

## Der Einfluss von sozialer Unterstützung und Arbeitsengagement auf transformationale Führung an Schweizer Schulen in sozial benachteiligter und begünstigter Lage – Befunde einer nationalen Befragung von Schulleitungen

**Pierre Tulowitzki**, Pädagogische Hochschule FHNW  
**Marcus Pietsch**, Leuphana Universität Lüneburg  
**Ella Grigoleit**, Pädagogische Hochschule FHNW  
**Gloria Sposato**, Pädagogische Hochschule FHNW

*Der Beitrag untersucht den Einfluss von sozialer Unterstützung und Arbeitsengagement auf die transformationale Führung bei 2'011 Schulleitungen an Schweizer Schulen in sozial benachteiligten und nicht benachteiligten Lagen. Die Ergebnisse zeigen, dass Arbeitsengagement und soziale Unterstützung mit transformationaler Führung zusammenhängen, unabhängig von der Lage. Jedoch weisen Schulleitungen an Schulen in sozial benachteiligter Lage ein geringeres Arbeitsengagement und eine geringer ausgeprägte transformationale Führung auf. Wiederum besteht ein Zusammenhang zwischen sozialer Unterstützung und dem Arbeitsengagement. Schulleitungen, die eine stärkere Unterstützung im Kollegium erfahren, zeigen ein höheres Arbeitsengagement und dadurch eine stärker ausgeprägte transformationale Führung.*

### 1. Einleitung

International, aber auch aus der Schweiz gibt es Hinweise darauf, dass transformationale Führung die Arbeitshaltung und Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen und das Schulklima beeinflussen kann (Hostettler & Windlinger, 2018; McCarley et al., 2016). An Schulen in sozial benachteiligter Lage erscheint eine derartige Führung besonders relevant, da die dortigen Rahmenbedingungen oftmals «ein hohes Maß an Wandlungs- und Innovationsfähigkeit» von Lehrpersonen erfordern (Klein, 2018a, S. 37). Gleichzeitig ist unklar, inwiefern der spezifische Kontext (Schulen in sozial benachteiligter Lage vs. Schulen in sozial nicht benachteiligter Lage) eine derart ausgerichtete Führung möglicherweise beeinflusst. Von Bedeutung erscheint ferner die soziale Unterstützung von Führungskräften, da schulische Führung zunehmend nicht als isolierte «Einbahnstrasse» des Einflusses, sondern als Interaktion zwischen Personen betrachtet wird (vgl. Spillane et al., 2004).

In der Schweiz stellen Schulleitungen eine eher junge Berufsgruppe dar. Die Ausbildung zur Schulleitung wurde in den meisten Kantonen um die Jahrtausendwende herum eingeführt (Anderegg & Breitschaft, 2020). Während wiederholt Unterschiede in Bezug auf die Rahmenbedingungen und kulturellen Merkmalen zwischen den grossen Sprachregionen benannt oder vermutet werden (z.B. Perrenoud & Tulowitzki, 2021), so mangelt es an Studien, die derartige mögliche Unterschiede innerhalb eines Designs untersuchen und dabei auch Führung als Faktor berücksichtigen.

Der vorliegende Beitrag adressiert die zuvor skizzierten Desiderate. Ziel ist es, den (möglichen) Einfluss von sozialer Unterstützung und Arbeitsengagement auf transformationale Führung von Schulleitungen an Schulen in sozial benachteiligter Lage und sozial nicht benachteiligter Lage zu untersuchen. Dabei sollen auch mögliche Unterschiede zwischen den deutsch-, französisch- und italienischsprachigen Regionen der Schweiz berücksichtigt werden.

Im vorliegenden Beitrag wird zunächst ein kurzer Überblick über Forschung (insbesondere aus dem deutschsprachigen Raum) zu transformationaler Führung an Schulen gegeben sowie der theoretische Hintergrund knapp beschrieben. Anschliessend wird das Design der Studie vorgestellt und die Ergebnisse werden präsentiert und kritisch diskutiert.

## 2. Transformationale Führung und soziale Unterstützung

Schulische Führung kann als «Mehrebenenphänomen» (Tulowitzki & Pietsch, 2020, S. 885) verstanden werden, das sich auf Mitarbeitende auswirkt, jedoch auch durch diese (ko-)konstruiert wird (Güntner & Kauffeld, 2021). Führung (Leadership), in unserem Verständnis die intentionale, kontextabhängige Lenkung und Einflussnahme auf andere Personen (siehe u.a. Wegge & Rosenstiel, 2004; Kansteiner, 2012), kann dabei als in Bezug zu den «Geführten» stehend verstanden werden: Führungspersonen führen nicht unilateral und unabhängig von ihrem Umfeld, sondern im «responsiven Wechselverhältnis mit anderen Personen» (Schratz, 2023, S. 135). Führung wird als relevante Grösse lernwirksamer Schulen (Wu & Shen, 2022) und erfolgreicher Schulentwicklungsprozesse angesehen (Rolff, 2018). International gilt als belegt, dass sich schulische Führung massgeblich auf die strukturelle Gestaltung innerhalb der Organisation, das Schulklima und die Schulkultur sowie die Zufriedenheit, Motivation und Kapazität des schulischen Personals auswirkt (u.a. Day et al., 2009; Louis et al., 2010). Indirekt können zudem die (Lern-)Leistungen von Schülerinnen und Schülern beeinflusst werden (Bonsen, 2016). Führung wird dabei oftmals entlang verschiedener kontingenter Ansätze beschrieben, die teils der Betriebswirtschaftslehre und der Managementforschung entlehnt wurden und teils im schulischen Forschungskontext entstanden sind. Drei verbreitete Ansätze sind die unterrichtsbezogene Führung (instructional leadership), die transaktionale Führung (transactional leadership), die als Teil des Modells der transformationalen Führung betrachtet werden kann, und die transformationale Führung (transformational leadership); vgl. Robinson et al., 2009). Unterrichtsbezogen führende Schulleitungen legen den Fokus auf gelingende Lehr-Lernprozesse und Unterrichtsqualität. Dies umfasst beispielsweise das Thematisieren curricularer Ziele und ihrer tatsächlichen Erreichung, regelmässige Unterrichtsbesuche und die Förderung eines positiven Lernklimas (Hallinger & Wang, 2015). Transaktionale Führung beschreibt eine eher «quid pro quo»-orientierte Art der Führung, das heisst eine von Leistung, Anerkennung und ggf. auch Sanktionierung geprägte Führungsweise bei der Führungspersonen Ziele festlegen, deren Erreichung überprüfen und diese in definierten Formen wertschätzen (Burns, 1978; Bass, 1985). Im Zentrum transformationaler Führung steht hingegen die Idee, dass Mitarbeitende die Interessen der Gruppe und der Organisation priorisieren, das «grosse Ganze» in den Blick nehmen und sich eigenständig im Rahmen einer übergeordneten Vision einbringen (Bass, 1990; Leithwood & Menzies, 1998). Transformationale Führung wirkt sich nach Bass (1999) durch «idealisierten Einfluss (Charisma) [Einflussnahme durch Vorbildfunktion], Inspiration, intellektuelle Stimulierung oder individuelle Wertschätzung [Berücksichtigung individueller Besonderheiten]» (S.11, Übersetzung durch die Verfassenenden) positiv auf die Potenzialentfaltung der Mitarbeitenden wie auch der Gesamtorganisation aus. Charakterisierend für derartige Führungsansätze ist die Annahme, dass die «'Transformation' von Werten und Einstellungen» (Felfe, 2006a, S. 164) zur Steigerung der Motivation und Leistung beiträgt und Mitarbeitende sich über ihr Eigeninteresse hinaus entwickeln. Integrative Führungskonzeptionen entfernen sich von einer dichotomen Betrachtung (z.B.) transaktionaler und transformationaler Führung und gehen davon aus, dass Führungskräfte Elemente unterschiedlicher Ansätze in ihrer Führungspraxis einsetzen (Yukl, 2013).

Mittlerweile lassen sich aus dem schulischen Bereich zahlreiche empirische Beiträge zur transformationalen Führung identifizieren, darunter auch eine beträchtliche Anzahl aus dem deutschsprachigen Raum. Die Studienlage deutet darauf hin, dass transformationale Führung auch im schulischen Bereich als wirkungsvoller Ansatz für die Zufriedenheit und das Engagement von Lehrpersonen betrachtet werden kann und einen bedeutsamen Einflussfaktor auf das Wohlbefinden, die Selbstwirksamkeit, das Belastungserleben und Commitment von Lehrpersonen darstellt: So wiesen Harazd und van Ophuysen (2011) darauf hin, dass in ihrer aus Lehrpersonen bestehenden Stichprobe stärkere Auswirkungen transformationaler Führung auf die Arbeitszufriedenheit und das Commitment von Lehrpersonen erkennbar waren als in vergleichbaren Untersuchungen von Personengruppen aus dem Wirtschafts- oder Verwaltungsbereich. Gerick (2014) stellte fest, dass die Wahrnehmung transformationaler Führung für die Einschätzung der Arbeitssituation der Lehrpersonen relevant war, ihre Bindung an die Schule sowie ihre Selbstwirksamkeitserwartung beeinflusste und sich auf die Gesundheit von Lehrpersonen auswirkte. In einer Studie von Schaarschmidt und Kieschke (2013) wurde festgestellt, dass ein partizipativer und unterstützender Führungsstil zu einer verbesserten Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen unter den Mitarbeitenden führte und negative Auswirkungen von Stressfaktoren im Arbeitsalltag abmilderte. Diesen Befund stützen ferner empirische Erkenntnisse aus dem Schweizer Kontext: Schoch et al. (2023) konnten einen positiven Zusammenhang zwischen transformationaler Führung an Schulen und dem Erleben positiver berufsbezogener Emotionen von Lehrpersonen darlegen. Derartige Ergebnisse zeigen, dass die Art der Führung einen signifikanten Einfluss auf das Arbeitsklima und das Wohlbefinden der Mitarbeitenden haben kann und eine Ressource zur Bewältigung von Arbeitsbelastungen darstellt. Auch im Hinblick auf die sich stetig verändernden

