

Keller-Schneider, Manuela; Keller, Roger

Professionalisierung und Schulentwicklung. Die Bedeutung der Schulleitung für die Stärkung von individuellen und kollektiven Ressourcen

Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Keller-Schneider, Manuela [Hrsg.]: *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 197-219. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Keller-Schneider, Manuela; Keller, Roger: Professionalisierung und Schulentwicklung. Die Bedeutung der Schulleitung für die Stärkung von individuellen und kollektiven Ressourcen - In: Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Keller-Schneider, Manuela [Hrsg.]: *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 197-219 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-283250 - DOI: 10.25656/01:28325; 10.35468/6043-10

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-283250>

<https://doi.org/10.25656/01:28325>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Manuela Keller-Schneider und Roger Keller

Professionalisierung und Schulentwicklung – Die Bedeutung der Schulleitung für die Stärkung von individuellen und kollektiven Ressourcen

Zusammenfassung

Der Schulleitung kommt eine zentrale Rolle für die Qualität einer Schule und das Wohlbefinden ihrer Akteur:innen zu. Insofern ist sie eine treibende Kraft für individuelle Professionalisierungs- und kollektive Schulentwicklungsprozesse. Im folgenden Beitrag wird die Bedeutung der Qualität der Schulleitung für die Stärkung von individuellen und kollektiven Ressourcen zur Bewältigung von an die Schulen und ihre Akteur:innen gestellten Anforderungen untersucht. Dazu wurden im Rahmen einer Längsschnittstudie Lehrpersonen ganzer Kollegien von schweizerischen Primarschulen nach Einschätzungen von individuellen und kollektiven Merkmalen ihrer Schule befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die von den Lehrpersonen wahrgenommene Qualität der Schulleitung auf individueller Ebene zur Berufszufriedenheit und einer geringeren Belastung durch organisationale Belange beiträgt; auf kollektiver Ebene stärkt sie die kollektive Selbstwirksamkeit, die soziale Unterstützung, die Kooperationsqualität sowie den positiven Umgang der Lehrpersonen mit den Schüler:innen und der Schüler:innen untereinander.

Schlüsselwörter

Professionalisierung und Schulentwicklung, Schulleitung, individuelle und kollektive Ressourcen, Berufszufriedenheit, Kooperation

Abstract

School leaders play a central role for school quality and the well-being of its stakeholders. Therefore, she or he is a driving power for individual professionalization and collective school development processes. The following contribution examines the significance of the quality of school leadership. For this purpose, teachers from entire Swiss primary schools were asked in a longitudinal study to evaluate individual and collective characteristics of their school. Results show that the quality of school leadership as perceived by teachers contributes to job satisfaction and a lower burden of organizational concerns on an individual level; on a collective level, it strengthens collective self-efficacy, social support, the

quality of cooperation as well as the positive interaction of teachers with students and of students with each other.

Keywords

professionalization and school development, school leadership, individual and collective resources, job satisfaction, cooperation

1 Einleitung

Durch die vielfältigen und sich verändernden Anforderungen, mit denen Schulen konfrontiert werden, sind sowohl die einzelnen Lehrpersonen als auch das Kollegium als Gesamtes gefordert, ihre Professionalität zu erhalten und weiterzuentwickeln. Dies erfolgt in individuellen Professionalisierungsprozessen sowie in kollektiven Schulentwicklungsprozessen. Schulqualität zeigt sich nicht nur in den Leistungen der Schüler:innen, sondern auch in klimatischen Faktoren und in Qualitätsmerkmalen des Kollegiums sowie der Schulleitung. Eine hohe Schulqualität trägt zu Gesundheit und Wohlbefinden aller Akteur:innen bei und fördert Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit.

Inwiefern Anforderungen als Herausforderungen oder als Belastungen wahrgenommen werden, wird von der subjektiv wahrgenommenen Bedeutsamkeit der Anforderung und ihrer Bewältigbarkeit mitbestimmt. Zur Auseinandersetzung mit Anforderungen sind Ressourcen erforderlich, aus der Bewältigung gehen neue Ressourcen hervor. Ressourcen zu erhalten und zu generieren ist dabei eine zentrale Aufgabe, sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene. Inwiefern eine Schulleitung Einfluss auf ressourcenstärkende Faktoren auf individueller und kollektiver Ebene ausüben kann, wird in diesem Beitrag untersucht.

Nach einer theoretischen und empirischen Fundierung der Studie (Kapitel 2) und der daraus hergeleiteten Forschungsfragen folgen Ausführungen zum methodischen Vorgehen (Kapitel 3). Anschliessend werden die Ergebnisse präsentiert (Kapitel 4), die abschliessend diskutiert werden (Kapitel 5).

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Schulentwicklung als kollektive Entwicklungsaufgabe

Aus berufsbiografischer Perspektive umfasst Professionalisierung eine Auseinandersetzung mit sich stellenden Entwicklungsaufgaben (Hericks et al. 2019; Wittek & Jacob 2020), die sowohl auf der individuellen (Dick et al. 2016; Keller-Schneider 2010) als auch auf der kollektiv organisationalen Ebene (Carl & Killus, in diesem Band; Keller-Schneider & Albisser 2013) gelöst werden müssen, um in der weiteren Entwicklung voranzukommen. Systemisch betrachtet

findet *Professionalisierung* von Lehrpersonen (Mikroebene, Fend 2008) auf der kollektiv organisationalen Ebene des Systems Schule (Mesoebene) statt und in der Schulentwicklung als Professionalisierung des Kollektivs eine Entsprechung findet. Entwicklungsaufgaben stellen sich somit auch dem Kollektiv; es gilt diese in Schulentwicklungsprozessen zu bearbeiten und zu lösen.

Schuleffektivitätsstudien zufolge lassen sich Faktoren der Schulqualität auf mehreren Ebenen des Schulsystems (Fend 2008) und der Schule als Organisation finden (Göhlich 2018). Auch die Interaktionen von Faktoren auf der individuellen (Lehrperson, Schulleitung) und der kollektiven Ebene (Kollegium, Schule) prägen die Schulqualität (Townsend 2014; Bryk et al. 2010).

Schulqualität wird nicht nur über fassbare Schüler:innenleistungen, sondern auch über subjektiv wahrgenommene klimatische Faktoren und Zufriedenheit der Akteur:innen definiert (Wenzel 2008). Schulqualität auf *individueller Ebene* wird insbesondere durch den Grad an Professionalität der Lehrpersonen (Steffens & Posch 2019) geprägt. Dabei sind auch Überzeugungen, Ziele und Motive, Regulationsfähigkeiten und Gesundheit sowie ihre Passung zur Schule und das damit verbundene Commitment von Bedeutung (Harazd et al. 2012; Schuh et al. 2013). Auf der *kollektiven Ebene* einer Schule (Meso-Ebene) sind Aspekte wie Qualitätsmerkmale des Kollegiums und der Schulleitung sowie subsystem- und systemspezifische klimatische Faktoren (Kollegium, Team, Schulklasse) von Bedeutung (Fend 2008; Townsend 2014). Als 'driver for change' (Bryk et al. 2010) kommt der *Schulleitung* für die Qualität einer Schule und deren Entwicklung eine zentrale Rolle zu (Leithwood et al. 2020).

In Schulentwicklungsprozessen einer Einzelschule als dynamische und lernende Organisation (Holtappels 2010; Wissinger 2014) stellen sich vielfältige Anforderungen auf individueller und kollektiver Ebene. Partizipativ angelegte und von einer Steuergruppe koordinierte Schulentwicklungsarbeit wurde als Gelingensbedingung identifiziert (Keller et al. 2018; Keller-Schneider & Albisser 2015). Schulentwicklungsprozesse nehmen nicht nur die Ergebnisqualität, sondern auch strukturelle Faktoren (z. B. inhaltliche Schwerpunkte, Qualifikation der Mitarbeitenden) sowie Prozessfaktoren (z. B. Verhalten der Lehrpersonen, Zusammenarbeit) in den Blick (Stufflebeam 2001; Keller-Schneider & Albisser 2013, 2015) und richten sich auf Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung.

2.2 Schulentwicklung aus ressourcentheoretischer Perspektive

Die Auseinandersetzung mit sich verändernden Anforderungen und den daraus hervorgehenden Entwicklungsaufgaben erfordert den Einsatz von Ressourcen; über daraus hervorgehende Erkenntnisse entstehen neue Ressourcen, die das Potential erweitern (Blömeke et al. 2015; Keller-Schneider 2010) sowie die Zufriedenheit und das Wohlbefinden stärken (Grams Davy 2017).

