

Zwischenbericht 2

der wissenschaftlichen Evaluation des Luzerner Projekts "Schulen mit Profil"

zuhanden des Projektausschusses



ARGE Evaluation "Schulen mit Profil"
**Forschungsbereich Schulqualität
und Schulentwicklung (FS&S)**
Universität Zürich

Dr. Xaver Büeler (Projektleitung) XB
Dr. Alois Buholzer AB
Lic. Phil. Annie Kummer AK
Lic. Phil. Markus Roos MR

April 2001

INHALT

1. Vorbemerkungen (MR)	2
1.1 Das Projekt "Schulen mit Profil"	2
1.2 Die Evaluation von "Schulen mit Profil"	3
1.2.1 Modul 1: Hypothesengenerierung	5
1.2.2 Modul 2: Ergänzende Studien	6
1.2.3 Modul 3: Längsschnitt	7
1.2.4 Modul 4: Qualitative Fallstudien	7
1.2.5 Modul 5: Peer Review Extended (PRE®)	8
1.3 Die ARGE Evaluation "Schulen mit Profil"	8
1.4 Entstehung und Aufbau des zweiten Zwischenberichts	9
2. Zusammenfassender Kurzbericht (MR)	11
2.1 Einleitung	11
2.2 Hauptbefunde	12
2.2.1 Unterricht und Erziehung	12
2.2.2 Schulprofil und Lehrplan	13
2.2.3 Organisation und Leitung der Schule	14
2.2.4 Humane Ressourcen (Einstellungen, Kompetenzen, Motivation ...)	15
2.2.5 Qualitätsevaluation und Q-Management	16
2.2.6 Kommunikation und Information (intern und extern)	17
2.2.7 Interne Kooperation und Miteinbezug weiterer Kreise (Eltern, Behörden...)	18
2.2.8 Schulentwicklung (als Personal-, Team- und Organisationsentwicklung)	19
2.3 Empfehlungen	20
2.3.1 Adäquate Ressourcen sicherstellen	20
2.3.2 Kantonales Projektmanagement optimieren	21
2.3.3 Qualitätssicherung vorantreiben	21
2.3.4 Rollen- und Begriffsklärungen vornehmen	21
2.3.5 Schulleitungen und Schulhausleitungen stärken	21
2.3.6 Fokussierung auf den Unterricht	22
3. Fallstudien (XB/AB)	23
3.1 Untersuchungsdesign	23
3.2 Fragestellungen	24
3.2.1 Leitfragen Lehrpersonen und Schulleitungen	24
3.2.2 Leitfragen Eltern	25
3.2.3 Leitfragen Schulpflege	25
3.2.4 Leitfragen Projektausschuss (kantonale Projektleitung)	25
3.2.5 Standardisierter Fragebogen	26
3.3 Ergebnisse	28
3.3.1 Umfeld und Profil der Schule	28
3.3.2 Allgemeiner Projektverlauf	31
3.3.3 Kommunikation und Kooperation	33
3.3.4 Stand der Projektarbeit in den Schulen	36
3.3.5 Konzepte und erste Erfahrungen mit Schulleitung	38
3.3.6 Belastung und Umgang mit Belastungen	40
3.3.7 Aus- und Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen	41

3.3.8	<i>Die Ressourcenproblematik</i>	42
3.3.9	<i>Die Perspektive des Kantonalen Projektausschusses</i>	43
3.3.10	<i>Blick in die Zukunft</i>	47
3.4	Empfehlungen.....	48
3.5	Fallmatrix SmP (Stand Winter 2000).....	50
4.	Befragung der Schulhaus- bzw. Schulleitungen und Lehrpersonen (AK)	59
4.1	Untersuchung und Methode.....	59
4.1.1	<i>Design der Untersuchung</i>	59
4.1.2	<i>Methodenwahl</i>	61
4.1.3	<i>Stichprobe</i>	62
4.1.4	<i>Rücklauf</i>	64
4.1.5	<i>Instrumente</i>	64
4.2	Fragestellungen.....	66
4.3	Ergebnisse.....	68
4.3.1	<i>Angaben zu den Stichproben</i>	68
4.3.2	<i>"Schulen mit Profil"? – Was halten die Schulhaus- bzw. Schulleitungen und Lehrpersonen davon?</i>	72
4.3.3	<i>Die Führung einer Schule –</i>	76
4.3.4	<i>Psychologische Aspekte: Zufriedenheit, Belastung, Wirksamkeitserfahrungen...</i>	85
4.3.5	<i>Welchen Einfluss hat das "Schulen mit Profil" auf den Unterricht der Lehrpersonen?</i>	89
4.3.6	<i>Welche Unterstützungswünsche haben die Schulhaus- bzw. Schulleitungen und Lehrpersonen?</i>	92
4.3.7	<i>Schulen mit Profil: Welches Profil?</i>	96
4.3.8	<i>Zusammenfassend</i>	104
4.4	Empfehlungen und Ausblick.....	108
4.4.1	<i>Empfehlungen</i>	108
4.4.2	<i>Ausblick</i>	112
5.	Peer Review Extended® (PI/XB)	114
5.1	Einleitung.....	114
5.1.1	<i>Netzwerk Schulen mit Profil</i>	114
5.1.2	<i>Peer Review Extended (PRE®)</i>	115
5.2	Ergebnisse.....	116
5.2.1	<i>Fragestellungen zum Projekt Schulen mit Profil</i>	116
5.2.2	<i>Fragestellungen zum Netzwerk Schulen mit Profil</i>	119
5.2.3	<i>Fragestellungen der Schulen</i>	121
5.3	Fallmatrix.....	125
5.4	Zusammenfassende Bilanz.....	126
6.	Nachwort und Dank (XB).....	128

1.1 Das Projekt "Schulen mit Profil"

Schulentwicklung liegt schon seit Jahren im Trend, v.a. im Zusammenhang mit Schulqualität. Schule wird als komplexe, dynamische Organisation verstanden, welche durch "basisnahe, systeminterne Lernprozesse" Innovation betreibt (Büeler, 1996, 96). "Schulen mit Profil" ist als Schulentwicklungsprojekt oder als Innovationsimpuls zu verstehen. Der Kanton Luzern nimmt damit in der Schweiz eine gewisse Vorreiterrolle ein. Zentral ist, dass es nicht "nur" ein Projekt ist, das auf die grundsätzliche Entwicklung im Schulsystem, sondern im Endeffekt auf die (pädagogische) Qualität der Schule abzielt. Dazu gibt es eine Vielzahl von Studien, theoretischen Überlegungen und praktischen Büchern, die es den Lehrpersonen, Schulleitungen und weiteren Beteiligten erleichtern sollen, die Entwicklung hin zu einer "guten" Schule unter die Füße zu nehmen – obwohl vielfach die Schulen gar nicht so weit davon entfernt sind. Oft haben einzelne Schulen sehr viel Innovationspotential und Entwicklungserfahrung. Zum Beispiel hat die "Profilierung" von Schulen nicht erst stattgefunden, seit es das Projekt "Schulen mit Profil" gibt. Aber das Festhalten des eigenen Profils z.B. in einem Leitbild ist doch für viele etwas Neues.

Seit 1994 setzt der Kanton Luzern das Reformvorhaben "Schulen mit Profil" (SmP) um. Die fünf Thesen von "Schulen mit Profil" drehen sich primär um folgende Aspekte:

1. Schulorganisation und Verhältnis Kanton-Gemeinden
2. Teamarbeit und Schulklima
3. Aufgaben der Lehrpersonen
4. Schulleitung
5. Schulaufsicht

Die Idee von "Schulen mit Profil" lässt sich besser nachvollziehen, wenn die Ansprüche an eine profilierte Schule transparent gemacht werden. Deshalb stellten BÜELER & BUHOLZER (2000) auf Grund der Projektunterlagen zu "Schulen mit Profil" ein Anforderungsprofil an die Einzelschulen zusammen (vgl. S. 9f). Aus diesem Anforderungsprofil lassen sich die Intentionen von "Schulen mit Profil" detailliert entnehmen. Ausserdem erfüllen diese Anforderungen bei der externen Evaluation von "Schulen mit Profil" eine Checklistenfunktion.

In einer Schule mit Profil...

- hat die Schulpflege eine Schulleitung gewählt
- hat die Schulpflege die Tätigkeit der Schulleitung in den letzten 12 Monaten überprüft
- ist die Leitbildentwicklung abgeschlossen
- wurde das Leitbild durch die Schulpflege genehmigt
- wurde in den letzten 12 Monaten in Arbeitsgruppen oder Lehrerkonferenzen über die Möglichkeiten der Elternmitwirkung an der Schule diskutiert
- wurde die Elternmitwirkung institutionalisiert (z.B. Elternzirkel, regelmässiger Austausch, Mitgestaltung des Schullebens)
- wurden in den letzten 12 Monaten Begegnungen mit Menschen und Kulturen der näheren und weiteren Umgebung organisiert
- führten die Lehrpersonen in den letzten 12 Monaten klassenübergreifende Aktivitäten (Theaterwoche, Aktionstag, Schulsporttag, Projektwoche, Fest, Ausflug usw.) durch
- haben Lehrpersonen in den letzten 12 Monaten gemeinsam eine Unterrichtseinheit/Lektionsreihe geplant und durchgeführt
- hat die Schulleitung ein Konzept der Öffentlichkeitsarbeit ausgearbeitet
- hat die Schulleitung ihre Führungsgrundsätze dem Kollegium offen gelegt
- hat die Schulleitung in den letzten 12 Monaten auch den Erwachsenen die Schule für Bildungsangebote zur Verfügung gestellt
- werden die im Schulleitbild formulierten Ziele regelmässig auf ihre Wirksamkeit hin überprüft
- wurde in den letzten 12 Monaten die Schule als Ganzes (z.B. Kooperation, Schulleitung, Klima usw.) evaluiert.

Wie weit die Luzerner Schulen auf dem Weg ihrer Profilierung bereits fortgeschritten sind, soll nun eine umfangreiche externe Evaluation überprüfen.

1.2 Die Evaluation von "Schulen mit Profil"

Der Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung (FS&S) der Universität Zürich evaluiert das Projekt "Schulen mit Profil" im Auftrag des Bildungsdepartementes (BD) des Kantons Luzern. Die vorgegebenen *Evaluationsfragen* betreffen:

- Allgemeine Fragen zum Inhalt von "Schulen mit Profil"
- Projektverantwortliche beim Kanton
- Schulpflege
- Schulleitung
- Schulteam
- Lehrpersonen
- Schülerinnen und Schüler
- Eltern
- Allgemeine Fragen zum Projektmanagement von "Schulen mit Profil"

Um in der Flut möglicher Fragestellungen den Überblick zu bewahren, orientiert sich der FS&S an einem heuristischen Modell¹ schulischer Gestaltungs-, respektive Wirkungsdimensionen, welches zugleich als Auswertungsraster dient (vgl. Abbildung 1).



Abbildung 1. Modell schulischer Gestaltungs-, respektive Wirkungsdimensionen.

Dieses Modell lässt sich so interpretieren, dass die acht äusseren Dimensionen (quasi als unabhängige Variablen) in einem Zusammenhang stehen mit der zentralen Wirkungsdimension von Schule, nämlich *den resultierenden Lern- und Entwicklungsprozessen* (als abhängige Variable in diesem Modell). Dabei wird im Einklang mit bisherigen Forschungsbelegen unterstellt, dass ein positiver Einfluss auf diese sogenannten intermediären Faktoren mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einer Verbesserung der zentralen schulischen Wirkungsvariable beiträgt, d.h. zu verbesserten

¹ Dieses Modell beansprucht eher einen heuristischen als einen theoretischen Status. Immerhin bündeln sich darin aber umfangreiche hermeneutische und empirische Analysen (vgl. Büeler, 1998).

Lern- und Entwicklungsprozessen bei Schülerinnen und Schülern. Unter gebührender Berücksichtigung der Interdependenz dieser Faktoren im komplexen System Schule gehen wir weiter davon aus, dass eine Verbesserung in einer einzelnen Dimension eine gesamthafte Verbesserung der Systemfunktion begünstigt (nicht: determiniert). Insgesamt zielt die Evaluation darauf ab, Auswirkungen von SmP im Hinblick auf die im erwähnten Modell skizzierten Gestaltungsdimensionen einer Schule zu beschreiben.

Ein derart weitreichendes Projekt wie "Schulen mit Profil" mit seinen verschiedenen Gestaltungsdimensionen ruft nach entsprechend vielfältigen und adäquaten Forschungsmethoden. Mit der Absicht einer Annäherung an den Evaluationsgegenstand von verschiedenen Seiten (Triangulation) wurden insgesamt fünf Evaluationsmodule konzipiert (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1. Übersicht über die fünf Evaluationsmodule und die befragten Personengruppen.

Modul-Nr.	1	2	3	4	5
Modul	Hypothesengenerierung	Ergänzende, quantitative Studien	Quantitativer Längsschnitt	Qualitative Fallstudien	Peer Review
Methode	Hermeneutisch-analytisches Vorgehen	Quantitativ, d.h. Surveys	Replikation Studie Buholzer	Fallstudien und fallvergleichende Analysen	Expertenansatz
Personen:					
Lehrpersonen			✓	✓	✓
Schulleitungen			✓	✓	✓
Schulpflegen		✓		✓	✓
Eltern		✓		✓	✓
Schüler/-innen		✓			✓

Der vorliegende Zwischenbericht stellt den aktuellen Forschungsstand in den fünf Modulen vor. Zunächst aber werden die Ansätze der fünf Module kurz vorgestellt:

1.2.1 Modul 1: Hypothesengenerierung

Obwohl Schulentwicklung in den letzten Jahren zu einem pädagogischen "Megatrend" geworden ist, fehlen in diesem Bereich sowohl *empirisch-analytische Studien* wie auch *konsolidierte Theorien* bisher weitgehend². Dieser Umstand ist für die Evaluation von SmP insofern eine Hypothek, als er ein hypothesengeleitetes Forschen sehr erschwert. Aus diesem Grunde suchten BÜELER und BUHOLZER (2000) zunächst in der Fachliteratur nach Forschungsbefunden, die sich im Sinne von Hypothesen auf des Projekt "Schulen mit Profil" übertragen lassen. Die dabei analysierte Fachliteratur lässt sich in drei Bereiche gliedern:

² Diese Einschätzung kann hier nicht weiter ausgeführt werden. Vgl. dazu Büeler (2000).

1. Erkenntnisse aus bisherigen Studien des FS&S in Luzern
2. FS&S-Studien in anderen Kantonen (ZH, BL, etc.)
3. Befunde aus der aktuellen Literatur zur Schulentwicklung

Bei der Konstruktion der forschungsleitenden Thesen haben sich die beiden Autoren an drei Maximen orientiert:

1. inhaltliche Relevanz der These im Hinblick auf SmP
2. empirische Sättigung
3. Plausibilität

In einem ersten Durchgang wurden aus der analysierten Literatur insgesamt 349 Thesen abgeleitet. Dabei wurde schnell deutlich, wie wenig integriert - um nicht zu sagen: widersprüchlich - bisher die zerstreuten Einzelbefunde in der Schulentwicklungsforschung sind. Im Rahmen eines mehrstufigen Verfahrens wurden diese Thesen gesichtet und daraus ca. 70 Thesen herausdestilliert. Diese Thesen wurden den acht Dimensionen des oben erwähnten Modells schulischer Gestaltungsdimensionen zugeordnet.

Die Arbeit am Modul 1 ist damit bereits abgeschlossen - der entsprechende Zwischenbericht 1 (vgl. Büeler und Buholzer, 2000) wurde den Verantwortlichen des Kantons Luzern übergeben und mit ihnen diskutiert. Deshalb scheinen die entwickelten Thesen in diesem Zwischenbericht nur noch in der Zusammenfassung (siehe folgendes Kapitel) in Kürzestform auf.

1.2.2 Modul 2: Ergänzende Studien

Die Befragung von BUHOLZER (2000), welche im Rahmen des Moduls 3 wiederholt werden soll, bezieht ausschliesslich Schulleitungen und Lehrpersonen mit ein. Es handelt sich dabei um jene Akteure, welche von "Schulen mit Profil" direkt betroffen sind. Daneben existieren aber auch Personengruppen, die von "Schulen mit Profil" nur indirekt betroffen sind und deshalb bisher noch nicht befragt wurden. Im Wesentlichen handelt es sich hierbei um Schülerinnen und Schüler, Eltern und Schulpflegen.

Bei der Befragung dieser Personengruppen wird sichergestellt, dass sie im Zuge der Auswertung wieder den entsprechenden Schulen und Gemeinden zugeordnet werden können. So wird es möglich, dass auf aggregierter Ebene der einzelnen Schule Aussagen darüber gemacht werden können, in welchem Umfeld (Schulpflege, Schulverwaltung, Eltern, Lernende) Schulleitungen bzw. Lehrpersonen operieren, weil sich die Daten von Eltern, Schulpflegen, Schulleitungen, Lernenden und Lehrpersonen wieder miteinander verknüpfen lassen. Auf diese Art und Weise kann das Beziehungsgefüge innerhalb der lokalen Schulen aus den verschiedenen Perspektiven aufgezeigt werden.

Die Fragebogenerhebung des Moduls 2 (bei Eltern, Schüler/-innen und Schulpflegern) ist gemäss Terminplan in diesem Frühling (2001) geplant, weshalb in diesem zweiten Zwischenbericht noch keine Ergebnisse präsentiert werden können.

1.2.3 Modul 3: Längsschnitt

BUHOLZER hat 1997 im Rahmen seiner Dissertation eine Befragung der Luzerner Lehrpersonen und Schulleitungen vorgenommen. Diese Befragung wurde im Dezember 2000 im Sinne eines Längsschnitts wiederholt (und soll im Jahr 2003 abermals repliziert werden).

Im Modul 3 (Längsschnitt) werden die Schulhaus- bzw. Schulleitungen und Lehrpersonen zu zentralen Aspekten von "Schulen mit Profil" befragt. Es geht einerseits darum, zu erheben, welche Möglichkeiten und Grenzen diese Beteiligten im Projekt "Schulen mit Profil" sehen (teilweiser Bezug zur These 1). Dahinter steckt das Konzept des innovativen Schulklimas, das sich aus unterschiedlichen Merkmalen zusammensetzt (vgl. Buholzer, 2000, Kapitel 4.1.5). Ein Merkmal betrifft auch die Führungsfunktion (These 4) – eine zentrale Thematik bei "Schulen mit Profil": Die Schulhaus- bzw. Schulleitungen werden bezüglich ihren Führungserfahrungen, ihrem Führungsstil und die Lehrpersonen zu ihrer Wahrnehmung bezüglich der Führungsfunktion der Schulhaus- bzw. Schulleitungen befragt. Ein weiterer zentraler Aspekt, der im gegenwärtigen Stand des Projektes zum Tragen kommt, stellt den Bezug zur Qualitätssicherung her: Schulhaus- bzw. Schulleitungen übernehmen die Funktion der "Personalentwickler". Personalbeurteilung ist in den letzten Jahren in der Schullandschaft immer wichtiger geworden (These 5). Die Thesen 2 und 3 werden durch Fragen zum schulischen Alltag im Team, zu Aussenbeziehungen und zum Unterricht in die Befragung eingebunden. Im vorliegenden Zwischenbericht werden die Ergebnisse dieser zweiten Längsschnitterhebung dargestellt (vgl. Kapitel 4).

1.2.4 Modul 4: Qualitative Fallstudien

Die qualitativen Fallstudien an 12 Luzerner Schulen wurden im Jahr 2000 erstmals durchgeführt, indem Lehrpersonen, Eltern, Schulleitungen und Schulpflegern mittels Interview-Leitfäden befragt wurden (gesamthaft konnten so 149 Personen ausführlich interviewt werden). Die mündlichen Gruppen- und Einzelbefragungen wurden mit offenen, teilstrukturierten und geschlossenen Fragen durchgeführt. Ein einzelnes Interview dauerte zwischen 45 und 60 Minuten. Während den Interviews wurde den Befragten zusätzlich ein kurzer standardisierter Fragebogen vorgelegt.

Die ausgewerteten und hier vorgelegten Fallstudien geben Auskunft über Prozesse, Motive und Probleme bei der Realisierung von "Schulen mit Profil". Mit Fallanalysen und -vergleichen machen wir Aussagen über die Qualität der Veränderungsprozesse in den ausgewählten Schulen. Damit über die *Entwicklung* fundiert berichtet werden kann, ist ein zweiter Erhebungszeitpunkt (Januar/ Februar 2002) vorgesehen. Der vorliegende Berichtsteil fasst die Ergebnisse des ersten Erhebungszeitpunktes zusammen (vgl. Kapitel 3).

1.2.5 Modul 5: Peer Review Extended (PRE®)

Das Netzwerk "Schulen mit Profil" wurde 1998 mit 11 Schulen aus 9 Gemeinden gestartet und umfasst heute 25 Schulen aus 22 Gemeinden. Die Beteiligten arbeiten an selber gewählten Schwerpunkten verbindlich zusammen. Daneben findet jährlich eine Gesamtveranstaltung statt, die der Reflexion der geleisteten Arbeit und der Weiterentwicklung des Netzwerks dient. Die beteiligten Schulen sind über das Internet miteinander verbunden. Im Rahmen einer Peer Review Extended® (PRE) sollen diese Netzwerk-Schulen evaluiert werden.

PRE ist ein Verfahren zur Evaluation von Schulen und Schulentwicklungsprojekten, welches Merkmale schulinterner und externer Evaluation kombiniert. Die Peer Review Extended sieht ebenfalls zwei Erhebungswellen vor: 2001 sowie 2003. Drei Teams von Lehrpersonen aus verschiedenen Luzerner Netzwerk-Schulen haben insgesamt neun Schulen während je eines Tages besucht und Interviews mit Lehrpersonen, Lernenden, Eltern, Schulleitungen sowie Schulpflege-Mitgliedern durchgeführt. Erste Erkenntnisse wurden der Schule noch am gleichen Tag mündlich zurückgemeldet, differenziertere Ergebnisse wurden pro Schule in einem ausführlichen Bericht der PRE®-Leiterinnen bzw. des PRE®-Leiters festgehalten.

Die Evaluation beinhaltet Fragestellungen zum Projekt Schulen mit Profil und zur Netzwerkarbeit sowie von der Schule definierte Fragen zur eigenen Schule beziehungsweise zur eigenen Schulentwicklung. Der vorliegende Zwischenbericht fasst die neun Schulberichte der ersten Besuchsrunde zusammen und versucht auf dem Hintergrund der untersuchten Fragestellungen eine erste Gesamtbilanz zu ziehen (vgl. Kapitel 5).

1.3 Die ARGE Evaluation "Schulen mit Profil"

Zur Evaluation des Luzerner Projekts "Schulen mit Profil" hat der Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung (FS&S) des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich eine Arbeitsgemeinschaft ins Leben gerufen. Bei den vier Personen dieser "ARGE Evaluation SmP" handelt es sich um:

- *Dr. Xaver Büeler.* Co-Leiter des Forschungsbereichs Schulqualität und Schulentwicklung (FS&S) an der Universität Zürich. Vorstandsmitglied Schweiz. Gesell. für Bildungsforschung (SGBF), Mitglied Dt. Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und des International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI).
- *Dr. Alois Buholzer.* Leiter der Berufsbildung am Kant. Lehrerinnen- und Lehrerseminar Hitzkirch; Dozent am Institut für Schulische Heilpädagogik (ISH), Luzern. Mitarbeiter in verschiedenen Arbeitsgruppen (Projekt Förderdiagnostik, Erweiterte Beurteilung in Gymnasien).

- *Lic. Phil. Annie Kummer.* Dozentin und wissenschaftliche Assistentin am Institut für Sonderpädagogik, Universität Zuerich; Koordinatorin im Schweizerischen Netzwerk Integrative Schulungsformen; Mitarbeiterin in verschiedenen Arbeitsgruppen (organisationales Lernen, Qualitätsmanagement im Sonderschulbereich, Praxisevaluation).
- *Lic. Phil. Markus Roos.* Fachlehrer für Pädagogik, Didaktik und Psychologie am Lehrerinnenseminar Baldegg; Dozent an der Zuger Techniker- und Informatikschule (zti); Mitarbeiter des Forschungsbereichs Schulqualität und Schulentwicklung.

1.4 Entstehung und Aufbau des zweiten Zwischenberichts

Die fünf Evaluationsmodule wurden und werden von verschiedenen Personen durchgeführt - entsprechend stammen die einzelnen Kapitel dieses Zwischenberichts aus unterschiedlichen Federn. Wo eine klare Zuordnung der Kapitel zu einzelnen Personen möglich ist, werden die Initialien des Verfassers bzw. der Verfasserin in Klammer angegeben. Die Abkürzungen lauten:

- Xaver Büeler XB
- Alois Buholzer AB
- Peter Imgrüth PI³
- Annie Kummer AK
- Markus Roos MR

Die Mitglieder der ARGE SmP standen während des gesamten Forschungsprozesses miteinander in Kontakt; es fanden mehrere Treffen statt, um anstehende Probleme zu besprechen und sich gegenseitig zu informieren. Trotz der verschiedenen methodischen Zugänge lassen sich über die verschiedenen Kapitel hinweg relativ kohärente Evaluationsergebnisse festmachen. Eigentliche Widersprüche zwischen den einzelnen Forschungsmodulen konnten wir nicht feststellen.

Nach diesem einleitenden Kapitel folgt im Kapitel 2 eine Zusammenfassung der bisherigen Evaluation von "Schulen mit Profil". Dort wird der Erkenntnisstand über alle Module hinweg kurz referiert, um einen Überblick über die Resultate zu bieten und erste Empfehlungen abzuleiten. Kapitel 3 bezieht sich auf die vergleichenden Fallstudien, während Kapitel 4 Resultate zur Fragebogen-Erhebung bei Schulleitungen und Lehrpersonen enthält. Im Kapitel 5 finden sich die Ergebnisse der Peer Review Extended (PRE[®]) - Kapitel 6 schliesst den Zwischenbericht mit einem Nachwort.

³ Peter Imgrüth arbeitet in Luzern beim Amt für Volksschulbildung (AVS) und ist kantonaler Netzwerkkordinator von "Schulen mit Profil". Er hat die Durchführung der Peer Review (Modul 5) koordiniert und zusammen mit Xaver Büeler den Schlussbericht dieses Moduls verfasst.

Mit diesem Zwischenbericht hoffen wir, durch die Präsentation der aktuellen Faktensituation im Zusammenhang mit dem Projekt "Schulen mit Profil" einen konstruktiven Beitrag zur Meinungsbildung und zur weiteren Ausrichtung des Projekts zu leisten.

Literatur

Büeler, X. (1998). Schulqualität und Schulwirksamkeit. In H. Altrichter, W. Schley, & M. Schratz (Eds.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (pp. 661-698). Innsbruck: Studien Verlag.

Büeler, X. & Buholzer, A. (2000). *Evaluation von "Schulen mit Profil - Forschungsleitende Thesen*. Zürich: Unveröffentlichter Kurzbericht des Forschungsbereichs Schulqualität und Schulentwicklung.

Büeler, X. (2000). Schulentwicklung - Praxis und Wissenschaft? *journal für schulentwicklung* (4).

Büeler, X. (1996). Die Verwirklichung guter Schulen: Trendbericht zur Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung im deutschsprachigen Raum. In: Szaday, Ch./Büeler, X./Favre, B. (1996). *Schulqualität und Schulentwicklung. Qualité et développement des écoles. Trendbericht/Rapport des Tendances*. NFP 33. Bern/Aarau: SKBF. 79-162.

2.1 Einleitung

Schon beim Erstellen des Evaluationsdesigns und der Erhebungsinstrumente mussten Begriffe wie "Schule", "Schulleitung", "Schulen mit Profil" oder "Teilautonomie" inhaltlich genauer gefasst werden, was uns gewisse Schwierigkeiten bereitete. Diese Probleme stellten sich nicht nur in der Anfangsphase, sondern sie begleiteten den ganzen bisherigen Evaluationsprozess.

Immer wieder wurde deutlich, dass im Rahmen von "Schulen mit Profil" grundlegende Begrifflichkeiten ungenügend scharf definiert sind (oder unterschiedlich verwendet werden). Scheinbar simple Begriffe wie "Schule", "Schulleitung" oder "Schulen mit Profil" erweisen ihre Vieldeutigkeit, sobald sie ganz präzise gefasst werden müssen. Worauf bezieht sich Teilautonomie? Auf die Schulgemeinde? Auf ein einzelnes Schulhaus? Auf eine Schulanlage mit verschiedenen Schulgebäuden? Welche Entwicklungen im Schulwesen müssen als Aspekt von SmP gesehen werden, welche Entwicklungen heben sich von SmP ab? So langweilig und akademisch diese Fragen auf Papier auch immer klingen mögen, für die Schulrealität vor Ort - und für die Projektevaluation - sind sie von entscheidender Bedeutung, wie sich in den weiter unten zu präsentierenden Ergebnissen zeigen wird.

Im Folgenden werden die bisherigen Hauptbefunde der Evaluation von "Schulen mit Profil" dargestellt. Dabei werden die Befunde entlang des in Kapitel 1 vorgestellten Modells schulischer Gestaltungs- und Wirkungsdimensionen gebündelt (die Belege zu diesen Hauptbefunden finden sich in den folgenden Kapiteln). Der Titel jedes Unterkapitels stellt den Bezug zu obigem Modell her. Es folgt eine kurze Erläuterung des Bezugs zu den fünf Thesen des SmP-Projektes, bevor jeweils in einem Kasten die im Modul 1 erarbeiteten forschungsleitenden Thesen verdichtet dargestellt werden. Anschliessend folgen einige zentrale Befunde zur entsprechenden schulischen Gestaltungsdimension. Empfehlungen, die sich daraus ableiten lassen, finden sich unter Kap. 2.3.

2.2 Hauptbefunde

2.2.1 Unterricht und Erziehung

Effektiver Unterricht zeichnet sich durch vier Faktoren aus: Unterrichtsqualität (Curriculum plus Didaktik und Methodik), angemessenes Niveau des Unterrichts (inkl. Stoff), Anreiz und Motivation sowie Zeit (allocated und engaged time). Dabei wird guter Unterricht charakterisiert durch Bedeutsamkeit, Effizienz und Klima. Schulentwicklungsprojekte, spielen aber für die Qualität des Unterrichts keine entscheidende Rolle, es sei denn, sie beinhalten direkt unterrichtsrelevante Aktivitäten (ELF, GBF u.ä.).



Bezug zu "Aufgaben der Lehrperson" (3. SmP-These).

Das Projekt "Schulen mit Profil" ist noch nicht auf der Unterrichtsebene angekommen: Es lassen sich keine oder nur geringfügige Wirkungen von "Schulen mit Profil" auf den Unterricht ausmachen. Wirkungen auf den Unterricht erfolgen eher über Projekte wie ELF oder GBF, die nur indirekt mit SmP in Verbindung gebracht werden. Eine gewisse - eher schwache - Wirkung von SmP auf den Unterricht geht ausserdem von gegenseitigen Hospitationen, von gemeinsamen Projekten oder von einzelnen entsprechend auf den Unterricht ausgerichteten Schulleitbildern aus. Innovative Schulen legen vermehrt Wert auf die individuelle Förderung des Leistungsverhaltens der Lernenden, was sich ebenfalls im Unterricht niederschlägt. Der Unterricht ist in den letzten Jahren eher zielorientierter geworden, die Leistungsanforderungen an die Kinder wurden insgesamt etwas erhöht.

Diese eher schwachen Wirkungen von SmP auf den Unterrichtsbereich kontrastieren deutlich mit den diesbezüglichen Erwartungen und Bedürfnissen der Lehrpersonen. Den Bereichen "Unterrichten und Erziehen" sowie "Beraten und Begleiten der Lernenden" wird aus Sicht der Lehrpersonen, die sich mit der bestehenden Situation als unzufrieden bezeichnen, eher zu wenig Zeit zugewiesen. Sie befürchten, durch die grosse Belastung ausserhalb des Unterrichts (Sitzungen, Administration usw.) die Energie für die Unterrichtsentwicklung zu verlieren.

2.2.2 Schulprofil und Lehrplan

Ein gemeinsam erarbeitetes Schulprogramm (Schulleitbild) entfaltet vielfältige, positive Wirkungen. Es führt zu entlastenden Synergien, klärt Grundsatzfragen, setzt Prioritäten für Schulentwicklungsprozesse, bietet Orientierungshilfen für Eltern, ermöglicht allen Akteuren zielgerichtetes Handeln, vermittelt ein klares Bild nach aussen, unterstützt bei der Personalauswahl und dient der Schulleitung als Führungsinstrument.



Bezug zu "Aufbau der Schulen als pädagogische und betriebliche Einheiten".

Bei der Profilierung der Schulen muss zwischen kleineren und grösseren Schulen unterschieden werden. Während sich kleine Schulen durch ihre familiäre Atmosphäre auszeichnen, bestechen grössere Schulen oftmals durch besonders gut ausgebaute Infrastrukturen und ausdifferenzierte pädagogische Schwerpunkte. Mit der Leitbild-Ausarbeitung, die in den allermeisten Schulen abgeschlossen ist, wurde für viele Lehrpersonen das Projekt "Schulen mit Profil" initiiert. Während die einen Schulen Eltern und Behörden in die Leitbildentwicklung einbezogen, setzten andere Schulen kleine, effiziente Arbeitsgruppen ein.

Obschon die Entwicklung des Leitbildes rückblickend von den meisten Lehrpersonen positiv gewertet wird, bereitet die anstehende Umsetzung des Leitbildes vielerorts Kopfzerbrechen. Andererseits ist das Leitbild auch da und dort in Gefahr, in den Schubladen zu verschwinden und damit die erwünschte Langzeitwirkung zu verfehlen.

Viele Schulen würden sich gerne durch ein bestimmtes *zusätzliches* Angebot profilieren - unter dem hohen Spardruck von Kanton und Gemeinden sehen sie sich aber genötigt, durch die *Streichung* bisheriger Angebote gewissermassen ein "negatives Profil durch Weglassen" zu schaffen. Frustrierend wirkt es für Lehrpersonen und Schulleitungen, wenn sie ihre Energie zunehmend mit der Beschaffung notwendiger Ressourcen verbrauchen, statt sich auf ihren eigentlichen Auftrag konzentrieren zu können.

Zum Schulprofil einer Schule kann auch das äussere Erscheinungsbild gezählt werden, das sich zunächst in den Schulgebäuden, der Umgebung und den Infrastrukturen manifestiert. In der Mehrzahl der Schulen sind diese äusseren Bedingungen als zufriedenstellend bis sehr gut zu bezeichnen. Dennoch lassen sich auch Schulen mit unzumutbar engen oder veralteten Gebäulichkeiten und Pausenplätzen, die nicht mehr heutigen Bedürfnissen entsprechen, ausmachen. Hier kommt ein erkennbarer Investitionsbedarf auf diese Schulen zu.

2.2.3 Organisation und Leitung der Schule

Schulleitungen mit pädagogischen Kompetenzen sind für die Initiierung und Durchführung von Entwicklungsprozessen bedeutsamer als Schulleitungen mit ausschliesslich administrativen Kompetenzen. Dabei setzen Schulleitungen, die am *pädagogischen* Konzept der Schule arbeiten, auf Neuerungen von unten und unterstützen durch Vertrauensvorschuss, Offenheit und Zuversicht aufkeimende Initiativen. Unterstützend wirken feste Raum- und Zeitgefässe sowie geeignete schulinterne Bedingungen (Struktur und Kultur). Reibungsverluste ergeben sich durch unzureichende oder verspätete Schulung und Betreuung der Schulleitung bzw. durch eine zu grosse Unterrichtsbelastung der Schulleitung.



Bezug zu "Aufbau der Schulen als pädagogische und betriebliche Einheiten" sowie zur 4. SmP-These "Schulleitung".

In den meisten Gemeinden sind die Schulleitungen installiert (inkl. Pflichtenheft) und beginnen eine tragende, führende Rolle im lokalen Schulwesen zu übernehmen. Gerade in innovativen Schulen nehmen Schulleitungen verstärkt Einfluss auf das Schulgeschehen. Die Schulleitungen haben grossmehrheitlich kaum Mühe, eine Leitungsfunktion im Team zu übernehmen, fühlen sich in ihrer neuen Rolle grundsätzlich wohl und sind sich auch bewusst, dass sie keine "normale" Lehrperson mehr sind, sondern eine "Vorgesetztenrolle" einnehmen. Unzufrieden sind sie hingegen mit den beruflichen Rahmenbedingungen wie Infrastruktur, Abgrenzungsmöglichkeiten, Entlöhnung und Zeit (bzw. Entlastungsstunden). Knapp 80% der Schulleitungen verfügt über weniger als 9 Entlastungsstunden, was in den meisten Fällen knapp für die Tagesgeschäfte ausreicht - um eine zukunftsgerichtete Schulentwicklung anzugehen, fehlt jedoch die Zeit. Auf diesem Hintergrund ist nachvollziehbar, dass sich ein Drittel der Schulleitungen ausgelaugt fühlt, lange Regenerationszeiten braucht, an den eigenen Bemühungen zweifelt und die Arbeit als Fass ohne Boden betrachtet. Einzelne Schulen zeichnen sich durch eine hohe Fluktuation in der Schulleitung aus, was sich auf die Entwicklung der Schule eher hemmend auswirkt. Ausserdem steckt die Professionalisierung der Schulleitungen noch in den Kinderschuhen: Ist Schul(haus)leiter eine eigenständiger Beruf und welches wäre dann der Berufsauftrag? Die verschiedenen praktizierten Führungsmodelle vor Ort - von der Teamleitung in der kleinen Aussenschule bis zu komplexen Führungsstrukturen mit mehreren Hierarchie-Ebenen - erschweren hier eine einheitliche Definition und Entwicklung.

Die Schulleitungen stossen bei den meisten Lehrpersonen auf grosse Akzeptanz, weil die Lehrpersonen das Engagement der Schulleitungen und die von ihnen ausgehenden Impulse schätzen. Schulleitungen bemühen sich zudem enorm darum, dass sich die Lehrpersonen an den Schulen wohl fühlen, dass der interne und externe Informationsfluss funktioniert und dass ein reibungsloser Ablauf in einem angenehmen Klima möglich wird. Damit ist nicht weiter erstaunlich, dass die Schulleitungen gemäss Selbst- und Fremdeinschätzung als sehr kompetent bezeichnet werden

können. Ausserdem kann davon ausgegangen werden, dass die Schul(haus)leitungen eine bereits beachtliche Führungskompetenz entwickelt haben. Die Wirksamkeit der Schulleitungen ist in der Selbst- und Fremdeinschätzung hoch. Trotzdem muss hier darauf hingewiesen werden, dass nach wie vor basisdemokratisch organisierte Teams bestehen, welche sich in wesentlichen Fragen nicht leiten lassen wollen.

Die Koordination der einzelnen Gremien und Instanzen ist äusserst kompliziert. Zu oft ziehen Kanton, Gemeinderat, Schulpflege, Schulleitung, Schulhausleitung und Lehrpersonen nicht am gleichen Strick und erst noch in verschiedene Richtungen.

2.2.4 Humane Ressourcen (Einstellungen, Kompetenzen, Motivation ...)

Hohe allgemeine Arbeitszufriedenheit hängt mit einer hohen Projektidentifikation bei Lehrpersonen zusammen; diese Arbeitszufriedenheit führt aber nicht zu besseren erzieherischen Wirkungen (Leistungsbereitschaft bei Schülern etc.). Schulentwicklungsprojekte sind dann motivierend, wenn sie wenigstens einzelne überdurchschnittlich attraktive Elemente beinhalten, den pädagogischen und didaktischen Spielraum der Lehrpersonen vergrössern und/oder wenigstens mittelfristig zu erkennbaren Wirkungen führen. Besonders in Anfangs- und Belastungsphasen ist damit die Zukunftsorientierung und der Innovationswille der Lehrpersonen entscheidend, um Durststrecken und Probleme zu überwinden. Projektbedingte Zusatzbelastungen können von Lehrpersonen aber nur temporär durch Idealismus kompensiert werden. Chronische Zusatzbelastungen führen zu somatischen, psychischen und sozialen Auffälligkeiten, zu Burnout und Drop Out. Mit zunehmendem Alter bekunden Lehrpersonen Mühe, sich auf die Herausforderungen einer sich permanent wandelnden Schulwelt einzulassen. Dies äussert sich auch in zunehmender kritischer Distanz zum Projekt SmP und geringerer Berufszufriedenheit. Im Verlaufe von SmP sinkt die generelle Zufriedenheit der Lehrpersonen und die Anzahl Konflikte nimmt zu.



Bezug zu SmP-Thesen 2 "Teamarbeit und Schulklima", 3 "Aufgaben der Lehrpersonen" und 4 "Schulleitung".

Die Grundidee von "Schulen mit Profil" findet auf der Ebene der Projektziele eine breite Akzeptanz, wobei Vorerfahrungen mit GBF, ELF oder SCHILW hier eine wichtige, akzeptanzfördernde Rolle spielen. Besonders gross (und im Steigen begriffen) ist diese Akzeptanz bei den Schulleitungen - bei den Lehrpersonen hingegen steht nur die Hälfte hinter dem Projekt. Setzt sich diese auseinanderklaffende Tendenz in der Akzeptanz von "Schulen mit Profil" weiter fort, müssten ernsthafte Spannungen zwischen Schulleitungen und Lehrpersonen befürchtet werden. Die kritische Haltung der Lehrpersonen bezieht sich weniger auf die Projektziele, als vielmehr auf die konkrete Umsetzung der Projektziele vor Ort und deren Rahmenbedingungen. Zu oft fühlen sich Lehrpersonen durch den hohen Aktivismus und das mangelhafte Pro-

jektmanagement überfordert. Die Unzufriedenheit der Lehrpersonen hängt ausserdem mit dem öffentlichen Ansehen, der zeitlichen Belastung, den beruflichen Veränderungsmöglichkeiten und den allgemeinen Entwicklungen im Schulwesen zusammen.

Besonders viel Zufriedenheit erfahren die Lehrpersonen dagegen bei der selbständigen Einteilung der Arbeit, der Arbeit mit den Lernenden, dem Einbringen persönlicher Stärken sowie dem Ausüben einer verantwortungsvollen Tätigkeit.

2.2.5 Qualitätsevaluation und Q-Management

Als erste Schritte im Q-Management eignen sich Selbstevaluation und kollegiales Feedback besser als externe, hierarchische Evaluation, weil sie zur Vertrauensbildung im Team und zur Akzeptanz gegenüber weiterführenden Evaluationen beitragen. Die Erkenntnisse aus internen Evaluationen werden zudem eher umgesetzt als solche aus externen Evaluationen. Wenn aber die entsprechenden Rahmenbedingungen (Schulung, Instrumente, zeitliche Ressourcen, Support) nicht zur Verfügung gestellt werden, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Evaluationen oberflächlich durchgeführt werden, respektive scheitern. Auch die Schulaufsicht verfügt bisher nicht über das Know-How und die Ressourcen, um ihrem Auftrag - Durchführung einer auf die Schule als Ganzes bezogenen Evaluation - gerecht werden zu können. Damit verlaufen schulische Evaluationen bisher eher diskontinuierlich, zufällig, individualisiert und input-orientiert.



Bezug zu These 3 "Aufgaben der Lehrpersonen" und These 5 "Schulaufsicht", in denen Fragen der "Qualitätssicherung" implizit, respektive explizit angesprochen werden.

In einer Mehrzahl der Schulen wurden bereits erste Arbeiten im Rahmen der Qualitätssicherung angegangen, was in den Kollegien widersprüchlich aufgenommen wird: Die Feedbacks durch die Schulleitungen und die gegenseitigen Hospitationen werden zwar mehrheitlich geschätzt; trotzdem wünschen sich die Beteiligten in diesem Bereich eine professionelle Unterstützung von aussen sowie eine wirksame Qualitätssicherung auf der Unterrichtsebene. Umfassendere und methodisch kontrollierte Selbstevaluationen bilden zurzeit noch die grosse Ausnahme in Luzerner Schulen, Fremdevaluationen fehlen praktisch noch vollständig.

40% der Schulleitungen geben zu, dass sie sich für die Beurteilung der Lehrpersonen noch zu wenig oder nur teilweise kompetent fühlen. Insbesondere fällt es jeder zweiten Schulleitung schwer, einer Lehrperson ihre Beurteilung mitzuteilen. Die Beurteilung der Lehrpersonen, die oft auch Kolleginnen und Kollegen sind, löst bei einigen Schulleitungen ambivalente Gefühle aus. Etwa ein Drittel der Schulleitungen empfindet diesen Rollenkonflikt als (eher) stark.

2.2.6 Kommunikation und Information (intern und extern)

Die Perspektive (Einstellungen, Erwartungen, Interessen, Vorerfahrungen usw.) der Schule und der Projektleitung SmP unterscheidet sich in wesentlichen Aspekten; diese Tatsache erschwert die Kommunikation auf der Inhalts- und der Beziehungsebene. Das Informationsmanagement der Projektleitung SmP spielt aber für die Umsetzung von SmP eine entscheidende Rolle: Fehlende Informationen führen bei den Projektträgern zu Unstimmigkeiten bis hin zu Widerstand gegen die Projektvorhaben selber. Eine offene und transparente Kommunikation dagegen wird durch verschiedene Aktivitäten (Ausstellungen über innovative Projekte, Demonstration von Materialien, Hospitationsmöglichkeiten) gestützt. Als weiterer Erfolgsfaktor gilt die Qualität der Auseinandersetzung im Team - eine entwicklungsunterstützende Kommunikation achtet auf einen kollegialen Umgang der Lehrpersonen untereinander.



Bezug zu 3. SmP-These "Teamarbeit und Schulklima".

Die Informationsbemühungen des Kantons erreichen in vielen Fällen die verschiedenen Zielgruppen nicht oder nur ungenügend. Wenn Eltern und Lernende kaum über "Schulen mit Profil" Bescheid wissen, so ist dies wenig erstaunlich. Gravierender ist hingegen der partiell geringe Informationsstand über "Schulen mit Profil" bei Lehrpersonen, Schulpflegern und teilweise sogar bei Steuergruppen und Schulleitungen. Bei grösserem Involvement ist der Informationsstand tendenziell höher, wobei Primarlehrpersonen generell etwas besser über SmP informiert sind als andere Lehrpersonen. Eindeutig am besten jedoch sind die Schulleitungen über SmP im Bilde. Auch über das Netzwerk "Schulen mit Profil" wissen die Schulleitungen (neben den Netzwerkbeauftragten) am besten Bescheid. Bei den anderen Personengruppen ist das Netzwerk und seine Zielsetzungen wenig bekannt.

Die Sichtweise von "Schulen mit Profil" an der Basis und in der kantonalen Projektleitung "Schulen mit Profil" ist verschieden: Während sich die Projektleitung SmP mit der Entwicklung und Umsetzung des Projektes zufrieden zeigt, wachsen an der Basis die Ressentiments gegen "den Kanton", der "extreme Anforderungen" stellt, ohne die dazu notwendigen Ressourcen (Zeit, Geld, Know-how) in adäquater Masse mitzuliefern. Hier fällt zudem auf, dass die drei zentralen Bedürfnisse der Lehrpersonen ("Zeitgefässe für die Zusammenarbeit", "Zeit lassen für Reformen" sowie "genügend Entlastung von Lektionen") seit 1997 unverändert blieben.

Der kantonalen Projektleitung wird vorgeworfen, sie mache in ihren Unterlagen zu viele unverbindliche Vorschläge mit einer "kann"-Formulierung, was den Schulen vor Ort überhaupt keinen Halt gibt, z.B. wenn es darum geht, lokale Entwicklungen auf politischer Ebene voranzutreiben. Die Rolle des Kantons als Führungs- und Strukturierungsakteur im gesamten Schulentwicklungsprozess ist von den Gemeinden zunehmend gefragt. Neben Schulen, die mehr Verbindlichkeit suchen, stören sich andere Schulen daran, dass die kantonalen Konzepte für ihre Schulen wenig Passung aufweisen, dass also die verschiedenen kommunalen Verhältnisse zu wenig berück-

sichtigt werden. Insbesondere die sehr kleinen Schulen haben Mühe, die vielen neuen Aufgaben auf die wenigen Schultern zu verteilen.

2.2.7 Interne Kooperation und Miteinbezug weiterer Kreise (Eltern, Behörden...)

Gerade in der ersten Phase eines Schulentwicklungsprozesses findet eine Intensivierung der schulinternen Kommunikation statt. Diese Kommunikationsprozesse sind störungsanfällig und können durchaus auch konflikthaft verlaufen, was aber keinen Prädiktor für einen weiteren problematischen Projektverlauf darstellt. Durch Teamarbeit wird eine Verbesserung hinsichtlich folgender Dimensionen erreicht: soziale Integration von Lehrpersonen in das Kollegium, Arbeitsteilung, emotionale Befindlichkeit, Vorbereitungsarbeiten, Sicherheit und Motivation für das Unterrichten. Dabei ist die Zusammensetzung des Teams hinsichtlich Alter, Einstellungen und Erfahrungshintergrund für die gemeinsame Entwicklungsarbeit von grosser Bedeutung. Ohne gemeinsame Zielsetzung in der Teamarbeit und angemessene Rahmenbedingungen (zeitliche und räumliche Voraussetzungen) werden Abwehr, Aggression, Aversion ausgelöst oder es wird ein Rückzug ins Private (Emotionen, Beziehungen) gefördert.



Bezug zu 3. SmP-These "Teamarbeit und Schulklima".

Bezüglich des Kommunikationsklimas in den Kollegien lässt sich ein sehr positiver Einfluss von "Schulen mit Profil" feststellen. Die verstärkte Teamarbeit und das gegenseitige Hospitieren in Q-Gruppen fördert den Austausch unter den Lehrpersonen, was in den meisten Fällen zu einem verbesserten Kommunikationsklima führt. Dieses gute Klima ist für viele Lehrperson ein zentraler Motivationsfaktor für die Arbeit an Luzerner Schulen. Die Lehrpersonen erleben sich zunehmend als Teamplayer, was sie v.a. dann positiv bewerten, wenn daraus Früchte für den Unterricht erwachsen. Die Entwicklung einer tragfähigen internen Kommunikationskultur wird als wichtigster Aspekt von SmP betrachtet, gefolgt von einer professionellen Kooperation zwischen Lehrpersonen, Schulleitung, Eltern und Schulpflege. Vielerorts wurde die Kooperation institutionalisiert: regelmässige Sitzungen in Sperrstunden, Fach- und Stufengruppen, Projekt- und Arbeitsgruppen, SCHILW-Veranstaltungen usw. finden regelmässig statt - in kleineren Schulen verläuft die Kooperation noch oft auf informellen Wegen. Als schwierig erweist sich die Zusammenarbeit mit Fachlehrkräften und Kindergartenlehrpersonen, weil diese in andere strukturelle Rahmenbedingungen eingebunden sind.

Der Einbezug der Eltern hat sich in den letzten Jahren nicht grundlegend verändert - Eltern werden in der Regel nur am Rande ins Schulgeschehen mit einbezogen (Elternabende und -briefe, Mitarbeit bei Anlässen, offene Schulzimmertüren). Für die Lehrpersonen hat die Elternmitwirkung eine vergleichsweise geringe Bedeutung, zumal sie eine übertriebene Einmischung fürchten, problematische Erziehungsbilder

und ehrgeizige Eltern erleben oder kulturelle Differenzen spüren. Die Eltern ihrerseits bringen der Schule zwar viel Goodwill entgegen, ein verstärktes Engagement für die Schule lässt sich aber nicht als zentrales Bedürfnis der Eltern ausmachen.

