

---

# Schlussbericht

Wissenschaftliche Schlussevaluation des Projektes „Schulen mit Profil“,  
Kanton Luzern



Prof. Dr. Kurt Hess  
Prof. Dr. Markus Roos

August 2006

**PHZ Zug - IBB**  
Zugerbergstrasse 3 · CH-6300 Zug  
Tel. +41 41 727 12 44  
Fax +41 41 727 12 01  
ibb@zug.phz.ch  
[www.zug.phz.ch/ibb](http://www.zug.phz.ch/ibb)

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>Inhaltsverzeichnis</b> .....	<b>2</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>6</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>8</b>
<b>0 Vorwort</b> .....	<b>10</b>
<b>1 Einleitung</b> .....	<b>11</b>
<b>2 Rückblick auf die Evaluationen 2000 bis 2003</b> .....	<b>13</b>
2.1 Überblick über die Module .....	13
2.2 Überblick über die Ergebnisse der Evaluationen 2000 bis 2003 .....	14
2.2.1 Ergebnisse zu These 1 .....	14
2.2.2 Ergebnisse zu These 2 .....	15
2.2.3 Ergebnisse zu These 3 .....	15
2.2.4 Ergebnisse zu These 4 .....	16
2.2.5 Ergebnisse zu These 5 .....	16
<b>3 Methodische Angaben</b> .....	<b>17</b>
3.1 Forschungsdesign.....	17
3.1.1 Fragebögen mit offenen, qualitativ ausgewerteten Fragen.....	18
3.1.2 Fragebögen mit geschlossenen, quantitativ ausgewerteten Fragen.....	19
3.1.3 Bildungscontrolling .....	19
3.2 Fragestellungen .....	20
3.3 Stichproben.....	21
3.3.1 Erhebung mit offenen Fragen und qualitativer Auswertung (Erhebung 2005).....	21
3.3.2 Erhebung mit geschlossenen Fragen und quantitativer Auswertung (Erhebung 2006) .....	22
3.4 Erhebungsinstrumente mit offenen Fragen und qualitativer Auswertung (Erhebung 2005) .....	28
3.4.1 Fragebögen.....	28
3.4.2 Telefoninterviews .....	30
3.4.3 Schüleraufsätze .....	30
3.5 Quantitativ ausgerichtete Fragebögen (Erhebung 2006).....	30
3.6 Durchführung der Erhebungen.....	30
3.6.1 Erhebungen mit offenen Fragestellungen und qualitativen Auswertungen.....	30
3.6.2 Quantitativ orientierte Erhebungen mit offenen und geschlossenen Fragen .....	31
3.7 Datenauswertung .....	31
3.7.1 Qualitative Datenauswertung .....	31
3.7.2 Quantitative Datenauswertung.....	31

<b>4</b>	<b>Ergebnisse der Erhebung mit offenen Fragen und qualitativer Auswertung (2005)</b> .....	<b>34</b>
4.1	Einleitung .....	34
4.2	Quantifizierung der Beantwortung offener Fragen .....	34
4.2.1	Akzeptanz des Projektes SmP .....	34
4.2.2	Veränderungen .....	35
4.2.3	Akzeptanz der Schul(haus)leitung .....	36
4.2.4	Ressourcen .....	37
4.2.5	Kompetenzen .....	37
4.2.6	Qualitätsmanagement .....	38
4.2.7	Kooperation mit Entscheidungsträgern bzw. kantonalen Instanzen .....	39
4.2.8	Wünsche .....	40
4.2.9	Befürchtungen.....	40
4.3	Auswertung spezifischer Fragen bzw. Antwortkategorien .....	40
4.3.1	Spezifische Antworten von Lehrpersonen, Schul(haus)leitenden, Schulpflegen, Schulverwaltungen und Trägerschaften.....	41
4.3.2	Spezifische Antwortkategorien der Lernenden .....	41
4.4	Vergleich mit bisherigen Evaluationsergebnissen .....	43
4.4.1	Realisierungsgrad des neuen Gesetzes über die Volksschulbildung .....	43
4.4.2	Kontinuitäten und Differenzen.....	45
4.5	Diskussion der Ergebnisse nach Akteuren .....	50
4.5.1	Lehrpersonen .....	50
4.5.2	Schul(haus)leitungen .....	50
4.5.3	Schulpflegen .....	51
4.5.4	Schulverwaltungen.....	51
4.5.5	Gemeinderatspräsidien .....	51
4.5.6	Trägerschaften .....	51
4.5.7	Erziehungsberechtigte .....	51
4.5.8	Lernende .....	53
4.6	Verdichtete Ergebnisdiskussion .....	53
<b>5</b>	<b>Ergebnisse der Erhebung mit quantitativer und qualitativer Orientierung (2006)</b> .....	<b>55</b>
5.1	Qualitative Ergebnisse der offenen Fragestellungen .....	55
5.1.1	Wahrgenommene Veränderungen.....	55
5.1.2	Gewünschte Unterstützung.....	56
5.1.3	Wahrgenommene Probleme .....	57
5.1.4	Unterstützung der Anliegen von SmP .....	58
5.2	Quantitative Ergebnisse der geschlossenen Fragestellungen .....	59
5.2.1	Wahrgenommene Veränderungen durch das Projekt SmP .....	59

5.2.2	Realisierung des neuen Gesetzes über die Volksschulbildung und der Thesen von SmP .....	60
5.2.3	Akzeptanz des Projektes SmP .....	65
5.2.4	Wahrgenommene Kompetenzen .....	67
5.2.5	Weiterbildungsbedürfnisse.....	68
5.2.6	Informationskanäle und Informationsstand über pädagogische Entwicklungen .....	70
5.2.7	Informationsfluss und Kooperation .....	74
5.2.8	Budget und Infrastruktur .....	77
5.2.9	Interpretation der Ergebnisse.....	78
<b>6</b>	<b>Ergebnisse des Bildungscontrollings.....</b>	<b>84</b>
6.1	Aussagen der Schulleitenden .....	84
6.2	Aussagen der Schulleitenden und der Schulpflegepräsidien.....	97
6.3	Aussagen der Schulpflegepräsidien .....	101
6.4	Interpretation der Ergebnisse des Bildungscontrollings.....	104
<b>7</b>	<b>Längsschnitt 1997 – 2000 – 2003 – 2006.....</b>	<b>109</b>
7.1	Ergebnisse des Längsschnitts mit Schulleitungen.....	109
7.1.1	Verwendete Skalen.....	109
7.1.2	Generelle Entwicklungstendenzen bei den Schulleitungen .....	109
7.1.3	Projektidentifikation.....	112
7.1.4	Kooperationsbestrebung.....	113
7.1.5	Öffnungstendenz.....	114
7.1.6	Führung mit konkreten Hilfestellungen .....	115
7.1.7	Operative Führung .....	116
7.1.8	Soziale Führung.....	117
7.2	Ergebnisse des Längsschnitts mit Lehrpersonen .....	118
7.2.1	Verwendete Skalen.....	118
7.2.2	Generelle Entwicklungstendenzen bei den Lehrpersonen.....	118
7.2.3	Projektidentifikation.....	120
7.2.4	Kooperationsbestrebungen.....	121
7.2.5	Öffnungstendenzen.....	122
7.2.6	Chancen von SmP .....	124
7.2.7	Handlungsautonomie und Verantwortung.....	124
7.2.8	Kommunikation, Kooperation, Führung.....	125
7.2.9	Unterricht und Erziehung .....	126
7.2.10	Beruflicher Status und Selbstverwirklichung.....	127
7.2.11	Weitere Einzelitems zur Zufriedenheit .....	128
7.3	Die Entwicklung der Innovationsbereitschaft von Schulleitungen und Lehrpersonen im Vergleich .....	130

7.4	Interpretation der längsschnittlichen Daten.....	132
7.4.1	Längsschnittliche Ergebnisse von Schulleitungen .....	132
7.4.2	Längsschnittliche Ergebnisse von Lehrpersonen .....	135
<b>8</b>	<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>138</b>
<b>9</b>	<b>Ergebnisdiskussion und Empfehlungen .....</b>	<b>147</b>
	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>151</b>

## TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1:	Übersicht über die fünf Evaluationsmodule .....	13
Tabelle 2:	Einbezug der Akteure in bisherige Evaluationen und in die Schlussevaluation 2005/06.....	18
Tabelle 3:	Übersicht über die Stichprobe der qualitativen Erhebung .....	21
Tabelle 4:	Stichprobenziehung bei den quantitativ orientierten Fragebögen .....	22
Tabelle 5:	Beschreibung der Stichprobe der Gemeinderatspräsidien, der Schulver- waltungen und der Schulpflegen (quantitativ orientierte Erhebung 1) .....	23
Tabelle 6:	Beschreibung der Stichprobe der Schul(haus)leitenden (quantitativ orientierte Erhebung 1) .....	24
Tabelle 7:	Beschreibung der Stichprobe der Lehrpersonen (quantitativ orientierte Erhebung 1) .....	26
Tabelle 8:	Struktur der Fragebögen mit offenen Fragen und qualitativer Auswertung ....	28
Tabelle 9:	Skala zur <i>Realisierung des neuen Gesetzes über die Volksschulbildung</i> .....	60
Tabelle 10:	Skalen und Einzelitems zum <i>Realisierungsgrad der Thesen von SmP</i> Einschätzung durch Gemeinderatspräsidien, Schulverwaltungen und Schulpflegemitglieder .....	62
Tabelle 11:	Informationsstand zu den Thesen von SmP. Einschätzung durch Gemeinderatspräsidien, Schulverwaltungen und Schulpflegemitglieder .....	64
Tabelle 12:	Skala <i>Akzeptanz</i> des Projektes SmP. Einschätzung durch Gemein- ratspräsidien, Schulverwaltungen und Schulpflegemitglieder .....	65
Tabelle 13:	Skala <i>Kompetenzen</i> der Gemeinderatspräsidien, der Schulverwal- tungen und der Schulpflegemitglieder gemäss Selbsteinschätzung .....	66
Tabelle 14:	Weiterbildungsbedürfnisse der Gemeinderatspräsidien, der Schulverwaltungen und der Schulpflegemitglieder .....	68
Tabelle 15:	Informationskanäle der Gemeinderatspräsidien, der Schul- verwaltungen und der Schulpflegemitglieder .....	69
Tabelle 16:	Genügender Informationsstand über aktuelle pädagogische Ent- wicklungen. Selbsteinschätzung durch Gemeinderatspräsidien, Schulverwaltungen und Schulpflegemitglieder .....	71
Tabelle 17:	Informationsfluss und Kooperation. Einzelitems zur Selbsteinschätzung der Gemeinderatspräsidien, Schulverwaltungen und Schulpflegemitglieder .....	72
Tabelle 18:	„Gute Verhältnisse“ zu Bezugsgruppen. Subjektive Einschätzung durch Gemeinderatspräsidien, Schulverwaltungen und Schulpflegemitglieder .....	74
Tabelle 19:	Einzelitems zu Finanzen .....	75
Tabelle 20:	Organisation der Sekundarstufe I. Einschätzung durch Schulleitende .....	82
Tabelle 21:	Aussagen der Schulleitenden zu Einzelitems der Begabungsförderung und der integrierten Förderung (IF) .....	84
Tabelle 22:	Formen der Begabungsförderung. Aussagen der Schulleitenden .....	85
Tabelle 23:	Schulleitende beantworten Einzelitems zum Schuleintritt .....	86
Tabelle 24:	Einzelitems zur Schülerinnen- und Schülerpartizipation. Einschätzung durch Schulleitende .....	87
Tabelle 25:	Einzelitems zur Mitwirkung der Erziehungsberechtigten an der Schule. Einschätzung durch die Schulleitenden .....	88
Tabelle 26:	Beurteilungs- und Fördergespräche durch die Schulleitung. Selbsteinschätzung durch die Schulleitenden .....	90
Tabelle 27:	Selbstbeurteilung der Lehrpersonen. Fremdeinschätzung durch Schulleitende .....	91
Tabelle 28:	Einschätzung der Q-Gruppenarbeit durch Schulleitende .....	92
Tabelle 29:	Familien ergänzende Betreuungsangebote in den Gemeinden. Aussagen von Schulleitenden .....	94
Tabelle 30:	Einzelitems zu Leistungsaufträgen und Jahres-/Mehrjahresprogram-	

	men. Beurteilung durch Schulleitende und Schulpflegepräsidien.....	95
Tabelle 31:	Einzelitem zur Schulleitung. Beurteilung durch Schulleitungen und Schulpflegepräsidien.....	96
Tabelle 32:	Einzelitem zu den Leitbildern. Beurteilung durch Schulleitende und Schulpflegepräsidien .....	97
Tabelle 33:	Kooperation mit andern Gemeinden. Beurteilung durch Schulleitende und Schulpflegepräsidien.....	98
Tabelle 34:	Einzelitem zur Schulpflege. Selbstbeurteilung durch Schulpflegepräsidien .....	100
Tabelle 35:	Einzelitem zur Schulleitung. Beurteilung durch Schulpflegepräsidien .....	101
Tabelle 36:	Reliabilität der Skalen und Subskalen mit Bezug auf den Längsschnittdatensatz .....	108
Tabelle 37:	Wichtige Kennwerte des Schulleitungslängsschnitts auf Skalenebene im Überblick. Skalen geordnet nach Stärke des bivariaten Zusammenhangs ( $\text{Eta}^2$ ) mit Erhebung.....	109
Tabelle 38:	Kennwerte zu den Items der Skala <i>Projektidentifikation</i> .....	111
Tabelle 39:	Kennwerte zu den Items der Skala <i>Kooperationsbestrebung</i> .....	112
Tabelle 40:	Kennwerte zu den Items der Skala <i>Öffnungstendenz</i> .....	114
Tabelle 41:	Kennwerte zu den Items der Skala <i>Führung mit konkreten Hilfestellungen</i> .....	115
Tabelle 42:	Kennwerte zu den Items der Skala <i>Operative Führung</i> .....	116
Tabelle 43:	Kennwerte zu den Items der Skala <i>Soziale Führung</i> .....	117
Tabelle 44:	Kennwerte der Skalen und Subskalen.....	117
Tabelle 45:	Wichtige Kennwerte des Lehrpersonen-Längsschnitts auf Skalenebene im Überblick. Skalen geordnet nach Stärke des bivariaten Zusammenhangs ( $\text{Eta}^2$ ) .....	118
Tabelle 46:	Kennwerte der Einzelitem zur Projektidentifikation .....	120
Tabelle 47:	Kennwerte zur Skala <i>Kooperationsbestrebungen</i> .....	121
Tabelle 48:	Kennwerte zur Skala <i>Öffnungstendenzen</i> .....	122
Tabelle 49:	Kennwerte zur Skala <i>Chancen von SmP</i> .....	123
Tabelle 50:	Kennwerte zur Zufriedenheitsskala <i>Handlungsautonomie und Verantwortung</i> .....	124
Tabelle 51:	Kennwerte zur Zufriedenheitsskala <i>Kommunikation, Kooperation und Führung</i> .....	125
Tabelle 52:	Kennwerte zur Zufriedenheitsskala <i>Unterricht und Erziehung</i> .....	126
Tabelle 53:	Kennwerte zur Zufriedenheitsskala <i>Beruflicher Status und Selbstverwirklichung</i> .....	127
Tabelle 54:	Kennwerte zu verschiedenen Einzelitem zur Berufszufriedenheit der Lehrpersonen .....	128
Tabelle 55:	Mittelwerte zur <i>Innovationsbereitschaft</i> der Lehrpersonen und Schulleitungen im längsschnittlichen Vergleich .....	129

## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1:	Ebenen und Akteure im Luzerner Schulwesen.....	17
Abbildung 2:	Übersicht über die drei Auswertungs-Varianten der quantitativ orientierten Umfrage .....	20
Abbildung 3:	Mit dem Projekt SmP wahrgenommene Veränderungen. Einschätzung durch Gemeinderatspräsidien, Schulverwaltungen und Schulpflegemitglieder .....	59
Abbildung 4:	Informationsstand zu den Thesen von SmP. Einschätzung durch Gemeinderatspräsidien, Schulverwaltungen und Schulpflegemitglieder.....	64
Abbildung 5:	Skala <i>Kompetenzen</i> der Gemeinderatspräsidien, Schulverwaltungen und der Schulpflegemitglieder gemäss Selbsteinschätzung .....	67
Abbildung 6:	Weiterbildungsbedürfnisse der Gemeinderatspräsidien, der Schulverwaltungen und der Schulpflegemitglieder .....	69
Abbildung 7:	Informationskanäle der Gemeinderatspräsidien, der Schulverwaltungen und der Schulpflegemitglieder.....	70
Abbildung 8:	Genügender Informationsstand über aktuelle pädagogische Entwicklungen. Selbsteinschätzung durch Gemeinderatspräsidien, Schulverwaltungen und Schulpflegemitglieder .....	71
Abbildung 9:	Informationsfluss und Kooperation. Einzelitems zur Selbsteinschätzung der Gemeinderatspräsidien, der Schulverwaltungen und der Schulpflegemitglieder .....	73
Abbildung 10:	„Gute Verhältnisse“ zu Bezugsgruppen. Subjektive Einschätzung durch Gemeinderatspräsidien, Schulverwaltungen und Schulpflegemitglieder .....	75
Abbildung 11:	Einschätzung der Schulleitenden, ob die neue Organisationsform (mit Niveau A) bei der Förderung der Jugendlichen eine Verbesserung gebracht habe .....	83
Abbildung 12:	Formen der Begabungsförderung laut Aussagen der Schulleitenden.....	85
Abbildung 13:	Beurteilungs- und Fördergespräche durch die Schulleitung. Selbsteinschätzung durch die Schulleitenden .....	90
Abbildung 14:	Selbstbeurteilung der Lehrpersonen. Fremdeinschätzung durch Schulleitende .....	92
Abbildung 15:	Familien ergänzende Betreuungsangebote in den Gemeinden. Aussagen von Schulleitenden .....	94
Abbildung 16:	Einzelitems zu Leistungsaufträgen und Jahres-/Mehrjahresprogrammen. Beurteilung durch Schulleitende und Schulpflegepräsidien.....	95
Abbildung 17:	Einzelitems zu Leitbildern. Beurteilung durch Schulleitende und Schulpflegepräsidien .....	98
Abbildung 18:	Einzelitems zur Schulpflege. Selbstbeurteilung durch Schulpflegepräsidien .....	100
Abbildung 19:	Einzelitems zur Schulleitung. Beurteilung durch Schulpflegepräsidien .....	101
Abbildung 20:	Vergleich der Entwicklung der Skalen zur <i>Innovationsbereitschaft</i> im Projektverlauf .....	109
Abbildung 21:	Vergleich der Entwicklung der Skalen zur <i>Führung der Schule</i> im Projektverlauf .....	110
Abbildung 22:	Vergleich der Entwicklung der <i>Führung</i> und <i>Innovationsbereitschaft</i> im Projektverlauf .....	110
Abbildung 23:	Items der Skala <i>Projektidentifikation</i> im Entwicklungsverlauf von Schulen mit Profil .....	111
Abbildung 24:	Items der Skala <i>Kooperationsbestrebung</i> in der Entwicklung von Schulen mit Profil .....	112
Abbildung 25:	Items der Skala <i>Öffnungstendenz</i> im Entwicklungsverlauf von Schulen mit Profil.....	113
Abbildung 26:	Items der Skala <i>Führung mit konkreten Hilfestellungen</i>	



im Entwicklungsverlauf von Schulen mit Profil .....	114
Abbildung 27: Items der Skala <i>Operative Führung</i> im Entwicklungsverlauf von Schulen mit Profil .....	115
Abbildung 28: Items der Skala <i>Soziale Führung</i> im Entwicklungsverlauf von Schulen mit Profil .....	116
Abbildung 29: Vergleich der Entwicklung zentraler Dimensionen im Projektverlauf.....	118
Abbildung 30: Skalen zur <i>Berufszufriedenheit</i> der Lehrpersonen im zeitlichen Vergleich.....	119
Abbildung 31: Einzelitems zur <i>Projektidentifikation</i> der Lehrpersonen im Projektverlauf .....	120
Abbildung 32: Skala <i>Kooperationsbestrebungen</i> im Projektverlauf .....	121
Abbildung 33: Skala <i>Öffnungstendenzen</i> im Projektverlauf.....	122
Abbildung 34: Skala <i>Chancen von SmP</i> im Projektverlauf .....	123
Abbildung 35: Zufriedenheitsskala <i>Handlungsautonomie und Verantwortung</i> im Projektverlauf .....	124
Abbildung 36: Zufriedenheitsskala <i>Kommunikation, Kooperation und Führung</i> im Projektverlauf.....	125
Abbildung 37: Zufriedenheitsskala <i>Unterricht und Erziehung</i> im Projektverlauf .....	126
Abbildung 38: Zufriedenheitsskala <i>Beruflicher Status und Selbstverwirklichung</i> im Projektverlauf .....	127
Abbildung 39: Einzelitems zur beruflichen Zufriedenheit der Lehrpersonen im Projektverlauf .....	128
Abbildung 40: <i>Innovationsklima</i> – Vergleich der Entwicklungsverläufe von Lehrpersonen und Schulleitungen .....	129
Abbildung 41: <i>Öffnungstendenz</i> – Vergleich der Entwicklungsverläufe von Lehrpersonen und Schulleitungen .....	130
Abbildung 42: <i>Kooperationsbestrebungen</i> – Vergleich der Entwicklungsverläufe von Lehrpersonen und Schulleitungen .....	130
Abbildung 43: <i>Projektidentifikation</i> – Vergleich der Entwicklungsverläufe von Lehrpersonen und Schulleitungen .....	131

Vor etwa einem Jahr wurde das Projekt „Schulen mit Profil“ im Rahmen eines festlichen Anlasses, zu dem eine grosse Zahl von Beteiligten, Betroffenen und Interessierten eingeladen war, offiziell beendet. Rechtzeitig zu diesem Anlass erschienen zwei Publikationen, die das Projekt aus zwei unterschiedlichen Perspektiven beleuchteten. Mit dem "Lesebuch Schulen mit Profil" (2005) stellten Beat Bucher und Peter Imgrüth den Inhalt und Verlauf des Projektes anschaulich, facettenreich und aus unterschiedlichen Blickwinkeln dar. Xaver Büeler, Alois Buholzer und Markus Roos fassten in der Publikation "Schulen mit Profil. Forschungsergebnisse, Brennpunkte, Zukunftsperspektiven" (2005) wichtige Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitevaluation in übersichtlicher Form zusammen und luden renommierte Bildungswissenschaftler ein, diese Ergebnisse zu interpretieren und einen Blick in die Zukunft zu werfen. Heute liegen nun die Resultate der Schlussevaluation vor Ihnen.

„Schulen mit Profil“ stellt – man muss es betonen – nicht irgendein Schulentwicklungsprojekt dar. „Schulen mit Profil“ darf in vielerlei Hinsicht als paradigmatisch bezeichnet werden für eine ganze Generation von Schulreformen in der Schweiz. Das Besondere an diesem Projekt ist, dass es die wichtigen Reformthemen der 90er-Jahre des letzten Jahrhunderts einerseits früher und gleichzeitig umfassender, als dies in anderen Kantonen der Fall war, aufgenommen und umgesetzt hat. Hervorzuheben ist weiter, dass „Schulen mit Profil“ nicht etwa als kleines Pilotprojekt lanciert wurde, sondern von Beginn weg als kantonsweite Reform mit hohem Verpflichtungsgrad für die Volksschulen. Diese Strategie, die retrospektiv durchaus als mutig bezeichnet werden darf, konnte nur deshalb Erfolge zeitigen, weil alle Anspruchs- und Interessensgruppen eng in die Projektentwicklung eingebunden waren und gleichzeitig auf allen Stufen mit hoher Professionalität und Ernsthaftigkeit gearbeitet wurde.

Die Evaluation dieses exemplarischen Schulreformvorhabens stellt auch aus wissenschaftlicher Sicht eine Herausforderung, aber auch eine Chance dar. Dies umso mehr, als wir auf der Basis einer frühen Untersuchung von Alois Buholzer (1997) die Gelegenheit hatten, die Entwicklung wichtiger Indikatoren über einen Zeitraum von zehn Jahren und vier Erhebungszeitpunkten zu verfolgen. Neben einer Vielzahl von Erkenntnissen über den Umsetzungsgrad der fünf Thesen zu „Schulen mit Profil“ und des darauf aufbauenden neuen Gesetzes über die Volksschulbildung bilden denn auch die Ergebnisse dieses Längsschnittes einen Schwerpunkt in dieser Schlussevaluation.

Nicht zum ersten Mal sind einige dieser Ergebnisse für uns durchaus überraschend ausgefallen, beispielsweise die Unterschiede in den Entwicklungsverläufen zwischen den Schulleitungen und den Lehrpersonen. Noch im Jahre 2003 sprachen einige Anzeichen dafür, dass die Schulleitungen aufgrund ihrer hohen Motivation und ihrer fundierten Ausbildung ein Entwicklungstempo eingeschlagen hatten, dem die Lehrpersonen auf Dauer nicht würden folgen können. Gleichzeitig zeichnete sich schon damals ab, dass die Schulleitungen sich selber mit diesem Tempo einer hohen Belastung ausgesetzt haben, gerade vor dem Hintergrund ihrer ohnehin schon hohen Auslastung mit operativen Funktionen. Doch es ist anders gekommen, als wir es erwartet haben. Sowohl die Rolle der Schulleitungen als auch jene der Schulpflege erscheint vor dem Hintergrund der vorliegenden Befunde in einem teilweise anderen Licht. Doch lesen Sie selbst!

Ein herzliches Dankeschön geht an Dr. Bruno Wettstein, der diese Evaluation auf Seiten des Amtes für Volksschulbildung des Kantons Luzern wohlwollend und kompetent begleitet hat. Dank gebührt sodann lic. phil. Vera Maier, die auf Seiten des IBB in der ersten Evaluationsphase mit beteiligt war. Prof. Dr. Kurt Hess hat als Projektleiter diese Evaluation mit grosser Sorgfalt durchgeführt, unterstützt im Bereich des Längsschnitts durch Prof. Dr. Markus Roos. Ihnen bin ich zu besonderem Dank verpflichtet. Mein letzter Dank geht an alle, die sich bereitwillig und auskunftsfreudig an den Erhebungen beteiligt haben. Sie haben damit die Bedeutung unterstrichen, die diesem grossen Schulentwicklungsprojekt zukommt.

Zug, 25. August 2006

Prof. Dr. Xaver Büeler, Rektor PHZ Zug

Im Frühling 2005 gab das Bildungsdepartement des Kantons Luzern bzw. das Amt für Volksschulbildung (AVS) dem Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) die Schlussevaluation des Projektes „**Schulen mit Profil**“ (SmP) in Auftrag. Zu diesem Zeitpunkt fand das Projekt seinen Abschluss und es wurde durch das Folgeprojekt „**Schulen mit Zukunft**“ abgelöst. Es zeugt von hoher Professionalität, dass die Auftraggeberin mit der Schlussevaluation ein an sich abgeschlossenes Projekt evaluieren liess und damit den Projektbogen zu Ende dachte. Die vorliegende Untersuchung ist als Abschluss einer Reihe Projekt begleitender Evaluationen zu verstehen, welche Kapitel 2 überblicksartig wieder gibt. Zunächst wird der Rahmen des Projektes SmP durch die leitenden Thesen und das neue Gesetz über die Volksschulbildung abgesteckt:

Das Netzwerk SmP wurde 1998 mit 11 Schulen aus 9 Luzerner Gemeinden gestartet und entwickelte sich anschliessend kontinuierlich. Das heute abgeschlossene Projekt „Schulen mit Profil“ lässt sich mit 5 Thesen charakterisieren:

## **1. These: Schulorganisation und Verhältnis Kanton - Gemeinden**

Der Kanton gibt den Gemeinden die Kompetenz ab, ihre Schule den lokalen Bedürfnissen entsprechend zu gestalten. Konkret gibt sich jede Schule ihr eigenes Profil. Um die Qualität zu sichern, legt der Kanton die Rahmenbedingungen fest.

## **2. These: Teamarbeit und Schulklima**

Die Lehrpersonen eines Schulhauses sind ein Team und erfüllen den Bildungsauftrag gemeinsam. Die Eltern werden in die Arbeit miteinbezogen, und die Behörden unterstützen sie. Indem in dieser Lehr- und Lerngemeinschaft alle ihren Teil der Verantwortung tragen, sind die einzelnen entlastet.

## **3. These: Aufgaben der Lehrpersonen**

Der berufliche Auftrag der Lehrerinnen und Lehrer wird neu umschrieben. Er trägt den anspruchsvollen und vielschichtigen Aufgaben Rechnung. Dazu gehören Unterricht und Erziehung, Teamarbeit, Aufgaben für die Schulgemeinschaft, Zusammenarbeit mit ausserschulischen Instanzen sowie Fortbildung.

## **4. These: Schulleitung**

Eine Schule, die Profil gewinnen will, braucht eine kompetente Führung in betrieblicher und pädagogischer Hinsicht. Die Schulleitung übernimmt eine Einzelperson oder ein Team – Personen die eigens dafür ausgebildet sind.

## **5. These: Schulaufsicht**

Zur Qualitätssicherung der dezentral organisierten Schule gehören Instrumente der Evaluation und der Aufsicht. Das Schulhausteam beurteilt seine Arbeit periodisch selber. Die kommunalen Schulbehörden und die kantonale Schulaufsicht prüfen die Durchführung dieser Evaluation und führen eigene Beurteilungen durch. Ihr Interesse gilt primär der Schule als Ganzes, nicht der einzelnen Lehrperson.

Das neue Gesetz über die Volksschulbildung, das am 1. August 2005 in Kraft getreten ist, stützt sich zu einem grossen Teil auf die fünf Thesen des Projektes „Schulen mit Profil“.

## **Charakteristik des neuen Gesetzes über die Volksschulbildung**

Dieses Gesetz verankert das Konzept von Schulen mit Profil auf der juristischen Ebene.

Es sieht u.a. vor:

1. dass Erziehungsberechtigte und Volksschulen den Erziehungsauftrag gemeinsam und partnerschaftlich wahrnehmen (S. 430).
2. dass Real- und Sekundarschulen wohl in der Regel separativ geführt werden; sie können aber auch eng miteinander verknüpft werden (kooperativ und integrativ) (S. 431).

3. dass der Kindergarten während mindestens einem Jahr obligatorisch besucht werden muss (S. 431).
4. dass die Lernenden bei der Gestaltung der Schule mitwirken dürfen (S. 434).
5. Dass Lehrpersonen im Rahmen ihres Berufsauftrages Aufgaben in den Bereichen Unterricht, Erziehung, Gestaltung und Weiterentwicklung der Schule sowie Evaluation und Weiterbildung übernehmen (S. 435).
6. dass die Schulpflegen Leistungsaufträge für das kommunale Volksschulangebot festlegen (S. 438).
7. dass eine Schule eine geleitete, pädagogische und betriebliche Organisationseinheit repräsentiert (S. 438).
8. dass sich die Schulen ein Leitbild geben (S. 438).
9. dass Gemeinderat und Schulpflege eng zusammen arbeiten (S. 441).
10. dass die Schulpflege die Tätigkeit der Schulleitung überprüft (S. 442).
11. dass der Kanton den Gemeinden pro Schülerin oder Schüler einen fixen Beitrag an die Betriebskosten leistet (S. 446).

Die vorliegende Schlussevaluation nimmt eine summative Standortbestimmung vor dem Hintergrund der fünf Thesen und des neuen Gesetzes über die Volksschulbildung vor. Vorweg geben wir die Ergebnisse der erfolgten Evaluationen während der letzten sechs Jahre in einer übersichtsmässigen Kurzform wieder.

## 2 RÜCKBLICK AUF DIE EVALUATIONEN 2000 BIS 2003

Das Projekt SmP wurde zwischen 2000 und 2003 im Auftrag des Bildungsdepartementes des Kantons Luzern vom Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung (FS&S) der Universität Zürich evaluiert (Büeler & Buholzer, 2000; Büeler, Buholzer, Kummer & Roos, 2001; Roos, 2001; Büeler & Buholzer, 2002). Zudem wurde bereits 1997 von Alois Buholzer (2000) eine erste Evaluation des Projektes vorgenommen<sup>1</sup>.

Im vorliegenden Kapitel blicken wir auf die bereits erfolgten Evaluationen zurück: In einem ersten Teil werden die einzelnen Evaluationsmodule vorgestellt. Es folgt eine Übersicht über die Resultate. Die begleitenden Hinweise zu Kapiteln dieses Berichts schlagen einen ersten Bogen zwischen den bereits erfolgten Evaluationen und der vorliegenden Studie.

### 2.1 Überblick über die Module

SmP war ein weit reichendes Projekt mit verschiedenen Gestaltungsdimensionen. Damit dieser Forschungsgegenstand adäquat abgebildet werden konnte, mussten entsprechend vielfältige Forschungsmethoden entwickelt werden. Insgesamt liegen heute fünf Evaluationsmodule vor, welche von verschiedenen Seiten eine Annäherung an den Evaluationsgegenstand suchten (Triangulation). Tabelle 1 zeigt eine Übersicht über die fünf Evaluationsmodule:

Tabelle 1: Übersicht über die fünf Evaluationsmodule.

Modul-Nr.	1	2	3	4	5
Modul	Hypothesengenerierung	ergänzende, quantitative Studien	quantitativer Längsschnitt	qualitative Fallstudien	Peer Review
Methode	hermeneutisch-analytisches Vorgehen	quantitativ, Surveys	Replikation der Studie Buholzer	Fallstudien und Fall vergleichende Analysen	Expertenansatz
Erhebungsjahr	2000	2001	2000 / 2003	2000 / 2002	2001 / 2003
Lehrpersonen			✓	✓	✓
Schulleitungen			✓	✓	✓
Schulpflegen		✓		✓	✓
Eltern		✓		✓	✓
Schüler/-innen		✓			✓

Die folgenden Ausführungen stellen die einzelnen Module vor:

#### **Modul 1: Hypothesengenerierung**

Im Rahmen des Moduls 1 wurde in der Fachliteratur nach Forschungsbefunden gesucht, die sich im Sinne von Hypothesen auf das Projekt SmP übertragen liessen. Die Literatur wurde analysiert und im Rahmen eines mehrstufigen Verfahrens wurden 70 Thesen herauskristallisiert. Diese dienten als Grundlage für die Ausarbeitung weiterer Forschungsinstrumente.

<sup>1</sup> Im Folgenden gehen wir jedoch nur auf die Evaluationen des FS&S ein. Eine Ausnahme bildet der Längsschnitt in Kapitel 7.

### **Modul 2: ergänzende Studien**

Im Rahmen des Moduls 2 wurden Personengruppen schriftlich befragt, welche bei der Erhebung von Buholzer (2000) aus dem Jahre 1997 noch nicht berücksichtigt wurden. Hierbei handelt es sich um Mitglieder der Schulpflege, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler.

### **Modul 3: Längsschnitt**

Buholzer (2000) hat 1997 eine Befragung der Luzerner Lehrpersonen und Schulleitungen vorgenommen. Im Mittelpunkt des Interesses standen verschiedene zentrale Aspekte von SmP wie beispielsweise Möglichkeiten und Grenzen von SmP, das Schulklima und die Führungssituation an den Schulen. Die Befragung wurde in den Jahren 2000 und 2003 wiederholt. Somit konnten längsschnittliche Daten gewonnen und Trends sowie Veränderungen aufgezeigt werden.

### **Modul 4: qualitative Fallstudien**

Die qualitativen Fallstudien an 12 Luzerner Schulen wurden sowohl im Jahr 2000 als auch zwei Jahre später durchgeführt. Dabei wurden Lehrpersonen, Schulleitungen, Mitglieder der Schulpflege und Eltern ausführlich mündlich befragt. Die ausgewerteten Fallstudien gaben Auskunft über Prozesse, Motive und Probleme bei der Realisierung von SmP. Durch die zweimalige Durchführung der Interviews konnten Veränderungen aufgezeigt und Kausalanalysen durchgeführt werden.

### **Modul 5: Peer Review Extended (PRE®)**

PRE ist ein Verfahren zur Evaluation von Schulen und Schulentwicklungsprojekten, welches Merkmale schulinterner und -externer Evaluation kombiniert. Auch die PRE wurde zu zwei verschiedenen Zeitpunkten durchgeführt (2001 und 2003). In der Praxis sah es so aus, dass drei Teams von Lehrpersonen aus verschiedenen Luzerner Schulen, welche damals bereits zum Netzwerk SmP gehörten, insgesamt neun Schulen während je eines Tages besuchten. Im Rahmen dieser Besuche führten die Teams Interviews mit Lehrpersonen, Schulleitungen, Schulpflegemitgliedern, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern durch. Erste Erkenntnisse und Feststellungen wurden den Schulen am Tag des Besuches mündlich zurückgemeldet. Differenziertere Ergebnisse hielt der Teamleiter respektive die Teamleiterin in einem ausführlichen Bericht fest.

Im folgenden Abschnitt werden für jede These von SmP die Ergebnisse und Schlussfolgerungen der verschiedenen Erhebungen zusammenfassend präsentiert. Für detailliertere Informationen sei an dieser Stelle auf den zusammenfassenden Bericht von Büeler, Buholzer, Kummer & Roos (2004) verwiesen.

## **2.2 Überblick über die Ergebnisse der Evaluationen 2000 bis 2003**

### **2.2.1 Ergebnisse zu These 1**

*Schulorganisation und Verhältnis Kanton – Gemeinden:*

*Der Kanton gibt den Gemeinden die Kompetenz ab, ihre Schule den lokalen Bedürfnissen entsprechend zu gestalten. Konkret gibt sich jede Schule ihr eigenes Profil. Um die Qualität zu sichern, legt der Kanton die Rahmenbedingungen fest.*

Im Rahmen der Evaluationen wurde festgestellt, dass die Delegation der Kompetenzen vom Kanton an die Gemeinden tatsächlich erfolgt ist. Auch haben sich die Schulen ein eigenes Profil gegeben (unter anderem durch die Leitbilderstellung). Mit der Profilbildung der Schulen ging auch eine Anpassung an die jeweiligen örtlichen Bedürfnisse einher. Was zwischen Kanton und Gemeinden gelungen ist, war bei Abschluss der Evaluation innerhalb der Gemeinden noch nicht befriedigend geregelt. Zwar konnten die Schulleitungen ihre Rollen weitgehend finden und akzeptieren, nicht so aber die Schulpflege. Dafür gibt es unterschiedliche Gründe:

- Eine Rollenfindung wird durch die unscharfen Trennlinien zwischen operativer und strategischer Führung erschwert.
- Ungenügende Vorbereitung aufs Amt (z.B. Wunsch nach Weiterbildungsmodulen).
- „Übersteuerung“ der Schulen.

Die geschilderte Problematik wird im vorliegenden Bericht in verschiedenen Kapiteln, z.B. in Kapitel 4.2.5 oder 6.3 aufgegriffen.

Zu den vom Kanton festgelegten Rahmenbedingungen zählen unter anderem zeitliche, finanzielle, personelle und organisatorisch-strukturelle Vorgaben. Hier zeigte sich vor allem die Problematik der knappen Ressourcen der öffentlichen Hand.

### 2.2.2 Ergebnisse zu These 2

#### *Teamarbeit und Schulklima:*

*Die Lehrpersonen eines Schulhauses sind ein Team und erfüllen den Bildungsauftrag gemeinsam. Die Eltern werden in die Arbeit miteinbezogen, und die Behörden unterstützen sie. Indem in dieser Lehr- und Lerngemeinschaft alle ihren Teil der Verantwortung tragen, sind die einzelnen entlastet.*

Das Projekt SmP beeinflusste verschiedene Aspekte im Bereich Teamarbeit und Schulklima in einem positiven Sinne:

- In den Kollegien hat sich der Teamgedanke zunehmend etabliert und die Kooperationsbereitschaft unter den Lehrpersonen hat zugenommen.
- Die vermehrte Zusammenarbeit hat unter anderem zu einer Projektvielfalt in den Schulhäusern geführt.
- Die Schulorganisation funktioniert weitgehend reibungslos.
- Die Schulen führen vermehrt Selbstevaluationen durch.

Die Teamarbeit unter den Lehrpersonen kommt in diesem Bericht besonders in den Kapiteln 4.2.2 und 6.1 zur Sprache.

Eher gering war der Einfluss von SmP auf die Mitwirkungsmöglichkeiten der Eltern sowie der Schülerinnen und Schüler. Wir gehen in der vorliegenden Studie in den Kapiteln 4.5.7, 4.5.8 und 6.1 (vgl. Tab. 24 und 25) auf die Thematik der Partizipation von Erziehungsberechtigten und Lernenden ein.

### 2.2.3 Ergebnisse zu These 3

#### *Aufgaben der Lehrpersonen:*

*Der berufliche Auftrag der Lehrerinnen und Lehrer wird neu umschrieben. Er trägt den anspruchsvollen und vielschichtigen Aufgaben Rechnung. Dazu gehören Unterricht, Erziehung, Teamarbeit, Aufgaben für die Schulgemeinschaft, Zusammenarbeit mit ausserschulischen Instanzen sowie Fortbildung.*

Das von den Lehrpersonen wahrgenommene eigene Berufsbild hat sich mit dem neuen Berufsauftrag verändert. Der Fokus ist nicht mehr nur auf den Unterricht gerichtet, sondern wird ergänzt durch Aspekte wie beispielsweise Teamarbeit und Aktivitäten im Qualitätsbereich. Trotz diesen positiven Entwicklungen empfinden die Lehrpersonen, dass ihnen zunehmend weniger Wertschätzung entgegengebracht werde. Die Erweiterung des Berufsfeldes hat nach Meinung vieler Lehrpersonen zur Folge, dass weniger Zeit und Energie für das Kerngeschäft Unterricht zur Verfügung stehe. Dieser Aspekt kommt in der vorliegenden Schluss-

evaluation in verschiedenen Kapiteln zum Tragen, insbesondere sei auf Kapitel 4.2.2, 4.2.4, 4.2.8 und 6.1 verwiesen.

SmP hatte wenig Einfluss auf den Unterricht an und für sich sowie auf die wahrgenommene Belastung der Lehrpersonen.

#### **2.2.4 Ergebnisse zu These 4**

*Schulleitung:*

*Eine Schule, die Profil gewinnen will, braucht eine kompetente Führung in betrieblicher und pädagogischer Hinsicht. Die Schulleitung übernimmt eine Einzelperson oder ein Team – Personen, die eigens dafür ausgebildet sind.*

Durch SmP wurde die betriebliche und – wenn auch in einem geringeren Ausmass – die pädagogische Führung der Schulen optimiert und verbessert. Die Schulleitungen berichteten von einer grossen Zufriedenheit mit ihrer neuen Aufgabe, obwohl die Belastung als hoch wahrgenommen wurde. In diesem Bericht kommen die Aspekte zur Schulleitung schwerpunktmässig in den Kapiteln 4.2.3, 6.2 und 6.3 (vgl. Tab. 31 und 35) zur Sprache.

#### **2.2.5 Ergebnisse zu These 5**

*Schulaufsicht und Schulpflege:*

*Zur Qualitätssicherung der dezentral organisierten Schule gehören Instrumente der Evaluation und der Aufsicht: Das Schulhausteam beurteilt seine Arbeit periodisch selber. Die kommunalen Schulbehörden und die kantonale Schulaufsicht prüfen die Durchführung dieser Evaluation und führen eigene Beurteilungen durch. Ihr Interesse gilt primär der Schule als Ganzes, nicht der einzelnen Lehrperson.*

Formen der Evaluation von Schulqualität (wie z.B. gegenseitiges Hospitieren, Mitarbeitergespräche) haben sich in den Schulen etabliert und stossen bei den Lehrpersonen mehrheitlich auf eine positive Resonanz. Bei Abschluss der Evaluation konnte nicht abgeschätzt werden, was die Q-Prozesse bewirken. In den Kapiteln 4.2.6 und 6.1 (vgl. Tab. 28) gehen wir erneut auf diese Frage ein.

Die kantonale Schulaufsicht wird durch die Fachstelle für Schulevaluation übernommen, auf kommunaler Ebene sind dafür die Schulpflegen verantwortlich. Wie oben bereits erwähnt, verlief in den Gemeinden bei Abschluss der Evaluation nicht alles problemlos, da nach wie vor die neue Rolle der Schulpflegen nicht geklärt war. Es bestand ein Kompetenzgefälle zwischen Schulleitung und Schulpflege sowie ein Synchronisierungsproblem zwischen Gemeinderat, Schulpflege und Schulleitung. Zu dieser Thematik befinden sich aktuelle Ergebnisse in den Kapiteln 4.2.2, 4.2.7, 5.1.1, 5.1.3, 5.2.4, 6.2 (vgl. Tab. 31) und 6.3 (vgl. Tab. 34).



### 3 METHODISCHE ANGABEN

#### 3.1 Forschungsdesign

Die Schlussevaluation nimmt – wie in Kapitel 2 erwähnt – einerseits Bezug auf die bereits erfolgten Evaluationsmodule und andererseits geht sie neuen Fragestellungen nach (vgl. Kap. 3.2). Die Komplexität des abgeschlossenen Projekts sowie die Vielschichtigkeit der Beziehungen zwischen den verschiedenen Ebenen und Akteuren legten es nahe, durch vielfältige methodische Zugänge zu abschliessenden Beurteilungen zu gelangen (Methodentriangulation).

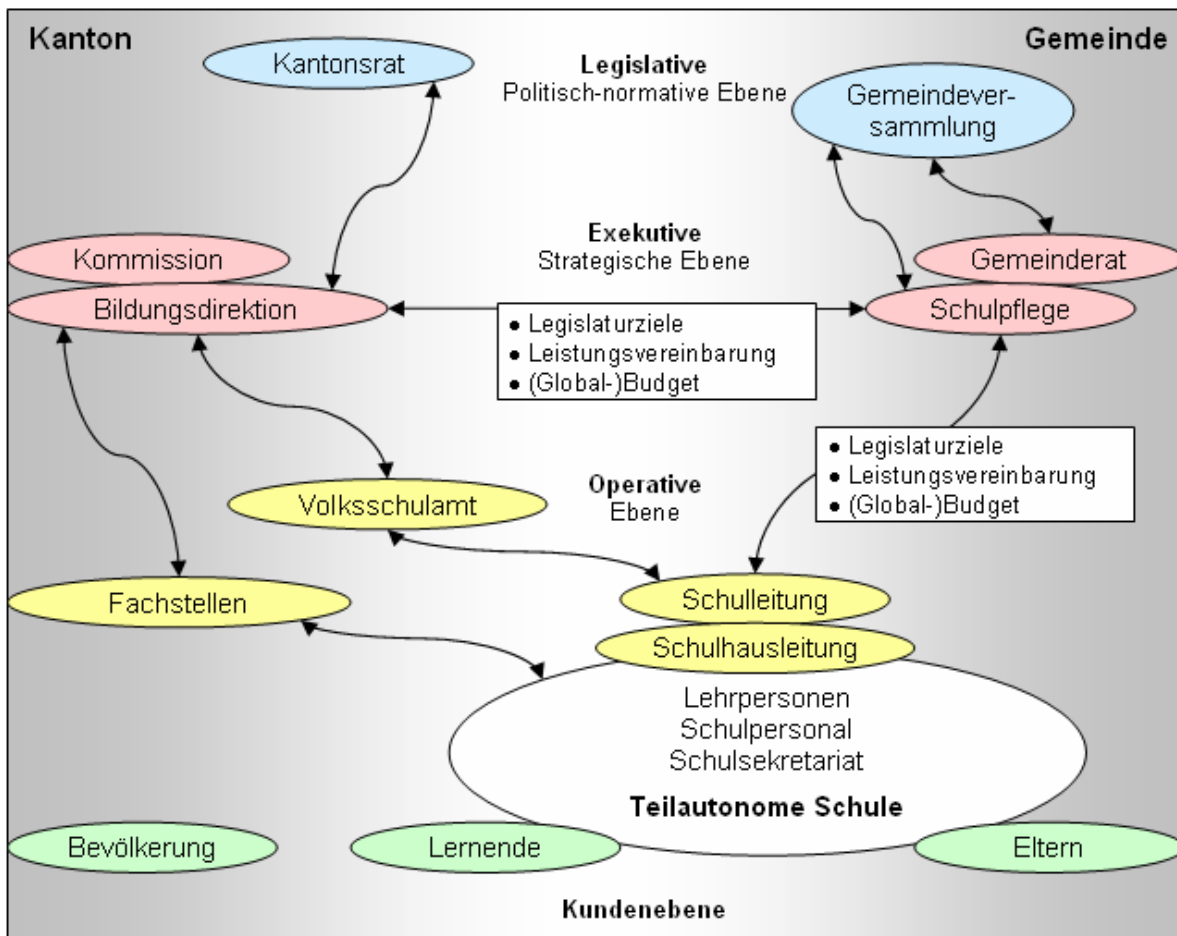


Abbildung 1: Ebenen und Akteure im Luzerner Schulwesen.

Abbildung 1 zeigt die verschiedenen Ebenen und Akteure des Luzerner Schulwesens auf. Sie diene als heuristisches Instrument bei der Auswahl der zu befragenden Akteure. Bei der vorliegenden Studie wurden die verschiedenen Stakeholders umfassender einbezogen als in den bisherigen Evaluationen von SmP (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Einbezug der Akteure in bisherige Evaluationen und in die Schlussevaluation 2005/06.

Jahr	Schüler/-innen	Erziehungsbe- rechtigte	Lehrpersonen	Schulleitung	Schulpflege	Schulverwalter	Gemeinderat	Trägerschaften
1997								
1998								
1999								
2000			/	/		()		()
2001								
2002						()		
2003								
2004								
2005								
2006				/ BC	/ BC			

- Fragebogen mit geschlossenen Fragen (quantitative Auswertung)
- (Gruppen-)Interview
- telefonisches Interview
- Fragebogen mit offenen Fragen (qualitative Auswertung)
- BC Bildungscontrolling-Instrument

### 3.1.1 Fragebögen mit offenen, qualitativ ausgewerteten Fragen

Durch ein erstes – qualitativ orientiertes – Forschungsfenster wurden Lehrpersonen, Schul(haus)leitungen, Schulpflegen, Schulverwaltungen, Gemeinderatspräsidien und Trägerschaften von SmP im Jahr 2005 via Online-Fragebögen mit offenen Fragen bedient. Die Befragung der Eltern erfolgte über halbstrukturierte Telefoninterviews und diejenige der Schülerinnen und Schüler über einen Text mit vorgegebener Inhaltsstruktur (vgl. Tab. 2). Die Fragebögen waren wie die Interviews und die Schülertexte geeignet, offene Fragestellungen zu klären. Im Gegensatz zu Interviews gelten schriftliche Antworten jedoch als besser durchdacht, weniger spontan und erschöpfender (vgl. Döring & Bortz, 1995). Mit den Internet basierten Fragebögen liessen sich ausserdem die Erhebungskosten deutlich senken, weil die Verteilung der Fragebögen und die Erfassung der Daten wesentlich einfacher erfolgen konnten. Die Erhebungsinstrumente mit offenen, qualitativ ausgewerteten Fragen lassen sich in Anhang A nachschlagen.

Über die Fragebögen mit offenen Fragen leisten wir u.a. einen Beitrag zur Aufklärung der *Wirkungsweisen* des Luzerner Volksschulwesens. Diese ergeben sich aus dem Verhältnis zwischen Eingangsgrössen (Intake, z.B. Führung einer Schule), Prozessgrössen (Process, z.B. pädagogische Führungsweisen) und Wirkungsgrössen (Outcome, z.B. die Beurteilung der pädagogischen Führung durch verschiedene Akteure). Auch die Umsetzung des Leistungsauftrages, wie er im neuen Gesetz über die Volksschulbildung vorgesehen ist, kann

nicht alleine an einzelnen Leistungen bemessen werden, sondern hat auch das Verhältnis von Eingangs- und Wirkungsgrößen zu berücksichtigen. Bildungspolitik und Bildungsplanung sehen sich mit dem Problem unzureichender oder fehlender Informationen in all diesen Bereichen konfrontiert. Als Konsequenz daraus mangelt es Entscheidungsträgern und Führungskräften im Bildungsbereich oftmals an fundierten Planungs- und Entscheidungsgrundlagen. Vielen Gemeinden und Kantonen fehlen fundierte Erkenntnisse darüber, wie sie die begrenzten Ressourcen optimal einsetzen und damit Schulqualität verbessern können. Mit den qualitativen Fragebögen versuchten wir, die diesbezügliche Wissensbasis zu vertiefen und Entwicklungsmöglichkeiten zu explorieren.

### **3.1.2 Fragebögen mit geschlossenen, quantitativ ausgewerteten Fragen**

Die Fragen der Schlussevaluation liessen sich in ihrer Komplexität durch eine Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden beantworten. Das zweite – quantitativ orientierte – Forschungsfenster erhellt möglichst viele Teilfragen, weil die Auswertung ökonomischer erfolgen kann als im qualitativen Ansatz. Zusätzlich ermöglicht es, die Lehrpersonen und Schul(haus)leitungen mit den in den Jahren 1997, 2000 und 2003 eingesetzten Skalen auch 2006 zu befragen und damit einen Längsschnitt über 9 Jahre zu berechnen (vgl. Kap. 7).

Die Strukturgleichheit der quantitativ ausgerichteten Fragebögen ermöglichte es auch, Querschnitte zwischen Skalen, welche Schulpflegen, Schulverwaltungen und Gemeinderatspräsidien beantworteten, zu rechnen. Und schliesslich werteten wir aus den Fragebögen einzelner Adressatengruppen spezifische Fragen aus (vgl. Abb. 2). Die originalen Fragebögen lassen sich unter Anhang B einsehen. Daraus geht hervor, dass die quantitativ ausgerichteten Erhebungsinstrumente – welche im Jahr 2006 eingesetzt wurden – auch einige offene Fragen – welche qualitativ ausgewertet wurden – beinhalten.

Mit den quantitativ orientierten Fragebogeninstrumenten antizipierten wir also drei Auswertungsmethoden:

- A) Aus den bisherigen Instrumenten wurden zentrale Items bzw. Skalen ausgewählt und wiederum eingesetzt. Diese Themen werteten wir bei den Schul(haus)leitenden und den Lehrpersonen längsschnittlich aus (vgl. Kap. 7).
- B) Bei der Konzeptionalisierung der Fragebögen wurden einzelne Items bzw. Skalen bezogen auf mehrere Akteure in identischer Form verwendet. Diese "Kernindikatoren" liessen sich anschliessend querschnittlich auswerten, indem direkte Vergleiche zwischen den Akteuren angestellt wurden. In gleicher Absicht konnten auch einige qualitativ orientierte, offene Fragen (im sonst quantitativ orientierten Instrument) ausgewertet werden (vgl. Kap. 5).
- C) Andere Fragestellungen nahmen wir neu in die Fragebögen auf, damit alle Akteure mit aktuellen Fragen konfrontiert werden konnten.

Wir kombinierten diese drei Varianten bei der Konzeption der Erhebungsinstrumente miteinander. Abbildung 2 veranschaulicht diese drei Varianten grafisch.

Die Varianten B) und C) kamen auch bei der Auswertung der qualitativ ausgerichteten Fragebögen zum Zuge: In Kapitel 4.2 werden zentrale Indikatoren der Forschungsfragen, welche allen Adressaten gestellt bzw. als gemeinsame Antwortkategorien generiert wurden, beleuchtet (vgl. Tab. 4). Kapitel 4.3 analysiert die spezifischen Antworten einzelner Adressatengruppen. Darüber hinaus gibt das Kapitel 4.4 Auskunft darüber, inwiefern die Schlussevaluation bisherige Evaluationsergebnisse bestätigen bzw. mit Differenzen kontrastieren kann.

### **3.1.3 Bildungscontrolling**

Das dritte – schwergewichtig ebenfalls quantitativ orientierte – Forschungsfenster besteht aus einem relativ schlanken Bildungscontrolling, welches von Bruno Wettstein vom AVS konzipiert und in einer schlankeren Version bereits in Vollerhebungen bei Schulpflegepräsi-



4. Welche Aspekte des Gesetzes über die Volksschulbildung haben sich bewährt?
5. Welches sind die Determinanten wirksamer Steuerung und Führung von Volksschulen („good practice“)?
6. Wie nehmen die verschiedenen Akteure ihren Auftrag wahr und wie setzen sie ihn um?
7. Welches sind die grössten Probleme der verschiedenen Akteure?

Eine Spezifizierung der Fragen bzw. die Aufschlüsselung in relevante Indikatoren erfolgt in den einzelnen Auswertungskapiteln.

### 3.3 Stichproben

#### 3.3.1 Erhebung mit offenen Fragen und qualitativer Auswertung (Erhebung 2005)

In die Erhebung mit ausschliesslich qualitativen Instrumenten wurden verschiedene Stichproben einbezogen. In Tabelle 3 sind die numerische Grösse der angeschriebenen bzw. angesprochenen Adressatengruppen, die ausgefüllten Fragebögen bzw. die geführten Telefoninterviews und die geschriebenen Schülertexte sowie die Rücklaufquoten in Prozenten angegeben.

Tabelle 3: Übersicht über die Stichprobe der qualitativen Erhebung.

Adressatengruppe	N (Anzahl)	Ausgefüllte Fragebögen	Rücklaufquoten
Lehrpersonen	40	24	60%
Schul(haus)leitungen	30	20	67%
Schulpflegepräsidien	25	13	52%
Schulverwaltungen	20	11	55%
Gemeinderatspräsidien	25	10	40%
Trägerschaften	10	7	70%
Erziehungsberechtigte	18	18 Telefoninterviews	100%
Schülerinnen und Schüler	137 (13 Klassen)	137 Schülertexte	100%

Alle Teilstichproben – ausgenommen der Trägerschaften von SmP (Amt für Volksschulbildung, Lehrerinnen- und Lehrerverein Luzern, Verein für Schulpflegen Luzern) – sind gleichmässig auf die fünf Ämter des Kantons Luzern verteilt.

Die Auswahl der Lehrpersonen erfolgte über fünf nach Zufallsprinzip ausgewählte Schul(haus)leiter bzw. -leiterinnen aus je einem Amt des Kantons Luzern. Insofern entspricht die Auswahl einer natürlich angefallenen Stichprobe. Die Lehrpersonen unterrichteten auf allen Stufen der Volksschule, von der Unterstufe bis zur Sekundarstufe I.

Die Stichprobe der 18 befragten Erziehungsberechtigten setzt sich aus 2 Männern und 16 Frauen zusammen. Die Hälfte der befragten Personen wies nach Einschätzung der Schul(haus)leitungen einen eher tiefen und die andere Hälfte einen eher hohen sozio-ökonomischen Status auf. Die Kinder der Befragten besuchten gleichmässig verteilt alle Schulstufen der Volksschule.

Ebenfalls über die Schul(haus)leitungen erfolgte die Auswahl der 13 Klassen, welche zu ihrer Schule Texte verfassten. Jede Klassenstufe von der 7. bis zur 9. Klasse ist zweimal vertreten, die 5. und 6. Klasse dreimal. Dazu kommt eine einzelne vierte Klasse. Bei der Auswertung der Schülerarbeiten wurden aus ökonomischen Gründen alle Klassensätze nach

dem Zufallsprinzip halbiert. Es ist somit von einer Stichprobe mit insgesamt 137 Schülerinnen und Schülern auszugehen.

### 3.3.2 Erhebung mit geschlossenen Fragen und quantitativer Auswertung (Erhebung 2006)

In die quantitativ orientierte Erhebung (mit auch einigen offenen Fragen) wurden hinsichtlich querschnittlicher Vergleiche Gemeinderatspräsidien, Schulverwaltungen sowie Schulpflegetmitglieder und für den Längsschnitt die Schul(haus)leitungen und Lehrpersonen aus der Untersuchung von Buholzer (1997) einbezogen. Die Stichprobe der quantitativ orientierten Online-Erhebung und des Bildungscontrollings setzt sich numerisch wie folgt zusammen (vgl. Tab. 4).

Tabelle 4: Stichprobenziehung bei den quantitativ orientierten Fragebögen.

Instrumente	Akteure	Stichproben	N	Rücklauf	RL in %
Online-Fragebogen (quantitative Erhebung 1)	Gemeinderatspräsidien	Vollerhebung	ca. 100	40	ca. 40%
	Schulverwalter/innen	Vollerhebung	ca. 100	55	ca. 55%
	Schulleitungen und Schulhausleitungen	Vollerhebung (mit Ausnahme derjenigen, die schon in der Stichprobe der qualitativ orientierten Befragung sind)	ca. 300	91	ca. 30%
	Schulpflegetmitglieder	30 Gemeinden der Stichprobe von Buholzer (1997), ohne Schulverwalter/-innen	ca. 250	68	ca. 27%
	Lehrpersonen	30 Gemeinden der Stichprobe von Buholzer (1997)	ca. 1000	235	ca. 24%
Bildungscontrolling <sup>2</sup> (quantitative Erhebung 2)	Schulpflegetpräsidien	Vollerhebung	92	83	90%
	Schulleitungen		93	88	95%

Die mit den Fragebögen der Gemeinderatspräsidien, der Schulverwaltungen und den Schulpflegern erhobenen Daten zum Geschlecht, dem Alter, der Amtsdauer, der Angabe, ob die Personen schon vor dem Projekt SmP im Amt waren, dem monatlichen Zeitaufwand für das Amt, der sonstigen Erwerbstätigkeit, der abgeschlossenen Ausbildungen und der Angabe, ob die Personen eigene Kinder im schulpflichtigen Alter haben, ergeben folgendes Bild (vgl. Tab. 5).

<sup>2</sup> Das Bildungscontrolling wurde operativ durch das AVS durchgeführt. Das Instrument war – im Interesse eines hohen Rücklaufes – eher kurz. Die Datenauswertung erfolgte durch das IBB.

Tabelle 5: Beschreibung der Stichprobe der Gemeinderatspräsidien, der Schulverwaltungen und der Schulpflegen (quantitativ orientierte Erhebung 1).

	Gemeinderats- präsidien	Schulver- waltungen	Schulpflege- mitglieder
<b>Geschlecht</b>			
weiblich	<sup>3</sup>	37.3%	58.2%
männlich		62.7%	41.8%
Total		100%	100%
<b>Alter</b>			
29 bis 42 Jahre	5.2%	19.6%	44.9%
43 bis 50 Jahre	34.2%	33.3%	44.5%
51 bis 62 Jahre	60.6%	47.1%	10.6%
Total	100%	100%	100%
<b>Amtsduer seit ...</b>			
1 bis 5 Jahren	23.7%	49.0%	61.2%
6 bis 10 Jahren	44.8%	39.3%	34.4%
11 bis 19 Jahren	31.5%	11.7%	4.4%
Total	100%	100%	100%
<b>Vor SmP im Amt</b>			
ja	61.5%	36.5%	22.4%
nein	38.5%	63.5%	77.6%
Total	100%	100%	100%
<b>Monatlicher Zeitaufwand</b>			
1 bis 10 Stunden	88.9%	28.0%	30.6%
12 bis 25 Stunden	8.4%	44.0%	56.4%
26 bis 40 Stunden	2.7%	14.0%	8.0%
41 bis 65 Stunden	0.0%	14.0%	5.0%
Total	100%	100%	100%
<b>Sonstige Erwerbstätigkeit</b>			
0 bis 40%	5.9%	21.6%	43.1%
41 bis 80%	29.4%	25.6%	13.9%
81 bis 100%	64.7%	52.8%	43.0%
Total	100%	100%	100%

<sup>3</sup> Das Geschlecht der Gemeinderatspräsidien konnte auf Grund einer technischen Panne nicht erhoben werden.

### Ausbildungen

Berufslehre 1 od. 2 Jahre	5.0%	9.3%	10.3%
Berufslehre 3 od. 4 Jahre	67.5%	57.4%	54.4%
Maturität, DMS, Lehrerseminar	32.0%	24.1%	26.5%
Fachhochschule, Meisterprüfung, eidg. Diplom	55.0%	22.2%	30.9%
Universität, Hochschule	17.5%	13.0%	11.8%
andere Ausbildung	27.5%	31.5%	29.4%

### Eigene schulpflichtige Kinder

ja	42.1%	33.3%	82.1%
nein	57.9%	62.7%	14.9%
nein, aber bis in 4 Jahren	0.0%	4.0%	3.0%
Total	100%	100%	100%

Aus der Beschreibung der Stichproben in Tabelle 5 wird sichtbar, dass die Mitglieder der Schulpflegen im Durchschnitt wesentlich jünger sind als die Personen in den Gemeinderatspräsidien und den Schulverwaltungen. Die letzteren sind durchschnittlich am längsten im Amt und sie gaben mit 61.5% auch am deutlichsten an, dass sie schon vor dem Projekt SmP im Amt waren. Der monatliche Zeitaufwand für das abgeschlossene Projekt SmP bezifferten die drei Gruppen auch sehr unterschiedlich. Die Gemeinderatspräsidien scheinen den kleinsten Aufwand für SmP betrieben zu haben. Am ehesten gehen die Schulpflegemitglieder einer zusätzlichen Erwerbstätigkeit nach. In allen drei Gruppen haben über 50% eine 3- oder 4-jährige Berufslehre abgeschlossen. Ein beträchtlicher Anteil aller drei Gruppen verfügt über eine Maturität oder einen Abschluss einer Diplommittelschule und eines Fachhochschulabschlusses bzw. eine Meisterprüfung oder ein eidgenössisches Diplom. Es fällt ins Auge, dass vor allem Schulpflegemitglieder eigene schulpflichtige Kinder haben.

Die Stichproben der Schul(haus)leitungen und der Lehrpersonen werden in je einer eigenen Tabelle (6 und 7) beschrieben. Bei den ersteren dominieren die Schul(haus)leiterinnen markant gegenüber den Schul(haus)leitern. Die Frauen sind also gegenüber den Männern überrepräsentiert und dies entgegen dem verbreiteten Cliché, wonach die Frauen bei den Lehrpersonen überwiegen würden und in Führungspositionen untervertreten seien. 67% sind zwischen 1 und 10 Jahren im Dienste einer Schul(haus)leitung. Deutlich über die Hälfte gibt an, dass sie mehr als 8 Jahre am Projekt SmP mitarbeite. 69.3% bekommen für die Erfüllung der Aufgaben der Schul(haus)-leitung zwischen einer und 16 Lektionen Entlastung vom Schuldienst. Etwas über 60% beziffern, dass sie an einer Schule mit 1 bis 30 Abteilungen bzw. mit 1 bis 5 Schulhausteams tätig seien. Schliesslich führt mehr als die Hälfte der Schul(haus)leitenden die gesamte Primarschule der eigenen Gemeinde, mehr als die Hälfte bekleidet also das Amt des Schulleiters oder der Schulleiterin.

Tabelle 6: Beschreibung der Stichprobe der Schul(haus)leitenden (quantitativ orientierte Erhebung 1).

### Geschlecht

weiblich	78.0%
männlich	22.0%
Total	100%



**Dienstalter**

1 bis 5 Jahre	14.3%
6 bis 10 Jahre	52.7%
11 bis 19 Jahre	9.9%
20 und mehr Jahre	23.1%
Total	100%

**Aktive Teilnahme an SmP seit ...**

0 bis 3 Jahren	4.4%
4 bis 7 Jahren	36.7%
8 und mehr Jahren	58.9%
Total	100%

**Anzahl Entlastungslektionen**

0 bis 8 Lektionen	26.4%
9 bis 16 Lektionen	42.9%
17 bis 24 Lektionen	26.4%
25 und mehr Lektionen	4.3%
Total	100%

**Anzahl Abteilungen an der Schule**

1 bis 30 Abteilungen	60.7%
31 bis 109 Abteilungen	27.4%
110 bis 200 Abteilungen	7.1%
201 bis 265 Abteilungen	4.8%
Total	100%

**Anzahl Schulhausteams in Gemeinde**

1 bis 5	62.5%
6 bis 12	28.3%
13 bis 21	9.2%
Total	100%

**Verantwortung für ...**

ganze Primarschule	53.8%
ein Primarschulhaus	31.9%
die Orientierungsstufe	33.0%
Total	100%

Tabelle 7 beschreibt die Stichprobe der Lehrpersonen bei der quantitativ orientierten Erhebung 1. Daraus geht hervor, dass rund zwei Drittel weiblichen und ein Drittel männlichen Geschlechts sind. Das Alter bzw. Dienstalalter ist ausgewogen verteilt: Fast die Hälfte war zwischen 21 und 40 Jahre und die andere Hälfte zwischen 41 und 64 Jahre alt. Ebenfalls rund die Hälfte hatte 1 bis 10 Dienstjahre hinter sich und die andere Hälfte blickte auf 11 und mehr Schuljahre zurück. 81.2% der Lehrpersonen engagierten sich im Projekt SmP seit 4 und mehr Jahren. Am momentanen Schulort unterrichteten mehr als die Hälfte erst zwischen 0 und 6 Jahren. Das Unterrichtspensum betrug bei mehr als zwei Dritteln der Lehrpersonen zwischen 21 und 30 Lektionen. Dies entspricht mehr oder weniger einem Vollpensum. 86.4% unterrichteten in einer Klasse, welche zwischen 14 und 24 Schülerinnen und Schüler umfasste. Die Anzahl fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler betrug in über der Hälfte der Fälle 0 bis 4. Allerdings berichteten immerhin 7.5%, dass sie einen Fremdsprachenanteil von 15 bis 20 Schülerinnen und Schüler in den Klassen unterrichteten.

Tabelle 7: Beschreibung der Stichprobe der Lehrpersonen (quantitativ orientierte Erhebung 1).

**Geschlecht**

weiblich	67.8%
männlich	32.2%
Total	100%

**Alter**

21 bis 30 Jahre	38.2%
31 bis 40 Jahre	18.0%
41 bis 50 Jahre	27.1%
51 bis 64 Jahre	16.7%
Total	100%

**Dienstalalter**

1 bis 5 Jahre	23.6%
6 bis 10 Jahre	24.0%
11 bis 19 Jahre	19.7%
20 und mehr Jahre	32.7%
Total	100%

**Aktive Teilnahme an SmP seit ...**

0 bis 3 Jahren	18.8%
4 bis 7 Jahren	50.6%
8 und mehr Jahren	30.6%
Total	100%

**Verweildauer am jetzigen Schulort**

0 bis 6 Jahre	51.5%
7 bis 12 Jahre	16.7%
13 bis 18 Jahre	13.8%
19 bis 43 Jahre	18.0%

Total	100%
-------	------

#### Unterrichtspensum: Anzahl Wochenlektionen

2 bis 10	12.0%
11 bis 20	17.5%
21 bis 30	70.5%
Total	100%

#### Anzahl Schülerinnen und Schüler

3 bis 13	9.5%
14 bis 24	86.4%
25 bis 27	4.1%
Total	100%

#### Anzahl fremdsprachiger Kinder

0 bis 4	50.9%
5 bis 9	33.2%
10 bis 14	8.4%
15 bis 20	7.5%
Total	100%

### 3.4 Erhebungsinstrumente mit offenen Fragen und qualitativer Auswertung (Erhebung 2005)

#### 3.4.1 Fragebögen

Die qualitativen Fragebögen aller Adressaten sind weitgehend strukturgleich aufgebaut (vgl. Tab. 8). Sie beinhalten die Akzeptanz des Projektes SmP (z.B. „Was denken Sie persönlich über das Konzept SmP?“), die erlebten Veränderungen durch SmP (z.B. Wirkung der Schulleitung, Kooperation im Team, die Veränderungen der Schul- und Unterrichtsqualität), die Akzeptanz der Schul(haus)leitung, die Einschätzung der zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen, die Beurteilung der eigenen Kompetenzen und Weiterbildungsbedürfnisse bzw. Vorschläge zur Vorbereitung eines neuen Amtsträgers, die Einschätzung des Qualitätsmanagements, Befürchtungen und Wünsche an die Schule, die Beurteilung der Personalführung in pädagogischer und betrieblicher Hinsicht durch die Schul(haus)leitung und die Kooperation mit verschiedenen (auch kantonalen) Entscheidungsträgern. Einzelne Fragen (Haken in Tab. 8) wurden nur einzelnen Adressatengruppen gestellt. Beispielsweise beurteilten die Lehrpersonen unter *Schul(haus)leitung in pädagogischer Hinsicht*, wie sie sich in Weiterbildungsfragen von den Schul(haus)leitenden unterstützt fühlen und die Eltern, wie sie die pädagogische Führung der Schulleitung erleben. Die übrigen Akteure äusserten sich auch zur pädagogischen Führung der Schulleitung, deshalb sind alle Zellen in dieser Zeile grau angefärbt.

Tabelle 8: Struktur der Fragebögen mit offenen Fragen und qualitativer Auswertung.

Fragen	Lehrpersonen	Schul(haus)leiter	Schulpflegepräsidien	Schulverwaltungen	Gemeinderatspräsidien	Trägerschaften <sup>4</sup>	Erziehungsberechtigte
Akzeptanz	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Veränderungen	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Schul(haus)leitung	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ressourcen	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Kompetenzen	✓	✓	✓	✓	✓	✓ Stärken / Schwächen	✓ Fremdbeurteilung
Qualitätsmanagement	✓	✓	✓ kantonales				
Befürchtungen	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Wünsche	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Aufgaben/ Funktionen		✓					
Schul(haus)leitung in pädagogischer Hinsicht	✓						✓
Kooperation mit ... Entscheidungsträgern				✓ ... kantonalen Instanzen	✓ ... kantonalen Instanzen		✓
Projektorganisation						✓	
Zielerreichung						✓	

Anmerkung: Die grau angefärbten Zellen weisen darauf hin, dass sie als Kernindikatoren in Kapitel 4.2 in die Auswertung einfließen. Zellen, die grau angefärbt sind und keinen Haken beinhalten, bedeuten, dass die Frage nicht gestellt wurde, aber eine entsprechende Antwortkategorie gebildet werden konnte (die Teilnehmenden haben in die Beantwortung einer Frage Inhalte verpackt, welche nicht direkt mit der Frage zu tun haben).

Die Schul(haus)leitenden gaben spezifisch Auskunft zu übernommenen Funktionen und zur Delegation von Aufgaben. Die Schulverwaltungen und Gemeinderatspräsidien beurteilten die

<sup>4</sup> Die Zusammensetzung der Trägerschaften wird in Kapitel 3.3.1 beschrieben.

Kooperation mit kantonalen Instanzen und die Trägerschaften zogen zusätzlich ein Fazit über die Projektorganisation und die Zielerreichung (vgl. Fragebögen in Anhang A).