Aus *ressourcentheoretischer Perspektive* (Buchwald & Hobfoll 2004, 2013) ist von Bedeutung, dass die aus dem Prozess der Bewältigung von Anforderungen hervorgehenden Ressourcen die zu investierenden übersteigen, um in der Entwicklung insgesamt voranzukommen. Dabei sind, wie oben ausgeführt, nicht nur die Leistungen der Schüler:innen, sondern auch die Professionalität und die Berufsgesundheit der Lehrpersonen sowie des Kollegiums und klimatische Faktoren auf allen Ebenen des Systems relevant.

Aus *stresstheoretischer Perspektive* (Lazarus & Folkman 1984; Keller-Schneider 2010) ist erforderlich, dass subjektiv wahrgenommene Anforderungen als Herausforderungen angenommen und in aufgabenbezogenen Bewältigungsprozessen (task oriented coping) bearbeitet werden, um zu ressourcenerweiternden Lösungen zu kommen. Das ist insbesondere dann möglich, wenn Anforderungen als wichtig (primary appraisal) und mittels der verfügbaren Ressourcen als bewältigbar erscheinen (secondary appraisal). Werden Anforderungen als nicht bewältigbar eingeschätzt, so bleiben sie als Belastungen bestehen und zehren Ressourcen über emotionsorientierte Copingprozesse (Lazarus 2006). Damit kann Entwicklung behindert und Gesundheit beeinträchtigt werden (Buchwald & Hobfoll 2004). Die Stärkung verfügbarer Ressourcen auf individueller und kollektiver Ebene sowie Zielklärungen und gemeinsam getragene Zielvereinbarungen sind daher erfolgversprechende Ansätze für ressourcenerhaltende oder ressourcengenerierende Schulentwicklungsprozesse (Keller-Schneider & Albisser 2015).

2.3 Individuelle und kollektive Ressourcen in Schulen

Im Zentrum von Schulen und ihrem Bildungsauftrag stehen das Lernen und die Entwicklung der Schüler:innen; dies kann durch die Gestaltung von Schulleben und Unterricht gefördert werden (Fend 2008). Dabei sind nicht nur auf die Unterrichtsgestaltung direkt ausgerichtete Prozesse wirksam (Holtappels 2009), die in Kooperation und in professionellen Lerngemeinschaften umgesetzt werden (Bolam et al. 2005; Kansteiner et al. 2020; Stoll et al. 2006), sondern auch *indirekt* wirkende, wie die Professionalisierung der Lehrpersonen (Rzejak & Lipowsky 2020), die Stärkung von vertrauensvollen stabilen Beziehungen (Den Brok et al. 2004; Leitz 2015), die wahrgenommene soziale Unterstützung (Rothland 2013; Schoch et al. 2021; Schwarzer & Knoll 2010; Xanthopoulos & Daniel 2013) sowie die Förderung der körperlichen und psychischen Gesundheit von allen Beteiligten im Setting Schule (Achermann et al. 2018; Harazd et al. 2012).

Als *individuelle Ressourcen von Lehrpersonen*, die ihre Professionalität und ihre weitere Professionalisierung, aber auch ihre Gesundheit und ihr Wohlbefinden prägen, gelten nicht nur Wissen und Können, Überzeugungen, Ziele und Motive, Selbstregulation, Herausforderungsbereitschaft und Zufriedenheit, sondern auch psychische Widerstandskraft (Beltman et al. 2011), subjektives Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit (Kassis et al. 2019). Professionalisierungs-

theoretisch prägen diese in ihrem Zusammenwirken die Wahrnehmung und Bearbeitung von Anforderungen, die daraus hervorgehenden Erkenntnisse und damit die Weiterentwicklung neuer Ressourcen (Keller-Schneider 2010). Das individuelle und kollektive Professionsverständnis beeinflusst an Lehrpersonen gestellte Erwartungen sowie den Referenzrahmen ihrer Zielerreichung (Keller-Schneider & Albisser 2013).

Kollektive Ressourcen lassen sich auf einer übergeordneten und die Individuen umfassenden Ebene sowie in ihren Bezügen lokalisieren.

Da die *Gesundheit von Lehrpersonen* indirekt auch für die Schüler:innen von Bedeutung ist und damit nicht nur als individuelle, sondern auch als kollektive Ressource relevant ist, stellt deren Förderung und Erhaltung eine der vielen Herausforderungen an Schulen dar (Achermann et al. 2018; Harazd et al. 2012). Sie beeinflusst nicht nur die Unterrichtsqualität (Klusmann et al. 2006, 2008; Klusmann & Richter 2014), sondern auch das Klassenklima (Keller-Schneider 2019). Ein belastetes *Kollegium* wirkt sich negativ auf das Beziehungsklima und damit auch auf die Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Schüler:innen und der Lehrpersonen aus (Richey & Fischer 2019).

Eine tragfähige und lernförderliche *Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler:innen* stärkt das Wohlbefinden der Schüler:innen (Schürer et al. 2021), ihre Schulverbundenheit (Hagenauer & Raufelder 2021; Furrer & Skinner 2003), ihre Motivation (Leitz 2015) sowie ihre Lern- und Leistungsbereitschaft (Roorda et al. 2011; Rucinski et al. 2018) und ist auch für die Lehrperson und ihre Zufriedenheit von Bedeutung (Klassen et al. 2012).

Kollegien als kollektive Ressourcen und als zentrale Träger von Schulqualität lassen sich über vielfältige Qualitätsmerkmale beschreiben (Fend 2008; Schweizer & Klieme 2005; Bonsel 2005; Keller-Schneider & Albisser 2013). Im Zentrum stehen eine auf die Schüler:innen und ihre Möglichkeiten ausgerichtete Lern- und Leistungsorientierung, eine hohe Qualität der Lernangebote, eine hohe Übereinstimmung von Zielen und Werten der professionellen Akteur:innen sowie ihr auf das Lernen der Schüler:innen fokussierter reflexiver Dialog. Wichtig sind weiter eine kooperative Anforderungsbewältigung (soziales Coping, Buchwald 2004) sowie Konsens und Kohärenz im Kollegium. Die Anforderungen an Schulen sind bedingt durch die Einführung von neuen Schulmodellen (z. B. integrative Förderung, Ganztageschulen) gestiegen. Damit verbunden kommt nicht nur der Kooperation unter Lehrpersonen, sondern auch der multiprofessionellen Kooperation zunehmend eine das Lernen der Schüler:innen unterstützende Funktion zu (Fabel-Lamla & Gräsel 2022; Keller-Schneider & Albisser 2013; Kunze et al. 2021; Zumwald 2022).

Subjektiv als hoch ausgeprägt wahrgenommene Qualitätsmerkmale des Kollegiums ermöglichen eine hohe Identifikation mit dem Kollegium (Schuh et al. 2013), tragen zur entlastenden Wirkung von sozialer Unterstützung bei (Frisch

et al. 2014) und stärken als kollektive Ressourcen eine aufgabenbezogene Anforderungsbewältigung (Stajkovic et al. 2009). Sie schützen vor negativem Stresserleben und Burnout (Klassen 2010; Wegge et al. 2012) sowie vor Krankheitssymptomen (Bizumic et al. 2009).

2.4 Die Bedeutung der Schulleitung für die Entwicklung und Erhaltung von Schulqualität

Der Qualität der Schulleitung kommt eine zentrale Rolle für die Qualität einer Schule und für Schulentwicklungsprozesse zu (Bonsen 2016; Bryk et al. 2010; Townsend 2014; Wissinger 2019).

Die Schulleitung übernimmt, über administrative Aufgaben hinaus, nicht nur *direkte* Führungsaufgaben bezüglich Schulführung und Schulentwicklung, sondern auch *indirekte*, auf die Sicherung von Unterrichtsqualität und die Unterstützung von Unterrichtsentwicklungsprozessen (Holtappels 2010), auf die Professionalisierung der Lehrpersonen (Wissinger 2013) sowie auf die Förderung ihrer Motivation und Gesundheit (Gerick 2014; Harazd et al. 2012; Finkmann 2013; Wegge et al. 2014; Schoch et al. 2021) bezogene. Ein transformationales Führungsverhalten erweist sich dabei als zielführend (Gerick 2014; Harazd & van Ophuysen 2011). Über in *direkten Kontakten* erfahrbare Qualitäten wie Offenheit für Anliegen, echte Partizipation, Kommunikationsfähigkeit und Fairness sowie über *indirekte Einflüsse* wie Arbeitsbedingungen, Arbeitsorganisation, Rollenklarheit und ihren Beitrag zum Klima, ist die Schulleitung nicht nur für die Effektivität einer Schule, sondern auch für die Gesundheit der Mitarbeitenden (Bonsen 2005; Finkmann 2013; Felfe 2015) mitverantwortlich. Ergänzend zu den auf das Kollegium und die Schulorganisation ausgerichteten Aufgaben ist die Schulleitung auch für *Personalführung und -entwicklung* zuständig (Wissinger 2019; Kansteiner et al. 2015). Damit ist sie sowohl auf der kollektiven als auch auf der individuellen Ebene für die Lehrperson von Bedeutung.