Anforderungen an Schulen scheinen transformationale Führungsansätze relevant. So legen Befunde aus einer Untersuchung von Ruloff und Petko (2021) nahe, dass transformationale Führung mit einer verstärkten digitalisierungsbezogenen Schulentwicklung einhergeht. Entsprechend gilt transformationale Führung als essenzielle Voraussetzung insbesondere für die digitale Transformation von Schulen (Schmitz et al., 2023). Dies wird vor allem deswegen postuliert, da von einer solchen Führung erwartet wird, dass sie kreatives Denken und Kreativität fördert, die Agilität von Personen und Organisationen steigert und allen an der Transformation Beteiligten individuelle Aufmerksamkeit und Unterstützung im Rahmen von Veränderungsprozessen bietet (Philip, 2021). Studien von Windlinger et al. (2020, 2023) lassen zudem darauf schliessen, dass transformationale Führung ein Prädiktor für die Überzeugungen bezüglich der individuellen und kollektiven Fähigkeiten von Lehrpersonen sein kann und gerade an Schulen in sozial benachteiligter Lage zur Personalbindung beitragen kann.

Studien aus dem angloamerikanischen Raum deuten des Weiteren darauf hin, dass durch transformationale Führung eine «Kultur der Machbarkeit» (Klein, 2018b, S. 42) und des Glaubens an die Relevanz der eigenen Arbeit etabliert und gestärkt werden und zur Eröffnung neuer Perspektiven beigetragen werden kann. Insbesondere bei der Umsteuerung von Schulen (school turnaround) gilt transformationale Führung entsprechend als Keimzelle bzw. Kern wirksamer und nachhaltiger Veränderungen (Bogotch et al., 2016; Yeap & Adams, 2023), da diese Art von Führung interpersonale Aspekte adressiert, was dazu beiträgt Schulbeteiligte besser in (anstehende) Veränderungsprozesse einzubeziehen (Liu, 2020). Die internationale Forschungslage gibt Anlass zur Annahme, dass transformationale Führung eine relevante Einflussgrösse sowohl für die erfolgreiche Bewältigung des Alltags wie auch für die Kapazität zur Bewältigung von Schulentwicklungsprozessen darstellen kann (siehe z.B. Leithwood & Jantzi, 2006; Leithwood & Sun, 2012).

Während Führung häufig entlang ihrer möglichen Wirkungen auf bestimmte Personengruppen (Mitarbeitende) erforscht wird, lässt sich Führung auch als beeinflussbar durch bestimmte Personengruppen und Kontextfaktoren betrachten. So argumentierte Hallinger (2018) beispielsweise, dass schulische Führung durch verschiedene Kontexte beeinflusst wird (vgl. Schwarz & Brauckmann, 2015). Obgleich auch frühere Studien die Bedeutung des Kontexts in der Führungsentwicklung betonen (Leithwood & Jantzi, 2005; Day et al., 2001), findet die Beleuchtung möglicherweise relevanter Faktoren, die das Führungsverhalten beeinflussen können, wenig Berücksichtigung seitens der Forschung. Sun et al. (2017) stellten wiederum auf Basis einer Metaanalyse von Studien aus den USA und China fest, dass die Ausübung transformationaler Führung neben den Qualitäten der schulischen Führungskräfte auch durch Merkmale der Mitarbeitenden beeinflusst wird. In der allgemeinen Führungsforschung lassen sich ferner Hinweise auf den Einfluss auf Führung finden. Beispielsweise zeigten Jin et al. (2016), dass transformationale Führung mit dem affektiven Erleben der Führungskräfte zusammenhängt. Sie kamen zu dem Schluss, dass «die Art und Weise, wie Führungskräfte behandelt werden (und nicht nur die Art und Weise, wie sie ihre Mitarbeitenden behandeln), sich als ein wichtiger Faktor bei der Bestimmung der Wahrscheinlichkeit transformationaler Führung erweist» (Jin et al., 2016, S. 80, Übersetzung durch die Verfasserinnen). Phaneuf et al. (2016) kamen anhand einer Befragung von Mitarbeitenden einer Sicherheitsbehörde zu dem Schluss, dass die transformationale Führung der Führungskräfte u.a. davon beeinflusst wird, wie unterstützend sie ihren Arbeitskontext wahrnehmen. Angelehnt an der Theorie des überlegten Handelns (Fishbein & Ajzen, 2010), die postuliert, dass Individuen bei der Abwägung ihres Verhaltens Annahmen zu möglichen Folgen, aber auch Erwartungen und Normen des sozialen Umfelds berücksichtigen, zeigten Bommer et al. (2004), dass die transformationale Führung von Führungskräften mit der transformationalen Führung von Mitarbeitenden korreliert.

Verschiedenfach kritisiert wurde eine Breite und damit verbunden eine mangelnde konzeptionelle Klarheit transformationaler Führung (beispielsweise Berkovich, 2016; van Knippenberg & Sitkin, 2013). Bemängelt wurde auch, dass in vielen Fällen das komplexe Zusammenspiel zwischen Führungspersonen und Mitarbeitenden ausser Acht gelassen werde (Gronn, 1996). Auch lassen sich transformationale Führung, deren Bedingungen und Effekte nur schwer über verschiedene kulturelle und nationale Kontexte hinweg generalisieren (Crede et al., 2019), wobei insbesondere in Bezug auf Schulsysteme bislang unklar ist inwieweit Kontexte (national, regional, lokal) einen Einfluss auf die transformationale Führung an Schulen haben können (Leithwood & Jantzi, 2005).

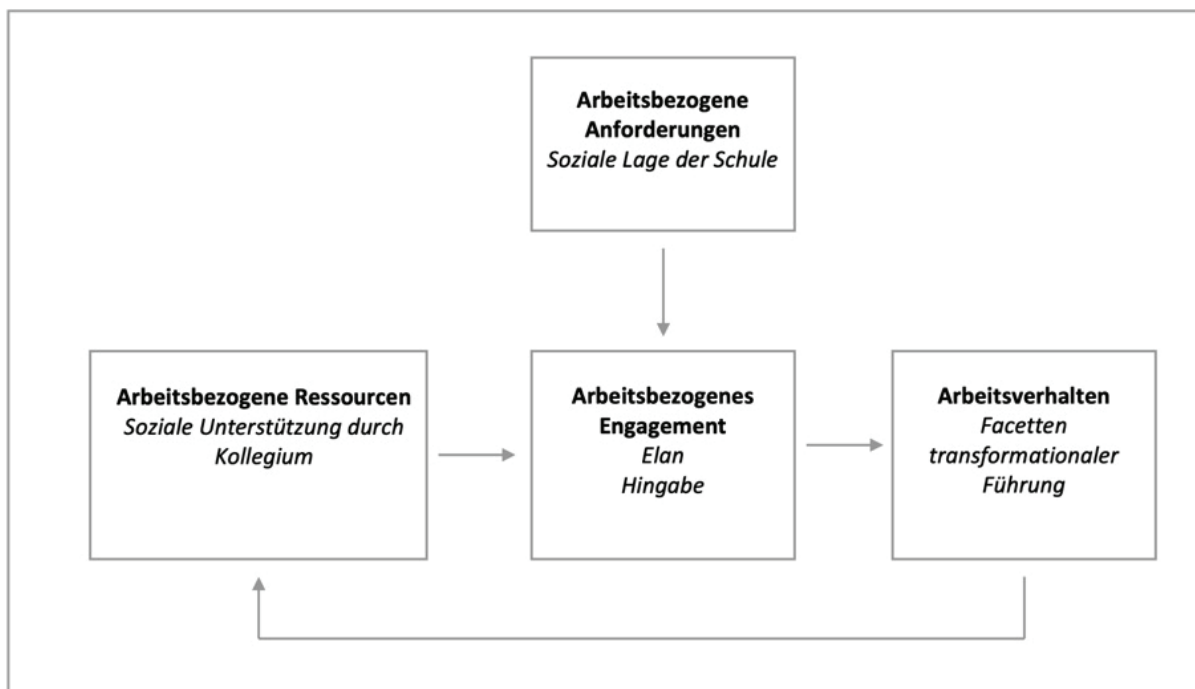
### 3. JD-R model of Work Engagement

In Anlehnung an das Job-Demands-Resources-Model, welches schematisch darstellt, wie sich Arbeitsanforderungen (job demands) und Arbeitsressourcen (job resources) sowohl unabhängig voneinander als auch in Wechselwirkung auf Belastungserleben und Motivation auswirken können (Bakker et al., 2023), entwickelten Bakker und Demerouti (2007; 2008) ein Modell zur Beschreibung des Verhältnisses arbeitsbezogener Ressourcen und Anforderungen im Kontext des Engagements und Arbeitsverhaltens. Zu den arbeitsbezogenen Ressourcen zählen sie unter anderem die soziale Unterstützung am Arbeitsplatz, Feedback und Beratung. Eine Beeinflussung durch das soziale Umfeld, z.B. in Form sozialer Unterstützung, erscheint auch führungstheoretisch plausibel, wenn man von Führung als Ko-Konstruktion bzw. Interaktion ausgeht (vgl. Güntner & Kauffeld, 2021). Die Annahme einer derartigen Beeinflussung wird auch - wie im vorherigen Abschnitt dargestellt - empirisch gestützt.