### **3.4.2 Telefoninterviews**

Die Telefoninterviews mit den Erziehungsberechtigten beinhalteten ebenfalls einige der genannten Kernindikatoren (vgl. Tab. 8). Darüber hinaus entwickelten wir einige Fragen adressatenspezifisch: Akzeptanz der Schule (was gefällt / missfällt an der Schule?), Informationen über SmP, Art und Qualität der Informationen über die Schule, Kooperation mit den Lehrpersonen, mit der Schule geteilte Erziehung der Kinder, Kooperation mit der Schulleitung, Führung der Schule, Mitwirkung im Unterricht bzw. an der Schule, Wünsche an die Schule (vgl. Anhang A).

### **3.4.3 Schüleraufsätze**

Der Auftrag an die Schülerinnen und Schüler beinhaltete, einen Text mit dem Titel „unsere Schule“ zu schreiben. Dabei sollten 14 von 21 vorgegebene Redewendungen im Text aufgenommen werden. Die grammatikalische Form durfte im Text verändert werden, nicht aber der Sinn. Die sprachlichen Bausteine lauteten:

Gefällt mir / gefällt mir nicht / darf ich meine Meinung sagen / entscheiden wir gemeinsam / würde mir an einer andern Schule fehlen / darf unsere Schule stolz sein / ein eigenes Thema wählen, das ich angehe / Reihenfolge der Aufgaben selber bestimmen / Feste feiern / die Verteilung der Unterrichtsstunden auf die Fächer / unser Schulleben / Streit oder Gewalt unter den Schülern / Regeln, Regelübertretungen und Strafen / Lehrpersonen, Schulleitungen oder Hauswarte / mit Werkstätten oder Wochenplänen arbeiten / auf dem Pausenplatz / der Stundenplan / das Schulzimmer / dem Lehrer oder der Lehrerin zuhören / Partner- oder Gruppenarbeiten / nach draussen gehen (vgl. Anhang A).

## **3.5 Quantitativ ausgerichtete Fragebögen (Erhebung 2006)**

Folgende Skalen der Fragebögen für Schul(haus)leitungen und Lehrpersonen wurden aus den Erhebungen 1997, 2000 und 2003 aufgenommen, damit ein Längsschnitt über neun Jahre gerechnet werden konnte: Projektidentifikation, Kooperationsbestrebungen, Öffnungstendenzen, konkrete Hilfestellungen, operative und soziale Führung. Als sog. Superskalen konnten die Innovationsbereitschaft und die Führung der Schule konstruiert werden (vgl. Kap. 7).

Einige Skalen der Fragebögen für Schulpflegen, Schulverwaltungen und Gemeinderatspräsidien konnten querschnittlich ausgewertet werden. Namentlich sind dies: Akzeptanz des Projektes SmP, Einschätzung der eigenen Kompetenzen, Beurteilung des Realisierungsgrades des neuen Gesetzes über die Volksschulbildung und der fünf Thesen von SmP. Weitere Auswertungsschwerpunkte beziehen sich auf die wahrgenommenen Veränderungen durch das Projekt SmP, den Informationsstand bezüglich der aktuellen Schulsituation, Informationsquellen, Weiterbildungsbedürfnisse sowie auf den Informationsfluss und die Kooperation.

## **3.6 Durchführung der Erhebungen**

### **3.6.1 Erhebungen mit offenen Fragestellungen und qualitativen Auswertungen**

Die Fragebögen mit offenen Fragen wurden zum Zeitpunkt t1 im Oktober 2005 online geschaltet. Nach einem Erinnerungsschreiben gewährten wir eine Fristerstreckung bis Ende November 2005. Die von den Schul(haus)leiterinnen und -leitern vermittelten Lehrpersonen erhielten einen Brief mit der Aufforderung, einen Online-Fragebogen auszufüllen. Als Briefbeilage bekamen sie die fünf Thesen und eine Zusammenstellung des auf den 1. August 2005 in Kraft getretenen Gesetzes über die Volksschulbildung.

Die Schul(haus)leiterinnen und -leiter, die Schulpflegen, Schulverwaltungen, die Gemeinderatspräsidien sowie die Vertretungen von Trägerschaften erhielten ebenfalls einen Brief mit der Aufforderung, einen Online-Fragebogen auszufüllen. Als Briefbeilage erhielten auch sie die fünf Thesen und eine Zusammenstellung des neuen Gesetzes über die Volksschulbildung.

Die Erhebung der Meinung von Erziehungsberechtigten erfolgte über halbstrukturierte Interviews in Form von telefonischen Einzelgesprächen. Diese dauerten ca. 20 Minuten. Der mit einem Head-Set ausgerüstete Interviewer transkribierte die erhaltenen Antworten direkt am Computer.

13 Lehrpersonen erhielten eine Anleitung zum Schreiben von Schülertexten, welche Sie für die Klasse kopierten (vgl. Anhang A). Die Durchführung lag in der Verantwortung der Lehrpersonen. Es wurde keine zeitliche Begrenzung festgelegt.

### **3.6.2 Quantitativ orientierte Erhebungen mit offenen und geschlossenen Fragen**

Die standardisierten Erhebungen mit Fragebögen, welche geschlossene und bei den Schulpflegen, den Schulverwalter/-innen und den Gemeinderatspräsidien auch wenige offene Fragen beinhalteten, fanden zum Zeitpunkt t2 im Februar 2006 statt. Die erwähnten Adressatengruppen wurden auf postalischem Weg schriftlich aufgefordert, einen Online-Fragebogen auszufüllen (vgl. Anhang B). Nach dem Versand eines Erinnerungsschreibens gewährten wir eine Fristerstreckung bis Ende März 2006.

## **3.7 Datenauswertung**

### **3.7.1 Qualitative Datenauswertung**

Die Auswertung der offenen Items der Fragebögen zum Zeitpunkt t1 und t2, der Elterninterviews und der offenen Fragen des Bildungscontrollings erfolgte mit der Software Atlas TI-5, diejenige der Schülertexte über eine induktive Kategorisierung mit Hilfe einer Excel-Tabelle. Die Aussagen der Befragten konnten damit in Kategorien gefasst werden. In einem weiteren Arbeitsschritt folgte eine erste Paraphrasierung nach wissenschaftlich festgelegten Regeln (vgl. Mayring 1997, S. 62). Durch Streichung nicht inhaltstragender Textstellen und der Übersetzung auf eine grammatikalische Kurzform liessen sich gröbere inhaltliche Ballaste abwerfen. Nach dieser Datenreduktion lagen einheitlich geordnete und auf den substanziellen Kern reduzierte Aussagen vor.

Die Textstellen wurden durch Vereinheitlichung des Abstraktionsniveaus und Reduktion durch Selektion (Streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen) einer zweiten Paraphrasierung unterzogen. Es folgte eine letzte Zusammenfassung durch Konstruktion und Integration: Paraphrasen mit ähnlichem Inhalt fanden Zusammenschluss in einer neu konstruierten Kurzform.

#### ***Berichtlegung***

Jegliches Streichen bedeutungsgleicher Aussagen wurde numerisch ausgezählt und erscheint hinter den paraphrasierten Aussagen als eine in Klammern gesetzte Zahl (vgl. Anhang A: Rohaussagen zum Fragebogen t1). Ungeachtet möglicher Unschärfen – welche durch die qualitative Erhebungsmethode hervorgehen – vermögen die quantitativen Angaben eine grobe Gewichtung der Aussagen im Sinne von Tendenzen abzubilden. In den entsprechenden Kapiteln wird nochmals auf die Leseart dieser Auswertungs- und Darstellungsform hingewiesen.

### **3.7.2 Quantitative Datenauswertung**

Die Daten der *Online-Erhebungen* konnten direkt ins Statistikprogramm SPSS 14.0 eingespielen und mit diesem ausgewertet werden. Die identischen Skalen der Lehrpersonen

und Schul(haus)leitenden mit den Untersuchungen aus den Jahren 1997, 2000 und 2003 wurden in einen Längsschnitt einbezogen. Die vergleichbaren Skalen der Schulpflegen, Schulverwaltungen und Gemeinderatspräsidien wurden querschnittlich ausgewertet (vgl. Kap. 3.4.4). Spezifische Einzelfragen gelangten in eine adressatenbezogene Auswertung (vgl. Kap. 4.3.1)

Die Erhebung über das *Bildungscontrolling* führte das AVS in Papierform und auf postalischem Weg durch. Die quantitativen Fragen bzw. Antworten wurden einzeln ins SPSS 14.0 eingegeben und ausschliesslich als Einzelitems ausgewertet, weil bei der Konstruktion der Fragebögen keine Skalen gebildet wurden.

### **Erklärung einiger Fachbegriffe**

Ähnliche quantitative Items wurden für die Auswertung soweit als möglich zu sog. "Skalen" (Faktoren) zusammengefasst, indem ein Mittelwert aus diesen Items errechnet wurde. Die thematische Bündelung erfolgte einerseits aufgrund theoretischer Überlegungen, die bereits bei der Konzeptualisierung der Fragebögen angestellt worden waren, andererseits unter Zuhilfenahme statistischer Testverfahren (Reliabilitätsanalysen, Faktorenanalysen), welche prüften, ob die Zusammenfassung dieser Items bestimmten Standards an Zuverlässigkeit und Eindimensionalität genügte. Dabei gilt es zu beachten, dass ein Konstrukt wie etwa die "Akzeptanz des Projektes SmP" unmöglich mit neun Items umfassend abgebildet werden kann (vgl. Tab. 12). Dennoch können neun Items als Indikatoren für ein solch abstraktes Konstrukt dienen und eine allgemeine Vorstellung davon liefern, in welcher Ausprägung diese Dimension in der Realität etwa vorliegt. Der Mittelwert 4 (5) steht jeweils für eine maximale Zustimmung, 1 dagegen für eine minimale Zustimmung. Werte über 2.50 (3.50) können demnach als eher zustimmend, Werte darunter als eher ablehnend interpretiert werden.

### **Berichtlegung**

Beim Berichten der Ergebnisse wird jeweils der Mittelwert  $M$  und als Streuungsmass die Standardabweichung (standard deviation, SD) dargestellt. Vereinfacht ausgedrückt, gibt die Standardabweichung an, wie gross die "Einigkeit" unter den Befragten war. Höhere Werte bedeuten dabei eine grosse Streuung (also: geringe Einigkeit). Neben dem Median (die Hälfte der Befragten liegt unter diesem Wert, die andere Hälfte darüber) wird manchmal auch die prozentuale Zustimmung angegeben. Dieses Mass drückt den prozentualen Anteil der Personen aus, welche eine Kategorie angekreuzt haben. Weitergehende konfirmatorische Analysen (z.B. Subgruppenvergleiche) wurden standardmässig auf Ebene der Skalen vorgenommen. Dabei wurde diesen Daten ein Intervallskalenniveau unterstellt.

Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen werden mit Hilfe von sog. Korrelationen dargestellt. Der Korrelationswert  $r$  hat definitionsgemäss einen Wertebereich von  $-1$  bis  $+1$ . Der Wert  $r=1$  bedeutet, dass ein hoher Wert auf der einen Variable immer mit einem entsprechend hohen Wert auf der anderen Variablen einhergeht – und analog dazu ein tiefer Wert auf der einen Variablen mit einem tiefen Wert auf der anderen Variablen. Also: je höher Variable A, desto höher Variable B. Ein Wert von  $r=0$  würde dagegen bedeuten, dass die Variablen überhaupt keinen Zusammenhang aufweisen. Der Zusammenhang  $r=-1$  verweist auf einen perfekt negativen Zusammenhang: Je höher Variable A, desto tiefer Variable B und umgekehrt.

Wichtig ist der Hinweis, dass eine Korrelation keine Aussage darüber machen kann, ob Variable A die Ursache von Variable B ist oder umgekehrt. Es wird lediglich ausgesagt, dass beide Variablen häufiger als zufällig erwartet in systematisch zusammenhängender Weise auftreten. Denkbar (und in Wirklichkeit wahrscheinlich häufig) ist der Fall, dass eine dritte (nicht erfasste) Variable (C) auf A und B gleichermaßen einwirkt und damit einen direkten Zusammenhang zwischen A und B vortäuscht.

In der Datenauswertung werden zumeist nur Zusammenhänge und Unterschiede berichtet, die statistisch signifikant sind und inhaltliche Relevanz aufweisen (andere Resultate sind deutlich gekennzeichnet). Vereinfacht ausgedrückt, bedeutet dies, dass nur dann von Zusammenhängen oder Unterschieden gesprochen wird, wenn diese nach statistischen Berechnungen mit einer Wahrscheinlichkeit von 95% (d.h.  $p<.05$ ) auch dann bestehen würden,



wenn alle Lehrpersonen und Schul(haus)leitenden des Kantons Luzern bei der Befragung mitgemacht hätten.

Insgesamt erfolgt die Darstellung der Ergebnisse entlang der in der unten stehenden Zusammenstellung vorgestellten Konventionen. Um einerseits wissenschaftlichen Standards zu genügen und andererseits den Lesefluss für statistisch weniger interessierte Lesende nicht zu stören, werden gewisse statistische Kennzahlen an Tabellenenden ausgewiesen.

Zusammenstellung: Erklärungen zu den statistischen Kennwerten.

	<b>Bezeichnung</b>	<b>Erklärung</b>
n	Stichprobengrösse	Anzahl Personen, welche das Item bearbeitet haben.
M	arithmetisches Mittel	die addierten Einzelwerte werden durch n dividiert.
	Median	Die eine Hälfte der Befragten liegt unterhalb, die andere Hälfte oberhalb dieses Wertes (nicht zu verwechseln mit dem arithmetischen Mittel)
SD	Standardabweichung	Masszahl für die Streuung der Häufigkeitsverteilung (Quadratwurzel der Varianz); je kleiner der Wert, um so mehr sind sich die Befragten in ihrem Antwortverhalten einig.
p	Signifikanzniveau	Gibt die Wahrscheinlichkeit des Fehlers an, den wir begehen, wenn die Nullhypothese (es bestehe kein Zusammenhang bzw. kein Unterschied) verworfen wird.  $p > .05$ oder n.s.      nicht signifikant $p < .05$ oder *      signifikant $p < .01$ oder **      hoch signifikant $p < .001$ oder ***      höchst signifikant
r	Pearsons r Spearman's rho	Korrelationskoeffizient: Gibt die Stärke des Zusammenhangs zwischen zwei Variablen an  1:      Der Zusammenhang ist perfekt (positiv) 0:      Es gibt überhaupt keinen Zusammenhang -1:      Der Zusammenhang ist genau umgekehrt (negativ)
$\alpha$	Cronbach-Alpha	Reliabilitätskoeffizient: Gibt die Zuverlässigkeit eines Messinstruments (einer Skala) an.  $\alpha < .50$ keine ausreichende Reliabilität $\alpha > .50$ ausreichende Reliabilität $\alpha > .70$ zufrieden stellende Reliabilität $\alpha > .90$ hohe Reliabilität

## 4.1 Einleitung

In Kapitel 4.2 werden die numerisch gewichtigsten Aussagen der verschiedenen Adressaten nach den zentralen Indikatoren – Akzeptanz von SmP, Veränderung, Akzeptanz der Schul(haus)leitung, Ressourcen, Kompetenzen, Qualitätsmanagement, Befürchtungen, Wünsche, pädagogische Führung und Kooperation mit (kantonalen) Entscheidungsträgern – gebündelt (vgl. Tab. 5). Kapitel 4.3 analysiert spezifische Antworten einzelner Adressatengruppen und stellt sie soweit möglich und sinnvoll einander gegenüber. Das Kapitel 4.4 gibt Auskunft darüber, inwiefern die Schlussevaluation bisherige Evaluationsergebnisse bestätigt. Die Differenzanalyse führt der Darstellung von Buholzer & Roos (2005) entlang.

## 4.2 Quantifizierung der Beantwortung offener Fragen

Wie bereits im Methodenkapitel 3.7.1 erwähnt, erfolgte die qualitative Auswertung der offenen Fragen durch eine Quantifizierung der Antwortkategorien. Die in der Auswertung in eckige Klammern gesetzten ersten Zahlen beinhalten die Anzahl Nennungen, die Zahl hinter dem Schrägstrich gibt die Stichprobengrösse an. Die in den Fliesstext eingebundenen Häufigkeitsangaben – z.B. [7/24] sind zu lesen als sieben von vierundzwanzig. Es ist zu beachten, dass die Anzahl der gemachten Äusserungen nicht mit der Anzahl Personen übereinstimmen müssen, welche dieselbe Meinung vertreten. Bei qualitativen Erhebungen besteht diesbezüglich eine Unschärfe. In der Regel kann davon ausgegangen werden, dass mehr als die angegebenen Personen einer festgehaltenen Meinung sind, diese aber nicht explizit genannt haben. Teilweise werden quantitative Angaben durch sprachliche Formulierungen wie „die meisten“ „einige“ oder „einzelne“ ersetzt. Damit weisen wir wiederkehrend auf die Relativität der Quantifizierung hin. Dieselbe Auswertungsmethode kommt auch in Kapitel 5.1 zum Tragen.

Ein grundlegender Indikator für die Wirkungsweise eines Schulsystems ist dessen grundlegende Akzeptanz bei den verschiedenen Akteuren.

### 4.2.1 Akzeptanz des Projektes SmP

Eine dominierende Mehrheit der *Lehrpersonen* und *Schul(haus)leitenden* fand das Projekt SmP grundsätzlich sinnvoll und bereichernd [15/24 bzw. 9/20].

Durch SmP war an den einzelnen Schulen ein transparenter, individueller, wirkungsvoller und/oder effizienter Entwicklungsprozess möglich [9/20]. So gesehen brachte das Projekt viele positive, zukunftsgerichtete Veränderungen, welche die Schule stärkten, dynamisierten und Verantwortlichkeiten klärten [7/20]. Auch die anderen Akteure (*Gemeinderatspräsidien*, *Schulverwaltungen* und *Schulpflegemitglieder*) betonten, dass die geleitete Schule durch den definierten Berufsauftrag, die Dezentralisierung bzw. die lokalen Anpassungsmöglichkeiten und die professionalisierte Leitung modernisiert und gestärkt wurde. Schliesslich betonten die Vertretungen von *Trägerschaften*, dass es sinnvoll gewesen sei, die Schulentwicklung unter einem gemeinsamen Dach „Schulen mit Profil“ anzugehen und mit den Thesen eine Art "ganzheitliche Vision" der zukünftigen Schule zu skizzieren [3/7].

Eher ablehnend erwähnten einzelne *Lehrpersonen*, dass der Ressourcenverschleiss relativ gross gewesen sei. [3/20] *Schul(haus)leitenden* führten dies darauf zurück, dass die Definitionen in Bezug auf die Rollen der Schulpflege, des Gemeinderates und der Schulleitung zu wenig klar waren. [1/13] *Schulpflegemitgliedern* und [2/11] *Schulverwaltungspersonen* meinten, dass die kleineren Gemeinden bei der Realisierung der Projektideen klar benachteiligt gewesen seien bzw. dass das Gesetz über die Volksschulbildung der Organisationsstruktur

einzelner Gemeinden (v.a. kleineren) zu wenig Rechnung getragen habe. Insgesamt dominierten bei allen Akteuren die zustimmenden gegenüber den ablehnenden Meinungen.

Die *Erziehungsberechtigten* waren unterschiedlich informiert über SmP. [7/18] assoziierten damit individuelle Schulprofile und je [6/18] meinten, dass SmP mit ganzheitlicher Förderung, Elternmitwirkung oder Kooperation unter Lehrpersonen zu tun habe bzw. sie konnten keine näheren Angaben machen. Mehrheitlich fühlten sich die Erziehungsverantwortlichen gut bis sehr gut über das Geschehen in der Schule und im Unterricht informiert. Die häufigsten Kanäle, über welche die Erziehungsberechtigten zu Informationen gelangten, betreffen: Schreiben der Lehrpersonen, Mitteilungsbriefe [15/18], Elternabend [10/18], schulinterne Zeitschrift (8/18), Mitteilungsheft, Kontaktbüchlein [5/18], Elternforum [3/18], Schulbesuche [3/18], Telefon bei individuellen Problemen [3/18], Homepage der Schule [3/18] und Lokalpresse [3/18]. Immerhin [7/18] Befragten beurteilten die Informationspolitik als nicht befriedigend. Die negativen Einschätzungen bezogen sich vorwiegend auf die Sekundarstufe I. Einige Erziehungsberechtigte waren mit den Lehrpersonen, ihrer Spontaneität und Hilfsbereitschaft sehr zufrieden [5/18]. An der Schule schätzten sie die überschaubare Grösse, die Wohnortnähe [15/18] und das Schulklima [7/18]. Am Unterricht gefiel ihnen die individuelle Förderung, die Projekte, Lager und das Unterrichtsklima [7/18]. Ihnen missfiel die schlechte kantonale und kommunale Koordination bezüglich Lehrmittelwahl, Blockzeiten und Ferienplänen [4/18].

#### 4.2.2 Veränderungen

Die subjektiv erlebten Veränderungen, die SmP mit sich brachte, lassen sich einerseits als Charakteristik eines Entwicklungsprozesses (Process) betrachten und andererseits werden sie als Ergebnis von Entwicklung (Outcome) in verschiedenen Antwortkategorien sichtbar.

##### *Charakteristik eines Entwicklungsprozesses*

Die *Lehrpersonen* und die *Schul(haus)leitenden* befanden gemeinsam, dass die Anfangszeit des Projektes eine zeitliche und inhaltliche (Über-)Forderung darstellte [4/24 bzw. 3/20].

An vieles mussten sie sich gewöhnen und anpassen. Die subjektiv erlebte „Reformitis“ erzeugte bei einigen Verunsicherungen und bewirkte einige Mutationen in Lehrkörpern. [1/10] *Gemeinderatspräsidien* resümierte, dass die Personalführung anfangs eher schwierig war, weil sich die Lehrpersonen an das neue System gewöhnen mussten.

##### *Ergebnisse dieser Entwicklung*

Die vermehrte Teamarbeit wurde von [12/24] *Lehrpersonen* als bereichernd erlebt.

Ankerbeispiel: „Lehrpersonen sind oft Einzelkämpfer und es tut gut, sich mit andern auszutauschen, Unterricht gemeinsam vorzubereiten, Prüfungen und Notenskalen abzusprechen. Dadurch sei man auch gegenüber den Urteilen von Eltern besser abgesichert und man fühle sich sicherer“, meinten sie. [11/20] *Schul(haus)leitenden* bestätigten die gewonnene Bedeutung der Teamarbeit mit der Anerkennung, dass die Lehrpersonen vom Paradigma „ich und meine Klasse“ zum Paradigma „wir und unsere Schule“ gewechselt hätten. Dieser Errungenschaft stellten immerhin [9/20] *Schul(haus)leitenden* gegenüber, dass die neuen Aufgaben und die Mitverantwortung der einzelnen Lehrpersonen für die teilautonome Schule einige sehr belasteten.

Das Projekt hat bei einzelnen *Lehrpersonen* auch bezüglich Elternarbeit etwas bewirkt. Ankerbeispiel: „Durch Elterngespräche oder andere Elternkontakte ist man einander vertrauter und sucht auch rascher den Kontakt mit den Eltern oder von der andern Seite her gesehen zu den Lehrpersonen“. Neben den Eltern wurden vereinzelt auch die Schülerinnen und Schüler genannt, welche die Schule aktiv mitgestalten würden.

Die durch das Projekt wahrgenommenen Veränderungen lösten auch einige Belastungsmomente aus: Die Mehrheit der *Lehrpersonen* [14/24] wandte ein, dass das Kerngeschäft Unterricht wegen zusätzlicher Aufgaben leide. Sie glaubte sogar, dass SmP der Unterrichtsentwicklung nicht viel gebracht hätte, sondern nur einen massiven zeitlichen Mehraufwand

nach sich ziehen würde. Diesen Aussagen pflichteten einige *Schul(haus)leitende* bei. [4/20] rügten sogar, dass den Lehrpersonen nicht genügend Zeit zum Vorbereiten des Unterrichts bleibe. Sie empfanden auch ihre eigene Belastung als Schul(haus)leiter und Lehrperson als sehr gross. [5/13] *Schulpflegemitgliedern* monierten, dass Kompetenzstreitigkeiten mit dem Gemeinderat für Reibereien sorgten. Schliesslich empfanden sich [3/13] *Schulpflegemitgliedern* nach dem Reformprozess als zu weit weg vom Tagesgeschäft.

Die überwiegend wohlwollende Haltung gegenüber dem Projekt Schulen mit Profil bezog sich schwergewichtig auf die Teamentwicklung und die Elternarbeit.

Die Fokussierung der Unterrichtsentwicklung scheint nach Aussagen einiger *Lehrpersonen*, *Schul(haus)leitenden* und *Gemeinderatspräsidien* in der Zone der nächsten Entwicklung zu liegen und dürfte eine innere Reformschiene nahe legen. Ebenfalls parallel zu den Lehrpersonen erhofften sich einzelne Schul(haus)leitungen ein etwas moderateres Reformtempo, welches den Beteiligten zeitliche Gefässe für eine Konsolidierungsphase zugestehen könnte.

#### 4.2.3 Akzeptanz der Schul(haus)leitung

[7/24] *Lehrpersonen* und [7/20] *Schul(haus)leitenden* attestierten, dass die Leitung sehr kompetent, Gewinn bringend und in jeder Hinsicht zufrieden stellend erfolgen würde.

Einige *Lehrpersonen* erlebten die Schul(haus)leitung als echte Unterstützung und sie empfanden deren Einführung als wichtigen und notwendigen Schritt in der Schulentwicklung.

Spezifisch in Weiterbildungsfragen fühlten sich [10/24] *Lehrpersonen* positiv und [7/24] nicht unterstützt von den Schul(haus)leitungen (pädagogischer Führungsaspekt). Immerhin [7/24] *Lehrpersonen* meinten, dass die Schulleitung zu wenig professionell arbeite bzw. arbeiten kann und potenziell überfordert sei, weil die Rolle der Schulleitung als Kollege/-in und Vorgesetzte(r) schwierig auszubalancieren sei. [4/20] *Schul(haus)leitenden* stellten dem gegenüber, dass sie sich in der Lehrerschaft das Ansehen einer professionellen Führungskraft erarbeitet hätten.

Eine grosse Akzeptanz haben die Schul(haus)leitenden bei der *Schulpflege*, der *Schulverwaltung*, den *Gemeinderatspräsidien* und den *Trägerschaften*. Einige meinten, dass die Schulleitung die Basis für eine befriedigende Qualitätssicherung, Schulentwicklung und ein professionelles Personalmanagement lege und deshalb Gewinn bringend sei. Sie stellten den Leitungspersonen gemeinsam ein gutes Zeugnis aus. Allerdings fügten [4/10] *Gemeinderatspräsidien* an, dass die Wirkung der Schulleitung mit den beteiligten Personen stehe und falle. Ebenfalls [4/10] monierten, dass die Schul(haus)leitungen überinstrumentalisiert und aufgebläht seien sowie zu Perfektionismus neigten.

[3/13] *Schulpflegemitgliedern* anerkannten die Entlastung, welche die Schul(haus)leitenden ihnen bringen würde bzw. sie stellten fest, dass sie sich mit Hilfe einer professionellen Schul(haus)leitung vermehrt auf strategische Fragen konzentrieren könnten [5/13]. [7/13] *Schulpflegemitgliedern* nahmen gegenüber der Leitung ein Controlling wahr, welches über Mitarbeitergespräche mit Zielvorgaben bzw. über die Genehmigung von Jahreszielen, einem Zwischen- und Endcontrolling laufe.

Die *Schulverwalter/-innen* erlebten die Schul(haus)leitenden mehrheitlich als kompetente Partner. Schliesslich glaubten [3/7] Vertretungen von *Trägerschaften*, dass die Schul(haus)leitungen von allen Neuerungen am meisten bewirkt habe, dass die Bereiche Personalführung, Organisation und Administration sowie die Informations- und Öffentlichkeitsarbeit auf einem hohen Niveau umgesetzt werde und dass im Bereich der pädagogischen Führung und des Qualitätsmanagements noch Aufholbedarf bestehe.

[15/18] *Erziehungsberechtigten* berichteten positiv von der Kooperation mit der Schul(haus)leitung. Einige hatten bisher allerdings noch keinen Kontakt zu ihr. Sie sahen aber, dass die Möglichkeit der Kooperation bestünde. Die Kontakte erfolgten bisher vorwiegend über das Elternforum [7/18] und betrafen Fragen zur Einschulung, Läuseplage, Einweisung in Kleinklasse, Bewilligung eines Ferientages, Klasseneinteilung, zu demolierten Velos und Bezie-

hungsproblemen. [9/18] Erziehungsberechtigten beurteilten die Führung der Schule als gut bzw. sehr gut. Beispiel: „Ich finde sie gut. Es wird offen diskutiert, man wird angehört, es ist Ordnung und es herrscht eine Linie“.

#### 4.2.4 Ressourcen

[5/24] *Lehrpersonen* fühlten sich während dem Projekt SmP zeitlich unter Druck. Ankerbeispiel: „Zeitlich ist es nichts als ein unzulässiger Mehraufwand nebst dem Unterricht“. Ihrer Ansicht nach sind die zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen ausgebrannt. Dies sahen auch [5/20] *Schul(haus)leitenden* so: Sie bekannnten, dass die zeitlichen Ressourcen der Lehrpersonen (auch mit Poollektionen) zu knapp bemessen seien. Es ist nicht zu übersehen:

Aus dem grundsätzlichen Wohlwollen gegenüber dem Projekt SmP trat deutlich hervor, dass sich die *Lehrpersonen* vermehrt Zeit für den Unterhalt und die Weiterentwicklung ihres Kerngeschäftes Unterricht wünschen [14/24].

Sie fühlten sich durch die erweiterten Aufgaben im Berufsauftrag ge- und auch überfordert. Es stellt sich die Frage, wie dieser Belastungssituation gebührend Rechnung getragen werden kann. Eigentlich formulierten die *Lehrpersonen* gleich selber, in welcher Richtung sie geeignete Lösungsansätze sehen: [3/24] wünschten sich ein gemächlicheres Reformtempo, in dem sie Innovationen festigen und optimieren könnten sowie eine organisatorische und administrative Entschlackung der Schulen.

Auch für [12/20] *Schul(haus)leitenden* standen deutlich zu knappe Zeitgefässe für ihre Arbeit zur Verfügung.

Die geringe Anzahl Entlastungslektionen für Schulleitungen stimmte offenbar nicht mit dem effektiv geleisteten Arbeitsaufwand überein. Immerhin konterten [4/20] *Schul(haus)leitungen*, indem sie aussagten, dass sie ein gutes Zeitgefäss für die professionelle Leitung der Schule hätten. Vielleicht liegt diese unterschiedliche Sichtweise daran, dass eher die Schulleiter kleinerer und mittlerer Schulen bis 500 Schülerinnen und Schüler über ungenügende zeitliche Ressourcen klagten.

[2/13] *Schulpflegemitgliedern* meinten gemeinsam mit einigen *Schulverwaltungen*, *Gemeindepräsidien* und Vertretern von *Trägerschaften*, dass sich die finanziellen Investitionen im Rahmen hielten und nachhaltig eingesetzt seien. Sie resümierten insbesondere, dass Reformen grundsätzlich Zeit und Geld raubend seien. Sie schätzten die Ressourcenfrage aber gemeinsam eher kritisch ein. Deutlich mehr Stimmen meinten, dass die zeitliche Belastung für alle Beteiligten (zu) gross sei bzw. dass die Zeitressourcen und die Bildungskosten an der oberen Grenze angelangt seien.

#### 4.2.5 Kompetenzen

Die Weiterbildungsbedürfnisse der *Lehrpersonen* lagen v.a. in unterrichtsrelevanten Belangen wie z.B. ICT [7/24] vor oder es bestanden keine Weiterbildungsbedürfnisse [3/24].

[11/20] *Schul(haus)leitungen* berichteten, dass die Schulleiterausbildung und die entsprechenden Erfahrungen genügend Rüstzeug gäben, um sich den Aufgaben gewachsen zu fühlen.

Die eigenen Weiterbildungsbedürfnisse betrafen die Bereiche Finanzmanagement, Rechnungswesen und/oder juristische Fragen, gesetzliche Bestimmungen [11/20]. [4/20] *Schul(haus)leitungen* beurteilten, dass die Weiterbildungsbedürfnisse durch die Angebote des Kantons gut abgedeckt seien.

Auch die *Schulpflegemitglieder*, die *Schulverwaltungen* und die *Gemeinderatspräsidenten/-innen* fühlten sich mehrheitlich gut bis sehr gut vorbereitet auf ihr Amt. [5/13] der Ersteren forderten, dass künftige Amtsträger/-innen nach ihren Qualifikationen und nicht nach Parteizugehörigkeit gewählt werden sollten und einen Grundkurs von mindestens 2 Wochen Dauer



besuchen müssten [2/13]. [3/11] *Schulverwalter/-innen* fanden, dass es genügend gute kantonale Kurse gebe, um sich die notwendigen Kompetenzen anzueignen. Ein Erfahrungsaustausch mit erfahrenen Schulverwaltern bzw. ein Austausch unter Schulpflegern werde begrüsst [2/11 bzw. 1/13], meinten sie.

[4/10] *Gemeinderatspräsidenten/-innen* schlugen vor, künftige Amtsträger/-innen durch Einführungskurse zu Gesetzen, Verordnungen, Strukturen im Bildungsbereich, Kindheit und Jugend vorzubereiten. Indirekt gaben sie damit vielleicht auch Auskunft über eigene Weiterbildungsbedürfnisse.

#### 4.2.6 Qualitätsmanagement

Eine Frage zum Qualitätsmanagement wurde nur den Lehrpersonen, den Schul(haus)leitenden und den Schulpflegern gestellt. Sie gehört aber zweifelsohne zu den Kernindikatoren der Wirksamkeit eines Bildungssystems. Die positiven und negativen Äusserungen zur Qualitätssicherung bzw. zum Qualitätsmanagement hielten sich bei den *Lehrpersonen* die Waage. Positive Meinungen vorweg:

[10/24] Lehrpersonen berichteten, dass die Qualitätssicherung überzeuge (gegenseitige Hospitationen, Fallbesprechungen, Feedback zum Unterricht, Selbstbeurteilung der Lehrperson, Beurteilung der Lehrperson durch die Lernenden, Unterrichtsbesuch mit Beurteilung durch die Schulleitung, Mitarbeitergespräche).

[2/24] berichteten auch darüber, dass die permanente Orientierung an Zielen einen positiven Einfluss habe.

[6/24] Stimmen meinten kritisch, dass Q-Gruppen<sup>5</sup> und Hospitationen unter den Lehrpersonen aufwändig und ineffizient seien.

Je [4/24] Lehrpersonen nannten, dass eine Beurteilung durch die Schulleitung unbefriedigend sei, dass eine Beurteilung von aussen, durch Inspektoren fehle und dass kollegiale Hospitationen nicht ehrlich, sondern künstlich seien.

Die *Schul(haus)leitungen* äusserten sich ausgesprochen positiv über ihr Qualitätsmanagement. [7/20] betrachteten die Q-Gruppen-Arbeit als ein wirkungsvolles Instrument, um die Unterrichtsentwicklung und die Schulqualität voranzutreiben. Das Qualitätsmanagement beinhaltet auch eine förderorientierte Beurteilung der Lehrpersonen durch die Schulleitung [6/20] und Mitarbeitergespräche zu Unterrichtsthemen, zur Jahresplanung, Weiterbildung oder zur Teamarbeit. Auch das Projekt Schüler/-innen-Feedback wurde mancherorts als wichtiger Pfeiler der Selbstevaluation installiert bzw. es erfolgte eine Beurteilung der Lehrpersonen durch Schüler/-innen [5/20]. [9/20] Schul(haus)leitenden stellten fest, dass die Q-Gruppenarbeit noch effektiver, effizienter und nachhaltiger werden müsse, also noch Entwicklungspotenzial trage.

[4/13] *Schulpflegemitgliedern* berichteten von guten Erfahrungen in Zusammenhang mit der kantonalen Unterstützung des Qualitätsmanagements: Die Fachstellen seien hilfsbereit, freundlich und kompetent bzw. es bestehe ein angenehmer Kontakt zum Amt für Volksschulbildung, meinten [3/13] Schulpflegemitgliedern. Die eher kritischen Stimmen beinhalteten, dass das Qualitätsmanagement „viel Post mit wenig Ertrag“ bedeute [3/13] bzw. dass die Arbeit der Bezirksinspektoren fehle [2/13].

[4/7] Vertreter/-innen von *Trägerschaften* meinten zur Qualitätssicherung, dass sie noch einige konzeptionelle Anpassungen benötige, damit sie den ursprünglichen Erwartungen entspreche und nicht in technokratischem Leerlauf ersticke. Immerhin anerkannten [3/7], dass die Eigenverantwortung der Schule durch die Bemühungen zur Qualitätssicherung sichtbar werde.

---

<sup>5</sup> Q-Gruppen sind Qualitätsentwicklungs- und -sicherungsgruppen, die unter anderem kollegiale Hospitationen durchführen und gemeinsam auswerten.

#### 4.2.7 Kooperation mit Entscheidungsträgern bzw. kantonalen Instanzen

[2/24] *Lehrpersonen* empfanden die neue Stellung der Schulpflege als gut. Die Kehrseite lautete: „Der Kontakt zur Schulpflege fehlt, sie ist zu weit entfernt vom Tagesgeschäft“. Weitere [2/24] schlugen vor, die Aufgaben im Team effizienter zu verteilen, z.B. nach Ressourcen. Die grosse Kritik lautete: „Die Abläufe sind ineffizient, die Sitzungen zu langatmig [2/24] und der administrative Aufwand ist zu gross [4/24]“.

Die *Schul(haus)leitungen* berichteten mehrheitlich, dass alle Fäden bei ihnen zusammen liefen [7/20] und dass sie einige Aufgaben delegieren könnten, z.B. temporäre Aufgaben an Fach- oder Arbeitsgruppen [9/20], Administratives ans Schulsekretariat, einiges an Teamleiter und/oder Stufenleiter, Schulentwicklung (z.B. die Organisation von SCHILW-Kursen) an Steuergruppen und besondere Aufgaben an Lehrpersonen mit Entlastungslektionen (Pool-Stunden).

[5/13] *Schulpflegemitgliedern* sagten aus, dass sie sich mit Hilfe einer professionellen Schulleitung auf strategische Fragen konzentrieren könnten.

[5/13] *Schulpflegemitgliedern* beurteilten die Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten als grundsätzlich gut, obwohl Kompetenzstreitigkeiten zu Reibungen mit dem Gemeinderat führten.

[3/13] empfanden die Schulpflege als zu weit weg vom "Tagesgeschäft".

[6/11] *Schulverwaltungen* erlebten die Kooperation zwischen den verschiedenen Entscheidungsträgern als problemlos bzw. die Zusammenarbeit zwischen Schulleitung, Schulpflege und Gemeinderat als verbessert, obwohl die Kooperation zwischen Schulpflege und Gemeinderat nach wie vor viel Fingerspitzengefühl erfordere [2/11]. [4/11] kritisierten, dass zu viele Informationen und Neuerungen des Kantons an die Schulleitungen gelangten und dass die Schulverwaltungen nicht oder zu spät informiert würden. Schliesslich konstatierten [3/11], dass der Kostenteiler zwischen Gemeinde und Kanton nicht stimme.

[3/10] *Gemeinderatspräsidien* beurteilten die Kooperation mit kantonalen Instanzen im Allgemeinen als genügend bis gut. [4/10] erlebten Probleme bezüglich Kompetenzenklärung zwischen dem Gemeinderat und der Schulpflege und [2/10] empfanden die Stellung des Schulverwalters als problematisch.

Je [2/7] Vertretern von *Trägerschaften* pflichteten der Schule bei, dass die Bereiche Information und Kommunikation wesentlich verbessert worden seien bzw. sie kritisierten die Kompetenzenregelung zwischen dem AVS, der Schulpflege, der Schulleitung und den Teams sowie das Verhältnis zwischen der Schulpflege und dem Gemeinderat, welches zu stark geprägt sei von Kompetenz- und Machtkämpfen.

Die *Erziehungsverantwortlichen* äusserten sich mehrheitlich positiv zur Kooperation mit der Schule bzw. mit den Lehrpersonen.

[14/18] meinten, dass jegliche Anliegen von den Lehrpersonen aufgenommen würden, ein offener Kontakt zu den Lehrpersonen bestünde [8/18], Gespräche und Unterrichtsbesuche immer möglich seien [7/18] und sogar, dass sie auf Initiative der Schule aktiv miteinbezogen würden [5/18]. Die negative Beurteilung der Kooperation zwischen Lehrpersonen und Erziehungsverantwortlichen beinhaltet in unterschiedlichen inhaltlichen Variationen, dass keine Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen bestehe [4/18]. [10/18] Erziehungsberechtigten nannten explizit, dass Sie an der Schule Projekte unterstützen würden oder über Elternorganisationen zur Gestaltung der Schule beitragen [6/18]. [11/18] Erziehungsberechtigten begrüsst es, dass die Schule sie in der Erziehung der Kinder unterstütze. Gleich viele Erziehungsverantwortliche waren allerdings der Ansicht, dass die Erziehung ausschliesslich ins Elternhaus gehöre.

#### 4.2.8 Wünsche

[10/24] *Lehrpersonen* wünschten sich eine vermehrte Konzentration auf das Kerngeschäft Unterricht oder in etwas allgemeinerer Formulierung die Sicherstellung von zeitlichen und finanziellen Ressourcen [4/24]. Viele Aussagen laufen auf solche Wünsche hinaus. Ankerbeispiele: „Etwas Ruhe vor Reformen, eine organisatorische und administrative Entschlackung der Schule“. [3/24] *Lehrpersonen* forderten, dass ihre Meinung ernst genommen werde und [2/24] erwarteten eine Optimierung der Qualitätssicherung durch Q-Gruppen.

[13/20] *Schul(haus)leitungen* äusserten den Wunsch nach einem ruhigeren Reformtempo mit durchdacht(er)en Inhalten. [8/20] sahen in der Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität einen dringenden Handlungsbedarf.

Einige waren besorgt um die finanziellen Mittel, welche weitere Schulentwicklungsprojekte ermöglichen sollten und schliesslich erachteten es [3/20] als notwendig, das Image der *Lehrpersonen* zu stärken.

[3/13] *Schulpflegemitarbeitern* glaubten, dass die *Schul(haus)leitungen* weiter professionalisiert und entlastet werden müssten und dass es eine Konsolidierungsphase brauche, in der sich die Beteiligten erholen könnten.

[5/11] *Schulverwalter/-innen* meinten, dass die Volksschulbildung nicht mehr teurer werden dürfe. Sie gaben ebenfalls dem Bedürfnis einer intensivierten Unterrichtsentwicklung und einer Senkung des Reformtempos [3/11] nachhaltig Ausdruck.

[4/10] *Gemeinderatspräsidenten/-innen* setzten auf eine Schule, welche mehr auf die Persönlichkeit der *Lehrpersonen* und ihr Image sowie auf einfache Abläufe und Strukturen ausgerichtet ist. Sie wünschten sich, dass sich die *Lehrerschaft* auf das Kerngeschäft Unterricht konzentriere und Entscheide akzeptiere. Auch sie äusserten das Bedürfnis nach Konsolidierungsphasen als Kontrapunkte zu den rasant verlaufenden Reformprojekten [3/10].

Je [3/7] *Vertreter/-innen* von *Trägerschaften* resümierten, dass im Bereich der pädagogischen Führung, des Qualitätsmanagements und im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit Aufholbedarf bestehe und es einer stärkeren Fokussierung der Unterrichtsentwicklung bedürfe.

[3/18] *Erziehungsberechtigten* wünschten sich von der Schule eine Aufwertung der musischen Fächer und eine stärkere Individualisierung (Ankerbeispiel: „Ausrichtung auf das Wohlbefinden des einzelnen Kindes“).

#### 4.2.9 Befürchtungen

[2/24] *Lehrpersonen* befürchteten, dass die Volksschule in unmittelbarer Zukunft finanziell ausgehöhlt werde bzw. dass der Spardruck eine Leistungsminderung bewirke. Auch die *Schul(haus)leitungen*, *Schulpflegemitglieder* und die *Schulverwaltungen* trugen die Sorge, dass der Unterschied zwischen finanzstarken und finanzschwachen Gemeinden zu einer "Zweiklassen-Schule" führen könnte [je 4]. Der Spardruck dürfe nicht zu einem Schwinden der Kreativität und des Engagements bzw. einer Erhöhung der Klassenbestände führen, meinten sie. [2/18] *Erziehungsverantwortlichen* hegten die Befürchtung, dass die schulischen Integrationsbestrebungen bzw. die breiteren schulischen Angebote das Niveau senken und sich eine zunehmende Überforderung der Kinder einstellen würde.

### 4.3 Auswertung spezifischer Fragen bzw. Antwortkategorien

In Kapitel 4.3 gelangen diejenigen Fragen zur Auswertung, welche bei den einzelnen Akteuren zu spezifischen Antwortkategorien führten.



#### 4.3.1 Spezifische Antworten von Lehrpersonen, Schul(haus)leitenden, Schulpfleger, Schulverwaltungen und Trägerschaften

Obwohl viele *Lehrpersonen* und *Schul(haus)leitende* die Teamarbeit schätzten [12/24 bzw. 12/20], kritisierten sie, dass im Projekt das Kerngeschäft Unterricht zu kurz gekommen sei [14/24 bzw. 14/20] und das Projekt für die Unterrichtsentwicklung kaum einen Gewinn gebracht hätte.

[7/20] *Schul(haus)leitenden* betonten, dass in einer kleinen Schule praktisch alle Fäden beim Schul(haus)leiter zusammen laufen würden und dass sie dem umfassenden Ressort „Pädagogisches“ für die ganze Schule vorstehen würden. Dazu gehören Sitzungsleitungen, interne Evaluation, Q-Gruppenarbeit, Umsetzung des Leitbildes, Förderangebote, Abklärungen, Elternarbeit, Rekurse, Klassenrepetitionen, Vernehmlassungen, Klassenlager, Netzwerke, Leistungsaufträge etc. Bezüglich Grundsätzen in der Personalführung gaben [4/20] Schul(haus)leitenden das Konzept „Personalförderung und -beurteilung des Kantons Luzern“ bzw. ein eigens entwickeltes Konzept an [3/20]. Dieselben Personen bekannten sich zu einer hohen Wertschätzung der Arbeit der Lehrpersonen. Schliesslich betonten sie, dass ihnen die aktive Mitgestaltung der Schule durch Eltern und Schüler ein echtes Anliegen sei.

Auch die *Schulpflegemitglieder* nahmen zur Elternmitarbeit Stellung. Einige [4/13] glaubten, dass die Erziehungsberechtigten ihre Verantwortung zu wenig ausgeprägt wahrnehmen und die Schule als Selbstbedienungsladen betrachten würden.

[8/11] *Schulverwalter/-innen* sahen ihre Doppelfunktion als Schulpflegemitglied und Gemeinderat nicht als eigentliches Problem. Aber immerhin [5/11] bemerkten, dass man als "Schnittmenge" von Schulpflege und Gemeinderat der Dynamik der zwei Behörden auf schwierige Art ausgesetzt sei.

[7/7] Vertreterinnen von *Trägerschaften* beurteilten den Zusammenschluss der Träger grundsätzlich positiv. Im Hinblick auf weitere gemeinsame Projekte sei es wichtig, die Kooperation und insbesondere die Entscheidungsregeln zu klären, meinten [3/7]. Die Projektorganisation wurde von allen Beteiligten gelobt.

#### 4.3.2 Spezifische Antwortkategorien der Lernenden

137 Schülerinnen und Schüler schrieben einen Text, der entlang einer Auswahl von 21 vorgegebenen Textbausteinen verläuft (vgl. Anhang A). In die Auswertung wurden die häufigsten Aussagen pro Antwortkategorie aufgenommen. In den eckigen Klammern ist jeweils die Anzahl Nennungen festgehalten, welche sich immer auf die Gesamtheit von 137 Lernenden bezieht. Die Textbausteine, zu welchen die Lernenden schrieben, sind in der folgenden Auswertung kursiv gesetzt.

Die Schülerinnen und Schüler schrieben nur wenige Sätze, die sich nicht direkt auf einen vorgegebenen Textbaustein beziehen. Vorweg eine Zusammenstellung von Gedanken, die aus freien Stücken erfolgten: „Die Schule ist spitze, wir haben die beste Schule“ – „Lehrer könnten ein wenig aufgestellter zur Schule kommen.“ – „Eine schlimme Strafe wäre für mich, wenn ich eine Woche nicht mehr zur Schule dürfte.“ – „Im Grossen und Ganzen ist unsere Schule schwer in Ordnung.“ – „Ich bin froh, dass ich hier und nicht woanders bin. Ich bin glücklich und das möchte ich nicht meiden!!!!“ – „Mir gefällt die Schule, weil es ganz viele nette und lebenslustige Leute hat.“

##### ***Daran fanden die Lernenden mehr oder weniger Gefallen:***

Die Lernenden fanden *am meisten Gefallen* an der Pause, am Pausenplatz bzw. an Pausenspielen [28].

Dahinter folgten Aussagen zur Klasse, zum Klassengeist, zum Zusammenhalt in der Klasse [22]. Dazu vier eindrückliche Ankerbeispiele: „Mir gefällt, dass sich hier im Schulzimmer alle mögen und respektieren“ – „Ich fühle mich in der Klasse wohl.“ – „Jeden Tag freue ich mich, wenn die Klasse vollständig ist.“ – „Mir gefällt es, dass wir einander gegenseitig helfen“. Gleich viele Schülerinnen und Schüler fanden Gefallen am Schulhaus oder am Schulzimmer

[22]. Die Farbe wurde dabei am häufigsten als Kriterium genannt. Ankerbeispiele: „Mir gefällt das Schulzimmer, weil es bunt gestaltet ist mit Pflanzen und Sofa.“ – Und: „Die Farben und die Dekoration haben wir gemeinsam beschlossen.“

Am meisten würden den Schülerinnen und Schülern *an einer andern Schule* die Freunde fehlen [40].

Andere fassten den Begriff der Freundschaft etwas weiter, indem sie Mitschüler [19] schrieben. Beispiel für eine altersgemischte Kooperation: „Mir würde an einer andern Schule fehlen, wie die Grösseren auf die Kleineren aufpassen in der Pause.“ In dieser Kategorie fielen auch Worte wie Zusammenhalt, Klassenklima, Klassengeist. Einige würden an einer andern Schule den Pausenplatz [19] oder Teile davon (Volleyballfeld, Hartplatz, Fussballfeld) bzw. Spielgeräte (z.B. Pingpongisch) vermissen. Auch die Lehrpersonen [16] würden einigen fehlen. Zum Textbaustein *Pausenplatz* schrieben sie, dass es dort tolle Spiele habe [28].

Der Textbaustein, worauf „*unsere*“ Schule stolz sein darf, weckte in vielen Assoziationen zum eigenen Schulhaus [22]. Sie führten dazu die moderne Bauweise ebenso an wie die Tatsache, dass das Schulhaus unter Denkmalschutz stehe.

Die meisten urteilten, dass die *Verteilung der Unterrichtsstunden auf die Fächer* gut [25] bzw. der Stundenplan gut eingeteilt sei [41]. Die Kategorie *gefällt mir nicht durchgehend* wurde durch sehr unterschiedliche Argumente inhaltlich gefüllt. Beispiele: „Es gefällt mir nicht, dass wir Religion jeweils am Morgen haben.“. Oder: „Der Stundenplan ist zu klein gedruckt.“ – Aber auch: „Ich würde den Stundenplan ändern wenn ich könnte, alle Mathi-Stunden würde ich mit den Zeichenstunden tauschen.“

Zum Schulzimmer meinten die meisten, dass es gut eingerichtet, insbesondere erwähnten einige explizit, dass es schön farbig sei [29].

#### **Zum Unterrichtsklima meinten die Lernenden:**

Die meisten Schülerinnen und Schüler zählten zum Textbaustein *Feste feiern* Feste wie Geburtstage, Fasnacht, St. Nikolaus, Advent, Weihnachten, Schulanfang und Schulschluss und den Tag der Volksschulen auf. Ihr Urteil, dass sie viele Feste feiern würden [22], darf als positives Signal bezüglich Unterrichtsklima gewertet werden.

Zum Textbaustein *Schulleben* schrieben viele, dass es angenehm sei [24], „vor allem die Freundschaften.“ Sie bezeichneten das Schulleben auch als lustig und fröhlich [11].

#### **Die Lernenden assoziierten zu Regeln, Disziplin und Strafen:**

Die Schülerinnen und Schüler meinten, dass *Regeln* eingehalten werden müssten [12] und dass *Regeln* und *Strafen* sinnvoll seien [11]. Die weitaus häufigsten Ergänzungen zu *Streit* oder *Gewalt* lauteten: „Kommt selten vor“ [56] und „kommt vor“ [11]. Explizit nannten die Schülerinnen und Schüler unter *gefällt mir nicht*. „Streit und Gewalt“ [10].

#### **Die Lernenden bezogen sich auf Lehrpersonen, Schulleitungen oder Hauswarte:**

Zu den *Lehrpersonen*, *Schulleitungen* und *Hauswarten* schrieben die Lernenden: „Alle sind nett“ [18] bzw. „alle Lehrpersonen sind nett“ [12].

#### **Die Lernenden äusserten sich zum Miteinbezug in die Gestaltung der Schule:**

Die meist genannten Antworten lauteten: „Im Klassenrat *darf ich meine Meinung sagen*“ [35] und etwas pauschaler: „Ich darf meine Meinung sagen“ [32].

Einige Antwortkategorien weisen darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler wahrnahmen, dass sie bei gewissen Themen mitentscheiden dürfen: „Wir dürfen manchmal mitbestimmen“ [10], „bei einem Vortrag dürfen wir frei wählen“ [8]. Sie dokumentierten mit einigen Antworten, dass sie auch in der *Reihenfolge zu erledigender Aufgaben* einen gewissen Freiraum bekommen: „Manchmal dürfen wir die Reihenfolge selber bestimmen“ [13] bzw. „in der Werkstatt dürfen wir dies tun“ [11]. Offenbar wird in den einzelnen Klassen einiges demokratisch entschieden. Die Assoziationen zum Textbaustein *entscheiden wir gemeinsam* lauteten: „Wir entscheiden viel gemeinsam“ [25] bzw. „im Klassenrat entscheiden wir gemeinsam“ [25].

### **Auch dezentriertes, individualisiertes Lernen findet im Unterricht statt:**

Die Arbeit mit Werkstätten und Wochenplänen ist offenbar weit verbreitet. Dies bezeugten die Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen, mehrheitlich wohl gesinnten Antworten: „Gefällt mir, denn dort lernt man selbständig zu arbeiten“ [25] oder „machen wir oft“ [11]. Aus den Antworten zum Textbaustein *Partner und Gruppenarbeiten* geht hervor, dass diese in allen Klassen zu den praktizierten Lernformen gehörten. Die Meinungen dazu lauten: „Partner und Gruppenarbeiten machen Spass, weil man mit anderen Leuten arbeiten kann“ [28]. Oder: „Wir machen in unserer Klasse viele Gruppenarbeiten, und das gefällt mir sehr. So lernen wir einander gut kennen und können uns gegenseitig helfen.“ Die Lernenden bezeugten auch, dass sie häufig Partner- und Gruppenarbeiten erledigen dürfen [26].

## **4.4 Vergleich mit bisherigen Evaluationsergebnissen**

In Kapitel 4.4.1 besprechen wir den Realisierungsgrad des neuen Volksschulgesetzes vor dem Hintergrund der dargelegten Fragebogenergebnisse und wir verweisen auf die weiterführende Bearbeitung der einzelnen Themen im Rahmen dieser Studie. In Kapitel 4.4.2 kommt der Vergleich mit Ergebnissen bereits abgeschlossener Evaluationen zur Darstellung. Er führt analog der Publikation von Buholzer & Roos (2005) entlang der fünf Thesen.

### **4.4.1 Realisierungsgrad des neuen Gesetzes über die Volksschulbildung**

Das neue Gesetz über die Volksschulbildung sieht vor, dass Erziehungsberechtigte und Volksschulen den Erziehungsauftrag gemeinsam und partnerschaftlich wahrnehmen (S. 430).

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Schule den Erziehungsberechtigten mit verschiedenen Instrumenten Hand bietet, den Erziehungsauftrag gemeinsam wahrzunehmen (vgl. Kap. 4.2.1). Etwa die Hälfte der *Erziehungsberechtigten* sah allerdings zwischen den Aufgaben der Schule (Bildung) und den Aufgaben des Elternhauses (Erziehung) eine mehr oder weniger strikte Trennung (vgl. Kap. 4.2.7). Es sollte daher ein wiederkehrendes Anliegen der Schule sein, erzieherische Fragen an Elternabenden und/oder individuellen Elterngesprächen zu thematisieren. Daraus sollte hervor gehen, dass sich das erzieherische Potenzial der Schule nicht auf restriktive Massnahmen reduzieren lässt. Die Thematik der Elternpartizipation wird in Kapitel 6.1 (vgl. Tab. 25) weiter aufgeschlüsselt.

Das neue Gesetz über die Volksschulbildung sieht vor, dass Real- und Sekundarschulen wohl in der Regel separativ geführt werden; sie können aber auch eng miteinander verknüpft werden (kooperativ und integrativ) (S. 431).

Dazu lassen sich bescheidene Hinweise in den Aussagen der *Lehrpersonen* finden, wonach die Sekundarstufe I mit Niveaunklassen in kleineren Schulen nicht befriedigend sei (vgl. Anhang A; kategorisierte Aussagen der verschiedenen Akteure). Diese Thematik wird in Kapitel 6.1 (vgl. Tab. 20 und 21) differenzierter besprochen.

Das neue Gesetz über die Volksschulbildung sieht vor, dass die Lernenden bei der Gestaltung der Schule mitwirken dürfen (vgl. S. 434).

Der Miteinbezug der Lernenden in die Gestaltung der Schule geht aus zwei Quellen hervor: Zum einen berichteten die *Lehrpersonen*, dass sie im Bereich des Qualitätsmanagements auch von den Lernenden Feedbacks einholen würden (vgl. Kap. 4.2.6) und zum andern bezeugten die *Lernenden* selber, dass sie ihre Meinung sagen und an der Gestaltung der Schule mitwirken dürften (vgl. Kap. 4.3.2). Offenbar gelingt es den Lehrpersonen, die Meinungen der Lernenden in verschiedenen Unterrichtsgefässen (z.B. im Klassenrat) einzubeziehen. Die Thematik der Schülerinnen- und Schülerpartizipation nehmen wir im Rahmen des Bildungscontrollings in Kapitel 6.1 (vgl. Tab. 24) wieder auf.

Das neue Gesetz über die Volksschulbildung sieht vor, dass die Lehrpersonen im Rahmen ihres Berufsauftrages Aufgaben in den Bereichen Unterricht, Erziehung, Gestaltung und Weiterentwicklung der Schule sowie Evaluation und Weiterbildung übernehmen (vgl. S. 435).

Die einhellige Akzeptanz des Projektes SmP (vgl. Kap. 4.2.1), die berichtete Veränderung in Richtung Teamarbeit (vgl. Kap. 4.2.2) und das Bestreben um Qualitätsentwicklung und -sicherung (vgl. Kap. 4.2.6) lassen darauf schliessen, dass die Lehrpersonen ihren Berufsauftrag hinsichtlich Weiterentwicklung und Evaluation wahrnehmen. Die Aussagen der *Lernenden* bezüglich der Pflege eines Unterrichtsklimas, der Mitbeteiligung der Schülerinnen und Schüler sowie der dezentrierten Lernangebote deuten darauf hin, dass die Lehrpersonen auch die Bereiche Unterricht und Erziehung weiter entwickelt haben und sich diesen Aufgaben stellen (vgl. Kap. 4.3.2). Auch die *Erziehungsberechtigten* wiesen darauf hin, dass die Lehrpersonen (nicht nur) bezüglich Erziehungsfragen offen und kommunikationsbereit seien (vgl. Kap. 4.2.7). Dem wahrgenommenen Berufsauftrag der Lehrpersonen gehen wir in Kapitel 6.1 vertiefter nach.

Das neue Gesetz über die Volksschulbildung sieht vor, dass die Schulpflegen Leistungsaufträge für das kommunale Volksschulangebot festlegen (S. 438).

Es liegen aus den qualitativen Fragebögen keine Daten vor, welche auf diesen Grundsatz hinweisen. Wir prüfen diese gesetzliche Verankerung über das Bildungscontrolling (vgl. Kap. 6.2; Tab. 30).

Das neue Gesetz über die Volksschulbildung sieht vor, dass eine Schule eine geleitete, pädagogische und betriebliche Organisationseinheit repräsentiert (S. 438).

Einige *Schulpflegemitglieder* sagten aus, dass sie sich mit Hilfe einer professionellen Schulleitung auf strategische Fragen konzentrieren könnten (vgl. Kap. 4.2.7). Sie drückten damit implizit aus, dass sie sich auf die Schule als eine Organisationseinheit berufen können. Insbesondere wiesen die *Schul(haus)leitenden* selber darauf hin, dass bei ihnen alle Fäden zusammen laufen würden (ebd.). Alle beteiligten Akteure anerkannten die pädagogische und betriebliche Führung der Schulen (vgl. Kap. 4.2.3). Im Rahmen des Bildungscontrollings gehen wir dieser Thematik vertiefter nach (vgl. Kap. 6.1 und 6.3).

Das neue Gesetz über die Volksschulbildung sieht vor, dass sich die Schulen ein Leitbild geben (S. 438).

Die bisherigen Evaluationsstudien haben gezeigt, dass nahezu 100% der Schulen des Kantons Luzern über ein eigenes Leitbild verfügen (vgl. Buholzer & Roos, 2005, S. 66). Diese gesetzliche Verankerung wird über die quantitativ ausgerichteten Fragebögen (vgl. Kap. 5.2.2) und über das Bildungscontrolling (vgl. Kap. 6.2; Tab. 32) validiert.

Das neue Gesetz über die Volksschulbildung sieht vor, dass Gemeinderat und Schulpflege eng zusammen arbeiten (S. 441).

Die *Schulpflegen* beurteilten die Zusammenarbeit mit dem Gemeinderat grundsätzlich als gut, einige führten aber Kompetenzstreitigkeiten mit dem Gemeinderat an (vgl. Kap. 4.2.7). Es gibt auch *Gemeinderatspräsidenten/-innen*, welchen u.a. die Kooperationsmöglichkeiten mit der Schulpflege missfielen. Hier scheint ein wunder Punkt zu liegen, dem es nachzugehen gilt. Der Kooperation zwischen dem Gemeinderat und der Schulpflege gehen wir in der Auswertung der quantitativ orientierten Fragebögen in Kapitel 5.2.1 (vgl. Tab. 9) und im Rahmen des Bildungscontrollings in Kapitel 6.3 nach.

Das neue Gesetz über die Volksschulbildung sieht vor, dass die Schulpflege die Tätigkeit der Schulleitung überprüft (S. 442).

Die *Schulpflegemitglieder* beteuerten diesen Gesetzesartikel. Sie meinten, dass sie gegenüber den Schul(haus)leitungen ein Controlling wahrnahmen, welches über Mitarbeitergespräche mit Zielvorgaben bzw. über die Genehmigung von Jahreszielen, einem Zwischen- und Endcontrolling verlaufe (vgl. Kap. 4.2.3). Eine differenziertere Darstellung der Überprüfung der Tätigkeiten von Schul(haus)leitungen durch Schulpflegen erfolgt in den Kapiteln 5.2.1 (vgl. Tab. 9), 6.2 (vgl. Tab. 31) und 6.3 (vgl. Tab. 35).



#### 4.4.2 Kontinuitäten und Differenzen

**Erste These:** Es erfolgt eine Kompetenzverschiebung vom Kanton an die Gemeinden und die Schulgemeinden geben sich ihr individuelles, örtlich abgestimmtes Profil. Der Kanton übernimmt die Festlegung der Rahmenbedingungen.

2003 wünschten sich die *Schulpflegen* und die *Schul(haus)leitungen* von den kantonalen Behörden Hilfestellungen, um mit den neuen Freiheiten umgehen zu können. Insbesondere erwarteten sie von kantonalen Seite Konzepte zur Neugestaltung der Sekundarstufe I (vgl. Buholzer & Roos, 2005, S. 66). Heute fordern lediglich noch einzelne *Lehrpersonen* eine kantonale Kontrolle durch Schulinspektoren (vgl. Kap. 4.2.6). Die *Schulpflegen* und *Schul(haus)leitungen* verloren in der vorliegenden Erhebung kaum mehr ein Wort darüber.

Es macht den Anschein, als ob die Verantwortlichen mit der kommunalen Profilierung eine relative Sicherheit gewonnen hätten.

Bestimmt tragen die breite Akzeptanz und die Professionalität der Schul(haus)leitungen sowie die Etablierung einer funktionierenden Teamorientierung wesentlich zu dieser Entwicklung bei.

Mit der kommunalen Profilierung entwickelten die Schulgemeinden ihr eignes Leitbild. Diese Arbeit wurde an den meisten Orten bereits vor 2002 abgeschlossen und ist in der hier vorliegenden Erhebung kaum mehr ein Thema (vgl. Buholzer & Roos, 2005, S. 68).

Buholzer & Roos (ebd.) berichten aus ihren Fallstudien (2002), dass sich *Lehrpersonen* sowie *Kinder* und *Jugendliche* beklagten, dass die Pausenplatzgestaltung sehr zu wünschen übrig lasse bzw. sie mit der Infrastruktur des Schulhauses nicht zufrieden seien. Auch diese Mängel werden von den Schülerinnen und Schülern nur vereinzelt und von den Lehrpersonen überhaupt nicht mehr erwähnt.

In der Hälfte der Fallstudien von 2002 wurden die Schulen mit einem Team in Verbindung gebracht, welches sich durch Attribute wie Engagement und Aufgeschlossenheit auszeichnete. Mit der aktuellen Erhebung kann dies bestätigt werden, allerdings monierten einige *Lehrpersonen*, dass die Zusatzarbeit auch sehr belastend sei (vgl. Kap. 4.2.2).

Ebenfalls bereits in den Fallstudien von 2002 wird erwähnt, dass eine unterrichtliche Profilierung bisher weitgehend ausgeblieben sei (vgl. Buholzer & Roos 2005, S. 70). Ob dies heute der Fall ist, kann nicht mit Bestimmtheit gesagt werden. Jedenfalls wünschten sich die *Lehrpersonen* in der aktuellen Studie vermehrt Freiräume für die Unterrichtsentwicklung. Obwohl das Projekt SmP ein Schul- und kein Unterrichtsprojekt darstellte, darf auf Grund der Äusserungen von *Schülerinnen* und *Schülern* festgestellt werden, dass auch in Sachen Unterricht eine beachtliche Entwicklung stattgefunden hat.

Eine kommunale Profilierung bedeutet, dass sich die Schulen innerhalb eines verfügbaren Budgets zurecht finden müssen. Wie bereits 2002 (vgl. ebd. S. 71) machten sich die Akteure einiger Gemeinden finanzielle Sorgen und es war wiederum von einer befürchteten „Zweiklassenschule“ (Schulen mit genügend und solche mit ungenügend hohem Budget) die Rede.

**Zweite These:** Die Lehrpersonen eines Schulhauses sind ein Team und erfüllen den Bildungsauftrag gemeinsam. Die Eltern werden in die Arbeit miteinbezogen, und die Behörden unterstützen sie. Die Einzelnen sind entlastet, indem alle ihren Teil an Verantwortung tragen.

Die *Lehrpersonen* sind also aufgefordert, den Bildungsauftrag gemeinsam als Schulteam wahrzunehmen. In den 10 Schulen, welche Buholzer & Roos (2005, S. 76) 2000 und 2003 befragten, „wird die Kooperation vielerorts als ‚die‘ Stärke der Schule bezeichnet“ (ebd.). Auch wenn ein beachtlicher Teil der direkt Betroffenen zu einer Teamorientierung im Sinne von „wir und unsere Schule“ gefunden hat (vgl. Kap. 4.2.2), darf nicht vergessen gehen, dass viele Lehrpersonen und teilweise auch andere Akteure sich eine organisatorische und administrative Entschlackung der Schule (und der Teambesprechungen) wünschten. Dies war allerdings auch schon 2002 der Fall: „Administratives und Organisatorisches werden

nicht geschätzt, auch zu lange Sitzungen mit Leerlauf und Sitzungen in zu grossen Gremien kommen schlecht an“ (Buholzer & Roos, 2005, S. 76).

Das abgeschlossene Schulentwicklungsprojekt kann nach wie vor von einer hohen Akzeptanz aller Beteiligten ausgehen (vgl. Kap. 4.2.1), obwohl der Start des Projektes auch schwierige Entwicklungsphasen durchmachte (vgl. Kap. 4.2.2; Buholzer & Roos, S. 77-78). Heute wird insbesondere von einigen Lehrpersonen die Effizienz und Effektivität der Q-Gruppenarbeit in Frage gestellt. Ihrer Meinung nach verfügen die Lehrpersonen nicht über die notwendige Professionalität, um qualifizierte Feedbacks abzugeben.

Auch die Belastungssituationen der Schul(haus)leitungen und der Lehrpersonen vermögen die Bestrebungen zur Kooperation zu trüben (vgl. Kap. 4.2.2 und 4.2.4).

Offenbar genügen die Massnahmen zur Entlastung der Schulleitungen wie z.B. 1.25 Lektionen pro Klasse, Entlastung durch Sekretariate, verstärkte Nutzung des Schulpools etc. nicht. Zudem klagten vor allem die *Lehrpersonen* über eine zu starke Belastung ausserhalb des Kerngeschäfts Unterricht und die Schulleitungen pflichteten diesem Notstand der Lehrpersonen bei.

Buholzer & Roos (2005, S. 80) berichten von verschiedenen Indikatoren, welche darauf verweisen, dass das Projekt SmP keinen nennenswerten Einfluss auf die Elternarbeit ausgeübt habe. Sie führen jedoch Aussagen von *Eltern* und *Schüler/-innen* an, aus welchen hervor geht, dass diese die Schule mit einer Stätte des sich wohl Fühlens assoziieren. Diese Aussage kann mit der vorliegenden Studie bestätigt werden (vgl. Kap. 4.2.1 und 4.3.2).

Die Datenlage von 2000 und 2002 zeigt ein gestiegenes Vertrauen von *Lehrpersonen* in die Schul(haus)leitungen. Wir können dazu lediglich bestätigen, dass das Vertrauen in die Schul(haus)leitungen bzw. die entsprechende Akzeptanz durch alle an der Schule Beteiligten nach wie vor sehr hoch ist (vgl. Kap. 4.2.3).

Die Partizipation der Erziehungsverantwortlichen erfolgte 2002 nur ungenügend (vgl. Buholzer & Roos, 2005, S. 82-83). Damals verwiesen *Schul(haus)leitende* darauf, dass SmP kaum Auswirkungen auf die Zusammenarbeit mit den Eltern habe. Die heutige Datenlage zeigt teilweise in dieselbe Richtung. Immerhin wiesen die *Erziehungsberechtigten* darauf hin, dass sie sich mit jeglichen Anliegen an die Schule wenden könnten und sie von den Lehrpersonen und den Schul(haus)leitenden jederzeit angehört und ernst genommen würden.

Die Aussagen implizieren, dass die Schule weniger aktiv um die Elternmitarbeit bemüht ist, sondern passiv abwartet, bis von den Eltern Bedürfnisse angemeldet werden (vgl. Kap. 4.2.7).

Ernst zu nehmen sind die zahlreichen Voten der *Erziehungsberechtigten*, dass sie zu wenig informiert würden über das Schulgeschehen (vgl. Kap. 4.2.1). Obwohl dies eher Eltern waren, deren Kinder in der Sekundarstufe I unterrichtet wurden, darf grundsätzlich gefordert werden, dass die Schule die Elternarbeit aktiv fördern soll. Ansonsten würde es bei der Feststellung von 2002 bleiben, nach welcher die Kooperation zwar gut funktioniere, eine echte Partizipation aber ausstehe.

These 2 wird also insgesamt positiv umgesetzt. Nach wie vor scheint die Elternarbeit aber ein Bereich zu sein, der von den Lehrpersonen und den Schul(haus)leitungen aktiver angegangen werden sollte.

**These 3** betrifft den beruflichen Auftrag der Lehrerinnen und Lehrer. Sie bezieht sich auf den vielschichtigen und anspruchsvollen Aufgabenkatalog der Lehrpersonen. Dazu gehören Unterricht und Erziehung, Teamarbeit, Aufgaben für die Schulgemeinschaft, Zusammenarbeit mit ausserschulischen Instanzen sowie Weiterbildung.

Jegliche Schulreformen müssten sich eigentlich auch auf das Kerngeschäft Unterricht bzw. auf die Förderung der Schüler/-innen auswirken. 2002 gaben die *Lehrpersonen* denn auch an, dass sich ihre berufliche Zufriedenheit aus der Arbeit mit den Schüler/-innen nähere. Zu diesem Zeitpunkt sahen Lehrpersonen, Schulleitungen und Eltern allerdings keine direkten

Auswirkungen des Projektes SmP auf den Unterricht. Im Jahr 2005 wünschten sich die Lehrpersonen in verschiedenen Zusammenhängen, dass sie sich vermehrt um das Kerngeschäft kümmern könnten (vgl. Kap. 4.2.8).

Mit dieser Argumentationslinie weisen wir erneut auf die ungenügenden unterrichtlichen Auswirkungen des Projektes SmP und auf die Notwendigkeit innerer Schulreformen hin. Die Integration der Unterrichtsentwicklung in schulische Reformen soll die Wahrnehmung des erweiterten Berufsauftrages vervollständigen.

Die Schülerinnen und Schüler wünschten sich im Jahr 2002 einen Unterricht, der auch ins Freie führt, der Feiern und Feste gewichtet und Partner- und Gruppenarbeiten bzw. dezentrierte Arbeitsformen anbietet (Buholzer & Roos, 2005, S. 89). Die in Kapitel 4.3.2 gemachten Aussagen bestätigen die weitgehende Erfüllung dieser Wünsche.

Die *Eltern* meinten im Jahr 2002, dass moderne Tugenden (z.B. Kreativität oder kritisches Denken) und eher traditionelle Tugenden (z.B. Ordentlichkeit, Ehrgeiz, Gehorsam) relativ gut gefördert würden. Dennoch hofften sie auf eine noch wirkungsvollere schulische Auseinandersetzung mit zentralen Tugenden (vgl. Buholzer & Roos, 2005, S. 90). In der vorliegenden Studie sind die Meinungen der Eltern relativ gespalten. Die einen glaubten, dass die Schule sie in erzieherischen Belangen unterstützen würde. Die andern waren der Ansicht, dass die Erziehung ausschliesslich Sache des Elternhauses sei (vgl. Kap. 4.2.7). Es zeigte sich erneut, dass sich die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus nicht grundlegend verändert hat: Nach wie vor setzen die Lehrpersonen auf eine passive Ausrichtung. Diese beinhaltet, dass die Verantwortlichen der Schule warten, bis die Eltern ihre Anliegen vortragen.

