



Universität Zürich

Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung

Pädagogisches Institut Lehrstuhl Prof. Dr. H. Fend

**FS&S**

Wissenschaftliche Evaluation des Projektes

# „Geleitete Volksschulen im Kanton Schwyz“

Schlussbericht zuhanden der Projektleitung

Bruno Leutwyler

November, 2003

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Vorbemerkungen.....</b>	<b>2</b>
<b>2. Zusammenfassender Kurzbericht.....</b>	<b>3</b>
<b>3. Untersuchungsdesign .....</b>	<b>6</b>
3.1 Fragestellungen.....	6
3.2 Methodisches Vorgehen .....	7
<b>4. Evaluationsergebnisse .....</b>	<b>8</b>
4.1 Zum Verlauf des Projektes .....	8
4.1.1 Aktivitäten in Phase III (Frühjahr 2002 bis Sommer 2003).....	8
4.1.2 Motivationsentwicklung .....	9
4.1.3 Erfolgsfaktoren aus Sicht der Beteiligten .....	10
4.1.4 Risikofaktoren aus Sicht der Beteiligten.....	10
4.1.5 Zukunftsperspektive.....	11
4.1.6 Zusammenfassung .....	12
4.2 Zu Belastungserfahrungen und Ressourcen.....	13
4.3 Zur Akzeptanz .....	15
4.4 Zu den Wirkungen auf den Schulalltag .....	16
4.4.1 Personale Wirkungen.....	17
4.4.2 Soziale Wirkungen.....	17
4.4.3 Organisationale Wirkungen .....	18
4.4.4 Pädagogische Wirkungen.....	19
4.4.5 Zusammenfassung .....	19
4.5 Zur Schulleitung .....	20
4.6 Zum Schulrat .....	22
4.7 Zur Projektleitung .....	23
4.8 Die Perspektive der kantonalen Projektleitung.....	24
4.9 Empfehlungen aus Sicht der Beteiligten.....	25
<b>5. Bilanzierung .....</b>	<b>27</b>
5.1 Einschätzung des Projekterfolges .....	27
5.1.1 Projektziele als Kriterien.....	27
5.1.2 Indikatoren der wissenschaftlichen Auswertung als Kriterien.....	28
5.1.3 Fazit .....	30
5.2 Projektspezifische Gelingensbedingungen .....	30
5.3 Empfehlungen für eine allfällige flächendeckende Einführung .....	31
<b>6. Literaturverzeichnis .....</b>	<b>37</b>

## Anhang

- Anhang A: Fallmatrix 2003
- Anhang B: Interview-Leitfäden
- Anhang C: Projektbarometer

# 1. Vorbemerkungen

Der FS&S (Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung) des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich wurde mit der wissenschaftlichen Auswertung des Projekts „Geleitete Volksschulen im Kanton Schwyz“ (GELVOS) beauftragt. Der vorliegende Schlussbericht stellt den Abschluss einer über drei Jahre dauernden externen Evaluation dar.

Der Schlussbericht zielt auf eine abschliessende Bilanzierung nach drei Projektjahren. Es ist zu betonen, dass es sich dabei um die Evaluation eines Schulentwicklungsprojektes handelt, nicht um eine Evaluation von Einzelschulen. Auch wenn für die Fallstudien die einzelnen Schulen als Ausgangspunkte für die Evaluation dienen, so geht es dennoch *nicht* um die Beurteilung einzelner Schulen, sondern um die Beurteilung der Projektanlage anhand von fallvergleichenden Analysen. Wie es den einzelnen Projektschulen in der Auseinandersetzung mit den Projektvorgaben ergangen ist, kann in anonymisierter und stark zusammengefasster Form in der Fallmatrix in Anhang A nachgelesen werden.

Im vorliegenden Schlussbericht stehen Analysen in Bezug auf das Projekt GELVOS im Zentrum. Nach einem zusammenfassenden Kurzbericht (Kapitel 2) wird das Untersuchungsdesign mit den die Erhebung leitenden Fragestellungen und dem methodischen Vorgehen vorgestellt (Kapitel 3). Kapitel 4 stellt die wichtigsten Evaluationsergebnisse vor. Dazu gehören Aussagen zum Verlauf des Projektes an den Schulen, zu Belastungserfahrungen und Ressourcen, zur Akzeptanz, zu den Wirkungen von GELVOS auf den Schulalltag, zu den Schulleitungen und zum Schulrat sowie zur Projektleitung. Empfehlungen für eine Einführung von Schulleitungen aus Sicht der Befragten sowie eine kurze Darstellung der Perspektive der Projektleitung schliessen das weitestgehend deskriptiv gehaltene Ergebniskapitel ab. Kapitel 5 integriert analytischere Aspekte und versucht erstens eine Einschätzung des Projekterfolges, identifiziert zweitens aus aussenstehender Sicht projektspezifische Gelingensbedingungen und schliesst drittens mit Empfehlungen für das weitere Vorgehen und für eine allfällige flächendeckende Einführung von GELVOS diesen Schlussbericht ab.

Am vorliegenden Schlussbericht waren eine ganze Anzahl von Personen beteiligt. Dank gebührt einerseits den Projektschulen, ihren Schulleitungen, Lehrpersonen und Mitgliedern des Schulrates, die das Evaluationsteam bei der Erhebung der Daten unterstützt haben und durchwegs freundlich und engagiert kooperierten. Bedanken möchte ich mich aber andererseits auch bei den Mitarbeitenden im FS&S, die zu dieser Studie beigetragen haben, insbesondere bei Waltraud Sempert, Xaver Büeler, Katharina Maag Merki und Evelyn Hug. Frau Sempert hat sich mit der Datenerhebung und -erfassung und mit den Auswertungen des Projektbarometers besonders verdient gemacht.

Schliesslich soll der Hoffnung Ausdruck gegeben werden, die mit dem Verfassen dieses Schlussberichts einhergeht: der Hoffnung, dass mit diesem Bericht ein fördernder Beitrag zur gedeihlichen Weiterentwicklung der Geleiteten Volksschulen im Kanton Schwyz geleistet werden kann.

Zürich, November 2003

Bruno Leutwyler

## 2. Zusammenfassender Kurzbericht

Der vorliegende Schlussbericht stellt den Abschluss einer über drei Jahre dauernden externen Evaluation des Projektes „Geleitete Volksschulen im Kanton Schwyz“ dar. Nach zwei Zwischenberichten auf der Basis der Erhebungen im Frühjahr 2001 und im Frühjahr 2002 schliesst der Bericht über die dritte und letzte Erhebung im Sommer 2003 die wissenschaftliche Auswertung ab. Grundlage des vorliegenden Schlussberichtes bilden einerseits die qualitativen Fallstudien und die *cross case analysis* über alle Projektschulen und andererseits die quantitativen Auswertungen der repräsentativen Befragung der Lehrpersonen.

Der Schlussbericht stellt zunächst weitestgehend deskriptiv die Evaluationsergebnisse dar. Anschliessend bilanziert er insgesamt den Erfolg des Projektes, identifiziert Erfolgsfaktoren und formuliert Empfehlungen für das weitere Vorgehen.

### *Die wichtigsten Ergebnisse in Kürze*

- *Zum Projektverlauf:* Die Aktivitätenliste der Projektschulen zeigt auf eindruckliche Art und Weise das Potential von GELVOS, eigeninitiierte Schulentwicklung auszulösen. GELVOS hat die Entwicklung vom Formalen zum Inhaltlichen hin geschafft. Auch in Bezug auf das schulinterne Qualitätsmanagement wurde in den Projektschulen einiges erreicht. Zwar sind ausformulierte Qualitätskonzepte noch immer nicht die Regel, inhaltlich aber sind bedeutende Schritte gemacht worden. So wurden kollegiale Hospitationen nun an allen Schulen eingeführt und institutionalisiert und stossen weitestgehend auf breite Akzeptanz. Einige Schulen haben darüber hinaus bereits einen vollständigen Zyklus interner Evaluation durchgeführt und planen nun eine externe Evaluation. Der positive Eindruck, welchen die Aktivitätenliste und die Entwicklungen im Bereich des Qualitätsmanagements hinterlassen, wird bezüglich Motivationsentwicklung nur bedingt gestützt. Zwar ist an drei der sieben Projektschulen kaum noch Ablehnung spürbar, an allen andern Schulen aber sind mindestens teilweise akzentuierte Hinweise auf Ermüdungs- und Sättigungserscheinungen bei den Lehrpersonen unübersehbar. Dass es sich dabei nicht nur um Einzelfälle handelt, belegen die Auswertungen der repräsentativen Lehrpersonen-Befragung: Die Einstellungen gegenüber GELVOS weisen im Verlaufe des Projektes eine sehr signifikante Negativtendenz auf. Als belastende Faktoren wird immer wieder auf die grosse Verunsicherung hingewiesen, welche durch die angeblich noch fehlenden Rahmenbedingungen und die scheinbar fehlende konzeptionelle Einbettung von GELVOS in andere Schulentwicklungsvorhaben entsteht. Das Thema LQS sowie die noch nicht geklärte Ressourcenfrage stechen dabei schulübergreifend als besonders demotivierende Faktoren hervor. Diese grosse Verunsicherung scheint eine schwere Hypothek für den weiteren Verlauf von GELVOS zu sein. Sie überlagert alle anderen Einschätzungen bezüglich der Zukunftsperspektive – selbst dort, wo diese wie an einigen Projektschulen auch deutlich optimistische und positive Züge annimmt.
- *Zu Belastungen und Ressourcen:* Die Lehrpersonen sind im Vergleich zur Startphase nun deutlich mehr in die Projektarbeit einbezogen, das Ausmass der damit verbundenen Belastung wird aber sehr unterschiedlich eingeschätzt. Bei den Schulleitungen hat sich die Belastungssituation im Vergleich zu den ersten Projektjahren an einigen Schulen verbessert. Die grossen Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen weisen jedoch auf sehr geringe kantonale Unterstützung bei der Lösung der Ressourcenfrage hin. Zudem sind sich die Schulleitungsmitglieder einig, dass die

sehr zeitintensive Lehrer/innen-Beurteilung mit den vorhandenen Ressourcen nicht seriös geleistet werden kann.

- *Zur Akzeptanz:* Die Akzeptanz von GELVOS wird je nach Funktion sehr unterschiedlich eingeschätzt. Während die Mitglieder der Schulleitungen und der Schulräte weitestgehend positiv zu GELVOS stehen, ist die Haltung bei den Lehrpersonen ambivalent. Wenn auch kaum die Grundidee der geleiteten Schule in Frage gestellt wird, so sind doch einerseits fehlende Zeitgefässe und andererseits die Frage nach dem direkten Unterrichtsbezug häufige Ursachen für eine skeptische oder ablehnende Haltung gegenüber GELVOS. Die „theoretische Akzeptanz“, die sich auf die Grundidee bezieht, ist durchwegs hoch. Die „praktische Akzeptanz“ aber, die sich auf die konkrete Umsetzung bezieht, ist bei den Lehrpersonen deutlich geringer.
- *Zu den Wirkungen auf den Schulalltag:* Es sind vor allem strukturelle Verbesserungen, die an allen Projektschulen hervorgehoben werden: Klärung der Zuständigkeiten, Vermeidung von Leerläufen und/oder verbesserte Informationspolitik und mehr Transparenz. Neben der administrativen Entlastung der Lehrpersonen durch die Schulleitungen und neben der Institutionalisierung der kollegialen Zusammenarbeit ist es aber auch der Autonomieverlust der Lehrpersonen, der von Lehrpersonen immer wieder angesprochen wird. Während Schulrats-Mitglieder sowie Schul- und Teamleitungspersonen meist davon ausgehen, dass auch Schülerinnen und Schüler von den zweifellos vielen Veränderungen etwas mitbekommen müssten, so ist die Mehrheit der Lehrpersonen der Ansicht, dass kaum Auswirkungen im Unterrichtsalltag sichtbar geworden sind.
- *Zu den Schulleitungen:* Schulleitung steht und fällt mit den Personen, welche diese Funktion ausüben. Schulleitungen werden grundsätzlich gut akzeptiert – an denjenigen zwei Schulen, an welchen Hinweise auf Akzeptanzprobleme vorliegen, sind es insbesondere Schwierigkeiten im Umgang mit der Doppelrolle Vorgesetzte – Teamkolleginnen/-kollegen, die Anlass zu Problemen geben. Grundsätzliche Schwierigkeiten bestehen nach wie vor bei den Kompetenzklärungen zwischen Gemeinderat, Schulrat und Schulleitung – insbesondere im Bereich des Personalmanagements. Die Situation bezüglich Ressourcen der Schulleitungen hat sich zwar gegenüber 2002 verbessert, ist aber noch immer nicht an allen Schulen zufriedenstellend gelöst.
- *Zu den Schulräten:* Der Bereich der Schulräte wird auch gegen Projektende noch immer als untersteuert wahrgenommen. An allen Schulen werden nach wie vor grosse Unsicherheiten beim Auseinanderdividieren von strategischen und operativen Aufgaben und in Bezug auf die neue Funktion der Schulräte deutlich. Die neue Rolle wird sowohl von den Schulräten als auch von den Lehrpersonen als Bedeutungsverlust des Schulrates wahrgenommen und führt überdies zu neuen Abgrenzungsproblemen zwischen Gemeinde- und Schulrat. Kompetenzklärungen zwischen Schulrat und Schulleitung sind an drei Schulen noch unbefriedigend gelöst.
- *Zur Projektleitung:* Direkte Aussagen über die Projektleitung liefern weitere Hinweise, dass GELVOS in gewissen Bereichen als untersteuert wahrgenommen wird. Fehlende Informationen über das weitere Vorgehen, wenig Unterstützung in Ressourcenfragen und die als problematisch wahrgenommene Einbettung der Projektleitung in das Erziehungsdepartement sind die häufigsten Kritikpunkte. Demgegenüber sind die meisten Schulleitungen in Bezug auf die Projektleitung

wesentlich positiver eingestellt und attestieren weitgehend eine gute und hilfreiche Zusammenarbeit.

### *Bilanzierung des Projekterfolges*

Ein pauschales Fazit wird dem Projekt als Ganzem nicht gerecht. Auch eine zusammenfassende Einschätzung des Projekterfolges muss differenziert bleiben: GELVOS ist *einerseits* besonders erfolgreich im organisatorisch-strukturellen Bereich und hat diesbezüglich zu deutlichen Verbesserungen an den Schulen geführt. Zudem sind während der Projektzeit auch klare Verbesserungen im sozialen Bereich der Kollegien festzustellen. Auch die Grundidee der geleiteten Schule wird nicht mehr in Frage gestellt. *Andererseits* aber hat es GELVOS – bis anhin – nicht geschafft, das Kerngeschäft der Schule so direkt zu erreichen, dass eine klare Mehrheit der Lehrpersonen GELVOS als hilfreich empfinden würde. Wie gross das Potential von GELVOS ist, auch das Kerngeschäft Unterricht positiv zu beeinflussen, ist stark umstritten. Für die Fortführung von GELVOS ist die weit verbreitete Verunsicherung ein grosses Handicap.

### *Projektspezifische Erfolgsfaktoren*

Es gibt nicht *den* zentralen Erfolgsfaktor, der alleine GELVOS zur produktiven Entfaltung bringen könnte. Erst ein komplexes Zusammenspiel verschiedenster Aspekte ermöglicht den Projekterfolg. Die fallvergleichenden Analysen haben deutlich gemacht, dass in Bezug auf *personale* Aspekte in erster Linie die Persönlichkeit der Schulleiterin oder des Schulleiters von Bedeutung ist. Bezüglich *sozialer* Aspekte hat sich eine produktive Kommunikations- und Kooperationskultur als relevant erwiesen – und zwar nicht nur innerhalb der Kollegien, sondern nicht zuletzt auch zwischen Schule, Behörden und kantonaler Projektleitung. Im Hinblick auf *organisationale* Aspekte sind sowohl schulinterne Faktoren (angemessene Zielsetzungen, umsichtige und transparente Planung, klare Regelung der Zuständigkeiten) als auch schulexterne (möglichst früh und unter Einbezug aller Beteiligten erfolgte Kompetenzklärungen) von Bedeutung. Bezüglich *konzeptioneller* Aspekte haben sich die Verlässlichkeit von Weisungen und Absichten sowie klare Signale von den entscheidungsbefugten Stellen im Kanton als bedeutsam erwiesen. Ebenfalls im Zusammenhang mit konzeptionellen Aspekten wird immer wieder auf die grosse Bedeutung von Finanzen und Zeitgefässen hingewiesen. Eine nachhaltige Akzeptanz von GELVOS scheint ohne eindeutige Klärung der Ressourcenfrage nicht möglich. Und nicht zuletzt sind *Prozessmerkmale* entscheidende Gelingensbedingungen. Eine möglichst rasche Entwicklung vom Formalen zum Inhaltlichen hin ist für den Projektverlauf sehr vorteilhaft: Lehrpersonen müssen von den Projektaktivitäten möglichst direkt und konkret auch etwas in *ihr* Kerngeschäft mitnehmen können.

### *Empfehlungen für das weitere Vorgehen*

Die externe Perspektive kommt zur abschliessenden Empfehlung, Schulleitungen flächendeckend einzuführen. Die fallvergleichenden Analysen haben deutlich gemacht, wie viele Impulse durch GELVOS und durch die Schulleitungen mit ihren Persönlichkeiten und ihren Aus- und Weiterbildungen in die Schulen gebracht werden konnten. Wenn die notwendigen konzeptionellen Klärungen geleistet sind, dann ist GELVOS ein lohnenswerter Weg – er ist dann möglichst mit angebrachter Umsicht und mit den notwendigen Ressourcen zu beschreiten.

