja <input type="radio"/> ₁ Nein <input type="radio"/> ₂
¹⁵ Anzahl Personen in der SL: <input type="text"/>	weiss nicht <input type="radio"/> ₃
Person 2	
¹¹ Alter: <input type="text"/> ca.	¹² Geschlecht: Frau <input type="radio"/> ₁ Mann <input type="radio"/> ₂
¹³ In der SL tätig seit: <input type="text"/> ca. Jahren	¹⁴ SL-Ausbildung absolviert: Ja <input type="radio"/> ₁ Nein <input type="radio"/> ₂
¹⁵ Anzahl Personen in der SL: <input type="text"/>	weiss nicht <input type="radio"/> ₃
Person 3	
¹¹ Alter: <input type="text"/> ca.	¹² Geschlecht: Frau <input type="radio"/> ₁ Mann <input type="radio"/> ₂
¹³ In der SL tätig seit: <input type="text"/> ca. Jahren	¹⁴ SL-Ausbildung absolviert: Ja <input type="radio"/> ₁ Nein <input type="radio"/> ₂
¹⁵ Anzahl Personen in der SL: <input type="text"/>	weiss nicht <input type="radio"/> ₃

Informationen zu Tätigkeiten Ihres Kollegiums	ja	nein
¹⁶ In unserem Kollegium arbeiten wir regelmässig an Themen der Qualitätssicherung.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂
¹⁷ In unserem Kollegium führen wir regelmässig gegenseitige Unterrichtsbesuche durch.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂
¹⁸ In unserem Kollegium arbeiten wir gezielt an der Umsetzung unseres Leitbildes.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂

19) In unserem Kollegium finden regelmässig pädagogische Konferenzen statt.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2
20) In unserem Kollegium finden regelmässig schulinterne Fortbildungsveranstaltungen statt.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2

Im folgenden Abschnitt geht es um die Einschätzung des **Führungsverhaltens Ihrer Schulleitung**. Verwenden Sie beim Ausfüllen bitte einen Gesamteindruck Ihrer Schulleitung, auch wenn sich diese aus mehreren Personen zusammensetzt.

Die Schulleitung ...	Folgende Antworten stehen Ihnen zur Verfügung:				
	überhaupt nicht	sehr selten	manchmal	häufig	meistens / wenn nicht immer
1. behandelt mich als Individuum und nicht nur als Mitglied des Kollegiums.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
2. sorgt dafür, dass ich Probleme von verschiedenen Standpunkten aus sehe.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
3. berücksichtigt die moralischen und ethischen Auswirkungen von Entscheidungen.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
4. zeigt Zuversicht, dass wir die Ziele unserer Schule erreichen werden.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
5. ist abwesend, wenn sie gebraucht würde.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
6. greift erst ein, wenn die Probleme ernst werden.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
7. spricht über ihre wichtigsten Wertvorstellungen und Überzeugungen.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
8. hilft mir bei der Entwicklung meiner persönlichen Stärken.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
9. sucht unterschiedliche Perspektiven beim Lösen von Problemen.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
10. betont die Wichtigkeit einer gemeinsamen Vision.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
11. formuliert eine Zukunftsvision, die mich motiviert.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
12. vermeidet das Fällen von Entscheidungen.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
13. wartet bis etwas schief läuft, bevor sie eingreift.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
14. betont die Wichtigkeit des „An-einem-Strick“-Ziehens des gesamten Kollegiums.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
15. betrachtet mich als Individuum mit meinen eigenen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Zielen.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
16. regt uns an, unsere Arbeit zu reflektieren.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
17. Es macht mich stolz, mit ihr zusammen zu arbeiten.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
18. spricht optimistisch über die Zukunft unserer Schule.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
19. stellt ihre eigenen Interessen hinter die Interessen der Schule als Ganzes zurück.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5