In den letzten Jahren hat sich die Schulpflege ein Stück weit vom Schulalltag entfernt und sucht noch nach ihrer neuen (strategischen) Funktion. Es stellt sich die grundsätzliche Frage, wie zeitgemäss die heutigen Schulpflegen sind, zumal in den verkleinerten Schulpflegen die Verantwortung der einzelnen Mitglieder steigt, deren Professionalisierung aber nicht mit den gestiegenen Ansprüchen Schritt zu halten vermag.

2.2.8 Schulentwicklung (als Personal-, Team- und Organisationsentwicklung)

Erfolgreiche Schulentwicklungsvorhaben hängen stärker mit dem Gefühl kollektiver Wirksamkeit als mit individuellen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zusammen: In Schulen, in denen ein Sockelniveau an schulentwicklungsrelevanten Kompetenzen vorhanden ist, wird SmP einfacher und nachhaltiger umgesetzt. Eine sorgfältige, nicht gedrängte Einführung hängt mit dem Erfolg von Schulentwicklungsprojekten zusammen. Auf der anderen Seite gehen Gefühle der Unsicherheit und Überlastung bei Lehrpersonen einher mit Zeitdruck, Arbeitsbelastung und mangelnder Abstimmung verschiedener Reformen.



Bezug zu SmP-Thesen 2 "Teamarbeit und Schulklima", 3 "Aufgaben der Lehrpersonen", z.B. Weiterbildung und 4 "Schulleitung".

Ganz generell lässt sich feststellen, dass die fünf Thesen von SmP eine erstaunliche Wirkung erzeugt haben: Durch diese fünf Thesen wurde im Kanton Luzern ein deutlich spürbarer Innovationsschub ausgelöst - in allen untersuchten Schulen wird in irgend einer Form an der Schulentwicklung gearbeitet!

An den Schulen setzt sich aber zunehmend die Ansicht durch, dass bei "Schulen mit Profil" nicht pädagogische Motive im Vordergrund stehen, sondern vielmehr Sparmotive des Kantons. Angesichts der Ressourcenprobleme an den lokalen Schulen wird die Frage erhoben, ob sich der Kanton mit "Schulen mit Profil" einfach aus der Verantwortung stehlen möchte. Der Kanton delegiert nach Ansicht der Befragten die Finanzierung neuer Aufgaben direkt an die Gemeinden, was zu Spannungen innerhalb der Gemeinde bei der Durchsetzung von Budgetfragen führt.

Ganz generell geraten die Finanzen an den Schulen zunehmend in den Vordergrund: Einerseits, weil die Finanzen grundsätzlich sehr knapp sind, andererseits weil sie zwischen den Gemeinden, Schulen und Stufen (usw.) sehr unterschiedlich verteilt werden. Es stellt sich für die Basis die Frage, ob ein Projekt wie "Schulen mit

Profil" für Gemeinden und Kanton kostenneutral durchgeführt werden kann, oder ob für neue Einrichtungen (wie z.B. die Schulleitungen usw.) nicht auch zusätzliche Finanzen gesprochen werden müssten. Der Hinweis auf die Gefahr, dass sich auf dem Hintergrund unterschiedlich finanzstarker Gemeinden Schulen erster und zweiter Klasse herauskristallisieren, ist nicht zu überhören. Insbesondere die von Lehrpersonen als "Kopfgeldprämien" bezeichneten Beiträge des Kantons führen zur Befürchtung, dass gewisse Gemeinden das (finanzielle) Heil in hohen Klassenbeständen suchen. Als Unterstützung wünschen sich die Schulen v.a. Zeit und Geld: Mehr Zeit für die Zusammenarbeit, für Coaching und Weiterbildung, für Schul(haus)leitungstätigkeit sowie eine Entlastung vom Unterricht. Einzelne Schulen fordern "Tempolimiten" für die Schulentwicklung oder weigern sich, künftige Projekte mitzutragen, wenn sie nicht ganz direkte Auswirkungen auf das Kind zeigen.

Folgende Erfolgsfaktoren gelungener Schulentwicklung liessen sich bisher identifizieren: Rechtzeitige und umfassende Informationen der Schulleitung, regelmässiger Austausch zwischen den Lehrpersonen (speziell auch zwischen jüngeren und älteren), gutes organisatorisches Funktionieren der Schule, Übersichtlichkeit der Schule, Einbindung ins Umfeld sowie der Zeitpunkt für den Projekteinstieg. Ausserdem ist das Gelingen oder Misslingen lokaler Schulentwicklung in hohem Masse personenabhängig, wobei der Schulleitung in organisatorischer und motivationaler Hinsicht eine Schlüsselrolle zukommt.

Zu den schwierigen Phasen im Projektverlauf müssen Faktoren wie die hohe Fluktuation im Team, ehrgeizige Schulpflegen und Schulleitungen, schwierige Rollenklärungen, Widerstand und Passivität im Team sowie der allgemein eher geringe Kenntnisstand bezüglich SmP bezeichnet werden.

2.3 Empfehlungen

Folgende Empfehlungen verstehen sich als erste mögliche Konsequenzen, die aus diesem Zwischenbericht abgeleitet werden können. Die Empfehlungen werden hier in fünf Bereiche gebündelt; in den einzelnen Teilberichten werden sie noch differenzierter ausgeführt.

2.3.1 Adäquate Ressourcen sicherstellen

Das Ressourcenproblem dominiert zur Zeit in den Schulen die Diskussion um das Projekt "Schulen mit Profil". Langfristig kann die Weiterarbeit an den Projektideen nur gewährleistet bleiben, wenn die Projektziele mit den zur Verfügung gestellten Ressourcen in Einklang gebracht werden. Damit die Chancengleichheit zwischen Kindern unterschiedlich finanzstarker Gemeinden gewährleistet werden kann, müsste der Kanton eine ausreichende Finanzierung, die nötige Zeit und Unterstützung sowie Angebote der Aus- und Weiterbildung (insbesondere SCHILW, Netzwerk) sicherstellen. Ganz besonders stellt sich das Ressourcenproblem übrigens für die Schulleitungen: Sie benötigen in vielen Fällen dringend mehr Entlastungsstunden; eine der erhöhten Verantwortung angepasste Entlohnung wäre zu prüfen.

2.3.2 Kantonales Projektmanagement optimieren

Es könnte sich lohnen, die gewählten Informationsstrategien zu überdenken, um besser zu gewährleisten, dass die Informationen die Adressaten rechtzeitig erreichen und auch verstanden werden. Bezüglich der kantonalen Projektsteuerung drängt sich eine verstärkte Koordination der Projektelemente sowie eine Bündelung der Ansprüche an die Schulen, verbunden mit klaren - und überprüften - Minimalstandards auf. Ein direkterer und intensivierter Dialog mit der Basis wirkt dem Auseinanderklaffen der Wahrnehmungen bezüglich "Schulen mit Profil" entgegen und ermöglicht eine gezieltere Projektsteuerung.

2.3.3 Qualitätssicherung vorantreiben

Wohl sind Q-Gruppen und gegenseitige Hospitationen an vielen Schulen bereits in einer ersten Umsetzungsphase begriffen. Diese Phase braucht aber noch Konsolidierung und teilweise auch Unterstützung von aussen. Die von den Schulleitungen vorzunehmenden Personalbeurteilungen bereiten vielerorts noch Kopfzerbrechen, weshalb hier entsprechende Instrumente - verbunden mit einer zweckmässigen Schulung und Unterstützung - nötig wären. Die Anleitung zu professionellen internen Evaluationen und die Durchführung externer Evaluationen an den Schulen kann ebenfalls der Qualitätssicherung und -entwicklung dienen.

2.3.4 Rollen- und Begriffsklärungen vornehmen

Besonders die Schulpflegen sind noch auf der Suche nach ihrer neuen Rolle. Durch verstärkte Weiterbildungs Bemühungen steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Schulpflegen und Gemeindebehörden die strategische Führung tatsächlich wahrnehmen können. Aus diesem Grund ist der Aufbau eines separaten Netzwerks für Schulpflegen (analog zum bereits bestehenden Netzwerk für Lehrpersonen) zu prüfen. Eine Aufgabenklärung zwischen Schulpflege, Schulleitung und Schulhausleitung erleichtert die Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten. Aber auch auf kantonaler Seite müssen Zuständigkeiten geklärt bzw. Anlaufstellen definiert und veröffentlicht werden. Wünschenswert ist daneben die kantonal einheitliche Verwendung zentraler Begriffe wie "Schule", "Schulleitung", "Schulhausleitung", "Schulprofil", "Teilautonomie" usw. Ständig wechselnde Terminologien sind hier nicht förderlich.

2.3.5 Schulleitungen und Schulhausleitungen stärken

Die Schulleitungen und Schulhausleitungen finden sich in ihrer neuen Rolle relativ gut zurecht. Dennoch gilt es, diese junge Struktur weiter zu stärken - und zwar sowohl gegen innen als auch gegen aussen. Ein geklärtes Berufsbild mit einem definierten Berufsauftrag, das Angebot von Coaching und Supervision kann hier Unterstützung bieten. Ganz speziell müssen kleine Schulen berücksichtigt werden, weil hier die Schulleitung für die vielen neuen Aufgaben kaum adäquate Rahmenbedingungen vorfindet. Eine Möglichkeit, die Schulleitungen zu stärken, besteht ausserdem im Aufbau eines separaten Netzwerks für Schulleitungen.

2.3.6 Fokussierung auf den Unterricht

Die weiter oben erwähnte, gezieltere Projektsteuerung müsste nun verstärkt auf den Unterricht und die Inhalte fokussieren. Als Strukturreform konzentrierte sich SmP bisher primär auf die Schulorganisation (Regelung der Kompetenzen zwischen Kanton und Gemeinden usw.) und kaum auf den Unterricht. Nach wie vor aber schöpfen die Lehrpersonen einen grossen Teil ihrer Berufszufriedenheit aus der täglichen Tätigkeit des Förderns und Erziehens. Aus diesem Grunde soll die Hauptaufgabe der Lehrpersonen wieder vermehrt in den Mittelpunkt gerückt werden, indem die *pädagogische* Schulentwicklung gestärkt wird.

3. FALLSTUDIEN (XB/AB)

3.1 Untersuchungsdesign

Die vorliegenden Fallstudien geben Auskunft über Prozesse, Motive und Probleme bei der Realisierung von "Schulen mit Profil". Mit Fallanalysen und -vergleichen machen wir Aussagen über die Qualität der Veränderungsprozesse in den ausgewählten Schulen. Damit über die Entwicklung fundiert berichtet werden kann, sind zwei Erhebungszeitpunkte (November/Dezember 2000 und Januar/Februar 2002) vorgesehen. Der vorliegende Teil berichtet über die Ergebnisse des ersten Erhebungszeitpunktes.

12 Schulen wurden aufgrund eines theoretischen Samples und objektiven Indikatoren (Schulgrösse, Urbanität, Schulstufe) ausgewählt. Die Auswahl wurde mit Hilfe der folgenden Matrix vorgenommen. Die Felder wurden durch Zufall mit je 2 Schulen besetzt (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2. Matrix zur Auswahl der 12 in die Fallstudien einbezogenen Schulen.

	Stadt/Agglomeration	Land
kleine Schulen 1-3 Abteilungen	2	2
mittlere Schulen 4-9 Abteilungen	2	2
grosse Schulen 10-26 Abteilungen	2	2

Die Gliederung der Schulen nach Schulstufen ergibt die folgende Aufteilung:

- 7 Schulen auf Primarstufe
- 1 Schule auf Primarstufe mit Kleinklassen
- 1 Schule auf Primar- und Sekundarstufe mit Kleinklassen
- 1 Schule auf Primar- und Sekundarstufe
- 2 Schulen auf Sekundarstufe

In einem ersten Schritt wurden die Schulen gebeten, Portfolios über ihr Profil und ihre Tätigkeiten zusammenzustellen. Durch ein inhaltsanalytisches Vorgehen konnten so Schulleitbild, Schulinformationen, lokale Projektdokumentationen, Presseberichte, Schulstatistiken etc. ausgewertet werden.

In den Schulen selbst führten wir mündliche Gruppen- und Einzelbefragungen mit offenen, teilstrukturierten und geschlossenen Fragen durch. Befragt wurde jeweils eine Auswahl von Lehrpersonen (inklusive Kindergarten, Fachlehrkräften und heilpädagogischen Lehrpersonen) der jeweiligen Schule. Ebenso wurden die Schullei-

tung, die zuständigen Schulpflegemitglieder und eine Stichprobe von Eltern einbezogen⁴.

Ausser einer Schule haben sich alle Schulen bereit erklärt, an der Evaluation teilzunehmen. Die betroffene Schule machte interne Probleme geltend, die eine Teilnahme an der Studie verunmöglichten. Es konnte eine Ersatzschule mit den entsprechenden Vorgaben (Schulgrösse, Urbanität, Stufe) gefunden werden. Im Verlaufe der Monate November und Dezember 2000 wurden folgende Personengruppen durch Einzel- oder Gruppeninterviews befragt: 53 Lehrpersonen, 13 Schulleitungen, 33 Schulpflegemitglieder und 42 Eltern. Zusätzlich wurden auch 8 Personen aus dem Projektausschuss (kantonale Projektleitung) befragt. Gesamthaft konnten so 149 Personen ausführlich interviewt werden. Die Datenerhebung verlief weitgehend problemlos und unter freundlicher Unterstützung aller beteiligten Personen.

Die Interviews dauerten zwischen 45 und 60 Minuten. Während den Interviews wurde den Befragten zusätzlich ein kurzer standardisierter Fragebogen vorgelegt. Die Interviews wurden durch uns verschriftlicht und mit einem komplexen Kategoriensystem analysiert, wobei das Softwarpaket ATLAS ti zur Datenanalyse Verwendung fand. Die Fragebogen zum Schulklima, zur Projektakzeptanz und zur Organisation wurden mit SPSS statistisch ausgewertet (deskriptive Analysen, Faktorenanalysen und Skalenbildung, Mittelwertvergleiche). Die Skalen werden unter 3.2.5 kurz vorgestellt. In der synoptischen Darstellung (Fallmatrix) sind die Ergebnisse der Fragebogenerhebung kursiv gesetzt.

3.2 Fragestellungen

Bei der Konstruktion der Interviewleitfäden sind wir von folgenden, übergeordneten Leitfragen ausgegangen⁵:

3.2.1 Leitfragen Lehrpersonen und Schulleitungen⁶

- Wie gehen die einzelnen Schulen mit dem Innovationsimpuls SmP um?
- Welche Entwicklungsprozesse werden eingeleitet?
- Welchen Stolpersteinen sind die Schulen auf ihrem Entwicklungsweg begegnet?
- Inwiefern werden die autonomen Spielräume ausgenützt?

⁴ Lehrerkonferenzen und Sitzungen von Stufengruppen werden in der zweiten Erhebung beobachtet und aufgezeichnet.

⁵ Diese übergeordneten Fragestellungen sind nicht identisch mit den gestellten Fragen in den Interviews. Die eigentlichen Interviewfragen mussten aus Gründen der Praktikabilität und der Plausibilität je an die Befragtengruppe und weitere erhebungsspezifische Eigenheiten angepasst werden.

⁶ Die Begrifflichkeiten "Schulhausleitung" und "Schulleitung" werden im Kanton Luzern noch nicht einheitlich verwendet. Selbst in ein und derselben Schule verwenden die Lehrpersonen nicht die gleichen Bezeichnungen. Einfachheitshalber fassen wir in diesem Kapitel die Führungspositionen der Schule auf Gemeindeebene unter dem Begriff Schulleitung zusammen.

- Wie verkräften die Lehrpersonen SmP?
- Was bewirkt SmP? Schlägt es auf den Unterricht durch?
- Was ist die Bedeutung der Schulleitung im Rahmen von Entwicklungsprozessen?
- Wie sehen innovative Schulen aus?
- Wie unterscheiden sich innovative Schulen von nicht innovativen?
- Welche Unterstützung wünschen die Schulleitungen und Lehrpersonen?
- Welche Empfehlungen ergeben sich?

3.2.2 Leitfragen Eltern

- Inwiefern werden die Eltern der Schüler/-innen in den Entwicklungsprozess eingebunden?
- Wie erfolgt der Informationsfluss der Schule an die Eltern?
- Welche Veränderungen stellen die Eltern aus ihrer Perspektive in der Schule fest?
- Wie beurteilen sie die Qualität der Schule und des Unterrichts?
- Welche Wünsche und Bedürfnisse haben sie an die Schule?

3.2.3 Leitfragen Schulpflege

- Wie gestalten die Schulpflegen den ihnen eingeräumten Autonomiespielraum?
- Welche Funktion nehmen die Schulpflegen im Rahmen des finanziellen, administrativen, personellen und pädagogischen Gestaltungsraums wahr?
- Wo sehen die Schulpflegen Stärken und Schwächen des Projekts?
- Wie erleben die Schulpflegen die Kooperation mit der Schulleitung, dem Kollegium und dem Amt für Volksschulen (AVS) in Luzern?

3.2.4 Leitfragen Projektausschuss (kantonale Projektleitung)

- Wie beurteilt der Projektausschuss den Entwicklungsstand der Schulen im Rahmen von "Schulen mit Profil"?
- Welche Entwicklungsschritte betrachtet der Projektausschuss als besonders bedeutsam?
- Welchen Stolpersteinen sind die Schulen auf ihrem Entwicklungsweg begegnet?
- Sieht der Projektausschuss Erfolgsfaktoren oder Erfolgsrezepte für Schulentwicklungsvorhaben?
- Wie erleben die Mitglieder des Projektausschusses persönlich die Leitung des Reformprozesses?

- Wie erlebt der Projektausschuss die Kommunikation und Kooperation zwischen dem Projektausschuss und den Schulen?
- Wie schätzt der Projektausschuss die Ressourcen (zum Beispiel Zeit, Finanzen und Einrichtungen) für die Realisierung von "Schulen mit Profil" ein?
- Mit welchem Informationskonzept wurden die Schulen über die Entwicklung orientiert?
- Welche Projektschritte sollen in Zukunft angegangen werden?

3.2.5 Standardisierter Fragebogen

Neben dem Interviewleitfaden wurde bei allen befragten Personen ein standardisierter Fragebogen⁷ eingesetzt. Er enthält Fragen zu den drei Dimensionen:

3.2.5.1 Schulklima (9 Items, Cronbachs Alpha⁸ .90)

- Die Lehrpersonen gehen kameradschaftlich miteinander um an dieser Schule
- Zwischen der Schulleitung und dem Kollegium herrscht ein vertrauensvolles Klima
- Man spürt bei den Lehrpersonen ein starkes pädagogisches Engagement
- Die Lehrpersonen bringen den Schüler/-innen Wertschätzung und Achtung entgegen
- Lehrpersonen dürfen im Kollegium ihre Gemütsverfassung zeigen
- Die Schülerinnen und Schüler gehen hier gerne zur Schule
- Zusammenarbeit wird im Kollegium gross geschrieben, selbst über Klassen- und Stufengrenzen hinaus
- Auch ausserhalb der Dienstzeit führen Lehrpersonen gemeinsame Veranstaltungen durch (Sport, Stammtisch, etc.)
- Die Schulleitung trägt dazu bei, die Atmosphäre im Schulhaus angenehm zu halten

3.2.5.2 Organisation (9 Items, Cronbachs Alpha .69)

- Die organisatorischen Aspekte dieser Schule funktionieren zur Zufriedenheit der Beteiligten
- Konferenzen und Sitzungen werden an dieser Schule effizient durchgeführt
- Pünktlichkeit und Ordnung werden an dieser Schule von allen sorgfältig eingehalten

⁷ Die Angemessenheit der Skalenbildung wurde faktorenanalytisch überprüft, die Skalen selber ebenfalls auf die Reliabilität hin.

⁸ Cronbachs Alpha ist ein Wert, der Aussagen über die interne Konsistenz einer Skala macht. Sein Wert liegt zwischen 0 und 1; je näher der Wert bei 1 liegt, umso besser ist die Konsistenz der Skala.

- An dieser Schule wird offen und umfassend über die wichtigen Belange informiert
- Unnötiger "Papierkram" wird an unserer Schule möglichst vermieden
- Die Regelungen an unserer Schule sind klar und für alle transparent
- Die Lehrpersonen an dieser Schule pflegen zu Eltern und Behörden einen intensiven Kontakt
- Die Schulleitung verfügt über die notwendigen Führungsqualitäten
- Die Schule verfügt über angemessene Infrastrukturen (z.B. Gebäude, Raumangebot, Einrichtungen, Pausenplatz)

3.2.5.3 Akzeptanz von "Schulen mit Profil" (12 Items, Cronbachs Alpha .78)

- Anpassung der Schule an ihr Umfeld und Einzugsgebiet
- Einrichtung einer Schulleitung
- Formulierung eines Leitbildes
- Klärung und Neuordnung der Zuständigkeiten von Kanton, Gemeinde und Einzelschule
- Aufbau einer professionellen Kooperation zwischen Lehrpersonen, Schulleitung, Eltern und Schulpflege
- Entwicklung einer tragfähigen Kommunikationskultur innerhalb des Lehrerkollegiums
- Planung und Durchführung von internen Schulprojekten
- Diskussion und Einführung neuer Lehr- und Lernformen
- Erweiterte Mitgestaltungsmöglichkeiten für Eltern an der Schule
- Klärung des Berufsauftrages von Lehrpersonen
- Funktionale Trennung von Führung, Beratung
- Aufbau einer systematischen Qualitätsevaluation und Evaluation

Das Antwortformat war fünfstufig, wobei der Wert 1 die minimale und der Wert 5 die maximale Ausprägung darstellt. Die Werte⁹ für die einzelnen Schulen können der Fallmatrix (kursiv gesetzt) entnommen werden. Um die Darstellung nicht unnötig zu belasten, verzichten wir auf weitere statistische Kennwerte. Diskutiert werden lediglich Mittelwertdifferenzen, die statistisch signifikant sind. Das N beträgt bei allen Fragen zwischen 130 und 139 Personen.

⁹ Angegeben werden jeweils der Mittelwert (M) und die Standardabweichung (SD). Der Mittelwert bezeichnet das arithmetische Mittel, also den "Durchschnitt" der gerechneten Werte. Die Standardabweichung bezeichnet die Streuung der Werte. Je näher die Werte am Mittelwert liegen, desto kleiner wird die Streuung sein.

3.3 Ergebnisse

Damit kommen wir zu den Ergebnissen der Fallstudien. Sie werden thematisch geordnet dargestellt und diskutiert, gefolgt von einer Zwischenbilanz (vgl. 3.4), in der Folgerungen gezogen und mögliche weitere Schritte skizziert werden. Einen Überblick über die untersuchten Schulen gibt die weiter unten vorgelegte Fallmatrix (vgl. 3.5). Sie kann sowohl vertikal gelesen werden (d.h. fallorientiert) als auch horizontal (d.h. variablenorientiert).

Achtung:

Die Reihung darf nicht als Rangliste¹⁰ missverstanden werden. Die Schulen sind mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in dieses Projekt gestartet und von daher wäre es falsch, die Schwierigkeiten in der Umsetzung dieses Projektes schlicht den Schulen anzulasten.

Fruchtbar ist vielmehr - und gerade im Hinblick auf den weiteren Projektverlauf - die Frage, welche schulinternen Bedingungen den erfolgreichen Umgang mit den Projektvorgaben begünstigt, respektive behindert haben. Aus diesem Grunde wird im Text immer wieder der Verweis auf die in der Matrix detailliert herausgearbeiteten Fälle gemacht.

3.3.1 Umfeld und Profil der Schule

Bevor auf den eigentlichen Projektverlauf einzugehen ist, stellt sich die Frage, mit welchen Schulen wir es im Rahmen dieser Fallstudien eigentlich zu tun haben. Dabei ist zu unterscheiden zwischen objektivierbaren äusseren Rahmenbedingungen und dem subjektiven Eindruck, den die Befragten von ihrer Schule haben. Wir haben ersteres unter der Rubrik "Umfeld" eingeordnet und letzteres als "Schulprofil" bezeichnet.

¹⁰ Die Schule aus Fall 1 ist nicht notwendigerweise die "bessere" Schule als Fall 4; sie erscheint aber als Schule, in der das Projekt SmP bisher einfacher umsetzbar war. Es muss also klar unterschieden werden zwischen Schulqualität (über die hier keine direkten Aussagen gemacht werden) und Projektverlauf (der hier beschrieben wird) .

3.3.1.1 Umfeld

"Ich finde wichtig, dass wir, d.h. die Schule, uns auch im Dorf engagieren, dass wir keine Insel sind, sondern offen sind für Projekte mit der Bevölkerung, sonst grenzen wir uns selber aus und das wäre Schade. Wir sollten auch im Dorfleben, in der Dorfkultur mitmachen" (Lehrperson).

"Ein ganz wichtiges Anliegen ist, dass man an die kleinen Schulen denkt! Ich habe das noch nie erlebt, dass man an uns denkt, wir mussten alles mit dem kantonalen Inspektorat individuell lösen – das ist irgendwie mühsam" (Lehrperson).

Eine zentrale Aussage über das Umfeld der untersuchten Schulen ergibt sich aus der Untersuchungsanlage (vgl. 3.1). Wir haben es von der *Siedlungsstruktur* hälftig mit eher ländlichem Charakter, respektive mit eher städtischen Agglomerationen zu tun, in denen die Schulen situiert sind. Darunter finden sich zwei eigentliche Stadtschulen [6;8]¹¹ und drei Schulen in sehr kleinen, vorwiegend ländlich-bäuerlich geprägten Dorfschaften [5;10;12].

Ausser in drei städtischen/stadtnahen Schulen wird der Anteil an *Ausländern* und Fremdsprachigen als gering beschrieben. Nur in einer Schule wird Überfremdung als Problem betrachtet, wobei hier sowohl sprachliche, religiöse wie traditionelle Themen im Vordergrund stehen [3]. Insgesamt weisen die von uns nach einem geschichteten Zufallsprinzip ausgewählten Schulen aber von ihrer sozialen Durchmischung her ein relativ günstiges Umfeld auf.

Grössere Divergenzen ergeben sich, wenn man die *Finanzkraft* mit in Betracht zieht. Während drei Schulen diesbezüglich über gute bis sehr gute Voraussetzungen verfügen [1;8;9], stellen die (fehlenden) Finanzen in über der Hälfte der Schulen einen Sorgenpunkt dar. Insbesondere im Hinblick auf kommende, ressourcenintensive Entwicklungen (z.B. im Informatiksektor) ergeben sich für sozio-ökonomisch schwächere Gemeinden beträchtliche Probleme. Wenn diesem Aspekt im Zuge der Umsetzung weiterer Schulprojekte nicht genügend Beachtung geschenkt wird, könnte hier ein Prozess der Negativ-Profilierung in Gang kommen, bei dem Schulen ohne ausreichende Finanzen sich gewisse Entwicklungsschritte schlicht nicht mehr leisten können.

3.3.1.2 Schulprofil

Hier ist es uns nicht um das offizielle, verschriftlichte Profil einer Schule gegangen, sondern darum, wie die Beteiligten ihre Schule wahrnehmen und was sie besonders finden an ihr. Das folgende Resümee fasst die Ansicht aller Befragten zusammen.

Zum ersten Eindruck gehört selbstredend das *äussere Erscheinungsbild* einer Schule, die Gebäulichkeiten, die Umgebung und die Infrastrukturen. In fünf Schulen erscheinen diese äusseren Bedingungen zufriedenstellend bis gut zu sein, in drei Schulen sogar sehr gut [1;6;9]. In mehreren Fällen werden die Gebäulichkeiten allerdings als entweder unzuweckmässig oder veraltet [3;7;8;11] empfunden oder bie-

¹¹ In eckigen [Klammern] werden die Fälle zitiert, auf die eine bestimmte Aussage in besonderem Masse zutrifft. Die Nummer bezieht sich auf die Fallmatrix, die sich am Ende des Kapitels befindet.

ten nicht den für einen regulären Unterricht notwendigen Raum [11]. Auch die Pausenplatzgestaltung genügt in mehreren Fällen nicht mehr heutigen Erkenntnissen und Bedürfnissen. Insgesamt zeichnet sich hier doch ein gewisser Investitionsbedarf ab, der auf die Schulen zukommt.

Wenn man sich der *inneren Profilierung* der Schulen zuwendet, ergibt sich folgendes Bild. Offensichtlich nehmen die Betroffenen eine Schule zunächst einmal atmosphärisch wahr. Gerade in kleineren, überblickbaren Schulen fällt dann oft der Begriff "familiäre" *Atmosphäre* [3;4;5;7;9;10;11]. Dieser Begriff ist positiv konnotiert und bedeutet praktisch durchs Band, dass diese Schule innerhalb des Dorfes auch eine gewisse Integrations- und Zentrumsfunktion inne hat, die geschätzt wird. Der Satz "small is beautiful" lässt sich allerdings im Hinblick auf die Schullandschaft nicht verallgemeinern. Grössere Schulen mit etwas anonymen Bedingungen profilieren sich einfach anders, beispielsweise über besonders gute Infrastrukturen (Bibliotheken, Freizeitanlagen, usw.) oder besondere pädagogische Schwerpunkte [1;6;8] und haben damit durchaus auch die Chance, intern wie extern positiv wahrgenommen zu werden. Das Schulklima beispielsweise ist in kleinen Schulen keineswegs durchgängig besser, im organisatorischen Bereich weisen grosse Schulen sogar leichte Vorteile auf.

Neben solchen atmosphärischen Gesamteindrücken wird das Profil einer Schule durchgehend auch an den *Menschen* abgelesen, die dort arbeiten. Die Hälfte der erfassten Schulen wird mit einem *Team* in Verbindung gebracht, das sich auszeichnet durch Attribute wie Engagement, Aufgeschlossenheit. Umgekehrt liegen uns keine Befunde vor, wonach eine Schule sich diesbezüglich negativ profiliert hätte. Gesamthaft gesehen geniessen die Lehrpersonen, resp. das Kollegium über viel Kredit. Eine gewisse Sonderstellung nehmen hier Oberstufenschulhäuser ein, die von Elternseite her meist kritischer reflektiert werden, wobei die Gründe für diesen Umstand unten noch zu diskutieren sind (vgl. 3.3.3).

Aufgrund der uns vorliegenden Antworten hat das Projekt "Schulen mit Profil" aber eher nicht dazu geführt, dass sich Schulen stärker als früher voneinander abheben, beispielsweise entlang von pädagogischen Schwerpunkten oder Zusatzangeboten. Vielmehr reflektieren die Befragten ihre Schule nach wie vor entlang von traditionellen Merkmalen, wie sie oben erwähnt werden.

3.3.1.3 Erfolgsbedingungen

Unsere Evaluation lässt sich leiten durch das Ziel, Bedingungen für einen erfolgreichen Umgang mit den Projektvorgaben zu identifizieren. Was sind nun solche Faktoren oder Muster, die sich in den Schulen besonders bewährt haben? Folgende "Erfolgsfaktoren" wurden genannt:

- Der Projekterfolg ist personenabhängig, wobei der Schulleitung in organisatorischer wie motivationaler Hinsicht eine Schlüsselrolle zukommt.
- Zu den wichtigsten Aufgaben der Schulleitung gehört das umfassende, rechtzeitige und angemessene Informieren. Schulen, in denen SmP nicht oder

kaum kommuniziert wurde, entwickeln auch kaum ein inneres Engagement dafür.

- Vorkehrungen, die einen regelmässigen Austausch zwischen den Lehrpersonen fördern, wirken sich positiv aus: Klausurtagungen, Unterrichtsgestaltung durch mehrere Lehrkräfte (Klassenhilfen, Job-Sharing, Projektunterricht usw.).
- Zusammenarbeit kann zwar mithin zu zeitlichen Mehrbelastungen führen, sie entlastet aber in psychologischer und motivationaler Hinsicht.
- Zusammenarbeit zwischen jüngeren und älteren Lehrpersonen wird beidseitig als besonders befruchtend erlebt. Ein altersmässig gut durchmischtes Team erweist sich oft als Vorteil.
- Das gute Funktionieren einer Schule in einem organisatorischen Sinne (Planung, Information, Entscheidungsstrukturen, Sitzungswesen, usw.) trägt nachhaltig bei zu einem günstigen Projektverlauf und zum Schulklima. Eine saubere Dokumentation des Projektverlaufs verstetigt den Prozess, führt zu Transparenz und vereinfacht den Einbezug neuer Personen.
- Kleinere, übersichtliche Schulen betrachten ihre Grösse als Vorteil (kurze, informelle Kommunikationswege, persönliches Involvement, usw.); dieser Vorteil wird dann zu einem Nachteil, wenn die Gemeinde nicht über ausreichende finanzielle Ressourcen verfügt.
- Eine gute Einbindung der Schule in ihr Umfeld (Schule als "Dorfzentrum") hilft ebenfalls. Die Schule erhält mehr Unterstützung und Verständnis für ihre Anliegen; schulische Dinge haben "Gewicht" im Dorf oder Quartier.
- Timing is everything. Der Zeitpunkt für den Projekteinstieg beeinflusst den nachfolgenden Prozess. Ein Team mit Vorarbeiten und Vorerfahrungen kann entsprechende Impulse viel schneller aufnehmen und umsetzen. Umgekehrt kann ein anspruchsvolles Projekt ein Team ins Chaos stürzen, das mit Schulentwicklung noch keine Erfahrungen sammeln konnte.

3.3.2 Allgemeiner Projektverlauf

"Grundsätzlich glaube ich, es sei ein gute Sache, ein Schritt in die Zukunft. Aber beim Tempo, da frag ich mich manchmal schon, und der Mehraufwand ist beträchtlich" (Lehrperson).

In den Schulen ist der exakte Beginn des Projekts nicht mehr klar zu datieren. Viele Lehrpersonen meinen, dass durch die Ausarbeitung des Leitbildes ein erster Schritt in Richtung "Schulen mit Profil" gemacht wurde. Alle bis auf eine Schule [12] haben denn auch bereits ein Leitbild ausgearbeitet. Der *Beginn des Projektverlaufs* wird von den Schulleitungen und Lehrpersonen als schwierig erachtet: Zum Teil lagen die Schwierigkeiten intern: Vieles musste besprochen und initiiert werden, neue Arbeitsweisen wurden eingeführt und Kooperation mit den Behörden musste aufgebaut werden. Eine Lehrerin [4] sagt: "Am Anfang ging das gar nicht gut. Es wurde ein Leitbild ohne die Behörden erstellt. Die Schulleitung und die Behörden konnten nicht mehr vernünftig kommunizieren. Dann gab es einen Eclat". Zum Teil lagen die Schwierigkeiten auch am kantonalen Projektausschuss: Vielfach wurden die Informationen verspätet abgegeben, zudem waren sie z.T. widersprüchlich. Nach Ansicht

der Lehrpersonen und Schulleitungen wurde durch den Projektausschuss vieles geplant und verordnet, ohne genügend zu überlegen, wie die Umsetzung erfolgt. Es entstand der Eindruck, der Projektausschuss wüsste selber nicht viel mehr als die Lehrpersonen und Schulleitungen.

Über *Vorerfahrungen* in Schulentwicklungsprojekten verfügten nur wenige Schulen. Einige Lehrpersonen rechnen das Projekt über die erweiterten Lernformen (ELF), das Ganzheitliche Beurteilen und Fördern (GBF) und die Einführung der Integrierten Förderung (IF) zu den Vorerfahrungen.

Zwei Schulen [6;7] beschreiben ihren *Entwicklungsprozess* als kontinuierlich, ohne grosse Brüche und Stressfaktoren. Diese Schulen merken zwar, dass sie die neusten Entwicklungen erst verzögert aufnehmen, das Vorgehen hat in ihren Augen aber den Vorteil, auf Vorerfahrungen in anderen Schulen aufbauen zu können. Unnötiger Arbeitsaufwand und Frustrationen bei Lehrpersonen können mit dieser Vorgehensweise vermieden werden. In diesen Schulen werden einzelne Aufgaben an permanente oder an zeitlich beschränkte Arbeitsgruppen delegiert, die Schulleitung koordiniert, gibt Impulse und das Kollegium trägt die gemeinsam beschlossenen Entwicklungsprozesse. Bei diesem schrittweisen und reflektierten Vorgehen sprechen Lehrpersonen von einer geringen Belastung durch das Projekt SmP.

Andere Schulen [1;2;3;4] lösen gleichzeitig *mehrere Teilprojekte* aus, die parallel entwickelt und umgesetzt werden. Verschiedene Gruppierungen (Stufengruppen, Arbeitsgruppen zu Fachbereichen, Hospitationsgruppen) arbeiten an der Weiterentwicklung und nehmen kantonale Impulse sofort auf. Die Lehrpersonen haben das Gefühl, an dieser Schule laufe viel und man hat Freude zu den fortschrittlichen Schulen im Kanton zu zählen. Jedoch ist die Gefahr der Überforderung vorhanden und ein Teil der Lehrpersonen klagt in diesen Schulen über eine hohe Arbeitsbelastung und Übermüdung. Nicht wenige sehnen sich nach einer Konsolidierungsphase.

Es sind auch Schulen zu nennen, in denen der Gedanke von "Schulen mit Profil" nicht "gezündet" hat [10;11;12]. Nur mit Widerwillen und auf grossen Druck hin werden die Projektziele angegangen. Auffallend ist, dass zwei Schulen, die grosse Mühe mit der Umsetzung von SmP bekunden, sehr klein sind [10;12].

Die *generelle Akzeptanz* von SmP über alle Schulen hinweg ist positiv ($M=4.11$; $SD=.52$)¹². Die Unterschiede zwischen den Schulen schwanken nicht sehr stark, sie bewegen sich zwischen 4.39 ($SD=.44$) [1] und 3.85 ($SD=.42$) [11]. Analysieren wir die Akzeptanz im Einzelnen, so stellen wir die folgende folgende Rangfolge fest:

- Die Entwicklung einer tragfähigen Kommunikationskultur innerhalb des Lehrerkollegiums wird unisono (ohne signifikante Unterschiede zwischen den Schulen) also wichtigste Angelegenheit von SmP betrachtet ($M=4.71$; $SD=.58$). An zweiter Stelle folgt der Aufbau einer professionellen Kooperation

¹² Die Antwortskala war jeweils fünfstufig, wobei der Wert 1 jeweils die minimale und der Wert 5 die maximale Ausprägung darstellt (z.B. bei der Akzeptanz: 1=eher unwichtig bis 5=sehr wichtig).

zwischen Lehrpersonen, Schulleitung, Eltern und Schulpflege (M=4.45; SD=.85).

- An dritter Stelle folgt die Akzeptanz der Einrichtung von Schulleitungen (M=4.30; SD=1.01).
- Die geringste Akzeptanz erhalten die Erweiterung der Mitgestaltungsmöglichkeiten für Eltern an der Schule (M=3.34; SD=1.09) und die funktionale Trennung von Führung, Beratung und Evaluation (M=3.49; SD=1.06).

Schwierige Projektphasen gehören in allen Schulen zum Projektverlauf. Turbulente Jahre mit grossem Lehrer/-innenwechsel, unterschiedliche Vorstellungen über Funktionen und Aufgaben der Schulleitung, Widerstand und Passivität im Kollegium mussten von den Schulen gemeistert werden. Auf der anderen Seite werden die Teamentwicklung, die intensivere Kooperation im Kollegium und die Führung der Schule durch die Schulleitung mehrheitlich positiv beurteilt.

Der *Informationsstand* in den Schulen bezüglich des Projekts "Schulen mit Profil" ist gering. Schulleitungen und Lehrpersonen können trotz regelmässiger Information seitens des kantonalen Projektausschusses nur rudimentär über SmP Auskunft geben. Analysieren wir das Wissen über SmP, so wird deutlich, dass bei grösserem Involvement in der Regel auch der Informationsstand höher ist [1;2;3;4]. Zudem bemerkt man, dass Lehrpersonen auf der Primarschulstufe generell besser über SmP informiert sind als ihre Kolleg/-innen auf der Sekundarstufe. Am besten sind die Schulleitungen informiert, am wenigsten die Eltern. Folgende Fakten zu SmP werden etwa genannt:

- Ziel von SmP ist die Weiterentwicklung der Schulen auf der Basis von Teilautonomie
- Aufgaben werden vom Kanton an die Gemeinden delegiert
- Verbesserung der Qualitätssicherung
- Stärkung der internen Kooperation und Öffnung gegen aussen zu Eltern, Behörden, Gemeinde
- Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen
- Einführung neuer Lehr- und Lernformen

3.3.3 Kommunikation und Kooperation

Wie obenstehend bereits ausgeführt wurde, geniesst von allen SmP-Projektzielen die Entwicklung einer tragfähigen Kommunikations- und Kooperationskultur die höchste Akzeptanz. Es ist nun aufschlussreich zu sehen, dass es in diesem Bereich – entgegen verbreiteten Vorurteilen – durchaus schon heute zum Guten bestellt ist. Darauf deuten bereits unsere Befunde aus den Interviews hin. Gute Indikatoren stellen in diesem Zusammenhang auch die durch standardisierte Fragen erhobenen Skalen "Schulklima" und "Organisation" dar, die mit einer Ausnahme [11] immer aus-

gesprächen positive Werte (Schulklima $M=4.24$; $SD=.42$; Organisation $M=4.21$; $SD=.42$) ergaben.

3.3.3.1 Kommunikation und Kooperation im Kollegium

"Heute ist die Zusammenarbeit viel intensiver, das finde ich gut. Die Lehrperson ist nicht mehr Einzelkämpfer. Das belastet zwar zeitlich, entlastet aber als Verantwortungsträger" (Lehrperson).

"Ich merke, dass sich der Schwerpunkt in meinem Kopf verschoben hat. Früher war die Klasse im Zentrum – jetzt ist es die Schule. Das muss ich immer abwägen" (Schulleiter).

Besonders deutlich lassen sich Kooperation und Kooperation an den schulinternen Kontakten ablesen. Die Lehrpersonen an allen untersuchten Schulen berichten von einem erfreulichen Klima im Hinblick auf Kommunikation und Zusammenarbeit. Mehr noch: dieses Klima dürfte – neben dem Interesse an der genuin pädagogischen Aufgabe – der wohl wichtigste Motivationsfaktor sein an Luzerner Schulen. Es ist viel die Rede von einem offenen, ehrlichen und zuweilen auch spontanen und fröhlichen Umgang miteinander.

Das schliesst nicht aus, dass ernsthaft über pädagogische Themen diskutiert und mithin auch gestritten wird. All das findet aber statt auf einem zweifellos positiven Hintergrund, der von wechselseitigem Wohlwollen und Vertrauen geprägt ist. Das Bild der Lehrperson, die eingeschlossen in ihr Klassenzimmer isoliert vom Kollegium ihrem Handwerk nachgeht, trifft bei den von uns besuchten Schulen nicht zu. Die Lehrpersonen sehen sich durchaus und recht ausgeprägt als Teamplayer und erleben eine verstärkte Tendenz zur Kooperation fast ausnahmslos positiv, vor allem wenn sie direkt dem Unterricht zugute kommt.

Dieser erfreuliche Status Quo ist nicht allen Schulen in den Schoss gefallen. In mehreren Schulen [1;5;8] verbirgt sich dahinter ein Entwicklungsprozess, der zumindest in Phasen auch mühsam oder stürmisch verlaufen ist. Es kam sowohl bei Lehrpersonen wie auch bei Schulleitungen zu einigen Fluktuationen, bis sich das Team gefunden und auf die neue Situation eingestellt hatte. Nur in einem Fall bestehen bis heute schwerwiegende unbewältigte Probleme im Kollegium.

Die wahrgenommene Qualität der Kooperation sagt allerdings wenig aus über die effektive Quantität, respektive Intensität. Aufgrund der von uns erhobenen Daten lassen sich dazu keine direkten Aussagen machen. Indirekt können wir den Gesprächen aber entnehmen, dass das Mass an Kooperation sich nach Schulen erheblich unterscheidet. Während einige Schulen im wöchentlichen Rhythmus Teamsitzungen durchführen, existieren in anderen und vornehmlich in kleineren Schulen lediglich sporadische Koordinationssitzungen; vieles läuft hier informell, was aber wiederum noch nichts über die Qualität dieser Kontakte aussagt. Jedenfalls finden sich in unseren Daten keine einheitlichen Zusammenhänge im Sinne von: je mehr Sitzungen desto höher das Schul- oder Organisationsklima.

3.3.3.2 Schnittstelle Elternhaus – Schule

"Da sind wir schwer am kämpfen, es ist sehr schwer, die Eltern zu aktivieren. Oft kommt überhaupt niemand, z.B. beim Weihnachtstheater. Niemand kam, um uns beim Nähen der Kleider zu helfen. Da mussten wir Lehrpersonen dann alles alleine machen. Das hat natürlich damit zu tun, dass die Mütter zu 90% berufstätig sind" (Lehrperson).

"So eine Runde könnte man doch wieder machen. Monatlich, ich finde das super, dass wir hier so beisammen sind und so diskutieren können" (Eltern, nach dem Gruppeninterview).

Das Verhältnis von Elternhaus und Schule hat sich offenbar allen anderslautenden Meinungen zum Trotz in den letzten Jahren nicht grundlegend verändert. Bei aller periodisch auftauchenden öffentlichen Kritik ist das Bild der Schule in der Schweiz im allgemeinen und in Luzern im besonderen ein weitgehend positives, geprägt von Goodwill wie auch von der Bereitschaft zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Gegenüber. Nur in einem Fall [11] scheint dieses Verhältnis nachhaltig getrübt. Ansonsten kann im Dreieck Eltern-Schulleitung-Lehrperson von einem guten Klima ausgegangen werden, wenngleich es selbstredend immer wieder auch kritische Zwischenfälle zu berichten gibt. Dass die Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus mithin erst bei solchen "Störungen" ins Fließen kommt, wird auch bemängelt [9].

Als Normalfall lässt sich aus den Fallstudien nach wie vor jener Modus herausdestillieren, in dem die Eltern einmal pro Jahr von der Klassenlehrperson und einmal von der Schule insgesamt zu einem Elternabend eingeladen werden. Zusätzlich findet sich noch immer die vertraute Institution der Elternbesuchstage, wobei heute recht viele Lehrpersonen zu einem flexibleren Modell übergegangen sind, gemäss dem Eltern nach Voranmeldung jederzeit die Klasse ihres Kindes visitieren können. Zusätzliche Kontakte ergeben sich fallweise, z.B. im Rahmen von GBF- oder Übertrittsgesprächen. In kleinen Gemeinden läuft dieser Kontakt stärker informell ab, man sieht und man kennt sich. In anonymeren Gegenden ist der Informationsaustausch stärker an organisierte Anlässe geknüpft.

So sinnvoll eine an lokale Gegebenheiten, respektive an individuell variierende Lehrgewohnheiten angepasste Lösung teilweise auch sein mag, sie hat einen grossen Nachteil: Informationen fließen nur sehr selektiv und teilweise vollkommen zufallsabhängig weiter [10;11]. Der Wissenstand in der Elternschaft über die Belange ihrer Schule und noch viel ausgeprägter über das kantonale Projekt SmP ist ausserordentlich uneinheitlich, im Durchschnitt gesehen aber jedenfalls sehr dürftig. Dies alleine der Schule zuzuschreiben, würde der Sache nicht gerecht. Es besteht auch eine gewisse Holschuld auf Elternseite, und mindestens in einem Fall besteht aus Lehrer/-innensicht klar zuwenig Interesse von Elternseite [3].

Weitergehende Kooperationen sind stark abhängig von der Bereitschaft den Lehrpersonen, respektive der Elternschaft. Ein stärkeres Elterninvolvement scheint derzeit hüben wie drüben nicht mehrheitsfähig zu sein. Viele Eltern wären nicht bereit, sich mehr als bisher um die Schule zu kümmern; viele Lehrpersonen fürchten um die pädagogische Autonomie und stehen einer allzu engen Bindung an elterliche Willensäusserungen skeptisch gegenüber. Dieser Sachverhalt findet seine Bestätigung

auch darin, dass eine Intensivierung der Elternmitgestaltung auch im standardisierten Erhebungsteil recht wenig Zustimmung bei hohen Varianzen fand ($M=3.34$; $SD=1.06$).

3.3.3.3 Schnittstelle Schulpflege - Schule

Mit der Neueinführung der Schulleitung hat sich die Rolle der Schulpflege in den meisten Fällen grundsätzlich geändert. Viele bisherige Arbeiten übernimmt neu die Schulleitung, beispielsweise was Mitarbeiterführung oder Aussenkontakte anbetrifft.

Dies hat dazu beigetragen, dass die Schulpflege sich ein Stück weit von der Schule und ihren Alltagsfreuden und –leiden entfernt hat. Sie ist heute für viele Lehrpersonen, aber auch für viele Eltern nur noch eine sehr distanzierte Instanz, die nach Ansicht vieler ihre neue Identität und Funktion noch nicht gefunden hat. Diese Rollenunsicherheit (was heisst nun: strategische Führung?) lässt sich auch den Interviews mit der Schulpflege selber ablesen, wenngleich es hier gemeindeabhängig erhebliche Unterschiede gibt.

Diese Veränderung in quantitativer Hinsicht hat die Qualität des Kontaktes eher negativ beeinflusst. Es fällt einigen Schulen [6;8;10;11] aufgrund der seltenen Kontakte heute schwer, zur Schulpflege ein gutes, vertrauensvolles Verhältnis aufzubauen. Die Schulpflege läuft so Gefahr, ihre frühere Garantenstellung gegenüber der Elternschaft einzubüssen und gleichzeitig von den Lehrpersonen weniger als früher als Unterstützung wahrgenommen zu werden. Noch deutlicher ist im übrigen die Problemwahrnehmung in den Schulen gegenüber den Gemeindebehörden, besonders im Zusammenhang mit der Vorenthaltung von dringend notwendigen Ressourcen (z.B. Räume, Entlastungsstunden, Einrichtungen, usw.).

3.3.4 Stand der Projektarbeit in den Schulen

"Schulen mit Profil" ist in der Anlage offen gestaltet. Zeitpunkt und Ausgestaltung der Projekte können innerhalb bestimmter Vorgaben von den Schulen selber gewählt werden. Einige Projekte wurden in der Mehrheit der untersuchten Schulen initiiert, beispielsweise die Leitbildentwicklung oder der Aufbau einer Kooperations- und Führungskultur, andere wiederum wurden nur sehr vereinzelt aufgegriffen, so etwa die Elternmitwirkung, Qualitätssicherung, Schulsozialarbeit oder Gewaltprävention. Zuweilen fällt es den Lehrpersonen schwer eine Verknüpfung zwischen SmP und einzelnen Projekten herzustellen. Es wird vermutet, dass diese Projekte auch ohne SmP lanciert worden wären. Auf der anderen Seite werden sämtliche Neuerungen der Schule unter das Projekt SmP subsummiert, wie etwa die Projekte GBF, IF oder die Einführung des Englischunterrichts.