### 3. Untersuchungsdesign

Der vorliegende Schlussbericht stellt den Abschluss einer über drei Jahre dauernden externen Evaluation des Projektes „Geleitete Volksschulen im Kanton Schwyz“ dar. In der *ersten* Erhebung im Frühjahr 2001 stand die Erfassung von Ausgangsbedingungen, vom Profil der Projektschulen, den Motivationen für die Teilnahme am Projekt und der projektspezifischen Organisation an den Schulen im Vordergrund. Die Ergebnisse der ersten Erhebung sind ausführlich im ersten Zwischenbericht (Büeler & Sempert, 2001) dokumentiert. Bei der *zweiten* Erhebung im Frühjahr 2002 rückten zusätzlich Verlaufsmerkmale bezüglich Umgang mit Projektvorgaben ins Zentrum des Erkenntnisinteresses. Die entsprechenden Auswertungen sind im zweiten Zwischenbericht (Büeler & Sempert, 2002) zusammengestellt.

Die *dritte* und gleichzeitig letzte Erhebung im Sommer 2003 zielt auf eine abschliessende Bilanzierung von GELVOS. Wie bereits bei den ersten beiden Erhebungen umfasst auch die dritte sowohl Fallstudien als auch eine repräsentative Befragung der Lehrpersonen mit Hilfe eines Projektbarometers. Im Gegensatz zu den Zwischenberichten werden im vorliegenden Schlussbericht die Ergebnisse der beiden Evaluationsstränge zusammengefasst und integriert wiedergegeben. Entsprechend werden in den folgenden Abschnitten auch die Fragestellungen (Kapitel 3.1) und das methodische Vorgehen (Kapitel 3.2) beider Zugangsweisen zusammengefasst.

#### 3.1 Fragestellungen

Die Schlusserhebung der wissenschaftlichen Auswertung zielt auf eine abschliessende Bilanzierung von GELVOS. Im Vordergrund stehen dabei folgende Fragestellungen:

- Wie ist es den Projektschulen in der letzten Projektphase ergangen? Welche Faktoren erlebten sie als besonders motivierend, welche als belastend und hemmend?
- Wie stehen die Projektschulen nach drei Projektjahren zu GELVOS? Wie haben sich Akzeptanz und Motivation verändert?
- Wie sehen die Beteiligten ihre Zukunft bezüglich GELVOS?
- Wie schätzen die Projektschulen die Ressourcen ein? Welche Erfahrungen haben sie mit Belastungen und allenfalls auch mit Entlastungen gemacht?
- Welche Auswirkungen auf den Schulalltag hat GELVOS nach drei Projektjahren? Was hat das Projekt gebracht?
- Wie haben sich die Schulleitungen etabliert? Wie haben die Kompetenzklärungen mit den Schulräten funktioniert?
- Wie ist die Projektleitung im letzten Projektjahr wahrgenommen worden?
- Welches sind die bedeutenden Faktoren, die einen erfolgreichen Projektverlauf begünstigt haben? Welches sind mögliche Risikofaktoren, die sich für einen produktiven Verlauf hemmend ausgewirkt haben?

Bei dieser Schlusserhebung geht es also nicht darum, den Projektstand in jedem Detail wiederzugeben. Vielmehr stehen Verlaufsaspekte im Vordergrund, die es erlauben sollen, entscheidende Entwicklungslinien aufzuzeigen. Ergänzt wird diese Perspektive mit dem Projektbarometer, der über die tatsächliche Verteilung von projektspezifischen Haltungen und Einstellungen der Lehrpersonen Auskunft geben soll. Im Projektbarometer werden die Bereiche Projektakzeptanz, Möglichkeiten und Grenzen des Projektes, Innovationsbereitschaft und Belastungserfahrungen mit entsprechenden Skalen abgedeckt.

### 3.2 Methodisches Vorgehen

---

Für die Beantwortung dieser Fragestellungen wurde wie bis anhin ein doppelter Zugang gewählt: über die Fallstudien und über die schriftliche Befragung mit Hilfe des Projektbarometers.

Für die *Fallstudien* wurden an allen Projektschulen Einzel- oder Gruppeninterviews mit Lehrpersonen und Mitgliedern der Schulleitungen und der Schulräte geführt. Die Interviews wurden im letzten Quartal des Schuljahres 2002/03 von Frau Waltraud Sempert anhand von halbstandardisierten Interviewleitfäden (vgl. Anhang B) geführt und schriftlich festgehalten. Anschliessend wurden sie in einer ersten Auswertungsphase mit Hilfe eines komplexen Kategoriensystems unter Verwendung der Software ATLAS.ti analysiert und fallspezifisch – das heisst hier also: schulspezifisch – ausgewertet. Ein Teil dieses Auswertungsschrittes ist in Anhang A als Fallmatrix 2003 zusammengestellt. Das Hauptaugenmerk wurde in einer zweiten Phase auf die Zusammenführung der einzelnen Fälle gelegt. In fallvergleichenden Analysen (*cross case analysis*, vgl. Miles & Huberman, 1994) wurden fallorientierte und variablenorientierte Strategien verknüpft und die einzelnen Fälle somit auf bestimmte idealtypische Muster im Umgang mit Projektvorgaben, -chancen und -risiken interpretiert und verdichtet.

Der *Projektbarometer* fand an allen drei Erhebungszeitpunkten in nahezu identischer Form Verwendung und ermöglicht damit repräsentative Aussagen über den Verlauf der darin erfassten Inhalte. Diese decken die Bereiche Projektakzeptanz, Möglichkeiten und Grenzen des Projektes, Innovationsbereitschaft und Belastungserfahrungen mit entsprechenden Skalen ab. Der Projektbarometer ist als Anhang C dem Schlussbericht angefügt. Von den insgesamt 450 verschickten Fragebogen konnten deren 209 in die quantitativen Auswertungen einbezogen werden, was einer zufriedenstellenden Rücklaufquote von 46.4% entspricht. Von den 209 antwortenden Personen haben 122 bereits bei der zweiten Erhebung und 89 gar bei der ersten und bei der zweiten Erhebung den Fragebogen ausgefüllt.

Der vorliegende Schlussbericht basiert auf diesen fallvergleichenden Analysen und den Auswertungen des Projektbarometers. Die Sichtweise der Projektleitung – acht Mitglieder wurden ebenfalls mündlich interviewt – fliesst in die Darstellung der Ergebnisse und der Analysen ein. Da das Hauptaugenmerk der wissenschaftlichen Evaluation aber auf die Entwicklungen in den Projektschulen und auf den Umgang der Schulen mit den Vorgaben des Projektes gerichtet ist, wird ein entsprechendes Kapitel über die Sichtweise der Projektleitung kurz gehalten.



## 4. Evaluationsergebnisse

Die in diesem Abschnitt berichteten Befunde basieren einerseits auf den Ergebnissen der durch Interviews mit Lehrpersonen, Schulleitungs-, Schulrats- und Projektleitungsmitgliedern erhobenen Daten und andererseits auf den quantitativen Auswertungen des Projektbarometers, mit welchem sämtliche Lehrpersonen und Schulleitungsmitglieder der sieben Projektschulen befragt wurden. Die Evaluationsergebnisse geben somit den Stand zum Zeitpunkt der Befragungen wieder, also den Stand des Projektes im letzten Quartal des Schuljahres 2002/03 (Juni 2003).

Als eine Form von Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse findet sich in Anhang A die Fallmatrix 2003. Diese gibt in verdichteter Form einen Gesamtüberblick über die Einschätzungen der befragten Personen wieder – vertikal gelesen bezüglich der einzelnen Projektschulen, horizontal gelesen bezüglich der zentralen Fragestellungen. Die Fallmatrix basiert ausschliesslich auf der Auswertung der Interviews mit Lehrpersonen, Schulrats- und Schulleitungsmitgliedern.

In der folgenden Zusammenstellung der Evaluationsergebnisse werden die Hinweise auf Schulen in eckigen Klammern angefügt. Die Schulnummern beziehen sich dabei auf die Reihenfolge der Darstellung in der Fallmatrix. Wörtliche Zitate hingegen sind kursiv gesetzt. Die Nummern hinter den jeweiligen Funktionsbezeichnungen beziehen sich auf die fortlaufende Nummerierung der Interviews (beispielsweise „Lehrperson 127“ = Interview 127 mit einer Lehrperson).

### 4.1 Zum Verlauf des Projektes

In diesem Kapitel wird über den Projektverlauf an den einzelnen Schulen berichtet. Die folgenden Abschnitte fassen zusammen, was die Projektschulen alles gemacht haben (Kapitel 4.1.1), wie sich dabei in den Schulen die Motivation für die Arbeit an GELVOS entwickelt hat (Kapitel 4.1.2), welche Ereignisse die Befragten als Erfolgsfaktoren (Kapitel 4.1.3) und welche als Risikofaktoren (Kapitel 4.1.4) erleben und wie sie die Zukunft von GELVOS an ihrer Schule einschätzen (Kapitel 4.1.5). Eine kurze Zusammenfassung des Projektverlaufs an den Schulen schliesst diesen Abschnitt ab (Kapitel 4.1.6).

#### 4.1.1 Aktivitäten in Phase III (Frühjahr 2002 bis Sommer 2003)

Im zweiten Zwischenbericht (S. 18) wurde festgehalten, dass GELVOS bis Frühjahr 2002 in allen Schulen angekommen ist und zu nachhaltigen Entwicklungen in den zentralen schulischen Gestaltungsbereichen geführt hat. Diese nachhaltigen Entwicklungen haben auch in der dritten Projektphase von Frühjahr 2002 bis Sommer 2003 angehalten.

An allen Schulen wurde ein Schwergewicht auf die Einführung resp. Weiterführung der kollegialen Hospitationen gelegt. Zudem hat an den meisten Schulen die Weiterarbeit an Funktionsdiagrammen und/oder am Organisationsstatut viel Arbeit beansprucht. Daneben wurden viele eigene schulinterne Projekte lanciert, was in einigen Schulen in Bezug auf die Vielfältigkeit äusserst beeindruckende Ausmasse annahm. So wurden Konzepte für die Betreuung von Jung- und Neulehrpersonen, für Heilpädagogische Schülerhilfe, für Kommunikation oder für Personalpflege in schwierigen Situationen ausgearbeitet und eingeführt. In einzelnen Fällen wurden solche Konzepte gar bereits intern evaluiert. Auf der Liste von selbst initiierten Projekten stehen weiter ein

Workshop über Computer und Medien, die Herausgabe eines Schulblattes, die Zusammenarbeit mit Seminaristinnen zum Thema Gewalt, die Umstellung einer Schulbibliothek auf EDV, ein Intensivprojekt zum Thema „Ernährung“, die Einführung von Orientierungsarbeiten, Diskussionen über eine veränderte Pausenplatzgestaltung, die Entwicklung eines eigenen Deutsch-Lehrplans, das Erarbeiten eines Wertekodexes, die Einrichtung eines eigenen didaktischen Zentrums, um Unterrichtsmaterialien zu sammeln und auszutauschen, die Einführung eines Schüler/innenrates und eines Elternrates oder auch das eigene Ableiten von Massnahmen aufgrund der PISA-Resultate. Eine Projektschule hat gar Aktionen durchgeführt, um Geld aufzutreiben.

In Bezug auf das schulinterne Qualitätsmanagement kann ein deutlicher Fortschritt im Vergleich zur Erhebung 2002 festgestellt werden: Kollegiale Hospitationen sind inzwischen an allen Schulen eingeführt und institutionalisiert worden und stossen weitgehend auf gute Akzeptanz in den Kollegien. Drei Schulen haben zudem bereits mindestens einen internen Evaluationszyklus durchgearbeitet [2;4;6], zwei davon sind zudem in den Vorbereitungen einer externen Evaluation [4;6]. Von einem ausformulierten schulinternen Qualitätskonzept sprechen hingegen erst zwei Schulen [4;6]. Als weitere qualitätsfördernde Massnahmen haben einzelne Schulen Mitarbeitergespräche (allerdings wegen fehlenden Kompetenzen noch nicht als Beurteilungsgespräche) oder Orientierungsarbeiten eingeführt [2;5].

Der bereits im zweiten Zwischenbericht (S. 31) festgestellte Entwicklungstrend vom Formalen zunehmend zum Inhaltlichen hin wurde also auch im dritten Projektjahr weitergeführt. Die Vermutung liegt nun nahe, dass damit der latenten Befürchtung von Lehrpersonen, GELVOS bleibe ein Papiertiger, entgegengewirkt und dadurch die Motivation für GELVOS gestärkt wird. Die Auswertungen zur Motivationsentwicklung können diese Vermutung allerdings nur bedingt stützen.

#### **4.1.2 Motivationsentwicklung**

Die Motivation für GELVOS hat sich je nach Projektschulen sehr unterschiedlich entwickelt. In drei Projektschulen wird ausschliesslich von positiven Entwicklungen gesprochen: Nach anfänglicher Skepsis sei kaum noch Ablehnung spürbar [6;7]. An einer weiteren Schule wurde der positive Entwicklungsverlauf erst durch eine hohe Fluktuation möglich, nachdem fast die Hälfte des Teams ausgewechselt war [1]. An den anderen Schulen wird die Motivationsentwicklung ambivalent beschrieben. Neben Berichten über breiter werdende Akzeptanz fallen dabei auch akzentuierte Hinweise auf negative Entwicklungsverläufe auf. Als Ursachen dafür werden einerseits die Klagen über das scheinbar immer deutlicher werdende Fehlen des direkten Unterrichtsbezuges und andererseits zunehmende Sättigungs- und Ermüdungserscheinungen durch zu hohe Belastung genannt.

Dass diese Anzeichen einer gewissen „*Ernüchterung*“ (Lehrperson 110) nicht nur als Einzelfälle abgetan werden können, machen die quantitativen Auswertungen des Projektbarometers deutlich. Die Antworten auf die Aussage „Meine persönliche Haltung gegenüber dem Projekt ‚geleitete Volksschulen‘ ist im Moment ganz generell positiv“ weisen während des Projektverlaufs eine sehr signifikante Negativtendenz auf.<sup>1</sup> Relativiert wird diese Negativtendenz allerdings durch die Gesamtskala zur Projekt-

---

<sup>1</sup> Mittelwert<sub>01</sub>: 3.92 – Mittelwert<sub>02</sub>: 3.83 – Mittelwert<sub>03</sub>: 3.62 (Skala: 1 = trifft sicher nicht zu; 5 = trifft genau zu); Vergleich 01-03:  $t = -2.833$ ;  $df = 99$ ;  $p = .006$

akzeptanz<sup>2</sup>: Diese zeigt *keine* Fortführung der im zweiten Zwischenbericht (S. 55) festgehaltenen Tendenz in Richtung mehr Kritik und Zurückhaltung.<sup>3</sup>

#### **4.1.3 Erfolgsfaktoren aus Sicht der Beteiligten**

Werden die Beteiligten nach besonders motivierenden Faktoren oder Ereignissen gefragt, so werden vier verschiedene Aspekte thematisiert. In *erster* Linie wird auf die Entwicklung vom Formalen zum Inhaltlichen hin verwiesen: Wo Lehrpersonen direkt und vor allem auch konkret etwas aus den Projektaktivitäten mitnehmen können, da werden Erfolgserlebnisse deutlich. An den meisten Schulen ist dies insbesondere im Zusammenhang mit den kollegialen Hospitationen möglich geworden. Der Austausch und die persönlichen Auseinandersetzungen, die erkennen lassen, dass von andern gelernt werden kann, das sind die wesentlichsten Erfolgsfaktoren aus Sicht der Lehrpersonen. Ebenfalls mit der Entwicklung vom Formalen zum Inhaltlichen hin hängen die Erfolgserlebnisse aus einzelnen eigenen Projekten zusammen, wenn beispielsweise vom positiven Echo für schulische Aktivitäten in der Lokalpresse erzählt wird [5].

Weitere Erfolgserlebnisse hängen *zweitens* mit der Schulleitung und den schulinternen Organisationsprozessen zusammen: So ist an einigen Schulen – auch für Lehrpersonen – motivierend, wie gross der Rückhalt der Schulleitung im Kollegium ist [2;5;6] oder auch die gute Arbeit von Steuergruppe, Team- und Schulleitung, die sich für die Umsetzung von GELVOS die notwendige Zeit nehmen, sich nicht unter Druck setzen lassen und umsichtig und realistisch planen [4;6;7]. In Bezug auf Organisationsprozesse werden gute Strukturen und Klarheit bei Ansprechpersonen [2;5], die produktive Gestaltung von Projekt- oder schulinternen Weiterbildungstagen [1;4] sowie die administrative Entlastung von Lehrpersonen durch die Schulleitung [1;2] genannt.

*Drittens* wird als wichtiger motivierender Faktor verschiedentlich auf die Unterstützung durch Schul- oder Bezirksrat hingewiesen [1;5;6]. Dabei ist vor allem von Bedeutung, Anteilnahme und Interesse zu spüren sowie bei Bedarf konkrete Hilfestellungen zu bekommen.

Ein *vierter* Erfolgsfaktor liegt auf einer weniger konkreten Ebene: Das Bewusstsein der verstärkten Identifikation mit der eigenen Schule [7] und das Gefühl, als Schule autonom zu sein und mehr Spielraum zu haben, um Dinge so zu entscheiden, dass sie der Schule entsprechen [1;3;7] – auch dies wird als motivierend betrachtet.

#### **4.1.4 Risikofaktoren aus Sicht der Beteiligten**

Im Zusammenhang mit demotivierenden oder belastenden Faktoren weisen die Befragten vornehmlich auf drei Themenkomplexe hin.