Wie unterstützende und stärkende Qualitäten einer Schulleitung wahrgenommen werden, ist für Vertrauen und Engagement (Demirta et al. 2017) sowie für die Effektivität (Forsyth et al. 2006) ausschlaggebend. Je nach subjektiv wahrgenommener Qualität kann sie ressourcenstärkend oder ressourcenschwächend wirken (Gregersen et al. 2011). Soziale Unterstützung durch die Schulleitung wirkt direkt (Maas, Schoch, Scholz & Keller 2021) und indirekt, über die Bereitschaft, Anforderungen als Herausforderungen anzunehmen (Keller-Schneider 2018), der emotionalen Erschöpfung der Lehrpersonen entgegen und trägt damit indirekt zu gutem Unterricht (Klusmann et al. 2008) und zu einer positiven Klassenkultur (Keller-Schneider 2019) bei.

Die Schulleitung wirkt somit auf die individuelle *Lehrperson* und auf das *Kollegium* als Kollektiv sowie auf die *Schule insgesamt* ein und kann durch ihr Handeln und ihre Rollengestaltung zur Stärkung oder zur Schwächung von individuellen

und kollektiven Ressourcen einer Schule und der das Ganze umfassenden Schulkultur beitragen (Abb. 1). Welche Bedeutung spezifische von den Lehrpersonen wahrgenommene Qualität der Schulleitung auf ressourcenstärkende und ressourcenschwächende Komponenten der individuellen und der kollektiven Ressourcen einer Schule haben, wird in der folgenden Studie untersucht.

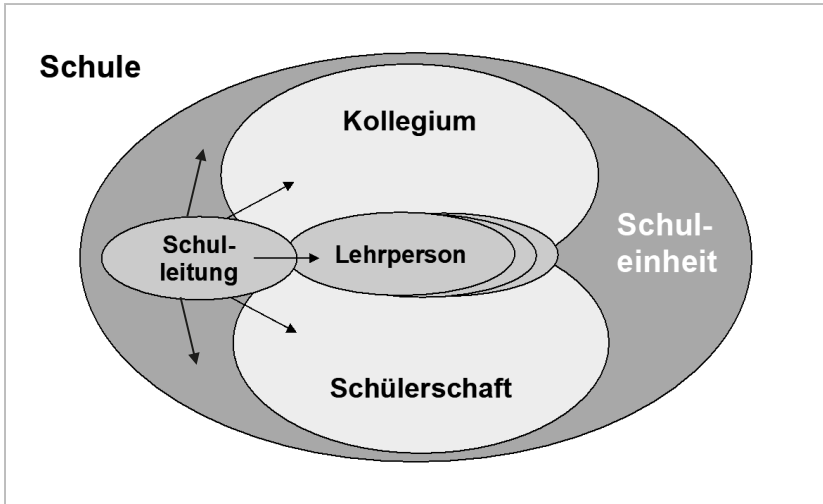


Abb. 1: Effekte der Schulleitung auf mehrere Subsysteme einer Schuleinheit

3 Fragestellungen

Wenn, wie oben ausgeführt, davon ausgegangen wird, dass die Dynamik einer Schule von Merkmalen auf kollektiver und individueller Ebene geprägt wird, so stellen sich folgende drei Fragen:

1. Welche ressourcenstärkenden und -schwächenden Zusammenhänge zeigen sich auf unterschiedlichen Ebenen einer Schule?

Hypothese 1: Der Ressourcenerhaltungstheorie von Hobfoll (1989) folgend wird angenommen, dass die in die Studie einbezogenen ressourcenstärkenden Merkmale der Schulleitung, der Lehrpersonen, des Kollegiums und der Beziehungskultur der Schule in einem positiven Zusammenhang stehen, dass ressourcenschwächende Merkmale sich positiv bedingen und dass ressourcenstärkende und ressourcenschwächende Aspekte in einem negativen Zusammenhang zueinander stehen.

2. Welche Zusammenhänge zeigen sich in der Wahrnehmung der Lehrpersonen zwischen der Schulleitungsqualität und individuellen sowie kollektiven Ressourcen?

Hypothese 2: Wenn davon ausgegangen wird, dass die Schulleitungsqualität für die Qualität einer Schule, für Schul- und Teamentwicklungsprozesse sowie für das Wohlbefinden der Lehrpersonen von Bedeutung ist, so kann angenommen werden, dass sich Zusammenhänge zwischen der wahrgenommenen Schulleitungsqualität und individuellen sowie kollektiven Ressourcen einer Schule identifizieren lassen.

3. Welche Bedeutung hat die wahrgenommene Qualität der Schulleitung für die Ausprägung und die Entwicklung von individuellen Ressourcen der Lehrpersonen, von kollektiven Ressourcen des Kollegiums sowie von Merkmalen der Schulkultur?

Hypothese 3: Entwicklungsprozesse zeigen sich im zeitlichen Verlauf, stützen sich auf Ressourcen und werden von der Dynamik gleichzeitig aufeinander einwirkender Ressourcen geprägt. Wenn davon ausgegangen wird, dass die Schulleitung eine wichtige Ressource für eine Schule und ihre Akteur:innen insgesamt darstellt, so kann angenommen werden, dass eine positiv wahrgenommene Schulleitung ressourcenstärkende Effekte auf individuelle und kollektive Ressourcen einer Schule ausübt und damit gleichzeitig (Querschnittsanalyse) sowie in zeitlicher Entwicklung zur ressourcenerhaltenden Dynamik (Längsschnittanalyse) in der Organisation Schule beiträgt.

4 Methodisches Vorgehen

Zur Klärung dieser Fragen werden Daten aus dem Schulentwicklungsprojekt RUMBA „Ressourcenentwicklung im Umgang mit Berufsanforderungen“ genutzt (Keller-Schneider & Albisser 2014).

4.1 Datenerhebung und Stichprobe

Die Schulentwicklungsstudie RUMBA untersucht das Zusammenwirken von individuellen und kollektiven Ressourcen sowie die Bedeutung von Prozessfaktoren, die zu Schulentwicklung beitragen (Keller-Schneider & Albisser 2013).

Datenerhebung: Befragt wurden die Lehrpersonen und Schulleitungen ganzer Kollegien von zehn Primarschulen im Kanton Zürich, die sich zur Mitarbeit an der Schulentwicklungsstudie gemeldet hatten. Die Anzahl Lehrpersonen je Schuleinheit variierte zwischen 10 und 35 Personen. Durch die Rückspiegelung von schul- und teamspezifisch ausgewerteten Daten wurden diese Schulen in ihrer Schulentwicklungsarbeit unterstützt (Keller-Schneider & Albisser 2015). Die Daten wurden zu Beginn eines Schuljahres und am Ende des darauffolgenden Schuljahres

mittels Fragebogen im Rahmen eines Schulentwicklungstages erhoben (Rücklauf über 90%). Der Fragebogen umfasst mehrere Bereiche auf individueller und kollektiver Ebene sowie Merkmale der Schulleitung (vgl. dazu Keller-Schneider & Albisser 2014). Die für die Bearbeitung erforderlichen Instrumente werden im folgenden Abschnitt 4.2 vorgestellt.

Stichprobe: Die für die Prüfung dieser Fragestellungen zur Verfügung stehende Längsschnittstichprobe umfasst 216 Lehrpersonen (82.3% weiblich, 17.7% männlich), mit einem Durchschnittsalter (t_1) von 42.5 Jahren (Streuung 11.7 Jahre). Die durchschnittliche Berufserfahrung beträgt 15.7 Jahre (Streuung 6.0 Jahre).