Die *Lehrpersonen* sahen sich als Teamplayer. Dies war 2002 ebenso wie im Jahre 2005 der Fall. Analog den Ausführungen von Buholzer & Roos (2005, S. 91) verbirgt sich dahinter ein Entwicklungsprozess, der zuweilen auch stürmische Zeiten erlebte (vgl. Kap. 4.2.2). Bezüglich Kooperation mit Eltern können wir noch einmal betonen, dass diese eine eher marginale Bedeutung hat und in Zukunft noch breiter ausbaubar ist.

Die Teamorientierung machte sich auch in der Zusammenarbeit zwischen *Schulpflege* und *Lehrpersonen* bemerkbar. 2002 konnte einerseits festgestellt werden, dass ein intensiverer Kontakt zwischen diesen beiden bestehe und andererseits dass sich die Distanz zwischen den beiden vergrössert habe. Aktuell können wir berichten, dass sich einige der Schulpflegemitglieder als zu weit vom Tagesgeschäft entfernt erleben (vgl. Kap. 4.2.7).

Die *Lehrpersonen* waren 2002 und sind auch heute noch zufrieden mit den kantonalen Aus- und Weiterbildungsangeboten. Wir halten fest, dass die Weiterbildungsbedürfnisse heute v.a. im Bereich der Qualifizierung im Kerngeschäft Unterricht anzusiedeln sind (vgl. Kap. 4.2.4), wohingegen in den früheren Evaluationen festgestellt wurde, dass sich die Lehrpersonen vor allem im Bereich der Qualitätssicherung weiterbildeten. Es bleibt eine offene Frage, ob die Lehrpersonen heute genügend fit sind, um eine befriedigende Arbeit im Bereich der Qualitätsentwicklung zu leisten. Die Daten sprechen eher dafür, dass die Lehrpersonen diesbezüglich resignierten (vgl. Kap. 4.2.6) und die Qualitätsentwicklung und -sicherung unter „ineffizienter Ballast“ abgehakt haben.

Zwischen 2000 und 2003 herrschte ein Gefühl, nach der Arbeit ausgelaugt zu sein bzw. das Gefühl, die Arbeit sei wie ein Fass ohne Boden.

Das Projekt SmP konnte also in der Vergangenheit und kann aktuell keinen Beitrag zum Abbau von Belastungsmomenten leisten (vgl. Buholzer & Roos, 2005, S. 96). Die vorliegende Untersuchung bestätigt die Wahrnehmung einer nach wie vor hohen Belastung seitens der Lehrpersonen (vgl. Kap. 4.2.4).

**These 4** beinhaltet die in betrieblicher und pädagogischer Hinsicht kompetente Führung einer Schule. Die Schulleitung übernimmt eine Einzelperson oder ein Team, jedenfalls Personen, die eigens dafür ausgebildet sind.

Wir beziehen uns bezüglich Führung einer Schule auf die Schul(haus)leitung und nicht auf die strategische Führung durch die Schulpflege. Im Jahr 2002 haben die Unterrichtsbesuche durch die Schul(haus)leitenden eine wesentliche Aufwertung erfahren (vgl. Buholzer & Roos, 2005, S. 100). Die *Lehrpersonen* äusserten sich diesbezüglich aber skeptischer als die Schul(haus)leitungen. In der vorliegenden Studie bestätigten die Lehrpersonen, dass die Unterrichtsbesuche durch die Schul(haus)leitungen eher unbefriedigend ausfielen (vgl. Kap. 4.2.6).

Die *Lehrpersonen* schätzten die Schul(haus)leitungen im Jahr 2005 genauso wie drei Jahre zuvor. Sie sind aber ebenso skeptisch gegenüber deren operativer und pädagogischer Wirksamkeit (vgl. Kap. 4.2.3 und 4.2.6). Damit drückten sie explizit aus, dass die Schul(haus)leitungen ihre Aufgabenbereiche zu wenig professionell wahrnehmen könnten.

Buholzer und Roos (2005, S. 103) sprechen unter dem pädagogischen Führungsaspekt an, dass die Schul(haus)leitenden das „gegenseitige Hospitieren unter Lehrpersonen“ anregen würden. In der vorliegenden Studie äusserten sich die *Lehrpersonen* diesbezüglich eher gespalten. Die einen waren mit der Qualitätssicherung durch Q-Gruppen zufrieden und die andern meinten, dass die Qualitätsgruppen mit gegenseitigem Hospitieren eher aufwändig und ineffizient seien.

Auch die Schul(haus)leitenden stellten fest, dass die Q-Gruppenarbeit noch effektiver, effizienter und nachhaltiger werden müsse, also noch Entwicklungspotenzial trage (vgl. Kap. 4.2.6 und 4.2.8).

Sie betrachteten die Q-Gruppenarbeit aber als ein wirkungsvolles Instrument, um die Schulentwicklung und die Unterrichtsqualität voranzutreiben. Sicherlich gilt es diesen Bereich im Fortgang der Unterrichts- und Schulentwicklung zu optimieren.

Ebenfalls unter den pädagogischen Aspekt fällt die Aufgabe der Schul(haus)leitungen, die Lehrpersonen in Weiterbildungsfragen zu beraten. Die *Lehrpersonen* fühlten sich in dieser Hinsicht teilweise gut und teilweise überhaupt nicht unterstützt (vgl. Kap. 4.2.3).

Unter dem sozialen Führungsaspekt kann festgehalten werden: Je sieben *Lehrpersonen* und *Schul(haus)leitende* bestätigten, dass die Leitung sehr kompetent, Gewinn bringend und in jeder Hinsicht zufrieden stellend erfolge.

Die *Lehrpersonen* erlebten die Schul(haus)leitung als echte Unterstützung und sie empfanden deren Einführung als wichtigen und notwendigen Schritt in der Schulentwicklung.

Aus der Untersuchung von Buholzer & Roos (2005, S. 106) geht hervor, dass die *Schul(haus)leitenden* ihren Einsatz für das Wohlbefinden und das soziale Klima deutlicher hervorheben als die *Lehrpersonen* selber. Diese Tendenz kann in unserer Untersuchung nicht mehr ausgemacht werden.

Wie 2002 (vgl. ebd.) lässt sich auch heute eruieren, dass die Chemie zwischen der *Schul(haus)leitung* und der *Schulpflege* stimmt.

Eine sehr grosse Akzeptanz haben die Schul(haus)leitenden nicht nur bei der *Schulpflege*, sondern auch bei der *Schulverwaltung*, den *Gemeinderatspräsidien* und den *Trägerschaften*.

Die verschiedenen Akteure meinten, dass die Schulleitung die Basis für eine befriedigende Qualitätssicherung, Schulentwicklung und ein professionelles Personalmanagement lege und deshalb Gewinn bringend sei. Sie stellten den Leitungspersonen gemeinsam ein gutes Zeugnis aus. Allerdings fügten einige *Gemeinderatspräsidien* an, dass die Wirkung der Schulleitung mit den beteiligten Personen stehe und falle. Immerhin vier monierten, dass die Schul(haus)leitungen überinstrumentalisiert und aufgebläht seien sowie zu Perfektionismus neigten. Die *Schulpflegepräsidien* anerkannten die Entlastung, welche ihnen die Schul(haus)leitenden bringen würde. Insgesamt gehen die Schul(haus)leitenden wie schon 2002 gestärkt aus dem Reformprojekt hervor (vgl. Kap. 4.2.3 und 4.2.7; Buholzer & Roos, 2005, S. 108).



Obwohl die *Schul(haus)leitungen* zwischen 2000 und 2003 eine deutlich grössere Stundenentlastung für ihre Leitungsfunktionen erhielten, erlebten sie ihre zeitliche Belastung immer noch als zu hoch (ebd. S. 111).

Auch heute stehen nach Ansicht der meisten *Schul(haus)leitenden* deutlich zu knappe Zeitgefässe für Leitungsaufgaben zur Verfügung.

Die Anzahl Entlastungslektionen für Schul(haus)leitungen stimmen offenbar nicht mit dem effektiv geleisteten Arbeitsaufwand überein. Immerhin konterten vier *Schul(haus)leitungen*, indem sie aussagen, dass sie ein gutes Zeitgefäss für die professionelle Leitung von Schulen haben. Vielleicht liegt diese unterschiedliche Sichtweise daran, dass eher die Schulleiter kleinerer und mittlerer Schulen bis 500 Schülerinnen und Schüler über ungenügende zeitliche Ressourcen klagten (vgl. Kap. 4.2.4).

Insgesamt ist es den Schul(haus)leitungen aber gelungen, ihr Beziehungsnetz zu den verschiedenen Akteuren innerhalb der Schule und deren Umfeld zu vertiefen und auszubauen. Die Kooperation mit der Schulpflege, Schulverwaltung, Gemeinderat und den Eltern wurde professioneller und stärkte die Beziehungen (vgl. Kap. 4.2.3; Buholzer & Roos, 2005, S. 111)

**These 5** beinhaltet die Qualitätssicherung der dezentral organisierten Schule. Dazu gehören Instrumente der Evaluation und der Aufsicht: Das Schulhausteam beurteilt seine Arbeit periodisch selber. Die kommunalen Schulbehörden und die kantonale Schulaufsicht prüfen die Durchführung dieser Evaluation und führen eigene Beurteilungen durch. Ihr Interesse gilt primär der Schule als Ganzes, nicht der einzelnen Lehrperson.

Mit dem Projekt SmP wurde an Stelle der bisherigen kantonalen Schulinspektoren ein Qualitätsmanagement implementiert, welches auf verschiedenen Ebenen greift: Die Lehrpersonen nehmen eine Selbstbeurteilung vor und erhalten eine Fremdbeurteilung durch die Schul(haus)leitung und durch Kolleginnen und Kollegen im Rahmen gegenseitiger Hospitationen (vgl. Buholzer & Roos, 2005, S. 113). Gemäss den Fallstudien aus dem Jahr 2002 profitieren die Lehrpersonen stark von den Interventionen durch die teilweise institutionalisierten Q-Gruppen (ebd. S. 114).

Heute halten sich die positiven und negativen Äusserungen zur Qualitätssicherung bzw. zum Qualitätsmanagement bei den *Lehrpersonen* die Waage.

Einige *Lehrpersonen* berichteten, dass die Qualitätssicherung durch gegenseitige Hospitationen, Fallbesprechungen, Feedback zum Unterricht, Selbstbeurteilung, Feedback durch Lernende, Unterrichtsbesuche mit Beurteilung durch die Schulleitung und Mitarbeitergespräche überzeugen würden. Eher kritische Stimmen meinten, dass Q-Gruppen und Hospitationen unter den Lehrpersonen aufwändig und ineffizient seien. Zudem seien kollegiale Hospitationen nicht ehrlich, sondern künstlich. Die *Schul(haus)leitungen* hingegen äusserten sich *grundsätzlich* positiv über das Qualitätsmanagement. Sie betrachteten die Q-Gruppenarbeit als ein wirkungsvolles – wenn auch zu optimierendes – Instrument, um die Unterrichtsentwicklung und die Schulqualität voranzutreiben (vgl. Kap. 4.2.6 und 4.2.8).

Die *Schul(haus)leitungen* führen zur Qualitätssicherung zunehmend Mitarbeitergespräche durch. Buholzer & Roos (2005, S. 115) berichten, dass die Schul(haus)leitungen im Jahr 2003 deutlich besser mit diesem Instrument umgingen als noch drei Jahre zuvor. Dennoch meinten einige *Lehrpersonen* in der vorliegenden Studie, dass die Beurteilung durch die Schulleitung unbefriedigend sei und dass eine Beurteilung von aussen, durch Inspektoren fehle. Auch Buholzer & Roos räumen ein, dass einzelne Schulleitungen bezüglich der Personalbeurteilung überfordert seien (ebd.; vgl. Kap. 4.2.6).

Einige der *Schulpflegemitglieder* berichteten von guten Erfahrungen in Zusammenhang mit der kantonalen Unterstützung des Qualitätsmanagements. Die Fachstellen seien hilfsbereit, freundlich und kompetent bzw. es bestehe ein angenehmer Kontakt zum Amt für Volksschulbildung, meinten sie. Die eher kritischen Stimmen beinhalten, dass das Qualitätsmanagement „viel Post mit wenig Ertrag“ bedeute bzw. dass die Arbeit der Bezirksinspektoren fehle. Die Schulpflegemitglieder (wie auch die Schulverwaltungen und die Gemeinderatspräsi-

dentem/-innen) fühlten sich gut bis sehr gut vorbereitet auf ihr Amt (vgl. Kap. 4.2.5). Sie hielten aber fest, dass sie sich als zu weit vom „Tagesgeschäft“ empfinden würden, um ein wirkungsvolles Qualitätsmanagement durchführen zu können (vgl. Kap. 4.2.7). Die Schulpflegermitglieder nehmen gegenüber der Leitung ein Controlling wahr, welches über Mitarbeitergespräche mit Zielvorgaben bzw. über die Genehmigung von Jahreszielen, einem Zwischen- und Endcontrolling laufe (vgl. Kap. 4.2.3).

Insgesamt nahmen alle Akteure wahr, dass das Qualitätsmanagement einer Optimierung bedürfe. Die Trägerschaften drückten dies explizit aus: Sie meinten zur Qualitätssicherung, dass sie noch einige konzeptionelle Anpassungen benötige, damit sie den ursprünglichen Erwartungen entspreche und nicht in technokratischem Leerlauf ersticke. Immerhin anerkannten sie, dass die Eigenverantwortung der Schule durch die Bemühungen zur Qualitätssicherung sichtbar werde.

## 4.5 Diskussion der Ergebnisse nach Akteuren

Im vorliegenden Kapitel stellen wir die wichtigsten Antworten nach Akteuren gebündelt in einen Diskussionszusammenhang. Wir nehmen damit eine gewisse Redundanz in Kauf. Die Besprechung zeigt, dass die adressatenbezogenen Konsequenzen auf drei Zielgrößen hinweisen: Auf eine Fokussierung der Unterrichtsentwicklung, des Qualitätsmanagements sowie auf eine Drosselung des Reformtempo. Lesern und Leserinnen, welche kein spezifisches Interesse an der nach Akteuren gebündelten Diskussion bzw. an der verdichteten Ergebnisdiskussion haben, empfehlen wir, direkt in Kapitel 5 weiter zu lesen.

### 4.5.1 Lehrpersonen

Es ist nicht zu übersehen: Aus dem grundsätzlichen Wohlwollen gegenüber dem abgeschlossenen Projekt SmP geht hervor, dass sich die Lehrpersonen vermehrt Zeit für den Unterricht und die *Weiterentwicklung ihres Kerngeschäftes Unterricht* wünschten. Sie fühlten sich durch die erweiterten Aufgaben im Berufsauftrag ge- und auch überfordert. Grundsätzlich wünschten sie sich ein gemächlicheres Reformtempo, in dem sie Innovationen festigen und optimieren könnten, sowie eine organisatorische und administrative Entschlackung der Schulen.

Eine *Optimierung der Qualitätssicherung und -verbesserung* durch Q-Gruppen dürfte einen eigenen Reformzweig beanspruchen, wenn sie einhalten möchte, was sie einzuhalten verspricht: Eine Professionalisierung durch Effektivitäts- und Effizienzsteigerung. Dafür ist eine nachhaltige Qualifizierung im Bereich der kollegialen Intervention notwendig. Eine weitere vielleicht weniger pädagogisch beeinflussbare Belastungsgrösse ist die Sicherstellung finanzieller bzw. zeitlicher Ressourcen. Allerdings können diesbezügliche Forderungen merklich abgefedert werden, wenn *innere* Reformbestrebungen mit qualitativen Optimierungen ins Zentrum der Bemühungen rücken.

### 4.5.2 Schul(haus)leitungen

Die wohlwollende Haltung gegenüber dem Projekt Schulen mit Profil bezog sich schwergewichtig auf die Akzeptanz der Schul(haus)leitung und ihrer Wirkung bezüglich *Qualitätsmanagement und Teamentwicklung*. Zwischen den Schulpflegern, Gemeinderäten und Schul(haus)leitungen scheinen aber Rollenkonflikte vorzuliegen, die es zu klären gilt. Die Ressourcenfragen und die Fokussierung der Unterrichtsentwicklung scheinen analog den Bedürfnissen der Lehrpersonen in der Zone der nächsten Entwicklung zu liegen und rechtfertigen die erwähnte innere Reformschiene. Ebenfalls parallel zu den Lehrpersonen erhofften sich die Schulleitungen ein etwas *moderateres Reformtempo*, welches den Beteiligten zeitliche Gefässe für eine Konsolidierungsphase zugesteht.

### 4.5.3 Schulpflegen

Die aufgeführten kritischen Voten der Schulpflegemitglieder zentrieren sich um die Themenkomplexe Kooperation zwischen Schulpflege und Gemeinderat, Verbesserung des Qualitätsmanagements und Ressourcenfragen. Sie müssen gemeinsam und verbindlich in die weitere Schulentwicklung einbezogen werden. Insbesondere ruft jene Weiterentwicklung nach einer inneren Reform, welche eine *Qualitätssteigerung* bei gleich bleibenden äusseren Strukturen anvisiert. Eine solche Konsolidierungsphase würde eine gehörige Portion Kreativität und eine persönliche Verpflichtung gegenüber Kernzielen des Projektes SmP erfordern.

### 4.5.4 Schulverwaltungen

Die Kritik richtet sich in verschiedenen Zusammenhängen an die zeitlichen und finanziellen Ressourcen sowie an die kommunale und kantonale Kooperation. Die Tatsache, dass die Schulverwalter/-innen die *Intensivierung der Unterrichtsentwicklung* und das *Drosseln des Reformtempo*s wünschten, wird ebenfalls auf die Ressourcenfrage zurückgeführt. Die Verwalter/-innen sahen, dass die Lehrpersonen für ihr Kerngeschäft nur noch knappe Zeitressourcen zur Verfügung haben und deshalb unter Stresssymptomen leiden. Die kommunale Kooperation dürfte sich ebenfalls verbessern, wenn das abgeschlossene Projekt SmP in eine Konsolidierungs- bzw. in eine Optimierungsphase übertreten und sich diesem Anliegen annehmen kann.

### 4.5.5 Gemeinderatspräsidien

Die kritischen Bemerkungen laufen ebenfalls auf eine Konsolidierungsphase und damit auf eine organische *Optimierung durch Vereinfachung* hinaus. Diese inneren Reformgedanken beinhalten auch die Unterrichtsentwicklung, die in der vergangenen Reform zu wenig zum Tragen kam. Darüber hinaus bedarf die Schnittstelle zwischen Gemeinderat und Schulpflege einer besonderen Aufmerksamkeit.

### 4.5.6 Trägerschaften

Auch die Vertreter/-innen von Trägerschaften schlossen sich der vorliegenden Meinung an, dass es einer konsolidierenden inneren Reform des Projektes SmP bedarf. Als Konsequenz ergibt sich, dass die *Optimierung bzw. Vereinfachung von Abläufen* und die *Fokussierung pädagogischer Anliegen* (Unterrichtsentwicklung und Qualitätsmanagement) in den Brennpunkt gelangen.

### 4.5.7 Erziehungsberechtigte

Da die Erziehungsberechtigten und die Lernenden in der quantitativ orientierten Erhebung nicht mehr einbezogen sind, besprechen wir ihre Aussagen etwas differenzierter.

Die Erziehungsberechtigten waren sehr unterschiedlich, mehrheitlich aber relativ gut informiert über die Anliegen von SmP. Ihre beiden Botschaften an die Schulen lauten: 1. Die Informationsanlässe über die Anliegen von SmP sollten weiter geführt bzw. intensiviert werden. – 2. Die Lehrpersonen sollten die Elternmitbeteiligung aktiv suchen und entsprechend Wert schätzen. Insbesondere ist es erstaunlich, dass lediglich 5 von 18 Erziehungsberechtigten das Projekt SmP mit Elternmitbeteiligung assoziierten. Es liegt vermutlich stark am – von den Lehrpersonen zu fördernden – Bewusstsein der Erziehungsberechtigten, bis die elterliche Mitbeteiligung zum schulischen Alltag gehört. Es war vielen der Befragten wenig bewusst, was mit einer *Elternmitwirkung* gemeint ist. Die erste spontane Antwort lautete einige Male: „Ich wirke an der Schule nicht mit“. Erst auf nachhaken hin korrigierten die Erziehungsberechtigten ihre Antworten mit Aussagen wie „wir beteiligen uns an Projekten“ oder „über das Elternforum können wir Beiträge leisten“.

Die Schulen nutzten offenbar eine breite Palette an *Informationskanälen*. In der Regel war eine mangelhafte Information eher auf der Oberstufe zu beklagen, obschon diese Erziehungsberechtigten nur noch teilweise ein tieferes Informationsbedürfnis haben. Eine Optimierung könnte durch Angebote im Sinne von Elternabenden und einer längerfristigeren und klareren Informationspolitik erfolgen.

Erfreulich fällt die positive Beurteilung der *Kooperation* der Erziehungsberechtigten mit der Schule aus. Die Befragten fühlten sich ernst genommen. Offenbar gingen die Lehrpersonen sehr empathisch auf die Anliegen der Erziehungsberechtigten ein. Die wenigen negativen Äusserungen waren wiederum auf die Sekundarstufe I bezogen: Es fehlte einzelnen ein Kontakt zur Lehrperson bzw. zu den Lehrpersonen und zu anderen Eltern.

Das Gesetz über die Volksschulbildung (S. 430) beinhaltet, dass Erziehungsberechtigte und Volksschulen den *Erziehungsauftrag gemeinsam und partnerschaftlich wahrnehmen* sollen. Zirka die Hälfte der Eltern teilte dieses Anliegen nicht. Sie sah zwischen den Aufgaben der Schule (Bildung) und den Aufgaben des Elternhauses (Erziehung) eine mehr oder weniger strikte Trennung. Es sollte daher ein wiederkehrendes Anliegen der Schule sein, erzieherische Fragen an Elternabenden und/oder individuellen Elterngesprächen zu thematisieren. Daraus könnte hervor gehen, dass sich das erzieherische Potenzial der Schule nicht auf restriktive Massnahmen reduzieren lässt.

Die *Lehrpersonen* werden in einer pauschalen Form *positiv beurteilt*. Die Eltern hoben insbesondere die Spontaneität und Hilfsbereitschaft der Lehrpersonen hervor. Die negativen Aspekte waren eher an einzelne Erlebnisse gebunden. Insgesamt deutet die Beurteilung der Lehrpersonen darauf hin, dass die Erziehungsberechtigten den Lehrpersonen ihr Vertrauen aussprechen. Dies wäre eine gute Grundlage für die gemeinsame Wahrnehmung erzieherischer Funktionen.

Die *Beurteilung des Unterrichts* bezog sich vorwiegend auf unterrichtsflankierende Gegebenheiten wie textiles Werken für Knaben, Projektwochen oder kleine Klassengrössen. Die positive Erwähnung der individuellen Förderung und der schulischen Integration trifft eine wichtige qualitative Unterrichtsdimension, welche in einer inneren Schulreform eine zentrale Stellung einnehmen dürfte.

Die Erziehungsberechtigten attestierten der Schule ein mehrheitlich *gutes Schulklima* und eine grosse *Transparenz*. Sie schätzten die *Wohnortnähe* und die *Grösse der Schule* als wertvoll ein. Der Erfolg der einzelnen Schule ist also auch an der Frage zu messen, ob die Schule diese offenbar wichtigen Faktoren abzubilden vermag.

Der Kanon positiver Rückmeldungen darf nach Ansicht der Erziehungsberechtigten auch auf die *Schul(haus)leitungen* übertragen werden. Obwohl zirka die Hälfte noch nichts mit ihr zu tun hatte, sprachen sie ihr zu, dass sie eine Kooperation ermöglichen würde, wenn sie ein Anliegen hätten. Einige der Eltern erlebten eine Kooperation mit der Schul(haus)leitung über Elternforen, in denen auch inhaltliche Diskussionen stattfanden. Auf den positiven Aspekt, dass sich Schüler und Schülerinnen auch an die Schulleitung wenden können, wiesen die Eltern ebenfalls hin. In Konfliktsituationen könne es unter Umständen hilfreich sein, wenn die Schulleitung sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrpersonen als Anlaufstelle „ausserhalb der Schusslinie“ verfügbar wäre, meinten sie.

Die *Befürchtungen* gehen relativ geschlossen in Richtung Lern- und Leistungsdifferenzierung. Offenbar können es sich die Eltern nicht vorstellen, was die Forschung schon längst gezeigt hat: Schulische Integration bringt weder den schwächeren noch den stärkeren Schülerinnen und Schülern lern- oder leistungsmässige Nachteile. Die weiteren Befürchtungen, die in Richtung Unterstützung bei Überforderung hinwiesen, drücken eine Besorgnis aus, welcher nachgegangen werden sollte.

#### 4.5.8 Lernende

Entlang der gewichtigsten Antwortkategorien darf ausgesagt werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler *wohl fühlen* in den Schulen und Schulklassen und dass sie die *Lehrpersonen und Hauswarte sehr wertschätzen*. Dies sind wohl die bedeutendsten Fazite, welche aus der Erhebung hervor gehen. Alle Bestrebungen und Meinungen zu SmP, welche durch Lehrpersonen, Eltern, Schulleiter, -pflegen, -verwaltungen und Gemeinderatspräsidien geäußert wurden, verfolgten letztlich das eine Ziel: Die Realisierung von Schulen mit Profilen, welche auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abgestimmt sind. Und dieses Ziel scheint erfüllt.

Zu diesem Wohlbefinden trägt wesentlich bei, dass sich die Schülerinnen und Schüler *sozial gut integriert* fühlen. Sie bekundeten dies dadurch, dass sie am Schulleben – das sie mehrheitlich angenehm empfanden – vor allem die Freundschaften schätzen. Sie gaben an, dass ihnen an einer andern Schule die Freunde, die Mitschüler, der Zusammenhalt, das Klassenklima und der Klassengeist fehlen würden. Dies sind Güteigenschaften von Schulen, welche den Einfluss der sozialen Eingebundenheit aufs schulische Lernen erkannt haben. Es sprechen einige Aussagen dafür, dass die Schulen aktiv in diese Richtung wirken (Feste feiern, Klassenrat, gemeinsame Entscheide fällen etc.).

Die Schülerinnen und Schüler erlebten ein schulisches Umfeld, in dem sie *demokratisch mitentscheiden* und beim Lernen Mitverantwortung tragen dürfen. Dies kommt an verschiedenen Orten zum Ausdruck: Themen mitbestimmen, Reihenfolgen selber wählen, im Klassenrat ein Mitbestimmungsrecht wahrnehmen und Mitverantwortung tragen beim Lernen mit Werkstätten, Wochenplänen sowie in Partner- und Gruppenarbeiten. Da scheint eine sehr breite Palette durch, die den Einbezug der Lernenden spiegelt. Offenbar wissen die Schülerinnen und Schüler diese Angebote sehr zu schätzen. Der im neuen Gesetz über die Volksschulbildung festgehaltene Paragraph „dass die Lernenden bei der Gestaltung der Schule mitwirken dürfen“ (S. 434), scheint also deutlich erfüllt.

Die breite Meinungserhebung spiegelt einiges, was den Schülerinnen und Schülern ein Anliegen ist. So ist nicht zu übersehen, wie wichtig z.B. die Angebote auf dem Pausenplatz oder die Farbe des Schulhauses und -zimmers sind. Dies könnte der einen oder andern Schule Anlass geben, auch in solchen Bereichen vermehrt die Schülerinnen und Schüler in Entscheidungsprozesse einzubeziehen.

### 4.6 Verdichtete Ergebnisdiskussion

Die verdichtete Ergebnisdiskussion integriert und komprimiert die bisher dargestellten Daten und zieht daraus vorläufige Fazite.

Aus den Angaben der Lehrpersonen, der Schul(haus)leitungen, der Schulpflegepräsidien, der Schulverwaltungen, der Gemeinderatspräsidien und der Vertretungen von Trägerschaften geht deutlich hervor, dass die äussere Reform – welche in den fünf Thesen und im neuen Gesetz über die Volksschulbildung verankert ist – in all ihren Fazetten umgesetzt wird. Allerdings besteht bezüglich einzelner Punkte eine unterschiedliche Zufriedenheit und ein unterschiedlicher Realisierungsgrad. Z.B. scheint die Kompetenzaufteilung zwischen Schulpflege, Schulverwaltung und Gemeinderat vielerorts noch offene Fragen aufzuweisen. Das Beispiel macht deutlich, dass die vollzogene äussere Reform nach einer inneren Reform ruft bzw. eine inhaltliche Qualitätsentwicklung nach sich ziehen muss. Parallel dazu monierten v.a. die Lehrpersonen und die Schul(haus)leitungen, dass sie in einer nächsten Phase ihre Kräfte vermehrt für die Unterrichtsentwicklung einsetzen möchten. Die überaus positiven Äusserungen der Schülerinnen und Schüler vermögen nicht auszublenden, dass im Bereich der Unterrichtsentwicklung und der Elternarbeit ein grosses Optimierungspotenzial besteht. Dieses auszuschöpfen hängt unter anderem auch damit zusammen, wie es der einzelnen Schule gelingt, die organisatorischen und administrativen Belange auf ein realistisches Minimum zu reduzieren. Es ist in diesem Zusammenhang anzustreben, dass Themen der Unterrichtsentwicklung – z.B. in Form von SCHILW-Kursen – als gemeinsame Teamanliegen

formuliert werden. Auch die teilweise unbefriedigenden Q-Gruppen bedürfen einer Professionalisierung, welche über Weiterbildungsveranstaltungen im Bereich Unterrichtsbeobachtung oder kollegialem Feedback angestrebt werden kann. Insgesamt sollten sich Themen, die das Kerngeschäft Unterricht betreffen, verbindlich und mindestens gleichberechtigt zu Themen der Schulentwicklung gesellen.

Es wurde bereits mehrfach angetönt, dass einige der angeführten Belastungssituationen in Zusammenhang mit der abgeschlossenen Schulreform stehen. Das Projekt SmP hat eben einiges, was jahrzehntelang als unantastbar galt, in Bewegung gesetzt und hat manche Lehrperson aus ihrem Gleichgewicht gebracht. Deshalb muss noch einmal darauf hingewiesen werden, dass alle am Projekt beteiligten Personen einer bewusst eingeräumten Konsolidierungsphase bedürfen, um ihr persönliches Gleichgewicht in Kooperation mit Partnern neu zu finden und zu festigen.

Es kann nicht das Ziel dieser Ergebnisdiskussion sein, allen Beteiligten aufzuzeigen, wo ihre *Zone der nächsten Entwicklung* liegt. Es muss aber ein verbindlicher Schlusspunkt gesetzt werden, indem nahe gelegt wird, dass alle Beteiligten die Chance erhalten sollten, ihre eigene Zone der nächsten Entwicklung zu finden. Das Folgeprojekt von SmP trägt die Bezeichnung „Schulen mit Zukunft“. Es ist zu hoffen, dass es einen prominenten Anteil an Unterrichtsentwicklung und an qualitativer Optimierung von Kooperationsformen trägt.

Die Konzentration der Haupteergebnisse aus den vorliegenden Erhebungen deckt es auf: Die Ressourcenfragen, der Wunsch nach einem gemächlicheren Reformtempo bzw. nach einer Konsolidierungsphase und das Bestreben, in die Unterrichtsentwicklung zu investieren, haben offenbar absolute Priorität.

Gerade der letzt genannte Punkt weist darauf hin, dass das äussere Reformprojekt SmP nach einer inneren Reform ruft, die durch Aspekte der Unterrichtsentwicklung und der Qualitätssicherung beantwortet werden müssen. Dieses Fazit erstaunt nicht, zumal das Reformprojekt SmP System tragende Säulen der Schulen in Bewegung brachte. Die jahrzehntelange autonome Domäne von „Lehrperson und Schulklasse“ wird sich in einem vielschichtigen und kontinuierlich wachsenden Prozess zu einem Umdenken in Richtung Schulhaus, Lehrer(innen)team, Schulleitung und Einbezug von Eltern und Lernenden vollziehen. Mit dem Abschluss des Projektes SmP darf die äussere Reform als vollzogen bezeichnet werden. Es gilt nun, der notwendigen inneren Reform Rechnung zu tragen, denn mit ihr steht und fällt der pädagogische Erfolg bisheriger Reformbemühungen.

## 5 ERGEBNISSE DER ERHEBUNG MIT QUANTITATIVER UND QUALITATIVER ORIENTIERUNG (2006)

### 5.1 Qualitative Ergebnisse der offenen Fragestellungen

Auch in den quantitativ orientierten Fragebögen stellten wir den Schulpflegemitarbeitern, den Schulverwaltungen und den Gemeinderatspräsidien je fünf offene Fragen, die qualitativ ausgewertet wurden. Die Fragen lauteten sinngemäss: „1. Welche Veränderungen haben Sie mit dem Projekt SmP erlebt? - 2. Wie unterstützen Sie das Projekt SmP? - 3. Welche Probleme erlebten Sie in Zusammenhang mit Neuerungen aus SmP? - 4. Welche Hilfe bräuchten Sie, damit Sie die Anliegen von SmP wirkungsvoller unterstützen könnten? - 5. Haben Sie Fragen, Bemerkungen, Wünsche oder Anregungen?“

Den Schul(haus)leitenden wurde lediglich die letzte Frage gestellt. Deshalb treten Sie in der folgenden Auswertung auch nur marginal in Erscheinung. Die in den Fliesstext eingebundenen Häufigkeitsangaben – z.B. [6/40] Befragten – sind wiederum zu lesen als sechs von vierzig Befragten (vgl. Kap. 4.2).

#### 5.1.1 Wahrgenommene Veränderungen

[6/40] *Gemeinderatspräsidien* sprachen bezüglich wahrgenommener Veränderungen während dem Projekt SmP die Kostenexplosion bzw. die finanzielle Mehrbelastung an.

Dieser Meinung schlossen sich [4/55] *Schulverwalter/-innen* an. Ankerbeispiel: „Da die Ansätze für die Schulleitungen massiv überhöht sind, ist die Führung einer Volksschule durch eine eigene Schulleitung viel zu teuer“. Dem stellten jedoch [3/40] *Gemeinderatspräsidien* gegenüber, dass die Schule dank den Globalbudgets zu einem grösseren Kostenbewusstsein bzw. zu einem ökonomischeren Denken gelangt sei. Einzelne der Befragten monierten, dass der Kanton immer noch zu stark bestimme, wohingegen die finanziellen Konsequenzen ausschliesslich von den Gemeinden zu tragen seien.

[53/163] Befragten nannten bezüglich wahrgenommener Veränderungen die neue Kompetenzenverteilung. [6/40] *Gemeinderatspräsidien* hoben die positiven Aspekte der neuen Kompetenzenverteilung hervor. Ankerbeispiele: „Die Schulpflege hat als Gemeindebehörde an Wichtigkeit gewonnen“. „Es herrscht eine klare Trennung zwischen der Schulpflege und dem Gemeinderat“. Dieser Meinung schlossen sich [13/68] *Schulpflegemitarbeitern* an. Sie betonten insbesondere die klare und wichtige Aufgabenteilung zwischen der Schul(haus)leitung und der Schulpflege. Auch [12/68] Schulverwaltungen betonten, dass sie als wichtige Veränderung die neue Kompetenzenverteilung schätzen würden. Einige hoben die Stimmberechtigung der Schulpflege und andere die Stellung der Schulverwaltung innerhalb des Gemeinderates positiv hervor.

Aus den Voten der *Gemeinderatspräsidien* geht bezüglich negativ erlebter Kompetenzveränderungen hervor, dass faktische Entscheidungen in Richtung Schulleitung und Schulpflege eine Verschiebung erfahren haben.

Insbesondere erwähnten die *Gemeinderatspräsidien*, dass viele Abläufe komplizierter geworden seien, dass die Rolle der Schulpflege noch nicht restlos geklärt und dass es häufig nicht nachvollziehbar sei, wie die Grundlagen für einen Entscheidungsantrag de facto aussähen [3/40].

Die *Schulpflegemitarbeiter* beklagten die geringen Einflussmöglichkeiten auf das direkte Schulgeschehen, den erhöhten Zeitaufwand, den geringen Kontakt zur Lehrerschaft und das getrübbte Verhältnis zwischen Gemeinderat und Schulpflege [5/68].

Auch das grössere zeitliche Engagement, das mit den neu zugewiesenen Kompetenzen einher geht, bot Gelegenheit zur Kritik. In verschiedenen Voten kam zum Ausdruck, dass die



heutige Rolle der Schulpflegen nicht überzeuge [12/68]. Ankerbeispiele: „Die strategische Aufgabe der Schulpflege ist nur dann richtig wahrzunehmen, wenn auch ein Teil der operativen Ebene integriert wird. Dies führt aber zu einem Rollenkonflikt zwischen der Schul(haus)leitung und der Schulpflege“. – „Die Schulpflege hat sich von der Schule zu stark entfernt“. – „Es werden strategische Entscheide gefällt, welche operativ unter Umständen nicht realisiert werden können“. – „Das zweistufige Schulführungsmodell mit professionellen Schulleitungen, Rektorat und Schulpflege als Behörde hat ausgedient.“ – „Die verwaltete Schule ist zur überverwalteten Schule mutiert“.

Einige Äusserungen zu wahrgenommenen Veränderungen bezogen sich auf neue Rollendefinitionen: Erneut stellten *Schulpflegemitglieder* fest, dass sie nicht mehr so nahe am Puls der Schule wären. Einige vermissten den direkten Kontakt zu den Klassen und Lehrpersonen, andere nahmen die Rollenklärungen zwischen der Schulpflege und der Schul(haus)leitung als einen schwierigen Prozess wahr. Dem stellten etwa gleich viele Schulpflegemitglieder gegenüber [8/68], dass sie die Trennung zwischen der operativen Führung, der Schul(haus)leitung und der strategischen Führung durch die Schulpflegen sehr schätzten.

[5/40] *Gemeinderatspräsidien* verbanden mit dem Projekt SmP eine qualitative Verbesserung ihrer eigenen Arbeit. Sie erwähnten, dass die grössere Autonomie bzw. die Leitung der Schule zu einer interessanteren und engagierteren Arbeit führe. Dieser Ansicht schlossen sich auch ein *Schulpflegemitglied* und zwei *Schulverwalter/-innen* an. Es gibt aber auch wenige Stimmen, die mit SmP eine Verschlechterung der Qualität assoziierten. Insbesondere wurde erwähnt, dass die Lehrpersonen mit der Teamorientierung überfordert seien und dass die Kostensteigerung sowie der Organisationsaufwand das gesunde Mass übersteigen würden. Ebenfalls wenige Einzelstimmen benannten, dass die Interessen des Unterrichts zu wenig gewichtet würden.

### 5.1.2 Gewünschte Unterstützung

[11/163] Befragten glaubten, dass sie die Anliegen von SmP besser unterstützen könnten, wenn sie über mehr Geldreserven verfügen würden. Z.B. wird erwähnt, dass die Entschädigung des Kantons für Agglomerationsgemeinden ungenügend sei bzw. etwas grundsätzlicher, dass eine bessere Unterstützung durch den Kanton notwendig wäre.

Immerhin [52/163] Befragten waren der Ansicht, dass sie eine Verbesserung in der Information oder Kommunikation bräuchten, damit sie die Anliegen von SmP optimaler unterstützen könnten.

Inhaltlich wurde dieses Bedürfnis sehr breit gestreut. Es beinhaltet den Wunsch nach besserer Information oder optimierten Aussprachen, nach konkretem Arbeitsmaterial für die Umsetzung der Thesen, nach Fachbroschüren des AVS mit theoretischen und praktischen Tipps sowie nach Weiterbildungsangeboten zur Organisationsentwicklung und zur strategischen Führung. Auch das Bedürfnis nach Inter- und Supervision ist in diesen Wünschen prominent enthalten.

[12/40] *Gemeinderatspräsidien*, [6/68] *Schulpflegemitgliedern* und [8/55] *Schulverwaltungen* sagten aus, dass sie keiner zusätzlichen Unterstützung bedürfen würden. Sie fühlten sich genügend informiert und kompetent, um die Anliegen von SmP wirkungsvoll zu unterstützen.

[4/40] *Gemeinderatspräsidien* wünschten sich eine Unterstützung in der Reorganisation. Sie machten geltend, dass der Einfluss des Gemeinderates bezüglich Schulentwicklung zu klein sei, dass klarere Kompetenzen- und Aufgabenregelungen erfolgen müssten und dass sie in Diskussionen zu Schulreformen gerne näher am Puls des Geschehens wären. Zwei *Schul(haus)leiter* betonten, dass die Strukturen gelegt seien, eine Nachbetreuung der Umsetzung würden sie aber begrüssen. [5/68] *Schulpflegemitgliedern* forderten ebenfalls eine Unterstützung der Reorganisation des Schullebens ein. Sie benannten, dass die Elternmitwirkung noch ein offenes Thema sei, aber auch die Schnittstellen zwischen dem Amt für Volksschulbildung, dem Gemeinderat, der Schulpflege und der Schul(haus)leitung müssten noch verbindlicher werden. [6/55] *Schulverwalter/-innen* erwarteten ebenfalls eine Unterstützung in



der Reorganisation. Sie sprachen damit eine Öffnung der gesetzlichen Rahmenbedingungen, ein gemächlicheres Reformtempo, griffigere Kompetenzenregelungen zwischen Schul(haus)leitung, Schulpflege und Schulverwaltung sowie eine bessere und verpflichtende Ausbildung der Schulpflegemitglieder an.

### 5.1.3 Wahrgenommene Probleme

[40/163] Befragten problematisierten die Finanzen. [14/40] *Gemeinderatspräsidien* zerbrachen sich die Köpfe, wie die von SmP angestrebte Schule finanzierbar sei. Ankerbeispiele: „Die Reduktion der Schülerzahlen darf nicht zu einem Ansteigen der Ausgaben pro Schüler führen“. – „Die finanziellen Vorstellungen des Kantons und der kommunalen Schule stimmen in den Möglichkeiten nicht überein. Das kantonal Proklamierte ist finanziell nicht machbar“. – „Ich bin für eine gute Schule, welche aber auch bezahlbar sein muss“. Drei *Schul(haus)leitungen* bliesen ins selbe Horn: „In Zeiten grossen Spardrucks ist es ermüdend, wenn permanent auch für ‚Pflichtteile‘ ums Geld gekämpft werden muss“. [5/68] *Schulpflegemitgliedern* machten sich ebenfalls Sorgen um die finanzielle Machbarkeit von SmP. Sie sprachen z.B. die Klassenführung in Aussengemeinden bzw. die Transportmöglichkeiten unter Einbezug des finanziellen Kostenrahmens an oder – etwas allgemeiner – den zunehmenden Kostendruck innerhalb des Gemeindebudgets. Noch mehr drückte der finanzielle Schuh bei den *Schulverwalter/-innen*: [18/55] führten als Probleme z.B. die Finanzierung der integrativen Förderung, die Optimierung der Eigenkontrolle des Materialbudgets durch die Schulteams oder die teure Musikschule an. Ein Ankerbeispiel etwas allgemeinerer Art lautet: „Die Kosten im Bildungswesen müssen, damit sie überhaupt noch zahlbar bleiben, stets hinterfragt werden“. Wiederkehrend wurde bemängelt, dass das Projekt SmP vom Kanton als kostenneutral dargestellt worden sei und realiter nicht eingehalten werden konnte.

[37/163] Befragten benannten ihre grössten Sorgen im Bereich der herzustellenden Infrastrukturen. [11/40] *Gemeinderatspräsidien* meinten, dass die Finanzierung und die Schulumplanung eine nächste grosse Hürde darstellen würde. Andere Nöte bewegten sich im Bereich von Sanierungsmassnahmen oder Schulmobiliar. [9/68] *Schulpflegemitgliedern* und [17/55] *Schulverwalter/-innen* schlossen sich diesen Problemkreisen ziemlich kongruent an.

[32/163] Befragten nannten als grösste Probleme die Klassengrössen bzw. die Schülerzahlen und die damit verbundenen Konsequenzen für die Lehrpensen und die Kostenregulation in der Gemeinde.

[7/40] *Gemeinderatspräsidien* sprachen diesen Problemkreis konkret an. Ankerbeispiel: „Ich finde es falsch am Platz, wenn infolge Sparübungen die Klassenbestände erhöht werden“. [13/68] *Schulpflegemitgliedern* hauen in dieselbe Kerbe. Auch sie brachten die Schülerzahlen in Verbindung mit Klassenauflösungen und -bildungen sowie mit Pensengestaltungen oder grundsätzlich mit den Auswirkungen auf das Globalbudget. [12/55] *Schulverwalter/-innen* nannten in diesem Zusammenhang wiederkehrend die Kooperationsmöglichkeiten mit Nachbargemeinden.

[3/40] *Gemeinderatspräsidien* problematisierten die Kooperation des Schulverwalters mit der Schulpflege, dem Schulleiter und dem Gemeinderat. Auch einzelne *Schul(haus)leitende* sprachen die Kooperation an. Ankerbeispiele: „Es geht um die Bereitschaft der Lehrpersonen, sich weiter zu entwickeln, Neuerungen zu akzeptieren und umzusetzen und nicht ewig das eigene Gärtchen zu hüten und zu pflegen“. – „Die Kompetenzen der Schulleitungen sind oft verschwommen, die Formulierungen des Kantons gummig, das Interpretationsspektrum unendlich“. – „Das Gefühl von ‚Wir und unsere Schule‘ fehlt bei uns noch deutlich“. Auch [11/68] *Schulpflegemitgliedern* beabsichtigten, die Kooperationsformen bzw. das Kommunikationskonzept zu verbessern. Sie sprachen die Zusammenarbeit und die Kompetenzenbereinigung zwischen der Schulleitung, der Schulpflege und dem Gemeinderat an und schlugen entsprechend gezielte Weiterbildungen vor. [4/55] *Schulverwaltungen* orteten ebenfalls die Stellung der Schulpflege in der Gemeindeordnung bzw. den Status der Schul(haus)leitung als Problem.

Einen konkreten Bezug zur Reorganisation nahmen [48/163] Befragten. [9/40] *Gemeinderatspräsidien* sprachen die neue Organisation der Schulpflege als Kommission oder Schulbehörde an. [12/91] *Schul(haus)leitungen* nannten organisatorische Belange (z.B. Schulpool, Finanzierung des Sekretariats) und äussern Wünsche: Verbindliche und konkrete Weisungen seitens des Kantons (z.B. zu Stundenentlastungen, Klassengrössen, Schulräumen), professionellere Arbeitsbedingungen für Schul(haus)leitungen und klarere Abgrenzungen, wo Teilautonomie der Schulen erwünscht oder möglich ist. Auch [15/68] *Schulpflegemitgliedern* sprachen die Organisation und den Status der Schulpflege als Kommission versus Behörde an, welche offenbar nicht befriedigen. Es wurde z.B. vorgeschlagen, die Schulpflege als eigenständige Behörde abzuschaffen und durch eine gemeinderätliche Bildungskommission zu ersetzen bzw. ein umfassendes Qualitäts- und Personalmanagement-Konzept zu entwickeln. [12/55] *Schulverwalter/-innen* beschäftigten ebenfalls Fragen zur Reorganisation. Sie betreffen neben der Reorganisation der Schul(haus)leitung auch die Stellung der Schulpflege, die Gemeindeordnung, die Definition von Schulkreisen bzw. die Fusion mit Nachbargemeinden.

Es ist beachtlich, dass [90/163] Befragten Probleme im Bereich der Schulentwicklung orten.

[11/40] *Gemeinderatspräsidien* sprachen z.B. die Einführung der integrativen Förderung, die Integration der Musikschule, die Einführung der Basisstufe, die Schulsozialarbeit oder die Einführung von Blockzeiten und den Mittagstisch an. [50/68] *Schulpflegemitgliedern* nannten dieselben Themen. Darüber hinaus sahen sie Probleme in Zusammenhang mit der Begabungsförderung, einem Konzept für Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT), dem zweijährigen Kindergarten, der Gewaltproblematik, der Nachhaltigkeit des Leitbildes und mit dem Qualitätsmanagement. [20/55] *Schulverwalter/-innen* sprachen die von den Gemeinderatspräsidien und den Schulpflegemitgliedern genannten Problemzonen ebenfalls an. [9/91] *Schul(haus)leitungen* forderten mehr Weiterbildungsangebote für die gesamte Schule, insbesondere im Bereich der internen Evaluation, ein gemächlicheres Reformtempo sowie konkrete und frühzeitige Hilfestellungen durch den Kanton. Sie meinten auch, dass die Leitbildentwicklung und die Elternmitwirkung von (zu) marginaler Bedeutung seien.

[5/40] *Gemeinderatspräsidien* bezogen die wahrgenommenen Probleme auf die Unterrichtsentwicklung. Diese betreffen namentlich die Einführung einer integrierten Informatik an der Primarschule, die Definition von Standards und die Anvisierung pädagogischer Ziele. Ankerbeispiel: „Die Schulen müssen sich wieder vermehrt auf die Kernaufgaben beschränken und den Jugendlichen ein Rüstzeug auf den Weg geben, damit sie im Beruf oder den abnehmenden Schulen bestehen können“. [11/68] *Schulpflegemitgliedern* formulierten ihre anstehenden Probleme ebenfalls hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung. Sie sprachen Fragestellungen rund um die Integration fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler ebenso an wie die Umsetzung von Blockzeiten und die Feststellung, dass die Kernaufgaben der Schule in Zusammenhang mit dem Projekt SmP zu kurz kämen. Schliesslich setzten auch [2/55] *Schulverwalter/-innen* Fragezeichen bezüglich der infrastrukturellen Bedürfnisse des Informatikunterrichts und bezüglich fehlender kantonaler Standardarbeiten, welche eine Qualitätskontrolle ermöglichen könnten.

#### **5.1.4 Unterstützung der Anliegen von SmP**

[4/40] *Gemeinderatspräsidien* unterstützten die Anliegen von SmP durch die Sicherstellung von Investitionen in Infrastruktur, insbesondere in die Erhaltung und Schaffung von Schulräumen. [9/55] *Schulverwaltungen* schlossen sich diesem Anliegen an.

[10/40] *Gemeinderatspräsidien* formulierten, dass sie die Anliegen von SmP durch angemessene Leistungsaufträge sicherstellen würden, also durch Bewilligung und Bereitstellung notwendiger Ressourcen. [14/68] *Schulpflegemitgliedern* sahen ihre Unterstützung ebenfalls in der strategischen Führung der Schule durch Sprechung von Leistungsaufträgen. Schliesslich standen auch [16/55] *Schulverwaltungen* für die Festlegung und Einhaltung strategischer Ziele in Zusammenhang mit Leistungsaufträgen ein.

[42/163] Befragten meinten, dass sie die Anliegen von SmP durch Gespräche, Diskussionen und die Pflege eines regelmässigen Kontakts mit den verschiedenen Entscheidungsträgern unterstützen würden. Diese Ansicht vertraten [20/40] *Gemeinderatspräsidien*, [10/68] *Schulpflegemitgliedern* und [12/55] *Schulverwaltungen*. Die Aussagen waren fast durchgehend geprägt von Prinzipien der gegenseitigen Transparenz, Achtung und Wertschätzung.

Für [14/68] *Schulpflegemitgliedern* und [11/55] *Schulverwaltungen* beruhte die Unterstützung von SmP vor allem auf der Grundlage neuer Kompetenzenverteilungen auf allen Ebenen. Dazu gehörten beispielsweise die saubere Trennung zwischen operativer und strategischer Führung sowie die Schaffung und Einhaltung klarer Rahmenbedingungen oder Arbeitsaufteilungen.

[2/40] *Gemeinderatspräsidien* und [8/68] *Schulpflegemitgliedern* vertraten die Ansicht, dass sie die Anliegen von SmP durch die Pflege der Öffentlichkeitsarbeit unterstützen würden. Einzelne Aussagen bezogen sich auf die Unterstützung der Personalrekrutierung an der Schule.

[54/163] Befragten bzw. [6/40] *Gemeinderatspräsidien* und [19/55] *Schulverwaltungen* unterstützten die Anliegen von SmP durch eine aktive Mithilfe oder zumindest durch eine Interessensbekundung für Schulprojekte.

[29/68] *Schulpflegemitgliedern* sprachen insbesondere die aktive Unterstützung der Umsetzung des Leitbildes an. Ankerbeispiele: „Ich helfe mit, die Schulkultur lebendig zu machen“. – „Wir nehmen das Lehrerteam ernst und unterstützen es im Rahmen unserer Möglichkeiten“. Für [7/163] Befragten bezog sich die Interessensbekundung auch auf Themen rund um das Unterrichtsgeschehen.

## 5.2 Quantitative Ergebnisse der geschlossenen Fragestellungen

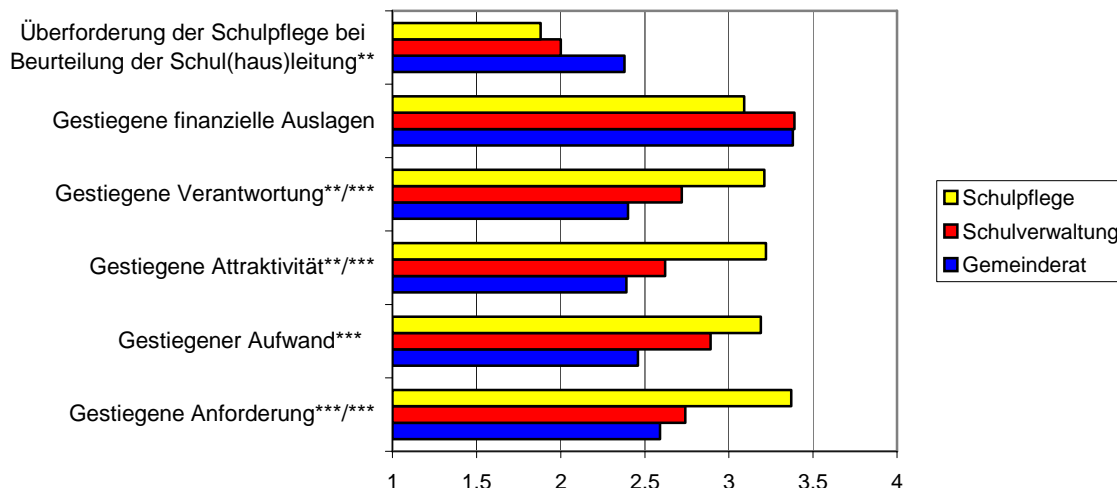
Die meisten Items der Fragebögen für Gemeinderatspräsidien, Schulverwaltungen und Schulpflegemitglieder – welche wir zum Zeitpunkt t2 (2006) einsetzten – bestehen aus geschlossenen Fragen (vgl. Anhang B). Sie wurden mehrheitlich um übergeordnete Fragestellungen gruppiert bzw. in sog. Skalen integriert. Einige Items mussten als Einzelitems geprüft werden, weil sie aus statistischen Gründen nicht in eine Skala passten.

### 5.2.1 Wahrgenommene Veränderungen durch das Projekt SmP

Die mit dem Projekt SmP wahrgenommenen Veränderungen wurden als Einzelitems ausgewertet. Die Gemeinderatspräsidien, die Schulverwaltungen und die Schulpflegemitglieder bekundeten auf einer vierstufigen Ratingskala von *stimmt überhaupt nicht* (= 1) bis *stimmt voll und ganz* (= 4), dass sie durch das Projekt SmP am wenigsten Veränderungen bezüglich Überforderung der Schulpflege bei der Beurteilung der Schul(haus)leitung wahrnehmen würden. Die Gemeinderatspräsidien erreichten einen Mittelwert von 2.38 (SD = 0.77), die Schulverwaltungen einen solchen von 2.00 (SD = 0.85) und die Schulpflegemitglieder einen von 1.88 (SD = 0.73). Die Gemeinderatspräsidien stimmten dem Item deutlicher zu als die Schulpflegemitglieder ( $F = 5.11$ ;  $p = 0.008^{**}$ ) (vgl. Abb. 3).

Die *Gemeinderatspräsidien*, *Schulverwaltungen* und *Schulpflegemitglieder* verbinden die mit SmP hervorgebrachten Änderungen besonders stark mit gestiegenen finanziellen Auslagen.

Die Gemeinderatspräsidien bezeugten dies mit einer durchschnittlichen Zustimmung von 3.38 (SD = 0.74), die Schulverwalter/-innen mit einer solchen von 3.39 (SD = 0.71) und die Schulpflegemitglieder mit einer Einschätzung von 3.09 (SD = 0.75). Die drei Gruppen unterscheiden sich im Urteil über gestiegene finanzielle Auslagen nicht voneinander.



Anmerkungen: 1) Die Ausprägung 1 entspricht der Beurteilung *stimmt überhaupt nicht*, die Ausprägung 4 bedeutet *stimmt voll und ganz*. 2) Alle Signifikanzen in Abbildung 3 wurden mit der ANOVA berechnet.

Abbildung 3: Mit dem Projekt SmP wahrgenommene Veränderungen. Einschätzung durch Gemeinderatspräsidenten, Schulverwaltungen und Schulpflegemitglieder.

Eine gestiegene Verantwortung gegenüber der Schule und eine gestiegene Attraktivität des Amtes, aber auch ein erhöhter Aufwand und erweiterte Anforderungen nahmen vor allem die Schulpflegemitglieder als Veränderungsmerkmale wahr (vgl. Abb. 3). Diese schätzten die gestiegene Verantwortung bedeutend höher ein als die Gemeinderatspräsidenten ( $F = 14.77$ ;  $p = 0.000^{***}$ ) und auch deutlich höher als die Schulverwaltungen ( $p = 0.003^{**}$ ). Dieselben Unterschiede bestehen bei der Einschätzung der gestiegenen Attraktivität: Die Schulpflegemitglieder schätzten diese klar höher ein als die Gemeinderatspräsidenten ( $F = 14.10$ ;  $p = 0.000^{***}$ ) und auch höher als die Schulverwaltungen ( $p = 0.001^{**}$ ). Einen gestiegenen Aufwand nahmen die Schulpflegemitglieder in einem deutlich stärkeren Ausmass wahr als die Gemeinderatspräsidenten ( $F = 10.20$ ;  $p = 0.000^{***}$ ). Der Unterschied zwischen den Schulpflegemitgliedern und den Schulverwaltungen ist hier nicht signifikant. Schliesslich assoziierten die Schulpflegemitglieder die durch SmP hervorgebrachten Veränderungen eher mit gestiegenen Anforderungen als die Schulverwaltungen und die Gemeinderatspräsidenten ( $F = 15.89$ ;  $p = 0.000^{***}$ ).

## 5.2.2 Realisierung des neuen Gesetzes über die Volksschulbildung und der Thesen von SmP

Die Gemeinderatspräsidenten, die Schulverwaltungen und die Schulpflegemitglieder gaben auf einer fünfstufigen Skala von *trifft überhaupt nicht zu* (=1) bis *trifft genau zu* (=5) an, inwiefern sie das Gesetz über die Volksschulbildung realisiert sehen. Die einzelnen in Tabelle 9 wiedergegebenen Items bilden zusammen eine konsistente und eindimensionale Skala. Der Gesetzesartikel zum Kindergarten wird weiter unten separat ausgewertet, weil dieses Item auf einen anderen Faktor lud.

Aus Tabelle 9 geht hervor, dass die tiefsten Werte beim Einbezug der Lernenden in die Gestaltung der Schule resultieren. Das heisst, dass die Befragten diese gesetzliche Verankerung am wenigsten realisiert sahen. Die Mittelwerte der einzelnen Personengruppen unterscheiden sich bezogen auf alle Items zur Gesetzesrealisierung nur beim Item über die durch die Schulpflege vorgenommene Überprüfung der Schulleitung. Dies sehen die Gemeinderatspräsidenten deutlich weniger realisiert als die Schulpflegemitglieder selber ( $p = 0.01^*$ ).

Insgesamt herrscht die Meinung vor, dass die Gesetzesartikel in einem hohen Ausmass realisiert würden.

Tabelle 9: Skala zur Realisierung des neuen Gesetzes über die Volksschulbildung.

	Gemeinderatspräsidien N <sub>min</sub> = 38		Schulverwaltungen N <sub>min</sub> = 52		Schulpflegepräsidien N <sub>min</sub> = 68		Stichprobe gesamt N <sub>min</sub> = 159	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Die Schulpflege überprüft die Tätigkeit der Schulleitung.	<b>4.39*</b>	0.68	<b>4.64</b>	0.62	<b>4.76*</b>	0.52	<b>4.64</b>	0.61
F = 4.69, p = 0.01*								
Die Lernenden dürfen bei der Gestaltung der Schule mitreden.	<b>3.68</b>	0.81	<b>3.81</b>	0.86	<b>3.54</b>	0.95	<b>3.67</b>	0.89
F = 1.36, p = 0.26								
Die Schulpflege legt für das kommunale Volksschulangebot Leistungsaufträge fest.	<b>4.45</b>	0.78	<b>4.65</b>	0.79	<b>4.64</b>	0.69	<b>4.60</b>	0.75
F = 1.05, p = 0.35								
Zwischen der Schulpflege und dem Gemeinderat besteht eine enge Kooperation.	<b>4.35</b>	0.80	<b>4.44</b>	0.75	<b>4.16</b>	0.92	<b>4.30</b>	0.85
F = 1.73, p = 0.45								
<b>Skala</b>	<b>4.22</b>	0.77	<b>4.39</b>	0.76	<b>4.28</b>	0.77	<b>4.30</b>	0.78
Antwortformat: von <i>trifft überhaupt nicht zu</i> (=1) bis <i>trifft genau zu</i> (=5) Cronbachs Alpha = 0.54								

Bei den Schulverwaltungen lässt sich nachweisen, dass eine geringe berufliche Erwerbstätigkeit mit einer höheren Zustimmung bezüglich Realisierung des Gesetzes über die Volksschulbildung korreliert ( $r = -0.28$ ;  $p = 0.047^*$ ). Mit je weniger Stellenprozenten eine Schulverwalterin oder ein -verwalter beruflich erwerbstätig ist, desto eher stimmte er/sie also der Realisierung der Gesetzesartikel über die Volksschulbildung zu.

Die Befragten gaben auf einer fünfstufigen Ratingskala von *trifft genau zu* (= 5) bis *trifft sicher nicht zu* (= 1) an, inwiefern das einjährige Kindergartenobligatorium in ihrer Gemeinde erfüllt sei. Die hohe Zustimmung in allen drei befragten Gruppen hat einen Mittelwert von 4.97 (SD = 0.18).

Die Gemeinderatspräsidien, Schulverwaltungen und Schulpflegemitglieder gaben (fast) einstimmig an, dass der Gesetzesartikel zum Kindergartenobligatorium realisiert sei.

Auch der Realisierungsgrad der fünf Thesen des Projektes SmP gelangte in die Auswertung (vgl. Tab. 10). Die Thesen lauten:

### 1. These: Schulorganisation und Verhältnis Kanton - Gemeinden

Der Kanton gibt den Gemeinden die Kompetenz ab, ihre Schule den lokalen Bedürfnissen entsprechend zu gestalten. Konkret gibt sich jede Schule ihr eigenes Profil. Um die Qualität zu sichern, legt der Kanton die Rahmenbedingungen fest.



## 2. These: Teamarbeit und Schulklima

Die Lehrpersonen eines Schulhauses sind ein Team und erfüllen den Bildungsauftrag gemeinsam. Die Eltern werden in die Arbeit miteinbezogen, und die Behörden unterstützen sie. Indem in dieser Lehr- und Lerngemeinschaft alle ihren Teil der Verantwortung tragen, sind die einzelnen entlastet.

## 3. These: Aufgaben der Lehrpersonen

Der berufliche Auftrag der Lehrerinnen und Lehrer wird neu umschrieben. Er trägt den anspruchsvollen und vielschichtigen Aufgaben Rechnung. Dazu gehören Unterricht und Erziehung, Teamarbeit, Aufgaben für die Schulgemeinschaft, Zusammenarbeit mit ausserschulischen Instanzen sowie Fortbildung.

## 4. These: Schulleitung

Eine Schule, die Profil gewinnen will, braucht eine kompetente Führung in betrieblicher und pädagogischer Hinsicht. Die Schulleitung übernimmt eine Einzelperson oder ein Team – Personen die eigens dafür ausgebildet sind.

## 5. These: Schulaufsicht

Zur Qualitätssicherung der dezentral organisierten Schule gehören Instrumente der Evaluation und der Aufsicht. Das Schulhausteam beurteilt seine Arbeit periodisch selber. Die kommunalen Schulbehörden und die kantonale Schulaufsicht prüfen die Durchführung dieser Evaluation und führen eigene Beurteilungen durch. Ihr Interesse gilt primär der Schule als Ganzes, nicht der einzelnen Lehrperson.

Die Thesen wurden im Fragebogen durch einzelne Items in Teilaspekte gegliedert. Die befragten drei Adressatengruppen beurteilten die Items auf einer fünfstufigen Ratingskala von *trifft sicher nicht zu* (= 1) bis *trifft genau zu* (= 5). Über die Faktorenanalyse konnten drei konsistente, eindimensionale Skalen neben zwei Einzelitems, welche mit den Thesen 3 und 4 übereinstimmen, identifiziert werden (vgl. Tab. 10).

Die erste Skala bezieht sich auf die lokale Schulorganisation, wobei die ersten beiden Items aus These 1 abgeleitet sind. Das dritte Item dieser Skala beinhaltet auch einen Aspekt aus These 2, nämlich die gemeinsame Erfüllung des Bildungsauftrages durch die Lehrpersonen.

Die Befragten stimmten der Erfüllung der Items zur lokalen Schulorganisation in hohem Masse zu. Die Items beinhalten die Schule als lokalen Profilträger, den Kanton als Garant für Qualitätssicherung und die Lehrpersonen, welche den Bildungsauftrag gemeinsam erfüllen.

Die gelb angefärbten Zellen in Tabelle 10 beziehen sich auf die Mittelwerte der jeweiligen Skalen. Beispiel: Die Gemeinderatspräsidien erlangten auf die erste Skala bezogen einen Mittelwert von 4.09 (SD = 0.60). Zu These 1, 2 und 5 wurden Skalen gebildet, zu welchen in der Tabelle jeweils eine zweite graue Zeile angefügt ist. Sie beinhaltet die Reliabilität der Skala mit Cronbachs Alpha, den F-Wert aus der ANOVA und die Signifikanz, welche Aussagen über die Gruppenunterschiede macht.

Schulpflegemitglieder ohne eigene schulpflichtige Kinder stimmten der Skala zur lokalen Schulorganisation entschiedener zu als solche mit schulpflichtigen Kindern ( $T = -2.16$ ;  $p = 0.04^*$ ).

Auch der Erfüllung der These 2 – der partizipativen Führung der Schule – wurde eher zugestimmt.

Der Behauptung, Behörden würden die Schule optimal unterstützen, stimmten deutlich mehr Gemeinderatspräsidien als Schulverwaltungen ( $p = 0.01^*$ )<sup>1</sup> und bedeutend mehr Gemeinderatspräsidien als Schulpflegen zu ( $p = 0.000^{***}$ )<sup>2</sup>.

An dieser Stelle darf auch erwähnt werden, dass alle Befragten – also 100% – aussagten, dass es an ihrer Schule eine von der Schulpflege gewählte Schulleitung gebe.

Gemeinderatspräsidien mit einer geringeren beruflichen Erwerbstätigkeit stimmten der Realisierung der These 2 eher zu als solche mit höheren Pensen in beruflicher Erwerbstätigkeit ( $r = -0.37$ ;  $p = 0.03^*$ ). Je geringer die berufliche Erwerbstätigkeit, desto eher wird also der partizipativen Führung zugestimmt.

Die Gemeinderatspräsidien, Schulverwaltungen und die Schulpflegemitglieder anerkannten gleichermaßen, dass die Lehrpersonen in allen Bereichen ihres Berufsauftrages Aufgaben übernehmen (These 3).

Die höchste Zustimmung erhält aber die Schule in ihrer betrieblichen und organisatorischen Führung (These 4).

Die Zustimmung zur These 4 weist einen Mittelwert von 4.34 auf ( $SD = 0.74$ ). Allerdings besteht ein Meinungsunterschied zwischen den Schulpflegemitgliedern und den Schulverwaltern. Die Ersteren schätzten die Qualitäten der Schulleitung deutlich höher ein als die zweit Genannten ( $p = 0.03^*$ )<sup>3</sup>.

Die in These 5 geltend gemachten Ansprüche zur Qualitätssicherung scheinen ebenfalls in hohem Masse eingelöst zu werden.

Darüber waren sich alle drei angesprochenen Gruppen einig. Eine Ausnahme bildet dasjenige Item, welches besagt, dass die Schulhausteams ihre Arbeit periodisch selber überprüfen. Die Schulpflegemitglieder stimmten diesem deutlicher zu als die Gemeinderatspräsidien ( $p = 0.01^*$ )<sup>4</sup>.

Die Schulen wurden angehalten, ihr lokal abgestimmtes Profil in einem Leitbild zu verankern. Alle drei befragten Gruppen gaben Auskunft darüber, inwiefern die Leitbildentwicklung abgeschlossen sei und ob das eigene Gremium das Leitbild begrüsse. In ihrem Urteil stimmten die Gemeinderatspräsidien, die Schulverwaltungen und die Schulpflegemitglieder überein:

95.5% bestätigten, dass die Leitbildentwicklung abgeschlossen sei und 97.4% geben an, dass das Schulleitbild von ihrem Gremium begrüsst werde.

Die Befragten gaben auch Auskunft darüber, ob die Schule in den letzten 12 Monaten evaluiert wurde. Das Antwortformat lautete: *stimmt überhaupt nicht* (= 1) bis *stimmt voll und ganz* (= 4). Zwischen den Angaben der drei befragten Gruppen bestehen keine Unterschiede: Die Gemeinderatspräsidien erzielten einen Mittelwert von 3.25 ( $SD = 0.17$ ), die Schulverwaltungen einen von 3.08 ( $SD = 1.09$ ) und die Schulpflegemitglieder einen solchen von 2.85 ( $SD = 1.15$ ).

Tabelle 10: Skalen und Einzelitems zum *Realisierungsgrad der Thesen von SmP*. Einschätzung durch Gemeinderatspräsidien, Schulverwaltungen und Schulpflegemitglieder.

These	Item	Gemeinderatspräsidien $N_{\min} = 34$		Schulverwaltungen $N_{\min} = 53$		Schulpflegemitglieder $N_{\min} = 68$		Gesamtstichprobe $N_{\min} = 152$	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1	Die Schule trägt ein Profil, das auf die lokalen Bedürfnisse abgestimmt ist.	<b>4.21</b>	0.73	<b>4.35</b>	0.62	<b>4.26</b>	0.79	<b>4.28</b>	0.72
	Der Kanton gibt den Schulen Rahmenbedingungen, die eine Qualitätssicherung ermöglichen.	<b>3.74</b>	0.82	<b>3.43</b>	0.89	<b>3.76</b>	0.87	<b>3.65</b>	0.87
2	Die Lehrpersonen erfüllen den Bildungsauftrag gemeinsam.	<b>4.33</b>	0.66	<b>4.17</b>	0.77	<b>4.29</b>	0.69	<b>4.26</b>	0.71

	<b>Skala</b>	<b>4.09</b>	0.60	<b>3.99</b>	0.55	<b>4.11</b>	0.61	<b>4.06</b>	0.59	
	Cronbachs Alpha: 0.64 / F = 0.70, p = 0.50									
2	Skala partizipative Führung der Schule	Die Eltern und Lehrpersonen nehmen den Erziehungsauftrag gemeinsam und partnerschaftlich wahr.	<b>3.59</b>	0.94	<b>3.43</b>	0.77	<b>3.67</b>	0.81	<b>3.57</b>	0.83
		Die Behörden unterstützen die Schule optimal.	<b>4.67</b> 1* 2***	0.48	<b>4.22</b> 1*	0.66	<b>4.07</b> 2***	0.80	<b>4.27</b>	0.72
		Ich fühle mich als Amtsträger entlastet, weil andere Entscheidungsträger Teile der Verantwortung übernehmen.	<b>3.79</b>	1.13	<b>3.52</b>	0.97	<b>3.65</b>	0.94	<b>3.63</b>	1.00
		<b>Skala</b>	<b>4.02</b>	0.63	<b>3.72</b>	0.62	<b>3.80</b>	0.65	<b>3.83</b>	0.64
	Cronbachs Alpha: 0.61 / F = 2.54, p = 0.08									
3	Berufsauftrag	Lehrpersonen übernehmen in allen Bereichen ihres Berufsauftrags Aufgaben.	<b>3.81</b>	0.83	<b>4.02</b>	0.69	<b>4.16</b>	0.86	<b>4.03</b>	0.81
		F = 2.29, p = 0.11								
4	Schulführung	Die Schule besticht durch eine betriebliche und pädagogisch kompetente Führung.	<b>4.21</b>	0.70	<b>4.20</b> 3*	0.81	<b>4.53</b> 3*	0.68	<b>4.34</b>	0.74
		F = 3.81, p = 0.02*								
5	Skala Qualitätssicherung	Das Schulhausteam beurteilt seine Arbeit periodisch selber.	<b>3.97</b> 4*	0.79	<b>4.13</b>	0.65	<b>4.42</b> 4*	0.73	<b>4.22</b>	0.73
		Die Schulpflege und die kantonale Schulaufsicht prüfen die Selbstevaluation des Teams und sie führen eigene Beurteilungen durch.	<b>4.00</b>	0.82	<b>4.00</b>	0.83	<b>3.96</b>	1.10	<b>3.98</b>	0.95
		Die Evaluation durch die Schulpflege und die kantonale Schulaufsicht gelten der Schule als Einheit und nicht der einzelnen Lehrperson.	<b>4.20</b>	0.76	<b>4.29</b>	0.70	<b>4.45</b>	0.83	<b>4.34</b>	0.77
		<b>Skala</b>	<b>4.04</b>	0.70	<b>4.12</b>	0.56	<b>4.27</b>	0.67	<b>4.16</b>	0.65
	Antwortformat: von <i>trifft genau zu</i> (=5) bis <i>trifft überhaupt nicht zu</i> (=1) Cronbachs Alpha: 0.64 / F = 1.71, p = 0.18									

Es ist interessant, die in Tabelle 10 gemachten Einschätzungen mit der Hintergrundinformation zu ergänzen, inwiefern sich die Befragten über die in den fünf Thesen verankerten Anliegen informiert fühlen. Sie kreuzten diejenigen Thesen an, bei denen sie sich genügend informiert fühlten. Tabelle 11 und Abbildung 4 geben darüber Auskunft. Der Informationsstand bezüglich der vierten These liegt deutlich am höchsten. Derjenige zur letzten These, welche sich auf das Qualitätsmanagement bezieht, liegt am tiefsten. Die Schulpflegemitglieder fühlten sich bezüglich These 2 und 3 signifikant besser informiert als die Gemeinderatspräsidenten.