Darüber hinaus beziehen Bakker und Demerouti (2008) auch persönliche Ressourcen wie Optimismus und Resilienz ein. Die Ausprägung der Ressourcenlage wirkt sich ihnen zufolge auf das arbeitsbezogene Engagement aus, welches wiederum von arbeitsbezogenen Anforderungen beeinflusst werden kann. Das Zusammenspiel dieser Faktoren wirkt sich auf das Arbeitsverhalten und die Arbeitsleistung aus, die wiederum Einfluss auf die Ressourcen nehmen können.

#### Abbildung 1

Zugrundeliegendes Modell, orientiert am Job-Demands-Resources-Model of Work Engagement von Bakker und Demerouti, 2008



Bakker und Demerouti (2008) gehen davon aus, dass «Ressourcen [sich] insbesondere dann positiv auf das Engagement aus[wirken], wenn die Arbeitsanforderungen hoch sind» (S. 218, Übersetzung durch die Verfasserinnen). Dieser Umstand scheint insbesondere im Kontext von Schulen in sozial benachteiligter Lage relevant, da Schulen in sozial benachteiligter Lage häufig mit besonderen Herausforderungen konfrontiert sind, zum Teil ohne dabei über signifikante zusätzliche Ressourcen zu verfügen. Derartige Lagen sind unter anderem durch einen hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte und sozial benachteiligtem Herkunftsmilieu gekennzeichnet und liegen häufig in Einzugsgebieten mit ausgeprägter sozialer Segregation (Bremm et al., 2016; Klein, 2017). In verschiedenen Studien wurde die Bedeutung transformationaler Führung an derartigen Schulen betont; auf Basis einer Zusammenschau einschlägiger internationaler Befunde kommen beispielsweise Klein et al. (2018a) zu dem Schluss, dass «erfolgreiche Schulleiterinnen und Schulleiter in



Schulen in sozial deprivierter Lage mit ihrem Führungshandeln die verschiedenen Dimensionen der transformationalen Führung [...] abdecken» (S. 37). Bezüglich der Führung wurde wiederholt festgestellt, dass die Führung derartiger Schulen besonders anspruchsvoll sein kann, was sich u.a. in erhöhten Kündigungs- bzw. Schulwechselraten des schulischen Personals äussert (z.B. Béteille et al., 2012). Eine positive, möglicherweise protektive Spirale könnte nach diesem Verständnis gegebenenfalls in Gang gesetzt werden, indem engagierte, mit adäquaten Ressourcen ausgestattete Mitarbeitende durch gute Leistungen selbst Ressourcen schaffen, die wiederum ein erhöhtes Engagement begünstigen und Führungskapazitäten stärken können.

Vor diesem Hintergrund ist es das Ziel der vorliegenden Studie zu untersuchen, inwiefern die soziale Unterstützung und die Lage der Schule das Engagement und die Ausprägung transformationaler Führung von Schulleitungen in der Schweiz beeinflussen (siehe Abbildung 1).

## 4. Design und Methode

### Stichprobe

Die zugrundeliegenden Daten wurden im Herbst 2021 mit Hilfe eines standardisierten Online-Fragebogens erhoben. Hierzu wurden personalisierte Zugangsdaten per E-Mail an  $n = 4'701$  Schulleitungen der Volksschule in der Schweiz 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 teilzunehmen. 48 Personen nutzten diese Möglichkeit, was zu einer Gesamtstichprobe von  $N = 4'749$  führte.  $N = 2'035$  Schulleitungen beteiligten sich an der Befragung, was einer Rücklaufquote von 43 Prozent entspricht. Infolge einer Datenvalidierung wurden 24 Fälle aufgrund nicht plausibler Antworten ausgeschlossen (z.B. Angabe von 20 Jahren Dienst erfahrung als Schulleitung bei gleichzeitiger Angabe eines Lebensalters von 36 Jahren). Entsprechend beziehen sich die nachfolgenden Analysen somit auf  $N = 2'011$  Schulleitungen. Die Befragung wurde den jeweiligen Sprachregionen entsprechend in deutscher, französischer und italienischer Sprache angeboten; die deutschsprachigen Fragebögen wurden dafür von Muttersprachlern übersetzt und anschliessend rückübersetzt. 85 Prozent der Fragebögen wurden auf Deutsch, 12 Prozent auf Französisch und drei Prozent auf Italienisch beantwortet.

### Verwendete Instrumente

Die Online-Fragebögen bestanden aus geschlossenen Fragen, die neben thematisch relevanten Skalen und Items auch demografische Angaben umfassten. Im Sinne eines Screenings wurden möglichst kurze Skalen eingesetzt, um eine ökonomische Datenerhebung zu ermöglichen. Um einem Common Method Bias entgegenzuwirken, wurden in Anlehnung an Cooper et al. (2020) Items und Skalen soweit möglich rotiert und unterschiedliche Skalierungsgrade genutzt. Die Befragung umfasste insgesamt sechs Item-Blöcke. Um den Einfluss der sozialen Ressourcen der Schulleitungen und die vermittelnde Wirkung des Arbeitsengagements schulischer Führungskräfte zu untersuchen, nutzen wir in unseren Analysen die folgenden latenten Variablen:

*Transformationale Führung* (4 Items,  $\omega = 0.62$ ), unsere abhängige bzw. endogene Variable, wurde mit einer für Schulleitungen adaptierten Kurzversion des Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ; Bass & Avolio, 1995; Felfe, 2006b; Harazd & van Ophuysen, 2011) erhoben und umfasst Items zu den Dimensionen *Einflussnahme durch Vorbildfunktion*, *Inspiration und Motivation*, *Intellektuelle Stimulierung* und *Berücksichtigung individueller Besonderheiten*. Hierbei folgen wir dem aktuellen Diskurs zum MLQ, der die Mehrdimensionalität des Instrumentes aufgrund fehlender Trennschärfe zwischen den einzelnen Dimensionen (z.B. Heinitz et al., 2005) und inhaltlicher Überschneidungen (z.B. Rafferty & Griffin, 2004) zwischen diesen infrage stellt und modellieren transformationale Führung, den Empfehlungen von DeRue et al. (2011) folgend, als eindimensionales Konstrukt.

Alle Items konnten auf einer vierstufigen Skala (1 = ‚selten oder gar nicht‘, 4 = ‚sehr oft‘) beantwortet werden. Ein Beispielitem lautet: «Ich helfe den Lehrpersonen an meiner Schule, ihre Stärken auszubauen».

*Arbeitsengagement* (3 Items,  $\omega = 0.82$ ), unsere vermittelnde Variable, wurde mit einer Kurzform der Utrecht Work Engagement Scale (UWES; Schaufeli et al., 2006) erhoben und umfasst die drei Dimensionen *Elan*, *Hingabe* und *Vertiefung*. Alle Items konnten auf einer vierstufigen Skala (1 = ‚stimme gar nicht zu‘, 4 = ‚stimme voll zu‘) beantwortet werden. Ein Beispielitem lautet: «Meine Arbeit inspiriert mich».

*Soziale Unterstützung* (3 Items,  $\omega = 0.92$ ), unsere unabhängige bzw. exogene Variable, wurde mit einer für Schulleitungen adaptierten Kurzform der Skala zur Erhebung sozialer Unterstützung im Arbeitskontext von Ksienzyk (2006) gemessen. Alle Items konnten auf einer vierstufigen Skala (1 = ‚stimme gar nicht zu‘, 4 =

„stimme voll zu“) beantwortet werden. Ein Beispielitem lautet: «In meiner Schule gibt es Personen, die mich bei Schwierigkeiten ermutigen nicht aufzugeben.»

Ob eine Schulleitung an einer *Schule in sozial benachteiligter Lage* arbeitete oder nicht, wurde mit einem binär kodierten (0/1) Item erfragt: «Handelt es sich bei der von Ihnen geleiteten Schule aus Ihrer Sicht um eine Schule in einer sozial benachteiligten Lage?» Zur Unterstützung einer möglichst akkuraten Einschätzung wurde neben der Frage eine Erläuterung des Begriffs «Schule in sozial benachteiligter Lage» angelehnt an geläufige Definitionen (Manitius & Döbelstein, 2017) präsentiert. Neben einer allgemeinen Kurzbeschreibung wurde darin auch erläutert, dass derartige Lagen häufig durch das Vorhandensein mehrerer Merkmale wie einer hohen Arbeitslosigkeit, einem hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Elternhäusern, einem hohen Armutsrisiko und einem hohen Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund geprägt sind (vgl. Bremm et al., 2016).

### Analysemethoden

Die Daten wurden mithilfe der Software MPlus 8.6 (Muthén & Muthén, 2019) analysiert. In den genutzten Daten fehlen 0.5 Prozent aller Werte; daher wurde für den Umgang mit diesen ein Full Information Maximum Likelihood Schätzer (FIML) eingesetzt. Um einer möglichen Verletzung der Normalverteilungsannahme entgegenzuwirken, wurde die in MPLUS implementierte robuste ML-Schätzmethode MLR (Maximum Likelihood Estimation with robust standard errors) genutzt. Den Empfehlungen von Cheung et al. (2023) folgend, wurden in einem ersten Schritt deskriptive Statistiken, latente Korrelationen und die konvergente sowie diskriminante Validität der Konstrukte ermittelt, die mithilfe der AVE-Statistik (Average Variance Extracted; Fornell & Larcker, 1981) bestimmt wurden. In einem zweiten Schritt wurde die Messinvarianz der gemessenen Konstrukte in der deutsch-, französisch- sowie italienischsprachigen Schweiz untersucht. In einem dritten Schritt wurde ein Strukturgleichungsmodell für die Gesamtschweiz geschätzt. Abschliessend wurde in einem vierten Schritt ein Mehrfachgruppen-Strukturgleichungsmodell (MG-SEM; Greiff & Scherer, 2018) für die genannten Sprachregionen geschätzt.