---

<sup>2</sup> Zur Akzeptanzskala gehören die Items (1) Ich finde, wir haben für unsere Schule gut erreichbare Ziele gewählt; (2) Mit dem Projekt ‚Geleitete Volksschulen‘ sind wir in unserer Schule auf dem richtigen Weg; (3) Meine persönliche Haltung dem Projekt ‚Geleitete Volksschulen‘ gegenüber ist im Moment ganz generell positiv; (4) Die meisten Lehrpersonen in unserem Schulteam stehen hinter dem Projekt ‚Geleitete Volksschulen‘; (5) Der zusätzliche Arbeitsaufwand für das Projekt ‚Geleitete Volksschulen‘ lohnt sich meiner Meinung nach insgesamt; (6) Das Projekt ‚Geleitete Volksschulen‘ ist für mich eine wichtige Herausforderung; (7) Durch die Arbeit im Projekt ‚Geleitete Volksschulen‘ sind wir in unserem Schulhaus zu einem Team geworden. (Cronbachs Alpha = .89)

<sup>3</sup> Mittelwert<sub>02</sub>: 3.51 – Mittelwert<sub>03</sub>: 3.54 (Skala: 1 = sehr tiefe Akzeptanz; 5 = sehr hohe Akzeptanz)

*Erstens* sind es Unsicherheiten, die mit der Projektanlage als Ganzes zu tun haben: Unter Ausnahme einer Schule [4] wird überall die Unsicherheit über die Zukunft von GELVOS und das Fehlen der gesetzlichen Grundlagen als erschwerend betrachtet. Ein eigentliches Damoklesschwert stellt dabei insbesondere die kantonsrätliche Motion zu LQS dar. Überhaupt wird die Transparenz in Bezug auf die Einbettung von GELVOS in andere Entwicklungen (wie z.B. die Einführung der neuen Schulaufsicht) bemängelt. Die damit einhergehende Verunsicherung löst in vielen Fällen Ablehnung und Misstrauen gegenüber dem Erziehungsdepartement und/oder gegenüber der Projektleitung aus (vgl. dazu auch das Kapitel 4.3 über die Akzeptanz). In diesem Zusammenhang ist auch der erneute Wechsel in der Projektleitung zu erwähnen, der häufig vor allem deshalb als demotivierend erlebt wurde, weil er scheinbar Hinweise auf die fehlende Unterstützung der Projektleitung innerhalb des ED gebe: „*Wir vermuten, dass sie von oben her ausgebremst worden ist*“ (Schulrat 114). Zu Schwierigkeiten führten zudem die Kompetenzklärungen zwischen Schulleitungen und Schulräten, die in einigen Fällen als zu belastend, konfliktreich und problematisch erlebt wurden. So werden aus Lehrpersonenkreisen auch Stimmen laut, welche dem Schulrat fehlende Bereitschaft unterstellen, Kompetenzen abzugeben. Die bereits im zweiten Zwischenbericht (S. 25) erkannte Gefahr, GELVOS könnte im Bereich Schulrat als hoffnungslos untersteuert wahrgenommen werden, ist offensichtlich auch nach dem dritten Projektjahr nicht gebannt.<sup>4</sup>

*Zweitens* ist es die Ressourcenfrage, um die sich viele problematische Ereignisse drehen. Keine oder zu kleine Zeitgefässe sowie der Umstand, dass die Ressourcen grundsätzlich nicht geklärt seien, sind die Argumente, welche an fast allen Schulen – mindestens von einzelnen Teilen der Kollegien – vorgebracht werden (vgl. dazu auch Kapitel 4.2).

*Drittens* sind es schul- oder gemeindespezifische Faktoren, die demotivierend gewirkt haben. An zwei Schulen sind es langatmige und wenig effiziente Sitzungen [5;6] sowie kaum Inputs bietende Tagungen, die als Zeitverlust und deshalb als demotivierend erlebt wurden [3;6]. Auch problematisch ausgewirkt hat sich an zwei Schulen der Personalwechsel in Schulleitung oder Steuergruppe [3;4]. An je einer Schule sind Probleme im Zusammenhang mit dem Scheitern einer Arbeitsgruppe [2], mit der fehlenden Vertraulichkeit beim Hospitieren [1], mit internen Rollenklärungen und belasteten Beziehungen zwischen Schulrat und Schulleitung [4] oder mit erneuten Grundsatzdiskussionen [5] aufgetaucht.

Wurde oben der Entwicklungstrend vom Formalen hin zum Inhaltlichen als Erfolgsfaktor dargestellt, so ist analog dazu auch auf die negative Ausprägung hinzuweisen: Viele derjenigen Lehrpersonen, welche keinen oder nur sehr wenig direkten Unterrichtsbezug wahrnehmen, geben gerade diesen Umstand als besonders demotivierend an.

#### **4.1.5 Zukunftsperspektive**

Beim Ausblick in die Zukunft wird vor allem ein Aspekt ganz deutlich: Die Ungewissheiten einerseits über die rechtlichen Rahmenbedingungen nach dem offiziellen Abschluss des Projektes und andererseits bezüglich der allfälligen Ein-

---

<sup>4</sup> Diese Aussage ist allerdings insofern zu relativieren, dass allfällige positive Wirkungen der neuen Weisungen an die Schulräte vom April 2003 bis zum Zeitpunkt der Schlusserhebung im Juni 2003 noch nicht erwartet werden konnten.

führung von LQS führen an allen Schulen zu grossen Verunsicherungen. Diese starke Verunsicherung wird von breiten Kreisen als demotivierend, das Engagement hemmend und als belastend wahrgenommen (vgl. dazu auch das Kapitel 4.1.4 zu Risikofaktoren). Die noch offene Regelung der Finanzen wirkt dabei besonders verunsichernd. Vereinzelt wird der Projektleitung in dieser Hinsicht Konzeptlosigkeit vorgeworfen. Daneben sind an einzelnen Schulen aber auch zuversichtliche und positivere Einschätzungen vertreten: Einige Schulen werden unabhängig von den offiziellen Entscheiden über den künftigen Status von GELVOS so oder so die kollegialen Hospitationen ausweiten [3;5] und angefangene eigene Projekte weiterführen [5], eine andere Projektschule wird eine weitere Abteilung in die Leitung eingliedern und versuchen, Eltern noch stärker einzubinden [7].

#### **4.1.6 Zusammenfassung**

*Die Aktivitätenliste der Projektschulen zeigt auf eindruckliche Art und Weise das Potential von GELVOS, eigeninitiierte Schulentwicklung auszulösen. Die Frage muss allerdings offen bleiben, wie viele dieser vielfältigen schuleigenen Projekte auch ohne GELVOS ausgearbeitet worden wären. Dennoch kann bilanziert werden, dass GELVOS solche Entwicklungen mindestens institutionalisiert. GELVOS hat also die Entwicklung vom Formalen zum Inhaltlichen hin geschafft. Auch in Bezug auf das schulinterne Qualitätsmanagement wurde in den Projektschulen einiges erreicht. Zwar sind ausformulierte Qualitätskonzepte noch immer nicht die Regel, inhaltlich aber sind bedeutende Schritte gemacht worden. So wurden kollegiale Hospitationen nun an allen Schulen eingeführt und institutionalisiert und stossen weitestgehend auf breite Akzeptanz. Einige Schulen haben darüber hinaus bereits einen vollständigen Zyklus interner Evaluation gemacht und beschäftigen sich nun mit der Planung einer externen Evaluation.*

*Der positive Eindruck, welchen die Aktivitätenliste und die Entwicklungen im Bereich des Qualitätsmanagements hinterlassen, wird bezüglich Motivationsentwicklung nur bedingt gestützt. Zwar sind an drei der sieben Projektschulen kaum noch Ablehnung spürbar, an allen andern Schulen aber sind mindestens teilweise akzentuierte Hinweise auf Ermüdungs- und Sättigungserscheinungen bei den Lehrpersonen unübersehbar. Dass es sich dabei nicht nur um Einzelfälle handelt, belegen die Auswertungen der repräsentativen Lehrpersonen-Befragung: Die Einstellung gegenüber GELVOS weist im Verlauf des Projektes eine sehr signifikante Negativtendenz auf.*

*Trotz dieser Negativtendenz wird reichlich auch auf motivierende Erlebnisse und Erfahrungen verwiesen. Besonders wichtig sind dabei die Entwicklungen, bei denen Lehrpersonen direkt und ganz konkret etwas aus der Projektarbeit mitnehmen können. An den meisten Schulen erlauben die kollegialen Hospitationen solche motivierenden Lernprozesse. Daneben sind auch verbesserte schulinterne Organisationsprozesse, die administrative Entlastung von Lehrpersonen, die ideelle und die materielle Unterstützung durch Schul- oder Bezirksrat sowie das ganz allgemeine Gefühl, als Schule insgesamt autonomer zu sein, wichtige Erfolgsfaktoren.*

*Bei der Frage nach demotivierenden und belastenden Faktoren wird immer wieder auf die grosse Verunsicherung hingewiesen, welche durch die angeblich noch fehlenden Rahmenbedingungen und die scheinbar fehlende konzeptionelle Einbettung von GELVOS in andere Schulentwicklungsvorhaben entsteht. Das Thema LQS sowie die noch nicht geklärte Ressourcenfrage stechen dabei schulübergreifend als besonders demotivierende Faktoren hervor.*

*Diese grosse Verunsicherung scheint eine grosse Hypothek für den weiteren Verlauf von GELVOS zu sein. Sie überlagert alle anderen Einschätzungen bezüglich der Zukunftsperspektive – selbst dort, wo diese wie an einigen Projektschulen auch deutlich optimistische und positive Züge annimmt.*

## **4.2 Zu Belastungserfahrungen und Ressourcen**

---

Die im Kontext von Schulentwicklungsprojekten oft sehr kontrovers diskutierte Frage um zusätzliche Ressourcen ist auch bei GELVOS immer wieder Thema. Obwohl diese Problematik durchaus auch in Bezug auf Schulräte und kantonale Projektleitung zu diskutieren wäre, stehen hier die Einschätzungen bezüglich Belastungserfahrungen und Ressourcen von Lehrpersonen und von Schulleitungen im Vordergrund.

Im zweiten Zwischenbericht (S. 33) wurde festgehalten, dass bei den *Lehrpersonen* die kritische Grenze der Belastbarkeit nur in Einzelfällen tangiert oder überschritten werde. Diese Einschätzung kann aufgrund der Befragung 2003 nach wie vor gestützt werden. Dennoch sind nur gerade an einer einzigen Schule [1] gar keine Stimmen wegen hoher oder zu hoher Belastung zu vernehmen. An allen anderen Schulen werden mindestens vereinzelt Klagen geäussert, die zeitliche Beanspruchung durch GELVOS sei zu hoch und/oder der Unterricht müsse wegen der Projektarbeit vernachlässigt werden. Dabei wird jedoch auch eingeschränkt, dass es für Lehrpersonen schwierig sei zu unterscheiden, welche Belastungen auch tatsächlich mit GELVOS zu tun hätten. Einig sind sich die Befragten aber darin, dass nun im Gegensatz zur Startphase nicht mehr nur Schulleitung und Steuergruppe, sondern vermehrt auch alle Lehrpersonen in die GELVOS-Arbeit einbezogen sind.

Aus Kreisen der Lehrpersonen fällt die Kritik bezüglich fehlender Zeitgefässe teilweise recht pauschal aus: *„Den Kanton erleben wir immer als von der Idee geleitet, dass man dieses und jenes noch nebenher machen kann – dauernd neue Forderungen ohne Ressourcen“* (Lehrperson 110). Dem stehen die Aussagen von einzelnen Schulräten und Schulleitungsmitgliedern sowie von Lehrpersonen gegenüber, dass sich die zeitliche Beanspruchung durch GELVOS für die Lehrpersonen in Grenzen halte. Teilweise wird selbst von Lehrpersonen kaum Verständnis für die Klagen aus den eigenen Reihen aufgebracht: *„Das ewige Gejammer wegen der Zeit geht mir auf den Wecker. So eine unglaubliche Belastung ist das doch nicht“* (Lehrperson 111).

Andere Belastungen als zeitliche werden nicht im Zusammenhang mit GELVOS genannt, sondern in Bezug auf die beruflichen Anforderungen insgesamt oder speziell in Bezug auf den Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern. Im Zusammenhang mit GELVOS sind hingegen neben den Klagen bezüglich zeitlicher Belastung immer wieder auch Hinweise auf *Entlastungen* zu hören. Vor allem im administrativen Bereich erleben viele Lehrpersonen die Schulleitung als eigentliche Entlastung. Vereinzelt wird im Zusammenhang mit Entlastungen auch auf die Klärung der Zuständigkeiten und der organisatorischen Abläufe hingewiesen (vgl. dazu auch Kapitel 4.4). Die Auswertung des Projektbarometers gibt zudem Hinweise auf ganz allgemeine Entlastungserfahrungen. Die nicht projektspezifische Belastungsskala<sup>5</sup> hat

---

<sup>5</sup> vgl. Buholzer (2000). Zur Belastungsskala gehören die Items (1) Häufig habe ich das Gefühl, dass die Arbeit wie ein Fass ohne Boden ist und zweifle am Sinn meiner Bemühungen; (2) Immer häufiger habe ich das Gefühl, bei meiner Arbeit in Routine zu erstarren; (3) Ich bin häufig verunsichert und glaube den Anforderungen und den eigenen Ansprüchen nicht gewachsen zu sein; (4) Immer häufiger fehlt mir die Lust an der Arbeit und bin desillusioniert; (5) Nach der Schule fühle ich mich häufig ausgelaugt und brauche dann eine lange Regenerationszeit. (Cronbachs Alpha = .76)

zwar nach dem zweiten Projektjahr noch eine Tendenz in Richtung grössere Belastungen ausgewiesen (vgl. Zwischenbericht 2, S. 67). Die Erhebung 2003 aber zeigt nun eine signifikant tiefere Belastungseinschätzung an.<sup>6</sup> Ganz besonders sticht dabei die hoch signifikante Abnahme der eigenen Verunsicherung hervor.<sup>7</sup> Damit stützen die empirischen Resultate diejenigen Aussagen *nicht*, die bei GELVOS nur Mehrarbeit beklagen, sondern sie geben Hinweise darauf, dass GELVOS auch das Potential zur *Entlastung* von Lehrpersonen beinhaltet.

Bei den *Schulleitungen* hat sich die Belastungssituation im letzten Jahr mindestens zum Teil verbessert. Wurden im zweiten Zwischenbericht (S. 29) die Belastungen noch in fünf von sieben Schulen im roten Bereich eingeschätzt, so gilt dies nun nur noch bei drei Schulen [2;3;5]. Wo zufriedenstellende Ressourcen gegeben sind, wird aber immer auch eingeschränkt, dass sich diese Einschätzungen nur auf den im Moment bestehenden Aufgabenkatalog beziehe, dass die Ressourcen für die zeitaufwändigen Lehrpersonen-Beurteilungen aber bestimmt nicht ausreichen werden. Die Tatsache, dass Massnahmen zur zeitlichen Entlastung sehr unterschiedlich eingesetzt wurden, kann als Indiz für die Stichhaltigkeit der häufig angebrachten Kritik interpretiert werden, dass sich der Kanton zu wenig um die Ressourcenfrage der Schulleitungen gekümmert habe.

Bei den Schulleitungen wird neben der zeitlichen Beanspruchung auch auf andere Formen der Belastung hingewiesen. So wirkt bei einigen Schulleitungsmitgliedern das Gefühl der grossen Verantwortung [1], die Sandwichposition Kollege – Vorgesetzter [7], das Gefühl, die Lehrpersonen müssten zuerst lernen, eine Führung zu akzeptieren [3], oder die Betreuung von Lehrpersonen mit Problemen [6] als Belastung.

Im Zusammenhang mit Ressourcen ist neben den Belastungserfahrungen von Lehrpersonen und Schulleitungen noch auf zwei weitere Aspekte hinzuweisen. Einerseits wird – wie bereits beim zweiten Zwischenbericht – auch bei der dritten Erhebung erneut beklagt, dass für kleine Schulen die Pro-Kopf-Pauschale völlig unbefriedigend sei. Andererseits wird die Frage bezüglich dem Ausmass der Mitarbeit von Lehrpersonen mit Kleinstpensen aufgeworfen. Dabei wird vor allem auf das Dilemma zwischen dem Aufwand, der für Projektarbeit schnell so gross sei wie derjenige von Vollzeitlehrkräften, und dem notwendigen Versuch nach möglichst guter Integration der Teilzeitlehrpersonen hingewiesen.

*Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Lehrpersonen im Vergleich zur Startphase nun deutlich mehr in die Projektarbeit einbezogen sind, das Ausmass der damit verbundenen Belastung aber sehr unterschiedlich eingeschätzt wird. Nur an einer Schule gibt es keine Stimmen, die weder fehlende Zeitgefässe noch die Vernachlässigung des Unterrichts wegen der Projektarbeit beklagen. In Bezug auf die Schulleitungen hat sich die Belastungssituation im Vergleich zu den ersten Projektjahren an einigen Schulen verbessert. Die grossen Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen weisen jedoch auf sehr geringe kantonale Unterstützung bei der Lösung der Ressourcenfrage hin. Zudem sind sich die Schulleitungsmitglieder einig, dass die sehr zeitintensive Lehrer/innen-Beurteilung mit den vorhandenen Ressourcen nicht seriös geleistet werden kann.*

---

<sup>6</sup> Mittelwert<sub>02</sub>: 2.48 – Mittelwert<sub>03</sub>: 2.27 (Skala von 1 für geringe Belastung bis 5 für hohe Belastung); Vergleich 01-03:  $t = -3.03$ ;  $df = 112$ ;  $p = .003$

<sup>7</sup> Itemformulierung: Ich bin häufig verunsichert und glaube den Anforderungen und den eigenen Ansprüchen nicht gewachsen zu sein. – Mittelwert<sub>02</sub>: 2.53 – Mittelwert<sub>03</sub>: 2.08 (Skala: 1 = trifft sicher nicht zu; 5 = trifft genau zu); Vergleich 02-03:  $t = -4.509$ ;  $df = 116$ ;  $p = .000$

### 4.3 Zur Akzeptanz

---

Die Auswertungen des Projektbarometers zeigen, dass nach drei Projektjahren nach wie vor von einer moderaten Akzeptanz von GELVOS gesprochen werden kann. Der Mittelwert der Akzeptanzskala<sup>8</sup> liegt mit 3.54 (bei einer fünfstufigen Skala von 1 für sehr geringe Akzeptanz bis 5 für sehr hohe Akzeptanz; 3 als neutraler Wert) noch im positiven Bereich. Die Frage, wie breit die Akzeptanz von GELVOS ist, kann allerdings nicht so pauschal beantwortet werden. Unterschiedliche Rollen innerhalb der Schulen führen zu unterschiedlichen Perspektiven auf das gleiche Projekt und deshalb auch zu verschiedenen Einstellungen. Es ist deshalb grundsätzlich zu unterscheiden zwischen den Sichtweisen von Schulrat, Schulleitungen und Lehrpersonen. Die quantitativen Auswertungen des Projektbarometers zeigen denn auch bezüglich der Akzeptanzskala einen hochsignifikanten Unterschied mit einer deutlich höheren Akzeptanz bei Schulleitungsmitgliedern als bei Lehrpersonen.<sup>9</sup>

Schulräte und Schulleitungen aller Projektschulen stehen grundsätzlich positiv zu GELVOS. *Schulräte* sehen vor allem die Professionalisierung der Schulleitungen und die Klärungen der Kompetenzen und der Ansprechpersonen als grossen Vorteil. Sie sehen mit GELVOS ein ökonomischeres System verwirklicht, welches weniger Leerläufe enthält und gleichzeitig Gefässe bereit stellt, um Entwicklungen zu institutionalisieren und damit personenunabhängig zu machen. Ein Schulrat (121) fasst die hohe Akzeptanz wie folgt zusammen: „*Die Sache GELVOS ist gut, und sie ist fällig gewesen.*“ Demgegenüber nehmen die meisten *Schulleitungen* die strukturellen Hilfen wahr, welche die Lehrpersonen entlasten können und zu stärkerer Identifikation mit der Schule verhelfen. Sie empfinden die erhöhte Autonomie der Einzelschule als motivierend für ihre Arbeit.

