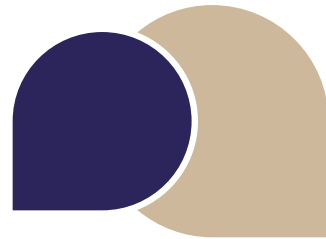


Schulleitungsmonitor Schweiz 2024

Befunde zu beruflicher Zufriedenheit, Führungsweisen und zum Umgang mit Diversität



SLMS Schulleitungsmonitor
S Schweiz

EDES Enquête sur les
S Directions d'Ecole Suisses

SDSS Sondaggio tra le Direzioni
S delle Scuole Svizzere

Bild: VSLCH & Professur Bildungsmanagement und Schulentwicklung PH FHNW

Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule
Institut Weiterbildung und Beratung
Bahnhofstrasse 6
CH-5210 Windisch

Autorinnen und Autoren:
Prof. Dr. Pierre Tulowitzki, Pädagogische Hochschule FHNW
Lea Ruf, Pädagogische Hochschule FHNW

Windisch, im April 2025

Diese Studie wurde gefördert durch:



Kurzbeschreibung

Ziel des Projekts «Schulleitungsmonitor Schweiz» ist es, Erkenntnisse über Schulleitungen, ihre Arbeitssituation, ihre Professionalisierung und über ihre Perspektiven in Bezug auf verschiedene Themen aus dem Schulfeld zu erhalten. Hierzu werden regelmässig grossflächige Befragungen in der gesamten Schweiz durchgeführt. Die diesem Bericht zugrunde liegende Befragung wurde im Herbst 2024 an alle Mitglieder des VSLCH sowie der CLACESO versendet. Ergänzend wurden in der Deutschschweiz Schulleitungen recherchiert und zu Teilnahme eingeladen. In der Romandie und im Tessin wurde die Befragung durch die Conférence intercantonale de l'instruction publique et de la culture de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) verschickt.

Der Schulleitungsmonitor Schweiz ist ein Kooperationsprojekt des Verbands Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz VSLCH, der Conférence latine des chefs d'établissements de la scolarité obligatoire CLACESO und der Pädagogischen Hochschule FHNW in Kooperation mit der HEP Vaud, welches von der Stiftung Mercator Schweiz und der Jacobs Foundation gefördert wird. Weitere Kooperationspartner sind die HEP BEJUNE, die SUPSI, die PHBern, die Leuphana Universität Lüneburg (Prof. Dr. Marcus Pietsch), die Universität Konstanz (Prof. Dr. Colin Cramer) und die Pädagogische Hochschule Vorarlberg (Prof. Dr. Jana Groß Ophoff). Der Schulleitungsmonitor baut inhaltlich auf dem Forschungsprojekt LineS auf (<https://doi.org/10.17605/OSF.IO/GNCFU>).

Danksagung

Dem VSLCH möchten wir für die starke Zusammenarbeit auf Augenhöhe und den steten, vertrauensvollen Austausch danken. Dem Verband CLACESO danken wir für Feedback zur Befragung und für Unterstützung beim Bekanntmachen der Befragung. Der Stiftung Mercator Schweiz und der Jacobs Foundation danken wir für die Förderung und ideelle Unterstützung des Projekts. Daniel Auf der Maur sowie Gelgia Fetz danken wir für wertvolle Rückmeldungen bei der Entwicklung der Befragung. Laetitia Progin, Julien Clénin und Claire Ravez danken wir für Übersetzungs- und Anpassungsarbeiten rund um die Befragung und den französischsprachigen Kurzbericht sowie vielfältige Bemühungen rund um die Bekanntmachung der Befragung. Claudio Della Santa danken wir für Übersetzungs- und Anpassungsarbeiten rund um die Befragung sowie vielfältige Bemühungen rund um die Bekanntmachung der Befragung. Marcus Pietsch danken wir für wertvolle Unterstützung rund um die Entwicklung und Auswertung der Befragung. Florence Johner und Florian Feuchter danken wir für die kritische Lektüre des Berichts.

Den verschiedenen kantonalen Schulleitungsverbänden danken wir für die vielfältigen Bemühungen zur Unterstützung des Projekts. Wir möchten insbesondere den Bildungsdepartementen der Kantone Aargau, Appenzell Innerrhoden, Appenzell Ausserrhoden, Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Bern, Glarus, Luzern, Nidwalden, Obwalden, Schaffhausen, Solothurn, Uri, Zürich und Zug für die Unterstützung des Schulleitungsmonitors danken. Unser grösster Dank gilt den vielen engagierten Schulleitungspersonen, die sich am Projekt beteiligt haben.

Zitationshinweis

Tulowitzki, P. & Ruf, L. (2025). *Schulleitungsmonitor Schweiz 2024 – Befunde zu beruflicher Zufriedenheit, Führung und zum Umgang mit Diversität*. Pädagogische Hochschule FHNW. <https://doi.org/10.26041/fhnw-12284>

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
2	Methodisches Vorgehen	10
2.1	Planung und Durchführung der Befragung	10
2.2	Stichprobe und Auswertung	10
2.3	Grenzen der Befragung	11
3	Ergebnisse	12
3.1	Merkmale der Schule	12
3.1.1	Kantonale Verteilung	12
3.1.2	Schulzyklen.....	13
3.1.3	Art der Schule	14
3.1.4	Spezifikation Schultyp.....	14
3.1.5	Standort der Schule	15
3.1.6	Anzahl Schülerinnen und Schüler.....	15
3.1.7	Personalverantwortung.....	16
3.1.8	Soziale Lage der Schule.....	17
3.1.9	Organe der strategischen Führung.....	18
3.2	Demografische Merkmale und Berufsverlauf	19
3.2.1	Alter	19
3.2.2	Geschlecht.....	19
3.2.3	Spezifizierung Funktion Schulleitung.....	20
3.2.4	Unterrichtstätigkeit.....	21
3.2.5	Tätigkeitsdauer und Berufsverlauf	22
3.3	Aktuelle Tätigkeit	23
3.3.1	Pensum.....	23
3.3.2	Arbeitszeit	23
3.3.3	Überstunden	24
3.3.4	Lohn.....	24
3.3.5	Verteilung verschiedener Tätigkeiten	25
3.4	Zufriedenheit und Unterstützung	27
3.4.1	Berufliche Zufriedenheit und Belastungsempfinden	27
3.4.2	Overcommitment	29
3.4.3	Absicht, im Amt zu bleiben	29
3.4.4	Wechselmotive	32

3.4.5	Psychologische Sicherheit.....	34
3.4.6	Arbeitsautonomie.....	35
3.4.7	Selbstwirksamkeitserwartungen.....	38
3.4.8	Job Crafting.....	41
3.5	Profession und professionelle Identität.....	44
3.5.1	Exploitation und Exploration.....	44
3.5.2	Führungsverhalten.....	46
3.5.3	Personalmanagement.....	50
3.5.4	Höhere Führungsaspiration.....	55
3.6	Bildungsgerechtigkeit.....	56
3.6.1	Selbstwirksamkeitserwartungen bezogen auf Mehrsprachigkeit.....	56
3.6.2	Aktivitäten Bildungsgerechtigkeit.....	58
3.6.3	Überzeugungen Mehrsprachigkeit.....	59
3.6.4	Gerechte-Welt-Skala.....	61
4	Bewertung.....	63
5	Literatur.....	65
6	Verwendete Instrumente.....	67
7	Anhang.....	70
7.1	Soziale Lage der Schule nach Schweizer Grossregionen.....	70
7.2	Anzahl Unterrichtstätige Schulleitungen nach Kantonen.....	71
7.3	Ergebnisse t-Test Vergleich Deutschschweiz und Romandie.....	72
7.3.1	Tätigkeitsverteilung (%).....	72
7.3.2	Arbeitszufriedenheit (Likert-Skala 1 bis 4).....	72
7.3.3	Intention Berufswechsel.....	73
7.3.4	Psychologische Sicherheit.....	73
7.3.5	Arbeitsautonomie.....	73
7.3.6	Selbstwirksamkeitserwartungen.....	74
7.3.7	Job Crafting.....	75
7.3.8	Ambidextrie (Exploration / Exploitation).....	75
7.3.9	Führungsverhalten.....	76
7.3.10	Personalmanagement.....	77
7.3.11	Höhere Führungsaspiration.....	78
7.3.12	Selbstwirksamkeit bezogen auf Mehrsprachigkeit.....	78
7.3.13	Aktivitäten Bildungsgerechtigkeit.....	79

7.3.14	Überzeugungen Mehrsprachigkeit.....	79
7.3.15	Gerechte Welt Skala.....	80

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 <i>Repräsentativität Altersverteilung</i>	11
Tabelle 2 <i>Repräsentativität Geschlechterverteilung</i>	11
Tabelle 3 <i>Kantonale Verteilung</i>	12
Tabelle 4 <i>Verteilung nach Sprachregionen</i>	12
Tabelle 5 <i>Verteilung der Schulzyklen (Mehrfachantworten, kategorisiert)</i>	13
Tabelle 6 <i>Schulzyklen nach Sprachregionen. Häufigkeiten (Anteil)</i>	13
Tabelle 7 <i>Spezifikation Schultyp (Mehrfachantworten, Kategorisiert)</i>	14
Tabelle 8 <i>Anzahl Schülerinnen und Schüler</i>	15
Tabelle 9 <i>Anzahl Schülerinnen und Schüler nach Sprachregionen</i>	16
Tabelle 10 <i>soziale Lage der Schule, Gesamtschweiz</i>	17
Tabelle 11 <i>soziale Lage der Schule nach Grossregionen, absolute Häufigkeiten</i>	17
Tabelle 12 <i>soziale Lage der Schule nach Grossregionen, Anteile in Regionen</i>	18
Tabelle 13 <i>Zuständige Organe strategische Führung der Schule</i>	18
Tabelle 14 <i>Altersverteilung der Teilnehmenden</i>	19
Tabelle 15 <i>Von «Schulleitung» abweichende Funktionsbeschreibung (Deutschschweiz)</i>	20
Tabelle 16 <i>Von «direction d'école» abweichende Funktionsbeschreibung (Romandie)</i>	20
Tabelle 17 <i>Von «dirigente d'istituzioni formative» abweichende Funktionsbeschreibung (Tessin)</i>	20
Tabelle 18 <i>Schulleitungen mit Unterrichtstätigkeit inklusive Anzahl Unterrichtslektionen</i>	21
Tabelle 19 <i>Schulleitungen mit Unterrichtstätigkeit nach Kantonen</i>	21
Tabelle 20 <i>Tätigkeitsdauer und Berufsverlauf nach Sprachregionen</i>	22
Tabelle 21 <i>Pensenverteilung nach Sprachregionen</i>	23
Tabelle 22 <i>Pensenverteilung nach Geschlecht</i>	23
Tabelle 23 <i>Wöchentliche Arbeitszeit in Stunden bei einem Pensum von 100%</i>	24
Tabelle 24 <i>Wöchentliche Arbeitszeit in Stunden bei einem Pensum von 60%</i>	24
Tabelle 25 <i>Durchschnittliche Überstunden, Vergleich Romandie und Deutschschweiz</i>	24
Tabelle 26 <i>Brutto-Einkommen auf 100% Pensum, nach Sprachregionen</i>	25

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 <i>Art der Schule nach Sprachregionen</i>	14
Abbildung 2 <i>Standort der Schule nach Sprachregionen</i>	15
Abbildung 3 <i>Höhe der Personalverantwortung nach Sprachregionen</i>	16
Abbildung 4 <i>Geschlecht der teilnehmenden Schulleitungen nach Sprachregion</i>	19

Abbildung 5 Anzahl Schulen seit Berufseinstieg	22
Abbildung 6 Tätigkeitsverteilung	25
Abbildung 7 Tätigkeitsverteilung nach Sprachregionen	26
Abbildung 8 Berufliche Zufriedenheit und Belastungsempfinden	27
Abbildung 9 Berufliche Zufriedenheit und Belastungsempfinden nach Sprachregion.....	28
Abbildung 10 Overcommitment. Nur in Deutschschweiz abgefragt	29
Abbildung 11 Absicht an aktueller Schule zu bleiben (I).	29
Abbildung 12 Absicht an aktueller Schule zu bleiben (I),	30
Abbildung 13 Absicht an aktueller Schule zu bleiben (II)..	30
Abbildung 14 Wechselintentionen Beruf Schulleitung	31
Abbildung 15 Wechselintention Beruf Schulleitung, Vergleich Deutschschweiz und Romandie	31
Abbildung 16 Gründe für Schulwechsel.	32
Abbildung 17 signifikante Unterschiede in den Wechselmotiven, Berufs- und Schulwechslern..	33
Abbildung 18 signifikante Unterschiede in den Wechselmotiven, Romandie und Deutschschweiz..	33
Abbildung 19 Psychologische Sicherheit	34
Abbildung 20 Psychologische Sicherheit, Vergleich Deutschschweiz und Romandie	35
Abbildung 21 Arbeitsautonomie I	36
Abbildung 22 Arbeitsautonomie II. Nur in Deutschschweiz abgefragt.....	36
Abbildung 23 Arbeitsautonomie I, Vergleich Deutschschweiz und Romandie	37
Abbildung 24 Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen	38
Abbildung 25 Führungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen	38
Abbildung 26 Veränderungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen	39
Abbildung 27 Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen, Vergleich Deutschschweiz und Romandie	40
Abbildung 28 Führungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen, Vergleich Deutschschweiz und Romandie	40
Abbildung 29 Veränderungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen, Vergleich Deutschschweiz und Romandie	41
Abbildung 30 Job Crafting	41
Abbildung 31 Job Crafting, Vergleich Romandie und Deutschschweiz.....	42
Abbildung 32 Exploitation	44
Abbildung 33 Exploration	44
Abbildung 34 Exploitation, Vergleich Romandie und Deutschschweiz	45

Abbildung 35 <i>Vergleich Romandie und Deutschschweiz</i>	46
Abbildung 36 <i>Führungsverhalten, Transformational Leadership</i>	46
Abbildung 37 <i>Führungsverhalten</i>	47
Abbildung 38 <i>Führungsverhalten, Transformationale Führung, Vergleich Romandie und Deutschschweiz</i>	48
Abbildung 39 <i>Führungsverhalten, Vergleich Romandie und Deutschschweiz</i>	49
Abbildung 40 <i>Personalmanagement</i>	50
Abbildung 41 <i>Personalmanagement I, Vergleich Romandie und Deutschschweiz</i>	52
Abbildung 42 <i>Personalmanagement II, Vergleich Romandie und Deutschschweiz</i>	53
Abbildung 43 <i>Personalmanagement III, Vergleich Romandie und Deutschschweiz</i>	54
Abbildung 44 <i>Höhere Führungsaspiration</i>	55
Abbildung 45 <i>Höhere Führungsaspiration, Vergleich Romandie und Deutschschweiz</i>	55
Abbildung 46 <i>Selbstwirksamkeitserwartung bezogen auf Mehrsprachigkeit</i>	56
Abbildung 47 <i>Selbstwirksamkeitserwartung bezogen auf Mehrsprachigkeit, Vergleich Romandie und Deutschschweiz</i>	57
Abbildung 48 <i>Aktivitäten Bildungsgerechtigkeit</i>	58
Abbildung 49 <i>Aktivitäten Bildungsgerechtigkeit, Vergleich Romandie und Deutschschweiz</i>	59
Abbildung 50 <i>Überzeugungen Mehrsprachigkeit</i>	59
Abbildung 51 <i>Überzeugungen Mehrsprachigkeit, Vergleich Romandie und Deutschschweiz</i> ...	60
Abbildung 52 <i>Gerechte Welt Skala</i>	61
Abbildung 53 <i>Gerechte Welt Skala, Vergleich Romandie und Deutschschweiz</i>	62

1 Einleitung

Obwohl Schulleitungen und ihr Handeln bedeutsame Auswirkungen auf verschiedene innerschulische Faktoren haben können (Tulowitzki, Pietsch, & Köferli, 2023) und auch die Leistungen von Schülerinnen und Schülern beeinflussen (Wu et al., 2020), liegen bis heute nur wenige Daten zu Schweizer Schulleitungen aus gross angelegten Studien vor. An dieser Lücke setzt der Schulleitungsmonitor Schweiz an. Dabei werden regelmässig mit Hilfe grossflächiger Befragungen zentrale Facetten der Arbeitssituation von Schulleitungen untersucht und Perspektiven von Schulleitungen auf schulbezogene Themen abgefragt. Der vorliegende Bericht zum Schulleitungsmonitor 2024 präsentiert die Ergebnisse der vierten Befragung und ist zugleich die zweite schweizweite Erhebung nach dem Schulleitungsmonitor 2021 (Tulowitzki et al., 2022). Dabei werden zentrale Fragestellungen aus der ersten nationalen Befragung erneut aufgegriffen, zum Teil vertieft und um neue Perspektiven erweitert.

Folgende Fragestellungen waren in der Befragung 2024 von besonderem Interesse: Wie zufrieden sind Schulleitungen mit ihrem Beruf und ihrer Schule? Welche beruflichen Belastungen erleben sie? Wie gestalten Schulleitungen ihre Tätigkeit und wie lässt sich ihr Führungshandeln charakterisieren? Wie nehmen Schulleitungen ihr berufliches Umfeld wahr und welche Handlungsspielräume sehen sie für sich? Wie schätzen Schulleitungen die Gerechtigkeit an ihrer Schule ein? Welche Überzeugungen vertreten sie im Umgang mit Mehrsprachigkeit als einer Facette von Diversität? Welche Massnahmen ergreifen sie, um Bildungsgerechtigkeit zu fördern?

Nach einer kurzen Beschreibung des methodischen Vorgehens werden die Ergebnisse anhand der Themenbereiche «Merkmale der Schule», «Demografische Merkmale und Berufsverlauf», «Aktuelle Tätigkeit», «Zufriedenheit und Unterstützung» sowie «Profession und professionelle Identität» und «Bildungsgerechtigkeit» vorgestellt. Abschliessend erfolgt eine kurze Kommentierung.

2 Methodisches Vorgehen

2.1 Planung und Durchführung der Befragung

Die Befragung wurde im Frühling 2024 in einer Kooperation zwischen dem Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz VSLCH, der Conférence latine des chefs d'établissements de la scolarité obligatoire CLACESO, der HEP Vaud, der HEP BEJEUNE und der Pädagogischen Hochschule FHNW entwickelt. Beteiligt waren ferner die PHBERN und die Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI). Die Befragung knüpft inhaltlich an das Forschungsprojekt LineS (Cramer et al., 2020) sowie an den Schulleitungsmonitor 2021 bis 2023 an (Tulowitzki et al., 2022; Tulowitzki, Pietsch, & Sposato, 2023; Tulowitzki et al., 2024). Hinweise zu den verwendeten Instrumenten befinden sich in einem separaten Bericht (Niggli et al., 2025).

2.2 Stichprobe und Auswertung

Von Oktober bis November 2024 wurden die diesem Bericht zugrundeliegenden Daten mit Hilfe eines Online-Fragebogens erhoben. Der Erhebungszeitraum war vom 21. Oktober 2024 bis zum 31. November 2024. Schulleitungen der Deutschschweiz wurden direkt per E-Mail durch die PH FHNW angeschrieben. Hierbei wurde ein personalisierter Einladungslink verwendet. Zur Steigerung der Teilnahme wurden zwei Reminder verschickt. Zusätzlich bestand für interessierte Schulleitungen, die auf diesem Weg nicht eingeladen wurden, die Möglichkeit, sich auf einer Online-Plattform zu registrieren und nach einer Verifizierung zur Teilnahme eingeladen zu werden. 49 Personen nutzten diese Möglichkeit. Insgesamt wurden 4'618 Adressen kontaktiert, von denen 191 nicht erreichbar waren. Schulleitungen der Romandie und des Tessins erhielten per Mail einen allgemeinen Zugangslink sowie einen Reminder, die von den jeweiligen Kantonen an die Schulleitungen verschickt wurden. Dies wurde durch die Conférence intercantonale de l'instruction publique et de la culture de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) veranlasst. Schätzungsweise wurden schweizweit insgesamt ca. 5'200 Schulleitungen kontaktiert. Da die Beantwortung aller Fragen optional war, kann die Anzahl der Rückmeldungen pro Frage fluktuieren.

Die im vorliegenden Bericht dargestellten Ergebnisse sind beschreibender Art. Es werden deskriptive Statistiken dargestellt (z.B. Mittelwerte gerundet auf ganze Zahlen, Häufigkeiten in Prozent). Darüber hinaus wurde geprüft, ob Unterschiede zwischen Antworten aus der Romandie und der Deutschschweiz bestehen. Auf Grund der geringen Fallzahl von Teilnehmenden aus dem Tessin wurde auf eine Gegenüberstellung der italienischsprachigen Schweiz weitgehend verzichtet. Um relevante Unterschiede zu identifizieren, wurden Signifikanztests durchgeführt. In erster Linie wurden Mittelwertdifferenzen mittels unabhängigen t-Tests ausgewertet. Bei Varianzhomogenität wurde der klassische t-Test verwendet, bei Varianzheterogenität wurde der Welch-t-Test verwendet. Nicht-ganzzahligen Freiheitsgrade (z.B. $df = 254.20$) resultieren aus der Verwendung des Welch-Tests. Cohen's d wurde zur Berechnung der Effektstärken verwendet. In wenigen Fällen kamen Chi-Quadrat-Tests zum Einsatz. Signifikante Unterschiede werden im Text entsprechend gekennzeichnet. Ausführliche statistische Kennzahlen sind jeweils im Anhang aufgeführt. Aufgrund von Rundungen ist es möglich, dass Prozentwerte in der Gesamtsumme geringfügig von 100% abweichen.

2.3 Grenzen der Befragung

Während Teilnehmende der Deutschschweiz gezielt an die Teilnahme erinnert werden konnten, bestand keine Möglichkeit für die lateinische Schweiz, welche die gezielte Erinnerung bei Nicht-Teilnahme erlaubte. Während der Rücklauf in der Deutschschweiz weitgehend mit der Bevölkerungsverteilung innerhalb der Kantone übereinstimmt, sind Schulleitungen aus Kantonen der Romandie und des Tessins in der Stichprobe untervertreten.

Die Befragung konzentrierte sich auf Schulleitungen der Volksschulen (Zyklus 1 bis Zyklus 3). Schulleitungen der überobligatorischen Schulen wurden nicht systematisch kontaktiert und sind nur vereinzelt vertreten. Die Repräsentativität der Stichprobe hinsichtlich der Verteilung über die Schulzyklen kann aufgrund der Beschaffenheit der zur Verfügung stehenden statistischen Daten zur Gesamtpopulation der Schulleitungen nicht präzise bestimmt werden. Grund dafür ist, dass die Schulstufen in den Statistiken des Bundesamts für Statistik anders aufgeschlüsselt werden als in den vorliegenden Daten (Bundesamt für Statistik, 2025). Jedoch wird – zumindest für die Deutschschweiz – keine systematische Verzerrung angenommen. Mit Blick auf die Merkmale Geschlecht und Alter entspricht die Stichprobe tendenziell der Verteilung der zugrunde liegenden Population (Bundesamt für Statistik, 2025). Insofern erlauben es die Daten robuste Aussagen über die Situation von Schulleitungen zu treffen. Gleichwohl ist zu beachten, dass es sich bei der Stichprobe nicht um eine Zufallsauswahl handelt, wodurch die Fallauswahl zu Verzerrungen der Ergebnisse führen kann.

Alter	Daten BFS 2022/23		Daten SLMS 2024		Differenz
	Häufigkeit	Anteil	Häufigkeit	Anteil	SLMS - BFS
<30	68	1%	18	1%	0%
30-39	1'016	17%	370	15%	-2%
40-49	2'110	35%	876	35%	-1%
50-59	2'091	35%	914	36%	1%
>59	694	12%	347	14%	2%
N	5'979		2525		

Tabelle 1 Repräsentativität Altersverteilung

Geschlecht	Daten BFS		Daten SLMS 2024		Differenz
	Häufigkeit	Anteil	Häufigkeit	Anteil	SLMS - BFS
weiblich	3'328	56%	1348	55%	-1%
männlich	2'651	44%	1123	45%	1%
N	5'979		2471		

Tabelle 2 Repräsentativität Geschlechterverteilung

3 Ergebnisse

3.1 Merkmale der Schule

3.1.1 Kantonale Verteilung

Kanton	Häufigkeit	Anteil an Stichprobe	Kanton	Häufigkeit	Anteil an Stichprobe
Aargau (AG)	266	10.5%	Ticino / Tessin (TI)	24	0.9%
Bern (BE)	393	15.5%	Uri (UR)	19	0.7%
Fribourg / Freiburg (FR)	56	2.2%	Valais / Wallis (VS)	50	2.0%
Genève / Genf (GE)	20	0.8%	Vaud / Waadt (VD)	64	2.5%
Glarus (GL)	11	0.4%	Zug (ZG)	60	2.4%
Graubünden (GR)	75	3.0%	Zürich (ZH)	515	20.3%
Jura (JU)	31	1.2%	Appenzell Ausserrhoden (AR)	22	0.9%
Luzern (LU)	147	5.8%	Appenzell Innerrhoden (AI)	6	0.2%
Neuchâtel / Neuenburg (NE)	40	1.6%	Basel-Stadt (BS)	59	2.3%
St. Gallen (SG)	181	7.1%	Basel-Landschaft (BL)	149	5.9%
Schaffhausen (SH)	18	0.7%	Obwalden (OW)	23	0.9%
Schwyz (SZ)	51	2.0%	Nidwalden (NW)	25	1.0%
Solothurn (SO)	105	4.1%	Keine Angabe	19	0.7%
Thurgau (TG)	110	4.3%	N	2539	100%

Tabelle 3 Kantonale Verteilung

Die teilnehmenden Schulleitungen sind an Schulen in der gesamten Schweiz tätig. Die Kantone mit den meisten Teilnehmenden sind Zürich, Bern, Aargau, St. Gallen, Luzern und Basel-Landschaft. Dies entspricht tendenziell der demographischen Verteilung der Wohnbevölkerung in der Schweiz, jedoch mit der Einschränkung, dass Schulleitungen aus französischsprachigen Kantonen und Regionen sowie aus dem Tessin unterrepräsentiert sind (Bundesamt für Statistik, 2022). 19 Personen haben bezüglich des Kantons der von ihnen geleiteten Schule keine Angabe gemacht.

Sprachregion	Häufigkeit	Anteil an Stichprobe
Deutschschweiz	2260	89%
Romandie	255	10%
Tessin	24	1%
N	2539	100%

Tabelle 4 Verteilung nach Sprachregionen

3.1.2 Schulzyklen

	Zyklus 1	Zyklus 2	Zyklus 3	Zyklus 1 & 2	Zyklus 1, 2 & 3
Häufigkeit	53	46	432	1286	570
Anteil	2%	2%	17%	51%	23%
	Sekundarstufe II	Zyklus 1, 2, 3 & Sekundarstufe II	Zyklus 3 & Sekundarstufe II	Andere	TOTAL
Häufigkeit	56	32	13	42	2530
Anteil	2%	1%	1%	2%	100%

Tabelle 5 Verteilung der Schulzyklen (Mehrfachantworten, kategorisiert)

Um zu erheben, welche Schulzyklen die Schulen der teilnehmenden Schulleitungen abdecken, hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, die entsprechenden Schulzyklen auszuwählen. Die Auswertung zeigt, dass die teilnehmenden Schulleitungen auf alle drei Schulzyklen verteilt sind: Die Hälfte (51%) der Schulleitungen sind an einer Schule tätig, welche sowohl Zyklus 1 als auch Zyklus 2 abdecken. 23% der Schulleitungen sind an Schulen tätig, die alle drei Zyklen umfassen und 17% leiten reine Zyklus 3 Schulen. Die Verteilung ist zwischen den Sprachregionen vergleichbar.

	Zyklus 1	Zyklus 2	Zyklus 3	Zyklus 1 & 2	Zyklus 1, 2 & 3
Deutschschweiz	48 (2%)	39 (2%)	379 (17%)	1150 (51%)	513 (23%)
Romandie	4 (2%)	7 (3%)	53 (21%)	113 (44%)	57 (22%)
Tessin	1 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	23 (96%)	0 (0%)
	Sekundarstufe II	Zyklus 1, 2, 3 & Sekundarstufe II	Zyklus 3 & Sekundarstufe II	Andere	TOTAL
Deutschschweiz	52 (2%)	31 (1%)	13 (1%)	26 (1%)	2251 (100%)
Romandie	4 (2%)	1 (<1%)	0 (0%)	16 (6%)	255 (100%)
Tessin	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	24 (100%)

Tabelle 6 Schulzyklen nach Sprachregionen. Häufigkeiten (Anteil)

3.1.3 Art der Schule

Die grosse Mehrheit der befragten Schulleitungen (95%) ist an einer öffentlichen Schule tätig. Der Anteil privater Schulen liegt für die Deutschschweiz und das Tessin bei 4% sowie bei 1% für Schulleitungen der Romandie.

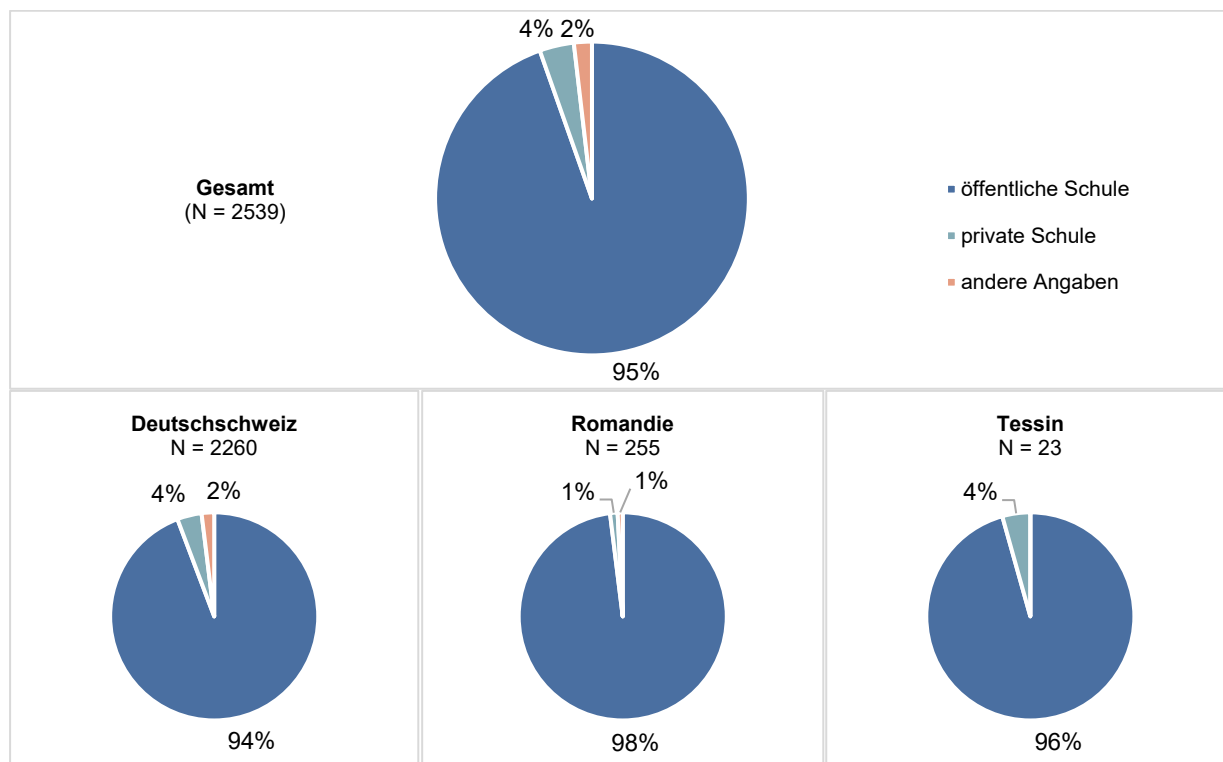


Abbildung 1 Art der Schule nach Sprachregionen

3.1.4 Spezifikation Schultyp

	Häufigkeit	Prozent
Tagesschule / Ganztageschule	513	20%
Sonderschule	81	3%
Musikschule	20	1%
(Ganz)Tagesschule und Sonderschule	42	2%
(Ganz)Tagesschule und Musikschule	20	1%
andere / keine weitere Spezifikation	1863	73%
N	2539	100%

Tabelle 7 Spezifikation Schultyp (Mehrfachantworten, Kategorisiert)

27% der befragten Schulleitungen haben eine Angabe gemacht, um den Schultyp weiter zu spezifizieren. Von diesen geben 20% an, an einer Tagesschule beziehungsweise Ganztageschule tätig zu sein. 3% der Schulleitungen sind an einer Sonderschule und 1% an einer Musikschule tätig. Weiter sind Mischformen vertreten: Darunter 42 (2%) Sonderschulen und 20 (1%) Musikschulen, die als (Ganz)tagesschulen strukturiert sind.

3.1.5 Standort der Schule

Etwas mehr als die Hälfte (54%) der befragten Schulleitungen gibt an, an Schulen in einer Gemeinde/Ortschaft mit einer Bevölkerung zwischen 1'000 und 9'999 Personen zu arbeiten. Etwa ein Viertel (26%) der Befragten arbeitet an Schulen in einer Stadt. Der Anteil an Schulleitungen welche an Schulen in einem Dorf, in einer grösseren Stadt oder in einer Metropole tätig sind beträgt jeweils weniger als zehn Prozent. Die Verteilung unterscheidet sich leicht zwischen den Sprachregionen (vgl. Abbildung 2)

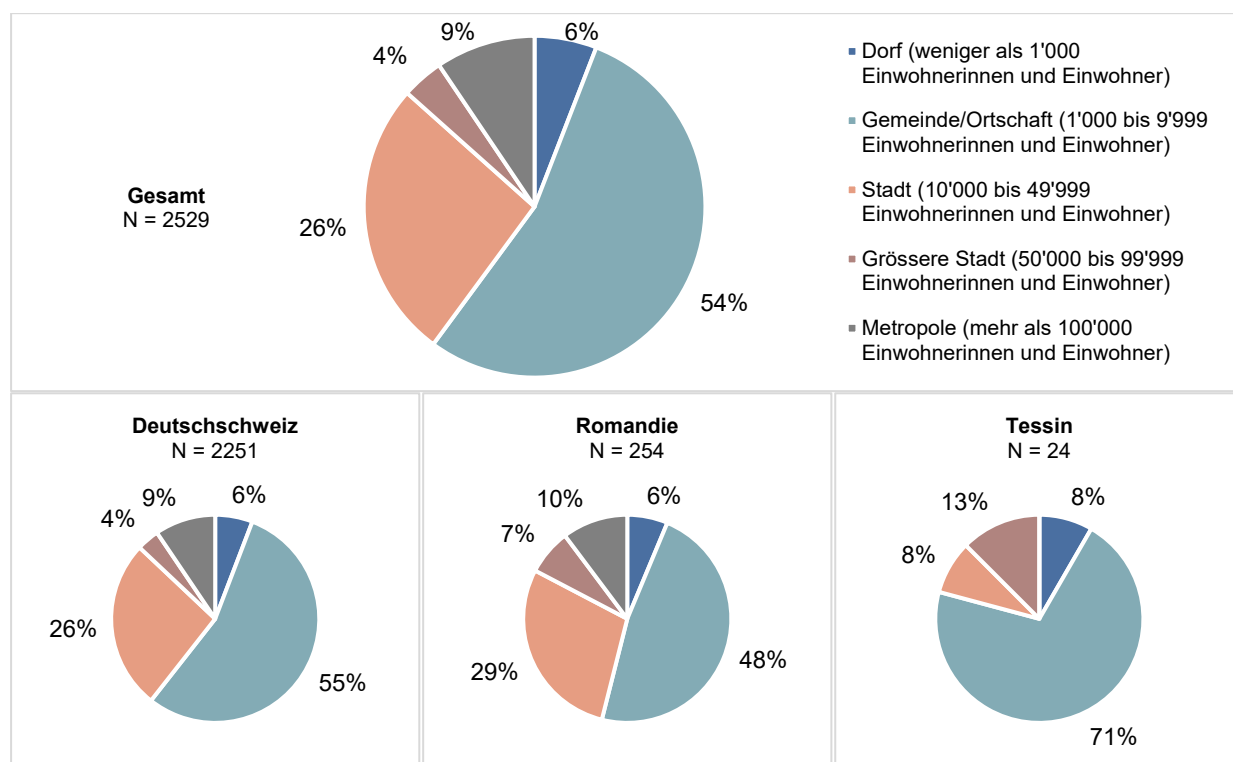


Abbildung 2 Standort der Schule nach Sprachregionen

3.1.6 Anzahl Schülerinnen und Schüler

N	2487	
Mittelwert	445	
Standardabweichung	446	
Perzentile	25	189
	50	330
	75	535

Tabelle 8 Anzahl Schülerinnen und Schüler

Die durchschnittliche Anzahl der Schülerinnen und Schüler an den untersuchten Schulen liegt bei 445. Die Streuung ist mit einer Standardabweichung von 446 Schülerinnen und Schülern sehr hoch. Die Mehrheit der Schulen hat zwischen 189 und 535 Schülerinnen und Schüler. Die kleinste Schule in der Befragung hat 9 Schülerinnen und Schüler. Hingegen gibt es auch 14 Schulleitungen, welche für Schulen mit über 3000 Schülerinnen und Schüler verantwortlich sind.

Die Ergebnisse eines unabhängigen Welch-t-Test zeigen einen signifikanten Unterschied zwischen der Romandie und der Deutschschweiz ($t(254.20) = -8.29, p < .001$). Schulleitungen der Romandie führen öfter grössere Schulen. Die Mittelwertdifferenz beträgt 426 Schülerinnen und Schüler (95% KI [- 482.59, - 370.25]). Die Effektstärke nach Cohen's d ($d = -1.00, 95\% \text{ KI } [-1.14, -0.87]$) deutet auf einen grossen Effekt hin.

		Deutschschweiz	Romandie	Tessin
N		2219	244	24
Mittelwert		402	829	464
Standardabweichung		362	795	677
Perzentile	25	181	321	207
	50	315	693	280
	75	500	1073	450

Tabelle 9 Anzahl Schülerinnen und Schüler nach Sprachregionen

3.1.7 Personalverantwortung

Die Befragung erfasst die Gesamtzahl der Mitarbeitenden, für welche die Schulleitungen Personalverantwortung tragen anhand von 5 Abstufungen. Gezählt werden Lehrpersonen wie auch etwaige Betreuungspersonen und weiteres Schulpersonal. Die Hälfte (51%) der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter gibt an, für 25 bis 50 Mitarbeitende verantwortlich zu sein. Gut ein Viertel (27%) gibt an, für weniger als 25 Mitarbeitende verantwortlich zu sein und 12% der Schulleitungen tragen laut Befragung für 51 bis 75 Mitarbeitende Personalverantwortung. Knapp 10% geben an, für 76 bis 100 oder für mehr als 100 Mitarbeitende verantwortlich zu sein.