Die Schulleitung ...	Folgende Antworten stehen Ihnen zur Verfügung:				
	überhaupt nicht	sehr selten	manchmal	häufig	meistens / wenn nicht immer
20. nimmt sich Zeit, um mich zu beraten.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
21. unterstützt nicht-traditionelle Denkmuster zur Bewältigung von Problemen.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
22. handelt so, dass ich grosse Achtung vor ihr habe.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
23. spricht mit Begeisterung darüber, was erreicht werden muss.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5

24. verschiebt die Beantwortung dringender Fragen auf später.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
25. agiert erst, wenn Probleme chronisch sind.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
26. entfaltet eine Atmosphäre von Stärke und Vertrauen.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅

Im folgenden Abschnitt geht es um die Einschätzung Ihres eigenen Verhaltens und Ihrer Haltungen.

	Folgende Antworten stehen Ihnen zur Verfügung:				
	trifft zu	trifft eher zu	weder noch	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
27. Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen SchülerInnen in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
28. Ich nehme mir Zeit, um über langfristige Ziele für mich selbst nachzudenken.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
29. LehrerIn zu werden war für mich die einzig richtige Entscheidung.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
30. Ich habe oft das Gefühl, programmiert zu werden, anstatt selbst ProgrammiererIn zu sein.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
31. Ich arbeite hart für unsere Schule.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
32. Ich weiss, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
33. Mein Leben wird vor allem durch Sachzwänge bestimmt.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
34. Ich weiss, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten SchülerInnen den relevanten Stoff zu vermitteln.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
35. Ich bin stolz LehrerIn zu sein.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
36. Unsere Schule ist die beste in der Umgebung.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
37. Ich gehe konstruktiv an meine Probleme heran, auch wenn sie von anderen Menschen oder äusseren Umständen erzeugt worden sind.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
38. Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der SchülerInnen noch besser einstellen kann.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
39. Ich fühle mich von andern Leuten bevormundet.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
40. Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
41. Ich bin stolz auf unsere Schule.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
42. Die zentralen Werte meiner Lehrtätigkeit erscheinen mir wichtiger als die anderer Berufe.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
43. Die Schätze der Welt warten nur darauf, dass man sie findet und ausgräbt.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
44. Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die SchülerInnen eingehen.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
45. Die Zukunft unserer Schule ist mir wichtig.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅

	Folgende Antworten stehen Ihnen zur Verfügung:				
	trifft zu	trifft eher zu	weder noch	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
46. Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner SchülerInnen engagiere, weiss ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
47. Ich habe die Freiheit, meine Lebensentscheidungen selbst zu treffen.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
48. Ich würde auch dann an unserer Schule weiterarbeiten, wenn ich eine Gelegenheit hätte, in eine andere Schule zu wechseln.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
49. Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
50. Die Arbeit als LehrerIn ist für mich der beste Beruf.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
51. Ich traue mir zu, die SchülerInnen für neue Projekte zu begeistern.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
52. Es bereitet mir Freude an unserer Schule zu arbeiten.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅
53. Ich warte lieber darauf, bis die Dinge passieren, anstatt selbst die Initiative zu übernehmen.	<input type="radio"/> ₁	<input type="radio"/> ₂	<input type="radio"/> ₃	<input type="radio"/> ₄	<input type="radio"/> ₅

54. Ich wünsche mir Anerkennung in meinem Beruf.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
55. Ich kann innovative Veränderungen auch gegenüber skeptischen KollegInnen durchsetzen.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
56. Das Erreichen unserer Schulziele ist mir wichtig.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5

Ich nehme mir regelmässig und bewusst Zeit, ...	trifft zu	trifft eher zu	weder noch	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
57. um meinen Unterricht kritisch zu reflektieren.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
58. um meinen Umgang mit den SchülerInnen kritisch zu reflektieren.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
59. um meinen Umgang mit den KollegInnen zu reflektieren.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5

Im letzten Abschnitt geht es um Einschätzungen bezüglich Ihres Kollegiums.