In Zusammenhang mit Informiertsein dürfen wir auch über die Antworten auf das einzelne Item *ich bin genügend informiert über das aktuelle Schulgeschehen* berichten: Die drei befragten Gruppen bekundeten einen sehr unterschiedlichen Informationsstand über das aktuelle Schulgeschehen ihrer Schule. Die Gemeinderatspräsidien waren gemäss Prüfung mit dem Mann Whitney-Test deutlich weniger informiert als die Schulverwaltungen und die Schulpflegen ( $U = 1365.00$ ;  $p = 0.001^{**}$  /  $U = 1630.00$ ;  $p = 0.004^{**}$ ). Zwischen den Schulverwaltungen und den Schulpflegen besteht kein Unterschied in der Informiertheit über das aktuelle Schulgeschehen ( $U = 3963.00$ ;  $p = 0.21$ ).

Tabelle 11: Informationsstand zu den Thesen von SmP. Einschätzung durch Gemeinderatspräsidien, Schulverwaltungen und Schulpflegemitglieder.

Ich bin über die Anliegen der folgenden Thesen genügend informiert.	<b>Gemeinderatspräsidien</b> N <sub>min</sub> = 40	<b>Schulverwaltungen</b> N <sub>min</sub> = 54	<b>Schulpflegemitglieder</b> N <sub>min</sub> = 68
These 1: Schulorganisation und Verhältnis Kanton - Gemeinde	62.5%	70.4%	73.5%
These 2: Teamarbeit und Schulklima	42.5% 1**	59.3%	72.1% 1**
These 3: Aufgaben der Lehrpersonen	45.5% 2**	64.8%	72.1% 2**
These 4: Schulleitung	75.5%	83.3%	82.4%
These 5: Schulaufsicht	22.5%	20.4%	16.2%

Antwortformat: Die Befragten kreuzten bei jeder These an, wenn die Itemformulierung zutrifft.

*Anmerkung:* Die beiden Signifikanzen wurden mit dem Chi-Quadrat-Test geprüft (<sup>1</sup>Chi-Quadrat = 8.50;  $p = 0.004^{**}$  / <sup>2</sup>Chi-Quadrat = 7.12;  $p = 0.008^{**}$ ).

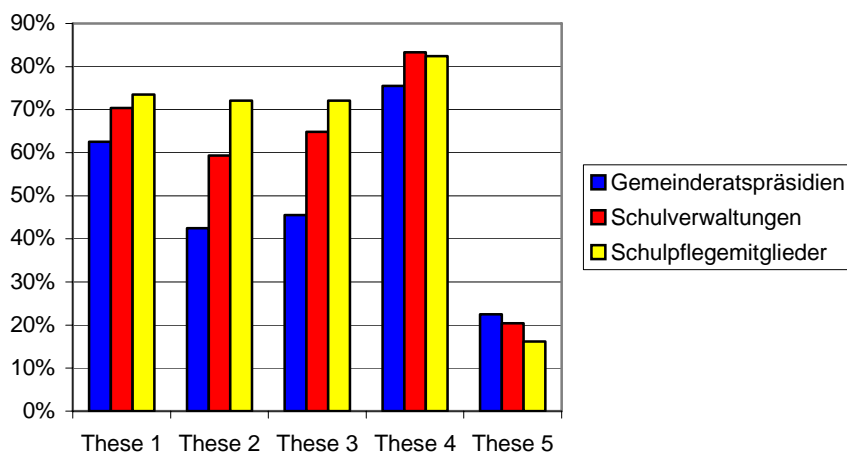


Abbildung 4: Informationsstand zu den Thesen von SmP. Einschätzung durch Gemeinderatspräsidien, Schulverwaltungen und Schulpflegemitglieder.

### 5.2.3 Akzeptanz des Projektes SmP

Zu neun verschiedenen Items gaben die Befragten jeweils auf einer vierstufigen Ratingskala von *stimmt überhaupt nicht* bis (= 1) *stimmt voll und ganz* (= 4) an, inwiefern sie die Anliegen von SmP akzeptieren. Tabelle 12 zeigt, dass die Mittelwerte der Einschätzungen der Gemeinderatspräsidien, der Schulverwaltungen und der Schulpflegemitglieder sehr nahe beieinander liegen und dass die Akzeptanz im Allgemeinen relativ hoch war.

Die höchste Zustimmung erhielt das Item *Ich finde die Selbstverantwortung und die breiten Kompetenzen der Schule gut* (M = 3.37; SD 0.61).

Das Item *Ich stehe als Amtsträger voll und ganz hinter dem Projekt SmP* wurde von den Schulpflegemitarbeitern bedeutend positiver beurteilt als von den Schulverwaltungen. Das Minuszeichen hinter dem Item *SmP ist ein Mittel des Kantons, seine Budgetprobleme auf die Gemeinden abzuwälzen* gibt an, dass das Item negativ gepolt ist. Es wurde – wie die nachfolgenden negativ gepolten Items – in seinem originalen Wortlaut belassen, die Skalierung der Ratingskala wurde aber gedreht, damit das Item in die Skala passt.

Es konnten drei relevante Korrelationen nachgewiesen werden: Schulverwalter/-innen mit höherem Alter akzeptierten die Anliegen von SmP eher als jüngere ( $r = 0.52$ ;  $p = 0.000^{***}$ ) und je mehr Dienstjahre die Schulverwaltungen aufwiesen, desto eher akzeptierten sie die Anliegen von SmP ( $r = 0.30$ ;  $p = 0.04^*$ ). Zudem liegt die Akzeptanz des Projektes SmP bei Schulpflegemitarbeitern mit einer geringeren beruflichen Erwerbstätigkeit signifikant höher als bei solchen mit einer hohen beruflichen Verpflichtung ( $r = 0.26$ ;  $p = 0.04^*$ ). Schliesslich sties- sen die Anliegen von SmP bei den weiblichen Schulpflegemitarbeitern – auf Grund des T-Testes für unabhängige Stichproben – eher auf eine hohe Akzeptanz als bei den männlichen ( $T = 2.21$ ;  $p = 0.03^*$ ).

Tabelle 12: Skala *Akzeptanz* des Projektes SmP. Einschätzung durch Gemeinderatspräsidenten, Schulverwaltungen und Schulpflegemitarbeiter.

	Gemeinde- ratspräsidenten N <sub>min</sub> = 38		Schulver- waltungen N <sub>min</sub> = 52		Schulpflege- präsidenten N <sub>min</sub> = 64		Gesamt- stichprobe N <sub>min</sub> = 156	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Ich finde die Selbstverantwortung und die breiten Kompetenzen der Schule gut.	<b>3.36</b>	0.54	<b>3.33</b>	0.58	<b>3.41</b>	0.67	<b>3.37</b>	0.61
Ich stehe als Amtsträger voll und ganz hinter dem Projekt SmP.	<b>3.03</b>	0.59	<b>2.87</b> <sup>1**</sup>	0.7	<b>3.24</b> <sup>1**</sup>	0.72	<b>3.06</b>	0.70
SmP ist ein Mittel des Kantons, seine Budgetprobleme auf die Gemeinden abzuwälzen. (-)	<b>2.25</b>	0.84	<b>2.44</b>	0.75	<b>2.44</b>	0.79	<b>2.40</b>	0.79
SmP ist für unsere Schule eine wichtige Herausforderung.	<b>3.21</b>	0.52	<b>3.15</b>	0.66	<b>3.21</b>	0.72	<b>3.19</b>	0.65
SmP ist ein gutes Instrument, die eigene Schule passend an das Einzugsgebiet zu gestalten.	<b>2.85</b>	0.75	<b>2.75</b>	0.78	<b>2.94</b>	0.87	<b>2.86</b>	0.81
Es gibt an der Schule wichtigere Probleme, als sich mit SmP zu beschäftigen. (-)	<b>2.68</b>	0.66	<b>2.72</b>	0.66	<b>2.84</b>	0.75	<b>2.76</b>	0.70
Durch SmP wurde ein längst fälliger Modernisierungsschub an den Schulen eingeleitet.	<b>2.74</b>	0.79	<b>2.92</b>	0.78	<b>3.04</b>	0.76	<b>2.93</b>	0.78
Durch SmP werden die Lehrpersonen motiviert, sich an der eigenen Schule vermehrt einzusetzen.	<b>2.92</b>	0.77	<b>2.93</b>	0.75	<b>2.93</b>	0.78	<b>2.93</b>	0.76

	Gemeinderatspräsidien		Schulverwaltungen		Schulpflegepräsidien		Gesamtstichprobe	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Durch SmP bekommen die Lehrpersonen die Möglichkeit, drängende Zukunftsprobleme zu lösen.	2.60	0.74	2.62	0.74	2.65	0.62	2.63	0.68
<b>Skala</b>	<b>2.85</b>	0.69	<b>2.86</b>	0.71	<b>2.97</b>	0.74	<b>2.90</b>	0.72
Antwortformat: von 1 (stimmt überhaupt nicht) bis 4 (stimmt voll und ganz) Cronbachs Alpha: 0.84								

Anmerkung: <sup>1</sup> Da keine Homogenität der Varianzen vorlag, wurde die Signifikanz auf dem 5%-Skalenniveau mit dem Kruskal-Wallis-Test nachgewiesen (Chi-Quadrat = 10.16, p = 0.006\*\*).

### 5.2.4 Wahrgenommene Kompetenzen

In einer nächsten Skala schätzten die Gemeinderatspräsidien, die Schulverwaltungen und die Schulpflegemitglieder ihre wahrgenommenen Kompetenzen auf einer vierstufigen Ratingskala von *stimmt überhaupt nicht* (= 1) bis *stimmt voll und ganz* (= 4) ein (vgl. Tab. 13 und Abb. 5).

Tabelle 13: Skala *Kompetenzen* der Gemeinderatspräsidien, der Schulverwaltungen und der Schulpflegemitglieder gemäss Selbsteinschätzung.

	Gemeinderatspräsidien N <sub>min</sub> = 39		Schulverwaltungen N <sub>min</sub> = 53		Schulpflegepräsidien N <sub>min</sub> = 68		Gesamtstichprobe N <sub>min</sub> = 160	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Ich fühle mich wohl in meiner Amtsrolle.	2.92 <sub>1*</sub>	0.66	3.33	0.67	3.34 <sub>1*</sub>	0.73	3.24	0.71
Ich merke, dass ich mit meiner Arbeit im Gemeinderat bzw. in der Schulverwaltung bzw. in der Schulpflege etwas bewirken kann.	2.67 <sub>2** 3***</sub>	0.74	3.30 <sub>3***</sub>	0.63	3.21 <sub>2**</sub>	0.74	3.11	0.75
Manchmal resigniere ich auf Grund der Anliegen, welche die Schule an den Gemeinderat bzw. die Schulverwaltung bzw. die Schulpflege heranträgt. (-)	2.67	0.90	2.98	0.90	2.99	0.68	2.91	0.82
Häufig habe ich das Gefühl, dass meine Arbeit (in Bezug auf die Schule) als Gemeinderat/-rätin bzw. Schulverwalter/-in bzw. Schulpfleger/-in wie ein Fass ohne Boden ist. (-)	2.49 <sub>4*</sub>	0.97	3.06 <sub>4*</sub>	0.93	2.94	0.88	2.87	0.94
<b>Skala</b>	<b>2.67<sub>5*** 6***</sub></b>	0.58	<b>3.14<sub>5***</sub></b>	0.52	<b>3.12<sub>6***</sub></b>	0.44	<b>3.02</b>	0.54
Antwortformat: von 4 (stimmt voll und ganz) bis 1 (stimmt überhaupt nicht) Cronbachs Alpha: 0.74 ANOVA: <sup>1</sup> F = 5.24; p = 0.01* / <sup>2</sup> F = 10.16; p = 0.001** / <sup>3</sup> F = 10.16; p = 0.000*** / <sup>4</sup> F = 4.69; p = 0.02* / <sup>5</sup> F = 12.80; p = 0.000 / <sup>6</sup> F = 12.80; p = 0.000								

Anmerkung: Die Signifikanzen in Tabelle 13 wurden mit der ANOVA nachgewiesen.

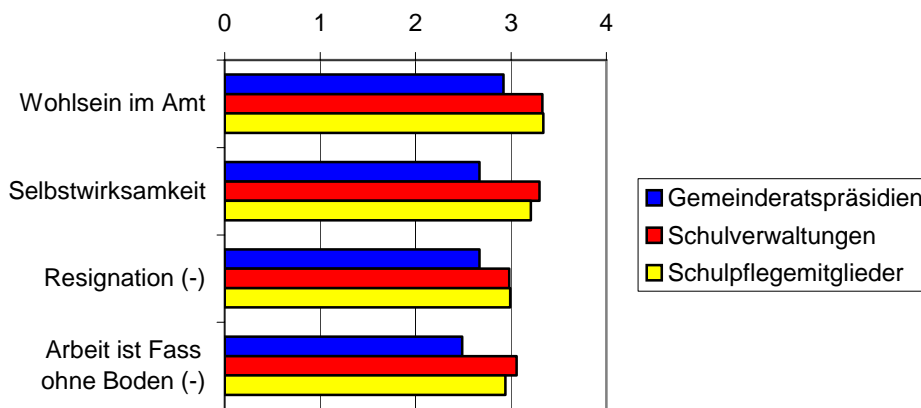


Abbildung 5: Skala *Kompetenzen* der Gemeinderatspräsidenten, der Schulverwaltungen und der Schulpflegemitglieder gemäss Selbsteinschätzung.

Die Auswertung zeigt, dass sich die Befragten bei einem Mittelwert von 3.24 (SD = 0.71) in ihrer Amtsrolle unterschiedlich wohl fühlten (vgl. erstes Item in Tab. 13).

Die Schulpflegemitglieder bezeugten dies ausgeprägter als die Gemeinderatspräsidenten (vgl. <sup>1</sup>). Die Einschätzung der eigenen Wirkungsmöglichkeiten (Selbstwirksamkeit) zeigt bei den Schulverwaltungen und bei den Schulpflegemitgliedern höhere Werte als bei den Gemeinderatspräsidenten (vgl. <sup>2+3</sup>). Eine Resignation ob der Anliegen, welche die Schule an die Befragten heranträgt, tritt bei allen drei Gruppen ungefähr gleich stark in Erscheinung. Die Gemeinderatspräsidenten hatten bedeutend häufiger als die Schulverwaltungen das Gefühl, dass ihre Arbeit wie ein Fass ohne Boden sei (vgl. <sup>4</sup>). In Abbildung 5 verhalten sich die Säulen zu diesem Item umgekehrt, weil das Item für die Skalierung umgepolt wurde. Auf die gesamte Skala bezogen schätzten sich die Gemeinderatspräsidenten deutlich inkompetenter ein als die Schulverwaltungen und die Schulpflegemitglieder (vgl. <sup>5+6</sup>).

Ausserhalb der Skala *Kompetenzen* wurde das Item *Ich fühle mich kompetent bei der Beurteilung der Schulqualität* ausgewertet, weil es nicht auf den Faktor der Skala lud. Die Schulpflegemitglieder stimmten diesem Item bei einem Mittelwert von 3.18 (SD = 0.65) deutlicher zu als die Gemeinderatspräsidenten (M = 2.59; SD = 0.82;  $p = 0.000^{***}$ ). Auch die Schulverwaltungen schätzten ihre diesbezüglichen Kompetenzen mit einem Mittelwert von 3.06 (SD = 0.71) signifikant höher ein als die Gemeinderatspräsidenten ( $p = 0.01^*$ ).

Es konnten drei relevante Korrelationen der Skala mit unabhängigen Variablen nachgewiesen werden: Je höher der zeitliche Einsatz von Gemeinderatspräsidenten, desto höher schätzten sie ihre eigenen Kompetenzen ein ( $r = 0.36$ ;  $p = 0.04^*$ ). Ältere Schulpflegepräsidenten/-innen schätzten die eigenen Kompetenzen im Amt signifikant höher ein als jüngere ( $r = 0.26$ ;  $p = 0.04^*$ ). Und schliesslich: Je höher die Ausbildungsabschlüsse der Schulverwaltungen sind, desto höher wurden die eigenen Kompetenzen eingeschätzt (Spearman's rho = 0.28;  $p = 0.04^*$ ).

### 5.2.5 Weiterbildungsbedürfnisse

Die drei befragten Gruppen gaben ihre Weiterbildungsbedürfnisse an. Es mussten genau drei Weiterbildungsbereiche angekreuzt werden.

In allen drei Gruppen dominierte das Weiterbildungsbedürfnis im Bereich der Beurteilung der Schulqualität, gefolgt von Bedürfnissen nach Informationen über aktuelle pädagogische Entwicklungen (vgl. Tab. 14 und Abb. 6).

Es zeigt sich, dass die Gemeinderatspräsidenten gegenüber den Schulverwaltungen und den Schulpflegemitgliedern weniger das Weiterbildungsbedürfnis im Bereich der Beurteilung von

Schulqualität hatten (vgl. <sup>1+2</sup>). Die Schulverwaltungen und die Schulpflegemitglieder äusseren ebenfalls namhaft, dass sie einer Weiterbildung im Bereich Umsetzung des Leistungsauftrages bedürfen. Die Schulpflegemitglieder wünschten sich ausgeprägter als die Schulverwaltungen und die Gemeinderatspräsidien eine Weiterbildung in kommunikativen Belangen (vgl. <sup>3+4</sup>). Es ist auffällig, aber durch den Amtsauftrag zu verstehen, dass die Schulverwaltungen eine Weiterbildung im Bereich Rechnungswesen zu ihren Favoriten zählten und dies deutlicher als die Gemeinderatspräsidien (vgl. <sup>5</sup>). Die Bereiche Personalführung, Krisenmanagement und Sitzungsleitung gehören in allen Gruppen zu den am wenigsten dringlichen Weiterbildungsbedürfnissen. Die Schulpflegemitglieder beriefen sich deutlicher als die Gemeinderatspräsidien auf eine Weiterbildung im Bereich Sitzungsleitung (vgl. <sup>6</sup>). Bei nachfolgenden tabellarischen Darstellungen verzichteten wir der Übersichtlichkeit halber auf eine sprachliche Beschreibung der Signifikanzen.

Tabelle 14: Weiterbildungsbedürfnisse der Gemeinderatspräsidien, der Schulverwaltungen und der Schulpflegemitglieder.

In folgenden Bereichen habe ich die grössten Weiterbildungsbedürfnisse ...	<b>Gemeinderatspräsidien</b> N <sub>min</sub> = 40	<b>Schulverwaltungen</b> N <sub>min</sub> = 54	<b>Schulpflegemitglieder</b> N <sub>min</sub> = 68
Beurteilung der Schulqualität	25.7% <sup>1** 2**</sup>	44.4% <sup>2**</sup>	50.0% <sup>1**</sup>
Aktuelle pädagogische Entwicklungen	22.2%	44.4%	42.6%
Festlegung der Unterrichtsqualität	19.2%		
Umsetzung des Leistungsauftrages		42.6%	32.4%
Organisationsentwicklung	16.3%	35.2%	36.8%
Kommunikation	12.7% <sup>3**</sup>	20.4% <sup>4*</sup>	39.7% <sup>3** 4*</sup>
Krisenmanagement	10.9%	16.7%	23.5%
Rechnungswesen	8.3% <sup>5***</sup>	44.4% <sup>5***</sup>	
Personalführung	7.4%	11.1%	22.1%
Sitzungsleitung	4.7% <sup>6**</sup>	7.4%	17.6% <sup>6**</sup>
Antwortformat: die Befragten mussten genau drei Bereiche ankreuzen.			

*Anmerkung:* Die nachgewiesenen Signifikanzen wurden mit dem Chi-Quadrat-Test geprüft.

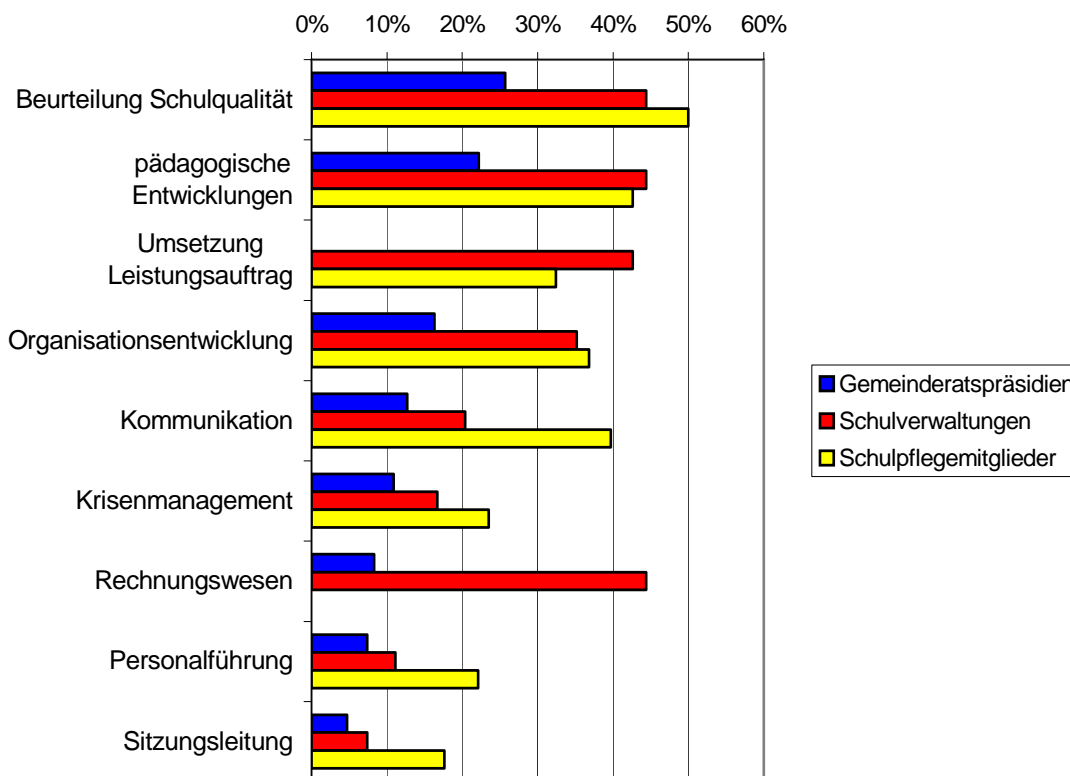


Abbildung 6: Weiterbildungsbedürfnisse der Gemeinderatspräsidien, der Schulverwaltungen und der Schulpflegemitglieder.

### 5.2.6 Informationskanäle und Informationsstand über pädagogische Entwicklungen

Die Befragten kreuzten in einer Liste mit sieben Informationskanälen genau drei an. Sie gaben damit an, wie sie hauptsächlich zu Informationen über die Schule gelangten.

Die mit Abstand bedeutendste Informationsquelle war die Schulleitung, gefolgt von den öffentlichen Medien bzw. dem offiziellen kantonalen Mitteilungsblatt (vgl. Tab. 15 und Abb. 7).

Bei den Schulverwaltungen und den Schulpflegemitgliedern standen auch die offiziellen Broschüren des Kantons hoch im Kurs. Die Lehrpersonen waren in allen drei Gruppen die unbedeutendste Informationsquelle. Für die Schulpflegemitglieder sind auch die eigenen Kinder wichtige Informanten. Es zeigten sich grosse Unterschiede in der Nutzung der verschiedenen Informationskanäle.

Tabelle 15: Informationskanäle der Gemeinderatspräsidien, der Schulverwaltungen und der Schulpflegemitglieder.

Informationen über die Schule beziehe ich hauptsächlich über ...	Gemeinderatspräsidien N <sub>min</sub> = 40	Schulverwaltungen N <sub>min</sub> = 54	Schulpflegemitglieder N <sub>min</sub> = 68
Schulleitung	47.5% 1*** 2**	90.7% 1***	79.4% 2**
Offizielle Broschüren des Kantons	15.0% 8*** 9***	81.5% 8*** 10*	61.8% 9*** 10*

Informationen über die Schule beziehe ich hauptsächlich über ...	Gemeinderatspräsidenten	Schulverwaltungen	Schulpflegemitglieder
Offizielles kantonales Mitteilungsblatt	27.5% 3*** 4*	72.0% 3*** 5**	48.5% 4* 5**
Öffentliche Medien	35.0%	50.0%	48.5%
Gemeindliche Schul- oder Schülerzeitung	20.0%	9.3%	8.8%
Eigene Kinder	15.0% 6*	9.3% 7***	38.2% 6* 7***
Lehrpersonen	10.0%	18.5%	19.1%

Antwortformat: Die Befragten mussten aus den aufgelisteten Informationskanälen genau drei ankreuzen.

Anmerkung: Die nachgewiesenen Signifikanzen wurden mit dem Chi-Quadrat-Test geprüft.

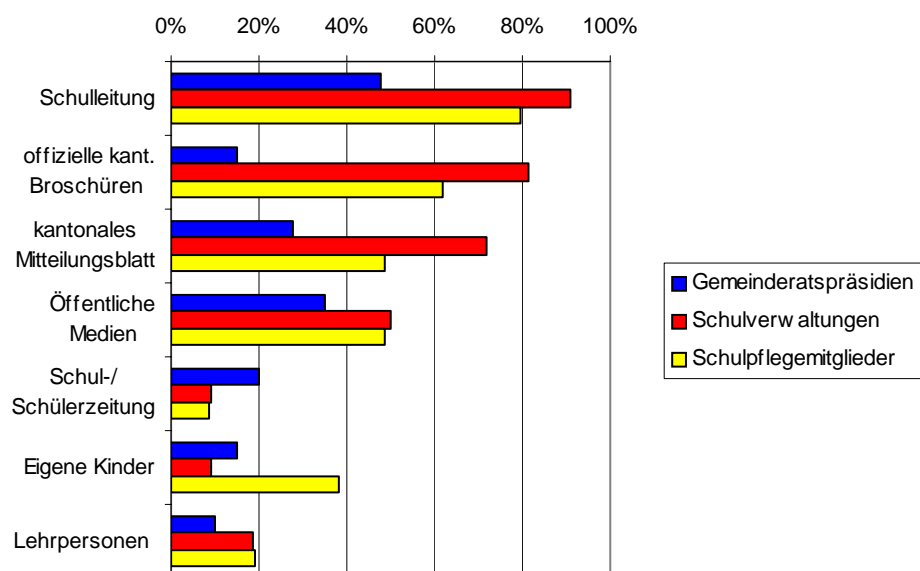


Abbildung 7: Informationskanäle der Gemeinderatspräsidenten, der Schulverwaltungen und der Schulpflegemitglieder.

Die Befragten gaben auch Auskunft über ihren Informationsstand zu aktuellen pädagogischen Entwicklungen. Tabelle 16 und Abbildung 8 zeigen, in welchen Bereichen sich die Gemeinderatspräsidenten, die Schulverwaltungen und die Schulpflegemitglieder auf dem Laufenden fühlten. Da die Befragten alle Inhaltsbereiche ankreuzten, über welche sie sich genügend informiert fühlten, lassen sich die angegebenen Prozentwerte lediglich als Trendausagen zur pädagogischen Informiertheit interpretieren (vgl. Kap. 5.2.9).

Tabelle 16: Genügender Informationsstand über aktuelle pädagogische Entwicklungen. Selbsteinschätzung durch Gemeinderatspräsidien, Schulverwaltungen und Schulpflegemitglieder.

Ich bin informiert über die wesentlichen Elemente von ...	Gemeinderatspräsidien N <sub>min</sub> = 40	Schulverwaltungen N <sub>min</sub> = 54	Schulpflegemitglieder N <sub>min</sub> = 68
Basisstufe	75.0% 1* 2***	92.6% 1*	97.1% 2***
Ganzheitlich Beurteilen und Fördern (GBF)	50.0% 3*** 4***	85.2% 3***	89.7% 4***
Integrative und separate Förderung	55.0% 5**	85.2% 5** 6***	54.4% 6***
Geplante und laufende Schulprojekte	52.0%	70.4%	64.2%
Integrierte Orientierungsstufe	60.0%	64.8%	57.4%
Kooperation in Qualitätsgruppen	32.5% 7*** 8*	59.3% 8*	70.6% 7***
Kooperative Orientierungsstufe	40.0% 9*	57.2%	60.3% 9*
Erweiterte Lernformen (ELF)	17.5% 10* 11*	38.9% 10*	36.8% 11*

Antwortformat: Die Befragten mussten alle zutreffenden Bereiche ankreuzen.

Anmerkung: Die angegebenen Signifikanzen wurden mit dem Chi-Quadrat-Test geprüft.

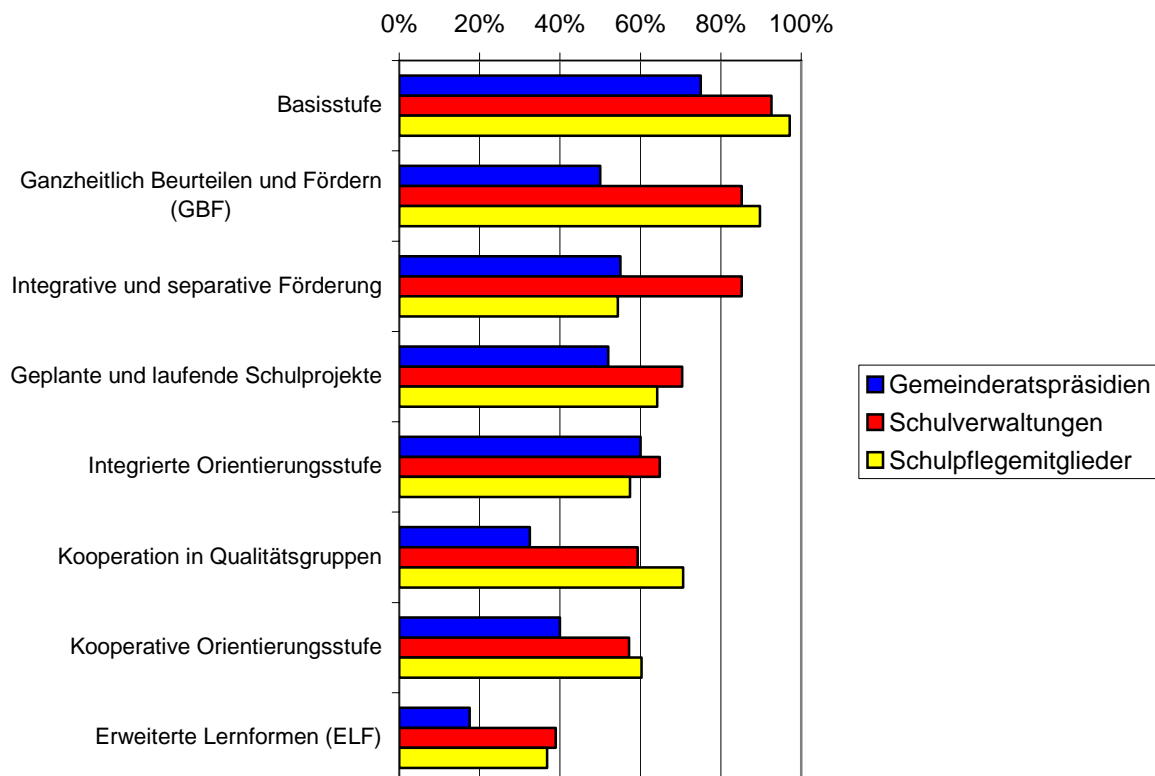




Abbildung 8: Genügender Informationsstand über aktuelle pädagogische Entwicklungen. Selbsteinschätzung durch Gemeinderatspräsidien, Schulverwaltungen und Schulpflegemitglieder.

Auf alle drei Gruppen bezogen können grob drei Trendkategorien ausgemacht werden:

Die erste Kategorie bezieht sich auf einen *ausgezeichneten Informationsstand*, welcher die Inhaltsbereiche Basisstufe, ganzheitliches Beurteilen und Fördern (GBF), integrative und separative Förderung, geplante und laufende Schulprojekte sowie die integrierte Orientierungsstufe umfasst.

Die zweite Kategorie bezieht sich auf einen *guten Informationsstand*. Dieser beinhaltet die Themen Kooperation in Qualitätsgruppen (Intervision, gegenseitiges Hospitieren) und kooperative Orientierungsstufe. Schliesslich wussten die Befragten eher weniger Bescheid über erweiterte Lernformen (ELF). Über alle drei Gruppen gerechnet waren mehr als 50% der Befragten über alle Inhalte genügend informiert, ausser über erweiterte Lernformen, einem Thema der Unterrichtsentwicklung.

### 5.2.7 Informationsfluss und Kooperation

Zum Informationsfluss und zur Kooperation konnte aus statistischen Gründen keine Skala gebildet werden. Die Items wurden daher einzeln ausgewertet. Bei den ersten beiden Items in Tabelle 17 und Abbildung 9 konnte zwischen *stimmt überhaupt nicht* (= 1) bis *stimmt voll und ganz* (= 2) angekreuzt werden. Die letzten beiden Items wurden auf einer vierstufigen Ratingskala von *stimmt überhaupt nicht* (= 1) bis *stimmt voll und ganz* (= 4) beurteilt. Die in der Tabelle angeführten Zustimmungen (vgl. <sup>1)</sup>) kamen durch den Zusammenzug der Antworten *stimmt eher* (= 3) und *stimmt voll und ganz* (= 4) zu Stande.

Beim ersten Item in Tabelle 17 und Abbildung 9 fällt auf, dass die Gemeinderatspräsidien, die Schulverwaltungen und die Schulpflegemitglieder die Lehrpersonen sehr unterschiedlich über die Grundsätze des eigenen Gremiums informierten.

Die Befragten stimmten miteinander überein, dass die eigene Schule über ein Konzept für die Öffentlichkeitsarbeit verfüge. Sie zeigten gegenüber dem Konzept zur Informations- und Öffentlichkeitsarbeit mehrheitlich Zufriedenheit. Zudem meinten die meisten, dass sie einen guten Überblick über das Schulgeschehen hätten. Bei diesem Item gibt es allerdings einen signifikanten Unterschied zwischen den Antworten der befragten Gruppen.

Tabelle 17: Informationsfluss und Kooperation. Einzelitems zur Selbsteinschätzung der Gemeinderatspräsidien, Schulverwaltungen und Schulpflegemitglieder.

	<b>Gemeinderatspräsidien</b> N <sub>min</sub> = 33	<b>Schulverwaltungen</b> N <sub>min</sub> = 50	<b>Schulpflegemitglieder</b> N <sub>min</sub> = 68
Wir haben die Grundsätze unseres Gremiums den Lehrpersonen kommuniziert.	<b>Zustimmung</b>	<b>Zustimmung</b>	<b>Zustimmung</b>
	<b>67.5%</b>	<b>50.0%</b>	<b>91.2%</b>
	Antwortformat: von 1 (stimmt überhaupt nicht) bis 2 (stimmt voll und ganz) Chi-Quadrat = 24.75; p = 0.000***		
Unsere Schule hat ein Konzept für die Öffentlichkeitsarbeit entwickelt.	<b>Zustimmung</b>	<b>Zustimmung</b>	<b>Zustimmung</b>
	<b>85.0%</b>	<b>81.5%</b>	<b>85.3%</b>
	Antwortformat: von 1 (stimmt überhaupt nicht) bis 2 (stimmt voll und ganz)		

	Gemeinderatspräsidien		Schulverwaltungen		Schulpflegemitglieder	
Ich beurteile das Konzept zur Informations- und Öffentlichkeitsarbeit als optimal.	<b>M</b>	SD	<b>M</b>	SD	<b>M</b>	SD
	<b>3.18</b>	0.53	<b>3.12</b>	0.69	<b>3.20</b>	0.65
	<b>Zustimmung<sup>1</sup></b>	Median	<b>Zustimmung<sup>1</sup></b>	Median	<b>Zustimmung<sup>1</sup></b>	Median
	<b>77.5%</b>	3	<b>79.6%</b>	3	<b>83.9%</b>	3
	Antwortformat: von 1 (stimmt überhaupt nicht) bis 4 (stimmt voll und ganz)					
Ich besitze einen genauen Überblick darüber, was an der Schule vorgeht.	<b>M</b>	SD	<b>M</b>	SD	<b>M</b>	SD
	<b>2.92</b>	0.63	<b>3.07</b>	0.64	<b>3.25</b>	0.69
	<b>Zustimmung<sup>1</sup></b>	Median	<b>Zustimmung<sup>1</sup></b>	Median	<b>Zustimmung<sup>1</sup></b>	Median
	<b>72.5%</b>	3	<b>83.4%</b>	3	<b>85.3%</b>	3
	Antwortformat: von 1 (stimmt überhaupt nicht) bis 4 (stimmt voll und ganz) Chi-Quadrat = 6.79; p = 0.03*					

Anmerkung: <sup>1</sup> Die Zustimmung umfasst die beiden Antwortmöglichkeiten *stimmt eher* (= 3) und *stimmt voll und ganz* (= 4).

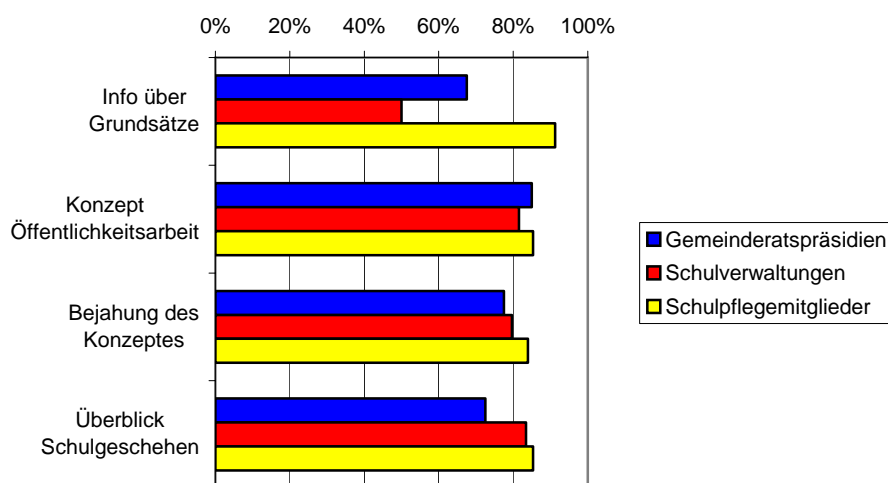


Abbildung 9: Informationsfluss und Kooperation. Einzelitems zur Selbsteinschätzung der Gemeinderatspräsidien, Schulverwaltungen und Schulpflegemitglieder.

In Zusammenhang mit kooperativen Beziehungen dürfen die subjektiv eingeschätzten Verhältnisse zu Bezugsgruppen angeführt werden. Die Gemeinderatspräsidien, die Schulverwaltungen und die Schulpflegemitglieder nahmen dazu Stellung (vgl. Tab. 18 und Abb. 10). Zunächst fallen die überaus grossen Unterschiede zwischen den ausgewiesenen „guten Verhältnissen“ auf. Auf den zweiten Blick wird deutlich, dass die Schulverwaltungen zu allen Bezugsgruppen am meisten „gute Verhältnisse“ pflegen.

Es ist ein sehr guter Draht von den Gemeinderatspräsidien, den Schulverwaltungen und den Schulpflegemitgliedern zu den Schulleitungen festzustellen.

Die Schulverwaltungen bezeugten dies deutlicher als die Schulpflegemitglieder ( $U = 1108.0$ ;  $p = 0.000^{***}$ )<sup>1</sup>. Die Schulpflegemitglieder ihrerseits gaben im Vergleich mit den Gemeinderatspräsidien eine deutlich bessere Beziehung zur Schulleitung an ( $U = 924.0$ ;  $p = 0.001^{**}$ )<sup>2</sup>.

Bedeutende Unterschiede bestehen zwischen den Schulverwaltungen und den Schulpflegemitarbeitern bezüglich des Verhältnisses zum Gemeinderat. Die Ersteren scheinen ein sehr gutes und die Zweiten ein eher bescheidenes Verhältnis zum Gemeinderat zu pflegen ( $U = 770.0$ ;  $p = 0.000^{***}$ )<sup>5</sup>.

Die Schulpflegemitglieder hatten den geringsten und die Schulverwaltungen den stärksten Draht zu den Kindergartenlehrpersonen ( $U = 1382.0$ ;  $p = 0.007^{**}$ )<sup>6</sup>. Ein ähnliches Bild zeigt sich beim Verhältnis zu den Primarlehrpersonen: Die Schulverwaltungen gaben ein deutlich besseres Verhältnis an als die Schulpflegemitglieder ( $U = 1253.0$ ;  $p = 0.001^{**}$ )<sup>7</sup> und die Gemeinderatspräsidien ( $U = 826.0$ ;  $p = 0.02^{*}$ )<sup>8</sup>. Alle drei Gruppen gestanden dem Verhältnis gegenüber Lehrpersonen der Sekundarstufe I gleichermassen zu, dass dieses deutlich bescheidener sei als zu den beiden erst genannten Gruppen von Lehrpersonen.

In einem ebenfalls bescheidenen Rahmen bewegt sich das Verhältnis zu den Erziehungsberechtigten. Immerhin wiesen die Schulverwaltungen diesbezüglich ein besseres Verhältnis aus als die Schulpflegemitglieder ( $U = 1414.0$ ;  $p = 0.02^{*}$ )<sup>9</sup>.

Schliesslich gaben die Befragten unisono an, dass das Verhältnis zum Amt für Volksschulbildung nicht das engste sei. Die Schulverwaltungen drückten dies deutlicher aus als die Gemeinderatspräsidien ( $U = 801.0$ ;  $p = 0.003^{**}$ )<sup>10</sup> und die Schulpflegemitglieder ( $U = 1548$ ;  $p = 0.047^{*}$ )<sup>11</sup>.

Tabelle 18: „Gute Verhältnisse“ zu Bezugsgruppen. Subjektive Einschätzung durch Gemeinderatspräsidien, Schulverwaltungen und Schulpflegemitglieder.

	<b>Gemeinderatspräsidien</b> N <sub>min</sub> = 40	<b>Schulverwaltungen</b> N <sub>min</sub> = 54	<b>Schulpflegemitglieder</b> N <sub>min</sub> = 68
	<b>Zustimmung</b>	<b>Zustimmung</b>	<b>Zustimmung</b>
Das Verhältnis zur Schulleitung ist gut.	85.0% 2**	92.6% 1***	52.9% 1*** 2**
Das Verhältnis zur Schulverwaltung bzw. zum Gemeinderat ist gut.	82.5% 3* 4***  hier: zur Schulverwaltung	96.3% 3*  5***  hier: zum Gemeinderat	38.2%  4*** 5***  hier: zum Gemeinderat
Das Verhältnis zu Kindergartenlehrpersonen ist gut.	47.5%	63.0% 6**	38.2% 6**
Das Verhältnis zu Primarlehrpersonen ist gut.	45.0% 8*	68.5% 7*** 8*	36.8% 7***
Das Verhältnis zu den Eltern ist gut.	40.0%	50.9% 9*	29.4% 9*
Das Verhältnis zu Lehrpersonen der Sekundarstufe I ist gut.	20.0%	24.1%	20.6%
Das Verhältnis zum Amt für Volksschulbildung ist gut.	7.5% 10**	33.3% 10** 11*	17.6% 11*

Anmerkung: Die Signifikanzen wurden mit dem Chi-Quadrat-Test nachgewiesen.

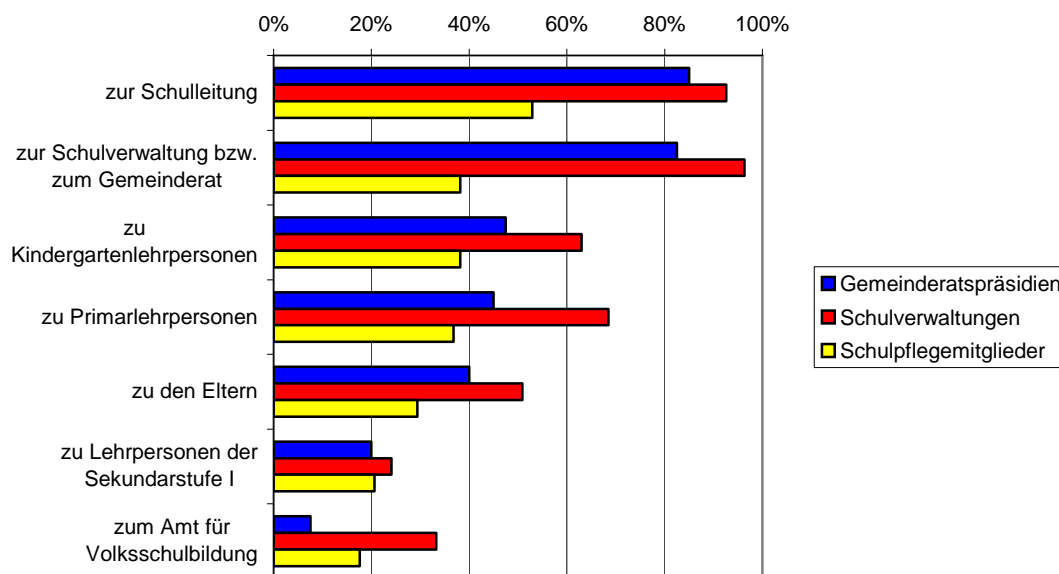


Abbildung 10: „Gute Verhältnisse“ zu Bezugsgruppen. Subjektive Einschätzung durch Gemeinderatspräsidien, Schulverwaltungen und Schulpflegemitglieder.

### 5.2.8 Budget und Infrastruktur

Zu zwei einzelnen Items gaben die Befragten auch Auskunft über ihr Budget und ihre Infrastruktur (vgl. Tab. 19):

Die Gemeinderatspräsidien und die Schulverwaltungen schätzten die Bemessenheit des Budgets, also dass *die nötigen Investitionen auch leistbar sind*, deutlich höher ein als die Schulpflegemitglieder.

Die Zeitgemässheit der Infrastruktur steht in einem teilweise analogen Verhältnis wie die Einschätzung der Investitionskraft der Schulgemeinden: Die Gemeinderatspräsidien stimmten der Zeitgemässheit der Infrastruktur deutlicher zu als die Schulpflegemitglieder.

Tabelle 19: Einzelitems zu Finanzen.

	Gemeinderatspräsidien		Schulverwaltungen		Schulpflegemitglieder		Gesamtstichprobe	
	N <sub>min</sub> = 38		N <sub>min</sub> = 52		N <sub>min</sub> = 67		N <sub>min</sub> = 157	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Das Budget unserer Schule ist so bemessen, dass wir uns alle nötigen Investitionen leisten können.	<b>3.03</b> <sup>1**</sup>	0.82	<b>3.25</b> <sup>2***</sup>	0.65	<b>2.57</b> <sup>1**</sup> <sup>2***</sup>	0.80	<b>2.90</b>	0.82
Die Infrastruktur der Schule ist zeitgemäss.	<b>3.67</b> <sup>3***</sup>	0.53	<b>3.39</b>	0.69	<b>3.13</b> <sup>3***</sup>	0.80	<b>3.35</b>	0.73

Antwortformate: von 1 (stimmt überhaupt nicht) bis 4 (stimmt voll und ganz)  
<sup>1</sup> U = 884.50; p = 0.005\*\* / <sup>2</sup> U = 961.50; p = 0.000\*\*\* / <sup>3</sup> U = 820.00; p = 0.000\*\*\*

Anmerkung: Die Signifikanzen wurden mit dem U-Test Mann Withney nachgewiesen.

## 5.2.9 Interpretation der Ergebnisse

### **Wahrgenommene Veränderungen**

Es ist nicht auf Anhieb plausibel, dass die Gemeinderatspräsidien die Überforderung der Schulpflegen mit der Beurteilung von Schul(haus)leitungen signifikant höher einschätzten als die Schulpflegemitglieder selber. Bei den Letzteren gehört die Beurteilung in den Amtsauftrag und die Ersteren nahmen eine Fremdeinschätzung vor. Es ist möglich, dass die Gemeinderatspräsidien lediglich die Anforderungen der Beurteilung einschätzten und weniger die von den Schulpflegen an den Tag gelegten Kompetenzen.

In Abbildung 3 springt ins Auge, dass alle drei befragten Gruppen die Veränderungen mit dem Projekt SmP besonders deutlich in finanzieller Hinsicht wahrnahmen. Dieser Aspekt tritt auch bei der Auswertung der offenen Fragestellungen markant hervor (vgl. Kap. 5.1.1 und 5.1.3). Es fällt zudem auf, dass die Schulpflegemitglieder viel deutlicher als die Gemeinderatspräsidien und die Schulverwaltungen eine gestiegene Verantwortung, Attraktivität sowie einen gestiegenen Aufwand und erhöhte Anforderungen mit dem Projekt SmP verbanden. Dadurch wird deutlich, dass diejenigen Akteure, welche näher am Schulgeschehen beteiligt sind, auch gravierendere Auswirkungen erkannten. Diese Feststellung zieht sich in verschiedenen inhaltlichen Nuancen wie ein roter Faden durch die folgenden Interpretationen.

### **Realisierungsgrad des neuen Gesetzes über die Volksschulbildung**

Die Auswertung zur Umsetzung des neuen Gesetzes über die Volksschulbildung lässt uns zunächst pauschal feststellen, dass ein sehr hoher Realisierungsgrad vorliegt. Am wenigsten gelang es den Lehrpersonen, die Lernenden bei der Gestaltung der Schule miteinzubeziehen. Dies erstaunt nicht sonderlich, weil die fünf Thesen von SmP keinen Schwerpunkt im Miteinbezug von Lernenden setzten, wie dies im neuen Gesetz über die Volksschulbildung erfolgt. In Tabelle 24 werden weiterführend differenziertere Einschätzungen zur Schülerpartizipation dargestellt. Wir empfehlen hier, dieses Moment als ein explizites inneres Reformanliegen im Folgeprojekt „Schulen mit Zukunft“ zu thematisieren.

Dass die Schulpflegemitglieder die Überprüfung der Schulleitung deutlicher realisiert sahen als die Gemeinderatspräsidien, lässt sich wiederum in die Richtung deuten, dass die Ersteren selber vor dieser Aufgabe standen und die Zweiten eher einen Blick von aussen darauf warfen. Analog der oben gemachten Feststellung – dass die Gemeinderatspräsidien die Überforderung der Schulpflege bei der Beurteilung der Schul(haus)leitungen höher einschätzten als die Schulpflegemitglieder selber – kann dieses Ergebnis darauf hinweisen, dass die Gemeinderatspräsidien lediglich Einsicht in die Komplexität der Materie, nicht aber in die konkreten Aktionen der Schulpflegen hatten.

Alle drei befragten Gruppen bezeugten mit einer erfreulich hohen Zustimmung, dass die Schulpflegen für die kommunalen Volksschulangebote Leistungsaufträge festlegen würden und dass zwischen dem Gemeinderat und der Schulpflege eine enge Kooperation bestehe. Das Letztere beurteilten die Schulpflegemitglieder auch kritisch. Eine differenziertere Sichtweise des Verhältnisses zwischen Gemeinderat und Schulpflege wird in Kapitel 6.3 dargestellt. Es kommt dort zum Ausdruck, dass ein beträchtlicher Anteil an Schulpflegemitgliedern keine Probleme in der Zusammenarbeit mit dem Gemeinderat sah. Ein ebenso beträchtlicher Anteil ortete jedoch eine Problemzone, welche durch unterschiedliche Foki auf finanzielle Angelegenheiten erklärbar ist.

Die nachgewiesene Korrelation besagt Folgendes: Schulverwaltungen mit einer geringeren beruflichen Erwerbstätigkeit stimmten der Realisierung des Gesetzes über die Volksschulbildung eher zu als solche mit einer grösseren beruflichen Erwerbstätigkeit. Dies lässt sich folgendermassen interpretieren: Die Schulverwalter/-innen mit geringeren beruflichen Pensen verfügen vermutlich über ein grösseres Zeitbudget als solche mit höheren Pensen, um sich mit schulischen Inhalten bzw. mit den gesetzlichen Vorgaben auseinander zu setzen.

Schliesslich ist es erfreulich, dass das Kindergartenobligatorium nach dieser kurzen Phase seit Inkrafttreten des neuen Gesetzes über die Volksschulbildung zu fast 100% realisiert ist.

Von diesem Schritt profitieren vornehmlich sozial benachteiligte Kinder, welche nun flächen-deckend eine Förderung in der schulischen Eingangsstufe erfahren (vgl. auch Tab. 23).

### **Realisierungsgrad der fünf Thesen des Projektes SmP**

Auch die fünf Thesen von SmP scheinen insgesamt in einem hohen Ausmass realisiert zu sein. Die Mittelwerte auf der fünfstufigen Skala bewegen sich meist um die 4 herum, teilweise liegen sie auch deutlich höher.

Die Ergebnisse der ersten Skala „lokale Schulorganisation“ zeigen, dass die Schulen Profile aufweisen, welche auf die lokalen Bedürfnisse abgestimmt sind und dass die Lehrpersonen den Bildungsauftrag im Team erfüllen. Die tiefsten Werte dieser Skala zeigt das Item über die vom Kanton sicher gestellten Rahmenbedingungen, welche eine Qualitätssicherung ermöglichen sollen. Offenbar wurden die kantonalen Vorgaben bezüglich Erhaltung von Schulqualität nicht durchgehend als zufrieden stellend beurteilt. Hinter diesen Einschätzungen vermuten wir finanzielle Überlegungen (vgl. Kap. 5.1.3).

In der zweiten Skala zur partizipativen Führung der Schule fällt auf, dass die Gemeinderatspräsidien deutlicher als die Schulpflegemitglieder und die Schulverwaltungen wahrnahmen, dass die Behörden die Schule unterstützen würden. Die zugesprochene Unterstützung schwindet also mit der Schulnähe der Behörde.

Ebenfalls auf die Schulnähe können die Items zur Schulführung (These 4) und zur Selbstevaluation durch die Schulhausteams (These 5) zurückgeführt werden: Die Schulpflegemitglieder beurteilten beide Items deutlich höher als die Schulverwaltungen bzw. die Gemeinderatspräsidien (vgl. Tab. 10). Dies kann damit zusammen hängen, dass die Schulpflegemitglieder per Amstauftrag der strategischen Schulführung einen näheren Kontakt zur Schule pflegen als die Schulverwaltungen und die Gemeinderatspräsidien.

These 3 fordert, dass die Lehrpersonen in allen Bereichen ihres Berufsauftrages Aufgaben erfüllen. Deren Realisierung wird von allen drei befragten Gruppen mehrheitlich bestätigt. Differenziertere Aussagen zu Problemfeldern und Unterstützungsbedürfnissen in Zusammenhang mit dem Berufsauftrag der Lehrpersonen sind in Kapitel 6.1 dargestellt. Als Problemzone kristallisiert sich dort heraus, dass die zeitlichen Kapazitäten der Lehrpersonen ausgereizt sind. Als zweite Schwierigkeit nahmen die Schul(haus)leitenden die Fixierung der Lehrpersonen auf das Kerngeschäft Unterricht wahr. Sie schlugen als Unterstützungsmassnahme deshalb vor, den Lehrpersonen vermehrt Freiräume in Richtung Unterrichtsentwicklung zu gewähren.

Es ist erfreulich, dass 95.5% der drei befragten Gruppen die Leitbildentwicklung als abgeschlossen angaben und 97.4% das Schulleitbild begrüsst. Es muss hier aber festgehalten werden, dass einzelne Schulgemeinden die Forderung der Leitbildentwicklung immer noch nicht einlösen.

Die *Qualitätssicherung durch Evaluationen in den letzten 12 Monaten* gaben die drei befragten Gruppen auf einer vierstufigen Skala vergleichbar hoch, um einen Mittelwert von 3 an. Damit bezeugten sie, dass die Qualitätssicherung den Schulen ein echtes Anliegen ist.

### **Informationsstand zu den fünf Thesen von SmP**

Der Informationsstand zu den fünf Thesen und über das aktuelle Schulgeschehen war bei den Gemeinderatspräsidien deutlich geringer als bei den Schulverwaltungen und den Schulpflegemitgliedern (vgl. Tab. 11 und Abb. 4). Die Letzteren scheinen durch ihre grössere Nähe zur Schule am besten informiert zu sein. Bei den Gemeinderatspräsidien herrschte insbesondere hinsichtlich Teamarbeit und Schulklima (These 2) sowie bezüglich der Aufgaben der Lehrpersonen (These 3) ein deutlich geringerer Informationsstand als bei den Schulpflegemitgliedern. Mit Abstand am wenigsten wussten alle drei Gruppen über die Schulaufsicht (These 5). Dies dürfte Anlass zu klärenden und weiter führenden Diskussionen geben.

Über das aktuelle Schulgeschehen waren die Befragten sehr unterschiedlich informiert. Es zeigt sich wiederum, dass die schulferneren Gemeinderatspräsidien deutlich weniger infor-

miert waren über das aktuelle Schulgeschehen als die Schulverwaltungen und die Schulpflegemitglieder.

### **Akzeptanz des Projektes SmP**

Tabelle 12 zeigt, dass die Akzeptanz des Projektes SmP bei allen drei befragten Gruppen relativ hoch war. Markante Unterschiede zeigen sich beim Item *Ich stehe als Amtsträger voll und ganz hinter dem Projekt SmP*. Dieses wurde von den Schulverwaltungen deutlich weniger bejaht als von den Schulpflegemitgliedern. Die Gründe können z.B. hinter den gestiegenen finanziellen Auslagen vermutet werden, welche von den Schulverwaltungen und den Gemeinderatspräsidien sehr hervorgehoben wurden (vgl. Abb. 3). Damit lassen sich aber die Unterschiede zu den Schulpflegemitgliedern nicht abschliessend klären, denn diese schätzten die gestiegenen finanziellen Auslagen vergleichbar hoch ein. Es ist möglich, dass die Schulverwaltungen den Faktor Finanzen auf Grund ihres Amtsauftrages höher gewichteten.

Die nachgewiesenen Korrelationen zeigen:

Je höher das Alter bzw. Dienstalter der Schulverwaltungen war, desto eher bejahten sie die Anliegen des Projektes SmP. Diese Erkenntnis lässt darauf schliessen, dass Schulverwaltungen mit einer höheren Erfahrung und einer vertiefteren Sachkenntnis die Anliegen von SmP tiefgründiger verstanden und deshalb eher unterstützten. Der Nachweis, dass Schulpflegemitglieder mit einer geringeren beruflichen Erwerbstätigkeit entschiedener Ja sagten zu SmP darf nicht überinterpretiert werden. Vielleicht schneidet das Projekt SmP bei einer grösseren Vergleichbarkeit mit anderen Berufsfeldern schlechter ab, als wenn diese direkte Vergleichbarkeit nicht gegeben ist. Es ist auch möglich, dass die geringere berufliche Verpflichtung deshalb mit einer höheren Akzeptanz korreliert, weil sich die Akteure mehr Zeit für die Schule bzw. die Anliegen von SmP nehmen konnten.

### **Wahrgenommene Kompetenzen**

Die Gemeinderatspräsidien unterscheiden sich beträchtlich von den Gemeinderatspräsidien und den Schulpflegemitgliedern hinsichtlich der Wahrnehmung eigener Kompetenzen. Die Letzteren stufen ihr Wohlbefinden im Amt und die eigenen Wirkungsmöglichkeiten deutlich höher ein als die erst Genannten (vgl. Tab. 13 und Abb. 5). Zudem glaubten die Schulverwaltungen am ehesten, dass sie mit ihrer Arbeit etwas bewirken könnten. Die Begründung dafür liegt vermutlich im Wesen ihres Amtsauftrages, welcher sich wiederkehrend um konkrete finanzielle Angelegenheiten dreht. Schliesslich hatten die Gemeinderatspräsidien eher das Gefühl als die Schulverwaltungen, dass ihre Arbeit wie ein Fass ohne Boden sei. Diese Feststellung lässt vermuten, dass die direkter in die Schule eingebundene Gruppe die eigenen Wirkungsmöglichkeiten und Wirkungen deutlicher sah als die weiter von der Schule entfernten Gemeinderatspräsidien.

Es darf grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass sich Amtspersonen mit mehr Schulnähe in Schulbelangen kompetenter fühlen (im Sinne der in Tabelle 13 dargestellten Skala). Dieser Umstand kann einleuchten, ist aber nicht selbstverständlich und muss bezüglich einzelner Kompetenzen differenziert werden. Eine Bestätigung dieses Grundsatzes liegt beim Item *Ich fühle mich kompetent bei der Beurteilung der Schulqualität* vor: Die näher am Schulgeschehen anzusiedelnden Schulpflegemitglieder bekundeten dies deutlicher als die Gemeinderatspräsidien, welche laut ihrem Amtsauftrag auch keine Evaluationen vornehmen müssen.

Die drei nachgewiesenen Korrelationen zwischen wahrgenommenen Kompetenzen und unabhängigen Variablen unterliegen einer gut nachvollziehbaren Sachlogik:

1. Gemeinderatspräsidien mit einem höheren zeitlichen Engagement bezeugten höhere Kompetenzen als solche mit einem geringeren zeitlichen Aufwand.
2. Die Schulpflegemitglieder wiesen mit zunehmendem Alter (und damit auch höheren Erfahrungen) höhere Kompetenzen aus.
3. Schulverwaltungen mit höheren Ausbildungsabschlüssen schätzten auch ihre Kompetenzen höher ein.



Obwohl diese Ergebnisse in eine gewisse Sachlogik fallen, dürfen sie nicht ohne eines empirischen Belegs einfach angenommen werden. In Folgeevaluationen – vielleicht im Rahmen von „Schulen mit Zukunft“ – können sie nun als Grundlage gesetzt werden.

### **Weiterbildungsbedürfnisse**

Bei allen drei befragten Gruppen dominierten die Weiterbildungsbedürfnisse im Bereich Beurteilung der Schulqualität, gefolgt von Bedürfnissen nach Informationen über aktuelle pädagogische Entwicklungen (vgl. Tab. 14 und Abb. 6). Der häufigst genannte Weiterbildungswunsch liegt bei den Gemeinderatspräsidien aber deutlich tiefer als bei den Schulverwaltungen und den Schulpflegemitarbeitern, welche laut ihrem Amtsauftrag auch eine Beurteilung der Schulqualität vorzunehmen haben. Die Differenzen zwischen den Schulpflegemitarbeitern und den Gemeinderatspräsidien sind also durchaus plausibel. Der Vorschlag liegt nahe, den beiden erst rangierten Weiterbildungswünschen mit entsprechenden Angeboten zu begegnen.

Eine zur Beurteilung der Schulqualität analoge Bedürfnisreihenfolge liegt auch beim Weiterbildungswunsch nach Erweiterung kommunikativer Kompetenzen vor. Die Schulpflegemitarbeiter hegen dieses Bedürfnis deutlich stärker als die Gemeinderatspräsidien und die Schulverwaltungen. Dieser Dreiklang kann wiederum mit der unterschiedlichen Kontaktnähe zur Schule bzw. zu den Lehrpersonen gedeutet werden.

Die Schulverwaltungen äusserten deutlicher als die Gemeinderatspräsidien, dass sie ein Weiterbildungsbedürfnis im Bereich des Rechnungswesens haben. Auch dieser Befund liegt auf der Hand, wenn man bedenkt, dass sich die Arbeitsschwerpunkte der Schulverwaltungen um finanzielle Angelegenheiten drehen.

Die Schulpflegemitarbeiter wünschten sich deutlicher als die Gemeinderatspräsidien eine Kompetenzerweiterung im Bereich Sitzungsleitung. Dieser Umstand kann nicht eindeutig auf eine Ursache zurückgeführt werden. Es mag sein, dass Gemeinderatspräsidien in der politischen Karriereleiter bis zur Ausübung ihres Amtes mehr Übungsgelegenheiten in der Sitzungsleitung wahrnehmen konnten als Schulpflegemitarbeiter.

### **Informationskanäle und Informationsstand über pädagogische Entwicklungen**

Tabelle 15 und Abbildung 7 zeigen, durch welche Informationskanäle sich die Befragten über die eigene Schule informierten. Die von allen drei Gruppen mit Abstand am meisten genutzte Informationsquelle lag bei den Schul(haus)leitungen, wobei diese Quelle von den Gemeinderatspräsidien deutlich weniger genutzt wurde als von den Schulverwaltungen und den Schulpflegemitarbeitern. Dies ist wiederum mit den unterschiedlichen Amtsaufträgen zu erklären, in welchen die Kooperation mit der Schule unterschiedlich definiert ist.

Wenn man die gesamte Tabelle 15 bzw. die Abbildung 7 überschaut, so scheinen sich die Gemeinderatspräsidien am wenigsten und die Schulverwaltungen am meisten über die Schule zu informieren. Bezüglich spärlicher Informiertheit der Gemeinderatspräsidien liegt eine Parallele zu in Kap. 5.2.2 (vgl. Tab. 11 und Abb. 4) gemachten Erkenntnissen vor: Die Gemeinderatspräsidien waren auch bezüglich den Thesen von SmP weniger informiert als die Schulverwaltungen und die Schulpflegemitarbeiter. Einmal mehr erweist sich die Schulfähigkeit als zentraler Indikator, diesmal für den Informationsgrad.

Sehr unterschiedlich, aber insgesamt hoch im Kurs lagen die Informationskanäle der offiziellen Broschüren des Kantons und des kantonalen Mitteilungsblattes. Für die Schulpflegemitarbeiter scheinen auch die eigenen Kinder eine bedeutende Informationsquelle zu sein. Dies erstaunt nicht, wenn man bedenkt, dass 82% eigene schulpflichtige Kinder hatten (vgl. Tab. 5). Eher gering war der Anteil an Schulverwaltungen und Schulpflegemitarbeitern, welche Informationen zur Schule über die Lehrpersonen bezogen. Hier manifestiert sich, was andersorts von den Schulpflegemitarbeitern mit „zu wenig Schulfähigkeit“ beklagt wurde (vgl. z.B. Kap. 5.1.1).

### **Informationsstand über aktuelle pädagogische Entwicklungen**

Tabelle 16 und Abbildung 8 zeigen, dass sich die drei befragten Gruppen insgesamt relativ gut informiert fühlten über aktuelle pädagogische Entwicklungen. In der Regel waren wiederum die Gemeinderatspräsidien gegenüber den andern beiden Gruppen weniger auf dem Laufenden (vgl. auch Tab. 11). Sehr klar tritt dies bei einem Thema zur Unterrichtsentwicklung – nämlich zum ganzheitlichen Beurteilen und Fördern (GBF) – in Erscheinung, in welchem sich die Gemeinderatspräsidien bedeutend schlechter informiert fühlten als die Schulverwaltungen und die Schulpflegemitglieder.

Bei einem weiteren Thema zur Unterrichtsentwicklung – nämlich zu erweiterten Lernformen – schätzten die Gemeinderatspräsidien ihren Informationsstand ebenfalls deutlich tiefer ein als die andern beiden Gruppen. Zu diesem Bereich sagten aber alle drei Akteure aus, dass sie relativ bescheiden im Bild seien. An diesem zweiten Exempel zum Thema Unterrichtsentwicklung lässt sich festmachen, dass unterrichtsnahe Themen weniger Sache von Gemeinderäten, Schulverwaltungen und Schulpflegern sind.

Auffällig ist die unterschiedliche Informiertheit gegenüber den Anliegen der integrativen und separativen Förderung. Hier fühlten sich die Schulverwaltungen bedeutend besser informiert als die Schulpflegemitglieder und die Gemeinderatspräsidien. Es mag sein, dass die Diskussionen rund um die schulische Integration viele infrastrukturelle und finanzielle Fragen aufgeworfen haben, welche für die Schulverwaltungen von besonderem Interesse waren.

### **Informationsfluss und Kooperation**

Die Zustimmung, dass die eigene Schule ein Konzept zur Öffentlichkeitsarbeit erstellt habe, die Bejahung dieses Konzeptes und die Beurteilung, dass ein genauer Überblick über die Schule bestehe, erfolgte mit einheitlich hohen Quoten von 73 bis 85% (vgl. Tab. 17 und Abb. 9). Damit drückten die drei befragten Gruppen geschlossen aus, dass die Informations- und Öffentlichkeitsarbeit an ihrer Schule gut eingespielt sei.

Dabei mag es erstaunen, dass die Gemeinderatspräsidien und die Schulverwaltungen den Lehrpersonen nur in relativ bescheidenem Ausmass (deutlich geringer als die Schulpflegemitglieder) ihre Grundsätze offenbart hatten. Bei den Gemeinderatspräsidien ist dies nachvollziehbar, weil sie aus etwas grösserer Distanz mit der Schule und nur indirekt mit den Lehrpersonen zu tun haben. Die Schulverwaltungen hingegen werden angehalten, noch ein gewisses Manko wett zu machen.

### **Subjektive Einschätzungen „guter Verhältnisse“ zu Bezugsgruppen**

Die Zusammenstellung der subjektiven Einschätzung „guter Verhältnisse“ in Tabelle 18 und Abbildung 10 zeigen, dass sich – gegenüber den anderen beiden Gruppen – mehr Schulverwaltungen zu „guten Verhältnissen“ bekannten. Dies kommt in verschiedenen Signifikanzabstufungen zum Tragen. Es muss hier allerdings angemerkt werden, dass wir mit den Einschätzungen „guter Verhältnisse“ nicht differenzieren können, ob damit bestimmte Qualitäten oder gar Quantitäten von Beziehungen ausgewiesen wurden.

Herausragend ist das angegebene „gute Verhältnis“ zur Schulleitung, welches bei den Schulverwaltungen deutlicher vorliegt als bei den Schulpflegemitgliedern. Auch die Gemeinderatspräsidien gestanden sich eher gute Verhältnisse zur Schulleitung zu als die Schulpflegemitglieder. Vor allem der erste Unterschied zwischen den Schulverwaltungen und den Schulpflegemitgliedern ist erstaunlich, da die Letzteren durch die strategische Führung der Schule aktiv mit den Schulleitenden zu tun haben. Hier dürfte ein Befund vorliegen, dem es in Folgediskussionen auf die Spur zu kommen gilt. Die geringere Beziehung zwischen den Schulpflegern und den Schulleitenden muss in Zusammenhang mit der gemachten Feststellung, dass die Schulpflegemitglieder die Qualität der Schulleitungen höher einstufen als die Schulverwaltungen, relativiert werden. In diesem Licht schätzen die Schulpflegemitglieder die Arbeit der Schulleitungen, sie pflegen aber nicht das engste Verhältnis zu ihnen.

Ein weiteres auffälliges „gutes Verhältnis“ unterhalten offenbar die Schulpflegemitglieder zu den Gemeinderäten. Dass dieses wesentlich bescheidener eingestuft wurde als dasjenige

der Schulverwaltungen zu Gemeinderäten, kann durch die im Amtsauftrag enthaltene Kooperation der Schulverwaltungen mit den Gemeinderäten erklärt werden. Schliesslich beurteilten die drei befragten Gruppen, dass sie mit dem Amt für Volksschulbildung (AVS) ein unterschiedliches, insgesamt aber das schlechteste Verhältnis pflegen. Dies lässt sich mit der Funktion des AVS erklären, welche weniger direkt auf das Aktionsfeld Schule bezogen ist.

### **Budget und Infrastruktur**

Die Schulpflegemitglieder stimmten dem Item *das Budget ist so bemessen, dass wir uns alle nötigen Investitionen leisten können* weniger deutlich zu als die Schulverwaltungen und die Gemeinderatspräsidien (vgl. Tab. 19). Wir können festhalten: Je direkter oder näher die Akteure mit dem Schulgeschehen konfrontiert sind, desto weniger pflichteten sie diesem Item bei.

Auch die Zeitgemässheit der Infrastruktur stuften die Schulpflegemitglieder deutlich geringer ein als die Gemeinderatspräsidien. Dieses Ergebnis weist auf ein mögliches Spannungspotenzial hin: Die Schulpflegen, welche die Schule strategisch führen und der Schule damit am nächsten stehen, sahen die finanzielle Lage und die Zeitgemässheit der Infrastruktur eher nüchtern, wohingegen die andern beiden Gruppen die Lage rosiger beurteilten. Die befragten Akteure würden sich vermutlich gut daran tun, diese beiden Items an konkreten Beispielen miteinander zu diskutieren. Damit könnten sie möglichen Missverständnissen rund um Budgetfragen, infrastrukturelle Planungen und Leistungsaufträge vorbeugen. Dieser ökonomische Aspekt muss dringend Beachtung finden, weil er einen wesentlichen Bestandteil von Schulführung ausmacht.

## 6 ERGEBNISSE DES BILDUNGSCONTROLLINGS

83 Schulpflegepräsidien füllten einen Fragebogen mit 30 offenen und geschlossenen Einzelfragen und 88 Schulleitende einen solchen mit 70 Einzelfragen aus. Die zu Themen gebündelten geschlossenen Fragen werteten wir als Einzelitems aus und die Ergebnisse der offenen Fragen wurden organisch an die Auswertung der geschlossenen Fragen angehängt.

Die zu den offenen Fragen gebildeten qualitativen Kategorien wurden wiederum quantifiziert. Die Anzahlen erscheinen im Text in eckigen Klammern. Zum Beispiel ist [21/88] Schulleitenden zu lesen als 21 von 88 Schulleitenden (vgl. Kap. 4.2).

Zu den Themen Leistungsaufträge und Jahres-/Mehrjahresprogramme, Schulleitung, Leitbild und Zusammenarbeit mit anderen Gemeinden erhielten die Schulpflegepräsidien und die Schulleitenden teilweise analoge Fragen. Innerhalb dieser Themen erfolgt eine Gegenüberstellung zwischen den Antworten beider Gruppen. Die Daten in den tabellarischen Darstellungen stehen jeweils in einer Rangreihenfolge.

### 6.1 Aussagen der Schulleitenden

Die Fragen zur *Organisation der Sekundarstufe I* füllten nur 44 Schulleitende aus, weil die Sekundarstufe I nur bei 47 Schulleitungen in den eigenen Zuständigkeitsbereich fällt. Tabelle 20 zeigt, dass über die Hälfte der Schulen die Sekundarstufe I getrennt führte. An zweiter Stelle steht die kooperative Organisationsform. Eher marginal tritt die integrierte Form in Erscheinung. Zu anderen Organisationsformen meinte eine Schulleitung, dass die Schülerinnen und Schüler des Niveaus A in einer Nachbargemeinde den Unterricht besuchen würden.