Bei den *Lehrpersonen* sind die Einstellungen zu GELVOS ambivalenter. Auf der einen Seite sind es insbesondere die Hospitationen, die sehr geschätzt werden. Auch erleben viele Lehrpersonen eine Entlastung von administrativen Arbeiten durch die Schulleitung und möchten aus diesem Grund nicht mehr auf GELVOS verzichten. Und an den meisten Projektschulen gibt es Lehrpersonen, welche den grösseren Gestaltungsspielraum ihrer Schule als motivierend empfinden und die damit verbundenen Möglichkeiten zur selbstgesteuerten Schulentwicklung schätzen. Zudem finden es einige Lehrpersonen gut, dass man in den Schulen eine einheitliche Linie finden möchte und deshalb im Team zusammen arbeitet.

Auf der anderen Seite beklagen viele Lehrpersonen aber auch die durch GELVOS verursachte zeitliche Mehrbelastung. Zeitraubende und aufwändige Entscheidungsprozesse sowie umfangreiche und/oder aufgeblähte Projektorganisationen führen nach Ansicht dieser Lehrerinnen und Lehrer dazu, dass das Verhältnis von Aufwand und Ertrag nicht mehr stimme. An drei der sieben Projektschulen wird direkt auf Sättigungs- und Ermüdungserscheinungen hingewiesen [2;3;4]. Zudem zweifeln einige Lehrpersonen an, dass mit GELVOS wirklich brennende Probleme an ihren Schulen bearbeitet werden können: „*Es ist mir dann einfach zuwider, wenn wir schön reden und dann solche Probleme offen stehen*“ (Lehrperson 126). Immer wieder beklagen Lehrpersonen, dass insbesondere das eigentliche „Kerngeschäft“ – der Unterricht – kaum tangiert werde: „*In meinem Schulalltag hilft es mir nichts, ich bin im Schulzimmer doch*

---

<sup>8</sup> Skala mit 7 Items (Itemformulierungen siehe Fussnote 2, Seite 10)

<sup>9</sup> Mittelwert<sub>Lehrpersonen</sub>: 3.45 – Mittelwert<sub>Schul-/Teamleitung</sub>: 4.12 (Skala: 1 = sehr geringe Akzeptanz; 5 = sehr hohe Akzeptanz); F = 10.93; df = 109; p = .000



*allein, es bringt nichts“ (Lehrperson 87). So ist denn auch häufig der Ruf zu vernehmen, den Unterricht vermehrt ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken. Aussagen wie „Ich bin ein glücklicher Lehrer gewesen, und das möchte ich auch bleiben. [...] Wichtiger ist die Arbeit in der Klasse; das Team ist wichtig, aber nicht überzubewerten“ (Lehrperson 123) machen deutlich, dass einige Lehrpersonen die eigenverantwortete pädagogische Arbeit höher gewichten als gemeinsam getragene Weiterentwicklungen der Schule und des Unterrichts.*

Von allen Beteiligten wird immer wieder eine mehr oder weniger diffuse Angst vor der Lehrpersonen-Beurteilung geäußert. Die Einführung der Beurteilung durch die Schulleitung wird dabei als eigentliche „Feuerprobe“ (Schulrat 128) für die Akzeptanz von GELVOS dargestellt. Gar als eigentliches Hindernis für die Akzeptanz von GELVOS wird sowohl von Schulleitungsmitgliedern als auch von Lehrpersonen die kantonsrätliche Motion zu LQS beurteilt. Von Lehrpersonen wird vor diesem Hintergrund die förderorientierte Ausrichtung von GELVOS – und in Einzelfällen darum gar die Ehrlichkeit der Kommunikation der Projektleitung – in Frage gestellt.

*Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Akzeptanz von GELVOS je nach Funktion sehr unterschiedlich eingeschätzt wird. Während die Mitglieder der Schulleitungen und der Schulräte weitestgehend positiv zu GELVOS stehen, ist die Haltung bei den Lehrpersonen wesentlich ambivalenter. Wenn auch kaum die Grundidee der geleiteten Schule in Frage gestellt wird, so sind doch einerseits die fehlenden Zeitgefässe und andererseits die Frage nach dem direkten Unterrichtsbezug häufige Ursachen für eine skeptische oder ablehnende Haltung gegenüber GELVOS. Die „theoretische Akzeptanz“, die sich auf die Grundidee bezieht, ist durchwegs hoch. Die „praktische Akzeptanz“ aber, die sich auf die konkrete Umsetzung bezieht, ist bei den Lehrpersonen deutlich geringer.*

#### **4.4 Zu den Wirkungen auf den Schulalltag**

---

Es ist mit empirischer Forschung grundsätzlich nicht möglich, Kausalitäten nachzuweisen. Je komplexer ein untersuchtes System ist, desto stärker nehmen Aussagen zu Wirkungszusammenhängen interpretativen Charakter an. Für die wissenschaftliche Evaluation von GELVOS bedeutet dies, dass es nicht möglich ist, bestimmte Entwicklungen eindeutig als Wirkungen von GELVOS zu identifizieren. Die Befragten selbst äusserten immer wieder die Unsicherheit, wie weit gewisse wahrgenommene Entwicklungen eindeutig Auswirkungen von GELVOS seien oder aber wie weit solche Entwicklungen auch ohne die Projektteilnahme stattgefunden hätten. An dieser Stelle werden diejenigen Entwicklungen als Wirkungen dargestellt, welche die Befragten auf die Frage nannten, was GELVOS konkret für Auswirkungen auf den Schulalltag gehabt habe. Immer wieder wurde festgehalten, dass das Erkennen von Auswirkungen mehr Zeit brauche: *„Man kann ja nicht bei einer so jungen Pflanze schon fragen: Hat sie gute Früchte“ (Lehrperson 96)?*

Projektwirkungen sind auf verschiedenen Dimensionen erkennbar. In diesem Abschnitt werden die Aussagen zu Wirkungen auf einzelne Personen (Kapitel 4.4.1), zu Wirkungen auf Kommunikation und Kooperation in den Teams (Kapitel 4.4.2), zu Wirkungen auf die Organisation der Schule (Kapitel 4.4.3) sowie zu Wirkungen auf den Unterricht (Kapitel 4.4.4) zusammengefasst. Projektwirkungen in Bezug auf die Schulleitungen (Kapitel 4.5) und in Bezug auf die Neuorganisation der Schulräte (Kapitel 4.6) werden in gesonderten Kapiteln diskutiert.

#### 4.4.1 Personale Wirkungen

Von Wirkungen auf die einzelnen Personen wurde recht wenig berichtet. Vereinzelt wurde darauf hingewiesen, dass die gegenseitigen Hospitationen Offenheit förderten und dass wegen der Teilnahme an GELVOS bewusster gearbeitet werde. Zudem könne jede einzelne Lehrperson von der durch GELVOS forcierten Zusammenarbeit in den Jahrgangsteams profitieren. Im Gegensatz dazu stehen diejenigen Äusserungen von Lehrpersonen, welche auf weniger Professionalität in der Arbeit wegen zusätzlicher zeitlicher Belastung verweisen oder welche die Projektarbeit als zu wenig fassbar und zu wenig konkret einschätzen, als dass persönlich etwas hätte ausgelöst werden können. In der Projektleitung (108) wird die Meinung vertreten, dass die persönlichen Auswirkungen stark davon abhängen, *„wie weit die Lehrpersonen bereit sind, durch Feedback zu lernen.“*

Auch wenn Entlastungserfahrungen von den Interviewpartnerinnen und -partnern im Zusammenhang mit Auswirkungen des Projektes nicht erwähnt werden, so ist doch an dieser Stelle noch einmal auf die in Kapitel 4.2 aufgezeigte hoch signifikante Abnahme der eigenen Verunsicherung bei Lehrpersonen hinzuweisen. Ein kausaler Zusammenhang zu GELVOS kann zwar nur hineininterpretiert werden – dafür aber könnten starke Argumente angeführt werden: Insbesondere der Austausch bei kollegialen Hospitationen zielt ja nicht zuletzt auf die Bearbeitung professionsspezifischer Probleme, bei welcher Lehrpersonen bis anhin alleine gelassen wurden.

#### 4.4.2 Soziale Wirkungen

Im Gegensatz zu persönlichen Auswirkungen wird von vielen und bedeutenden Veränderungen im Bereich der Kommunikation und Kooperation in den Kollegien berichtet, welche in der Mehrheit positiv eingeschätzt werden. An allen Schulen wird bessere und verstärkte Zusammenarbeit in den Kollegien festgestellt. Diese Einschätzungen werden gestützt durch die quantitativen Auswertungen des Projektbarometers. Die Skala zu den Kooperationsbestrebungen<sup>10</sup> weist seit Projektbeginn eine signifikante Verbesserung nach.<sup>11</sup> Allerdings wird an einzelnen Schulen eingeschränkt, dass die sehr gute Zusammenarbeit nicht auf die Projektarbeit zurückzuführen sei und/oder schon vor Projektbeginn bestanden habe [1;4;6]. In den meisten Schulen sind sich die Befragten jedoch einig, dass GELVOS die Zusammenarbeit besser strukturiere – und wenn sie vorher schon gut war, sie mindestens sichtbarer gemacht habe. Zusammenarbeit wird nun weniger der Initiative Einzelner überlassen, sie wurde durch GELVOS institutionalisiert und somit personenunabhängiger.

Einige Lehrpersonen sind der Ansicht, dass wegen GELVOS nun häufiger und gezielter gemeinsam vorbereitet wird: *„Es ist die Zeit vorbei, dass jeder seine Blätter hütet. Vieles liegt für alle bereit“* (Lehrperson 95). In einigen Fällen berichten die Befragten auch von besserer Integration von Teilzeit-Lehrpersonen [4;6;7].

Besonders wirkungsvoll werden die Hospitationen erlebt. So berichten viele Lehrpersonen, dass durch das gegenseitige Hospitieren Hemmungen und Schranken

---

<sup>10</sup> vgl. Buholzer (2000). Die Skala zu den Kooperationsbestrebungen umfasst die Items (1) Austausch von Unterrichtsmaterialien innerhalb des Schulhausteams; (2) Lehrpersonen planen Unterricht gemeinsam; (3) Projektorientierte Unterrichtsformen durchführen; (4) Übereinstimmung im Schulhausteam in Bezug auf didaktische Fragen; (5) Klassenübergreifende Aktivitäten. (Cronbachs Alpha = .73)

<sup>11</sup> Mittelwert<sub>01</sub>: 3.29 – Mittelwert<sub>03</sub>: 3.45 (Skala von 1 für geringe Kooperationsbestrebungen bis 5 für grosse Kooperationsbestrebungen) – t = 2.53; df = 93; p = .013

abgebaut wurden, dass sich Türen geöffnet haben und dass Vertrauen gewachsen sei, dass man gelernt habe, voneinander zu profitieren und dass vermehrt inhaltlicher Austausch gepflegt werde.

Im Gegensatz zu diesen mehrheitlich positiven Einschätzungen sind jedoch vereinzelte Lehrpersonen auch der Ansicht, dass sich Kollegiumsmitglieder teilweise aus Angst vermehrt zurückziehen und sich weniger eingeben. An einer Schule wurde vom Aufbrechen eines unangenehmen Konflikts erzählt [1].

#### **4.4.3 Organisationale Wirkungen**

Noch mehr Auswirkungen als im sozialen Bereich werden in Bezug auf organisationale Aspekte berichtet. Auch hier: Am häufigsten sind es positive Auswirkungen, von denen berichtet wird. So ist an allen Projektschulen von strukturellen Verbesserungen die Rede, welche die Klärung von Zuständigkeiten ermöglichten, klare Ansprechpersonen und Anlaufstellen bezeichneten, schulinterne Organisationsprozesse effizienter gestalteten und mehr Transparenz sowie eine merklich bessere Informationspolitik ermöglichten – sowohl gegen innen als auch gegen aussen im Sinne von Öffentlichkeitsarbeit. An mehreren Schulen berichten Lehrpersonen auch von einer merklichen Entlastung administrativer Arbeiten durch die Schulleitung, was als deutliche Erleichterung im Arbeitsalltag empfunden wird [1;2;5]. Zudem wird allgemein geschätzt, eine direkte Ansprechperson innerhalb des Schulhauses zu haben: „*Man weiss, wo Probleme und Anliegen deponiert werden können*“ (Lehrperson 83).

Viele der Befragten sind der Ansicht, dass durch GELVOS mehr schuleigene Projekte durchgeführt werden, welche durch die Einbettung in einen Jahresplan und/oder durch den bewussten Bezug zum Leitbild zielgerichteter geplant und umgesetzt werden. Einerseits wird im Zusammenhang mit diesen Projektarbeiten von erhöhter Identifikation der Lehrpersonen mit der Schule berichtet, andererseits werden aber auch die dadurch nötig gewordenen häufigeren Sitzungen und der zunehmende Arbeitsaufwand beklagt.

Lehrpersonen und Schul- und Teamleitungsmitglieder berichten vom Aufbau einer neuen Kultur, welche zwar einerseits eine professionellere Organisation erlaube, andererseits aber auch eine neue Hierarchiestufe innerhalb des Schulhauses einführe. So ist an drei Schulen explizit von der Einschränkung der Autonomie der Lehrpersonen die Rede [1;4;6]. Dabei wird zwar durchwegs die Sinnhaftigkeit vom gemeinsamen Erarbeiten von Konzepten zugestanden, dennoch wird auch ein Unbehagen deutlich, wenn von „*einengenden Konzepten*“ (Lehrperson 124) die Rede ist: „*Der Eingriff ist ja auch schon mit den Methoden bei uns geschehen, [...] Dinge, die bei uns von der Schulleitung gesteuert sind, wo bestimmt wird: Da machen wir das. Das ist manchmal eine positive Sache, aber andererseits auch eine Einschränkung. Der Eingriff in unsere Arbeiten ist stärker geworden*“ (Lehrperson 96). Eine andere Lehrperson (116) meint: „*Es braucht Zeit, bis die Leute merken, dass nicht immer alles so demokratisch sein kann.*“ Vereinzelt wird auch darauf hingewiesen, dass eine in diesem Sinne hierarchische Konstellation für die Entwicklung des Teams nachteilig sei. In einem gewissen Gegensatz dazu stehen die Aussagen, welche von einer Verbesserung der Mitsprachemöglichkeiten berichten, indem auf Konzepte verwiesen wird, deren Erarbeitung mehr Entscheidungsspielraum innerhalb der Schule eröffne.

Im Kontext organisationaler Wirkungen von GELVOS ist auf einen weiteren Aspekt hinzuweisen: Vereinzelt wird von *drop-out*-Fällen berichtet. In einer Schule hat gar fast die Hälfte des Teams innerhalb der Projektzeit gewechselt [1]. Ein Schulleiter (98)

spricht diesbezüglich von einem Dilemma zwischen sozialer Verantwortung und der Tatsache, dass nach der neuen Ausrichtung der Schule gewisse Lehrpersonen einfach nicht mehr ins Team passen [6].

#### **4.4.4 Pädagogische Wirkungen**

Im Gegensatz zu sozialen und organisationalen Auswirkungen von GELVOS werden pädagogische Wirkungen oder Konsequenzen im Unterricht sehr zurückhaltend eingeschätzt. An einzelnen Schulen sind es bestimmte Projekte, welche in den Unterrichtsalltag direkt hineinwirken [5;6;7]: So wird von Veränderungen durch die Einführung des eigenen Deutsch-Lehrplanes oder von Rechtschreiarbeiten, durch die Leistungsvergleiche der Orientierungsarbeiten oder durch eine neue Form des Schulabschlusses berichtet. Zudem sind in einzelnen Schulen vermehrt klassenübergreifende Aktivitäten, spaltweise geöffnete Schulzimmertüren oder allgemein mehr Auseinandersetzungen über die Qualität von Schule und Unterricht zu beobachten [1;3;6]. Die meisten Lehrpersonen aber sind der Ansicht, dass ihr Unterricht von GELVOS nicht tangiert werde und deshalb auch keine Auswirkungen spürbar seien: *„Im Unterricht passiert mit oder ohne GELVOS nichts wesentlich Anderes“* (Lehrperson 80). So meinen vereinzelte Lehrpersonen, dass mehr – oder auch: anderes – laufen müsste, damit sich im Unterricht wirklich etwas verändern könnte. Prominent vertreten unter Lehrpersonen ist zudem die Ansicht, dass Projektarbeiten für GELVOS die Zeit für Arbeit am eigenen Unterricht und für Arbeit mit Schülerinnen und Schülern verknappe und dass deshalb die Qualität des Unterrichts unter GELVOS leide: *„Mit der Erarbeitung von GELVOS haben wir für das Kerngeschäft weniger Zeit. Da geht also dem Unterricht etwas ab“* (Lehrperson 88).