Der momentane Stand der Projektarbeiten drückt sich auch im *Schulklima* aus. Über alle Schulen hinweg weist es einen Mittelwert von 4.24 ($SD=.42$) auf¹³. In der Einschätzung der Schulen bestehen erhebliche Unterschiede. Die Schule mit dem posi-

¹³ Acht Zürcher Schulen wurden im Rahmen der Evaluation des "Schulprojektes 21" mit dem selben Instrument befragt. Hier liegt der Wert des Schulklimas mit 4.33 ($SD=.50$) etwas höher.

tivsten Schulklima [3] weist einen Mittelwert von 4.73 (SD=.21) auf, die Schule mit dem geringsten Wert [11] wird mit einem Mittelwert von 3.78 (SD=.40) eingeschätzt. Am positivsten wird das vertrauensvolle Klima zwischen Kollegium und Schulleitung eingeschätzt (M=4.61; SD=.57), an zweiter Stelle der kameradschaftliche Umgang der Lehrpersonen untereinander (M=4.59; SD=.54) und an dritter Stelle die Wertschätzung und Achtung der Lehrpersonen gegenüber den Schülern/-innen (M=4.54; SD=.56). Am wenigsten Zustimmung erhielt das Item "Auch ausserhalb der Dienstzeit führen Lehrpersonen gemeinsame Veranstaltungen durch (Sport, Stammtisch etc.)": M=3.15; SD=1.04).

Im folgenden werden wir nun kurz auf einige *markante Punkte in der Projektentwicklung* eingehen und somit auch mögliche Faktoren für die Ausprägung des Schulklimas bestimmen können.

- Projektstand *Leitbildentwicklung*: Die grosse Mehrheit der 12 Schulen hat ein Leitbild der Schule entwickelt. In den meisten Schulen ist die Ausarbeitung abgeschlossen. Die Entwicklung verlief unterschiedlich: während die einen Schulen Eltern und Behörden einbezogen und das Dokument in mehreren Lesungen überarbeiteten, wurde in anderen Schulen die Ausarbeitung durch interne Arbeitsgruppen relativ zügig und ohne breitere Abstützung vorgenommen. Trotz unterschiedlicher Vorgehensweise wird der Prozess hin zu einem Leitbild von den meisten Lehrpersonen positiv bewertet in bezug auf die Profilierung und die Teamentwicklung der Schule. Die Umsetzung des Leitbildes hingegen ist in der Mehrheit der Schulen diffus, nur in einer Schule [1] berichten Eltern, Lehrpersonen und die Schulleitung über eine schrittweise Implementierung des Leitbildes mit Hilfe eines Schulprogramms. Zusätzlich wird an dieser Schule bewusst an Elternabenden mit dem Leitbild gearbeitet. Dies zeigt Wirkung, denn die Eltern dieser Schule sind überdurchschnittlich gut über SmP und die pädagogischen Schwerpunkte der Schule informiert.
- Projektstand *Führung- und Kooperationkultur*: Im Rahmen von SmP wird das "Innenleben der Schulen" neu strukturiert. Konzepte der Schulleitung wurden ausgearbeitet und die Schulleitungen personell besetzt. Die Führungsmodelle sind unterschiedlich, sie reichen von der Schulhausleitung bis hin zu komplexen Führungsstrukturen mit zwei Führungsebenen und grossen Leitungsteams. In einigen Schulen [4;5;10;11;12] wird von gewissen Schwierigkeiten mit der Schulleitung v.a. in der Anfangsphase berichtet, die Mehrzahl der Schulen konsolidiert in der momentanen Projektphasen die Schulleitung. Die Kooperation in den Schulen wurde institutionalisiert, indem regelmässige Teamsitzungen in Sperrstunden, gemeinsam geplante SCHILW-Veranstaltungen oder Gespräche in Fach- oder Stufengruppen stattfinden.
- Projektstand *Elternmitwirkung*: Die Eltern werden in der Regel nur am Rande in das Schulgeschehen einbezogen. Ausser Elternabenden, Elternbriefen, offenem Schulzimmer und sporadischer Mitarbeit bei Anlässen haben bis anhin nur wenige Schulen weitere Formen der Elternmitwirkung durchgeführt. In einer Reihe von Schulen ist der Bedarf nach einer intensiveren Kooperation mit den Eltern erkannt, trotzdem wird der Beteiligung der Eltern nur eine mittlere Bedeutung zumessen (M=3.34; SD=1.03). In einer Gemeinde existiert

eine Arbeitsgruppe Elternbildung, organisiert von der Schulpflege. Hier werden etwa zehn öffentliche Veranstaltungen pro Jahr über Themen wie Schuleintritt, Berufswahl, Diskussionsforen im interkulturellen Bereich, Sucht- Gewaltprävention durchgeführt. Einzelne Lehrpersonen sprechen auch über Probleme mit Eltern: übertriebene Einmischung in schulische Belange, problematische Erziehungsbilder der Eltern, übertriebener Ehrgeiz oder kulturelle Differenzen bei ausländischen Eltern.

- Projektstand *Qualitätssicherung*: In 9 der 12 Schulen wurden bereits erste Arbeiten der Qualitätssicherung vorgenommen, entweder bestehen Arbeitsgruppen, welche die Thematik bearbeiten, oder es wurden Erfahrungen mit gegenseitigen Hospitationen gemacht. Die neue Qualitätssicherung wird in den Kollegien widersprüchlich aufgenommen, Feedbacks durch Schulleitungen und gegenseitige Hospitationen werden mehrheitlich geschätzt. Es gibt aber auch Stimmen, welche die Anlage der Qualitätssicherung als ineffizient und umständlich bezeichnet. Schulen, die sich konkret mit der Qualitätssicherung beschäftigen, wünschen sich aufgrund des geringen Know-hows in den Kollegien verstärkt professionelle Unterstützung von aussen.
- Neben den erwähnten Projekten, die in den meisten Schulen durchgeführt werden, werden in allen Schulen noch weitere, z.T. eher punktuelle Projekte verfolgt. Genannt werden hier die Durchführung von Projekttagen und -wochen mit altersdurchmischten Gruppen, die Gestaltung des Pausenplatzes, der Aufbau eines Pausenkiosks, Theater- und Musikaufführungen, just community oder die Kinderlandsgemeinde usw.

3.3.5 Konzepte und erste Erfahrungen mit Schulleitung

"Am Anfang ist sie (die Schulleiterin) rumgewirbelt mit Stössen von Papieren und jetzt hat sich das beruhigt, es ist Ruhe eingekehrt" (Lehrperson)

"Bis das Team ein Team war, das muss man unserer Schulleitung hoch anrechnen" (Schulpfleger).

"Aber ehrlich, man muss der Schulleitung auch ein Kränzchen winden, sie ist initiativ und eine echte Powerfrau, ohne sie wären wir nicht so weit" (Eltern).

Alle befragten Schulen verfügen über eine Schulleitung oder Schulhausleitung. Die Führungsstrukturen sind vielfältig und werden der Struktur und der Grösse der Schulgemeinde angepasst. Mittlere und grosse Schulgemeinden verfügen über komplexe Führungsstrukturen mit Leitung auf Stufe Schulhaus und Gemeinde. Es fällt auf, dass eine eher kleine Schule ein Gremium mit 5 Schulleitungsmitgliedern besitzt. Generell geniessen die Schulleitungen bei den Lehrpersonen eine grosse Akzeptanz.

- In den Augen der Lehrpersonen besitzen die Schulleitungen eine hohe Bedeutung bei der Weiterentwicklung der Schule. Ihnen wird Engagement und Kompetenz attestiert.
- Besonders geschätzt wird ein effizienter, transparenter und partnerschaftlicher Führungsstil. Einen hohen Stellenwert besitzen aber auch emotionale und soziale Kompetenzen des Schulleiters/der Schulleiterin.

- Personalgespräche und Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung werden in der Regel positiv wahrgenommen.
- Lehrpersonen, Eltern und Schulpflegen schätzen, dass sie in der Schulleitung einen kompetenten Ansprechpartner haben, der Informationen weiterleiten und Themen ins Kollegium einbringen kann.
- Teamsitzungen werden im Gegensatz zu Beginn der Schulentwicklung effizienter und kompetenter gestaltet, wichtige Informationen werden weitergegeben, zentrale Themen werden innerhalb der Teamsitzungen besprochen. Traktandenlisten, schriftliche Unterlagen zur Vorbereitung, Protokoll unterstützen die gegenseitige Information.

In der Einschätzung der Schulleitungen wurden auch negative Aspekte genannt. Auffallend ist, dass in den befragten Schulen keine grundsätzliche Kritik an der Kompetenz oder dem Engagement der Schulleitungen vorgenommen wurde. Vielmehr sind es Fragen der Führungsstruktur oder der Rahmenbedingungen, die zu kritischen Voten Anlass geben:

- In Führungsmodellen mit zwei Führungsebenen (Ebene Schule, Ebene Schulhaus) wird die Führungsstufe auf der Ebene Schulhaus (Sandwichposition) z.T. als problematisch erachtet. Schwierige Abgrenzungen in Kompetenzfragen, unklare Rollendefinitionen und unterschwellige Konkurrenz können zu erheblichen Reibungsverlusten führen [6].
- Schulleitungen sind durch ungünstige Rahmenbedingungen (zeitliche Entlastung, Ressourcen, Infrastruktur) und durch komplexe Aufgaben überlastet. Etwa in der Hälfte der Schulen berichten Schulleitungen von Überforderung und Überlastung. Überlastete Schulleitungen beeinträchtigen das Innovationspotential einer Schule stark. Unterstützungsangebote (z.B. Supervision) stehen zwar zur Verfügung, müssen aber von den Schulleitungen selber finanziert werden.
- Die Schulleiterinnen und -leiter nennen aus ihrer Sicht die folgenden Problembereiche: Differenzen mit der Gemeindebehörde bezüglich Finanzen und Kompetenzen, schwierige Personalgespräche, Entscheide, die negative Konsequenzen für Lehrpersonen bedeuten, Einteilung der Schüler/-innen in bestimmte Klassen.

3.3.6 Belastung und Umgang mit Belastungen

"Das Projekt ist mit viel Aufwand verbunden. Man muss sich mehr bemühen als früher, aber es lohnt sich" (Lehrperson)

"Es ist stressig, ich denke man könnte in der Woche drei Sitzungen haben und hätte immer noch nicht alles besprochen" (Lehrperson).

"Ich mache immer mit, aber es belastet mich sehr. Ich habe oft Angst den neuen Anforderungen nicht zu genügen" (Lehrperson).

"Ich frage mich, ob man auf die Dauer überhaupt 100% arbeiten kann ... Ich habe das Gefühl, ich sei dauernd an der Arbeit und habe Angst, dass mir das Schule geben plötzlich keinen Spass mehr machen könnte" (Lehrperson).

Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass SmP zusätzliche Belastungen bei Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulpflegen ausgelöst hat. Auch gemeinsame Projekte, verstärkte Kooperation oder Teamentwicklung bewirkten nach Ansicht der Befragten *keine Entlastungsmomente*. Diese Aussage überrascht wohl niemanden, der mit Schule zu tun hat, aufschlussreicher ist aber die Analyse der Belastungsmomente. Überblickt man die 12 untersuchten Schulen so stellen wir fest, dass in Schulen mit einer hohen Anzahl von Entwicklungsprojekten Lehrpersonen von einer besonders hohen Belastung berichten, sie fühlen sich aber gleichzeitig zufrieden und sind in hohem Masse motiviert, ihre Schule innovativ zu gestalten und Veränderungen tatkräftig an die Hand zu nehmen [1;2;3;4]. In Schulen mit weniger Innovationsbereitschaft sind Lehrpersonen in der Regel etwas weniger belastet [5;6;8;9].

Weiter fällt auf, dass die Aussagen zur *Belastung zuweilen diffus* sind und nicht eindeutig mit dem Projekt SmP in Verbindung gebracht werden können. Es werden eher allgemeine Veränderungen (zunehmende Klassengrössen, Umgang mit einer heterogen zusammengesetzten Schülerschaft, zunehmende Gewaltproblematik etc.) als belastend wahrgenommen. Eingedenk dessen, soll nun trotzdem der Versuch unternommen werden projektspezifische Belastungsmomente herauszuschälen:

- die Anforderung, an anspruchsvollen Projekten zu arbeiten und gleichzeitig das eigentliche Kerngeschäft, das Unterrichten, optimal zu gestalten
- die Unmöglichkeit, ein Projekt abzuschliessen und kritisch zu reflektieren ohne schon neue Schritte in einem anderen Bereich planen zu müssen
- die Vielzahl von Verpflichtungen neben dem eigentlichen Unterrichten: Sitzungen im Kollegium und in Arbeitsgruppen, Verwaltungskram, interne Absprachen, Evaluationen, Anlässe der Schule usw.
- die zeitliche Inanspruchnahme und die gleichzeitig gestiegenen Anforderungen im Unterrichten und Erziehen der Kinder und Jugendlichen
- die Delegation von komplexen Fragestellungen an Schulleitungen und Lehrpersonen, ohne dass notwendige Ressourcen und Know-how bereitgestellt wird
- der kantonale Projektausschuss stellt Projektziele auf, die nicht kohärent geplant und durchdacht sind, zudem sind sie Zeitvorgaben unrealistisch

- die Notwendigkeit, die über Jahre aufgebaute berufliche Identität grundsätzlich neu zu definieren, indem neue Aufgaben und Funktionen in das Berufsbild integriert werden müssen
- die Unruhe im Schulhaus: hohe Fluktuation im Team, Wechsel und Übergangslösungen in Schulleitung und Schulpflege, Veränderungen in den Zuständigkeiten
- Spannungen zwischen Schule und Gemeindebehörden: Streitigkeiten um Finanzen, Kompetenzen, Verschleppung politischer Entscheide

Es zeigt sich in der Breite dieser mehrfach genannten Antworten, dass *mittlere bis hohe Belastungswerte* in den Schulen zu verzeichnen sind. Es sind nicht Einzelfälle die hier aufgeführt werden, sondern Aussagen, die in einer Vielzahl von Interviews zu finden sind. Im Besonderen werden Belastungen von Lehrpersonen berichtet, die im ersten oder zweiten Berufsjahr stehen. Zuweilen sind es ältere Lehrpersonen, die Angst haben, den neuen Anforderungen nicht mehr gewachsen zu sein, die Mühe haben, sich den Veränderungen anzupassen.

Die Anforderungen auf der einen Seite und die Ressourcen auf der anderen sind in den subjektiven Einschätzungen im Ungleichgewicht. Hier wünschen sich viele Lehrpersonen und Schulleitungen in einer nächsten Projektphase einen Ausgleich. Wünschenswert wäre eine Konsolidierungsphase, um die Ressourcen zu stärken.

Im *Umgang mit den Belastungen* haben sich verschiedene Verhaltensweisen bewährt, namentlich: (1) Relativierung von (zu) hohen Ansprüchen und Beschränkung auf das Wesentliche durch Prioritätensetzung, (2) hohe Bedeutung von Gesprächen mit Schulleitungen, Schulpflegern und Personen im privaten Umfeld, (3) Ausgleich in Sport, Freizeit und Familie, Entspannungstechniken, (4) professionelle Hilfe durch Beratung und Supervision, (5) persönliche Weiterbildung in Kursen und durch Literatur, (6) kein volles Pensum unterrichten, damit eine längere Erholungsphase möglich wird, (7) Rückzug, Ablehnung von Aufträgen oder Mitarbeit in Arbeitsgruppen.

3.3.7 Aus- und Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen

"Ich habe bis jetzt sehr gute Erfahrungen gemacht mit der LFB, das Angebot ist sehr gross und ich finde, es bringt auch sehr viel, es ist inspirierend" (Lehrperson)

"Die Qualität dieser Kurse, die ich schon gemacht habe: von dürftig bis sehr gut" (Lehrperson).

"Ich finanziere meine Weiterbildung vielfach selber" (Lehrperson).

Der Grossteil der befragten Personen greift regelmässig auf Weiterbildungsangebote zurück. Das kantonale Aus- und Weiterbildungsangebot, hier unter LWB (Lehrerweiterungskurse) subsummiert, stösst dabei auf eine gute bis sehr gute Resonanz. Positiv hervorgehoben werden die Breite des Angebotes und die Qualität der meisten Veranstaltungen. Trotz einiger "Ausreisser" nach unten überzeugt die Kompetenz und Professionalität der Referenten/-innen. Die Kurse sind thematisch interessant ausgewählt und überwiegend praxisorientiert. Ein SmP-spezifisches Angebot

existiert nicht. Die Lehrpersonen wählen entweder aus dem allgemeinen LWB-Katalog aus oder besuchen Kurse von privaten Anbietern.

Kritisch vermerkt wurde der Umstand, dass die Teilnahmechancen bei vielen Kursen gering sind, sei es wegen Überbuchung des Kurses, sei es wegen Nicht-Zustandekommen des Kurses mangels Anmeldungen. Im Wiederholungsfall kann dies zu Frustrationen bis hin zur LWB-Abstinenz führen.

Auch die Kostenbeteiligung der Lehrpersonen wird da und dort nicht goutiert; es wird die Ansicht vertreten, dass in einem professionalisierten Umfeld die Weiterbildung der Mitarbeiter durch den Arbeitgeber zu finanzieren ist und von daher gesehen auch nicht in der Freizeit stattfinden dürfe.

3.3.8 Die Ressourcenproblematik

""Schulen mit Profil" ist ein Sparprojekt" (Schulpfleger)

"Wir machen wirklich nur das, was wichtig ist – nicht zuviel und nichts Überflüssiges" (Lehrperson).

"Wir machen vor allem eine langfristige Planung, schauen gut voraus, und sehen uns auch in anderen Gemeinden um, wie die das machen" (Schulpfleger).

Es sind nicht pädagogische oder schulorganisatorische Motive, die hinter dem Reformprozess vermutet werden, sondern in erster Linie *Sparmotive des Kantons*. Der Kanton delegiert nach Ansicht der befragten Personen die Finanzierung von neuen Aufgaben direkt an die Gemeinden, so dass die postulierte Kostenneutralität auf Gemeindeebene nicht eingehalten werden kann. Entlastungslektionen für Schulleitungen und Lehrpersonen mit speziellen Aufgaben/Funktionen, Weiterbildungen, Begleitung und neue Infrastruktur (Computer) kosten und müssen vom Schulträger oder von den Betroffenen selber übernommen werden müssen. Diese Tatsache müsste nach Meinung der befragten Schulpfleger und Schulleitungen von kantonaler Stelle her offen und transparent kommuniziert werden.

Die Schulleitungen sprechen des Weiteren von Spannungen innerhalb der Gemeinde, wenn es um die Durchsetzung von Budgetfragen geht. In einer Gemeinde [9] wird beispielsweise auf die Klassenstunden verzichtet, damit die Schulleitung finanziert werden kann. Im Einzelnen wird die Ressourcenproblematik wie folgt geschildert:

- Finanzielle Mittel zur Unterstützung des Entwicklungsprozesses werden in allen 12 Schulen vermisst. Es klafft eine deutliche Lücke zwischen den gestellten Anforderungen des Projektausschusses und den bereitgestellten Ressourcen (Finanzen, Entlastung). Generell werden hier klare Signale des Projektausschusses vermisst
- Der finanzielle und materielle Spielraum in den Schulen wird als sehr klein beurteilt. Braucht es mehr Ressourcen, müssen Lehrpersonen und Schulleitungen dafür kämpfen.

- Um die neuen Aufgaben zu bewältigen setzen Lehrpersonen nach ihrer Ansicht ihre Freizeit ein, oder sie stecken ihre Unterrichtsvorbereitungen zurück. Eine Klärung des Berufsauftrages und eine klarere Kommunikation des BD's wäre hier bestimmt sinnvoll.
- Insbesondere kleine Schulen [10;12] sind nach ihrer Ansicht nicht mehr in der Lage alle Anforderungen von SmP zu erfüllen, denn zuviel muss von wenigen Schultern getragen werden. Die zeitliche Belastung für die einzelne Lehrperson steigt, und der Schulträger hat Mühe, die vielfältige Infrastruktur zur Verfügung zu stellen.
- In allen 12 Schulen wird die zeitliche Ressource als mangelhaft bezeichnet. Zuviel soll in zu knapper Zeit verwirklicht werden. In 3 Schulen [5;6;7] wird berichtet, dass durch eine klare Prioritätensetzung (Was ist uns wichtig? Was sind die Minimalanforderungen des Kantons?) die Zeitknappheit entschärft werden kann.
- In den Schulen fehlt es z.T. an der Infrastruktur: Computer, Kopierapparate, Schul- und Gruppenräume fehlen, zusätzlich wird an Unterrichtsmaterialien gespart.

Die *Ressourcenknappheit* in den Schulen ist evident. Schulen äussern klar die Befürchtung, es könnten Erst- und Zweitklassschulen entstehen. Wohlhabende Gemeinden könnten sich eine gute Infrastruktur leisten und das Personal genügend entlasten, währenddem in anderen Gemeinden selbst am Notwendigsten gespart wird. Die Schulen erwarten von den kantonalen Stellen klare Richtlinien und Vorgaben, damit diese Entwicklung abgedeckt werden kann. Bei neuen Projekten (Englisch, Computer) soll die Ressourcenknappheit bei der Planung mitgedacht werden.

3.3.9 Die Perspektive des Kantonalen Projektausschusses

Zitate aus dem Projektausschuss:

"Der Geist der Entwicklung muss weiterhin in den Schulen wachsen".

"Das spannende am Ganzen ist die Kraft, die von 5 Thesen ausgehen kann. Es sind nur ganz wenige Schulen, die ganz am Anfang stehen. Es ist unbestritten, dass es diese Entwicklung braucht".

"Das Gespräch mit den Leuten vor Ort ist ein Erfolgsrezept".

3.3.9.1 Arbeits- und Funktionsweise des Projektausschusses

Die Qualität der Kooperation im Projektausschuss wird von allen Beteiligten sehr positiv, ja als vorbildlich eingeschätzt. Die Mitglieder berichten von einer Kultur des Dialogs und der gegenseitigen Beteiligung. Es herrscht Offenheit und die eigenen Anliegen können eingebracht werden. Die 3er Trägerschaft, gebildet durch das Bildungsdepartement (BD), den Luzerner Lehrerinnen und Lehrerverband (LLV) und den Verband der Schulpflege-Präsidentinnen und -Präsidenten des Kantons Luzern (VSPL), wird vom Projektausschuss als der zentrale Erfolgsfaktor bewertet. Die Kooperation war zwar in einigen Punkten schwierig (Finanzierung, Schulleiterausbil-

dung, Beurteilung von Lehrpersonen), vom Ergebnis her zeigen sich jedoch die Mitglieder des Projektausschusses zufrieden.

3.3.9.2 Zum Projektverlauf

Insgesamt beurteilt der Projektausschuss den Projektverlauf als positiv. Die gesteckten Ziele wurden erreicht. Die 5 Thesen bildeten das Credo der gesamten Entwicklung und fanden ihren Niederschlag im Gesetz über die Volksschulbildung. Das letzte Ziel soll auch noch erreicht werden: Imagepflege im Lehrerberuf.

Insgesamt haben die 5 Thesen aus Sicht des Projektausschusses in den Schulen, bei Eltern, Schulpflegen, im Gemeinderat und z.T. sogar in Gemeindeversammlungen eine grosse Breitenwirkung entfaltet. Das Projekt löste einen grossen Reformschub in der gesamten Volksschule des Kantons aus. Nicht alle Schulen haben gleich offensiv auf die Veränderungen reagiert, man sieht grosse Unterschiede in bezug auf die Verwirklichung. Die profilierte Schule gibt es in dem Sinne noch nicht.

In den Augen der Projektverantwortlichen waren die folgenden Meilensteine von Bedeutung:

- Hintergrund war 1991 der Beginn der Totalrevision des Luzerner Erziehungsgesetzes. Die Verantwortlichen wollten nicht einfach eine Aktualisierung vornehmen, sondern die Chancen nutzen, um die Volksschule auf das nächste Jahrzehnt vorzubereiten. Es wurden Möglichkeiten gesucht, um grössere Neuerungen breit zu diskutieren und die Revision des Erziehungsgesetzes voranzutreiben. Aufgrund dieser Überlegungen wurde parallel zur Revision des Erziehungsgesetzes das Projekt "Schulen mit Profil" lanciert.
- In einzelnen Schulen des Kantons Luzern waren erste Vorerfahrungen bezüglich Schulentwicklung vorhanden (z.B. ELF, GBF, SCHILW). Die Vorerfahrungen wurden nicht gesteuert und waren zumeist abhängig von Einzelinitiativen. SmP knüpfte an diesen Vorerfahrungen an.
- Ein bedeutsamer Schritt war die Einführung der Schulleitungen. Durch die Installation entstanden allmählich geführte Schulen. Entwicklungsprozesse konnten in der Folge vor Ort besser gesteuert und koordiniert werden.
- Ein weiterer Meilenstein wurde durch den Beginn der Teamentwicklung in den Schulen gelegt. Lehrpersonen begannen miteinander zu kooperieren und ihre Teamarbeit zu reflektieren. Schulen formulierten Leitbilder und suchten nach Möglichkeiten der Umsetzung. Einzelne Schulen setzten entsprechend des Leitbildes Prioritäten und thematisierten beispielsweise Möglichkeiten der Elternmitwirkung an den Schulen.
- Zur Zeit organisieren sich die Schulpflegen neu. Die Qualitätssicherung steht an, die Fachstelle für Schulevaluation ist im Aufbau begriffen. Schulen sammeln erste Erfahrungen mit der Personalförderung und -beurteilung.

Die Bilanz fällt bei den Mitgliedern des Projektausschusses sehr positiv aus. Es wird aber auch erkannt, dass Schulen einen ganz unterschiedlichen Stand in der Entwicklung aufweisen. Durch Teamentwicklung bilden Schulen zunehmend einheitliche Organisationen. Es gibt aber auch Schulen, in denen die Einheit noch zuwenig gespürt wird und Lehrpersonen v.a. als "Einzelkämpfer" agieren.

Günstig fällt die Beurteilung des Projekts aus, wenn die zur Verfügung gestellten Mittel in Betracht gezogen werden. Alle Arbeiten wurden von Personen wahrgenommen, die Funktionen im Departement oder in den Verbänden inne hatten. Erst ab Schuljahr 2000/01 ist eine Person angestellt, die exklusiv für das Projekt arbeitet. Auch in den Schulen stellt man fest, dass durch ideellen Einsatz und Engagement sehr viel geleistet wird.

Schwierigkeiten traten im Projektausschuss bei der Bearbeitung des Dossiers "Beurteilung von Lehrpersonen" auf. Einige Vertreter sprachen von einer echten Zerreissprobe zwischen den verschiedenen Trägern. Man hatte das Gefühl, dass die Trägerschaft auseinanderfallen könnte. Weil diese Probleme erst gegen Schluss des Entwicklungsprozesses bearbeitet wurden, konnte man auf eine grosse Vertrauensbasis blicken und trotz unterschiedlicher Standpunkte eine einvernehmliche Lösung finden.

Es wird von einigen Vertretern festgestellt, dass sich der Projektausschuss in den zeitlichen Vorgaben getäuscht hat. Die Entwicklungen vor Ort brauchten viel mehr Zeit als ursprünglich angenommen.

Wie beurteilen die befragten Mitglieder die Arbeit aus ihrer persönlichen Sicht? Was war für sie besonders motivierend, was demotivierend? Motivierend war/ist: (1) die Zusammensetzung und die Gesprächskultur im Ausschuss, (2) die kompetente Führung durch den Leiter des Projektausschusses, (3) die grosse Gestaltungsfreiheit und die Möglichkeit, etwas bewirken zu können, (4) die Kooperation mit der ehemaligen Erziehungsdirektorin, sie war nahe am Projekt und zwar von Anfang an, (5) die Lust und Motivation einzelner Schulen, an der Entwicklung zu partizipieren, (6) die Durchführung der Schulhausgespräche, (7) die Verknüpfung von SmP und Volksschulbildungsgesetz

Demotivierend war/ist: (1) im Ausschuss, dass die unterschiedlichen Vertreter zu fest auf ihrem Standpunkt beharrten, (2) die Gleichzeitigkeit der vielen Projekte. Dies wirkte sich eher entwicklungshemmend aus, (3) nichts.

3.3.9.3 Erfolgsfaktoren

Der Erfolg von SmP wurde nach Meinung des Projektausschusses durch die folgenden Faktoren möglich:

- Die gemeinsame Trägerschaft von Bildungsdepartement (BD), dem Luzerner Lehrerinnen und Lehrerverband (LLV) und dem Verband der Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten des Kantons Luzern (SPVL) wird von vielen als der zentrale Erfolgsfaktor betrachtet. Das Einbinden der verschiedenen Kräfte

trug nach Ansicht der Mitglieder viel zu einer breiten Akzeptanz des Projekts bei. Auf der anderen Seite löste diese Trägerschaft auch viele Probleme aus. Insbesondere die Vertreter des LLV kamen in grosse Dilemmata bezüglich den Erwartungen und Forderungen der organisierten Lehrerschaft. Weil viele Lehrpersonen mit den Vorschlägen des Bildungsdepartements nicht einverstanden verzögerte sich das Projekt der Personalbeurteilung über ein halbes Jahr.

- Entscheidend war das Informationskonzept. 1993/94 informierte der Projektausschuss über die Ziele des Projekts. Öffentliche Auftritte und die Informationen des Projektausschusses folgten kontinuierlich. Namentlich die folgenden vier Informationsschritte haben zum Durchbruch verholfen: Publikation der Thesen, Wanderausstellung (Parallelität zur Revision des Gesetzes), Schulhausgespräche und Promovierung der Beurteilung der Lehrpersonen. In Ergänzung zu diesen grundsätzlichen Informationen wurden Orientierungshilfen (thematische Broschüren) ausgearbeitet. Die Schulen erhielten Inputs und konkrete Anregungen zur Umsetzung der verschiedenen Projektzielsetzungen.
- Den Schulhausgesprächen wird ein hoher Wert beigemessen. Das Herausgehen an die Basis in die Schulen hat die generelle Akzeptanz in der Lehrerschaft gefördert. Es war wichtig, dass die Leute nicht nur aus dem Mitteilungsblatt die Informationen entnehmen mussten. Im Gespräch konnten Informationen weitergegeben, Befürchtungen entkräftet oder falsche Annahmen korrigiert werden.
- Als ein weiterer Erfolgsfaktor wird der schrittweise Aufbau einer Vertrauenskultur innerhalb des Projektausschusses eingeschätzt. Alle Beteiligten wollten die angestrebten Ziele erreichen. Günstig war zudem die Verbindung von Gesetzesrevision und Projekt. Dies war nur möglich, weil die Revision schon frühzeitig geplant wurde. Erkenntnisse aus dem Projekt konnten in die Gesetzesarbeit einfließen.
- Selbstbestimmung und Autonomie haben als Motor die Entwicklungsprozesse gefördert. Die Schule profitierte von diesen gesellschaftlichen Phänomenen.

3.3.9.4 Die nächsten Entwicklungsschritte

Der Projektausschuss sieht unterschiedliche Schwerpunkte für die zukünftige Arbeit. Die folgenden Aussagen widerspiegeln nicht einen gemeinsamen Nenner:

- Die Frage des Qualitätsmanagements muss als nächstes beantwortet werden. Das entsprechende Projekt soll sorgfältig angegangen werden, damit die Qualitätsentwicklung die Schule motiviert und Unzufriedenheit an der Basis vermieden werden kann. Es muss eine Form gefunden werden, in der Aufwand und Ertrag in einem vernünftigen Verhältnis stehen. In der Evaluation darf nicht einengend auf bestimmte Kriterien geachtet werden, eine offene Anlage ist sehr wichtig. Lehrpersonen müssten noch verstärkt auf die Wichtigkeit der Qualitätssicherung hinwiesen werden.

- In Zukunft sollen verstärkt Schulleitungen gefunden werden, die bewusst Führung übernehmen wollen. Ebenfalls ist darauf zu achten, dass ein Schulleitungsteam nicht auf zu viele Personen aufgeteilt wird. Die Gefahr besteht darin, dass die Führung verzettelt wird. Schulleitungen sollten besser entlastet werden.
- Auf der Schulpflege-Ebene müsste erkannt werden, dass nicht eine Parteienvertretung das Entscheidende ist. Zu bedenken ist aber, dass andere Modelle, die Schulpflege zu organisieren und zu besetzen jedoch grössere finanzielle Mittel beanspruchen würden.
- Schulentwicklung soll so erfolgen, dass sich alle Schulen mit den entsprechenden Ressourcen weiter entwickeln können und Lehrpersonen nicht überfordert werden. Alle Schulen sollten einen gewissen Stand erreichen. Bis 2005 sollen die gesetzlich verankerten Erwartungen erfüllt werden.
- Es ist darauf zu achten, dass das Projekt nicht zu einer blossen Finanzangelegenheit wird. Der Leistungsauftrag mit den Pro-Kopf-Beiträgen beinhaltet eine grosse Gefahr. Man erliegt der Vorstellung, die billigste Schule sei die beste Schule.
- Geduld üben, denn es braucht enorm viel Zeit, die neuen Vorgaben zu verarbeiten und die Projektvorhaben auch zu realisieren. Es ist eine Kunst der Führung, hier das richtige Tempo einzuschlagen. Mit gütiger Strenge soll darauf geachtet werden, dass die Ziele nicht aus den Augen verloren werden.

3.3.10 Blick in die Zukunft

In den Gesprächen wurde nicht nur der bisherige Projektverlauf und der Status Quo behandelt, sondern auch danach gefragt, was in Zukunft besonders zu beachten sei. Die befragten Personen nannten folgende Punkte:

- Wunsch nach Konsolidierung: Die angestossenen Projekte sollen nun schrittweise umgesetzt und zu einem späteren Zeitpunkt gründlich evaluiert werden. Damit die Kräfte für die Umsetzung gebündelt werden können, ist momentan von neuen Projekten abzusehen.
- Klärung von Ressourcen: Bevor neue Projekte realisiert werden, müssen drei Faktoren zwingend geklärt werden: die Finanzierung, die Belastung und die Ausbildung. Der "Mythos" der Kostenneutralität soll aufgegeben werden.
- Verstärkung der Unterstützung: Die Schulen sollten in der Umsetzungsphase nicht alleine gelassen, sondern vom BD besser unterstützt werden. Super- und Intervision sollten angeboten werden.
- Strukturierung des Elterneinbezugs: Die Elternmitarbeit soll sich an den heterogenen Vorstellungen von Eltern und Lehrpersonen bezüglich Zusammenarbeit orientieren. Der Elternkontakt und die Elternmitarbeit sollen auf dieser Grundlage neu strukturiert und organisiert werden.
- Herstellen des Unterrichtsbezugs: Die Entwicklung sollte sich verstärkt pädagogischen Themen und Fragen des Unterrichts zuwenden. Dieses Kerngeschäft des Auftrags wurde allzu lange im Projekt vernachlässigt.

- **Attraktivität des Lehrberufs:** Das Image der Lehrperson und die Attraktivität des Lehrberufs müssen verbessert werden, ansonsten läuft das Personal den Schulen davon.
- **Ausbildung von Lehrpersonen:** Die Seminarien und später die Pädagogischen Hochschule sollen verstärkt die Anforderungen des Berufsfeldes in ihre Ausbildungskonzepte aufnehmen, damit die künftigen Lehrpersonen kompetent darauf vorbereitet sind.
- **Erst- und Zweitklassschulen:** Der Kanton muss durch Rahmenbedingungen und entsprechende Vorgaben darauf achten, dass die Chancengleichheit gewahrt bleibt und nicht Erst- und Zweitklassschulen entstehen.

3.4 Empfehlungen

Der vorliegende Zwischenbericht evaluiert in einem summativen und deskriptiven Sinne den bisherigen Projektverlauf. Er kann aber gleichzeitig auch formative Wirkung entfalten, indem er als Grundlagenpapier für die weitere Steuerung des Projektes dient. Aus den geschilderten Ergebnissen lassen sich in diesem Sinne einige unverbindliche Empfehlungen ableiten:

- **Negativ-Profilierung:** Aus dem bisherigen Projektverlauf lässt sich eine gewisse Tendenz zur Profilierung von Schulen in einem nicht erwünschten Sinne ableiten, nämlich entlang der Verfügbarkeit von finanziellen Ressourcen. Obwohl dieser Trend nicht nur SmP-spezifische Gründe hat, wird er durch gewisse projektinhärente (Finanzierungs-)Mechanismen verstärkt. Bereits jetzt werden in einigen der untersuchten Schulen die Auswirkungen finanzieller Knappheit sichtbar, z.B. an Gebäuden, Infrastrukturen oder im Hinblick auf fehlende Möglichkeiten zur angemessenen Alimentierung der Schulleitung. Dem Projektausschuss wird empfohlen, die diesbezügliche Situation zu analysieren und geeignete Massnahmen zur Gewährleistung von Chancengleichheit zwischen den Schulen zu ergreifen.
- **Projektmanagement:** Die Arbeit der kantonalen Projektleitung ist häufig Gegenstand kritischer Kommentare in den von uns aufgezeichneten Gesprächen. Empfohlen wird insbesondere eine Verbesserung des bisherigen Projektmanagements in drei Punkten.
 - **Informationswesen:** Der Kenntnisstand über das Projekt SmP ist extrem ungleich verteilt, und zwar sowohl im Vergleich der Schulen wie auch innerhalb der Schulen. Eltern und Schüler/-innen wissen in der Regel fast gar nichts über SmP, teilweise kennen auch einzelne Lehrpersonen und Schulpfleger/-innen kaum mehr als den Begriff. Die bisherigen Informationsstrategien sind deshalb kritisch zu hinterfragen.
 - **Steuerung:** Aus Sicht der Schulen besteht ein Defizit an Steuerung des Projektes auf kantonaler Ebene. Beklagt werden namentlich mangelnde Koordination von einzelnen Projektelementen, fehlende oder unrealistische Planungsvorgaben und ungenügendes Controlling von – erwartete-

ten wie unerwarteten! - Projekteffekten. Viele Schulen fühlen sich bei der Umsetzung vom Kanton allein gelassen.

- *Responsivität*: Ein Vergleich der Bewertung des bisherigen Projektverlaufs durch den Projektausschuss mit derjenigen durch die Schulen fördert erhebliche Diskrepanzen zutage. Wenngleich Wahrnehmungsunterschiede immer wieder auftreten, muss doch das Ausmass dieser Diskrepanzen in SmP als problematisch bezeichnet werden. Mangelnde Responsivität gegenüber den Erfahrungen in den Schulen kann im Hinblick auf die Projektsteuerung selber zu einem Risikofaktor werden.
- *Belastung*: Die Belastung der Lehrpersonen scheint eindeutig an einer Obergrenze angelangt zu sein, diejenige der Schulleitung überschreitet sie in der Mehrzahl der Fälle bereits. Empfohlen wird hier, für eine bessere Balancierung von Tradition und Innovation, von Bewährtem und Neuem zu sorgen. Schulen benötigen nach Erneuerungsphasen auch wieder Phasen des ruhigen Arbeitens, des Verdauens, des Sammels von Kräften. Daneben wird künftig auch einige Kreativität auf die Suche nach möglichen Entlastungsfaktoren und Ressourcen zu verwenden sein.
- *Fokussierung auf Unterricht*: SmP wird weitherum als reine Strukturreform aufgefasst, die das Hauptgeschäft der Lehrperson – die Erziehung und Bildung der Kinder – kaum tangiert. Wenngleich die Wünschbarkeit solcher Reformen kaum bestritten wird und auch die Akzeptanz gegenüber den SmP-Projektzielen insgesamt gut ist, so wird heute der Wunsch doch deutlich spürbar, dass die Reformen auch auf den Unterricht durchschlagen müssen. Diesem Wunsch sollte vermehrt Beachtung geschenkt und entsprechende Massnahmen sollten getroffen werden.
- *Rollenklärung Schulpflege*: Während die Schulleitungen ihre neue Rolle bereits heute recht sicher und professionell interpretieren und dafür auch durchgehend hohe Anerkennung finden, ist dies der reorganisierten Schulpflege noch nicht ausreichend gelungen. Weder gegenüber den Kollegien noch gegenüber den Eltern konnte sie bis jetzt ihr neues Profil überzeugend kommunizieren. Mehr noch: es bestehen aufgrund der uns vorliegenden Informationen gewisse Zweifel, ob die Schulpfleger/-innen selber den Begriff der strategischen Funktion wirklich auf den Schulalltag übertragen können. Ein Grundproblem liegt wohl im Kompetenzgefälle zwischen Schulpflegen und dem Personal, das geführt werden soll. Vielerorts stehen Schulpflegen als "Laien" kompetenten Schulleitungen und Lehrpersonen vor. Auch die Verortung im Dreieck von Führung, Beratung und Kontrolle scheint vielen Schulpflegen noch schwer zu fallen. Jedenfalls besteht hier ein fortbestehender Klärungs- und Entwicklungsbedarf, der über die Schulpflegen hinaus auch die Rolle der Gemeindebehörden mit reflektiert.
- *Qualitätssicherung*: Dieser Bereich könnte als Illustration für das oben angesprochene Steuerungs- und Informationsdefizit dienen. Insgesamt stehen die von uns besuchten Schulen im Bereich des Q-Managements zumeist noch fast am Anfang. Erste Versuche mit Hospitation verlaufen zwar zumeist erfolgreich, weiter reichende und vor allem systematischere Q-Evaluationen sind noch nicht sichtbar. Die Schulen sind auch unsicher, was hier auf sie zukommt. Hier sollte der Kanton einsetzen und die Schulen darüber informieren,

welche Massnahmen im Q-Bereich innert welcher Zeiträume geplant sind, und in welcher Weise der Kanton diese Massnahmen mit entsprechenden Ressourcen (z.B. Beratung) zu unterstützen gedenkt.

3.5 Fallmatrix SmP (Stand Winter 2000)

Die nun folgende Fallmatrix zeigt einen differenzierten Überblick über die zwölf untersuchten Schulen.

Legende:

Kursiv gesetzt sind Angaben und Daten, die durch Fragebogen während der Interviews erhoben wurden. Antwortskala: Minimalwert 1, Maximalwert 5.

*/**/** bezeichnen signifikante Abweichungen (nach unten oder oben).

Irrtumswahrscheinlichkeiten:

* > .05, d.h. signifikanter Unterschied

** = .01, d.h. sehr signifikanter Unterschied

*** = .001, d.h. höchst signifikanter Unterschied

Abkürzungen:

BD = Bildungsdepartement

EL = Eltern

GBF = Ganzheitlich Beurteilen und Fördern

HO = Hospitationen

IF = Integrierte Förderung

JC = Just Community

LB = Leitbild

LP = Lehrperson

PL = Projektleitung

SB = Schulbegleitung/-beratung

SCH = Schüler/-in

SHP = Schulischer Heilpädagoge

SmP = Schulen mit Profil

SP = Schulpflege/-mitglied

UT = Unterricht

WB = Weiterbildung

Schule	1.	2.	3.
Umfeld	<ul style="list-style-type: none"> Agglomeration von Luzern Schulhaus liegt auf einer Anhöhe über dem Dorf grosszügige Architektur des Schulgebäudes Infrastrukturen: 3.09** 	<ul style="list-style-type: none"> Mittelgrosses Dorf in eher ländlicher Gegend, gemischt bäuerliche und gewerblich-industrielle Erwerbsstruktur gemischte Bevölkerung, Neuzuzüger und Alteingesessene), niedriger Anteil an Ausländern funktionale Infrastrukturen ohne besondere Ausstrahlung Infrastrukturen: 3.90*** 	<ul style="list-style-type: none"> mittelgrosses Dorf, industrieller Charakter hoher Anteil ausländischer Arbeitskräfte mit niedrigem Bildungs- und Sozialstatus dominante Rolle der ortsansässigen Fabrik "Überfremdung" als Thema (Traditionen, Religion usw.) ältere Gebäulichkeiten, wenig Infrastruktur Infrastrukturen: 4.00
Schulprofil	<ul style="list-style-type: none"> aufgeschlossene, integrative, unabhängige Primarschule Betonung der Schulgemeinschaft und der Mitbestimmung Cooperate Identity wird nach aussen kommuniziert hoher Standard auch wissenschaftlichen und fachlichen Wissens bezüglich Schulentwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> mittelgrosse, "überblickbare" Schule die Schule verfügt im Dorf über ein gutes Image, sie informiert über ihre Belange, wird wahrgenommen besonders das Team wird als überdurchschnittlich gut wahrgenommen, innovativ und motiviert Engagement für Integrationsanliegen 	<ul style="list-style-type: none"> sehr kleines Schulhaus (Aussenschule), je zwei Klassen werden zusammen unterrichtet jeder kennt jeden, überschaubare Verhältnisse LP werden als initiativ und engagiert beschrieben aussergewöhnlich intensive Beziehung mit Fabrik
Eckdaten 2000	<ul style="list-style-type: none"> Akzeptanz: $M = 4.39$ ($SD = .44$)** Organisation: $M = 4.44$ ($SD = .32$)** Schulklima: $M = 4.43$ ($SD = .30$)*** 	<ul style="list-style-type: none"> Akzeptanz: $M = 4.32$ ($SD = .29$)*** Organisation: $M = 4.32$ ($SD = .29$) Schulklima: $M = 4.43$ ($SD = .31$)*** 	<ul style="list-style-type: none"> Akzeptanz: $M = 4.18$ ($SD = .51$) Organisation: $M = 4.55$ ($SD = .35$)*** Schulklima: $M = 4.73$ ($SD = .21$)***
Projektgeschichte	<ul style="list-style-type: none"> der Anfang war sehr harzig, happig, anstrengend, man wehrte sich gegen die vielen Sitzungen Schritt für Schritt wurden Schulzimmertüren geöffnet, Leitbild entwickelt, Schulprogramm entworfen, Integration gefördert Arbeitsgruppen, Hospitationsgruppen, Stufengruppen 	<ul style="list-style-type: none"> Einführung des HZU seit 1991, seit 1995 SCHILW, früher Einstieg in SmP (1991) die Schule hat den Einstieg recht zügig und nachhaltig gestaltet, gebremst durch anfängliche Probleme mit SL die meisten SmP-Anliegen sind schon aufgegriffen; im Zentrum stand bisher die Teamentwicklung trotz positiver Einstellung auch Skepsis, ja Unmut gegenüber PL und gegenüber Ressourcenknappheit 	<ul style="list-style-type: none"> keine Vorerfahrungen mit Schulentwicklungsprojekten lange Einführungsphase (4.5 Jahre) mit Projektcharakter, die teilweise zu Übermüdung geführt hat (LP, SP) Projekt hat zur Teambildung beigetragen Akzeptanz für SmP in Einzelfällen sehr niedrig
Kommunikation & Kooperation im Kollegium	<ul style="list-style-type: none"> die Zusammenarbeit (auch mit Fachlehrperson) wird sehr positiv eingeschätzt, gemeinsame Präparationen frische, offene und engagierte Kommunikation gemeinsame Planung des Schuljahres in Sommerferien 	<ul style="list-style-type: none"> übereinstimmend wird das gute Schulklima und die Kooperationswilligkeit im Kollegium hervorgehoben Verhältnis zu EL und SP positiv, durchschnittliche Intensität durchgezogene Erfahrungen mit den Behörden, die im Finanzbereich teilweise andere Vorstellungen haben 	<ul style="list-style-type: none"> sowohl effektive wie angenehme Zusammenarbeit im Kollegium, trotz relativ ausgeprägten individuellen Unterschieden zwischen LP (.B. bzgl. Projekteinstellungen) offenes und konstruktives Kommunikationsklima wöchentliche, protokollierte Teamsitzungen von 1.5 Std.
Kooperation mit Eltern, Schulpflege	<ul style="list-style-type: none"> Elternkontakt besteht (Elternabende, Leitbild Diskussion, Mithilfe bei Anlässen etc), könnte aber intensiviert werden mit den SP und den Behörden läuft sehr gut die Präsidentin der SP ist häufig an Sitzungen des Teams anwesend 	<ul style="list-style-type: none"> kein aussergewöhnlichen Rückmeldungen, die Zusammenarbeit hält sich im Rahmen des Üblichen, wird aber von den Beteiligten auch nicht intensiver gewünscht auch das Verhältnis SP-LP ist gut, wenngleich es seit der Reorganisation distanzierter geworden ist SP hat noch Mühe, ihre neue Rolle zu interpretieren; das führt auf beiden Seiten zu Unsicherheiten 	<ul style="list-style-type: none"> EL empfinden Kontakt als sehr gut, LP wünschen sich dagegen näheren Kontakt und mehr Engagement von EL SP kooperiert v.a. mit SL, dieser Draht funktioniert gut
Generierung von eigenen Projekten	<ul style="list-style-type: none"> Entwicklung von Leitbild und Schulprogramm Community-Projekt (Uni Freiburg) mit Vollversammlungen etc. Planung und Durchführung versch. Aktivitäten: Begrüssung der 1. Klässer, Verabschiedung der 6. Klässler, grosse Milleniumsfeier, Gestaltung des Pausenplatzes, Winterplausch Umsetzung der QS 	<ul style="list-style-type: none"> SL installiert (inkl Pflichtenheft), Leitbild liegt vor seit 3 Jahren werden Hospitationen durchgeführt, seit einem halben Jahr bestehen Q-Gruppen Stufengruppen und Steuergruppen 	<ul style="list-style-type: none"> Installation SL und Erarbeitung eines Leitbildes Einführung GBF neue Schul- und Schulhausordnung Schulsozialarbeit, zusammen mit Jugendberatung Hospitationsgruppen (Q-Gruppen in Planung)
Leitbildentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> Leitbild war Grundlage für Ausarbeitung des Schulprogramms Schule arbeitet mit ihrem LB in verschiedenen Projekten und lässt es in den Schulalltag einfließen an Elternabenden wird mit dem LB gearbeitet im UT wird auf das LB verwiesen 	<ul style="list-style-type: none"> Leitbild wurde in einem eineinhalbjährigen, eher mühsamen Prozess entwickelt; LP stehen nur teilweise dahinter, wenig Überzeugung 	<ul style="list-style-type: none"> abgeschlossen LB ist bekannt, auch EL wissen darum
Installierung der Schulleitung	<ul style="list-style-type: none"> SL wird als sehr engagiert, initiativ und kompetent eingeschätzt SL ist sozial und emotional auf der Höhe... die Führung ist sehr partnerschaftlich die Sitzungen sind gut vorbereitet und durchdacht gestaltet, die LP werden gut informiert 	<ul style="list-style-type: none"> die erste SL hat die Schule verlassen ("verheizt") die neue SL (eigentlich ein SL-Team, 3 Personen) mit hoher Akzeptanz, wird als grosse Unterstützung erlebt, hier ein Schlüsselfaktor für positiven Projektverlauf beobachtet und befürchtet wird Überlastung der SL 	<ul style="list-style-type: none"> zweistufiges Modell, Leitung auf Stufe Schule und Schulhaus insgesamt gute Erfahrungen, LP fühlen sich gestärkt Funktionsklärung (zu LP und SP) noch im Gange

Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • schwierig zu sagen, ob SmP auf UT durchschlägt • neue Lernformen, integrative Förderung, soziales Lernen haben nur indirekt mit SmP zu tun, wirken sich aber auf UT aus • durch das gegenseitige Hospitieren lernt man viel dazu • LP geben verantwortungsvoller, bewusster Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • Einfluss von SmP auf UT vermutlich gering, am ehesten indirekt als Konsequenz aus neuer Teamkultur (Hospitation usw.) • Befürchtet werden negative Effekte wegen Zeitmangel 	<ul style="list-style-type: none"> • ein direkter Einfluss von SmP auf UT ist nicht sichtbar • indirekt, über GBF, beeinflusst SmP allerdings die Interaktion im Klassenzimmer schon • Zeit für UT-Planung wird eher knapp durch SmP
Qualitätssicherung	<ul style="list-style-type: none"> • es bestehen Hospitationsgruppen, HO fanden 2x statt • Uni Freiburg evaluierte das JC, Bessoth untersuchte das Schul- und Unterrichtsklima • Bedenken bzgl QS: Abhängigkeit, fehlendes Know-how 	<ul style="list-style-type: none"> • erste MA-Gespräche mit SL wurden gemacht, ebenso erste Erfahrungen mit Q-Gruppen, noch keine konsolidierte Rückmeldung möglich • Hospitation mit aussergewöhnlich guter Resonanz • grosse Zurückhaltung mit "kritischen" Feedbacks 	<ul style="list-style-type: none"> • Q-Sicherung im Aufbau: Hospitation, ab 2001 dann auch Q-Gruppen und Schulhausauswertung • noch kein Feedback an LP durch SL; das kollegiale Feedback wird geschätzt
Projekt SmP: Kenntnisstand	<ul style="list-style-type: none"> • Ziel von SmP: Weiterentwicklung der Schulen • Aufgaben werden vom Kanton an die Schulen delegiert • Selbstorganisation soll vor Ort gefördert werden • Umsetzung des neuen Volksschulbildungsgesetzes • Stärkung der QS 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisstand überdurchschnittlich gut, SmP wurde hier als Thema kommuniziert • EL und SP sind ebenfalls recht gut informiert, wenngleich hier Detailkenntnisse fehlen 	<ul style="list-style-type: none"> • die SL und LP sind gut informiert, ausser im Bereich der spezifischen Weiterbildungsangebote zu SmP • Informationsstand bei SP ausreichend bis gut • EL insgesamt kaum im Bilde über SmP, haben sich nach eigener Auskunft auch kaum dafür interessiert
Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> • Stolpersteine können sein: Zeit, Tempo, Finanzen • Bewusstsein, dass Projekte auch Ressourcen brauchen, dass man gut einteilen muss, ist vorhanden 	<ul style="list-style-type: none"> • grosse Unsicherheiten und Bedenken der Langzeiteffekte von SmP im Finanzbereich (Nachteile für kleine und ärmere Gemeinden) • zeitliche Ressourcen chronisch knapp, dramatisch im Falle der SL, die nicht hinreichend entlastet wird • die ganze Kostenthematik löst viel Unmut gegenüber dem Kanton (und der PL) aus; Support fehlt 	<ul style="list-style-type: none"> • materielle und finanzielle Situation ausreichend, bei sehr kleinem Spielraum • Regelung der SL-Entlastung sehr knapp, Zusatzaufwand wird nicht vollständig abgegolten
Belastung/Stress	<ul style="list-style-type: none"> • SmP ist belastend für Junglehrpersonen, die das 1. Berufsjahr bestreiten • die grosse Fülle von Projekten, die rasante Entwicklung, keine Zeit für Marschhalte stressen das Team • man kann nicht immer allen Ansprüchen genügen 	<ul style="list-style-type: none"> • erhöhte zeitliche Beanspruchung bei fast allen LP • bei der SL wegen Doppelbelastung LP/SL im roten Bereich, befürchtet wird ein vorzeitiges Ausbrennen • fehlende Zeit für UT-Planung 	<ul style="list-style-type: none"> • der Zusatzaufwand wird allgemein anerkannt, aber nur in Einzelfällen als stark belastend erlebt • Rollendistanz und Abgrenzung als Chancen • Burnout-Gefahr wird teilweise spürbar
Akzeptanz Allgemein	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Zuständigkeiten klären:</i> M = 4.33 (SD = .89) • <i>Kommunikationskultur:</i> M = 4.92 (SD = .29)* • <i>Elternmitgestaltung:</i> M = 3.58 (SD = .67)** • <i>Qualitätssicherung:</i> M = 4.25 (SD = 1.06) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Zuständigkeiten klären:</i> M = 4.60 (SD = .51)** • <i>Kommunikationskultur:</i> M = 4.75 (SD = .58) • <i>Elternmitgestaltung:</i> M = 3.47 (SD = .47)** • <i>Qualitätssicherung:</i> M = 4.14 (SD = .66) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Zuständigkeiten klären:</i> M = 4.00 (SD = 1.41) • <i>Kommunikationskultur:</i> M = 4.38 (SD = .52)* • <i>Elternmitgestaltung:</i> M = 4.13 (SD = .83)*** • <i>Qualitätssicherung:</i> M = 4.57 (SD = .79)
Positiv	<ul style="list-style-type: none"> • man lernt viele Dinge, die über das eigentliche Unterrichten hinausgehen, z.B. eine Sitzung leiten • der Lehrberuf erfährt durch SmP eine Bereicherung, wir lernen uns im Team besser kennen, realisieren gemeinsame Projekte • Geselligkeit darf nicht zu kurz kommen 	<ul style="list-style-type: none"> • Stärken im Bereich Schulstruktur (Organisation, inkl. SL) und Schulkultur; gute Schulgrösse • gute Einbettung der Schule im Umfeld mit positivem Image, Schule wird von aussen gestützt • geeintes, innovatives Team 	<ul style="list-style-type: none"> • kleines Team, gutes Klima • enge interne Zusammenarbeit, gute SL
Negativ	<ul style="list-style-type: none"> • Projekte werden lanciert, ohne dass das BD Rahmen klärte • das Unterrichten hat in den letzten Jahren einen immer geringeren Stellenwert erhalten • Führungsleute bei Ämterkonferenzen wissen oft nicht mehr als die eingeladenen SL • SmP kann nicht kostenneutral abgewickelt werden 	<ul style="list-style-type: none"> • (zu) knappe Ressourcen: Zeit, Finanzen, Unterstützung • negative Einstellung gegenüber kantonalen Stellen, v.a. wegen Planungsschwächen, mangelnder Unterstützung und negativen Konsequenzen im Bereich Finanzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Elternkontakt unbefriedigend, mangelndes Interesse und kulturelle Differenzen bei ausländischen EL als Gründe • Zusatzaufwand für SmP geht zulasten UT-Vorbereitung; dieser administrative "Kleinkram" wirkt demotivierend
Blick in die Zukunft	<ul style="list-style-type: none"> • kantonale Rahmenvorgaben sollen klarer definiert werden • mit der Zeit sollte haushälterischer umgegangen werden • die neuen Projekte (Englisch, Computer, GBF) sollten sorgfältiger eingeführt werden • die Vollversammlungen können sicher noch optimiert werden 	<ul style="list-style-type: none"> • ausreichende Finanzierung und professionelle Unterstützung durch Kanton bei künftigen Projektelementen • PL stärker mit Schulen sprechen, mit offenen Karten • künftig wieder stärkere Konzentration auf UT und SCH • Belastung LP/SL im Auge behalten, resp. reduzieren • Koordination auf Kantonsebene, gemeindübergreifend 	<ul style="list-style-type: none"> • Wunsch nach stärker UT-relevanten Projektaktivitäten und Reduktion administrativer Zusatzaufgaben • Phasen der Ruhe und Reflexion einbauen, konsolidieren • Koordination durch BD verbessern, Kontakt mit anderen Schulen aufbauen, Synergien wecken • Gefahr einer Zweiklassen-Schule (ärmere Gemeinden): vgl. kommende Aufgaben (Informatik, Englisch)

Schule	4.	5.	6.
Umfeld	<ul style="list-style-type: none"> kleines Dorf mit geringem Ausländeranteil Dorf ist den letzten Jahren sehr stark gewachsen, Städter zogen aufs Land Freizeitangebote für Kinder fehlen Schulhaus mit neuerem Anbau, Infrastruktur und Mobiliar sind neu und funktional <i>Infrastrukturen: 4.64***</i> 	<ul style="list-style-type: none"> kleines Dorf, Streusiedlung mit Weilern bäuerliche Prägung, obwohl heute der Anteil an Bauernkindern stark abgenommen hat <i>Infrastrukturen: 3.91***</i> 	<ul style="list-style-type: none"> städtisch, Agglomeration mit hohem Ausländeranteil Schulanlage ist sehr gross (3 Schulhäuser, Pavillon mit Mediothek, Bibliothek, Rektorat der Volksschule) Verschiedene Pausenhöfe, Schule liegt direkt an einer Strassenkreuzung Einkaufszentren, Strasse, Bahn in der Nähe der Schule <i>Infrastrukturen: 3.10</i>
Schulprofil	<ul style="list-style-type: none"> kleine und gut überschaubare Primarschule familiäre Atmosphäre in der Schule starke Teamkultur mit gegenseitigem Vertrauen unter den LP 	<ul style="list-style-type: none"> eher kleine, übersichtliche Schule Schule mit wichtiger Integrationsfunktion im Dorf ("Dorftreff") ausgeprägtes pädagogisches Bewusstsein, bis hin zu EL SCH werden aktiv an SE-Prozess beteiligt (SCH-Rat) nur Unter- und Mittelstufe im Dorf, Oberstufe auswärts eher junges, engagiertes Team 	<ul style="list-style-type: none"> sehr grosse Schule von Primar- bis Sekstufe, inkl. Kleinklassen (ca. 90 LP), komplexe Führungsstruktur pädagogischer Schwerpunkt: Umgang mit Multikulturalität Schulkultur, die im Prinzip der Kundschaft angepasst ist, mit speziellen Fördermassnahmen
Eckdaten 2000	<ul style="list-style-type: none"> <i>Akzeptanz: M = 4.09 (SD = .38)</i> <i>Organisation: M = 4.32 (SD = .49)</i> <i>Schulklima: M = 4.44 (SD = 1.49)***</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Akzeptanz: M = 4.21 (SD = .50)</i> <i>Organisation: M = 4.45 (SD = .28)***</i> <i>Schulklima: M = 4.18 (SD = .37)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Akzeptanz: M = 4.27 (SD = .27)*</i> <i>Organisation: M = 4.00 (SD = .25)</i> <i>Schulklima: M = 4.19 (SD = .50)</i>
Projektgeschichte	<ul style="list-style-type: none"> zahlreiche Aktivitäten wurden in der Schule ausgelöst LP packen an und schieben es nicht auf die lange Bank... Gefahr der Überforderung ist spürbar Teamzusammensetzung ist entscheidend 	<ul style="list-style-type: none"> Schulentwicklung begann hier lange vor SmP besonders die lange Erfahrung mit GBF war prägend allgemeine Strukturreformen (SL, SP) und Leitbildentwicklung nach turbulentem Jahr (inkl. Fluktuationen bei LP) ist nun wieder Ruhe eingekkehrt 	<ul style="list-style-type: none"> Entwicklung wird als kontinuierlich bezeichnet und nicht als Bruch oder grossen Stress-Faktor erlebt Entwicklung begann schon sehr früh, denn es war ein echtes Bedürfnis der Schule nach kompetenter Führung momentan: eher Konsolidierungsphase
Kommunikation & Kooperation im Kollegium	<ul style="list-style-type: none"> die Zusammenarbeit im Lehrerteam ist sehr gut offene und spontane Gesprächskultur der Umgang zwischen LP und SCH ist kollegial, es gibt keine grossen sozialen Probleme 	<ul style="list-style-type: none"> offenes und angenehmes Klima innerhalb des Kollegiums hat man nach schwierigen Perioden wieder zu einem guten Dialog gefunden 	<ul style="list-style-type: none"> Zusammenarbeit mit den Kolleginnen, Ideenaustausch und klassenübergreifende Projekte sind motivierend Kommunikationsabläufe innerhalb der Schulstruktur sind klar, institutionalisiert und funktionieren bei grossem Wechsel im Team ist Kooperation schwierig
Kooperation mit Eltern, Schulpflege	<ul style="list-style-type: none"> es hängt stark von der Bereitschaft der LP und EL ab, wie intensiv die Zusammenarbeit gestaltet wird Elternabende, Schulbesuche, Gespräche werden angeboten die SL übernimmt die Kommunikation nach aussen 	<ul style="list-style-type: none"> regelmässige Info-Abende für EL; EL-Involvement gut Unsicherheit auf Seiten EL seit Neuordnung SP: Zugang zur SL ersetzt den Kontakt über SP offenbar nicht zufriedenstellend Kontakt mit SP eher distanziert, besonders seitens LP 	<ul style="list-style-type: none"> Elternkontakt auf der Ebene Einzel-LP zu EL der SCH, andere Formen sind noch nicht weiter gediehen Informationsveranstaltungen für neue SCH, Orientierungen über Schuleintritt zusammen mit der SP der direkte Kontakt LP-SP hat leider abgenommen
Generierung von eigenen Projekten	<ul style="list-style-type: none"> Leitbild IF und GBF klassenübergreifende Projektstage (z. B. Landsgemeinde, Zirkus, Weihnachtsspiel) mit den Kindern gemeinsame Gestaltung des Pausenplatzes 	<ul style="list-style-type: none"> Leitbild und Reorganisation SL und SP GBF Schülerrat und Schülerzeitung Integratives Fördersystem 	<ul style="list-style-type: none"> LB-Entwicklung und Neurogenisation der Schuleinheiten Projektwochen (gab es jedoch schon früher) neue gemeinsame Projekte: Gestaltung des 1. Schultages, Herbstwanderung etc. Installierung von Q-Gruppen
Leitbildentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> LB wurde vom Team ausgearbeitet LB hat der Schule ein Gesicht gegeben Entwicklung war sehr fruchtbar und hat das Team weiter gestärkt mit Schulfest wurde das Leitbild den Eltern vorgestellt 	<ul style="list-style-type: none"> abgeschlossen (97/98), 8 Leitsätze wird umgesetzt, jedes Jahr zwei Leitsätze 	<ul style="list-style-type: none"> die einzelnen Schulen haben ein LB, am Schluss wird noch ein Dach-LB über die gesamte Schule entworfen die Formulierung eines LB ist eigentlich unwichtig – ein Leitbild zu leben, das ist das wichtige!
Installierung der Schulleitung	<ul style="list-style-type: none"> im Frühjahr 00 kam es zu einem Ecclat zwischen SL, SP und LP, anschliessend Kündigung des SL jetzt eine SL als Übergangslösung SL sollen mehr Unterstützung (Ressourcen, Wertschätzung) erfahren 	<ul style="list-style-type: none"> nach anfänglichen Schwierigkeiten hat sich die SL nun breite Akzeptanz gesichert, wird kompetent und engagiert erlebt Doppelrolle SL und LP: Gefahr, dass SL sich zunehmend von LP entfernt (nicht nur räumlich!) Rollendifferenzierung SL/SP löst nicht nur Probleme, sondern schafft auch neue. Bsp.: EL suchen Kontakt mit SP nach wie vor 	<ul style="list-style-type: none"> komplexe Führungsstruktur mit Rektorat und Schulleitungen in den Schulhäusern Rektorat und SL führen die Schule kompetent, LP fühlen sich durch die SL gut vertreten SL sind durch geringe Stundenreduktion sehr belastet

Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • verschiedene Projektstage an der Schule • Auswirkungen von SmP auf den Unterricht indirekt über die verstärkte Kooperation zwischen LP, SHP, EL • im Rahmen der GBF-Einführung wurde die Beurteilung thematisiert 	<ul style="list-style-type: none"> • ein Einfluss von SmP auf den UT wird generell verneint • vielmehr sind es konkrete Projekte, allen voran GBF, die hier wirksam sind 	<ul style="list-style-type: none"> • SmP wirkt sich eher indirekt z.B. über gemeinsame Planungen oder die Leitbilddiskussion auf den UT aus
Qualitätssicherung	<ul style="list-style-type: none"> • das ist bei uns noch nicht eingerichtet, denn die Schule hat noch keine definitive Schulleitung • Q-Gruppen sind erst am entstehen 	<ul style="list-style-type: none"> • das Thema ist noch kaum bearbeitet, es existieren erst gewisse allgemeine Vorstellungen darüber • Einführung Hospitationsgruppe in Vorbereitung • Skepsis betr. rein internen Beurteilungssystemen 	<ul style="list-style-type: none"> • einmal pro Semester finden HO statt • Feedbackkultur wird in den Schulhäusern erst aufgebaut • Durchführung einer SCHILW zum Thema Feedback • Installation der Q-Gruppen wird zur Zeit durchgeführt
Projekt SmP: Kenntnisstand	<ul style="list-style-type: none"> • Schule und Gemeinde sollen autonomer werden, eigenes Profil/Leitbild • Kooperation im Team und nach aussen zu Eltern stärken • Einführung neuer Lehr- und Lernformen • integrative Bemühen fördern 	<ul style="list-style-type: none"> • ausreichender Kenntnisstand im Kollegium • EL wissen kaum etwas über SmP, was zu vielen Vermutungen (und Unterstellungen!) führt im Zusammenhang mit Veränderungen an dieser Schule • SP gut informiert, besuchte entsprechende Kurse 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestaltungsautonomie von Schulen • Schule besser den Bedürfnissen der Kunden anpassen • Elternintegration in die Schule • Selbst- und Fremdevaluation • Teamorientierung weg vom Kollegium hin zum Team
Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> • die Ressourcen müssten geklärt und bereitgestellt werden • zu wenig Entlastungsstunden für die SL und die Entwicklungsarbeit im Team 	<ul style="list-style-type: none"> • knappe, ja minimale finanzielle Ressourcen • neuen Vorhaben (Englisch, Informatik) sieht man deshalb mit Sorge entgegen 	<ul style="list-style-type: none"> • durch Prioritätensetzung Ressourcen sparen • es geht häufig ums Geld statt ums Pädagogische • Gruppenräume fehlen, mangelhafte Einführungen in die Projekte, keine Begleitung von SL, SmP als Sparprojekt
Belastung/Stress	<ul style="list-style-type: none"> • Gefahr, sich zu überfordern • viele Marathonsitzungen, Freizeit muss für die Schule hergegeben werden • mit den Behörden hat die Zusammenarbeit letztes Jahr nicht geklappt 	<ul style="list-style-type: none"> • die Belastungen sind zwar spürbar, aber scheinen nicht dramatische Ausmasse anzunehmen • man grenzt sich bewusst ab, pragmatische Haltung, teilweise auch innere Emigration 	<ul style="list-style-type: none"> • durch zuviele Projekte werden LP emotional und zeitlich überlastet • Kommissionsarbeit braucht Zeit und Energie • Gefahr, dass für den UT zu wenig Zeit eingesetzt wird • man muss lernen, abschalten zu können
Akzeptanz Allgemein	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Zuständigkeiten klären:</i> M = 4.50 (SD = .65)* • <i>Kommunikationskultur:</i> M = 4.67 (SD = .82) • <i>Elternmitgestaltung:</i> M = 3.47 (SD = 1.06)** • <i>Qualitätssicherung:</i> M = 4.00 (SD = 1.00) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Zuständigkeiten klären:</i> M = 4.73 (SD = .65)** • <i>Kommunikationskultur:</i> M = 4.82 (SD = .40) • <i>Elternmitgestaltung:</i> M = 3.27 (SD = 1.10) • <i>Qualitätssicherung:</i> M = 4.73 (SD = .47)** 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Zuständigkeiten klären:</i> M = 4.73 (SD = .47)** • <i>Kommunikationskultur:</i> M = 4.55 (SD = .52) • <i>Elternmitgestaltung:</i> M = 3.82 (SD = 1.17)** • <i>Qualitätssicherung:</i> M = 4.18 (SD = .75)
Positiv	<ul style="list-style-type: none"> • es läuft etwas in der Schule • das Projekt ist mit viel Aufwand verbunden, aber es lohnt sich • Teamarbeit ist sehr motivierend, die LP sind keine Einzelkämpfer mehr 	<ul style="list-style-type: none"> • übersichtliche Schule mit guter Einbindung ins Dorf • engagierte und kompetente SL • recht professionelle SP 	<ul style="list-style-type: none"> • behutsame Entwicklung vor Ort, Schritt für Schritt • selbständige Organisation der Schuleinheiten • Auseinandersetzung im Team mit pädagogischen Aspekten • die Eigenständigkeit und Freiheit Projekte zu entwerfen
Negativ	<ul style="list-style-type: none"> • Anforderungen an LP steigen, die Leistungen werden immer weniger honoriert • Kooperation mit Behörden hat letztes Jahr nicht geklappt • Der Kanton will zuviel auf einmal • zuständige Leute im BD sind bei Anfragen nicht hinreichend informiert 	<ul style="list-style-type: none"> • Gefühl der Überbetonung von strukturell-organisatorischen Reformen im Vergleich mit pädagogischer Schulentwicklung • wenig feu sacré für SmP, teilweise Kritik an PL/Kanton • die Haltung gegenüber dem Kanton ist eher skeptisch, man befürchtet langfristig Probleme für kleine, arme Gemeinden 	<ul style="list-style-type: none"> • Schwächen liegen bei der kantonalen Führung und den Ressourcen, bzw. Rahmenbedingungen • BD behindert die Entwicklung statt zu fördern • QS birgt Spannungen und Ungerechtigkeiten in sich • Kanton will durch SmP sparen, wenig päd. Gründe für SmP
Blick in die Zukunft	<ul style="list-style-type: none"> • Ideen zuerst ausreifen lassen • Prioritäten festlegen und sich darauf konzentrieren • genügend Ressourcen bereitstellen • LP nicht durch zusätzliche Aufgaben überlasten • Schulen sollten vom BD besser betreut werden 	<ul style="list-style-type: none"> • Wunsch nach Beibehaltung des direkten EL-Kontaktes zu SP • generell: Neuregelung der EL-Mitbestimmung • nicht vor lauter Reformen Kerngeschäft UT vergessen • vor weiteren Innovationen: Finanzierung, Belastung und Ausbildung gut prüfen • Konsolidierungsphase einschalten 	<ul style="list-style-type: none"> • Konzipierung der Begabtenförderung • Einstellung eines schulischen Sozialarbeiters • Finanzielle Konsequenzen von SmP müssen politisch bearbeitet werden • Verstärkung der Elternarbeit

Schule	7.	8.	9.
Umfeld	<ul style="list-style-type: none"> ländlicher Charakter, bäuerlich Schulhaus ist eingebettet in die Umgebung Schulanlage: grosse Anlage mit unterschiedlichen Pausenhöfen, Schulhaus wirkt eher kalt, anonym und wenig gemütlich Infrastrukturen: 4.25*** 	<ul style="list-style-type: none"> Quartierschule in städtischem Umfeld sozial durchmischte Einwohnerschaft, Mittel- bis Oberschicht überproportional vertreten geringer Anteil Ausländer/Fremdsprachige schöne Umgebung, Gebäude und Infrastrukturen teilweise veraltet und/oder in schlechtem Zustand Infrastrukturen: 3.00*** 	<ul style="list-style-type: none"> wohlhabende Gemeinde mit niedrigem Steuerfuss viele Schüler stammen aus Wohlstandsfamilien geringer Ausländeranteil, keine Sprachprobleme Altehrwürdiger Schulhausbau, gepflegt Schulhausplatz eher kahl, zusätzlich Rasen Infrastrukturen: 4.33***
Schulprofil	<ul style="list-style-type: none"> ländliche, familiäre Dorfschule (Primar und teilweise Sek I) sehr grosses Einzugsgebiet : 30 Kinder, die Mittagsverpflegung haben; über 100 Kinder werden mit Bussen hergeführt Schule wird so gestaltet, dass es den SCH wohl ist 	<ul style="list-style-type: none"> grosse Schule, in verschiedenen Pavillons untergebracht 1.-4. Kl. und 5./6. Kl. in separierten Schuleinheiten alters- und einstellungsmässig durchmischtes Team, das sich in den letzten Jahren besser gefunden hat 	<ul style="list-style-type: none"> kleines und übersichtliches Oberstufenzentrum (Sek I) mit familiärer Atmosphäre gute Infrastruktur und niedere Klassenbestände besonderes SL-Modell (ein SL pro Schulhaus)
Eckdaten 2000	<ul style="list-style-type: none"> Akzeptanz: $M = 3.99$ ($SD = .79$) Organisation: $M = 4.35$ ($SD = .14$) Schulklima: $M = 4.15$ ($SD = .21$) 	<ul style="list-style-type: none"> Akzeptanz: $M = 4.00^*$ ($SD = .51$)* Organisation: $M = 4.12$ ($SD = .41$) Schulklima: $M = 4.19$ ($SD = .47$) 	<ul style="list-style-type: none"> Akzeptanz: $M = 3.91$ ($SD = .27$)*** Organisation: $M = 4.19$ ($SD = .33$) Schulklima: $M = 4.20$ ($SD = .30$)
Projektgeschichte	<ul style="list-style-type: none"> Entwicklung eher überlegt und gemächlich es werden immer diejenigen Entwicklungsschritte gemacht, die vom Kanton verlangt werden durch schrittweises Vorgehen konnte die Belastung der LP in Grenzen gehalten werden 	<ul style="list-style-type: none"> Teamentwicklungsprozess seit 1990, seit 1994 Aufbau einer Feedbackkultur, seit 1998 Gewaltprävention SmP wurde hier nie richtig "lanciert", Kenntnisstand bei Beteiligten niedrig, SmP ist kein "Thema" positive Tendenzen unverkennbar, aber kaum in direktem Zusammenhang mit SmP-Projekten 	<ul style="list-style-type: none"> Prozess war v.a. zu Beginn des Projekts langwierig, schwierig und bürokratisch Probleme mit der Einrichtung der SL, jetzt läuft es besser Leitbild wirkte sich positiv auf die Schulkultur aus
Kommunikation & Kooperation im Kollegium	<ul style="list-style-type: none"> es herrscht eine entspannte Atmosphäre, es wird viel gelacht, aber auch heftig diskutiert unterschiedliche Meinungen im Team werden nicht zugeschüttet, sondern ausgetauscht und diskutiert Stufengruppen (z.T. regional) wurden eingerichtet 	<ul style="list-style-type: none"> die interne Kommunikation und Kooperation hat sich über die letzten Jahre sehr positiv entwickelt alle Befragten äussern sich befriedigt über Ausmass und Qualität der Zusammenarbeit Team reflektiert sich als engagiert und kreativ 	<ul style="list-style-type: none"> ehrlicher und offener Umgang unter den LP und mit SL die Kooperation erfolgt z.T. schulhausübergreifend Team stützt und trägt den einzelnen, nach aussen tritt es geschlossen auf
Kooperation mit Eltern, Schulpflege	<ul style="list-style-type: none"> Elternkontakt läuft im üblichen Rahmen: EL-Abende, Einbezug der EL bei Projektwochen, EL-Gespräche bei Übertritt in Sek I, offenes Schulzimmer SP-Präsident ist volksnah, schulnah und sehr kompetent sehr kooperatives Verhältnis zur SP 	<ul style="list-style-type: none"> Kontakt mit EL nicht überaus intensiv, aber positiv Wunsch nach mehr EL-Involvement nicht vorhanden die SP ist hier wenig integriert ins Geschehen, bedingt auch durch SP-Reorganisation in Stadt Luzern; Problemwahrnehmung auf beiden Seiten spürbar 	<ul style="list-style-type: none"> Zusammenarbeit mit den Eltern ist ein Problem Angebot für die Kooperation mit den Eltern ist stark lehrerabhängig und v.a. "störungsorientiert" Kooperation mit der SP sehr gut, mit Gemeinderat, z.T. gut, z.T. eher dürftig
Generierung von eigenen Projekten	<ul style="list-style-type: none"> LB ist in der Endphase wöchentliche Teamsitzungen SCHILW-Tage, klassenübergreifende Projektwochen Planung der QS 	<ul style="list-style-type: none"> SL ist installiert Projekt Gewaltprävention Teamentwicklung mit regelmässigen Sitzungen stufen-/klassenübergreifende Projekte Feedbackkultur, inkl. Hospitation 	<ul style="list-style-type: none"> Entwicklung von klaren Leitungsstrukturen und des Leitbildes Lehrerplenum und Q-Gruppe (Hospitationen) Anlässe mit Eltern und Tagungen zum Projekt
Leitbildentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> LB wurde in Arbeitsgruppen und Kollegium erarbeitet Unterricht wird im LB stark betont (lehren und lernen, Verantwortung und Zusammenarbeit, päd. Grundhaltungen) die Umsetzung des LB wird zentral sein für die Schule 	<ul style="list-style-type: none"> ist noch im Gange 	<ul style="list-style-type: none"> "schönes" Leitbild wurde entwickelt Wirkung ist unklar: "LB bleibt leider in der Schublade stecken" bis "wirkt sich positiv auf die Schulkultur aus"
Installierung der Schulleitung	<ul style="list-style-type: none"> hohe Akzeptanz des SL im Kollegium SL besitzt hohe Bedeutung bzgl. Umsetzung von Entwicklungsprozessen SL sollte aufgrund der hohen Belastung in Zukunft auf 2 Personen aufgeteilt werden 	<ul style="list-style-type: none"> zwei Ebenen: SL und Rektor (auf Ebene Stadt) SL mit wichtigem und überaus positivem Einfluss seit Einführung SL fühlt sich auch der KG stärker integriert Anliegen im Schulhaus werden durch SL aufgegriffen und weiter verfolgt 	<ul style="list-style-type: none"> die SL dieser Schule leistet kompetente, motivierte Arbeit Führungsstil ist effizient und transparent klare Verteilung der Rollen und Funktionen der SL LP haben zur Entlastung der SL beigetragen positiv ist, dass der SL auch Unterricht erteilt

Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> SmP wirkt sich nicht auf den UT aus Umsetzung des LB wirkt sich auf den UT aus 	<ul style="list-style-type: none"> kaum wahrnehmbare Einflüsse von SmP auf UT; da SmP hier ohnehin sehr wenig publik ist, sind direkte Einflüsse auch nicht zu erwarten GBF wird positiv erwähnt 	<ul style="list-style-type: none"> Schule ist offener, demokratischer geworden, dies wirkt sich auch auf den UT aus Massnahmen der QS wirkt sich positiv auf UT aus SmP wirkt sich nicht auf den UT aus, hindert ihn sogar, weil vermehrt Zeit für die Vorbereitung fehlt
Qualitätssicherung	<ul style="list-style-type: none"> eine Steuergruppe arbeitet das System der QS aus QE-Gruppen sind am Entstehen für die Entwicklung der QS braucht es eine professionelle Unterstützung 	<ul style="list-style-type: none"> eine Feedbackkultur wurde schon vor SmP eingeführt; das kollegiale Feedback (Hospitation) stösst durchgehend auf sehr gute Resonanz Q-Gruppen sind geplant Vakuum im Bereich externes Feedback, da SP praktisch abwesend (Reorganisation) 	<ul style="list-style-type: none"> kollegiales Feedback wurde bereits durchgeführt die neue QS fördert Spannungen und ist ineffizient Beurteilung durch SL ist befruchtend, bringt viel
Projekt SmP: Kenntnisstand	<ul style="list-style-type: none"> Emanzipation der Schulen Unabhängigkeit, Selbständigkeit der Schulen Profil der Schule wird im LB festgehalten Wahrnehmen von Gestaltungsspielräumen im Rahmen von kantonalen Vorgaben 	<ul style="list-style-type: none"> bei den meisten Befragten ist das Wissen um das Projekt erstaunlich dünn, sogar in Steuergruppe SmP wurde hier offenbar nie ausreichend kommuniziert, das diesbezügliche Manko wird auch von den Befragten ausgesprochen 	<ul style="list-style-type: none"> vermehrte Autonomie der einzelnen Schulhäuser Kanton übt nur noch das Controlling aus Öffnung der Schule und Einbezug von Aussenstehenden verstärkte Transparenz, Pflege der Gemeinschaft die Kinder sollen lernen zu lernen
Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> Schule stürzt sich nicht in die Entwicklung, sondern macht, was sie muss oder was den LP als wichtig erscheint zeitliche Ressourcen sind zu knapp bemessen 	<ul style="list-style-type: none"> ein heikles Thema, man vermutet hinter SmP ein verkappetes Sparprogramm des Kantons vermisst werden ausreichende zeitliche Ressourcen, Mittel für spezifische Projekte und Unterstützung 	<ul style="list-style-type: none"> zuwenig Zeit, um Ideen reifen zu lassen Ressourcen (Entlastungslektionen) für die Umsetzung sind zuwenig durchdacht vor Projektabschluss kommt bereits das nächste Projekt
Belastung/Stress	<ul style="list-style-type: none"> die Arbeitsbelastung stösst zeitweise an ihre Grenzen durch gerechte Arbeitsverteilung auf das Kollegium können Belastungen vermieden werden entweder man zieht einen Wagen oder man stösst ihn. Und ich sage einfach, ich ziehe lieber 	<ul style="list-style-type: none"> weil SmP hier kaum hohe Wellen wirft, werden auch die damit verbundenen Belastungen kaum spürbar LP mit gelassenem, pragmatischem Umgang mit Belastungsfragen 	<ul style="list-style-type: none"> keine zusätzliche Belastung Angst, den neuen Anforderungen nicht zu genügen man muss beim Kanton um Entlastung kämpfen. Das BD anerkennt die grosse Belastung von SL und LP nicht
Akzeptanz Allgemein	<ul style="list-style-type: none"> Zuständigkeiten klären: $M = 4.50$ ($SD = .76$)* Kommunikationskultur: $M = 4.63$ ($SD = .52$) Elternmitgestaltung: $M = 2.63$ ($SD = .74$)** Qualitätssicherung: $M = 4.13$ ($SD = 1.36$) 	<ul style="list-style-type: none"> Zuständigkeiten klären: $M = 3.53$ ($SD = 1.25$)** Kommunikationskultur: $M = 4.87$ ($SD = .35$) Elternmitgestaltung: $M = 3.20$ ($SD = 1.08$) Qualitätssicherung: $M = 3.93$ ($SD = .80$)** 	<ul style="list-style-type: none"> Zuständigkeiten klären: $M = 4.13$ ($SD = .92$) Kommunikationskultur: $M = 4.80$ ($SD = .41$) Elternmitgestaltung: $M = 3.13$ ($SD = .83$)* Qualitätssicherung: $M = 3.73$ ($SD = 1.10$)**
Positiv	<ul style="list-style-type: none"> es gibt Entwicklungsmöglichkeiten im Tätigkeitsfeld der LP die ganzen Veränderungen sind sehr spannend Selbständigkeit, die man dann im Projekt Teamentwicklung wird sehr positiv bewertet 	<ul style="list-style-type: none"> intensive und langjährige Teamentwicklung trägt Früchte harmonisierendes Kollegium und starke SL 	<ul style="list-style-type: none"> wichtig ist die Grundidee des Projekts, auch wenn nicht alles realisiert wird miteinander neue Lösungswege suchen, etwas aufbauen man kann Ideen einbringen, Schule selber gestalten, im Team arbeiten, Projekte initiieren
Negativ	<ul style="list-style-type: none"> Pro-Kopf-Besoldung klemmt ab Klassengrössen läuft den erweiterten Lernformen zuwider Tempo ist zu gross, überfordert die Schule BD: zu viele Schnellschüsse. Schriftliche Unterlagen müssen vom BD in kurzer Zeit revidiert werden 	<ul style="list-style-type: none"> BD delegiert immer mehr Kompetenzen an die Schulen, ohne dass Rahmenbedingungen verbessert werden indifferente Haltung gegenüber SmP; man macht hier vieles, aber kaum unter diesem Titel Rolle der SP z.Zt. unklar, jedenfalls zu distanziert 	<ul style="list-style-type: none"> Umsetzung erfolgt zu schnell und zu wenig gut betreut "von oben" (vom BD) es gibt keinen Ansprechpartner bei Problemen beim BD die Ziele von SmP sind zu hoch Q-Gruppen: wie viel bringt das und was ist das Ziel? BD hat die Leute an der Basis vergessen
Blick in die Zukunft	<ul style="list-style-type: none"> klare Rahmenbedingungen und durchdachtere Konzeptionen von der kant. Projektleitung mehr Zeit für die Veränderungen die Kinder dürfen nicht vergessen gehen 	<ul style="list-style-type: none"> Wunsch nach mehr zeitlichen Ressourcen und Unterstützung (Begleitung), namentlich durch den Kanton Gleichgewicht von Entwicklung und Phasen der Konsolidierung und Ruhe mehr Kompetenzen für die LP Verbesserung des Info-Managements durch PL 	<ul style="list-style-type: none"> den Institutionen sollte mehr Zeit für die Umsetzung der Projektziele gelassen werden Kooperation mit den Eltern sollte intensiviert werden daran denken: es sind Menschen und nicht Maschinen, die hier arbeiten

Schule	10.	11.	12.
Umfeld	<ul style="list-style-type: none"> • sehr kleines Dorf • ländliche Siedlungsstruktur • Gemeinde im Finanzausgleich, kaum Ressourcen • schön gelegene, funktionelle Anlagen; wenig Infrastruktur • <i>Infrastrukturen: 3.56</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • grosses Dorf, ländlicher Charakter trotz relativer Stadtnähe, mit Dorfkern und mehreren Weilern • "bodenständige" Bevölkerung, geringer Ausländeranteil • Gemeinde mit engem finanziellem Korsett • kühler Betonbau, wenig eigentliche Pausenflächen, überfüllter Velo-/Mofa-Abstellplatz • <i>Infrastrukturen: 2.09***</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • kleines Dorf mit Weilern, ländlich, bäuerlich • sehr ruhig gelegen • LP und Eltern kennen sich gut, Schule ist mitten im Dorf • Schulhaus: kleiner Betonbau mit viel Licht • Lehrerzimmer: sehr klein, wenig Infrastruktur • <i>Infrastrukturen: 4.38***</i>
Schulprofil	<ul style="list-style-type: none"> • eine sehr kleine Schule, Mehrklassenunterricht • familiäre Atmosphäre, alle kennen sich • LP, die schon lange dort arbeiten, erfahrenes und pädagogisch engagiertes Kollegium • KG und OS auswärts 	<ul style="list-style-type: none"> • mittelgrosses Oberstufenschulhaus • jüngeres Team, durchmischt mit einigen noch immer motivierten "Routiniers" • prekäre Platzverhältnisse, alles platzt etwas aus den Nähten, Korridore werden als Arbeitsplätze genutzt 	<ul style="list-style-type: none"> • sehr kleine Gesamtschule (Primarstufe): 2 Hauptlehrpersonen, eine Klassenhilfe, eine Werklehrperson und eine für Handarbeit • die von der Schliessung bedrohte Schule ist Mittelpunkt der Gemeinde • Alle LP müssen alles tun, keine Aufteilung der Arbeit
Eckdaten 2000	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Akzeptanz: M = 4.04 (SD = .66)</i> • <i>Organisation: M = 4.26 (SD = .51)</i> • <i>Schulklima: M = 4.60 (SD = .30)***</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Akzeptanz: M = 3.85 (SD = .42)**</i> • <i>Organisation: M = 3.84 (SD = .45)***</i> • <i>Schulklima: M = 3.78 (SD = .40)***</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Akzeptanz: M = 3.97 (SD = .94)</i> • <i>Organisation: M = 4.43 (SD = .45)</i> • <i>Schulklima: M = 4.35 (SD = .34)</i>
Projektgeschichte	<ul style="list-style-type: none"> • SmP hat hier nie wirklich gezündet, Informationen sind kaum vorhanden, SmP wird noch heute weitgehend als ein Fremdkörper wahrgenommen • die (erzwungene) Einrichtung einer SL hatte sehr negative Konsequenzen, SmP wird v.a. mit zusätzlichem Schreibkram identifiziert • überforderte SL wird nun ersetzt, hat bisher (teilweise aus gesundheitlichen Gründen) Funktion kaum ausgeübt 	<ul style="list-style-type: none"> • wenig Vorerfahrungen mit Schulentwicklung, aber recht früh auf den SmP-Zug aufgesprungen • Einstieg in SmP wird überschattet durch Querelen in der SL, es gibt mehrere personelle Rochaden; heute hat sich die Situation beruhigt, neue SL mit verbesserter Akzeptanz • zentrale Elemente von SmP sind angepackt oder bereits umgesetzt, mit insgesamt positiven Erfahrungen • Umgang mit SmP ist pragmatisch-distanziert 	<ul style="list-style-type: none"> • Schule steht am Anfang des Prozesses: eine Schulhausordnung wurde entworfen, ein LB wird angegangen • in Zukunft müssen Überlegungen bezg. Kooperation/Zusammenlegung mit einer grösseren Gemeinde diskutiert werden
Kommunikation & Kooperation im Kollegium	<ul style="list-style-type: none"> • verschworenes kleines Team, das sich seit langem kennt und auch pädagogisch ähnliche Ideen hat • aufgestelltes Team, das stufenübergreifend zusammen arbeitet (Mehrklassenunterricht) • Ausnahme: Fachlehrperson mit Akzeptanzproblemen 	<ul style="list-style-type: none"> • offenes, transparentes und aufgabenzentriertes Kommunikationsklima; Bereitschaft zur Kooperation ist - nicht zuletzt dank SmP - gewachsen • wöchentlicher Sitzungsrythmus, es werden auch pädagogische Themen diskutiert, was alle bereichernd finden • Zusammenarbeit personenabhängig, kaum institutionalisiert 	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation ist sehr gut, locker und fröhlich, freundschaftlicher Umgang • Kooperation und Kommunikation erfolgen häufig informell
Kooperation mit Eltern, Schulpflege	<ul style="list-style-type: none"> • Kontakt mit EL vor allem auf informeller Basis (jeder kennt ja den anderen...) • EL werden wenig involviert und informiert • Kooperation mit SP punktuell gut (z.B. bei Leitbildentwicklung) • SP eher passiv, schlecht informiert, Innovationspotential niedrig 	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenarbeit mit EL nicht gerade intensiv, Informationen fliessen dürrig, Kommunikation auf mässigem Niveau • EL sehen Schule teilweise recht kritisch, LP nehmen ihrerseits ein niedriges EL-Involvement wahr; ev. teilweise ein stufenspezifisches Problem (Oberstufe)? • Verhältnis zur SP nach Reorganisation recht distanziert, Kontakte nur mehr sporadisch und zumeist über SL • Vertrauensverhältnis wechselseitig etwas getrübt 	<ul style="list-style-type: none"> • Elternabende, -gespräche finden statt • Eltern werden für Hilfeleistungen eingesetzt • es findet ein recht guter Austausch zwischen LP und SP statt
Generierung von eigenen Projekten	<ul style="list-style-type: none"> • Leitbildentwicklung (zusammen mit SP) • Stellenbeschreibungen ausgearbeitet 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitbildentwicklung abgeschlossen • SL installiert, neues Leitungsmodell erarbeitet • Hospitationen seit längerer Zeit 	<ul style="list-style-type: none"> • SCHILW-Tag zur möglichen Schliessung der Schule • LB-Entwicklung begonnen • Bildungsgruppe mit Nachbargemeinde
Leitbildentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • ein kurzes, prägnantes Leitbild liegt vor; Kollegium versucht es auch zu leben und an SCH und EL zu kommunizieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitbildentwicklung wurde durch eine Arbeitsgruppe vorgenommen, andere LP konnten Meinung dazu kundtun • Verankerung des Leitbildes im Alltag unsicher 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorarbeiten zum LB wurden geleistet: LB aus anderen Schulen wurden analysiert und Elternfragebogen ausgearbeitet
Installierung der Schulleitung	<ul style="list-style-type: none"> • die SP hat dem SL das Amt "aufs Auge gedrückt" • entsprechend gering blieb commitment, hat Funktion nur formal ausgeübt • Ablösung der SL wegen Überlastung/-überforderung 	<ul style="list-style-type: none"> • zweistufige Schulleitung: Schulhausleiter plus Leiter der gesamten Schule; ausführliches SL-Pflichtenheft • in der Anfangsphase gab es teilweise starke Spannungen und personelle Umbesetzungen in der SL; mangelnde Ressourcen • Leitungsteam funktioniert heute gut (3 SHL, 1 SL) 	<ul style="list-style-type: none"> • die Schule verfügt über eine Schulhausleitung • die Bedeutung der SL wird im Team als eher gering eingestuft, von Behördenseite her als grösser • es herrscht Unklarheit, für was die Schulhausleitung genau zuständig ist

Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Auswirkungen von SmP sind bisher nicht ablesbar • Ausnahme: das Leitbild fliesst in bestimmte UT-Projekte ein 	<ul style="list-style-type: none"> • Einfluss von SmP auf UT wird sehr unterschiedlich eingeschätzt • einzelne LP reflektieren UT heute anders und fokussieren nicht nur auf Klasse sondern auch auf Entwicklung der Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • SmP ist eine Reform der Schulorganisation, deshalb hat dieses Projekt kaum Auswirkungen auf den UT
Qualitätssicherung	<ul style="list-style-type: none"> • erste Versuche mit Hospitation wurden gemacht, aber QS ist generell noch kein Thema hier • SP moniert ebenfalls Manko in diesem Bereich 	<ul style="list-style-type: none"> • wechselseitiges Hospitieren gibt es seit einiger Zeit, die Erfahrungen sind durchgehend positiv • SL-Feedback in Vorbereitung, Q wird langsam zum Thema • Rolle der SP noch wenig geklärt 	<ul style="list-style-type: none"> • bis anhin keine Aktivitäten, das Hospitieren fängt erst an • eine kleine Schule kommt bei der QS an ihre Grenzen
Projekt SmP: Kenntnisstand	<ul style="list-style-type: none"> • projektspezifische Informationen sind kaum (LP, SL) oder gar nicht (EL, SP) vorhanden • es scheint, dass SmP hier nie richtig kommuniziert wurde 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisstand im Kollegium sehr unterschiedlich, teilweise auch offenes Desinteresse • EL teilweise informiert, durch Schulblatt und EL-Abende • SP relativ gut im Bilde, haben Kurse besucht 	<ul style="list-style-type: none"> • Kanton gibt Kompetenzen an die Gemeinden ab • klare Aufgabenteilung von SP und LP • Leistungsauftrag der Schule • verstärkte Kooperation mit den Eltern • Pro-Kopf-Beiträge für Schülerinnen/Schüler
Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> • ein grosses Thema: die Schule fühlt sich hier im Vergleich mit grösseren Gemeinden benachteiligt • Gefahr der Schliessung der Schule wegen mangelnder Schülerzahl; LP aktiv bei Lösungssuche • basale Dinge fehlen: Computer, Kopierer, Bibliothek, ... • auch Gemeinde verhält sich "knausrig" gegen Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • ein kritisches Thema: Schulhauserweiterung wurde in Abstimmung abgelehnt, Infrastrukturen sind (deshalb) mangelhaft • zeitliche Ressourcen nicht gegeben, am ausgeprägtesten bei der Schulleitung • Ressentiments gegenüber Kanton, der finanzielle Rahmenbedingungen für Projekt nicht sicherstellt 	<ul style="list-style-type: none"> • Einrichtungen sind vorhanden, Computer wird angeschafft • zeitliche Ressourcen für SL und LP sind zu knapp bemessen
Belastung/Stress	<ul style="list-style-type: none"> • Belastungswahrnehmung sehr uneinheitlich, von problemlosem Coping bis hin zu ernsthaften gesundheitlichen Belastungssymptomen 	<ul style="list-style-type: none"> • Belastungswahrnehmung am stärksten bei SL, Kompensation durch hohe Motivation • Zeitlicher Druck, v.a. aber Verhältnis von Aufwand und Ertrag (ablesbar im UT) werden kritisch gewürdigt 	<ul style="list-style-type: none"> • durch das kleine Team ist die Belastung der SL und LP sehr gross, die Arbeit wird auf wenig Schultern verteilt • Vieles wird von der Behörde auf die LP delegiert, das beschert viel Arbeit und ist sehr belastend
Akzeptanz Allgemein	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Zuständigkeiten klären:</i> M = 4.50 (SD = .53)* • <i>Kommunikationskultur:</i> M = 4.44 (SD = .88) • <i>Elternmitgestaltung:</i> M = 3.56 (SD = 1.42)* • <i>Qualitätssicherung:</i> M = 3.56 (SD = 1.01)** 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Zuständigkeiten klären:</i> M = 3.73* (SD = 1.01)* • <i>Kommunikationskultur:</i> M = 4.82 (SD = .40) • <i>Elternmitgestaltung:</i> M = 2.27 (SD = 1.01)*** • <i>Qualitätssicherung:</i> M = 4.09 (SD = 1.22) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Zuständigkeiten klären:</i> M = 4.38 (SD = 1.06) • <i>Kommunikationskultur:</i> M = 4.50 (SD = 1.07) • <i>Elternmitgestaltung:</i> M = 3.75 (SD = 1.16)* • <i>Qualitätssicherung:</i> M = 3.63 (SD = 1.06*)
Positiv	<ul style="list-style-type: none"> • kleine, überblickbare, familiäre Verhältnisse • pädagogisch motiviertes Team, eingeschworen • Fokus auf "gutem Unterricht" 	<ul style="list-style-type: none"> • Team, das seine Kommunikationskultur stark verbessert hat; geht Probleme offen und konstruktiv an; Wille, voneinander zu lernen, ist spürbar • reorganisierte Schulleitung, klare Aufgaben und Kompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> • SmP bewirkt, dass vermehrt wieder über die Schule gesprochen wird, auch auf Seiten der Behörden • die Orientierungshilfen geben viele Anregungen und Impulse • LP arbeiten durch SmP intensiver zusammen
Negativ	<ul style="list-style-type: none"> • sehr niedrige Akzeptanz von SmP, kaum Informationen • wenig professionalisierte Schulorganisation, Rolle von SP und SL kaum ausdifferenziert • wenig Unterstützung von Seiten Kanton und Gemeinde 	<ul style="list-style-type: none"> • räumliche u. infrastrukturelle Rahmenbedingungen prekär • gewisse Dissonanz zw. Schule und Umfeld, teilweise stufentypisch, teilweise wegen Ablehnung der Schulhauserweiterung • SP sehr distanziert, hat ihre neue Rolle noch nicht gefunden 	<ul style="list-style-type: none"> • die Entlastungen für Schulhausleitungen sind zu gering • das ganze Projekt kostet bei den LP zuviel Energie • als sehr kleine Schule weiss man gar nicht, wie die Projektziele umgesetzt werden können
Blick in die Zukunft	<ul style="list-style-type: none"> • wichtigstes Ziel: Erhaltung der Schule! • EL wünschen mehr Informationen, nicht nur über SmP • kant. Projekte sollen auch auf kleine und ärmere Schulen ausgerichtet werden; Unterstützung unabdingbar, auch finanziell 	<ul style="list-style-type: none"> • Attraktivität der Schule erhalten, u.a. durch ausreichende Finanzierung, Gebäude, Infrastruktur usw. • nicht zu viele Innovationen auf einmal, Phasen der Konsolidierung nötig • nach Strukturreform: Konzentration auf UT und Kind • SmP: Verhältnis Aufwand und Ertrag optimieren 	<ul style="list-style-type: none"> • die Erhaltung der Schule im Dorf hat Priorität • das Zusammenspiel von LP, EL und SP muss intensiviert werden • der Kanton hat dafür zu sorgen, dass nicht Erstklass- und Zweitklassschulen entstehen

4. BEFRAGUNG DER SCHULHAUS- BZW. SCHULLEITUNGEN UND LEHRPERSONEN (AK)

Innovation is everywhere; the problem is learning from it.