Tabelle 20: Organisation der Sekundarstufe I. Einschätzung durch Schulleitende.

Organisationsform der Sekundarstufe I	Absolute Nennungen $N_{\min} = 44$	Prozentangaben
getrennt	24	54.5%
kooperativ	16	36.4%
integriert	3	6.8%
Andere Organisationsform	1	2.3%
Total	44	100%

Die Befragten nahmen auch Stellung dazu, inwiefern die neue Organisationsform bei der Förderung der Jugendlichen eine Verbesserung nach sich gezogen habe. Abbildung 11 veranschaulicht die Einschätzungen der Schulleitenden.

Daraus geht hervor, dass die Mehrheit (34 von 43 bzw. 79.1%) aussagte, dass es *eher nicht* oder *nicht zutrefte*, dass die neue Organisationsform der Sekundarstufe I auch eine verbesserte Lernsituation gebracht habe.

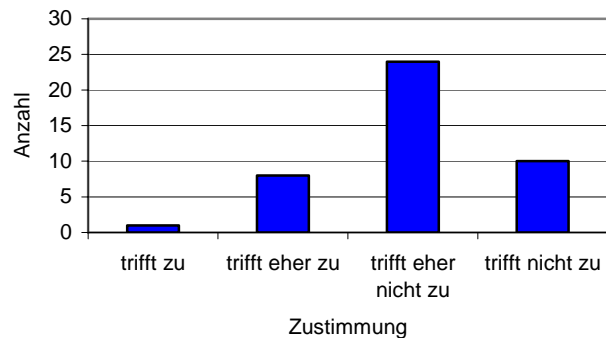


Abbildung 11: Einschätzung der Schulleitenden, ob die neue Organisationsform (mit Niveau A) bei der Förderung der Jugendlichen eine Verbesserung gebracht habe. Die absoluten Zustimmungen lauten: trifft zu (N = 1), trifft eher zu (N = 8), trifft eher nicht zu (N = 24), trifft nicht zu (N = 10).

Diese globale Einschätzung der verbesserten Förderung muss nach Organisationsformen differenziert<sup>6</sup> werden: 27.3% der Schulleitenden getrennter Schulformen bejahten dieses Item. Bei der kooperativen Organisationsform stimmten 12.4% zu und schliesslich verneinten 100% der Schulleitenden integrativer Sekundarstufen I, dass die neue Organisationsform eine Verbesserung der Förderung gebracht habe. Laut telefonischer Auskunft von Bruno Wettstein (vom 28. Juni 2006) besuchten im Schuljahr 2005/06 18.9% das Niveau A, 33.2% das Niveau B (Niveau A und B entsprechen der Sekundarschule), 27.2% das Niveau C (Realschule) und 2.6% wurden im Niveau D (Werkschulen) unterrichtet.

Die Frage, ob die Schule in den nächsten vier Jahren eine andere Organisationsform plane, verneinten 38 von 39 Schulleitenden (97.4%). Lediglich eine Person beantwortete die Frage mit einem Ja.

Die Schulleitenden beantworteten in Zusammenhang mit der Organisation der Sekundarstufe I auch zwei offene Fragen. *Welche Probleme zeigen sich im Zusammenhang mit der gewählten Organisationsform (der Sekundarstufe I)?*

[16/88] Schulleitungen lokalisierten die Probleme, welche mit der Organisationsform der Sekundarstufe I in Zusammenhang stehen, im Bereich *Stunden- und Pensenplanung*. Sie berichteten z.B. von einem grossen stundenplantechnischen Aufwand, jedes Semester neue Niveaugruppen zu bilden oder Niveaufächer mit Wahlfächern zu koppeln. In diesem Zusammenhang erwähnten sie auch räumliche Engpässe. Offenbar ist die Komplexität der Organisation gross, wenn verschiedene Gemeinden die Sekundarstufe I gemeinsam führen. [5/88] Schulleitungen umschrieben die Probleme als *Verschlechterung des Niveaus B*. Sie führten aus, dass das Ansehen des Niveaus B reduziert werde, dass die Schülerinnen und Schüler demotiviert seien, weil es in den Gruppen keine „Zugpferde“ gebe und dass es keine „guten“ Real- bzw. Niveau-C-Schülerinnen und -Schüler mehr gebe. In diesem Zusammenhang vermissten [3/88] Schulleitenden die *geringe Durchlässigkeit zwischen den Niveaus* bzw. sie bemängelten, dass die Wechsel zwischen den Niveau- und Stammklassen eine grosse Unruhe im Tagesablauf bewirken würden. Sie [3/88] kritisierten ebenfalls, dass der *Klassengeist* dadurch verloren ginge und der Klassenlehrer nur noch eine geringe pädagogische Wirkung habe. Vereinzelt wurden die unterschiedlichen Klassengrössen oder die vermehrten Übertritte ins Gymnasium als Problemzonen genannt.

*Welche Unterstützung brauchen Sie noch vom Amt für Volksschulbildung (AVS) bezüglich Organisation der Sekundarstufe I ?*

<sup>6</sup> Die Zustimmung kommt in dieser Auswertung durch die Kategorien *trifft zu* und *trifft eher zu* zu Stande und die Ablehnung durch die Kategorien *trifft eher nicht zu* und *trifft nicht zu*.

[6/88] Schulleitenden waren mit der Organisation der Sekundarstufe I *zufrieden* und bedürfen keiner Unterstützung. [5/88] wünschten sich *Instrumente zur Beurteilungs-, Zuweisungs- bzw. Zeugnispraxis* und drei Personen forderten eine *grundsätzliche Überarbeitung* des Typenmodells auf der Sekundarstufe I. Vereinzelt wären die Schulleitungen froh um eine Software zur Stundenplanentwicklung, um nach Niveaus differenzierte Lehrpläne und Lehrmittel sowie um bessere Rahmenbedingungen für die Lehrpersonen.

In einem nächsten Themenkomplex beantworteten die Schulleitenden *Fragen zu Förderangeboten für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen*. Aus Tabelle 21 wird ersichtlich, dass eine grosse Mehrheit über ein Konzept zur Förderung von Lernenden mit besonderen Begabungen verfügt, dass die Qualitätsstandards des Amtes für Volksschulbildung umgesetzt sind und dass das Konzept zur Förderung von Lernenden mit besonderen Begabungen umgesetzt ist. 26.8% planen in den nächsten vier Jahren die Einführung der integrierten Förderung, 15.9% sehen diesbezüglich keine Planung vor und 57.3% haben die integrierte Förderung bereits realisiert. Unter der Rubrik weitere Formen der Förderung begabter Schülerinnen und Schüler nennen die Schulleitenden: Freiarbeit in jeder Klasse mit Portfolio, Begabtenwerkstatt, regionale Projekte für Hochbegabte und Ressourcenraum.

Tabelle 21: Aussagen der Schulleitenden zu Einzelitems der Begabungsförderung und der integrierten Förderung (IF).

Item	Absolute Nennungen N <sub>min</sub> = 82		Prozentuale Verteilung			
	Ja	Nein	Ja	Nein		
Verfügt die Schule über ein Konzept zur Förderung von Lernenden mit besonderen Begabungen?	84	3	96.6%	3.4%		
Werden die Qualitätsstandards des AVS zur Begabungsförderung beachtet?	79	5	94.0%	6.0%		
Ist das Konzept zur Förderung von Lernenden mit besonderen Begabungen umgesetzt?	78	9	89.7%	10.3%		
Planen Sie in den nächsten 4 Jahren die Einführung der integrierten Förderung?	22	Nicht geplant 13	Bereits realisiert 47	26.8%	Nicht geplant 15.9%	Bereits realisiert 57.3%

Tabelle 22 und Abbildung 12 geben Aufschluss über die *realisierten Formen der Begabungsförderung*. Am häufigsten wird die Begabungsförderung durch Binnendifferenzierung des Unterrichts genannt. Auf dem zweiten Rang ist – mit einer Zustimmung von 78.4% – für begabte Schülerinnen und Schüler das Überspringen von Klassen möglich. Die Lehrpersonen greifen mit ihren Angeboten zur Begabungsförderung mehrheitlich die Interessen der Kinder auf. Ebenfalls verbreitet sind folgende Massnahmen: Teilnahme an klassenübergreifenden Angeboten, Förderung durch Beschleunigung, integrative Förderung, frühere Einschulung und die Teilnahme an Gruppenangeboten für begabte Lernende. In eher bescheidenem Umfang kann auch eine Gasthörerschaft in einer höheren Klasse stattfinden.

Tabelle 22: Formen der Begabungsförderung. Aussagen der Schulleitenden.

Item	Absolute Nennungen N = 88	Prozentangaben
Begabungsförderung innerhalb der Klasse durch Binnendifferenzierung des Unterrichts.	82	93.2%
Überspringen von Klassen	69	78.4%
Begabungsförderung durch Angebote, die die Interessen der Lernenden aufgreifen.	64	72.2%
Begabungsförderung durch Klassen übergreifende Angebote.	53	60.2%
Förderung durch Beschleunigung	53	60.2%
Förderung innerhalb der integrativen Förderung.	47	53.4%
Frühere Einschulung	46	52.3%
Gruppenangebote für besonders begabte Lernende.	41	46.6%
Gasthörerschaft in höherer Klasse	23	26.1%

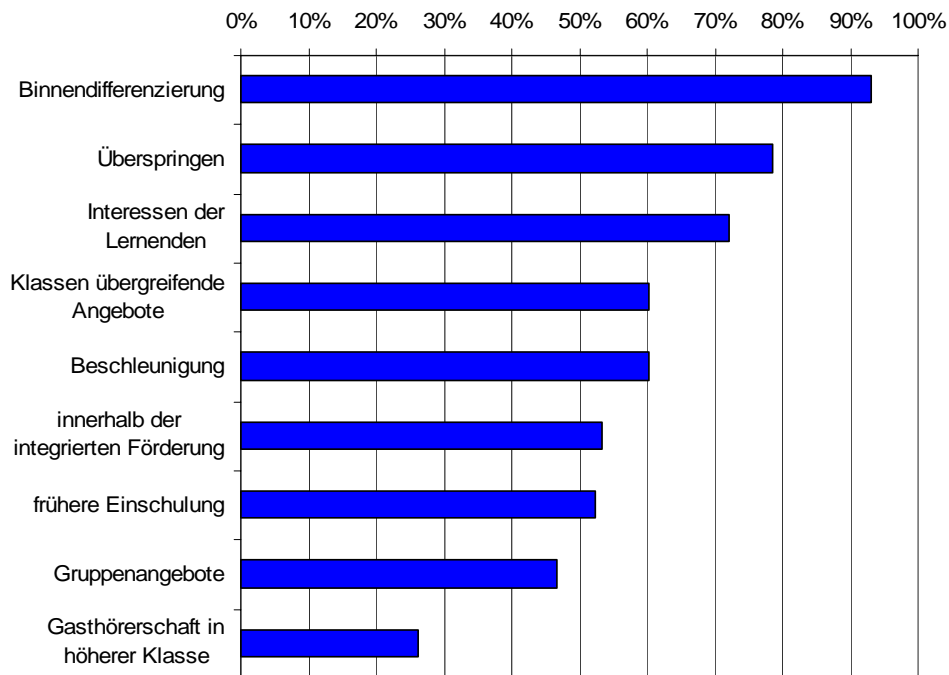


Abbildung 12: Formen der Begabungsförderung laut Aussagen der Schulleitenden.

Zum Bereich Förderangebote beantworteten die Schulleitenden auch eine offene Frage: *Welche zusätzliche Unterstützung im Bereich Förderangebote erwarten Sie vom AVS?*

[15/88] Schulleitenden bekundeten *keine expliziten Unterstützungsbedürfnisse* bezüglich Förderangeboten. [6/88] antworteten, dass sie *Weiterbildungsangebote* und *Fachtagungen* zu integrierten Förderangeboten begrüßen würden. [5/88] wünschten sich eine *finanzielle Unterstützung* der Förderangebote, z.B. eine Erhöhung der Pro-Kopf-Beiträge oder eine finanzielle Unterstützung der Ausbildung von Fachpersonen. In Zusammenhang mit der integ-

rierten Förderung bzw. der Begabungsförderung nannten drei Personen *gute Rahmenbedingungen* wie z.B. Aufstockung der zeitlichen Kontingente.

Ein weiterer Schwerpunkt des Fragebogens der Schulleitenden ist dem *Schuleintritt* gewidmet.

Aus Tabelle 23 geht hervor, dass der obligatorische Kindergartenbesuch und die Herabsetzung des Kindergartenalters zu 100% erfüllt sind.

Ebenfalls deutlich stimmten die Befragten zu, dass die Eltern ihre Kinder um ein Jahr vom Kindergarten Eintritt und weiterhin um höchstens ein Jahr vom Schuleintritt zurückstellen können sollten. Die Kooperation zwischen Kindergarten und Unterstufe ist zu 100% gewährleistet, wenn man die beiden zustimmenden Kategorien zusammen rechnet.

Tabelle 23: Schulleitende beantworteten Einzelitems zum Schuleintritt.

Items	Absolute Nennungen N <sub>min</sub> = 87		Prozentangaben	
	ja	nein	ja	nein
Ist an Ihrer Schule der obligatorische Kindergartenbesuch realisiert?	87	0	100%	0.0%
Ist die Herabsetzung des Kindergartenalters realisiert (Stichtag 31. Oktober)?	87	0	100%	0.0%
Sollen Eltern Kinder um ein Jahr vom Eintritt in den Kindergarten zurückstellen können?	56	29	65.9%	34.1%
Sollen die Eltern weiterhin die Kinder um höchstens 1 Jahr vom Schuleintritt zurückstellen können?	54	33	62.1%	37.9%
	<b>trifft zu<sup>1</sup></b>	<b>trifft eher zu<sup>1</sup></b>	<b>trifft zu<sup>1</sup></b>	<b>trifft eher zu<sup>1</sup></b>
In Ihrer Schule ist die Kooperation zwischen Kindergarten und Unterstufe sicher gestellt.	66	21	75.9%	24.1%

Anmerkung: <sup>1</sup>Die Schulleitenden konnten auf einer vierstufigen Ratingskala von *trifft nicht zu* bis *trifft zu* ankreuzen. *Trifft nicht* oder *trifft eher nicht zu* wurde nicht angekreuzt.

Fünf Einzelfragen betreffen die Schülerinnen- und *Schülerpartizipation*. Tabelle 24 verweist darauf, dass die Realisierung vornehmlich über den Klassenrat auf Klassenebene erfolgte. Bei der Mehrheit der Schulen ist die Partizipation im Leitbild verankert und es existiert ein Konzept zur Schülerinnen- und Schülerpartizipation. Etwas weniger kam der Miteinbezug der Lernenden durch einen Schülerrat auf Schulhaus- oder Stufenebene zum Tragen. Unter anderen Formen der Mitgestaltung der Schule nannten die Befragten den Einbezug der Schülerinnen und Schüler bei stufenbezogenen Klassenprojekten (themenspezifische Stufenanlässe), Klassenkonferenzen, Projekttag, Just Community School, Feedbackkultur gegenüber der Lehrperson, Delegierten- und Vollversammlung des Schülerrates, Mitbestimmung bei Projekten und Mitsprache bei Anschaffungen und bei Themenwahlen.



Tabelle 24: Einzelitems zur Schülerinnen- und Schülerpartizipation. Einschätzung durch Schulleitende.

Items	Absolute Nennungen Nmin = 86		Prozentangaben	
	ja	nein	ja	nein
Schülerpartizipation ist realisiert durch Klassenrat auf Klassenebene.	69	19	78.4%	21.6%
Ist die Schülerinnen- und Schülerpartizipation Teil des Leitbildes?	57	30	65.5%	34.5%
Existiert an Ihrer Schule ein Konzept zur Schüler- und Schülerinnenpartizipation?	55	31	64.0%	36.0%
Schülerinnenpartizipation ist realisiert durch Schülerrat auf Schulhaus- / Stufenebene.	43	45	48.9%	51.1%
Andere Formen der Schülerinnen- und Schülerpartizipation.	15	73	17.0%	83.0%

Die Schulleitenden beantworteten auch eine offene Frage zur Partizipation der Lernenden: *Welche zusätzliche Unterstützung wünschen Sie sich noch vom AVS für die Umsetzung der Schülerinnen- und Schülerpartizipation?*

[10/88] Schulleitenden bedurften *keiner expliziten Unterstützung* bezüglich Partizipation der Lernenden. [7/88] äusserten den Wunsch nach *Beratung/Support* in diesem Bereich, z.B. durch ein Coaching vor Ort oder durch eine Auseinandersetzung mit Erfahrungswerten. Drei Personen forderten eine *Erhöhung des Schulpools* für Verantwortliche der Schülerpartizipation.

In weiteren Einzelitems gaben die Schulleitenden Auskunft über die *Mitwirkung der Erziehungsberechtigten* an der Schule. Aus Tabelle 25 geht hervor, dass die Elternmitwirkung in der Mehrheit der Fälle durch ein Konzept geregelt war, allerdings eher weniger durch ein Reglement der Schulpflege. Die leeren Zellen in der Tabelle bringen zum Ausdruck, dass die Befragten lediglich ankreuzten, was an ihrer Schule zutrifft. Nur in wenigen Fällen ist die Elternmitwirkung nicht konzeptionell geregelt. Sie erfolgt gleichmässig verteilt über ein Elternforum, einen Elternrat und über andere Formen. Die Schulleitenden berichteten, dass zu wenig Interesse/Bedürfnisse der Eltern zur Mitwirkung beständen, dass ein Elternstamm, projektorientierte Formationen gebildet würden, dass Eltern punktuell bei der Gestaltung des Unterrichts mitwirkten und dass Elternabende, Einzelgespräche mit Eltern und Elternzirkeln eingerichtet worden seien. Mit *die Elternmitwirkung ist in einem anderen Dokument geregelt* meinten die Schulleitenden: „In einem Protokoll der Schulpflege ist der Entschluss zur Elternmitwirkung via Informationsveranstaltungen geregelt“. – „Es besteht ein Leitfaden“ und „es bestehen Formulierungen zum Aufbau der Elternmitwirkung“.

Tabelle 25: Einzelitems zur Mitwirkung der Erziehungsberechtigten an der Schule. Einschätzung durch die Schulleitenden.

Items	Absolute Zustimmungen N <sub>min</sub> = 88		Prozentangaben	
	ja	nein	ja	nein
Elternmitwirkung ist durch ein Konzept geregelt.	60	28	68.2%	31.8%
Die Elternmitwirkung erfolgt durch ein Eltern-Forum.	23	-	37.7%	-
Die Elternmitwirkung erfolgt in einer andern Form.	21	-	34.4%	-
Elternmitwirkung ist durch ein Reglement der Schulpflege geregelt.	20	68	22.7%	77.3%
Die Elternmitwirkung erfolgt durch den Elternrat.	17	-	27.9%	-
Die Elternmitwirkung ist nicht geregelt.	13	75	14.8%	85.2%
Die Elternmitwirkung ist in einem andern Dokument geregelt.	10	78	11.4%	88.6%

Die Erziehungsberechtigten beantworteten auch zwei offene Fragen zur Elternmitwirkung:

*Welche Probleme zeigen sich im Zusammenhang mit der Elternmitwirkung?*

[28/88] Schulleitenden wiesen auf das *mangelnde Interesse der Erziehungsberechtigten* hin.

Einzelne schätzten ein, dass Elternräte oder -foren deshalb auf geringes Interesse stiessen, weil deren Funktionen und Kompetenzen unklar seien. Ankerbeispiel: „Eltern mischen sich zu stark ein“. Andere beobachteten, dass es oft dieselben Eltern sind, die aktiv werden. Ein zweites Problemfeld bezieht sich auf die *Abgrenzung*.

[28/88] Schulleitenden orteten die Abgrenzungsproblematik im Bereich der schulischen *Mitsprache*.

Ankerbeispiel: „wie weit können Eltern eine Umsetzung ihrer Anliegen fordern?“ – und in der Abgrenzung zur Funktion der Schulpflege. Ankerbeispiel: „Der Elternrat ist bei uns als ‚Schatten-Schulpflege‘ nicht erwünscht“. [5/88] Schulleitenden sehen *keine Probleme* bezüglich Elternmitwirkung. Vereinzelt wurde die Finanzierung von Projekten (z.B. Hausaufgabenbetreuung) und die Freiwilligkeit („verordnete Mitwirkung bringt nichts“) genannt.

*Welche Unterstützung würde Ihnen bei der Umsetzung der Elternmitwirkung weiterhelfen?*

[8/88] Schulleitenden bedürfen *keiner expliziten Unterstützung*. [4/88] wünschten sich *klare Richtlinien* bzw. eine klare gesetzliche Grundlage, in der festgehalten sei, welche Rechte und Pflichten die Elternmitwirkung beinhalten würde. [4/88] Befragten greifen gerne auf eine *Beratung* zurück (z.B. durch das AVS) oder auf Erfahrungswerte anderer Gemeinden.

Das Item *die Lehrpersonen nehmen den Berufsauftrag mit den Hauptaufgaben Klasse, Lernende, Schule und Lehrpersonen wahr*, beurteilten die Schulleitenden auf einer vierstufigen Ratingskala von *trifft zu* bis *trifft nicht zu*.

22 (25.0%) meinten, dass die Erfüllung des erweiterten Berufsauftrages durch die Lehrpersonen *eher zutreffe* und 64 (72.7%) bestätigten, dass dies *genau zutreffe*. Die beiden zustimmenden Kategorien machen also zusammen 97.7% aus.

Die Schulleitenden beantworteten auch zwei offene Fragen zum Berufsauftrag der Lehrpersonen: *Welche Probleme zeigen sich im Zusammenhang mit dem Berufsauftrag der Lehrpersonen?*

[31/88] Schulleitenden führten das Argument der *zeitlichen Belastung* an: Die Aufgaben ausserhalb der Klasse (Teamarbeit, Sitzungen, Arbeitsgruppen etc.) seien für einige Lehrpersonen belastend, weil diese mit der Führung der eigenen Klasse zeitlich genug gefordert seien.

Insbesondere in kleineren Schulen fordere das Berufsfeld Schule ein überdimensioniertes zeitliches Engagement der Lehrpersonen. Die Schulleitenden wünschten, dass sich die Lehrpersonen vermehrt dem Kerngeschäft Unterricht zuwenden können. Einige stellten fest, dass die administrativen Umtriebe an den heutigen Schulen zu gross seien.

[18/88] Schulleitenden betonten in Zusammenhang mit Schwierigkeiten beim Berufsauftrag die *Fixierung auf den eigenen Unterricht*.

Ankerbeispiele: „Die Lehrpersonen sind nach wie vor zu stark auf die Ebene Unterricht fixiert“ – „Die unterrichtsfreie Arbeitszeit ist für einige Lehrpersonen noch nicht selbstverständlich“. Ihrer Ansicht nach bedarf es der Schärfung des Bewusstseins, dass die Lehrpersonen auch ausserhalb des Kerngeschäftes Verpflichtungen nachzukommen haben. Vereinzelt finde aber ein „versteckter bis offener Widerstand“ gegenüber dem Arbeitsfeld Schule statt, meinten sie.

*Welche weitere Unterstützung wünschen Sie in Bezug auf den Berufsauftrag vom AVS?*

[6/88] Schulhausleitenden wünschten den Lehrpersonen *vermehrt Zeit für das Kerngeschäft* Unterricht, z.B. durch eine Minimierung von laufenden Projekten. In diesem Sinne forderten sie eine den Aufgaben angemessene Entlastung (Pensenreduktion) für die Lehrpersonen. Insbesondere sollten die zur Verfügung zu stellenden Ressourcen grosszügiger bemessen werden. [4/88] Personen nannten das Bedürfnis nach *klarerer organisatorischen Regelungen*, z.B. konkrete Angaben, wie viel Zeit für die einzelnen Teilaufgaben des Berufsauftrages eingesetzt werden sollen. Zwei Befragte schrieben, dass sie *keine expliziten Unterstützungsbedürfnisse* hätten. Vereinzelt wurde genannt, dass ein *Informationsschreiben* des AVS über das „Verständnis des Berufsauftrages“ eine klärende Wirkung haben könnte.

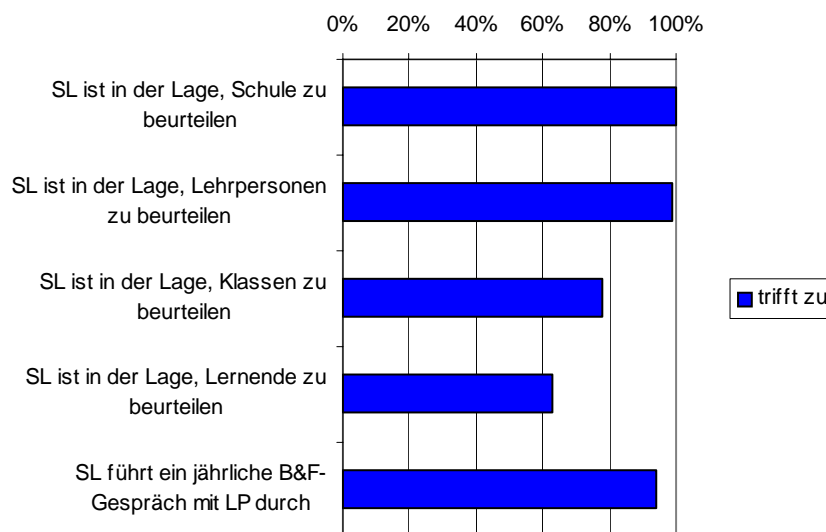
Weitere Items beziehen sich auf die *Beurteilungs- und Fördergespräche* (BFG) durch die Schulleitungen (vgl. Tab. 26 und Abb. 12). Diese wurden aufgefordert, auf einer vierstufigen Ratingskala von *trifft zu* bis *trifft nicht zu* die Items zu beurteilen. Die graduellen Abstufungen *trifft eher zu* und *trifft eher nicht zu* wurden den beiden erst genannten Polen zugerechnet, so dass nur die Kategorien *trifft zu* und *trifft nicht zu* vorliegen.

Tabelle 26 und Abbildung 13 zeigen, dass sich die Schulleitenden die Beurteilung der Schule und der Lehrpersonen (fast) einstimmig zutrauten.

Die jährlichen Beurteilungs- und Fördergespräche zwischen den Schulleitenden und den Lehrpersonen fanden offenbar ziemlich flächendeckend statt. Mit einer ebenfalls mehrheitlichen, aber nicht mehr so deutlichen Zustimmung gestanden sich die Schulleitenden zu, dass sie auch auf der Klassen- und der Lernenden-Ebene Beurteilungen vornehmen können.

Tabelle 26: Beurteilungs- und Fördergespräche durch die Schulleitung. Selbsteinschätzung durch die Schulleitenden.

Items	Absolute Zustimmungen N <sub>min</sub> = 85		Prozentangaben	
	trifft zu	trifft nicht zu	trifft zu	trifft nicht zu
Die Schulleitungen sind in der Lage, im Arbeitsfeld <i>Schule</i> zu beurteilen.	86	0	100%	0.0%
Die Schulleitungen sind in der Lage, im Arbeitsfeld <i>Lehrperson</i> zu beurteilen.	85	1	98.8%	1.2%
Die Schulleitungen sind in der Lage, im Arbeitsfeld <i>Klassen</i> zu beurteilen.	66	19	77.6%	22.4%
Die Schulleitungen sind in der Lage, im Arbeitsfeld <i>Lernende</i> zu beurteilen.	54	32	62.8%	37.2%
Die Schulleitungen führen mit Lehrpersonen jährlich ein Beurteilungs- und Fördergespräch (BFG) mit Zielvereinbarung durch.	82	5	94.3%	5.7%



Legende: SL = Schulleitung, LP = Lehrpersonen, B&F-Gespräch = Beurteilungs- und Fördergespräch

Abbildung 13: Beurteilungs- und Fördergespräche durch die Schulleitung. Selbsteinschätzung durch die Schulleitenden.

Die Schulleitenden beantworteten auch zwei offene Fragen zu Beurteilungs- und Fördergesprächen:

*Welche Probleme zeigen sich im Zusammenhang mit Beurteilungs- und Fördergesprächen?*

Als Hauptproblem nannten [38/88] Schulleitenden die *zeitlichen Ressourcen* für die Beurteilungs- und Fördergespräche: Insbesondere nahmen die den Gesprächen vorausgehenden Hospitationen viel Zeit in Anspruch, was für die Schulleitenden erdrückend sei. Drei Befragte sprachen explizit die – mangels Zeit – fehlende Beurteilungsgrundlage als Schwierigkeit an. Ihnen sei es nicht möglich, die Gespräche auf genügend Hospitationen abzustützen, meinten sie. [8/88] nannten die *Beurteilungsqualität* als Hauptproblem. Die einen schrieben, dass die

Besprechungsinhalte im Verlaufe der Jahre ins Repetitive führten, andere betonten die fehlenden Verbindlichkeiten bzw. Sanktionsmöglichkeiten bei Zielvereinbarungen. [7/88] Schulleitenden sahen bei Beurteilungs- und Fördergesprächen die *Rollenkonflikte* als Hauptproblem. Sie führten ihre eigene Doppelrolle von Lehrerkollege/-kollegin und Schulleitendem(r) an. Eine einzelne Person meinte, dass bei Beurteilungs- und Fördergesprächen der *Anreiz* (z.B. die Lohnwirksamkeit) fehle.

*Welche Unterstützung wünschen Sie noch im Zusammenhang mit Beurteilungs- und Fördergesprächen (BFG) vom AVS?*

[19/88] Schulleitenden bezeichneten ihr *eigenes Pensum* als unbefriedigend. Sie meinten, dass ihre Zeitressourcen nicht ausreichen würden, um die BFG in einer ausreichenden Qualität durchführen zu können. Deshalb forderten sie ein neues Berechnungsmodell für die Arbeitszeit der Schulleitungen. [7/88] meinten, dass sie eine *Unterstützung bezüglich Qualitätsentwicklung* bräuchten. Sie nannten konkret: Instrumente zur Beurteilung des Unterrichts (z.B. „Indikatoren guten Unterrichts“), Instrumente zur Durchführung von BFG und kantonale Inspektoren als zusätzliche neutrale Beurteilungspersonen. [3/88] schrieben explizit, dass sie *keine Unterstützung* bräuchten. Vereinzelt wurde von der *Weiterbildung* erwartet, dass sie Angebote zur Professionalisierung der Unterrichtsbesuche mache.

Einige Items bezogen sich auf die *Selbstbeurteilung der Lehrpersonen*. Die vierstufige Ratingskala, auf welcher die Schulleitenden die Items beurteilten, wurde wiederum auf die beiden Pole *trifft zu* und *trifft nicht zu* umgerechnet.

Aus Tabelle 27 und Abbildung 14 gehen hervor, dass die grosse Mehrheit der Lehrpersonen die eigene Arbeit regelmässig reflektiert.

Rund zwei Drittel der Lehrpersonen holen bei den Lernenden periodisch Rückmeldungen und rund die Hälfte tut dies auch bei den Erziehungsberechtigten. Lediglich ein Drittel der Lehrpersonen führt ein Portfolio.

Tabelle 27: Selbstbeurteilung der Lehrpersonen. Fremdeinschätzung durch Schulleitende.

Items	Absolute Zustimmungen N <sub>min</sub> = 87		Prozentangaben	
	trifft zu	trifft nicht zu	trifft zu	trifft nicht zu
Die Lehrpersonen reflektieren und beurteilen regelmässig ihre eigene Arbeit.	79	9	89.8%	10.2%
Die Lehrpersonen holen periodisch Rückmeldungen bei den Lernenden der eigenen Klasse ein.	61	26	70.1%	29.9%
Die Lehrpersonen holen periodisch Rückmeldungen bei den Erziehungsberechtigten ihrer Klasse ein.	40	48	45.5%	54.5%
Die Lehrpersonen führen ein Portfolio.	27	60	31.0%	69.0%

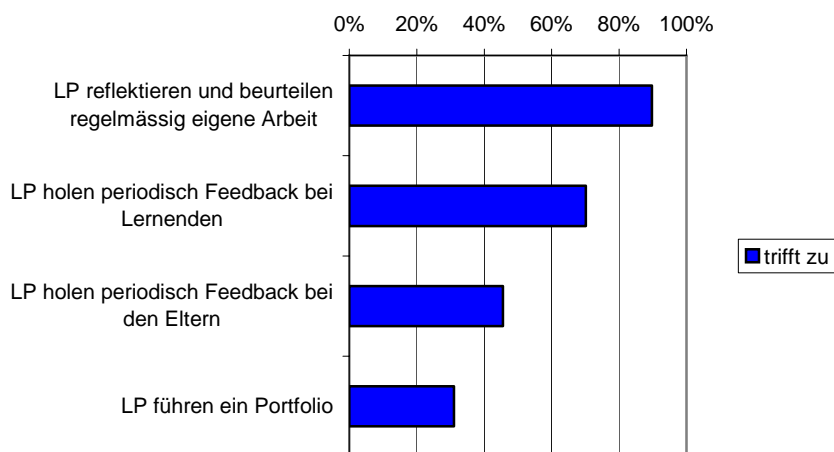


Abbildung 14: Selbstbeurteilung der Lehrpersonen. Fremdeinschätzung durch Schulleitende.

Die Schulleitenden beantworteten folgende offene Frage zur Selbstbeurteilung der Lehrpersonen:

*Welche Unterstützung erwarten Sie noch vom AVS betreffend Selbstbeurteilung der Lehrpersonen?*

[9/88] Schulleitenden gaben explizit an, dass sie *keine Unterstützung* bräuchten. [7/88] wünschten sich *Instrumente* („im ganzen Kanton die gleichen“), damit die Lehrpersonen strukturierte Selbstbeurteilungen vornehmen können. Dies würde ihrer Ansicht nach die Arbeit der Schulleitungen vereinfachen. [4/88] erwarteten von der *Weiterbildung* Angebote zur Selbstbeurteilung.

Drei Items bezogen sich auf die Qualitätssicherung durch Q-Gruppen. In Tabelle 28 wurde die vierstufige Ratingskala wiederum auf die Polarisierung *trifft zu* und *trifft nicht zu* umgerechnet. Es sticht ins Auge, dass eine überaus hohe Zustimmung bei allen drei Items vorliegt. Die Q-Gruppenarbeit scheint in einem hohen Ausmass akzeptiert.

Tabelle 28: Einschätzung der Q-Gruppenarbeit durch Schulleitende.

Items	Absolute Zustimmungen N <sub>min</sub> = 87		Prozentangaben	
	trifft zu	trifft nicht zu	trifft zu	trifft nicht zu
Findet die Q-Gruppenarbeit mit gegenseitigen Hospitationen und qualitätsfördernden Gesprächen an der Schule statt?	87	1	98.9%	1.1%
Die Lehrpersonen geben einander Rückmeldungen, die sie für die Weiterentwicklung verwenden können.	84	3	96.6%	3.4%
Die Q-Gruppenarbeit an Ihrer Schule ist wesentlich für die Qualitätsentwicklung des Unterrichts.	76	12	86.4%	13.6%

Die Schulleitenden beantworteten zwei offene Fragen zur Q-Gruppenarbeit: *Welche Probleme zeigen sich im Zusammenhang mit der Q-Gruppenarbeit?*

[15/88] Schulleitenden führten bezüglich der Q-Gruppenarbeit *organisatorische Probleme* an. Sie nannten z.B. den Unterrichtsausfall bei kollegialen Hospitationen, fehlende Stufengrup-

pen (an kleineren Schulen) oder grössere zeitliche Distanzen bei einer regionalen Organisation. [10/88] sehen *Rollenkonflikte* als Problemzone der Q-Gruppen. Sie konkretisierten: „Angst, einander ehrliche Rückmeldungen zu geben“. – „Schwierigkeit des Ansprechens von Problembereichen“. – „Lehrpersonen stehen sich zu nahe“ – „Hospitationen sind lediglich Höflichkeitsbesuche“. [10/88] Schulleitenden lokalisierten die Probleme im *Widerstand der Lehrpersonen* gegenüber Q-Gruppen. Offenbar sehen einige den Sinn der Q-Gruppenarbeit nicht ein, betrachten sie als „Alibiübung“ oder es fehlt ihnen die Motivation, um sich verantwortungsbewusst zu engagieren. Andere berichteten, dass das gegenseitige Vertrauen oder die Ernsthaftigkeit fehle, um eine Q-Gruppenarbeit befriedigend zu gestalten. [6/88] Schulleitenden *fehlt die Qualität* in den Q-Gruppenarbeiten. Sie berichteten von einer grossen Heterogenität in den Gruppen, von einer zur Routine erstarrten Aktivität und von fehlenden Kompetenzen der Lehrpersonen. [6/88] Schulleitenden schrieben explizit, dass sie in der Q-Gruppenarbeit *keine Probleme* ausmachen könnten.

*Welche zusätzliche Unterstützung erwarten Sie vom AVS (bezüglich der Q-Gruppenarbeit)?*

[8/88] Schulleitenden skizzierten Unterstützungsmassnahmen durch *Weiterbildungsangebote*. Diese sollten neue Formen der Q-Gruppenarbeit anregen, neue Impulse geben und die Unterrichtsbeobachtung professionalisieren. Vereinzelt nannten den Wunsch zur grundlegenden *Neuorganisation* der Q-Gruppenarbeit oder wünschten eine grössere *finanzielle Unterstützung* bei freiwilligen Fachsupervisionen.

Die Schulleitenden machten auch einige Angaben zur *internen Evaluation*.

Dem Item *die Schwerpunkte aus dem Jahres- und Mehrjahresprogramm werden regelmässig intern evaluiert*, stimmten 71 (81.6%) zu und 16 (18.4%) meinten, dass dies nicht zutraf.

Dem Item *gibt es an Ihrer Schule beauftragte und in einem Kaderkurs qualifizierte Personen für die interne Evaluation?* stimmten 52 (59.8%) zu und 35 (40.2%) verneinten diese Frage. Die Anzahl dafür qualifizierter Personen bezifferten die Schulleitenden zwischen 1 und 20 ( $M = 2.06$ ;  $SD = 2.92$ ). Für interne Evaluationen wurden durchschnittlich 0.55 Lektionen ( $Min = 0$ ,  $Max = 4.0$ ;  $SD = 0.83$ ) Entlastung aus dem Schulpool genommen. 35 (40.2%) Schulleitende bestätigten, dass sie für interne Evaluationen eine externe Beratung beanspruchten und 52 (59.8%) verneinten dies. Durchschnittlich wurden an den Schulen 3.13 interne Evaluationen durchgeführt ( $Min = 0$  /  $Max = 15$ ;  $SD = 2.79$ ).

Die Schulleitenden beantworteten zwei Fragen zur internen Evaluation: *Welche Probleme zeigen sich an Ihrer Schule bei internen Evaluationen?*

[17/88] Schulleitenden sehen als grösste Problemzone den *Aufwand* der internen Evaluationen. Insbesondere wurde das Erstellen und Auswerten von Erhebungen, die Verhältnismässigkeit und Durchführbarkeit an Kleinschulen als zeitlich schwierig erachtet. Zudem sei es häufig so, dass die „Ämtli“ für interne Evaluationen wegen dem Arbeitsaufwand nicht begehrt seien. Vereinzelt führten die *Evaluationsmüdigkeit* der Lehrpersonen als Problem an.

*Welche Unterstützung wünschen Sie noch vom AVS betreffend interne Evaluation?*

[6/88] Schulleitenden schrieben explizit, dass sie *keine Unterstützung* bezüglich der internen Evaluation wünschten. [5/88] erwarteten vom AVS *Instrumente* für die interne Qualitätsprüfung (Erhebungsinstrumente). [4/88] schlugen vor, *Weiterbildungen* in diesem Bereich anzubieten. Zwei Personen sprachen die *Erhöhung des Schulpools* zur Durchführung interner Evaluationen an.

55 (66.3%) der Schulleitenden stimmten zu, dass die Schulorte *Familien ergänzende Betreuungsangebote* machen sollten, 28 (33.7%) lehnten dies ab. Tabelle 29 und Abbildung 15 informieren darüber, welche Familien ergänzenden Betreuungsangebote in den Gemeinden existierten. Die beiden am häufigsten vorkommenden Angebote bestehen aus der Aufgabenhilfe und dem Mittagstisch. Die übrigen Familien ergänzenden Betreuungsangebote spielten eine mehr oder weniger marginale Rolle. Unter „andere Angebote“ gaben die Schulleitenden an: Halbtageschule, Schulsuppe im Winter, Beratungsdienste, Krippe, privater



Mittagstisch, Nachhilfeunterricht, Betreuung durch Blockzeiten, individuelle Unterstützung der Lehrpersonen nach dem Unterricht, freiwilliger vorzeitiger Kindergarten, Tageselternvermittlung und Vorschulangebote.

Tabelle 29: Familien ergänzende Betreuungsangebote in den Gemeinden. Aussagen von Schulleitenden.

Items	Absolute Zustimmung N <sub>min</sub> = 88		Prozentangaben	
	ja	nein	ja	nein
Aufgabenhilfe steht zur Verfügung	42	46	47.7%	52.3%
Mittagstisch steht zur Verfügung	34	54	38.6%	61.4%
Es stehen keine Angebote zur Verfügung	24	64	27.3%	72.7%
Andere Angebote stehen zur Verfügung	13	75	14.8%	85.2%
Hort steht zur Verfügung	9	79	10.2%	89.8%
Tagesschule steht zur Verfügung	3	85	3.4%	96.6%

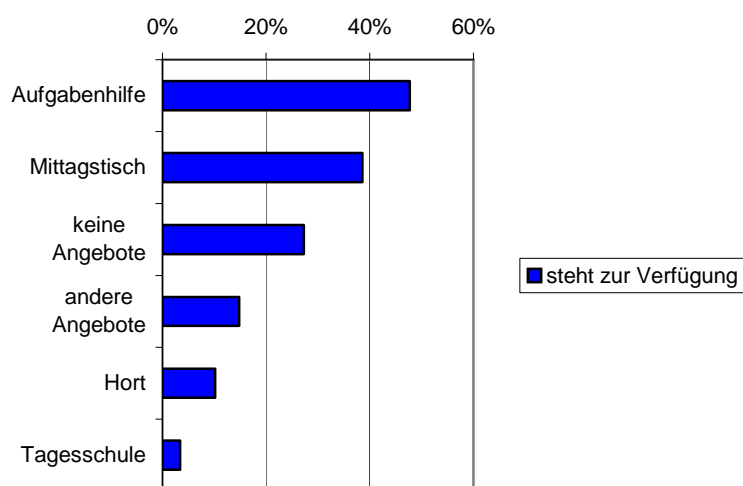


Abbildung 15: Familien ergänzende Betreuungsangebote in den Gemeinden. Aussagen von Schulleitenden.

Die Schulleitenden beantworteten folgende offene Frage zu Familien ergänzenden Betreuungsangeboten:

*Welche Unterstützung erwarten Sie vom AVS betreffend Familien ergänzenden Betreuungsangeboten?*

[10/88] Schulleitenden forderten eine *finanzielle Unterstützung* zur Realisierung Familien ergänzender Betreuungsangebote. Ankerbeispiel: „Der Kanton übernimmt die Mehrkosten für die Betreuungsangebote“. [7/88] erwarten vom AVS eine *Unterstützung mit verpflichtenden Vorgaben*, Modellvorschlägen, Zuweisung von Verantwortlichkeiten und Konzeptideen. [4/88] schrieben explizit, dass sie *keine Unterstützung* bräuchten. Vereinzelt wünschten *Informationsveranstaltungen* und die Bereitstellung von *Zeitressourcen* für die Realisierung von Betreuungsangeboten.



## 6.2 Aussagen der Schulleitenden und der Schulpflegepräsidenten

Einige Items, welche an Schulleitende und Schulpflegepräsidenten gerichtet waren, beziehen sich auf den *Leistungsauftrag und auf Mehrjahresprogramme*.

Die Übersicht in Tabelle 30 und Abbildung 16 zeigen, dass sich die Schulen an Jahres- und Mehrjahresprogrammen orientieren und dass Leistungsaufträge an den Schulen hoch existent sind bzw. als ein hilfreiches Führungsinstrument angeschaut wurden.

Zwischen den Aussagen der Schulleitungen und der Schulpflegepräsidenten bestehen keine signifikanten Unterschiede.

Tabelle 30: Einzelitems zu Leistungsaufträgen und Jahres-/Mehrsjahresprogrammen. Beurteilung durch Schulleitende und Schulpflegepräsidenten.

Items	Prozentangaben Schulleitende N <sub>min</sub> = 84		Prozentangaben Schulpflegepräsidenten N <sub>min</sub> = 81	
	trifft zu	trifft nicht zu	trifft zu	trifft nicht zu
Hat Ihre Schule ein Jahresprogramm?	98.9%	1.1%	100%	0.0%
Hat Ihre Schule ein Mehrjahresprogramm?	92.0%	8.0%	90.2%	9.8%
Der Leistungsauftrag ist ein hilfreiches Führungsinstrument für die eigene Schule.	84.5%	15.5%	94.9%	5.1%
Liegt an Ihrer Schule ein genehmigter Leistungsauftrag vor?	84.1%	15.9%	90.2%	9.8%

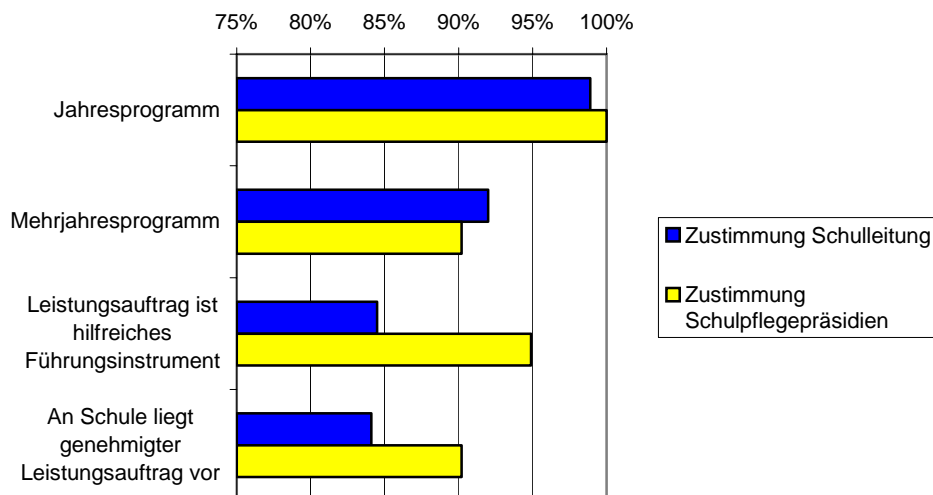


Abbildung 16: Einzelitems zu Leistungsaufträgen und Jahres-/Mehrsjahresprogrammen. Beurteilung durch Schulleitende und Schulpflegepräsidenten.

Zum Leistungsauftrag beantworteten die Schulleitungen und die Schulpflegepräsidenten folgende offene Frage: *Welche Unterstützung wünschen Sie sich noch betreffend Leistungsauftrag?*

[6/88] Schulleitenden wünschten sich bezüglich Leistungsaufträgen *Instrumente* für eine effiziente Durchführung: Diese sollten der Schulpflege und der Schulleitung als elektronische

Version verfügbar gemacht werden. Vereinzelt wurde auch ein *Austausch* unter verschiedenen Schulpflegern und die Unterstützung durch das AVS genannt.

[14/83] Schulpflegepräsidien schrieben explizit, dass sie *keine Unterstützung* bezüglich Leistungsaufträgen bräuchten. [12/83] forderten *Instrumente* für eine einfachere Durchführung von Leistungsaufträgen. Ankerbeispiele: „Das Instrument zum Leistungsauftrag sollte als Excel und nicht als Word-Datei verfügbar sein“. – „Das Formulieren von Indikatoren ist schwierig“. – „Eine Orientierungshilfe zur Erstellung und Überarbeitung von Leistungsaufträgen wäre hilfreich“. [4/83] Schulpflegepräsidien äusserten den Wunsch nach einer *Beratung* bei der Umsetzung des Leistungsauftrages. Eine Person hätte gerne einen *Austausch* unter den Schulpflegepräsidien.

Einige Items bezogen sich auf die *Schulleitung*. Teilweise wurden sie den Schulleitenden und den Schulpflegepräsidien in identischer Form gestellt. Tabelle 31 gibt eine Übersicht über die Antworten der beiden befragten Gruppen – welche wiederum auf die Pole *trifft zu/trifft nicht zu* umgerechnet wurden. Vier Zellen sind leer, weil die entsprechenden beiden Items nur die Schulleitenden beantworteten.

Die Schulleitungsausbildungen scheinen im grossen Stil zu greifen. Aufgaben und Zuständigkeiten sind in den meisten Fällen geregelt.

Die Kooperation zwischen Schulleitenden und Schulpflegern funktioniert laut Aussagen der Schulleitenden an den meisten Orten einwandfrei.

Auch die Trennung zwischen operativer und strategischer Führung ist praktisch flächendeckend realisiert. Ein sehr bedeutsamer Unterschied liegt – nach Prüfung mit dem Mann Withney U-Test – bei der Einschätzung der Arbeitsbedingungen der Schulleitenden vor ( $U = 1942.50$ ;  $p = 0.000^{***}$ ):

Die Schulleitenden sagten klar aus, dass die Arbeitsbedingungen nicht angemessen seien. Die Schulpflegepräsidien sind diesbezüglich deutlich anderer Meinung.

Tabelle 31: Einzelitems zur Schulleitung. Beurteilung durch Schulleitungen und Schulpflegepräsidien.

Items	Prozentuale Zustimmungen <b>Schulleitende</b> $N_{\min} = 87$		Prozentuale Zustimmungen <b>Schulpflegepräsidien</b> $N_{\min} = 81$	
	trifft zu	trifft nicht zu	trifft zu	trifft nicht zu
Die Schulleitungsausbildung erleichtert Ihnen die Ausübung der Schulleitungsfunktion.	98.9%	1.1%	-	-
Sind die Aufgaben und Zuständigkeiten der Schulleitung in einem Reglement oder einer Verordnung geregelt?	95.4%	4.6%	97.5%	2.5%
Die Schulpflege und die Schulleitung arbeiten gut zusammen.	93.1%	6.9%	-	-
Die Schulpflege nimmt strategische Aufgaben und die Schulleitung operative wahr.	92.0%	8.0%	98.8%	1.2%
Die Arbeitsbedingungen für Schulleitungen (Entlastung, Poolstunden usw.) sind angemessen.	39.1% ***	60.9%	84.0% ***	16.0%

Anmerkung: Die Signifikanz wurde mit dem Chi-Quadrat-Test nachgewiesen.

Die Schulleitenden beantworteten auch eine offene Frage zu ihrem Amt: *Welche Bemerkungen haben Sie zum Berufsfeld der Schulleitung?*

Das mit Abstand grösste Problemfeld sahen [36/88] Schulleitungen in ihrem *Pensum*. Genannt wurden die grossen Schwankungen der Arbeitszeit (z.B. durch Anstellungsgespräche), der nicht berücksichtigte überdimensionierte Aufwand an kleineren Schulen oder der grosse Druck seitens der Lehrpersonen und der Behörden. Die Befragten waren sich einig, dass die zu erfüllenden Aufgaben mit dem verfügbaren Pensum nicht zu bewältigen seien. Ankerbeispiel: „der Kanton sollte Schulleitungspensen überprüfen“. Vereinzelt wurde angeregt, die *finanzielle Seite* bzw. die *Infrastruktur* der Schulleitungen zu prüfen.

Einige Items, die den Schulleitenden und den Schulpflegepräsidenten vorgelegt wurden, beziehen sich auf die *Leitbilder*.

Aus Tabelle 32 und Abbildung 17 gehen hervor, dass die Schulen gemäss Aussagen der Schulleitenden und der Schulpflegepräsidenten fast flächendeckend über ein von der Schulpflege genehmigtes und veröffentlichtes Leitbild verfügen und diesem eine Orientierungsfunktion zusprechen.

Auch der Orientierung an Mehrjahresprogrammen, nach welchen die Schulen ihre Leitbilder umzusetzen versuchen, stimmten beide Gruppen mehrheitlich zu. Die Aktualisierung des Leitbildes war rund bei der Hälfte der Befragten ein Thema. Schliesslich bestätigten die Schulleitenden, dass sich die Mehrjahresprogramme an den Leitbildern orientieren würden.

Tabelle 32: Einzelitems zu den Leitbildern. Beurteilung durch Schulleitende und Schulpflegepräsidenten.

Items	Prozentuale Zustimmungen <b>Schulleitende</b> N <sub>min</sub> = 84		Prozentuale Zustimmungen <b>Schulpflegepräsidenten</b> N <sub>min</sub> = 80	
	trifft zu	trifft nicht zu	trifft zu	trifft nicht zu
Besitzt Ihre Schule ein von der Schulpflege genehmigtes und veröffentlichtes Leitbild?	98.9%	1.1%	100%	0%
Das Leitbild gibt der Schule Orientierung.	89.8%	10.2%	93.9%	6.1%
Das Leitbild wird mittels Mehrjahresprogramm umgesetzt.	89.8%	10.2%	87.7%	12.3%
Das Mehrjahresprogramm orientiert sich am Leitbild.	86.4%	13.6%	-	-
Die Aktualisierung des Leitbildes ist geplant.	48.8%	51.2%	51.3%	48.8%

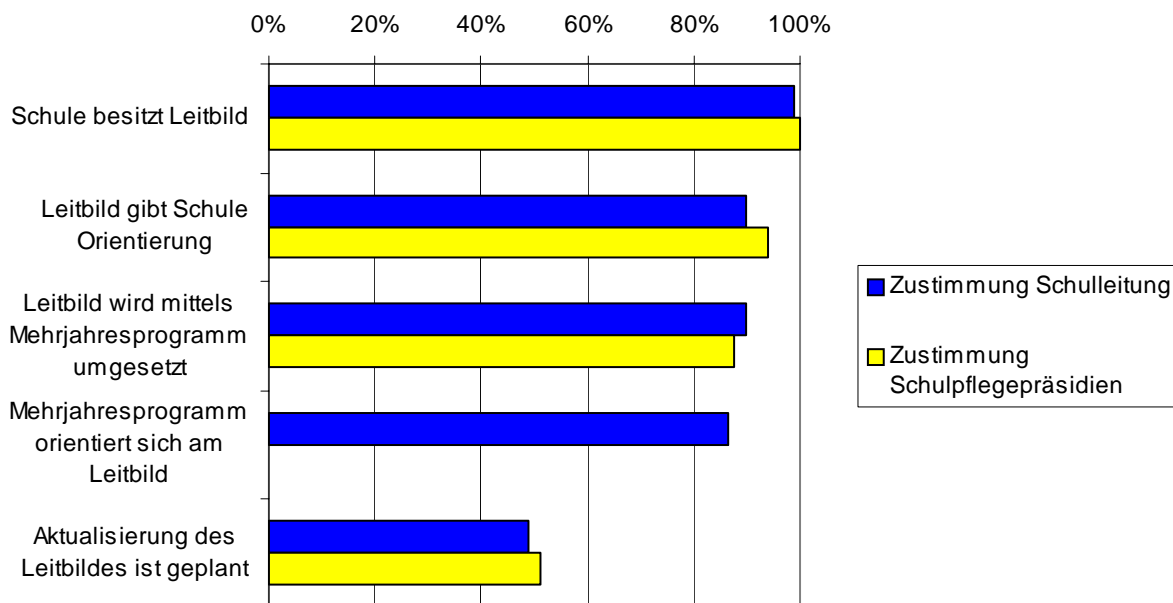


Abbildung 17: Einzelitems zu Leitbildern. Einschätzung durch Schulleitende und Schulpflegepräsidien.

Zwei Items bezogen sich auf die *Zusammenarbeit mit anderen Gemeinden*. Tabelle 33 zeigt auf, dass rund die Hälfte der Schulleitenden und der Schulpflegepräsidien die Kooperation mit Nachbargemeinden suchen.

Eine vertragliche Regelung dieser Kooperationen bestätigten deutlich mehr Schulpflegepräsidien als Schulleitende ( $U = 2416.00$ ;  $p = 0.007^{**}$ ).

Tabelle 33: Kooperation mit andern Gemeinden. Beurteilung durch Schulleitende und Schulpflegepräsidien.

Items	Prozentuale Zustimmungen Schulleitende $N_{\min} = 81$		Prozentuale Zustimmungen Schulpflegepräsidien $N_{\min} = 76$	
	trifft zu	trifft nicht zu	trifft zu	trifft nicht zu
Sie verbessern in Zusammenarbeit mit andern Gemeinden die Auslastung der Schulangebote (z.B. Begabungsförderung, Wahlfächer, Fachräume).	49.4%	50.6%	57.5%	42.5%
Haben Sie die Benutzung des Angebots einer andern Gemeinde mit einer Vereinbarung geregelt?	46.9% **	53.1%	68.4% **	31.6%

Anmerkung: Die Signifikanz wurde mit dem Chi-Quadrat-Test geprüft.

Die Schulleitenden und die Schulpflegepräsidien beantworteten auch eine offene Frage zur kooperativen Auslastung der Schulangebote: *Falls Sie in Zusammenarbeit mit andern Gemeinden die Auslastung verbessern: In welchen Bereichen verbessern Sie die Auslastung der Schulangebote?*

[21/88] Schulleitenden berichteten von einer Kooperation mit andern Gemeinden im Sinne eines *gemeinsamen Unterrichts*. Dies kann die Begabungsförderung, Deutsch als Zweitsprache, Wahlfächer, den Kindergarten oder Kleinklassen betreffen. [9/88] nannten die *gemein-*

same Nutzung von Schulräumen wie z.B. Hauswirtschafts- und Werkräume, Turnhallen oder Bibliotheken. [8/88] realisieren mit Nachbargemeinden *gemeinsame Projekte* wie Projektwochen, Schulentwicklungsprojekte, SCHILW-Kurse, Q-Gruppen oder die gemeinsame Nutzung der Schulsozialarbeit. [5/88] nannten explizit die Führung einer *regionalen Sekundarstufe I*.

[43/83] Schulpflegepräsidien berichteten, dass sie die Auslastung der Schulangebote in Kooperation mit anderen Gemeinden verbessern, indem sie einen *gemeinsamen Unterricht* realisieren würden. Dies betrifft gemeinsame Angebote im Bereich der Sekundarstufe I, im Besonderen der Werkschule, der integrativen Förderung, der Begabungsförderung, der Wahlfächer, der Kleinklasse A und B, der Musikschule, des Angebotes Deutsch als Zweitsprache oder des Religionsunterrichts. [13/83] nannten *gemeinsame Projekte*, welche die Auslastung der Schulangebote verbessern würden. Solche bestehen z.B. aus gemeinsamen SCHILW-Kursen, gemeinsamer Elternbildung, gegenseitigen Hospitationen, gemeinsamen schulischen Diensten (z.B. Schulpsychologie, Logopädie) oder einem regionalen Mittagstisch. [5/83] Schulpflegepräsidien bezeichneten die *gemeinsame Raumnutzung* (Turnhallen, Singäle, Werkräume etc.) mit Nachbargemeinden als eine bessere Auslastung der Schulangebote. Eine Person meinte, dass das *Interesse* zur Zusammenarbeit bei möglichen Partnergemeinden nicht vorhanden sei.

### 6.3 Aussagen der Schulpflegepräsidien

Ein Einzelitem bezog sich auf den *Gemeinderat*. Es beinhaltet: *Der Gemeinderat und die Schulpflege treffen sich zu regelmässigen Besprechungen über schulische Themen*. Dieser Aussage stimmten 47 (59.5%) der Schulpflegepräsidien zu und 32 (40.5%) lehnten sie ab.

Zum Gemeinderat beantworteten die Schulpflegepräsidien auch eine offene Frage: *Welche Probleme zeigen sich bei der Zusammenarbeit mit dem Gemeinderat?*

[24/83] Schulpflegepräsidien formulierten explizit, dass sich bei der Zusammenarbeit mit dem Gemeinderat *keine Probleme* zeigen würden. Zwei Personen meinten, dass die Kompetenzen zwischen dem Gemeinderat und der Schulpflege sauber getrennt seien und sich deshalb keine Probleme zeigen würden. [19/83] sehen die Probleme in *einer finanziellen Hinsicht*. Sie meinten, dass der finanzielle Spardruck das Verhältnis trüben würde bzw. dass das „dominierende Thema in der Kooperation die Finanzen“ seien. Die Spannungen rührten auch daher, dass „das pädagogisch Wünschbare oft nicht den finanziellen Möglichkeiten“ entspreche. Als Problem wurde auch die fehlende Finanzkompetenz der Schulpflege genannt.

[18/83] Schulpflegepräsidien beschrieben *eigentliche Spannungen zum Gemeinderat*.

Ankerbeispiele: „Zwischen dem Gemeinderat und der Schulpflege bestehen ungleiche Interessen und Kenntnisse“. – „Einige Gemeinderäte kennen die Kompetenzen der beiden Gremien nicht“. – „Grundsätzlich hat die Schule immer wieder Verständnis zu ‚erkämpfen‘“. – „Einzelne Mitglieder des Gemeinderats haben Mühe mit dem Behördenstatus der Schulpflege“. – „Der Gemeinderat würde gerne mehr ‚Macht‘ über die Schulpflege ausüben. Die Wertschätzung ist eher gering“.

Ein weiterer Themenkomplex war eigens der *Schulpflege* gewidmet. Tabelle 34 und Abbildung 18 zeigen, dass die Schulpflegepräsidien mit einer sehr hohen Zustimmung zwischen 92.7 und 100% ...

- die Aufgaben und Zuständigkeiten in einem Reglement oder in einer Verordnung geregelt haben,
- sich auf die strategische Führung konzentrieren können,
- ihre Funktionen als Behörde wahrnehmen können,
- ein genügendes Weiterbildungsangebot vorfinden und

- sich regelmässig weiterbilden.

Einzig der Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen stimmten mit 72.0% deutlich weniger Schulpflegepräsidenten zu.

Tabelle 34: Einzelitems zur Schulpflege. Selbstbeurteilung durch Schulpflegepräsidenten.

Items	Absolute Zustimmungen N <sub>min</sub> = 81		Prozentangaben	
	trifft zu	trifft nicht zu	trifft zu	trifft nicht zu
Sind die Aufgaben und Zuständigkeiten der Schulpflege und ihrer Mitglieder in einem Reglement oder einer Verordnung geregelt?	82	0	100.0%	0.0%
Die Schulpflege konzentriert sich auf die strategische Führung und ist so organisiert, dass sie diese wahrnehmen kann.	81	1	98.8%	1.2%
Die Schulpflege kann in der heutigen Stellung als Behörde ihre Funktion wahrnehmen.	77	5	93.9%	6.1%
Das Weiterbildungsangebot für Schulpflegen genügt.	77	4	95.1%	4.9%
Die Mitglieder der Schulpflege bilden sich regelmässig weiter.	76	6	92.7%	7.3%
Die Arbeitsbedingungen für Schulpflegen (z.B. Entschädigung) sind angemessen.	59	23	72.0%	28.0%

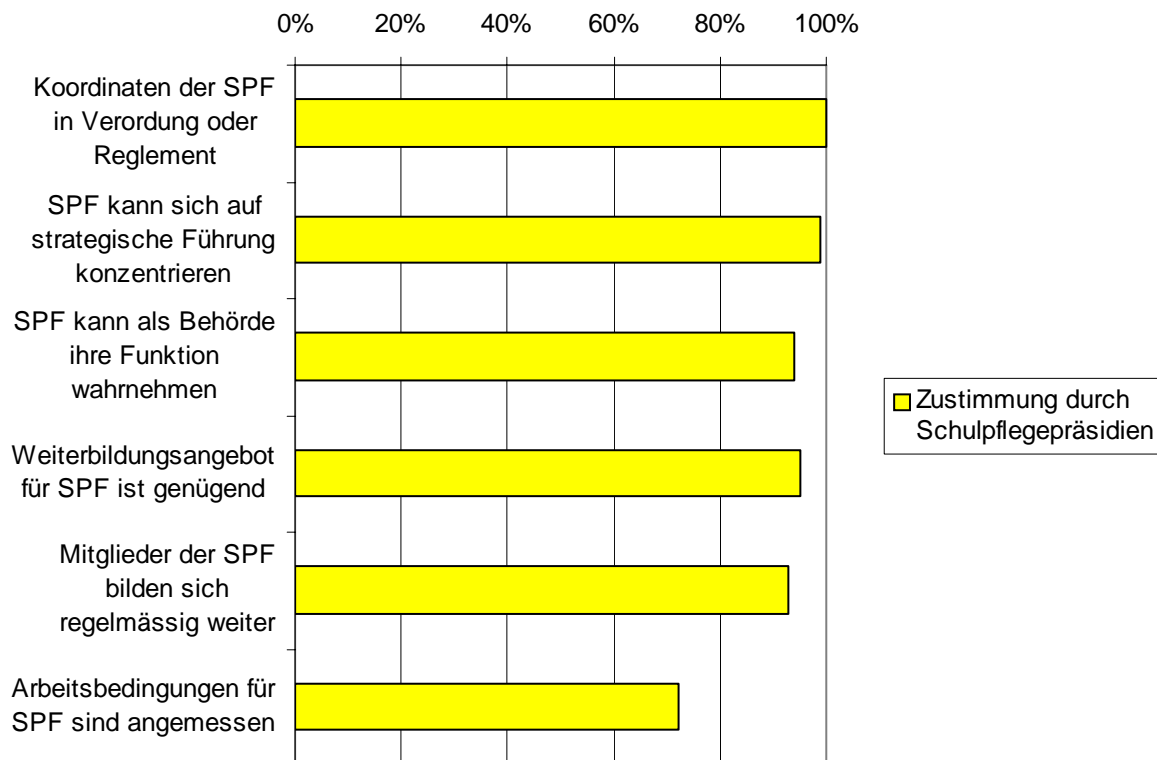


Abbildung 18: Einzelitems zur Schulpflege. Selbstbeurteilung durch Schulpflegepräsidenten.

Mit einigen Items zur Schulleitung wurden nur die Schulpflegepräsidien konfrontiert (vgl. Tabelle 31, in welcher Items aufgelistet sind, welche den Schulleitenden *und* den Schulpflegepräsidien vorgelegt wurden). Aus Tabelle 35 und Abbildung 19 gehen hervor, dass die Schulpflegepräsidien allen Items ausserordentlich hoch zugestimmt. Im Detail:

Die Schulleitungen nehmen die operativen Aufgaben vollumfänglich wahr und es führt jährlich ein Mitglied der Schulpflege mit der Schulleitung ein Beurteilungs- und Fördergespräch durch.

Die Schulpflegen überprüfen die Arbeit der Schulleitung regelmässig und sie führen mit Zielen und Aufträgen. An den meisten Schulorten ist ein Mitglied der Schulpflege für die Führung der Schulleitung bezeichnet.

Tabelle 35: Einzelitems zur Schulleitung. Einschätzung durch Schulpflegepräsidien.

Items	Absolute Zustimmungen		Prozentangaben	
	trifft zu	trifft nicht zu	trifft zu	trifft nicht zu
An Ihrer Schule nimmt eine Schulleitung die operativen Aufgaben vollumfänglich wahr.	81	1	98.8%	1.2%
Führt ein Mitglied der Schulpflege jährlich mit der Schulleitung ein Beurteilungs- und Fördergespräch durch?	79	3	96.3%	3.7%
Überprüft die Schulpflege die Arbeit der Schulleitung regelmässig?	78	4	95.1%	4.9%
Führt die Schulpflege mit Zielen und Aufträgen?	74	8	90.2%	9.8%
Ist ein Mitglied der Schulpflege für die Führung der Schulleitung bezeichnet?	72	9	88.9%	11.1%

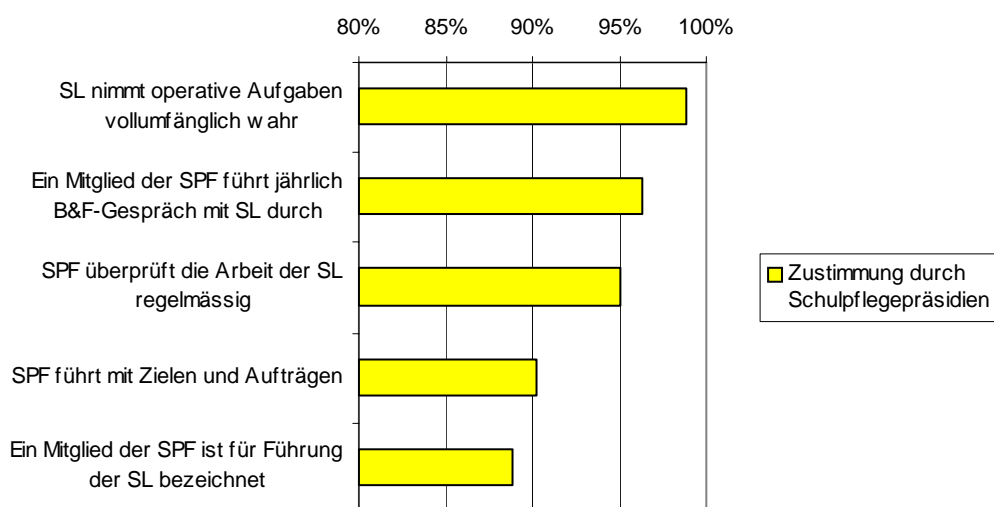


Abbildung 19: Einzelitems zur Schulleitung. Einschätzung durch Schulpflegepräsidien.

Die Schulpflegepräsidien beantworteten auch zwei offene Fragen zu ihrem eigenen Gremium:

*Welche Probleme zeigen sich im Zusammenhang mit dem aktuellen Status als Behörde?*

[23/83] Schulpflegepräsidien nannten die *fehlende Finanzkompetenz der Schulpflege* als Problemzone. [22/83] formulierten explizit, dass sie in Zusammenhang mit dem Behördenstatus der Schulpflege keine Probleme sähen. Vier Personen meinten, dass die unklaren Kompetenzen der Schulpflege und des Gemeinderates zu Problemen führen würden. Ankerbeispiele: „Manchmal ist es schwierig zu klären, wer eigentlich oberste Schulbehörde ist, der Gemeinderat oder die Schulpflege“. – „Die Schulpflege ist eine Zwitter- oder Pseudobehörde“.

*Welche zusätzlichen Unterstützungsangebote benötigen Sie (als Schulpflege)?*

[19/83] Schulpflegepräsidien äusserten explizit, dass sie *keiner Unterstützungsangebote* bedürften. [7/83] gaben *Weiterbildungs- und Beratungsbedürfnisse* an. Inhaltlich betrifft dies rechtliche Angelegenheiten, Einführungskurse in die Aufgaben der Schulpflege oder ins Personal- und Projektmanagement. [4/83] Schulpflegepräsidien erwarteten eine *gössere finanzielle Unterstützung* durch den Kanton.

## **6.4 Interpretation der Ergebnisse des Bildungscontrollings**

Jegliche interpretativen Argumentationslinien sind vor dem Hintergrund zu sehen, dass fast sämtliche Ergebnisse eine hohe Zustimmungsrates aufweisen.

### **Organisation der Sekundarstufe I**

Die Aussage, dass die neue Organisationsform *keine* oder *eher keine* Verbesserung für die Förderung der Lernenden gebracht habe, bezieht sich auf alle Organisationsformen der Sekundarstufe I, am ausgeprägtesten auf die integrative Form. Allerdings ist zu beachten, dass die zuletzt genannte Datenbasis auf Aussagen von lediglich 3 Schulleitenden aus integrativen Schulformen beruht (vgl. Tab. 20). Wir können zur fehlenden Verbesserung der Förderungssituationen weniger eine Daten gestützte Interpretation vornehmen, als Fragen formulieren: „Warum haben die organisatorischen Umstellungen auf der Ebene der Lernenden keine Vorteile gebracht?“ – „Wie müssten die Reformgedanken weiter geführt werden, damit die Lernenden daraus einen Gewinn ziehen können?“ etc. – Fragen in dieser Richtung bedürfen einer grundlegenden Einbindung in künftige Schulreformen. Fest steht, dass 97% ihre bestehende Organisationsform auf der Sekundarstufe I beibehalten möchten. Die aufgeworfenen Fragen sollten daher auf qualitative Verbesserungen der bestehenden bzw. realisierten Organisationsformen ausgerichtet sein. Insbesondere müssen die Probleme zur Stunden- und Pensenplanung ernst genommen und in lösungsorientierten Diskussionen angegangen werden.

Die eher pessimistischen Einschätzungen der neuen Organisationsform bedürfen einer grundsätzlichen Relativierung. Die Ergebnisse, welche inmitten eines organisatorischen Veränderungsprozesses entstanden sind, haben starken formativen Charakter. Sie spiegeln die mit den Veränderungen einher gehenden Unsicherheiten bzw. Dynamiken in verschiedener Hinsicht. Eine erneute (summative) Beurteilung der veränderten Lernsituationen der Jugendlichen sollte daher nach einer gewissen Konsolidierungsphase vorgenommen werden. Es ist zu vermuten, dass die Einschätzungen zu einem späteren Zeitpunkt – an welchem die Neuorganisation der Sekundarstufe I gefestigter aufscheint – einiges positiver ausfallen wird.

### **Förderung von Lernenden mit besonderen Begabungen**

Die Förderung von Lernenden mit besonderen Begabungen scheint konzeptionell gereift und umgesetzt zu sein und zwar nach den Qualitätsstandards des Amtes für Volksschulbildung (AVS). Dies geht aus der positiven Beantwortung der ersten drei Items in Tabelle 21 hervor. Die von 57% realisierte integrative Förderung schliesst Angebote für begabte und schwächere Schülerinnen und Schüler ein. Sie weist ebenfalls auf eine konzeptionell gut eingebettete Förderung von Lernenden mit besonderen Begabungen hin. Zudem scheint die integrierte Begabungsförderung durch Binnendifferenzierung des Unterrichts in den meisten Klassen realisiert zu sein. Insgesamt wird das gesamte Spektrum der Begabungsförderung wie z.B.



das Überspringen von Klassen auf einem Kontinuum mit Gradabstufungen umgesetzt (vgl. Tab. 22 und Abb. 12). Der relativ hohe Anteil von Schulleitenden, welcher keiner expliziten Unterstützung bedarf, weist darauf hin, dass die Begabungsförderung an den Luzerner Schulen gut eingespielt ist.