Beurteilt werden die Messmodelle anhand folgender Kriterien: AVE-Werte grösser als 0.50 indizieren eine konvergente Validität (Hair et al., 2018). Liegt der AVE-Wert über der quadrierten Korrelation zweier latenter Variablen, kann eine diskriminante Validität angenommen werden (Farrell, 2010). Zu beachten ist dabei, dass bei einer  $\tau$ -kongenerischen Reliabilität der Messmodelle, z.B. Composite Reliability (CR; Fornell & Larcker, 1981) oder McDonalds Omega ( $\omega$ ; 1999), von über 0.60 oder (besser) 0.70 auch AVE-Werte von unter 0.50 auf eine ausreichende konvergente Validität des Messmodells hindeuten können (Bagozzi & Yi, 1988; Cheung et al., 2023; Fornell & Larcker, 1981).

Die Messinvarianz der Messmodelle zwischen den Sprachregionen wird anhand von Chi-Quadrat-Tests sowie anhand der Unterschiede von mehr und weniger restriktiven Messmodellen (konfigural, metrisch, skalar) beurteilt (Brown, 2015). Nicht-signifikante Tests sowie Unterschiede bei CFI-Massen kleiner als -0.008 zwischen einzelnen Invarianzannahmen deuten dabei auf eine bessere Passung restriktiverer Modelle hin (Meade et al., 2008). Die Güte der Strukturgleichungsmodelle kann wiederum anhand klassischer Modell-Fit-Masse beurteilt werden: Demnach kann von einer guten Modellanpassung in etwa bei CFI > 0.90, RMSEA < 0.06 und SRMR < 0.08 ausgegangen werden (Hu & Bentler, 1999; Marsh et al., 2004).

### Vorbereitende Analysen

Tabelle 1 zeigt, dass die Modellvariablen alle statistisch signifikant miteinander korrelieren ( $p < .001$ ) und dass für alle Konstrukte eine diskriminante Validität angenommen werden kann, da die quadrierten Korrelationen der latenten Variablen stets unter den AVE-Werten liegen. Jedoch zeigt sich auch, dass die genutzten Indikatoren für das Konstrukt der transformationalen Führung dieses nicht vollständig zufriedenstellend erklären (AVE < 0.50), d.h. dass hier die Messfehlervarianz grösser als die Varianz der zugrundeliegenden Indikatoren ausfällt. Die Reliabilität der Skala liegt bei  $\omega = 0.62$ , und damit knapp über dem Wert von 0.60 (Fornell & Larcker, 1981), jedoch nicht über einem Wert von 0.70 (Bagozzi & Yi, 1988), sodass wir die Validität der Skala nur eingeschränkt als konvergent valide einschätzen. Für die Konstrukte des Arbeitsengagements sowie der sozialen Unterstützung lassen sich hingegen zufriedenstellende konvergente Validitäten feststellen (AVE > 0.50).

**Tabelle 1**

*Latente Korrelationen (unteres Triangel) und AVE-Werte (Diagonale) der latenten Modellvariablen*

	Transformationale Führung	Arbeitsengagement	Soziale Unterstützung
Transformationale Führung	.408		
Arbeitsengagement	.548*	.559	
Soziale Unterstützung	.314*	.362*	.726

\* $p < 0.001$

In Tabelle 2 berichten wir die Messinvarianz der untersuchten Konstrukte zwischen den Sprachregionen Deutschschweiz sowie französischsprachige und italienischsprachige Schweiz. Grundsätzlich zeigt sich für alle Modelle ein guter bis sehr guter Fit. Auf Basis der Chi-Quadrat-Tests ( $p > .05$ ) kann für die Skala Transformationale Führung eine metrische Invarianz, für die Skala Soziale Unterstützung eine skalare Invarianz und für die Skala Arbeitsengagement eine konfigurale Messinvarianz zwischen den Sprachregionen angenommen werden. Betrachtet man hingegen die Unterschiede zwischen den Fitwerten der einzelnen Modelle, so kann nur für die Skala Transformationale Führung eine metrische Invarianz zwischen den Schweizer Sprachregionen angenommen werden. Die Interpretation der Unterschiede des CFI-Wertes zwischen mehr und weniger restriktiven Messmodellen bestätigt diesen Befund. So liegt beispielsweise der Unterschied des CFI bei der Skala Transformationale Führung zwischen einem konfiguralem und einem metrischen Messmodell bei  $\Delta CFI = -.002$  und im Vergleich eines metrischen und eines skalaren Modells bei  $\Delta CFI = -.032$  und somit im ersten Fall unterhalb und im zweiten Fall oberhalb des kritischen Wertes von  $\Delta CFI = -.008$  (Meade et al., 2008).

**Tabelle 2**

*Fit-Werte der Mehrfach-Gruppen-Analyse der genutzten latenten Variablen*

	X2(df)	CFI	RMSEA	SRMR
<b>Transformationale Führung</b>				
konfigural	15.073(4)	.977	.052	.020
metrisch	19.081(7)	.975	.041	.027
skalar	38.014(10)	.943	.053	.038
<b>Arbeitsengagement</b>				
konfigural	0.000(0)	1.000	.000	.000
metrisch	37.140(2)	.960	.132	.049
skalar	57.941(4)	.938	.116	.077
<b>Soziale Unterstützung</b>				
konfigural	0.000(0)	1.000	.000	.000
metrisch	0.3611(2)	.999	.028	.034
skalar	0.7310(4)	.997	.029	.041

Diese Befunde deuten darauf hin, dass die latenten Variablen zur transformationalen Führung sowie zur sozialen Unterstützung in allen Sprachregionen eine ähnliche Bedeutung für die Befragten haben, das Konstrukt des Arbeitsengagements jedoch unterschiedlich interpretiert wird. Beziehungen der Variablen zum Konstrukt des Arbeitsengagements in den nachfolgenden Strukturgleichungsmodellen sollten somit sprachregionenspezifisch interpretiert werden, während weitere Pfade bzw. Unterschiede in den Pfadkoeffizienten, z.B. die Zusammenhänge zwischen transformationaler Führung und sozialer Unterstützung, miteinander verglichen werden können.

## 5. Ergebnisse

### Basismodell

In einem ersten Schritt wurde ein Strukturgleichungsmodell für die Gesamtschweiz, d.h. über alle Sprachregionen hinweg geschätzt (Abbildung 2). Dieses Modell zeigte einen insgesamt guten Modellfit ( $\chi^2 = 141.171$  [df = 55],  $p < .001$ , CFI = .97, RMSEA = .04, SRMR = .03). Dabei liessen sich mithilfe der Modellvariablen rund 32 Prozent der Varianz in der transformationalen Führung ( $R^2 = .316$ ) sowie 14 Prozent im Arbeitsengagement ( $R^2 = .135$ ) der Schulleitungen aufklären.

**Tabelle 3**

*Indirekte und direkte Pfadkoeffizienten des Basismodells*

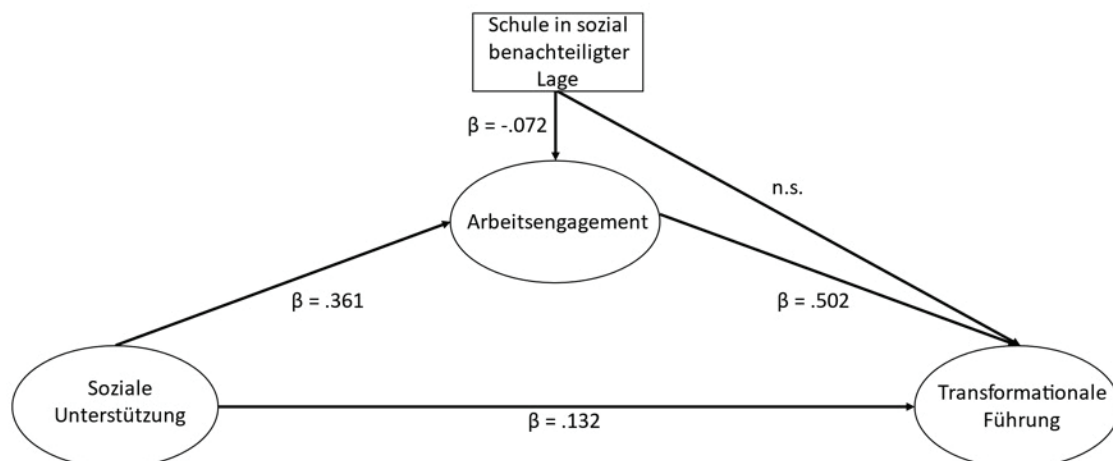
Direkte Effekte	Beta	p
Soziale Unterstützung->Transformationale Führung	0.132	0.000
Arbeitsengagement->Transformationale Führung	0.502	0.000
Soziale Unterstützung->Arbeitsengagement	0.361	0.000
Brennpunktschule->Transformationale Führung	0.043	0.137
Brennpunktschule->Arbeitsengagement	-0.072	0.006
Indirekter Effekt		
Soziale Unterstützung->Arbeitsengagement->Transformationale Führung	0.181	0.000
Brennpunktschule->Arbeitsengagement->Transformationale Führung	-0.036	0.007

Sowohl für das Arbeitsengagement als auch für die soziale Unterstützung durch das Kollegium liessen sich direkte positive Effekte auf die transformationale Führung von Schulleitungen nachweisen ( $\beta$  soziale Unterstützung = .132,  $p < .001$ ,  $\beta$  Arbeitsengagement = .502,  $p < .001$ , siehe Tabelle 3). Ob eine Schule sich in einer sozial benachteiligten Lage befindet oder nicht, hat hingegen keinen nachweisbaren Einfluss auf die transformationale Führung ( $\beta$  soziale Lage der Schule = .043,  $p < .137$ ). Gleichwohl beeinflusst die soziale Lage einer Schule das Arbeitsengagement von Schulleitungen negativ: Schulleitungen, die an Schulen in sozial benachteiligter Lage arbeiten, weisen ein statistisch signifikant geringeres Arbeitsengagement auf als ihre Kolleginnen und Kollegen an Schulen in sozial nicht benachteiligter Lage ( $\beta$  soziale Lage der Schule = -.072,  $p < .006$ ). Einen positiven Einfluss auf das Arbeitsengagement von Schulleitungen hat hingegen die soziale Unterstützung; je stärker diese ausfällt, desto höher fällt ihr Arbeitsengagement aus ( $\beta$  soziale Unterstützung = .361,  $p < .001$ ). Dabei fungiert das Arbeitsengagement mit Blick auf die transformationale Führung als vermittelnde Variable: So fällt der indirekte Effekt der sozialen Unterstützung, vermittelt über das Arbeitsengagement von Schulleitungen, auf die transformationale Führung grösser aus als der direkte Effekt ( $\beta$  soziale Unterstützung x Arbeitsengagement = .181,  $p < .001$ ), d.h. je stärker sich Schulleitungen durch das Kollegium ihrer Schule unterstützt fühlen, desto höher fällt ihr Arbeitsengagement aus, was eine stärker ausgeprägte transformationale Führung zur Folge hat.