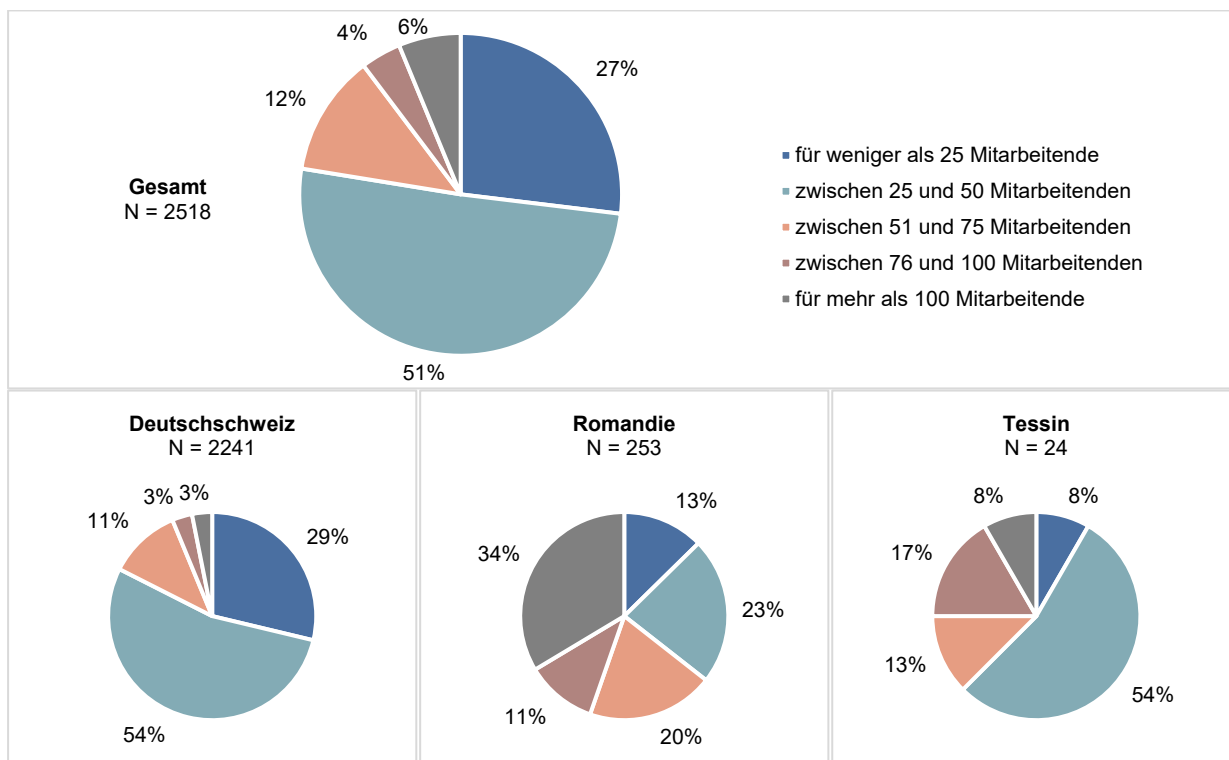


Abbildung 3 Höhe der Personalverantwortung nach Sprachregionen

Auch bei der Personalverantwortung zeigt sich, dass Schulleitungen in der Romandie tendenziell grössere Schulen führen. In der Deutschschweiz sind 3% und im Tessin sind 8% der Schulleitungen für mehr als 100 Mitarbeitende zuständig. In der Romandie trifft dies hingegen auf 34% zu. Schulleitungen der Deutschschweiz führen im Vergleich zum Tessin und der Romandie häufiger weniger Mitarbeitende. 29% der Deutschschweizer Schulleitungen sind für weniger als 25 Mitarbeitende zuständig. Im Vergleich sind dies im Tessin 8% und in der Romandie 13%.

Die Ergebnisse eines unabhängigen Welch t-Test zeigen einen signifikanten Mittelwertunterschied zwischen der Romandie und der Deutschschweiz ($t(724.18) = -14.15, p < .001$). Schullei-

tungen der Deutschschweiz haben öfter die Verantwortung für weniger Mitarbeitende. Die Mittelwertdifferenz beträgt -1.32 auf einer 5-stufigen Skala. Die Effektstärke nach Cohen's d ($d = -1.36$, 95% KI [-1.50, -1.23]) deutet auf einen grossen Effekt hin.

3.1.8 Soziale Lage der Schule

Die Schulleitungen schätzten die soziale Lage ihrer Schule anhand der Merkmale der umliegenden Haushalte ein. Dabei waren sie angeleitet, ihre Einschätzung auf folgende Faktoren zu stützen, welche sozial benachteiligte Haushalte charakterisieren: Niedriges Einkommen, Arbeitslosigkeit oder prekäre Arbeitsverhältnisse, niedrige oder nicht vorhandene Bildungsabschlüsse, Migrationshintergrund, unzureichende Sprachkenntnisse in der Landessprache, psycho-soziale Belastungen, psychische und physische Belastungen (vgl. Stadt Zürich, 2014).

	Häufigkeit	Prozent
stark sozial benachteiligt	226	9%
eher sozial benachteiligt	503	20%
weder sozial benachteiligt noch sozial privilegiert	1042	41%
eher sozial privilegiert	605	24%
stark sozial privilegiert	138	5%
N	2514	100%

Tabelle 10 soziale Lage der Schule, Gesamtschweiz

29% der befragten Schulleitungen geben an, dass sich die von ihnen geleitete Schule in einer eher (20%) oder stark (9%) sozial benachteiligten Lage befindet. Ebenfalls 29% schätzen die Lage der Schule als eher (24%) oder stark (5%) sozial privilegiert ein. Der Grossteil der Schulleitungen (41%) schätzt die Lage der von ihnen geleiteten Schule als weder sozial benachteiligt noch sozial privilegiert ein. Es bestehen keine Unterschiede zwischen den drei Sprachregionen der Schweiz. Hingegen können statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Schweizer Grossregionen festgestellt werden ($\chi^2(24, N = 2376) = 72.53, p < .001, \text{Cramer's } V = 0.09$). So hat die Nordwestschweiz (Basel-Stadt, Basel-Landschaft, Aargau) gemäss Einschätzungen der Schulleitungen den höchsten Anteil von Schulen in stark sozial benachteiligter Lage (12%) während die Zentralschweiz (Uri, Schwyz, Obwalden, Nidwalden, Luzern, Zug) den geringsten Anteil aufweist (4%). Die jeweiligen Angaben weichen signifikant von den erwarteten Häufigkeiten ab. Die vollständigen Ergebnisse des Chi-Quadrat-Tests sind im Anhang S. 70 dargestellt.

	stark sozial benachteiligt	eher sozial benachteiligt	weder sozial benachteiligt noch sozial privilegiert	eher sozial privilegiert	stark sozial privilegiert	TOTAL (Region)
Genferseeregion	14	26	54	31	9	134
Espace Mittelland	56	132	270	145	19	622
Nordwestschweiz	55	103	184	104	28	474
Zürich	57	118	178	112	46	511
Ostschweiz	29	73	191	116	12	421
Zentralschweiz	13	44	154	89	24	324
Tessin	2	5	10	7	0	24
Total (Kategorie)	226	501	1041	604	138	2510

Tabelle 11 soziale Lage der Schule nach Grossregionen, absolute Häufigkeiten

	stark sozial benachteiligt	eher sozial benachteiligt	weder sozial benachteiligt noch sozial privilegiert	eher sozial privilegiert	stark sozial privilegiert	TOTAL (Region)
Genferseeregion	10%	19%	40%	23%	7%	100%

Espace Mittelland	9%	21%	43%	23%	3%	100%
Nordwestschweiz	12%	22%	39%	22%	6%	100%
Zürich	11%	23%	35%	22%	9%	100%
Ostschweiz	7%	17%	45%	28%	3%	100%
Zentralschweiz	4%	14%	48%	27%	7%	100%
Tessin	8%	21%	42%	29%	0%	100%
Total (Kategorie)	9%	20%	41%	24%	5%	100% (2510)

Tabelle 12 soziale Lage der Schule nach Grossregionen, Anteile in Regionen

3.1.9 Organe der strategischen Führung

	Häufigkeit	Prozent
Gemeinderat Bildung	589	24%
Schulkommission/Bildungskommission/Schulpflege/Schulrat	1512	61%
Abteilungsleitung Bildung	345	14%
Schulleitung	570	23%
Andere	245	10%
N	2476¹	100%

Tabelle 13 Zuständige Organe strategische Führung der Schule (Mehrfachnennungen möglich)

Bei über der Hälfte (61%) der teilnehmenden Schulleitungen ist die Schul- bzw. Bildungskommission oder Schulpflege / Schulrat zuständig für die strategische Führung der Schule. In je einem Viertel der Schulen ist der Gemeinderat Bildung (24%) oder die Schulleitung (23%) für die strategische Führung zuständig.

¹ Die Teilnehmenden wurden aufgefordert die Frage zu überspringen, wenn sie sich unsicher fühlten. Es wurden nur Fälle einbezogen, in denen mindestens eine der Antwortoptionen angegeben wurde.

3.2 Demografische Merkmale und Berufsverlauf

3.2.1 Alter

Die befragten Schulleitungen sind im Durchschnitt 49 Jahre alt ($SD = 9$ Jahre). Am häufigsten vertreten sind die Alterskategorien der 41- bis 50- Jährigen und der 51- bis 60- Jährigen mit einem jeweiligen Anteil von 36%. Die Altersverteilung in dieser Erhebung entspricht weitgehend der Verteilung der Erhebung im Jahr 2021 (Tulowitzki et al., 2022).

Altersstufe	bis 40	41-50	51-60	61+
Häufigkeit	455	918	904	248
Prozent	18%	36%	36%	10%

Tabelle 14 Altersverteilung der Teilnehmenden

Die Teilnehmenden in der Deutschschweiz sind im Vergleich zur Romandie durchschnittlich 2 Jahre jünger (Mittelwertdifferenz = 1.76 Jahre, 95% KI [0.61, 2.9]). Der Unterschied ist statistisch signifikant ($t(322.96) = 3.28, p = .001, d = 0.20$).

3.2.2 Geschlecht

Von den befragten Schulleitungen sind 53% weiblich und 44% männlich. Zwei Personen gaben eine diverse Geschlechtsidentität an und 3% machten keine Angabe. Während in der Deutschschweiz mit 56% mehr Frauen als Männer teilgenommen haben, sind unter den Befragten der Romandie weibliche Schulleitungen mit 42% leicht seltener vertreten ($\chi^2(1, N = 2447) = 18.3, p < .001, \Phi = 0.09$). Der Anteil weiblicher Schulleitungen der Teilnehmenden aus dem Tessin liegt bei 54%.

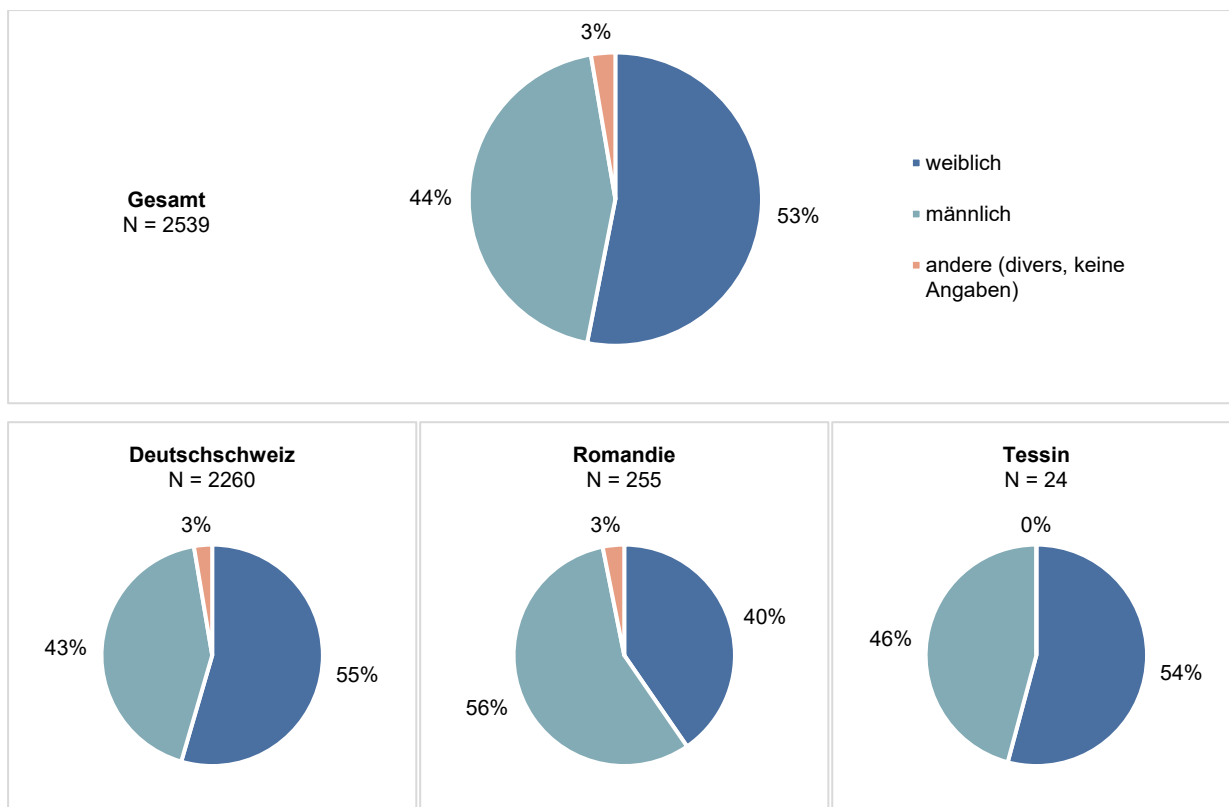


Abbildung 4 Geschlecht der teilnehmenden Schulleitungen nach Sprachregion

3.2.3 Spezifizierung Funktion Schulleitung

Die Teilnehmenden hatten die Möglichkeit, ihre genaue Funktion anzugeben, insofern diese nicht vollständig durch die Bezeichnung *Schulleitung* abgebildet ist. Für die Deutschschweiz haben 44 Prozent der Teilnehmenden eine Bezeichnung angegeben, wobei Gesamtschulleitungen und Hauptschulleitungen mit 17 Prozent der Angaben den grössten Anteil ausmachen. In der Romandie haben 84% der Teilnehmenden eine Angabe gemacht, die ihre Funktion treffender beschreibt als «direction d'école». Im Tessin haben 59% der Teilnehmenden eine Angabe gemacht, welche von «dirigente d'istituzioni formative» abweicht.

Deutschschweiz	Häufigkeit	Prozent
Gesamtschulleitung / Hauptschulleitung	384	17%
Standortleitung	182	8%
Teamleitung	38	2%
Stufenleitung	87	4%
Sonstige	308	14%
Keine zusätzliche Angabe	1261	56%
N	2260	100%

Tabelle 15 Von «Schulleitung» abweichende Funktionsbeschreibung (Deutschschweiz)

Romandie	Häufigkeit	Prozent
Directrice ou directeur / Rectrice et recteur	148	58%
Adjointe ou adjoint / Vice directrice et vice directeur	38	15%
Doyenne ou doyen	18	7%
Conseil exécutif communal	0	0%
Sonstige	10	4%
Angabe in anderer Sprache ²	2	1%
Keine zusätzliche Angabe	39	15%
TOTAL	255	100%

Tabelle 16 Von «direction d'école» abweichende Funktionsbeschreibung (Romandie)

Tessin	Häufigkeit	Prozent
Aggiunto alla direzione / Vice-direttore, vice-direttrice	0	0%
Funzionario dirigente	3	13%
Responsabile di ciclo di studio / filiale di studio	0	0%
Direttore/Direttrice d'istituzioni formative	11	46%
Sonstige	0	0%
Angabe in anderer Sprache ³	7	29%
Keine zusätzliche Angabe	3	13%
TOTAL	24	100%

Tabelle 17 Von «dirigente d'istituzioni formative» abweichende Funktionsbeschreibung (Tessin)

² Zwei Schulleitungen der Romandie haben die italienische Umfrage ausgefüllt und eine Angabe auf italienisch gemacht «Aggiunto alla direzione / Vice-direttore, vice-direttrice» (2 Personen). Es war möglich, die Sprachversion während der Befragung zwischen Französisch und Italienisch zu wechseln.

³ Sieben Schulleitungen des Tessins haben die französische Umfrage ausgefüllt und eine Angabe auf französisch gemacht «Directrice ou directeur / Rectrice et recteur» (6 Personen), «Conseil exécutif communal» (1 Person). Es war möglich, die Sprachversion während der Befragung zwischen Französisch und Italienisch zu wechseln.

3.2.4 Unterrichtstätigkeit

Knapp ein Drittel der Schulleitungen (31%) unterrichten zusätzlich zu ihrer Leitungstätigkeit. Im Durchschnitt unterrichten diese Schulleitungen 9 Lektionen pro Woche (Standardabweichung 6 Lektionen).

Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Kantonen ($\chi^2(25, N = 2487) = 225.68, p < .001, \text{Cramér's } V = 0.30$). Der höchste Anteil von Schulleitungen mit zusätzlicher Unterrichtstätigkeit liegt im Kanton Jura. Hier unterrichten 97% der befragten Schulleitungen mindestens eine Lektion pro Woche. Im Vergleich auffällig hohe Anteile haben zudem Obwalden (65%), Nidwalden (60%), Graubünden (50%) und Bern (45%). Auffällig tiefe Anteile von Schulleitungen mit zusätzlicher Unterrichtstätigkeit haben hingegen die Kantone Genf (0%), Tessin (4%) und Zürich (16%). In allen genannten Kantonen weicht die beobachtete Häufigkeit in einer Zelle signifikant von der erwarteten Häufigkeit unter der Annahme der Unabhängigkeit der Variablen ab. Die Tabelle der Chi-Quadrat-Statistik ist im Anhang S. 71 abgebildet. Eine zusätzliche Chi-Quadrat-Analyse zeigte keinen statistisch signifikanten Unterschied im Anteil unterrichtender Schulleitungen zwischen der Romandie und der Deutschschweiz.

Schulleitungen mit Unterrichtstätigkeit	Häufigkeit (Anteil)	776 (31%)
	Mittelwert Anzahl Lektionen	9
	Standardabweichung Lektionen	6
Schulleitungen ohne Unterrichtstätigkeit	Häufigkeit (Anteil)	1730 (69%)
N (Gesamt)	2506	2506 (100%)

Tabelle 18 Schulleitungen mit Unterrichtstätigkeit inklusive Anzahl Unterrichtslektionen

Kanton	Anteil unterrichtende Schulleitungen	N	Kanton	Anteil unterrichtende Schulleitungen	N
AG	28%	261	TG	33%	109
BE	45%	389	TI	4%	24
FR	29%	56	UR	42%	19
GE	0%	20	VS	36%	50
GL	18%	11	VD	21%	63
GR	50%	74	ZG	36%	56
JU	97%	31	ZH	16%	508
LU	22%	144	AR	23%	22
NE	31%	39	AI	33%	6
SG	36%	176	BS	20%	59
SH	33%	18	BL	38%	148
SZ	31%	51	OW	65%	23
SO	25%	105	NW	60%	25

Tabelle 19 Schulleitungen mit Unterrichtstätigkeit nach Kantonen

3.2.5 Tätigkeitsdauer und Berufsverlauf

	Tätigkeitsdauer an aktueller Schule (Jahre)			Tätigkeitsdauer als Schulleitung insgesamt (Jahre)			Anzahl Schulen		
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N
Gesamt	6.1	6.0	2500	9.1	7.4	2485	1.7	1.0	2463
Deutschschweiz	6.0	6.1	2233	9.1	7.5	2200	1.7	1.0	2195
Romandie	7.0	5.1	246	9.9	6.3	245	1.6	1.2	246
Tessin	6.1	6.0	21	9.2	9.9	20	1.3	0.8	21

Tabelle 20 Tätigkeitsdauer und Berufsverlauf nach Sprachregionen

Im Durchschnitt arbeiten die teilnehmenden Schulleitungen seit 6.1 Jahren an der aktuellen Schule und sind insgesamt 9.1 Jahre als Schulleitung an durchschnittlich zwei Schulen als Schulleitung tätig. 59% der befragten Schulleitungen sind seit ihrem Berufseinstieg an der gleichen Schule geblieben. 15% der Schulleitungen haben seit ihrem Berufseinstieg mehr als zwei Mal die Schule gewechselt (vgl. Abbildung 5).

Schulleitungen der Deutschschweiz sind durchschnittlich 0.8 Jahre weniger lang an ihrer Schule tätig als Schulleitungen der Romandie (95% KI [-1.80, -0.22]). Der Unterschied ist signifikant ($t(325.12) = -2.87, p = .004$). Der Effekt (Cohen's $d = -0.17, 95\% \text{ KI } [-0.30, -0.04]$) liegt im kleinen Bereich. Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede im Hinblick auf die gesamte Tätigkeitsdauer als Schulleitung ($t(323.31) = -1.93, p = .054$) oder der Anzahl Schulen, an denen die Schulleitungen tätig waren ($t(2439) = 1.18, p = .237$).

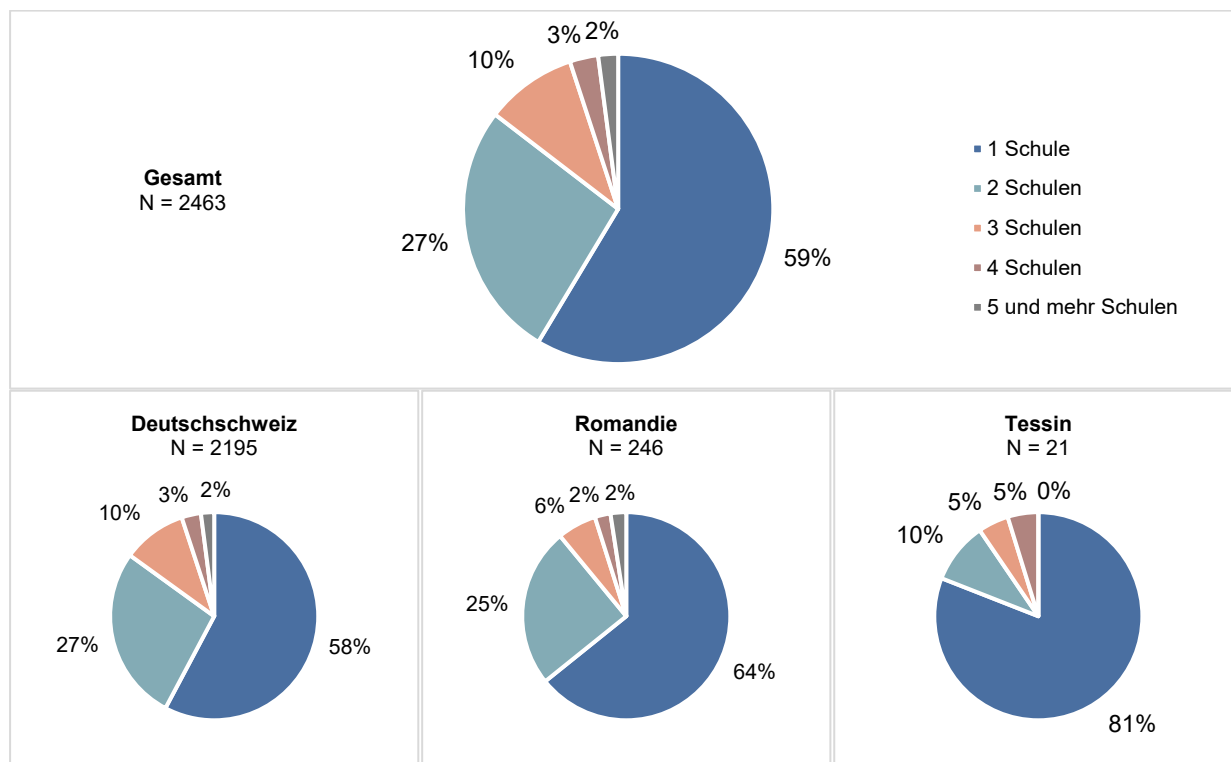


Abbildung 5 Anzahl Schulen seit Berufseinstieg

3.3 Aktuelle Tätigkeit

3.3.1 Pensum

Die befragten Schulleitungen geben im Mittel ein Schulleitungspensum in Höhe von 75% an. Schulleitungen der Deutschschweiz haben im Vergleich zu den anderen Sprachregionen das geringste durchschnittliche Pensum. Die Mittelwertdifferenz zur Romandie beträgt -8% (95% KI [- 10.56, - 4.51]). Der Unterschied ist statistisch signifikant ($t(2487) = -4.88, p < .001$). Die Effektstärke nach Cohen's d ($d = -0.32, 95\% \text{ KI } [-0.45, -0.19]$) deutet auf einen kleinen Effekt hin.

Weibliche Schulleitungen haben im Durchschnitt kleinere Pensen als männliche Schulleitungen. Die Mittelwertdifferenz beträgt -10.93% (95% KI [- 12.73%, - 9.12%]). Der Unterschied ist statistisch signifikant ($t(2413.93) = -11.84, p < .001$). Die Effektstärke nach Cohen's d ($d = -0.48, 95\% \text{ KI } [-0.56, -0.40]$) deutet auf einen kleinen bis mittleren Effekt hin.

	Mittelwert	Standardabweichung	N
Deutschschweiz	74%	23%	2235
Romandie	82%	25%	254
Tessin	96%	12%	23
Gesamt	75%	23%	2513

Tabelle 21 Pensenverteilung nach Sprachregionen

	Mittelwert	Standardabweichung	N
Weiblich	70%	23%	1336
Männlich	81%	22%	1109

Tabelle 22 Pensenverteilung nach Geschlecht

3.3.2 Arbeitszeit

Die Erhebung der Arbeitszeit erfolgte anhand einer Frage zur durchschnittlichen wöchentlichen Arbeitszeit während und ausserhalb des regulären Schulbetriebs (z.B. auch am Wochenende). Die Ergebnisse zeigen, dass Schulleitungen mit einem Vollzeitpensum im Durchschnitt 50 Stunden pro Woche arbeiten, während bei einem 60%-Pensum eine durchschnittliche Arbeitszeit von 32 Stunden pro Woche angegeben wurde. Im Vergleich zur Erhebung 2021 wird somit eine etwas niedrigere Arbeitszeit angegeben (damals 51 Stunden bei 100% Pensum und 36 Stunden bei 60% Pensum; Tulowitzki et al., 2022, S. 24).

Schulleitungen der Deutschschweiz arbeiten bei einem 100%-Pensum im Durchschnitt 0.9 Arbeitsstunden weniger im Vergleich zur Romandie (95% KI [-1.87, - 0.08]). Die durchschnittliche Arbeitszeit pro Woche in der Deutschschweiz beträgt 49.5 Stunden, diejenige der Romandie beträgt 50.5 Stunden. Der Unterschied ist statistisch signifikant ($t(625) = -2.13, p = .034$). Die Effektstärke nach Cohen's d ($d = -0.21, 95\% \text{ KI } [-0.41, -0.02]$) deutet auf einen kleinen Effekt hin. Es bestehen keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Sprachregionen für Schulleitungen mit einem 60% Pensum.

N	647	
Mittelwert	49.7	
Standardfehler des Mittelwerts	0.2	
Perzentile	25	46
	50	50
	75	54

Tabelle 23 Wöchentliche Arbeitszeit in Stunden bei einem Pensum von 100%

N	129	
Mittelwert	31.5	
Standardfehler des Mittelwerts	0.4	
Perzentile	25	26
	50	30
	75	35

Tabelle 24 Wöchentliche Arbeitszeit in Stunden bei einem Pensum von 60%

3.3.3 Überstunden

Die Analyse der Überstunden wurde berechnet aus der Differenz der angegebenen Arbeitsstunden pro Woche und der erwarteten Arbeitsstunden gemäss dem Pensum der Schulleitungen. Die Ergebnisse zeigen, dass Schulleitungen durchschnittlich 7.1 Überstunden pro Woche leisten. Schulleitungen mit einem 60% Pensum leisten durchschnittlich 6.4 Überstunden pro Woche ($SD = 4.1$). Schulleitungen mit einem 100% Pensum leisten durchschnittlich 7.7 Überstunden pro Woche ($SD = 4.6$).

Ein unabhängiger t-Test wurde durchgeführt, um die durchschnittlichen Überstunden pro Woche zwischen Schulleitungen in der Deutschschweiz und der Romandie zu vergleichen. Die Analyse ergab einen signifikanten Unterschied ($t(2304) = -2.62, p = .009$). Schulleitungen in der Romandie leisten im Durchschnitt 0.90 Stunden mehr Überstunden pro Woche als Schulleitungen der Deutschschweiz (95% KI [-1.58, -0.23]). Die berechnete Effektstärke nach Cohen ($d = -0.18, 95\% \text{ KI } [-0.31, -0.05]$) weist auf einen kleinen Effekt hin.

		Gesamt	Deutschschweiz	Romandie	Tessin
N		2329	2069	237	23
Mittelwert		7.1	7.1	8.0	7.1
Standardfehler des Mittelwerts		0.1	0.1	0.3	1.3
Standardabweichung		5.0	5.0	5.3	6.2
Perzentile	25	3.4	3.4	3.2	2.0
	50	6.4	6.4	8.0	6.0
	75	10.0	9.8	11.2	10.6

Tabelle 25 Durchschnittliche Überstunden, Vergleich Romandie und Deutschschweiz

3.3.4 Lohn

Die Teilnehmenden hatten die Möglichkeit, ihren Brutto-Jahreslohn auf ein Pensum von 100% gerechnet anzugeben, inklusive möglicher Boni und 13. Monatslohn. 1'511 Personen machten davon Gebrauch. Bei der Interpretation der Daten ist somit zu beachten, dass ein vergleichsweise hoher Datenausfall von ca. 40 Prozent vorliegt. Da insbesondere Personen mit besonders extremen Einkommen dazu neigen könnten, entsprechende Angaben nicht zu machen, sind Verzerrungen möglich. Weitere Verzerrungen sind durch die Bereinigung des Datensatzes möglich, wo als unplausibel tief erachtete Einkommen (<85'000 CHF/Jahr auf 100% Pensum) ausgeschlossen wurden. Die nachfolgenden Angaben sollten daher mit sehr grosser Vorsicht behandelt werden.

Die befragten Schulleitenden geben – auf ein Pensum von 100 Prozent hochgerechnet – ein durchschnittliches Brutto-Einkommen in Höhe von CHF 141'585 pro Jahr an. Es bestehen keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen der Romandie und der Deutschschweiz.

	N	Mittelwert	Standardabweichung
Deutschschweiz	1332	141'907 CHF	18'496 CHF
Romandie	160	142'030 CHF	25'304 CHF
Tessin	19	115'218 CHF	15'529 CHF
Gesamt	1511	141'585 CHF	19'512 CHF

Tabelle 26 *Brutto-Einkommen auf 100% Pensum, nach Sprachregionen*

3.3.5 Verteilung verschiedener Tätigkeiten

Unter allen teilnehmenden Schulleitungen wurde die Verteilung der Tätigkeiten während der Arbeitszeit abgefragt. Im Durchschnitt verbringen die befragten Schulleitungen 17% ihrer Arbeitszeit mit Verwaltungstätigkeiten. Ähnlich viel Zeit nimmt der Bereich der Personalführung (16%) und Arbeiten im Bereich der Personalplanung (15%) ein. Verwaltungstätigkeiten und Tätigkeiten im Bereich Personalplanung nehmen zusammengenommen 32% der Arbeitszeit in Anspruch. Die Arbeit an Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung (10%), die Arbeit an längerfristigen Zielen und Strategien (9%) sowie der Kontakt mit den Eltern (9%), mit Schülerinnen und Schülern (9%) und lokalen und kantonalen Einrichtungen (8%) nehmen jeweils einen geringeren Teil der Arbeitszeit ein.

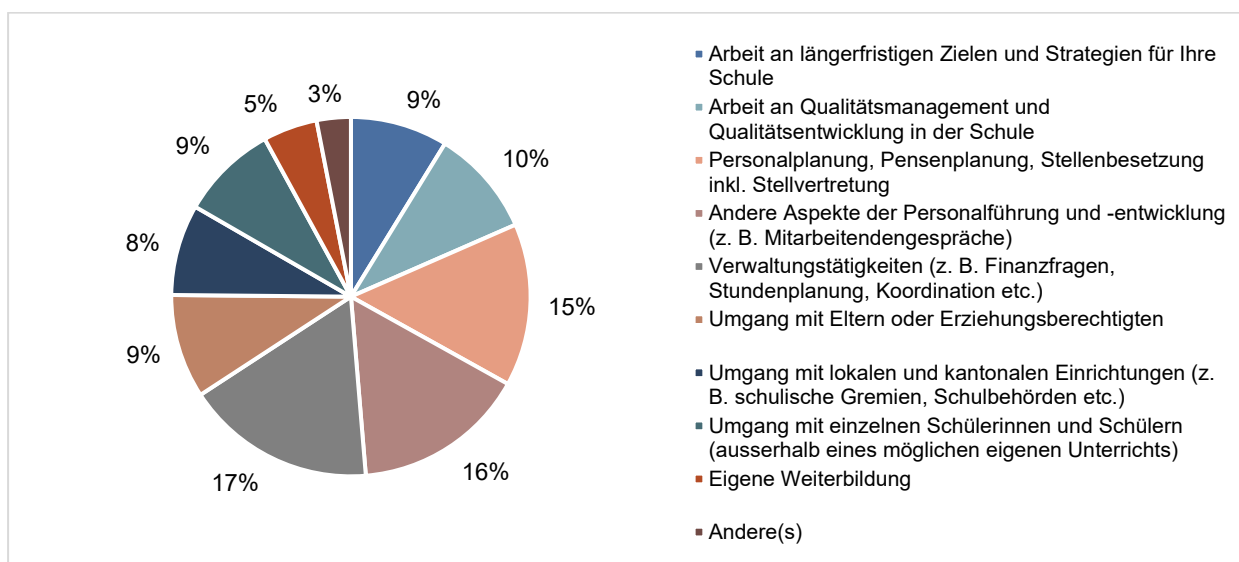


Abbildung 6 *Tätigkeitsverteilung*

Vergleich Deutschschweiz und Romandie

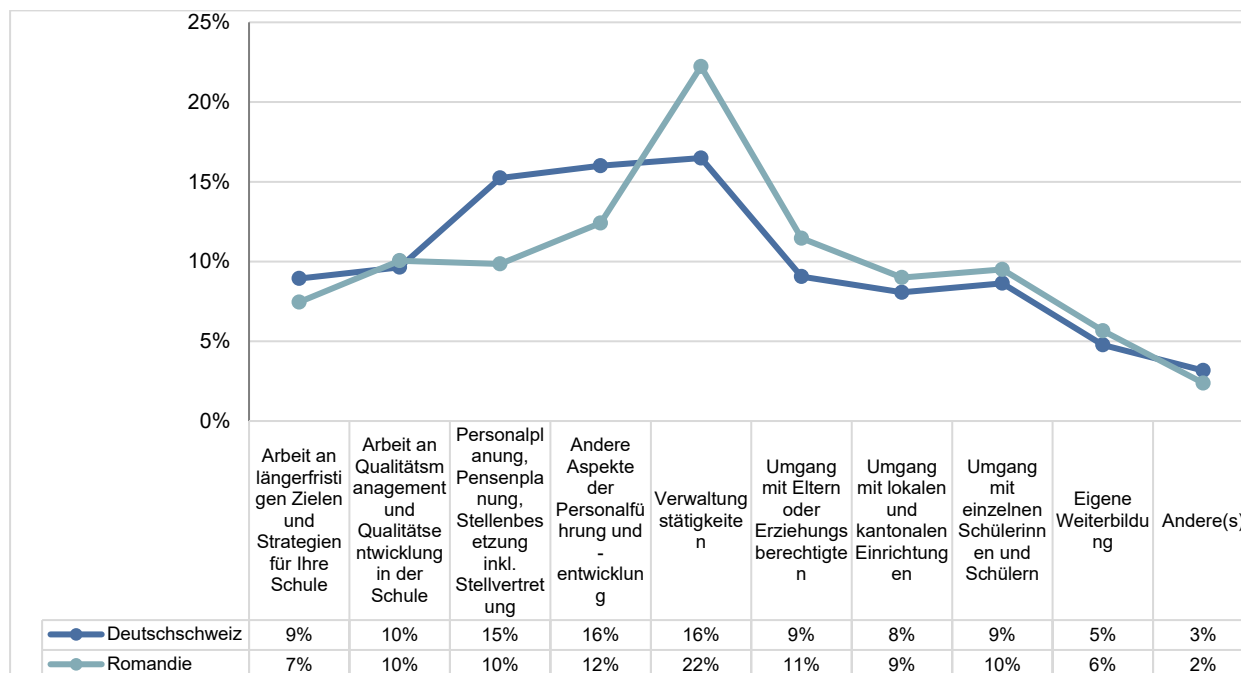


Abbildung 7 Tätigkeitsverteilung nach Sprachregionen

Die Ergebnisse unabhängiger t-Tests zeigen signifikante Unterschiede zwischen der Romandie und der Deutschschweiz. Schulleitungen in der Deutschschweiz verbringen mehr Zeit mit der Personalplanung (+5%) und anderen Aspekten der Personalführung (+4%). Hingegen wenden Schulleitungen der Deutschschweiz weniger Zeit für Verwaltungstätigkeiten auf (-6%). Kleinere Differenzen bestehen in der Arbeit an längerfristigen Zielen, für welche Schulleitungen der Deutschschweiz mehr Zeit aufwenden (+2%) sowie im Umgang mit Erziehungsberechtigten (-2%) und im Umgang mit lokalen und kantonalen Einrichtungen (-1%) welche einen leicht geringeren Anteil in der Tätigkeitsverteilung von Schulleitungen der Deutschschweiz ausmachen. Keine Unterschiede bestehen für die Arbeit an Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung und im Umgang mit einzelnen Schülerinnen und Schülern. Die Effektstärken berechnet nach Cohen's d liegen im kleinen bis mittleren Bereich. Die ausführlichen statistischen Kennzahlen sind im Anhang S. 72 aufgeführt.