4.2 Instrumente

Verwendet wurden Instrumente (Tab. 1) zu Merkmalen von transformationalem Führungsverhalten der *Schulleitung* sowie zu kollektiven und individuellen Merkmalen der Lehrpersonen und der Schule (vgl. Keller-Schneider & Albisser 2014). Als individuelle Ressourcen der *Lehrperson* wurden die ressourcenstärkenden Merkmale der Berufszufriedenheit (Baillod & Semmer 1994), der individuellen Selbstwirksamkeit (Schmitz & Schwarzer 2002) und der Herausforderungsbereitschaft erfasst (Schwarzer & Jerusalem 1999), als ressourcenschwächende Merkmale die Befürchtung von Überforderung (Schwarzer & Jerusalem 1999), die Belastung durch organisationale Belange (Keller-Schneider & Albisser 2014), emotionale Erschöpfung (Maslach & Jackson 1986) sowie das Ausmaß körperlicher Beschwerden (Keller-Schneider & Albisser 2014). Kollektive Ressourcen im Subsystem des *Kollegiums* wurden mit den Konstrukten der kollektiven Selbstwirksamkeit (Schmitz & Schwarzer 2002), der Unterstützung im Kollegium, der Kooperationsqualität sowie der Häufigkeit kooperativer Tätigkeiten (Keller-Schneider & Albisser 2014) erhoben. Als Merkmal der *Schulkultur* wurden die Komponenten des Verhältnisses der Lehrpersonen und der Schüler:innen, der Umgang der Lehrpersonen mit den Schüler:innen sowie der Umgang der Schüler:innen untereinander gewählt (Droessler, Jerusalem & Mittag 2007).

Tab. 1: Instrumente (Skalen, Beispielitems, Reliabilität und Anzahl Items) $n=216$

Skala	Beispielitem	Cronbach's Alpha t1/t2 (Anz. Items)
Schulleitungsqualität¹		
• Wertschätzender Umgang, Empathie	Die Schulleitung hat ein offenes Ohr für die Sorgen und Probleme der Lehrpersonen.	.90/.92 (8)
• Partizipativer Führungsstil	Das Kollegium hat genügend Zeit, die eigene Meinung einzubringen und gemeinsame Lösungen zu suchen.	.76/.87 (6)
• Arbeitsorganisation	Die Schulleitung versteht es, kritische Situationen und Probleme vorausschauend anzugehen.	.79/.88 (7)
• Beitrag zum Arbeitsklima	Die Schulleitung trägt positiv zum sozialen Klima an unserer Schule bei.	.90/.93 (8)
• Innovationsförderung	Die Schulleitung fördert Ideen, das Leben in der Schule vielseitiger und lernförderlicher zu gestalten.	.84/.87 (7)
• Rollenklarheit	Die Schulleitung trifft transparente Entscheidungen.	.85/.88 (5)
Schulleitungsqualität (Gesamtskala)	(bestehend aus sechs Skalen)	.93/.94
Individuelle Ressourcen der Lehrperson		
• Berufszufriedenheit ²	Ich habe meine Entscheidung, Lehrer:in zu werden, nie bereut.	.74/.71 (7)
• Selbstwirksamkeitserwartung als Lehrperson ³	Ich weiss, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schüler:innen den Stoff zu vermitteln.	.76/.77 (8)
• Herausforderungsbereitschaft ⁴	Mein Beruf ist interessant, weil ich täglich neu herausgefordert werde.	.73/.72 (4)
• Einstellung zu Kooperation ¹		(5 Skalen)
• Emotionale Erschöpfung ⁵	Durch meine Arbeit fühle ich mich ausgelaugt.	.69/.73 (3)
• Belastungserleben durch organisationale Faktoren ¹	Schwerfälligkeiten der Schulorganisation belasten mich81/.78 (8)
• Überforderungsbefürchtungen ⁴	Ich bezweifle, dass ich die vor mir liegenden Aufgaben bewältigen kann.	.79/.70 (3)
• Beschwerden ¹	Wie häufig hatten Sie ... Magenschmerzen, Kopfschmerzen,83/.78 (7)

Kollektive Ressourcen des Kollegiums		
• Kollektive Selbstwirksamkeit ³	Ich habe Vertrauen, dass wir es schaffen, Vorhaben gemeinsam umzusetzen.	.83/.86 (8)
• Unterstützung durch Kollegium ¹	Anliegen einzelner Mitglieder werden im Team respektvoll und fair verhandelt.	.82/.85 (4)
• Kooperationsqualität ¹	Wir nutzen unsere unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen, um gemeinsame Aufgaben zu bewältigen.	.75/.76 (4)
• Kooperationshäufigkeit ¹	Wir vereinbaren übergeordnete Unterrichts- und Klassenziele.	.86/.84 (5 Skalen)
Schulkultur als kollektive Ressource		
• L – S – Verhältnis ¹	Zwischen den Lehrpersonen und den Schüler:innen besteht ein freundlicher und vertrauensvoller Umgang.	.73/.79 (3)
• Umgang der L mit den S ¹	Wir sind uns einig, wie wir mit abweichendem Verhalten der Schüler:innen im Schulhaus und auf dem Pausenplatz umgehen.	.79/.81 (5)
• Umgang der S miteinander ⁶	Die Schüler:innen können die Pausen friedlich miteinander verbringen.	.87/.84 (7)

Anmerkungen: Quellen: ¹ Keller-Schneider & Albisser 2014; ² Baillo & Semmer 1994; ³ Schmitz & Schwarzer 2002; ⁴ Schwarzer & Jerusalem 1999; ⁵ Maslach & Jackson 1986; ⁶ Droessler, Jerusalem & Mittag 2007; L = Lehrperson, S = Schüler:innen

4.3 Datenanalyse

Nach der faktoranalytischen Prüfung der Eindimensionalität der verwendeten Skalen (Methode oblimin, Hauptkomponentenanalysen, Eigenwert > 1) und der Prüfung ihrer internen Konsistenz (Cronbachs Alpha) wurden die Mittelwerte und Streuungen der Skalen sowie die Korrelationen innerhalb der Ressourcenbereiche (Lehrperson, Kollegium, Schülerschaft) berechnet. Analyseeinheit ist dabei die individuelle Lehrperson.

Aufgrund der starken und signifikanten Korrelationen der sechs Qualitätsmerkmale der Schulleitung und der faktoranalytisch identifizierten Eindimensionalität dieser Skalen (Methode oblimin, Hauptkomponentenanalyse mittels Kaiser-Kriterium, KMO = .899, Signifikanz < .001, geklärte Varianz von 78.5%, vgl. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber 2008) wurde eine Gesamtskala „Schulleitungsqualität“ gebildet.

Die Zusammenhänge der Gesamtskala Schulleitungsqualität (zu t1 und t2) mit individuellen Ressourcen der Lehrpersonen und kollektiven Ressourcen des Kollegiums und der Schulkultur (Lehrerschaft und Schülerschaft) wurden mittels einfacher linearer Regressionsanalysen berechnet. Aus den Regressionsanalysen lassen sich die erklärte Varianz und die Betagewichte bestimmen.

5 Ergebnisse

Im ersten Unterkapitel werden die Ausprägungen der erfassten Ressourcen und die Korrelationen der Skalen innerhalb der Ressourcenbereiche Schulleitung, Lehrperson, Kollegium und Schule aufgezeigt (Kap. 5.1), gefolgt von Ergebnissen zu Zusammenhängen der Schulleitungsqualität mit individuellen Ressourcen der Lehrpersonen, der kollektiven Ressourcen des Kollegiums und der Schulkultur (Kap. 5.2).

5.1 Ausprägungen und Zusammenhänge der Merkmale

5.1.1 Merkmale der Schulleitung

Die Schulleitungsqualität wird insgesamt als hoch bewertet. Die Schulleitungen fördern aus Sicht der befragten Lehrpersonen insbesondere Innovationen ($M = 4.98$, $SD = .59$) und legen Wert auf einen wertschätzenden Umgang mit den Mitarbeitenden ($M = 4.97$, $SD = .74$) (Tab. 2). Aufgrund der starken Korrelationen sowie der faktoranalytisch geprüften Eindimensionalität der einzelnen Qualitätsmerkmale wird für die regressionsanalytische Prüfung der Effekte der Schulleitungsqualität die Gesamtskala verwendet.