Darüber hinaus lässt sich auch mit Blick auf die soziale Lage ein indirekter Effekt identifizieren: Schulleitungen, die an Schulen in einer sozial benachteiligten Lage arbeiten, weisen ein geringeres Arbeitsengagement auf und führen infolgedessen ihre Schulen signifikant seltener transformational als ihre Kolleginnen und Kollegen an Schulen in sozial nicht benachteiligter Lage ( $\beta$  soziale Lage der Schule x Arbeitsengagement = -.036,  $p = .007$ ). Generell zeigt sich also, dass das Arbeitsengagement von Schulleitungen sowie die soziale Unterstützung, die Schulleitungen in der Schule erfahren, wichtige Prädiktoren dafür sind, wenn es darum geht, Schule durch Führung zu verändern. Gleichwohl benötigen Schulleitungen an Schulen in sozial benachteiligter Lage von beidem mehr, um ihre Schulen ebenso transformational führen zu können wie ihre Kolleginnen und Kollegen an Schulen in nicht benachteiligter Lage.



**Abbildung 2**  
Strukturgleichungsmodell



**Mehrfach-Gruppen-Strukturgleichungsmodell**

Da die Schweiz über verschiedene Sprachregionen verfügt, die durch differierende schulstrukturelle Merkmale gekennzeichnet sind (z.B. Ausgestaltung der Primarstufe, sprachregionale Lehrpläne, SKBF, 2023), wurde in einem nächsten Schritt ein Mehrfach-Gruppen-Strukturgleichungsmodell (Sass & Schmitt, 2013; Van De Schoot et al., 2012) geschätzt. Aufgrund der geringen Fallzahl im italienischsprachigen Teil der Schweiz ( $n = 50$ ) wurde hierbei zwischen Deutschschweiz auf der einen Seite und französisch- und italienischsprachiger Schweiz (kombiniert) auf der anderen Seite unterschieden. Der Modellfit ( $\chi^2 = 284.258$  [df=94],  $p < .001$ , CFI = .95, RMSEA = .05, SRMR = .05) zeigt, dass dieses Modell weniger gut zu den vorliegenden Daten passt als das zuvor berichtete Modell für die Gesamtschweiz; eine Herausnahme der italienischsprachigen Teilstichprobe verbesserte den Modellfit nicht. Entsprechend finden sich auch kaum signifikante Unterschiede mit Blick auf die geschätzten Pfadkoeffizienten (siehe Tabelle 4).

**Tabelle 4**

*Indirekte und direkte Pfadkoeffizienten des Mehrgruppenmodells und Test auf Parameterunterschiede (Wald-Test)*

	Deutschsprachige Schweiz		Lateinische Schweiz		Wald
	Beta	p	Beta	p	
<b>Direkte Effekte</b>					
Soziale Unterstützung-> Transformationale Führung	0.136	0.000	-0.103	0.481	W(1)=2.261, p=.133
Arbeitsengagement-> Transformationale Führung	0.470	0.000	0.979	0.000	W(1)=2.207, p=.137
Soziale Unterstützung-> Arbeitsengagement	0.370	0.000	0.309	0.050	W(1)=66.903, p=.001
Brennpunktschule-> Transformationale Führung	0.039	0.211	0.222	0.037	W(1)=5.007, p=.025
Brennpunktschule-> Arbeitsengagement	-0.070	0.090	-0.078	0.438	W(1)=0.7656, p=.006
<b>Indirekter Effekt</b>					
Soziale Unterstützung-> Arbeitsengagement-> Transformationale Führung	0.174	0.000	0.309	0.032	W(1)=0.638, p=0.424
Brennpunktschule-> Arbeitsengagement-> Transformationale Führung	-0.033	0.011	-0.076	0.450	W(1)=0.440, p=0.507

Einzig mit Blick auf die Prädiktion des Arbeitsengagements lassen sich Differenzen zwischen den Sprachregionen feststellen. So ist einerseits der Zusammenhang zwischen der sozialen Unterstützung und dem Arbeitsengagement von Schulleitungen in der Deutschschweiz stärker als in den anderen Schweizer Sprachregionen ( $W(1) = 66.903, p = .001$ ). Andererseits weisen Schulleitungen an Schulen in sozial benachteiligter Lage in den französisch- und italienischsprachigen Regionen der Schweiz ein etwas geringeres Arbeitsengagement auf als ihre Kolleginnen und Kollegen, die an Schulen in sozial benachteiligter Lage in der Deutschschweiz arbeiten ( $W(1) = 0.7656, p = .006$ ). Der Vergleich der Effekte auf die Prädiktion des Arbeitsengagements zwischen den Sprachregionen sollte dabei nur mit grosser Vorsicht interpretiert werden, da das Arbeitsengagement zwischen den Regionen nicht messinvariant ist.

**Limitationen**

Das auf Arbeitsengagement bezogene JD-R Modell wurde als heuristischer Ansatz zur Analyse des Einflusses verschiedener Faktoren auf transformationale Führung genutzt. Die dem Modell inhärente grosse Flexibilität bezüglich Nutzungs- und Anpassungsmöglichkeiten stellt zugleich eine Einschränkung dar, da zentrale Begriffe unscharf definiert bleiben und das Modell eher deskriptiven statt explanativen Charakter hat (Schaufeli & Taris, 2014). Während im JD-R model of work engagement von Bakker und Demerouti zahlreiche Einflussgrössen einbezogen werden können, so erscheint eine umfassende Operationalisierung aufgrund der Vielzahl möglicherweise relevanter Variablen nur selten realisierbar. Wenngleich die Betrachtung der Wechselwirkungen umfangreicher Faktoren, wie sie Bakker et al. (2007, 2008) darstellen, für die Untersuchung schulischer Führung sicherlich bedeutsam wäre, so birgt auch die empirische Beleuchtung lediglich einzelner Bereiche des Modells Erkenntnispotenzial.

Das Konstrukt «Arbeitsverhalten» wurde im Zuge der vorliegenden Untersuchung auf die Facette der transformationalen Führung reduziert. Die Fokussierung auf transformationale Führung erschien uns insbesondere im Kontext von Schulen in sozial benachteiligter Lage relevant (Klein, 2018b; Windlinger et al., 2023). Gleichwohl stellt dies eine bedeutsame Limitation dar, da andere Führungsarten wie beispielsweise instruktionale Führung, aber auch andere Aspekte des Arbeitsverhaltens nicht berücksichtigt wurden. In künftigen Studien wäre es daher wünschenswert, «Arbeitsverhalten» breiter zu operationalisieren.

Auch wenn es sich bei der vorliegenden Untersuchung um die unseres Wissens erste grossflächige Studie zu Schulleitungen handelt, die die drei grössten Sprachregionen der Schweiz einbezieht, weist diese dennoch deutliche Limitationen bezüglich der Beschaffenheit der Stichprobe auf: Erstens handelt es sich um eine Querschnittstudie, d.h. Kausalitäten können empirisch nicht nachgewiesen werden. Zweitens lassen sich die Befunde unserer Untersuchung aufgrund der Beschaffenheit der Stichprobe nur sehr eingeschränkt auf alle Schulleitungen in der Schweiz generalisieren. Um dies besser einschätzen zu können, wurde die Stichprobe entlang verschiedener Merkmale wie Geschlecht, Alter und Pensum (Stellenumfang) mit Daten des Bundesamts für Statistik zu Schulleitungen (BfS, 2021) verglichen. Männliche Schulleitungen sind in der Stichprobe leicht überrepräsentiert, Schulleitungen unter 30 Jahren sowie Schulleitungen mit einem Pensum unter 50 Prozent sind hingegen leicht unterrepräsentiert (siehe Tabelle 5).

**Tabelle 5**

*Verteilung der Merkmale Geschlecht, Alter und Pensum in der Stichprobe vs. in der Schweiz*

Merkmale		Stichprobe		Population in der Schweiz	
		Anzahl	in Prozent	Anzahl	in Prozent
Geschlecht	weiblich	935	47.5 %	5704	61.2 %
	männlich	1035	52.5 %	3610	38.8 %
Altersklassen	<30	11	0.6 %	569	6.1 %
	30-39	237	12.0 %	1832	19.7 %
	40-49	668	33.9 %	2741	29.4 %
	50-59	763	38.7 %	2994	32.1 %
	>59	293	14.9 %	1178	12.6 %
Pensum	<50 %	837	41.6 %	6109	65.6 %
	50-89 %	619	30.8 %	2013	21.6 %
	>89 %	554	27.6 %	1192	12.8 %

Quelle: eigene Berechnung und Bundesamt für Statistik (2021)

Andere Charakteristika der Stichprobe (Schulform, regionale Verteilung) entsprechen den verfügbaren Daten des Bundesamts für Statistik zu schulischem Leitungspersonal. Zu berücksichtigen ist ferner die Unterschiedlichkeit der Stichprobengrösse und insbesondere die geringe Fallzahl in der italienischsprachigen Schweiz, welche für eine separate Analyse zu klein ausfiel.