3.4 Zufriedenheit und Unterstützung

3.4.1 Berufliche Zufriedenheit und Belastungsempfinden

Die Mehrheit der Schulleitungen gibt an, «richtig Freude» an ihrer Arbeit zu haben: 88% stimmen dieser Aussage eher oder voll zu. 91% der befragten Schulleitungen sind froh, an ihrer aktuellen Schule zu arbeiten, und 93% stimmen eher oder voll zu, dass sie mit ihrer Arbeit viele wertvolle Dinge erreicht haben. 86% der Schulleitungen stimmen der Aussage «Bei meiner Arbeit fühle ich mich fit und tatkräftig» eher oder voll zu. Weiter fühlen sich 84% durch ihre Arbeit inspiriert und 81% stimmen der Aussage eher oder voll zu völlig in ihrer Arbeit aufzugehen.

Gleichzeitig deuten die Ergebnisse auf eine hohe Arbeitsbelastung hin: 70% der Schulleitungen stimmen der Aussage eher oder voll zu, zu wenig Zeit für ihre täglichen Aufgaben zu haben und 30% geben an, ihre Aufgaben nur unzureichend erfüllen zu können, obwohl sie ihr Bestes geben. 30% der Schulleitungen geben an Arbeiten erledigen zu müssen, die ihnen unsinnig erscheinen. Ein relevanter Anteil der Schulleitungen zeigt Symptome von Überlastung. 71% denken auch zu Hause oft über Probleme aus der Arbeit nach und 27 % fühlen sich nach der Arbeit leicht reizbar. Weiter stimmen 17% der Schulleitungen eher oder voll zu sich bereits morgens müde zu fühlen, wenn sie einen neuen Schultag vor sich haben. 7% der Schulleitungen geben an gleichgültiger gegenüber Menschen geworden zu sein, seitdem sie Schulleitung sind.

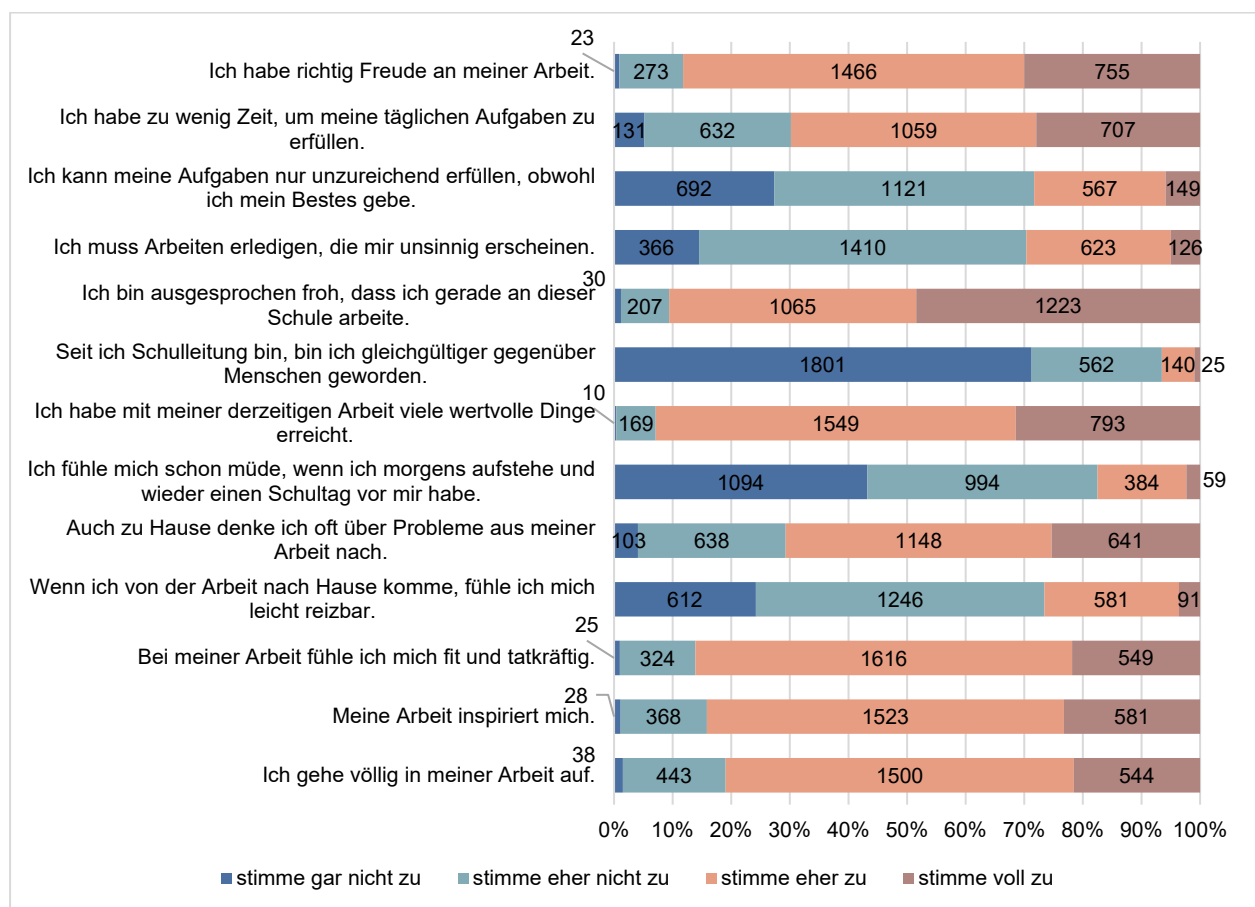


Abbildung 8 Berufliche Zufriedenheit und Belastungsempfinden

Vergleich Deutschschweiz und Romandie

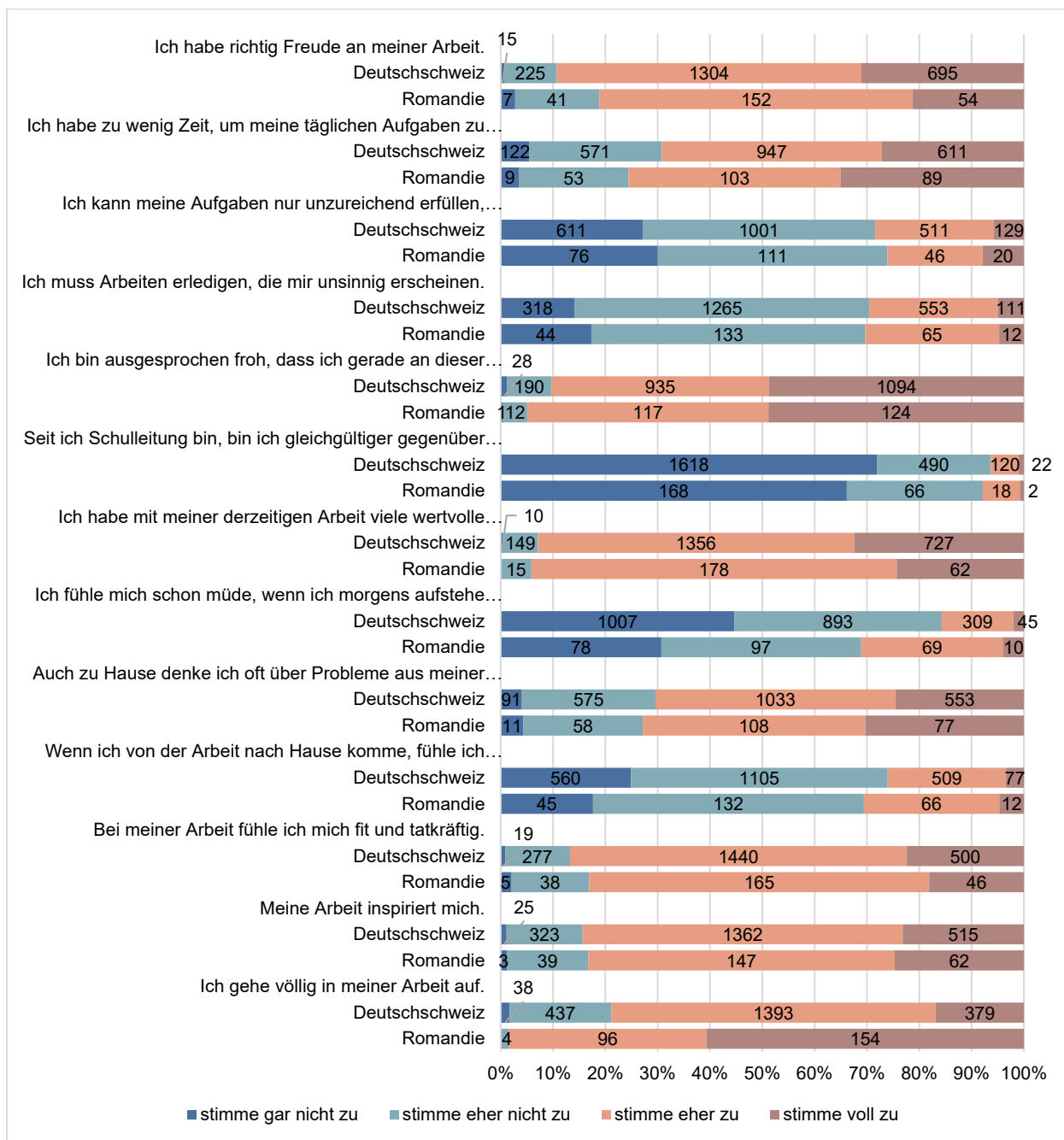


Abbildung 9 Berufliche Zufriedenheit und Belastungsempfinden nach Sprachregion

Schulleitungen der Romandie berichten tendenziell von einer höheren Belastung und einer geringeren Arbeitszufriedenheit als Schulleitungen der Deutschschweiz. Im Vergleich zur Deutschschweiz sind die Zustimmungswerte zur Aussage «Ich habe richtig Freude an meiner Arbeit» in der Romandie signifikant tiefer. Gleichzeitig geben Schulleitungen der Romandie eher an, zu wenig Zeit für die Erledigung ihrer täglichen Aufgaben zu haben und sich bereits am Morgen müde zu fühlen, wenn sie einen weiteren Schultag vor sich haben. Zudem stimmen sie im Vergleich zur Deutschschweiz eher der Aussage zu, sich nach der Arbeit leicht reizbar zu fühlen. Dennoch haben Schulleitungen der Romandie signifikant höhere Zustimmungswerte in der Frage «Ich gehe völlig in meiner Arbeit auf». Die Effektstärken berechnet nach Cohen's d liegen überwiegend im kleinen Bereich. Die ausführlichen statistischen Kennzahlen sind im Anhang S. 72 aufgeführt.

3.4.2 Overcommitment

Die Schulleitungen der Deutschschweiz wurden nach Ihrer Einschätzung der Frage «Ich habe mehr in meine Arbeit investiert, als ich dafür bekommen habe» gefragt. Die Hälfte der befragten Schulleitungen stimmen dieser Aussage zu (35%) oder voll zu (15%).

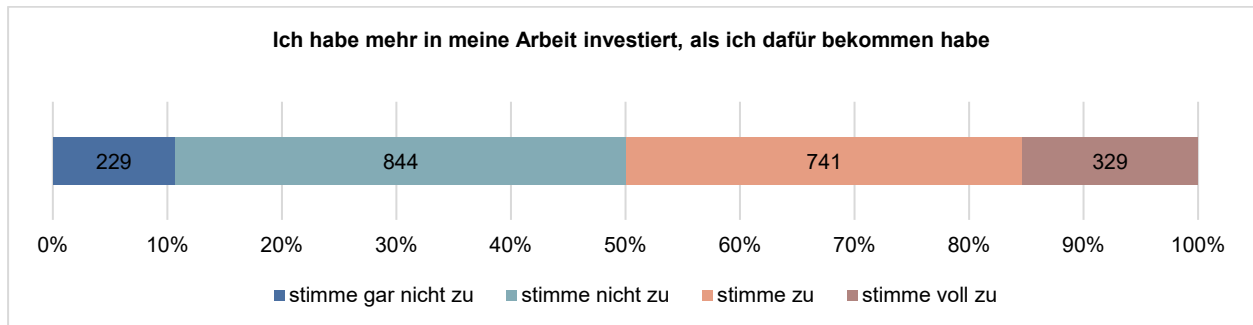


Abbildung 10 *Overcommitment*. Nur in Deutschschweiz abgefragt

3.4.3 Absicht, im Amt zu bleiben

Zur Erhebung der Wechselabsicht von Schulleitungen wurden zwei Ansätze verwendet:

- (I) Ein Item mit der Frage «Wie lange planen Sie, als Schulleitung an dieser Schule tätig zu bleiben», analog zum Schulleitungsmonitor 2021 (vgl. Abbildung 11).
- (II) Drei Items, welche die folgenden Aspekte erfassen: Gedanken ans Aufhören, Absicht, nach einer neuen Stelle zu suchen und Absicht zu kündigen oder zu bleiben (vgl. Abbildung 13).

In der französisch- und italienischsprachigen Befragung erhielten alle Teilnehmenden die Frage I. In der Deutschschweiz wurde Frage I oder II randomisiert zugeteilt.

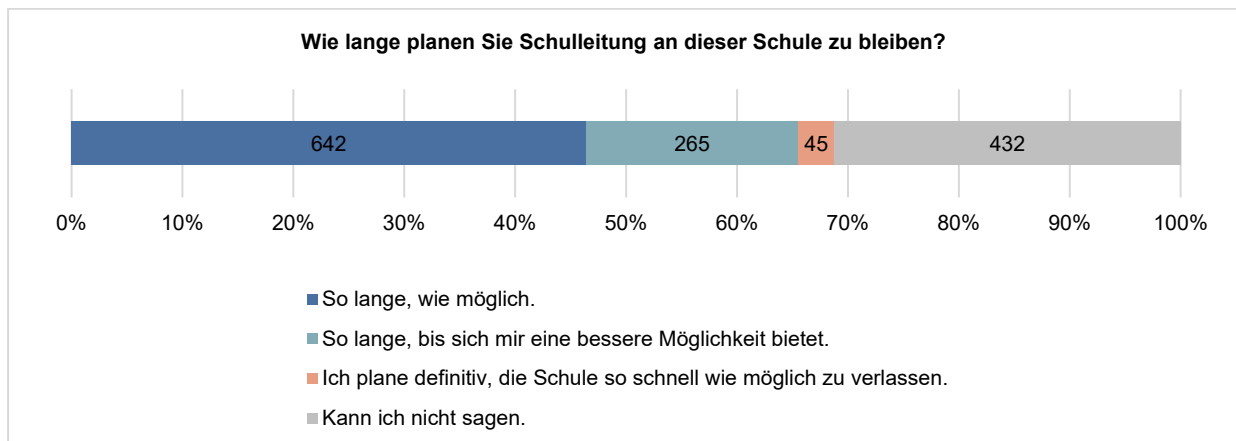


Abbildung 11 *Absicht an aktueller Schule zu bleiben (I)*. 50% der Deutschschweizer Schulleitungen und 100% der Schulleitungen der Romandie und des Tessins erhielten diese Frage

In Frage I bekräftigen die befragten Schulleitungen ihre Absicht, im Amt zu bleiben: Knapp die Hälfte (46%) gibt an, so lange wie möglich Schulleitung an der aktuellen Schule bleiben zu wollen. 19% wollen so lange an der aktuellen Schule bleiben, bis sich eine bessere Möglichkeit bietet. 3% der Befragten planen, die Schule so schnell wie möglich zu verlassen. 31% der Befragten geben an, keine Aussage diesbezüglich machen zu können.

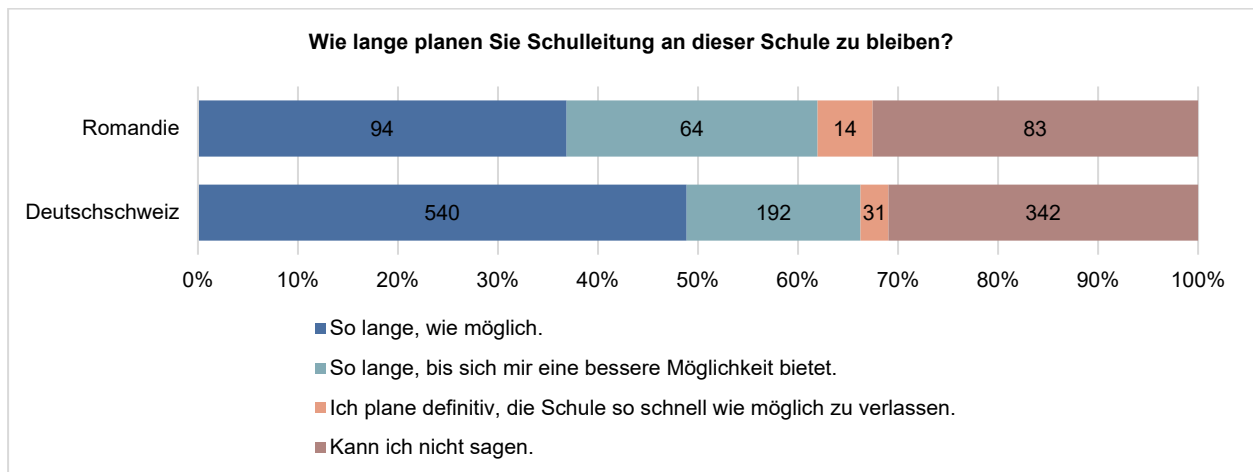


Abbildung 12 *Absicht an aktueller Schule zu bleiben (I), Vergleich Deutschschweiz und Romandie.* 50% der Deutschschweizer Schulleitungen und 100% der Schulleitungen der Romandie und des Tessins erhielten diese Frage

Die Ergebnisse zeigen einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Sprachregion und Wechselintention der Schulleitungen ($\chi^2(3, N = 1360) = 17.5, p < .001, \text{Cramer's } V = 0.11$). 49% der Deutschschweizer Schulleitungen geben an so lange wie möglich an ihrer Schule bleiben zu wollen, in der Romandie sind es hingegen nur 37%. Auf der anderen Seite geben 25% der Schulleitungen in der Romandie an so lange an der Schule bleiben zu wollen bis sich eine bessere Möglichkeit bietet und 5% planen die Schule so schnell wie möglich zu verlassen. Diese Werte fallen in der Deutschschweiz tiefer aus: 17% planen an der Schule zu bleiben bis sich eine bessere Möglichkeit bietet und 3% wollen die Schule so schnell wie möglich verlassen.

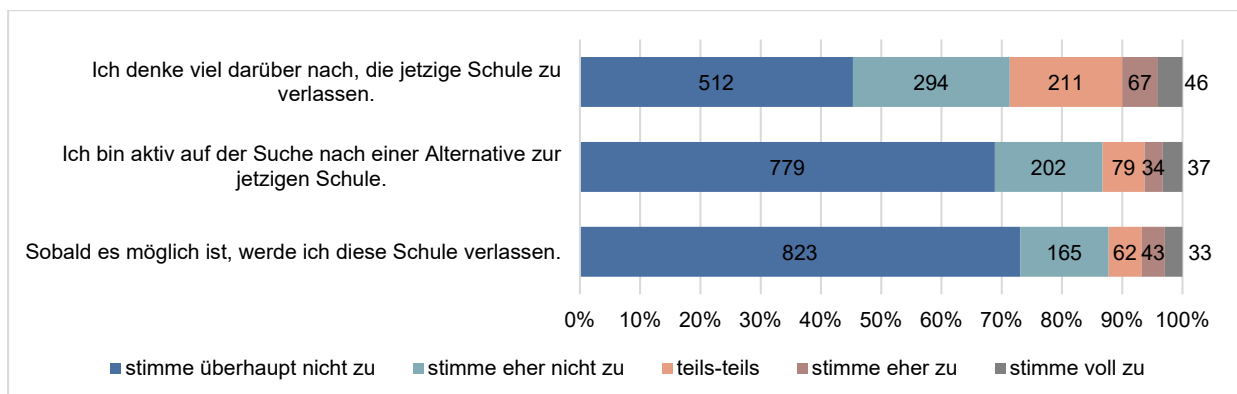


Abbildung 13 *Absicht an aktueller Schule zu bleiben (II).* Anmerkung: 50% der Deutschschweizer Schulleitungen erhielten diese Frage; Frage wurde in Romandie und Tessin nicht abgefragt.

Für die Deutschschweiz zeigt sich anhand von Frage II weiter, dass die Mehrheit der Befragten nicht plant, die Anstellung an der jetzigen Schule zu verlassen. Lediglich 10% der Befragten stimmen der Aussage «Ich denke viel darüber nach, die jetzige Schule zu verlassen» eher oder voll zu. Bei der Aussage «Ich bin aktiv auf der Suche nach einer Alternative zur jetzigen Schule» stimmen lediglich 6% eher oder voll zu. Der Aussage «Sobald es möglich ist, werde ich diese Schule verlassen» stimmen 7% der Schulleitungen zu, welche diesen Frageblock erhalten haben.

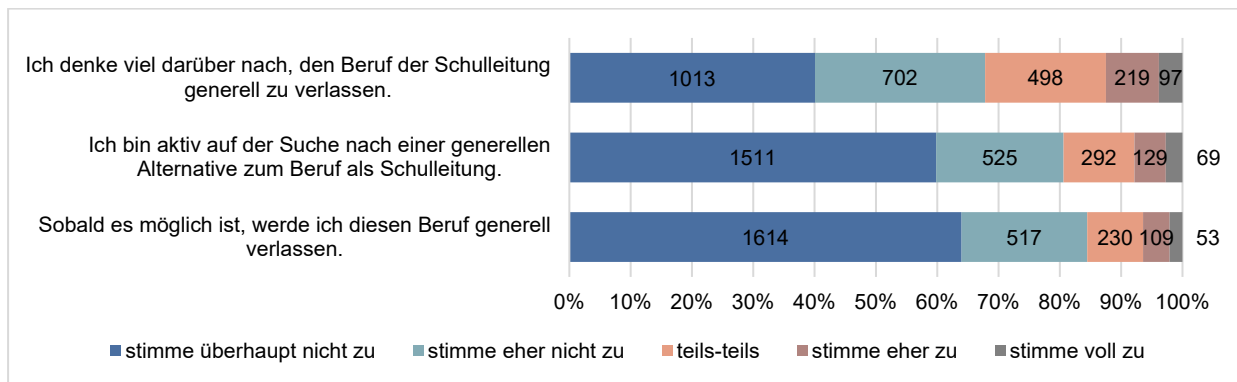


Abbildung 14 Wechselintentionen Beruf Schulleitung

Nur ein geringer Anteil der befragten Schulleitungen äussert die Absicht, den Beruf der Schulleitung generell verlassen zu wollen. 13% der Befragten stimmen der Aussage eher oder voll zu, viel darüber nachzudenken, den Beruf der Schulleitung generell zu verlassen. 6% der Befragten stimmen der Aussage eher oder voll zu, den Beruf sobald es möglich ist verlassen zu wollen und 8% der Schulleitungen stimmen eher oder voll zu aktiv auf der Suche nach einer Alternative zum Beruf als Schulleitung zu sein.

Die Auswertung der t-Tests zeigen signifikante Unterschiede zwischen der Deutschschweiz und der Romandie. Schulleitungen in der Romandie denken häufiger darüber nach, den Beruf zu verlassen. Zudem stimmen Schulleitungen in der Romandie eher zu, dass sie den Beruf sobald wie möglich verlassen wollen, verglichen mit Schulleitungen aus der Deutschschweiz. Die Effektstärken berechnet nach Cohen's d liegen mit $d = -0.16$ bzw. $d = -0.37$ im kleinen Bereich. Die ausführlichen statistischen Kennzahlen sind im Anhang S. 73 aufgeführt.

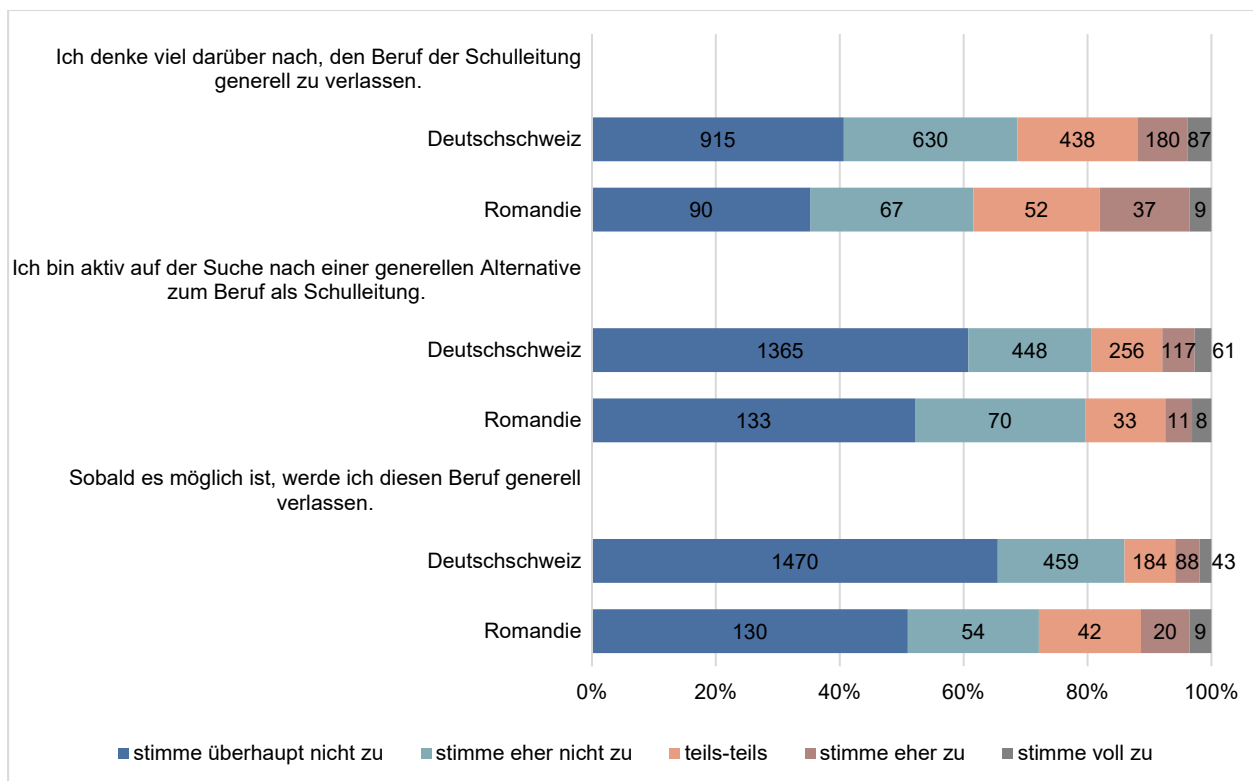


Abbildung 15 Wechselintention Beruf Schulleitung, Vergleich Deutschschweiz und Romandie

3.4.4 Wechselmotive

Unter denjenigen Schulleitungen, die angeben ihre Schule verlassen zu wollen⁴, steht für knapp die Hälfte (49%) der Wunsch nach beruflicher Entwicklung als Wechselmotiv im Vordergrund. Zu wenig Unterstützung durch übergeordnete Instanzen werden von 36% genannt, unangemessene Bezahlung wird von 31% als Wechselmotiv angegeben. Der Wunsch nach mehr Zeit für die Familie wird von 28% der wechselwilligen Schulleitungen als (ein) Grund genannt. Überforderung durch die Arbeit, zu hoher Leistungsdruck, ein unbefriedigendes Aufgabenfeld und mangelnde Aufstiegsmöglichkeiten werden mit Prozentwerten zwischen 20% und 25% vergleichbar oft angegeben. Zu den etwas seltener genannten Gründen zwischen 10% und 19% zählen zu geringe Entscheidungsbefugnisse, bessere Bedingungen an anderen Schulen, zu wenig Unterstützung innerhalb der Schule sowie alters- oder gesundheitsbedingte Gründe.



Abbildung 16 Gründe für Schulwechsel. Mehrfachnennungen möglich, Filterfrage an Schulleitungen die Intentionen angeben die Schule verlassen zu wollen.

⁴ Wenn in der Frage nach der Absicht, an der aktuellen Schule zu bleiben (I) (vgl. Abb. 6), die Antwortkategorie «Ich plane definitiv die Schule so schnell wie möglich zu verlassen» oder «so lange, bis sich mir eine bessere Möglichkeit bietet», angekreuzt wurde, erhielten Teilnehmende die Folgefrage zu Wechselmotiven.

Unterscheidet man zwischen Schulleitungen, die nur die Schule wechseln möchten, und jenen, die zusätzlich einen vollständigen Ausstieg aus dem Beruf in Betracht ziehen, zeigen sich signifikante Unterschiede in den Wechselmotiven. Schulleitungen, welche die Schule und den Beruf verlassen möchten, geben als Motiv für einen möglichen Schulwechsel häufiger gesundheitliche Gründe (+9%, $\chi^2(1, N = 309) = 5.0, p = .025, \phi = 0.13$), zu hoher Leistungsdruck (+18%, $\chi^2(1, N = 309) = 13.4, p < .001, \phi = 0.21$), ein unbefriedigendes Aufgabenfeld (+15%, $\chi^2(1, N = 309) = 10.3, p = .001, \phi = 0.18$) und Überforderung durch die Arbeit (+18%, $\chi^2(1, N = 309) = 11.4, p < .001, \phi = 0.19$) als Beweggründe an verglichen mit Schulleitungen, welche nur die Schule wechseln möchten. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass Aspekte der Arbeitsüberlastung Schulleitungen eher dazu veranlasst, den Beruf generell verlassen zu wollen. Dabei ist zu beachten, dass nur jene Schulleitungen nach den Wechselmotiven gefragt wurden, welche in der Frage «Wie lange planen Sie Schulleitung an dieser Schule zu bleiben?» «Ich plane definitiv die Schule so schnell wie möglich zu verlassen» oder «so lange, bis sich mir eine bessere Möglichkeit bietet» als Antwortkategorie gewählt haben (vgl. Abbildung 1129).

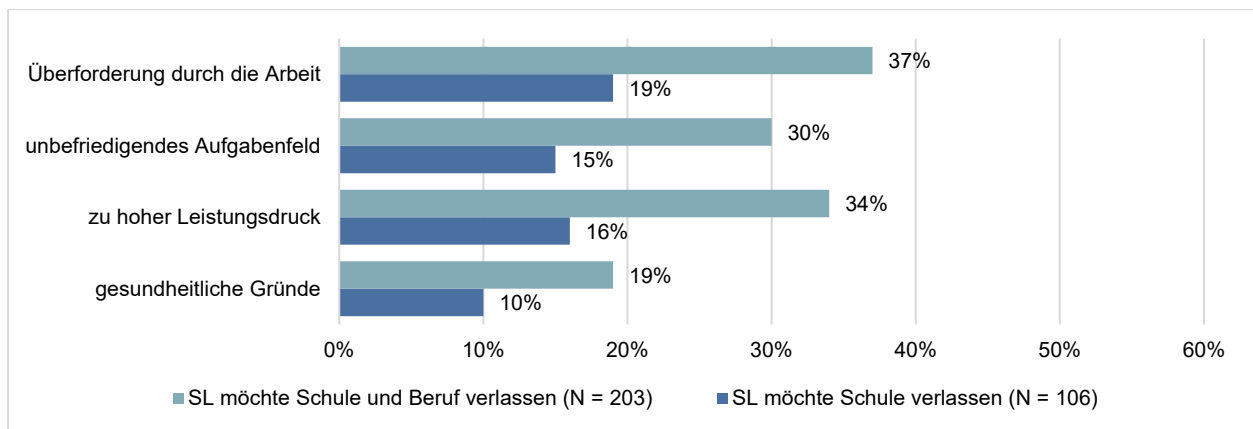


Abbildung 17 *signifikante Unterschiede in den Wechselmotiven, Berufs- und Schulwechslern*. Mehrfachnennungen möglich, Filterfrage an Schulleitungen die Intentionen angeben die Schule verlassen zu wollen.

Unterscheidet man zwischen Schulleitungen der Romandie und Schulleitungen der Deutschschweiz geben Schulleitungen der Romandie signifikant häufiger ein unbefriedigendes Aufgabenfeld (+16%, $\chi^2(1, N = 301) = 9.1, p = .003, \phi = 0.18$) und Überforderung durch die Arbeit (+39%, $\chi^2(1, N = 301) = 47.5, p < .001, \phi = 0.42$) an.

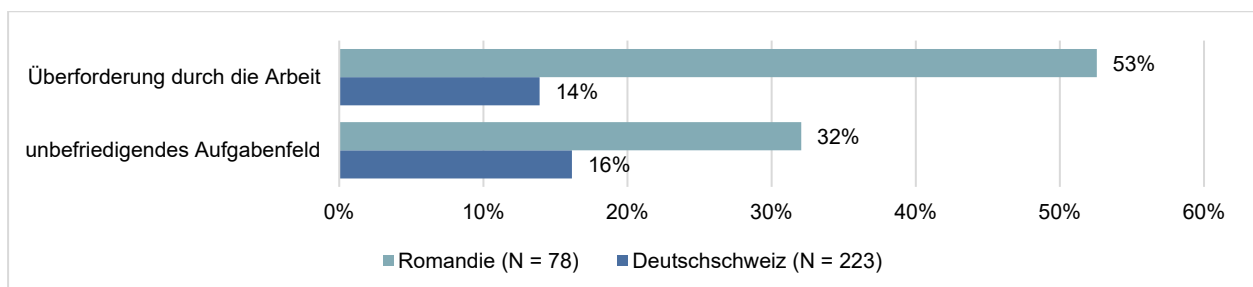


Abbildung 18 *signifikante Unterschiede in den Wechselmotiven, Romandie und Deutschschweiz*. Mehrfachnennungen möglich, Filterfrage an Schulleitungen die Intentionen angeben die Schule verlassen zu wollen.

3.4.5 Psychologische Sicherheit

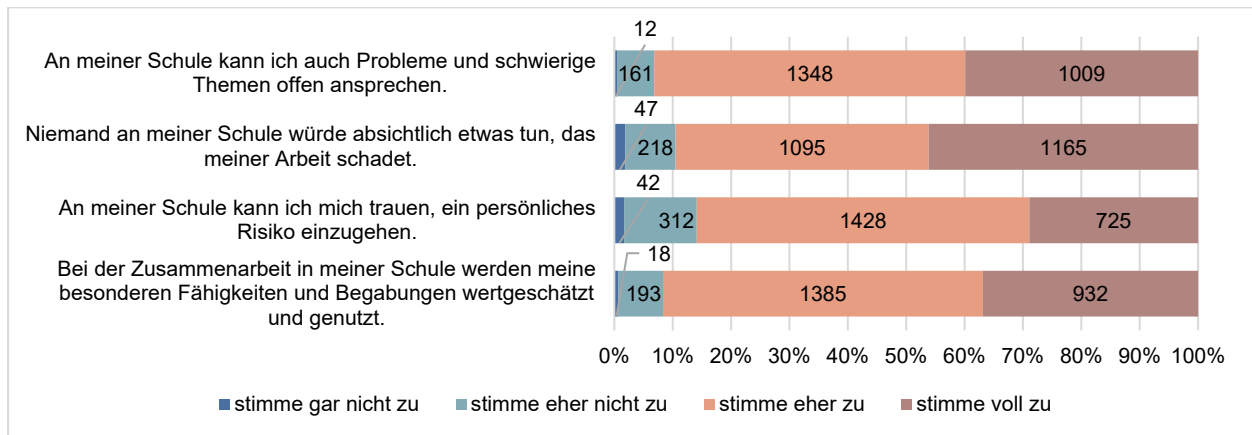


Abbildung 19 *Psychologische Sicherheit*

Die psychologische Sicherheit an der eigenen Schule wird durch die Schulleitungen zumeist hoch eingeschätzt. 93% der Schulleitungen stimmen der Aussage eher oder voll zu, dass sie an ihrer Schule Probleme und schwierige Themen offen ansprechen können und 92% der Schulleitungen stimmen der Aussage eher oder voll zu, dass bei der Zusammenarbeit ihre besonderen Fähigkeiten und Begabungen geschätzt und genutzt werden. Weiter vertrauen 90% der Schulleitungen darauf, dass niemand an der Schule absichtlich etwas tun würde, das der Arbeit schadet und 86% der Schulleitungen stimmen der Aussage eher oder voll zu, sich trauen zu können, persönliche Risiken einzugehen.

Vergleich Deutschschweiz und Romandie

Alle Items weisen signifikante Unterschiede zwischen der Romandie und der Deutschschweiz auf, wobei die Zustimmung in der Deutschschweiz durchwegs höher ist als in der Romandie. Auf Skalenebene beträgt die Mittelwertdifferenz beträgt 0.3 auf einer Skala von 1 bis 4. Die Effektstärke der Mittelwertdifferenz von Cohen's $d = 0.60$ entspricht einem mittleren Effekt. Ausführliche statistische Kennwerte sind im Anhang S. 73 dargestellt.