Brown (1991)

Der vorliegende Bericht führt erste Ergebnisse der Befragung von Schulhaus- bzw. Schulleitungen und Lehrpersonen im Rahmen der Gesamt-Evaluation von "Schulen mit Profil" aus. Es ist dies im Kontext von "Schulen mit Profil" die zweite Befragung. Eine erste wurde 1997 von BUHOLZER durchgeführt. Deren Ergebnisse finden teilweise Eingang in diesen Bericht.

Die Befragung der Schulhaus- bzw. Schulleitungen und Lehrpersonen im Kanton Luzern zu "Schulen mit Profil" ist Teil der Gesamt-Evaluation des Schulentwicklungsprojektes (vgl. Kap. 1.2). Das dritte Modul ist ein Längsschnitt-Modul und untersucht quantitativ und standardisiert mit wenigen qualitativen Elementen (Fragebogen) die Situation und Einstellung von Lehrpersonen und Schulleitungen zu "Schulen mit Profil" über einen Zeitraum von 6 Jahren hinweg. Mit der Erhebung von BUHOLZER ergeben sich drei Messzeitpunkte: 1997 (Buholzer), 2000 (Kummer), 2003 (Kummer).

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf den zweiten Erhebungszeitpunkt (also auf das Jahr 2000). Die Längsschnittuntersuchung und Methodenwahl wird in einem ersten Schritt (Kapitel 4.1) erläutert, bevor die Fragestellungen (Kapitel 4.2) und deren Ergebnisse (Kapitel 4.3) präsentiert werden. Es werden im Rahmen dieses Zwischenberichts zentrale Resultate herausgegriffen und aufbereitet, welche für die Weiterentwicklung und -arbeit an und in "Schulen mit Profil" als wichtig erachtet werden. In diesem Sinn sind auch die Empfehlungen (Kapitel 4.4) zu verstehen, welche auf dem Hintergrund der Ergebnisse Impulse an das Projekt "Schulen mit Profil" zurückspiegeln und somit auch die Qualität der Projektarbeit sichern wollen.

4.1 Untersuchung und Methode

4.1.1 Design der Untersuchung

Im Rahmen der Gesamtevaluation des Innovationsimpulses "Schulen mit Profil" wurden im Jahr 2000 Schulleitungen, Schulhausleitungen und Lehrpersonen zu ihren Einstellungen zum Projekt und ihren Tätigkeiten an der Schule befragt. Es ist dies die zweite Befragung von Schulhaus- bzw. Schulleitungen und Lehrpersonen: 1997 wurde von Alois Buholzer eine ähnliche Befragung durchgeführt: Im Mai 1997 wurden die Schulhaus- bzw. Schulleitungen angeschrieben, auf der Basis einer ersten Auswertung wurden exemplarisch Schulhäuser ausgewählt, deren Kollegien im November 1997 befragt wurden. Genauer über den Ablauf der damaligen Studie wird hier nicht angeführt (vgl. Buholzer, 2000). Die Studie fand im Rahmen einer Dissertation und noch nicht innerhalb der Gesamtevaluation statt. Im Kontext der gesamten Evaluation wird die Befragung von Buholzer jedoch einbezogen in den

Längsschnitt (Schulleitungen/Lehrpersonen-Befragung). Die Ergebnisse der Studie von 1997 werden in die Auswertung einfließen.

Diese Ausführungen beziehen sich auf die erste Erhebung des Moduls 3 (Längsschnitt) der Gesamtevaluation im Jahr 2000. Eine zweite wird im Jahr 2003 stattfinden. So werden hier erste Entwicklungen sichtbar gemacht, welche sich während der Umsetzung von "Schulen mit Profil" an der "Basis" ergeben haben.

4.1.1.1 Evaluationsprozess

Die vorliegende Studie wird auch als formative Evaluation verstanden, weil sie mitten im Entwicklungsprozess des Projekts "Schulen mit Profil" stattfindet: Die Befragten stehen an unterschiedlichen Stellen in diesem Entwicklungs- und Innovationsprozess. Der Bericht bilanziert nicht abschliessend, sondern er soll zeigen, wie sich die Schulen mit dem Innovationsprozess organisieren, wie sie darauf reagieren und welche Bedürfnisse daraus entstehen. In diesem Sinn zeigt er auch Empfehlungen auf, wie im Innovationsprozess weitergegangen werden kann.

Die Evaluation wird extern durchgeführt und dient als "Spiegel" für die beteiligten Schulleitungen und Lehrpersonen, aber auch als Grundlage für die kantonalen Verantwortlichen, die Schulen im von ihnen lancierten Prozess zu unterstützen und zu begleiten. Sie ersetzt durch die externe Durchführung nicht interne Evaluationen, die in den Schulen selber durchgeführt werden sollen (vgl. das SEVA-Projekt oder interne Qualitätssicherungsprojekte, Beurteilungsgespräche, H- oder Q-Gruppen etc.). Der Kanton Luzern weist denn auch in verschiedenen Unterlagen darauf hin, wie zum Beispiel "Personalförderung und –beurteilung an den Volksschulen" durchgeführt (EDK, 1999) oder wie die "Sicherung und Weiterentwicklung der Schulqualität" (EKD, 1998) in einem Modell umgesetzt werden kann.

4.1.1.2 Untersuchungsablauf

Die Instrumente wurden im Sommer 2000 auf der Basis der Befragung von Buholzer aus dem Jahre 1997 entwickelt, die von ihm verwendeten Skalen wurden grösstenteils wieder aufgenommen und durch zusätzliche ergänzt (vgl. Kapitel 4.1.5). Sie wurden dann sowohl innerhalb der ARGE Evaluation "Schulen mit Profil", als auch mit den kantonalen Begleitern geprüft und einigen Lehrpersonen, bzw. Schulhaus- bzw. Schulleitungen zum Pretest vorgelegt und abschliessend überarbeitet. Im Oktober wurde die Stichprobengrösse und –auswahl bereinigt, so dass die Fragebogen ab November 2000 versandt werden konnten.

Im Januar 2001 wurde an alle Schulhaus- bzw. Schulleitungen und Lehrpersonen ein Erinnerungsschreiben verschickt und per 20. Februar 2001 wurde sowohl der Rücklauf als auch die Erhebung abgeschlossen.

4.1.2 Methodenwahl

4.1.2.1 Triangulation

Die Gesamtevaluation des Projekts "Schulen mit Profil" und das Modul 3 sind triangulär aufgebaut. Unter Triangulation versteht man eine präzise Bestimmung eines Standpunktes aus unterschiedlichen Blickwinkeln (vgl. Buholzer, 2000; Kromrey, 1994). Es werden deshalb mehrere Personengruppen zum selben Phänomen befragt, hier: Lehrpersonen und Schulhaus- bzw. Schulleitungen.

Zudem können die Daten auf verschiedenen Ebenen ausgewertet werden. Einerseits können die einzelnen Lehrpersonen miteinander verglichen werden, andererseits können wir die Lehrpersonen in ihren Kollegien, also auf der Ebene des Schulhauses, zusammenfassen (aggregieren) und die Kollegien, bzw. Schulteams miteinander vergleichen. Der Mittelwert bezeichnet dann nicht mehr nur eine Lehrperson, sondern die Meinung eines gesamten Teams, einer Schule.

4.1.2.2 Methode

Das methodische Erhebungsverfahren wurde von Buholzer übernommen. Er führte 1997 eine schriftliche Befragung mit einem standardisierten Instrument durch, das die Anforderungen am ehesten genügte:

Um die Fragestellung nach der Beschaffenheit des Innovationsklimas zu beantworten, musste ein methodisches Erhebungsverfahren gewählt werden, das der Vielgestaltigkeit des Untersuchungsgegenstandes gerecht wurde. Zudem musste die Erhebung so sein, dass in überschaubarer Zeit und unter Geringshaltung der Kosten alle Schulleitungen des Untersuchungsgebietes und eine grosse Anzahl von Lehrpersonen befragt werden konnten. (Buholzer, 2000, 175)

Die erste Erhebung im Rahmen der Gesamtevaluation ist gleichzeitig die zweite Befragung auf der Basis von Buholzer. War seine Studie als Querschnitt gedacht, ist der Bericht hier der erste Zwischenbericht einer *Längsschnitt*-Studie. Das heisst, dass zu verschiedenen (hier: drei) Messzeitpunkten Daten erhoben werden, die miteinander in Verbindung gesetzt werden können: Vergleiche, Entwicklungen, Tendenzen können aufgezeigt werden.

Die Daten wurden im November/Dezember 2000 erhoben, eine eher ungünstige Zeit aufs Schuljahr gesehen. Adventszeit und Weihnachtszeit bergen bekannterweise viel Arbeit. Zudem musste der Rücklauf auf Ende Jahr terminiert werden, da die Post per 1.1.2001 von Pauschalfrankatur auf Normal-Frankatur umstellte und so die Rückantwortcouverts nicht mehr gültig waren. Ein Erinnerungsschreiben wurde im Januar versandt, die Datenerhebung wurde per 20. Februar 2001 abgeschlossen. Die quantitativen Daten wurden mit dem Programm "Remark Office" per Scanner eingelesen und direkt im Computer erfasst. Anschliessend wurden sie in ein SPSS-File exportiert (SPSS = Base System and Professional Statistics), dort aufbereitet, geprüft und ausgewertet. Die qualitativen Daten (Fragen zu Unterstützungswünschen und -bedürfnissen) wurden von Hand eingegeben und inhaltsanalytisch ausgewertet.

4.1.3 Stichprobe

4.1.3.1 Schulhaus- bzw. Schulleitungen

Erfasst wurden erstens Schulhaus- bzw. Schulleitungen im Kanton Luzern: "Schulleitung" als Berufsbezeichnung meint grundsätzlich eine Person, die "Zusammenarbeit und Entscheidungsfindung zwischen allen an der Schule Beteiligten [moderiert]." (Brägger, 1995, 8). Sie ist "Katalysator für kooperative Entwicklungen: Sie unterstützt die Teambildung im Kollegium und fördert eine offene Verständigung über Veränderungserfordernisse und Entwicklungsvorhaben" (a.a.O.). In Luzern werden folgende Bezeichnungen verwendet: *Schulleiter und Schulleiterinnen* sind Personen, welche die Schule einer Gemeinde führen, also meistens mehrere Schulhäuser und mehrere Lehrerteams. *Schulhausleiterinnen und Schulhausleiter* führen jeweils ein Team in einem Schulhaus. Zusätzlich werden *Schulleitungsteammitglieder* genannt, welche jeweils einen Teilbereich (z.B. Kindergarten, Primarstufe, Oberstufe oder pädagogischer, administrativer, technischer Bereich) verantworten. Die Befragung der Schulhaus- bzw. Schulleitungen wurde als Vollerhebung durchgeführt, d.h. alle 329 Personen, die in einer der genannten Funktionen tätig und in dieser Form bei der kantonalen Verwaltung registriert sind, wurden einbezogen. Eine Person war zweimal erfasst worden, wie sich während der Erhebungszeit herausstellte, was also eine Fallzahl von 328 ergab.

In der Praxis erwiesen sich die verwendeten Begrifflichkeiten "Schulleitung" und "Schulhausleitung" als nicht immer adäquat:

- Schulleitungen an Orten mit nur einem Schulhaus werden z.T. als Schulhaus- und z.T. als Schulleitungen bezeichnet.
- Die Schulleiterinnen oder -leiter einer Gemeinde mit einem Schulhaus bezeichnen sich selber manchmal als Schulhausleiterin oder Schulhausleiter.
- Schulleitungen in Orten mit mehreren Schulhäusern bezeichnen sich z.T. noch als Rektoren oder Rektorinnen.
- In sehr grossen Schulhäusern (z.B. Stadt Luzern) ist meistens eine Person in der Kartei aufgeführt, ihre oder seine Teamkolleginnen oder -kollegen jedoch nur teilweise oder gar nicht.

Während der Erhebung erhielten wir aufgrund der letztgenannten Problematik ein Schreiben einiger Schulen der Stadt Luzern, welche auf ihre Situation als Teamleiterinnen und -leiter aufmerksam machten. Es sei "nicht möglich, den Fragebogen korrekt auszufüllen. Die Daten würden auf jeden Fall verfälscht" (Teamleitungen Schulen der Stadt Luzern, 14.12.2000).

Es wurde entschieden, darauf hinzuweisen, dass der Fragebogen für die einzelne Schulleitungsperson gedacht sei und in diesem Sinne auch auszufüllen ist. Zudem wurde ein kurzer Zusatzfragebogen erstellt, der im Januar an die Teamleitungen verschickt wurde. Diese Angaben werden in diesem Schlussbericht nicht Eingang finden, sondern in einer weiteren Auswertung differenziert werden (vgl. Kapitel 4.4.2).

Die anfangs nicht einbezogenen Schulhausleiterinnen, bzw. -leiter schickten ebenfalls den Schulleitungs-Fragebogen zurück (N=7), was schliesslich eine totale Stichprobengrösse von 335 Personen ergab, welche den Fragebogen erhalten haben.

4.1.3.2 Lehrpersonen

Die Lehrpersonen konnten wegen der Grösse der Grundgesamtheit nicht in einer Vollerhebung befragt werden. Die Auswahl der Befragten der Lehrpersonen-Stichprobe wurde auf der Basis der Stichprobe der Befragung von Buholzer erstellt. Aus 45 Schulhäusern wurden 1997 die Klassenlehrpersonen befragt – wobei in der Auswertung drei Schulhäuser nicht einbezogen werden konnten (aufgrund mangelnden Rücklaufs oder anderen Gründen). Alle Lehrpersonen unterrichteten auf der Primarstufe – sowohl die Lehrkräfte auf der Kindergartenstufe als auch auf der Sekundarstufe I wurden damals nicht mit einbezogen. Ebenso die Fachlehrpersonen nicht.

Für die 2000er Erhebung wurden die 42 Schulhäuser einer weiteren Analyse unterzogen. Dabei wurden acht ausgeschieden, da einige bereits an anderen Modulen der Gesamtevaluation (Modul 4: Fallstudien; Modul 5: Peer Review) teilnahmen. Zudem wurde auf eine repräsentative Verteilung bezüglich folgender Kriterien geachtet:

- *Anzahl Gemeinden pro Amt* soll prozentual stimmen (nach neuer Ämterplanung). Sursee und Hochdorf waren unterproportional vertreten, weshalb neue Gemeinden dazu gezogen wurden.
- *Schulhausgrösse*: Es wurde zwischen kleinen, grossen und mittleren Schulhäusern unterschieden: klein (1-4 Abt.), mittel (5-9 Abt.), gross (mehr als 10 Abt.). Auch hier wurde die Repräsentativität angestrebt.
- *Stadt-Land-Vergleich*: Hier wurde auf der Ebene der einzelnen Lehrperson gerechnet: Die Anzahl der Lehrpersonen musste vergleichbar sein.
- *Zusätzliche Schulen*: Sekundarstufe I und Kindergärten kamen neu dazu. Sie wurden aufbauend auf der Stichprobe der Primarschullehrpersonen extrahiert: Zu den Primarschulen wurden die dazugehörigen Kindergärten gezählt. Wo es auf der Basis der kantonalen Statistik nicht möglich war, den oder die dazugehörigen Kindergarten/Kindergärten zu eruieren, wurden mehrere angeschrieben. In allen Gemeinden, in denen eine Oberstufe vorhanden war, wurde diese einbezogen – jedoch unter Vorbehalt der Anzahl Lehrpersonen und der Gemeindenvertretung (Stadt-Land/Ämterplanung). Zudem durfte sie nicht in ein anderes Modul der Gesamtevaluation einbezogen sein.

Insgesamt wurden so 105 Schulhäuser oder Kindergärten, bzw. 964 Lehrpersonen, für die Untersuchung ausgewählt.

4.1.4 Rücklauf

Der Rücklauf ist für die Advents- und Weihnachtszeit angemessen ausgefallen. Bei den Schulleitungen wurden 248 Fragebogen zurückgeschickt, was fast 75% (74.0%) der verschickten 335 Fragebogen ausmachte. Die Hälfte der Lehrpersonen schickte den Fragebogen zurück. Von 964 verschickten Fragebogen kamen 479 rechtzeitig zurück, was einem Prozentsatz von 49,7% entspricht. Genaueres zur in die Datenauswertung einbezogenen Stichprobe wird im Ergebnisteil aufgeführt.

4.1.5 Instrumente

Die Schulhaus- bzw. Schulleitungen und Lehrpersonen in den "Schulen mit Profil" im Kanton Luzern wurden alle mit einem standardisierten Fragebogen angeschrieben.

Untersucht wurden bei allen Personen Innovationsbereitschaft, Einstellungen zum Projekt "Schulen mit Profil" (Möglichkeiten und Grenzen), Veränderungen und Wirkungen, welche sich durch das Projekt ergeben haben, Belastung und Zufriedenheit, Führung durch die Schulhaus- bzw. Schulleitungen und allgemeine Angaben zu Person und Klasse, bzw. Schulhaus. Die Schulhaus- bzw. Schulleitungen wurden zudem befragt zu Rollenkonflikt, Personalbeurteilung und Projektstand der Schule, die Lehrpersonen zu Unterricht, Hospitation und Beurteilung. Die Frage nach Unterstützungswünschen wurde bei den Lehrpersonen in einer standardisierten und einer offenen Frage, bei den Schulhaus- bzw. Schulleitungen nur durch eine offene Frage gestellt.

Die Formulierung der Fragen zu den einzelnen oben genannten Bereichen wurde auf der Basis des Fragebogens von Buholzer 1997 gemacht. Die meisten Items der Skalen von Buholzer wurden in dieser Form übernommen. Zusätzliche Fragen, bzw. zusätzliche Skalen oder Items wurden aus aktuellem Grund eingeführt (v.a. Personalbeurteilung, Rollenkonflikte) oder aus weiterführender Literatur, bzw. anderen Studien entnommen und der Situation der Schulen in "Schulen mit Profil" angepasst. Die Fragebogen wurden beim Pretest hauptsächlich auf ihre konkrete und empirische Überprüfbarkeit getestet: klar, eindeutig, auf nur einen Stimulus bezogen und regional angepasst, keine Schachtelsätze, doppelte Negationen und Suggestivfragen. Die Items wurden den jeweils oben genannten Bereichen zugeordnet. Die meisten Fragen mussten auf einer fünfstufigen Likertskala eingeschätzt werden. Es musste der Grad der Zustimmung angegeben werden, Beispiel: 1: trifft sicher nicht zu, 2: trifft eher nicht zu, 3: teils/teils, 4: trifft eher zu, 5: trifft genau zu.

Folgende Skalen oder Itembündel wurden in der Untersuchung verwendet (zur Reliabilität der Skalen: vgl. Tabelle 3): Die Skala zur *Innovationsbereitschaft* (Bewusstsein innerhalb eines Kollegiums, mit gemeinsamen Aktivitäten interne Standards für die eigene Schule zu formulieren und Wege der Umsetzung mit dem Ziel einer Qualitätsverbesserung zu suchen): In der Untersuchung 1997 hat Buholzer nach einer Faktorenanalyse (Varimax-Rotation) drei Faktoren isoliert, welche zusammen das Phänomen der Innovationsbereitschaft erklärten: *Öffnungstendenz* (vom Einzelkämpfer zum Teamplayer), *Kooperationsbestrebung* (Motivation zur Zusammenarbeit), *Projektidentifikation*. Dazu kamen zwei Gruppen von Items zu *Chancen und Risiken* des Projekts "Schulen mit Profil".

Zur Führung bzw. Leitung einer Schule wurden 1997 drei Kurzskalen basierend auf Fend (1998) und Dubs (1994) zusammengestellt. In der Untersuchung 2000 wurden diese drei Skalen ausgebaut auf der Basis von Brägger (1995) und Rolff (2000): *soziale Führung*, *innovative Führung* (Führung durch konkrete Unterstützungsangebote), *operative Führung*.

Tabelle 3. Reliabilität der verwendeten Skalen in der Befragung der Lehrpersonen und Schulhaus- bzw. Schulleitungen zu "Schulen mit Profil".

Skala	Alpha*
Öffnungstendenz (7 Items)	.84
Kooperationsbestrebung (5 Items)	.80
Projektidentifikation (3 Items)	.63
soziale Führung (8 Items)	.90
innovative Führung (8 Items)	.83
operative Führung (6 Items)	.85
personal efficacy (8 Items)	.93
Zufriedenheit (24 Items)	.83
Belastung (5 Items)	.79

* Cronbachs Alpha ist ein Wert, der zwischen 0 und 1 Aussagen macht über die interne Konsistenz einer Skala. Je näher der Wert bei 1 umso besser die Konsistenz.

Neu wurde eine Skala zur *personal efficacy* der Schulhaus- bzw. Schulleitungen aufgenommen – eine Skala die auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Personen abzielt und in diesem Fragebogen an die Situation von Schulhaus- bzw. Schulleitungen angepasst wurde. Die Skala wurde in ihren Grundzügen von Bieri/Forrer (1999) übernommen, welche eine Studie zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen gemacht haben. Die Einschätzungen der Schulhaus- bzw. Schulleitungen zu ihrer *Wirksamkeit*, bzw. ihre Kompetenzgefühle haben einen Einfluss auf ihre Führungsweise. Selbstwirksamkeit ist ein Konzept, in dem der Glaube an die eigenen Fähigkeiten, eigene Handlungen wirksam steuern und beeinflussen zu können, um ein Ziel zu erreichen, eine zentrale Rolle spielt. Diese Kognitionen werden als Selbstwirksamkeit oder "self-efficacy" bezeichnet. Im Rahmen dieser Studie wurde ein Teil dieser Kognitionen untersucht, nämlich die Wirksamkeitserwartungen (*personal efficacy*). Sie beinhalten den "Glauben an die eigenen Fähigkeiten, sich so zu verhalten, dass die [Lehrpersonen] erfolgreich geführt werden und lernen können" (Bieri/Forrer, 1999, 31).

Die *Berufszufriedenheit* (Skala aus einem Instrument einer Befragung zur Berufszufriedenheit/Kündigungsgründe der Uni Bern) und die *Belastung* (Skala von Untersuchungen von Maslach/Jackson zum Burnout) wurden von der Untersuchung 1997 übernommen.

Ebenso die Items zum *Unterrichten*, welche aus einer Skala zur Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht (aus: Cloetta/Hedinger (1981) und ergänzt) und einer Skala zur individuellen Leistungsförderung der Schüler/-innen (eigene Skala von Buholzer, Items zusammengestellt aus einem Itempool zur Bestimmung von Qualitätsmerkmalen auf der Schulebene in den Untersuchungen von FEND (1998, 147ff.)) bestanden. Zur erstgenannten Skala wurden nur die Lehrpersonen befragt.

1997 wurden aus den Antworten der Schulleitungen zu der Frage: "Welche konkreten *Hilfestellungen* wünschen Sie sich für die Arbeit an den 5 Thesen von 'Schulen mit Profil'?" eine Liste mit 19 Items zusammengestellt, aus denen die Lehrpersonen dann jeweils fünf auswählen konnten. Dieselbe Liste, leicht modifiziert, wurde auch 2000 den Lehrpersonen vorgelegt. Die Schulhaus- bzw. Schulleitungen wurden wieder mit einer offenen Frage konfrontiert: "Welche konkrete Unterstützung brauchen Sie oder wünschen Sie sich als Schulhaus- bzw. Schulleitungen für die Arbeit an 'Schulen mit Profil' allgemein, bzw. vom Amt für Unterricht in Luzern?".

Die Skalen weisen alle eine gute Reliabilität aus, wie in der Tabelle 3 ersichtlich wird.

4.2 Fragestellungen

Buholzer (2000) hat 11 Hypothesen formuliert, die auf die Erfassung des innovativen Schulklimas hinzielen, bzw. die innovatives Schulklima charakterisieren sollen. Die für den Bericht relevanten Hypothesen werden hier aufgeführt:

1. In Schulen mit einer hohen Innovationsbereitschaft nehmen die Schulleitungen durch ihr Führungshandeln in hohem Mass Einfluss auf das Geschehen in der Schule.
2. In Schulen mit einer hohen Innovationsbereitschaft schenken die Schulleitungen der sozialen Ebene des Kollegiums besondere Beachtung.
3. In Schulen mit einer hohen Innovationsbereitschaft fördern die Schulleitungen die Lehrpersonen mit Hilfestellungen und Unterstützungsangeboten.
4. In Schulen mit einer hohen Innovationsbereitschaft legen die Schulleitungen besonderen Wert auf eine gute Organisation und Administration.
5. In Schulen mit einer hohen Innovationsbereitschaft sind die Lehrpersonen mit ihrem Beruf besonders zufrieden.

...

7. In Schulen mit einer hohen Innovationsbereitschaft haben die Lehrpersonen wenig Schwierigkeiten im Unterrichten.
8. In Schulen mit einer hohen Innovationsbereitschaft schenken die Lehrpersonen der individuellen Förderung des Leistungsverhaltens besondere Beachtung.

...

10. In Schulen mit einer hohen Innovationsbereitschaft stehen die positiven Möglichkeiten des Projekts "Schulen mit Profil" im Vordergrund.
11. In Schulen mit einer hohen Innovationsbereitschaft üben die Lehrpersonen und Schulleitungen wenig Kritik an Reformen. (Buholzer, 2000, 173f.)

In erster Linie interessieren hier die *Veränderungen*, die zwischen dem Erhebungszeitpunkt von Buholzer 1997 und der ersten Erhebung der Gesamtevaluation 2000 beobachtbar waren. Die *grundsätzliche Fragestellung* lautet in dieser Hinsicht:

Wie sieht das innovative Schulklima im Jahr 2000 aus?

Untersucht werden die von Buholzer (2000) entwickelten Hypothesen. Die Ergebnisse bezüglich der Hypothesen von 1997 und 2000 werden verglichen, um den Entwicklungsprozess aufzeigen zu können.

Untersucht wurden in beiden Studien die folgenden Skalen, zu denen konkretere Angaben zu finden sind unter dem Kapitel Instrumente (4.1.5).

- *Innovationsbereitschaft* (zusammengesetzt aus den Skalen zu den Merkmalen des innovativen Schulklimas: Öffnungstendenz, Kooperationsbestrebung, Projektakzeptanz)
- *Chancen von "Schulen mit Profil", bzw. deren Grenzen*
- *Belastung*
- *Zufriedenheit*
- *Rolle/Tätigkeiten der Schulleitung*

Die Skalen zur *Führungsfunktion der Schulleitung*, bzw. deren Wahrnehmung durch die Lehrpersonen wurden im Vergleich zu der Befragung von Buholzer ergänzt und erweitert. Folgende Skalen wurden im Instrument verwendet:

- soziale Führung
- operative Führung
- konkrete Hilfestellungen

Hier geht es nebst Veränderungen, die festgestellt werden können, hauptsächlich um den momentanen Zeitpunkt, da die Skalen nur begrenzt vergleichbar sind. Zu diesem ersten Erhebungszeitpunkt der Gesamtevaluation gilt es festzuhalten, wie die Schulleitungen sich selber sehen und wie sie von aussen (von den Lehrpersonen) in ihrer Führungsfunktion wahrgenommen werden. Zur adäquaten Erfassung dieser Thematik wird zusätzlich eine Skala zur persönlichen Wirksamkeit der Schulleitungen und Items zum Rollenkonflikt aufgeführt. Die Problematik, sowohl als Lehrperson ins Kollegium zu gehören und sich für den Unterricht Zeit zu nehmen als auch als Schulleiter oder Schulhausleiterin das selbe Kollegium zu führen und die Kolleginnen und Kollegen beurteilen zu müssen, ist eine, die es zu lösen gilt. Die beiden Funktionen und ihre Aufgaben unter einen Hut zu bringen ist nicht ganz einfach. In der zweiten Erhebung (bzw. der dritten) wird darauf dann genauer eingegangen.

4.3 Ergebnisse

Nebst der Darstellung der Stichprobe (Kap. 4.3.1) werden Einstellungen zum Projekt (Kap. 4.3.2), Aussagen zu Schulhaus- bzw. Schulleitungen (Kap. 4.3.3), psychologische Aspekte der Schulentwicklung wie Belastung und Zufriedenheit (Kap. 4.3.4), das Kerngeschäft der Lehrpersonen, der Unterricht (Kap. 4.3.5), gewünschte Unterstützungsmassnahmen (Kap. 4.3.6) und die Innovationsprofile einiger Schulen (Kap. 4.3.7) diskutiert. Es werden hauptsächlich statistisch signifikante Aussagen aufgeführt, teilweise unter Angabe des Signifikanzniveaus – zum Teil bewegt sich die Beschreibung nur auf deskriptivem Niveau.

Die hier dargestellten Resultate werden voraussichtlich im Rahmen einer weiterführenden Arbeit (Dissertation) vertiefter ausgewertet und vorgestellt. Es werden in diesem Bericht die zentralen Aspekte herausgegriffen, die für die Weiterführung des "Schulen mit Profil" als relevant erachtet werden. Sie versuchen eine gewisse Vollständigkeit der Befragungsinhalte wiederzugeben.

4.3.1 Angaben zu den Stichproben

4.3.1.1 Schulhaus- bzw. Schulleitungen

In die Datenauswertung konnten total 240 Fragebogen (73%) einbezogen werden. Acht der Fragebogen konnten aufgrund verschiedener Gründe nicht verwendet werden (leer zurückgeschickt, nicht mehr im Amt, telefonisch oder schriftlich "abgemeldet" für die Untersuchung, sich nicht als Schulleiter fühlen und deshalb als Lehrperson antworten). Die Stichprobe wird hier nur begrenzt mit derjenigen von Buholzer verglichen, da dies für die in diesem Bericht zu beantwortenden Fragen nicht von zentraler Bedeutung ist.

Die Verteilung der eingegangenen Fragebogen wurde auf ihre Repräsentativität bezüglich der "Grundgesamtheit" aller Schulleiterinnen und Schulhausleiter im Kanton Luzern geprüft. Unter anderem sieht die Verteilung bezüglich *Geschlecht* unter allen Schulleitungen und Schulhausleitungen folgendermassen aus: 35.87% Schulleiterinnen stehen 64.13% Schulleitern gegenüber. In der in die Datenauswertung einbezogenen Fälle waren 32.5% (N=78) weiblich und 66.7% (N=160) männliche Personen, womit in dieser Beziehung mit einer repräsentativen Stichprobe gerechnet werden kann. 1997 nahmen 75% Schulleiter und 25% Schulleiterinnen an der Untersuchung teil.

Bezüglich *Dienstalter als Lehrperson* unterscheiden sich Frauen und Männer signifikant voneinander: Im Durchschnitt weisen die Frauen 15, die Männer 21 Dienstjahre auf. Der Abstand zwischen dem tiefsten und höchsten Dienstalter beträgt 41 Jahre: Die Lehrpersonen stehen zwischen zwei und 43 Jahren im Amt. Sowohl Median als Modalwert betragen 20. Daraus kann man folgern, dass zur Zeit der Befragung 50% der Schulhaus- bzw. Schulleitungen 20 Jahre oder weniger, bzw. 20 Jahre oder mehr im Schuldienst stehen, zudem beträgt auch der am häufigsten genannte Wert 20 Dienstjahre als Lehrperson.

In Bezug auf das *Dienstalter als Schulhaus- bzw. Schulleiter/-in* unterscheiden sich Frauen und Männer nicht: Die Männer (4 Jahre) weisen hier durchschnittlich ein Jahr mehr Dienst Erfahrung aus als die Frauen (3 Jahre). In Bezug auf die Angaben bezüglich Dienstalter der Schulhaus- bzw. Schulleitungen finden wir ein interessantes Phänomen: Geben 92% der Schulhaus- bzw. Schulleitungen an, seit einem bis sieben Jahren im Amt zu sein, sind es 8%, welche angeben, bis immerhin 28 Jahren in dieser Funktion tätig zu sein. Schulleitungen gibt es ja nicht erst seit es die fünf Thesen von "Schulen mit Profil" gibt – die Frage ist jedoch diesbezüglich, wie sich die jeweiligen Personen in ihrem Amt verstehen und wie sie ihren "Beruf" bezeichnen (vgl. auch: 4.3.6). Der am häufigsten genannte Wert beträgt 2 Dienstjahre (Modalwert). Im Vergleich: 1997 gaben 100% der Schulleiterinnen und 70% der Schulleiter an, seit 1-4 Jahren im Amt zu sein – die restlichen 30% der männlichen Schulleitungs-Personen verteilen sich auf eine Spannweite von 5-25 Dienstalter. Der Modalwert betrug 1 Jahr (Buholzer, 2000, 184).

Die *Herkunft der Schulhaus- bzw. Schulleitungen* ist in der Tabelle 4 ersichtlich: Die meisten (80%) waren bereits vorher im selben Schulhaus tätig und schon deutlich viel weniger Personen kamen aus einem anderen Schulhaus (11%), aus einer anderen Gemeinde (7.5%) oder sogar aus einem anderen Kanton (2%). Im Vergleich dazu weist eine verschwindend kleine Mehrheit einen Bruch (bzw. keine Erfahrung) in der Tätigkeit auf der Volksschulstufe auf (Lehrerausbildungstätigkeit, Seminarabgänger, Projektarbeit im Bildungs- oder Kultursektor, Zwischenjahre...). Es hat zum Teil Mehrfachnennungen gegeben.

Tabelle 4. Tätigkeitsbereiche der Schulleitungen vor ihrer Schulleiter-Tätigkeit.

Tätigkeitsbereich	Nennungen	%
Lehrperson im gleichen Schulhaus	193	80.0
Lehrperson in einem anderen Schulhaus	27	11.3
Lehrperson in einer anderen Gemeinde	18	7.5
Lehrperson in einem anderen Kanton	5	2.1
Wiedereinsteiger/-in	4	1.5
kaufmännische Tätigkeit	3	1.3
Fachhochschul-Studium	1	0.4
Universitätsstudium	0	0.0
handwerkliche Tätigkeit	0	0.0

Die *Zuständigkeitsbereiche* der Schulhaus- bzw. Schulleitungen bezüglich der Schulstufen verteilen sich folgendermassen: 90 Personen (37.7%) sind für die gesamten Schulen der Gemeinde zuständig, 106 (44.3%) für die Primarstufe und nur 43 Personen (18%) für die Sekundarstufe. Allerdings darf man nicht vergessen, dass die Sekundarschulen häufig Zentrumsschulen sind, also die Schulleitungen, welche für die Sekundarstufe I zuständig sind, grundsätzlich zu einem viel geringeren Prozentsatz vorkommen.

Die meisten Schulhaus- bzw. Schulleitungen sind sowohl für administrative als auch für pädagogische *Aufgabenbereiche* verantwortlich: 80.6% kümmern sich um beide Aufgabenbereiche. 11% sind nur für den pädagogischen Bereich und 8.4% nur für

den administrativen Bereich zuständig. 31 Personen (oder knapp 13%) geben zudem andere Aufgaben an, welche jedoch im Fragebogen nicht spezifiziert wurden.

Die *Ausbildung* der Lehrpersonen oder bereits tätigen Schulhaus- bzw. Schulleitungen werden im Kanton Luzern durch drei Angebote abgedeckt und genutzt (vgl. Tabelle 5): Das Forum für Führungskräfte, die Akademie für Erwachsenenbildung AEB in Luzern und die Kaderbausteine der Sentimatt. Fast 10% der Schulleitungen weisen keine Ausbildung auf, gut 3% haben einen anderen Hintergrund. Mit über 50% deckt das Forum für Führungskräfte die meisten Auszubildenden ab.

Tabelle 5. Ausbildung der Schulhaus-, bzw. Schulleitungen (N=239).

Ausbildung	n	%
Forum für Führungskräfte	125	52.3
Kaderbausteine Sentimatt	70	29.3
AEB Luzern	14	5.9
keine Ausbildung	22	9.2
anderes	8	3.3
total	239	100.0

Angaben zu den Entlastungslektionen und zum Pflichtenheft sind der Frage nach der Rolle und Tätigkeit der Schulhaus- bzw. Schulleitung zu entnehmen.

4.3.1.2 Lehrpersonen

Von den retournierten Fragebogen konnten 465 in die Auswertung miteinbezogen werden. Auch von den Lehrpersonen wurden einige leer zurückgeschickt – aufgrund ihrer Belastung in der Vorweihnachtszeit. Über drei Schulhausleiter wurden wir informiert, dass angeschriebene Lehrpersonen im Urlaub seien.

64.2% der in die Stichprobe eingegangenen Lehrpersonen sind weiblich, 35.8% männlich. Das Durchschnittsalter beträgt 38 Jahre (Spannweite: 21-62 Jahre), das am meisten genannte *Alter* ist 37 (Modalwert), die Stichprobe teilt sich bei 27 Jahren in die Hälfte (Median). Frauen und Männer unterscheiden sich signifikant: Die Frauen sind im Durchschnitt über 10 Jahre jünger als ihre männlichen Kollegen. Das selbe Resultat liefern die Unterschiede bezüglich Dienstalter.

50% der Lehrpersonen geben seit weniger als 11 Jahren Schule – also deutlich unter den Angaben der Schulhaus- bzw. Schulleitungen. Die Angaben zum Dienstalter als Lehrperson reichen von 1 Jahr bis 41 Dienstjahren, die durchschnittliche Dienst- erfahrung beträgt 14 Jahre. Die Verteilung auf die *Stufen* sieht folgendermassen aus (vgl. Abbildung 2). Den Hauptanteil machen die Klassenlehrpersonen der Primar- stufe aus, an zweiter Stelle folgen die Lehrpersonen der Sekundarstufe. Die Fach- lehrpersonen sind im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen untervertreten. Das mag auch daran liegen, dass sie nicht direkt angeschrieben werden konnten, sondern über die jeweiligen Schulhausleiterinnen und –leiter kontaktiert wurden. In dieser Hinsicht weist die Stichprobe einen klaren Mangel auf.

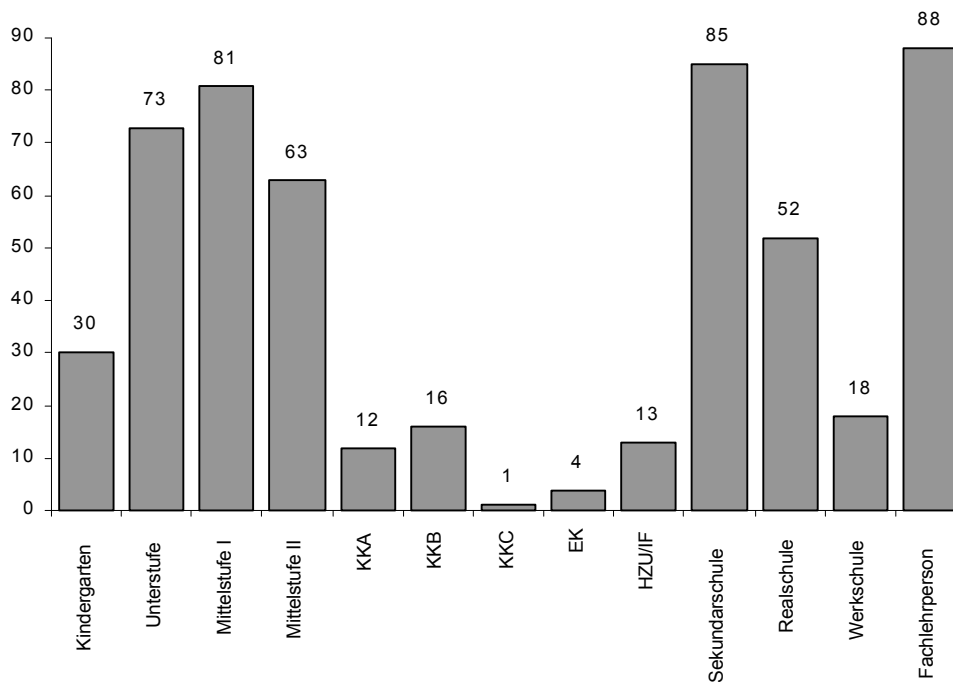


Abbildung 2. Unterrichtsstufe und –klasse der beteiligten Lehrpersonen (N=465).

Die *Geschlechterverteilung* auf den einzelnen Stufen zeigt sich repräsentativ (vgl. Tabelle 6). Im Bereich Kindergarten und Primarstufe arbeiten mehr Frauen, auf den oberen Stufen mehr Männer. Im sonderpädagogischen Bereich holen sie ihre männlichen Kollegen ein (Integrative Förderung, Kleinklassen, Werkklassen). Fachlehrpersonen (meistens im Teilpensum) sind ebenfalls häufiger Frauen.

Tabelle 6. Geschlechterverteilung auf den Stufen (N=534).

Stufe	Frauen	Männer
Kindergarten	30	0
Unterstufe	66	7
Mittelstufe I	56	24
Mittelstufe II	32	30
KKA	11	1
KKB	9	7
KKC	1	0
EK	4	0
HZU/IF	11	2
Sekundarschule	27	58
Realschule	23	29
Werkschule	8	10
Fachlehrperson	71	17
total	349	185

Die *Pensenverteilung* zeigt sich im Verhältnis 3:2: 65% der Lehrpersonen unterrichten im Vollpensum, 35% im Teilpensum, die durchschnittliche Wochenlektionenzahl liegt bei 22 Lektionen.

Ein Viertel aller Lehrpersonen unterrichten eine mehrklassige *Abteilung*, drei Viertel eine einklassige Abteilung. Knapp 90% aller Lehrpersonen geben an, in ihren Klassen bis zu 10 Kinder fremder Muttersprache zu unterrichten – gut 10% unterrichten Klassen mit über 10 fremdsprachigen Kindern.

4.3.2 "Schulen mit Profil"? – Was halten die Schulhaus- bzw. Schulleitungen und Lehrpersonen davon?

Es werden hier folgende Skalen aufgenommen und mit den Werten aus dem Jahr 1997 verglichen: Chancen, bzw. Möglichkeiten des Projekts "Schulen mit Profil", Grenzen des Projekts "Schulen mit Profil", Projektakzeptanz, Kooperationsbestrebungen und Öffnungstendenz. Die drei letzteren ergeben zusammen das Innovationsbereitschafts-Profil (vgl. 4.3.7).

4.3.2.1 Chancen und Grenzen des Projekts "Schulen mit Profil"

Im kurzen Schlussbericht von Buholzer zuhanden des Kantons wurde die Einstellung der Lehrpersonen aufgezeigt. Hier sollen auch die Resultate der Schulhaus- bzw. Schulleitungen einfließen, da diese grundsätzlich das Projekt viel positiver sehen als die Lehrpersonen. Der Vergleich der *Chancen*, bzw. Möglichkeiten, die das Projekt "Schulen mit Profil" für die Schulen bietet, zeigt, dass in fast allen Punkten die Meinungen der Lehrpersonen (1997 und 2000) signifikant hinter der Einschätzung der Schulhaus- bzw. Schulleitungen zurückliegen (Signifikanzniveau: $p=0.05$). Nur bezüglich der möglichen verbesserten Anpassung an das Umfeld ergeben sich keine signifikanten Unterschiede. Die Lehrpersonen der Untersuchung 2000 ($M=3.53$, $SD=1.09$) empfinden zudem im Vergleich zu ihren Schulhaus- bzw. Schulleitungen ($M=3.83$, $SD=.93$) die Motivation, sich an der Schule verstärkt zu engagieren als signifikant weniger hoch, währenddem sich im Vergleich mit den Lehrpersonen 1997 keine Unterschiede ergeben (vgl. Abbildung 3).

Bezüglich der *Grenzen*, die im Projekt liegen, werden durch die Schulhaus- bzw. Schulleitungen vier Grenzen spürbar. Mittelwerte über 3.00 werden als Zustimmung erkannt (Likertskala 1 (trifft nicht zu) bis 5 (trifft zu)). In diesem Sinn sehen die Schulhaus- bzw. Schulleitungen ein starkes hierarchisches Gefälle zwischen der Bildungsdepartement und den Lehrpersonen ($M=3.01$, $SD=1.21$), unklare Ziele des Projektes "Schulen mit Profil" ($M=3.28$, $SD=1.20$), zu viele Veränderungen auf zu vielen verschiedenen Ebenen ($M=4.04$, $SD=1.01$) und befürworten vehement eine bessere Abstimmung der Reformen ($M=4.56$, $SD=.79$). Die Lehrpersonen stimmen zusätzlich fünf weiteren Grenzen zu, welche die Schulhaus- bzw. Schulleitungen ablehnen (also Mittelwerte unter 3.00 aufweisen): konkrete Hilfen fehlen ($M=3.07$, $SD=1.20$), mit "Schulen mit Profil" können keine Probleme gelöst werden ($M=3.11$, $SD=1.30$), die Ungleichheit der Schulen werde vergrößert ($M=3.21$, $SD=1.28$), Budgetprobleme des Kantons werden auf Gemeinde und Schulebene abgeschoben ($M=3.34$, $SD=1.18$) und es gäbe drängendere Probleme zu lösen als "Schulen mit Profil" umzusetzen ($M=3.35$; $SD=1.21$). 1997 wurden diese hemmenden Aspekte von "Schulen mit Profil" von den Lehrpersonen nicht als Grenzen abgelehnt, ausser die Budgetprobleme.

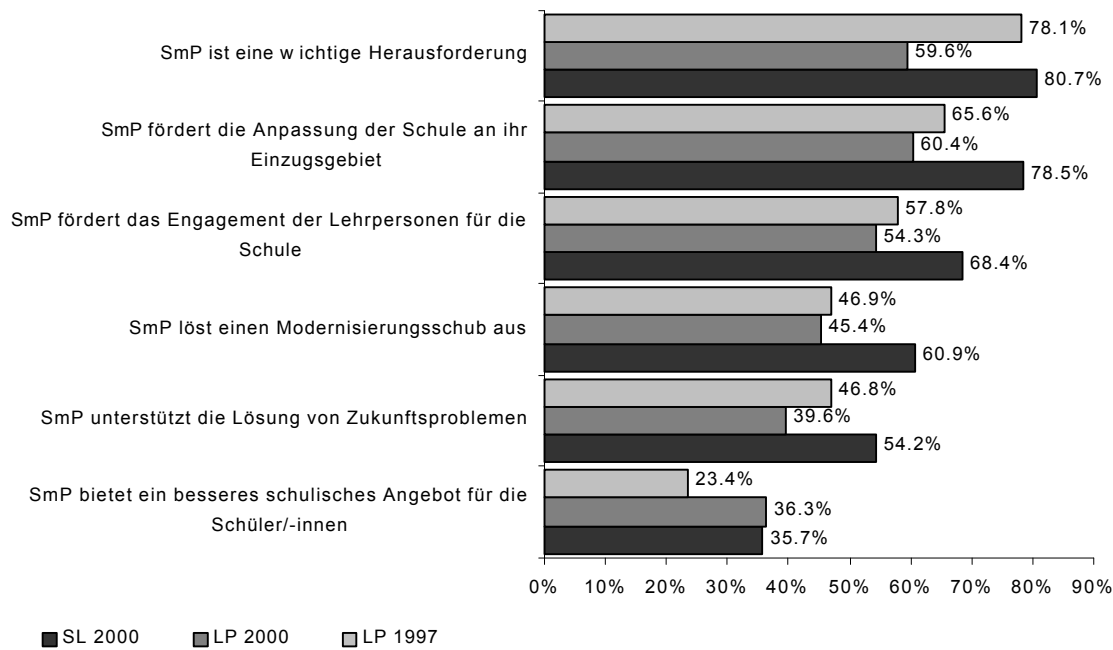


Abbildung 3. Zustimmung zu den Chancen des Projektes "Schulen mit Profil".

1997: N = 199 Lehrpersonen

2000: N = 240 Schulhaus- bzw. Schulleitungen, N = 465 Lehrpersonen

Kurz:

Am stärksten wurden von den Schulhaus- bzw. Schulleitungen und den Lehrpersonen das Projekt "Schulen mit Profil" als Herausforderung und gute Möglichkeit, ihre Schule an das Einzugsgebiet anzupassen, gewertet. Zudem fördere "Schulen mit Profil" das Engagement der Lehrpersonen an und in ihrer Schule.

Am deutlichsten kritisiert wurden von beiden Seiten die mangelnde Koordination der verschiedenen Projekte im Kanton und die zu vielen Veränderungen auf verschiedenen Ebenen. Am heftigsten abgelehnt wurde die Aussage, dass "Schulen mit Profil" unter den Schulen Konkurrenz und Egoismus auslöse und dass die Lehrpersonen es lieber hätten, wenn alles von oben geregelt würde.

Auffallend ist, dass die Schulhaus- bzw. Schulleitungen in allen Punkten deutlich positiver zum Projekt "Schulen mit Profil" eingestellt sind als die Lehrpersonen – sie stimmen den Möglichkeiten in höherem Mass, den von ihnen gesehenen Grenzen in geringerem Mass zu als die Lehrpersonen und lehnen die weiteren von uns als Grenzen bezeichneten Aussagen deutlicher ab als die Lehrpersonen. Zudem anerkennen sie weniger Grenzen als hemmende Faktoren im Schulentwicklungs- und Innovationsprozess. Das zeigt sich denn auch klar bei der Frage, wie die Schulhaus- bzw. Schulleitungen und Lehrpersonen das Projekt "Schulen mit Profil" akzeptieren.

4.3.2.2 Projektakzeptanz

Wenn es darum geht, einzuschätzen, wie stark die Schulhaus- bzw. Schulleitungen hinter dem Projekt "Schulen mit Profil" stehen, gehen die Meinungen wenig auseinander. Die Schulhaus- bzw. Schulleitungen empfinden sich selber nur gerade zu 3.4% als dem Projekt weniger zugeneigt, 13% stehen teilweise dahinter und mehr als vier Fünftel aller Schulhaus- bzw. Schulleitungen (83.6%) steht hinter dem "Schulen mit Profil". Von den Lehrpersonen meinen 3.8%, dass ihre Schulhaus- bzw. Schulleitungen nicht hinter dem Projekt stehen. 14.8% der Lehrpersonen finden, dass ihre Leitung teilweise, 81.4% dass sie positiv dazu steht.

Die Lehrpersonen selber akzeptieren das Projekt "Schulen mit Profil" zu 48.7% - fast ein Fünftel von ihnen bekundet jedoch Mühe damit (18.6%). Die Schulhaus- bzw. Schulleitungen beurteilen ihre Lehrerkollegen und -kolleginnen als weniger abgeneigt – sie meinen, dass nicht mal einer von 10 mit dem Projekt seine Schwierigkeiten hat (8.4%). Knapp die Hälfte der Lehrpersonen stehe jedoch eher zu "Schulen mit Profil". Dass sich dies nicht nur auf ihre Einstellung bezieht, meinen die Schulhaus- bzw. Schulleitungen in der aktiven Beteiligung ihrer Teamkolleginnen und -kollegen zu sehen: über die Hälfte engagieren sich aktiv am Schulentwicklungsprozess (54.6%). Lehrpersonen tragen somit viel zum Innovationsprozess bei, in dem sie die Schulhaus- bzw. Schulleitungen in ihren Bemühungen unterstützen.

Bezüglich der Umsetzung von Neuerungen über die Schulhaus- bzw. Schulleitungen sagen 80% von sich, dass sie sich dafür häufig an der Schule einsetzen – die Lehrpersonen nehmen das nur von gut 70% der Schulhaus- bzw. Schulleitungen wahr.