Darüber hinaus stammen die Angaben zur Führung an Schulen von den Schulleitungen; es handelt sich um Selbsteinschätzungen. Die Selbstwahrnehmung, z.B. des eigenen Führungshandelns oder der sozialen Unterstützung, kann von der Fremdwahrnehmung abweichen. Entsprechend bildet diese Wahrnehmung nur eine Perspektive ab und eignet sich nur eingeschränkt, um belastbar über tatsächlich praktiziertes Führungshandeln Auskunft zu geben. Wichtig wäre es daher in weiteren Untersuchungen auch die Perspektive der Mitarbeitenden, insbesondere der Lehrpersonen, zu berücksichtigen, z.B. im Rahmen eines Self-and-Other-Ansatzes (Devos et al., 2013; Fleenor et al., 2010). Dies wäre insbesondere dann notwendig, wenn es darum geht, Effekte transformationaler Führung zu untersuchen (Atwater & Yammarino, 1992). Dies mag auch den geringen AVE-Wert bei der Selbsteinschätzung der transformationalen Führung erklären (in der vorliegenden Studie erklärt das latente Konstrukt nur etwa 40 Prozent der Varianz in den zugrundeliegenden Indikatoren). Dieser deutet auf eine differenzielle Wahrnehmung der einzelnen Aspekte transformationaler Führung durch die befragten Schulleitungen hin. Dies kann u.a. darin begründet liegen, dass die befragten Schulleitungen besonders detaillierte und präzisere Informationen über ihr eigenes Führungshandeln haben (Lee & Carpenter, 2018). Da im deutschsprachigen Raum unseres Wissens bislang nur eine umfangreiche Studie zum Einsatz des MLQ in Schulen vorliegt (Harazd & van Ophuysen, 2011) und diese nur Lehrpersonen in den Blick nimmt, wäre es auch deshalb wichtig, in Zukunft Studien durchzuführen, die sowohl die Perspektive von Lehrpersonen als auch Schulleitungen simultan untersuchen. Aufgrund der Art der Stichprobenziehung und der Freiwilligkeit der Teilnahme kann nicht ausgeschlossen werden, dass systematische Unterschiede zwischen den Teilnehmenden und den Nicht-Teilnehmenden bestehen. Dies beschränkt die Aussagekraft der Antworten. Ebenso kann die in diesem Beitrag formulierte Wirkrichtung (soziale Unterstützung beeinflusst Führung) lediglich vermutet, nicht aber kausal nachgewiesen werden. Um diesen Limitationen zu begegnen, empfehlen wir, nach Möglichkeit in künftigen Studien Daten an Schulen auf mehreren Ebenen (Schulleitungen und Lehrpersonen) im Längsschnitt zu erheben und dabei mit Zufallsstichproben oder einem echten Zensus (Vollerhebung) zu arbeiten.

## 6. Diskussion

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass zwischen wahrgenommener Lage einer Schule und Arbeitsengagement von Schulleitungen ein Zusammenhang besteht. Mögliche Gründe hierfür wurden in der vorliegenden Studie nicht erfasst; es scheint angesichts der Befunde jedoch von besonderem Interesse, diese zu erforschen. Auf Basis vorhandener Forschung aus den deutschsprachigen Ländern lässt sich vermuten, dass dies mit den besonderen Herausforderungen zusammenhängt, die an derartigen Schulen vorliegen können (z.B. beschränkte Fördermöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler im Elternhaus, mögliche Defizitorientierung bei Lehrpersonen; Manitijs & Dobbstein, 2017). Um solche Schulen sowie dort tätige Lehrpersonen und Schulleitungen zu unterstützen, erscheint es einerseits hilfreich, die spezifischen Faktoren, die das Arbeitsengagement mindern, weiter zu erforschen, um sie idealerweise reduzieren zu können. Andererseits könnte nach Wegen gesucht werden, das Arbeitsengagement zu steigern. Dies könnte beispielsweise in Form zielgerichteter Unterstützungen von Schulen in sozial benachteiligter Lage geschehen. In Frankreich werden derartige Schulen nach dem Prinzip der «prioritären Bildung» («éducation prioritaire», Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2023) begleitet und unterstützt. Sie erhalten u.a. zusätzliches Personal und zusätzliche Ressourcen; ausserdem werden lokale Schulnetzwerke gebildet (Rochex, 2019). In Deutschland existiert wiederum eine Vielzahl von regionalen und lokalen Unterstützungsangeboten für Schulen in sozial benachteiligter Lage (für eine Übersicht, siehe beispielsweise Tulowitzki et al., 2020); zusätzlich wurde 2021 auf nationaler Ebene die Initiative «Schule macht stark» lanciert (BMBF, 2021). In der Schweiz werden in einigen Kantonen Sozialindizes zur gezielten Ressourcenallokation genutzt (siehe z.B. Beierle et al., 2019). Darüber hinaus existieren lokale oder kantonale Unterstützungsmassnahmen wie etwa das Programm «Qualität in multikulturellen Schulen» (QUIMS) im Kanton Zürich (Maag Merki et al., 2012). Eine kantonsübergreifende Zusammenschau bestehender Unterstützungsmassnahmen für Schulen in sozial benachteiligter Lage konnte zum jetzigen Zeitpunkt jedoch nicht identifiziert werden.

Ferner unterstreichen die Ergebnisse auch die Bedeutung der sozialen Unterstützung für das Arbeitsengagement. Die sozialen Ressourcen für Schulleitungen bzw. Schulen zu stärken, könnte die Kapazitäten für

transformationale Führung erhöhen. Eine ausgeprägte soziale Unterstützung könnte das Belastungserleben von Führungskräften mindern (Beausaert et al., 2016) und die Bereitschaft, sich mit Innovationen auseinanderzusetzen, steigern (Zuber & Altrichter, 2020) unabhängig davon, ob die von ihnen geleiteten Schulen sich in sozial benachteiligten Lagen befinden oder nicht. Die Ergebnisse offenbaren darüber hinaus auch ein Desiderat schulischer Führungsforschung, nämlich die Vernachlässigung der Erforschung möglicher Effekte durch Mitarbeitende auf Führungspersonen.

Auffällig ist, dass die Unterschiede im Antwortverhalten der Schulleitungen aus der Deutschschweiz und der französisch- und italienischsprachigen Schweiz eher gering ausfallen. Ein Grund dafür könnte die seit inzwischen mehr als zehn Jahren schweizweit standardisierte Qualifikation von Schulleitungen sein. Darüber hinaus wurden im Rahmen der vorliegenden Studie nur einige Facetten schulischer Führung in den Blick genommen. Die Erhebung weiterer Facetten könnte möglicherweise zur Identifikation von (weiteren) Unterschieden führen.

Das Schweizer Schulsystem hat den Anspruch, allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrem Hintergrund und unabhängig vom Standort der Schule bestmögliche Bedingungen für ihre Bildung und Entwicklung zu bieten. Die Befunde dieser Studie deuten darauf hin, dass der Standort der Schule jedoch sehr durchaus einen Einfluss haben kann, zumindest auf die Arbeit der Schulleitungen. Weitere Studien speziell zu Schulen in sozial benachteiligter Lage wären nötig, damit sichergestellt werden kann, dass das Schweizer Schulsystem den gesetzten Ansprüchen gerecht werden kann.

### Förderung

Das dieser Studie zugrunde liegende Projekt «Schulleitungsmonitor Schweiz» [www.schulleitungsmonitor.ch](http://www.schulleitungsmonitor.ch) wurde durch die Jacobs Foundation (2022755342) sowie durch die Stiftung Mercator Schweiz (2022-7036) gefördert.

### Bibliografie

- Anderegg, N., & Breitschaft, J. (2020). Aus- und Weiterbildung von Schulleitenden in der deutschsprachigen Schweiz. *Die Deutsche Schule (DDS)*, 112(3), 302–309. <https://doi.org/10.25656/01:21851>
- Atwater, L. E., & Yammarino, F. J. (1992). Does Self-Other Agreement on Leadership Perceptions Moderate the Validity of Leadership and Performance Predictions? *Personnel Psychology*, 45(1), 141–164. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1992.tb00848.x>
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74–94. <https://doi.org/10.1007/BF02723327>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13(3), 209–223. <https://doi.org/10.1108/13620430810870476>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. (2023). Job Demands–Resources Theory: Ten Years Later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10(1), 25–53. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933>
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274–284. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work and Stress*, 22(3), 187–200. <https://doi.org/10.1080/02678370802393649>
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. Free Press.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19–31. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90061-S](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S)
- Bass, B. M. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9–32. <https://doi.org/10.1080/135943299398410>
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1995). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire. Technical Report*. Mind Garden.
- Beausaert, S., Froehlich, D. E., Devos, C., & Riley, P. (2016). Effects of support on stress and burnout in school principals. *Educational Research*, 58(4), 347–365. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1220810>
- Beierle, S., Hoch, C., & Reißig, B. (2019). *Schulen in benachteiligten sozialen Lagen. Untersuchung zum aktuellen Forschungsstand mit Praxisbeispielen*. Deutsches Jugendinstitut. [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/DJI\\_Abschlussbericht\\_Brennpunktschulen.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/DJI_Abschlussbericht_Brennpunktschulen.pdf)
- Berkovich, I. (2016). School leaders and transformational leadership theory: Time to part ways? *Journal of Educational Administration*, 54(5), 609–622. <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2015-0100>
- Béteille, T., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2012). Stepping stones: Principal career paths and school outcomes. *Social Science Research*, 41(4), 904–919. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2012.03.003>
- BMBF. (2021, Oktober 1). *Schule macht stark*. <http://www.schule-macht-stark.de>
- Bogotch, I., Reyes-Guerra, D., & Freeland, J. (2016). Turnaround School Leadership: From Paradigms to Promises. In G. Johnson & N. Dempster (Hrsg.), *Leadership in Diverse Learning Contexts* (S. 35–58). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-28302-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-28302-9_2)
- Bommer, W. H., Rubin, R. S., & Baldwin, T. T. (2004). Setting the stage for effective leadership: Antecedents of transformational leadership behavior. *The Leadership Quarterly*, 15(2), 195–210. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2004.02.012>