Sehen die Lehrpersonen weitestgehend kaum – oder wegen der zeitlichen Zusatzbelastung gar negative – Auswirkungen auf ihren Unterricht, so sind die befragten Schulfürs-Mitglieder und Schul- und Teamleitungspersonen optimistischer: Hier sind viele der Ansicht, dass Hospitieren zu bewussterem Arbeiten führe und mehr Transparenz in pädagogischen Fragen ermögliche. Die intensivere Zusammenarbeit der Lehrpersonen und die häufigeren Diskussionen über pädagogische Fragen würden das Bewusstsein der Lehrpersonen verändern: *„Das wirkt sich ja aus – es ist aber nicht Schwarz-Weiss“* (Schulleiter 98); oder in den Worten eines Schulleiters (127): *„Wir wissen nicht, was bei den einzelnen Schülern geschieht – aber wir haben besser ausgebildete Lehrpersonen, der Unterricht wird hinterfragt, Türen gehen mindestens teilweise auf – da muss ja irgendwie die Unterrichtsqualität besser werden.“*

Insbesondere in Bezug auf pädagogische Wirkungen wird immer wieder betont, dass es viel Zeit brauche, bis sich konkrete Auswirkungen erkennen liessen. So hoffen auch in diesem Zusammenhang insbesondere Schulfürs-Mitglieder und Schul- und Teamleitungspersonen, dass mit den Jahren der Einfluss schon deutlicher werde. An einer Schule [5] geht die Schulleitung davon aus, dass man nach den drei Projektjahren am Beginn des Durchbruchs in den Alltag stehe.

#### **4.4.5 Zusammenfassung**

*Auf die Frage, welche konkreten Auswirkungen GELVOS auf den Schulalltag gehabt habe, wird insbesondere auf soziale und auf organisationale Entwicklungen hingewiesen. Es sind vor allem strukturelle Verbesserungen, die an allen Projektschulen hervorgehoben werden: Klärung der Zuständigkeiten, Vermeidung von Leerläufen und/oder verbesserte Informationspolitik und mehr Transparenz. Neben der administrativen Entlastung der Lehrpersonen durch die Schulleitungen und neben der*

*Institutionalisierung der kollegialen Zusammenarbeit ist es aber auch der Autonomieverlust der Lehrpersonen, der von Lehrpersonen immer wieder angesprochen wird. Während Schulrats-Mitglieder sowie Schul- und Teamleitungspersonen meist davon ausgehen, dass auch Schülerinnen und Schüler von den zweifellos vielen Veränderungen etwas mitbekommen müssten, ist die Mehrheit der Lehrpersonen der Ansicht, dass kaum Auswirkungen im Unterrichtsalltag sichtbar geworden sind: Es sei kaum um Pädagogisches oder um den Unterricht gegangen, sondern vor allem um Organisatorisches und Strukturelles.*

## **4.5 Zur Schulleitung**

Die im zweiten Zwischenbericht (Büeler & Sempert, 2002, S. 29f.) aufgeführte Vielfalt an Leitungskonzepten hat selbstredend auch nach dem dritten Projektjahr noch Bestand. Nach wie vor zu bewähren scheinen sich Schulleitungsteams, in welchen die Zusammenarbeit meist als konstruktiv und entlastend beschrieben wird. Nur in einem Fall wird auf unklare Verantwortlichkeiten innerhalb eines Schulleitungsteams verwiesen [4].

An vielen Schulen wird die Schulleitung von den Lehrpersonen als Entlastung geschätzt, die administrative Arbeiten abnehmen und als direkte Ansprechperson häufig auch Unterstützung und Rückendeckung bieten könne. Diesbezüglich haben also die positiven Entwicklungen, wie sie bereits im zweiten Zwischenbericht festgehalten wurden (vgl. a.a.O., S. 30), nach wie vor Bestand. In Bezug auf die Akzeptanz kann festgehalten werden, dass die Schulleitungen in ihrer *Funktion* an allen Projektschulen grundsätzlich akzeptiert sind – auch wenn die breite Akzeptanz mit dem Hinweis eingeschränkt werden muss, dass teilweise der Verlust der eigenen Autonomie von Lehrpersonen (siehe Kapitel 4.4.3) und vereinzelt auch eine zu hohe Machtkonzentration in der Position der Schulleitung befürchtet werden. In Bezug auf die Schulleitungspersonen hingegen gibt es in zwei Schulen deutliche Hinweise auf Akzeptanzprobleme [4;7]. Dabei sind es vor allem die internen Verstrickungen, die beklagt werden und den Aufbau einer Vertrauensbasis verhindern. Einzelne Lehrpersonen nehmen es auch als Belastung wahr, wenn sie mit Problemen zu einem Schulleiter gehen müssten, den sie vor allem als Kollegen mit vergleichbaren Problemen kennen: „*Ich habe da eine Verweigerung in mir. Ich kann und will das nicht annehmen – nach wie vor, wir kennen uns zu gut mit all den Stärken und Schwächen*“ (Lehrperson 123). In einem Fall unterstellen Lehrpersonen der Schulleitung zudem Führungsschwäche [7]. An fünf Projektschulen hingegen sind die Schulleitungen auch als Personen breit akzeptiert [1;2;3;5;6]. Klar wird an allen Schulen: Die Akzeptanz – und dadurch auch das reibungslose Funktionieren – der Schulleitungen steht und fällt mit den *Personen* der Schulleitung.

Zu den im zweiten Zwischenbericht benannten Problemzonen (ebd.) ist nach heutiger Sicht wie folgt Stellung zu nehmen:

- *Klärung der Beziehung zu den Lehrpersonen:* An vier der sieben Projektschulen wird mindestens teilweise nach wie vor von problematischen Situationen mit der unklaren Rolle von Schul- oder Teamleitungsmitgliedern, die gleichzeitig Teamkolleginnen oder –kollegen sind, berichtet [1;4;6;7]. Es gibt aber auch Schulleiter, bei denen die Doppelrolle keine Probleme verursacht und die Trennung zwischen Vorgesetztem und Kollegen gut funktioniert. Einzelne Schulleitungsmitglieder geben selbst an, dass sie erst lernen müssten, den Lehrpersonen gegenüber als Vorgesetzte

aufzutreten. Zudem wird unter Schulleitungsmitgliedern teilweise auch als Belastung angesehen, dass Lehrpersonen erst lernen müssten, eine Führung zu akzeptieren.

- *Klärung der Rolle der Schulleitung bei der Mitarbeiter-Beurteilung:* In diesem Bereich sind die Kompetenzklärungen noch immer nicht an allen Schulen abgeschlossen. An zwei Schulen wird darauf hingewiesen, dass Mitarbeiter-Beurteilungen mit den gegebenen Ressourcen schlicht nicht denkbar seien [1;4]. Grundsätzlich wird die Führungsspanne an grossen Schulen als deutlich zu gross eingeschätzt.
- *Klärung der Rollen im Dreieck Schulleitung-Schulrat-Behörden:* Probleme wegen noch offener Kompetenzklärungen bestehen nach wie vor an drei Schulen [1;4;7] (siehe dazu Kapitel 4.6).
- *zu hohe Belastung von Schulleitungen, respektive zu geringe Entlastungsmöglichkeiten:* (Vgl. auch Kapitel 4.2) Beklagt wird in der Befragung 2003, dass sich der Kanton zu wenig um die Ressourcenfrage der Schulleitungen kümmere. In den Gemeinden wurden jedoch teilweise zufriedenstellende Lösungen gefunden: In drei Projektschulen geben die Schulleitungsmitglieder an, gut über die Runden zu kommen oder gar explizit zufrieden zu sein [1;3;7]; in einer weiteren Schule sind für das kommende Schuljahr (gemeint ist 2003/04) gute Ressourcen in Aussicht gestellt [4]; an drei Projektschulen aber werden die Belastungen nach wie vor als deutlich zu hoch eingeschätzt [2;5;6].
- *Koordination von Schulleitungsausbildung und Arbeitsalltag:* Beim dritten Erhebungszeitpunkt wird dieser Problembereich nicht mehr angesprochen. Das mag damit zusammenhängen, dass die Schulleitungspersonen ihre Ausbildungen inzwischen abgeschlossen haben.

Neben diesen bereits anlässlich der zweiten Erhebung aufgedeckten Schwierigkeiten sind im dritten Projektjahr keine neuen Problemkreise aufgetaucht, welche grundlegende Fragen in Bezug auf Schulleitungen betreffen. Als Einzelfall ist die Vertrauenskrise zu betrachten, von welcher eine Schule betroffen war [4]: Der Gemeinderat ordnete aufgrund von Aussagen von einzelnen Lehrpersonen eine Überprüfung der Schulleitung an, was bei den Schulleitungsmitgliedern eine starke Demotivation auslöste.

Die quantitativen Auswertungen des Projektbarometers verweisen zwar nach wie vor auf ein gutes Verhältnis zwischen Schulleitungen und Kollegien, der Vergleich zur Erhebung 2002 zeigt aber die Fortführung der bereits damals festgestellten Negativtendenz (ebd.): Die Werte der Erhebung 2003 sind signifikant tiefer als 2002.<sup>12</sup>

*Zusammenfassend lässt sich folgendes festhalten: Die Schulleitung steht und fällt mit den Personen, welche diese Funktion ausüben. Schulleitungen werden grundsätzlich gut akzeptiert – an denjenigen zwei Schulen, an welchen Hinweise auf Akzeptanzprobleme vorliegen, sind es insbesondere Schwierigkeiten im Umgang mit der Doppelrolle Vorgesetzte – Teamkolleginnen/-kollegen, welche Anlass zu Problemen geben. Grundsätzliche Schwierigkeiten bestehen nach wie vor bei den Kompetenzklärungen zwischen Gemeinderat, Schulrat und Schulleitung – insbesondere im Bereich des Personalmanagements. Die Situation bezüglich Ressourcen der Schulleitungen hat sich zwar gegenüber 2002 verbessert, ist aber noch immer nicht an allen Schulen zufriedenstellend gelöst.*

---

<sup>12</sup> Mittelwert<sub>02</sub>: 4.22 – Mittelwert<sub>03</sub>: 4.03 (Skala: 1 = sehr schlecht; 5 = sehr gut) –  $t = -2.218$ ;  $df = 121$ ;  $p = .028$

## 4.6 Zum Schulrat

---

Im zweiten Zwischenbericht (S. 25) musste festgehalten werden, dass in den Schulräten während der ersten Projekthälfte Unmut und Desorientierung stark zugenommen hatten. Diese Tendenz ist bei der Schlusserhebung nicht mehr so deutlich zu spüren, dennoch sind drei Problemkreise nach wie vor sehr aktuell, die alle bereits im zweiten Zwischenbericht angesprochen wurden.

*Erstens* herrscht nach wie vor an allen Schulen eine grosse Verunsicherung beim Auseinanderdividieren von strategischen und operativen Tätigkeiten. Die Informationsveranstaltungen der Projektleitung, die nach wie vor positiv erwähnt werden, konnten die Orientierungslosigkeit der Schulräte noch immer nicht beseitigen. Die Durchmischung von strategischer und operativer Arbeit ist nach wie vor an den meisten Schulen sehr eng. „Man muss zuerst wissen, was ‚strategisch‘ und ‚operativ‘ eigentlich heisst“ (Schulrat 85). Damit wird deutlich, dass die Probleme „nicht auf der Ebene der Beziehungskultur [liegen], sondern auf der Ebene der Beziehungsstruktur“, wie bereits im zweiten Zwischenbericht (S. 25) festgehalten wurde. So sind denn mit einer – allerdings sehr deutlichen – Ausnahme [4] die persönlichen Beziehungen zwischen Schulrat und Schule nach wie vor sehr gut und von gegenseitigem Wohlwollen geprägt – an einigen Schulen wird gar von einer deutlichen Verbesserung dieser Beziehungen berichtet [1;2;3]. Die Probleme stehen vielmehr im Zusammenhang mit der neuen Funktion der Schulräte, wenn sie nun einen bis anhin bedeutenden Bestandteil ihrer Aufgaben an die Schulleitungen abgeben. Vor diesem Hintergrund sind denn auch diejenigen Stimmen aus Kreisen der Schulräte zu interpretieren, die sich fragen, was sie denn in Zukunft überhaupt noch zu tun hätten. Die bereits im zweiten Zwischenbericht (S. 25) erkannte Gefahr, GELVOS könnte im Bereich Schulrat als hoffnungslos untersteuert wahrgenommen werden, ist offensichtlich auch nach dem dritten Projektjahr – und also auch nach der Einführung der neuen Weisungen an die Schulräte – nicht gebannt.<sup>13</sup>

*Zweitens* – und mit der grossen Verunsicherung zusammenhängend – wird an vielen Schulen von einem gewissen Bedeutungsverlust der Schulräte durch die Einrichtung der Schulleitungen berichtet. In den Schulräten wird teilweise berichtet, dass man weniger gut informiert sei [5] oder dass man zu weit weg von der Front und deshalb weit weg vom Praktischen sei [3]. Diese Einschätzung wird auch von vielen Lehrpersonen geteilt, wenn sie berichten, dass der Schulrat weitestgehend aus ihrem Blickfeld verschwinde [1;2;4;5;7] oder nun sehr weit weg sei, um beispielsweise einen allfälligen Machthunger der Schulleitung zu kontrollieren [1]. Verschiedentlich wird dabei auch ein gewisser Verlust an Transparenz und Vertrauen beklagt, wenn Informationen nicht mehr aus erster Hand, sondern nur noch über die Schulleitungen vermittelt würden [2;4].

*Drittens* sind nach wie vor nicht an allen Schulen die Kompetenzklärungen zwischen Schulleitung und Schulrat zufriedenstellend erfolgt [1;4;7]. So beklagen einige Lehrpersonen die fehlende Bereitschaft der Schulräte, Kompetenzen abzugeben – was an zwei Schulen selbst Mitglieder des Schulrates ihren Kolleginnen und Kollegen unterstellen [4;6]. Es ist hier anzufügen, dass an diesen drei Schulen mit nicht zufriedenstellenden Kompetenzklärungen aber auch zwischen Gemeinde- bzw. Bezirksrat und Schulrat nach wie vor Abgrenzungsprobleme bestehen. Mit einer Verlagerung der Funktionen des Schulrates ist also auch die Schnittstelle zwischen

---

<sup>13</sup> vgl. dazu aber auch Fussnote 4, Seite 11

Gemeinde- und Schulrat neu zu diskutieren. Auch in diesem Bereich werden die von der Projektleitung vorgegebenen Rahmenbedingungen als ungenügend wahrgenommen.

Trotz diesen Problemfeldern stehen die meisten Schulratsmitglieder dem Projekt GELVOS positiv gegenüber (vgl. auch Kapitel 4.3). So wird von effizienterem und überschaubarerem Arbeiten berichtet [2], von einer operativen Entlastung und der damit einhergehenden Reduktion der Arbeitslast [1;6] oder von vertiefteren Einblicken in Aspekte wie Schulklima oder Schulqualität [3].

*Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Bereich der Schulräte auch gegen Projektende noch immer als untersteuert wahrgenommen wird. An allen Schulen wird nach wie vor von grossen Unsicherheiten beim Auseinanderdividieren von strategischen und operativen Aufgaben und in Bezug auf die neue Funktion der Schulräte deutlich. Die neue Rolle wird sowohl von Seiten der Schulräte als auch von Seiten der Lehrpersonen als Bedeutungsverlust des Schulrates wahrgenommen und führt überdies zu neuen Abgrenzungsproblemen zwischen Gemeinde- und Schulrat. Kompetenzklärungen zwischen Schulrat und Schulleitung sind an drei Schulen noch immer unbefriedigend gelöst.*

## 4.7 Zur Projektleitung

---

Hinweise auf die Tatsache, dass das Projekt GELVOS im Bereich der Schulräte noch immer als untersteuert wahrgenommen wird, finden sich auch in den Auswertungen der Aussagen zur Projektleitung wieder. So wird verbreitet fehlende Konzeptarbeit bemängelt und die Sicherung der Zukunft von GELVOS als grosse Schwachstelle des Projektes bezeichnet [2;3;7]: „Gelingt es ihnen einfach nicht, die Sachen zu kommunizieren, oder haben sie es doch nicht in den Fingern“ (Schulleitung 91)? Aus weiten Kreisen ist auch immer wieder die Kritik zu hören, dass sich der Kanton zu wenig um die Ressourcenfrage kümmere und immer nur Neues fordere, ohne entsprechende Ressourcen dafür bereit zu stellen.<sup>14</sup> Ganz zentral ist bei den Auswertungen aber auch der erneute Wechsel in der Projektleitung, der durchwegs bedauert wird. In diesem Zusammenhang wird verbreitet harsche Kritik am Kanton geübt, der GELVOS nicht genügend unterstütze, der Projektleitung entweder nicht ausreichende Kompetenzen gebe oder aber zu wenig klare politische Vorgaben mache und der es nicht verstehe, die Rahmenbedingungen so zu setzen, dass gute Leute im ED bleiben würden.