Im Vergleich zu 1997 hat das Projekt im Jahr 2000 *bei den Schulhaus- bzw. Schulleitungen eine grössere Akzeptanz* vorzuweisen – signifikante Unterschiede werden zwischen den Lehrpersonen 2000 ($M=4.23$, $SD=.87$) und den Schulhaus- bzw. Schulleitungen 1997 ($M=3.83$, $SD=.93$), bzw. den Lehrpersonen 1997 ($M=3.91$, $SD=.86$) und den Schulhaus- bzw. Schulleitungen 2000 ($M=4.15$, $SD=.82$) und den Lehrpersonen 1997 ausgewiesen, wobei jeweils die Befragten des Jahres 2000 den Schulhaus- bzw. Schulleitungen eine signifikant stärkere Projektidentifikation zugehen.

Das Projekt ist nach wie vor nur bei der Hälfte der *Lehrpersonen* akzeptiert – seit 1997 hat sich diesbezüglich nichts getan. Dass sich zudem die Schulhaus- bzw. Schulleitungen für Neuerungen einsetzen, empfinden die Schulhaus- bzw. Schulleitungen 2000 ($M=4.21$, $SD=.83$) signifikant deutlicher gegenüber den Lehrpersonen (1997: $M=3.82$, $SD=.94$; 2000: $M=4.00$, $SD=.95$). Tabelle 7 zeigt eine Übersicht.

Tabelle 7. Zustimmung der Schulhaus- bzw. Schulleitungen und Lehrpersonen zum Projekt "Schulen mit Profil" 1997-2000.

1997: Schulleitungen: N=64, Lehrpersonen: N=199

2000: Schulleitungen: N=240, Lehrpersonen: N=465

	Schulleitungen 1997	Lehrpersonen 1997	Schulleitungen 2000	Lehrpersonen 2000
Die Schulhaus- bzw. Schulleitung steht hinter "Schulen mit Profil"	63.5%	73.2%	83.6%	81.4%
Die meisten Lehrpersonen im Team stehen hinter "Schulen mit Profil"	39.7%	51.5%	51.3%	48.7%
Einsatz der Schulhaus- bzw. Schulleitungen für Neuerungen	76.2%	70.0%	80.1%	71.8%

Zum Innovationsprofil gehören neben der Projektakzeptanz der beteiligten Schulhaus- bzw. Schulleitungen und Lehrpersonen gemäss dem Konzept der Innovationsbereitschaft auch ein Bestreben zur Kooperation und eine Tendenz zur Öffnung.

4.3.2.3 Kooperationsbestrebung und Öffnungstendenz

An dieser Stelle wird auf den IST-Zustand an den Schulen verwiesen. Sowohl die Schulhaus- bzw. Schulleitungen als auch die Lehrpersonen wurden mit den Skalen zur Kooperationsbestrebung und zur Öffnungstendenz befragt.

Wenn man die beiden Stichproben der Schulhaus- bzw. Schulleitungen und der Lehrpersonen vergleicht, werden keine Unterschiede in der Wahrnehmung der jeweiligen Merkmale zur *Kooperationsbestrebung* ausgewiesen (in der Tabelle 8 werden prozentuale Angaben gemacht). Diesbezüglich hat sich also nichts verändert zu 1997.

Tabelle 8. Aussagen zur Kooperationsbestrebung.

N 1997: 64 Schulhaus- bzw. Schulleitungen, 195-198 Lehrpersonen

N 2000: 237-238 Schulhaus- bzw. Schulleitungen, 450-459 Lehrpersonen

Zustimmungen zu Aussagen der Kooperationsbestrebung (Skalenwerte: häufig, sehr häufig)	SL 1997	LP 1997	SL 2000	LP 2000
Übereinstimmung im Team bzgl. didaktischen Fragen	34.4%	37.8%	46.6%	43.5%
Klassenübergreifende Aktivitäten durchführen	37.1%	43.9%	56.7%	50.5%
gemeinsame Planung von Unterricht	50.0%	46.0%	49.2%	46.5%
projektorientierte Unterrichtsformen	53.1%	48.7%	48.5%	47.3%
Austausch von Unterrichtsmaterialien	56.3%	65.1%	65.5%	63.2%

Bezüglich der *Öffnungstendenz* weisen jedoch einige Items Veränderungen auf: So sehen zum Beispiel die im Jahr 2000 befragten Schulhaus- bzw. Schulleitungen ($M=3.03$, $SD=.10$) signifikant weniger Beteiligung der Lehrpersonen an Anlässen der Schule ausserhalb des Unterrichts als alle anderen Befragten (Schulhaus- bzw. Schulleitungen 1997: $M=3.61$, $SD=.90$; Lehrpersonen 1997: $M=3.80$, $SD=.87$; Lehrpersonen 2000: $M=3.69$, $SD=.90$).

Die Lehrpersonen identifizieren sich im Jahr 2000 (M=3.56, SD=.86) signifikant weniger mit der Schule als 1997 (M=3.76, SD=.80). Auch das positive Verhältnis der Lehrpersonen untereinander hat sich in den Augen der Lehrpersonen zwischen 1997 (M=4.04, SD=.74) und 2000 (M=3.82, SD=.84) verschlechtert. Das Verhältnis zwischen den Lehrpersonen und der Schulhaus- bzw. Schulleitungen hat sich jedoch nicht verändert. Dass sich die Lehrpersonen an der Schule wohlfühlen auch nicht.

Die Schulhaus- bzw. Schulleitungen 2000 (M=4.12, SD=.72) attestieren ihren Teamkolleginnen und -kollegen, dass sie sich um die Einführung neuer Lehrpersonen an der Schule kümmern – ihre Kolleginnen und Kollegen sehen dies jedoch signifikant weniger deutlich (M=3.65, SD=1.02), der hohe Unterschied der Standardabweichung kann jedoch Einfluss haben auf dieses Resultat (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9. Aussagen zur Öffnungstendenz.

Fett gedruckte Felder markieren eine signifikant negativere Einschätzung der Situation im Vergleich zu den kursiv gedruckten in der jeweiligen Reihe

Zustimmungen zu Aussagen der Öffnungstendenz (Skalenwerte: häufig, sehr häufig)	SL 1997	LP 1997	SL 2000	LP 2000
Beteiligung von Lehrpersonen bei Veranstaltungen der Schule ausserhalb des Unterrichts	57.8%	70.1%	56.5%	62.7%
Engagierte Diskussionen in den Konferenzen	70.3%	59.3%	63.0%	53.1%
Identifikation der Lehrpersonen mit der Schule	71.9%	58.8%	66.8%	56.8%
Man kümmert sich an unserer Schule um die Einführung neuer Kolleginnen und Kollegen	76.6%	70.4%	75.2%	61.5%
Wohlfühlen der Lehrpersonen an der Schule	78.1%	60.9%	-	61.6%
Positives Verhältnis unter den Lehrpersonen	78.1%	78.2%	77.7%	66.1%
Positives Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schulhaus- bzw. Schulleitung	84.1%	78.2%	81.9%	69.9%

Aufgrund dieser Aussagen lässt sich vermuten, dass sich die Lehrpersonen zwar nicht grundsätzlich weniger wohl fühlen an der Schule, dass sich jedoch das positive Verhältnis der Lehrpersonen im Kollegium und ihre Identifikation mit der Schule verschlechtert haben, das macht nachdenklich. Ob das zusammenhängt mit der eher geringen Projektakzeptanz oder anderen Faktoren, das kann hier jedoch nicht ausgesagt werden. Zusammengefasst lässt sich jedoch sagen, dass sich die Öffnungstendenz leicht verringert hat.

4.3.3 Die Führung einer Schule –

Rahmenbedingungen, Führungstätigkeit(en) und Personalbeurteilung sind hier Themen, die angesprochen werden. Zu den Rahmenbedingungen für die Tätigkeit der Schulhaus- bzw. Schulleitungen wurden nur die Schulhaus- bzw. Schulleitungen selber befragt. Die Führungstätigkeiten wurden vielfältig erhoben: Zum einen das Pensum der Leitungspersonen, dann ihre Art und Weise der Führung (Subskalen: operative und soziale Führung und die innovative Führung (Führung mit konkreten Hilfestellungen)) und ihr Umgang mit der Aufgabe der Personalbeurteilung. Auch ihre Selbstwirksamkeitserfahrungen und –überzeugungen wurden in diesem Rahmen untersucht, ebenso die Rollenproblematik Kollegin, respektive Kollege und Lei-

tungsperson in einem zu sein. Diese psychologischen Aspekte werden im nächsten Kapitel genauer unter die Lupe genommen (Kap. 4.3.4).

4.3.3.1 ...aus der Perspektive der Führenden

4.3.3.1.1 Welche Rahmenbedingungen sind der Schulleitungstätigkeit gegeben?

Bezüglich der Rahmenbedingungen der Schulhaus- bzw. Schulleitungen werden hier zwei Fragen beantwortet:

1) *Haben die Schulhaus- bzw. Schulleitungen ein Pflichtenheft, in welchem ihre Tätigkeiten beschrieben werden?*

Gut ein Fünftel aller Schulhaus- bzw. Schulleitungen leisten ihre Arbeit ohne ein Pflichtenheft (21.8%), 78.2% geben an, eines zu haben.

2) *Mit wie vielen Stunden werden die Schulhaus- bzw. Schulleitungen für ihre Leitungstätigkeit vom Unterrichten entlastet (Entlastungslektionen)?*

Entlastungsstunden sind zentral v.a. bezüglich der Unterstützungsmassnahmen (vgl. Unterstützungswünsche), viele Schulhaus- bzw. Schulleitungen wünschen sich mehr Zeit für ihre Führungstätigkeit und mehr Abgrenzungsmöglichkeiten und Entlastungsstunden (primär zeitlich gemeint): Die meisten Schulhaus- bzw. Schulleitungen erhalten zwischen zwei und acht Entlastungsstunden, die meisten Schulleiterinnen und Schulleiter, welche für Gemeindeschulen zuständig sind, geben an, dass sie mit mehr als 13 Stunden entlastet sind – bis hin zu einer "Vollpensums-Entlastung" von 28 oder 29 Lektionen. Die Aufstellung in der Tabelle 10 weist die Entlastungsstunden aus. Drei Personen gaben an, keine Entlastungsstunden zu erhalten. 1997 waren es noch 21.95% der als Schulleiter/-in tätigen Personen, welche keine Entlastungsstunden erhielten.

Tabelle 10. Unterrichtsentslastung für die Schulhaus- bzw. Schulleitungen (N=233).

Entlastungsstunden	n	%
0	3	1.3
1-4	87	37.3
5-8	94	40.4
9-12	27	11.6
13-20	10	4.2
21-29	12	5.2
total	233	100.0

4.3.3.1.2 Welche Tätigkeiten üben die Schulhaus- bzw. Schulleitungen aus?

Das gesamte Schulleitungspensum als 100% angeschaut, ergibt für die Schulhaus- bzw. Schulleitungen im Projekt "Schulen mit Profil" folgende Aufstellung der prozentualen Tätigkeiten (vgl. Tabelle 11): An erster Stelle beschäftigen sich die Schulhaus- bzw. Schulleitungen mit Schreibtisch Tätigkeiten – an zweiter Stelle mit ihren Kolleginnen und Kollegen in geplanten Treffen. Diese beiden Tätigkeitsbereiche

nehmen 50% des gesamten Schulleitungspensums ein. Für die restlichen Tätigkeiten, welche geplante Treffen mit Behörden, Eltern oder ungeplante mit Lehrpersonen, Telefonate und Unterrichtsbesuche beinhalten, bleibt die restliche Zeit zur Verfügung. Es ist in dieser Aufstellung natürlich nicht gesagt, was inhaltlich geschieht. So können unter dem Begriff Schreibtischtätigkeit natürlich sowohl administrative Tätigkeiten wie Protokolle schreiben, Berichte verfassen, Stellungnahmen abgeben oder Korrespondenz erledigen, als auch inhaltliche Arbeiten wie Konzepte erstellen, Visionen entwickeln, Weiterbildungsunterlagen auf "Teamtauglichkeit" prüfen, SCHILW-Vorbereitungen treffen, Arbeitsgruppenmeetings planen etc. zu verstehen sein. Auch was inhaltlich bei den Gesprächen oder Treffen diskutiert wird, entzieht sich dieser Aufstellung. Diese Dinge müssen wir über die Innovationsbereitschaft, bzw. den "Entwicklungsstand" der einzelnen Schulen ablesen oder interpretieren.

Tabelle 11. Tätigkeiten der Schulleitung (in ganzen Prozenten) (1997: N=61-63, 2000: N=220 Schulhaus- bzw. Schulleitungen).

	1997	2000
Schreibtischtätigkeiten	35%	29%
Geplante Treffen mit Lehrpersonen	28%	21%
Geplante Treffen mit Behörden	-	11%
Weiterbildung	-	9%
Kurze Wortwechsel	10%	9%
Telefongespräche	10%	6%
Ungeplante Treffen	10%	6%
Geplante Treffen mit Eltern	5%	5%
Unterrichtsbesuche	2%	4%

1997 waren die Anteile der Tätigkeiten ähnlich angeordnet, nicht gefragt wurde damals nach den Treffen mit Behörden und Weiterbildung. Diese beiden Bereiche nehmen jedoch einen relativ hohen Anteil der Tätigkeit der Schulhaus- bzw. Schulleitungen ein.

4.3.3.1.3 *Wie führen die Schulhaus- bzw. Schulleitungen?*

Die Führungstätigkeit der Schulhaus- bzw. Schulleitungen wurde mit drei Skalen erhoben, die möglichst umfassend die verschiedenen Tätigkeits- und Führungsbereiche abdecken sollten: Soziale Führung, operative und innovative Führung. Im Vergleich zu der Erhebung 1997 geben die Schulhaus- bzw. Schulleitungen 2000 eine in allen Punkten stärker ausgeprägte soziale Führung zu erkennen (vgl. Abbildung 4).

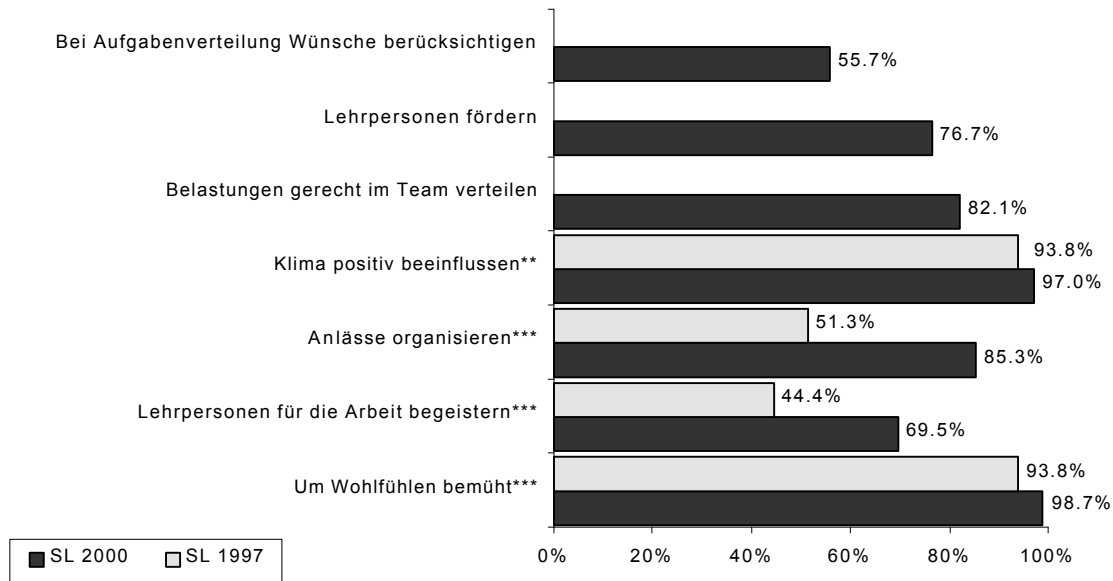


Abbildung 4. Ausprägungen der sozialen Führung durch die Schulhaus- bzw. Schulleitungen (Zustimmungswerte: trifft eher zu, trifft zu).

1997: N=62-64 , 2000: N=240 Schulhaus- bzw. Schulleitungen

***: $p < 0.001$, **: $p < 0.01$, *: $p < 0.05$

Schulhaus- bzw. Schulleitungen praktizieren aus ihrer Sicht einen ausserordentlich kooperativen Führungsstil, der das Klima und die Teamkultur positiv beeinflussen soll. Am stärksten ausgeprägt ist das Bemühen der Schulhaus- bzw. Schulleitungen, dass sich die Lehrpersonen an der Schule wohlfühlen (98.7%) und dass sie das Klima an der Schule positiv beeinflussen (97%). Am wenigsten stark nehmen sie Rücksicht auf persönliche Wünsche der Lehrpersonen, wenn es darum geht, Aufgaben (z.B. "Ämtli") zu verteilen (55.7%). Alle mit der Untersuchung von 1997 vergleichbaren Items weisen signifikante Unterschiede auf.

Auch auf die operative Führung, welche v.a. administrative und organisatorische Aspekte betrifft, scheinen die Schulhaus- bzw. Schulleitungen ein stärkeres Augenmerk darauf zu legen – allerdings sind die Unterschiede zwischen 1997 und 2000 im Vergleich mit der sozialen Führung als gering zu bezeichnen (vgl. Abbildung 5). Am wichtigsten ist für die Schulhaus- bzw. Schulleitungen der Informationsfluss gegen innen (98.3%) sowie ein reibungsloser organisatorischer Ablauf (97.9%) und der Informationsfluss gegen aussen (92.8%). Die Schule jederzeit im Griff zu haben meinen 53.6%.

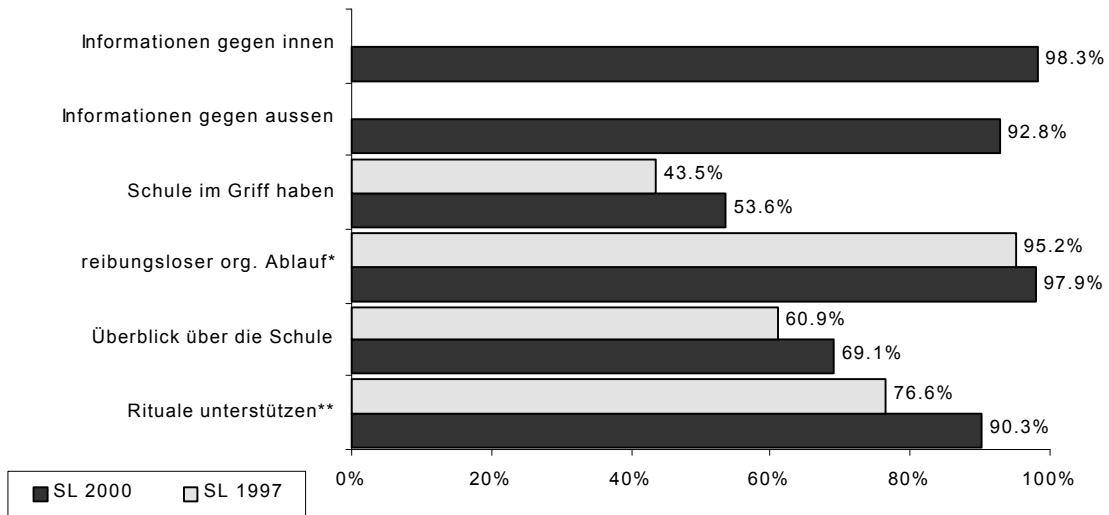


Abbildung 5. Ausprägungen der operativen Führung durch die Schulhaus- bzw. Schulleitungen (Zustimmungswerte: trifft eher zu, trifft zu).

1997: N=62-64, 2000: N=240 Schulhaus- bzw. Schulleitungen

***: $p < 0.001$, **: $p < 0.01$, *: $p < 0.05$

Schliesslich haben die Schulhaus- bzw. Schulleitungen auch bezüglich der *innovativen Führung* zugelegt (Abbildung 6 illustriert dies). Nicht verändert hat sich die "Verhandlungskomponente": Gleich geblieben ist für die Schulhaus- bzw. Schulleitungen die Situation, dass sie ab und zu zwischen Lehrpersonen verhandeln müssen, damit gemeinsame Lösungen angestrebt werden können (1997: 53.1%, $M=3.45$, $SD=1.02$; 2000: 57.6%, $M=3.54$, $SD=1.22$).

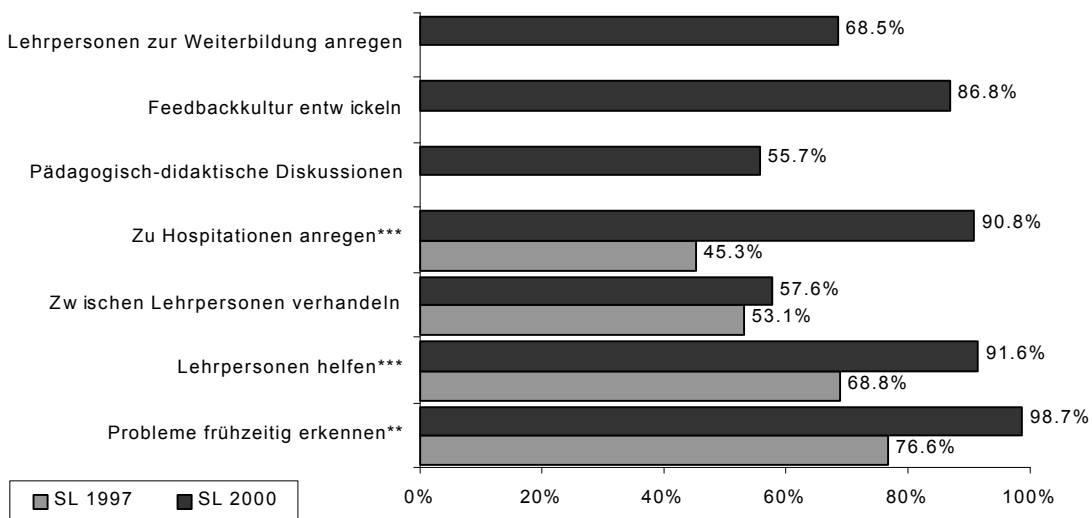


Abbildung 6. Ausprägungen der innovativen Führung durch die Schulhaus- bzw. Schulleitungen (Zustimmungswerte: trifft eher zu, trifft zu).

1997: N=62-64, 2000: N=240 Schulhaus- bzw. Schulleitungen

***: $p < 0.001$, **: $p < 0.01$, *: $p < 0.05$

Anregungen zu Hospitationen zu geben, hat jedoch bei den Schulhaus- bzw. Schulleitungen einen deutlich höheren Stellenwert (1997: M=3.41, SD=1.3; 2000: 4.61, SD=.87) erhalten. Den Lehrpersonen zu helfen hat ebenfalls an Wichtigkeit gewonnen (1997: M=3.98; SD=.9; 2000: M=4.45, SD=.69).

4.3.3.1.4 *Wie gehen die Schulhaus- bzw. Schulleitungen mit der Aufgabe der Personalbeurteilung um?*

Im Rahmen von "Schulen mit Profil" verschiebt sich die Personalbeurteilung von der Ebene des Inspektorats auf die Schulhaus- bzw. Schulleitungsebene. Schulhaus- bzw. Schulleitungen sind konfrontiert mit der für sie neuen Aufgabe, ihre Kolleginnen und Kollegen in ihrer Lehr-Tätigkeit beurteilen zu müssen. Dass diese Situation eine gewisse Distanz zwischen den Führenden und Geführten schafft (und braucht), ist bewusst. Dass sie den Rollenkonflikt verschärfen kann ebenfalls. Die Schulhaus- bzw. Schulleitungen wurden denn auch nach ihrer Gefühlslage und ihrem Kompetenzzempfinden zu dieser Aufgabe befragt.

Die Beurteilung der eigenen Kompetenz und Fähigkeiten zeigt eine erste Ambivalenz auf: 15.2% nehmen sich als zuwenig kompetent wahr, 23.8% als teilweise kompetent und die restlichen 61% haben das Gefühl grundsätzlich über die *Fähigkeiten zu verfügen, um die Lehrpersonen kompetent beurteilen* zu können. 60% fühlen sich also durchaus gewappnet für diese Aufgabe – aber immerhin fast 40% schätzen sich als noch wenig oder nur teilweise kompetent ein. Diese Frage bezieht sich jedoch nicht auf die konkrete Beurteilungspraxis, sondern grundsätzlich einfach auf die Einschätzung der eigenen Kompetenz, des eigenen Wissens über wie man vorgehen kann bei der Personalbeurteilung.

Der Hälfte der Schulhaus- bzw. Schulleitungen fällt die Aufgabe, *den Lehrpersonen ihre Beurteilung mitzuteilen*, nicht schwer – die andere Hälfte bekundet damit ihre Mühe. Davon geben 7.8% an, dass ihnen diese Aufgabe sehr schwer fällt.

Als *Belastung* empfinden es jedoch etwas weniger Schulhaus- bzw. Schulleitungen: ein Viertel gibt an, dass es für sie eher eine Belastung ist, diese Aufgabe der Beurteilung übernehmen zu müssen, knapp ein Fünftel ist ambivalent eingestellt und für etwa 55% bedeutet diese Aufgabe ein geringer Belastungsfaktor.

Auf die *Unterstützung durch das Bildungsdepartement* wollen gut 40% zählen – die anderen 56.8% der befragten Schulhaus- bzw. Schulleitungen meinen, dass sie die Unterstützung vom Bildungsdepartement nicht oder nur teilweise haben, wenn sie ihre Kolleginnen und Kollegen beurteilen müssen. Das hat dann auch zur Folge, dass in diesem Bereich Unterstützung gewünscht wird (vgl. Kap. 4.3.6).

Interessant in Bezug auf das Konfliktpotential der Beurteilungsaufgabe ist die Einschätzung der *Auswirkungen auf die Beziehungen der Schulhaus- bzw. Schulleitungen zu den Lehrpersonen*. Gut ein Drittel aller Schulhaus- bzw. Schulleitungen denken, dass diese Aufgabe keine Auswirkungen auf die persönlichen Beziehungen zu ihren Kolleginnen und Kollegen haben wird. Knapp 40% sehen jedoch Auswirkungen (in welche Richtung wird nicht spezifiziert), knapp 30% sind unschlüssig.

Kurz:

Zwar sehen sich viele Schulhaus- bzw. Schulleitungen durchaus in der Lage, Lehrpersonen kompetent zu beurteilen, sie empfinden es auch nicht wirklich als Belastung – aber die Auswirkungen auf die Beziehungen sind noch schwer absehbar, lösen ambivalente Gefühle und vielleicht sogar Angstgefühle in Bezug auf die persönlichen Beziehungen aus. Die Tatsache, dass es zudem der Hälfte aller Schulhaus- bzw. Schulleitungen tendenziell schwer fällt, ihre Beurteilung auch wirklich an den Mann oder die Frau zu bringen, lässt aufhorchen.

4.3.3.2 ...und aus der Perspektive der Geführten.

Die Lehrpersonen wurden mit den selben Skalen zur Führung konfrontiert wie die Schulhaus- bzw. Schulleitungen. Ihre Wahrnehmungen werden hier vorgestellt. Zudem wird auch in diesem Kapitel zu Aussagen bezüglich Beurteilung Stellung genommen.

4.3.3.2.1 Wie führen die Schulhaus- bzw. Schulleitungen in den Augen der Lehrpersonen?

Bezüglich der *sozialen Führung* sehen die Lehrpersonen die Stärken an erster Stelle bei den Bemühungen der Schulhaus- bzw. Schulleitungen, dass es den Lehrpersonen an der Schule gut geht (84.2%), an zweiter Stelle werden persönliche Wünsche der Lehrpersonen berücksichtigt bei der Aufgabenverteilung (81.1%). Danach folgt das positive Verhältnis zwischen Schulhaus- bzw. Schulleitungen und Lehrpersonen (79.1%), die unterstützende Haltung der Schulhaus- bzw. Schulleitungen für das soziale Klima der Schule (70.9%), die gerechte Verteilung der Belastungen auf die einzelnen Lehrpersonen (61.6%), die Förderung der Lehrpersonen durch die Schulhaus- bzw. Schulleitungen (59.2%), die begeisternde Haltung der Schulhaus- bzw. Schulleitungen (57.9%) und am Schluss die von der Schulhaus- bzw. Schulleitung organisierten Anlässe, in der die Prägung der Schule zum Ausdruck kommt (55.7%).

Die *operativen Führungstätigkeiten* werden durchschnittlich von den Lehrpersonen als die Stärken der Schulhaus- bzw. Schulleitungen gewertet: So rangieren bezüglich der gesamten Führungsskala der Schulhaus- bzw. Schulleitungen zwei operative Tätigkeiten ganz oben (vgl. Tabelle 12): Der reibungslose Ablauf an der Schule (89%) und ein guter Informationsfluss gegen aussen (84.9%). Am wenigsten ausgeprägt zeigt sich die Schulhaus- bzw. Schulleitung in ihrem genauen Überblick darüber, was an der Schule vorgeht (60.9%).

Tabelle 12. Die Führungstätigkeiten der Schulhaus- bzw. Schulleitungen in der Wahrnehmung der Lehrpersonen: Rangierung der Stärken (N=465 Lehrpersonen).

Die Schulhaus- bzw. Schulleitung...	Führung	M	SD
legt Wert auf einen reibungslosen Ablauf an der Schule	operativ	4.55	.85
bemüht sich um einen guten Informationsfluss gegen aussen	operativ	4.37	.92
bemüht sich um das Wohlfühlen der Lehrpersonen an der Schule	sozial	4.36	1.00
berücksichtigt persönliche Lehrpersonen-Wünsche bei der Aufgabenverteilung im Team	sozial	4.25	.88
regt zu Hospitationen an	innovativ	4.24	1.06
bemüht sich um einen guten Informationsfluss gegen innen	operativ	4.21	1.08
hat eine gute Beziehung zu den Lehrpersonen	sozial	4.21	1.04
unterstützt Rituale an der Schule	operativ	4.06	1.15
unterstützt das soziale Klima in der Schule	sozial	4.00	1.11
baut auf und unterstützt eine Feedbackkultur an der Schule	innovativ	3.98	1.09
ermutigt die Lehrpersonen zu eigenen Ideen und Problemlösungen	innovativ	3.85	1.09
hilft anderen Lehrpersonen	innovativ	3.82	1.13
verteilt Belastungen gerecht auf das Team	sozial	3.78	1.10
erkennt zukünftige Probleme rechtzeitig	innovativ	3.71	1.13
hat die Schule jederzeit im Griff	operativ	3.70	1.11
regt die Lehrpersonen zur Weiterbildung an	innovativ	3.67	1.12
versucht die Lehrpersonen zu fördern	sozial	3.66	1.12
kann die Lehrpersonen für die Arbeit an der Schule begeistern	sozial	3.63	1.04
besitzt einen Überblick darüber, was an der Schule vorgeht	operativ	3.63	1.09
organisiert verschiedene Anlässe, in der die Prägung unserer Schule klar zum Ausdruck kommt	sozial	3.53	1.18
muss manchmal zwischen Lehrpersonen verhandeln, damit gemeinsame Lösungen angestrebt werden können	innovativ	3.20	1.24
initiiert Diskussionen zu pädagogisch-didaktischen Themen	innovativ	3.12	1.09

In der Tabelle 12 wird auch ersichtlich, dass die *innovative Führung* bei den Lehrpersonen noch am wenigsten deutlich wahrgenommen wird. Konkrete Hilfestellungen und Instrumente, welche die Kooperation und Teamentwicklung unterstützen, werden in den Augen der Lehrpersonen weniger umgesetzt als soziale oder operative Führungstätigkeiten. Am stärksten wird die Unterstützung bezüglich Hospitationen (78.8%) und Feedbackkultur (70.4%) erfahren. Diese beiden Aussagen beziehen sich nicht zuletzt auch auf den Bereich der Qualitätssicherung: Q-Gruppen, H-Gruppen, Personalbeurteilung und Feedbackkultur gehören dazu. Es hat zudem keine negativen Wertungen darunter, wenn man bedenkt, dass die Skala bei 3 ihren Mittelpunkt aufweist (teils/teils).

4.3.3.2 Welche Beurteilungserfahrungen machen die Lehrpersonen?

Die Lehrpersonen wurden zu verschiedenen Bereichen der personalen Qualifizierung befragt: Gespräche über den Unterricht mit Kolleginnen und Kollegen, Erfahrungen beim Hospitieren und Einstellungen zur Beurteilung durch die Schulhaus- bzw. Schulleitungen. Dabei wurden sie gebeten, ihre Einschätzung zu geben, wie viele Schwierigkeiten ihnen jeweils die genannte Situation beschert.

Mit den Kolleginnen und Kollegen zu kooperieren und über die Unterrichtserfahrungen zu sprechen, macht den Lehrpersonen kaum Mühe. Nur einer von fünf bekundet teilweise oder eher Mühe, mit Kollegen oder Kolleginnen über fachliche oder pädagogische Schwierigkeiten im Unterricht zu sprechen. Um die 30% bekunden teilweise oder eher Mühe, gemeinsamen Unterricht zu planen und durchzuführen.

Erfahrungen mit Hospitationen unter Lehrpersonen haben bis anhin 401 der befragten Lehrpersonen (87.2%). Ihre Erfahrungen zeugen auch hier von wenig Schwierigkeiten: Bei allen Fragen nennen um die 90% geringe oder keine Schwierigkeiten: sich bei der Unterrichtstätigkeit zusehen lassen, damit haben 88% eher keine Schwierigkeiten (vgl. Abbildung 7), ihre Kollegin oder ihren Kollegen beim Unterricht zu beobachten, bereitet 92% geringe bis keine Schwierigkeit. Feedback annehmen über den Unterricht in fachlicher Hinsicht (92.5%) und über den Unterrichtsstil (90.6%) scheint ebenso wenig Schwierigkeiten aufzuweisen für die Lehrpersonen.

Für 81% der Lehrpersonen bescheren Unterrichtsbesuche durch die Schulhaus- bzw. Schulleitung keine oder geringe Schwierigkeiten, mit der Beurteilung bekunden dann doch ein Viertel aller Lehrpersonen (teilweise) ihre Mühe.

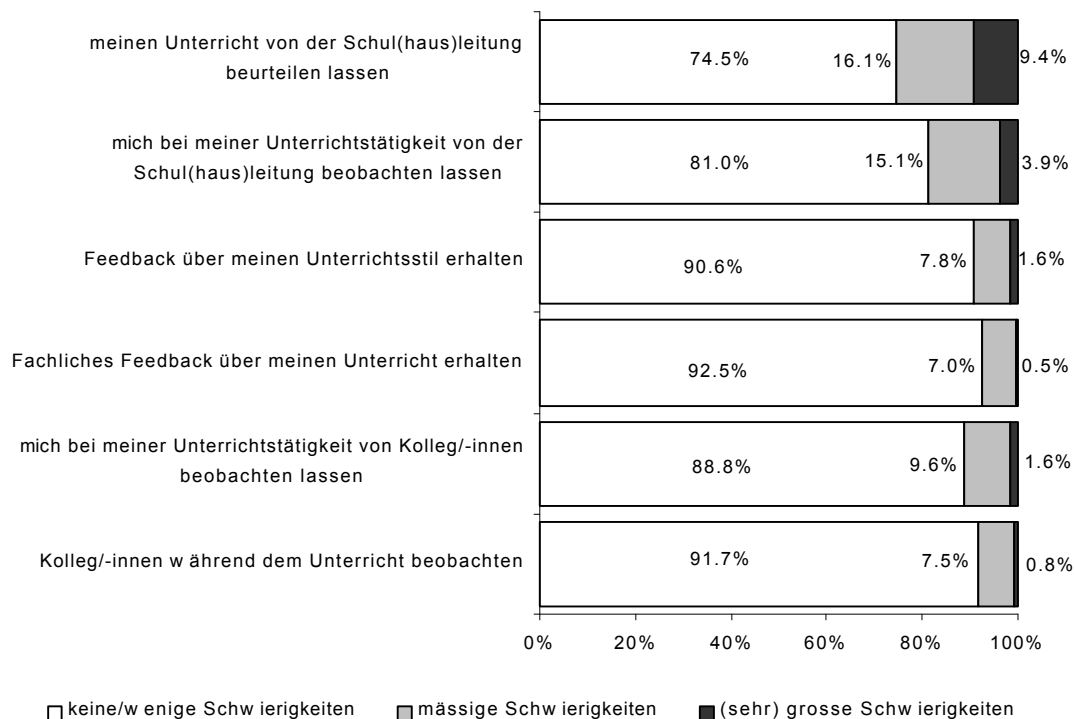


Abbildung 7. Wie viele Schwierigkeiten haben die Lehrpersonen bei Hospitations- bzw. Beurteilungs- und Feedbacksituationen (N=465).

4.3.4 Psychologische Aspekte: Zufriedenheit, Belastung, Wirksamkeitserfahrungen

Ein zentraler psychologischer Aspekt ist die Rollenproblematik der Schulhaus- bzw. Schulleitungen – vormals Kollegin jetzt Vorgesetzte? Wie gehen sie mit dieser Situation um? Ein weiterer Aspekt für die Schulhaus- bzw. Schulleitungen ist ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung: Erfahren sie sich als wirksam in ihrer Funktion als Leitende? Wie denken sie über sich selbst als Führende? Die Lehrpersonen wurden bezüglich ihrer Berufszufriedenheit befragt.

4.3.4.1 Wie beeinflusst die Leitungstätigkeit die Gefühlslage der Schulhaus- bzw. Schulleitungen?

4.3.4.1.1 Rollenkonflikte

Rollenkonflikte sind für Schulhaus- bzw. Schulleitungen Teil ihrer Arbeit: So sind die meisten von ihnen nach wie vor auch Lehrpersonen und unterrichten zum grossen Teil ihres Pensums in ihren Klassen. In dieser Funktion sind sie primär Kollegin oder Kollege der anderen Lehrpersonen im Team. Wenn es dann aber darum geht, Entscheide zu fällen, Lehrpersonen zu beurteilen, Entwicklungsschritte in Gang zu bringen, den Kontakt zu den Behörden zu pflegen etc. – dann sind sie in ihrer Funktion als Schulhaus- bzw. Schulleitungen gefragt. Diese Spannung ist nicht immer einfach auszuhalten. Gut ein Drittel (35.8%) der Schulhaus- bzw. Schulleitungen haben sich bei dieser Frage für die mittlere Antwortkategorie entschieden, knapp ein Drittel (27.9%) empfindet diesen Rollenkonflikt als nicht sehr ausgeprägt, die restlichen 33.3% empfinden den Rollenkonflikt als (eher) stark. Die Schulhaus- bzw. Schulleitungen im Kanton Luzern sind in dieser Frage als ziemlich genau dreigeteilt. Allerdings muss man sagen, dass nur ein Drittel davon von sich behauptet, dass der Rollenkonflikt wie dargestellt auf sie "nicht zu trifft" oder "eher nicht zutrifft". Die anderen zwei Drittel sind sich da nicht ganz sicher

Dabei haben fast 90% keine Mühe, eine Leitungsfunktion im Schulhausteam auszuüben. 83.3% fühlen sich wohl in ihrer Rolle als Schulhaus- bzw. Schulleitungen, 3.8% fühlen sich eher nicht so wohl. Zwei Personen geben an, sich gar nicht wohl zu fühlen. 86.1% sind sich auch bewusst, keine "normale" Lehrperson mehr zu sein, sondern eine "Vorgesetztenrolle" einzunehmen. Es scheint, als ob die Schulhaus- bzw. Schulleitungen mit der Spannung, welche aus dem Rollenkonflikt resultiert, durchaus gut umzugehen wissen.

4.3.4.1.2 Zufriedenheit

Die Zufriedenheit der Schulhaus- bzw. Schulleitungen hält sich bezüglich gewissen Rahmenbedingungen und Erfahrungen in Grenzen. Befragt wurden sie zu ihrer Zufriedenheit bezüglich der Zusammenarbeit mit Schulpflege und Schulverwaltung, bezüglich der Arbeitsbedingungen und der Besoldung. Abbildung 8 zeigt die jeweiligen Voten der Schulhaus- bzw. Schulleitungen.

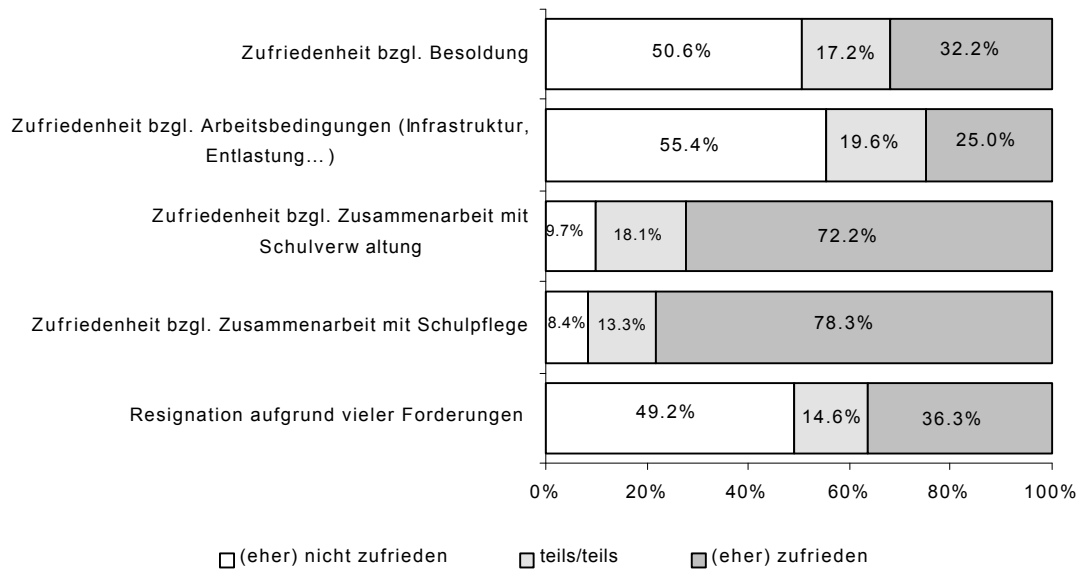


Abbildung 8. Zufriedenheiten bezüglich Arbeitsbedingungen der Schulhaus- bzw. Schulleitungen (N=240).

Die Arbeitsbedingungen der Schulhaus- bzw. Schulleitungen wurden schon in der Studie von Buholzer (2000) als unzureichend, bzw. unbefriedigend bezeichnet. Dass jeweils um die Hälfte der Schulhaus- bzw. Schulleitungen aufgrund vieler an sie gestellter Forderungen resignieren und mit der Besoldung nicht zufrieden sind, das macht doch sehr nachdenklich. Sogar gut 55% bezeichnen sich bezüglich den Arbeitsbedingungen (Entlastungsstunden, Infrastruktur etc.) als unzufrieden. Diesen Faktoren muss in Zukunft starke Aufmerksamkeit gezollt werden.

4.3.4.1.3 Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Schulhaus- bzw. Schulleitungen

Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit wurde kurz angesprochen im Kapitel 4.1.5 – hier wird deshalb nicht näher darauf eingegangen. Die Auswertung der an die Situation der Schulhaus- bzw. Schulleitungen angepassten Situation bezüglich ihrer personal efficacy als Leitungspersonen weist sie als starke Führungspersonlichkeiten mit einer starken Kontrollüberzeugung aus. Im folgenden wird kurz aufgezeigt, welche Selbstwirksamkeitsüberzeugungen die Schulhaus- bzw. Schulleitungen als (eher) zutreffend (Likertskala: Werte 4 und 5) beschrieben:

- 88.7% der Schulhaus- bzw. Schulleitungen können gut abschätzen, ob sie im Schulteam eine Aufgabe gut lösen können.
- 85.3% der Schulhaus- bzw. Schulleitungen sind fähig, ruhig zu bleiben, wenn der Umgang im Schulhausteam manchmal schwierig ist.
- 85.2% der Schulhaus- bzw. Schulleitungen sind meistens in der Lage, Lehrpersonen, die Schwierigkeiten mit Behörden oder Eltern haben, gut zu unterstützen.

- 84.9% der Schulhaus- bzw. Schulleitungen können in der Regel Lehrpersonen, die Schwierigkeiten im Unterricht oder mit ihrer Klasse haben, gut unterstützen.
- 79.5% der Schulhaus- bzw. Schulleitungen finden immer eine Möglichkeit, im Team Konsens herzustellen, wenn sie sich bemühen.
- 70% der Schulhaus- bzw. Schulleitungen bleiben nicht hilflos, wenn eine Lehrperson wütend auf sie ist.
- 58.1% der Schulhaus- bzw. Schulleitungen wissen Mittel und Weg, um zurückgezogenen, isolierten Lehrpersonen zu helfen.

4.3.4.1.4 Belastung

Die Abbildung 9 zeigt übersichtsmässig die prozentuale Zustimmung zu den Aussagen bezüglich Belastungssituationen der Schulhaus- bzw. Schulleitungen.

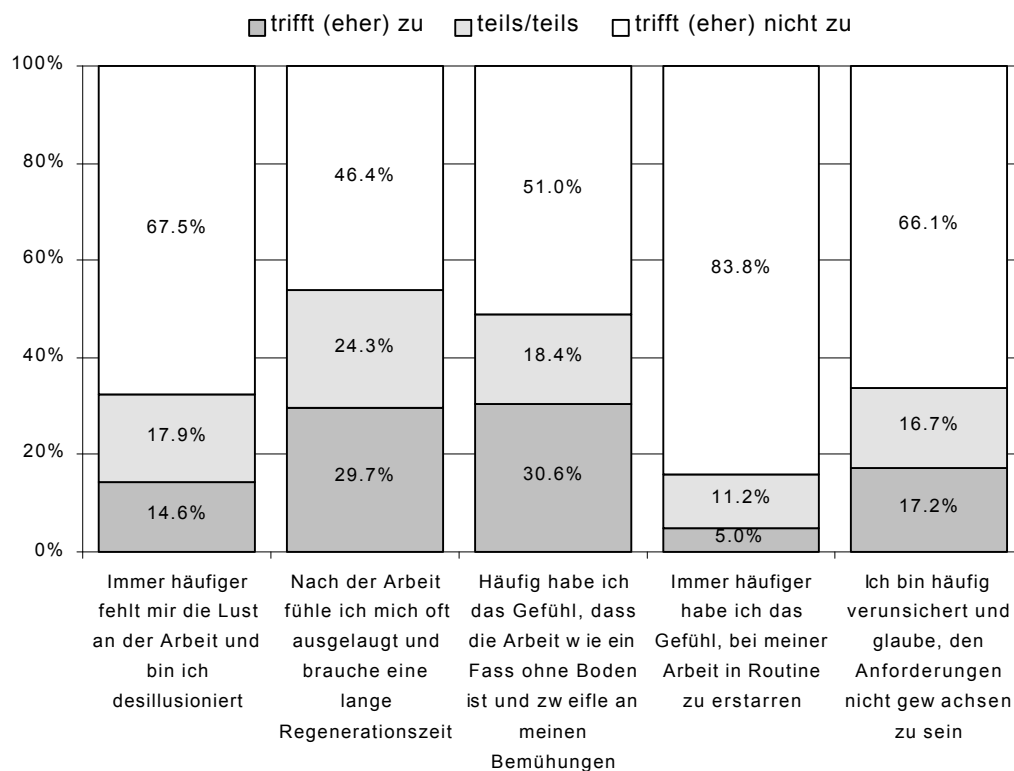


Abbildung 9. Wie stark belastet fühlen sich die Schulhaus- bzw. Schulleitungen? (N=240).

Am wenigsten haben die Schulhaus- bzw. Schulleitungen das Gefühl, dass sie bei ihrer Arbeit in Routine erstarren. Die Vielfältigkeit der Schulleitungsaufgaben macht dies wahrscheinlich. Dass jedoch jeweils ein Drittel der Befragten sich nach der Arbeit ausgelaugt fühlt und eine lange Regenerationszeit braucht, bzw. häufig das Gefühl hat, dass die Arbeit wie ein Fass ohne Boden ist und die Schulhaus- bzw. Schulleitungen an ihren Bemühungen zweifeln, das lässt aufhorchen. Diese beiden Items weisen direkt auf Zeit- und Energieaspekte in der Schulleitungstätigkeit hin. Es ist deshalb auch nicht verwunderlich, dass die Schulhaus- bzw. Schulleitungen eher

unzufrieden sind, was ihre Arbeitsbedingungen (bzgl. Entlastungsstunden oder Infrastruktur etc.) anbelangt.

Auch bei den Wünschen zur Unterstützung rangiert die Zeit als Faktor zuoberst auf der Liste (vgl. Kap. 4.3.6). Die Lust an der Arbeit mag zwei Dritteln der Schulhaus- bzw. Schulleitungen nicht vergehen. Ebenfalls zwei Drittel empfinden sich nicht als verunsichert und glauben auch nicht, dass sie den Anforderungen nicht zu genügen glauben.

4.3.4.2 Wie zufrieden sind die Lehrpersonen?

Die Skala zur Zufriedenheit bei den Lehrpersonen enthält unterschiedliche Items – zu ihrer Unterrichtszufriedenheit, ihrer Zufriedenheit mit den Möglichkeiten, die ihnen ihr Beruf bietet, zur Infrastruktur der Schule, zur schulischen Organisation etc.

Die selbständige Einteilung der Arbeit befriedigt die Lehrpersonen am meisten – 94% zeigen sich zufrieden damit. 92.6% sind zufrieden mit der Arbeit mit ihren Schülerinnen und Schülern und fast ebenso viele (91.4%) begrüßen die Chance, persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse einsetzen zu können und in eine verantwortungsvolle Tätigkeit eingebunden zu sein (90.7%).

Die Kehrseite der Medaille: Am wenigsten zufrieden sind die Lehrpersonen mit dem Ansehen, das ihr Beruf in der Öffentlichkeit hat: Mehr als 50% der Lehrpersonen sind damit nicht zufrieden. Knapp 50% der Lehrpersonen bemängeln zudem die zeitliche Belastung, die ihr Beruf mit sich bringt und die Veränderungsmöglichkeiten, die sie haben. Ein Drittel der Befragten kritisiert die Weiterentwicklungen im Schulwesen, ein Fünftel zeigt sich unzufrieden bezüglich dem administrativen Aufwand, den die Lehrpersonen haben. Tabelle 13 zeigt die "Hitliste" der Zufriedenheiten der Lehrpersonen, vom ersten Rang an abwärts, aufgeführt werden die Mittelwerte.

Im Vergleich mit der Zufriedenheit der Lehrpersonen 1997 werden wenige Unterschiede erkennbar. Deutlich zufriedener sind sie mit ihrer Schulhaus- bzw. Schulleitung (1997: $M=3.74$, $SD=1.06$). Unzufriedener sind die Lehrpersonen im Jahr 2000 mit den der Freude der Kinder am Unterricht, den Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung im Beruf, der Ausstattung der Schule, der beruflichen Unterstützung, der Besoldung, den Weiterentwicklungen im Schulwesen, den beruflichen Veränderungsmöglichkeiten, der zeitlichen Belastung und dem Ansehen des Berufs in der Öffentlichkeit.

Tabelle 13. Zufriedenheitsgrad bezüglich beruflicher Tätigkeit der Lehrpersonen (N=455-464).