- Bonsen, M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 301–323). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_11)
- Bremm, N., Dominique, E., & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in «schwieriger» Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. *Die Deutsche Schule*, 108(4), 323–339.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research* (2. Aufl.). Guilford Publications.
- Bundesamt für Statistik BFS. (2021). *Schulpersonal 2019/20: Obligatorische Schule, Sekundarstufe II und Tertiärstufe (höhere Fachschulen)*. <https://www.bfs.admin.ch/asset/de/16444027>
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Cheung, G. W., Cooper-Thomas, H. D., Lau, R. S., & Wang, L. C. (2023). Reporting reliability, convergent and discriminant validity with structural equation modeling: A review and best-practice recommendations. *Asia Pacific Journal of Management*. <https://doi.org/10.1007/s10490-023-09871-y>
- Cooper, B., Eva, N., Zarea Fazlelahi, F., Newman, A., Lee, A., & Obschonka, M. (2020). Addressing common method variance and endogeneity in vocational behavior research: A review of the literature and suggestions for future research. *Journal of Vocational Behavior*, 121, 103472. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103472>
- Crede, M., Jong, J., & Harms, P. (2019). The generalizability of transformational leadership across cultures: A meta-analysis. *Journal of Managerial Psychology*, 34(3), 139–155. <https://doi.org/10.1108/JMP-11-2018-0506>
- Day, C., Harris, A., & Hadfield, M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 4(1), 39–56. <https://doi.org/10.1080/13603120117505>
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., & Kington, A. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes—Final Report*. University of Nottingham. <https://dera.ioe.ac.uk/11329/1/DCSF-RR108.pdf>
- DeRue, D. S., Nahrgang, J. D., Wellman, N., & Humphrey, S. E. (2011). Trait and Behavioral Theories of Leadership: An Inter-gradation and Meta-Analytic Test of their Relative Validity. *Personnel Psychology*, 64(1), 7–52. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01201.x>
- Devos, G., Hulpia, H., Tuytens, M., & Sinnaeve, I. (2013). Self-other agreement as an alternative perspective of school leadership analysis: An exploratory study. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(3), 296–315. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.693103>
- Farrell, A. M. (2010). Insufficient discriminant validity: A comment on Bove, Pervan, Beatty, and Shiu (2009). *Journal of Business Research*, 63(3), 324–327. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2009.05.003>
- Felfe, J. (2006a). Transformationale und charismatische Führung. Stand der Forschung und aktuelle Entwicklungen. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 5(4), 163–176. <https://doi.org/10.1026/1617-6391.5.4.163>
- Felfe, J. (2006b). 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>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203838020>
- Fleener, J. W., Smither, J. W., Atwater, L. E., Braddy, P. W., & Sturm, R. E. (2010). Self-other rating agreement in leadership: A review. *The Leadership Quarterly*, 21(6), 1005–1034. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.10.006>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Gerick, J. (2014). *Führung und Gesundheit in der Organisation Schule: Zur Wahrnehmung transformationaler Führung und die Bedeutung für die Lehrgesundheit als Schulqualitätsmerkmal*. Waxmann.
- Greiff, S., & Scherer, R. (2018). Still Comparing Apples With Oranges? *European Journal of Psychological Assessment*, 34(3), 141–144. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000487>
- Gronn, P. (1996). From Transactions to Transformations: A New World Order in the Study of Leadership? *Educational Management & Administration*, 24(1), 7–30. <https://doi.org/10.1177/0263211X96241002>
- Güntner, A. V., & Kauffeld, S. (2021). Die Ko-Konstruktion von Führung in veränderungsbezogenen Interaktionen zwischen Führungskräften und Mitarbeitenden. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 52(3), 551–562. <https://doi.org/10.1007/s11612-021-00591-9>
- Hair, J. F., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Black, W. C. (2018). *Multivariate Data Analysis* (8. Aufl.). Cengage Learning.
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5–24. <https://doi.org/10.1177/1741143216670652>
- Hallinger, P., & Wang, W.-C. (2015). *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-15533-3>
- Harazd, B., & van Ophuysen, S. van. (2011). Transformationale Führung in Schulen. Der Einsatz des «Multifactor Leadership Questionnaire» (MLQ 5 x Short). *Journal for educational research online*, 3(1), 141–167. <https://doi.org/10.25656/01:4686>
- Heinitz, K., Liepmann, D., & Felfe, J. (2005). Examining the Factor Structure of the MLQ. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(3), 182–190. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.21.3.182>
- Hostettler, U., & Windlinger, R. (2018). Schulentwicklung Perspektiven der Schulleitung. In E. Zala-Mezö, N.-C. Strauss, & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung: Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens* (S. 133–149). Waxmann Verlag.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jin, S., Seo, M.-G., & Shapiro, D. L. (2016). Do happy leaders lead better? Affective and attitudinal antecedents of transformational leadership. *The Leadership Quarterly*, 27(1), 64–84. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2015.09.002>



- Kansteiner, K. (2012). Führungsstil und Führungskultur an Schulen. In T. Breyer-Mayländer & B. Ritter (Hrsg.), *Schulen im Wettbewerb: Bildung zwischen Entwicklung und Marketing* (S. 71–80). Schneider.
- Klein, E. D. (2017). *Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung*. Universität Duisburg-Essen. <http://dx.doi.org/10.17185/dupublico/44384>
- Klein, E. D. (2018a). *Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung* (SHIP Working Paper Reihe No. 02). Universität Duisburg-Essen. <http://dx.doi.org/10.17185/dupublico/45206>
- Klein, E. D. (2018b). Transformationale Führung und Daten in Schulen in sozial deprivierter Lage. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110(1), 27–46. <https://doi.org/10.31244/dds/2018.01.03>
- Ksienzyk, B. (2006). *Sozial unterstützendes Verhalten im Arbeitskontext* [Dissertation, Universität Potsdam]. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-7634>
- Lee, A., & Carpenter, N. C. (2018). Seeing eye to eye: A meta-analysis of self-other agreement of leadership. *The Leadership Quarterly*, 29(2), 253–275. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.06.002>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177–199. <https://doi.org/10.1080/15700760500244769>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Leithwood, K., & Menzies, T. (1998). Forms and Effects of School-Based Management: A Review. *Educational Policy*, 12(3), 325–346. <https://doi.org/10.1177/0895904898012003006>
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-Analytic Review of Unpublished Research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387–423. <https://doi.org/10.1177/0013161X11436268>
- Liu, P. (2020). Understanding turnaround leadership research: Continuity and change (2009–2016). *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 6–24. <https://doi.org/10.1177/1741143218807490>
- Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315–336. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.486586>
- Maag Merki, K., Moser, U., & Roos, M. (2012). *Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS) Eine Sekundäranalyse zur Überprüfung der Wirkungen und Wirkungsbedingungen von QUIMS anhand vorliegender Daten*. Universität Zürich. <https://eudoc.ch/record/108433/>
- Manitius, V., & Döbelstein, P. (2017). Die doppelte Herausforderung: Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen unterstützen. In V. Manitius & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 9–16). Waxmann Verlag.
- Marsh, H. W., Hau, K.-T., & Wen, Z. (2004). In Search of Golden Rules: Comment on Hypothesis-Testing Approaches to Setting Cutoff Values for Fit Indexes and Dangers in Overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) Findings. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 11(3), 320–341. [https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103\\_2](https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103_2)
- McCarley, T. A., Peters, M. L., & Decman, J. M. (2016). Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 322–342. <https://doi.org/10.1177/1741143214549966>
- McDonald, R. P. (1999). *Test Theory: A Unified Treatment*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Meade, A. W., Johnson, E. C., & Braddy, P. W. (2008). Power and sensitivity of alternative fit indices in tests of measurement invariance. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 568–592. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.568>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2023, April 1). *L'éducation prioritaire*. <https://www.education.gouv.fr/l-education-prioritaire-3140>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2019). *Mplus (version 8.3.) [Computer Software]*. Muthén & Muthén.
- Perrenoud, O., & Tulowitzki, P. (2021). Images of Educational Leadership in Switzerland. In R. Normand, L. Moos, M. Liu, & P. Tulowitzki (Hrsg.), *The Cultural and Social Foundations of Educational Leadership: An International Comparison* (S. 123–138). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-74497-7\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-74497-7_7)
- Phaneuf, J.-É., Boudrias, J.-S., Rousseau, V., & Brunelle, É. (2016). Personality and transformational leadership: The moderating effect of organizational context. *Personality and Individual Differences*, 102, 30–35. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.052>
- Philip, J. (2021). Viewing Digital Transformation through the Lens of Transformational Leadership. *Journal of Organizational Computing and Electronic Commerce*, 31(2), 114–129. <https://doi.org/10.1080/10919392.2021.1911573>
- Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. (2004). Dimensions of transformational leadership: Conceptual and empirical extensions. *The Leadership Quarterly*, 15(3), 329–354. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2004.02.009>
- Robinson, V. M. J., Hohepa, M. K., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration*. New Zealand Ministry of Education.
- Rochex, J.-Y. (2019). L'éducation prioritaire en France et ailleurs: Éléments d'analyse pour une histoire qui reste à faire. *Administration & Éducation*, 164(4), 11–16. <https://doi.org/10.3917/admed.164.0011>
- Rolff, H.-G. (2018). Die Rolle der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen. In C. Bühren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (2. Aufl., S. 203–221). Beltz.
- Ruloff, M., & Petko, D. (2021). School principals' educational goals and leadership styles for digital transformation: Results from case studies in upper secondary schools. *International Journal of Leadership in Education*, 0(0), 1–19. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.2014979>
- Sass, D. A., & Schmitt, T. A. (2013). Testing Measurement and Structural Invariance. In T. Teo (Hrsg.), *Handbook of Quantitative Methods for Educational Research* (S. 315–345). SensePublishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-404-8\\_15](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-404-8_15)
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 81–97). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_5)