Weitere Aussagen zur Projektleitung unterscheiden sich nach Funktion der Befragten zum Teil sehr deutlich. *Schulleitungen* schätzen die grundsätzlich sehr gute Zusammenarbeit mit der kantonalen Projektleitung. Sie sind mehrheitlich froh um die Vorgaben des Kantons und sind zufrieden mit den Hilfestellungen. Zudem attestieren sie der Projektleitung, sich gut um die Schulen gekümmert und diese gut ins Projekt integriert zu haben. Im Gegensatz dazu fällt bei den *Lehrpersonen* die Einschätzung der Projektleitung wesentlich negativer aus. Wie bereits beim zweiten Zwischenbericht (S. 38ff.) festgestellt, wird die Projektleitung an keiner Schule im Kollegium wirklich wahrgenommen. Während einige Lehrpersonen auch kein Bedürfnis nach mehr direkter Information haben, bemängeln bedeutende Teile nach wie vor die Art und die Häufigkeit der Kommunikation und geben an, keine Ahnung zu haben, wer eigentlich

---

<sup>14</sup> Bei vielen Aussagen wird eine klare Abgrenzung von „Kanton“, „ED“ oder „Projektleitung“ höchstens im Zusammenhang mit der Einbettung der Projektleitung in das Erziehungsdepartement ersichtlich. Ansonsten werden die Begriffe meist nicht trennscharf verwendet.



die Projektleitung sei. *„Es gibt ja so schöne Hefte... – nein, die Info der ED ist mies“* (Lehrperson 73). Andere Lehrpersonen kritisieren das Fehlen klarer Strukturen und Vorgaben [4;6;7]. *„Der Draht zum ED ist in letzter Zeit sehr strapaziert, man glaubt nun nicht mehr so daran, dass das Projekt durchdacht ist“* (Lehrperson 83). Einige Lehrpersonen empfinden die Projektleitung als zu abgehoben und zu theorielastig und bemängeln den ungenügenden Theorie-Praxis-Bezug [4;5;7].

Bei den *Schulräten* fallen die Einschätzungen wesentlich ambivalenter aus. Einzelne loben ganz pauschal das Vorgehen der Projektleitung [2;6], welche die so unterschiedlichen Bedingungen der Schulen gut berücksichtigt habe. *„Wir sind geführt und geleitet worden, und dennoch waren wir frei“* (Schulrat 99). Während einige besonders den Weiterbildungskurs für die Schulräte loben [1;7], kritisieren andere gerade diesen ganz massiv, weil die Transfermöglichkeiten scheinbar völlig gefehlt hätten [3;5]. Verbreitet wird der Projektleitung aus den Kreisen der Schulräte zudem zu kurzfristige Planung, das Fehlen von Führungsarbeit oder mangelnde konzeptionelle Einbettung von GELVOS unterstellt [1;3;5;7], oder sie finden es einfach *„bedenklich, wie wenig da kommt“* (Schulrat 92): *„Ausser Hochglanzpapier war nichts da“* (Schulrat 78). *„Von der Projektleitung hören wir nicht viel – und da denke ich, dass es da sowieso nicht so viel zu hören gibt“* (Schulrat 121). Einige Schulräte bemängeln denn auch, dass sie keinen Draht zur Projektleitung haben und diese nur gerade via Schulleitung kommuniziere. Diese sehr kritischen Aussagen aus den Reihen der Schulräte spiegeln also die oben formulierte Tatsache wider, dass GELVOS im Bereich Schulrat noch immer als untersteuert wahrgenommen wird (vgl. Kapitel 4.6).

Zudem wird vereinzelt auch kritisiert, dass es kein klares Bekenntnis des Kantons für GELVOS gebe [5;7]. Er propagiere GELVOS zu wenig und vermittele nicht den Eindruck, als ob er GELVOS überhaupt wolle.

*Direkte Aussagen über die Projektleitung liefern weitere Hinweise, dass GELVOS in gewissen Bereichen als untersteuert wahrgenommen wird. Fehlende Informationen über das weitere Vorgehen, wenig Unterstützung in Ressourcenfragen und die als problematisch wahrgenommene Einbettung der Projektleitung in das Erziehungsdepartement sind die häufigsten Kritikpunkte. Demgegenüber sind die meisten Schulleitungen in Bezug auf die Projektleitung wesentlich positiver eingestellt und attestieren weitgehend eine gute und hilfreiche Zusammenarbeit. Während Lehrpersonen von der Projektleitung direkt praktisch nichts mitbekommen, ist die Haltung bei den Mitgliedern der Schulräte sehr ambivalent: Von deutlichem Lob bis zu harscher Kritik sind alle Meinungen vertreten.*

## **4.8 Die Perspektive der kantonalen Projektleitung**

---

Im Unterschied zu den Projektschulen hat die kantonale Projektleitung eine Perspektive, die über diejenige der einzelnen Schulen und über GELVOS hinausgeht: Sie hat mittel- bis langfristig eine Generalisierung des Projektes auf alle Volksschulen im Kanton Schwyz vorzubereiten. Da das Hauptaugenmerk der wissenschaftlichen Evaluation aber auf die Entwicklungen in den Projektschulen und auf den Umgang der Schulen mit den Vorgaben des Projektes gerichtet ist, nimmt die Darstellung der Perspektive der Projekt-

leitung einen verhältnismässig kleinen Raum ein. Sie beschränkt sich auf zentrale Aussagen zum Verlauf des Projektes aus Sicht der Projektleitung.<sup>15</sup>

Die Umstrukturierung des Inspektorats und die damit verbundene Klärung departementsinterner Grenzen und Schnittstellen, insbesondere mit den Fachstellen für Schulaufsicht und für Schulevaluation, werden durchwegs als besonders wichtige Ergebnisse der letzten Projektphase hervorgehoben. Daneben stellten die intensive Arbeit an Entlastungsmöglichkeiten von Teamleitungen, die Entwicklung des Personalführungsinstrumentes, die Weiterbildungsangebote für Schulräte und die Vorbereitung der flächendeckenden Einführung der Schulleitungs-Ausbildung weitere bedeutende Entwicklungsschritte dar. Als eigentlicher Meilenstein wird die Einführung der neuen Weisungen für die Schulräte erwähnt, in denen Kriterien festgelegt wurden, was strategische Führung sei. Als ebenso bedeutsam wird die Einführung der neuen Personal- und Besoldungsverordnung bezeichnet, welche einen Schulentwicklungspool beinhaltet und es erlaubt, die Besoldung von Schulleitungen vom Kanton her zu subventionieren.

Neben diesen erfolgreichen Schritten nehmen auch die Mitglieder der Projektleitung Probleme während der letzten Projektphase wahr. So fällt auch in der Projektleitung der Wechsel der Projektleiterin als besonders belastendes Ereignis der vergangenen Projektphase auf. Der Projektleiterin werden durchwegs gute Arbeit und eine hervorragende Vorbereitung des Übergangs attestiert. Der abermalige Abbruch der Kontinuität ist auch aus Sicht der Projektleitung ein grosses Problem für GELVOS. Ein weiteres kritisches Ereignis stellt zudem die kantonsrätliche Motion zu LQS dar, welche wie bei den Schulen auch bei der Projektleitung als Störung des Projektes empfunden wird. Zudem wird vereinzelt aus den Reihen der Projektleitung beklagt, dass die politischen Entscheidungsträger GELVOS nicht unterstützen würden und dass die Zeit für eine flächendeckende Einführung von politischer Seite noch nicht reif sei. Als weiteres Problem wird auf die ungenügende Verknüpfung von Gemeinde und Kanton hingewiesen, wobei beide Seiten zu wenig von einander wüssten.

Probleme in der Kommunikation zwischen Projektleitung und Schulen wurden selbst nicht wahrgenommen – umso mehr Erstaunen löste der zweite Zwischenbericht aus. Als Reaktion darauf wurden die Kommunikationskanäle zu den Projektschulen eindeutig intensiviert, namentlich die Projekt- und Arbeitsgruppen sowie die Projektinfos.

#### **4.9 Empfehlungen aus Sicht der Beteiligten**

---

Zum Abschluss der Befragungen wurden alle Interviewten gefragt, was sie denjenigen Schulen empfehlen würden, die neu eine Schulleitung einrichten wollten. Die Frage zielt auf ein bilanzierendes Resümee der Erfahrungen und führt zu einer Zusammenfassung von Gelingensbedingungen. Es erstaunt aufgrund der bisher vorgestellten Ergebnisse nicht, dass an allen Projektschulen *erstens* die sehr frühe Klärung der Kompetenzen und *zweitens* die möglichst schon im Vornherein zu leistende Klärung der Ressourcenfrage im Zentrum stehen. Bezüglich der Kompetenzklärungen wird an drei Schulen empfohlen, alle tangierten Gremien – also auch den Gemeinderat – früher in die Problemlösungsprozesse einzubeziehen [1;2;4]. In Bezug auf die Ressourcenfrage ist die Meinung prominent vertreten, dass Ressourcen zuerst festgesetzt sein müssen,

---

<sup>15</sup> Es ist zu betonen, dass mit „Projektleitung“ immer das gesamte neunköpfige Gremium gemeint ist. Wo nicht explizit von „Projektleiterin“ gesprochen wird, beziehen sich die Aussagen durchwegs auf die ganze Gruppe.

damit nachher überhaupt möglich ist zu planen, welche Prioritäten mit diesen Ressourcen erreicht werden können. Dies deckt sich mit Empfehlungen aus den Reihen der Projektleitung.

Neben der Ressourcenfrage und der Klärung der Kompetenzen sind sich *drittens* alle Schulen sowie die Projektleitung einig, dass eine angemessene, realistische Zielsetzung und eine entsprechend umsichtige Planung vor Ort ebenso zentral für das Gelingen von GELVOS sind. Sie empfehlen deshalb Schritt für Schritt vorwärts zu gehen, Erwartungen zu klären und allenfalls zu relativieren und sich Zeit zu nehmen, damit niemand weder zeitlich noch inhaltlich überfahren wird.

Als *vierte* Grundvoraussetzung für das Gelingen von GELVOS wird an allen Schulen die Akzeptanz angesprochen. Empfohlen wird deshalb von allen Seiten, den Boden für die Akzeptanz vorzubereiten, also aufzuzeigen, was mit Schulleitungen gewonnen werden kann. Um Akzeptanz schaffen zu können, sei es aber auch unabdingbar, auf mögliche Schwierigkeiten möglichst offen hinzuweisen, um negative Überraschungen zu vermeiden. Vor allem Lehrpersonen weisen im Zusammenhang mit der Akzeptanz auch wieder auf die Ressourcenfrage hin: Sobald auch nur vereinzelt Unterricht vernachlässigt werden müsse, werde es immer Widerstand geben.

*Fünftens* drehen sich viele Empfehlungen um die *Person* des Schulleiters oder der Schulleiterin. Diese Person ist für das Gelingen von GELVOS dermassen zentral, dass eine sehr sorgfältige und gute Wahl empfohlen wird – einzelne Lehrpersonen sind der Ansicht, dass die Kollegien in eine solche Wahl unbedingt einzubeziehen sind. An drei Projektschulen wird klar befürwortet, dass die Schulleitung unbedingt eine externe Person sein müsse [4;5;7].

Weiter wird *sechstens* von verschiedenen Seiten empfohlen, Netzwerke zu bilden, um besser von anderen Schulen und deren Erfahrungen lernen zu können. Unbestritten ist der Sinn des gegenseitigen Austausches – allerdings wird an einigen Schulen empfohlen, Strukturen und Modelle trotz des Austausches selbst zu erarbeiten [2;5;7], während andere eher zur Ansicht neigen, nicht alles selbst neu erfinden zu müssen und bewährte Konzepte durchaus übernehmen zu können [1;3;6].

Weitere Empfehlungen beziehen sich auf den möglichst frühen Beizug von externen Beratungspersonen [2;3;4;Projektleitung], auf die Pflege des Schulklimas und einer produktiven Kooperationskultur [2;3;7] sowie auf gute Ausbildungen für Schulleitungen und Schulräte [1;6]. Eine wichtige Empfehlung, die aber nur von der Projektleitung ausgesprochen wird, heisst: Sanfter Druck von aussen hilft – GELVOS kann nicht freiwillig sein.

*Als bilanzierendes Resümee ihrer Erfahrungen empfehlen die Interviewten, dass Schulen vor der Einführung einer Schulleitung unbedingt die Ressourcen und so schnell als möglich unter Beizug aller Beteiligten auch die Kompetenzen möglichst eindeutig klären sollten. Weitere zentrale Empfehlungen beziehen sich auf eine angemessene Zielsetzung und umsichtige Planung vor Ort, auf das ausführliche Schaffen der Akzeptanz, auf die Wahl der richtigen Person in die Schulleitung und auf die Möglichkeit, in Netzwerken von und mit anderen Schulen zu lernen.*

## 5. Bilanzierung

Nach der weitgehend deskriptiven Darstellung der Evaluationsergebnisse folgt im folgenden Kapitel eine Bilanzierung des Projektes. Dabei wird eine Einschätzung versucht, wie weit das Projekt GELVOS als erfolgreiches Projekt gelten kann (Kapitel 5.1), weiter werden zentrale Gelingensbedingungen aus externer Sicht genannt (Kapitel 5.2) und abschliessend Empfehlungen für das weitere Vorgehen resp. für eine allfällige flächendeckende Einführung von GELVOS formuliert (Kapitel 5.3).

### 5.1 Einschätzung des Projekterfolges

Die Frage, wie weit das Projekt GELVOS ein erfolgreiches Projekt ist, kann anhand von zwei unterschiedlichen Beurteilungsstrategien eingeschätzt werden. So können einerseits die von der Projektleitung kommunizierten Projektziele als Beurteilungskriterien herangezogen werden, andererseits kann das Projekt anhand von in der wissenschaftlichen Auswertung benutzten Indikatoren beurteilt werden.

#### 5.1.1 Projektziele als Kriterien

Die als möglicher Beurteilungsmassstab dienende Zielsetzung des Projektes wird in den Weisungen des Erziehungsrates (vgl. Erziehungsrat des Kantons Schwyz, 1999, § 3) als eine doppelte beschrieben:

- a. Das Projekt „Geleitete Volksschulen im Kanton Schwyz“ fördert die Entwicklung der Qualität des Unterrichts und der Schule.
- b. Das Projekt verbessert die Führungssituation in den Volksschulen, indem zeitgemässe Schulleitungen eingesetzt werden.

Wenn nun anhand dieser Zielsetzungen der Erfolg des Projektes eingeschätzt wird, so geschieht dies durch eine Bilanzierung, in welchem Ausmass die Zielsetzungen erfüllt sind:

- a. *Das Projekt „Geleitete Volksschulen im Kanton Schwyz“ fördert die Entwicklung der Qualität des Unterrichts und der Schule:* An ausnahmslos allen Projektschulen sind qualitätsfördernde Massnahmen (Institutionalisierung von Hospitationen, interne Evaluation und/oder Mitarbeitergespräche) implementiert. Auch wenn ausformulierte Qualitätskonzepte noch nicht die Regel sind, so darf die erste Zielsetzung – formal gesehen – dennoch als erreicht eingeschätzt werden. Kritisch anzumerken bleibt hier nur, dass die Implementierung dieser qualitätsfördernden Massnahmen vor allem in Kreisen von Lehrpersonen verbreitet *nicht* – vielleicht auch: noch nicht – als Qualitätsförderung des Unterrichts erlebt wird.
- b. *Das Projekt verbessert die Führungssituation in den Volksschulen, indem zeitgemässe Schulleitungen eingesetzt werden:* Was auch immer „zeitgemäss“ heissen mag – Schulleitungen gemäss den Bestimmungen in den Weisungen des Erziehungsrates (1999, § 7) sind an allen Projektschulen eingesetzt. Diese nehmen aber noch nicht alle in § 7 verlangten Aufgaben wahr. Insbesondere im Bereich der personellen Führung ist die formale Zielsetzung nicht erfüllt. In den Bereichen der pädagogischen und der administrativ-organisatorischen Führung ist die Zielsetzung hingegen erreicht. An allen Schulen wird die Einrichtung der Schulleitungen von breiten Kreisen – entsprechend der Zielsetzung – als *Verbesserung* der Führungssituation interpretiert.

Zusammenfassend lässt sich bilanzieren, dass aus *formaler* Sicht die erste Zielsetzung als erreicht, die zweite als teilweise erreicht eingeschätzt werden kann. Aufgrund *subjektiver* Einschätzungen fällt die Bilanz jedoch gerade umgekehrt aus: Während die erste Zielsetzung bezüglich Qualitätsentwicklung nur als teilweise erfüllt betrachtet werden kann – weil in Lehrpersonenkreisen verbreitet die qualitätsfördernde Wirkung entsprechender Massnahmen angezweifelt wird –, so darf die zweite Zielsetzung bezüglich Verbesserung der Führungssituation hingegen als ganz erfüllt eingeschätzt werden.

### **5.1.2 Indikatoren der wissenschaftlichen Auswertung als Kriterien**

Neben den offiziell kommunizierten Zielsetzungen des Projektes ist es auch denkbar, Indikatoren als Beurteilungsmassstab beizuziehen, die sich aus einer externen Sicht der wissenschaftlichen Evaluation ableiten lassen. Aus dieser Perspektive werden aufgrund von Verlaufsmerkmalen folgende Kriterien als Erfolgsindikatoren definiert:

- a. *Projektakzeptanz*: Damit ein Projekt als erfolgreich gelten darf, muss es von den Betroffenen und Beteiligten akzeptiert werden. Zur Projektakzeptanz soll in diesem Sinne auch eine positive Entwicklung der Motivation gehören, um sich für die Anliegen des Projektes zu engagieren.
- b. *Projektwirkungen*: Sowohl die intendierten Wirkungen als auch nicht-beabsichtigte (oder in Kauf genommene) *outcomes* und *side-effects* sollen mehrheitlich positiv wahrgenommen werden, um ein Projekt als erfolgreich einzustufen.
- c. *Zukunftsperspektive*: Die Gesamteinschätzung der Betroffenen und Beteiligten soll bei einem erfolgreichen Projekt in Bezug auf eine Weiterführung mehrheitlich zuversichtlich sein.