### **Schuleintritt**

Der obligatorische Kindergartenbesuch und die Herabsetzung des Kindergartenalters sind erfreulicherweise flächendeckend realisiert (vgl. Tab. 23). Das Recht der Eltern, ihre Kinder um ein Jahr vom Kindergarten und vom Schuleintritt zurückstellen zu können, wird von rund zwei Dritteln der Schulleitenden begrüsst. Zum Ersteren: Es kann die Vermutung angestellt werden, dass ein Drittel der Meinung ist, dass die Kinder auch bei Entwicklungsverzögerungen vom Förderangebot des Kindergartens profitieren können sollten. Die Mehrheit meinte aber – und dies entgegen der gesetzlichen Vorgabe – dass eine Rückstellung um ein Jahr möglich sein sollte. Zum Zweiten: Die Schulleitenden, welche die Rückstellung vom Schuleintritt um *höchstens* ein Jahr ablehnen, sehen vielleicht analog den Intentionen der Basis- oder Grundstufe, dass der Erwerb der Kulturtechniken mit dem variablen Schulbeginn noch individueller gestaltet werden könnte als in der vorgesehenen Spannbreite. In diesem Sinne würden sie für einen noch flexibleren Schuleintritt plädieren. Die Mehrheit begrüsst jedoch die Rückstellungsmöglichkeit vom Schuleintritt um ein Jahr. Es ist möglich, dass auch sie die Flexibilisierung des Schuleintritts im Auge haben. Bezüglich Schulbeginn ist es schliesslich erfreulich, dass die Kooperation zwischen Kindergarten und Unterstufe zu 100% gewährleistet ist (wenn die beiden Kategorien *trifft zu* und *trifft eher zu* in einer zustimmenden Kategorie zusammengerechnet werden).

### **Schülerinnen- und Schülerpartizipation**

In rund 80% der Fälle ist die Schülerpartizipation durch Klassenräte auf Klassenebene realisiert (vgl. Tab. 24). Zwei Drittel der Schulleitenden bejahten zudem, dass die Schüler- und Schülerinnenpartizipation Teil des Leitbildes sei und dass ein Konzept zur Partizipation der Lernenden bestehe. Schüler- und Schülerinnenräte auf Schulhaus- oder Stufenebene existieren in rund der Hälfte der Schulen. Insgesamt darf festgestellt werden, dass die Partizipation von Lernenden ein echtes Anliegen ist, das allerdings an manchen Orten intensiviert werden könnte. Die Antworten zur offenen Frage weisen auf eine gut eingespielte Praxis hin. Sie beinhalten, dass die Schulleitenden keine Unterstützungsbedürfnisse im Bereich der Schülerinnen- und Schülerpartizipation haben. Immerhin 7 von 88 Schulleitungen äusserten dennoch den Wunsch nach einer Beratung bzw. einem Support in diesem Bereich.

### **Mitwirkung der Erziehungsberechtigten**

Gut zwei Drittel der Schulleitenden bestätigten, dass die Elternmitwirkung konzeptionell geregelt sei (vgl. Tab. 25). Etwa gleich viele nannten Elternforen und Elternräte als Realisierungsform. In rund einem Drittel der Schulorte bestehen neben den genannten weitere Partizipationsmöglichkeiten wie z.B. projektorientierte Formationen. Die Mitwirkung der Eltern wird also hoch gehalten, darf aber mancherorts noch ausgebaut werden. Eher ungeklärt bleibt, wie die Mitwirkung geregelt ist: Lediglich in einem Fünftel der Schulorte liegt ein Reglement der Schulpflege vor, in 11% ist sie in „einem andern Dokument“ festgehalten und in 15% der Fälle gibt es keine Regelung. Als bedeutendste Problemzonen der Elternmitwirkung nannten die Schulleitenden das mangelnde Interesse der Erziehungsberechtigten und die Abgrenzung. Beide Bereiche können unter den Themen zur Funktions- und Kompetenzklärung besprochen werden: Die Schulen sollten den Eltern klare Angebote zur Mitwirkung unterbreiten können, in denen die Möglichkeiten, Funktionen und Kompetenzen der Elternmitwirkung offen deklariert werden. Eine solche Offensive könnte zu einer Erhöhung des Interesses und zu einer Minimierung der Abgrenzungsprobleme führen. In dieser Richtung lassen sich auch die Wünsche der vier Schulleitenden nach klaren Richtlinien oder einer gesetzlichen Grundlage deuten.

### **Wahrnehmung des umfassenden Berufsauftrages durch die Lehrpersonen**

Den erweiterten Berufsauftrag mit den Hauptaufgaben Klasse, Lernende, Schule und Lehrpersonen nehmen laut Aussage der Schulleitenden 98% der Lehrpersonen wahr. Damit scheint ziemlich breit realisiert zu sein, was in These 3 des Projektes SmP und im neuen

Gesetz über die Volksschulbildung festgehalten ist. Die Schulleitenden wiesen in den offenen Fragen aber auf zwei Problemfelder hin: Auf die hohe zeitliche Belastung der Lehrpersonen und auf die Fixierung des Berufsauftrages auf das Kerngeschäft Unterricht. Die hohe zeitliche Belastung durch Aufgaben ausserhalb des eigenen Unterrichts lässt die Frage aufwerfen, ob und wie der erweiterte Berufsauftrag der Lehrpersonen ökonomisiert werden kann. Diese Frage deuten wir aber im Kontext des zweiten Problemfeldes: Es bedarf einer Bewusstseinsweiterung der Lehrpersonen und in diesem Sinne auch einer Konsolidierungsphase, bis die Aufgaben ausserhalb des eigenen Unterrichts auch als integraler Bestandteil des Berufsauftrages gesehen werden. Es könnte sich diesbezüglich als günstig erweisen, wenn künftige Schulreformen auch die Unterrichtsentwicklung in den Fokus nehmen.

### ***Beurteilungs- und Fördergespräche durch die Schulleitung***

100% bzw. beinahe 100% der Schulleitenden sagten über sich selber aus, dass sie in der Lage seien, im Arbeitsfeld Schule und im Arbeitsfeld Lehrpersonen Beurteilungen vorzunehmen (vgl. Tab. 26 und Abb. 13). Ein hoher Anteil von 94% bestätigte ebenfalls die jährliche Durchführung von Beurteilungs- und Fördergesprächen mit Lehrpersonen. Es ist nicht erstaunlich, dass sich lediglich vier bzw. drei Fünftel der Schulleitenden Beurteilungen im Arbeitsfeld Klassen und im Arbeitsfeld Lernende zutrauen, zumal Unterrichtsbesuche und die Beurteilung von Klassen und Lernenden neu im Amtsauftrag der Schulleitungen enthalten sind. Dies stellt offenbar eine neue Herausforderung dar, welcher sich die Schulleitenden stellen müssen. Aus den offenen Fragen geht hervor, dass für die Schulleitenden die notwendigen zeitlichen Ressourcen bezüglich Hospitationen, welche den Beurteilungs- und Fördergesprächen vorausgehen, deutlich zu knapp bemessen sind. Die Forderung eines neuen Berechnungsmodells für die Pensen der Schulleitungen erstaunt deshalb nicht. Sie bedarf im Sinne der Qualitätsentwicklung der Beurteilungs- und Fördergespräche einer eingehenden Diskussion.

### ***Selbstbeurteilung der Lehrpersonen***

Tabelle 27 und Abbildung 14 zeigen, dass rund 90% der Schulleitenden den Lehrpersonen zugestehen, dass sie eine regelmässige Reflexion und Beurteilung der eigenen Arbeit vornehmen. Dies ist eine bedeutende Grundlage für die berufliche Weiterentwicklung der Lehrpersonen. Rund zwei Drittel billigten den Lehrpersonen auch eine periodische Rückkopplung durch die Lernenden zu und rund die Hälfte gab an, dass dies auch bei den Erziehungsberechtigten erfolge. Die Spiegelung durch direkt Beteiligte im Umfeld Schule (Eltern, Lernende u.a.) wäre eine wichtige Quelle für eine berufliche Weiterentwicklung der Lehrpersonen und könnte an manchen Orten noch ausgebaut werden.

Ein durch die Lehrpersonen geführtes Portfolio kann ein gutes Reflexionsinstrument sein. Allerdings wird diese Form laut Einschätzung der Schulleitenden nur von einem Drittel der Lehrpersonen realisiert. Vielleicht könnten entsprechende Weiterbildungsangebote dieses Instrument unter Lehrpersonen beliebter machen. Es darf hier aber auch nicht verheimlicht werden, dass die Entwicklungsarbeit via Portfolio einige Zeitressourcen beanspruchen kann, welche vielleicht andernorts fehlen. In diesem Zusammenhang darf auch der Wunsch der Schulleitenden nach Instrumenten für eine strukturierte Selbstbeurteilung genannt werden. Solche Instrumente könnten unseres Erachtens positiv in Richtung einer Ökonomisierung und Qualitätssteigerung der Selbstbeurteilung wirken.

### ***Q-Gruppenarbeit***

Fast an allen Luzerner Schulen findet die Q-Gruppenarbeit mit gegenseitigen kollegialen Hospitationen und qualitätsfördernden Gesprächen statt, welche für die berufliche Weiterentwicklung wichtig ist (vgl. Tab. 28). Dieser Behauptung stehen rund 14% der Schulleitenden gegenüber, welche die Q-Gruppenarbeit für die Qualitätsentwicklung des Unterrichts nicht als zentral anschauten. Einzelne Lehrpersonen brachten zu den offenen Fragestellungen diesbezüglich zum Ausdruck, dass die Effizienz der Q-Gruppenarbeit noch gesteigert werden könnte (vgl. Kap. 4.2.6). Mit den offenen Fragestellungen des Bildungscontrollings nannten die Schulleitenden drei gewichtige Problemzonen der Q-Gruppenarbeit: organisatorische Probleme, Rollenkonflikte und Widerstände der Lehrpersonen gegenüber der Q-

Gruppenarbeit. Zum ersten Problemkreis müssen schulinterne Diskussionen eine Klärung bringen. Bezüglich Rollenkonflikten und Widerständen gegenüber der Q-Gruppenarbeit könnten schulhausinterne Weiterbildungen (SCHILWs) eine positive Wirkung zeigen.

### **Interne Evaluationen**

Die interne Evaluation scheint an den Luzerner Schulen ein echtes Anliegen zu sein. Rund 82% der Schulleitenden gab an, dass die Schwerpunkte aus den Jahres- und Mehrjahresprogrammen regelmässig intern evaluiert würden. Zudem beansprucht 40% der Schulleitenden diesbezüglich eine externe Beratung. Die Schulen verfügen über unterschiedlich viele, aber durchschnittlich über zwei in einem Kaderkurs qualifizierte Personen für die interne Evaluation. Die Zahlen sprechen sehr in Richtung einer Evaluationskultur, welche sich in einer positiven Entwicklung befindet. Allerdings sehen die Schulleitenden erhebliche Probleme der internen Evaluation im zu betreibenden zeitlichen Aufwand. Es darf die Frage gestellt werden, ob die bestehenden Schulpools wirklich ausreichen, um Lehrpersonen für interne Evaluationen zeitlich genügend zu entschädigen. Eine kantonal zur Verfügung gestellte Instrumentierung könnte zudem eine Ökonomisierung interner Evaluationen bewirken.

### **Familien ergänzende Betreuungsangebote**

Von der Aufgabenhilfe (rund 48%) bis zur Tagesschule (rund 3%) stehen an vielen Schulen einige Familien ergänzende Betreuungsangebote zur Verfügung (vgl. Tab. 29 und Abb. 15). Die gesellschaftlichen Veränderungen werden vermutlich in Zukunft eine noch deutlichere Entfaltung dieser Angebote erfordern. Die Schulen müssen daher klären, in welchem Ausmass sie sich selber verantwortlich fühlen, mit Betreuungsangeboten ausserhalb der Unterrichtszeit aufzuwarten. Je nach bildungspolitischer Orientierung können die Bedürfnisse auch von ausserschulischen Gremien befriedigt werden. Die von einigen Schulleitenden geforderte finanzielle Unterstützung von Familien ergänzenden Betreuungsangeboten müsste entsprechend relativiert werden.

### **Leistungsauftrag und Mehrjahresprogramm**

Aus Tabelle 30 und Abbildung 16 gehen hervor, dass Leistungsaufträge und Jahres- bzw. Mehrjahresprogramme an den Luzerner Schulen in einem erfreulich hohen Ausmass realisiert und auch als hilfreiche Instrumente empfunden werden. Mit der Formulierung von Leistungsaufträgen erfüllen die Schulen den § 32 des Gesetzes über die Volksschulbildung. Einige Schulleitende und Schulpflegepräsidien wünschten sich allerdings eine Instrumentierung zur effizienteren bzw. einfacheren Umsetzung der Leistungsaufträge. Dadurch könnte die Akzeptanz von Jahres-/Mehrsjahresplänen im Verbund mit Leistungsaufträgen noch gesteigert werden.

### **Schulleitung**

Die Schulleitenden gaben fast geschlossen an, dass die Schulleitungsausbildung die Ausübung ihres Amtes erleichtere (vgl. Tab. 31). Damit stellen sie der Ausbildung ein sehr gutes Zeugnis aus. Sie sprachen auch der Kooperation mit der Schulpflege hohe Qualitäten zu, was als wertvolle Grundlage für die operative und strategische Führung der Schulen angeschaut werden darf. In dieselbe Richtung weisen auch die hohen Zustimmungen der Schulleitenden und Schulpflegepräsidien bezüglich der Items *Festhaltung der Aufgaben und Zuständigkeiten der Schulleitung durch Verordnungen oder Reglemente* und *die Schulpflege nimmt strategische Aufgaben und die Schulleitung operative wahr*. Die Funktion der Schulleitung und der Schulpflege scheint also bei beiden befragten Gruppen auf eine gegenseitige Akzeptanz zu stossen. Eine Ausnahme bildet die Einschätzung der Arbeitsbedingungen für die Schulleitungen. Lediglich 39% der Schulleitenden selber beurteilte diese als angemessen und 84% der Schulpflegepräsidien meinten, die Arbeitsbedingungen der Schulleitungen seien befriedigend. Es ist nicht erstaunlich, dass die Schulpflegepräsidien nicht das gesamte Aufgabenspektrum und die Belastungen der Schulleitenden sehen. Dieser gravierende Unterschied sollte aber zwischen den beiden Gruppen in offenen Gesprächen geklärt werden. Es kann unseres Erachtens nicht angehen, dass lediglich ein Drittel der Schulleitenden mit den eigenen Arbeitsbedingungen zufrieden ist. Der Schuh drückt offenbar stark, denn die Schulleitenden verleihen dieser Unzufriedenheit auch mit ihren Bemerkungen zu offenen Fragen Ausdruck.

Die Schulpflegepräsidien stellten den Schulleitenden ein sehr gutes Zeugnis aus. Sie stimmten zu 99% zu (vgl. Tab. 35 und Abb 19), dass die Schulleitung die operativen Aufgaben vollumfänglich wahrnehme. Ebenfalls deutlich über 90% der Schulpflegepräsidien gaben an, dass ein Mitglied der Schulpflege jährlich ein Beurteilungs- und Fördergespräch durchführe und dass die Schulpflege regelmässig die Arbeit der Schulleitung überprüfe. Ein etwas geringerer Prozentsatz, aber immer noch 90% der Schulpflegepräsidien beurteilten, dass die Schulpflege mit Zielen und Aufträgen führe und dass ein Mitglied der Schulpflege für die Führung der Schulleitung bezeichnet sei. In der Gesamtschau sind dies ausserordentlich wertvolle Voraussetzungen für eine strategische Führung der Schule.

### **Leitbilder**

Ziemlich einstimmig und deutlich sagten die Schulleitenden und die Schulpflegepräsidien aus, dass die eigene Schule über ein von der Schulpflege genehmigtes Leitbild verfüge, dass das Leitbild der Schule eine gute Orientierung gebe und dass es mittels Mehrjahresprogramm umgesetzt werde (vgl. Tab. 32 und Abb. 17). Die Schulleitenden bestätigten zudem, dass sich das Mehrjahresprogramm am Leitbild orientiere. Diese Fakten sind eine erfreuliche und bedeutende Basis für die zielgerichtete Führung der Schulen. Rund die Hälfte der Befragten kündigte das Vorhaben an, die Leitbilder aktualisieren zu wollen. Damit bezeugen sie, dass sich die Schulen in engagierten Entwicklungsprozessen befinden.

### **Kooperation mit anderen Gemeinden**

Rund die Hälfte der Schulleitenden und der Schulpflegepräsidien bestätigten, dass sie die Auslastung der Schulangebote durch die Zusammenarbeit mit anderen Gemeinden optimieren würden (vgl. Tab. 33). Die Optimierung durch Kooperation betrifft einen zusammengelegten Unterricht, die gemeinsame Nutzung von Schulräumen und die Realisierung gemeinsamer Projekte. Offenbar scheinen aber nicht alle Schulleitenden darüber informiert zu sein, inwiefern mit Nachbargemeinden Regelungen oder Vereinbarungen bestehen. Diesbezüglich dürfte eine grössere Transparenz seitens der Schulpflege angestrebt werden.

### **Gemeinderat**

Lediglich 60% der Schulpflegepräsidien stimmten zu, dass sich die Schulpflege regelmässig mit dem Gemeinderat zu Besprechungen über schulischen Themen treffe. Dieser Prozentsatz braucht vermutlich nicht wesentlich erhöht zu werden, denn 24 von 83 Schulpflegepräsidien (27%) schrieben zur Kooperation mit dem Gemeinderat, dass sie keine Probleme sehen würden. Andere nahmen als Konfliktzone finanzielle Fragen sowie ungleiche Interessen und Kenntnisse zwischen Schulpflege und Gemeinderat wahr. Die Kooperation zwischen den beiden Behörden könnte mancherorts verbessert werden, wenn der gegenseitige schulische Austausch eine höhere Verbindlichkeit erhielte.

### **Schulpflege**

Die Schulpflegepräsidien erklärten (fast) geschlossen, dass die Aufgaben und Zuständigkeiten der Schulpflege und ihrer Mitglieder in einem Reglement oder in einer Verordnung geregelt sei, dass die Schulpflege die strategische Führung der Schule wahrnehmen könne und dass ihre Stellung als Behörde die Funktionen wahrnehmen lasse (vgl. Tab. 34 und Abb. 18). Auch das Weiterbildungsangebot für Schulpflegen wurde fast durchgehend als genügend eingestuft. Im Weiteren bestätigten die Schulpflegepräsidien, dass sich ihre Mitglieder regelmässig weiterbilden würden. Das einzige Item, bei dem eine geringere Zustimmung (von 72%) vorliegt, betrifft die Arbeitsbedingungen für Schulpflegen, welche von fast einem Drittel für nicht angemessen beurteilt wurde. Unseres Erachtens würde es sich lohnen, den Gründen für diese Unzufriedenheit nachzugehen.

Hinweise diesbezüglich geben die Antworten zu den beiden offenen Fragen: Immerhin 23 von 83 Schulpflegepräsidien (26%) sagten aus, dass sie die fehlende Finanzkompetenz der Schulpflege als Problem sehen würden. Und 4 weitere Personen benannten die unklaren Kompetenzen der Schulpflege als Konfliktzone. Auf der andern Seite sagten aber auch 19 von 83 Schulpflegepräsidien (23%) explizit aus, dass sie als Schulpflege keiner Unterstützungsangebote bedürfen würden.

## 7.1 Ergebnisse des Längsschnitts mit Schulleitungen

Das vorliegende Kapitel erhellt zentrale Entwicklungslinien der Schulleitungen über den Zeitraum zwischen 1997 und 2006. Die Skalen, an welchen diese Veränderungstendenzen sichtbar gemacht werden, bilden wichtige Indikatoren des Projektes SmP ab. In Kapitel 7.2 erfolgt eine weitgehend parallele Darstellung der Entwicklungslinien innerhalb des Projektes SmP von Lehrpersonen. Die Berichterlegung über den Längsschnitt schliesst mit einem Vergleich zwischen der Innovationsbereitschaft von Schulleitungen und Lehrpersonen.

### 7.1.1 Verwendete Skalen

Beim Schulleitungslängsschnitt liegt das Augenmerk auf zwei übergeordneten Themenbereichen: der *Innovationsbereitschaft* und der Dimension *Führung der Schule*. Beide Bereiche setzen sich aus je drei Teilskalen zusammen (vgl. Tab. 36).

Tabelle 36: Reliabilität der Skalen und Subskalen mit Bezug auf den Längsschnittdatensatz.

Skala	Items	M	SD	Alpha
Innovationsbereitschaft (Superskala)	13	3.65	.47	.82
- Projektidentifikation	2	3.80	.69	.67
- Kooperationsbestrebung	5	3.47	.60	.76
- Öffnungstendenz	6	3.75	.57	.75
Führung der Schule (Superskala)	12	4.29	.36	.69
- Soziale Führung	4	4.42	.42	.57
- Operative Führung	4	4.16	.45	.54
- Führen mit konkreten Hilfen	4	4.29	.54	.43

Bei der Skala *Innovationsbereitschaft* haben sich die Reliabilitätswerte (Alpha) durch den letzten Erhebungszeitpunkt eher erhöht. Die Reliabilitätswerte der Skala *Führung der Schule* sind hingegen gefallen. Da aber nur ein Wert die kritische Grenze von Alpha = .50 unterschreitet, verwenden wir die Skalen unverändert weiter, um einen direkten Vergleich zu ermöglichen.

### 7.1.2 Generelle Entwicklungstendenzen bei den Schulleitungen

Tabelle 37 zeigt die Mittelwerte der erhobenen Schulleitungsskalen im längsschnittlichen Vergleich. Die Masszahl  $\eta^2$  steht für das Ausmass des Zusammenhangs zwischen der jeweiligen Skala und den vier Messzeitpunkten. Am Beispiel der Superskala *Führung der Schule* mit einem  $\eta^2$ -Wert von .118 bedeutet dies, dass 11.8% der Varianz dieser Superskala auf den Erhebungszeitpunkt zurückgeführt werden kann. Daneben erklären die vier Erhebungszeitpunkte rund 11% der Varianz der sozialen Führung, 9% der konkreten Hilfestellungen und 7% der Kooperationsbereitschaft. Eher gering ist der Zusammenhang zwischen den Erhebungszeitpunkten und den Skalen *Operative Führung* sowie *Projektidentifikation*.

Tabelle 37: Wichtige Kennwerte des Schulleitungslängsschnitts auf Skalenebene im Überblick. Skalen geordnet nach Stärke des bivariaten Zusammenhangs ( $\eta^2$ ) mit Erhebung.

Verglichene Skalen	1997		2000		2003		2006		p	Eta <sup>2</sup>
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Führung der Schule (Superskala)	3.96	.39	4.32	.35	4.37	.32	4.32	.29	***	.118
Soziale Führung	4.05	.51	4.45	.38	4.49	.37	4.47	.39	***	.105
Konkrete Hilfestellungen	3.85	.65	4.34	.55	4.40	.48	4.31	.37	***	.091
Kooperationsbereitschaft	3.34	.59	3.51	.54	3.63	.51	3.18	.76	***	.066
Innovationsbereitschaft (Superskala)	3.63	.45	3.66	.41	3.77	.37	3.41	.67	***	.063
Öffnungstendenz	3.88	.51	3.74	.46	3.85	.46	3.49	.90	***	.050
Operative Führung	3.97	.52	4.16	.47	4.22	.39	4.18	.42	**	.026
Projektidentifikation	3.62	.77	3.83	.73	3.88	.63	3.71	.58	*	.015

Die grafische Aufbereitung der Skalen zur *Innovationsbereitschaft* veranschaulicht, dass diese Skalen über die letzten zehn Jahre hinweg ständigen Veränderungen unterworfen waren. In Abbildung 20 sind die – gemäss T-Test – signifikanten Mittelwertveränderungen zwischen zwei Erhebungszeitpunkten jeweils fett eingetragene. Die Tatsache, dass fast alle Verbindungslinien fett formatiert sind, symbolisiert diese stetigen Veränderungen.

Tendenziell lässt sich im Jahr 2003 ein Höhepunkt der *Innovationsbereitschaft* im Projekt SmP festmachen. Zwischen 2003 und 2006 waren die Skalen zur *Innovationsbereitschaft* jedoch ausnahmslos einer rückläufigen Tendenz unterworfen.

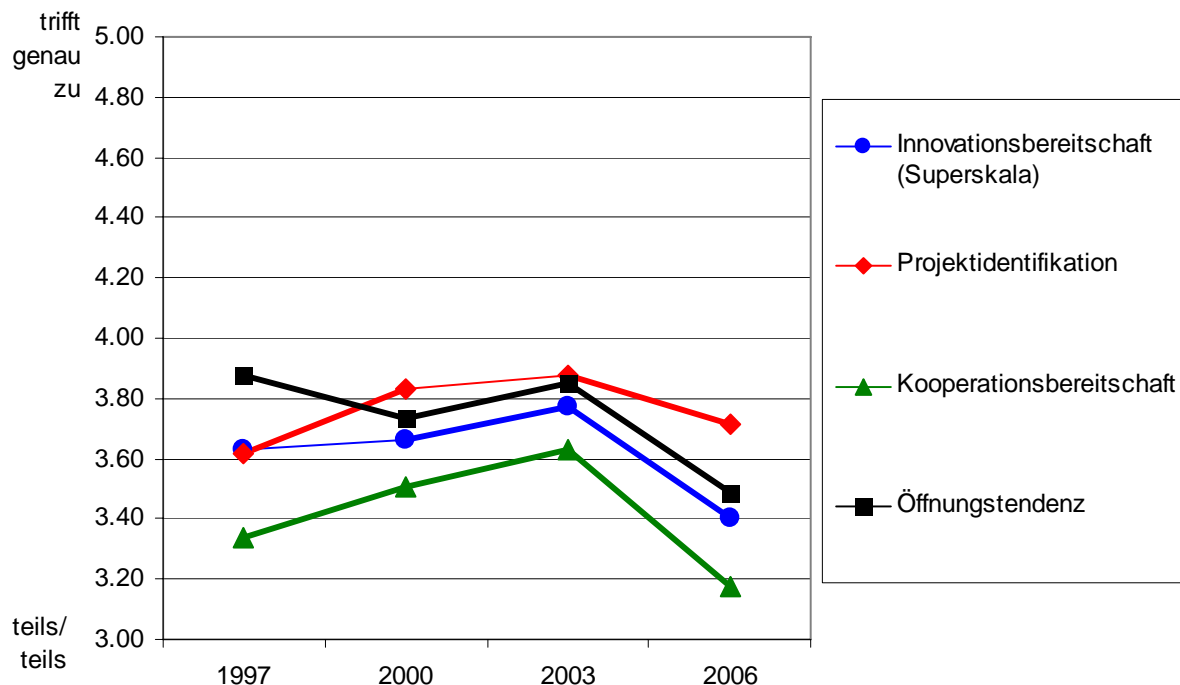


Abbildung 20: Vergleich der Entwicklung der Skalen zur *Innovationsbereitschaft* im Projektverlauf.

Die Tatsache, dass die Führungsskalen zwischen 1997 und 2000 einen klar messbaren Anstieg erfuhren, um anschliessend auf relativ hohem Niveau zu verbleiben, lässt sich der grafischen Veranschaulichung in Abbildung 21 entnehmen.

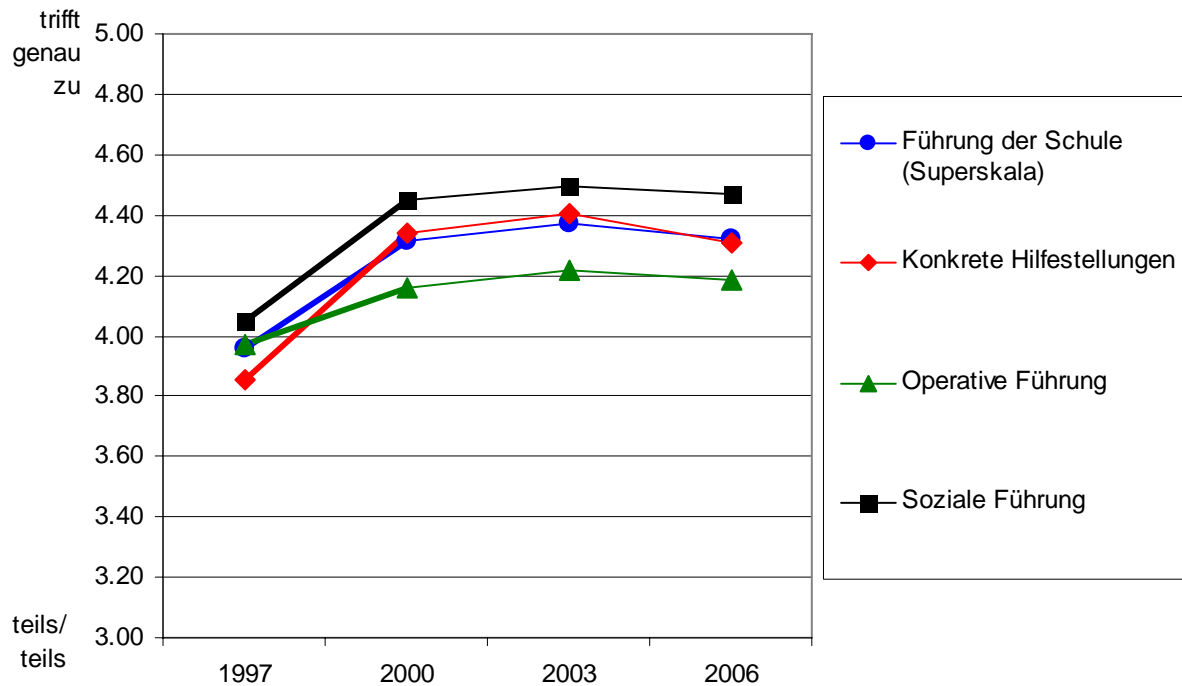


Abbildung 21: Vergleich der Entwicklung der Skalen zur *Führung der Schule* im Projektverlauf.

Werden die erhobenen Items auf die beiden Superskalen *Führung der Schule* sowie *Innovationsbereitschaft* verdichtet, so resultiert Abbildung 22.

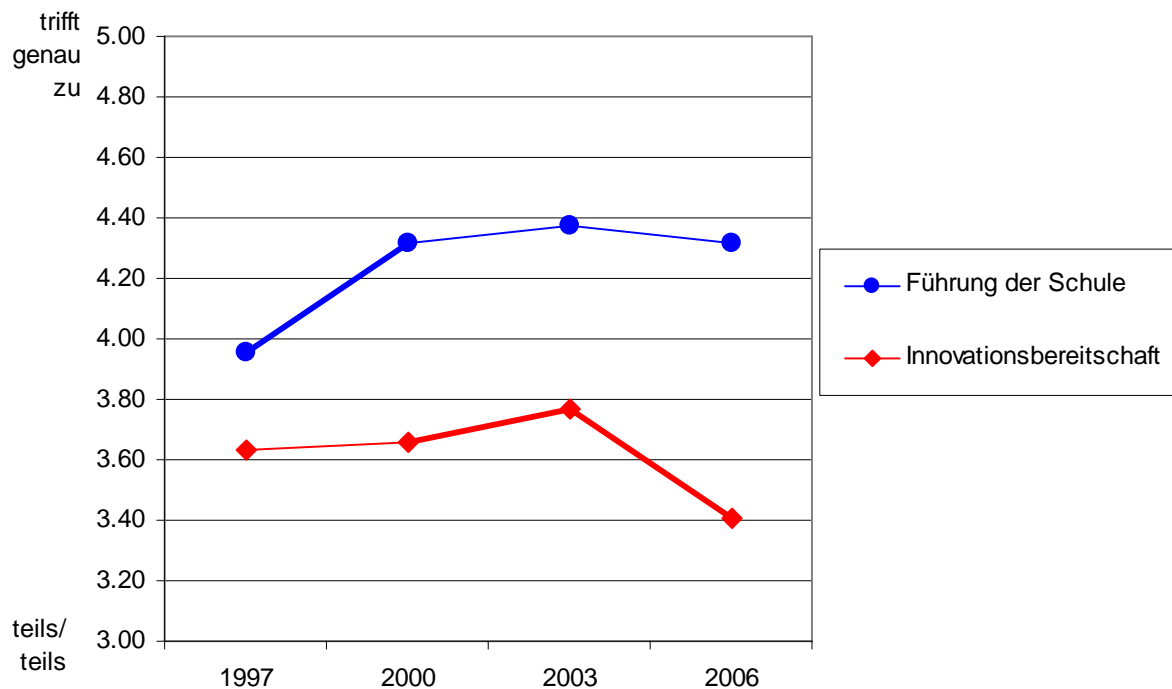


Abbildung 22: Vergleich der Entwicklung der *Führung* und *Innovationsbereitschaft* im Projektverlauf.

Nach diesen Ausführungen zu den generellen Entwicklungstendenzen bei den Schulleitungen werden die einzelnen Skalen im Folgenden differenzierter analysiert.

### 7.1.3 Projektidentifikation

Die Items der Skala *Projektidentifikation* bewegten sich im gesamten Entwicklungsverlauf von SmP ausschliesslich im positiven Teil des fünfstufigen Antwortformats (vgl. Abb. 23). Da dies bei den meisten anderen Skalen analog ist, zeigen auch die folgenden Abbildungen jeweils nur die obere Hälfte des Antwortformats (von 3 = *teils/teils* bis 5 = *trifft genau zu*). Wenn bei einzelnen Skalen tiefere Werte erzielt wurden, werden allerdings auch Teile des negativen Bereichs der Antwortskala dargestellt.

Abbildung 23 zeigt, dass das Item *Ich setze mich häufig für Neuerungen ein* über alle vier Erhebungszeitpunkte hinweg keine statistisch signifikanten Veränderungen erfuhr. Dieses Item musste allerdings bereits bei früheren Erhebungszeitpunkten aus der Skalenberechnung ausgeschlossen werden, weil es die statistischen Gütekriterien nicht erfüllte. Damit besteht die Skala *Projektidentifikation* bei den Schulleitungen nur noch aus zwei Items.

Zwischen 1997 und 2000 stieg die *Projektidentifikation* der Schulleitungen signifikant an, um von diesem Zeitpunkt an auf relativ hohem Niveau konstant zu bleiben. Aus Perspektive der Schulleitungen stagnierte die *Projektidentifikation* der Lehrpersonen in den Jahren 1997 bis 2003, bevor diese signifikant abfiel (vgl. Abb. 23).

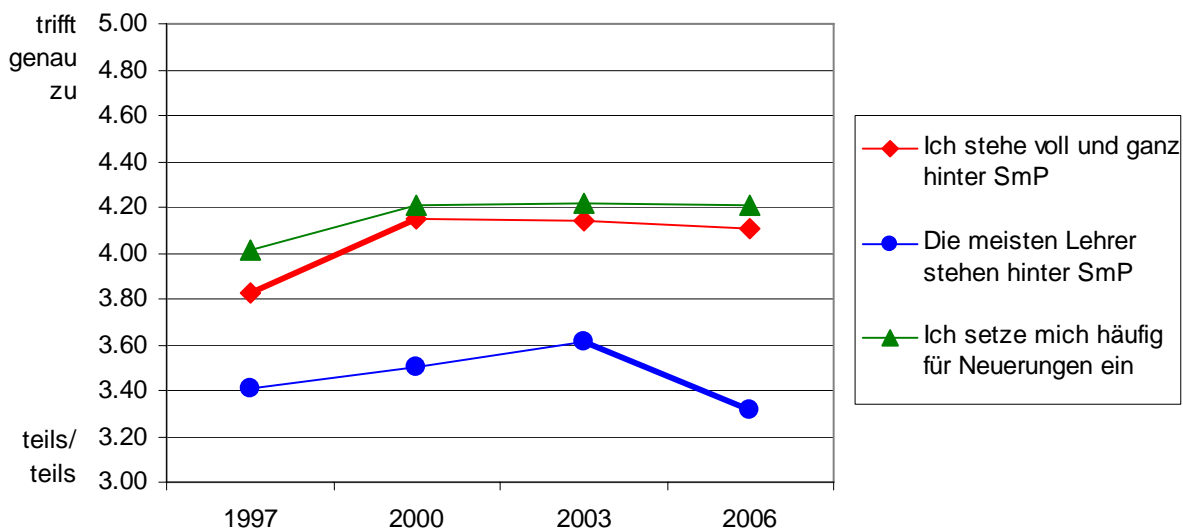


Abbildung 23: Items der Skala *Projektidentifikation* im Entwicklungsverlauf von Schulen mit Profil.

Tabelle 38 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der drei erwähnten Items im Projektverlauf. Der  $\eta^2$ -Wert ist nur bei den Items *Ich stehe voll und ganz hinter SmP* und *Die meisten Lehrer stehen hinter SmP* signifikant, was darauf hinweist, dass nur bei diesen beiden Items ein signifikanter Zusammenhang zwischen Erhebungszeitpunkt und Item besteht.

Tabelle 38 Kennwerte zu den Items der Skala *Projektidentifikation*.

	1997		2000		2003		2006		p	Eta <sup>2</sup>
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Ich stehe voll und ganz hinter SmP	3.83	.93	4.15	.82	4.14	.72	4.11	.72	*	.016
Die meisten Lehrer stehen hinter SmP	3.41	.80	3.50	.84	3.61	.73	3.31	.68	*	.016
Ich setze mich häufig für Neuerungen ein	4.02	.83	4.21	.83	4.21	.73	4.21	.74	n.s.	.006



### 7.1.4 Kooperationsbestrebung

Bei der Skala *Kooperationsbestrebung* fällt in erster Linie der signifikante Abfall der meisten Items zwischen 2003 und 2006 auf (vgl. Abb. 24). Mit Ausnahme der stagnierenden didaktischen Übereinstimmung im Team waren in der letzten Erhebungsperiode (2003 bis 2006) alle verbleibenden Items einer sinkenden Tendenz ausgesetzt.

Während *klassenübergreifende Aktivitäten* und die *didaktische Übereinstimmung* im Zeitraum von 1997 bis 2000 aus Perspektive der Schulleitung signifikant an Bedeutung gewonnen haben, konnten die *projektorientierten Unterrichtsformen* in der folgenden Periode (2000 bis 2003) an Boden gut machen. Bei den *projektorientierten Unterrichtsformen* und beim *Austausch von Unterrichtsmaterialien* ist der Mittelwert im Jahr 2006 allerdings wieder signifikant unter das Ausgangsniveau von 1997 zurück gefallen.

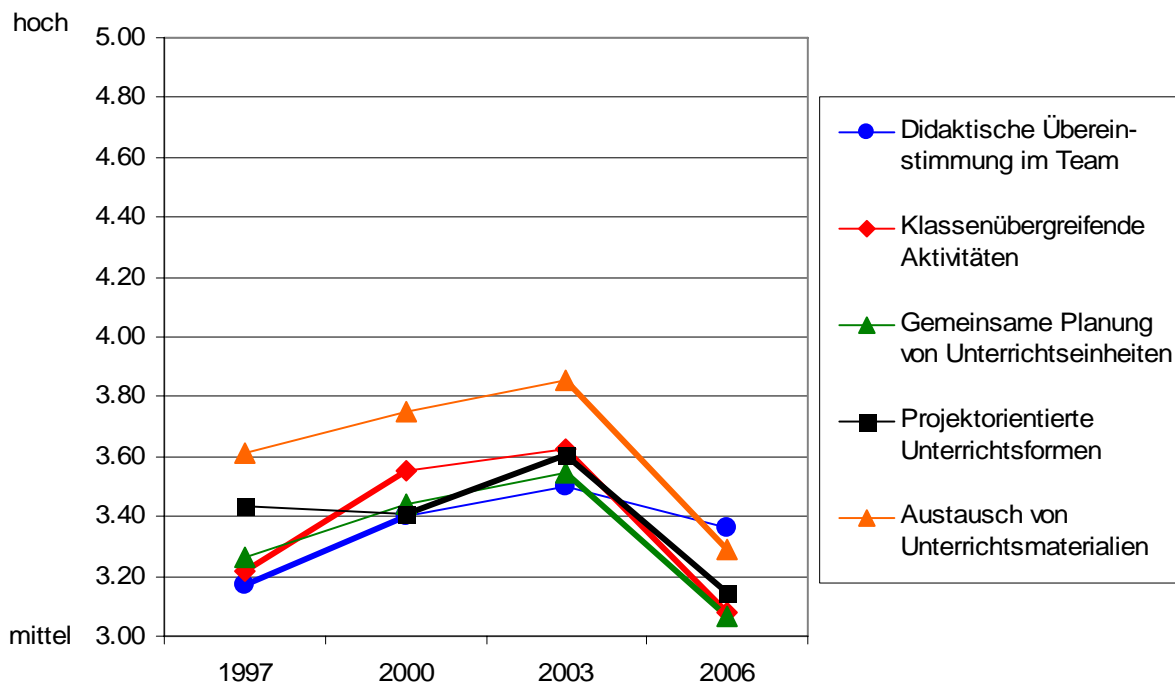


Abbildung 24: Items der Skala *Kooperationsbestrebung* in der Entwicklung von Schulen mit Profil.

Den engsten Zusammenhang mit dem Erhebungszeitpunkt weist das Item *Klassenübergreifende Aktivitäten* aus ( $\text{Eta}^2 = .056$ ). Am geringsten ist dieser Zusammenhang hingegen beim Item *Didaktische Übereinstimmung im Team* (vgl. Tab. 39).

Tabelle 39: Kennwerte zu den Items der Skala *Kooperationsbestrebung*.

	1997		2000		2003		2006		p	Eta <sup>2</sup>
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Didaktische Übereinstimmung im Team	3.17	.75	3.40	.70	3.50	.63	3.36	.76	*	.019
Klassenübergreifende Aktivitäten	3.22	.81	3.55	.86	3.62	.74	3.08	1.00	***	.056
Gemeinsame Unterrichtsplanung	3.27	.98	3.44	.87	3.54	.84	3.07	.95	***	.033
Projektorientierte Unterrichtsformen	3.44	.79	3.41	.80	3.60	.68	3.15	.89	***	.035
Austausch von Unterrichtsmaterialien	3.61	.85	3.75	.84	3.86	.85	3.29	.95	***	.047

### 7.1.5 Öffnungstendenz

Auch bei der Skala *Öffnungstendenz* sticht zunächst die fallende Tendenz verschiedener Items im Zeitraum 2003 bis 2006 ins Auge. Aus Sicht der Schulleitungen ist heute die Einführung neuer Kollegen, das Verhältnis der Schulleitung zum Kollegium, die Beziehung unter den Lehrkräften und die Diskussionen an Konferenzen negativer zu bewerten als in den Jahren zuvor (vgl. Abb. 25).

Die *Beteiligung der Lehrkräfte an den Veranstaltungen*, die im Jahr 2000 kräftig eingebrochen war, konnte sich seit 2003 auf moderatem Niveau halten. Keine signifikanten Veränderungen ergaben sich aus Perspektive der Schulleitungen über alle Jahre hinweg bei der *Identifikation der Lehrkräfte mit ihrer Schule*.

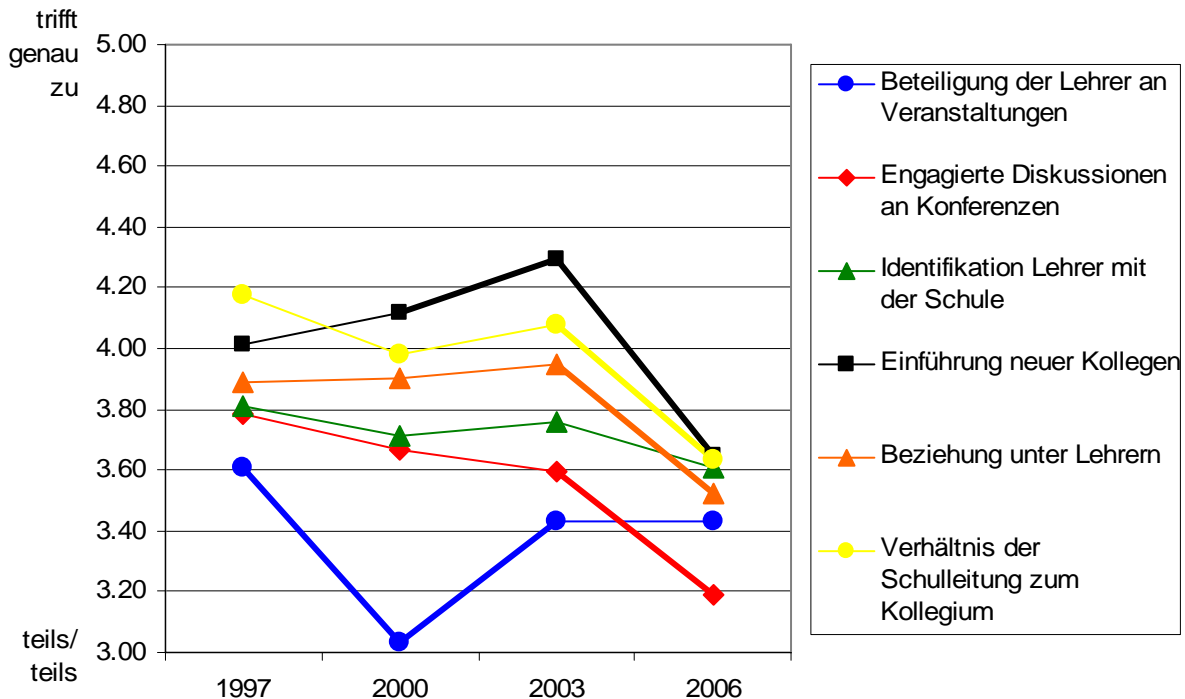


Abbildung 25: Items der Skala *Öffnungstendenz* im Entwicklungsverlauf von Schulen mit Profil.

Die Tatsache, dass sich bei der *Identifikation der Lehrkräfte mit der Schule* über die Jahre hinweg keine signifikanten Veränderungen ergeben, spiegelt sich auch in der Tatsache, dass sich hier kein signifikanter Zusammenhang zum Erhebungszeitpunkt ergab. Substanziellere signifikante Zusammenhänge mit dem Erhebungszeitpunkt ergaben sich jedoch bei den Items *Beteiligung der Lehrer an Veranstaltungen* sowie *Einführung neuer Kollegen* (vgl. Tab. 40). Bei verschiedenen Items der Skala *Öffnungstendenz* fallen in der Erhebung 2006 die relativ hohen Standardabweichungen (SD) auf, welche darauf hinweisen, dass sich die Schulleitungen in diesen Fragen kaum einig sind.

Tabelle 40: Kennwerte zu den Items der Skala *Öffnungstendenz*.

	1997		2000		2003		2006		p	Eta <sup>2</sup>
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Beteiligung Lehrer an Veranstaltungen	3.61	.90	3.03	.89	3.43	.96	3.43	1.03	***	.055
Engagierte Diskussionen an Konferenzen	3.78	.92	3.66	.85	3.60	.82	3.19	.87	***	.043
Identifikation Lehrer mit Schule	3.81	.79	3.71	.76	3.76	.65	3.61	1.03	n.s.	.006
Einführung neuer Kollegen	4.02	.79	4.12	.72	4.30	.63	3.64	1.34	***	.061
Beziehung unter Lehrern	3.89	.67	3.90	.63	3.95	.57	3.53	1.03	***	.040
Verhältnis der Schulleitung zum Kollegium	4.17	.73	3.98	.74	4.08	.69	3.64	1.06	***	.041

### 7.1.6 Führung mit konkreten Hilfestellungen

Zwischen 1997 und 2000 wurde es für die Schulleitungen wichtiger, die *Probleme an ihren Schulen frühzeitig zu erkennen* und den ihnen unterstellten *Lehrkräften zu helfen*. Besonders eindrücklich ist, wie in dieser Zeit die *Anregung von Hospitationen* für die Schulleitungen an Bedeutung gewann. Alle drei Aspekte blieben den Schulleitungen seither ein grosses Anliegen.

Ausserdem mussten die Schulleitungen im Jahr 2003 deutlich häufiger *zwischen Lehrpersonen verhandeln* als in den Jahren zuvor und danach (vgl. Abb. 26).

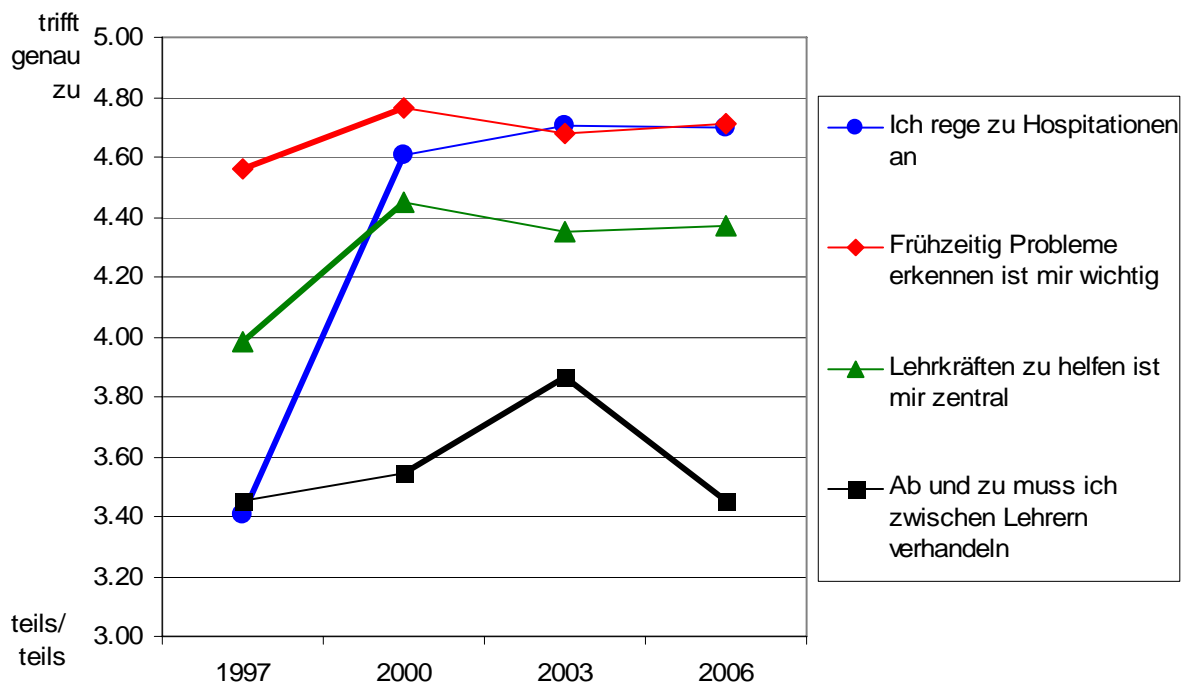


Abbildung 26: Items der Skala *Führung mit konkreten Hilfestellungen* im Entwicklungsverlauf von Schulen mit Profil.

Alle vier Items der Skala *Führung mit konkreten Hilfestellungen* weisen einen signifikanten Zusammenhang mit dem Erhebungszeitpunkt auf (vgl. Tab 41). Besonders gross ist dieser

Zusammenhang beim Item *Anregung zu Hospitationen*. Auffallend ist bei diesem Item auch, dass die Standardabweichung (SD) über die Jahre hinweg immer geringer wurde.

Die Schulleitungen sind sich heute auf sehr hohem Niveau darin einig, dass es ihre Aufgabe ist, die *Lehrkräfte zu Hospitationen anzuregen*.

Tabelle 41: Kennwerte zu den Items der Skala *Führung mit konkreten Hilfestellungen*.

	1997		2000		2003		2006		p	Eta <sup>2</sup>
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Ich rege zu Hospitationen an	3.41	1.27	4.61	.87	4.70	.79	4.70	.66	***	.176
Frühzeitig Probleme erkennen, ist mir wichtig	4.56	.59	4.77	.45	4.68	.56	4.71	.52	*	.016
Lehrkräften zu helfen, ist mir zentral	3.98	.90	4.45	.68	4.35	.83	4.37	.66	***	.034
Ab und zu muss ich zwischen Lehrern verhandeln	3.45	1.02	3.54	1.21	3.87	1.05	3.45	.92	**	.023

### 7.1.7 Operative Führung

In den frühen Zeiten von SmP wuchs das Anliegen der Schulleitungen, die *organisatorischen Abläufe an ihren Schulen zum Funktionieren zu bringen* – dies ist bis heute ein sehr wichtiges Anliegen der Schulleitungen geblieben. Zwischen 2000 und 2003 bekamen die Schulleitungen ihre *Schule subjektiv immer besser in den Griff* – auch dieses Gefühl hält bis heute an.

In der Periode 1997 bis 2000 wurde es für Schulleitungen wichtiger, *Rituale* (z.B. Geburtstagsfeste) an ihren Schulen zu *unterstützen*, zwischen 2003 und 2006 verloren solche *Rituale* jedoch wieder etwas an Bedeutung (vgl. Abb. 27).

Unauffällig ist der Indikator *Ich habe einen genauen Überblick über die Schule*. Die Veränderungen zwischen den einzelnen Erhebungszeitpunkten sind bei diesem Indikator nirgends signifikant. Dennoch führte der kontinuierliche Anstieg dieses Indikators insgesamt dazu, dass sich die Schulleitungen heute einen signifikant besseren *Überblick über ihre Schule* zutrauen als noch 1997.

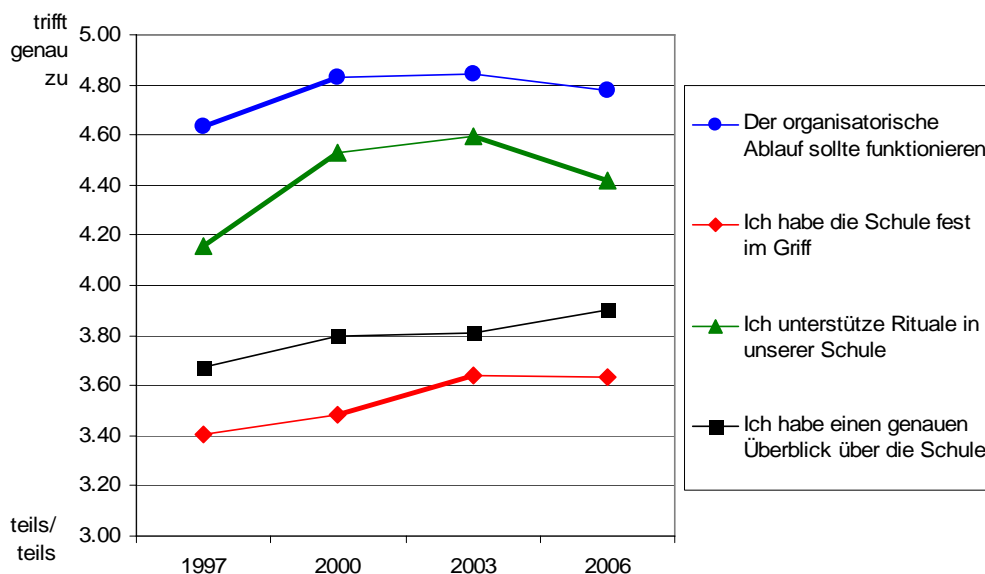


Abbildung 27: Items der Skala *Operative Führung* im Entwicklungsverlauf von Schulen mit Profil.

Den stärksten Zusammenhang mit dem Erhebungszeitpunkt weist das Item *Ich unterstütze Rituale in unserer Schule* auf. Kein Zusammenhang mit dem Erhebungszeitpunkt konnte beim Item *Überblick über die Schule* nachgewiesen werden (vgl. Tab. 42).

Tabelle 42: Kennwerte zu den Items der Skala *Operative Führung*.

	1997		2000		2003		2006		p	Eta <sup>2</sup>
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Der organisatorische Ablauf sollte funktionieren	4.63	.58	4.83	.45	4.84	.38	4.78	.44	*	.020
Ich habe die Schule fest im Griff	3.40	.71	3.48	.83	3.64	.71	3.63	.61	*	.014
Ich unterstütze Rituale in unserer Schule	4.16	.96	4.53	.75	4.59	.58	4.42	.75	***	.032
Ich habe einen genauen Überblick über die Schule	3.67	.69	3.80	.80	3.81	.69	3.90	.63	n.s.	.007

### 7.1.8 Soziale Führung

Bei der *sozialen Führung* fällt auf, wie alle vier erhobenen Indikatoren zwischen 1997 und 2000 einen signifikanten Anstieg erfuhren und anschliessend stagnierten. Einzig der Indikator *Ich bin darum bemüht, dass sich die Lehrpersonen wohl fühlen* ist auf teilweise sehr hohem Niveau seit 2003 leicht gesunken (vgl. Abb. 28).

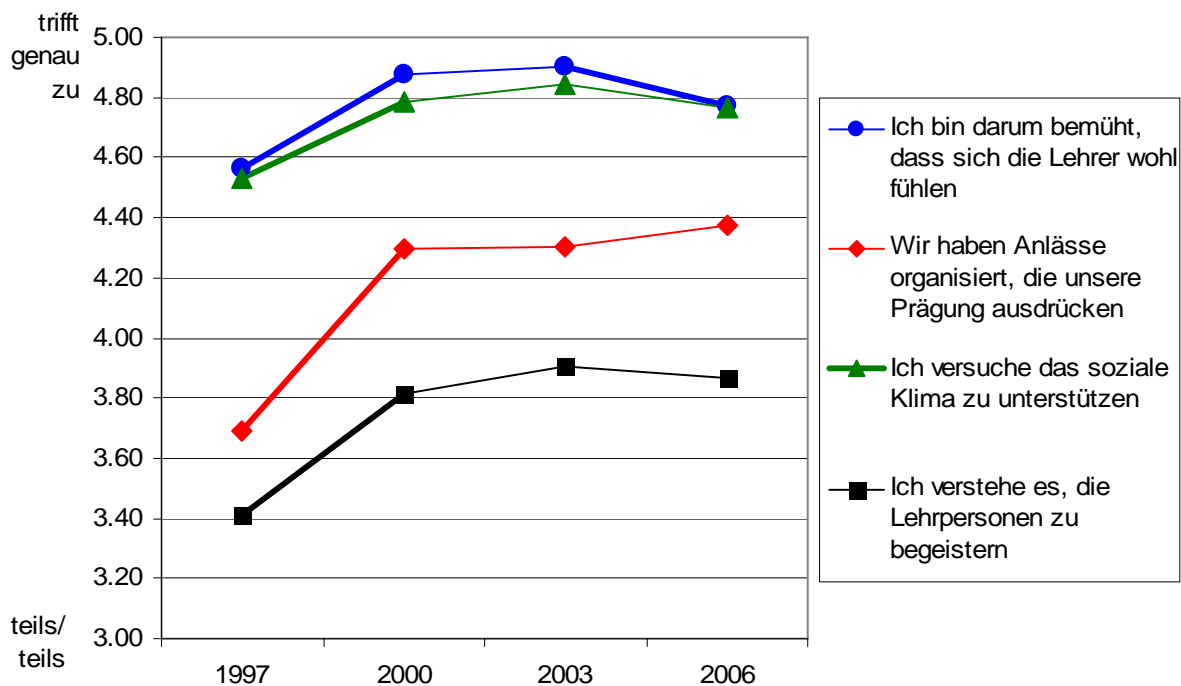


Abbildung 28: Items der Skala *Soziale Führung* im Entwicklungsverlauf von Schulen mit Profil.

Alle vier Indikatoren der *sozialen Führung* hängen höchst signifikant mit dem Erhebungszeitpunkt zusammen. Einen relativ starken Zusammenhang mit dem Erhebungszeitpunkt weist das Item *Ich bin darum bemüht, dass sich die Lehrpersonen wohl fühlen* auf. Aber auch das Item *Wir haben Anlässe organisiert, die unsere Prägung ausdrücken* hängt verhältnismässig stark mit dem Erhebungszeitpunkt zusammen (vgl. Tab. 43).

Tabelle 43: Kennwerte zu den Items der Skala *Soziale Führung*.

	1997		2000		2003		2006		p	Eta <sup>2</sup>
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Ich bin darum bemüht, dass sich die Lehrer wohl fühlen	4.56	.61	4.87	.37	4.90	.32	4.77	.47	***	.062
Wir haben Anlässe organisiert, die unsere Prägung ausdrücken	3.69	.97	4.30	.82	4.30	.79	4.37	.66	***	.059
Ich versuche das soziale Klima zu unterstützen	4.53	.62	4.79	.49	4.84	.41	4.77	.45	***	.035
Ich verstehe es, die Lehrpersonen zu begeistern	3.41	.66	3.81	.66	3.90	.63	3.86	.68	***	.048

## 7.2 Ergebnisse des Längsschnitts mit Lehrpersonen

Nach diesen Entwicklungstendenzen bei den Schulleitungen gilt im Folgenden das Augenmerk den Entwicklungen bei den Lehrpersonen.

### 7.2.1 Verwendete Skalen

In Tabelle 44 finden sich die Kennwerte der verwendeten Lehrpersonenskalen. Im Wesentlichen handelt es sich dabei um die beiden Superskalen *Innovationsbereitschaft* sowie *Berufszufriedenheit*. Während die *Innovationsbereitschaft* drei Subskalen umfasst, reflektiert die Superskala *Berufszufriedenheit* fünf Subskalen.

Tabelle 44: Kennwerte der Skalen und Subskalen.

Skala	Items	M	SD	Alpha
Innovationsbereitschaft (Superskala)	13	3.64	.58	.86
- Projektidentifikation	2	3.79	.79	.52
- Kooperationsbestrebung	5	3.54	.69	.79
- Öffnungstendenz	7	3.74	.66	.83
Chancen des Projektes SmP	6	3.34	.82	.86
Berufszufriedenheit (Superskala)	24	3.74	.41	.84
- Kommunikation, Kooperation, Führung	4	4.01	.74	.80
- Unterricht und Erziehung	4	4.11	.59	.77
- Beruflicher Status, Selbstverwirklichung	6	3.14	.63	.70
- Handlungsautonomie und Verantwortung	5	4.25	.53	.75
- Verhältnis zu Eltern	2	3.82	.81	.86

Durch den letzten Erhebungszeitpunkt haben sich die Reliabilitätswerte bei den Lehrpersonen kaum verändert. Einzig die Skala *Projektidentifikation* ist von Alpha = .67 auf Alpha = .52 zurück gefallen. Dennoch liegen alle Reliabilitätswerte im Bereich > .50 und können somit als hinreichend bezeichnet werden. Die Skalen konnten somit unverändert übernommen werden.

### 7.2.2 Generelle Entwicklungstendenzen bei den Lehrpersonen

Bei den Lehrpersonen lässt sich kein allzu grosser Zusammenhang zwischen dem Erhebungszeitpunkt und den einzelnen Skalen festmachen (vgl. Tab 45). Der grösste Zusammenhang besteht zwischen den vier Erhebungszeitpunkten und der Skala *Kooperationsbe-*

strebungen ( $\text{Eta}^2 = .054$ ). Damit lassen sich gut 5% der Varianz der *Kooperationsbestrebungen* auf die Erhebungszeitpunkte zurückführen. Die verbleibenden 95% der Varianz bleiben hierbei ungeklärt.

Tabelle 45: Wichtige Kennwerte des Lehrpersonen-Längsschnitts auf Skalenebene im Überblick. Skalen geordnet nach Stärke des bivariaten Zusammenhangs ( $\text{Eta}^2$ ).

Verglichene Skalen	1997		2000		2003		2006		p	Eta <sup>2</sup>
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Kooperationsbestrebungen	3.41	.62	3.43	.69	3.55	.68	3.85	.64	***	.054
Beruflicher Status, Selbstverwirklichung	3.36	.56	3.03	.66	3.12	.65	3.21	.56	***	.031
Innovationsbereitschaft (Superskala)	3.63	.46	3.57	.60	3.62	.59	3.83	.55	***	.027
Öffnungstendenz	3.81	.56	3.68	.67	3.67	.68	3.89	.63	***	.018
Berufszufriedenheit (Superskala)	3.82	.35	3.71	.41	3.74	.43	3.75	.43	**	.009
Handlungsautonomie	4.31	.46	4.22	.54	4.28	.52	4.21	.60	n.s.	.005
Verhältnis zu Eltern	3.88	.69	3.77	.81	3.78	.90	3.92	.74	n.s.	.005
Kommunikation, Kooperation, Führung	3.94	.66	4.01	.78	4.03	.77	4.02	.68	n.s.	.002
Chancen des Projektes SmP	3.38	.77	3.37	.89	3.31	.84	3.31	.69	n.s.	.001
Unterricht und Erziehung	4.14	.51	4.10	.58	4.13	.60	4.08	.64	n.s.	.001

Hinweis zu Tabelle 45: Die Skala Projektidentifikation konnte aufgrund der Reliabilitätsanalyse nicht von Buholzer übernommen werden. Sie wurde auf ein Item (*Lehrer stehen hinter SmP*) reduziert. In der Superskala *Innovationsbereitschaft* ist dieses Item enthalten.

Aus Sicht der Lehrpersonen war die *Öffnungstendenz* in einer frühen Projektphase eher rückläufig, bevor sie zum Projektende hin wieder anstieg. Ab dem Jahr 2000 waren auch die *Kooperationsbestrebungen* der Lehrpersonen steigend. Damit zog die Superskala *Innovationsbereitschaft* im Zeitraum 2003 bis 2006 signifikant an.

Keine signifikanten Veränderungen erfuhr hingegen die Skala *Chancen von SmP* im überblickten Zeitraum (vgl. Abb. 29).

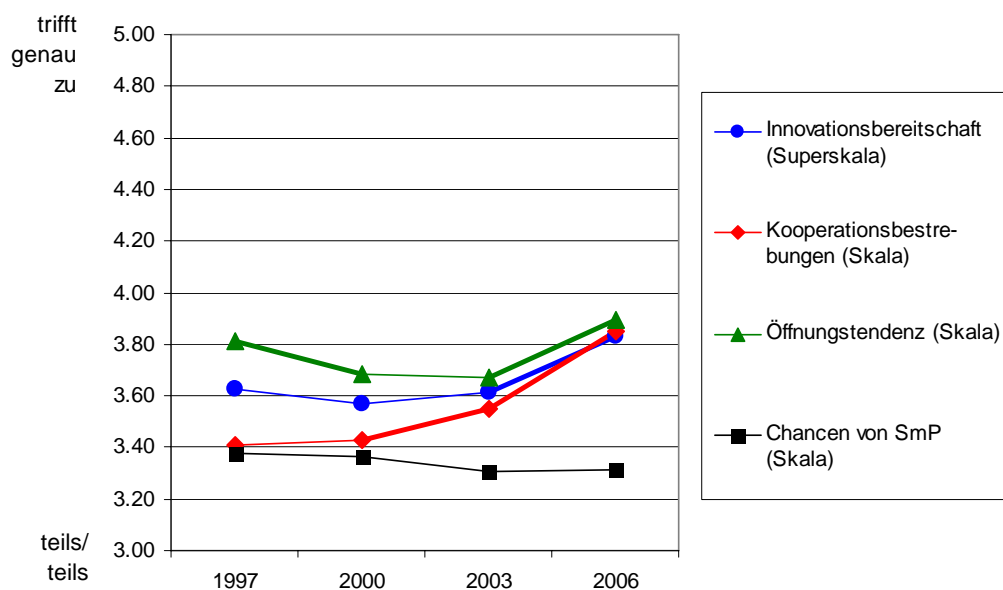


Abbildung 29: Vergleich der Entwicklung zentraler Dimensionen im Projektverlauf.

Die *Berufszufriedenheit* der Luzerner Lehrkräfte blieb über die vergangenen zehn Jahre hinweg relativ stabil.

In der Periode 1997 bis 2000 war die *Berufszufriedenheit* – und hier namentlich die Zufriedenheit mit dem Bereich *Kommunikation, Kooperation und Führung* sowie mit dem *beruflichen Status* – zwar etwas rückläufig. In den Jahren 2000 bis 2003 stagnierten jedoch alle untersuchten Subskalen der *Berufszufriedenheit*.

Im Zeitraum von 2003 bis 2006 erlebten die Lehrkräfte schliesslich etwas mehr Zufriedenheit mit ihrem *Verhältnis zu Eltern* sowie mit ihrem *beruflichen Status* (vgl. Abb. 30).

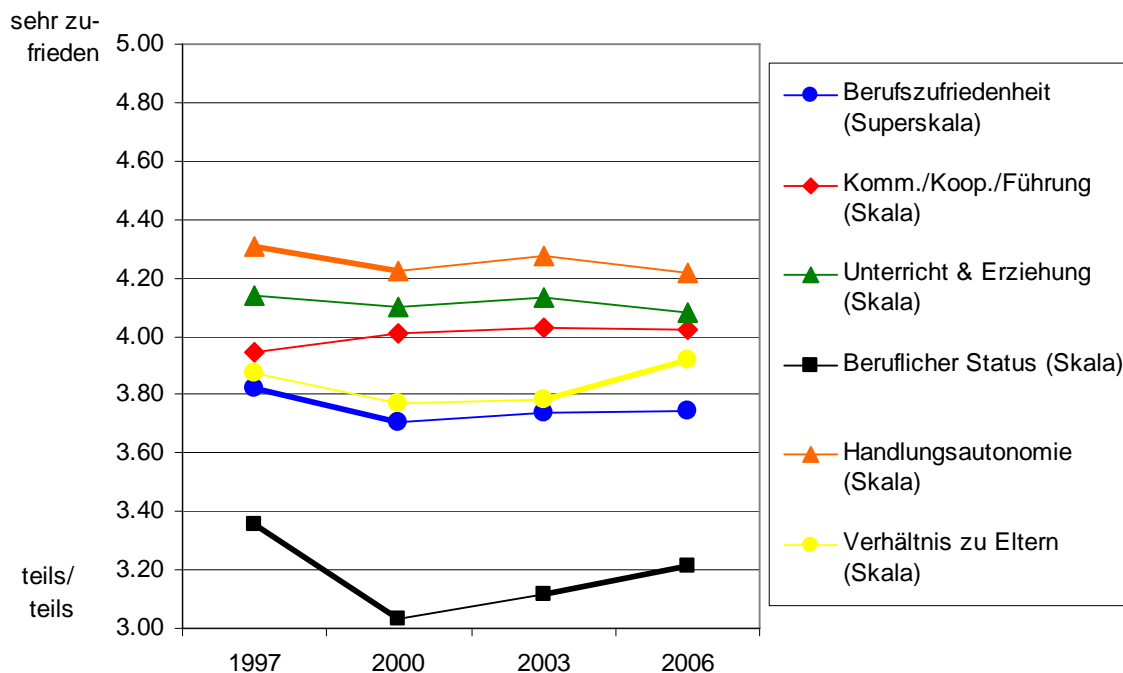


Abbildung 30: Skalen zur *Berufszufriedenheit* der Lehrpersonen im zeitlichen Vergleich.

Nach diesem Überblick über die Veränderungen auf Ebene der Lehrpersonenskalen werden die einzelnen Skalen näher analysiert, indem die Verläufe der einzelnen Items dargestellt werden.

### 7.2.3 Projektidentifikation

Die ehemalige Skala *Projektidentifikation* ergab bereits bei den letzten Erhebungswellen keinen konsistenten Faktor mehr. Dennoch sollen die einzelnen Items zur *Projektidentifikation* an dieser Stelle im Projektverlauf dargestellt und untersucht werden.

Aus Sicht der Lehrpersonen stieg die *Projektidentifikation* der Schulleitung zwischen 1997 und 2000 signifikant an. Seither blieb die *Projektidentifikation* der Schulleitungen aus Sicht der Lehrkräfte auf relativ hohem Niveau stabil. Umgekehrt verhält es sich mit der *Projektidentifikation* der Lehrkräfte selber. Diese war zunächst auf moderatem Niveau stabil, um zum Projektende hin nochmals etwas abzufallen (vgl. Abb. 31).



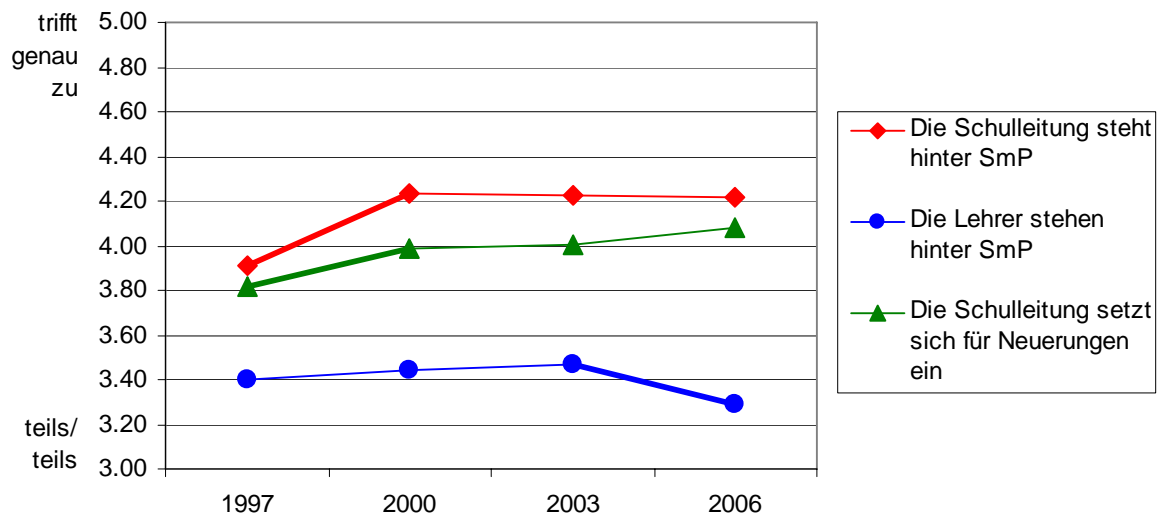


Abbildung 31: Einzelitems zur *Projektidentifikation* der Lehrpersonen im Projektverlauf.

Die beiden Items zur Schulleitung weisen einen leichten Zusammenhang mit den vier Erhebungszeitpunkten auf. Die *Projektidentifikation* der Lehrkräfte ist jedoch unabhängig von den vier Messzeitpunkten zu betrachten (vgl. Tab. 46).

Tabelle 46: Kennwerte zu den Einzelitems zur Projektidentifikation.

	1997		2000		2003		2006		p	Eta <sup>2</sup>
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Die Schulleitung steht hinter SmP	3.91	.86	4.23	.87	4.22	.82	4.22	.80	***	.019
Die Lehrer stehen hinter SmP	3.40	.87	3.44	1.10	3.47	1.04	3.29	.87	n.s.	.004
Die Schulleitung setzt sich für Neuerungen ein	3.82	.94	3.99	.95	4.00	.94	4.08	.88	*	.007

#### 7.2.4 Kooperationsbestrebungen

Im untersuchten Zeitraum lassen sich in verschiedenen Bereichen verstärkte *Kooperationsbestrebungen* ausmachen:

Die *Klassenübergreifenden Aktivitäten* nehmen z.B. seit 1997 kontinuierlich zu – in der letzten Phase sogar fast explosionsartig. Einen ähnlich steilen Zuwachs verzeichnete der *Austausch von Unterrichtsmaterialien* in der letzten Periode. Aber auch die *Gemeinsame Planung von Unterrichtseinheiten* sowie *Gemeinsam durchgeführte Projekte* erfreuen sich seit 2000 einer steigenden Beliebtheit unter den Lehrkräften (vgl. Abb. 32).