	Folgende Antworten stehen Ihnen zur Verfügung:				
	trifft zu	trifft eher zu	weder noch	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
60. Da wir dieselben pädagogischen Absichten verfolgen, können wir LehrerInnen auch mit „schwierigen“ SchülerInnen an dieser Schule klarkommen.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
61. In unserem Kollegium wird eng zusammen gearbeitet.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
62. Ich glaube an das starke Innovationspotential in unserem LehrerInnenkollegium, mit dem wir auch unter widrigen Umständen Neuerungen durchsetzen können.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
63. Unser Kollegium ist wie eine grosse Familie, KollegInnen stehen sich nahe.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
64. Ich bin davon überzeugt, dass wir als LehrerInnen gemeinsam für pädagogische Qualität sorgen können, auch wenn die Ressourcen der Schule geringer werden sollten.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
65. In unserem Kollegium helfen sich alle gegenseitig jederzeit aus, auch wenn es nicht um die eigene Klasse geht.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
66. Ich bin sicher, dass wir als LehrerInnen pädagogische Fortschritte erzielen können, denn wir ziehen gemeinsam an einem Strang und lassen uns nicht von den Alltagsschwierigkeiten aus dem Konzept bringen.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5

	Folgende Antworten stehen Ihnen zur Verfügung:				
	trifft zu	trifft eher zu	weder noch	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
67. An unserer Schule werden Probleme gelöst, es wird nicht nur darüber gesprochen.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
68. Unser LehrerInnenteam kann sich kreative Sachen ausdenken, um das Schulleben effektiv zu verändern, auch wenn die äusseren Bedingungen dafür nicht günstig sind.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
69. An unserer Schule werde ich ermutigt, in meinem Unterricht zu experimentieren.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
70. Wir werden ganz gewiss pädagogisch wertvolle Arbeit leisten können, weil wir eine kompetente LehrerInnengruppe sind und an schwierigen Aufgaben wachsen können.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
71. Wenn ich in meinem Unterricht Probleme habe, werde ich von meinen KollegInnen beraten.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
72. Auch aus pädagogischen Fehlern und Rückschlägen können wir LehrerInnen viel lernen, solange wir auf unsere gemeinsame Handlungskompetenz vertrauen.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
73. In unserem Kollegium nehmen wir uns regelmässig und bewusst Zeit, unsere Zusammenarbeit kritisch zu reflektieren.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
74. Trotz der Systemzwänge können wir die pädagogische Qualität unserer Schule verbessern, weil wir ein gut eingespieltes und leistungsfähiges Team sind.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5

75. In unserem Kollegium finden regelmässig Supervisions- und/oder Interventionssitzungen statt.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
76. Ich habe Vertrauen, dass wir LehrerInnen es an unserer Schule gemeinsam schaffen können, pädagogische Projekte in die Tat umzusetzen, auch wenn Schwierigkeiten auftreten.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
77. Unser Kollegium stellt an sich hohe Ansprüche.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
78. Die Tätigkeit an meiner Schule regt mich an, mich beruflich weiter zu entwickeln.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
79. Die LehrerInnen unserer Schule lernen ständig hinzu und sind auf der Suche nach neuen Ideen.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
80. Unsere Schulleitung ist an neuen Ideen und Innovationen interessiert.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
81. Es gelingt uns, auch "schwierige" Eltern von unseren pädagogischen Zielen zu überzeugen, weil wir als einheitliche Lehrergruppe auftreten.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
82. Ich bin mir sicher, dass wir LehrerInnen durch gemeinsames Handeln auch dann ein gutes Schulklima erzeugen können, wenn uns die Arbeit über den Kopf wächst.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
83. Auch mit außergewöhnlichen Vorfällen können wir zurechtkommen, da wir uns im Kollegium gegenseitig Rückhalt bieten.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5

Bemerkungen:

Noch einmal herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!