Tab. 2: Qualitätsmerkmale der Schulleitung (Mittelwerte, Standardabweichungen, Korrelationen)

	<i>M/SD t1</i>	<i>SLQ</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
Qualitätsmerkmale der Schulleitung (SLQ)	4.83/0.61	1						
1 Wertschätzender Umgang	4.97/0.74	.87***	1					
2 Partizipativer Führungsstil	4.63/0.74	.83***	.73***	1				
3 Arbeitsorganisation	4.87/0.65	.86***	.62***	.63***	1			
4 Beitrag zum Arbeitsklima	4.73/0.78	.89***	.76***	.63***	.73***	1		
5 Innovationsförderung	4.98/0.59	.81***	.66***	.60***	.68***	.66***	1	
6 Rollenklarheit	4.81/0.79	.89***	.67***	.69***	.77***	.78***	.63***	1

Anmerkung: sechsstufige Likertskala von 1=wenig bis 6=sehr, p: *** ≤ .01

5.1.2 Merkmale der Lehrpersonen (individuelle Ressourcen)

Die Lehrpersonen der befragten Schulen weisen eine sehr hohe Berufszufriedenheit, eine hohe Selbstwirksamkeit als Lehrperson sowie eine sehr hohe Herausforderungsbereitschaft auf. Ihre Überforderungsbefürchtungen und ihre emotionale

Erschöpfung sind gering, ihr Belastungserleben durch organisationale Faktoren liegt im mittleren Bereich (Tab. 3).

Werden die individuellen Ressourcen nach ihren ressourcenstärkenden und ressourcenschwächenden Zusammenhängen betrachtet, so korrelieren hypothesenkonform stärkende Ressourcen mit stärkenden sowie schwächende mit schwächenden positiv, stärkende und schwächende negativ.

So bedingen sich insbesondere ($r > .5$) die individuelle berufsbezogene Selbstwirksamkeit und die Herausforderungsbereitschaft (ressourcenstärkenden Faktoren) sowie die emotionale Erschöpfung und die Überforderungsbefürchtung (ressourcenschwächende Faktoren) positiv. Negative Zusammenhänge bestehen insbesondere zwischen der emotionalen Erschöpfung sowie der Überforderungsbefürchtung und der Berufszufriedenheit.

Tab. 3: Merkmale der Lehrpersonen (Mittelwerte, Standardabweichungen, Korrelationen)

<i>Individ. Ressourcen Lehrpersonen</i>	<i>M/SD (t2)</i>	1	2	3	4	5	6	7
1 Berufszufriedenheit ¹	5.10/0.69	1						
2 Ind. Selbstwirksamkeit ¹	4.83/0.53	.20 ^{**}	1					
3 Herausforderungs- bereitschaft ¹	5.16/0.60	.54 ^{***}	.52 ^{***}	1				
4 Überforderungs- befürchtung ¹	1.32/0.61	-.42 ^{***}	-.34 ^{***}	-.31 ^{***}	1			
5 Organisationale Belastung ²	3.25/0.83	-.33 ^{***}	.04	-.17 [*]	.34 ^{***}	1		
6 Emotionale Erschöpfung ¹	1.64/0.76	-.58 ^{***}	-.18 ^{**}	-.31 ^{***}	.71 ^{***}	.35 ^{***}	1	
7 Beschwerden ³	1.35/0.44	-.27 ^{***}	-.09	-.14	.25 ^{**}	.33 ^{**}	.24 ^{**}	1

Anmerkung: Likertskala der Instrumente: ¹ sechsstufig, von 1=wenig bis 6=sehr; ² fünfstufig, von 1=wenig bis 5=sehr; ³ vierstufig: 1=nie, 2=ein- bis zweimal im Monat, 3=einmal pro Woche, 4=mehrmals pro Woche

5.1.3 Merkmale des Kollegiums (kollektive Ressourcen)

Die Merkmale des Kollegiums zeigen generell hohe Ausprägungen bei mittleren Streuungen (Tab. 4). In der Wahrnehmung der Lehrpersonen verfügt das Kollegium insgesamt über eine gut ausgeprägte kollektive Selbstwirksamkeit, kann sich auf kollegiale Unterstützung verlassen, schätzt die Qualität der Kooperation als gut ein und beschreibt die Häufigkeit als ausreichend. Der höchste Wert liegt in der erhaltenen sozialen Unterstützung im Kollegium, gefolgt von der kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung und der Qualität der Kooperation.

Die geringsten Werte mit der breitesten Streuung zeigt sich in der Häufigkeit von Kooperation.

Die vier untersuchten Merkmale stehen in positiven, d.h. einander stärkenden Zusammenhängen. So bedingen sich insbesondere ($r > .6$) die kollektive Selbstwirksamkeit, die wahrgenommene kollegiale Unterstützung und die Kooperationsqualität. Die Kooperationshäufigkeit zeigt lediglich mit der Kooperationsqualität einen bedeutsamen Zusammenhang ($r > .4$).

Tab. 4. Merkmale des Kollegiums als kollektive Ressourcen (Mittelwerte, Standardabweichungen, Korrelationen)

<i>Kollektive Ressourcen des Kollegiums (t2)</i>	<i>M/SD (t2)</i>	1	2	3	4
1 Kollektive Selbstwirksamkeit	4.67/0.67	1			
2 Unterstützung im Kollegium	4.87/0.74	.61***	1		
3 Kooperationsqualität	4.56/0.77	.71***	.63***	1	
4 Kooperationshäufigkeit	4.14/0.86	.27***	.20**	.45***	1

Anmerkung: Likertskala sechsstufig, von 1=wenig bis 6=sehr

5.1.4 Merkmale der Schulkultur als kollektive Ressource

Aus Sicht der Lehrpersonen ist das Verhältnis zwischen den Lehrpersonen und den Schüler:innen sehr positiv (Tab. 5). Auch der Umgang der Lehrpersonen mit den Schüler:innen und der Umgang der Schüler:innen untereinander wird als eher positiv erlebt.

Zwischen den unterschiedliche Beziehungsaspekte erfassenden Merkmalen der Schulkultur zeigen sich positive Zusammenhänge; sie bedingen sich gegenseitig. Der Zusammenhang zwischen dem Umgang der Lehrpersonen mit den Schüler:innen und dem Umgang der Schüler:innen untereinander ist etwas schwächer ausgeprägt.

Tab. 5: Merkmale der Schulkultur als kollektive Ressourcen (Mittelwerte, Standardabweichungen, Korrelationen)

<i>Schulkultur als kollektive Ressourcen</i>	<i>M/SD (t2)</i>	1	2	3
1 L-S-Verhältnis	5.32/0.53	1		
2 Umgang der L mit den S	4.80/0.69	.54***	1	
3 Umgang der S untereinander	4.61/0.52	.48***	.39***	1

Anmerkung: Likertskala sechsstufig, von 1=wenig bis 6=sehr

Insgesamt zeigen sich in den untersuchten Schulen auf individueller sowie auf kollektiver Ebene stark ausgeprägte Ressourcen.

5.2 Zusammenhänge der wahrgenommenen Merkmale der Schulleitung mit individuellen Ressourcen der Lehrpersonen und kollektiven Ressourcen des Kollegiums und der Schulkultur

Tab. 6: Gerichtete Zusammenhänge der Schulleitungsqualität (UV) mit individuellen Merkmalen der Lehrperson sowie kollektiven Merkmalen des Kollegiums und der Schulkultur (AV) - Längsschnittanalyse (linke Seite *UV t1, AV t2*) und Querschnittanalyse (rechte Seite *UV t2, AV t2*)

	<i>UV t1, AV t2</i>			<i>UV t2 AV t2</i>		
	<i>F</i>	<i>R²</i>	<i>β</i>	<i>F</i>	<i>R²</i>	<i>β</i>
<i>Merkmale der Lehrpersonen als individuelle Ressourcen</i>						
• Berufszufriedenheit	12.113**	5.5%	.235**	24.932	10.4%	.322***
• Selbstwirksamkeit als L	4.368*	2.1%	.143*	17.710	7.6%	.275***
• Herausforderungsbereitschaft	1.756	0.8%	.092	20.406	8.6%	.294***
• Überforderungsbefürchtungen	0.565	0.3%	-.052	7.271*	3.3%	-.181*
• Belastung durch organisationale Belange	4.385*	3.3%	-.181*	10.051**	5.2%	-.227**
• Emotionale Erschöpfung	1.903	0.9%	-.095	13.274***	5.8%	-.241***
• Beschwerden	2.168	1.2%	-.11	4.401*	2%	-.142*
<i>Merkmale des Kollegiums als kollektive Ressourcen</i>						
• Kollektive Selbstwirksamkeit	17.889***	7.8%	.280***	32.814***	13.5%	.368***
• Unterstützung durch Kollegium	17.751***	7.9%	.280***	43.176	17%	.412***
• Kooperationsqualität	10.122**	4.6%	.215**	28.304***	12%	.346***
• Kooperationshäufigkeit	0.466	0.2%	.050	11.501**	5.5%	.234**
<i>Merkmale der Schulkultur als kollektive Ressourcen</i>						
L-S-Verhältnis	3.628	1.7%	.130	30.365***	12.4%	.352***
Umgang der L mit den S	12.232**	5.5%	.235**	26.835***	11.1%	.334***
Umgang der S untereinander	6.714*	3.1%	.176*	21.275***	9%	.301***
<i>Anmerkungen:</i> L = Lehrperson, S = Schüler:innen; Durbin-Watson: bei zeitverschobener Prüfung angemessen (1.5 bis 2.1); bei zeitgleicher Erfassung mehrheitlich angemessen (1.5 bis 2.3), positive Autokorrelationen bei kollegialer Unterstützung (DW 1.3), Beschwerden (DW 1.0), Kooperationshäufigkeit (DW .07), UV=unabhängige Variablen (Prädiktoren), AV=abhängige Variable (Kriterium)						