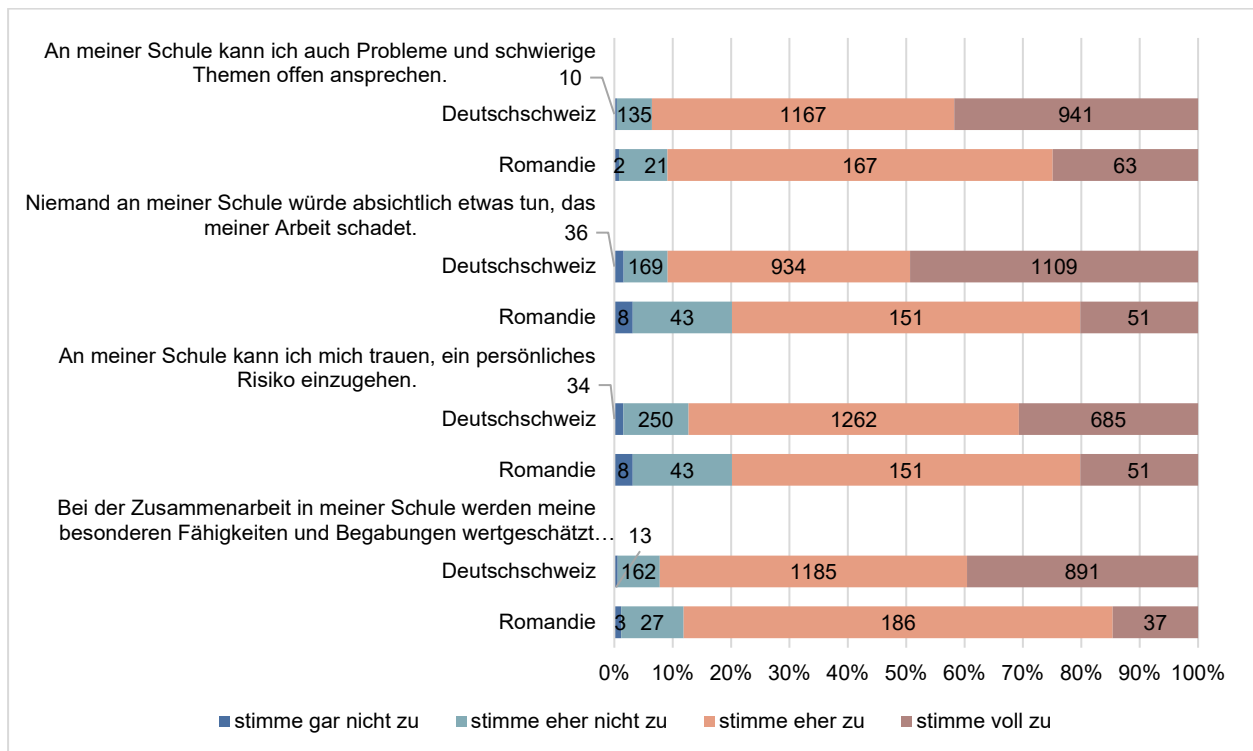


Abbildung 20 Psychologische Sicherheit, Vergleich Deutschschweiz und Romandie

3.4.6 Arbeitsautonomie

Die Arbeitsautonomie wird durch die Schulleitungen als zumeist hoch eingeschätzt. Sowohl in der Planung wie auch in den Entscheidungen und der Wahl der Methoden verfügen die Schulleitungen gemäss Selbsteinschätzungen über ein hohes Mass an Autonomie. Die geringsten – aber mit 83% dennoch hohen – Zustimmungswerte hat die Aussage «Meine Arbeit gewährt mir einen grossen Entscheidungsspielraum» die höchste Zustimmung (95%) erhält die Aussage «Ich kann entscheiden in welcher Reihenfolge ich meine Arbeit mache. Unter Verwendung einer weiteren Frage mit angepasster Itemformulierung, welche nur in der Deutschschweiz abgefragt wurde, bleiben die hohen Zustimmungswerte bestehen⁵. Etwas geringeren Einfluss, verglichen mit der anderen Frage, haben die Schulleitungen auf die Inhalte ihrer Arbeit und die Wahl des Arbeitsortes mit je 76% der Schulleitungen, welche diesen Aussagen eher bis vollkommen zustimmen.

⁵ Aufgrund eines technischen Fehlers wurden zu Beginn der Befragung in der Deutschschweiz und der Romandie unterschiedliche Formulierungen zur Erhebung der Arbeitsautonomie verwendet. Im Laufe der Befragung wurde die Frage «Arbeitsautonomie I» nachträglich in den Fragebogen für die Deutschschweiz integriert.

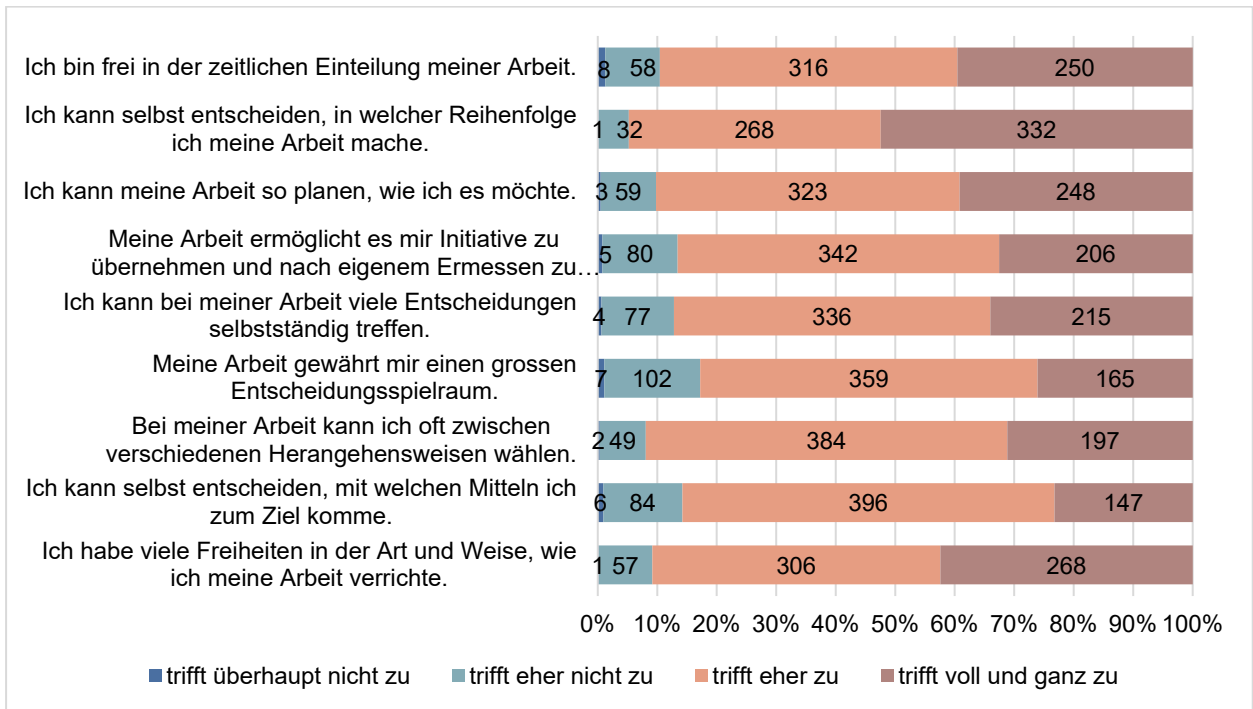


Abbildung 21 *Arbeitsautonomie I*

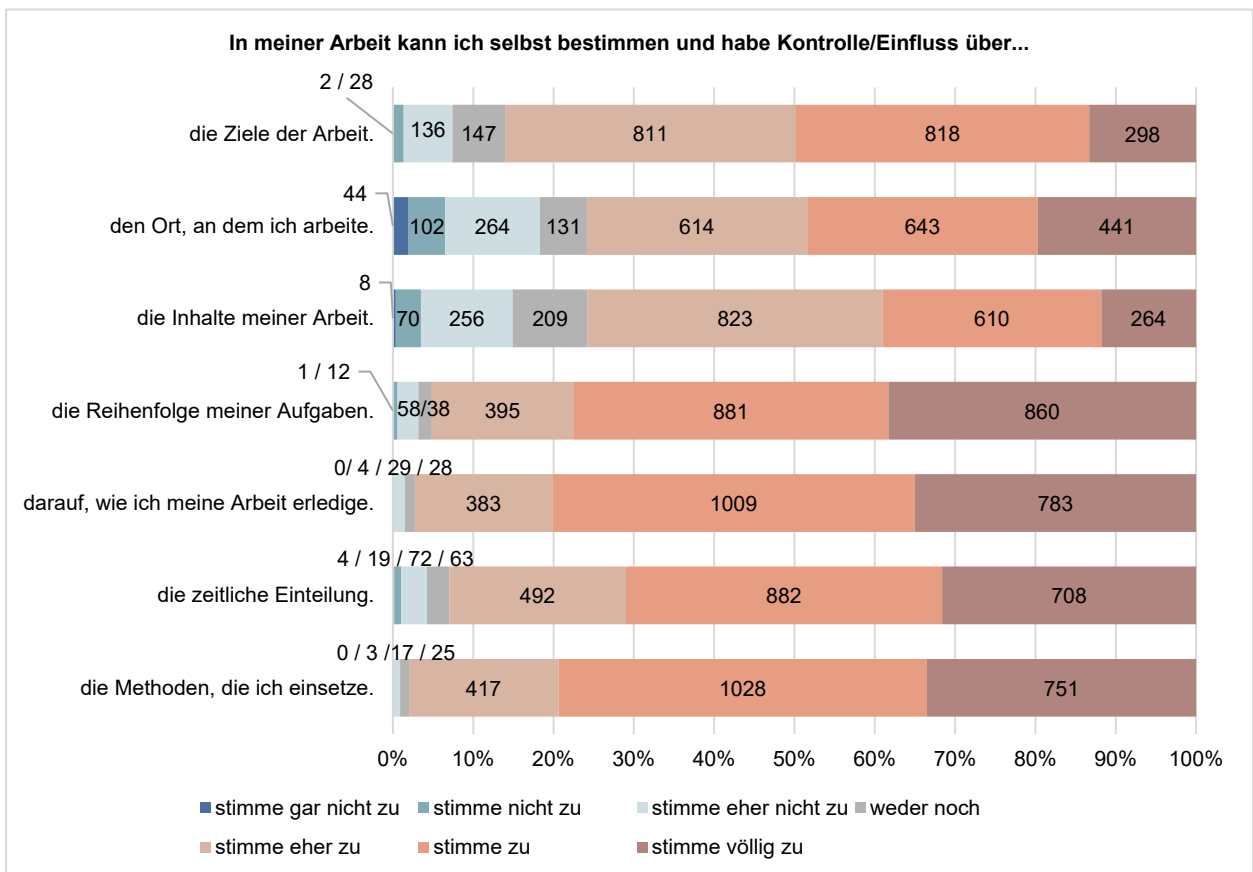


Abbildung 22 *Arbeitsautonomie II. Nur in Deutschschweiz abgefragt*

Vergleich Deutschschweiz und Romandie

Im Vergleich zur Deutschschweiz schätzen die Schulleitungen der Romandie ihre Autonomie als geringer ein. Die Mittelwertdifferenz der Arbeitsautonomie auf Skalenebene beträgt 0.23 auf einer Skala von 1 bis 4. Die Effektstärke liegt mit Cohen's $d = 0.50$ im mittleren Bereich (vgl. Anhang S. 73).

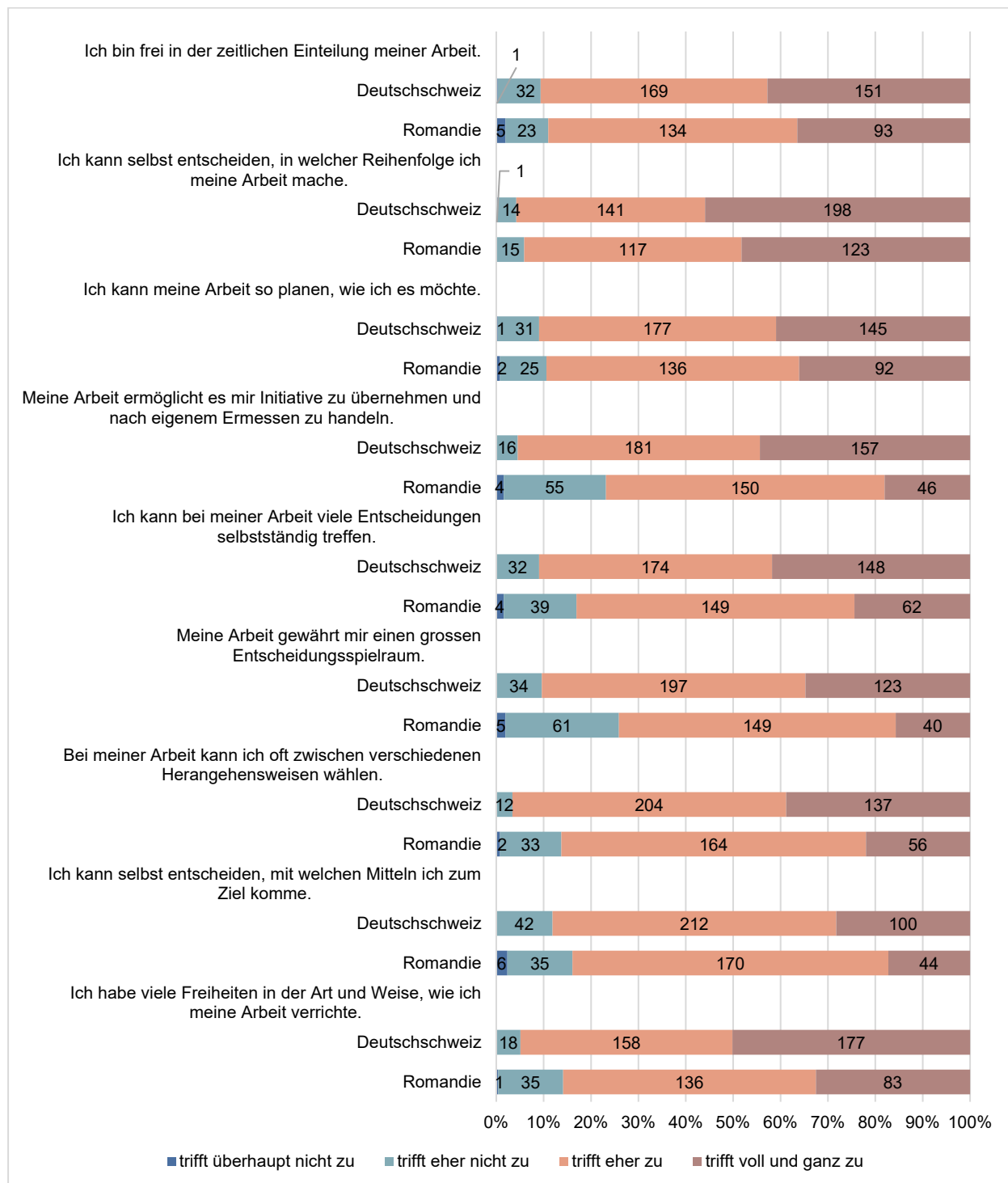


Abbildung 23 Arbeitsautonomie I, Vergleich Deutschschweiz und Romandie

3.4.7 Selbstwirksamkeitserwartungen

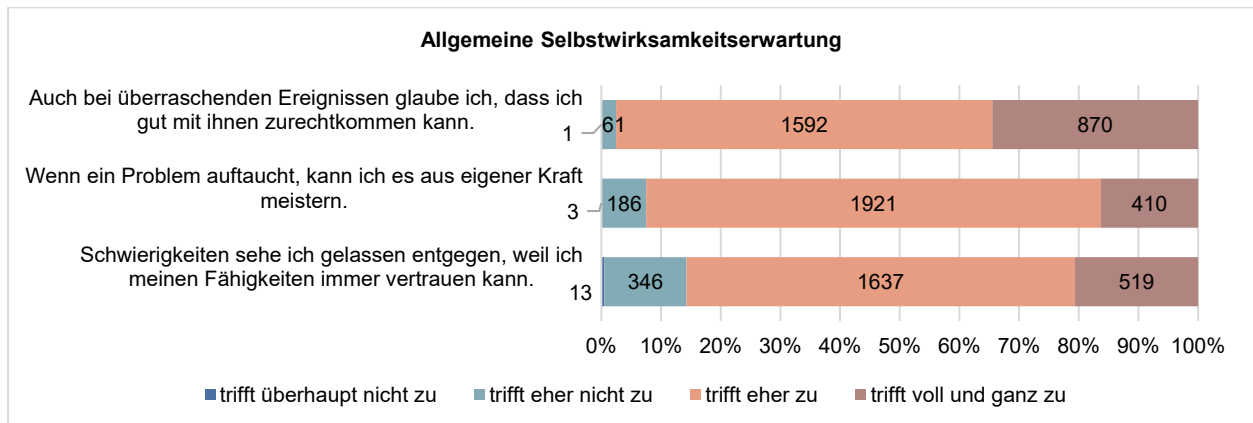


Abbildung 24 Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen

Die Ergebnisse zeigen eine hohe allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung von Schulleitungen. 98% der befragten Schulleitungen bewerten die Aussage «auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann» als eher oder voll und ganz zutreffend ein. 93% der Schulleitungen sind eher oder voll und ganz überzeugt, Probleme aus eigener Kraft meistern zu können und 86% sehen Schwierigkeiten gelassen entgegen «weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann».

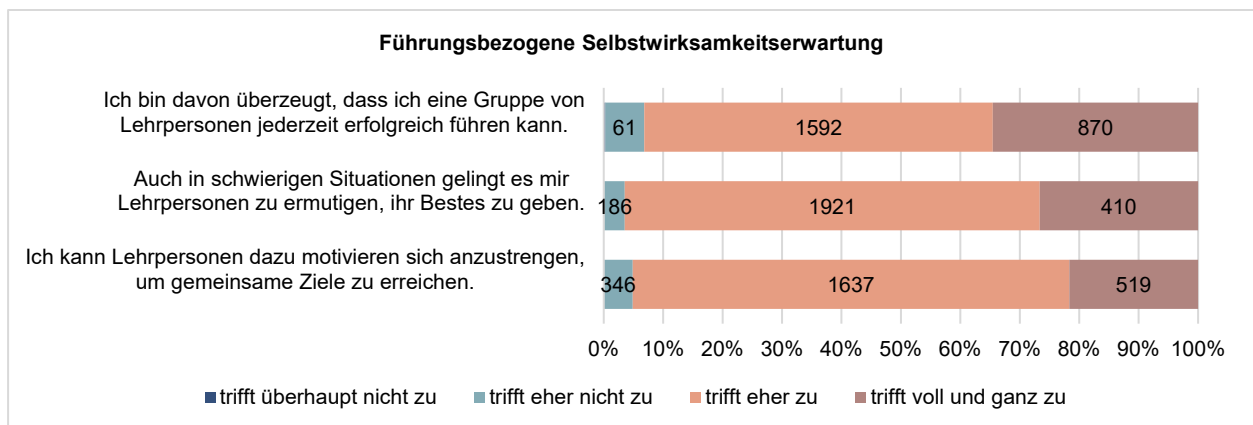


Abbildung 25 Führungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen

Ähnlich hoch ist die Zustimmung zur führungsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung. 93% der Schulleitungen stufen die Aussage «Ich bin davon überzeugt, dass ich eine Gruppe von Lehrpersonen jederzeit erfolgreich führen kann» als eher oder voll und ganz zutreffend ein. 96% der befragten Schulleitungen sind überzeugt, dass sie Lehrpersonen auch in schwierigen Situationen ermutigen können, ihr Bestes zu geben. 95% der Schulleitungen vertrauen in ihre Fähigkeit, Lehrpersonen dazu motivieren zu können sich anzustrengen, um gemeinsame Ziele zu erreichen.

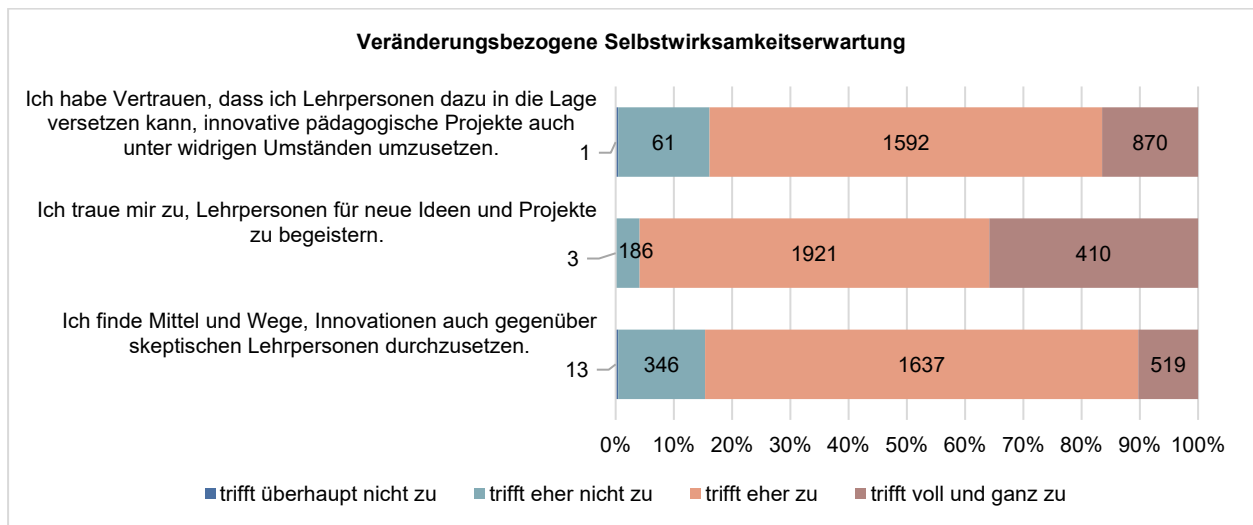


Abbildung 26 Veränderungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen

Auch in Bezug auf ihre Fähigkeiten, Veränderungen bewirken zu können zeigt sich eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung der Schulleitungen. Der Aussage «Ich habe Vertrauen, dass ich Lehrpersonen dazu in die Lage versetzen kann, innovative pädagogische Projekte auch unter widrigen Umständen umzusetzen» bewerten 84% der Schulleitungen als eher zutreffend oder voll und ganz zutreffend. 96% der Schulleitungen trauen sich zu, Lehrpersonen für neue Ideen und Projekte zu begeistern und 85% der Schulleitungen vertrauen darauf «Mittel und Wege» zu finden um «Innovationen auch gegenüber skeptischen Lehrpersonen durchzusetzen».

Vergleich Deutschschweiz und Romandie

Alle drei Skalen unterscheiden sich zwischen der Deutschschweiz und der Romandie, wobei die allgemeine Selbstwirksamkeit wie auch die führungs- und veränderungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung in der Romandie geringer ausgeprägt ist. Die Effektstärken der Gruppenunterschiede liegen für die allgemeine und die veränderungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung im kleinen Bereich (Cohen's $d = 0.33$ bzw. 0.35). Die Effektstärke der führungsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung liegt mit Cohen's $d = 0.56$ im mittleren Bereich (vgl. Anhang S. 74).

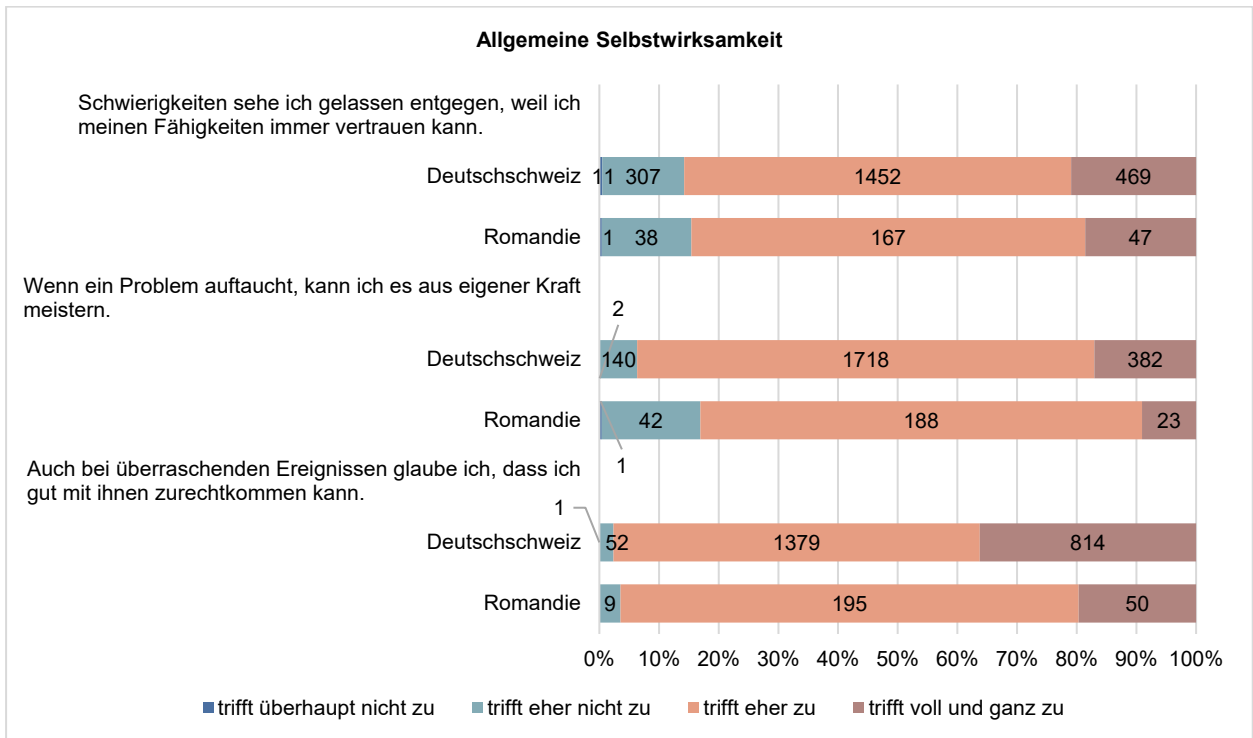


Abbildung 27 Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen, Vergleich Deutschschweiz und Romandie

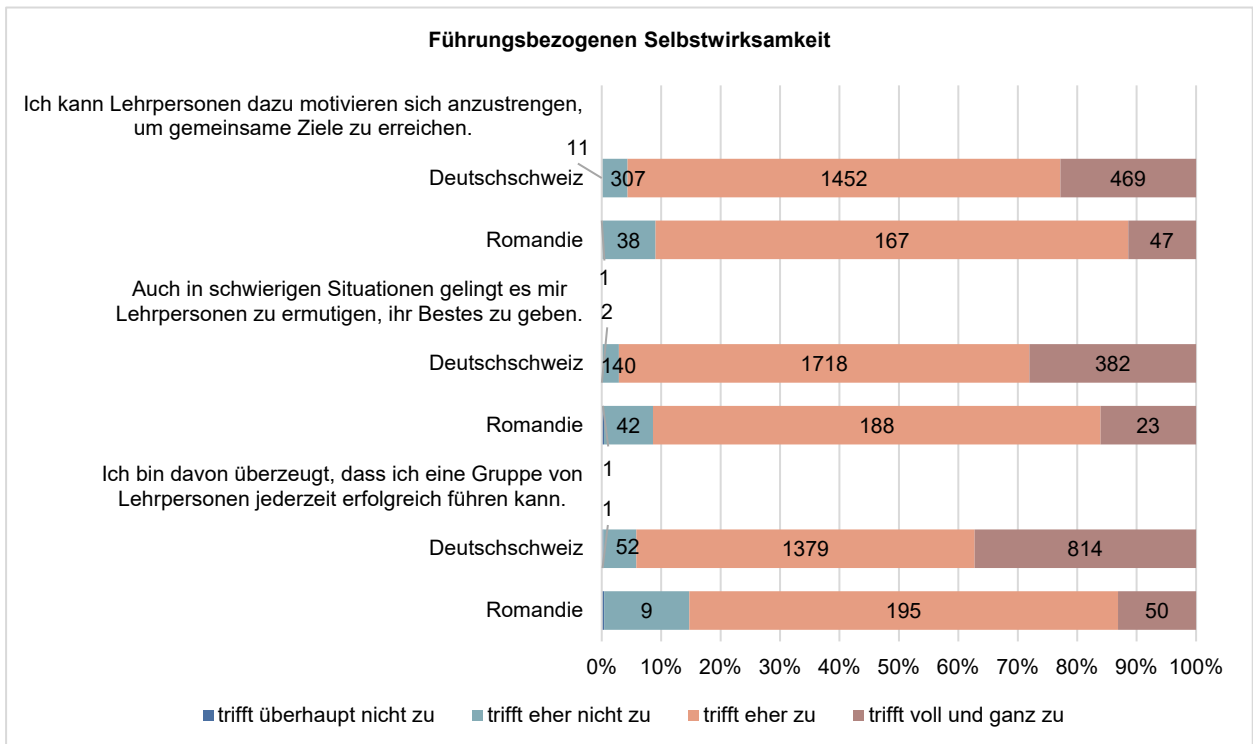


Abbildung 28 Führungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen, Vergleich Deutschschweiz und Romandie

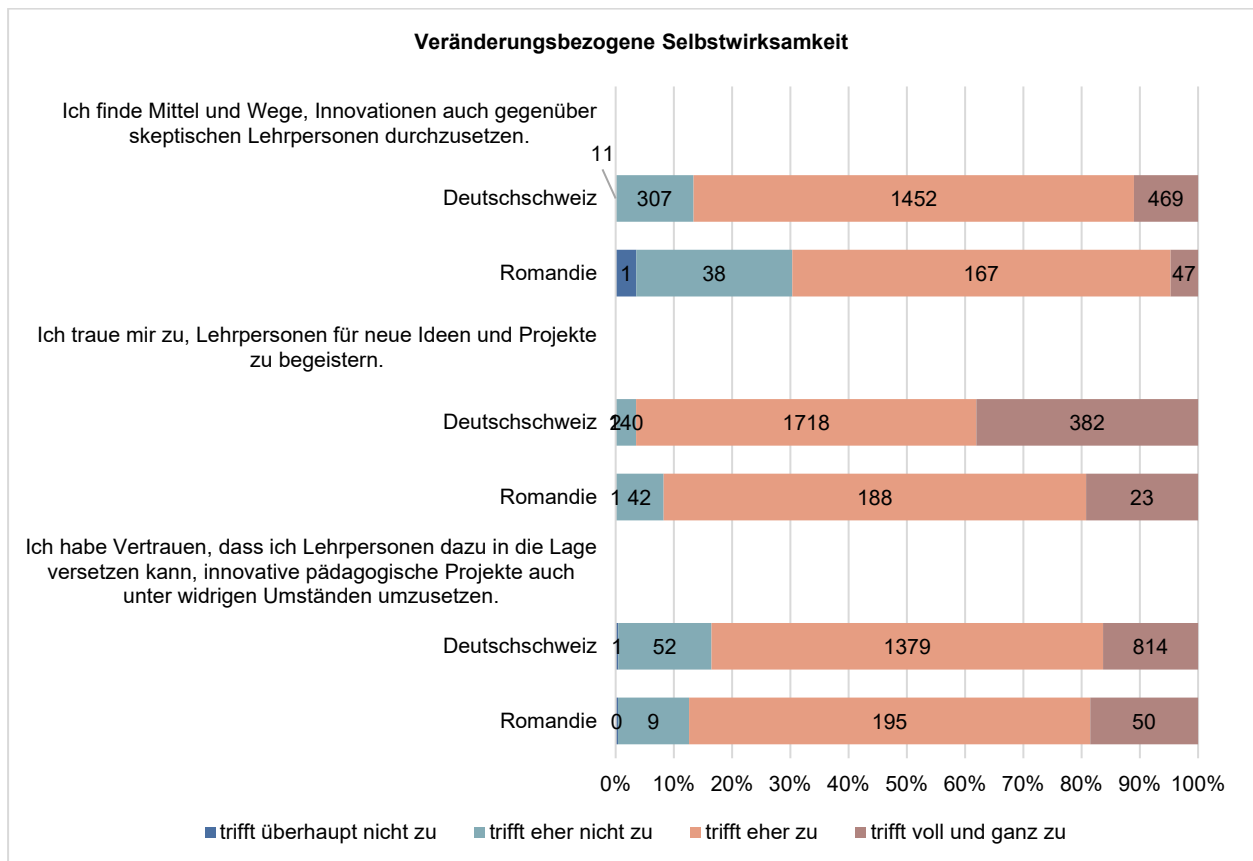


Abbildung 29 Veränderungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen, Vergleich Deutschschweiz und Romandie

3.4.8 Job Crafting

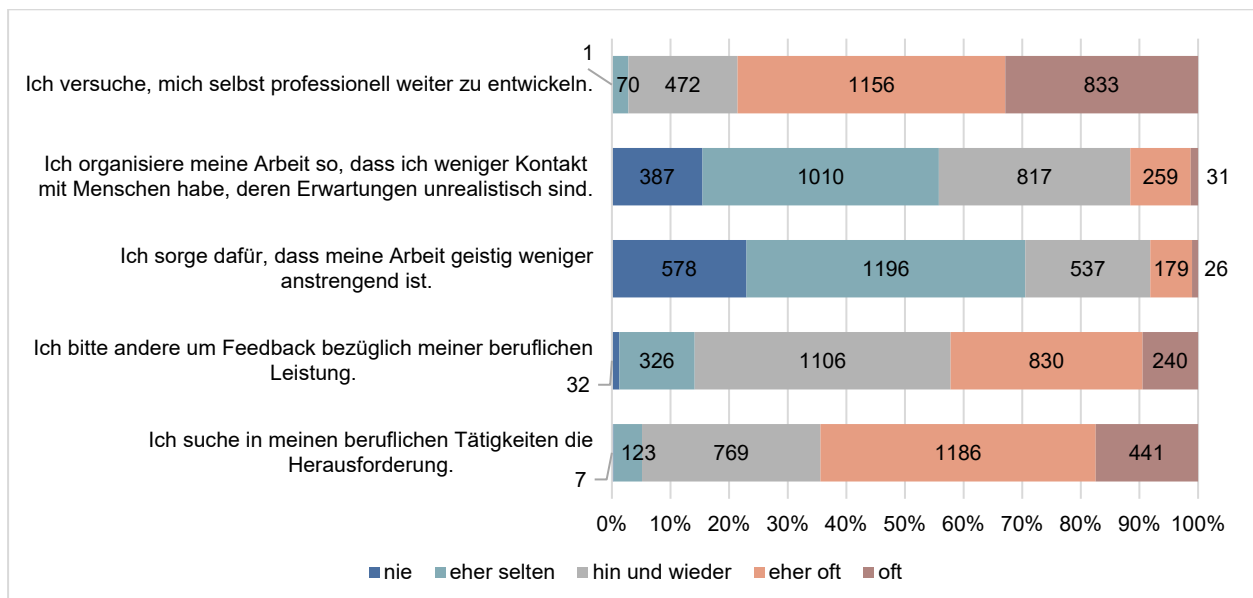


Abbildung 30 Job Crafting

Im Hinblick auf Aspekte von *Job Crafting* zeigt sich, dass viele Schulleitungen proaktiv ihre Berufsausübung gestalten und gezielt Ressourcen und neue Herausforderungen suchen. 79% der Schulleitungen geben an, eher oft oder oft zu versuchen sich selbst professionell weiterzuentwickeln. 46% der Schulleitungen geben an, dies «hin und wieder» zu tun. Ebenfalls hoch ist die Zustimmung zur Aussage «Ich suche in meinen beruflichen Tätigkeiten die Herausforderung».

64% der Schulleitungen geben an dies (eher) oft zu tun und weitere 30% geben an dies hin und wieder zu tun. Ein geringerer Anteil gibt hingegen an, sich aktiv Rückmeldungen von anderen einzuholen. 42% der Schulleitungen geben an oft oder eher oft andere um Feedback bezüglich der eigenen beruflichen Leistung zu bitten und 44% der Schulleitungen geben an, dies hin und wieder zu tun.

Wenig Zustimmung finden Verhaltensweisen, die auf die Reduzierung von hinderlichen Arbeitsanforderungen abzielen. So geben nur 12% der Schulleitungen an, (eher) oft ihre Arbeit so zu organisieren, dass sie weniger Kontakt mit Menschen haben, deren Erwartungen unrealistisch sind. 33% geben an, hinderliche Kontakte «hin und wieder» aktiv zu vermeiden und 55% geben an dies nie oder eher selten zu tun. Auch die Strategie, dafür zu sorgen, dass die eigene Arbeit weniger geistig anstrengend ist, wird nur selten genutzt: Lediglich 8% der Schulleitungen tun dies (eher) oft, während 21% angeben dies hin und wieder zu tun. 71% der Schulleitungen geben an, dies «eher selten» oder «nie» zu tun.

Vergleich Romandie und Deutschschweiz

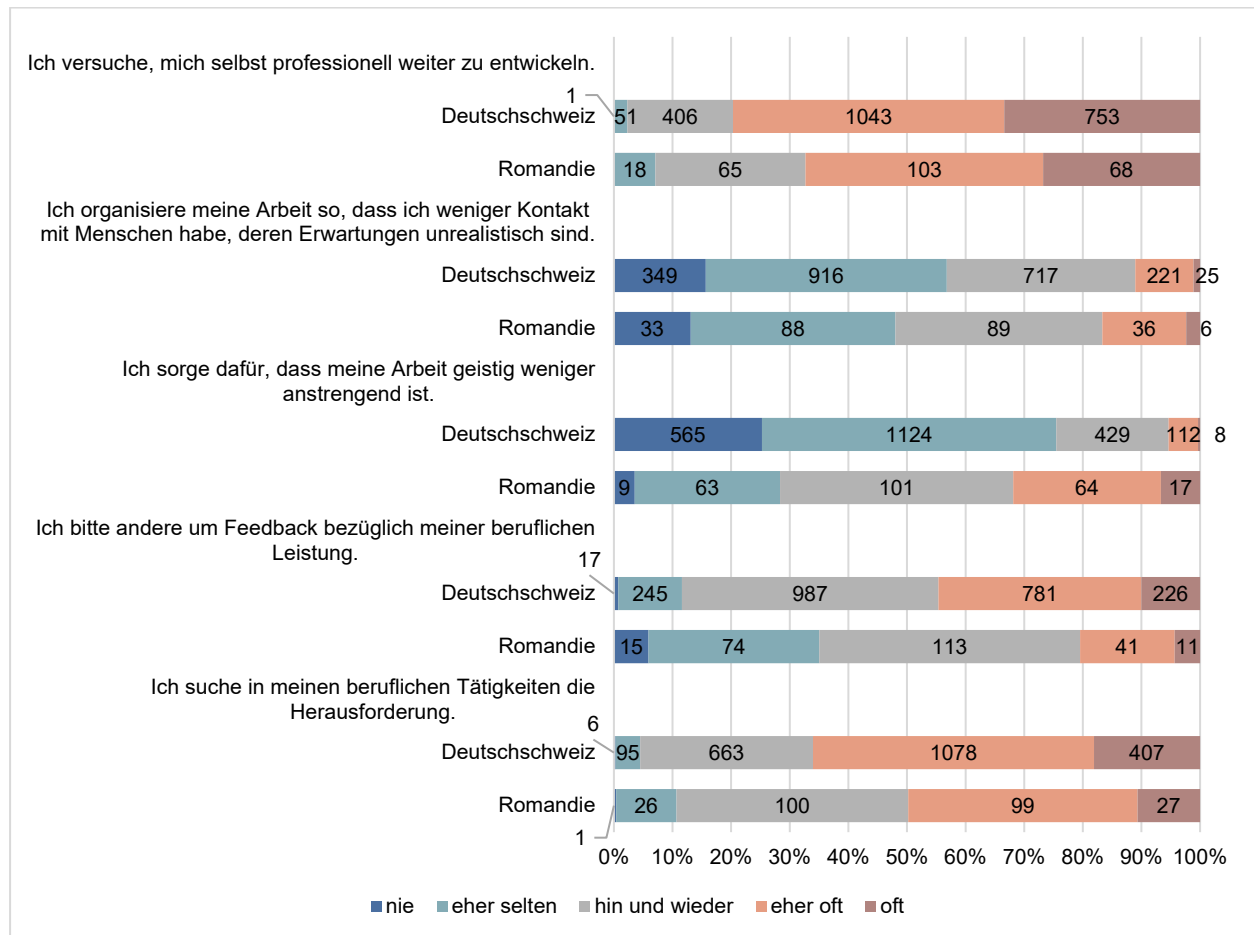


Abbildung 31 Job Crafting, Vergleich Romandie und Deutschschweiz

Die Zustimmungswerte aller Items unterscheiden sich signifikant zwischen der Romandie und der Deutschschweiz. Während die Zustimmungswerte für die Items zur Reduzierung von hinderlichen Arbeitsanforderungen («Ich organisiere meine Arbeit so, dass ich weniger Kontakt mit Menschen habe, deren Erwartungen unrealistisch sind» und «ich Sorge dafür, dass meine Arbeit geistig weniger anstrengend ist») durchschnittlich höhere Zustimmungswerte in der Romandie haben, erhalten die Items zum Aufsuchen von Ressourcen in der Romandie weniger Zustimmung als in

der Deutschschweiz. Ebenso geben Schulleitungen aus der Deutschschweiz häufiger an, sich Herausforderungen in ihren beruflichen Tätigkeiten zu suchen. Die Effektstärke der Mittelwertvergleiche ist für das Item «Ich Sorge dafür, dass meine Arbeit geistig weniger anstrengend ist» sehr stark (Cohen's $d = -1.22$). Während in der Deutschschweiz lediglich 5% der Schulleitungen angeben dies oft oder eher oft zu tun, geben 31% der Schulleitungen in der Romandie an dies (eher) oft zu tun. Ein mittlerer Effekt besteht für das Item «Ich bitte andere um Feedback bezüglich meiner beruflichen Leistung» (Cohen's $d = 0.69$). 45% der Deutschschweizer Schulleitungen geben an dies oft oder eher oft zu tun, während 21% der Schulleitungen in der Romandie oft oder eher oft um Feedback bitten. Die Effektstärken der restlichen Items liegen mit Cohen's d zwischen 0.27 und 0.37 im kleinen Bereich (vgl. Anhang S. 75).