Auch hier erfolgt die Beurteilung des Projekterfolges aufgrund der Einschätzung, wie weit diese Kriterien bei GELVOS erfüllt werden. Im Unterschied zur Zusammenstellung der Evaluationsergebnisse, bei welcher die subjektiven Rekonstruktionen der Akteure weitgehend neutral wiedergegeben werden, nimmt an dieser Stelle die distanzierte Aussensicht des externen Evaluators einen grösseren Stellenwert ein. Die Bilanzierung erfolgt also aufgrund einer Sichtweise, die ebenso eine subjektive Rekonstruktion ist – eine Rekonstruktion aber, die sich durch eine gegensätzliche, weil externe Perspektive von den subjektiven Rekonstruktionen der Akteurinnen und Akteure unterscheidet:

- a. *Projektakzeptanz*: Die Akzeptanz des Projektes ist – pauschal betrachtet – moderat. Dies erstaunt kaum, wenn mit anderen Schulentwicklungsprojekten verglichen wird: Einschneidende Veränderungen in einem im Allgemeinen doch bewährten System stossen selten auf überbordende Freude. Dass es bedeutende Unterschiede zwischen Lehrpersonen und Mitgliedern der Schulleitungen gibt, braucht auch nicht zu erstaunen. Schliesslich ist es ja das Kerngeschäft der Schulleitungen, das bei GELVOS am deutlichsten verändert und verbessert wird. Das zeigt sich auch daran, dass in ähnlichen Schulentwicklungsprojekten, namentlich bei „Schulen mit Profil“ (Kanton Luzern) und bei „Teilautonome Volksschulen“ (Kanton Zürich) vergleichbare Unterschiede zu beobachten sind (vgl. Maag Merki & Büeler, 2002, S. 21). Besonders von Bedeutung ist aber die negative Motivationsentwicklung. Diese könnte Anzeichen dafür sein, dass der erste Mobilisierungsschub nun abgeklungen ist und die Frage nach dem Verhältnis von Aufwand und Ertrag verstärkt an Bedeutung gewinnt – und dass diese Frage in breiten Kreisen der Lehrer/innenschaft negativ beantwortet wird; und zwar deshalb, weil der Einfluss von GELVOS auf *ihr* Kerngeschäft nur sehr bedingt wahrgenommen, der Ertrag aus ihrer Sicht also nur

sehr bescheiden eingeschätzt wird. Die negative Motivationsentwicklung ist aber insofern zu relativieren, dass GELVOS auch in diesem Bereich keinen Einzelfall darstellt. Namentlich im Luzernischen „Schulen mit Profil“ sind vergleichbare Tendenzen festzustellen (vgl. a.a.O.). – Das Erfolgskriterium der Akzeptanz wird hier als *teilweise erfüllt* eingeschätzt, weil einerseits die Grundidee der geleiteten Schule als solche kaum angezweifelt wird, weil aber andererseits gewisse Umsetzungsprozesse doch stark in Frage gestellt werden.

- b. *Projektwirkungen*: Die Wirkungen von GELVOS können zu einem grossen Teil als positiv eingeschätzt werden: Die Führungssituation an den Projektschulen hat sich verbessert, Massnahmen zur schulinternen Qualitätsförderung sind implementiert (siehe Kapitel 5.1.1). Darüber hinaus sind zudem teilweise signifikante Verbesserungen im Bereich der Kooperation sowie – im Gegensatz zu vielen Aussagen stehend – *Entlastungserfahrungen* nachweisbar. Damit wird die seit Fürstenau (1967) immer wieder prominent vertretene und zahlreichen Schulentwicklungsprojekten zugrunde liegende Hypothese gestützt, dass die erhöhten Belastungen, die mit der Lehrtätigkeit wie mit jeder anderen selbstverantworteten Tätigkeit einhergehen, nur durch Kommunikation mit anderen Professionsmitgliedern reduziert werden können, dass also der – bei GELVOS beispielsweise durch Hospitationen institutionalisierte – kollegiale Austausch tatsächlich für die optimale Bewältigung von Berufsaufgaben hilfreich sein kann. Im Gegensatz zu diesen positiven *outcomes* ist aber an dieser Stelle auch auf einen anderen Sachverhalt hinzuweisen: Die Einrichtung von Schulleitungen geht mit der Schaffung einer zusätzlichen Hierarchiestufe innerhalb der Schule einher. Ob die damit verbundene Wahrnehmung eines Autonomieverlustes bei Lehrpersonen nun als längst fällige Entzauberung eines überholten Mythos oder aber als Missachtung einer konstitutiven Bedingung für produktive Lehr-/Lernprozesse interpretiert wird, ändert nichts an der Tatsache, dass die Wahrnehmung dieses Autonomieverlustes bei vielen Lehrpersonen demotivierende Konsequenzen hat. Eine zweite Relativierung der positiven Effekte bezieht sich auf die Wirkungen im Unterricht: Verweisen vor allem Schurats- und Schulleitungsmitglieder vornehmlich auf die Tatsache, dass nun vermehrt über Qualität gesprochen und zentrale Unterrichtsfragen häufiger thematisiert werden – „und das kann sich doch nicht gar nicht auswirken“ (Schulleiter 98) –, so kann die externe Perspektive dies im besten Fall als hehre *Hoffnung*, der grosse Aufwand müsse sich doch auswirken, rekonstruieren. Eine tatsächliche Auswirkung auf die Qualität des Unterrichts darf angesichts der grossen Kluft zwischen Denken und Handeln, angesichts „des weiten Wegs vom Wissen zum Handeln“ (Wahl, 1991) nicht hinein interpretiert werden. – Die externe Perspektive muss aber auch die *Erwartungen* bezüglich Auswirkungen auf die Qualität des Unterrichts relativieren, Erwartungen, die insbesondere von Lehrpersonen formuliert werden: Direkte Auswirkungen auf den Unterricht dürfen bei strukturellen Reformen wie GELVOS nicht zu schnell erwartet werden. Verschiedene Studien weisen nach, dass die Zuweisung erhöhter Gestaltungsfreiheiten *alleine* noch keine unmittelbaren Auswirkungen auf die Qualität des Unterrichts hat (vgl. Ekholm, 1997; vgl. Metaanalyse von Maag Merki & Büeler, 2002; Moser, Keller & Tresch, 2003). Es gehört zum normalen Verlauf von primär auf strukturelle Reformen angelegten Entwicklungsprojekten, dass konkrete Auswirkungen auf der Ebene des Unterrichts sich erst nach längerer Zeit beobachten lassen. – Auch wenn sich insbesondere Lehrpersonen sehr kritisch zu den Auswirkungen von GELVOS äussern, so beurteilt die externe Perspektive das Erfolgskriterium „Projektwirkungen“ dennoch als *weitgehend erfüllt*: Verbesserungen in

der Führungssituation und im Bereich der Kooperationskultur sind nachweisbar, und direkte Auswirkungen auf der Ebene des Unterrichts dürfen noch nicht erwartet werden.

- c. *Zukunftsperspektive*: An einigen Schulen werden unabhängig von offiziellen Entscheiden über den künftigen Status von GELVOS zentrale Errungenschaften der Projektzeit weitergeführt. Die Schulleitungen als solche sind dermassen etabliert, dass es gar nicht um die Frage gehen kann, *ob* die Grundidee des Projektes weitergeführt werden soll oder kann. Die Frage aber, *wie* die Zukunft nach dem offiziellen Projektende aussieht, ist allgegenwärtig. Eine starke Verunsicherung lastet als grosse Hypothek auf der Fortführung von GELVOS. Die Rahmenbedingungen bezüglich Ressourcen, teilweise auch nach wie vor diejenigen bezüglich Kompetenzen sowie die konzeptionelle Einbettung von GELVOS in andere aktuelle Entwicklungen im Schulbereich – namentlich im Zusammenhang mit dem Damoklesschwert LQS – sind den Projektschulen alles andere als klar. Dass das Erfolgskriterium „Zukunftsperspektive“ trotz der grossen, das weitere Engagement hemmenden Verunsicherung dennoch als *teilweise erfüllt* eingestuft wird, hängt damit zusammen, dass die Grundidee der Schulleitungen als solche auch für die Zukunft unbestritten ist.

Zusammenfassend lässt sich bilanzieren, dass der Projekterfolg anhand von Verlaufsmerkmalen etwas kritischer beurteilt wird. Die zurückhaltendere Einschätzung der Akzeptanz und der Wirkungen muss allerdings relativiert werden, weil der Vergleich mit ähnlich gelagerten Projekten deutlich macht, dass die bei GELVOS beobachteten Entwicklungsverläufe eher die Regel denn die Ausnahme darstellen.

### 5.1.3 Fazit

Ein pauschales Fazit wird dem Projekt als Ganzes nicht gerecht. Auch eine zusammenfassende Einschätzung des Projekterfolges muss differenziert bleiben: GELVOS ist *einerseits* besonders erfolgreich im organisatorisch-strukturellen Bereich und hat diesbezüglich zu deutlichen Verbesserungen an den Schulen geführt. Zudem sind während der Projektzeit auch klare Verbesserungen im sozialen Bereich der Kollegien festzustellen. Auch die Grundidee der geleiteten Schule wird nicht mehr in Frage gestellt. *Andererseits* aber hat es GELVOS – bis anhin – nicht geschafft, das Kerngeschäft der Schule so direkt zu erreichen, dass eine klare Mehrheit der Lehrpersonen GELVOS als hilfreich empfinden würde. Wie gross das Potential von GELVOS ist, auch das Kerngeschäft Unterricht positiv zu beeinflussen, ist stark umstritten. Für die Fortführung von GELVOS ist die weit verbreitete Verunsicherung ein grosses Handicap.

## 5.2 Projektspezifische Gelingensbedingungen

---

Gleich zu Beginn dieses Kapitels ist festzuhalten, dass es nicht *den* zentralen Erfolgsfaktor gibt, der alleine GELVOS zur produktiven Entfaltung bringen könnte. Viel mehr machen die fallvergleichenden Analysen deutlich, dass ein komplexes Zusammenspiel verschiedenster Aspekte erst den Projekterfolg ermöglicht. Diese relevanten Faktoren beeinflussen sich wechselseitig, und sie sind teilweise voneinander abhängig. Was hier als Gelingensbedingung gelten soll, ist Resultat einer Synthese der verschiedenen Ergebniskapitel. Nur diejenigen Faktoren werden hier genannt, die sich nicht schulspezifisch, sondern fallübergreifend als bedeutungsvoll erweisen. Im Folgenden werden die wichtigsten Gelingensbedingungen – die bei einer negativen Ausprägung zu

Risikofaktoren werden – geordnet nach thematischen Aspekten vorgestellt. Der Reihenfolge der Aufzählung soll keinesfalls eine inhaltliche Bedeutung zugeschrieben werden.

In Bezug auf *personale* Aspekte ist in erster Linie auf die Persönlichkeit der Schulleiterin oder des Schulleiters hinzuweisen. Die Bedeutung, welche der Person hinter der Funktion zukommt, kann gar nicht überschätzt werden. Die Einführung von Schulleitungen steht und fällt mit der personellen Besetzung. Dennoch ist das Gelingen von GELVOS auch – natürlich – von den anderen Beteiligten abhängig. Ohne konstruktive Mitarbeit und ohne Vertrauen der Lehrpersonen kann das Projekt ebenso wenig reüssieren wie ohne die Kooperation mit Schul-, Gemeinde- und/oder Bezirksrat. Auch scheint kompetente und adaptive Unterstützung von externen Beratungspersonen und/oder von der Projektleitung wichtig für den erfolgreichen Verlauf des Projektes.

Bezüglich *sozialer* Aspekte ist auf eine produktive Kommunikations- und Kooperationskultur hinzuweisen. Eine solche ist aber nicht nur innerhalb der Kollegien von Bedeutung, sondern nicht zuletzt auch zwischen Schule, Behörden und kantonaler Projektleitung.

Im Hinblick auf *organisationale* Aspekte sind Faktoren auf verschiedenen Ebenen entscheidend. Schulintern sind angemessene Zielsetzungen, umsichtige und transparente Planung und die klare Regelung der Zuständigkeiten von Bedeutung. Schulextern sind möglichst früh und unter Einbezug aller Beteiligter erfolgte Kompetenzklärungen und – abgrenzungen besonders wichtig.

Bezüglich *konzeptioneller* Aspekte wird die Verlässlichkeit von Weisungen, Erklärungen und Absichten wichtig. So lange Kontinuität fehlt oder Unsicherheit besteht, wie weit GELVOS von den entscheidungsbefugten Stellen im Kanton unterstützt wird, wie weit Rahmenbedingungen nach Projektende noch Gültigkeit haben, so lange fehlt die Vertrauen bildende und Engagement fördernde Sicherheit. Ebenfalls im Zusammenhang mit konzeptionellen Aspekten wird hier auf die grosse Bedeutung von Finanzen und Zeitgefässen hingewiesen. Eine nachhaltige Akzeptanz von GELVOS scheint ohne eindeutige Klärung der Ressourcenfrage nicht möglich.

Und nicht zuletzt sind *Prozessmerkmale* entscheidende Gelingensbedingungen. Eine möglichst rasche Entwicklung vom Formalen zum Inhaltlichen hin ist für den Projektverlauf sehr vorteilhaft: Lehrpersonen müssen von den Projektaktivitäten möglichst direkt und konkret auch etwas in *ihr* Kerngeschäft mitnehmen können.

### **5.3 Empfehlungen für eine allfällige flächendeckende Einführung**

---

Nach der Einschätzung des Projekterfolges und nach der Nennung projektspezifischer Gelingensbedingungen schliessen die folgenden Empfehlungen den Schlussbericht ab. Diese Empfehlungen beziehen sich auf die Weiterentwicklung und auf eine allfällige flächendeckende Einführung von GELVOS. Als Basis für die Formulierung von Empfehlungen dienen die aufgrund der fallvergleichenden Analysen genannten Gelingensbedingungen. Dem Kapitel 5.2 entsprechend werden auch die Empfehlungen gesondert nach personalen, sozialen, organisationalen, konzeptionellen und prozessbezogenen Aspekten formuliert.

Bezüglich *personaler* Aspekte wurde die zentrale Rolle der Schulleitung als Gelingensbedingung genannt. Der Projekterfolg steht und fällt mit der Persönlichkeit der Schulleiterin oder des Schulleiters. Konsequenterweise ist es also von übergeordneter



Bedeutung, Möglichkeiten zu entwickeln, um die *Qualität* der Schulleitungen zu optimieren und gleichzeitig einen Mindeststandard zu garantieren.<sup>16</sup> Neben der Weiterentwicklung der Aus- und vor allem auch der Weiterbildungsmöglichkeiten von Schul- und Teamleitungen sind auch die Schaffung von Intervisionsgruppen oder auch von verbindlichen Anforderungsprofilen denkbar. In Anbetracht der Wichtigkeit der Schulleitungen ist mit Blick auf eine bestmögliche Auswahl zudem der Einsatz von Assessment-Methoden – und Möglichkeiten kantonaler Unterstützungen in diesem Bereich – zu diskutieren. Aufgrund der Tatsache, dass die Akzeptanz der Schul- und Teamleitungen in den Kollegien von hoher Bedeutung ist, sind zudem Möglichkeiten der Mitsprache von Lehrpersonen bei der Besetzung von Schul- und Teamleitungen zu überlegen.

Im Hinblick auf *soziale* Aspekte wurden produktive Kommunikations- und Kooperationskulturen nicht nur innerhalb der Schulen, sondern auch zwischen Schulen, Behörden und Projektleitung als Gelingensbedingung identifiziert. Angesichts einzelner Evaluationsergebnisse besteht in diesem Bereich Handlungsbedarf. Insbesondere die Neu-Aushandlung von Kompetenzen zwischen Schulleitung, Schul- und Gemeinde- oder Bezirksrat beinhaltet beträchtliches Konfliktpotenzial. Angesichts der Tatsache, dass Schulentwicklungsprojekte wie GELVOS immer auch Machtverlagerungen beinhalten, ist dies nicht weiter erstaunlich. Das Vorgehen bezüglich solcher Machtverschiebungsprozesse wird im Zusammenhang mit konzeptionellen Aspekten weiter unten noch zu diskutieren sein. Im Hinblick auf die *sozialen* Aspekte ist zu überlegen, wie weit die einzelnen Schulgemeinden in ihren Aushandlungsprozessen unterstützt werden können und sollen. Denkbar wären zum Beispiel Vermittlungsangebote.

Im *organisationalen* Bereich stellt sich einerseits die Frage, wie schulintern optimale Abläufe gewährleistet werden können. Dabei ist unter anderem auch auf die Position der Schulleitung hinzuweisen. Auch wenn aufgrund der Evaluationsergebnisse nicht grundsätzlich davon ausgegangen werden kann, dass interne Teilzeit-Besetzungen problematisch sind, so sind doch häufige Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Doppelrolle Vorgesetzte/r – Kollegin/Kollege nicht zu übersehen. Als *primus inter pares* ist es wohl bedeutend schwieriger, formale und insbesondere informelle Hierarchien zu etablieren. Es ist davon auszugehen, dass die Doppelrolle noch problematischer wird, sobald die Personalführung konsequent umgesetzt wird. Die für Beurteilungsfragen notwendige Objektivität und Transparenz wären aufgrund möglicher interner Verstrickungen nur schwierig glaubhaft zu vertreten. Deshalb beansprucht die Empfehlung aus dem zweiten Zwischenbericht (S. 30) nach wie vor Gültigkeit, dass eine externe Lösung unbedingt zu bevorzugen ist, wenn nicht schulintern ein/e absolut unumstrittene/r Kandidat/in zur Verfügung steht.