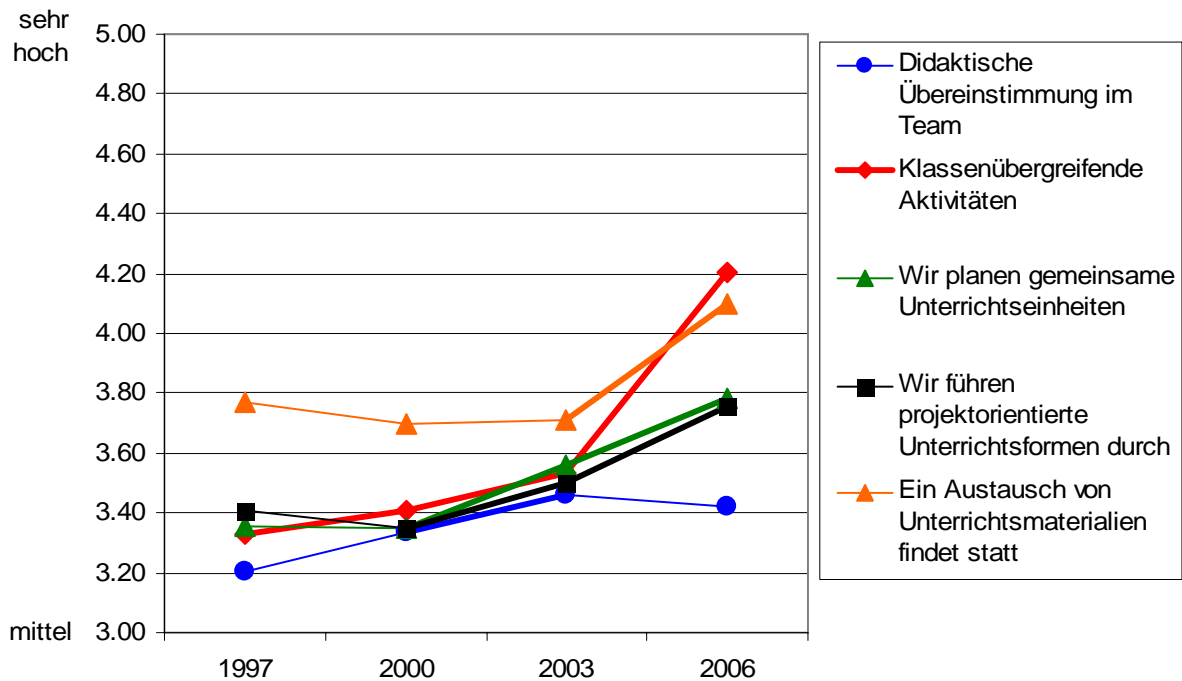


Abbildung 32: Skala Kooperationsbestrebungen im Projektverlauf.

Die explosionsartige Zunahme der *Klassenübergreifenden Aktivitäten* spiegelt sich auch in einem verhältnismässig starken Zusammenhang dieses Items mit den Erhebungszeitpunkten. Etwas mehr als 10% der Varianz dieses Items sind auf die Erhebungszeitpunkte zurückzuführen (vgl. Tab. 47). Auch bei den verbleibenden Items lässt sich ein Zusammenhang mit den Erhebungszeitpunkten nachweisen, allerdings ist dieser weitaus geringer.

Tabelle 47: Kennwerte zur Skala Kooperationsbestrebungen.

	1997		2000		2003		2006		p	Eta <sup>2</sup>
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Didaktische Übereinstimmung im Team	3.20	.89	3.34	.80	3.46	.81	3.42	.89	**	.011
Klassenübergreifende Aktivitäten	3.33	.82	3.41	.91	3.53	.90	4.20	.86	***	.106
Wir planen gemeinsame Unterrichtseinheiten	3.35	.91	3.35	1.04	3.56	.98	3.78	.94	***	.028
Wir führen projektorientierte Unterrichtsformen durch	3.41	.79	3.35	.94	3.50	.84	3.75	.89	***	.026
Ein Austausch von Unterrichtsmaterialien findet statt	3.77	.94	3.70	.97	3.71	1.01	4.10	.80	***	.024

### 7.2.5 Öffnungstendenzen

Waren die *Öffnungstendenzen* in der ersten Periode eher rückläufig, so machten sie in der letzten Phase wieder an Terrain gut (vgl. Abb. 33).

Am Ende der ersten Periode ergaben sich tiefere Werte für die *Beziehungen unter den Lehrkräften*, für die *Einführung neuer Kolleginnen und Kollegen* sowie für die *Identifikation des Lehrpersonals mit ihrer Schule*. Uneinheitlich verlief der Trend in der Zeit von 2000 bis 2003. Während die Diskussionen an Konferenzen immer weniger engagiert geführt wurden, wur-

den *neue Kolleginnen und Kollegen* wieder deutlich besser *in die Schule eingeführt*. In der letzten Phase erlebten die Lehrkräfte an ihrer Schule *engagiertere Diskussionen an den Konferenzen*, ein *grösseres Wohlbefinden*, mehr *Identifikation mit der Schule* sowie eine *grössere Beteiligung der Lehrkräfte an schulischen Veranstaltungen*.

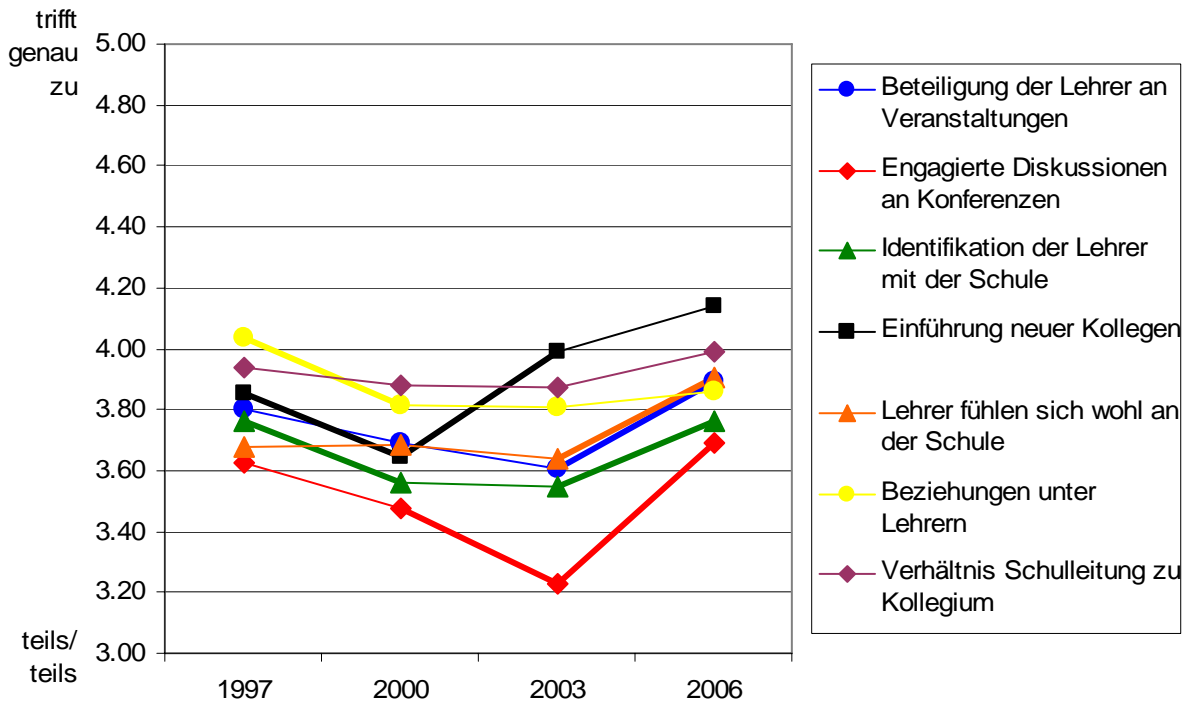


Abbildung 33: Skala Öffnungstendenzen im Projektverlauf.

Wohl stehen die meisten Items der Skala *Öffnungstendenz* in einem Zusammenhang mit dem Erhebungszeitpunkt, dieser ist allerdings als gering zu veranschlagen. Keinen Zusammenhang mit dem Erhebungszeitpunkt weist einzig das *Verhältnis der Schulleitung zum Kollegium* auf (vgl. Tab. 48).

Tabelle 48: Kennwerte zur Skala Öffnungstendenzen.

	1997		2000		2003		2006		p	Eta <sup>2</sup>
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Beteiligung der Lehrer an Veranstaltungen	3.80	0.87	3.69	0.90	3.61	0.97	3.89	0.90	**	0.013
Engagierte Diskussionen an Konferenzen	3.62	0.92	3.48	0.99	3.22	1.04	3.69	0.93	***	0.030
Identifikation der Lehrer mit der Schule	3.76	0.80	3.56	0.86	3.55	0.86	3.76	0.84	**	0.014
Einführung neuer Kollegen	3.85	0.96	3.65	1.02	3.99	0.97	4.14	0.91	***	0.036
Lehrer fühlen sich wohl an der Schule	3.68	0.84	3.68	0.93	3.64	0.97	3.91	0.77	**	0.011
Beziehungen unter Lehrern	4.04	0.74	3.82	0.84	3.81	0.83	3.86	0.80	**	0.009
Verhältnis Schulleitung zu Kollegium	3.94	1.01	3.88	1.07	3.87	1.05	3.99	0.98	n.s.	0.002

## 7.2.6 Chancen von SmP

Die einzelnen Indikatoren der Skala *Chancen von SmP* haben über die überblickten zehn Jahre hinweg kaum Veränderungen erfahren. Im Jahr 2003 erachteten die Lehrkräfte *SmP* etwas weniger als wichtige Herausforderung als noch zuvor; dafür stieg die Ansicht *SmP* sei ein längst fälliger Modernisierungsschub zwischen 2003 und 2006 deutlich an (vgl. Abb. 34).

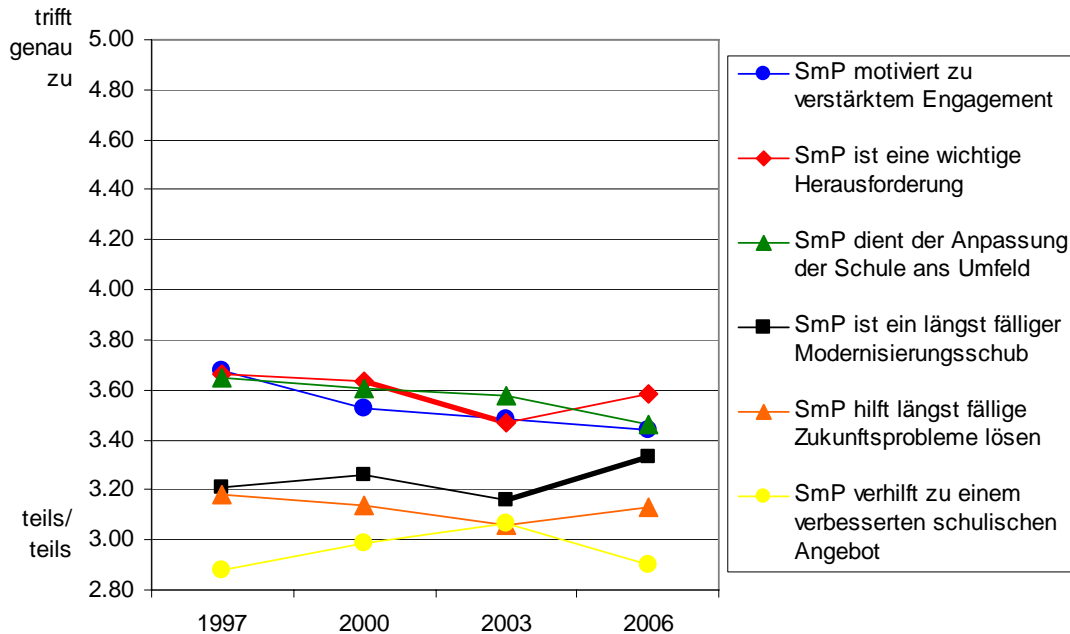


Abbildung 34: Skala *Chancen von SmP* im Projektverlauf.

Im Einklang mit obigen Ergebnissen ergibt sich bei keinem Indikator zu den *Chancen von SmP* ein signifikanter Zusammenhang mit den Erhebungszeitpunkten (vgl. Tab. 49).

Tabelle 49: Kennwerte zur Skala *Chancen von SmP*.

	1997		2000		2003		2006		p	Eta <sup>2</sup>
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Verstärktes Engagement	3.68	.95	3.53	1.09	3.48	.99	3.44	.91	n.s.	.005
Wichtige Herausforderung	3.66	.95	3.64	1.13	3.47	1.10	3.58	.88	n.s.	.005
Anpassung der Schule an Umfeld	3.65	.99	3.61	1.15	3.58	1.08	3.46	.91	n.s.	.003
Modernisierungsschub	3.21	1.05	3.26	1.16	3.16	1.10	3.33	.93	n.s.	.003
Zukunftsprobleme lösen	3.18	1.08	3.14	1.12	3.06	1.13	3.13	.98	n.s.	.001
Verbessertes schulisches Angebot	2.88	1.10	2.99	1.14	3.06	1.02	2.90	1.05	n.s.	.004

## 7.2.7 Handlungsautonomie und Verantwortung

Die folgenden Skalen beziehen sich auf die *Berufszufriedenheit* der Lehrpersonen. In einem ersten Schritt wird die Skala *Handlungsautonomie und Verantwortung* analysiert. Die vier Indikatoren dieser Skala haben sich im Zeitverlauf kaum bewegt.

Einzig die Zufriedenheit über eine *Verantwortungsvolle Tätigkeit* ist in der letzten Periode leicht gesunken (vgl. Abb. 35).

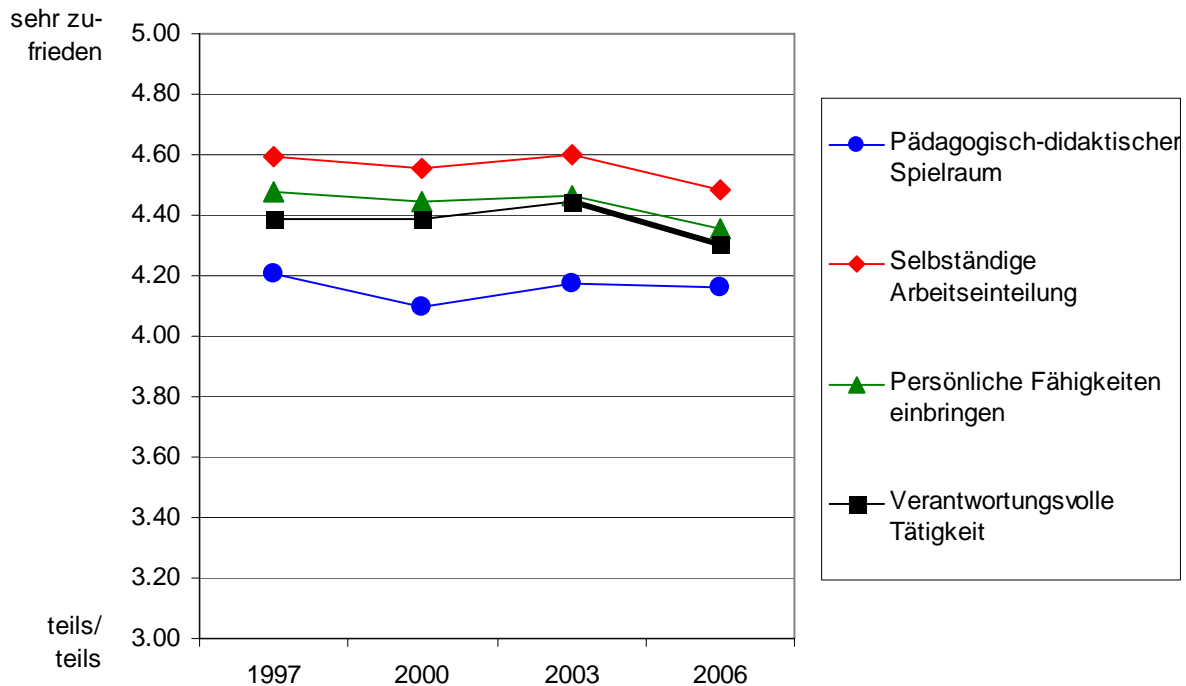


Abbildung 35: Zufriedenheitsskala *Handlungsautonomie und Verantwortung* im Projektverlauf.

Die Erhebungszeitpunkte können die Varianz der einzelnen Items der Zufriedenheitsskala *Handlungsautonomie und Verantwortung* nicht erklären (vgl. Tab. 50).

Tabelle 50: Kennwerte zur Zufriedenheitsskala *Handlungsautonomie und Verantwortung*.

	1997		2000		2003		2006		p	Eta <sup>2</sup>
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Pädagogisch-didaktischer Spielraum	4.21	.79	4.10	.73	4.17	.75	4.16	.79	n.s.	.003
Selbständige Arbeitseinteilung	4.60	.59	4.55	.66	4.60	.62	4.48	.77	n.s.	.004
Persönliche Fähigkeiten einbringen	4.47	.64	4.44	.72	4.46	.73	4.35	.80	n.s.	.003
Verantwortungsvolle Tätigkeit	4.39	.65	4.39	.71	4.44	.63	4.30	.75	n.s.	.005

### 7.2.8 Kommunikation, Kooperation, Führung

Die Indikatoren der beruflichen Zufriedenheitsskala *Kommunikation, Kooperation und Führung* blieben im Untersuchungszeitraum weitgehend stabil. Die in der Periode 1997 bis 2000 gestiegene *Zufriedenheit mit der Schulleitung* konnte anschliessend gehalten werden (vgl. Abb. 36).

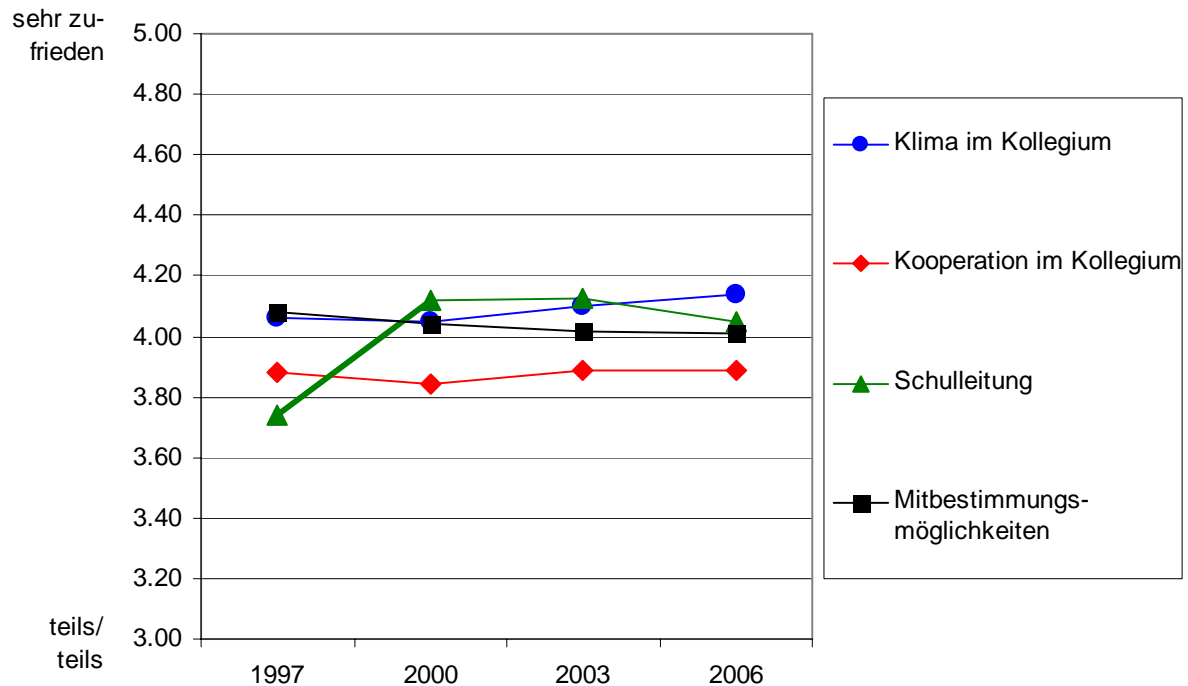


Abbildung 36: Zufriedenheitsskala *Kommunikation, Kooperation und Führung* im Projektverlauf.

Die Zufriedenheit mit der Schulleitung ist somit der einzige Indikator dieser Skala, welcher einen signifikanten Zusammenhang mit den Erhebungszeitpunkten aufweist (vgl. Tab. 51).

Tabelle 51: Kennwerte zur Zufriedenheitsskala *Kommunikation, Kooperation und Führung*.

	1997		2000		2003		2006		p	Eta <sup>2</sup>
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Klima im Kollegium	4.06	.90	4.05	.97	4.10	.95	4.14	.90	n.s.	.001
Kooperation im Kollegium	3.88	.81	3.84	.90	3.89	.91	3.89	.82	n.s.	.001
Schulleitung	3.74	1.06	4.12	1.06	4.12	1.08	4.05	1.00	***	.016
Mitbestimmungsmöglichkeiten	4.08	.81	4.04	.91	4.02	.93	4.01	.83	n.s.	.001

### 7.2.9 Unterricht und Erziehung

Die erhobenen Indikatoren im Bereich *Unterricht und Erziehung* blieben ebenfalls weitgehend konstant. Einzig die Zufriedenheit mit der *Freude der Kinder am Unterricht* brach zu Beginn etwas ein (vgl. Abb. 37).

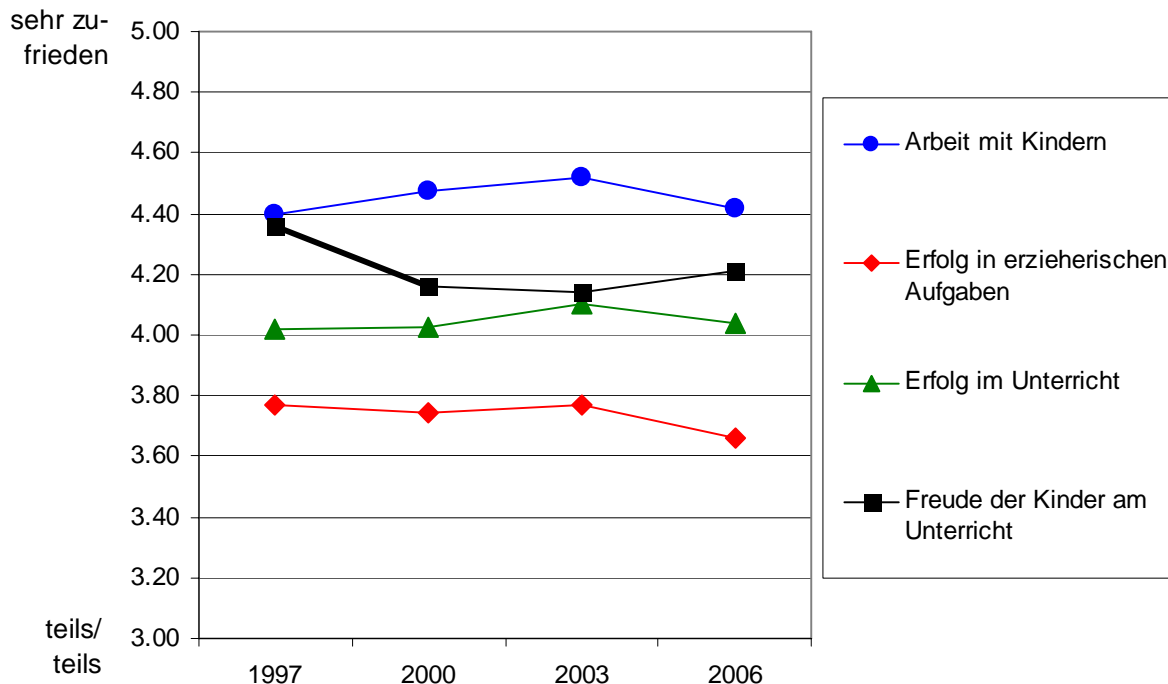


Abbildung 37: Zufriedenheitsskala *Unterricht und Erziehung* im Projektverlauf.

Entsprechend hängt einzig das Item *Freude der Kinder am Unterricht* signifikant mit den Erhebungszeitpunkten zusammen (vgl. Tab. 52).

Tabelle 52: Kennwerte zur Zufriedenheitsskala *Unterricht und Erziehung*.

	1997		2000		2003		2006		p	Eta <sup>2</sup>
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Arbeit mit den Kindern	4.40	.70	4.47	.67	4.52	.65	4.42	.79	n.s.	.004
Erfolg in erzieherischen Aufgaben	3.77	.70	3.75	.73	3.77	.79	3.66	.82	n.s.	.003
Erfolg im Unterricht	4.02	.60	4.02	.72	4.10	.70	4.04	.72	n.s.	.003
Freude der Kinder am Unterricht	4.36	.73	4.16	.90	4.14	.95	4.21	.79	*	.007

### 7.2.10 Beruflicher Status und Selbstverwirklichung

Die meisten Items zur Zufriedenheit mit dem *Beruflichen Status und der Selbstverwirklichung* brachen zwischen 1997 und 2000 mehr oder weniger ein. In der folgenden Periode erholte sich die Zufriedenheit mit der *Besoldung* und den *Beruflichen Veränderungsmöglichkeiten* wieder leicht. Während der letzten Etappe stieg die Zufriedenheit mit den *Beruflichen Veränderungsmöglichkeiten* weiter an; die Zufriedenheit mit dem *Beruflichen Ansehen* erlangte wieder das Ausgangsniveau von 1997 (vgl. Abb. 38).

Die Zufriedenheit mit der *Weiterentwicklung im Schulwesen* sank in der ersten Dreijahresperiode signifikant. In der Zeit von 2000 bis 2006 war bei diesem Indikator insgesamt ein weiterer signifikanter Einbruch zu beobachten, allerdings verteilt auf zwei Erhebungsperioden (2000 bis 2003 und 2003 bis 2006).

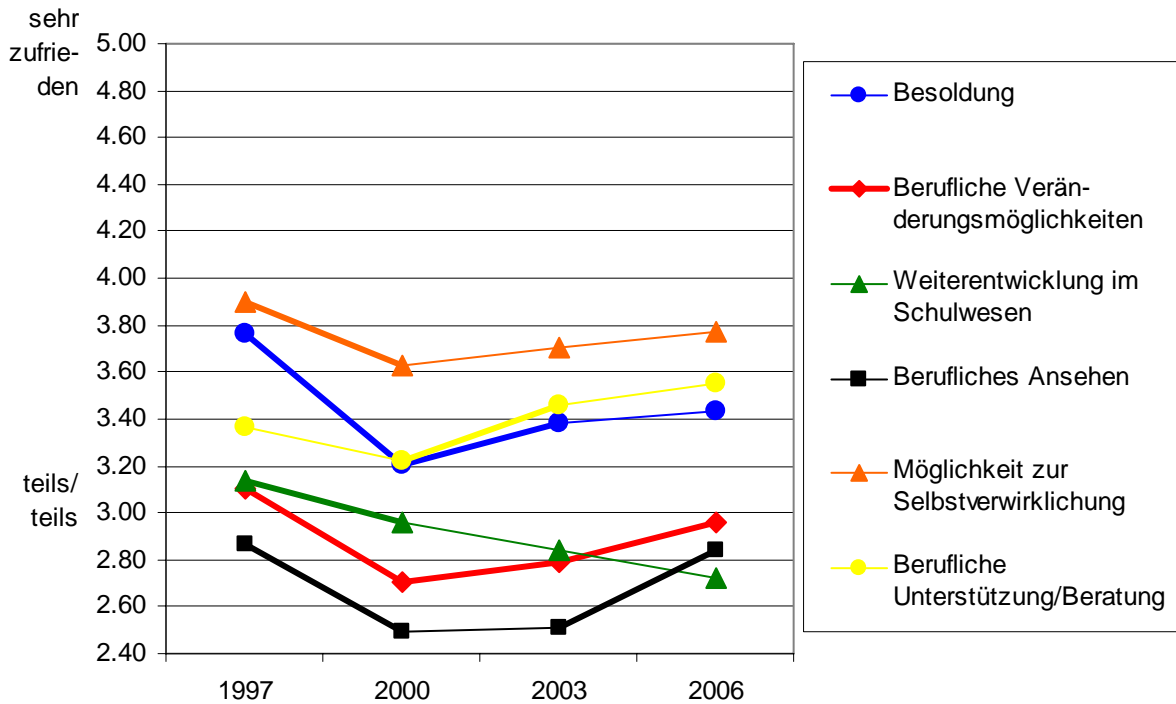


Abbildung 38: Zufriedenheitsskala *Beruflicher Status und Selbstverwirklichung* im Projektverlauf.

Alle Indikatoren zum *Beruflichen Status und zur Selbstverwirklichung* hängen signifikant mit dem Erhebungszeitpunkt zusammen; allerdings nur relativ schwach. 3% der Varianz der *Zufriedenheit mit der Besoldung* lassen sich z.B. auf den Erhebungszeitpunkt zurückführen (vgl. Tab. 53).

Tabelle 53: Kennwerte zur Zufriedenheitsskala *Beruflicher Status und Selbstverwirklichung*.

	1997		2000		2003		2006		p	Eta <sup>2</sup>
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Besoldung	3.76	.88	3.20	1.12	3.38	1.05	3.43	.98	***	.031
Berufliche Veränderungsmöglichkeiten	3.10	1.11	2.70	1.19	2.79	1.18	2.96	1.05	***	.016
Weiterentwicklung im Schulwesen	3.14	.90	2.96	.96	2.84	.96	2.72	.86	***	.019
Berufliches Ansehen	2.87	.99	2.49	1.02	2.51	1.05	2.84	.91	***	.027
Selbstverwirklichung	3.90	.79	3.63	.99	3.70	.99	3.77	.85	**	.010
Berufliche Unterstützung/Beratung	3.37	.83	3.22	.90	3.46	.91	3.55	.85	***	.021

### 7.2.11 Weitere Einzelitems zur Zufriedenheit

Die Zufriedenheit mit der *zeitlichen Belastung* erlitt im Jahr 2000 einen signifikanten Einbruch, um anschliessend bis 2006 wieder anzusteigen und das Ausgangsniveau von 1997 zu erreichen. Gefallen ist seit 2000 dagegen die Zufriedenheit mit *administrativen Aufgaben*. Ebenfalls einen Einbruch erlitt die Zufriedenheit mit der *Sicherheit am Arbeitsplatz* – allerdings erst seit 2003. Dafür stieg im selben Zeitraum die Zufriedenheit mit dem *Elternkontakt* (vgl. Abb. 39).



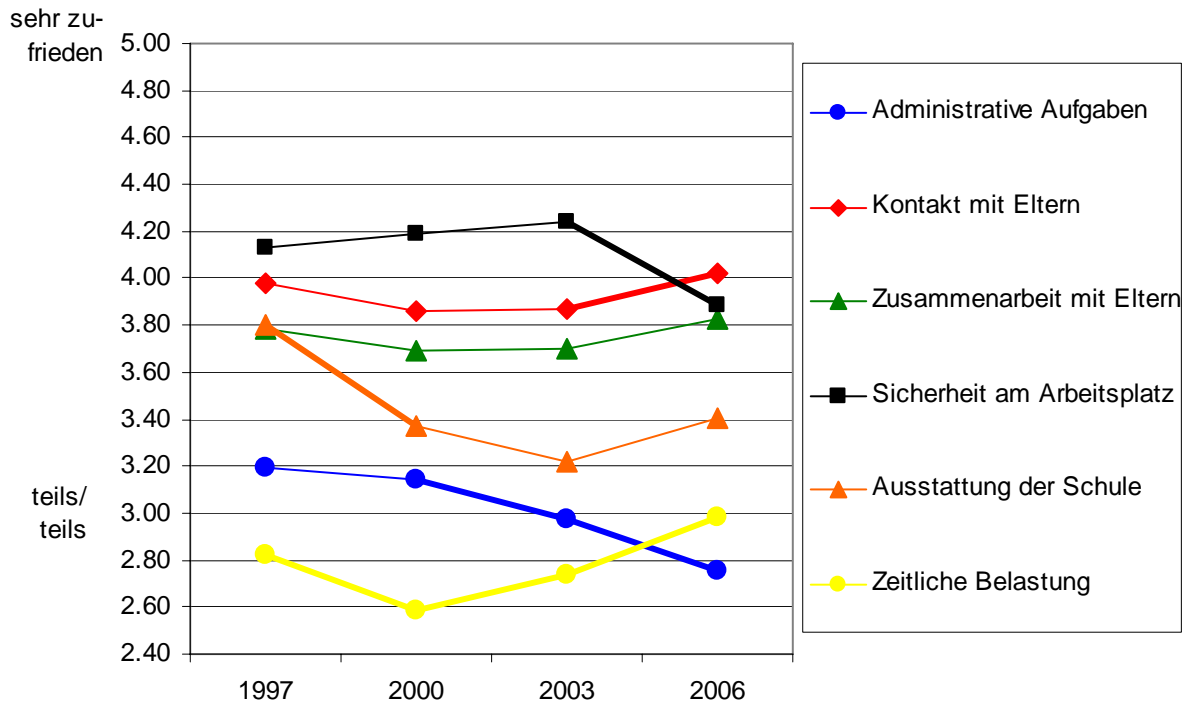


Abbildung 39: Einzelitems zur beruflichen Zufriedenheit der Lehrpersonen im Projektverlauf.

Mit Ausnahme der *Zusammenarbeit mit den Eltern* hängen die hier vorgestellten Zufriedenheitsindikatoren mit dem Erhebungszeitpunkt zusammen – allerdings nur in geringem Ausmass (vgl. Tab. 54).

Tabelle 54: Kennwerte zu verschiedenen Einzelitems zur Berufszufriedenheit der Lehrpersonen.

	1997		2000		2003		2006		p	Eta <sup>2</sup>
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Administrative Aufgaben	3.19	.86	3.14	.99	2.98	1.00	2.76	.99	***	.024
Kontakt mit Eltern	3.98	.74	3.86	.84	3.87	.92	4.02	.76	*	.006
Zusammenarbeit mit Eltern	3.78	.73	3.69	.90	3.70	.98	3.83	.80	n.s.	.004
Sicherheit am Arbeitsplatz	4.13	1.04	4.19	.94	4.24	.91	3.89	.99	***	.017
Ausstattung der Schule	3.80	1.02	3.37	1.22	3.22	1.19	3.40	1.17	***	.025
Zeitliche Belastung	2.82	.85	2.58	.98	2.74	1.00	2.98	1.03	***	.022

### 7.3 Die Entwicklung der Innovationsbereitschaft von Schulleitungen und Lehrpersonen im Vergleich

Abschliessend sollen die längsschnittlichen Auswertungen der Skalen zur *Innovationsbereitschaft* vergleichend vorgenommen werden: Lehrpersonen versus Schulleitungen. Tabelle 55 dokumentiert die Mittelwerte der Schulleitungen und Lehrpersonen bezogen auf die Superskala *Innovationsbereitschaft*.

Tabelle 55: Mittelwerte zur *Innovationsbereitschaft* der Lehrpersonen und Schulleitungen im längsschnittlichen Vergleich.

		1997	2000	2003	2006
Projektidentifikation (Skala)	Schulleitungen	3.62	3.83	3.88	3.71
	Lehrpersonen	3.66	3.84	3.83	3.74
Kooperationsbestrebung (Skala)	Schulleitungen	3.34	3.51	3.63	3.18
	Lehrpersonen	3.41	3.43	3.55	3.85
Öffnungstendenz (Skala)	Schulleitungen	3.88	3.74	3.85	3.49
	Lehrpersonen	3.81	3.68	3.67	3.89
Innovationsbereitschaft (Superskala)	Schulleitungen	3.63	3.66	3.77	3.41
	Lehrpersonen	3.63	3.57	3.62	3.83

Um den Vergleich zu veranschaulichen, werden diese Werte grafisch dargestellt (vgl. Abb. 40).

Bezogen auf die Superskala *Innovationsklima* verdeutlicht dieser Vergleich, dass sich die Schere zwischen Schulleitungen und Lehrpersonen ausgehend vom absolut identischen Ausgangspunkt im Jahr 1997 zunächst öffnet, indem sich die Schulleitungen innovativer zeigen als die Lehrpersonen. Im Jahr 2006 wendet sich das Blatt jedoch: Lehrkräfte erweisen sich als innovativer; die *Innovationsbereitschaft* der Schulleitungen nimmt dagegen deutlich ab. Die Mittelwerte von Lehrpersonen und Schulleitungen unterscheiden sich im Schuljahr 2006 höchst signifikant voneinander.

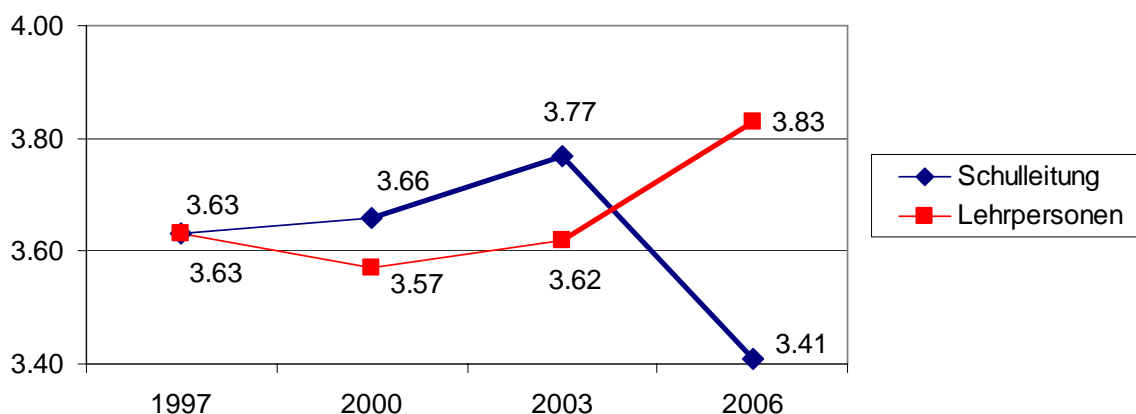


Abbildung 40: *Innovationsklima* – Vergleich der Entwicklungsverläufe von Lehrpersonen und Schulleitungen.

Dieses erstaunliche Ergebnis lässt sich besser verstehen, wenn die Superskala *Innovationsbereitschaft* in ihre drei Subskalen dekomponiert wird. Die Skala *Öffnungstendenz* zeigt jedoch ein sehr ähnliches Bild.

Während die Schulleitungen in den ersten sechs Jahren eine grössere *Öffnung* an den Tag legen als die Lehrkräfte, wendet sich dieser Trend bei der Erhebungswelle 2006 ins Gegenteil. Auch hier unterscheiden sich die Mittelwerte im Jahr 2006 höchst signifikant voneinander (vgl. Abb. 41).

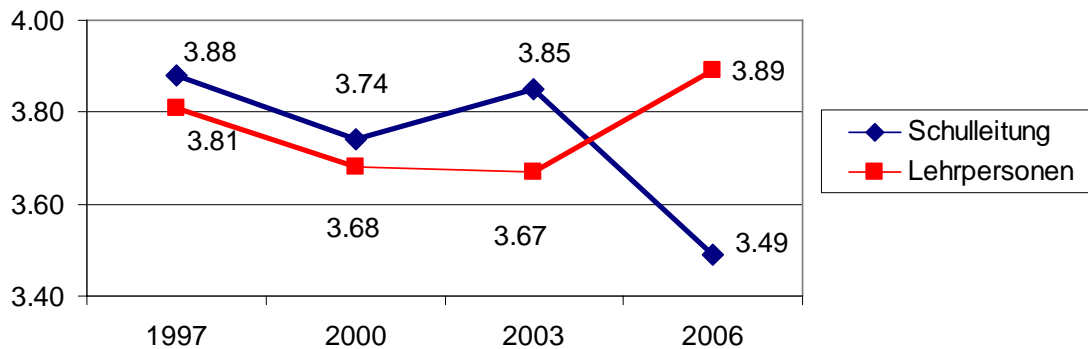


Abbildung 41: *Öffnungstendenz* - Vergleich der Entwicklungsverläufe von Lehrpersonen und Schulleitungen.

Bei den *Kooperationsbestrebungen* weisen die Lehrpersonen zwar die etwas höheren Ausgangswerte auf als die Schulleitungen.

Die Schulleitungen bauen ihre *Kooperationsbereitschaft* in den ersten sechs Jahren jedoch stärker aus als die Lehrkräfte. Da die *Kooperationsbereitschaft* der Schulleitungen zwischen 2003 und 2006 wieder sinkt und bei den Lehrpersonen weiter steigt, ergibt sich auch hier wieder der bekannte Effekt: Die Lehrpersonen weisen im Jahr 2006 einen höchst signifikant höheren Mittelwert auf als die Schulleitungen (vgl. Abb. 42).

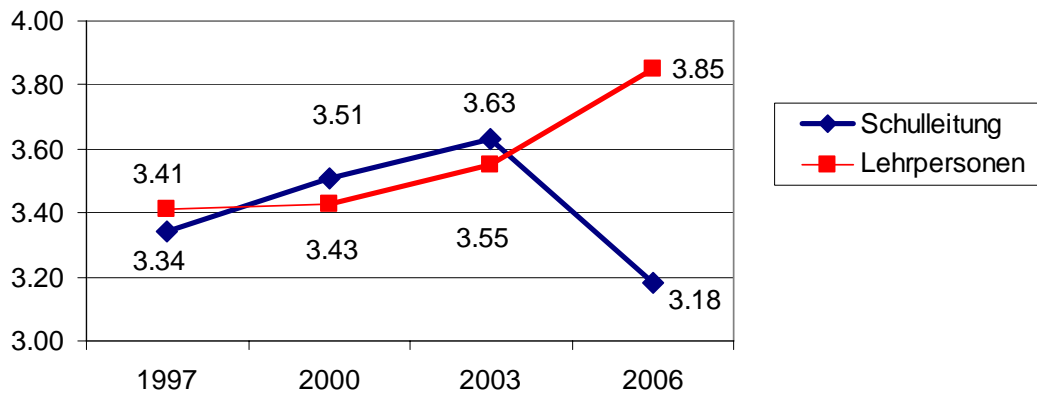


Abbildung 42: *Kooperationsbestrebungen* – Vergleich der Entwicklungsverläufe von Lehrpersonen und Schulleitungen.

Nicht in dieses Bild passt die *Projektidentifikation*. Dabei ist allerdings anzumerken, dass die Bildung der Skala *Projektidentifikation* bereits bei früheren Erhebungen zu statistischen Problemen geführt hatte (Erfüllung der statistischen Gütekriterien). Damit die Vergleichbarkeit gewährt bleibt, wurden hier sowohl bei den Schulleitungen als auch bei den Lehrpersonen nur folgende beiden Items verwendet: *Die Schulleitung steht hinter SmP* sowie *Die meisten Lehrpersonen stehen hinter SmP*.

Bei der *Projektidentifikation* verlaufen die Werte von Lehrpersonen und Schulleitungen weitgehend parallel (vgl. Abb. 43).

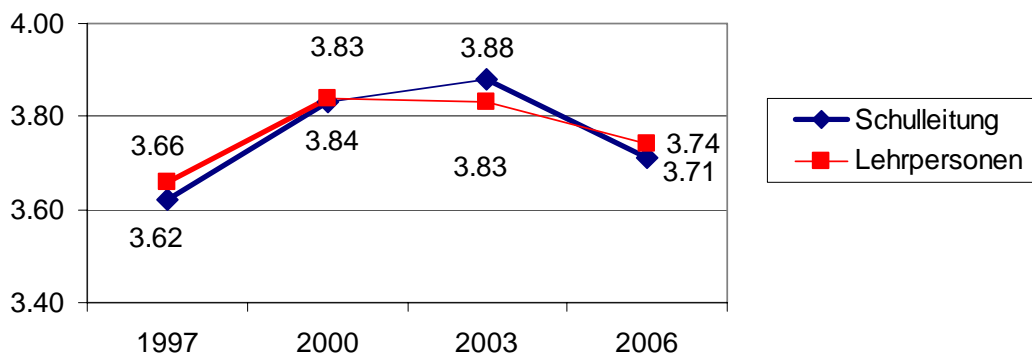


Abbildung 43: *Projektidentifikation* - Vergleich der Entwicklungsverläufe von Lehrpersonen und Schulleitungen.

## 7.4 Interpretation der längsschnittlichen Daten

### 7.4.1 Längsschnittliche Ergebnisse von Schulleitungen

Den Interpretationen zu den einzelnen Skalen des Längsschnittes gehen jeweils die Kommentare zu den einzelnen Abbildungen aus den Kapiteln 7.1 bis 7.3 voraus. Die Kommentare sind weitgehend identisch mit den originalen Kommentaren und denjenigen in der Zusammenfassung (Kap. 8). Sie sind blau eingefärbt.

#### **Einschätzung der Innovationsbereitschaft schwindet zwischen 2003 und 2006**

Die Superskala *Innovationsbereitschaft* setzt sich aus den drei Skalen *Projektidentifikation*, *Kooperationsbereitschaft* und *Öffnungstendenz* zusammen. Es lässt sich bei allen drei Skalen im Jahr 2003 ein Höhepunkt ausmachen. Zwischen 2003 und 2006 sind die Skalen zur *Innovationsbereitschaft* bei den Schulleitungen ausnahmslos einer rückläufigen Tendenz unterworfen (vgl. Abb. 20).

Dieses Ergebnis lässt sich insofern pauschal interpretieren, als dass sich hier vermutlich eine gewisse Normalisierungstendenz oder auch eine gewisse Projektmüdigkeit abzeichnet. Die Normalisierungstendenz kann beinhalten, dass die Schulleitungen im Projekt anfänglich starke Zugpferde waren, was sich im Verlaufe der Projektzeit erübrigt, weil die Lehrpersonen von sich aus in Richtung der Projektideen bzw. der Projektthesen kooperieren. Die Betrachtung der einzelnen Skalen wird uns weiter unten ein differenzierteres Bild geben.

An dieser Stelle weisen wir auf den Vergleich der *Innovationsbereitschaft* zwischen den Lehrpersonen und den Schulleitungen hin: Es macht sich 2003 ein sog. Schereneffekt bemerkbar. Die Skalen der *Innovationsbereitschaft* von Schulleitungen weisen zwischen 2003 und 2006 einen signifikanten Abfall auf und diejenigen der Lehrpersonen einen signifikanten Zuwachs. Eine Ausnahme bildet die *Projektidentifikation*, welche bei den Lehrpersonen und den Schulleitungen ziemlich deckungsgleich – d.h. zwischen 2003 und 2006 leicht abfallend – verlaufen (vgl. Abb. 40 bis 43).

#### **Führungsskalen erfahren bis 2000 einen Anstieg und bleiben anschliessend stabil**

Die Superskala *Führung* (*Soziale Führung*, *Operative Führung* und *Führung mit konkreten Hilfen*) zeigen bei den Schulleitungen ein ähnliches Bild wie bei den *Innovationsskalen*: Zwischen 1997 und 2000 erfuhren sie einen klar messbaren Anstieg und stabilisieren sich anschliessend auf einem relativ hohen Niveau (vgl. Abb. 21).

Dazu lässt sich benennen, dass die Schulleitungen selber aussagen, dass ihre Pensen nicht ausreichen würden, um die Lehrpersonen pädagogisch zu führen. Vielleicht ist mit der erwähnten Stagnation eine gewisse Ernüchterung oder gar eine Resignation bezüglich der Führung der Lehrpersonen eingetreten. Auf der andern Seite kann auch interpretiert werden, dass die Lehrpersonen mit der Zeit von sich aus den erweiterten Berufsauftrag wahrnahmen und keiner expliziten Führung mehr bedurften. Schliesslich ist es auch möglich, dass die

Schulleitungen ihre Führung subjektiv geringer bzw. stagnierend wahrnehmen und objektiv weiterhin in einer steigenden Tendenz begriffen sind.

Diese letzte Argumentation zieht sich wie ein roter Faden durch die gesamten Interpretationen der längsschnittlichen Daten. Zudem muss bei den meisten Skalen davon ausgegangen werden, dass die Schulleitungen Fremdeinschätzungen vornahmen und den spezifischen Gesetzen der Verzerrung bei Fremdwahrnehmungen unterlegen sein können. Beziehungsweise müssen wir bei Vergleichen zwischen den Einschätzungen der Lehrpersonen und denjenigen der Schulleitungen stets im Auge behalten, wer eine Selbst- und wer eine Fremdeinschätzung vornahm.

Zunächst wenden wir uns den einzelnen Skalen der Superskala *Innovationsbereitschaft* von Schulleitungen zu.

### **Die Projektidentifikation erfährt zunächst einen Anstieg und stabilisiert sich anschliessend**

Die Items *Ich stehe voll und ganz hinter SmP* und *Ich setze mich häufig für Neuerungen ein* steigen als Items der Skala Projektidentifikation zwischen 1997 und 2000 leicht an und stagnieren anschliessend, allerdings auf einem relativ hohen Niveau. Das Item *Die meisten Lehrpersonen stehen hinter SmP* hat nach 2003 einen signifikanten Abfall zu verzeichnen (vgl. Abb. 23).

Unser Kommentar zu den ersten beiden – zwischen 2000 und 2006 stagnierenden – Items: Die Schulleitungen *stehen* also nach wie vor *hinter SmP* und sie *Setzen sich häufig für Neuerungen ein*. Vielleicht sind diese beiden Bekenntnisse für die Schulleitungen im Verlaufe der Zeit selbstverständlich geworden und steigen deshalb nach 2000 nicht mehr an. Die Fremdeinschätzung, dass die Lehrpersonen nach 2003 signifikant weniger *hinter SmP stehen*, kann aus den vorliegenden querschnittlichen Daten abgeleitet werden: Vielleicht sind die Arbeitspensen der Lehrpersonen wirklich ausgereizt bzw. vielleicht nehmen die Schulleitungen stärker wahr, dass sich die Lehrpersonen wieder vermehrt dem Kerngeschäft Unterricht zuwenden wollen.

### **Die Kooperationsbestrebungen erleben nach 2003 einen signifikanten Abfall**

Bei der Skala *Kooperationsbestrebung* fällt in erster Linie der signifikante Abfall der meisten Items zwischen 2003 und 2006 auf (vgl. Abb. 24).

*Klassenübergreifende Aktivitäten, Gemeinsame Planungen von Unterrichtseinheiten, Projektorientierte Unterrichtsformen* und der *Austausch von Unterrichtsmaterialien* sind nach Einschätzung der Schulleitungen während den letzten Jahren des Projektes also markant rückläufig. Einzig bei der *Didaktischen Übereinstimmung* ist zwischen 2003 und 2006 eine Stabilität festzustellen. Es können wiederum mehrere Interpretationsmöglichkeiten verfolgt werden. Die erste bezieht sich auf die Fremdwahrnehmung, welche im Verlaufe des Projektes etwas abgestumpft wurde. Die Schulleitungen schätzten nämlich ein, ob die Lehrpersonen *Klassenübergreifende Aktivitäten, Gemeinsame Planungen* etc. vornehmen. Vielleicht findet dies nach wie vor rege statt, die Schulleitungen verbuchen die Aktivitäten aber nicht mehr als etwas Besonderes, sondern als etwas, was der Normalität angehört. Eine weitere Interpretationslinie beinhaltet, dass die aufgezählten Aktivitäten tatsächlich weniger häufig stattfinden. Dies könnte daher rühren, dass sich die Lehrpersonen definitiv Freiräume in Richtung „ich und meine Klasse“ suchen.

### **Die Öffnungstendenz fällt nach 2003 ab**

Auch bei der Skala *Öffnungstendenz* sticht zunächst die fallende Tendenz verschiedener Items im Zeitraum 2003 bis 2006 ins Auge. Aus Sicht der Schulleitungen ist heute die *Einführung neuer Kolleginnen und Kollegen*, das *Verhältnis der Schulleitung zum Kollegium*, die *Beziehung unter den Lehrkräften* und die *Diskussionen an Konferenzen* negativer zu bewerten als in den Jahren zuvor. Die *Beteiligung der Lehrpersonen an Veranstaltungen* und die *Identifikation der Lehrkräfte mit der Schule* bleibt zwischen 2003 und 2006 stabil (vgl. Abb. 25).

Auf Grund der querschnittlichen Datenlage kann einerseits ausgesagt werden, dass die Lehrpersonen ihren erweiterten Berufsauftrag wahrnehmen – und sich damit auch am Team orientieren – sich aber dennoch Freiräume für ihr Kerngeschäft Unterricht suchen. Wiederum kann die Fremdbeurteilung der Öffnungstendenz durch die Schulleitungen bedeuten, dass die Wahrnehmung diesbezüglich im Verlaufe der Jahre etwas desensibilisiert wurde. Vielleicht ist die Öffnungstendenz heute real gegeben wie nie zuvor, sie wird von den Schulleitungen heute aber einfach nicht mehr explizit wahrgenommen.

### **Die Führung mit konkreten Hilfestellungen bleibt zwischen 2000 und 2006 stabil**

Die nächsten drei Skalen sind der Superskala *Führung der Schule* unterstellt. Zwischen 1997 und 2000 wurde es für die Schulleitungen zunehmend wichtiger, die *Probleme an ihren Schulen frühzeitig zu erkennen* und den ihnen unterstellten *Lehrkräften zu helfen*. Besonders eindrücklich ist, wie in dieser Zeit die *Anregung von Hospitationen* für die Schulleitungen an Bedeutung gewinnt. Alle drei Aspekte sind den Schulleitungen seither ein grosses Anliegen (vgl. Abb. 26).

Damit ist bereits ausgesagt, dass die Schulleitungen bis ins Jahr 2000 ihre Führung mit konkreten Hilfestellungen zunehmend ausbauten und anschliessend auf einem relativ hohen Niveau beibehalten. In Abbildung 26 fällt das Item *Ab und zu muss ich zwischen den Lehrern verhandeln* auf. Die Zustimmung stieg zwischen 2000 und 2003 und fällt zwischen 2003 und 2006 wieder markant ab. Es mag sein, dass die Lehrpersonen in der Zwischenzeit gelernt haben, ihre Konflikte selber – d.h. ohne die Hilfe der Schulleitung – untereinander auszutragen. Wiederum ist es auch möglich, dass die Konfliktgespräche im Verlaufe der Zeit zur Routine der Schulleitungen mutiert sind und nicht mehr wie ursprünglich in der subjektiven Wahrnehmung eine zentrale Stellung einnehmen.

Die Anregung von Hospitationen ist im Kontext der Q-Gruppen zu interpretieren. Diese sind eine zentrale Errungenschaft innerhalb der unterrichtlichen Qualitätsentwicklung und -sicherung. Gerade weil die Lehrpersonen deren Effizienz und Effektivität teilweise in Frage stellen, bedarf es seitens der Schulleitungen offenbar weiterhin einiger Überzeugungsarbeit, damit dieses Instrument auch genutzt wird.

### **Die operative Führung bleibt zwischen 2000 und 2006 mehrheitlich stabil**

In der Periode 1997 bis 2000 wurde es für Schulleitungen wichtiger, *Rituale an ihren Schulen zu unterstützen*, zwischen 2003 und 2006 verlieren solche Rituale jedoch wieder etwas an Bedeutung. Die andern drei Items (*Der organisatorische Ablauf sollte stimmen*, *Ich habe die Schule fest im Griff* und *Ich habe einen genauen Überblick über die Schule*) stagnieren zwischen 2000 und 2006 (vgl. Abb. 27).

Beim Item *Der organisatorische Ablauf sollte stimmen* findet zwischen 2000 und 2006 eine Stabilisierung auf einem sehr hohen Niveau statt: Die Zustimmungen bewegen sich in einer fünfstufigen Ratingskala auf dem ungefähren Wert von 4.80. Die stabilen Werte der Items *Ich habe die Schule fest im Griff* und *Ich habe einen genauen Überblick über die Schule* sind auf einem wesentlich tieferen Niveau zwischen 3.50 und 3.90 anzusiedeln.

Mit der Wortwahl in der Ergebnisberichterung wird bereits auf einer ersten Interpretationslinie ausgesagt, dass die Regressionen bzw. Stagnationen tatsächlich gegeben sein können (es wird nicht nur so eingeschätzt, sondern es findet auch real so statt). Auf dieser Linie kann enthalten sein, dass die *Operative Führung* in gewisse Routinen mündete und nicht mehr neu zulegen musste. Die zweite Interpretationsmöglichkeit geht davon aus, dass die Schulleitungen derart aus einer Routine heraus operativ führen, dass sich dies in der subjektiven Einschätzung als Stagnation oder gar Regression auswirkt, realiter aber weiterhin einer Steigerung unterliegt. Beispiel: Die Schulleitungen schätzten 2003 ein, dass sie nur einen gemässigten Überblick über die Schule hätten. Im Zuge ihrer operativen Führung wurde für sie der Einblick in viele Teilaspekte der Schule so zur Selbstverständlichkeit, dass sie sich einen bescheideneren Überblick zugestehen als er in der Realität tatsächlich vorliegt.



### **Die soziale Führung bleibt zwischen 2000 und 2006 mehrheitlich stabil**

Bei der *Sozialen Führung* fällt auf, wie alle vier erhobenen Indikatoren (*Ich bin darum bemüht, dass sich die Lehrer wohl fühlen, Wir haben Anlässe organisiert, die unsere Prägung ausdrücken, Ich versuche das soziale Klima zu unterstützen* und *Ich verstehe es, die Lehrpersonen zu begeistern*) zwischen 1997 und 2000 einen signifikanten Anstieg erfuhren und sich anschliessend stabilisieren (vgl. Abb. 28).

Einzig der erste Indikator ist auf einem sehr hohen Niveau seit 2003 leicht gesunken. Auf dem tiefsten Niveau – auf ca. 3.80 einer fünfstufigen Ratingskala – bewegt sich die Stagnation des Items *Ich verstehe es, die Lehrpersonen zu begeistern*.

Die Indikatoren unter der *Sozialen Führung* fassten wir bisher im Überbegriff der pädagogischen Führung zusammen. Und diese sprechen die Lehrpersonen den Schulleitungen teilweise ab, weil die Arbeitsbedingungen nur eine bescheidene pädagogische Führung zulassen. Die vorliegenden Daten können also als realistische Selbsteinschätzung der Arbeitsbedingungen der Schulleitenden interpretiert werden. Es liegt aber auch im Interpretationsspielraum, dass die Schulleitungen die *Soziale Führung* einfach auf einem hohen Niveau halten. Eine Ausnahme bildet das Item zur *Weckung der Begeisterung bei den Lehrpersonen*. Die gemässigte und zwischen 2000 und 2006 stagnierende Zustimmung kann in der Reformmüdigkeit bzw. in den erreichten Kapazitätsgrenzen der Lehrpersonen begründet liegen.

### **7.4.2 Längsschnittliche Ergebnisse von Lehrpersonen**

#### **Die Innovationsbereitschaft zieht zwischen 2003 und 2006 markant an**

Im Wesentlichen wurden bei den Lehrpersonen die beiden Superskalen *Innovationsbereitschaft* mit den drei Skalen *Projektidentifikation, Kooperationsbestrebung* und *Öffnungstendenz* und die Superskala *Berufszufriedenheit* mit den fünf Skalen *Kommunikation, Kooperation, Führung; Unterricht und Erziehung; Beruflicher Status, Selbstverwirklichung; Handlungsautonomie und Verantwortung* sowie *Verhältnis zu den Eltern* eingesetzt. Als einzelne Skala wurde „Chancen des Projektes SmP“ einbezogen.

Aus Sicht der Lehrpersonen war die *Öffnungstendenz* in einer frühen Projektphase eher rückläufig, bevor sie zum Projektende hin wieder ansteigt. Ab dem Jahr 2000 sind auch die *Kooperationsbestrebungen* der Lehrpersonen steigend. Damit zieht die Superskala *Innovationsbereitschaft* bei den Lehrpersonen im Zeitraum 2003 bis 2006 signifikant an (vgl. Abb. 29).

Mit dem signifikanten Anstieg der *Innovationsbereitschaft* bei den Lehrpersonen zeichnet sich ab, was bei den Schulleitungen bereits mit dem Schereneffekt angedeutet wurde: Die Selbstwahrnehmung bezüglich *Innovationsbereitschaft, Kooperationsbestrebungen* und *Öffnungstendenzen* fällt nach Ansicht der Lehrpersonen deutlich positiver aus, als es die Schulleitungen in einer Fremdbeurteilung einschätzen. Es mag sein, dass die Schulleitungen in der subjektiven Wahrnehmung gegenüber dem in der Realität Stattfindenden tatsächlich sukzessive desensibilisiert worden sind. Beziehungsweise ist es auch möglich, dass die Lehrpersonen im Rahmen ihres erweiterten Berufsauftrags vieles an die Hand nehmen, was für die Schulleitungen nicht mehr durchgehend einsichtig ist.

Die einzige Skala, welche innerhalb der *Innovationsbereitschaft* nicht dem Schereneffekt unterliegt, ist die *Projektidentifikation*. Sie verläuft bei den Lehrpersonen und den Schulleitungen ziemlich deckungsgleich: Die Zustimmung zur *Projektidentifikation* stieg von 1997 bis 2003 leicht an und fällt anschliessend wieder ab (vgl. Abb. 43). Dass der Höhepunkt 2003 erreicht war, deutet darauf hin, dass im Nachhinein gewisse Innovationen nicht mehr als solche, sondern als Selbstverständlichkeiten erlebt wurden. So gesehen wurde das Neue und Unbekannte zum Bewährten und Bekannten. Die nach 2003 etwas tiefere Zustimmung zur *Projektidentifikation* kann auch aus im Querschnitt aufgezählten Gründen (Stichworte: administrative Entschlackung, Rückkehr zum Kerngeschäft etc.) zu Stande gekommen sein.

Im Zeitraum von 2003 bis 2006 erleben die Lehrkräfte schliesslich etwas mehr Zufriedenheit mit ihrem *Verhältnis zu Eltern* sowie mit ihrem *Beruflichen Status*. Die übrigen Indikatoren

der *Berufszufriedenheit* fallen zwischen 1997 und 2000 leicht (nicht durchgehend signifikant) und stagnieren anschliessend (vgl. Abb. 30).

Wir können diese Daten vorerst einmal in ihrer Pauschalität zur Kenntnis nehmen. Sie werden in der anschliessenden differenzierten Analyse weiter kommentiert. Zunächst wenden wir uns den einzelnen Skalen der Superskala *Innovationsbereitschaft* aus Sicht der Lehrpersonen zu.

### **Die Projektidentifikation verläuft nach 2000 stagnierend bis abfallend**

Aus Sicht der Lehrpersonen stieg die *Projektidentifikation der Schulleitung* zwischen 1997 und 2000 signifikant an. Seither bleibt sie auf einem relativ hohen Niveau stabil. Umgekehrt verhält es sich mit der *Projektidentifikation der Lehrkräfte* selber. Diese war zunächst auf einem moderaten Niveau stabil und fällt zum Projektende hin nochmals etwas ab (vgl. Abb. 31).

Das erste Ergebnis beinhaltet also eine Fremdeinschätzung der Lehrpersonen, wie sie die *Projektidentifikation* der Schulleitungen wahrnehmen. Es mag sein, dass die Schulleitungen im Verlaufe des Projektes etwas weniger „Feuereifer“ nach aussen transportiert haben und die Lehrpersonen deshalb die *Projektidentifikation* der Schulleitungen auf einem stagnierenden Niveau einstufen. Je nach Betrachtungsweise liegt eine lehrerseitige Anerkennung der an sich hohen *Projektidentifikation* der Schulleitungen ebenso im Interpretationsspielraum wie eine Desensibilisierung der Wahrnehmung: Die Lehrpersonen billigen den Schulleitungen vielleicht deshalb „nur“ eine stabile *Projektidentifikation* zu, weil diese im Verlaufe des Projektes zur Selbstverständlichkeit wurde und deshalb nicht mehr in so zentraler Stellung gesehen werden konnte. Die Gründe für die Stagnation können aber auch mit einer gewissen Projektmüdigkeit und dem wachsenden Bedürfnis, vermehrt in die Unterrichtsentwicklung zu investieren, zu tun haben.

Die *Projektidentifikation* wurde bereits als atypisches Beispiel zum Schereneffekt – welchem die übrigen Skalen zur *Innovationsbereitschaft* unterliegen – angetönt. Der Schereneffekt beinhaltet, dass die weitgehende Fremdbeurteilung der *Innovationsbereitschaft* bei den Schulleitungen nach 2003 signifikant abfällt und bei den Lehrpersonen in der Selbstbeurteilung ebenso ansteigt. In der separaten Betrachtung der Skala *Projektidentifikation* liegt zwischen den Schulleitungen und den Lehrpersonen ein Deckungseffekt und kein Schereneffekt vor.

Das zweite wiedergegebene Ergebnis spiegelt also die Selbstwahrnehmung der Lehrpersonen bezüglich *Projektidentifikation*, welche zwischen 2003 und 2006 wie bei den Schulleitungen leicht abfällt. Dies kann aus denselben Gründen erfolgt sein, wie oben bereits ausführlich dargelegt: durch eine Abstumpfung der Wahrnehmung, durch eine sich abzeichnende Projektmüdigkeit oder durch das Bedürfnis, sich vermehrt wieder um das Kerngeschäft kümmern zu können.

### **Die Kooperationsbestrebungen steigen zwischen 2003 und 2006 markant an**

Im untersuchten Zeitraum lassen sich in verschiedenen Bereichen verstärkte *Kooperationsbestrebungen* ausmachen: Die *Klassenübergreifenden Aktivitäten* nahmen z.B. seit 1997 kontinuierlich zu – in der letzten Phase sogar fast explosionsartig. Einen ähnlich steilen Zuwachs verzeichnet der *Austausch von Unterrichtsmaterialien* in der letzten Periode. Aber auch die *Gemeinsame Planung von Unterrichtseinheiten* sowie *Gemeinsam durchgeführte Projekte* erfreuen sich seit 2000 einer steigenden Beliebtheit unter den Lehrkräften (vgl. Abb. 32).

Damit widersprechen die Fremdeinschätzungen der Schulleitungen den Selbsteinschätzungen der Lehrpersonen deutlich. Dies kann damit zusammen hängen, dass die Schulleitungen von den *Kooperationsbestrebungen* nur am Rande etwas mitkriegen oder dass ihre Sensitivität gegenüber laufenden Kooperationen im Verlaufe des Projektes abgestumpft wurde. Das Ergebnis ist jedenfalls hoch erfreulich und es zeigt, dass sich SmP auch als Unterrichtprojekt interpretieren lässt.

### **Die Öffnungstendenzen zeigen nach 2003 eher wieder einen Aufwärtstrend**



Waren die *Öffnungstendenzen* in der ersten Periode eher rückläufig, so machen sie in der letzten Phase wieder an Terrain gut (vgl. Abb. 33).

Am Indikator *Engagierte Diskussionen an Konferenzen* lässt sich schön aufzeigen, dass die Zustimmung zu diesem Beispiel für *Öffnungstendenzen* bei der Fremdeinschätzung der Schulleitungen zwischen 2003 und 2006 signifikant sinkt und bei der Selbsteinschätzung durch die Lehrpersonen deutlich steigt. Die Dissonanz zwischen der Selbst- und der Fremdeinschätzung sollte zwischen den Lehrpersonen und den Schulleitungen am runden Tisch geklärt werden, denn sie spiegelt mehr als eine blosser Abstumpfung der Wahrnehmung. Bei den übrigen Indikatoren der *Öffnungstendenzen* zeigen die Lehrpersonen, dass sie auch in der letzten Projektphase mit einem grossen Engagement beteiligt waren.

#### **Die Chancen von SmP werden auf einem eher tiefen Niveau stabil gesehen**

Die einzelnen Indikatoren der Skala *Chancen von SmP* haben über die überblickten zehn Jahre hinweg kaum Veränderungen erfahren. Im Jahr 2003 erachteten die Lehrkräfte *SmP* etwas weniger als *wichtige Herausforderung* als noch zuvor; dafür steigt die Ansicht, *SmP* sei ein *längst fälliger Modernisierungsschub*, zwischen 2003 und 2006 deutlich an (vgl. Abb. 34).

Gerade dieses letzt genannte Item zeigt, dass die Lehrpersonen dem Projekt *SmP* durchaus Chancen zusprechen. Sie zeigen sich aber auch bedeckt, weil sie mit dem erweiterten Berufsauftrag am Rande ihrer zeitlichen Kapazitäten angelangt sind und sich vermehrt Zeit für ihr Kerngeschäft wünschen. In diesem Sinne ist es also zu verstehen, dass die Skala *Chancen von SmP* ziemlich stabil geblieben ist über die vergangenen zehn Jahre.

#### **Die Handlungsautonomie und Verantwortung verläuft über alle Jahre hinweg stabil**

Die folgenden Skalen beziehen sich auf die Superskala *Berufszufriedenheit* der Lehrpersonen, sind also als Selbsteinschätzungen zu verstehen. Die erste Skala *Handlungsautonomie und Verantwortung* besteht aus vier Indikatoren (*Pädagogisch-didaktischer Spielraum*, *Selbstständige Arbeitseinteilung*, *Persönliche Fähigkeiten einbringen* und *Verantwortungsvolle Tätigkeit*), welche sich im gesamten Zeitverlauf kaum bewegt haben. Einzig die *Zufriedenheit über eine verantwortungsvolle Tätigkeit* sinkt in der letzten Periode leicht (vgl. Abb. 35).

Die Ergebnisse erstaunen vor dem Hintergrund des Projektes *SmP* eigentlich nicht sonderlich, zumal sich die individuelle Verantwortung gegenüber der eigenen Klasse zu einer sozialen Verantwortung gegenüber der gesamten Schule gewandelt hat. Die Lehrpersonen lernten im Verlaufe der Projektzeit vermutlich, dass die soziale Verantwortung gleichberechtigt neben die individuelle Verantwortung tritt. Insofern erleben die Lehrpersonen das Projekt *SmP* eben nicht als eine Ausweitung der *Handlungsautonomie und der Verantwortung*, weil sie sozial geteilt wird. Dies entspricht ja im Grunde auch der zweiten These von *SmP*: „Indem in dieser Lehr- und Lerngemeinschaft alle ihren Teil der Verantwortung tragen, sind die einzelnen entlastet“. Insofern vermag die geringe Zustimmung zur Skala *Handlungsautonomie und Verantwortung* gerade diese Entlastung von Verantwortung zu spiegeln.

#### **Die Skala Kommunikation, Kooperation und Führung zeigt stetig dasselbe Bild**

Die Indikatoren der beruflichen Zufriedenheitsskala *Kommunikation, Kooperation und Führung* bleiben im Untersuchungszeitraum weitgehend stabil. Die in der Periode 1997 bis 2000 gestiegene *Zufriedenheit mit der Schulleitung* kann anschliessend gehalten werden (vgl. Abb. 36).

Dieses Item lässt sich auch auf Grund der querschnittlichen Daten interpretieren: Die Lehrpersonen schätzen die Schulleitungen sehr und sie empfinden die Initiierung von Schulleitungen als sehr wichtig. Es ist aber keine Euphorie ausgebrochen, vermutlich weil die Lehrpersonen erkennen, dass die Schulleitungen mit ihren knapp bemessenen Pensen nicht optimal führen können. Aber immerhin dürfen wir anerkennen, dass die Lehrpersonen eine relative Zufriedenheit mit der *Kommunikation, Kooperation und Führung* zeigen. Wir weisen hier noch auf ein interessantes Detail hin: Die Werte zur *Zufriedenheit mit der Kooperation im Kollegium* liegen seit 2000 am tiefsten in dieser Skala. Sie können in den Schulhausteams

einige Substanz für Metagespräche liefern, indem eben über die Kooperation im Team gesprochen wird.

### **Die Skala Unterricht und Erziehung zeigt auf verschiedenen Niveaus Konstanten**

Die erhobenen Indikatoren im Bereich *Unterricht und Erziehung (Arbeit mit Kindern, Erfolg in erzieherischen Aufgaben, Erfolg im Unterricht und Freude der Kinder am Unterricht)* bleiben ebenfalls weitgehend konstant. Einzig die *Zufriedenheit mit der Freude der Kinder am Unterricht* brach zu Beginn etwas ein (vgl. Abb. 37).

Wir schenken diesen stabilen Werten keine weitere Beachtung, weil das Projekt SmP die Unterrichtsentwicklung nur flankierend einbezogen hat. Es ist aber dennoch beachtlich, dass die Q-Gruppenarbeiten bezüglich der unterrichtlichen Zufriedenheit bisher keine Erfolgsbilanz ausweisen können. Vielleicht schlägt hier durch, was andernorts als mangelnde Effizienz und Effektivität der Q-Gruppenarbeiten kritisiert wurde.

### **Der berufliche Status und Selbstverwirklichung bleibt nach einem Abfall stabil**

Die meisten Items zur Zufriedenheit mit dem *Beruflichen Status und der Selbstverwirklichung* fielen zwischen 1997 und 2000 etwas ab. In der folgenden Periode erholt sich die *Zufriedenheit mit der Besoldung* und den *Beruflichen Veränderungsmöglichkeiten* wieder leicht. Während der letzten Etappe steigt die *Zufriedenheit mit den beruflichen Veränderungsmöglichkeiten* weiter an; die *Zufriedenheit mit dem beruflichen Ansehen* erlangt wieder das Ausgangsniveau von 1997 (vgl. Abb. 38).

Die Bewegungen zeigen, dass in einer ersten Periode alle Items zur Zufriedenheit mit dem *Beruflichen Status und der Selbstverwirklichung* so etwas wie einen „Projektschock“ erlitten haben. Am Beispiel der *Möglichkeit zur Selbstverwirklichung*, der *Beruflichen Veränderungsmöglichkeiten* oder der *Weiterentwicklung im Schulwesen* lässt sich interpretieren, dass sich die Lehrpersonen zunächst einmal orientieren bzw. umorientieren mussten, bis sie ab 2000 wieder neue Chancen zur Selbstverwirklichung, zu beruflichen Veränderungsmöglichkeiten oder zur Weiterentwicklung im Schulwesen sehen.