3.5 Profession und professionelle Identität

3.5.1 Exploitation und Exploration

Ein weiteres Thema waren die Selbsteinschätzungen im Bereich der Verbesserung bekannter Routinen (Exploitation) sowie im Experimentieren und Innovieren (Exploration). Die Teilnehmenden wurden gefragt, in welchem Umfang sie sich in den letzten 12 Monaten in ihrer Position als Schulleitung mit verschiedenen Tätigkeiten beschäftigt hatten. 79% der Befragten gaben an, in eher grösserem oder grossem Umfang Tätigkeiten ausgeführt zu haben, bei denen sie über umfassende Erfahrungen verfügen. 75% geben an in grösserem/grossem Umfang Tätigkeiten durchgeführt zu haben bei denen Ihnen vollkommen klar ist, wie diese durchzuführen sind. 67% der Schulleitungen führen in eher grösserem oder grossem Umfang Tätigkeiten aus, die auf die Sicherung und Optimierung vorhandener Prozesse und/oder Ergebnisse abzielen. und 75% führen in grossem oder grösserem Umfang Tätigkeiten durch, auf die sie sehr gut vorbereitet sind.

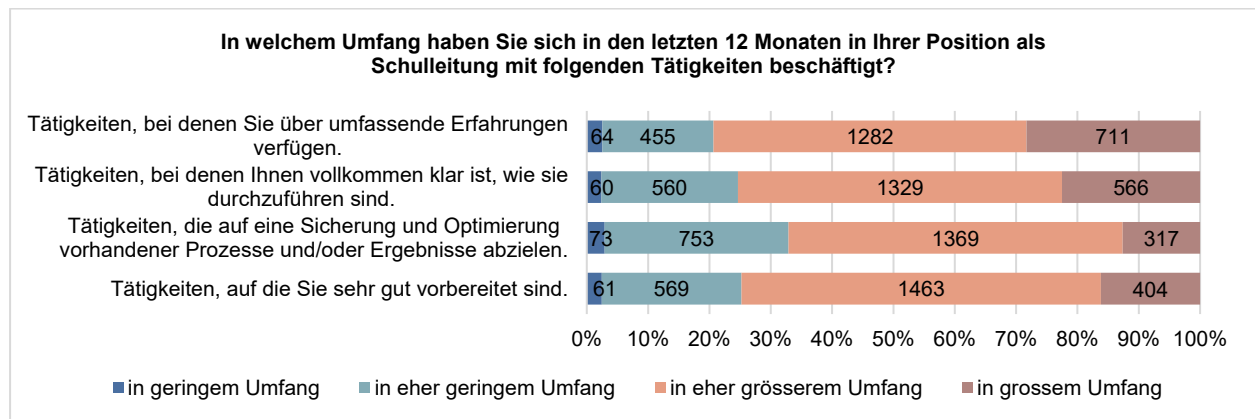


Abbildung 32 *Exploitation*

Bezüglich der explorativen Tätigkeiten geben 44% der befragten Schulleitungen an, dass sie in eher grösserem oder grossem Umfang Tätigkeiten ausführen, die unkonventionelle Handlungen erfordern. 45% beschäftigen sich in grossem oder grösserem Umfang mit Tätigkeiten, die auf grundlegende Erneuerungen von Prozessen gerichtet sind. und das Erlernen neuer Kompetenzen voraussetzen. 44% der Schulleitungen geben an, dass sie sich in grossem oder grösserem Umfang mit Tätigkeiten beschäftigen, die das Erlernen von neuen Fähigkeiten und Kompetenzen erfordern. 51% der Befragten geben an in eher grösserem oder grossem Umfang Tätigkeiten auszuführen bei denen der Aufwand und/oder Ertrag unklar ist.

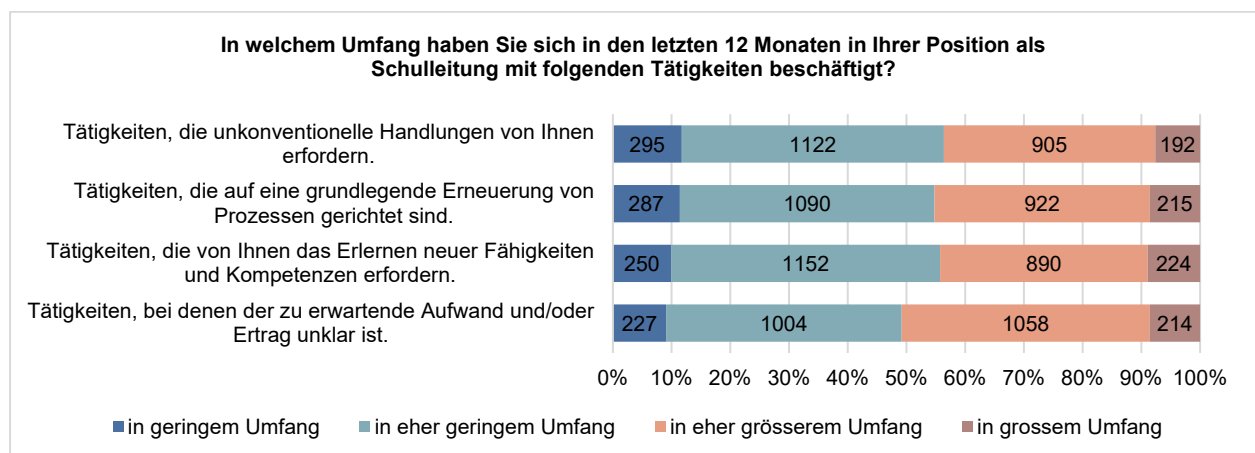


Abbildung 33 *Exploration*

Vergleich Romandie und Deutschschweiz

Im Vergleich des Antwortverhaltens der Deutschschweiz und der Romandie führen Schulleitungen der Deutschschweiz in geringerem Umfang Tätigkeiten durch, bei denen Ihnen vollkommen klar ist, wie diese durchzuführen sind und beschäftigen sich seltener mit Tätigkeiten auf, die sie sehr gut vorbereitet sind. Die Effektstärken der Differenzen liegen im kleinen Bereich (Cohen's $d = -0.21$ bzw. -0.13). Auf Skalenebene lassen sich keine Unterschiede zwischen den beiden Sprachregionen feststellen.

Schulleitungen der Deutschschweiz führen explorative Tätigkeit in signifikant grösserem Umfang durch als Schulleitungen der Romandie. Mit Ausnahme von Tätigkeiten, die das Erlernen von neuen Fähigkeiten und Kompetenzen erfordern sind die Unterschiede sowohl auf Item wie auch auf Skalenebene signifikant. Die Mittelwertdifferenz auf Skalenebene beträgt 0.24, die Effektstärke liegt im kleinen bis mittleren Bereich (Cohen's $d = 0.47$). Die ausführlichen statistischen Kennzahlen sind im Anhang S. 75 aufgeführt.

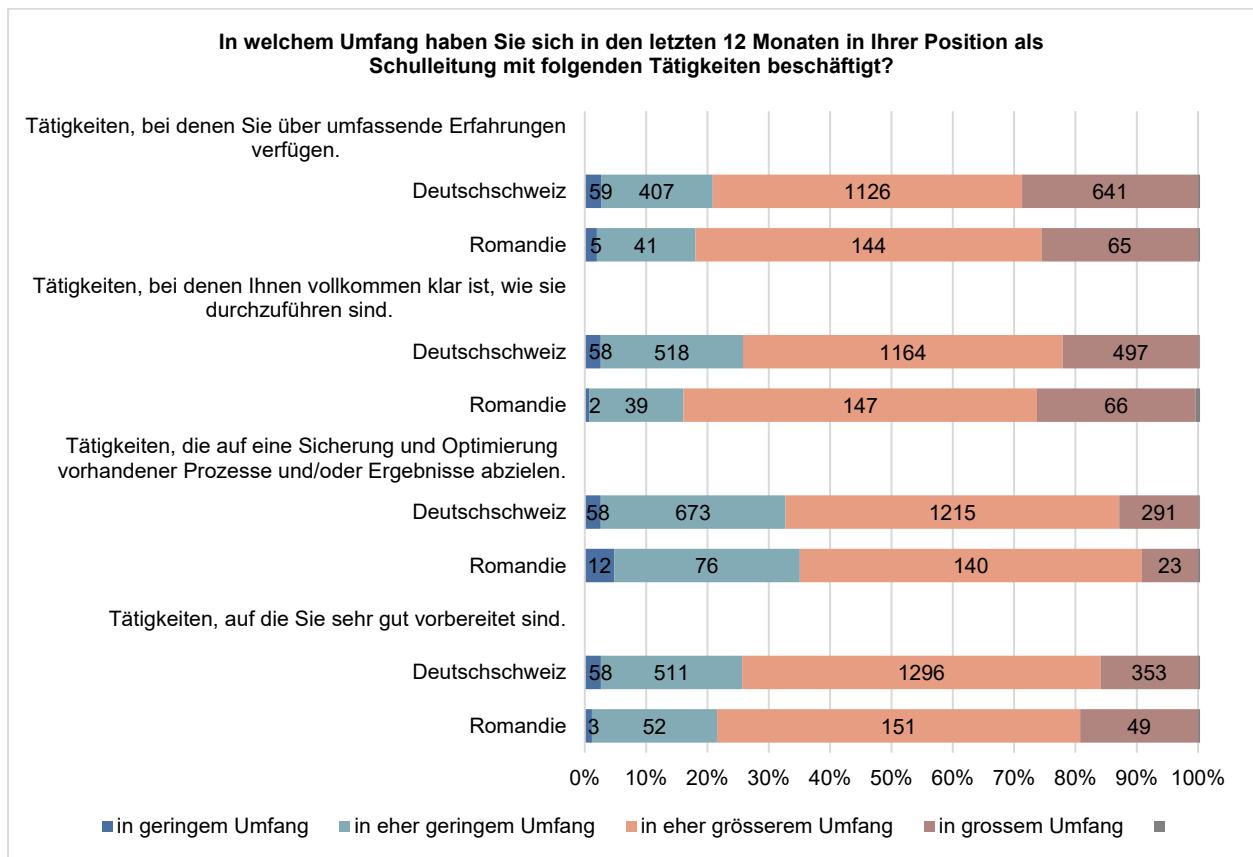


Abbildung 34 *Exploitation, Vergleich Romandie und Deutschschweiz*

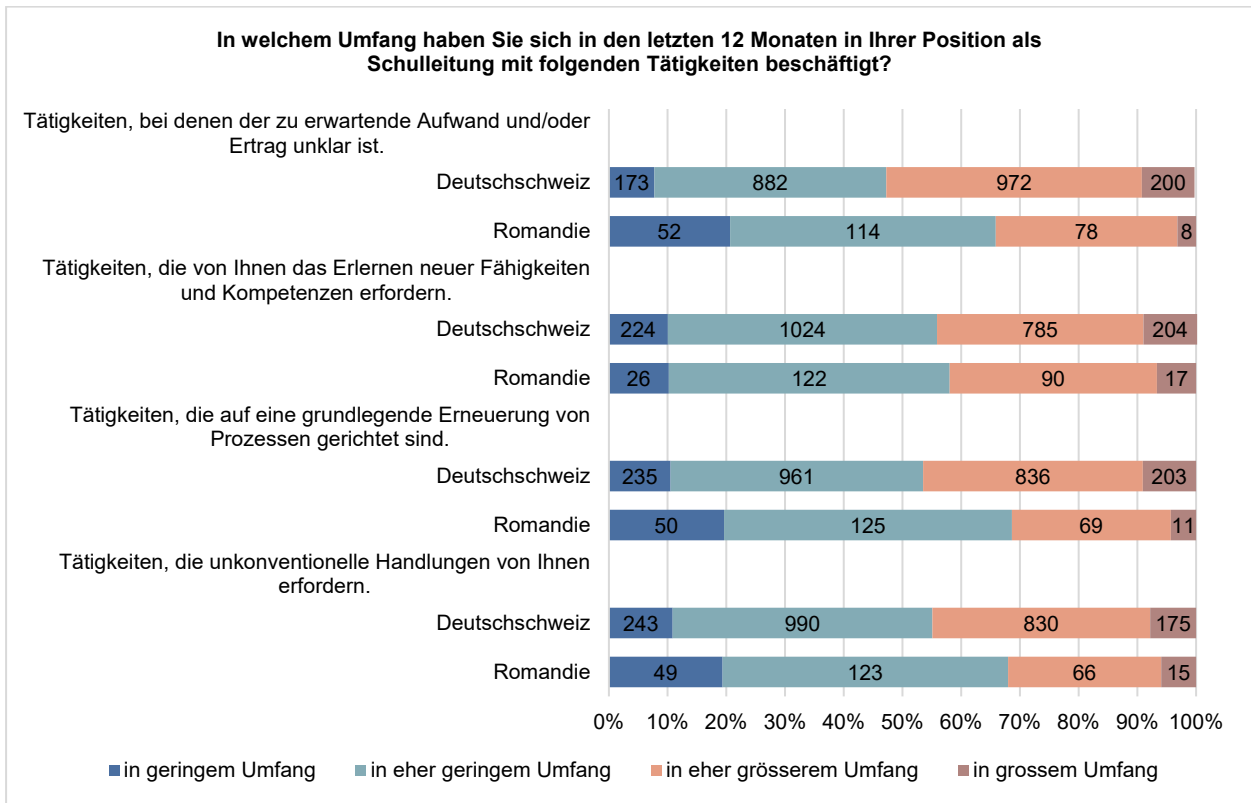


Abbildung 35 Vergleich Romandie und Deutschschweiz

3.5.2 Führungsverhalten

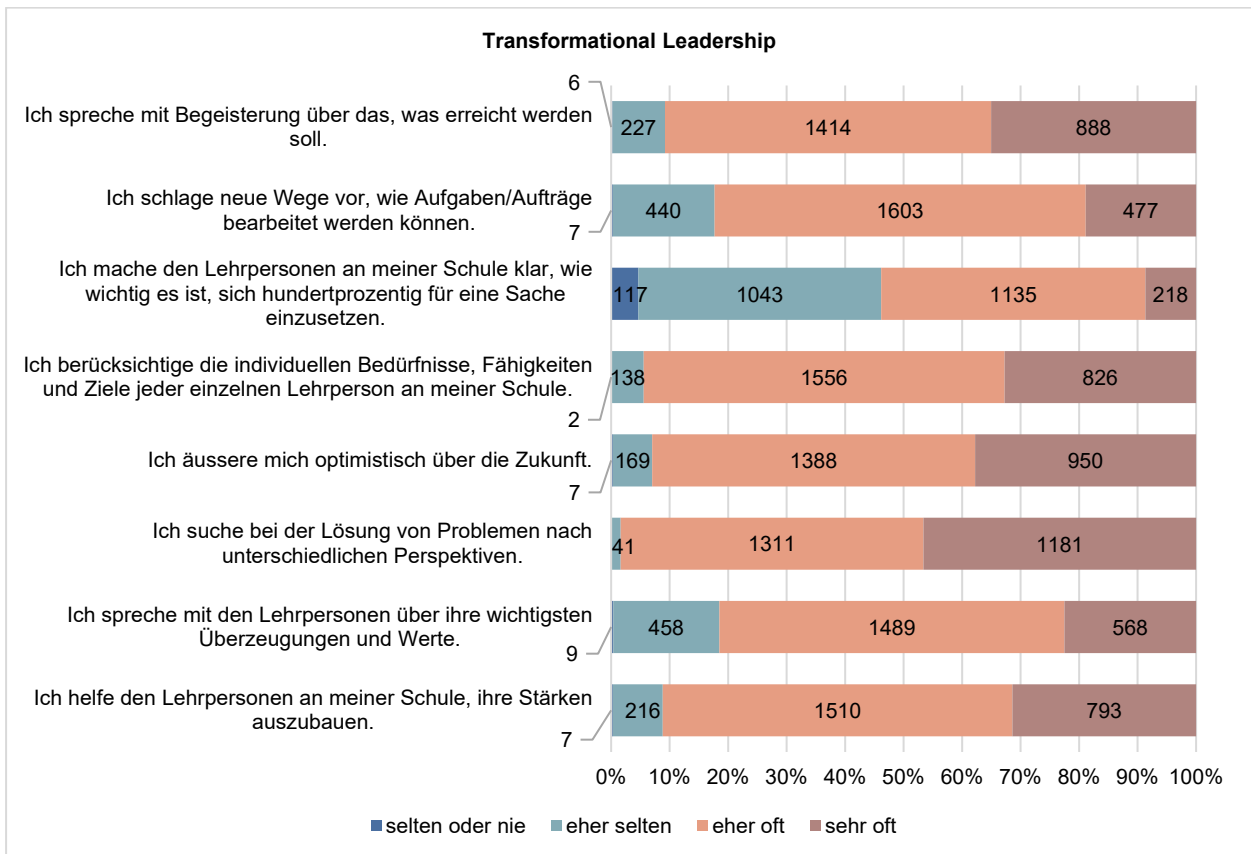


Abbildung 36 Führungsverhalten, Transformational Leadership

Schulleitungen zeigen hohe Werte für unterschiedliche Aspekte von transformationalem Führungsverhalten. 98% geben an, bei der Lösung von Problemen eher oft oder sehr oft nach unterschiedlichen Perspektiven zu suchen. 94% geben an, die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele jeder einzelnen Lehrperson zu berücksichtigen. 81% geben an, eher oft oder sehr oft mit den Lehrpersonen über ihre wichtigsten Überzeugungen und Werte zu sprechen. Hingegen geben nur 54% der Schulleitungen an oft oder sehr oft den Lehrpersonen klarzumachen, wie wichtig es ist, sich hundertprozentig für eine Sache einzusetzen.

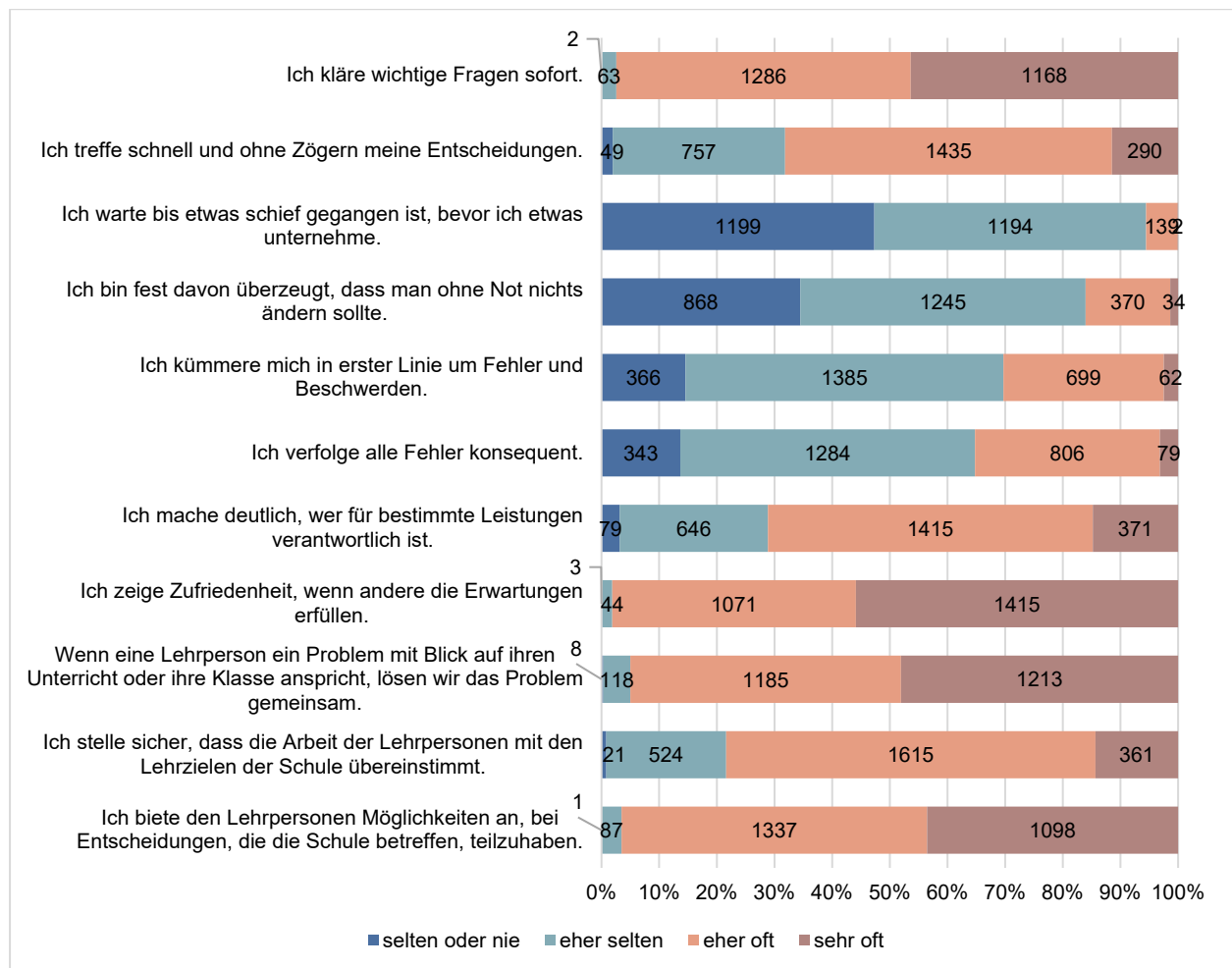


Abbildung 37 Führungsverhalten

Der Grossteil der befragten Schulleitungen bezieht die Lehrpersonen in Entscheidungsprozesse mit ein. 97% der befragten Schulleitungen geben an, eher oft oder sehr oft den Lehrpersonen Möglichkeiten zu bieten, bei Entscheidungen, die die Schule betreffen, teilzuhaben. 95% der befragten Schulleitungen geben an, eher oft oder sehr oft die Lösung von Unterrichtsproblemen gemeinsam mit den entsprechenden Lehrpersonen anzugehen. 78% geben an, eher oft oder sehr oft sicherzustellen, dass die Arbeit der Lehrpersonen mit den Zielen der Schule übereinstimmt.

98% der Schulleitungen geben an oft oder sehr oft Zufriedenheit zu zeigen, wenn andere ihre Erwartungen erfüllen. 71% geben an deutlich zu machen wer für bestimmte Leistungen verantwortlich ist. Hingegen geben nur 35% der Schulleitungen an Fehler oft oder sehr oft konsequent zu verfolgen. Auch stimmen 16% der Schulleitungen der Aussage zu, dass man ohne Not nichts ändern muss und 6% geben an, dass sie oft oder sehr oft warten bis etwas schief gegangen ist, bevor sie etwas unternehmen. 3% der Schulleitungen geben an, wichtige Fragen selten sofort zu

klären. Mit 30% gibt ein grösserer Teil der Schulleitungen an Entscheidungen eher selten schnell und ohne zu zögern zu treffen. 2% der Schulleitungen geben an, diese selten oder nie zu tun.

Vergleich Deutschschweiz und Romandie

Fasst man die Items zu einer Skala für transformationales Führungsverhalten zusammen, zeigt sich, dass Schulleitungen in der Deutschschweiz eher transformational führen als Schulleitungen in der Romandie. Die Effektstärke liegt im kleinen Bereich (Cohen's $d = 0.34$). Die grössten Differenzen auf Itemebene bestehen in den Items «Ich helfe den Lehrpersonen an meiner Schule, ihre Stärken auszubauen» und «Ich berücksichtige die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele jeder einzelnen Lehrperson an meiner Schule» (vgl. Anhang S. 76).

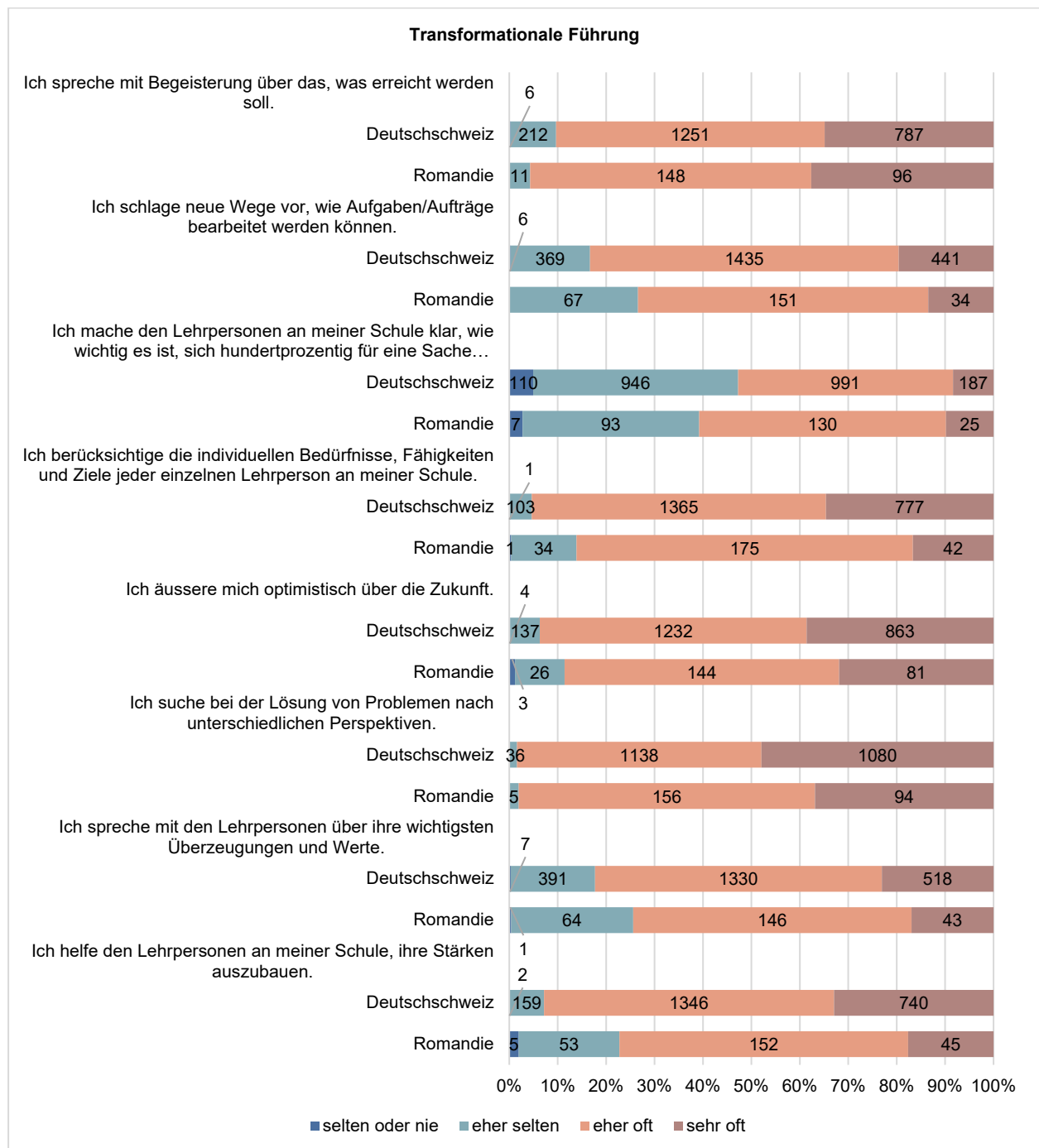


Abbildung 38 Führungsverhalten, Transformationale Führung, Vergleich Romandie und Deutschschweiz

Deutschschweizer Schulleitungen bieten, verglichen mit Schulleitungen aus der Romandie, Lehrpersonen öfters die Möglichkeit an bei Entscheidungen teilzuhaben und sie lösen signifikant häufiger gemeinsam mit Lehrpersonen Unterrichtsbezogene Probleme. Zudem geben sie eher an wichtige Fragen sofort zu klären und schnell und ohne zu zögern Entscheidungen zu treffen. Weiter zeigen Schulleitungen der Deutschschweiz eher Zufriedenheit, wenn Erwartungen erfüllt werden, wobei hier der Unterschied zwischen den Sprachregionen kleiner ausfällt als bei den anderen Items. Im Vergleich zur Romandie geben Deutschschweizer Schulleitungen hingegen seltener an sich in erster Linie um Fehler und Beschwerden zu kümmern und sie machen seltener deutlich, wer für bestimmte Leistungen verantwortlich ist. Zudem sind Schulleitungen der Deutschschweiz weniger davon überzeugt, dass man ohne Not nichts ändern sollte, und warten seltener ab, bis etwas schiefgegangen ist, bevor sie etwas unternehmen. Kein Unterschied besteht im Item «Ich verfolge alle Fehler konsequent» (vgl. Anhang S. 76).

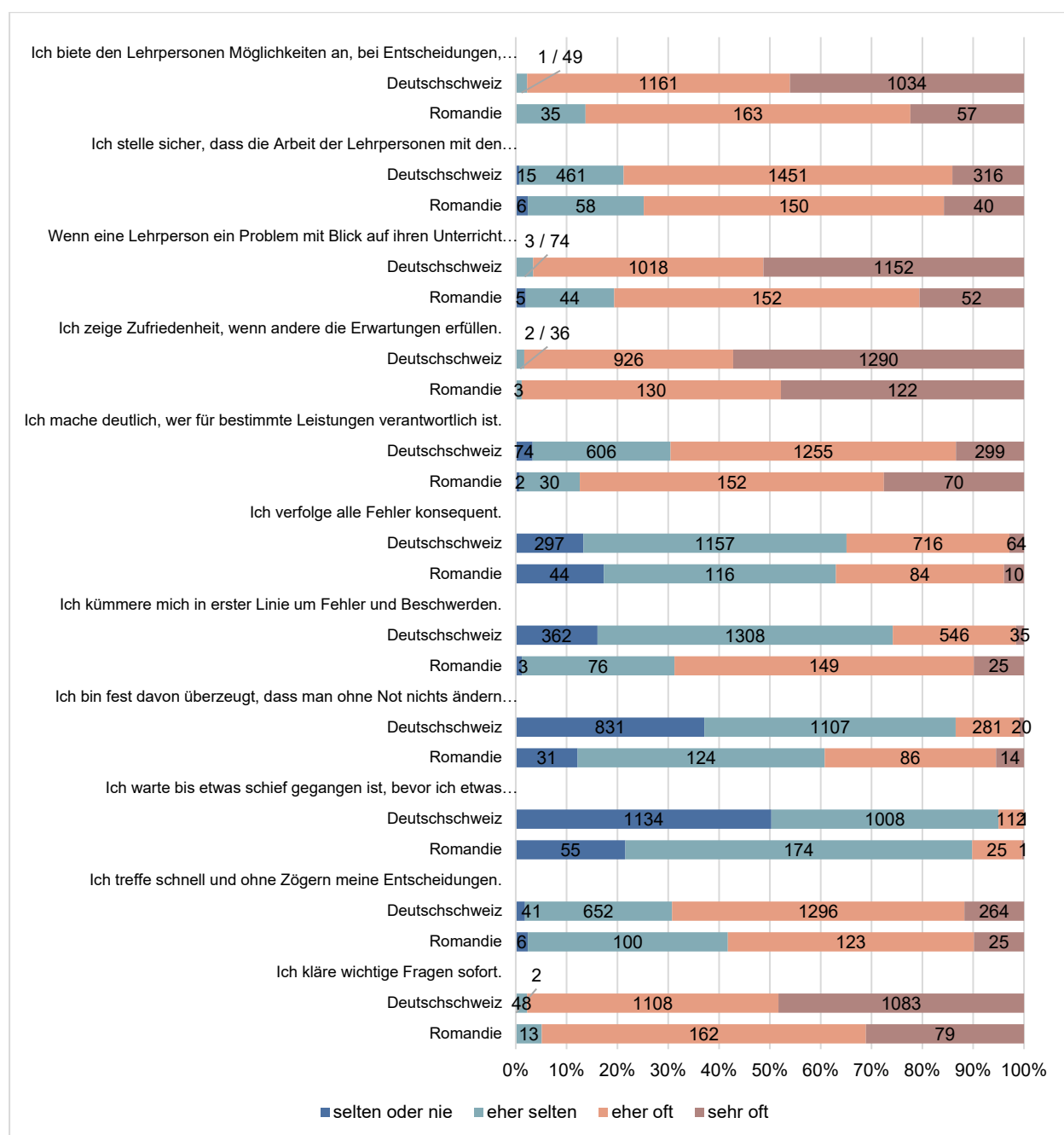


Abbildung 39 Führungsverhalten, Vergleich Romandie und Deutschschweiz

3.5.3 Personalmanagement

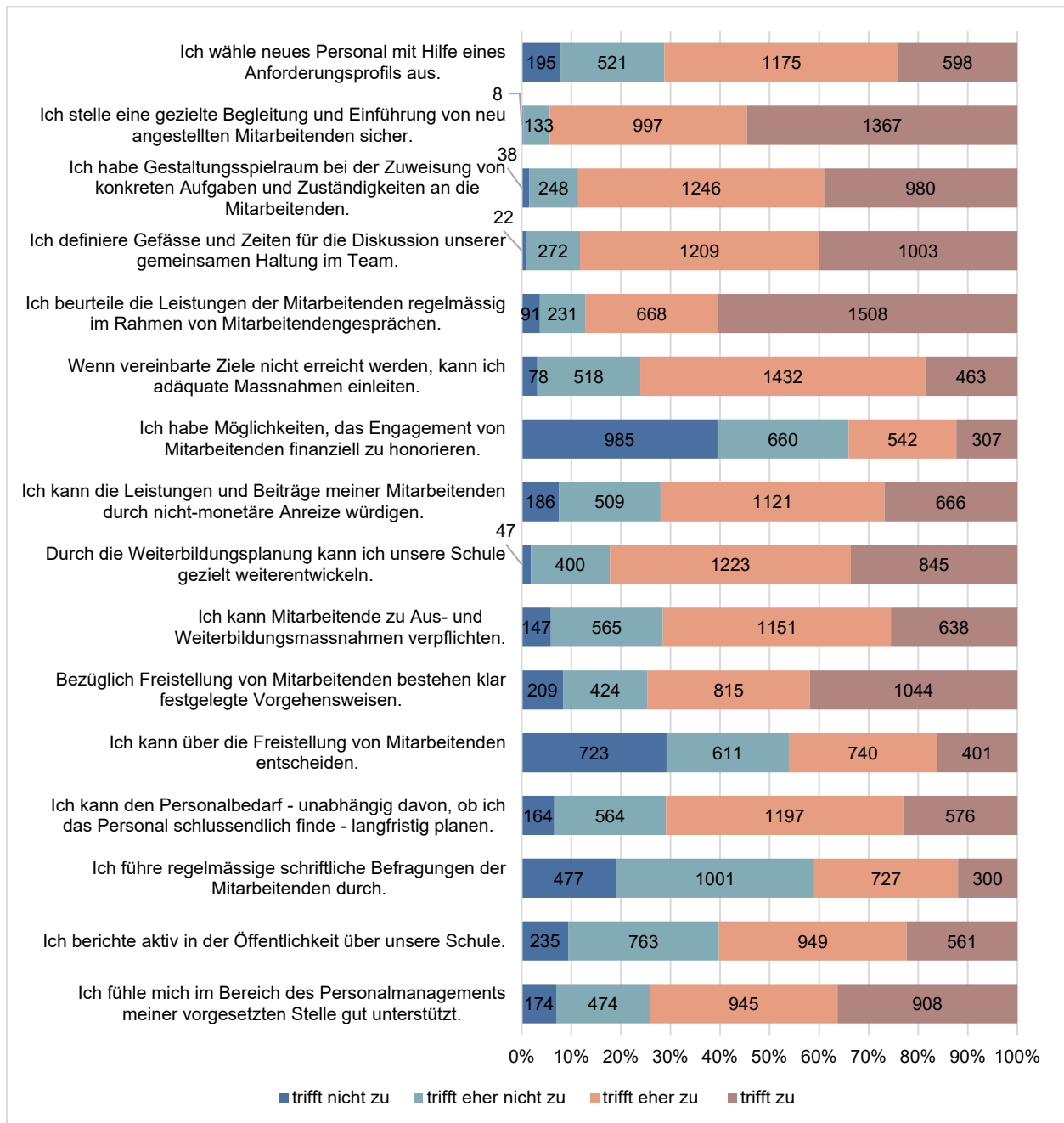


Abbildung 40 Personalmanagement⁶

In Bezug auf Vorgehensweisen in der Personalführung bewerten 94% der Befragten Schulleitungen die Aussage als (eher) zutreffend, dass sie eine gezielte Begleitung und Einführung von neu angestellten Mitarbeitenden sicherstellen. 71% der Schulleitungen sehen es als (eher) zutreffend, dass sie neues Personal mit Hilfe eines Anforderungsprofil auswählen. Das Vorhandensein von

⁶ Für die Fragebogenversion Romandie/Tessin wurde die Antwortmöglichkeit «weiss nicht / nicht anwendbar» gegeben. Für die Deutschschweiz wurde diese Antwortmöglichkeit *nicht* gegeben. Die Antwortkategorie weiss nicht / nicht anwendbar wurde deshalb ausgeschlossen.