- 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. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A Critical Review of the Job Demands-Resources Model: Implications for Improving Work and Health. In *Bridging Occupational, Organizational and Public Health* (S. 43–68). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4)
- Schmitz, M.-L., Antonietti, C., Consoli, T., Cattaneo, A., Gonon, P., & Petko, D. (2023). Transformational leadership for technology integration in schools: Empowering teachers to use technology in a more demanding way. *Computers & Education*, 204, 104880. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104880>
- Schoch, S., Keller, R., Maas, J., & Rackow, P. (2023). Transformationale Führung und positive Emotionen bei Lehrpersonen. Die Rolle der sozialen Unterstützung und der psychologischen Bedürfnisbefriedigung. *Empirische Pädagogik*, 37(2), 192–210.
- Schratz, M. (2023). Leadership for Learning als Resonanzbeziehung. In N. Anderegg, A. Knies, L. Jesacher-Rößler, & J. Breitschaft (Hrsg.), *Leadership for Learning – gemeinsam Schulen lernwirksam gestalten* (S. 132–146). hep. <https://doi.org/10.36933/9783035523010>
- Schwarz, A., & Brauckmann, S. (2015). Between facts and perceptions: The area close to school as a context factor in school leadership. *Schumpeter Discussion Papers*. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:468-20150416-103442-7>
- SKBF. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. <https://www.skbf-csre.ch/bildungsbericht/bildungsbericht/>
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3. <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Sun, J., Chen, X., & Zhang, S. (2017). A Review of Research Evidence on the Antecedents of Transformational Leadership. *Education Sciences*, 7(1), 15. <https://doi.org/10.3390/educsci7010015>
- Tulowitzki, P., Grigoleit, E., Haiges, J., & Hinzen, I. (2020). *Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage. Ein bundesweiter Überblick. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung*. Fachhochschule Nordwestschweiz. <http://dx.doi.org/10.26041/fhnw-3412>
- Tulowitzki, P., & Pietsch, M. (2020). Stichwort: Lernzentriertes Leitungshandeln an Schulen – Leadership for Learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 873–902. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00964-8>
- Van De Schoot, R., Lugtig, P., & Hox, J. (2012). A checklist for testing measurement invariance. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(4), 486–492. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.686740>
- van Knippenberg, D., & Sitkin, S. B. (2013). A Critical Assessment of Charismatic—Transformational Leadership Research: Back to the Drawing Board? *The Academy of Management Annals*, 7(1), 1–60. <https://doi.org/10.1080/19416520.2013.759433>
- Wegge, J., & Rosenstiel, L. von. (2004). Führung. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (3. Aufl., S. 475–513). Huber.
- Windlinger, R., Warwas, J., & Hostettler, U. (2020). Dual effects of transformational leadership on teacher efficacy in close and distant leadership situations. *School Leadership & Management*, 40(1), 64–87. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1585339>
- Windlinger, R., Warwas, J., & Hostettler, U. (2023). Personalbindung an Schulen in herausfordernden Kontexten. Kann transformationale Führung Kündigungsabsichten mildern? *Swiss Journal of Educational Research*, 45(1), Article 1. <https://doi.org/10.24452/sjer.45.1.2>
- Wu, H., & Shen, J. (2022). The association between principal leadership and student achievement: A multivariate meta-meta-analysis. *Educational Research Review*, 35, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100423>
- Yeap, S. B., & Adams, D. (2023). Turnaround Leadership: Building the Sustainability of Schools. In D. Adams (Hrsg.), *Educational Leadership: Contemporary Theories, Principles, and Practices* (S. 119–133). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-99-8494-7\\_8](https://doi.org/10.1007/978-981-99-8494-7_8)
- Yukl, G. A. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed). Pearson.
- Zuber, J., & Altrichter, H. (2020). Ressourcen und Herausforderungen bei der Umsetzung von Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Erziehung und Unterricht*, 170(1–2), 34–43.

**Schlagworte:** Schulleitung; transformationale Führung; soziale Unterstützung; Schule in sozial benachteiligter Lage

## **L'influence du soutien social et de l'engagement au travail sur le leadership transformationnel dans les écoles suisses en situation privilégiée et socialement défavorisée - Résultats d'une enquête nationale auprès des directions d'écoles**

### **Résumé**

Cette contribution examine l'influence du soutien social et de l'engagement au travail sur le leadership transformationnel chez 2'011 directions d'écoles suisses. Les résultats montrent que l'engagement au travail et le soutien social sont liés au leadership transformationnel, indépendamment du contexte social de l'école. Cependant, les directions dans des lieux socialement défavorisés présentent un engagement au travail plus faible, ce qui conduit à un leadership transformationnel moins fréquent. Le soutien social exerce une influence positive sur l'engagement au travail des chef-fe-s d'établissement. Les chef-fe-s d'établissement qui bénéficient d'un plus grand soutien au sein des enseignant-e-s font preuve d'un plus grand engagement au travail et d'un leadership transformationnel plus prononcé.

**Mots-clés:** Direction d'école; leadership transformationnel; soutien social; école en situation de désavantage social

## **L'influenza del sostegno sociale e dell'impegno lavorativo sulla leadership trasformazionale nelle scuole svizzere in contesti privilegiati e socialmente svantaggiati - Risultati di un'indagine nazionale sulle direzioni scolastiche**

### **Riassunto**

Questo articolo esamina l'influenza del sostegno sociale e dell'impegno lavorativo sulla leadership trasformazionale di 2'011 direzioni scolastiche svizzere. I risultati indicano che l'impegno lavorativo e il sostegno sociale sono correlati alla leadership trasformazionale, indipendentemente dal contesto sociale della scuola. Tuttavia, le direzioni di scuole socialmente svantaggiate mostrano un minore impegno lavorativo che porta a una minore leadership trasformazionale. Il sostegno sociale ha un'influenza positiva sull'impegno lavorativo dei dirigenti scolastici. Le direzioni scolastiche che godono di un maggiore sostegno da parte di insegnanti mostrano un maggiore impegno lavorativo e di conseguenza una leadership trasformazionale più marcata.

**Parole chiave:** Direzione scolastica, leadership trasformazionale; sostegno sociale; scuole in situazioni di svantaggio sociale

## **The influence of social support and work engagement on transformational leadership in Swiss schools in privileged and socially disadvantaged settings - Findings from a national survey of school administrators**

### **Summary**

This study investigates the influence of social support and work engagement on transformational leadership among 2,011 school principals in Swiss schools, located in socially disadvantaged and non-disadvantaged settings. The results indicate that work engagement and social support are linked to transformational leadership, regardless of school location. However, principals in socially disadvantaged schools show lower work engagement, which leads to less pronounced transformational leadership. Social support is positively related to the principals' work engagement. That is, principals who experience stronger support from their colleagues show higher work engagement and thus more pronounced transformational leadership.

**Keywords:** School leadership; transformational leadership; social support; schools in disadvantaged areas

**Pierre Tulowitzki**, Leiter der Professur für Bildungsmanagement und Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Forschungsgebiete: Schulentwicklung, schulische Führung, Bildungsmanagement und digitale Transformation im Bildungswesen.  
Pädagogische Hochschule FHNW, Bahnhofstrasse 6, CH-5210 Windisch  
E-Mail: [pierre.tulowitzki@fhnw.ch](mailto:pierre.tulowitzki@fhnw.ch)

**Marcus Pietsch**, Professur für Bildungswissenschaft, insbesondere Bildungsmanagement und Qualitätsentwicklung an der Leuphana Universität Lüneburg (Deutschland). Forschungsgebiete: Schulleitungsforschung, schulische Innovationen, Schulentwicklungsforschung.  
Leuphana Universität Lüneburg, Universitätsallee 1, D-21335 Lüneburg  
E-Mail: [marcus.pietsch@leuphana.de](mailto:marcus.pietsch@leuphana.de)

**Ella Grigoleit**, SNF-Doktorandin und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Bildungsmanagement und Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Forschungsgebiete: Schulentwicklung, schulische Führung, inner- und ausserschulische Kooperation.  
Pädagogische Hochschule FHNW, Bahnhofstrasse 6, CH-5210 Windisch  
E-Mail: [ella.grigoleit@fhnw.ch](mailto:ella.grigoleit@fhnw.ch)

**Gloria Sposato**, Wissenschaftliche Assistentin an der Professur für Bildungsmanagement und Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Forschungsgebiete: Schulentwicklung und pädagogisches Führungshandeln.  
Pädagogische Hochschule FHNW, Bahnhofstrasse 6, CH-5210 Windisch  
E-Mail: [gloria.sposato@fhnw.ch](mailto:gloria.sposato@fhnw.ch)