Andererseits stellt sich aber auch die Frage, wie schulextern optimale Abläufe gewährleistet werden können. In diesem Zusammenhang sind die Kompetenzklärungen zwischen Schulleitung, Schul- und Gemeinde- oder Bezirksrat von zentraler Bedeutung. Diese Thematik soll nun auch von *konzeptioneller* Seite aufgenommen werden: Dabei muss auf die Tatsache Bezug genommen werden, dass das Projekt GELVOS im Bereich Schulrat verbreitet als hoffnungslos untersteuert wahrgenommen wird. Wie weit die Unsicherheiten in Kreisen der Schulräte durch die im April 2003 erlassenen neuen

---

<sup>16</sup> Zur Verdeutlichung: Diese Empfehlung impliziert keineswegs die Aussage, dass die Schulleitungen der Projektschulen qualitativ ungenügende Arbeit geleistet hätten. Hingegen wurden Befürchtungen laut, dass es schwierig werden könnte, bei einer flächendeckenden Einführung von GELVOS genügend qualifiziertes Leitungspersonal zu finden.

„Weisungen für die Kompetenzen der Schulräte“ (Erziehungsrat, 2003) abgebaut werden können, kann dieser Schlussbericht nicht beantworten. Allfällige orientierungsstiftende Wirkungen der neuen Weisungen durften bis zum Erhebungszeitpunkt (Juni 2003) nicht erwartet werden. Ob die neuen Weisungen aber für den weiteren Verlauf genügend Orientierung bieten können, wird sich daran messen lassen, wie weit daraus klar wird, was unter strategischen und unter operativen Funktionen im Bildungswesen zu verstehen ist, und wie weit sie sich als konsensfähig erweisen in Bezug auf die Frage, welche Funktionen – wie auch immer diese benannt werden mögen – von politischer und welche von pädagogisch-professioneller Seite wahrzunehmen sind. In diesem Zusammenhang ist die Empfehlung angebracht, die Diskussion über diese Fragen weiter zu führen – und zwar öffentlich. Es ist davon auszugehen, dass diesbezüglich bei weitem noch nicht alle Fragen geklärt sind. Zudem sind die mit GELVOS einhergehenden Kompetenzverschiebungen in einem demokratisch verantworteten Bildungswesen nur dann legitimierbar, wenn sie in einer breiten Öffentlichkeit als sinnvoll und folgerichtig erkannt werden – ohne öffentliche Diskussion ist eine solche Einsicht jedoch nicht zu haben. – Wenn sich aber Einsicht in die neue Kompetenzverteilung und Konsens über die neuen Zuständigkeiten durchsetzen, dann ist zu fragen, wie weit diese Aushandlungsprozesse in jeder Gemeinde von Neuem selbst durchgestritten werden müssen, oder ob nicht engmaschigere Rahmenvorgaben des Kantons den Projektverlauf wesentlich vereinfachen könnten.<sup>17</sup>

Ebenfalls zu den konzeptionellen Aspekten wird hier die Frage der Ressourcen gezählt – dies deshalb, weil GELVOS auch in diesem Bereich verbreitet als untersteuert wahrgenommen wird. So wird auch am Ende des dritten Projektjahres noch beklagt, dass Entlastungs- und Besoldungsfragen für Schulleitungen zu stark von den einzelnen Gemeinden abhängig sind. Wie weit die neue Personal- und Besoldungsverordnung eine harmonisierende Wirkung hat, wird sich weisen. Unabhängig davon muss festgehalten werden, dass nach wie vor die Meinung prominent vertreten ist, dass die Ressourcen noch zu wenig klar festgesetzt sind. Aus externer Sicht wird man die Vermutung dabei nicht ganz los, dass diesbezüglich eine Verantwortungsdiffusion herrscht, dass die Schulen eine Klärung vom Kanton her erwarten, während die Projektleitung die Verantwortung in den Gemeinden sieht. Auch hier drängt sich also eine Klärung der Zuständigkeiten auf. Die verbreitete Klage, die Ressourcen seien zu wenig geklärt, ist aber noch in einem anderen Zusammenhang zu diskutieren. So gibt es bei der Auswertung der Interviews auch Hinweise, dass nicht nur die Ressourcen, sondern dass auch der *Auftrag* nicht geklärt ist – und zwar nicht nur projektspezifisch, sondern auch ganz allgemein im Hinblick auf den Berufsauftrag. Wenn ein Schulrat (121) meint, es brauche Leute, „*die über das Verpflichtende hinaus arbeiten*“, so macht dies deutlich, dass noch nicht überall Klarheit darüber herrscht, wie weit die Aktivitäten im Zusammenhang mit GELVOS auch zum eigentlichen Berufsauftrag der Lehrpersonen gehören sollen. Wenn aber eine Definition des Berufsauftrages, welche das Engagement für Schulentwicklung nicht als *zusätzlichen*, also über das Verpflichtende hinausgehenden, sondern als einen *konstitutiven* Bestandteil der Berufstätigkeit versteht, die tatsächlichen Belastungen der Unterrichtstätigkeit anerkennen will, so ist ein Tatbeweis beispielsweise im Sinne einer bezahlten Teamstunde unabdingbar: Eine neue Praxis ist nicht zu haben, ohne ihr die entsprechenden Ressourcen mitzugeben. Eine neue Kultur kann nicht entstehen, so lange die Rahmenbedingungen auf eine alte zugeschnitten

---

<sup>17</sup> Falls sich aber diese Einsicht und der Konsens nicht durchsetzen sollten, so ist zu fragen, ob dann die Thematik einfach den einzelnen Gemeinden weitergereicht werden darf.

bleiben. In diesem Bereich scheint nach wie vor Handlungsbedarf zu bestehen. Diese Aussage soll jedoch nicht nur als Rückverweis der Thematik an die Bildungspolitik verstanden werden. Gleichzeitig ist auch der Berufsstand angesprochen. Es wird nämlich nicht nur – wie verbreitet aus Kreisen der Lehrpersonen zu hören ist – von kantonalen Stellen immer mehr gefordert und erwartet. Auch bei den Befragungen von GELVOS-Projektschulen wurde einmal mehr deutlich, dass viele Lehrpersonen ihren Beruf mit einem sehr hohen Berufsethos ausüben, dass häufig sehr hohe *Selbst*-erwartungen das nötige Abgrenzen erschweren. Auf diesem Hintergrund wird denn auch klar, dass mehr Zeitgefässe alleine die subjektive Belastung von Lehrpersonen nur bedingt reduzieren würden – oder in den Worten eines Schulleiters (98): *„Auch bei Aufstockung der Zeitgefässe wäre ich noch immer überlastet – es ist eine Frage des Abgrenzens.“* Handlungsbedarf besteht also auch ganz allgemein im Hinblick auf das Professionsverständnis und damit im Hinblick auf die Frage, welche Aufgaben zum Berufsauftrag der Lehrpersonen gehören und welche eben nicht mehr.<sup>18</sup> Zweifel daran, ob mit mehr Zeitgefässen alleine die Probleme gelöst werden können, werden aber noch in einem anderen Zusammenhang deutlich: In der Projektleitung (105) wird argumentiert, dass es nichts bringe, noch so viele Ressourcen freizumachen, wenn der Wille der Beteiligten nicht da sei. Auch wenn aus dieser – bestimmt berechtigten – Aussage keinesfalls ein Umkehrschluss abgeleitet werden darf, dass bei genügendem Willen die Ressourcen nicht mehr so wichtig seien, so wird mit diesem Argument dennoch auf die unbestritten hohe Bedeutung der *Akzeptanz* verwiesen.

Diese Thematik der Akzeptanz soll im Folgenden nun aus einer konzeptioneller Perspektive betrachtet werden. Wurde in Kapitel 5.1 festgehalten, dass die deutlichen Unterschiede zwischen Mitgliedern der Schul- und Teamleitungen und den Lehrpersonen in der Akzeptanz von GELVOS nicht weiter zu erstaunen brauchen, so ist doch im Hinblick auf eine allfällige flächendeckende Einführung zu fragen, ob dieser Unterschied nicht durch eine höhere Akzeptanz auf Seiten der Lehrpersonen verkleinert werden kann. In diesem Zusammenhang ist einerseits darauf hinzuweisen, dass nachhaltige Akzeptanz nur dann zu haben ist, wenn der Nutzen auch für Lehrpersonen konkret und klar sichtbar wird. Darauf ist bei den prozessbezogenen Aspekten weiter unten noch näher einzugehen. Andererseits ist aber auch von konzeptioneller Seite zu fragen, wie die Akzeptanz für Lehrpersonen zu erhöhen ist. Hinweise darauf lassen sich durchaus aus den Evaluationsergebnissen ableiten: So ist auffallend, dass Lehrpersonen grundsätzlich sehr wenig Informationen über GELVOS haben, vor allem kaum solche aus erster Hand, also von der Projektleitung direkt. Wenn man davon ausgeht, dass Akzeptanz zu einem wesentlichen Teil auch wissensabhängig ist – Einsicht in die Notwendigkeit einer Veränderung ist ohne Kenntnis von Argumenten nicht möglich –, dann liegt es auf der Hand, dass bei einer allfälligen flächendeckenden Einführung ein ganz besonderes Augenmerk auf die Informationspolitik zu legen ist. Die Frage muss sorgfältig geklärt werden, über welche Wege und mit welchen Informationen auch in der Basis eine breite Einsicht in die Notwendigkeit geleiteter Schulen erreicht werden kann. Der bis anhin von der Projektleitung gewählte Kommunikationskanal hauptsächlich über die Schulleitungen ist zwar organisatorisch gesehen durchaus logisch. Inhaltlich aber ist es problematisch, wenn die Schulleitungen selbst Überzeugungsarbeit leisten müssen, wenn also die so stark betroffenen Schulleitungen

---

<sup>18</sup> Die von der EDK im Mai 2003 lancierte und nun in die Kantone getragene öffentliche Diskussion über ein neues „Leitbild Lehrberuf“ könnte in diesem Zusammenhang einen geeigneten Anknüpfungspunkt bieten.

ihre eigene Existenz zu begründen haben, während die Projektleitung von den Lehrpersonen kaum wahrgenommen wird. Absichten, Hintergründe und Argumentationszusammenhänge für die Einführung von geleiteten Schulen müssen transparent, zielgruppenbezogen und überzeugend von neutralerer Seite her kommuniziert werden. Diesbezüglich sind bei einer allfälligen flächendeckenden Einführung kantonale Stellen besonders gefragt.

Im Zusammenhang mit der Empfehlung, von kantonalen Seite Überzeugungsarbeit zu leisten, steht ein weiterer konzeptioneller Aspekt: GELVOS wird nicht nur im Bereich der Schulräte und im Hinblick auf die Ressourcenfrage teilweise als untersteuert wahrgenommen, sondern ganz deutlich auch in Bezug auf die Weiterführung des Projektes. Einerseits wirkt die kantonsrätliche Motion zu LQS als eigentliches Damoklesschwert über GELVOS und verursacht eine grosse allgemeine Verunsicherung. Andererseits wird aber auch immer wieder hinterfragt, wie gut GELVOS in andere Entwicklungen im Schulbereich eingebunden sei und wie klar das Erziehungsdepartement hinter dem Anliegen GELVOS stehe. Offenbar werden hier bei den Projektschulen keine entsprechenden Signale wahrgenommen. Eine erfolgreiche flächendeckende Einführung ist aus aussenstehender Sicht aber kaum denkbar, so lange von den politisch Verantwortlichen und den entscheidungsbefugten Stellen nicht ganz klare und überzeugende Bekenntnisse *für* GELVOS geleistet werden. Unter Umständen könnte es auch von Vorteil sein, über das weitere Vorgehen erst dann zu entscheiden, wenn die kantonsrätliche Motion zu LQS abgearbeitet ist.<sup>19</sup>

Schliesslich ist bei den *prozessbezogenen* Aspekten besonders auf die Bedeutung der Vorgehensweise hinzuweisen. Wie oben bereits erwähnt, empfiehlt sich für nachhaltige und breite Akzeptanz eine Projektplanung, die bald konkrete Auswirkungen auf den Unterricht zeigt, die das Kerngeschäft der Lehrpersonen beeinflusst. Diese Empfehlung könnte auf konzeptioneller Ebene aufgegriffen werden, indem die Anstösse auf Makro- und Mesoebene, also auf der Ebene des Schulsystems und der Einzelschule, mit solchen auf der Mikroebene, also auf der Ebene des Unterrichts gekoppelt würden (vgl. dazu Maag Merki & Roos, 2003). Um jedoch der Gefahr vorzubeugen, die Entwicklungsimpulse könnten als überladen wahrgenommen werden, ist es auch denkbar, die Brücke von GELVOS zum Unterricht in den schulinternen Projektplanungen zu bauen. Diese Brücke ist entscheidend, auch wenn – oder vor allem gerade weil – bei GELVOS strukturelle Veränderungen im Vordergrund stehen. Will sich die Projektleitung auch über diesen Bereich für die Schaffung von Akzeptanz einsetzen, so sind entsprechende Rahmenvorgaben für die Umsetzung von GELVOS zu diskutieren.

Im Zusammenhang mit prozessbezogenen Aspekten ist zudem an Unterstützungsangebote zu denken. Im Hinblick auf eine allfällige flächendeckende Einführung darf nicht übersehen werden, dass neu startende Schulen den ganzen Entwicklungsprozess selbst noch durchmachen müssen. Sie stehen nicht am gleichen Ort wie die Projektschulen, und sie haben nicht den Entwicklungsstand, an den sich die Projektleitung inzwischen möglicherweise gewöhnt hat. Viele Schulen werden wohl auch nicht den Entwicklungsstand aufweisen, den die Projektschulen zu Beginn hatten. Deshalb – und weil im Vergleich zu anderen Schulentwicklungsprojekten der Einfluss einer externen Beratung oder Begleitung erstaunlich wenig erwähnt wurde (nur gerade Schulen 4 und

---

<sup>19</sup> Würde ein Entscheid über das weitere Vorgehen bezüglich Einführung von Schulleitungen verfasst, ist auch zu berücksichtigen, dass ein gewisses Vakuum im Hinblick auf die Aufsicht über die Lehrpersonen besteht. Das Vakuum entsteht dann, wenn die neue Aufsicht für die Schule als Ganzes zuständig ist, die Personalführung an den Schulen aber noch nicht umgesetzt ist.

7) – sei an dieser Stelle auch ein Hinweis auf die kaum zu unterschätzende Bedeutung der professionellen Unterstützung in Veränderungssituationen erlaubt: Schulen, die sich neu auf den Weg machen, brauchen mindestens so viel Unterstützung wie sie die Projektschulen bekommen haben.

Als abschliessendes Fazit soll die grundsätzliche Empfehlung gelten, Schulleitungen flächendeckend einzuführen. Die fallvergleichenden Analysen haben deutlich gemacht, wie viele Impulse durch GELVOS und durch die Schulleitungen mit ihren Persönlichkeiten und ihren Aus- und Weiterbildungen in die Schulen gebracht werden konnten.<sup>20</sup> Wenn die konzeptionellen Klärungen geleistet sind, dann ist GELVOS ein lohnenswerter Weg – er ist dann möglichst mit angebrachter Umsicht und mit den notwendigen Ressourcen zu beschreiten.

---

<sup>20</sup> Das häufig vertretene Argument, es sei kaum festzustellen, welche Entwicklungen tatsächlich auf GELVOS zurückzuführen sind und welche sich auch ohne GELVOS entfaltet hätten, widerspricht dieser abschliessenden Einschätzung nicht – im Gegenteil: GELVOS ist auch eine Möglichkeit, Entwicklungen im Kanton zu kanalisieren und damit zu vermeiden, dass einige Schulen beeindruckende Wege zurücklegen, während andere an Ort und Stelle treten. GELVOS hat damit das Potential zu verhindern, dass sich einzelne innovative Schulen zu stark von anderen absetzen, indem GELVOS einfach letztere auch auf den Weg schickt.

## 6. Literaturverzeichnis

- Buholzer, A. (2000). *Das Innovationsklima in Schulen. Eine empirische Studie zur Innovation „Schulen mit Profil“ in den Primarschulen des Kantons Luzern*. Aarau: Sauerländer.
- Büeler, X. & Sempert, W. (2001). *Zwischenbericht 1 der wissenschaftlichen Evaluation des Projektes „Geleitete Volksschulen im Kanton Schwyz“*. Zürich: Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Universität Zürich.
- Büeler, X. & Sempert, W. (2002). *Zwischenbericht 2 der wissenschaftlichen Evaluation des Projektes „Geleitete Volksschulen im Kanton Schwyz“*. Zürich: Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Universität Zürich.
- Ekholm, M. (1997). Steuerungsmodelle für Schulen in Europa. Schwedische Erfahrungen mit alternativen Ordnungsmodellen. *Zeitschrift für empirische Pädagogik*, 43, 597 – 608.
- Erziehungsrat des Kantons Schwyz. (1999). *Weisungen für Pilotschulen im Projekt „Geleitete Volksschulen im Kanton Schwyz“ vom 8. September 1999*. Schwyz: ED.
- Erziehungsrat des Kantons Schwyz. (2003). *Anpassung der Weisungen für die Kompetenzen der Schulräte im Projekt „Geleitete Volksschulen im Kanton Schwyz“ vom 2. April 2003*. Schwyz: ED.
- Fürstenau, P. (1967). Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. *Neue Sammlung*, 6, 511 – 525.
- Maag Merki, K. & Büeler, X. (2002). Schulautonomie in der Schweiz. Eine Bilanz auf empirischer Basis. In H.-G. Rolff, H. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 12. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 131-161). Weinheim, München: Juventa.
- Maag Merki, K. & Roos, M. (2003). Erfolgsfaktoren auf dem Weg zur fördernden Schule. Erfolgreiche Change-Prozesse brauchen strukturelle und didaktische Reformen. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien* (S. B 2.7 (1-18)). Stuttgart: Raabe.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook. Second Edition*. Thousand Oaks: SAGE.
- Moser, U., Keller, F. & Tresch, S. (2003). *Schullaufbahn und Leistung: Bildungsverlauf und Lernerfolg von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der 3. Volksschulklasse*. Bern: Verlag h.e.p.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck: Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.