Gefässen und Zeiträumen für die Diskussion gemeinsamer Haltungen im Team wird von 88% der Befragten als (eher) zutreffend eingeschätzt und 87% der Schulleitungen bewerten es als (eher) zutreffend, dass sie die Leistungen der Mitarbeitenden regelmässig im Rahmen von Gesprächen beurteilen. 41% der Schulleitungen bewerten die Aussage «Ich führe regelmässige schriftliche Befragungen der Mitarbeitenden durch» als zutreffend oder eher zutreffend.

In Bezug auf die Handlungsspielräume im Personalmanagement bewerten 89% der Schulleitungen es als (eher) zutreffend, dass sie über Gestaltungsspielräume bei der Zuweisung von konkreten Aufgaben und Zuständigkeiten an die Mitarbeitenden verfügen. 72% bewerten es als (eher) zutreffend, dass sie Mitarbeitende zu Aus- und Weiterbildungsmassnahmen verpflichten können. Ebenso bewerten es 72% der Befragten als (eher) zutreffend, dass sie Leistungen und Beiträge von Mitarbeitenden durch nicht-monetäre Anreize würdigen können. Hingegen bewerten nur 34% der Schulleitungen die Aussage «Ich habe Möglichkeiten, das Engagement von Mitarbeitenden finanziell zu honorieren» als (eher) zutreffend. Im Hinblick auf die Freistellung von Mitarbeitenden sehen 75% der Schulleitungen es als (eher) zutreffend, dass klar festgelegte Vorgehensweisen bestehen. 46% der Schulleitungen bewerten es als (eher) zutreffend, dass sie über die Freistellung von Mitarbeitenden entscheiden können.

Weiter bewerten 71% der Schulleitungen es als (eher) zutreffend, dass sie langfristig den Personalbedarf planen können (unabhängig davon, ob das benötigte Personal letztlich gefunden wird). 82% stimmen der Aussage zu, dass sie ihre Schule durch die Weiterbildungsplanung gezielt Weiterentwicklung können. 76% bewerten es als (eher) zutreffend, dass sie adäquate Massnahmen einleiten können, wenn vereinbarte Ziele nicht erreicht werden. 74% fühlen sich im Bereich Personalmanagement durch ihre vorgesetzte Stelle gut unterstützt. 60% stimmen der Aussage zu, dass sie aktiv in der Öffentlichkeit über ihre Schule berichten.

Vergleich Deutschschweiz und Romandie

Basierend auf den Ergebnissen unabhängiger t-Tests zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen Schulleitungen der Deutschschweiz und der Romandie in vielen abgefragten Bereichen des Personalmanagements. Schulleitungen der Deutschschweiz wählen neues Personal eher mit Hilfe eines Anforderungsprofils aus. Auch beurteilen Deutschschweizer Schulleitungen die Leistungen der Mitarbeitenden häufiger regelmässig im Rahmen von Mitarbeitendengesprächen und führen eher regelmässige schriftliche Befragungen der Mitarbeitenden durch. Weiter definieren sie im Vergleich zur Romandie häufiger feste Zeiträume für die Diskussion gemeinsamer Haltungen im Team (vgl. Anhang S. 77).

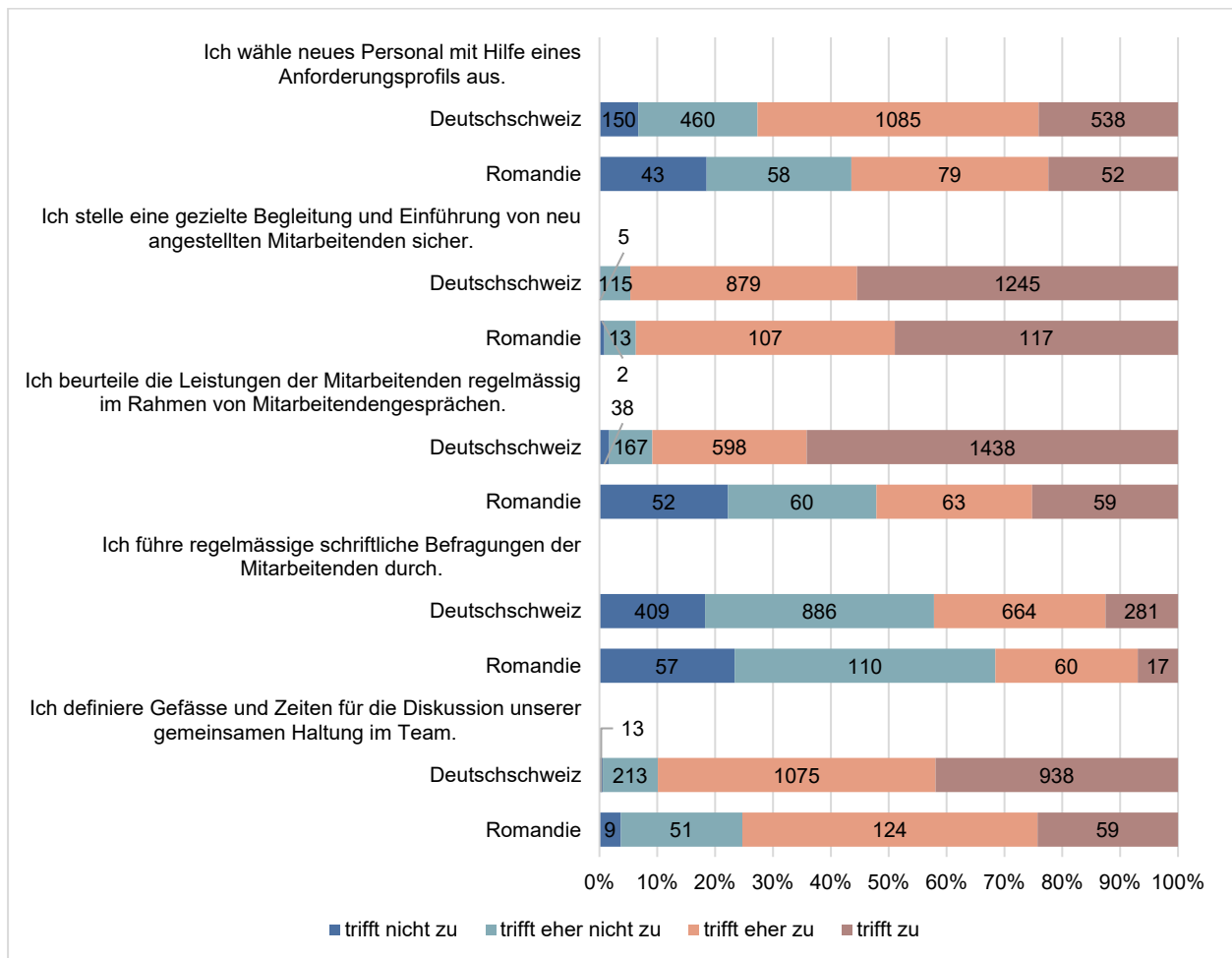


Abbildung 41 Personalmanagement I, Vergleich Romandie und Deutschschweiz

Die Ergebnisse weisen auf grössere Handlungsspielräume in der Deutschschweiz hin: Deutschschweizer Schulleitungen verfügen im Vergleich zur Romandie über einen grösseren Gestaltungsspielraum bei der Zuweisung konkreter Aufgaben und Zuständigkeiten an die Mitarbeitenden und haben mehr Möglichkeiten, das Engagement der Mitarbeitenden finanziell zu honorieren. Auch in der Entscheidungsfreiheit bezüglich der Freistellung von Mitarbeitenden berichten Deutschschweizer Schulleitungen von einem grösseren Handlungsspielraum. Hingegen geben Schulleitungen der Romandie eher an, dass klar festgelegte Vorgehensweisen bezüglich der Freistellung von Mitarbeitenden bestehen. Weiter bewerten Deutschschweizer Schulleitungen es als zutreffender, dass sie Mitarbeitende zu Aus- und Weiterbildungsmassnahmen verpflichten können.

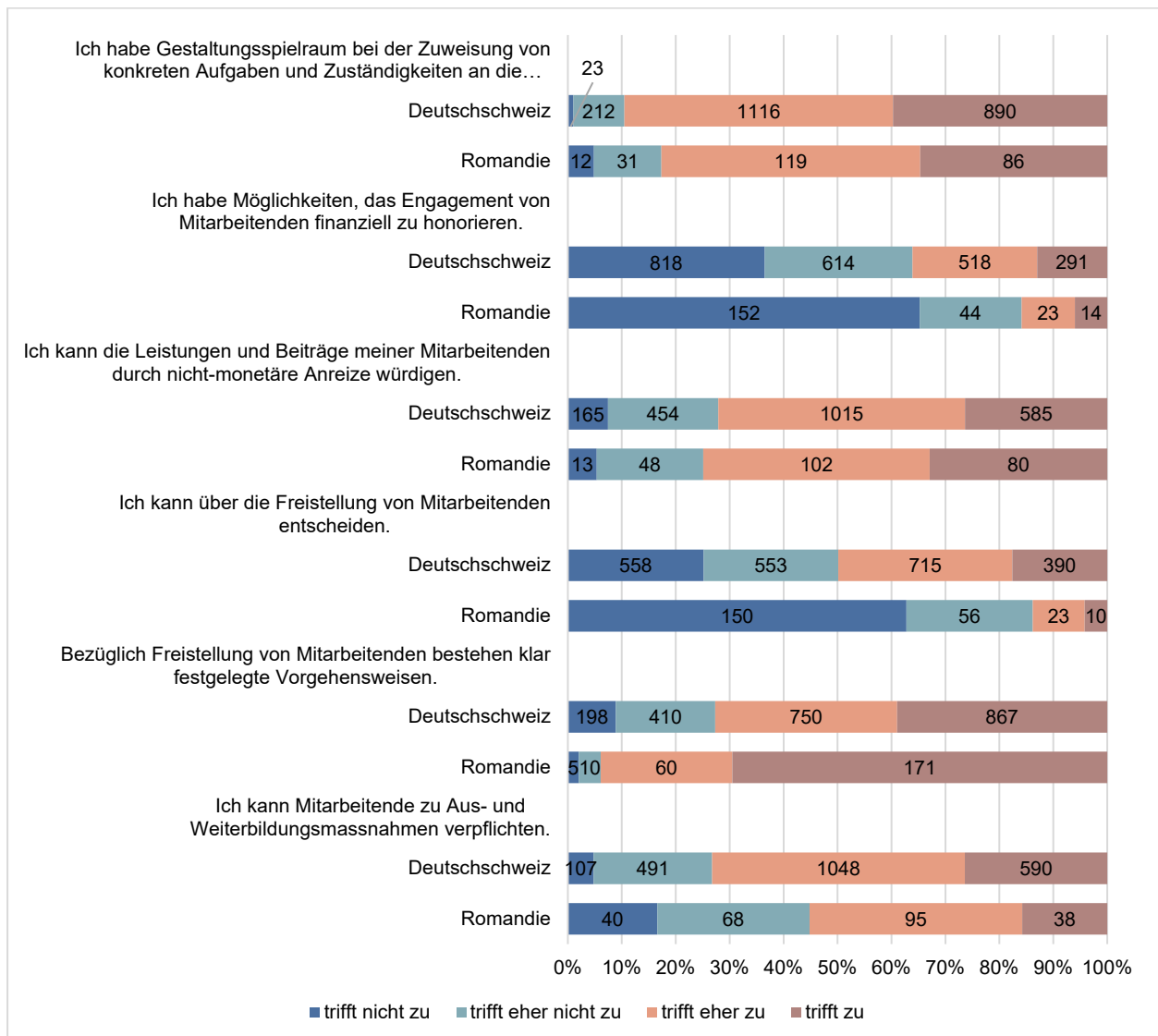


Abbildung 42 Personalmanagement II, Vergleich Romandie und Deutschschweiz

Allgemeiner betrachtet fühlen sich Deutschschweizer Schulleitungen im Vergleich zur Romandie eher in der Lage, adäquate Massnahmen einzuleiten, wenn vereinbarte Ziele nicht erreicht werden und stimmen der Aussage stärker zu, dass sie den Personalbedarf langfristig planen können. Auch sind Deutschschweizer Schulleitungen eher der Ansicht, dass sie durch die Weiterbildungsplanung ihre Schule gezielt weiterentwickeln können. Zuletzt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass Deutschschweizer Schulleitungen aktiver in der Öffentlichkeit über ihre Schule berichten.

Knapp nicht signifikant sind Unterschiede in der wahrgenommenen Unterstützung im Bereich des Personalmanagements, Möglichkeiten in der nicht-monetären Würdigung von Leistungen, sowie die gezielte Begleitung und Einführung von neu angestellten Mitarbeitenden.

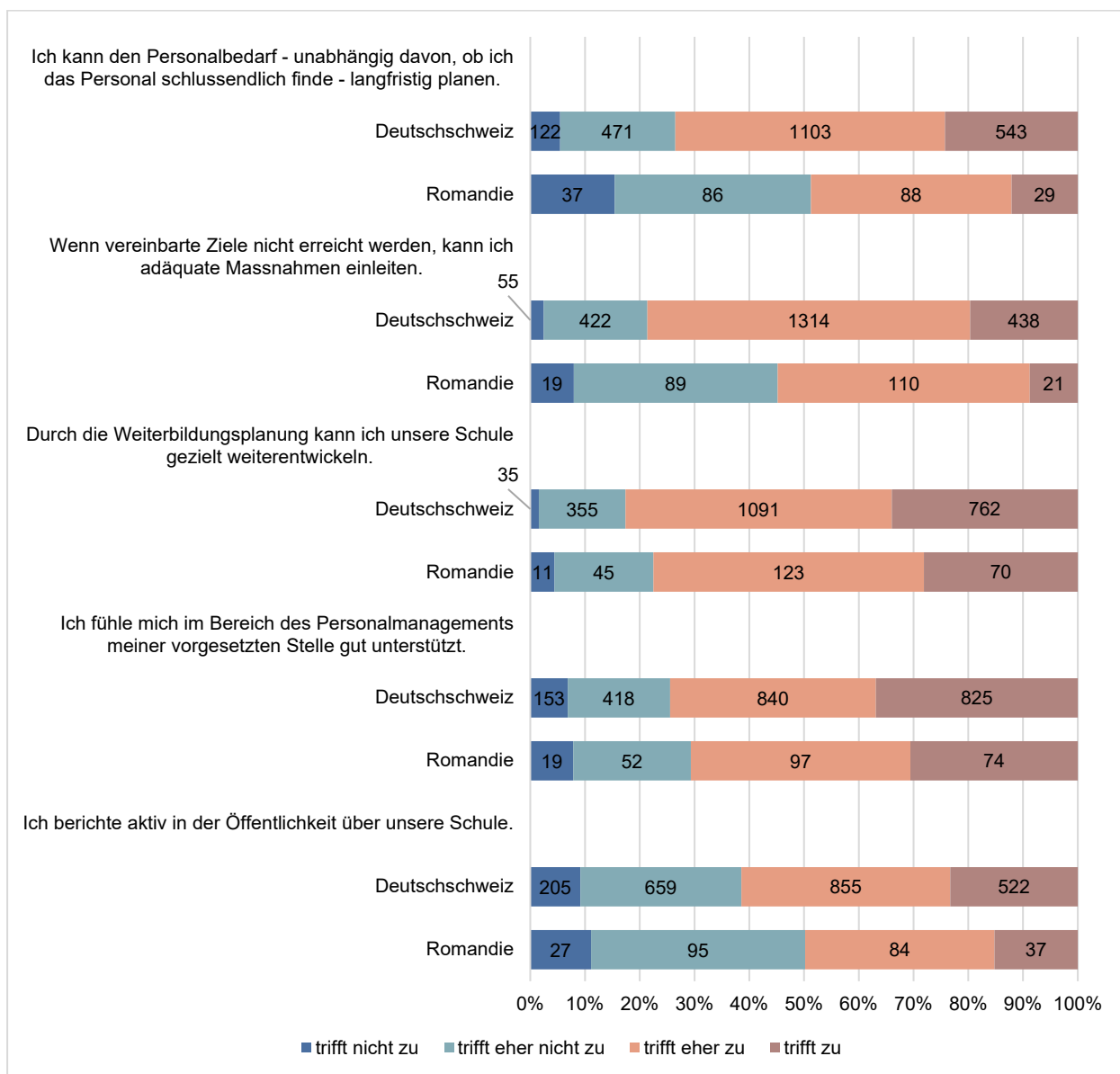


Abbildung 43 Personalmanagement III, Vergleich Romandie und Deutschschweiz

3.5.4 Höhere Führungsaspiration

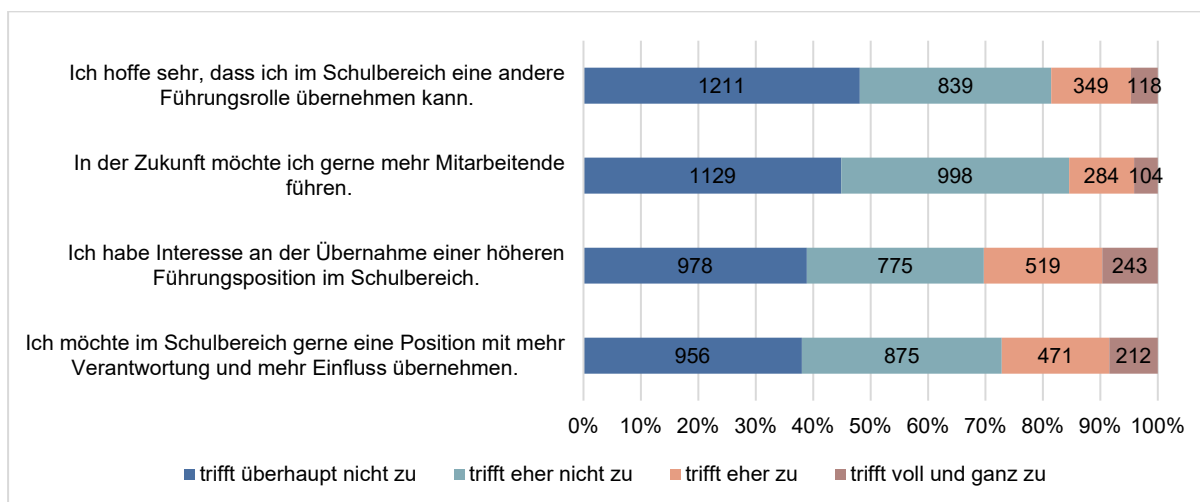


Abbildung 44 Höhere Führungsaspiration

Die Ergebnisse zur höheren Führungsaspiration zeigen, dass ein Teil der befragten Schulleitungen Ambitionen für Führungsaufgaben mit mehr Verantwortung haben. 15% der Schulleitungen stimmen eher oder voll und ganz zu, künftig mehr Mitarbeitende führen zu wollen. 19% hoffen, im Schulbereich eine andere Führungsrolle übernehmen zu können und 27% äussern Interesse an einer Position mit mehr Verantwortung und Einfluss. Weiter stimmen 31% der Aussage eher oder voll zu, eine höhere Führungsposition im Schulbereich übernehmen zu wollen.

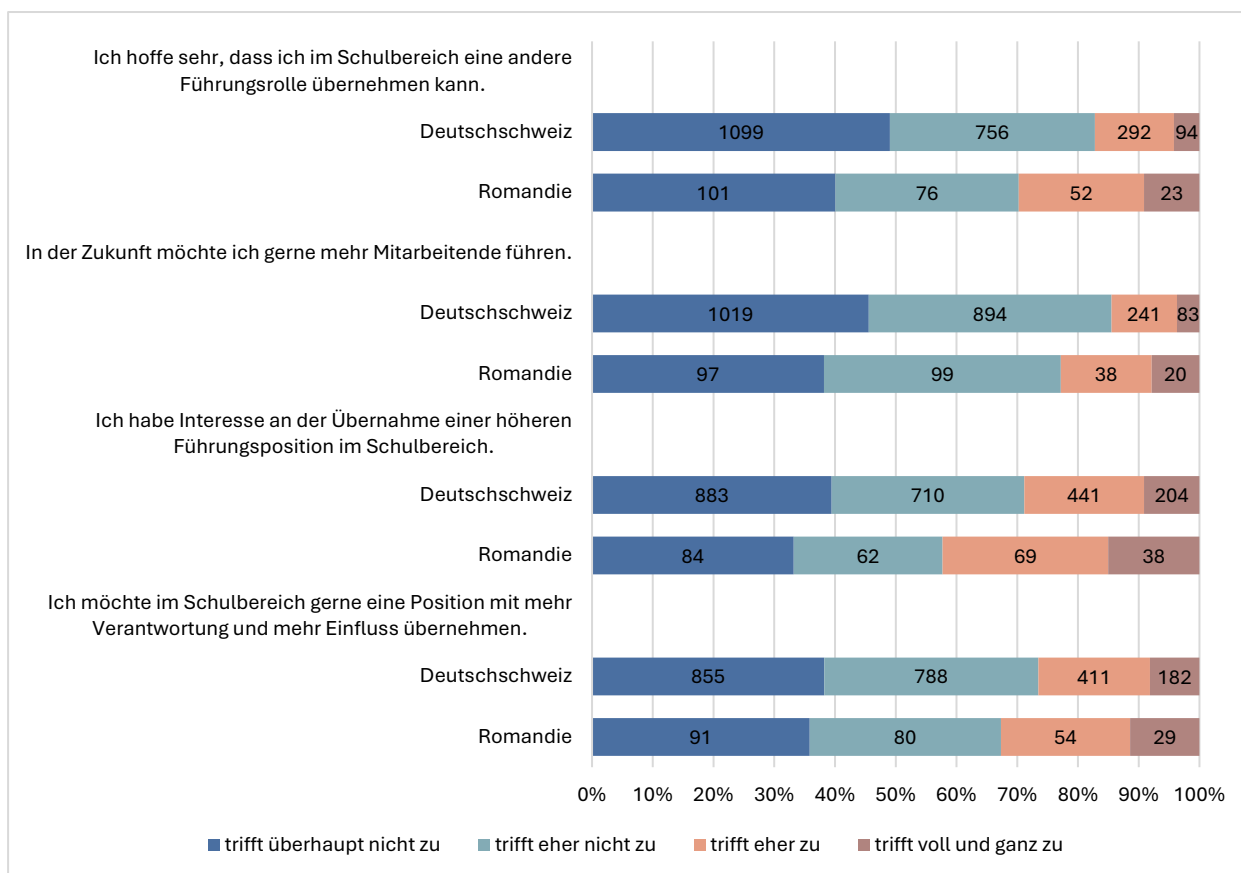


Abbildung 45 Höhere Führungsaspiration, Vergleich Romandie und Deutschschweiz

Vergleich Deutschschweiz und Romandie

Auch hier zeigen sich Unterschiede zwischen der Deutschschweiz und der Romandie, wobei Schulleitungen der Romandie eher an einer höheren Führungsposition interessiert sind: Sie geben eher an, dass sie hoffen eine andere Führungsrolle im Schulbereich übernehmen zu können. Zudem wollen sich eher mehr Mitarbeitende führen und haben eher Interesse an der Übernahme einer höheren Führungsposition. Kein signifikanter Unterschied besteht im Item «Ich möchte im Schulbereich gerne eine Position mit mehr Verantwortung und mehr Einfluss übernehmen» (vgl. Anhang S. 78).

3.6 Bildungsgerechtigkeit

3.6.1 Selbstwirksamkeitserwartungen bezogen auf Mehrsprachigkeit

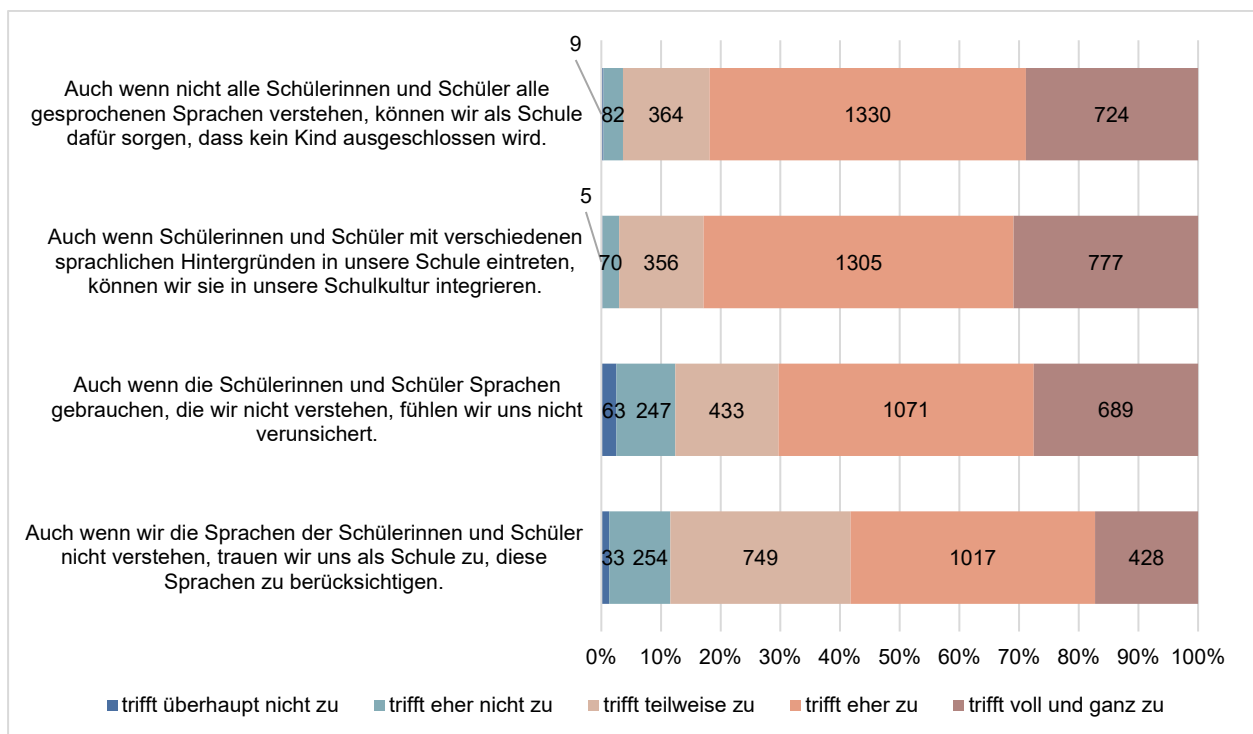


Abbildung 46 Selbstwirksamkeitserwartung bezogen auf Mehrsprachigkeit

Der Frageblock zur Selbstwirksamkeitserwartung von Schulleitungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit ergibt ein überwiegend von Zustimmung geprägtes Bild. Die Aussage, dass Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen sprachlichen Hintergründen erfolgreich in die Schulkultur integriert werden können, wird stark unterstützt. 83% der Schulleitungen bewerten diese Aussage als eher oder voll und ganz zutreffend. 14% der Schulleitungen erachten die Aussage als teilweise zutreffend und nur 3% geben an, dass die Aussage überhaupt nicht zutrifft. Weiter glauben gemäss Selbsteinschätzungen 82% der Schulleitungen daran, dass ihre Schule dafür sorgen kann, dass kein Kind ausgeschlossen wird, selbst wenn nicht alle die gesprochenen Sprachen verstehen: Hier geben 53% an, dass dies eher zutrifft und 29% geben an, dass dies voll und ganz zutrifft. 15% der Schulleitungen geben an, dass dies teilweise zutrifft.

Die Aussage, dass Akteure in der Schule sich zutrauen, die Sprachen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, auch wenn diese nicht verstanden werden, bewerten 58% der Schulleitungen als eher oder voll und ganz zutreffend; 30% schätzen die Aussage als teilweise zutreffend ein. Für die Aussage, dass Personen in der Schule sich nicht verunsichert fühlen, wenn

Schülerinnen und Schüler unbekannte Sprachen gebrauchen, liegen die Zustimmungswerte bei 71%, wobei 43% die Aussage für eher zutreffend erachten und 28% die Aussage für voll und ganz zutreffend erachten. 17% geben an, dass die Aussage teilweise zutrifft.

Vergleich Deutschschweiz und Romandie

Fasst man den Frageblock zu einer Skala zusammen zeigt sich, dass im Vergleich zur Deutschschweiz Schulleitungen der Romandie eine leicht höhere Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die Mehrsprachigkeit haben. Die Effektstärke liegt mit Cohen's $d = -0.18$ im kleinen Bereich (vgl. Anhang S. 78).

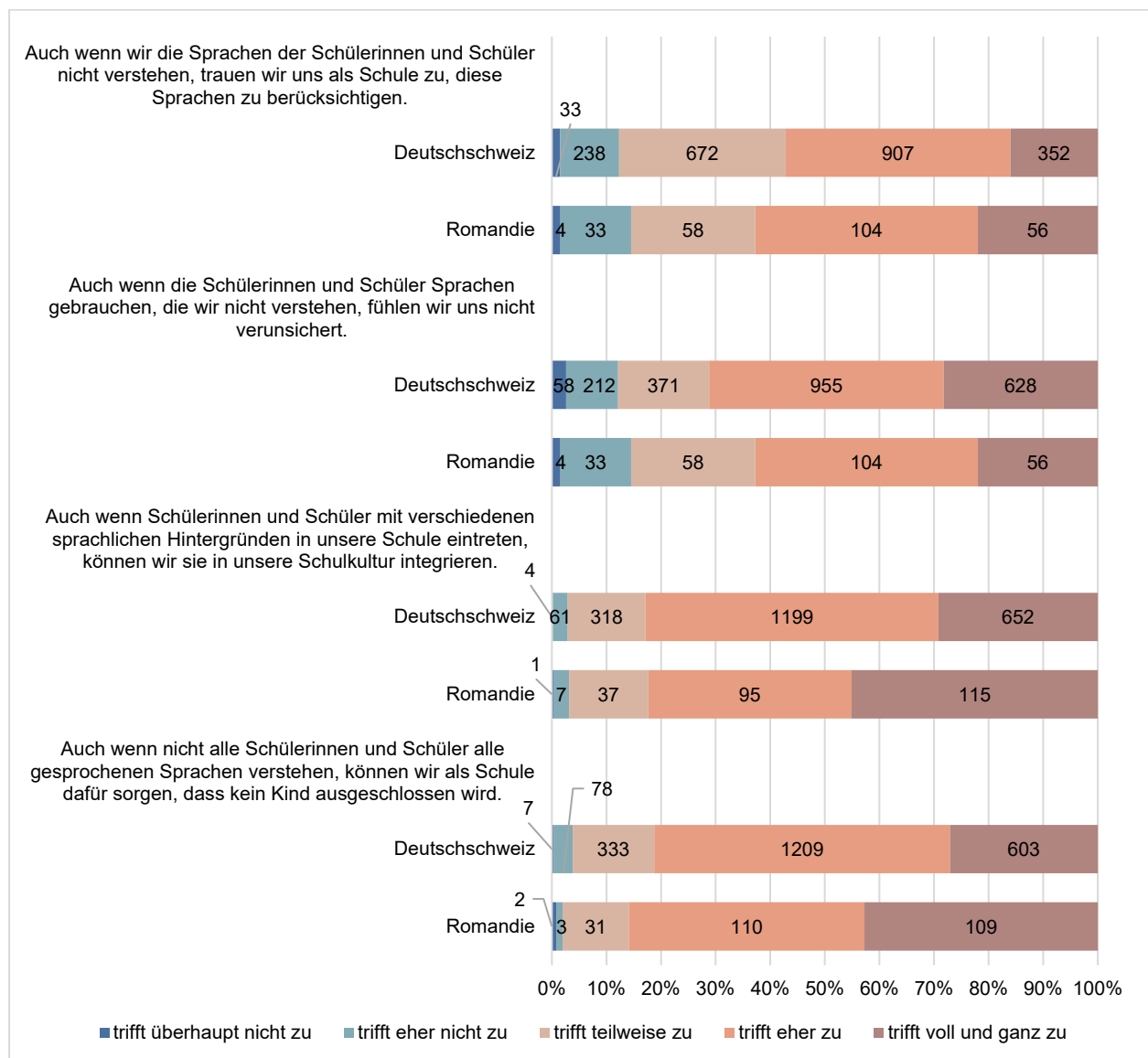


Abbildung 47 Selbstwirksamkeitserwartung bezogen auf Mehrsprachigkeit, Vergleich Romandie und Deutschschweiz

3.6.2 Aktivitäten Bildungsgerechtigkeit

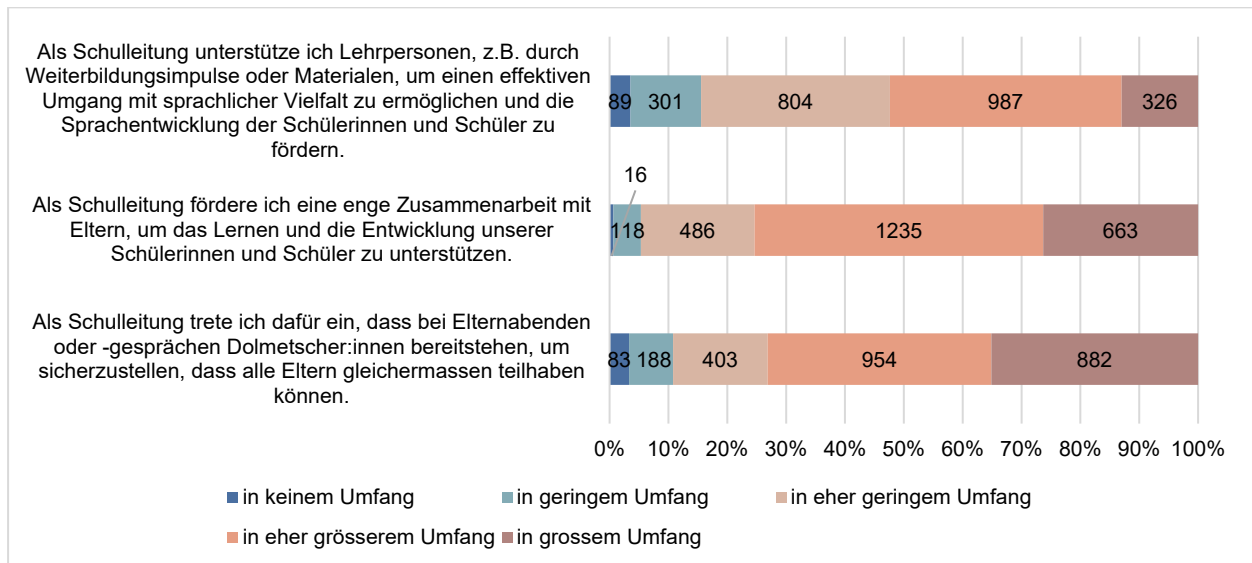


Abbildung 48 Aktivitäten Bildungsgerechtigkeit

Bezüglich einiger mit Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit zusammenhängender Aktivitäten engagiert sich die Mehrheit der Schulleitungen in verschiedenen Bereichen, um die sprachliche Vielfalt und die Zusammenarbeit mit den Eltern zu fördern. 52% der Schulleitungen geben an, Lehrpersonen in eher grösserem oder grossem Umfang beim effektiven Umgang mit sprachlicher Vielfalt zu unterstützen. 32% der Schulleitungen geben an, dies in eher geringem Umfang zu tun. In Bezug auf die Förderung von enger Zusammenarbeit mit Eltern sind 75% der Schulleitungen aktiv, wobei 49% dies in eher grösserem und 26% in grossem Umfang tun. 19% der Schulleitungen engagieren sich in diesem Bereich laut Selbsteinschätzungen in eher geringem Umfang. Bei der Bereitstellung von Dolmetscherinnen und Dolmetschern für Elternabende oder -gespräche geben 73% der Schulleitungen an, diese Aktivität in eher grösserem oder grossem Umfang durchzuführen. 16% geben an, dies in eher geringem Umfang durchzuführen.

Vergleich Deutschschweiz und Romandie

Alle drei Items unterscheiden sich signifikant zwischen der Deutschschweiz und der Romandie, wobei Schulleitungen in der Romandie sich in grösserem Umfang zu engagieren scheinen: Schulleitungen der Romandie geben an, Lehrpersonen in grösserem Umfang im Umgang mit sprachlicher Vielfalt zu unterstützen und setzen sich in grösserem Umfang für die Förderung einer engen Zusammenarbeit mit den Eltern ein. Auch treten sie gemäss Befragung im Vergleich zu Deutschschweizer Schulleitungen eher dafür ein, dass bei Elternanlässen Dolmetschende bereitstehen. Die Effektstärken der Gruppenunterschiede liegen im mittleren bis grossen Bereich (vgl. Anhang S. 79).