### **Weitere Einzelitems zur Zufriedenheit zeigen ein heterogenes Bild**

Die Zufriedenheit mit der *Zeitlichen Belastung* erlitt im Jahr 2000 einen signifikanten Rückgang, um anschliessend bis 2006 wieder anzusteigen und das Ausgangsniveau von 1997 zu erreichen. Gefallen ist seit 2000 dagegen die *Zufriedenheit mit Administrativen Aufgaben*. Dafür stieg im selben Zeitraum die *Zufriedenheit mit dem Elternkontakt* (vgl. Abb. 39).

Es ist erfreulich, dass die *Zeitliche Belastung* in der letzten Periode des Projektes wieder eine grössere Zufriedenheit auslöst. Dies kann auf Grund der querschnittlichen Daten nicht vermutet werden. Wahrscheinlich machen sich bei diesem Ergebnis auch gewisse Gewöhnungseffekte in dem Sinne bemerkbar, dass der erweiterte Berufsauftrag zunehmend in den Berufsalltag integriert werden kann. Ein etwas anderes Bild zeigt die wachsende Unzufriedenheit mit *Administrativen Aufgaben*. Dazu geben die Lehrpersonen ihre Meinung ziemlich klar bekannt: Sie wünschen sich eine administrative Entschlackung der Schule, was bei Realisierung durchaus einen zusätzlichen Zufriedenheitsschub mit der *Arbeitszeit* auslösen könnte. Die wachsende Zufriedenheit mit dem *Elternkontakt* relativiert bisherige Einwände gegenüber der Elternmitwirkung. Die Lehrpersonen und Schulleitungen sagen zu den offenen Fragen des zum Zeitpunkt t1 vorgelegten Fragebogens, dass das Interesse seitens der Eltern zu Wünschen übrig lasse und dass die Abgrenzung gegenüber den Themen, zu welchen die Eltern Stellung beziehen könnten, schwierig sei.

## **8 ZUSAMMENFASSUNG**

Mit der vorliegenden Studie wurde eine summative Evaluation des abgeschlossenen Projektes „Schulen mit Profil“ (SmP) vorgenommen. Die Hauptaussagen kamen durch methodisch vielfältige Erhebungen zu Stande: Ende 2005 füllten *Lehrpersonen, Schul(haus)leitende, Schulpflegerpräsidenten, Schulverwaltungen, Gemeinderatspräsidenten* und *Trägerschaften* von

SmP einen qualitativ orientierten Fragebogen mit sieben bis acht offenen Fragen aus. Im selben Zeitraum schrieben *Schülerinnen* und *Schüler* der vierten bis neunten Klasse einen Text zum Thema „meine Schule“ entlang eines vorgegebenen Leitfadens. Einige *Erziehungsberechtigte* wurden über halbstandardisierte Telefoninterviews zur Schulsituation ihres oder ihrer Kinder befragt. (vgl. Anhang A)

In einer zweiten Erhebungswelle (anfangs 2006) beantworteten *Gemeinderatspräsidien*, *Schulverwaltungen*, *Schulpflegemitglieder*, *Schulleitungen* und *Lehrpersonen* einen quantitativ orientierten Online-Fragebogen mit geschlossenen und wenigen offenen Fragen (vgl. Anhang B). Die ersten drei Gruppen wurden in der Auswertung querschnittlich verglichen. Die beiden Letzteren konnten in einen Längsschnitt von 1997 bis 2006 einbezogen werden. In einem weiteren Erhebungszeitraum (Mai 2006) füllten 88 *Schulleitungen* und 83 *Schulpflegepräsidien* einen vom Amt für Volksschulbildung konzipierten und lancierten Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen aus. In diesem sog. Bildungscontrolling übernahm das Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie die Auswertung (vgl. Kap. 6).

Die folgende Zusammenfassung der Studie wird durch die Artikel des neuen Gesetzes über die Volksschulbildung und die fünf Thesen des Projektes SmP strukturiert und mit im Bericht hervorgehobenen Aussagen inhaltlich gefüllt. Themen, die im Gesetz und in den Thesen überschneidend angesprochen werden, fassen wir unter einer gemeinsamen Rubrik zusammen. Dies betrifft insbesondere die Aspekte der Elternpartizipation (These 2), des Berufsauftrages (These 3) und der Schulleitungen (These 4). Die Gesetzesartikel und die Thesen sind im Folgenden blau eingefärbt.

### **Vorbemerkungen**

Das abgeschlossene Schulentwicklungsprojekt kann nach wie vor von einer hohen Akzeptanz aller Beteiligten ausgehen (vgl. Kap. 4.2.1 und 5.1.4), obwohl der Start des Projektes auch schwierige Entwicklungsphasen durchmachte (vgl. Kap. 4.2.2). Die Hauptergebnisse aus der qualitativen Studie weisen vor allem darauf hin, dass die Ressourcenfragen, der Wunsch nach einem gemächlicheren Reformtempo bzw. nach einer Konsolidierungsphase und das Bestreben, vermehrt in die Unterrichtsentwicklung zu investieren, absolute Priorität haben.

Insgesamt herrscht die Meinung vor, dass alle Gesetzesartikel in einem hohen Ausmass realisiert seien.

### **Erfüllung des Gesetzes über die Volksschulbildung**

Erziehungsberechtigte und Volksschulen nehmen den Erziehungsauftrag gemeinsam und partnerschaftlich wahr (S. 430).

**2. These:** Die Eltern werden in die Arbeit miteinbezogen, und die Behörden unterstützen sie.

Die *Eltern* sind mit der Partizipation mehrheitlich zufrieden (vgl. Kap. 4.2.7). Immerhin betuern sie, dass sie sich mit jeglichen Anliegen an die Schule wenden können und sie von den Lehrpersonen und den Schulleitenden jederzeit angehört und ernst genommen werden. Die Ergebnisse weisen aber auch darauf hin, dass die Schule den Erziehungsberechtigten mit verschiedenen Instrumenten Hand bietet, den Erziehungsauftrag gemeinsam wahrzunehmen (vgl. Kap. 4.2.1). Etwa die Hälfte der Erziehungsberechtigten sieht allerdings zwischen den Aufgaben der Schule (Bildung) und den Aufgaben des Elternhauses (Erziehung) eine mehr oder weniger strikte Trennung vor (vgl. Kap. 4.2.7).

Die *Schulleitenden* weisen auf das mangelnde Interesse der Erziehungsberechtigten hin und auf die Abgrenzungsproblematik im Bereich der schulischen Mitsprache. Zudem herrscht an den Luzerner Schulen eine eher passive Partizipation der Eltern: Die Lehrpersonen warten ab, bis von den Eltern Anliegen an die Schule heran getragen werden. Die Elternarbeit scheint also ein Bereich zu sein, der von den Lehrpersonen aktiver angegangen werden könnte (vgl. Kap. 6.1; Tab. 25).

Real- und Sekundarschulen werden in der Regel separativ geführt; sie können aber auch eng miteinander verknüpft werden (kooperativ und integrativ) (S. 431).

Die *Schulleitungen* weisen auf einige – vornehmlich logistische – Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der neuen Organisation der Sekundarstufe I hin (vgl. Kap. 6.1; Tab. 20). Es ist insbesondere erstaunlich, dass die Mehrheit der Schulleitungen aussagt, dass die neue Organisationsform der Sekundarstufe I den Jugendlichen keine Verbesserung der Lernsituation gebracht habe (vgl. Abb. 11).

Der Kindergarten muss während mindestens einem Jahr obligatorisch besucht werden (S. 431).

Die *Gemeinderatspräsidien*, *Schulverwaltungen* und *Schulpflegemitglieder* geben einstimmig an, dass der Gesetzesartikel zum Kindergartenobligatorium realisiert sei (vgl. Kap. 6.1; Tab. 23). Auch die Herabsetzung des Kindergartenalters (Stichtag 31. Oktober) ist laut Angaben der Schulleitungen zu 100% erfüllt (festgehalten in der Volksschulbildungsverordnung). Rund zwei Drittel der Schulleitungen sind zudem der Meinung, dass die Eltern Kinder um ein Jahr vom Kindergarten- und höchstens ein Jahr vom Schuleintritt zurückstellen können sollten.

Die Lernenden dürfen bei der Gestaltung der Schule mitwirken (S. 434).

Der Miteinbezug der Lernenden in die Gestaltung der Schule geht aus drei Quellen hervor: Zum einen berichten die *Lehrpersonen*, dass sie im Bereich des Qualitätsmanagements auch von den Lernenden Feedbacks einholen würden (vgl. Kap. 4.2.6) und zum andern bezeugen die *Lernenden* selber, dass sie ihre Meinung sagen und an der Gestaltung der Schule mitwirken dürfen. Zudem drücken die Lernenden deutlich aus, dass sie sich an der Schule angenommen fühlen (vgl. Kap. 4.3.2). Auch die *Schulleitungen* bestätigen schliesslich zu 78%, dass die Partizipation der Lernenden realisiert sei (vgl. Kap. 6.1; Tab. 24).

Die Lehrpersonen übernehmen im Rahmen ihres Berufsauftrages Aufgaben in den Bereichen Unterricht, Erziehung, Gestaltung und Weiterentwicklung der Schule sowie Evaluation und Weiterbildung (S. 435).

Die **3. These** betrifft den beruflichen Auftrag der Lehrerinnen und Lehrer. Sie bezieht sich auf den vielschichtigen und anspruchsvollen Aufgabenkatalog der Lehrpersonen. Dazu gehören Unterricht und Erziehung, Teamarbeit, Aufgaben für die Schulgemeinschaft, Zusammenarbeit mit ausserschulischen Instanzen sowie Weiterbildung.

Die *Gemeinderatspräsidien*, *Schulverwaltungen* und *Schulpflegemitglieder* anerkennen gleichermassen, dass die Lehrpersonen in allen Bereichen des Berufsauftrages Aufgaben übernehmen würden. Die berichtete Veränderung in Richtung Teamarbeit (vgl. Kap. 4.2.2) und das Bestreben um Qualitätsentwicklung und -sicherung (vgl. Kap. 4.2.6) lassen auch darauf schliessen, dass die Lehrpersonen ihren Berufsauftrag hinsichtlich Weiterentwicklung und interner Evaluation wahrnehmen. Die Schulleitungen beklagen allerdings den grossen zeitlichen Aufwand, welchen interne Evaluationen erfordern.

Die *Lehrpersonen* wünschen sich in verschiedenen Zusammenhängen, dass sie sich vermehrt um das Kerngeschäft kümmern können (vgl. z.B. Kap. 4.2.8). Auch die *Schulleitenden* wenden ein, dass die zeitliche Belastungsgrenze erreicht sei und dass einige Lehrpersonen zu sehr auf den Unterricht fixiert seien (vgl. Kap. 6.1). Mit diesen Argumenten weisen wir erneut auf die ungenügenden unterrichtlichen Auswirkungen des Projektes SmP und auf die Notwendigkeit innerer Schulreformen hin. Die Integration der Unterrichtsentwicklung in weitere schulische Reformen soll die Wahrnehmung des erweiterten Berufsauftrages vervollständigen.

Die *Lehrpersonen* waren 2002 und sind auch heute noch zufrieden mit den kantonalen Aus- und Weiterbildungsangeboten. Wir halten fest, dass die Weiterbildungsbedürfnisse der Lehrpersonen heute v.a. im Bereich der Qualifizierung für das Kerngeschäft Unterricht anzudehnen sind (vgl. Kap. 4.2.4).

Die Schulpflegen legen Leistungsaufträge für das kommunale Volksschulangebot fest (S. 438).



90% der *Schulpflegemitglieder* und 84% der *Schulleitenden* bestätigen, dass sie die Schulen mit Leistungsaufträgen führen würden. Sie betrachten die Leistungsaufträge als ein hilfreiches Führungsinstrument für die eigene Schule. In diesem Zusammenhang darf erwähnt werden, dass sich die meisten Schulen an Jahres- und Mehrjahresprogrammen orientieren (vgl. Kap. 6.2; Tab. 30).

Eine Schule repräsentiert eine geleitete, pädagogische und betriebliche Organisationseinheit (S. 438).

**These 4** beinhaltet die in betrieblicher und pädagogischer Hinsicht kompetente Führung einer Schule. Die Schulleitung übernimmt eine Einzelperson oder ein Team, jedenfalls Personen, die eigens dafür ausgebildet sind.

Die höchste Zustimmung der fünf Thesen erhält die Schule von den *Gemeinderatspräsidien*, den *Schulverwaltungen* und den *Schulpflegemitgliedern* bezüglich ihrer betrieblichen und organisatorischen Führung. Die *Lehrpersonen* erleben die Schulleitung als echte Unterstützung und sie empfinden deren Einführung als wichtigen und notwendigen Schritt in der Schulentwicklung (vgl. Kap. 5.2.2). Die verschiedenen Akteure meinen, dass die Schulleitung die Basis für eine befriedigende Qualitätssicherung, Schulentwicklung und ein professionelles Personalmanagement lege und deshalb Gewinn bringend sei (vgl. Kap. 6.3). Die *Schulpflegepräsidien* anerkennen die Entlastung, welche ihnen die Schul(haus)leitenden bringt. Sie könnten sich dadurch auf die strategische Führung der Schule konzentrieren, meinen sie (vgl. Kap. 4.2.7).

Insgesamt ist es den Schul(haus)leitungen also gelungen, ihr Beziehungsnetz zu den verschiedenen Akteuren innerhalb der Schule und deren Umfeld zu vertiefen und auszubauen. Die Kooperation mit der Schulpflege, Schulverwaltung, Gemeinderat und den Eltern wurde professioneller und stärkte die Beziehungen (vgl. Kap. 4.2.3 und 4.2.7). Zudem geben die Gemeinderatspräsidien, die Schulverwaltungen und die Schulpflegemitglieder an, dass ihre bedeutendste schulische Informationsquelle die Schulleitungen seien (vgl. Kap. 5.2.6; Tab. 15 und Abb. 7) und dass sie einen guten Draht zu diesen hätten (vgl. Kap. 5.2.7).

Obwohl die *Lehrpersonen* die Schul(haus)leitungen schätzen, sind sie eher skeptisch gegenüber deren pädagogischer Wirksamkeit (vgl. Kap. 4.2.3 und 4.2.6). Damit drücken sie explizit aus, dass die Schul(haus)leitungen ihre Aufgabenbereiche zu wenig professionell wahrnehmen können. Die Lehrpersonen äussern sich diesbezüglich aber skeptischer als die Schul(haus)leitungen selber. Die Lehrpersonen kritisieren, dass die Unterrichtsbesuche durch die Schul(haus)leitungen eher unbefriedigend ausfallen (vgl. Kap. 4.2.6). Ebenfalls unter den pädagogischen Aspekt fällt die Aufgabe der Schul(haus)leitungen, die Lehrpersonen in Weiterbildungsfragen zu beraten. Die Lehrpersonen fühlen sich in dieser Hinsicht teilweise gut und teilweise überhaupt nicht unterstützt (vgl. Kap. 4.2.3). Auch heute stehen nach Ansicht der meisten *Schul(haus)leitenden* deutlich zu knappe Zeitgefässe für pädagogische Leitungsaufgaben zur Verfügung (vgl. Kap. 4.2.4 und 6.2).

Die Schulleitungen berichten ziemlich deutlich, dass die Schulleiterausbildung und die entsprechenden Erfahrungen genügend Rüstzeug geben, um sich den Aufgaben gewachsen zu fühlen.

Die Schulen geben sich ein Leitbild (S. 438).

Aus den Ergebnissen des Bildungscontrollings und des quantitativ orientierten Fragebogens – welcher zum Zeitpunkt t2 eingesetzt wurde – kann abgeleitet werden, dass die Schulen fast flächendeckend über ein von der Schulpflege genehmigtes und veröffentlichtes Leitbild verfügen und diesem eine Orientierungsfunktion zusprechen (vgl. Kap. 5.2.2 und Kap. 6.2; Tab. 32).

Gemeinderat und Schulpflege arbeiten eng zusammen (S. 441).

Obwohl zwischen den Schulpflegern und den Gemeinderäten an den meisten Orten eine enge Kooperation besteht (vgl. Kap. 5.2.1; Tab. 9), charakterisieren einige *Schulpfleger/-innen* und *Gemeinderatspräsidenten* die Kooperation als spannungsgeladen (vgl. Kap. 4.2.7, 5.1.1, 5.2.7 und 6.3). Insbesondere erwähnen einige *Gemeinderatspräsidenten*, dass viele Abläufe komplizierter geworden seien und die Rolle der Schulpflege noch nicht restlos geklärt sei. An dieser Stelle muss auch erwähnt werden, dass lediglich 72% der Schulpfleger/-innen mit den eigenen Arbeitsbedingungen zufrieden sind.

Die Schulpflege überprüft die Tätigkeit der Schulleitung (S. 442).

Die *Schulpflegemitglieder* beteuern die Realisierung dieses Gesetzesartikels. Sie meinen, dass sie gegenüber den Schul(haus)leitungen ein Controlling wahrnehmen, welches über Mitarbeitergespräche mit Zielvorgaben bzw. über die Genehmigung von Jahreszielen, einem Zwischen- und Endcontrolling führt (vgl. Kap. 4.2.3, 5.2.2; Tab. 9, und Kap. 6.2; Tab. 31). Aus dem Bildungscontrolling geht auch hervor, dass die Schulpflegen mehrheitlich ein jährliches Beurteilungs- und Fördergespräch mit den Schulleitungen durchführen (Kap. 6.3; Tab. 35) und dass die Kooperation zwischen der Schulpflege und der Schulleitung an den meisten Orten einwandfrei – also nur in wenigen Fällen problematisch – verläuft (vgl. Kap. 4.5.2).

Der Kanton leistet den Gemeinden pro Schülerin oder Schüler einen fixen Beitrag an die Betriebskosten (S. 446).

Verschiedene Akteure sprechen bezüglich wahrgenommener Veränderungen während dem Projekt SmP die Kostenexplosion bzw. die finanzielle Mehrbelastung an (vgl. Kap. 5.1.1, 5.2.1; Abb. 3). Ein bedeutender Anteil der *Gemeinderatspräsidenten*, *Schulverwaltungen* und *Schulpflegemitglieder* nennen als grösste Probleme die Klassengrössen bzw. die Schülerzahlen und die damit verbundenen Konsequenzen hinsichtlich der Kostenregulation in den Gemeinden. Vor allem die *Schulpflegemitglieder* schätzen die Bemessenheit des Budgets – also dass die nötigen Investitionen auch leistbar sind – eher pessimistisch ein. Alle Akteure kritisieren in verschiedenen Zusammenhängen, dass die finanziellen Leistungen des Kantons nicht ausreichend seien.

### **Erfüllung der Thesen von SmP**

**1. These:** Es erfolgt eine Kompetenzverschiebung vom Kanton an die Gemeinden und die Schulgemeinden geben sich ihr individuelles, örtlich abgestimmtes Profil. Der Kanton übernimmt die Festlegung der Rahmenbedingungen.

Die *Gemeinderatspräsidenten*, die *Schulverwaltungen* und die *Schulpflegemitglieder* stimmen der Erfüllung dieser These mehrheitlich zu. Damit anerkennen sie die Schule als lokalen Profilträger und den Kanton als Garant für Qualitätssicherung (vgl. Kap. 5.2.2). Es macht den Anschein, als ob die Verantwortlichen mit der kommunalen Profilierung eine relative Sicherheit gewonnen hätten. Dies bedeutet, dass sich die Schulen innerhalb eines verfügbaren Budgets zurecht finden. Allerdings machen sich die Akteure einiger Gemeinden finanzielle Sorgen in Richtung einer befürchteten „Zweiklassenschule“.

**2. These:** Die Lehrpersonen eines Schulhauses sind ein Team und erfüllen den Bildungsauftrag gemeinsam. Die Einzelnen sind entlastet, indem alle ihren Teil an Verantwortung tragen.

Auch wenn ein beachtlicher Teil der direkt Betroffenen zu einer Teamorientierung im Sinne von „wir und unsere Schule“ gefunden hat (vgl. Kap. 4.2.2 und 5.2.2), darf nicht vergessen gehen, dass viele Lehrpersonen und teilweise auch andere Akteure sich eine organisatorische und administrative Entschlackung der Schule wünschen. Erneut ist darauf hinzuweisen, dass die Lehrpersonen mit dem erweiterten Berufsauftrag – zu welchem auch die Teamarbeit gehört – an ihre Belastungsgrenzen gestossen sind. Auch die überschrittenen Kapazitäten der Schul(haus)leitungen vermögen die Bestrebungen zur Kooperation zu trüben (vgl. Kap. 4.2.2 und 4.2.4).

**These 5** beinhaltet die Qualitätssicherung der dezentral organisierten Schule. Dazu gehören Instrumente der Evaluation und der Aufsicht: Das Schulhausteam beurteilt seine Arbeit periodisch selber. Die kommunalen Schulbehörden und die kantonale Schulaufsicht prüfen die Durchführung dieser Evaluation und führen eigene Beurteilungen durch. Ihr Interesse gilt primär der Schule als Ganzes, nicht der einzelnen Lehrperson.

Mit dem Projekt SmP wurde an Stelle der bisherigen kantonalen Schulinspektoren ein Qualitätsmanagement implementiert, welches auf verschiedenen Ebenen greift: Die Lehrpersonen nehmen eine Selbstbeurteilung vor (vgl. Kap. 6.1) und erhalten eine Fremdbeurteilung durch die Schul(haus)leitung und durch Kolleginnen und Kollegen im Rahmen gegenseitiger Hospitationen. Die Q-Gruppenarbeit wird von 86% der *Schulleitenden* als wesentlich für die Qualitätsentwicklung des Unterrichts angeschaut (vgl. Kap. 6.1; Tab. 28). Die meisten *Schulpfleger* führen mit den Schulleitungen jährlich ein Beurteilungs- und Fördergespräch durch (vgl. Kap. 4.2.7 und Kap. 6.3; Tab. 35).

Die *Schulleitenden* trauen sich die Beurteilung der Schule und der Lehrpersonen (fast) einstimmig zu. Sie führen zur Qualitätssicherung zunehmend Mitarbeitergespräche durch. Dazu meinen einige *Lehrpersonen*, dass die Beurteilung durch die Schulleitung unbefriedigend sei und dass eine Beurteilung von aussen – durch Inspektoren – fehle (vgl. Kap. 4.2.6).

Heute halten sich die positiven und negativen Äusserungen zur Qualitätssicherung bzw. zum Qualitätsmanagement bei den Lehrpersonen die Waage: Einige *Lehrpersonen* berichten, dass die Qualitätssicherung durch gegenseitige Hospitationen, Fallbesprechungen, Feedback zum Unterricht, Selbstbeurteilung, Feedback durch Lernende, Unterrichtsbesuche mit Beurteilung durch die Schulleitung und Mitarbeitergespräche überzeugen würden. Eher kritische Stimmen meinen, dass Q-Gruppen und Hospitationen unter den Lehrpersonen aufwändig und ineffizient seien. Zudem seien kollegiale Hospitationen nicht ehrlich, sondern künstlich. Die *Schul(haus)leitungen* hingegen betrachten die Q-Gruppenarbeit als ein wirkungsvolles – wenn auch zu optimierendes – Instrument, um die Unterrichtsentwicklung und die Schulqualität voranzutreiben (vgl. Kap. 4.2.6, 4.2.8 und 5.2.2).

Auch interne Evaluationen sind an Luzerner Schulen integraler Bestandteil. Dem Item *Die Schwerpunkte aus dem Jahres- und Mehrjahresprogramm werden regelmässig intern evaluiert* stimmen 82% der *Schulleitenden* zu (vgl. Kap. 6.1). Die Schulleitungen kritisieren allerdings den hohen Aufwand, welche interne Evaluationen erfordern.

Einige der *Schulpflegemitglieder* berichten von guten Erfahrungen in Zusammenhang mit der kantonalen Unterstützung des Qualitätsmanagements. Die eher kritischen Stimmen beinhalten, dass das Qualitätsmanagement „viel Post mit wenig Ertrag“ bedeute bzw. dass die Arbeit der Bezirksinspektoren fehle. Die Schulpflegemitglieder halten fest, dass sie sich als zu weit vom „Tagesgeschäft“ empfinden würden, um ein wirkungsvolles Qualitätsmanagement durchführen zu können (vgl. Kap. 4.2.3 und 4.2.7). Zur Qualitätssicherung noch ein interessantes Detail: Bei den *Gemeinderatspräsidien*, den *Schulverwaltungen* und den *Schulpflegemitgliedern* dominiert das Weiterbildungsbedürfnis im Bereich Beurteilung der Schulqualität (vgl. Kap. 5.2.5; Tab. 14 und Abb. 6).

Insgesamt nehmen alle Akteure wahr, dass das Qualitätsmanagement einer Optimierung bedürfe. Die Trägerschaften drücken dies explizit aus: Sie meinen zur Qualitätssicherung, dass sie noch einige konzeptionelle Anpassungen benötige, damit sie den ursprünglichen Erwartungen entspreche und nicht in technokratischem Leerlauf erstickte. Immerhin anerkennen sie, dass die Eigenverantwortung der Schule durch die Bemühungen zur Qualitätssicherung sichtbar werde.

Im Folgenden werden die längsschnittlichen Ergebnisse mit *Schulleitungen* und anschließend mit *Lehrpersonen* zusammengefasst. Da die sprachliche Kommentierung des Kapitels 7 sehr auf die wesentlichen Ergebnisse zugespißt wurde, entsprechen die Formulierungen der Zusammenfassung weitgehend den originalen Kommentaren zu den einzelnen Abbildungen und Tabellen.

### **Ergebnisse aus dem Längsschnitt mit Schulleitungen**

Tendenziell lässt sich bei den Schulleitungen im Jahr 2003 ein Höhepunkt der *Innovationsbereitschaft* (mit den Skalen *Projektidentifikation*, *Kooperationsbestrebung* und *Öffnungstendenz*) im Projekt SmP festmachen. Zwischen 2003 und 2006 sind die Skalen zur *Innovationsbereitschaft* jedoch ausnahmslos einer rückläufigen Tendenz unterworfen (vgl. Abb. 20). Die *Führungsskalen* (*Soziale Führung*, *Operative Führung* und *Führen mit konkreten Hilfen*) erfuhren zwischen 1997 und 2000 einen klar messbaren Anstieg. Anschliessend bleiben die Werte auf einem relativ hohen Niveau konstant (vgl. Abb. 21).

### **Ergebnisse zu den Skalen zur Innovationsbereitschaft**

Die *Projektidentifikation* der Schulleitungen stieg zwischen 1997 und 2000 signifikant an und bleibt anschliessend auf einem relativ hohen Niveau konstant. Im Vergleich: Bei den Lehrpersonen stagnierte die *Projektidentifikation* in den Jahren 1997 bis 2000 und fällt anschliessend signifikant ab (vgl. Abb. 23).

Bei der Skala *Kooperationsbestrebung* fällt der signifikante Abfall der meisten Items zwischen 2003 und 2006 auf. Mit Ausnahme der stagnierenden *Didaktischen Übereinstimmung im Team* sind in der Erhebungsperiode 2003 bis 2006 alle übrigen Items (*Klassenübergreifende Aktivitäten*, *Gemeinsame Planung von Unterrichtseinheiten*, *Projektorientierte Unterrichtsformen* und *Austausch von Unterrichtsmaterialien*) einer sinkenden Tendenz ausgesetzt (vgl. Abb. 24).

Auch bei der Skala *Öffnungstendenz* sticht die fallende Tendenz verschiedener Items im Zeitraum 2003 bis 2006 ins Auge. Aus Sicht der Schulleitungen ist heute die *Einführung neuer Kolleginnen und Kollegen*, das *Verhältnis der Schulleitung zum Kollegium*, die *Beziehung unter den Lehrkräften* und die *Diskussionen an Konferenzen* negativer zu bewerten als in den Jahren zuvor (vgl. Abb. 25).

### **Ergebnisse zu den Führungsskalen**

Zwischen 1997 und 2000 wurde es für die Schulleitungen wichtiger, die *Probleme an ihren Schulen frühzeitig zu erkennen* und den ihnen unterstellten *Lehrkräften zu helfen*. Besonders eindrücklich ist, wie in dieser Zeit die *Anregung von Hospitationen* für die Schulleitungen an Bedeutung gewann. Alle drei Aspekte zur *Führung mit konkreten Hilfestellungen* bleiben den Schulleitungen seither ein grosses Anliegen (vgl. Abb. 26). Zudem sind sich die Schulleitungen heute auf einem sehr hohen Niveau einig, dass es ihre Aufgabe ist, die *Lehrkräfte zu Hospitationen anzuregen*.

In Zusammenhang mit der *Operativen Führung* wuchs das Anliegen der Schulleitungen in den frühen Zeiten von SmP, die *Organisatorischen Abläufe an ihren Schulen zum Funktionieren zu bringen*. Dies ist bis heute ein wichtiges Anliegen der Schulleitungen geblieben. Zwischen 2000 und 2003 bekamen die Schulleitungen *Ihre Schule* – nach subjektiver Einschätzung – zunehmend *besser in den Griff*. Auch dieses Gefühl hält bis heute an. Zudem wurde es den Schulleitungen in der Periode 1997 bis 2000 zunehmend wichtiger, *Rituale an ihren Schulen zu unterstützen*. Zwischen 2003 und 2006 verlieren solche Rituale jedoch wieder etwas an Bedeutung (vgl. Abb. 27).



Bei der *Sozialen Führung* (Items: *Ich bin darum bemüht, dass sich die Lehrer wohl fühlen; Wir haben die Anlässe organisiert, die unsere Prägung ausdrücken; Ich versuche das soziale Klima zu unterstützen; Ich verstehe es, die Lehrpersonen zu begeistern*) fällt auf, wie alle vier erhobenen Indikatoren zwischen 1997 und 2000 einen signifikanten Anstieg erfuhren und anschliessend konstant bleiben. Einzig der Indikator *Ich bin darum bemüht, dass sich die Lehrpersonen wohl fühlen* ist auf sehr hohem Niveau seit 2003 leicht gesunken.

### **Ergebnisse aus dem Längsschnitt mit Lehrpersonen**

Im Wesentlichen stützen sich die längsschnittlichen Berechnungen auf die Superskala *Innovationsbereitschaft* (mit den Skalen *Projektidentifikation, Kooperationsbestrebung* und *Öffnungstendenz*) und die Superskala *Berufszufriedenheit* (mit den Skalen *Kommunikation, Kooperation, Führung; Unterricht und Erziehung; Beruflicher Status, Selbstverwirklichung; Handlungsautonomie und Verantwortung* und *Verhältnis zu Eltern*). Zusätzlich wurde die Skala *Chancen des Projektes SmP* einbezogen (vgl. Tab. 44).

Aus Sicht der Lehrpersonen war die *Öffnungstendenz* in einer frühen Projektphase eher rückläufig, bevor sie zum Projektende hin wieder ansteigt. Ab dem Jahr 2000 sind auch die *Kooperationsbestrebungen* der Lehrpersonen steigend. Damit zieht die Superskala *Innovationsbereitschaft* im Zeitraum 2003 bis 2006 signifikant an. Die *Berufszufriedenheit* der Luzerner Lehrkräfte bleibt über die vergangenen zehn Jahre relativ stabil. Im Zeitraum von 2003 bis 2006 erleben die Lehrkräfte insbesondere etwas mehr Zufriedenheit mit ihrem *Verhältnis zu Eltern* sowie mit ihrem *Beruflichen Status* (vgl. Abb. 30).

Aus Sicht der Lehrpersonen stieg die *Projektidentifikation* der Schulleitung zwischen 1997 und 2000 signifikant an. Seither bleibt die *Projektidentifikation* der Schulleitungen aus Sicht der Lehrpersonen auf relativ hohem Niveau stabil. Umgekehrt verhält es sich mit der *Projektidentifikation* der Lehrkräfte selber. Diese war zunächst auf einem moderaten Niveau stabil und fällt zum Projektende hin nochmals etwas ab.

Im untersuchten Zeitraum lassen sich in verschiedenen Bereichen verstärkte *Kooperationsbestrebungen* ausmachen: Die *Klassenübergreifenden Aktivitäten* nahmen z.B. seit 1997 kontinuierlich zu – in der letzten Phase sogar fast explosionsartig. Einen ähnlich steilen Zuwachs verzeichnet der *Austausch von Unterrichtsmaterialien* in der letzten Periode. Aber auch die *Gemeinsame Planung von Unterrichtseinheiten* sowie *Gemeinsam durchgeführte Projekte* erfreuen sich seit 2000 einer steigenden Beliebtheit unter den Lehrkräften (vgl. Abb. 32).

Waren die *Öffnungstendenzen* in der ersten Periode eher rückläufig, so machen sie in der letzten Phase wieder an Terrain gut. Am Ende der ersten Periode ergaben sich tiefere Werte für die *Beziehungen unter den Lehrkräften*, für die *Einführung neuer Kolleginnen und Kollegen* sowie für die *Identifikation des Lehrpersonals mit ihrer Schule*. Uneinheitlich verläuft der Trend in der Zeit von 2000 bis 2003. Während die *Diskussionen an Konferenzen* immer weniger engagiert geführt wurden, wurden *Neue Kolleginnen und Kollegen* wieder deutlich besser in die Schule *eingeführt*. In der letzten Phase erleben die Lehrkräfte an ihrer Schule *Engagiertere Diskussionen an den Konferenzen*, ein grösseres *Wohlbefinden*, mehr *Identifikation mit der Schule* sowie eine grössere *Beteiligung der Lehrkräfte an schulischen Veranstaltungen*.

Die einzelnen Indikatoren der Skala *Chancen von SmP* haben über die überblickten zehn Jahre hinweg kaum Veränderungen erfahren. Im Jahr 2003 erachteten die Lehrkräfte *SmP* etwas weniger als *wichtige Herausforderung* als noch zuvor; dafür steigt die Ansicht, *SmP* sei ein *längst fälliger Modernisierungsschub*, zwischen 2003 und 2006 deutlich an (vgl. Abb. 34).

Die folgenden Skalen beziehen sich auf die Superskala *Berufszufriedenheit* der Lehrpersonen. Bei der Skala *Handlungsautonomie und Verantwortung* ist einzig die Zufriedenheit zum Item *Verantwortungsvolle Tätigkeit* signifikant gesunken. Die Einschätzungen der übrigen Items bleiben über den gesamten Zeitraum von 1997 bis 2006 stabil (vgl. Abb. 35).

Die Indikatoren der beruflichen Zufriedenheitsskala *Kommunikation, Kooperation und Führung* bleiben im Untersuchungszeitraum weitgehend stabil. Die in der Periode 1997 bis 2000 gestiegene *Zufriedenheit mit der Schulleitung* kann anschliessend gehalten werden (vgl. Abb. 36).

Die erhobenen Indikatoren im Bereich *Unterricht und Erziehung* bleiben ebenfalls weitgehend konstant. Einzig die *Zufriedenheit mit der Freude der Kinder am Unterricht* fiel zu Beginn etwas ein.

Die meisten Items zur Zufriedenheit mit dem *Beruflichen Status und der Selbstverwirklichung* fielen zwischen 1997 und 2000 ab. In der folgenden Periode erholte sich die *Zufriedenheit mit der Besoldung* und den *Beruflichen Veränderungsmöglichkeiten* wieder leicht. Während der letzten Etappe steigt die *Zufriedenheit mit den beruflichen Veränderungsmöglichkeiten* weiter an; die *Zufriedenheit mit dem beruflichen Ansehen* erlangt wieder das Ausgangsniveau von 1997 (vgl. Abb. 38). Die *Zufriedenheit mit der Weiterentwicklung im Schulwesen* sank in der ersten Dreijahresperiode signifikant. In der Zeit von 2000 bis 2006 ist bei diesem Indikator insgesamt ein weiterer signifikanter Abfall zu beobachten, allerdings verteilt auf zwei Erhebungsperioden (2000 bis 2003 und 2003 bis 2006).

Die *Zufriedenheit mit der Zeitlichen Belastung* erlitt im Jahr 2000 einen signifikanten Rückgang, um anschliessend bis 2006 wieder anzusteigen und das Ausgangsniveau von 1997 zu erreichen. Gefallen ist seit 2000 dagegen die *Zufriedenheit mit administrativen Aufgaben*. Ebenfalls einen Abfall erlitt die *Zufriedenheit mit der Sicherheit am Arbeitsplatz* – allerdings erst seit 2003. Dafür stieg im selben Zeitraum die *Zufriedenheit mit dem Elternkontakt* (vgl. Abb. 39).

### **Entwicklungen der Innovationsbereitschaft von Schulleitungen und Lehrpersonen im Vergleich**

Bezogen auf die Superskala *Innovationsbereitschaft* verdeutlicht dieser Vergleich, dass sich die Schere zwischen Schulleitungen und Lehrpersonen ausgehend vom absolut identischen Ausgangspunkt im Jahr 1997 zunächst öffnet, indem sich die Schulleitungen innovativer zeigen als die Lehrpersonen. Im Jahr 2006 wendet sich das Blatt jedoch: Lehrkräfte erweisen sich als innovativer; die *Innovationsbereitschaft* der Schulleitungen fällt dagegen deutlich ab. Die Mittelwerte von Lehrpersonen und Schulleitungen unterscheiden sich im Schuljahr 2006 höchst signifikant voneinander.

Die Skala *Öffnungstendenz* zeigt ein ähnliches Bild: Während die Schulleitungen in den ersten sechs Jahren eine grössere Öffnung an den Tag legten als die Lehrkräfte, wendet sich dieser Trend in der Erhebungswelle 2006 ins Gegenteil. Auch hier unterscheiden sich die Mittelwerte im Jahr 2006 höchst signifikant voneinander (vgl. Abb. 41).

Die Schulleitungen bauten ihre *Kooperationsbereitschaft* in den ersten sechs Jahren jedoch stärker aus als die Lehrkräfte. Da die *Kooperationsbereitschaft* der Schulleitungen zwischen 2003 und 2006 wieder sank und bei den Lehrpersonen weiter anstieg, ergibt sich auch hier wieder der bekannte Effekt: Die Lehrpersonen weisen im Jahr 2006 einen höchst signifikant höheren Mittelwert auf als die Schulleitungen (vgl. Abb. 42).

Bei der *Projektidentifikation* verlaufen die Werte von Lehrpersonen und Schulleitungen weitgehend parallel (vgl. Abb. 43).

In der folgenden Ergebnisdiskussion stellen wir Themen zusammen, welche die betroffenen Akteure miteinander besprechen sollten. Es liegt weder in unserer Absicht, Ergebnisse anstehender Diskussionen vorwegzunehmen, noch möchten wir den hohen Realisierungsgrad des neuen Gesetzes über die Volksschulbildung und der fünf Thesen des Projektes SmP noch einmal wiedergeben (vgl. dazu Kap. 8). Die Zusammenstellung diskussionswürdiger Themen verläuft entlang der interpretativen Kapitel 4.5, 5.2.9 und 6.4.

### ***Kerngeschäft Unterricht fokussieren und in erweiterten Berufsauftrag integrieren***

Die *Lehrpersonen* wünschen sich in verschiedenen Zusammenhängen mehr Zeit für das Kerngeschäft Unterricht bzw. für dessen Weiterentwicklung. Eine (optimiertere) Erfüllung des erweiterten Berufsauftrages – welcher laut 98% der Aussagen von *Schulleitenden* erfüllt wird (vgl. Kap. 6.1) – hängt unseres Erachtens entscheidend von der Erfüllung dieses Wunsches ab. Als Problemzone kristallisiert sich nämlich heraus, dass die zeitlichen Kapazitäten der Lehrpersonen ausgereizt sind.

Zu diesem Diskussionspunkt muss aber auch die von den *Schulleitungen* kritisierte Fixierung der Lehrpersonen auf den Unterricht und das Reformtempo mit ins Spiel gebracht werden. Gerade zu Letzterem wird von *verschiedenen Akteuren* eine Senkung des Reformtempos bzw. bewusst eingesetzte Konsolidierungsphasen eingefordert. Die Fixierung der Lehrpersonen auf den Unterricht bedarf einer Bewusstseinsänderung in Richtung des erweiterten Berufsauftrages. Dies muss vermutlich auf verschiedenen Ebenen angegangen werden und bedarf noch einiger zeitlicher Investitionen in eine entsprechende Auseinandersetzung.

### ***Q-Gruppenarbeit und Qualitätsmanagement modifizieren***

Fast an allen Luzerner Schulen finden die Q-Gruppenarbeiten mit gegenseitigen kollegialen Hospitationen und qualitätsfördernden Gesprächen statt, welche für die berufliche Weiterentwicklung wichtig sind (vgl. Tab. 28). Dieser Behauptung stehen rund 14% der *Schulleitenden* gegenüber, welche die Q-Gruppenarbeit für die Qualitätsentwicklung des Unterrichts nicht als zentral anschauen. Einzelne *Lehrpersonen* bringen zum Ausdruck, dass die Effizienz der Q-Gruppenarbeit noch wesentlich gesteigert werden könnte (vgl. Kap. 4.2.6 und 6.1). Zu den offenen Fragestellungen des Bildungscontrollings nennen die *Schulleitenden* drei gewichtige Problemzonen der Q-Gruppenarbeit: organisatorische Probleme, Rollenkonflikte und Widerstände der Lehrpersonen gegenüber der Q-Gruppenarbeit. Zum ersten Problembereich müssen schulinterne Diskussionen eine Klärung bringen.

Bezüglich Rollenkonflikten und Widerständen gegenüber der Q-Gruppenarbeit könnten schulhausinterne Weiterbildungen (SCHILWs) eine positive Wirkung zeigen. Für eine Professionalisierung durch Effektivitäts- und Effizienzsteigerung ist also eine nachhaltige Qualifizierung der Lehrpersonen im Bereich der kollegialen Intervision notwendig. Und es soll den Weiterbildungswünschen der *Schulpflegemitglieder* (aber auch der *Schulverwaltungen* und der *Gemeinderatspräsidenten*) im Bereich des Qualitätsmanagements entsprochen werden (vgl. Kap. 5.2.5; Tab. 14).

### ***Beurteilungs- und Fördergespräche mit genügend Ressourcen versehen***

100% bzw. beinahe 100% der *Schulleitungen* sagen über sich selber aus, dass sie in der Lage seien, im Arbeitsfeld Schule und im Arbeitsfeld Lehrpersonen Beurteilungen vorzunehmen (vgl. Tab. 26 und Abb. 13). Hohe 94% bestätigen ebenfalls die jährliche Durchführung von Beurteilungs- und Fördergesprächen mit Lehrpersonen. Es ist nicht erstaunlich, dass sich lediglich vier bzw. drei Fünftel der *Schulleitenden* Beurteilungen im Arbeitsfeld Lernende zutrauen, zumal Unterrichtsbesuche und die Beurteilung von Klassen und Lernenden neu im Amtsauftrag der *Schulleitenden* enthalten sind. Damit dieser letzt genannte Wert bedeutend ansteigt, müssten einerseits Weiterbildungen im unterrichtsdiagnostischen Bereich angeboten und andererseits müssten den *Schulleitungen* entsprechende Zeitgefässe zur Verfügung gestellt werden, damit sie eine befriedigende Unterrichtsdiagnostik mit entsprechenden Beurteilungs- und Fördergesprächen realisieren können.

### **Bestehende Selbstbeurteilungen der Lehrpersonen erweitern**

Tabelle 27 und Abbildung 14 zeigen, dass rund 90% der *Schulleitungen* den Lehrpersonen zugestehen, dass sie eine regelmässige Reflexion und Beurteilung der eigenen Arbeit vornehmen. Dies ist eine bedeutende Grundlage für die berufliche Weiterentwicklung der Lehrpersonen. Allerdings billigen lediglich zwei Drittel der Schulleitungen den Lehrpersonen auch eine periodische Rückkoppelung durch die Lernenden zu und nur rund die Hälfte gibt an, dass dies auch bei den Erziehungsberechtigten erfolge. Die Spiegelung durch direkt Beteiligte im Umfeld Schule (Eltern, Lernende u.a.) wäre eine wichtige Quelle für eine berufliche Weiterentwicklung der Lehrpersonen und könnte an manchen Orten intensiviert und differenziert werden.

### **Interne Evaluationen durch Instrumentierung ökonomisieren**

Die interne Evaluation scheint an den Luzerner Schulen ein echtes Anliegen zu sein. Rund 82% der *Schulleitenden* gibt an, dass die Schwerpunkte aus den Jahres- und Mehrjahresprogrammen regelmässig intern evaluiert würden. Allerdings sehen die Schulleitenden erhebliche Probleme der internen Evaluation im zu betreibenden zeitlichen Aufwand (vgl. Kap. 6.1). Es darf die Frage gestellt werden, ob die bestehenden Schulpools wirklich ausreichen, um Lehrpersonen für interne Evaluationen zeitlich abzugelten. Eine kantonal zur Verfügung gestellte Instrumentierung (z.B. Fragebögen mit einer Auswertungssoftware) könnte eine Ökonomisierung interner Evaluationen bewirken.

### **Pensum der Schulleitungen optimieren und Verhältnis zur Schulpflege klären**

Auch die *Schulleitungen* wünschen sich ein moderateres Reformtempo und sie zeigen sich sehr unzufrieden mit den eigenen Pensen, welche ihnen für die Leitungsaufgaben zur Verfügung stehen. Es sind lediglich 39% der Schulleitungen mit ihren Arbeitsbedingungen einverstanden (vgl. Kap. 6.1).

Die Kooperation zwischen Schulleitungen und Schulpflegen verläuft laut Aussage von 93% der *Schulleitungen* gut (vgl. Tab. 31). Es schlagen aber auch vage Rollenkonflikte zwischen Schulpflegen und Schulleitungen durch, welche es zu klären gilt (vgl. Tab. 18 und Abb. 10): Deutlich mehr *Gemeinderatspräsidien* und *Schulverwaltungen* als *Schulpflegemitglieder* geben nämlich „gute Verhältnisse“ zu den Schulleitungen an. Wir können allerdings keine differenzierteren Aussagen dazu machen, was „gute Verhältnisse“ abbildet<sup>7</sup>. Dieser Feststellung muss entgegen gehalten werden, dass die *Schulpflegen* die Qualität der Arbeit der Schulleitungen sehr hoch bewerten.

### **Kooperation zwischen der Schulpflege und dem Gemeinderat klären und festigen**

Die kritischen Voten der *Schulpflegemitglieder* zentrieren sich um die Themenkomplexe Kooperation zwischen Schulpflege und Gemeinderat, Verbesserung des Qualitätsmanagements und Ressourcenfragen: Es scheint ein dringendes Anliegen zu sein, dass die Schulpflegen ihre Beziehungen zu den Gemeinderäten klären. Es kommt an verschiedenen Orten zum Ausdruck, dass *Schulpflegemitglieder* und *Gemeinderatspräsidien* Problemzonen zwischen den beiden Gremien orteten, welche durch unterschiedliche Foki – z.B. auf finanzielle Angelegenheiten – erklärbar sind.

### **Qualitätsmanagement und Ressourcenfragen optimieren und klären**

Wie oben bereits erwähnt, äussern sich die Fragen zum Qualitätsmanagement bei den *Schulpflegen*, den *Schulverwaltungen* und den *Gemeinderatspräsidien* im Wunsch nach entsprechenden Weiterbildungen. Die *Schulverwaltungen* geben zudem an, im Bereich des Rechnungswesens Weiterbildungen zu suchen. Es liegt nahe, diesen Bedürfnissen durch entsprechende Angebote zu begegnen.

Die Ressourcenfragen können auf verschiedenen Ebenen diskutiert werden: Auf der kantonalen Ebene (Kostengutsprachen), auf der Ebene zwischen der Schulpflege und dem Gemeinderat (Leistungsaufträge) und auf der operativen Ebene mit den Schul(haus)leitungen. Gerade in Abbildung 3 springt ins Auge, dass die *Gemeinderatspräsidien*, die *Schulpflege*-

---

<sup>7</sup> Dies können Beziehungsqualitäten, -intensitäten oder -quantitäten sein.

*mitglieder* und die *Schulverwaltungen* die Veränderungen mit dem Projekt SmP besonders deutlich in finanzieller Hinsicht wahrnehmen. Auch das Item über die vom Kanton sicher gestellten Rahmenbedingungen zeigt in der Skala *Lokale Schulorganisation* bei allen drei Akteuren die tiefsten Werte (vgl. Tab. 10). Offenbar stellen die kantonalen Vorgaben bezüglich Erhaltung von Schulqualität nicht durchgehend zufrieden. Wir vermuten hinter diesen Einschätzungen finanzielle Überlegungen.

Zudem stimmen die *Schulpflegemitglieder* dem Item *das Budget ist so bemessen, dass wir uns alle nötigen Investitionen leisten können* weniger deutlich zu als die *Schulverwaltungen* und die *Gemeinderatspräsidien*. Obwohl wir diese Tendenz mit der Schulnähe der Akteure erklären können, unterstreichen die angeführten Argumente die Notwendigkeit von auf verschiedenen Ebenen zu führenden Diskussionen über finanzielle Angelegenheiten.

Es muss hier noch angefügt werden, dass lediglich 72% der *Schulpflegepräsidien* mit den eigenen Arbeitsbedingungen zufrieden sind (vgl. Tab. 34 und Abb. 18). Vermutlich verbirgt sich hinter diesem Unbehagen die fehlende Finanzkompetenz der Schulpflege. Jedenfalls würde es sich lohnen, den Gründen für diese Unzufriedenheit nachzugehen.

### **Fehlende Darlegung der Grundsätze durch Schulverwaltungen**

Es erstaunt, dass die *Gemeinderatspräsidien* und die *Schulverwaltungen* den Lehrpersonen nur in bescheidenem Ausmass – deutlich geringer als die *Schulpflegemitglieder* – ihre Grundsätze offenbart haben. Bei den *Gemeinderatspräsidien* ist dies nachvollziehbar, weil sie aus etwas grösserer Distanz mit der Schule und nur indirekt mit den Lehrpersonen in Verbindung stehen. Die *Schulverwaltungen* hingegen haben noch ein gewisses Manko wett zu machen.

### **Optimierung durch Vereinfachung**

Die *Gemeinderatspräsidien* und die *Trägerschaften* fordern eine Optimierung durch Vereinfachung. Die beiden Akteure sollten mit den Schulpflegern das Gespräch suchen und gemeinte Abläufe ins Visier nehmen. Auf Grund unserer Daten können wir diese nicht spezifizieren. Wie oben bereits erwähnt, sollten hierbei auch Beziehungsfragen zwischen den Schulpflegern und den Gemeinderäten geklärt werden.

### **Aktive Elternmitwirkung mit klaren Spielregeln**

Gut zwei Drittel der *Schulleitenden* bestätigen, dass die Elternmitwirkung konzeptionell geregelt sei (vgl. Tab. 25). Allerdings ist diese an den Luzerner Schulen eher passiv ausgerichtet: Die Lehrpersonen warten ab, bis die Eltern Anliegen an sie herantragen. Die *Schulleitungen* bringen zur Elternpartizipation das mangelnde Interesse der Erziehungsberechtigten und die Abgrenzungsproblematik mit ins Spiel. Unser Kommentar: Sobald die Elternmitwirkung klar geregelt ist, kann sie auch aktiv angegangen werden. Aus dieser Offensive heraus können die Schulen den Eltern Angebote machen, die klare Spielregeln aufweisen. (vgl. Kap. 6.1)

### **Erweiterung der aktiven Mitwirkung von Lernenden**

Die Auswertung zur Umsetzung des neuen Gesetzes über die Volksschulbildung zeigt, dass 78% der *Schulleitungen* die Lernendenpartizipation auf Klassenebene bestätigen (vgl. Kap. 6.1; Tab. 24). In der Skala zur *Realisierung des neuen Gesetzes* gelingt es den Lehrpersonen aber am wenigsten, die Lernenden bei der Gestaltung der Schule miteinzubeziehen (vgl. Kap. 5.2.2; Tab. 10). Dass dies auf Unterrichtsebene gelingt, dokumentieren die Ausführungen in Kapitel 4.3.2. Die Partizipation der Lernenden dürfte aber auch auf Schulhausebene mancherorts ausgebaut werden.

### **Organisation der Sekundarstufe I: Optimierung der Wirkung**

Die Aussage von 79% der *Schulleitungen* – dass die neue Organisationsform der Sekundarstufe I *keine* oder *eher keine* Verbesserung für die Förderung der Lernenden gebracht habe – bezieht sich auf alle Organisationsformen der Sekundarstufe I (vgl. Kap. 6.1; Abb. 11). Zur fehlenden Verbesserung können wir weniger Daten basierte Interpretationen vornehmen als Fragen formulieren: „Warum erkennen die Schulleitenden nach den organisatorischen Umstellungen auf der Ebene der Lernenden zum heutigen Zeitpunkt keine Vorteile?“ – „Wie müssten die Reformgedanken weiter geführt werden, damit die Lernenden daraus einen

Gewinn ziehen können?“ etc. – Fragen in dieser Richtung bedürfen einer grundlegenden Einbindung in künftige Schulreformen. Fest steht, dass 97% der Schulleitungen ihre bestehende Organisationsform auf der Sekundarstufe I beibehalten möchten (vgl. Kap. 6.1). Die aufgeworfenen Fragen sollten daher auf qualitative Verbesserungen der bestehenden bzw. realisierten Organisationsformen ausgerichtet sein. Insbesondere müssen die Probleme zu Stunden- und Pensenplanungen ernst genommen und in lösungsorientierten Diskussionen angegangen werden.

### ***Flexibilisierung des Schuleintritts im Gespräch klären***

Das Recht der Eltern, ihre Kinder um ein Jahr vom Kindergarten- und vom Schuleintritt zurückstellen zu können, wird von rund zwei Dritteln der *Schulleitungen* begrüsst. In Kapitel 6.4 werden zu dieser – von der Volksschulbildungsverordnung teilweise abweichenden – Antworttendenz Interpretationsmöglichkeiten aufgezeigt. Insbesondere weichen diejenigen Antworten von der Volksschulbildungsverordnung<sup>8</sup> ab, welche eine Rückstellung vom Kindertarteneintritt um ein Jahr vorsehen. Die Befragten sollten zum Schuleintritt aber direkt Stellung beziehen können, weil die Diskussion zu vorliegenden Daten nur ins Spekulative führen würde.

### ***Zu Familien ergänzenden Betreuungsangeboten Position beziehen***

Von der Aufgabenhilfe (rund 48%) bis zur Tagesschule (rund 3%) stehen an vielen Schulorten einige Familien ergänzende Betreuungsangebote zur Verfügung (vgl. Tab. 29 und Abb. 15). Die Schule der Zukunft muss vor dem Hintergrund wachsender Bedürfnisse klären, ob sie sich für die Angebote (alleine) verantwortlich fühlt. Je nachdem könnten schulexterne Anbieterinnen diese Rolle übernehmen oder es müssten wesentliche Erweiterungen in geplante Schulszenarien integriert werden.

### ***Leistungsauftrag instrumentalisieren und Mehrjahresprogramme würdigen***

Aus Tabelle 30 und Abbildung 16 gehen hervor, dass Leistungsaufträge und Jahres- bzw. Mehrjahresprogramme an den Luzerner Schulen in einem erfreulich hohen Ausmass realisiert und auch als hilfreiche Instrumente empfunden werden. Einige *Schulleitende* und *Schulpflegemitglieder* wünschen sich allerdings eine Instrumentierung zur effizienteren bzw. einfacheren Umsetzung der Leistungsaufträge (z.B. elektronische Versionen).

### ***Kooperation mit anderen Gemeinden transparent machen***

Rund die Hälfte der *Schulleitungen* und der *Schulpflegepräsidien* bestätigen, dass sie die Auslastung der Schulangebote durch die Kooperation mit anderen Gemeinden optimieren würden (vgl. Kap. 6.1). Offenbar scheinen aber nicht alle *Schulleitungen* darüber informiert zu sein, inwiefern mit Nachbargemeinden Regelungen oder Vereinbarungen bestehen. Diesbezüglich dürfte eine grössere Transparenz seitens der Schulpflegen angestrebt werden.

---

<sup>8</sup> Die Volksschulbildungsverordnung ist an das Gesetz über die Volksschulbildung gekoppelt und beinhaltet den Passus des Kindertarteneintrittes, welcher mindestens ein Jahr vor der Einschulung stattfinden muss.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Buholzer, A. (1997). *Das Innovationsklima in Schulen*. Aarau: Sauerländer.
- Buholzer, A. & Roos, M. (2005). Ergebnisse der Begleitevaluation. In Büeler, X, Buholzer, A. & Roos, M. (Hrsg.), *Schulen mit Profil. Forschungsergebnisse, Brennpunkte, Zukunftsperspektiven*. Innsbruck: Studienverlag.
- Büeler, X. & Buholzer, A. (2000). *Zwischenbericht 1 der wissenschaftlichen Evaluation von „Schulen mit Profil“ im Kt. Luzern – Forschungsleitende Thesen*. Zürich: FS&S.
- Büeler, X. & Buholzer, A. (2002). *Zwischenbericht 4 der wissenschaftlichen Evaluation des Projektes „Schulen mit Profil“ im Kt. Luzern*. Zürich: FS&S.
- Büeler, X., Buholzer, A., Kummer, A. & Roos, M. (2001). *Zwischenbericht 2 der wissenschaftlichen Evaluation des Projektes „Schulen mit Profil“ im Kt. Luzern*. Zürich: FS&S.
- Büeler, X., Buholzer, A., Kummer, A. & Roos, M. (2004). *Zusammenfassender Schlussbericht der wissenschaftlichen Evaluation des Projektes „Schulen mit Profil“ im Kt. Luzern*. Zürich: FS&S & ARGE Evaluation „Schulen mit Profil“.
- Büeler, X., Buholzer, A. & Roos, M. (2005). *Schulen mit Profil. Forschungsergebnisse, Brennpunkte, Zukunftsperspektiven*. Innsbruck: Studienverlag.
- Döring, N. & Bortz, J. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Mayring, Ph. (1997). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (6. durchges. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Roos, M. (2001). *Zwischenbericht 3 der wissenschaftlichen Evaluation des Projektes „Schulen mit Profil“ im Kt. Luzern*. Zürich: FS&S.

Projekt „Schulen mit Profil“ und Gesetz über die Volksschulbildung (VBG):  
Ergebnisse und Massnahmen aus der wissenschaftlichen Schlussevaluation

## 1. Ausgangslage

Im Schuljahr 2005/06 hat ein Forschungsteam der PHZ Zug (Kurt Hess, Markus Roos) im Auftrag des Amtes für Volksschulbildung (AVS) das Projekt „Schulen mit Profil“ (SmP) sowie das Gesetz über die Volksschulbildung (VBG) wissenschaftlich evaluiert. Das AVS hat die Schlussevaluation begleitet. Ziel der Evaluation war es, den Umsetzungsgrad festzustellen und Konsequenzen für die Weiterarbeit abzuleiten. Befragt wurden Lernende, Lehrpersonen, Schulleitungen, Schulpflegepräsidien, Schulverwaltungen, Gemeindepräsidien, die Träger des Projektes SmP sowie Erziehungsberechtigte. Die Befragungen fanden von Oktober 2005 bis Mai 2006 mit folgenden Methoden statt: Fragebogen (Online und in Papierform), Telefoninterviews und Schulaufsätze mit Textbausteinen. Der Evaluationsbericht umfasst 150 Seiten. Teilevaluationen wurden in den Jahren 1997, 2000 und 2003 durchgeführt. Massnahmen daraus sind bereits in das Projekt „Schulen mit Zukunft“ eingeflossen.

## 2. Ergebnisse

Die Ergebnisse sind sehr umfangreich. Als Fazit kann festgehalten werden, dass das Gesetz über die Volksschulbildung sowie die fünf Thesen des Projektes „Schulen mit Profil“ grösstenteils umgesetzt sind und auf eine gute Akzeptanz stossen. Einige Bereiche müssen aber noch weiter bearbeitet werden. Die Hauptergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

### **Ergebnisse zu den fünf Thesen von SmP**

**Neuverteilung der Aufgaben zwischen Kanton und Gemeinden:** Die These 1 ist mehrheitlich erfüllt. Die Schulen verfügen über ein lokales Profil. Das AVS hat ein kantonales Qualitätsmanagement aufgebaut. Die Schulen besitzen ein Leitbild und setzen es um. Es gibt den Schulen Orientierung. Weil einige Leitbilder in die Jahre gekommen sind, werden sie überarbeitet. Der Leistungsauftrag sowie die Jahres- und Mehrjahresprogramme sind grösstenteils vorhanden. Schulverwaltungen machen sich Sorgen über die weitere Finanzierung der Schule und geben zu bedenken, dass nicht zwei Klassen von Schulen entstehen dürfen. Die Gemeinderäte fühlen sich über die Tätigkeiten an den Schulen gut informiert.

**Teamarbeit und Schulklima** (These 2): Die Erziehungsberechtigten finden die Lehrpersonen hilfsbereit. Die Lehrpersonen erleben ihre Schulleitungen als echte Unterstützung. Obwohl der Fokus von SmP auf dem Aufbau von Strukturen lag und SmP die Unterrichtsentwicklung wenig unterstützte, ist die Berufszufriedenheit der Lehrpersonen nach eigenen Angaben seit 1997 relativ stabil geblieben (3.75 von 5 Punkten). Dies ist erfreulich, da sonst in Betrieben mit einem grossen Wandel eher eine Abnahme feststellbar ist. Die Kooperationsbestrebungen der Lehrpersonen sind seit 1997 gestiegen. Dazu gehören zum Beispiel klassenübergreifende Aktivitäten oder der Austausch von didaktischen Materialien unter Lehrpersonen. Auch die Tendenz zur Öffnung ist seit 1997 leicht gestiegen. Beispiel: Stärkere Beteiligung der Lehrpersonen an Veranstaltungen. Mit den Weiterbildungsangeboten sind die Lehrpersonen zufrieden.

**Aufgaben der Lehrpersonen:** Nach Ansicht aller Befragten nehmen die Lehrpersonen den in der These 3 postulierten Berufsauftrag mit den Arbeitsfeldern Klasse, Lehrperson, Lernende



und Schule wahr. Die Lehrpersonen finden aber, dass der neue Berufsauftrag viel abverlangt. Die Zeit für das Kerngeschäft Unterricht ist für manche Lehrpersonen knapp. Nach Aussagen der Schulleitungen sind die Lehrpersonen auch ausserhalb der Unterrichts belastet, vor allem an kleinen Schulen. Die Lehrpersonen fordern mehr Zeit für den Unterricht und dessen Weiterentwicklung. Zudem wünschen sie, dass das Reformtempo verlangsamt wird. Weiter erwarten sie mehr administrative Entlastung.

**Schulleitungen:** An allen Schulen wurden gemäss These 4 Schulleitungen eingesetzt. Die Schulleitungen werden von allen Akteuren an der Schule akzeptiert. Die Schulleitungsausbildung ist nach eigenen Angaben ein gutes Rüstzeug für die Wahrnehmung von Führungsaufgaben an den Schulen. Die Schulleitungen haben SmP stark mitgetragen. Sie finden aber, dass SmP wenig Einfluss auf die Unterrichtsentwicklung gehabt hat. 93 % der Schulleitungen schätzen die Kooperation mit den Schulpflegern als gut ein. 60,9 % der Schulleitungen sind mit ihren Arbeitsbedingungen unzufrieden. Damit ist vor allem die knappe Zeit für die Leitungsaufgabe gemeint. Die Schulleitungen fordern eine Überprüfung des Schulleitungsspensums. Zudem erwarten sie, dass das Reformtempo reduziert wird und dass in der nächsten Zeit der Fokus mehr auf die Unterrichtsentwicklung gelegt wird.

**Schulpflegen** (These 4): Die Schulpflegen führen mit den Schulleitungen Beurteilungs- und Fördergespräche durch und nehmen das Controlling wahr. 72 % der Schulpflegepräsidien sind mit ihren Arbeitsbedingungen zufrieden. 24 von 83 Schulpflegepräsidien geben an, dass es zwischen Schulpflege und Gemeinderat keine Probleme gibt. Wenn sich zwischen Schulpflege und Gemeinderat Spannungen anbahnen, ist dies nach Ansicht von 18 der 83 antwortenden Schulpflegepräsidien aus finanziellen Gründen der Fall. 94 % der Schulpflegepräsidien finden, dass die Schulpflege ihre Funktion wahrnehmen kann. Die Gemeindepräsidien finden, dass die Rolle der Schulpflege nicht restlos geklärt ist. Die Funktion und der Status der Schulpflege müssen im Rahmen der Erarbeitung der Gemeindeordnungen geklärt werden.

#### **Qualitätsmanagement** (These 5)

Nach Auskunft von 94 % der Schulleitungen finden **Beurteilungs- und Fördergespräche** (BFG) mit den Lehrpersonen statt. Die Schulleitungen fühlen sich in der Lage, die Arbeitsfelder im Berufsauftrag der Lehrpersonen wie folgt zu beurteilen: Arbeitsfeld Schule (100 %), Lehrperson (98,8 %), Klasse (77,6 %) und Lernende (62,8 %). 38 von 88 Schulleitungen beklagen die knappe Zeit, die ihnen dafür zur Verfügung steht. Manchmal gibt es auch Rollenkonflikte zwischen Lehrpersonen und Schulleitungen. Dies ist dann der Fall, wenn die Schulleitungen im selben Schulhaus unterrichten. Einige Schulleitungen wünschen sich noch mehr geeignete Beurteilungsinstrumente und wollen sich im Rahmen von Weiterbildungen besser dafür qualifizieren.

**Selbstbeurteilung der Lehrpersonen:** Nach Ansicht von 90 % der Schulleitungen reflektieren die Lehrpersonen regelmässig ihre Arbeit. Das Einholen von Feedbacks bei Lernenden und Erziehungsberechtigten kann noch intensiviert werden.

**Q-Gruppenarbeit:** Viele Lehrpersonen finden sich in den Qualitätsgruppen gut zurecht und erfahren durch sie Impulse für die eigene Unterrichtsentwicklung. Es gibt aber auch Lehrpersonen, die die Q-Gruppenarbeit, so wie sie im Moment an einigen Orten gehandhabt wird, kritisch beurteilen und sich Verbesserungen in diesem Bereich wünschen.

**Interne Evaluation:** 82 % der Schulleitungen stellen fest, dass die Schwerpunkte aus dem Jahres- und Mehrjahresprogramm intern evaluiert werden. Der Aufwand wird als gross erlebt, und der bestehende Schulpool reicht kaum aus. Nach Angaben von 60 % der Schulleitungen stehen den Schulen qualifizierte Personen mit einem absolvierten Kaderkurs zur Verfügung. 40 % der Schulleitungen erwähnen, dass eine externe Beratung zugezogen wird. Einige Schulleitungen wünschen sich, dass geeignete Instrumente zur Verfügung gestellt werden und dass weiterhin Weiterbildung angeboten wird.

## Ergebnisse zu einigen Paragraphen des VBG

**Schuleintritt:** Das Kindergartenobligatorium und die Herabsetzung des Kindergartenalters sind realisiert. Der Stichtag wurde vom 1. April auf den 31. Oktober verschoben. Nach Ansicht der Schulleitungen sollen die Erziehungsberechtigten die Kinder weiterhin um ein Jahr vom Schuleintritt (62 %) bzw. neu vom Kindertageneintritt (66 %) zurückstellen können.

**Förderangebote:** Die Schulen verfügen über Konzepte zur Förderung von Lernenden mit besonderen Begabungen und setzen sie um. Die Q-Standards, die das AVS erarbeitet hat, werden beachtet. Nach Ansicht der Schulleitungen werden folgende Formen der Begabungsförderung in der Praxis realisiert: Binnendifferenzierung (93,2 %), Überspringen einer Klasse (78,4 %), Angebote, die die Interessen der Lernenden aufgreifen (72,2 %), klassenübergreifende Angebote und Beschleunigung (je 60,2 %), Förderung innerhalb der integrativen Förderung (53,4 %) usw. 57,3 % der Schulleitungen geben an, dass die Integrierte Förderung (IF) an ihrer Schule realisiert ist. Weitere 26,8 % der Schulleitungen planen in den nächsten vier Jahren die Einführung von IF. Einige Schulleitungen wünschen sich weiterhin Weiterbildungsangebote in diesem Bereich.

**Elternmitwirkung:** Gemäss 68 % der Schulleitungen ist ein Konzept zur Elternmitwirkung an der Schule vorhanden. Nach Aussagen der Schulleitungen werden die folgenden Formen der Elternmitwirkung praktiziert: Elternforum (37,7 %), Elternrat (27,9 %) und andere (34,7%). Die Erziehungsberechtigten ihrerseits geben an, dass sie mit ihren Anliegen jederzeit an die Schule gelangen können. Sie sagen, die Schule biete Hand, um die Erziehung gemeinsam wahrnehmen zu können. Einige Schulleitungen beklagen aber ein mangelndes Interesse der Erziehungsberechtigten an der Schule als Ganze.

**Sekundarstufe I:** Nach Aussagen der antwortenden Schulleitungen mit einer Sekundarstufe I (44 von 47) existieren im Kanton Luzern die folgenden Formen der Sekundarstufe I: Getrennt (54,5 %), kooperativ (36,4 %), integriert (6,8 %) und andere (2,3 %). 97 % der Schulleitungen möchten die gewählte Organisationsform beibehalten. Kritisch äussern sich 79 % der Schulleitungen über die Niveaus, welche bis jetzt keine bzw. eher keine Verbesserung für die Förderung der Lernenden gebracht haben. Dieses Urteil muss relativiert werden, denn die Grundlage für diese Feststellung war in der Untersuchung nur eine einzige Frage. Wenn es Schwierigkeiten bei der weiterentwickelten Sekundarstufe I gibt, sind es logistische Probleme, die Stunden- und Pensenplanung sowie räumliche Engpässe. Es ist geplant, dass die Sekundarstufe I 2008 wissenschaftlich evaluiert wird.

**Familien- und schulergänzende Betreuungsangebote:** Gemäss Angaben der Schulleitungen werden folgende Formen in der Praxis durchgeführt: Aufgabenhilfe (47 %), Mittagstisch (38,6 %), Hort (10 %) sowie Tagesschule (3,4 %). Kein Angebot melden 27,3 % der Schulleitungen. Als Unterstützung für die Weiterentwicklung der schulergänzenden Betreuungsangebote werden weitere Finanzen sowie kantonale Vorgaben und Modelle gefordert.

**Lernende:** Aus den Aufsätzen, die die Lernenden anhand der vorgelegten Textbausteine geschrieben haben, geht hervor, dass sie sich grundsätzlich in der Institution Schule wohl fühlen und die Lehrpersonen schätzen. Sie beurteilen die Ausrichtung der Schule auf Mitentscheidung und Mitverantwortung positiv. Zudem ist für die Lernenden die gute Gestaltung des Pausenplatzes, des Schulhauses und des Klassenzimmers wichtig.

**Schüler/innenpartizipation:** 64 % der Schulleitungen geben an, dass die Schule über ein Konzept verfügt. Die Schüler/innenpartizipation ist auf der Klassenebene häufiger realisiert als auf der Schulhausbene. Sie soll auf beiden Ebenen noch intensiviert werden. Einige Schulleitungen wünschen sich für ihre Schule in diesem Bereich noch Beratung und Unterstützung.

### 3. Massnahmen

Nach den Teilevaluationen 2000 und 2003 von „Schulen mit Profil“ wurden jeweils mehrere Massnahmen festgelegt und in die Praxis umgesetzt. Die Forderung nach expliziter Unterrichtsentwicklung ist beispielsweise in das Projekt „Schulen mit Zukunft“ (SmZ) eingeflossen. Inzwischen ist das neue Projekt gestartet. Die Schlussevaluation 2006 zeigt eindeutig, dass sich die Schulleitungen wie Lehrpersonen ein verkraftbares Reformtempo wünschen. Zudem möchten sie, dass das Erreichte konsolidiert werden kann. Diese Anliegen werden von den Projektträgern von „Schulen mit Zukunft“ (BKD, VLG, VSPL, VSL LU, LLV) im Auge behalten. Folgende Massnahmen sollen in nächster Zeit geprüft und umgesetzt werden:

1. Die Lehrpersonen sollen ihren neuen Berufsauftrag umfassend wahrnehmen können, genügend Zeit für den Unterricht haben und von unnötigen administrativen Arbeiten verschont werden. Zu diesem Zweck sollen die Lehrpersonen wo nötig erneut für ihren Berufsauftrag sensibilisiert, ungeklärte Fragen rund um den Berufsauftrag im Rahmen des Teams bearbeitet und bestimmte Arbeiten von Lehrpersonen speziell entschädigt werden (z.B. aus dem Schulpool).
2. Die vom Regierungsrat beschlossenen  $1 \frac{1}{4}$  Schulleitungslektionen pro Klasse sind seit Schuljahr 2005/06 in Kraft. Damit die Schulleitungen bessere Arbeitsbedingungen erhalten und vor allem auch die Beurteilung im Arbeitsfeld Klasse vornehmen können, sollen sie noch einen zusätzlichen Achtel Schulleitungslektion pro Klasse ab Beginn des Schuljahres 2007/08 erhalten.
3. Die Funktion der Schulpflege soll im Rahmen der Gemeindeordnung geklärt werden.
4. Die Sekundarstufe I soll 2008 wissenschaftlich evaluiert werden.

Folgende Massnahmen werden bereits im Rahmen der Arbeitsplanung des Amtes für Volksschulbildung umgesetzt:

1. Qualitätsmanagement: Damit die Q-Gruppenarbeit und die Interne Evaluation an den Schulen weiterentwickelt werden können, sind die Schulen weiterhin mit Beratung, Weiterbildung und Instrumenten zu unterstützen.
2. Damit die Schüler/innenpartizipation sich weiter verbreiten kann, müssen die Schulen weiterhin unterstützt werden.
3. Damit die Erziehungsberechtigten ihre Kinder um ein Jahr vom Kindergarteneintritt zurückstellen können, braucht es eine Anpassung der entsprechenden gesetzlichen Regelung im Gesetz über die Volksschulbildung (BKD, VLG, VSPL, VSL LU, LLV).
4. Den Schulen sind Angebote zu machen, dass das Kerngeschäft Unterricht der Lehrpersonen weiterentwickelt werden kann (3. Entwicklungsziel von „Schulen mit Zukunft“).
5. Die Rahmenbedingungen für die schulergänzenden Betreuungsangebote (Finanzen, Vorgaben) werden mit einem neuen Paragraphen im Gesetz über die Volksschulbildung geregelt (5. Entwicklungsziel von „Schulen mit Zukunft“).

Dr. Bruno Wettstein, Leiter Abt. Bildungscontrolling

Luzern, Oktober 2006