Die mittels Regressionsanalysen identifizierten Ergebnisse zeigen (Tab. 6), dass die von den Lehrpersonen wahrgenommene Qualität der Schulleitung (t1) positive Zusammenhänge zu ressourcenstärkenden Merkmalen der Lehrperson und des Kollegiums nach zwei Jahren aufweist (t2) sowie negative Zusammenhänge zu ressourcenschwächenden Merkmalen (t2). Bei gleichzeitiger Erfassung der Merkmale (Querschnittanalyse) zeigen sich die gleichen Ergebnisse. Die Zusammenhänge sind allerdings stärker, bei höheren Anteilen der erklärten Varianz.

Eine detaillierte Betrachtung der Ergebnisse macht deutlich, dass die Schulleitungsqualität insbesondere für die Stärkung der Berufszufriedenheit der Lehrpersonen, ihre individuelle Selbstwirksamkeit sowie für die kollektiven Ressourcen des Kollegiums (kollektive Selbstwirksamkeit, kollegiale Unterstützung, Kooperationsqualität) von Bedeutung ist. Zudem ist die Schulleitungsqualität wichtig für den Umgang der Lehrpersonen mit den Schüler:innen sowie der Schüler:innen untereinander. Weiter besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Schulleitungsqualität und der Belastung durch organisationale Belange.

6 Diskussion

Wie aus ressourcentheoretischer Sicht erwartet (Buchwald & Hobfoll 2004) bedingen sich ressourcenstärkende bzw. ressourcenschwächende Merkmale positiv; zwischen den ressourcenstärkenden und den ressourcenschwächenden Merkmalen bestehen negative Zusammenhänge (Hypothese 1).

Auf *individueller Ebenen der Lehrpersonen* zeigt sich, dass eine stark ausgeprägte emotionale Erschöpfung als Zeichen fehlender Kräfte mit der dynamischen Ressource der Wahrnehmung von Anforderungen als Befürchtung vor Überforderung einhergeht. Hohe Berufszufriedenheit als gut ausgeprägtes Ressourcenpotential hängt mit der dynamischen Ressource einer hohen Herausforderungsbereitschaft zusammen. So bedingen sich dynamisierende, wahrnehmungsbezogene und langsam sich verändernde, d. h. stabilisierende Ressourcen (Erschöpfung und Zufriedenheit) gegenseitig. Die Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen, die gemäß der transaktionalen Stresstheorie von Lazarus und Folkman (1984) für die Auseinandersetzung mit Anforderungen und damit für die individuelle Weiterentwicklung von Bedeutung ist (Keller-Schneider 2010), erscheint diesen Befunden zufolge als wichtige Ressource.

Die Ergebnisse zeigen weiter, dass vorhandene Ressourcen für die Wahrnehmung von Anforderungen wichtig sind. Können insbesondere bei fehlenden Ressourcen in einem gemeinsamen Bewältigen von Anforderungen (Buchwald 2004; Buchwald & Hobfoll 2013) über soziale Unterstützung weitere Ressourcen für die Auseinandersetzung mit Anforderungen erschlossen werden, kann dies entlastend wirken. Inwieweit dies möglich ist, wird auch von individuellen Einstellungen bezüglich Kooperation (Keller-Schneider & Albisser 2013; Rothland 2009) und der Nutzung von sozialen Ressourcen mitbestimmt. Die Befunde zeigen, dass die Bereitschaft, sich mit Anforderungen auseinanderzusetzen und Veränderungen zu initiieren, durch individuelle Ressourcen angestoßen wird. Wahrgenommene organisationale Belastungen zeigen schwächere Zusammenhänge mit individuellen Ressourcen und sind somit von geringerer Bedeutung.

Gesundheitsorientierte Schulentwicklungsbestrebungen könnten daher an der primären und sekundären Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen anset-

zen und dabei eine kollektive und soziale Ressourcen nutzende Bewältigung von Anforderungen anstreben (Buchwald 2004). In kokonstruktiven, auf Entlastung hinarbeitenden Reflexionsgesprächen, die als Komponente der Kollegiumsqualität von Bedeutung sind (Bonsen 2005), kann zudem geklärt werden, inwiefern es sich, auch kollektiv betrachtet, um relevante und weniger relevante Anforderungen handelt und durch wen diese mit welchen verfügbaren Ressourcen bearbeitet werden könnten. Wenn die dynamisierenden Ressourcen der Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen (Lazarus & Folkmann 1984) stärkere Zusammenhänge aufweisen als ihre jeweilige Bedingtheit durch stabilere Ressourcen wie Berufszufriedenheit und emotionale Erschöpfung, so kann in Team- bzw. Schulentwicklungsprozessen an der *Wahrnehmung und Deutung* von Anforderungen gearbeitet werden, um zumindest kurzfristig Entlastung zu ermöglichen. Über positive Erfahrungen der gemeinsamen Bewältigung (Buchwald 2004; Buchwald & Hobfoll 2013) und über die Nutzung sozialer Unterstützung (Xanthopoulos & Daniel 2006) wird die Identifizierung mit der Gruppe gestärkt (Frisch et al. 2014), was längerfristig günstige Effekte auf die Berufszufriedenheit und die emotionale Erschöpfung ausüben kann.

Auch die *Merkmale der kollektiven Ressourcen*, die für Schulentwicklung und Schulqualität als wichtig identifiziert wurden, zeigen erwartungsgemäß positive Zusammenhänge, wobei insbesondere die *Qualität von Kooperation* die kollektive Selbstwirksamkeit und die wahrgenommene soziale Unterstützung stärkt, die *Häufigkeit von Kooperation* ist für die Einschätzung kollektiver Ressourcen weniger relevant. Dies bedeutet, dass eine Fokussierung auf die *Qualität* der Kooperation über die Förderung von reflexiven Dialogen und der Klärung von Zielen und Werten (Bonsen 2005) sowie eine in kokonstruktiven Kooperationsformen praktizierte Zusammenarbeit (Gräsel et al. 2006; Keller-Schneider & Albisser 2013), die als soziales Coping (Buchwald, 2004) über die individuellen Möglichkeiten hinausführende Lösungen ermöglicht, zur Stärkung der kollektiven Ressourcen beiträgt. Die *Häufigkeit* von Kooperation fällt nicht ins Gewicht.

In den auf die Beziehung ausgerichteten *Merkmalen der Schulkultur als kollektive Ressource* zeigen sich ebenfalls positive Zusammenhänge mittlerer Stärke. Das Verhältnis der Lehrpersonen zu den Schüler:innen sowie ihr Umgang mit ihnen prägen den durch die Lehrpersonen wahrgenommenen Umgang der Schüler:innen untereinander. Damit können Lehrpersonen auf die Beziehungskultur einer Schule insgesamt Einfluss nehmen, ihr Wohlbefinden (Schürer et al. 2021) und ihre Schulverbundenheit (Hagenauer & Raufeld 2021) erhöhen und damit indirekt auf ihre Lern- und Leistungsbereitschaft einwirken (Roorda et al. 2011; Rucinski et al. 2018) sowie die eigene Zufriedenheit als Lehrperson stärken (Klassen et al. 2012).