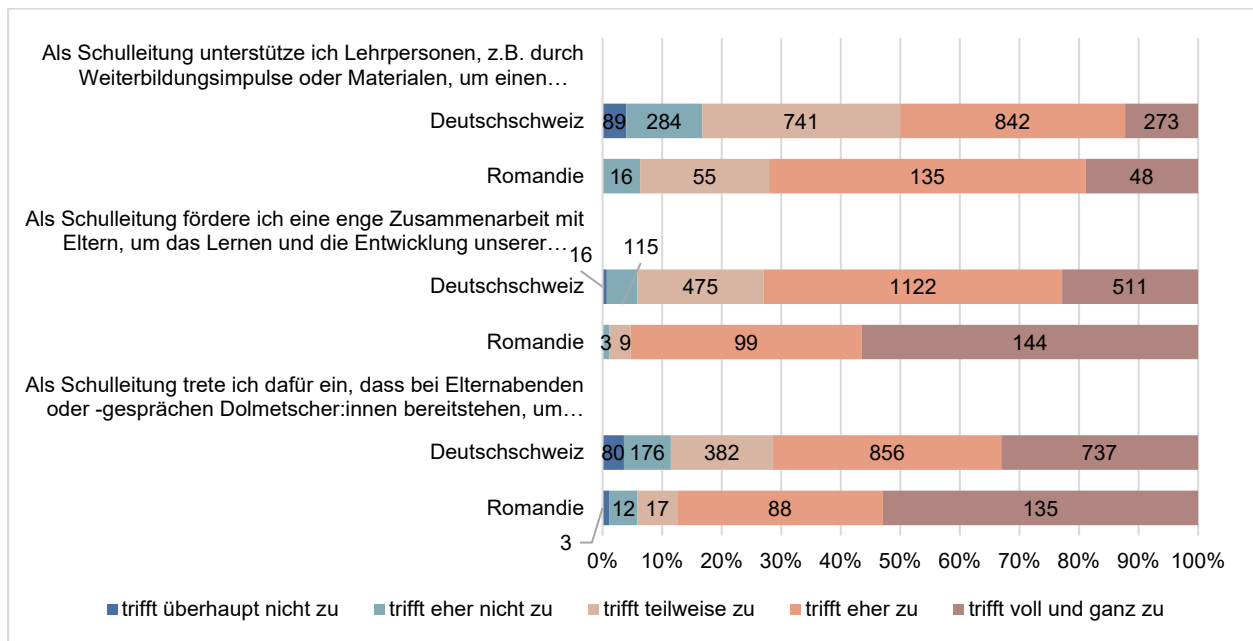


Abbildung 49 Aktivitäten Bildungsgerechtigkeit, Vergleich Romandie und Deutschschweiz

3.6.3 Überzeugungen Mehrsprachigkeit

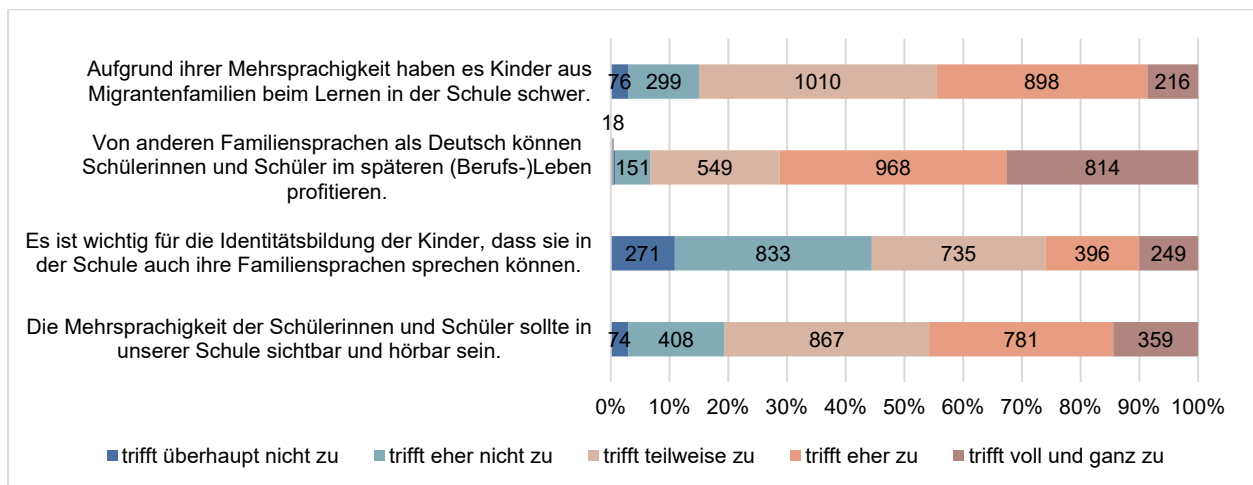


Abbildung 50 Überzeugungen Mehrsprachigkeit

Zur Frage, ob Schülerinnen und Schüler von anderen Familiensprachen als Deutsch im späteren (Berufs-)Leben profitieren können, bewerten 71% der Schulleitungen dies als eher oder voll und ganz zutreffend. 22% der Schulleitungen stimmen der Aussage teilweise zu und 7% bewerten die Aussage als eher nicht oder überhaupt nicht zutreffend. In Bezug auf die Aussage, dass es Kinder aus Migrantenfamilien aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit beim Lernen in der Schule schwer haben, sind 45% der Schulleitungen der Ansicht, dass diese Aussage eher oder voll und ganz zutrifft. Demgegenüber stimmen 40% der Schulleitungen der Aussage teilweise zu, 15% stimmen eher nicht oder gar nicht zu.

Im Hinblick auf die Bedeutung der Familiensprachen für die Identitätsbildung der Kinder stimmen 26% der Schulleitungen eher oder voll und ganz zu, dass es wichtig für die Identitätsbildung ist, dass in der Schule auch die Familiensprache gesprochen werden kann. 40% der Schulleitungen stimmen dem teilweise zu, 45% stimmen eher nicht oder überhaupt nicht zu. Die Aussage, dass die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler in der Schule sichtbar und hörbar sein sollte,

bewerten 46% der Schulleitungen als eher oder voll und ganz zutreffend. 35% geben an, dass dies teilweise zutrifft, während 19% angeben, dass dies eher nicht oder überhaupt nicht zutrifft.

Vergleich Deutschschweiz und Romandie

Alle Items unterscheiden sich signifikant zwischen der Deutschschweiz und der Romandie. So vertreten Schulleitungen der Deutschschweiz eher die Ansicht, dass es Kinder aus Migrantenfamilien aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit beim Lernen in der Schule schwer haben. Hingegen sind Schulleitungen der Romandie eher davon überzeugt, dass Schülerinnen und Schüler von einer Familiensprache profitieren können, welche von der Schulsprache abweicht.⁷ Auch sind Schulleitungen in der Romandie eher der Meinung, dass es wichtig für die Identitätsbildung der Kinder ist, dass sie ihre Familiensprache auch in der Schule sprechen können und dass Mehrsprachigkeit an der Schule sichtbar und hörbar sein sollte (vgl. Anhang S. 79).

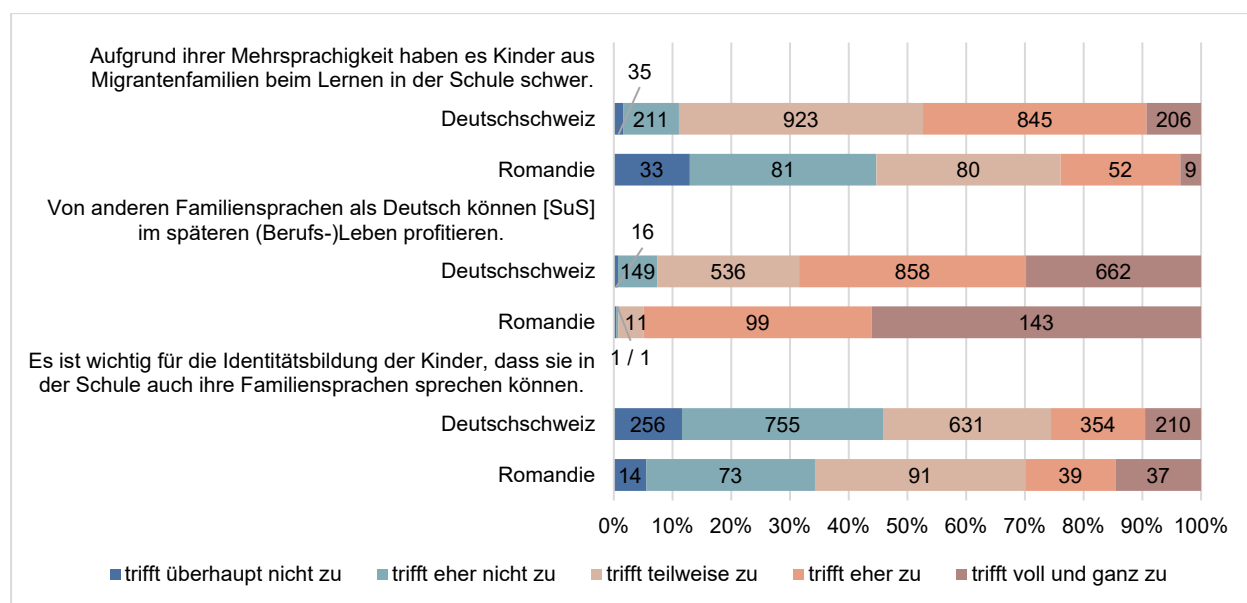


Abbildung 51 Überzeugungen Mehrsprachigkeit, Vergleich Romandie und Deutschschweiz

⁷ Dieser Unterschied ist möglicherweise (in Teilen) auf eine unzureichende Übersetzungsäquivalenz in der französischen Übersetzung zurückzuführen. «andere Familiensprachen» wurde mit «multilinguisme» (Mehrsprachigkeit) übersetzt (für eine Übersicht über alle Übersetzungen, siehe Niggli et al., 2025).

3.6.4 Gerechte-Welt-Skala

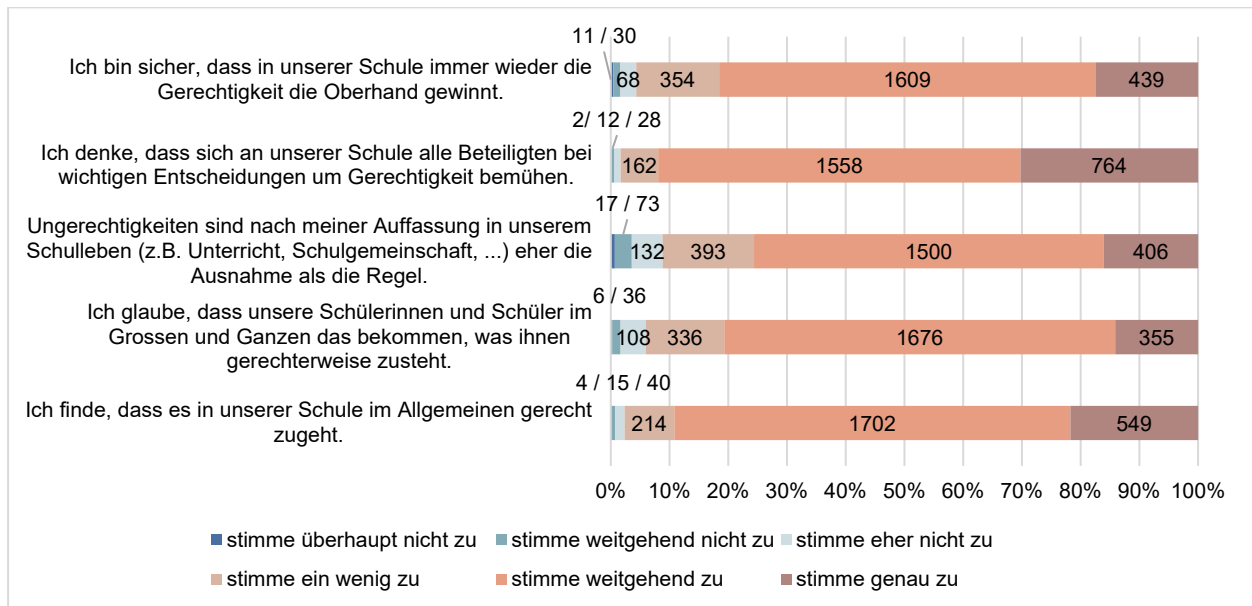


Abbildung 52 Gerechte Welt Skala

Die Schulleitungen äussern überwiegend positive Ansichten zur Gerechtigkeit an ihrer Schule. 89% der Schulleitungen stimmen weitgehend oder genau zu, dass es in ihrer Schule im Allgemeinen gerecht zugeht. 8% der Schulleitungen stimmen der Aussage ein wenig zu und 3% stimmen eher oder weitgehend nicht zu. Die Überwiegende Mehrheit der Schulleitungen ist der Ansicht, dass an ihrer Schule alle Beteiligten bei wichtigen Entscheidungen um Gerechtigkeit bemüht sind. 92% stimmen der betreffenden Aussage weitgehend oder genau zu, 6% stimmen ein wenig zu und nur 1% lehnt die Aussage eher ab.

Zur Frage, ob die Schülerinnen und Schüler im Grossen und Ganzen das bekommen, was ihnen gerechterweise zusteht, stimmen 81% der Schulleitungen weitgehend oder genau zu. 13% der Schulleitungen stimmen ein wenig zu und 5% stimmen eher oder weitgehend nicht zu. Bezüglich der Frage, ob Ungerechtigkeiten in der Schule eher die Ausnahme als die Regel sind, glauben 76% der Schulleitungen, dass dies weitgehend oder genau zutrifft. 16% stimmen der Aussage ein wenig zu, 8% stimmen der Aussage eher oder weitgehend nicht zu. 1% der Schulleitungen stimmt der Aussage überhaupt nicht zu. Weiter glauben 82% der Schulleitungen, dass in ihrer Schule immer wieder die Gerechtigkeit die Oberhand gewinnt. 14% stimmen der Aussage ein wenig zu und 5% der Schulleitungen stimmen eher nicht oder weitgehend nicht zu.

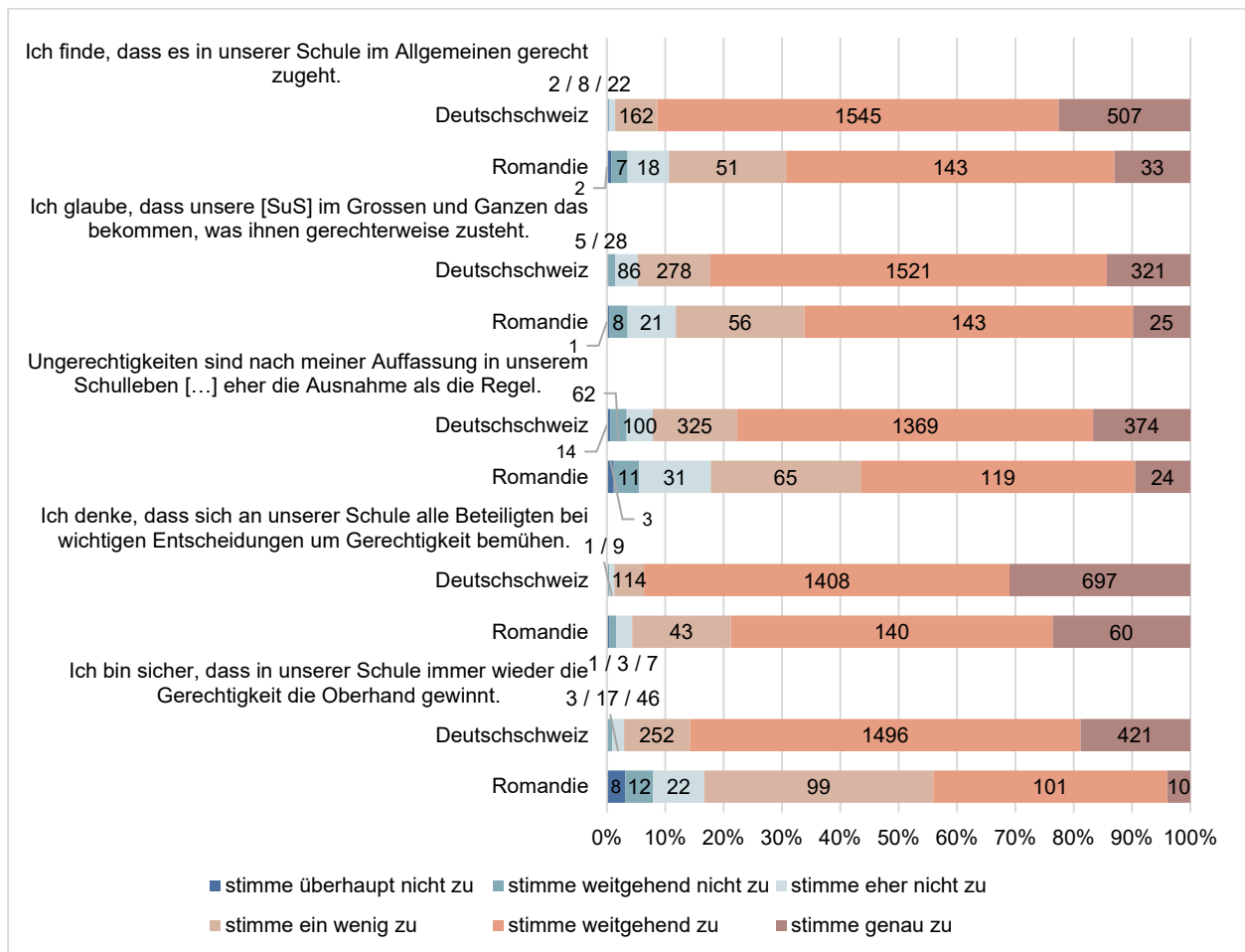


Abbildung 53 Gerechte Welt Skala, Vergleich Romandie und Deutschschweiz

Sowohl auf Ebene der einzelnen Items wie auch auf Skalenebene sind Schulleitungen der Deutschschweiz im Vergleich zur Romandie stärker von der Gerechtigkeit an ihrer Schule überzeugt, wobei sich die beiden Gruppen mit einer Effektstärke von Cohen's $d = 0.79$ stark voneinander unterscheiden. Der deutlichste Unterschied auf Itemebene besteht bei der Aussage «Ich bin sicher, dass in unserer Schule immer wieder die Gerechtigkeit die Oberhand gewinnt». Während in der Deutschschweiz 86% der Schulleitungen diese Aussage als weitgehend oder genau zutreffend bewerten, bewerten dies nur 44% der Schulleitungen aus der Romandie als weitgehend oder genau zutreffend (vgl. Anhang S. 80).

4 Bewertung

Hohe berufliche Zufriedenheit und Stabilität, hohe Belastung als Herausforderung

Die Ergebnisse der Befragung deuten darauf hin, dass die überwiegende Mehrheit der Schulleitungen mit ihrem Beruf und der aktuellen Arbeitssituation an ihrer Schule zufrieden ist. Zu den förderlichen Kontextbedingungen zählen insbesondere eine hohe Arbeitsautonomie und eine starke Unterstützung innerhalb des Teams. Gleichzeitig erlebt ein erheblicher Anteil eine hohe arbeitsbezogene Belastung. Schulleitungen arbeiten oftmals über ihre festgelegte Arbeitszeit hinaus und die Mehrheit der Befragten gibt an, zu wenig Zeit für die täglichen Aufgaben zur Verfügung zu haben. Hinzu kommt für einige eine fehlende Entschädigung bzw. Wertschätzung der Arbeit.

Die Berufsverläufe der Schulleitungen zeigen, dass der Grossteil der Schulleitungen an derselben Schule bleibt oder nur sehr selten die Schule wechselt. Die meisten Schulleitungen beabsichtigen, an ihrer aktuellen Schule zu bleiben und weiterhin als Schulleitung tätig zu sein. Jedoch denken 13% der Schulleitungen über einen Berufswechsel und 10% über einen Schulwechsel nach. Bei Schulleitungen, die sowohl Schule als auch Beruf wechseln möchten, finden sich darüber hinaus bei den Schulwechsellmotiven oftmals Aspekte der Arbeitsüberlastung wie zu hoher Leistungsdruck oder Überforderung durch die Arbeit. Dies deutet darauf hin, dass inadäquate Rahmenbedingungen nicht nur ein Anlass sein können, die Schule wechseln zu wollen, sondern auch, den Beruf verlassen zu wollen.

Sowohl die grundsätzlich hohe berufliche Zufriedenheit wie auch hohe Arbeitsbelastungen wurden bereits in früheren Befragungen aufgezeigt (z.B. Tulowitzki et al., 2022). Diese Ergebnisse korrespondieren weitgehend mit Befunden zu Berufszufriedenheit und Arbeitsbelastung aus einer Befragung von Lehrpersonen und Schulleitungen, die im Frühjahr 2024 durchgeführt wurde (Brägger, 2024). So fallen Antwortverhalten in Bezug auf Freude in der Arbeit bzw. im Beruf, Arbeitsbelastung, Zeitmangel und in Bezug auf Absichten, den Beruf zu verlassen, ähnlich aus. Einschränkend ist dabei zu erwähnen, dass Items unterschiedlich formuliert waren, wodurch ein direkter Vergleich nicht möglich ist.

Mehrheit der Schulleitungen haben ein hohes Vertrauen in ihre Fähigkeiten und in ihre Schule

Die Mehrheit der Schulleitungen zeigt ein starkes Vertrauen in ihre Fähigkeiten Herausforderungen zu begegnen, ihr Team wirksam zu führen und Veränderungen bewirken zu können. Auch zeigen sich die Schulleitungen optimistisch, mit Diversität an ihrer Schule erfolgreich umgehen zu können. Die hohen Zustimmungswerte rund um Aspekte der eigenen Selbstwirksamkeit können als Zeichen eines hohen Selbstvertrauens in die eigenen Kompetenzen gedeutet werden. In so einem Fall erscheint es wichtig, trotz hoher Selbstwirksamkeit offen für Neues und kritikfähig zu bleiben. Die hohen Werte könnten womöglich auch auf soziale Erwünschtheit zurückzuführen sein, also darauf, dass manche Schulleitungen entlang einer idealisierten Vorstellung einer guten Schulleitung geantwortet haben. Zwar wurde versucht, durch Zusicherung der anonymen Auswertung dieses Risiko zu minimieren; es kann jedoch nicht ausgeschlossen werden.

Bedeutsame Unterschiede zwischen Deutschschweiz und Romandie bezüglich der Arbeit der Schulleitung

Rund um verschiedene Aspekte der Berufsausübung zeigen sich statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen Schulleitungen der Romandie und Schulleitungen der Deutschschweiz. So nehmen Schulleitungen aus der Romandie ihre Arbeit als verwaltungslastiger wahr, nehmen weniger Handlungsspielräume rund um Aspekte des Personalmanagements wahr, schätzen ihre Autonomie als geringer ausgeprägt ein und unterscheiden sich auch bezüglich der Art und Weise, wie sie ihren Beruf aktiv gestalten (Job Crafting). Dies deutet darauf hin, dass trotz eines national anerkannten EDK-Profiles für die Qualifikation als Schulleitung (EDK, 2009) und es bedeutsame Unterschiede in der Berufsausübung sowie den Rechten und Pflichten bzw. Spielräumen gibt.

Schulleitungen in der Romandie zeigen sich tendenziell höher belastet

Auffällig sind ferner die Unterschiede bezüglich beruflicher Zufriedenheit sowie Arbeitsbelastungen zwischen der Romandie und der Deutschschweiz. So geben Schulleitungen aus der Romandie tendenziell eine höhere Arbeitsbelastung an; die berufliche Zufriedenheit fällt darüber hinaus niedriger aus. Auch ist die Wechselmotivation bei Schulleitungen in der Romandie ausgeprägter. Neben den zuvor bereits erwähnten Unterschieden in Bezug auf Tätigkeiten und Rahmenbedingungen könnte auch das Klima des Rückhalts in der Schule ein Faktor für die unterschiedliche Einschätzung sein. So schätzen Schulleitungen in der Romandie ihre psychologische Sicherheit skeptischer ein als Schulleitungen in der Deutschschweiz. Dies umfasst Items wie «An meiner Schule kann ich auch Probleme und schwierige Themen offen ansprechen.».

Unterschiedlicher Umgang mit Diversität zwischen den Sprachregionen

Für viele der Befragten wird Mehrsprachigkeit sowohl als Ressource als auch als potenzielles Hindernis für Bildung wahrgenommen. Dabei zeigen sich Schulleitungen in der Romandie positiver gegenüber Mehrsprachigkeit eingestellt und engagieren sich gemäss der Rückmeldungen auch stärker in diesem Bereich als ihre Kolleginnen und Kollegen aus der Deutschschweiz.

5 Literatur

- Brägger, M. (2024). *Die Berufszufriedenheit der Deutschschweizer Lehrerinnen und Lehrer*.
<https://www.lch.ch/publikationen/studien/detail/die-berufszufriedenheit-2024-der-deutschschweizer-lehrerinnen-und-lehrer>
- Bundesamt für Statistik. (2022, August 25). *Struktur der ständigen Wohnbevölkerung nach Kanton, 1999-2021*. Bundesamt für Statistik. <https://www.bfs.admin.ch/asset/de/23064702>
- Bundesamt für Statistik. (2025, März 27). *Schulpersonal 2023/24: Obligatorische Schule, Sekundarstufe II und Tertiärstufe (höhere Fachschulen)*. Bundesamt für Statistik. <https://www.bfs.admin.ch/asset/de/34347935>
- Cramer, C., Groß Ophoff, J., Pietsch, M., & Tulowitzki, P. (2020). *Schulleitungen in Deutschland – Kurzbericht zur Studie*. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/GNCFU>
- EDK. (2009, Oktober 29). *Profil für Zusatzausbildungen Schulleitung*. http://edudoc.ch/record/35587/files/Prof_Zus_Schulleitung_d.pdf
- Niggli, A., Ruf, L., Pietsch, M., & Tulowitzki, P. (2025). *Schulleitungsmonitor Schweiz 2024—Skalendokumentation*. Pädagogische Hochschule FHNW. www.schulleitungsmonitor.ch
- Stadt Zürich. (2014, März 4). *Definition Zielgruppe „Sozial benachteiligte Familien“*. Fachtagung Frühförderung, Zürich.
- Tulowitzki, P., Pietsch, M., Grigoleit, E., & Sposato, G. (2022). *Schulleitungsmonitor Schweiz 2021—Befunde zu Werdegängen, Karrieremotiven, beruflicher Zufriedenheit und Führungsweisen*. Pädagogische Hochschule FHNW. <https://doi.org/10.26041/fhnw-4090>
- Tulowitzki, P., Pietsch, M., & Köferli, S. (2023). Wirksamkeit von Schulleitung im Hinblick auf das Lernen. In N. Anderegg, A. Knies, L. Jesacher-Rößler, & J. Breitschaft (Hrsg.), *Leadership for Learning – gemeinsam Schulen lernwirksam gestalten* (S. 117–131). hep. <https://doi.org/10.36933/9783035523010>

Tulowitzki, P., Pietsch, M., & Sposato, G. (2023). *Schulleitungsmonitor Schweiz 2022 – Befunde zu Weiterbildung und Professionalisierung*. Pädagogische Hochschule FHNW. <http://dx.doi.org/10.26041/fhnw-4886>

Tulowitzki, P., Sposato, G., & Pietsch, M. (2024). *Schulleitungsmonitor Schweiz 2023 – Befunde zu Selektion und Kommunikation*. Pädagogische Hochschule FHNW. <https://doi.org/10.26041/fhnw-8255>

Wu, H., Gao, X., & Shen, J. (2020). Principal leadership effects on student achievement: A multilevel analysis using Programme for International Student Assessment 2015 data. *Educational Studies*, 46(3), 316–336. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1584853>

6 Verwendete Instrumente

In der Erhebung wurden u.a. Items und Skalen aus folgenden Instrumenten genutzt beziehungsweise adaptiert:

Demografische Angaben

Mang, J., Ustjanzew, N., Schiepe-Tiska, A., Prenzel, M., Sälzer, C., Müller, K., & González Rodríguez, E. (2018). *PISA 2012 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster; New York: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:16570>

Ambidextrie

Mom, T. J. M., Bosch, F. A. J. V. D., & Volberda, H. W. (2007). Investigating Managers' Exploration and Exploitation Activities: The Influence of Top-Down, Bottom-Up, and Horizontal Knowledge Inflows. *Journal of Management Studies*, 44(6), 910–931. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2007.00697.x>

Berufs- und Stellenwechsel

Mobley, W. H., Horner, S. O., & Hollingsworth, A. T. (1978). An evaluation of precursors of hospital employee turnover. *Journal of Applied Psychology*, 63(4), 408–414. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.63.4.408>

Abele & Spurk, 2006: *Berufliche Laufbahnentwicklung von Akademikerinnen u. Akademikern der Universität Erlangen-Nürnberg (BELA-E). Zweite Erhebung der prospektiven Längsschnittstudie*. <https://www.sozialpsychologie.phil.fau.de/files/2016/10/BELA2.pdf>

Führung

Mang, J., Ustjanzew, N., Schiepe-Tiska, A., Prenzel, M., Sälzer, C., Müller, K., & González Rodríguez, E. (2018). *PISA 2012 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster; New York: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:16570>

Felfe, J. (2006). Validierung einer deutschen Version des "Multifactor Leadership Questionnaire" (MLQ Form 5 x Short) von Bass und Avolio (1995). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 50(2), 61–78. <https://doi.org/10.1026/0932-4089.50.2.61>

OECD. (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 – Principal Questionnaire*. <https://www.oecd.org/education/school/talis2018questionnaires.htm>

Wohlbefinden

Agho, Augustine O., Price, James L., Mueller, Charles, W. (1992). Discriminant validity of measures of job satisfaction, positive affectivity and negative affectivity. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65, 185-196

Schulz, P., Schlotz, W. & Becker, P. (2004). *Trier Inventar zum chronischen Stress*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Greb, K., Poloczek, S.; Lipowsky, F., Faust, G. *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts "Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulern" (PERLE). 1. PERLE-Instrumente: Schüler, Lehrer & Eltern (Messzeitpunkt 1)*. Frankfurt, Main : GFPF 2011. https://www.pe-docs.de/volltexte/2012/3127/pdf/MatBild_Bd23_1_D_A.pdf

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and psychological measurement*, 66(4), 701-716.

Blossfeld, H. P., Bos, W., Daniel, H. D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M., Roßbach, H. G., Tippelt, R., Wößmann, L. & Kleiber, D. (2014). *Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal. Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung. Gutachten*. Münster: Waxmann.

Mohr, G., Rigotti, T., & Müller, A. (2005). Irritation - ein Instrument zur Erfassung psychischer Beanspruchung im Arbeitskontext. Skalen- und Itemparameter aus 15 Studien. *Zeitschrift Für Arbeits- Und Organisationspsychologie A&O*, 49(1), 44-48. <https://doi.org/10.1026/0932-4089.49.1.44->

Psychologische Sicherheit

Fischer, J. A., & Hüttermann, H. (2020). PsySafety-Check (PS-C). *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*. <https://doi.org/10.6102/zis279>

Arbeitsautonomie

Stegmann, S., Dick, R. V., Ullrich, J., Charalambous, J., Menzel, B., Egold, N., & Wu, T. T.-C. (2010). Der Work Design Questionnaire: Vorstellung und erste Validierung einer deutschen Version. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 54(1), 1-28. <https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000002>

Selbstwirksamkeitserwartungen

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.

Chemers, M. M., Watson, C. B., & May, S. T. (2000). Dispositional affect and leadership effectiveness: A comparison of self-esteem, optimism, and efficacy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(3), 267-277.

Schmitz, G. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft 44)*, 192-214.

Job Crafting

Lichtenthaler, P. W., & Fischbach, A. (2016). The conceptualization and measurement of job crafting. Validation of a German version of the Job Crafting Scale. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 60(4), 173-186. <https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000219>

Personalmanagement

Jutzi, M., Windlinger, R., & Wicki, T. (2024). *Fragebogen zum schulischen Personalmanagement*. Entwicklung orientiert an Thom et al. (2002), angepasst durch Jutzi & Keller-Gerber (2019).

Mehrsprachigkeit und Diversität

Fürstenau, S.; Huxel, K.; Lange, I. (2020). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen - Lehrkräfte [Fragebogenskala: Version 1.0]. In: *Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung - Fragebogenerhebung (MIKS 2) [Skalenkollektion: Version 1.0]. Datenerhebung 2016-2019*. Frankfurt am Main: Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. <http://dx.doi.org/10.7477/420:279:1>

Dalbert, C., Montada, L. & Schmitt, M. (2002). GWAL. Allgemeine Gerechte-Welt-Skala [Verfahrensdokumentation, Autorenbeschreibung und Fragebogen]. In Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID) (Hrsg.), *Open Test Archive*. Trier: ZPID.
<https://doi.org/10.23668/psycharchives.6542>

7 Anhang

7.1 Soziale Lage der Schule nach Schweizer Grossregionen

$\chi^2(24, N = 2376) = 72.53, p < .001, \text{Cramér's } V = 0.09.$

Hinweis: Für den Vergleich wurden nur Angaben von öffentlichen Schulen verwendet.

		stark sozial benachteiligt	eher sozial benachteiligt	weder so- zial be- nachteiligt noch sozial privilegiert	eher sozial privilegiert	stark sozial privilegiert	TOTAL
Genferseeregion (Genf, Waadt, Wallis)	Häufigkeit	14	26	53	31	9	133
	Erwartete Häufigkeit	11.8	26.1	55.6	32.4	7.1	133
	Standardisiertes Residuum	0.6	0.0	-0.3	-0.2	0.7	
	Adjustiertes Residuum	0.7	0.0	-0.5	-0.3	0.8	
Espace Mitelland (Bern, Solothurn, Frei- burg, Neuenburg, Jura)	Häufigkeit	51	124	256	142	15	588
	Erwartete Häufigkeit	52.2	115.6	245.7	143.0	31.4	588
	Standardisiertes Residuum	-0.2	0.8	0.7	-0.1	-2.9	
	Adjustiertes Residuum	-0.2	1.0	1.0	-0.1	-3.5	
Nordwestschweiz (Basel-Stadt, Basel- Landschaft, Aargau)	Häufigkeit	53	101	177	100	27	458
	Erwartete Häufigkeit	40.7	90.0	191.4	111.4	24.5	458
	Standardisiertes Residuum	1.9	1.2	-1.0	-1.1	0.5	
	Adjustiertes Residuum	2.3	1.4	-1.5	-1.4	0.6	
Zürich (Zürich)	Häufigkeit	52	108	171	108	43	482
	Erwartete Häufigkeit	42.8	94.7	201.4	117.3	25.8	482
	Standardisiertes Residuum	1.4	1.4	-2.1	-0.9	3.4	
	Adjustiertes Residuum	1.6	1.7	-3.1	-1.1	3.9	
Ostschweiz (St. Gal- len, Thurgau, Appen- zell Inner- und Ausser- rhoden, Glarus, Schaffhausen, Grau- bünden)	Häufigkeit	27	64	179	112	12	394
	Erwartete Häufigkeit	35.0	77.4	164.7	95.8	21.1	394
	Standardisiertes Residuum	-1.4	-1.5	1.1	1.6	-2.0	
	Adjustiertes Residuum	-1.5	-1.9	1.6	2.1	-2.2	
Zentralschweiz (Uri, Schwyz, Obwal- den, Nidwalden, Lu- zern, Zug)	Häufigkeit	13	39	147	79	21	299
	Erwartete Häufigkeit	26.6	58.8	125.0	72.7	16.0	299
	Standardisiertes Residuum	-2.6	-2.6	2.0	0.7	1.3	
	Adjustiertes Residuum	-2.9	-3.1	2.8	0.9	1.4	
Tessin (Tessin)	Häufigkeit	1	5	10	6	0	22
	Erwartete Häufigkeit	2.0	4.3	9.2	5.4	1.2	22
	Standardisiertes Residuum	-0.7	0.3	0.3	0.3	-1.1	
	Adjustiertes Residuum	-0.7	0.4	0.3	0.3	-1.1	
TOTAL	Häufigkeit	211	467	993	578	127	2376

7.2 Anzahl Unterrichtstätige Schulleitungen nach Kantonen

$\chi^2(25, N = 2487) = 225.68, p < .001, \text{Cramér's } V = 0.30$

Kanton		Unter- richtstät- tigkeit = JA	Unter- richtstät- tigkeit = NEIN	Total	Kanton	Unter- richtstät- tigkeit = JA	Unter- richtstät- tigkeit = NEIN	Total
Aargau (AG)	Häufigkeit	189	72	261	Thurgau (TG)	73	36	109
	Erwartete Häufigkeit	180.2	80.8	261		75.3	33.7	109
	Standardisiertes Residuum	0.7	-1.0			-0.3	0.4	
	Adjustiertes Residuum	1.2	-1.2			-0.5	0.5	
Bern (BE)	Häufigkeit	215	174	389	Ticino / Tessin (TI)	23	1	24
	Erwartete Häufigkeit	268.6	120.4	389		16.6	7.4	24
	Standardisiertes Residuum	-3.3	4.9			1.6	-2.4	
	Adjustiertes Residuum	-6.4	6.4			2.9	-2.9	
Fribourg / Freiburg (FR)	Häufigkeit	40	16	56	Uri (UR)	11	8	19
	Erwartete Häufigkeit	38.7	17.3	56		13.1	5.9	19
	Standardisiertes Residuum	0.2	-0.3			-0.6	0.9	
	Adjustiertes Residuum	0.4	-0.4			-1.1	1.1	
Genève / Genf (GE)	Häufigkeit	20	0	20	Valais / Wallis (VS)	32	18	50
	Erwartete Häufigkeit	13.8	6.2	20		34.5	15.5	50
	Standardisiertes Residuum	1.7	-2.5			-0.4	0.6	
	Adjustiertes Residuum	3.0	-3.0			-0.8	0.8	
Glarus (GL)	Häufigkeit	9	2	11	Vaud / Waadt (VD)	50	13	63
	Erwartete Häufigkeit	7.6	3.4	11		43.5	19.5	63
	Standardisiertes Residuum	0.5	-0.8			1.0	-1.5	
	Adjustiertes Residuum	0.9	-0.9			1.8	-1.8	
Graubünden (GR)	Häufigkeit	37	37	74	Zug (ZG)	36	20	56
	Erwartete Häufigkeit	51.1	22.9	74		38.7	17.3	56
	Standardisiertes Residuum	-2.0	2.9			-0.4	0.6	
	Adjustiertes Residuum	-3.6	3.6			-0.8	0.8	
Jura (JU)	Häufigkeit	1	30	31	Zürich (ZH)	425	83	508
	Erwartete Häufigkeit	21.4	9.6	31		350.7	157.3	508
	Standardisiertes Residuum	-4.4	6.6			4.0	-5.9	
	Adjustiertes Residuum	-8.0	8.0			8.0	-8.0	
Luzern (LU)	Häufigkeit	113	31	144	Appenzell Ausserrhoden (AR)	17	5	22
	Erwartete Häufigkeit	99.4	44.6	144		15.2	6.8	22
	Standardisiertes Residuum	1.4	-2.0			0.5	-0.7	
	Adjustiertes Residuum	2.5	-2.5			0.8	-0.8	
Neuchâtel / Neuenburg (NE)	Häufigkeit	27	12	39	Appenzell In- nerrhoden (AI)	4	2	6
	Erwartete Häufigkeit	26.9	12.1	39		4.1	1.9	6
	Standardisiertes Residuum	0.0	0.0			-0.1	0.1	
	Adjustiertes Residuum	0.0	0.0			-0.1	0.1	
St.Gallen (SG)	Häufigkeit	112	64	176	Basel-Stadt (BS)	47	12	59
	Erwartete Häufigkeit	121.5	54.5	176		40.7	18.3	59
	Standardisiertes Residuum	-0.9	1.3			1.0	-1.5	
	Adjustiertes Residuum	-1.6	1.6			1.8	-1.8	
Schaffhau- sen (SH)	Häufigkeit	12	6	18	Basel-Land- schaft (BL)	92	56	148
	Erwartete Häufigkeit	12.4	5.6	18		102.2	45.8	148
	Standardisiertes Residuum	-0.1	0.2			-1.0	1.5	
	Adjustiertes Residuum	-0.2	0.2			-1.9	1.9	
Schwyz (SZ)	Häufigkeit	35	16	51	Obwalden (OW)	8	15	23
	Erwartete Häufigkeit	35.2	15.8	51		15.9	7.1	23
	Standardisiertes Residuum	0.0	0.1			-2.0	3.0	
	Adjustiertes Residuum	-0.1	0.1			-3.6	3.6	
Solothurn (SO)	Häufigkeit	79	26	105	Nidwalden (NW)	10	15	25
	Erwartete Häufigkeit	72.5	32.5	105		17.3	7.7	25
	Standardisiertes Residuum	0.8	-1.1			-1.7	2.6	
	Adjustiertes Residuum	1.4	-1.4			-3.2	3.2	

7.3 Ergebnisse t-Test Vergleich Deutschschweiz und Romandie

Hinweis: In den folgenden Tabellen sind die Ergebnisse unabhängiger t-Tests dargestellt. Bei Varianzhomogenität wurde der klassische t-Test verwendet, bei Varianzheterogenität wurde der Welch-t-Test verwendet. Nicht-ganzzahligen Freiheitsgrade (z.B. $df = 254.20$) resultieren aus der Verwendung des Welch-Tests.