Zufriedenheit	M*	SD	Unterschiede zu 1997**
Selbständige Einteilung der Arbeit	4.55	.66	n.s.
Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern	4.47	.67	n.s.
Chance, persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse einzubringen	4.44	.72	n.s.
Ausüben einer verantwortungsvollen Tätigkeit	4.39	.71	n.s.
Sicherheit des Arbeitsplatzes	4.19	.94	n.s.
Freude der Schüler/-innen am Unterricht	4.16	.90	** (-)
Schulhaus- bzw. Schulleitung	4.12	1.06	*** (+)
Pädagogisch-didaktischer Spielraum	4.10	.73	n.s.
Soziales Klima im Schulhausteam	4.05	.98	n.s.
Mitbestimmung im Schulhaus	4.04	.91	n.s.
Erfolg im Unterricht	4.02	.72	n.s.
Kontakt zu den Eltern	3.86	.84	n.s.
Kooperation im Schulhausteam	3.84	.90	n.s.
Erfolg der erzieherischen Aufgaben	3.75	.74	n.s.
Zusammenarbeit mit den Eltern	3.69	.90	n.s.
Möglichkeit zur Selbstverwirklichung im Beruf	3.63	.99	*** (-)
Ausstattung der Schule	3.37	1.22	*** (-)
Berufliche Unterstützung und Beratung	3.22	.90	* (-)
Besoldung	3.20	1.12	*** (-)
Administrative Arbeit	3.14	.99	n.s.
Entwicklungen im Schulwesen	2.96	.97	* (-)
Berufliche Veränderungsmöglichkeiten	2.70	1.19	*** (-)
Zeitliche Belastung	2.58	.98	** (-)
Ansehen des Berufs in der Öffentlichkeit	2.49	1.02	*** (-)

*fünfstufige Likertskala mit den Werten 1 (sehr unzufrieden) bis 5 (sehr zufrieden)

** nur Angaben des Signifikanzniveaus: ***: p=0.001, **: p=0.01, *:p=0.05; +: zufriedener, - unzufriedener
oberer Bereich: zufrieden; mittlerer Bereich: mässig zufrieden; unterer Bereich: unzufrieden

4.3.5 Welchen Einfluss hat das "Schulen mit Profil" auf den Unterricht der Lehrpersonen?

Die Auswirkungen des Projektes "Schulen mit Profil" auf das Kerngeschäft der Lehrpersonen wurde von verschiedenen Seiten beleuchtet. Das Arbeitszeitenmodell, das vom Kanton vorgegeben wird, wurde den Lehrpersonen zur Beurteilung vorgelegt (vgl. 4.3.5.1). Zudem wurden einzelne Aussagen auf ihre Veränderung durch das Projekt "Schulen mit Profil" geprüft. Hat sich zum Beispiel die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler in den letzten drei Jahren verändert (vgl. 4.3.5.2)?

4.3.5.1 Arbeitszeitmodell

Im Rahmen der dritten These von "Schulen mit Profil" wird der berufliche Auftrag der Lehrerinnen und Lehrer neu umschrieben. So steht im Handbuch für die Schulbehörde unter 6.1.3 (März 2000): "Der berufliche Auftrag der Lehrerinnen und Lehrer ist vielfältig und anspruchsvoll. Mit Ausnahme des Unterrichtens sind viele ihrer Aufgaben ausserhalb der festgelegten Unterrichtsverpflichtung zu erfüllen. Die Aufga-

ben einer Lehrperson können in folgende Bereiche aufgeteilt werden" (vgl. Tabelle 14):

Tabelle 14. Aufgaben einer Lehrperson gemäss Handbuch für die Schulbehörde.

Unterrichten und Erziehen Planen, Vorbereiten, Organisieren und Auswerten des Unterrichts	80.0%
Beraten und Begleiten der Lernenden Zusammenarbeiten mit Erziehungsberechtigten, Schuldiensten und Amtsstellen	7.5%
Gestalten und Organisieren der eigenen Schule Entwickeln und Evaluieren der eigenen Schule	7.5%
Evaluieren der eigenen Tätigkeiten individuelle Weiterbildung in allen Tätigkeitsbereichen	5.0%

Mit dieser Aufteilung zufrieden zeigten sich zwei Drittel der Lehrpersonen (66.5%), 30.1% oder 140 Lehrpersonen waren damit nicht einverstanden und wurden deshalb gebeten, ihre Vorstellungen zu präsentieren (16 Lehrpersonen haben sich zu dieser Frage nicht geäussert). Sie wurden aufgefordert, anzugeben, ob die vorgeschlagenen Richtzeiten zu tief, zu hoch oder angemessen waren.

Auf dem Hintergrund der Resultate zur Zufriedenheit oder zu den nachfolgend gewünschten Unterstützungshilfen (Kap.4.3.6) können die Ergebnisse denn auch interpretiert werden. Sowohl der erste als auch der zweite Punkt des Modells wurden von den Lehrpersonen als zu knapp bemessen bemängelt (vgl. Tabelle 15).

Tabelle 15. Rückmeldungen der Lehrpersonen auf das vorgeschlagene Arbeitszeitenmodell (N=148-151), Felder mit den meisten Nennungen sind fett gedruckt.

	zuwenig	angemessen	zuviel
Unterrichten und Erziehen Planen, Vorbereiten, Organisieren und Auswerten des Unterrichts	68	52	28
Beraten und Begleiten der Lernenden Zusammenarbeiten mit Erziehungsberechtigten, Schuldiensten und Amtsstellen	76	61	14
Gestalten und Organisieren der eigenen Schule Entwickeln und Evaluieren der eigenen Schule	64	24	61
Evaluieren der eigenen Tätigkeiten individuelle Weiterbildung in allen Tätigkeitsbereichen	52	81	15

Bei den Angaben zur Schulgestaltung und Schulentwicklung waren sich die Lehrerinnen und Lehrer uneinig. Fast die gleiche Anzahl Personen plädierte für eine höhere und eine tiefere Dotierung. Die Reflexion über die eigene Tätigkeit und die Weiterbildung wurden mehrheitlich als angemessen empfunden.

4.3.5.2 Veränderungen des Projektes "Schulen mit Profil" auf Unterrichtsaspekte

Sieben Aspekte zum Unterricht, bzw. zum Kerngeschäft der Lehrpersonen, wurden einer zweifachen Einschätzung unterzogen. Einerseits wurden die Befragten aufgefordert, den momentanen Zustand an ihrer Schule zu bezeichnen, andererseits wurde nachgefragt, wie sich dieser in den letzten drei Jahren verändert hat.

Im Vergleich zu der Untersuchung 1997 hat sich v.a. die Leistungsanforderung an die Kinder deutlich erhöht. Zudem wird auch verstärkt Wert auf einen zielorientierten Unterricht gelegt und auf die Schülerwünsche wird vermehrt versucht, angemessen zu reagieren. Die jeweiligen Angaben sind in der Tabelle 16 ersichtlich.

Zum Status Quo werden die Angaben hier nicht referiert, da sie sich im Wesentlichen nicht verändert haben in der Einschätzung der befragten Lehrpersonen in der Befragung 2000 im Vergleich zum Jahr 1997. Die einzig signifikante Veränderung zeigt sich in Bezug auf die Leistungsanforderungen an die Schülerinnen und Schüler: 38% der Lehrpersonen geben an, dies häufig oder sehr häufig zu machen, das sind 20% mehr als 1997.

Tabelle 16. Veränderungen individueller Förderung des Leistungsverhaltens von Schülerinnen und Schülern in den letzten sechs Jahren (1997: N= 173-181 Lehrpersonen, 2000: N= 384-401 Lehrpersonen).

	Zunahme 1997	Abnahme 1997	Zunahme 2000	Abnahme 2000
Kinder mit Schwierigkeiten individuell fördern	46.7%	2.2%	47.4%	2.7%
Auf Schülerwünsche angemessen eingehen	26.7%	---	32.5%	1.0%
Lebens- und Erfahrungsraum der Kinder im Unterricht einbeziehen	26.0%	1.1%	22.4%	2.0%
Bei den Kindern Interesse an der Sache wecken	21.0%	0.6%	21.9%	3.0%
Leistungsanforderungen an die Schülerinnen und Schüler	18.4%	13.4%	38.0%	12.5%
Zielorientierter Unterricht	17.8%	0.6%	34.0%	0.8%

1997 konnte Buholzer feststellen, dass die Daten der Detailbefragung zum Unterricht im Vergleich zur allgemeinen Aussage einer Verbesserung des schulischen Angebots für Schülerinnen und Schüler (vgl. Kap. 4.3.2.1) erfreulich ausfallen.

Dasselbe können wir in dieser Befragung äussern – mit der Feststellung verbunden, dass grundsätzlich von den Lehrpersonen her eine positive Veränderung des Unterrichtsangebots und der individuellen Leistungsförderung erfahren wird. Ob damit eine höhere Einflussnahme des Projektes "Schulen mit Profil" auf die Unterrichtsebene zusammenhängt, kann hier nicht beantwortet werden.

4.3.6 Welche Unterstützungswünsche haben die Schulhaus- bzw. Schulleitungen und Lehrpersonen?

In der Erhebung 1997 wurden in einem ersten Schritt die Schulhaus- bzw. Schulleitungen in einer offenen Frage nach Unterstützungsbedürfnissen befragt. Auf deren Grundlage wurde den Lehrpersonen ein halbes Jahr später eine Aufstellung von Hilfe- bzw. Unterstützungs-Angeboten dargelegt, aus welchen sie die für sie wichtigsten fünf auswählen konnten. 1997 wünschten sich die Lehrpersonen in erster Linie mehr Zeit: vermehrte Zeitgefässe für die Zusammenarbeit, sich Zeit lassen für Reformen und genügende Entlastung von Lektionen waren die drei von den befragten Lehrpersonen am meisten gewünschten Hilfestellungen. Wie sieht es im Jahr 2000 aus? Was brauchen die Schulhaus- bzw. Schulleitungen (4.3.6.1) und Lehrpersonen (4.6.3.2) v.a. für Unterstützung, damit das Projekt "Schulen mit Profil" und ihre schulische Tätigkeit weiterhin erfolgreich sein kann?

4.3.6.1 Unterstützungswünsche der Schulhaus- bzw. Schulleitungen

Die Schulhaus- bzw. Schulleitungen wurden in einer offenen Frage nach ihren Unterstützungswünschen befragt: "Welche konkrete Unterstützung brauchen Sie oder wünschen Sie sich als Schulhaus- bzw. Schulleiter/-in für die Arbeit an "Schulen mit Profil" allgemein, bzw. vom Amt für Unterricht in Luzern?". Die Antworten wurden zusammengestellt, kategorisiert und schliesslich ebenfalls in eine Rangordnung gestellt, um die Vergleichbarkeit mit den Wünschen von Seiten der Lehrpersonen zu gewährleisten.

Grob lassen sich die Unterstützungsbedürfnisse der Schulhaus- bzw. Schulleitungen in vier Dimensionen gliedern (vgl. Tabelle 17):

- dreizehn Kategorien nehmen Bezug auf die *Rahmenbedingungen des Verlaufs des Schulentwicklungs-Projekts "Schulen mit Profil"* im Hinblick auf die kantonale Führungs- und Strukturierungsebene,
- sieben Kategorien beziehen sich auf die *Rahmenbedingungen für die Schulhaus- bzw. Schulleitungen* im Projekt "Schulen mit Profil",
- elf Kategorien fokussieren auf die *konkreten Tätigkeiten der Schulhaus- bzw. Schulleitungen* und
- drei Kategorien nehmen die Situation der *Einzelshule in der Gemeinde* ins Blickfeld

Zusätzlich beziehen sich vier Aussagen auf die *Unterstützung allgemein*: dass sie gut, genügend, meistens zu spät oder durch die Ausbildung zur Schulhaus- bzw. Schulleitung oder im Team abgedeckt ist (vgl. Abschnitt unten).

Für die weitere Arbeit des Kantons, bzw. der einzelnen Schulen, an "Schulen mit Profil" sind die Angaben zur Unterstützung natürlich zentral. Die Unterstützungswünsche der Schulhaus- bzw. Schulleitungen fliessen denn auch stark in die Empfehlungen (Kap. 4.4.1) ein. Ausserdem werden sie in einem zweiten Schritt in eine Rangordnung gestellt: 34 Unterstützungswünsche finden sich auf 20 Rangplätzen (vgl. Tabelle 18).

Tabelle 17. Vier Dimensionen und dazugehörige Unterstützungswünsche der Schulhaus- bzw. Schulleitungen (N=186).

Dimension	Unterstützungswünsche
Rahmenbedingungen bezüglich Projektverlauf	<ul style="list-style-type: none"> • Klare Empfehlungen und keine "Möglichkeiten"-Formulierungen • Transparenz und Information, allgemein • Durchdachte längerfristige Planung der Projekte • Termingerechte, frühzeitige Informationen über Projekte • Tempo • Koordination der verschiedenen Projekte/"Projektitis" • Augenmerk auf Kleinschulen • Finanzierung: Klare Vorgaben (Anstellungen, Projekte...), Reflexion Finanzausgleich • Unterrichtsebene einbeziehen, pädagogische Diskussionen: Kerngeschäft • Klarheit bzgl. operativer/ strategischer Ebenen/ Funktionendiagramm • Chancengleichheit der Schulen: gewährleisten und überdenken • BD-Organisation: kompetente und unterstützende "Stellen für...", Restrukturierung • Praktische Information, Referate und SCHILW zu SE-Themen
Rahmenbedingungen bezüglich der Schulhaus- bzw. Schulleitungen	<ul style="list-style-type: none"> • Mitspracherecht/Kompetenzklärung für Schulhaus- bzw. Schulleitungen • Regionale, kantonale Austauschmöglichkeiten • Entlastungsstunden/Arbeitszeitgefässe • Entlohnung/Besoldung der Schulhaus- bzw. Schulleitungen klären • Berufsankennung: "Schulleitung" ist nicht gleich "Lehrperson mit Zusatzaufgaben" • Mehr Zeit für Weiterbildung: bezahlt oder Stellvertretung bezahlt • Coaching, Supervision, externe Beratung: zugänglich und kostengünstig
Unterstützungswünsche für die Schulhaus- bzw. Schulleitungstätigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • mehr Zeit für Unterricht • mehr Zeit für Schulleitungsaufgaben • mehr Zeit für Teamentwicklung (Arbeit der Schulhaus- bzw. Schulleitungen und Team) • Beurteilung von Lehrpersonen: klarere Vorgaben, Hilfestellungen, keine lohnwirksame Beurteilung • Kontaktperson im Kanton, personelle Kontinuität der Ämter • Hot-Line, "Notfall-Unterstützung" • Konfliktberatung, Unterstützung in Kommunikationsthemen • Unterstützung durch konkrete Materialien, Information über Unterstützungsangebote • externe Evaluation • mehr Zeit für Weiterbildung der Lehrpersonen • Basisbezug herstellen, weniger Schreibtischtätigkeit
Unterstützung bzgl. Behördenarbeit und Infrastruktur	<ul style="list-style-type: none"> • Infrastruktur: Räumlichkeiten, Computer, Büro.... • Schulpflegen aus-/weiterbilden • Stärkung der Schulleitung bei Konflikten mit Gemeinde, Behörden

Tabelle 18. Unterstützungsbedürfnisse der Schulhaus- bzw. Schulleitungen: Rangplätze und Anzahl genannte Items der betreffenden Kategorie.

Rang	Kategorie	N
1	Entlastungsstunden/Arbeitszeitgefässe	64
2	Klare Empfehlungen und keine "Möglichkeits"-Formulierungen	52
3	Mehr Zeit für Weiterbildung: bezahlt oder Stellvertretung bezahlt	24
	Coaching, Supervision, externe Beratung: zugänglich und kostengünstig	24
4	Koordination der verschiedenen Projekte/"Projektitis"	23
5	Finanzierung: Klare Vorgaben (Anstellungen, Projekte...), Reflexion Finanzausgleich	22
	Transparenz und Information, allgemein	22
6	Entlöhnung/Besoldung der Schulhaus- bzw. Schulleitungen klären	20
	mehr Zeit für Schulleitungsaufgaben	20
7	Durchdachte längerfristige Planung der Projekte	19
	mehr Zeit für Teamentwicklung (Arbeit der Schulhaus- bzw. Schulleitungen und Team)	19
8	Stärkung und Unterstützung der Schulleitung bei Konflikten mit Gemeinde, Behörden	17
	BD-Organisation: kompetente und unterstützende "Stellen für...", Restrukturierung	17
9	Beurteilung von Lehrpersonen: klarere Vorgaben, Hilfestellungen, keine lohnwirksame Beurteilung	16
	Mitspracherecht und Kompetenzklärung für Schulhaus- bzw. Schulleitungen	16
10	Termingerechte, frühzeitige Informationen über Projekte	14
11	Praktische Information, Referate und SCHILW zu SE-Themen	13
12	Berufsanerkennung: "Schulleitung" ist nicht gleich "Lehrperson mit Zusatzaufgaben"	11
13	Tempo: nicht zu schnell zu viel aufs Mal.	10
	Kontaktperson im Kanton, personelle Kontinuität der Ämter	10
	Unterstützung durch konkrete Materialien und Informationen über Unterstützungsangebote	10
14	Basisbezug herstellen, weniger Schreibtischtätertum	9
15	Konfliktberatung, Unterstützung in Kommunikationsthemen	8
16	Regionale, kantonale Austauschmöglichkeiten	7
17	Augenmerk auf Kleinschulen	6
	Klarheit bzgl. operativer/ strategischer Ebenen/ Funktionendiagramm	6
	Chancengleichheit der Schulen: gewährleisten und überdenken	6
	Hot-Line, "Notfall-Unterstützung"	6
18	Schulpflegen aus-/weiterbilden	4
	Unterrichtsebene einbeziehen, pädagogische Diskussionen: Kerngeschäft	4
	Infrastruktur: Räumlichkeiten, Computer, Büro....	4
	Mehr Zeitgefässe für die Weiterbildung der Lehrpersonen	4
19	Externe Evaluation	3
20	Mehr Zeit für Unterricht	1

Auf den ersten Rangplätzen spielen – im Vergleich mit der Erhebung 1997 – ebenfalls Zeitfaktoren eine wichtige Rolle. Aber nicht hauptsächlich. Die Rolle des Kantons als Führungs- und Strukturierungsakteur im gesamten Schulentwicklungsprozess ist gefragt, wenn es um klare Leitplanken im Entwicklungsprozess geht. Klarheit und Transparenz ist das zentrale Bedürfnis, das die Schulhaus- bzw. Schulleitungen äussern – in Bezug auf alle Dimensionen.

Die allgemein sich auf die momentane Unterstützung durch den Kanton beziehenden Aussagen (residuale Dimension), sind nicht aufgeführt in der Tabelle. Die Unterstützung als "gut" empfinden 11 Schulhaus- bzw. Schulleitungen, als "genügend" wird sie von 5 Personen bezeichnet, als "meistens zu spät" ebenfalls von fünf. Im Team, bzw. durch die Ausbildung unterstützt fühlen sich 4 Schulhaus- bzw. Schulleitungen – sie äussern in dieser Beziehung keine Unterstützungsbedürfnisse dem Kanton gegenüber, da dies im genannten Sinn abgedeckt ist.

Die Frage der Klarheit und Transparenz bezüglich den laufenden Projekten zu "Schulen mit Profil" oder anderen, inhaltlichen Schulentwicklungsprojekten, scheint ein zentrales Thema zu sein bei den Schulhaus- bzw. Schulleitungen. Sie sind es in ihrer Funktion ja auch, welche als Zwischenebene (zwischen Kanton/Projektverantwortlichen und Lehrpersonen) eine Vermittlungs- und Vermittlerposition einnehmen: Sie vermitteln Wissen und Informationen sowohl "nach unten" als auch "nach oben" – diese Sandwichposition wird denn auch von einigen Schulhaus- bzw. Schulleitungen angesprochen.

4.3.6.2 Bedürfnisse unterstützender Hilfestellungen der Lehrpersonen

Auch die Lehrpersonen wünschen sich ein grösseres Zeitgefäss. Die ersten drei Rangplätze fallen gleich aus wie in der Befragung 1997: vermehrt Zeitgefässe für die Zusammenarbeit (Rang 1), sich Zeit lassen für Reformen (Rang 2), genügende Entlastung von Lektionen (Rang 3). Danach verändert sich das Bild etwas. Waren 1997 die Weiterbildung der Schulpflegen und eine kompetente Beratung für sich selber noch auf den Rängen 4 und 5, so verschoben sich diese auf die Ränge 7 und 12 – wichtiger scheint hingegen die finanzielle Unterstützung von Gemeinde und Kanton (Rang 4, 1997: 6), das Coaching, respektive die Beratung von Lehrerteams (Rang 5, 1997: 13) und eine bessere Information des Bildungsdepartements (Rang 6, 1997: 16). Abgeschlagen auf den hinteren Plätzen finden wir die Forderung nach der besseren Koordination der Projekte zwischen den Gemeindeschulen, die Aus- und Weiterbildung von Schulleitungen und eine einheitliche Doktrin der Schulentwicklungs-Beraterinnen und –Berater (vgl. Tabelle 19).

Auch bei den Lehrpersonen ist das Coaching und die Beratung wichtig. Sie wünschen es sich jedoch nicht zwingend für sich selber, sondern eher für das Lehrerteam. Zudem wünschen sie sich vermehrt bessere Informationen vom Bildungsdepartement – mit 10 Rangplätzen Veränderung ist das nicht zu unterschätzen. Inwiefern diese Einschätzung auch aus der Zusammenarbeit mit den Schulhaus- bzw. Schulleitungen entstand, kann man nicht sagen. Allerdings ist hier eine hohe Übereinstimmung der Meinungen beider Gruppen. Zur zeitlichen Entlastung und zum Reformtempo werden von den Lehrpersonen dieselben Dringlichkeiten gemeldet wie ihre Schulhaus- bzw. Schulleitungskolleginnen und -kollegen es beschreiben. Hier sind am ehesten Ansatzpunkte für eine unterstützende Haltung und Begleitung durch den Kanton.

Tabelle 19. Hilfestellungen für "Schulen mit Profil", von den Lehrpersonen erwünscht.

1997: N=199 Lehrpersonen, 2000: N=465 Lehrpersonen

Rang 2000	Hilfestellungen	Rang 1997	Rang-Veränderung
1	vermehrt Zeitgefässe für die Zusammenarbeit	1	=
2	sich Zeit lassen für Reformen	2	=
3	Genügend Entlastung von Lektionen	3	=
4	finanzielle Unterstützung von Gemeinde und Kanton	6	+2
5	Coaching und Beratung von Lehrerteams	13	+8
6	bessere Informationen des Bildungsdepartements	16	+10
7	Verpflichtung für Weiterbildung der Schulpflegen	4	-3
8	mehr SCHILW- und Hospitationstage	7	-1
9	politisches Verständnis für die Schulentwicklung	9	=
10	mehr Unterstützung für meinen Unterricht	-	neu
11	Transparenz der Projektverantwortlichen von "Schulen mit Profil"	12	+1
12	kompetente Beratung für mich persönlich	5	-7
13	mehr Autonomie für die einzelne Schule	8	-5
14	Holkurse im Rahmen der LWB	10	-4
15	Supervision	13	-2
16	regelmässige Gespräche zwischen Schulhausteams	16	=
17	bessere Koordination von Projekten zwischen den Gemeinde Schulen	18	+1
18	Aus- und Weiterbildung der Schulleitungen	15	-3
19	einheitliche "Doktrin" der Schulberater/-innen	19	=

4.3.7 Schulen mit Profil: Welches Profil?

4.3.7.1 Aggregationsebene Schulhaus: Stichprobe

In die Stichprobe einbezogen wurden 105 Schulhäuser. Es wurde eine möglichst ausgewogene Auswahl getroffen bezüglich der in der Lehrpersonen-Stichprobe erläuterten Kriterien. Zur Kennzeichnung der Schulen wurden die Lehrpersonen in der Befragung angewiesen, ihrem Schulteam einen vorgegebenen Code zuzuweisen.

Im ganzen war der Rücklauf der Lehrpersonen sehr ausgewogen. Damit die Schulen in die Auswertung einbezogen werden konnten, wurden sie auf ihren Rücklauf untersucht. Gemäss den Abteilungswerten (kleine, mittlere, grosse Schule) durfte der Rücklauf die Hälfte der angegebenen Klassenlehrpersonenstellen nicht unterlaufen. Zwei Schulen musste aufgrund mangelnden Rücklaufs ausgeschlossen werden, vier Schulhausteams, die sowohl aus Sekundar- als auch Primarstufenlehrkräften bestanden, wurden zusammengeführt, so dass schliesslich acht kleine Schulteams (1-4 Abt.), 31 mittlere Schulteams (5-9 Abt.) und 14 grosse Schulteams (über 10 Abt.) die Schulstichprobe ausmachten. Zwei der Schulteams bestehen "nur" aus Lehrpersonen, da keine Schulleitung sich auf dieses Team bezogen hat bei ihrer Antwort.

Allen anderen Teams konnte eine oder mehrere Schulhaus- bzw. Schulleitungs-Antwort zugerechnet werden.

Für den Zwischenbericht wurden die Schulen gemäss ihrer Innovationsbereitschaft eingestuft. Das heisst, es wurde ein Superscore gebildet aus den Skalen zur Kooperationsbereitschaft, zur Öffnungstendenz und zur Projektidentifikation. Je drei der Schulen mit einem hohen und drei Schulen mit einem tiefen Grad an Innovationsbereitschaft wurden für die weitere Auswertung ausgewählt. Sie werden hier exemplarisch auf Zusammenhänge untersucht.

4.3.7.2 Der Stand der Schulen im Kanton Luzern

Die Schulhaus- bzw. Schulleitungen wurden in ihrem Fragebogen zu allgemeinen Merkmalen derjenigen Schule befragt, auf die sie sich bei ihrer Antwort beziehen sollten. Sie wurden unter anderem gefragt, ob die Leitbildentwicklung an ihrer Schule abgeschlossen sei und ob das Leitbild bereits von der Schulpflege genehmigt wurde. 235 Schulhaus- bzw. Schulleitungen beantworteten die erste Frage: gut ein Drittel davon verneinte (36.2%), zwei Drittel (63.8%) gaben an, über ein Leitbild zu verfügen. Das Leitbild von der Schulpflege genehmigen lassen hatten von 227 Schulhaus- bzw. Schulleitungen und ihren Teams 145 oder 63.9%. Bezüglich des Standes der Entwicklungsarbeiten an den Schulen wurde nach zu erledigenden Dingen gefragt, die im Rahmen der fünf Thesen erarbeitet werden sollen. In der Abbildung 10 werden die Antworten grafisch dargestellt.

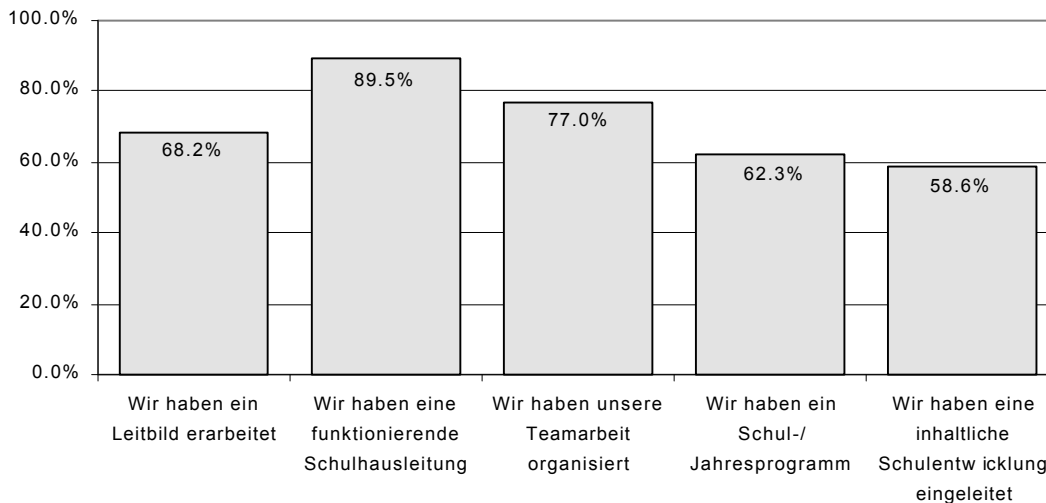


Abbildung 10. Stand der Entwicklungsarbeiten in den Schulen im Kanton Luzern; Angaben der Schulhaus- bzw. Schulleitungen.

Am weitesten entwickelt sind die Schulhaus- bzw. Schulleitungen: 89.5% der Befragten geben an, dass sie an ihrer Schule eine funktionierende Schulhausleitung haben. Allerdings ist es eine Tatsache, dass eigentlich an jeder Schule im Kanton eine amtierende Schulhausleitung eingesetzt ist. Bezüglich des Funktionierens gehen die Meinungen demnach auseinander. Es kann also sehr wohl sein, dass an einer Schule zwar eine Schulhausleitung arbeitet, dass sie sich aber – wohlgemerkt, die Schulhaus- bzw. Schulleitungen haben diese Frage selber beantwortet – nicht

wirklich "funktionierend" erlebt. Dazu gibt es verschiedene Interpretationen, die sich auf der Basis verschiedener Rückmeldungen einzelner Schulhaus- bzw. Schulleitungen im Laufe der Untersuchung oder der Gesamtevaluation nur vermuten lassen.

So gab es Schulhaus- bzw. Schulleitungen, welche den Lehrpersonenfragebogen zurückgeschickt hatten, weil sie sich nicht als Schulhausleiter, bzw. –leiterin verstehen. Dies traf im Rahmen der Rückmeldungen nur auf kleine Schulhausteams zu. Mitglieder von Schulhaus- bzw. Schulleitungsteams haben den Fragebogen ebenfalls nicht als Schulhaus- bzw. Schulleitung ausgefüllt, sondern auch den Lehrpersonen-Fragebogen retourniert, weil sie ja "bloss" ein Teil der Verantwortung tragen müssen und die Hauptverantwortung jemand anders trägt. Es gab Schulhaus- bzw. Schulleitungen, die in Randbemerkungen oder mündlichen Bemerkungen am Telefon oder Beibriefen zum Fragebogen ihre Situation als sehr belastend, zeit- und energieraubend und aus gesundheitlichen oder psychischen Gründen als letztes Amtsjahr in dieser Funktion beschrieben. Dass dies wohl nicht der Inbegriff von "funktionierend" ist, das lässt sich hier nachvollziehen.

Wenn diese durchaus nicht repräsentativen Aussagen in Zusammenhang gebracht werden mit in vorhergehenden Kapiteln dargestellten empirischen Ergebnissen, so lässt sich zusammenfassend sagen, dass sich die Situation der Schulhaus- bzw. Schulleitungen zwar nicht als stark belastend, aber doch unbefriedigend in bestimmten Bereichen wie Arbeitsbedingungen, zeitlicher Entlastung oder begrenzter Zeit zur Innovation oder Zusammenarbeit mit dem Team oder Besoldung zeigt. Der vielfach geäußerte Wunsch nach Coaching und Begleitung unterstreicht das. Die Tätigkeiten der Schulhaus- bzw. Schulleitungen sind für sie jedoch grundsätzlich anregend und interessant, sie fühlen sich kompetent und stehen hinter dem Projekt. Man könnte dies zusammenfassend auf einen Nenner bringen: Die Schulhaus- bzw. Schulleitungen haben Freude an der Arbeit und ihrem Beruf, aber Ärger mit den Rahmenbedingungen, in denen sie ihre Arbeit ausüben müssen.

Bezüglich der inhaltlichen Schulentwicklung können wir konstatieren, dass immerhin in über der Hälfte aller Schulen inhaltliche Entwicklungsarbeit geleistet wird.

4.3.7.3 Innovationsprofile...

Nach der Befragung 1997 hat Buholzer in seinem Forschungsbericht zuhanden des Kantons zwei Schulen untersucht – eine sogenannte "innovationsresistente" und eine "innovative" Schule (19). Dabei legte er zwei Schwerpunkte: Das Profil der Schulleitung, welches in der innovativen Schule durchwegs im positiven Bereich, von der innovationsresistenten Schule meistens im negativen Bereich gewertet wurde (bezüglich Führungsmerkmalen), sich die beiden Profile jedoch sehr ähnlich zeigen im Verlauf, die Chancen und Problematiken also ähnlich zu sehen waren – und das Unterrichtsprofil, in welchem es sich zeigte, dass die innovative Schule hohe Anforderungen an die Leistungen der Schülerinnen und Schüler stellte und einen stärker zielorientierten Unterricht praktizierte, alle anderen Werte sich jedoch nicht signifikant unterschieden. In diesem Bericht werden auf diese Profile Bezug genommen.

Zuerst gilt es, eine grundsätzliche Darstellung der Unterschiede zwischen den drei innovativen und den drei weniger innovativen Schulen zu machen. Bezüglich der

Projektagzeptanz, der Kooperationsbestrebungen und der Öffnungstendenz sind die Unterschiede selbstredend – das Innovationspotential als Grundlage der Bestimmung innovativer oder weniger innovativer Schulen wird ja aus diesen drei Skalen aufgebaut. Die Unterschiede sind denn hier auch überall hochsignifikant ($p = 0.001$). Auch bezüglich der Führungsskalen der Schulleitung weisen die Schulen deutliche Unterschiede auf. Auch bei der personal efficacy der Schulhaus- bzw. Schulleitungen und der Zufriedenheit bestehen deutliche Unterschiede zwischen den hier untersuchten Schulen. Bezüglich der Belastung weisen die innovativen und die wenig innovativen Schulen keine Unterschiede auf (vgl. Abbildung 11).

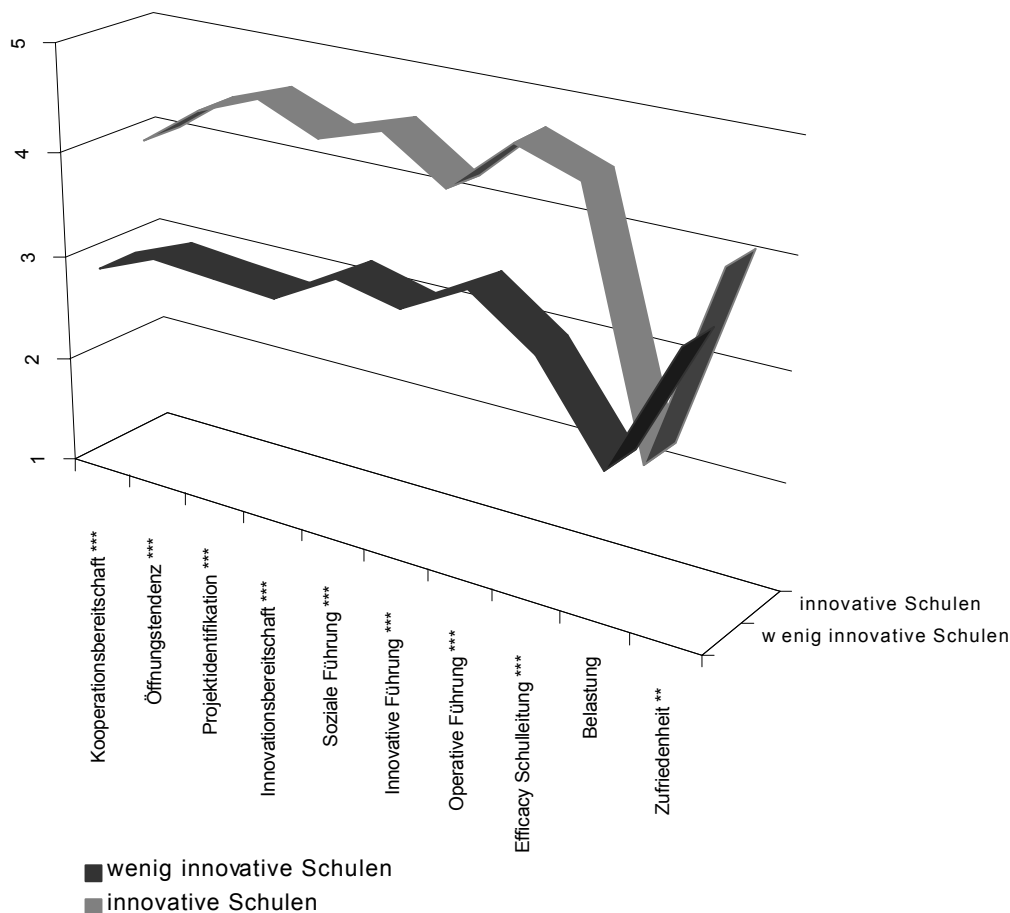


Abbildung 11. Unterschiede zwischen innovativen und wenig innovativen Schulen (je 3),

N: innovative Schulen: 24 Lehrpersonen und Schulhaus- bzw. Schulleitungen

N: wenig innovative Schulen: 32 Lehrpersonen und Schulhaus- bzw. Schulleitungen

4.3.7.3.1 ... der Schulleitungen

Bezüglich der Führungsqualitäten der Schulhaus- bzw. Schulleitungen zeigen sich markante Unterschiede. In der Gesamtschau (vgl. Abbildung 11) werden die hochsignifikanten Unterschiede ja bereits ersichtlich – interessant ist es, eine Detailauswertung der Angaben zu machen. Drei der Items zur Führung der Schulhaus- bzw. Schulleitungen weisen im Mittelwertstest keine signifikanten Unterschiede auf – bei allen anderen fällt der Unterschied zwischen den innovativen und wenig innovativen Schulen signifikant aus. Vorauszuschicken ist hier, dass die Schulleitung ein Faktor

ist, der in der Zufriedenheitsskala aufscheint: So ist auch dort der Unterschied hochsignifikant: Die Lehrpersonen innovativer Schulen ($M=5.0$, $SD=.00$) sind signifikant zufriedener mit ihrer Schulhaus- bzw. Schulleitung als ihre Kolleginnen, bzw. Kollegen an wenig innovativen Schulen ($M=3.22$, $SD=1.21$). Das mag eine Erklärung dafür sein, dass die Schulhaus- bzw. Schulleitungen an den Schulen im Vergleich einiges besser wegkommen bezüglich ihren Führungsqualitäten. In der Tabelle 20 werden die Details aufgeführt.

Im Vergleich zur Darstellung der Ergebnisse von BUHOLZER (2000) fallen die meisten Unterschiede höher aus. Das mag daran liegen, dass der Unterschied zwischen den innovativen und den weniger innovativen Schulen bei ihm durch die kleinere Stichprobe auch geringer ausgefallen ist.

In innovativen Schulen schafft es die Schulhaus- bzw. Schulleitung durch ihre Führungsqualitäten, dass sich die Lehrpersonen an der Schule wohl fühlen. Die Beziehung zwischen ihr und dem Kollegium ist konstruktiv und angenehm. Sie unterstützt ein positives soziales Klima an der Schule, kann die Lehrpersonen für die Arbeit begeistern und fördert sie. In Schulen, welche ein tiefes Innovationspotential aufweisen, werden der Schulhaus- bzw. Schulleitung diese Fähigkeiten zwar alle nicht abgesprochen, doch sehr viel tiefer akzeptiert. Die Werte liegen hier meistens knapp über dem ablehnenden Mittelwert von 3.00 ("teils-teils"). Allerdings kommt die Schulhaus- bzw. Schulleitungen in den wenig innovativen Schulen kaum einmal über die 4 (trifft eher zu), das einzige Mal bezüglich des reibungslosen Ablaufs.

Die anderen Merkmale der operativen Führung liegen alle unter der 4 – alle hochsignifikant tiefer als diejenigen innovativer Schulen: So wird das Bemühen der Schulhaus- bzw. Schulleitungen um einen guten Informationsfluss gegen innen und ausen tiefer eingeschätzt. Zudem haben sie einen signifikant weniger guten Überblick über die Schule und was in ihr vorgeht.

Das Anregen zu Hospitationen, der Aufbau oder die Aufrechterhaltung einer Feedbackkultur, aber auch die frühzeitige Problemerkennung und die Unterstützung von Lehrpersonen als zentrale Aufgabe der Schulleitung sind die wichtigsten Merkmale der innovativen Führung, welche die grössten Signifikanzen ausweisen.

Alles in allem wird der Schulhaus- bzw. Schulleitung ein grosses Gewicht zugesprochen, wenn es um das Innovationspotential der Schulen geht. Ihre Führungsqualitäten und die personal efficacy korrelieren mit der Innovationsbereitschaft über .50, womit von einem positiven Zusammenhang ausgegangen werden kann.

Tabelle 20. Unterschiede in den Führungsmerkmalen von Schulhaus- bzw. Schulleitung in innovativen und weniger innovativen Schulen (Mittelwerte und SD).

Führungsdimension und –merkmale ***: p = 0.001, **: p= 0.01, *: p = 0.05	Innovative Schulen	SD	Wenig innovative Schulen	SD
Soziale Führung				
Die Schulhaus- bzw. Schulleitung bemüht sich um das Wohlbefinden der Lehrpersonen ***	4.96	.04	3.29	.23
Die Schulhaus- bzw. Schulleitung organisiert Anlässe, in welchem die Prägung der Schule zum Ausdruck kommt **	4.14	.23	3.13	.25
Die Schulhaus- bzw. Schulleitung unterstützt das soziale Klima der Schule positiv ***	4.67	.13	3.32	.23
Das Verhältnis zwischen Schulleitung und Lehrpersonen ist konstruktiv und angenehm ***	4.71	.14	3.33	.23
Die Schulhaus- bzw. Schulleitung versteht es, die Lehrpersonen für die Arbeit zu begeistern ***	4.50	.14	3.00	.22
Belastungen verteilt die Schulleitung fair auf die Kolleginnen, Kollegen **	4.55	.18	3.84	.20
Die Schulleitung berücksichtigt bei der Aufgabenverteilung persönliche Wünsche der Lehrpersonen (n.s.)	4.42	.20	3.97	.16
Die Schulleitung versucht die Lehrpersonen im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu fördern ***	4.25	.22	3.23	.20
Innovative Führung				
Die Schulhaus- bzw. Schulleitung regt zu Hospitationen an ***	4.58	.18	3.42	.27
Die Schulhaus- bzw. Schulleitung erkennt zukünftige Probleme frühzeitig ***	4.75	.17	3.29	.21
Anderen LP zu helfen ist für die Schulleitung eine zentrale Aufgabe ***	4.46	.16	3.13	.22
Manchmal muss die Schulleitung zwischen Lehrpersonen verhandeln, um Konsens herzustellen (n.s.)	3.00	.26	3.16	.25
Die Schulleitung ermutigt Lehrpersonen zu eigenen Ideen und Problemlösungsvorschlägen (n.s.)	4.21	.21	3.65	.23
Die Schulhaus- bzw. Schulleitung initiiert oft Diskussionen zu pädagogisch-didaktischen Themen *	3.54	.22	2.84	.20
Die Schulleitung bemüht sich um Aufbau/ Aufrechterhalten einer Feedbackkultur ***	4.42	.18	3.35	.19
Die Schulhaus- bzw. Schulleitung regt die Lehrpersonen zur Weiterbildung an **	4.21	.16	3.45	.19
Operative Führung				
Die Schulhaus- bzw. Schulleitung bemüht sich um einen reibungslosen Ablauf *	4.92	.06	4.48	.19
Die Schulhaus- bzw. Schulleitung hat die Schule jederzeit im Griff ***	4.38	.19	3.03	.23
Die Schulhaus- bzw. Schulleitung unterstützt Rituale an unserer Schule ***	4.71	.11	3.52	.28
Die Schulhaus- bzw. Schulleitung hat den genauen Überblick, was an der Schule vorgeht ***	4.42	.15	3.26	.28
Die Schulleitung bemüht sich um einen guten Informationsfluss gegen aussen ***	4.83	.08	3.55	.23
Die Schulleitung bemüht sich um einen guten Informationsfluss gegen innen ***	4.75	.11	3.74	.21

4.3.7.3.2 ... der Zufriedenheit

Der Aspekt der Zufriedenheit gehört dazu, wenn man das Innovationsklima einer Schule betrachtet. Die Ergebnisse im Einzelnen wieder im Vergleich zwischen innovativen und wenig innovativen Schulen zeigen dann vor allem eins: Items, welche sich auf das "Klima" im Kollegium oder an der Schule beziehen, zeigen hohe Unterschiede: So sind die Lehrpersonen in innovativen Schulen ($M=4.48$, $SD=.87$) signifikant zufriedener mit der Freude der Kinder und Jugendlichen an ihrem Unterricht (wenig innovative Kollegien: $M=3.75$, $SD=.89$), mit ihrem Unterrichtserfolg (innovativ: $M=4.43$, $SD=.68$; wenig innovativ: $M=3.89$, $SD=.83$). Zudem sind sie zufriedener mit den Mitbestimmungsmöglichkeiten im Schulhaus ($M=4.71$, $SD=.46$, wenig innovativ: $M=3.75$, $SD=1.18$).

Im sozialen Bereich sind die Lehrpersonen innovativer Schulen zufriedener mit dem Klima im Kollegium ($M=4.86$, $SD=.48$; wenig innovativ: $M=3.43$, $SD=1.10$), der Kooperation im Kollegium ($M=4.67$, $SD=.58$; wenig innovativ: $M=3.29$, $SD=.94$) und der Schulleitung (vgl. oben).

Sie sind zufriedener, was die berufliche Unterstützung angeht ($M=3.62$, $SD=.92$; wenig innovativ: $M=3.11$, $SD=.74$), unterstützen die Weiterentwicklungen im Schulwesen ($M=3.75$, $SD=.85$; wenig innovativ: $M=2.68$, $SD=.72$) und fühlen sich sicherer an ihrem Arbeitsplatz ($M=4.60$, $SD=.82$; wenig innovativ: $M=3.93$, $SD=1.27$). Auch sind sie zufriedener mit der Zusammenarbeit mit den Eltern ($M=4.10$, $SD=.97$; wenig innovativ: $M=3.39$, $SD=1.10$).

So kann auch hier – in Anlehnung an Buholzer (2000) - gesagt werden, dass sich in wenig innovativen Schulen "eine deutliche Problematik mit der Schulleitung und der Atmosphäre" bestätigt (299). Es ist interessant, dass v.a. diejenigen Items, die sich hauptsächlich auf die gesamte schulische Situation und nicht auf den Unterricht zentriert darstellen, sich deutlich unterscheiden. In innovativen Schulen ist ja die Öffnungstendenz auch signifikant höher – Kooperationen und die Identifikation mit der ganzen Schule gehören bei den Lehrpersonen an innovativen Schulen ins Berufs- und Rollenbild.

Bezüglich der Unterstützungswünsche der innovativen bzw. wenig innovativen Schulen können uns Ideen gegeben werden, wie wir Schulen in Krisen unterstützen können oder wie innovative Schulen bestärkt und begleitet werden können.

Die ersten fünf Plätze der gegebenen Hilfestellungen nehmen die bereits referierten Hilfestellungen ein. Innovative Schulen wünschen sich 1. Vermehrte Zeitgefässe für Zusammenarbeit, 2. Mehr Zeit für Reformen, 3. Genügend Entlastung von Lektionen, 4. Finanzielle Unterstützung von Gemeinde und Kanton und an 5. Stelle bessere Informationen des Bildungsdepartements. Wenig innovative Schulen wünschen sich zuerst mehr Zeit für Reformen, dann mehr Zeit für Zusammenarbeit, an dritter Stelle ebenfalls genügend Entlastungsstunden. An vierter Stelle folgt bei ihnen der Wunsch nach Coaching und Beratung der Lehrerteams – ein Wunsch, der aus den Profilen durchaus nachvollziehbar ist. Fünftens wünschen sich diese Schulen dann ebenfalls bessere Informationen des Bildungsdepartements. Unter den ersten zehn Hilfestellungen finden sich dann jeweils vier unterschiedliche: Die innovativen Schulen wünschen sich nebst dem Coaching und der Beratung von Lehrerteams

(Rang 10) mehr SCHILW-/ Hospitationstage (6), mehr politisches Verständnis für Schulentwicklung (7), mehr Unterstützung für den eigenen Unterricht (8) und Supervision (9). Die Schulen mit wenig Innovationsbereitschaft hingegen wünschen sich nebst finanzieller Unterstützung durch Gemeinde und Kanton (Rang 7), die Verpflichtung der Schulpflege zur Weiterbildung (6), eine einheitliche Schulberater-Doktrin (8), die Aus- und Weiterbildung der Schulleitung (9) und mehr Transparenz der Projektverantwortlichen von "Schulen mit Profil" (10). Interessant ist, dass diese Schulen sich die Weiterbildung von Schulleitung und Schulpflege wünschen – ein weiteres Zeichen dafür, dass das Vertrauen in die schulischen Führungspersonen in diesen Teams nicht sehr gross ist.

4.3.7.3.3 ... des Unterrichts

Das Unterrichtsprofil der beteiligten innovativen und weniger innovativen Schulen hat sich bezüglich den meisten Angaben zum Unterrichten nicht verändert. Die Angaben sind weitgehend mit 1997 vergleichbar. Verändert haben sich jedoch die leistungsbezogenen Merkmale: individuelle Förderung, Leistungsanforderungen etc. In der Abbildung 12 werden die signifikanten Unterschiede dargestellt.

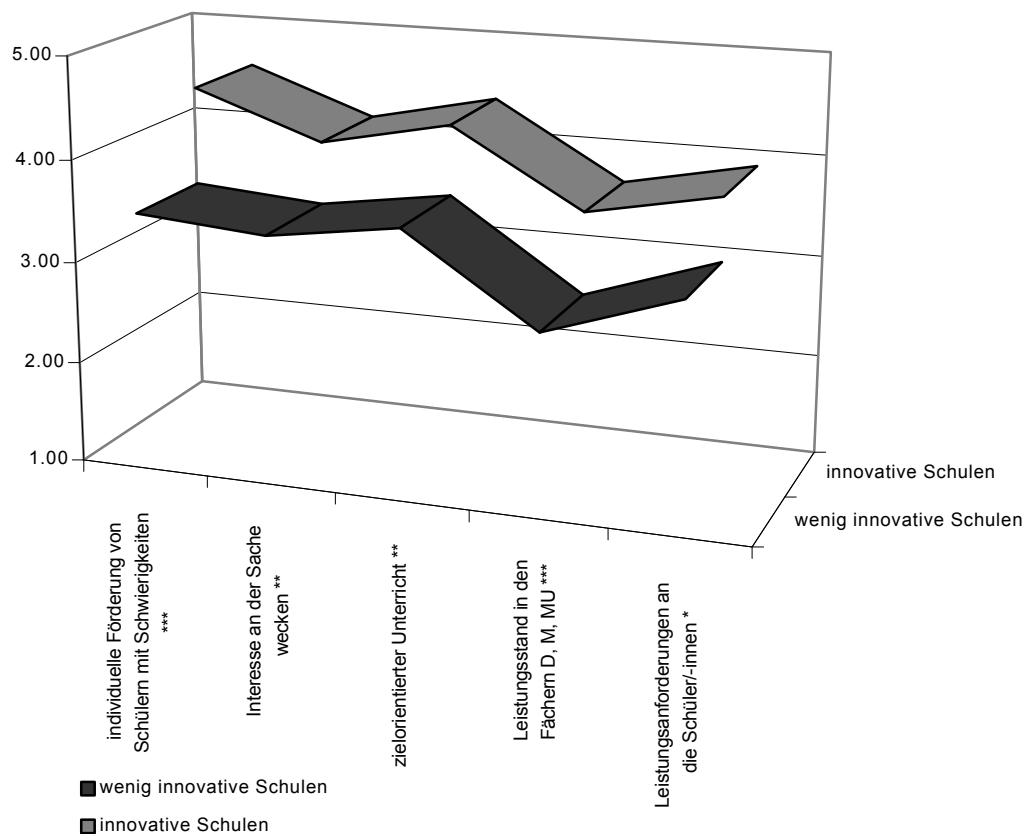


Abbildung 12. Unterrichtsprofil: nur signifikante Unterschiede zwischen innovativen und wenig innovativen Schulen.