Die Befunde zu den *Zusammenhängen der Schulleitungsqualität* mit individuellen Ressourcen der Lehrpersonen und kollektiven Ressourcen des Kollegiums sowie

der Schule (Hypothese 2) zeigen, dass die Schulleitung, in zeitlich mittelfristiger Perspektive von zwei Jahren, insbesondere auf die Berufszufriedenheit der Lehrpersonen, die kollektive Selbstwirksamkeit und die soziale Unterstützung im Kollegium sowie auf die Kooperationsqualität und den Umgang der Lehrpersonen mit den Schüler:innen einwirken kann. *Proximale Faktoren*, die sich im direkten Kontakt mit den Lehrpersonen und dem Kollegium sowie in ihrer Ausübung der Führungsaufgabe zeigen (Bonsen 2016), werden durch die von den Lehrpersonen wahrgenommene Qualität der Schulleitung mitbestimmt. Ihr Einfluss auf *distale Faktoren*, wie gesundheitliche Merkmale der Lehrpersonen, auf die Häufigkeit von Kooperation im Kollegium sowie auf den Umgang der Lehrpersonen mit den Schüler:innen ist schwächer. Damit wird deutlich, dass die von Lehrpersonen wahrgenommene Art und Weise, wie die Schulleitung ihre Rolle gestaltet und lebt, und wie diese auf die Erwartungen der Lehrpersonen passt, für die Wirkung der Schulleitung von Bedeutung ist. Befunde anderer Studien zufolge kann sie über die Stärkung ihrer Qualitäten Einfluss auf das Kollegium, aber auch auf die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse und die Zufriedenheit der Lehrpersonen und damit indirekt zur Gesundheit einerseits (Arnold et al. 2015; Finkmann 2013; Schoch et al. 2021) sowie zum Vertrauen und zum Engagement (Demirta et al. 2017) der Lehrpersonen beitragen.

Die Querschnittsanalyse zeigt, dass die Zusammenhänge zwischen der Schulleitungsqualität mit den individuellen und kollektiven Ressourcen der Lehrpersonen und des Kollegiums stärker sind als nach zwei Jahren. Das bedeutet, dass eine aus der Sicht der Lehrpersonen als positiv wahrgenommene Schulleitung nicht erst mittelfristig, d. h. über den Zeitraum von zwei Jahren, von Bedeutung ist, sondern bereits kurzfristig und unmittelbar zur Stärkung von Ressourcen auf individueller und kollektiver Ebene beitragen kann. Zu bedenken ist allerdings, dass umgekehrt auch die individuellen und kollektiven Ressourcen die wahrgenommene Qualität der Schulleitung prägen und somit auch Lehrpersonen Verantwortung für positive Entwicklungen übernehmen müssen.

Limitationen: Die in den am Schulentwicklungsprojekt mitarbeitenden Schulen weisen insgesamt gut ausgeprägte individuelle und kollektive Ressourcen auf; auch die Qualität der seit mehreren Jahren an der Schule tätigen Schulleitungen wird als hoch eingeschätzt. Inwiefern die Befunde auf Schulen übertragen werden können, die über heterogenere Ressourcen verfügen, deren Schulleitung ungünstiger eingeschätzt wird oder erst kurz an der Schule ist, muss in weiteren Schulen geprüft werden. Die in der Forschungsliteratur identifizierten Qualitätsmerkmale einer Schulleitung zeigen in der vorliegenden Studie hohe Korrelationen und wurden zu einer reliablen Gesamtskala zusammengefasst. Inwiefern diese Skalen auch in anderen Schulen, in welchen die Qualität der Schulleitung geringer eingeschätzt wird, eine ähnliche Zusammenhangsstruktur zeigen, müsste in weiteren Erhebungen geprüft werden.

Ein weiterer Kritikpunkt könnte sein, dass die subjektiven Einschätzungen der Lehrpersonen nicht objektiv seien. Aus stress- und ressourcentheoretischer Perspektive, die in diesem Aufsatz die theoretische Basis bildet, steht jedoch die subjektive Sicht im Fokus, da diese die Realität des Subjekts und ihre Ressourcen widerspiegelt, anhand welchen das Subjekt Anforderungen wahrnimmt, deutet und bearbeitet. Damit bleibt offen, inwiefern eine Fremdeinschätzung (z. B. Schulaufsicht) der Schulleitungsqualität für die individuellen und kollektiven Ressourcen einer Schule von Bedeutung sind.

Folgerungen: Die Schulleitungsqualität, aus der Sicht der Lehrpersonen erfasst, zeigt Zusammenhänge mit individuellen und kollektiven Ressourcen einer Schule und ist somit für Entwicklungen innerhalb einer Schule entscheidend. Die Qualität der Schulleitung zu fördern und sie in der Bewältigung ihrer Aufgabe zu unterstützen, ist nicht nur für die Schulleitung selbst von Bedeutung (Warwas 2009), sondern auch für das Kollegium und die einzelnen Lehrpersonen, die Unterrichtsentwicklung, das Schulklima sowie das Lernen der Schüler:innen. Als zentrale Kraft in Professionalisierungs- und Schulentwicklungsprozessen (Bryk et al. 2010) ist sie in der Bearbeitung und Bewältigung der sich stellenden Anforderungen, die sich der Schule auf individueller und kollektiver Ebene als zwingend zu bearbeitende Entwicklungsaufgaben stellen, von hoher Bedeutung.

Literatur:

- Achermann, E., Keller, R. & Gabola, P. (2018). *Bedeutung der Gesundheit von Schulleitenden und Lehrpersonen für die Gesundheit und den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern*. Zürich und Lausanne: Pädagogische Hochschule Zürich und Haute école pédagogique Vaud.
- Arnold, K.A., Connelly, C.E., Walsh, M.M. & Martin Ginis, K.A. (2015). Leadership styles, emotion regulation, and burnout. *Journal of Occupational Health Psychology* 20(4), 481-490.
- Baillod, J. & Semmer, N. (1994). Fluktuation und Berufsverläufe bei Computerfachleuten. *Arbeits- und Organisationspsychologie*, 38, 152-163.
- Beltman, S., Mansfield, C. & Price, A. (2011). Thriving not just surviving. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207.
- Bizumic, B., Reynolds, K. J., Turner, J. C., Bromhead, D. & Subasic, E. (2009). The role of the group in individual functioning. *Applied Psychology*, 58, 171-192.
- Blömeke, S. & Kaiser, G. (2015). Effects of Motivation on the Belief Systems of Future Mathematics Teachers from a Comparative Perspective. In B. Pepin & B. Roesken-Winter (Eds.), *From beliefs to dynamic affect systems in mathematics education* (p. 227-244.) Heidelberg: Springer.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M. & Greenwood, A. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. London: University of Bristol.
- Bonsen, M. (2005). Professionelle Lerngemeinschaften in der Schule. In H. G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit* (S. 180-205). Weinheim: Juventa.
- Bonsen, M. (2016). Schulleitungshandeln. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Neue Steuerung im Bildungswesen* (S. 277-294). Wiesbaden: VS.
- Buchwald, P. (2004). Verschiedene theoretische Modelle gemeinsamer Stressbewältigung. In P. Buchwald, P. C. Schwarzer & S. E. Hobfoll (Hrsg.), *Stress gemeinsam bewältigen*. Göttingen: Hogrefe.

- Buchwald, P. & Hobfoll, S. E. (2004). Burnout aus ressourcentheoretischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51(4), 247-257.
- Buchwald, P. & Hobfoll, S. E. (2013). Die Theorie der Ressourcenerhaltung: Implikationen für den Zusammenhang von Stress und Kultur. In P. Genkova, T. Ringeisen & F. Leong (2013). *Handbuch Stress und Kultur Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven* (127-138). Wiesbaden: Springer VS.
- Bryk, A.S., Sebring, P.B., Allensworth, E., Luppescu, S. & Easton, J.Q. (2010). *Organizing Schools for Improvement*. Chicago: University of Chicago Press.
- Carl, F., Killus, D. & Plaum, M. (2023). Peer Reviews in Schulnetzwerken im Spannungsfeld zwischen Pädagogischer Professionalität und Organisation. In J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen* (i.V.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Demirba, H., Özer, N., Demirbilek, N. & Balı, O. (2017). Relationship between the Perceived Principal Support, Trust in Principal and Organizational Commitment. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(4), 1077-1092.
- Den Brok, P., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School effectiveness and school improvement*, 15(3-4), 407-442.
- Dick, M., Marotzki, W. & Mieg, H. (2016). *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Droessler, S., Jerusalem, M. & Mittag, W. (2007). Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 21(2), 157-168.
- Fabel-Lamla, M. & Gräsel, C. (2022). Professionelle Kooperation in der Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1189-1209). Wiesbaden: Springer.
- Felfe, J. (2015). *Trends der psychologischen Führungsforschung*. Göttingen: Hogrefe.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten*. Wiesbaden: VS.
- Finkmann, C. (2013). Gesundheitsmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Hamburg: Kovač.
- Frisch, J. U., Häusser, J. A., van Dick, R. & Mojzisch, A. (2014). Making support work. *Journal of Experimental Social Psychology*, 55, 154-161.
- Forsyth, P., Barnes, L. & Adams, C. (2006). Trust-effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Administration*, 44(2), 122-141.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Gerick, J. (2014). *Führung und Gesundheit in der Organisation Schule*. Münster: Waxmann
- Grams Davy, S. (2017). *Zufriedene Lehrer machen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen. *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), 205-219.
- Gregersen, S., Kuhnert, S., Zimmer, A. & Nienhaus, A. (2011). Führungsverhalten und Gesundheit. *Gesundheitswesen* 73, 3-12.
- Göhlich, M. (2018). Organisationales Lernen als zentraler Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 365-379). Wiesbaden: Springer VS.
- Hagenauer, G. & Raufelder, D. (2021). *Soziale Eingebundenheit*. Münster Waxmann.
- Harazd, B., Gieske, M. & Gerick, J. (2012). Was fördert affektives Commitment von Lehrkräften? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 151-168.
- Harazd, B. & van Ophuyzen, S. (2011). Transformationale Führung in Schulen. Der Einsatz des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ 5 x Short). *Journal for Educational Research Online*, 3 (1), 141-167.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597-607). Münster: Waxmann utb.

- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513-524.
- Holtappels, H. G. (2009). Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik und W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 588-592). Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Holtappels, H. G. (2010). Schule als Lernende Organisation. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 99-105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kansteiner, K. & Stamann, C. (2015). *Personalentwicklung in der Schule zwischen Fremdsteuerung und Selbstbestimmung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kansteiner, K., Stamann, C., Buhren, C. & Theurl, P. (2020). *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*. Weinheim: Juventa.
- Kassis, W., Graf, U., Keller, R. Ding, K. & Rohlf, C. (2019). The role of received social support and self-efficacy for the satisfaction of basic psychological needs in teacher education, *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 391-409.
- Keller, R., Kunz, A., Luder, R. & Pfister, L. (2018). Schulentwicklung für eine inklusive gesunde Schule. In E. Zala-Mezö, N. Strauss & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung* (S. 187-204). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2018). Job demands appraisals, classroom climate, and team support predict changes in emotional exhaustion among teachers after two years. *Journal of Teacher Education and Educators*, 7(3), 223-242.
- Keller-Schneider, M. (2019). Die Bedeutung des Belastungserlebens von Lehrpersonen für das von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Klassenklima, ihre Selbstwirksamkeit, ihr schulisches Selbstkonzept und ihre Motivation. *Empirische Pädagogik* 34(4), 432-453.
- Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2013). Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen* (S. 33-56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2014). *Ressourcenentwicklung im Umgang mit Berufsansforderungen*. Zürich: Pädagogische Hochschule.
- Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2015). Teamentwicklung als Strategie der Personalentwicklung. In K. Kansteiner & C. Stamann (Hrsg.), *Zwischen Fremdsteuerung und Selbstentwicklung* (S. 152-172). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klassen, R. M. (2010). Teacher stress. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 342-350.
- Klassen, R., Perry, N. & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-165.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerberlastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, (3), 161-173.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Teacher's Occupational Well-Being and the Quality of Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 702-715.
- Klusmann, U. & Richter, D. (2014). Beanspruchungserleben von Lehrkräften und Schülerleistung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(2), 202-224.
- Kunze, K., Petersen, D., Bellenberg, G., Fabel-Lamla, M., Hinzke, J.H., Moldenhauer, A., Peukert, L., Reintjes, C. & te Poel, K. (2021), *Kooperation - Koordination - Kollegialität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationships. *Journal of Personality*, 74, 9-46.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and coping*. New York: Springer.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.
- Leitz, I. (2015). *Motivation durch Beziehung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Maas, J., Schoch, S., Scholz, U & Keller, R. (2021). Teachers' Perceived Time Pressure, Emotional Exhaustion and the Role of Social Support from the School Principal. *Social Psychology of Education, 24*, 441-464.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Richey, P. & Fischer, N. (2019). Belastete Lehrkollegien – schlechtes Beziehungsklima? *Empirische Pädagogik 34*(4), 414-432.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement. *Review of Educational Research, 81*(4), 493-529.
- Rothland, M. (2009). Kooperation und kollegiale Unterstützung im Lehrerberuf. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 2*(2), 282-303.
- Rothland, M. (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: VS.
- Rucinski, C. L., Brown, J. L. & Downer, J. T. (2018). Teacher-child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology, 110* (7), 992-1004.
- Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2020). Fort- und Weiterbildung im Beruf. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 644-651). Bad Heilbrunn: Klinkhardt urb.
- Schoch, S., Keller, R., Buff, A., Maas, J., Rackow, P., Scholz, U. et al. (2021). Dual-Focused Transformational Leadership, Teachers' Satisfaction of the Need for Relatedness, and the Mediating Role of Social Support. *Frontiers in Education, 6*, 643196.
- Schmitz, G.S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44*, 192-214.
- Schuh, S., van Dick, R., Wegge, J. & Haslam, A. (2013). Soziale Identität und Stresserleben. In P. Genkova, T. Ringeisen & F. Leong (2013). *Handbuch Stress und Kultur* (S. 113-126). Wiesbaden: Springer VS.
- Schürer, S., van Ophuysen, S. & Michalke, S. (2021). Der Zusammenhang von Schuleinstellung und Qualität kind- und klassenbezogener pädagogischer Beziehungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Bildungsforsch 11*, 117-135.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R. & Knoll, N. (2010). Social support. In D. French, K. Vedhara, A. Kaptein & J. Weinmann (Eds.), *Health Psychology* (p. 283-293). Oxford: Blackwell
- Schweizer, K. & Klieme, E. (2005). Kompetenzstufen der Lehrerverbundenheit. Ein empirisches Beispiel für das Latent-Growth-Curve-Modell. *Psychologie in Erziehung und Unterricht 52*, 66-79.
- Stajkovic, A.D, Lee, D. & Nyberg, A.J. (2009). Collective efficacy, group potency, and group performance. *Journal of applied psychology 94*(3), 814-28.
- Steffens, U. & Posch, P. (2019). Lehrerverbundenheit und Schulqualität. Münster: Waxmann.
- Stoll, L., Bolam R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities. *Journal of Educational Change, 7*(4), 221-258.
- Stufflebeam, D.L. (2001). The CIPP Model for Evaluation. In: D.L. Stufflebeam, G.F. Madaus & T. Kellaghan (Eds.). *Evaluations Models, New Directions for Evaluation, A Publication for Evaluation*, Number 89, 279-317. San Francisco.
- Townsend, T. (2014). School Improvement and School Leadership. In H. G. Holtappels (Hrsg.). *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld* (S. 99-121). Münster: Waxmann.
- Warwas, J. (2009). Berufliches Selbstverständnis und Beanspruchung in der Schulleitung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12*(3), 475-498.
- Wegge, J., Schuh, S. C. & van Dick, R. (2012). I feel bad, we feel good? *Stress and Health, 28*, 123-136.

- Wegge, J., Shemla, M. & Haslam, S. A. (2014). Leader behavior as a determinant of health
- Wenzel, H. (2008). Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 423-447). Wiesbaden: VS.
- Wissinger, J. (2013). Schulleitungshandeln und Förderung der Professionalität unter Lehrpersonen. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen* (S. 185-208). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wissinger, J. (2014). Schulleitungen und Schulleitungshandeln. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 144-176.). Münster: Waxmann. x
- Wissinger, J. (2019). Schulleitung. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 341-358). Münster: Waxmann utb.
- Wittek, D. & Jacob, C. (2020). Berufsbiografischer Ansatz in der Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 196-203). Klinkhardt, UTB.
- Xanthopoulos, M. S. & Daniel, L. C. (2013). Coping and social support. In A. M. Nezu, C. M. Nezu, P. A. Geller, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology* (pp. 57-78). John Wiley & Sons, Inc.
- Zumwald, B. (2022). Zwischen Hierarchie, Autonomie und Kooperation. Zusammenarbeitsverhältnisse von Lehrpersonen und Assistenzen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 23(1).

Autor:innenangaben

Keller-Schneider, Manuela, Prof. Dr.,

Professorin für Professionsforschung und Lehrer:innenbildung, Pädagogische Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung angehender, berufseinsteigender und erfahrener Lehrpersonen, Kooperation und Schulentwicklung.

m.keller-schneider@phzh.ch

Keller, Roger, Prof. Dr.,

Professor für Gesundheitspsychologie, Leiter des Zentrums Inklusion und Gesundheit in der Schule, Pädagogische Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte: Gesundheitsförderung und Prävention im schulischen Kontext sowie inklusive Bildung.

roger.keller@phzh.ch