7.3.1 Tätigkeitsverteilung (%)

	Deutschschweiz M (SD)	Romandie M (SD)	Differenz M, 95% KI	t	df	p	Cohen's d, 95% KI
Arbeit an längerfristigen Zielen und Strategien für Ihre Schule	8.94 (6.11), N = 2248	7.46 (4.84), N = 253	1.48, [0.70, 2.26]	4.47	349.37	<.001	0.25, [0.12, 0.38]
Arbeit an Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung in der Schule	9.64 (6.94), N = 2248	10.05 (7.73), N = 253	-0.41, [-1.33, 0.50]	-0.88	2499	0.378	-0.06, [-0.19, 0.07]
Personalplanung, Personalplanung, Stellenbesetzung inkl. Stellvertretung	15.24 (8.75), N = 2248	9.85 (7.90), N = 253	5.39, [4.26, 6.52]	9.38	2499	<.001	0.62, [0.49, 0.75]
Andere Aspekte der Personalführung und -entwicklung	16.00 (8.61), N = 2248	12.42 (7.64), N = 253	3.60, [2.48, 4.70]	6.36	2499	<.001	0.42, [0.29, 0.55]
Verwaltungstätigkeiten	16.49 (10.60), N = 2248	22.23 (14.15), N = 253	-5.74, [-7.55, -3.93]	-6.26	284.71	<.001	-0.52, [-0.65, -0.39]
Umgang mit Eltern oder Erziehungsberechtigten	9.05 (5.42), N = 2248	11.46 (6.94), N = 253	-2.41, [-3.29, -1.52]	-5.33	287.63	<.001	-0.43, [-0.56, -0.30]
Umgang mit lokalen und kantonalen Einrichtungen	8.07 (5.44), N = 2248	9.00 (5.60), N = 253	-0.93, [-1.64, -0.22]	-2.57	2499	.010	-0.17, [-0.30, -0.04]
Umgang mit einzelnen Schülerinnen und Schülern	8.64 (6.70), N = 2248	9.50 (8.03), N = 253	-0.87, [-1.90, 0.17]	-1.65	292.78	.100	-0.13, [-0.26, 0.00]
Eigene Weiterbildung	4.77 (4.35), N = 2248	5.66 (3.83), N = 253	-0.89, [-1.45, -0.33]	-3.13	2499	.002	-0.21, [-0.34, -0.08]
Andere(s)	3.16 (5.81), N = 2248	2.38 (4.46), N = 253	0.78, [0.18, 1.39]	2.56	355.78	.011	0.14, [0.01, 0.27]

7.3.2 Arbeitszufriedenheit

	Deutschschweiz M (SD)	Romandie M (SD)	Differenz M, 95% KI	t	df	p	Cohen's d, 95% KI
Ich habe richtig Freude an meiner Arbeit.	3.20 (0.63), N = 2239	3.00 (0.70), N = 254	0.2, [0.11, 0.29]	4.38	302.04	<.001	0.31, [0.18, 0.44]
Ich habe zu wenig Zeit, um meine täglichen Aufgaben zu erfüllen.	2.91 (0.86), N = 2251	3.07 (0.84), N = 251	-0.16, [-0.27, -0.05]	-2.91	316.06	0.004	-0.19, [-0.32, -0.06]
Ich kann meine Aufgaben nur unzureichend erfüllen, obwohl ich mein Bestes gebe.	2.07 (0.85), N = 2252	2.04 (0.89), N = 253	0.03, [-0.08, 0.14]	0.52	305.40	0.604	0.04, [-0.09, 0.17]
Ich muss Arbeiten erledigen, die mir unsinnig erscheinen.	2.20 (0.74), N = 2247	2.18 (0.77), N = 254	0.03, [-0.07, 0.12]	0.52	308.21	0.605	0.04, [-0.09, 0.17]
Ich bin ausgesprochen froh, dass ich gerade an dieser Schule arbeite.	3.38 (0.69), N = 2247	3.43 (0.60), N = 254	-0.06, [-0.14, 0.02]	-1.37	332.80	0.171	-0.08, [-0.21, 0.05]
Seit ich Schulleitung bin ich gleichgültiger gegenüber Menschen geworden.	1.35 (0.63), N = 2250	1.43 (0.66), N = 254	-0.07, [-0.16, 0.01]	-1.64	307.03	.101	-0.11, [-0.24, 0.02]
Ich habe mit meiner derzeitigen Arbeit viele wertvolle Dinge erreicht.	3.25 (0.59), N = 2242	3.18 (0.52), N = 255	0.06, [0, 0.13]	1.86	333.12	.064	0.11, [-0.02, 0.24]
Ich fühle mich schonmüde, wenn ich morgens	1.73 (0.77), N = 2254	2.04 (0.86), N = 254	-0.31, [-0.41, -0.21]	-5.57	300.52	<.001	-0.4, [-0.53, -0.27]

aufstehe und wieder einen Schultag vor mir habe.							
Auch zu Hause denke ich oft über Probleme aus meiner Arbeit nach.	2.91 (0.81), N = 2252	2.99 (0.84), N = 254	-0.08, [-0.18, 0.03]	-1.42	308.19	.156	-0.1, [-0.23, 0.03]
Wenn ich von der Arbeit nach Hause komme, fühle ich mich leicht reizbar.	2.05 (0.78), N = 2251	2.18 (0.77), N = 255	-0.13, [-0.23, -0.03]	-2.56	315.96	.011	-0.17, [-0.30, -0.04]
Bei meiner Arbeit fühle ich mich fit und tatkräftig.	3.08 (0.61), N = 2236	2.99 (0.64), N = 254	0.09, [0.01, 0.17]	2.14	307.76	.033	0.15, [0.02, 0.28]
Meine Arbeit inspiriert mich.	3.06 (0.65), N = 2225	3.07 (0.67), N = 251	0, [-0.09, 0.08]	-0.09	305.05	.930	-0.01, [-0.14, 0.12]
Ich gehe völlig in meiner Arbeit auf.	2.94 (0.65), N = 2247	3.59 (0.52), N = 254	-0.65, [-0.72, -0.58]	-18.24	348.73	<.001	-1.01, [-1.15, -0.88]

7.3.3 Intention Berufswechsel

	Deutschschweiz M (SD)	Romandie M (SD)	Differenz M, 95% KI	t	df	p	95% CI (Cohen's d)
Ich denke viel darüber nach, den Beruf der Schulleitung generell zu verlassen.	2.06 (1.13), N = 2250	2.25 (1.18), N = 255	-0.18, [-0.37, -0.03]	-2.35	308.40	0.019	-0.16, [-0.29, -0.03]
Ich bin aktiv auf der Suche nach einer generellen Alternative zum Beruf als Schulleitung.	1.69 (1.04), N = 2247	1.79 (1.03), N = 255	-0.01, [-0.23, 0.04]	-1.40	2500	0.161	-0.09, [-0.22, 0.04]
Sobald es möglich ist, werde ich diesen Beruf generell verlassen.	1.56 (0.94), N = 2244	1.92 (1.14), N = 255	-0.36, [-0.5, -0.21]	-4.78	294.00	<.001	-0.37, [-0.50, -0.24]

7.3.4 Psychologische Sicherheit

	Deutschschweiz M (SD)	Romandie M (SD)	Differenz M, 95% KI	t	df	p	Cohen's d, 95% KI
An meiner Schule kann ich auch Probleme und schwierige Themen offen ansprechen.	3.35 (0.61), N = 2253	3.15 (0.59), N = 253	0.2, [0.12, 0.28]	5.10	317.03	<.001	0.33, [0.20, 0.46]
Niemand an meiner Schule würde absichtlich etwas tun, das meiner Arbeit schadet.	3.39 (0.70), N = 2248	2.97 (0.71), N = 253	0.42, [0.33, 0.51]	8.93	309.57	<.001	0.6, [0.47, 0.73]
An meiner Schule kann ich mich trauen, ein persönliches Risiko einzugehen.	3.16 (0.67), N = 2231	2.88 (0.66), N = 253	0.28, [0.2, 0.37]	6.36	2482	<.001	0.42, [0.29, 0.55]
Bei der Zusammenarbeit in meiner Schule werden meine besonderen Fähigkeiten und Begabungen wertgeschätzt und genutzt.	3.35 (0.61), N = 2253	3.15 (0.59), N = 253	0.3, [0.22, 0.37]	8.02	330.61	<.001	0.48, [0.35, 0.61]
Skala psychologische Sicherheit (Cronbach's Alpha = .78)	3.39 (0.70), N = 2248	2.97 (0.71), N = 253	0.3, [0.24, 0.36]	9.67	324.45	<.001	0.60, [0.47, 0.73]

7.3.5 Arbeitsautonomie

	Deutschschweiz M (SD)	Romandie M (SD)	Differenz M, 95% KI	t	df	p	Cohen's d, 95% KI
Ich bin frei in der zeitlichen Einteilung meiner Arbeit.	3.33 (0.65), N = 353	3.24 (0.69), N = 255	0.14, [-0.02, 0.31]	1.75	606	.080	0.1, [-0.01, 0.2]

Ich kann selbst entscheiden, in welcher Reihenfolge ich meine Arbeit mache.	3.51 (0.59), N = 354	3.42 (0.60), N = 255	0.15, [-0.01, 0.31]	1.86	607	.064	0.09, [-0.01, 0.19]
Ich kann meine Arbeit so planen, wie ich es möchte.	3.32 (0.64), N = 354	3.25 (0.66), N = 255	0.11, [-0.05, 0.27]	1.31	607	.192	0.07, [-0.04, 0.17]
Meine Arbeit ermöglicht es mir Initiative zu übernehmen und nach eigenem Ermessen zu handeln.	3.33 (0.65), N = 353	3.24 (0.69), N = 255	0.75, [0.58, 0.92]	8.91	492.16	<.001	0.46, [0.36, 0.57]
Ich kann bei meiner Arbeit viele Entscheidungen selbstständig treffen.	3.51 (0.59), N = 354	3.42 (0.60), N = 255	0.41, [0.25, 0.57]	4.95	523.01	<.001	0.27, [0.16, 0.38]
Meine Arbeit gewährt mir einen grossen Entscheidungsspielraum.	3.32 (0.64), N = 354	3.25 (0.66), N = 255	0.58, [0.41, 0.74]	7.05	607	<.001	0.37, [0.27, 0.48]
Bei meiner Arbeit kann ich oft zwischen verschiedenen Herangehensweisen wählen.	3.33 (0.65), N = 353	3.24 (0.69), N = 255	0.49, [0.32, 0.65]	5.81	507.54	<.001	0.28, [0.18, 0.37]
Ich kann selbst entscheiden, mit welchen Mitteln ich zum Ziel komme.	3.51 (0.59), N = 354	3.42 (0.60), N = 255	0.28, [0.12, 0.44]	3.41	534.67	<.001	0.18, [0.07, 0.28]
Ich habe viele Freiheiten in der Art und Weise, wie ich meine Arbeit verrichte.	3.32 (0.64), N = 354	3.25 (0.66), N = 255	0.43, [0.27, 0.59]	5.25	606	<.001	0.27, [0.17, 0.37]
<i>Skala Autonomie (Cronbach's Alpha = 0.90)</i>	<i>3.33 (0.65), N = 353</i>	<i>3.24 (0.69), N = 255</i>	<i>0.50, [0.34, 0.66]</i>	<i>6.08</i>	<i>603</i>	<i><.001</i>	<i>0.23, [0.16, 0.31]</i>

7.3.6 Selbstwirksamkeitserwartungen

Allgemeine Selbstwirksamkeit

	Deutschschweiz M (SD)	Romandie M (SD)	Differenz M, 95% KI	t	df	p	Cohen's d, 95% KI
Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	3.06 (0.60), N = 2239	3.03 (0.59), N = 253	0.03, [-0.04, 0.11]	0.87	2490	.382	0.06, [-0.07, 0.19]
Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.	3.11 (0.48), N = 2242	2.92 (0.52), N = 254	0.19, [0.13, 0.25]	5.96	2494	<.001	0.39, [0.26, 0.52]
Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	3.34 (0.52), N = 2246	3.16 (0.46), N = 254	0.18, [0.11, 0.24]	5.78	333.24	<.001	0.34, [0.21, 0.47]
<i>Skala allgemeine Selbstwirksamkeit (Cronbach's Alpha = 0.66)</i>	<i>3.06 (0.60), N = 2239</i>	<i>3.03 (0.59), N = 253</i>	<i>0.14, [0.08, 0.19]</i>	<i>5.20</i>	<i>317.16</i>	<i><.001</i>	<i>0.33, [0.20, 0.46]</i>

Führungsbezogenen Selbstwirksamkeit

	Deutschschweiz M (SD)	Romandie M (SD)	Differenz M, 95% KI	t	df	p	Cohen's d, 95% KI
Ich kann Lehrpersonen dazu motivieren sich anzustrengen, um gemeinsame Ziele zu erreichen.	3.18 (0.49), N = 2238	3.02 (0.45), N = 254	0.16, [0.10, 0.22]	5.32	323.77	<.001	0.33, [0.20, 0.46]
Auch in schwierigen Situationen gelingt es mir Lehrpersonen zu ermutigen, ihr Bestes zu geben.	3.25 (0.50), N = 2243	3.07 (0.51), N = 255	0.18, [0.11, 0.25]	5.42	312.84	<.001	0.36, [0.23, 0.49]
Ich bin davon überzeugt, dass ich eine Gruppe von Lehrpersonen jederzeit erfolgreich führen kann.	3.31 (0.59), N = 2236	2.98 (0.54), N = 251	0.33, [0.26, 0.40]	9.15	319.48	<.001	0.57, [0.44, 0.70]

Skala Führungsbezogene Selbstwirksamkeit (Cronbach's Alpha = 0.66)	3.18 (0.49), N = 2238	3.02 (0.45), N = 254	0.22, [0.17, 0.27]	8.93	319.61	<.001	0.56, [0.43, 0.69]
--	--------------------------	-------------------------	-----------------------	------	--------	-------	-----------------------

Veränderungsbezogene Selbstwirksamkeit

	Deutschschweiz M (SD)	Romandie M (SD)	Differenz M, 95% KI	t	df	p	Cohen's d, 95% KI
Ich finde Mittel und Wege, Innovationen auch gegenüber skeptischen Lehrpersonen durchzusetzen.	2.98 (0.50), N = 2245	2.71 (0.61), N = 254	0.27, [0.19, 0.35]	6.73	291.71	<.001	0.527, [0.40, 0.66]
Ich traue mir zu, Lehrpersonen für neue Ideen und Projekte zu begeistern.	3.35 (0.55), N = 2245	3.11 (0.51), N = 255	0.24, [0.17, 0.3]	6.89	322.93	<.001	0.434, [0.30, 0.56]
Ich habe Vertrauen, dass ich Lehrpersonen dazu in die Lage versetzen kann, innovative pädagogische Projekte auch unter widrigen Umständen umzusetzen.	2.99 (0.59), N = 2239	3.06 (0.57), N = 254	-0.06, [-0.14, 0.01]	-1.58	2491	0.114	-0.105, [-0.23, 0.03]
Skala Veränderungsbezogene Selbstwirksamkeit (Cronbach's Alpha = 0.66)	2.98 (0.50), N = 2245	2.71 (0.61), N = 254	0.15, [0.09, 0.2]	5.29	2471	<.001	0.35, [0.22, 0.48]

7.3.7 Job Crafting

	Deutschschweiz M (SD)	Romandie M (SD)	Differenz M, 95% KI	t	df	p	Cohen's d, 95% KI
Ich versuche, mich selbst professionell weiterzuentwickeln.	4.11 (0.77)	3.87 (0.89)	0.24, [0.12, 0.35]	4.08	297.52	<.001	0.3, [0.17, 0.43]
Ich organisiere meine Arbeit so, dass ich weniger Kontakt mit Menschen habe, deren Erwartungen unrealistisch sind.	2.40 (0.91)	2.58 (0.97)	-0.18, [-0.3, -0.06]	-3.01	2478	.003	-0.2, [-0.33, -0.07]
Ich Sorge dafür, dass meine Arbeit geistig weniger anstrengend ist.	2.05 (0.82)	3.07 (0.95)	-1.02, [-1.14, -0.89]	-16.33	297.18	<.001	-1.22, [-1.35, -1.08]
Ich bitte andere um Feedback bezüglich meiner beruflichen Leistung.	3.42 (0.84)	2.84 (0.92)	0.58, [0.47, 0.69]	10.40	2508	<.001	0.69, [0.56, 0.82]
Ich suche in meinen beruflichen Tätigkeiten die Herausforderung.	3.79 (0.79)	3.49 (0.83)	0.30, [0.19, 0.41]	5.45	305.31	<.001	0.3, [0.17, 0.43]

7.3.8 Ambidextrie (Exploration / Exploitation)

Exploitation

	Deutschschweiz M (SD)	Romandie M (SD)	Differenz M, 95% KI	t	df	p	Cohen's d, 95% KI
Tätigkeiten, bei denen Sie über umfassende Erfahrungen verfügen.	3.05 (0.76), N = 2233	3.05 (0.70), N = 254	0.04, [-0.1, 0.09]	-0.06	2486	0.953	0.00, [-0.13, 0.13]
Tätigkeiten, bei denen Ihnen vollkommen klar ist, wie sie durchzuführen sind.	2.94 (0.74), N = 2237	3.09 (0.66), N = 251	-0.15, [-0.25, -0.06]	-3.11	2489	0.002	-0.21, [-0.34, -0.08]
Tätigkeiten, die auf eine Sicherung und Optimierung vorhandener Prozesse und/oder Ergebnisse abzielen.	2.78 (0.70), N = 2237	2.69 (0.70), N = 255	0.08, [-0.01, 0.18]	1.81	2486	0.070	0.12, [-0.01, 0.25]
Tätigkeiten, auf die Sie sehr gut vorbereitet sind.	2.88 (0.69), N = 2218	2.96 (0.67), N = 250	-0.09, [-0.18, 0]	2.00	320.42	0.047	-0.13, [-0.26, 0.002]

<i>Skala Exploitation</i> (Cronbach's Alpha = 0.59)	3.05 (0.76), N = 2233	3.05 (0.70), N = 254	-0.04, [-0.1, 0.02]	-1.35	322.49	0.179	-0.08, [-0.21, 0.05]
--	--------------------------	-------------------------	------------------------	-------	--------	-------	-------------------------

Exploration

	Deutschschweiz M (SD)	Romandie M (SD)	Differenz M, 95% KI	t	df	p	Cohen's d, 95% KI
Tätigkeiten, bei denen der zu erwartende Aufwand und/oder Ertrag unklar ist.	2.54 (0.76), N = 2227	2.17 (0.79), N = 252	0.37, [0.27, 0.47]	7.30	2477	<.001	0.49, [0.35, 0.62]
Tätigkeiten, die von Ihnen das Erlernen neuer Fähigkeiten und Kompetenzen erfordern.	2.43 (0.79), N = 2237	2.38 (0.76), N = 255	0.05, [-0.05, 0.15]	0.94	2490	0.35	0.06, [-0.07, 0.19]
Tätigkeiten, die auf eine grundlegende Erneuerung von Prozessen gerichtet sind.	2.45 (0.80), N = 2235	2.16 (0.78), N = 255	0.29, [0.19, 0.39]	5.58	317.28	<.001	0.36, [0.23, 0.49]
Tätigkeiten, die unkonventionelle Handlungen von Ihnen erfordern.	2.42 (0.79), N = 2238	2.19 (0.81), N = 253	0.23, [0.13, 0.34]	4.45	2489	<.001	0.3, [0.17, 0.43]
<i>Skala Exploration</i> (Cronbach's Alpha = 0.54)	2.46 (0.51), N = 2208	2.22 (0.51), N = 251	0.24, [0.17, 0.31]	7.09	2457	<.001	0.47, [0.34, 0.60]

7.3.9 Führungsverhalten

Transformational Leadership

	Deutschschweiz M (SD)	Romandie M (SD)	Differenz M, 95% KI	t	df	p	Cohen's d, 95% KI
Ich spreche mit Begeisterung über das, was erreicht werden soll.	3.25 (0.63), N = 2256	3.33 (0.56), N = 255	-0.08, [-0.16, 0]	-2.05	2509	0.02	-0.14, [-0.27, -0.01]
Ich schlage neue Wege vor, wie Aufgaben/Aufträge bearbeitet werden können.	3.03 (0.61), N = 2251	2.87 (0.62), N = 252	0.16, [0.08, 0.24]	3.83	307.48	<.001	0.26, [0.13, 0.39]
Ich mache den Lehrpersonen an meiner Schule klar, wie wichtig es ist, sich hundertprozentig für eine Sache einzusetzen.	2.56 (0.72), N = 2234	2.68 (0.69), N = 255	-0.12, [-0.21, -0.02]	-2.48	2487	0.013	-0.16, [-0.29, -0.03]
Ich berücksichtige die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele jeder einzelnen Lehrperson an meiner Schule.	3.30 (0.55), N = 2246	3.02 (0.56), N = 252	0.28, [0.2, 0.35]	7.37	307.35	<.001	0.5, [0.37, 0.63]
Ich äussere mich optimistisch über die Zukunft.	3.32 (0.59), N = 2236	3.19 (0.66), N = 254	0.13, [0.05, 0.21]	3.23	2488	.003	0.21, [0.08, 0.34]
Ich suche bei der Lösung von Problemen nach unterschiedlichen Perspektiven.	3.46 (0.53), N = 2254	3.35 (0.52), N = 255	0.11, [0.05, 0.18]	3.33	317.39	<.001	0.22, [-0.09, -0.35]
Ich spreche mit den Lehrpersonen über ihre wichtigsten Überzeugungen und Werte.	3.05 (0.64), N = 2246	2.91 (0.66), N = 254	0.14, [0.06, 0.23]	3.30	2498	<.001	0.22, [0.09, 0.35]
Ich helfe den Lehrpersonen an meiner Schule, ihre Stärken auszubauen.	3.26 (0.58), N = 2247	2.93 (0.68), N = 255	0.33, [0.25, 0.4]	8.37	2500	<.001	0.55, [0.42, 0.68]
<i>Skala Transformationale Führung</i> (Cronbach's Alpha = 0.69)	3.15 (0.34), N = 2236	3.04 (0.34), N = 252	0.12, [0.07, 0.16]	5.03	2423	<.001	-0.14, [-0.27, -0.01]

Einzelitems Führungsverhalten

	Deutschschweiz M (SD)	Romandie M (SD)	Differenz M, 95% KI	t	df	p	Cohen's d, 95% KI
--	-----------------------	-----------------	---------------------	---	----	---	-------------------

Ich biete den Lehrpersonen Möglichkeiten an, bei Entscheidungen, die die Schule betreffen, teilzuhaben.	3.44 (0.541), N = 2245	3.09 (0.60), N = 255	0.35, [0.28, 0.43]	9.014	303.52	<.001	0.64, [0.51, 0.77]
Ich stelle sicher, dass die Arbeit der Lehrpersonen mit den Lehrzielen der Schule übereinstimmt.	2.92 (0.61), N = 2243	2.88 (0.69), N = 254	0.04, [-0.05, 0.13]	0.9	299.67	.372	0.07, [-0.07, 0.20]
Wenn eine Lehrperson ein Problem mit Blick auf ihren Unterricht oder ihre Klasse anspricht, lösen wir das Problem gemeinsam.	3.48 (0.57), N = 2243	2.99 (0.68), N = 253	0.49, [0.4, 0.57]	10.95	293.26	<.001	0.84, [0.70, 0.97]
Ich zeige Zufriedenheit, wenn andere die Erwartungen erfüllen.	3.55 (0.53), N = 2254	3.47 (0.52), N = 255	0.09, [0.02, 0.16]	2.5	2507	.012	0.17, [0.04, 0.30]
Ich mache deutlich, wer für bestimmte Leistungen verantwortlich ist.	2.80 (0.71), N = 2234	3.14 (0.64), N = 254	-0.35, [-0.43, -0.26]	-8.089	327.366	<.001	-0.50, [-0.63, -0.36]
Ich verfolge alle Fehler konsequent.	2.24 (0.71), N = 2234	2.24 (0.78), N = 254	0.01, [-0.09, 0.11]	0.169	303.073	.866	0.01, [-0.12, 0.14]
Ich kümmere mich in erster Linie um Fehler und Beschwerden.	2.11 (0.67), N = 2251	2.77 (0.63), N = 253	-0.66, [-0.75, -0.57]	-14.922	2502	<.001	-0.99, [-1.12, -0.86]
Ich bin fest davon überzeugt, dass man ohne Not nichts ändern sollte.	1.77 (0.69), N = 2239	2.33 (0.76), N = 255	-0.55, [-0.65, -0.46]	-11.14	304.382	<.001	-0.79, [-0.92, -0.66]
Ich warte bis etwas schief gegangen ist, bevor ich etwas unternehme.	1.55 (0.59), N = 2255	1.89 (0.56), N = 255	-0.34, [-0.42, -0.27]	-9.139	320.445	<.001	-0.58, [-0.71, -0.45]
Ich treffe schnell und ohne Zögern meine Entscheidungen.	2.79 (0.66), N = 2253	2.66 (0.69), N = 254	0.13, [0.05, 0.22]	2.96	308.17	.003	0.2, [0.07, 0.33]
Ich kläre wichtige Fragen sofort.	3.46 (0.55), N = 2241	3.26 (0.54), N = 254	0.2, [0.13, 0.27]	5.56	313.33	<.001	0.37, [0.24, 0.50]

7.3.10 Personalmanagement

	Deutschschweiz M (SD)	Romandie M (SD)	Differenz M, 95% KI	t	df	p	Cohen's d, 95% KI
Ich wähle neues Personal mit Hilfe eines Anforderungsprofils aus.	2.54 (0.76), N = 2227	2.38 (0.76), N = 255	0.35, [0.21, 0.48]	7.30	2477	<.001	0.3, [0.16, 0.43]
Ich stelle eine gezielte Begleitung und Einführung von neu angestellten Mitarbeitenden sicher.	2.45 (0.80), N = 2235	2.16 (0.78), N = 255	0.13, [-0.00, 0.27]	0.94	2490	.350	0.08, [0, 0.16]
Ich habe Gestaltungsspielraum bei der Zuweisung von konkreten Aufgaben und Zuständigkeiten an die Mitarbeitenden.	2.42 (0.79), N = 2238	2.19 (0.81), N = 253	0.23, [0.10, 0.36]	5.58	317.28	<.001	0.16, [0.07, 0.25]
Ich definiere Gefässe und Zeiten für die Diskussion unserer gemeinsamen Haltung im Team.	2.54 (0.76), N = 2227	2.38 (0.76), N = 255	0.52, [0.40, 0.66]	4.45	2489	<.001	0.35, [0.26, 0.44]
Ich beurteile die Leistungen der Mitarbeitenden regelmässig im Rahmen von Mitarbeitendengesprächen.	2.45 (0.80), N = 2235	2.16 (0.78), N = 255	1.31, [1.17, 1.45]	7.09	2457	<.001	0.98, [0.84, 1.13]
Wenn vereinbarte Ziele nicht erreicht werden, kann ich adäquate Massnahmen einleiten.	2.90 (0.84), N = 2233	2.60 (1.03), N = 232	0.57, [0.44, 0.71]	4.25	263.86	<.001	0.4, [0.3, 0.5]

Ich habe Möglichkeiten, das Engagement von Mitarbeitenden finanziell zu honorieren.	3.50 (0.61), N = 2244	3.42 (0.64), N = 239	0.54, [0.40, 0.68]	1.95	2481	.051	0.56, [0.44, 0.68]
Ich kann die Leistungen und Beiträge meiner Mitarbeitenden durch nicht-monetäre Anreize würdigen.	3.28 (0.67), N = 2241	3.13 (0.81), N = 248	-0.13, [-0.26, 0.001]	3.41	2487	<.001	-0.11, [-0.23, 0]
Durch die Weiterbildungsplanung kann ich unsere Schule gezielt weiterentwickeln.	3.31 (0.66), N = 2239	2.96 (0.78), N = 243	0.19, [-0.06, 0.318]	7.75	2480	<.001	0.14, [0.04, 0.24]
Ich kann Mitarbeitende zu Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen verpflichten.	3.53 (0.71), N = 2241	2.55 (1.10), N = 234	0.49, [0.35, 0.62]	13.42	253.64	<.001	0.41, [0.28, 0.53]
Ich kann Mitarbeitende zu Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen verpflichten.	2.96 (0.70), N = 2229	2.56 (0.76), N = 239	-0.63, [-0.76, -0.49]	7.78	281.84	<.001	-0.59, [-0.68, -0.49]
Bezüglich Freistellung von Mitarbeitenden bestehen klar festgelegte Vorgehensweisen.	2.13 (1.05), N = 2241	1.57 (0.90), N = 233	0.85, [0.71, 0.98]	8.89	301.81	<.001	0.87, [0.76, 0.99]
Ich kann über die Freistellung von Mitarbeitenden entscheiden.	2.91 (0.87), N = 2219	3.02 (0.86), N = 243	0.57, [0.44, 0.70]	-1.95	2460	.052	0.47, [0.35, 0.59]
Ich kann den Personalbedarf - unabhängig davon, ob ich das Personal schlussendlich finde - langfristig planen.	3.15 (0.73), N = 2243	3.01 (0.80), N = 249	0.23, [0.10, 0.37]	2.79	2490	.005	0.21, [0.1, 0.33]
Ich führe regelmässige schriftliche Befragungen der Mitarbeitenden durch.	2.95 (0.82), N = 2236	2.54 (0.95), N = 241	0.24, [0.11, 0.37]	6.38	280.06	<.001	0.22, [0.1, 0.34]
Ich berichte aktiv in der Öffentlichkeit über unsere Schule.	3.03 (0.96), N = 2225	3.61 (0.67), N = 246	0.12, [-0.01, 0.26]	12.46	369.95	<.001	0.11, [-0.01, 0.23]
Ich fühle mich im Bereich des Personalmanagements meiner vorgesetzten Stelle gut unterstützt.	2.42 (1.05), N = 2216	1.55 (0.83), N = 239	0.35, [0.21, 0.48]	14.93	325.36	<.001	0.3, [0.16, 0.43]

7.3.11 Höhere Führungsaspiration

	Deutschschweiz M (SD)	Romandie M (SD)	Differenz M, 95% KI	t	df	p	Cohen's d, 95% KI
Ich hoffe sehr, dass ich im Schulbereich eine andere Führungsrolle übernehmen kann.	1.72 (0.84), N = 2241	1.99 (0.99), N = 252	-0.26, [-0.38, -0.15]	-4.08	293.68	<.001	-0.31, [-0.44, -0.18]
In der Zukunft möchte ich gerne mehr Mitarbeitende führen.	1.73 (0.80), N = 2237	1.93 (0.92), N = 254	-0.2, [-0.3, -0.09]	-3.70	2489	<.001	-0.25, [-0.38, -0.12]
Ich habe Interesse an der Übernahme einer höheren Führungsposition im Schulbereich.	1.98 (0.98), N = 2238	2.24 (1.07), N = 253	-0.26, [-0.4, -0.12]	-3.63	301.23	<.001	-0.26, [-0.39, -0.13]
Ich möchte im Schulbereich gerne eine Position mit mehr Verantwortung und mehr Einfluss übernehmen.	1.72 (0.84), N = 2241	1.99 (0.99), N = 252	-0.12, [-0.25, 0.01]	-1.78	305.10	.076	-0.13, [-0.26, 0.01]

7.3.12 Selbstwirksamkeit bezogen auf Mehrsprachigkeit

	Deutschschweiz M (SD)	Romandie M (SD)	Differenz M, 95% KI	t	df	p	Cohen's d, 95% KI
--	-----------------------	-----------------	---------------------	---	----	---	-------------------

Auch wenn wir die Sprachen der Schülerinnen und Schüler nicht verstehen, trauen wir uns als Schule zu, diese Sprachen zu berücksichtigen.	3.59 (0.93), N = 2202	3.86 (0.89), N = 255	-0.27, [-0.39, -0.15]	-4.326	2455	<.001	-0.29, [-0.42, -0.16]
Auch wenn die Schülerinnen und Schüler Sprachen gebrauchen, die wir nicht verstehen, fühlen wir uns nicht verunsichert.	3.85 (1.02), N = 2224	3.69 (1.01), N = 255	0.16, [0.03, 0.29]	2.38	2477	0.017	0.16, [0.03, 0.29]
Auch wenn Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen sprachlichen Hintergründen in unsere Schule eintreten, können wir sie in unsere Schulkultur integrieren.	4.09 (0.74), N = 2234	4.24 (0.83), N = 255	-0.15, [-0.26, -0.04]	-2.761	302.443	0.006	-0.2, [-0.33, -0.07]
Auch wenn nicht alle Schülerinnen und Schüler alle gesprochenen Sprachen verstehen, können wir als Schule dafür sorgen, dass kein Kind ausgeschlossen wird.	4.04 (0.77), N = 2230	4.26 (0.78), N = 255	-0.22, [-0.32, -0.12]	-4.239	313.291	<.001	-0.28, [-0.41, -0.15]
Skala Selbstwirksamkeit Mehrsprachigkeit (Cronbach's Alpha = 0.73)	3.89 (0.64), N = 2195	4.01 (0.68), N = 255	-0.12, [-0.2, -0.03]	-2.744	2448	0.006	-0.18, [-0.31, -0.05]

7.3.13 Aktivitäten Bildungsgerechtigkeit

	Deutschschweiz M (SD)	Romandie M (SD)	Differenz M, 95% KI	t	df	p	Cohen's d, 95% KI
Als Schulleitung unterstütze ich Lehrpersonen, z.B. durch Weiterbildungsimpulse oder Materialien, um einen effektiven Umgang mit sprachlicher Vielfalt zu ermöglichen und die Sprachentwicklung zu fördern.	3.42 (0.99), N = 2229	3.85 (0.80), N = 254	-0.43, [-0.54, -0.32]	-7.941	348.64	<.001	-0.44, [-0.57, -0.31]
Als Schulleitung fördere ich eine enge Zusammenarbeit mit Eltern, um das Lernen und die Entwicklung unserer Schülerinnen und Schüler zu unterstützen.	3.89 (0.84), N = 2239	4.51 (0.63), N = 255	-0.61, [-0.72, -0.51]	-11.37	2492	<.001	-0.75, [-0.88, -0.62]
Als Schulleitung trete ich dafür ein, dass bei Elternabenden oder -gesprächen Dolmetscher:innen bereitstehen, um sicherzustellen, dass alle Eltern gleichermaßen teilhaben können.	3.89 (1.06), N = 2231	4.33 (0.88), N = 255	-0.44, [-0.56, -0.32]	-7.353	343.67	<.001	-0.42, [-0.55, -0.29]

7.3.14 Überzeugungen Mehrsprachigkeit

	Deutschschweiz M (SD)	Romandie M (SD)	Differenz M, 95% KI	t	df	p	Cohen's d, 95% KI
Aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit haben es Kinder aus Migrantenfamilien beim Lernen in der Schule schwer.	3.44 (0.85), N = 2220	2.70 (1.05), N = 255	0.74, [0.61, 0.88]	10.92	293.51	<.001	0.85, [0.72, 0.99]
Von anderen Familiensprachen als Deutsch	3.90 (0.93), N = 2221	4.50 (0.64), N = 255	-0.6, [-0.68, -0.51]	-13.38	389.58	<.001	-0.66, [-0.79, -0.53]

können Schülerinnen und Schüler im späteren (Berufs-)Leben profitieren.							
Es ist wichtig für die Identitätsbildung der Kinder, dass sie in der Schule auch ihre Familiensprachen sprechen können.	2.78 (1.14), N = 2206	3.05 (1.12), N = 254	-0.27, [-0.42, -0.12]	-3.59	2458	<.001	-0.24, [-0.37, -0.11]
Die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler sollte in unserer Schule sichtbar und hörbar sein.	3.31 (1.01), N = 2211	3.95 (0.82), N = 254	-0.65, [-0.76, -0.54]	-11.62	348.47	<.001	-0.65, [-0.78, -0.52]

7.3.15 Gerechte Welt Skala

	Deutschschweiz M (SD)	Romandie M (SD)	Differenz M, 95% KI	t	df	p	Cohen's d, 95% KI
Ich finde, dass es in unserer Schule im Allgemeinen gerecht zugeht.	5.12 (0.61), N = 2246	4.67 (0.94), N = 254	0.45, [0.33, 0.57]	7.39	277.37	<.001	0.69, [0.56, 0.82]
Ich glaube, dass unsere Schülerinnen und Schüler im Grossen und Ganzen das bekommen, was ihnen gerechterweise zusteht.	4.90 (0.75), N = 2239	4.60 (0.92), N = 254	0.29, [0.18, 0.41]	4.92	292.38	<.001	0.38, [0.25, 0.51]
Ungerechtigkeiten sind nach meiner Auffassung in unserem Schulleben eher die Ausnahme als die Regel.	4.82 (0.90), N = 2244	4.42 (1.04), N = 253	0.41, [0.28, 0.54]	6.01	295.85	<.001	0.45, [0.32, 0.58]
Ich denke, dass sich an unserer Schule alle Beteiligten bei wichtigen Entscheidungen um Gerechtigkeit bemühen.	5.23 (0.62), N = 2248	4.96 (0.83), N = 254	0.27, [0.16, 0.37]	5.00	286.02	<.001	0.42, [0.29, 0.55]
Ich bin sicher, dass in unserer Schule immer wieder die Gerechtigkeit die Oberhand gewinnt.	5.01 (0.69), N = 2235	4.20 (1.04), N = 252	0.8, [0.67, 0.94]	11.95	276.20	<.001	1.10, [0.97, 1.23]
Skala Gerechte-Welt (Cronbach's Alpha = 0.821)	5.02 (0.54), N = 2217	4.571 (0.76), N = 252	0.45, [0.35, 0.54]	9.10	280.50	<.001	0.79, [0.66, 0.92]