An innovativen Schulen werden Schüler/-innen mit Schulschwierigkeiten signifikant häufiger individuell gefördert (M=4.50, SD=.61; wenig innovativ: M=3.54, SD=.58). Interessant wäre hier zu wissen, ob in diesen Schulen das Konzept der Integrativen Förderung IF verankert ist oder nicht. Das kann jedoch zu diesem Zeitpunkt nicht

gesagt werden. Auch das Interesse an der Sache wird signifikant deutlicher in innovativen Schulen bei den Kindern geweckt ($M=4.05$, $SD=.76$; wenig innovativ: $M=3.44$, $SD=.58$). Der Leistungsstand und die Leistungsanforderungen an die Schülerinnen und Schüler scheint sich nicht gross geändert zu haben, grundsätzlich sind aber auch hier die Unterschiede zwischen innovativen und weniger innovativen Schulen grösser. Zielorientierter Unterricht wird ebenfalls signifikant deutlicher in innovativen Schulen durchgeführt ($M=4.32$, $SD=.75$; wenig innovativ: $M=3.63$, $SD=.69$).

Zusammengefasst kann hier gesagt werden, dass sich die Schulen je nach ihrer Innovationsbereitschaft deutlich voneinander unterscheiden. Die innovativen Schulen sind stärker nach aussen gerichtet (Öffnungstendenz), zeigen mehr Kooperation (Kooperationsbereitschaft) und stehen verstärkt hinter "Schulen mit Profil" (Chancen und Grenzen des Projektes werden signifikant häufiger akzeptiert bzw. abgelehnt). Zudem zeigen sie sich bezüglich ihrer Schulhaus- bzw. Schulleitung zufriedener – sie unterstützen ihre Führungsfigur, attestieren ihr auch vermehrt Führungsqualitäten. Die Lehrpersonen fühlen sich im Kollegium signifikant zufriedener, nehmen auch ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten an der Schule wahr und legen einen hohen Wert auf individuelle Förderung und Leistungsstand.

4.3.8 Zusammenfassend

Die hier vorwiegend beschreibend dargestellten Ergebnisse werden zusammenfassend mit den Hypothesen von Buholzer (2000) kontrastiert (vgl. 4.2). Abschliessend werden die wichtigsten Ergebnisse noch einmal kurz aufgeführt, da sie die Grundlage für die nachfolgenden Empfehlungen bilden.

Hypothese 1: In Schulen mit einer hohen Innovationsbereitschaft nehmen die Schulleitungen durch ihr Führungshandeln in hohem Mass Einfluss auf das Geschehen in der Schule.

Diese Hypothese kann auch mit der 2000er Befragung bestätigt werden. Wenn das Führungshandeln mit der Innovationsbereitschaft korreliert wird, werden Werte von über .5 sichtbar – zudem haben die Schulhaus- bzw. Schulleitungen bezüglich ihrer Führungskapazität und –kompetenz bezüglich 1997 stark zugelegt. Auch die Auswertungen bei innovativen und wenig innovativen Schulen zeigt, dass die Schulhaus- bzw. Schulleitung ein gewichtiger Wert ist: die wenig innovativen Schulen sind signifikant weniger zufrieden mit ihrer Leitung und wünschen sich zur Unterstützung eine ausgebildete oder weitergebildete Führungspersönlichkeit. Sie attestieren ihrer Schulleitung eine meist signifikant tiefere Führungsqualität.

Hypothese 2: In Schulen mit einer hohen Innovationsbereitschaft schenken die Schulleitungen der sozialen Ebene des Kollegiums besondere Beachtung.

Hypothese 3: In Schulen mit einer hohen Innovationsbereitschaft fördern die Schulleitungen die Lehrpersonen mit Hilfestellungen und Unterstützungsangeboten.

Hypothese 4: In Schulen mit einer hohen Innovationsbereitschaft legen die Schulleitungen besonderen Wert auf eine gute Organisation und Administration.

Die drei Hypothesen zur Führungstätigkeit der Schulhaus- bzw. Schulleitungen werden hier gleich zusammengefasst beantwortet – da jede zutrifft. In allen drei Bereichen gibt es Anzeichen für ein starkes Engagement der Schulhaus- bzw. Schulleitungen. Zudem sind in den Vergleichen zwischen Schulen mit einer hohen und einer niedrigen Innovationsbereitschaft die Unterschiede bezüglich der einzelnen Führungsbereiche meist signifikant. Es macht also einen Unterschied, wie die Schulhaus- bzw. Schulleitung in ihrem jeweiligen Team führt und (beg)leitet.

Hypothese 5: In Schulen mit einer hohen Innovationsbereitschaft sind die Lehrpersonen mit ihrem Beruf besonders zufrieden.

Diese Hypothese lässt sich so allgemein formuliert nicht annehmen. Die Unterschiede bezüglich der Zufriedenheit beschränken sich vorwiegend auf die soziale und klimatische Zufriedenheit an der ganzen Schule: Sie sind signifikant zufriedener was das Kollegium, die Schulhaus- bzw. Schulleitung, die Kooperation, die berufliche Unterstützung und die Schulentwicklung angeht. In Bezug auf den Unterricht sind sie zufriedener in Anbetracht ihres Erfolges und der Freude der Schülerinnen und Schüler. Ihre Kolleginnen aus den wenig innovativen Schulen zeigen sich in allen anderen Bereichen nicht signifikant unzufriedener.

Hypothese 7: In Schulen mit einer hohen Innovationsbereitschaft haben die Lehrpersonen wenig Schwierigkeiten im Unterrichten.

Hypothese 8: In Schulen mit einer hohen Innovationsbereitschaft schenken die Lehrpersonen der individuellen Förderung des Leistungsverhaltens besondere Beachtung.

Auch diese Hypothesen zeigen sich als nicht grundsätzlich bestätigt. Bezüglich dem Unterricht unterschieden sich die beiden Gruppen Lehrpersonen in innovativen und wenig innovativen Schulen im Jahr 2000 nicht. Allerdings werden Unterschiede erkennbar im Leistungsprofil der Lehrpersonen: Die individuelle Leistungsförderung liegt den Lehrpersonen in innovativen Schulen signifikant deutlicher am Herzen als denjenigen Lehrpersonen aus den Schulen mit einem tiefen Innovationspotential. In diesem Sinn kann die Hypothese angenommen werden. Es ist interessant, zu sehen, dass der Beruf an sich und sein Kerngeschäft keine Signifikanz ausweist zwischen den hier exemplarisch aufgeführten Schulen. Sowohl die Zufriedenheits- als auch die Unterrichtshypothese können in dieser Form hier nicht angenommen werden. Aber die Einstellung, die dahinter steht – das individuelle Eingehen auf die Schülerinnen und Schüler, die Kooperation mit anderen Lehrpersonen, die Offenheit gegenüber Neuem und eine signifikant höhere Leistungsanforderung an die Kinder und Jugendlichen – die macht es aus.

Hypothese 10: In Schulen mit einer hohen Innovationsbereitschaft stehen die positiven Möglichkeiten des Projekts "Schulen mit Profil" im Vordergrund.

Hypothese 11: In Schulen mit einer hohen Innovationsbereitschaft üben die Lehrpersonen und Schulleitungen wenig Kritik an Reformen.

Dass dem so ist, wurde wenig ausgeführt oben, was wir hier in diesem Sinne nachholen. Kurz gesagt: Die Hypothesen können vorsichtig angenommen werden. Die Einschränkungen beziehen sich grundsätzlich auf ein Hauptergebnis der Untersu-

chung im Jahr 2000: Die Lehrpersonen sind dem Projekt gegenüber skeptischer eingestellt als 1997. Sie haben drei Jahre mehr Erfahrung damit gemacht. Die Stimmung unter den Lehrpersonen ist negativer, weniger stehen hinter dem Projekt an sich, die Akzeptanz der Grenzen ist höher, die Chancen werden zum Teil geringer eingeschätzt als 1997. Bezüglich der obengenannten Hypothesen kann zwar ausgesagt werden, dass eine schwache Tendenz dazu besteht, doch die Unterschiede sind nur zum Teil signifikant.

4.3.8.1 Projekt

Dieses grundlegende Ergebnis ist eines, das zentral in die Augen sticht. Es macht den Anschein, dass *mit längerer Projektdauer die Lehrpersonen skeptischer geworden sind. Im krassen Gegensatz dazu haben sich die Schulhaus- bzw. Schulleitungen entwickelt: Sie stehen mehrheitlich voll hinter dem Projekt "Schulen mit Profil".* Zwischen diesen beiden "Gruppen" entsteht somit eine wohl noch wenig gespürte Spannung, der in Zukunft vorsichtig begegnet werden muss. Was ebenfalls auffällt bezüglich dem Konzept der Innovationsbereitschaft: Die dazugehörigen Skalen der *Öffnungstendenz und der Kooperationsbestrebung* haben sich in den drei Jahren nicht gross verändert, eindeutig gestiegen sind klassenübergreifende Aktivitäten und die Übereinstimmung zu pädagogisch-didaktischen Fragen im Kollegium – die anderen Items der Skalen weisen eine sehr leichte Steigung oder Stagnation aus, die Mehrheit jedoch eine leichte Sinktendenz. Es wäre verfrüht, auf dem Hintergrund dieser Ergebnisse zu behaupten, dass mit fortschreitender Projektdauer die Innovationsbereitschaft wieder sinkt – aber es ist ein Punkt, der weiterbeachtet werden muss und allenfalls in ein grösseres theoretisches Konstrukt einer "Entwicklungspsychologie" der Schulentwicklung eingebettet werden könnte.

4.3.8.2 Schulhaus- bzw. Schulleitungen

Ein weiteres wichtiges Ergebnis bezieht sich meines Erachtens auf die *Führungskompetenzen der Schulhaus- bzw. Schulleitungen*: Nicht nur sind sie von ihren Führungsmöglichkeiten überzeugt und stimmen ihre Erwartungen mit ihren Möglichkeiten überein (vgl. personal efficacy), sondern sie werden auch von ihren Lehrer-Kolleginnen und –Kollegen so eingeschätzt und in ihrer Führungsaktivität wahrgenommen.

1997 (zum Zeitpunkt der ersten Erhebung) waren die ersten drei Jahre "Schulen mit Profil" vergangen – noch nicht alle Schulen hatten eine funktionierende Schulhaus- bzw. Schulleitung installiert. Viele Lehrpersonen waren in die Ausbildung zur Schulleitung eingestiegen. In den letzten Jahren hat der "Beruf" der Schulhaus- bzw. Schulleitungen, obwohl als Beruf noch nicht verankert, deutlich an Bekanntheitsgrad gewonnen, was noch nichts über die Qualität der jeweiligen Personen in ihrer Leitungstätigkeit aussagt. In den letzten Jahren wurden viele Schulhaus- bzw. Schulleitungen ausgebildet (vgl. 4.3.1), zudem nimmt die Erfahrung in diesem Berufsfeld zu, die Weiterbildung nimmt einen wichtigen Anteil der Schulhaus- bzw. Schulleitungstätigkeit ein (4.3.3.1.2) – womit man zu Recht sagen kann, dass das Führungspotential der Schulhaus- bzw. Schulleitungen vermehrt ausgenutzt und angereichert wurde. Damit verfügt der Kanton Luzern über starke Leitungspersonen, welche gut ausgebildet und führungsskompetent seine/ihre Schulen leiten.

Allerdings folgen auch gleich die "Abers". Schulhaus- bzw. Schulleitungen stellen klare Forderungen und Wünsche bezüglich Unterstützungsmassnahmen: Ihr Berufsauftrag muss geklärt werden, die Führungsrolle des Kantons muss in den Papieren durch klarere Formulierungen zum Ausdruck kommen, ihre Zeit- und Geldressourcen werden genannt. In dieser Beziehung braucht es eine klarere Situation, eine *Standortbestimmung nach gemachten Erfahrungen und eine klare Strategie, wie in Zukunft* mit dieser Arbeit umgegangen werden soll.

4.3.8.3 Unterstützungsmassnahmen

Zeit und Geld – das scheint das Motto der Lehrpersonen und Schulhaus- bzw. Schulleitungen zu sein. Mehr Entlastungsstunden, mehr Zeit für Zusammenarbeit, finanzielle Unterstützung durch Gemeinden und Kanton, mehr Zeit für Coaching von Teams oder als Schulhaus- bzw. Schulleitung, sich Zeit lassen für Reformen etc. Das die oberen Punkte auf den Hitlisten von Schulhaus- bzw. Schulleitungen und Lehrpersonen.

Diese Wünsche betreffen ein *flexibles und tragfähiges Begleitsystem* zur Schulentwicklung "an der Basis". Gerade zur Ausübung der Berufsrolle der Schulhaus- bzw. Schulleitungen brauchen sie zum jetzigen Zeitpunkt (einiges an Erfahrung gesammelt, aber noch nicht wirklich implementiert und konsolidiert) Begleitung, um die neuen Aufgaben anpacken zu können und sich im Lehrerkollegium nach wie vor kooperativ zu fühlen. Die Berufsrollen-Klärung spielt hier eine zentrale Rolle. Damit das gelingen kann, wünschen sich auch die Lehrpersonen transparente Informationen vom der Bildungsdepartement, mehr SCHILW-Tage und Hospitationsmöglichkeiten. *Die Idee der Qualitätssicherung ist meines Erachtens durchgedrungen*. Die Lehrpersonen und Schulhaus- bzw. Schulleitungen weisen eine hohe Reflexionsfähigkeit bezüglich des Projektes aus und packen die Aufgaben an. Mehr Druck kann jedoch zu Überdruck führen und das noch nicht stabilisierte System zum Kippen bringen.

4.3.8.4 Unterricht

Die *Förderung individuellen Leistungsverhalten hat zugenommen* in den letzten Jahren. Die Leistungsanforderungen haben eine signifikante Steigerung erlebt, ebenso der zielorientierte Unterricht. In diesem Sinn lässt sich vorsichtig formulieren, dass die *Auswirkungen auf den Unterricht spürbar* werden. Wieviel davon jedoch direkt auf das Projekt "Schulen mit Profil" zurückzuführen ist, kann hier nicht ausgemacht werden.

4.3.8.5 Innovationsklima

Das Innovationsklima kann als gegeben beschrieben werden. An innovativen Schulen werden v.a. "klimatische" Unterschiede zu wenig innovativen Schulen sichtbar: Die Führungsqualitäten der Schulhaus- bzw. Schulleitungen, Kooperationsaktivitäten im Team und gegen aussen, Zufriedenheit. Die Innovationsbereitschaft ist signifikant höher, auch die individuelle Leistungsförderung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht. Dazu tragen nicht die Lehrpersonen alleine bei, sondern zentral ist auch die Schulhaus- bzw. Schulleitung durch ihre Art und Weise der Führung und Offenheit.

Schulen mit einer tiefen Innovationsbereitschaft brauchen jedoch Unterstützung – und auch hier drängt sich ein entwicklungs(psycho)logischer Gedanke auf: Wenig innovative Schulen müssen dies nicht bleiben, sie stehen zur Zeit vielleicht in einer Krise (was wir hier aufgrund der Ergebnisse nicht aussagen können). In einer nächsten Untersuchungsphase können diese Schulen wieder an einem anderen Ort stehen.

4.4 Empfehlungen und Ausblick

"Die Einschätzung der Innovation ist nicht isoliert, sondern hängt mit einer generellen Wahrnehmung des Klimas zusammen. Wir können deshalb hier mit Sicherheit auf den Terminus Innovationsklima zurückgreifen und festhalten, dass die Zusammensetzung eines Schulteams bestimmt, wie Innovationsimpulse aufgenommen werden und welchen Beitrag sie zur Weiterentwicklung und schliesslich zur Qualitätssicherung von Schulen beitragen." (Forschungsbericht Buholzer, 22)

Buholzers Quintessenz aus seiner Studie 1997 stellt auf das Schulhausteam ab – auf seine Zusammensetzung, seine Haltung, sein Funktionieren. In dieser Hinsicht hat die Schulleitung, welche hier fokussiert betrachtet wurde, eine zentrale Funktion: Sie ist Vermittler/-in zwischen unterschiedlichen Parteien im Entwicklungs- und Innovationsprozess. Aber – und das darf nie vergessen gehen – sie ist nicht allein dafür verantwortlich und kann es auch nicht sein. Sie ist auf ein Team, ein Kollegium, angewiesen, das hinter ihr steht, das sie in ihrer Arbeit auch tatkräftig unterstützen kann und das die Zusammenhänge auch sieht. Information, Transparenz und Begleitstrukturen sind denn als zentrale Faktoren der Unterstützung in den vorangehenden Kapiteln erkennbar geworden. Dazu kommen weitere Faktoren wie die Einstellung der Lehrpersonen zum kantonalen Projekt, das Führungsverständnis der Schulhaus- bzw. Schulleitungen, ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung – und eben: ein bestimmtes Innovationsklima in und an der jeweiligen sich entwickelnden und zu gestaltenden Schule. All diese Dinge zusammen ergeben mehr als nur die einzelnen Personen zusammengenommen. Es entsteht aus diesen verschiedenen Faktoren, welche zusammenspielen, ein "Klima", das zu innovativen und weniger innovativen Schulen führt.

4.4.1 Empfehlungen

Aus den Ergebnissen können wir hier drei hauptsächliche Empfehlungen ableiten, die in weitere Empfehlungen unterteilt werden können. Zum einen scheint uns die Stärkung der Schulhaus- bzw. Schulleitungen und ihrer Teams ein zentraler Punkt für den weiteren Erfolg von "Schulen mit Profil" zu sein. Zudem wird die innovative Führung des Kantons v.a. durch die Auswertung der Chancen und Grenzen von "Schulen mit Profil", aber auch durch die Unterstützungswünsche von Lehrpersonen und Schulhaus- bzw. Schulleitungen angesprochen: Eine tragfähige Begleitstruktur ist empfehlenswert. Empfehlungen zur Qualitätssicherung schliessen das Kapitel ab.

4.4.1.1 Stärkung von Schulhaus- bzw. Schulleitungen und Lehrpersonen

Die Stärkung der *Schulhaus-* bzw. *Schulleitungen* muss sowohl gegenüber der Gemeinde als auch gegenüber dem Lehrerteam geschehen:

- Das Projekt "Schulen mit Profil" weist eine gute Akzeptanz im Kanton aus – v.a. von den Schulhaus- bzw. Schulleitungen. Dass es nur bei der Hälfte aller Lehrpersonen Akzeptanz findet, wird als heikel interpretiert. Die Schulhaus- bzw. Schulleitungen können nicht alles auf ihren Schultern tragen und als *Motivatoren* zwischen Kanton und Lehrpersonen fungieren. Hierzu brauchen sie die Unterstützung durch die kantonalen Verantwortlichen.
- Schulhaus- bzw. Schulleitungen brauchen *klare Führungsinstrumente* gegen innen und gegen aussen, die es ihnen erlauben, ihre Position und Funktion auch tatsächlich auszuüben.
- Dazu gehört in erster Linie die *Klärung des Berufsbildes, bzw. des Berufsauftrages*. Viele Schulhaus- bzw. Schulleitungen fühlen sich zwar in ihrer Funktion als Schulhaus- bzw. Schulleitung wohl, wenn es dann aber um Beurteilung von Lehrpersonen oder um Verhandlungen mit Schulpflegern etc. geht, scheint ihre Position nicht mehr so sicher zu sein.
- Es wird empfohlen, Informationen *termingerecht* an die Schulhaus- bzw. Schulleitungen weiterzugeben. Aufgaben und Forderungen, die es für die Schulen zu erfüllen gibt, müssen in einem *realistischen Zeitplan* für die Schulen machbar sein. In diesem Sinn ist es wichtig, dass von seiten der Projektverantwortlichen langfristig gedacht wird und Anforderungen bzw. Hilfestellungen auf ihre praktische Tauglichkeit geprüft werden. Die Schulhaus- bzw. Schulleitungen brauchen genügend Zeit, damit sie in und mit ihren Teams informieren, planen und umsetzen können.
- Die Schulhaus- bzw. Schulleitungen wünschen sich ein *Coaching*, bzw. die Möglichkeit, schnell und unkompliziert Hilfe zu erhalten. Supervision und Coaching – aus der Ausbildung durchaus als sehr gut taxiert und auch als sehr unterstützend empfunden – wird als wichtige Unterstützungsmassnahme gesehen, welche von seiten des Kantons gefördert werden kann.

Es darf zudem nicht vergessen gehen, dass die *Lehrpersonen* in Schulentwicklungsprozessen ebenfalls eine tragende Rolle spielen.

- *Coaching für Lehrerkollegien* wird ebenfalls als wichtiger Unterstützungsfaktor gesehen. In innovativen Schulen kann dadurch die Arbeit des Kollegiums weiter gestützt werden, in wenig innovativen Schulen kann ein Kollegium und seine Schulleitung im Entwicklungsprozess so begleitet werden, dass es fähig wird, den Anforderungen eines Innovationsimpulses nachzukommen.
- Es wird empfohlen, die *Informationen über "Schulen mit Profil"* für Lehrpersonen transparenter und klarer zu gestalten. Lehrpersonen tragen viel dazu bei, dass in Schulen Projekte im Rahmen des "Schulen mit Profil" oder zusätzliche Projekte umgesetzt werden. Zudem helfen genauere Informationen nicht selten, das "Commitment" der Beteiligten zu stärken.

4.4.1.2 Kantonale Führung und Begleitung

Ganz allgemein kann empfohlen werden, die Kommunikations- und Kompetenzstrukturen im Kanton genauer zu prüfen und zu klären.

- Es wird dringend empfohlen, die *Führungsposition* durch die kantonalen Verantwortlichen zu klären. Was wie geregelt ist, ist Sache der politischen Ebene, betrifft also die Führungsrolle des Kantons. Es muss klar werden, wer wofür zuständig ist und was von wem wie eigenständig entschieden werden kann (vgl. Empfehlung 1: Berufsauftrag der Schulhaus- bzw. Schulleitungen).
- Informationen und *klare Richtlinien* werden lautstark von den Schulhaus- bzw. Schulleitungen gefordert – hier ist der Kanton in seiner Führungsfunktion gefragt. Eine nicht sehr einfache Aufgabe, wenn man bedenkt, dass der Innovationsprozess, in dem der Kanton Luzern steckt, etwas ambivalentes an sich hat: Einerseits wird versucht, den Schulen mehr Autonomie zu geben, damit sie sich ein eigenes Profil geben können und sich eigenständig organisieren können. Andererseits muss der Kanton in gewissen Fragen (z.B. Lehrplan) nach wie vor zentralistisch führen, damit eine gewisse Einheitlichkeit dennoch vorhanden bleibt.
- Der Ruf nach klaren Instrumentarien und der Transparenz von Anlaufstellen zeigt, dass die Bemühungen um Transparenz bisher zu wenig auf fruchtbaren Boden gefallen sind. Wenn Informationen gegeben werden, heisst das noch lange nicht, dass auf der ausführenden Ebene diese Informationen auch wirklich verstanden worden sind, bzw. dass sie auch ausgeführt werden (können). Das *Transfer-Problem* lässt sich ohne weitere Unterstützung des Kantons nicht so einfach lösen.
- Zur Unterstützung für die Schulen werden auch *Anlaufstellen* gefordert, bzw. eine Klärung der Frage: Welche Stelle ist wirklich für was zuständig? Für viele Lehrpersonen und Schulhaus- bzw. Schulleitungen scheint die Organisation des Kantons, bzw. des Bildungsdepartements nicht genug transparent zu sein.
- Zu tragfähigen Begleitstrukturen gehört eine *gute Aus- und Weiterbildung* der Lehrkräfte, bzw. des schulischen Führungspersonals. Gemäss der Untersuchung ist dies im Kanton Luzern durchaus gewährleistet. Dies bezieht sich in erster Linie auf die "externe" Weiterbildung.
- *Interne Weiterbildungsveranstaltungen* (sogenannte SCHILW-Tage) wollen sowohl die Lehrpersonen als auch die Schulhaus- bzw. Schulleitungen verstärkt anbieten können oder durchführen. Dazu braucht es jedoch Zeit und Personal, das zu gewünschten Themen auch Wissen und Fähigkeiten besitzt. Hier kann der Kanton durch das Führen eines SCHILW-Pools zum Beispiel Energien freisetzen und Synergien nutzen. Im Zusammenhang mit einem solchen Pool können auch die Wünsche nach mehr Coaching (vgl. Empfehlung 1) praktisch umgesetzt werden.
- Coaching und interne Weiterbildung in Teams müssen regelmässig in den Teams stattfinden – dass dies jedoch nicht ohne *Entlastungsstrukturen* vor sich gehen kann, um wirklich effektiv zu sein, das ist klar. In diesem Sinn ist es notwendig, finanzielle und zeitliche Strukturen zu überdenken, welche der Schulen zu ihrer Entwicklungsarbeit dienen können.

4.4.1.3 Qualitätssicherung

Die meisten Lehrerkollegien haben bereits Erfahrungen mit Hospitationen – sie pflegen H- oder Q-Gruppen. Das ist ein erster Schritt hin zur Qualitätssicherung im Schulwesen. Dazu gehört in einem weiteren Schritt auch die Personalbeurteilung – eine durchaus ambivalente Sache, wie sich an den Ergebnissen ablesen lässt. Auf die verschiedenen Ebenen der Qualitätssicherung beziehen sich denn die folgenden Empfehlungen.

- Bezüglich der *Personalbeurteilung* durch die Schulhaus- bzw. Schulleitungen ist Unterstützung vonnöten, oder zumindest die Erkenntnis, dass diese Prozesse für die Schulhaus- bzw. Schulleitungen in ihrer Berufsrolle einen weiteren Aspekt entstehen lassen, welcher wohl noch wenig verankert ist: Ihre "Chef"-Position erfährt dadurch eine Betonung.
- Die *trianguläre Beurteilungssituation* durch Feedbacks der Lehrpersonen und der Beurteilung der Schulhaus- bzw. Schulleitung auch durch die Schulpflege kann ein erster Schritt zur Zielklärung der Beurteilung hin sein. Wichtig ist, dass die Personalbeurteilung nicht zur Farce verkommt, sondern ernst genommen wird und klar als Qualitätssicherungsinstrument erkannt wird.
- Nicht nur intern, auch extern wird empfohlen, *Austausch und Evaluation* für die Schulen zu gewährleisten. Es wirkt erleichternd, wenn externe Evaluationen für die Schulen einfach durchführbar sind und Austauschplattformen bestehen.

Zur Qualitätssicherung gehört im Projekt "Schulen mit Profil" auch die Klärung der Fragen: Was bedeutet das Wort "*Profil*" im Projektname "Schulen mit Profil"? Wieviel Profil darf es denn sein? Es wird in dieser Untersuchung nicht danach gefragt, was die Schulen für ein Profil haben. Aber es werden im Rahmen der Projektakzeptanz, der Zufriedenheit oder der Unterstützungswünsche ansatzweise Unsicherheiten sichtbar:

- Die ganz *kleinen Schulen* sollen nicht vergessen gehen. Praktisch alle kleinen Schulen (1-4 Abteilungen) in der Untersuchung fühlen sich nicht mitgedacht in den kantonalen Konzepten. Ihnen ist das Projekt eine Nummer zu gross und mit so wenig Personal kaum umsetzbar. Es braucht Konzepte für kleine Schulen.
- Die *Unterrichtsebene* geht zum Teil verloren – was bei einer Reform, die hauptsächlich auf struktureller Ebene vonstatten gehen soll, nicht unverständlich ist. Eine Klärung zwischen der strukturellen und der inhaltlichen Ebene und klare Regelungen: was muss wann mindestens durchgeführt sein, kann hier helfend wirken.
- *Finanzielle Unterstützung durch Gemeinden und Kanton* wird offen gefordert. Auch Entlastungsstunden oder die Anpassung der Besoldung der Schulhaus- bzw. Schulleitungen werden gewünscht. Der Finanzausgleich soll überdacht werden. In dieser Hinsicht ist es wichtig, zu überlegen, welche Profilierung man den einzelnen Schulen zubilligt, wie weit man sie machen lassen will, wo man die Grenzen zieht, wo die Finanzen nicht hinreichen.

4.4.2 Ausblick

Dieser Zwischenbericht ist einerseits als Zwischenbericht für das dritte Modul der Gesamtevaluation "Schulen mit Profil" (der ARGE Evaluation "Schulen mit Profil") gedacht. Es ist dies der Bericht der zweiten Erfassung – die dritte und der Schlussbericht des Längsschnitt-Moduls – werden im Jahr 2003 erstellt werden. Andererseits ist der Bericht hier als Kurzfassung gedacht. Weitere Auswertungen sind im Rahmen einer Dissertation an der Universität Zürich geplant. Die knappe Zeit der Datenauswertung durch verschiedene Terminverschiebungen seitens der ARGE und des Kantons zwingen diesem Bericht seine knappe, aber dennoch, in Bezug auf die Fragestellungen, umfassende Form auf. In diesem Sinn besteht die Hoffnung, dass die Angaben und Empfehlungen für die konkrete Weiterarbeit und Unterstützungsarbeit an "Schulen mit Profil" im Kanton genutzt werden und eine vertiefte Auswertung und Analyse der Daten unterstützt wird.

Literatur

- Bieri, Ch./Forrer, E. (1999). Selbstwirksamkeit von Lehrkräften und MittelstufenschülerInnen – eine empirische Evaluation des FQS-Projektes im Kanton Basel-Landschaft. unveröff. Lizentiatsarbeit, Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Bieri, T. (1997). Wie zufrieden sind unsere Lehrpersonen. Mitteilungsblatt des Erziehungs- und Kulturdepartements des Kantons Luzern, 25 (4), 11-20.
- Brägger, G. (1995). Schulleitung gemeinsam gestalten. Impulse zur Entwicklung örtlich angepasster Team- und Leitungsformen. Luzern: Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen (heute: Bildungsplanung Zentralschweiz).
- Büeler, X. (1996). Die Verwirklichung guter Schulen: Trendbericht zur Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung im deutschsprachigen Raum. In: Szaday, Ch./Büeler, X./Favre, B. (1996). Schulqualität und Schulentwicklung. Qualité et développement des écoles. Trendbericht/Rapport des Tendances. NFP 33. Bern/Aarau: SKBF. 79-162.
- Buholzer, A. (o.J.). Die Primarschulen des Kantons Luzern – Schulen mit Profil? Forschungsbericht zur Befragung von Primarlehrpersonen und Schulleitungen zum Projekt "Schulen mit Profil" in Zusammenarbeit mit dem Amt für Unterricht des Erziehungs- und Kulturdepartements (EKD) Luzern. Unveröff. Forschungsbericht, Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Buholzer, A. (2000). Das Innovationsklima in Schulen. Schriftenreihe Lehrerbildung Sentimatt Luzern. Aarau: Sauerländer.
- Cloetta, B./Hedinger, U.K. (1981). Berufssituation junger Lehrer. Eine empirische Untersuchung über Probleme, Einstellungen, Befinden und Schulsituation von Berufsanfängern an Primarschulen des Kantons Bern. Bern: Haupt.
- Dubs, R. (1994). Die Führung einer Schule. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.
- Erziehungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern (EKD)/Verband der Schulpflege-Präsidentinnen und –Präsidenten des Kantons Luzern (VSPL)/Luzerner Lehrerinnen- und Lehrerverband (LLV) (1995). Schulen mit Profil. Luzern: EKD.
- Erziehungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern (EKD)/Verband der Schulpflege-Präsidentinnen und –Präsidenten des Kantons Luzern (VSPL)/Luzerner Lehrerinnen- und Lehrerverband (LLV) (1998). Sicherung und Weiterentwicklung der Schulqualität. Ein neues Aufsicht-Modell. Orientierungshilfe Nr. 3. Luzern: EKD.
- Erziehungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern (EKD)/Verband der Schulpflege-Präsidentinnen und –Präsidenten des Kantons Luzern (VSPL)/Luzerner Lehrerinnen- und Lehrerver-

- band (LLV) (1999). Personalförderung und –beurteilung an den Volksschulen. Leitideen, Instrumente, Umsetzungshilfen. Luzern: EKD.
- Fend, H. (1998). Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zur Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim: Juventa.
- Grunder, H.-U./Bieri, Th. (1995). Zufrieden in der Schule – zufrieden mit der Schule? Bern: Haupt.
- Kromrey, H. (1994). Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung (6. rev. Aufl.). Opladen: Leske.
- Rolff, H.-G. (2000). Die Rolle der Schulleitung bei der Unterrichtsentwicklung. In: Journal für Schulentwicklung, 2, 8-19.
- Szaday, Ch./Büeler, X./Favre, B. (1996). Schulqualität und Schulentwicklung. Qualité et développement des écoles. Trendbericht/Rapport des Tendances. NFP 33. Bern/Aarau: SKBF.

5.1 Einleitung

5.1.1 Netzwerk Schulen mit Profil

Seit Mitte 1994 wird im Projekt Schulen mit Profil an den Voraussetzungen für geleitete, teilautonome Schulen gearbeitet. Die Projektarbeit gilt so zentralen Fragen wie der Klärung der Zuständigkeiten von Kanton, Gemeinden und Einzelschulen, der Erarbeitung von Leitbildern, der Leitung, der Teamarbeit, dem System der Qualitätssicherung, dem Berufsauftrag der Lehrpersonen sowie dem Einbezug der Eltern. Zur Unterstützung wurde den Gemeinden eine Reihe von Orientierungshilfen zu den wichtigsten Sachfragen zur Verfügung gestellt. Ausserdem erhalten Schulen vom Projekt auch Unterstützung bei der konkreten Umsetzungsarbeit. Das "Netzwerk Schulen mit Profil" ist eines dieser Angebote - das Netzwerk wird im Rahmen des Moduls 5 evaluiert (vgl. Kap. 1.2.5).

Hauptziel der Netzwerkarbeit ist die verbindliche Zusammenarbeit bei der Umsetzung der Ideen des Projekts Schulen mit Profil. Es geht darum, sich durch Austausch, Absprachen, Koordination und durch gemeinsame Planung und kooperative Realisierung gegenseitig zu unterstützen. Das Netzwerk versteht sich als ein offener Verbund von sich selbst entwickelnden Schulen, in der die einzelne Schule ihre Eigenart - ihr eigenes Profil - weiterentwickelt, diese Weiterentwicklung aber in Zusammenarbeit mit den beteiligten Partnerschulen bewusst reflektiert.

Das Netzwerk wurde 1998 mit 11 Schulen aus 9 Gemeinden gestartet und umfasst heute 25 Schulen aus 22 Gemeinden. Unterteilt in thematische Netzwerke, arbeiten die Beteiligten auf dem Hintergrund der oben aufgeführten Zielsetzung an selber gewählten Schwerpunkten verbindlich zusammen. Daneben findet jährlich eine Gesamtveranstaltung statt, die der Reflexion der geleisteten Arbeit und der Weiterentwicklung des Netzwerks dient. Die beteiligten Schulen sind über das Internet miteinander verbunden.

Im Rahmen der Evaluation des Projekts Schulen mit Profil durch die Universität Zürich, Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung (FS&S), wird im Modul 5 das Netzwerk evaluiert. In die Untersuchung einbezogen sind die folgenden neun Netzwerkschulen (alphabetische Reihenfolge):

Tabelle 21. Übersicht über die nach der PRE-Methode evaluierten Netzwerkschulen.

Schule	Charakter / Grösse
Emmen, Primarschule Hübeli	<ul style="list-style-type: none"> Grosse Einzelschule der Agglomerationsgemeinde Emmen Ca. 400 Schüler/-innen; ca. 25 Lehrpersonen (inkl. Fachlehrpersonen)
Hitzkirch, Primar- und Sekundarstufe 1	<ul style="list-style-type: none"> Grosse Schule mit mehreren Gebäuden, Zentrumsfunktion für Nachbargemeinden Ca. 250 Primarschüler/-innen und ca. 280 Sek 1 – Schüler/-innen; ca. 60 Lehrpersonen (inkl. Fachlehrpersonen)
Menznau, Primarschule Geiss (inkl. Kindergarten)	<ul style="list-style-type: none"> Kleine Aussenschule in ländlicher Umgebung (Gemeinde Menznau) Ca. 60 Schüler/-innen; 7 Lehrpersonen (inkl. Fachlehrpersonen)
Neudorf, Primarschule (inkl. Kindergarten)	<ul style="list-style-type: none"> Kleine, überschaubare Dorfschule in ländlicher Umgebung Ca. 130 Schüler/-innen; 12 Lehrpersonen (inkl. Fachlehrpersonen)
Rothenburg, Primarschule Hermolingen	<ul style="list-style-type: none"> Grosse Einzelschule der Agglomerationsgemeinde Rothenburg Ca. 320 Schüler/-innen; ca. 30 Lehrpersonen (inkl. Fachlehrpersonen)
Rothenburg, Sekstufe 1, Konstanz	<ul style="list-style-type: none"> Grosse Einzelschule der Agglomerationsgemeinde Rothenburg Ca. 210 Sek 1 – Schüler/-innen; 21 Lehrpersonen (inkl. Fachlehrpersonen)
Triengen, Sekundarschule Hofmatt	<ul style="list-style-type: none"> Sek 1-Stufe der grossen Gemeindeschule Triengen, verhältnismässig hoher Anteil Fremdsprachiger Ca. 320 Sek 1 – Schüler/-innen; 22 Sek 1- Lehrpersonen
Werthenstein, Primarschule Farnbüel	<ul style="list-style-type: none"> Kleine, "familiäre" Schule in ländlicher Umgebung (oberhalb Schachen, Gemeinde Werthenstein) Ca. 125 Schüler/-innen (inkl. Kindergarten Schachen); 10 Lehrpersonen (inkl. Fachlehrpersonen)
Wikon, Primarschule (inkl. Kindergarten)	<ul style="list-style-type: none"> Kleine, überschaubare Dorfschule in unmittelbarer Nähe zum Kanton Aargau Ca. 125 Schüler/-innen, 13 Lehrpersonen (inkl. Fachlehrpersonen)

Diese Schulen wurden im Januar 2001 mit der Peer Review Extended Methode (PRE) ein erstes Mal evaluiert. Im Frühjahr 2003 soll eine zweite Evaluationsrunde in den gleichen Schulen durchgeführt werden. Der vorliegende Bericht basiert auf den Erkenntnissen der ersten PRE-Runde 2001.

5.1.2 Peer Review Extended (PRE[®])

PRE ist ein Verfahren zur Evaluation von Schulen und Schulentwicklungsprojekten, welches Merkmale schulinterner und externer Evaluation kombiniert. Das Verfahren wurde – nach gemeinsamen Vorarbeiten mit Dr. Margrit Stamm - durch Dr. Xaver Büeler an der Universität Zürich entwickelt und seither in mehreren Projektevaluationen in Bildungsinstitutionen eingesetzt.

Die Evaluation beinhaltet Fragestellungen zum Projekt Schulen mit Profil und zur Netzwerkarbeit sowie von der Schule definierte Fragen zur eigenen Schule bezie-

hungsweise zur eigenen Schulentwicklung. Die PRE-Methode umfasst folgende Schritte:

- Zunächst erstellen die Schulen intern ein Portfolio, in dem sie sich, ihre Schulentwicklungsarbeit sowie die Erfahrungen mit dem Netzwerk dokumentieren. Die Analyse dieser Dokumentation und die darauf basierende Bestimmung der schulinternen Evaluationsfragen bilden den ersten Schritt.
- In einem zweiten Schritt werden die Netzwerkschulen während eines Tages durch ein Review-Team besucht, welches sich zusammensetzt aus Peers (d.h. 6 Lehrpersonen anderer Netzwerkschulen sowie 2 ausserkantonalen Lehrpersonen). Durch Interviews, Beobachtungen und einem Rundgang durch die Schule erarbeitet sich das PRE-Team die gesuchten Informationen und spiegelt die gesammelten Erkenntnisse im Rahmen einer Feedback-Sitzung ans besuchte Kollegium zurück.
- Ein anschliessend von der PRE-Leitung verfasster Bericht berücksichtigt ebenfalls Kommentare und Erläuterungen, die während dieser Sitzung gemacht wurden.

PRE zielt allerdings nicht alleine auf diesen Bericht an die Schule hin. Neben diesem eher summativen Bericht steht auch eine formative Funktion im Vordergrund. Die Lehrpersonen und Schulen sollen durch die wechselseitigen Schulbesuche Lerngelegenheiten und Entwicklungsimpulse erhalten. Diese Funktion wird durch eine spezifische zweitägige Schulung der PRE-Teams unterstützt, bei der neben praktischen auch theoretische und methodische Fragen der Schulqualität und Qualitätsevaluation aufgegriffen werden.

Der vorliegende Zwischenbericht fasst die neun Schulberichte der ersten Besuchsrunde zusammen und versucht auf dem Hintergrund der untersuchten Fragestellungen eine erste Gesamtbilanz zu ziehen. Zum Zwecke der analytischen Auswertung auf einer schulübergreifenden Ebene wurde die Methode der fallvergleichenden Analyse (vgl. Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. (2 ed.). Thousand Oaks: Sage.) angewendet. Die entsprechende Matrix findet sich unten (vgl. Kap. 5).

5.2 Ergebnisse

5.2.1 Fragestellungen zum Projekt Schulen mit Profil

An allen Schulen wurden Gruppeninterviews mit Mitgliedern der Schulpflege und der Schulleitung, mit Lehrpersonen, Schüler/-innen und Eltern durchgeführt. Beim ersten Fragenkomplex "Schulen mit Profil" ging es um den Kenntnisstand und die Akzeptanz dieses Projekts sowie um die gemachten Erfahrungen bei der Umsetzung an der besuchten Schule.

5.2.1.1 Ergebnisse Schulen mit Profil

5.2.1.1.1 *Kenntnisstand*

Um bei den befragten Personen die Kenntnisse über "Schulen mit Profil" zu erheben, wurden sie danach gefragt, wie weit dieses Projekt mit seinen Inhalten bekannt sei. Bei der Darstellung der Ergebnisse zu dieser Frage muss zwischen den verschiedenen Personengruppen unterschieden werden:

- Bei allen befragten Schulleitungen und Lehrpersonen ist der Kenntnisstand zum Projekt Schulen mit Profil (SmP) gut bis sehr gut.
- Unterschiedlich ist der Stand bei den befragten Mitgliedern der Schulpflegen. Neben sehr gut informierten Personen gibt es auch einzelne Schulpfleger/innen, die einen eher geringen Kenntnisstand haben.
- Schlecht bis gar nicht informiert sind die befragten Eltern. Viele hören gar zum ersten Mal von den Zielen, welche das Projekt verfolgt. Einige haben zwar festgestellt, dass vor kurzem die Schulpflege ihrer Gemeinde eine Reduktion erfahren hat, bringen aber diese Tatsache nicht mit dem Projekt SmP in Verbindung.
- Auch den Schüler/-innen ist das Projekt SmP kein Begriff. Trotzdem haben einige bemerkt, dass in der nahen Vergangenheit vermehrt klassenübergreifende Aktivitäten stattgefunden haben.

5.2.1.1.2 *Akzeptanz*

Als nächstes steht die Frage der Akzeptanz von SmP im Vordergrund: Was halten die Befragten vom Projekt "Schulen mit Profil"? Wo liegen ihrer Meinung nach die Stärken, wo die Risiken?

Alle befragten Gruppen sind sich darin einig, dass das Projekt SmP einen eigentlichen Innovationsschub ausgelöst hat. Positiv vermerkt werden insbesondere die Klärung der Strukturen, die Einführung der Schulleitung, die Erarbeitung von Leitbildern sowie die Intensivierung der Teamarbeit. Allgemein ist das Bewusstsein für eine ständige Weiterentwicklung der Schule gestiegen. Mehrheitlich wird auch von einer verbesserten Kommunikation zwischen den verschiedenen Ebenen gesprochen. Schulpflegen und Eltern heben das enorme Engagement der Schulleitungen sowie der Lehrpersonen hervor.

Neben diesen positiven Rückmeldungen sind aber auch zahlreiche negative Bemerkungen zu vermerken. Allgemein wird bemängelt, dass der Kanton die vielen Innovationen zu wenig koordiniert habe und dass ein viel zu hohes Tempo angeschlagen wurde. Dies führte nach Ansicht der Befragten zu einer Überbelastung und Überforderung insbesondere der Schulleitungen und der Lehrpersonen.

- Schulleitungen fühlen sich oft als "Puffer" zwischen der Schulpflege und der Lehrerschaft. Ausserdem bemängeln sie an einigen Orten die Delegation von Aufgaben ohne Entscheidungskompetenzen sowie die mangelhafte Entlastung ("Das Schulleitungspensum reicht kaum für das Tagesgeschäft, schon gar nicht für die Entwicklung der Schule").

- Vorwiegend Schulpflegemitglieder äussern sich kritisch zu den vom Kanton zur Verfügung gestellten Finanzen. Sie bezeichnen das Projekt als "Sparübung" des Kantons auf dem Buckel der Gemeinden. Mehrmals wird das neu eingeführte "Kopfgeld" als Beispiel angeführt.
- Viele Lehrpersonen möchten sich gerne wieder einmal auf das "Kerngeschäft Unterricht" konzentrieren und spüren eine enorme Belastung durch Sitzungen und viel administrativem "Papierkram". Sie befürchten, nach der Abschaffung des Inspektorats und den sich jagenden Strukturreformen eine Qualitätseinbusse im Unterrichtsbereich.

5.2.1.1.3 *Verlauf / Prozess*

Welche Erfahrungen haben die befragten Personen bei der Umsetzung der Projektziele gemacht und welche Erkenntnisse ziehen sie daraus? Wie schätzen sie die Belastung ein? Auch diese Fragen wurden in den Interviews angesprochen.

Erstaunlich ist die Tatsache, dass auf dem Hintergrund der in den Thesen formulierten Visionen einer zukünftigen Volksschule an allen besuchten Schulen intensive Schulentwicklungsarbeit geleistet wurde und wird. Überall sind Schulleitungen eingerichtet, Leitbilder entstanden oder sind im Entstehen begriffen, der Zusammenarbeit wird viel Aufmerksamkeit geschenkt und die Kommunikation ist über alle Ebenen hinweg intensiviert worden.

Schwieriger erweist sich die Umsetzung der geplanten Unternehmen. So wird aus zwei Schulen berichtet, dass zwar Aufgaben- und Kompetenzraster bestehen, dass aber die konkrete Umsetzung im Alltag zu Schwierigkeiten führt. Schulpfleger/innen tun sich schwer mit der ihnen zugewiesenen Rolle als "Strategen" und übernehmen immer wieder operative Aufgaben, die auf dem Papier der Schulleitung zugeordnet sind. Als der Folge davon – und unter dem allgemeinen Erwartungsdruck auch von Seiten der Lehrerschaft – führte dies an einer der besuchten Schulen zu einer hohen Fluktuation in der Schulleitung, was sich wiederum nachteilig auf die kontinuierliche Umsetzung der geplanten Reformen auswirkte.

Viele der befragten Schulleitungen und Lehrpersonen klagen über das zu hohe Tempo und der damit verbundenen Überbelastung. Ausserdem glauben einige Lehrpersonen, dass ehrgeizige Schulpflegen (und Schulleitungen) dafür verantwortlich seien, dass sie dermassen unter Druck geraten und aus ihrer Sicht die Unterrichtsqualität darunter leidet.

5.2.2 Fragestellungen zum Netzwerk Schulen mit Profil

Beim zweiten Fragenkomplex "Netzwerk Schulen mit Profil" ging es um den Kenntnisstand und die Akzeptanz des Netzwerks, um die gemachten Erfahrungen bei der Umsetzung an der eigenen Schule sowie um Anregungen für die Weiterentwicklung des Netzwerks.

5.2.2.1 Ergebnisse Netzwerk Schulen mit Profil

5.2.2.1.1 *Kenntnisstand*

Bei der Frage nach dem Netzwerk und seinen Zielen zeigte sich schnell, dass bei den Befragten grosse Lücken auszumachen sind: Das Netzwerk SmP ist bei allen befragten Gruppen relativ wenig bis gar nicht bekannt. Obwohl Lehrpersonen den zur Verfügung gestellten PC im Schulhaus nutzen und einzelne Schulpfleger kostengünstige Beratungen erhalten haben, verbinden sie dies nicht mit der Tatsache, dass ihre Schule im Netzwerk mitarbeitet. Was vom Netzwerk bekannt ist, lässt sich in vier Punkte gliedern:

- Einige Lehrpersonen wissen zwar, dass die Schule in diesem Projekt mitmacht, die Zielsetzungen sind aber für sie diffus und der Nutzen unklar.
- Nur einige wenige Schulpfleger/innen kennen die Angebote des Netzwerks.
- Neben den Netzwerkbeauftragten sind es die Schulleitungen, die am besten über die Tätigkeiten des Netzwerks informiert sind. Mangels Zeit kümmern sie sich aber wenig darum.
- Einzelne Eltern und Schüler/innen kennen die Website des Netzwerks, können aber weiter keine Angaben über Sinn und Zweck des Projekts machen.

5.2.2.1.2 *Akzeptanz*

Obwohl viele der Befragten keine fundierten Kenntnisse des Netzwerks hatten, wurden ihnen Fragen zum Netzwerk gestellt, die auf die Akzeptanz dieses Angebotes abzielten: Was halten die Befragten vom *Netzwerk* "Schulen mit Profil"? Wo liegen ihrer Meinung nach die Stärken, wo die Risiken?

Grundsätzlich finden sich keine Stimmen, die sich gegen die Teilnahme ihrer Schule am Netzwerk aussprechen. Verschiedene Befragte glauben sogar, dass da noch mehr herauszuholen wäre und dass der Aufbau in kleinen Schritten zwar richtig sei, konkretere Projekte und Resultate aber einiges dazu beitragen würden, das Bewusstsein für die Netzwerkidee zu steigern.

Lehrpersonen nutzen vor allem den internettauglichen PC, sind aber froh, dass der oder die Netzwerkbeauftragte die Arbeit macht und sie nicht zusätzlich belastet werden. Jene Lehrpersonen, die neben den Netzwerkbeauftragten in irgend einer Form mit dem Netzwerk in Berührung kamen, schätzen insbesondere die Unterstützung der kantonalen Koordinationsstelle in den unterschiedlichsten Fragen, den Austausch mit Kolleg/-innen anderer Schulen sowie die Teilnahme an den Netzwerktagungen.

Einzelne Schulpflegemitglieder haben vom Netzwerk mehr erwartet und finden, dass Aufwand und Ertrag für die betroffenen Lehrpersonen nicht übereinstimmen. Dass durch die Mitarbeit im Netzwerk zu viele Schulausfälle entstehen, bemängeln einzelne Eltern.

5.2.2.1.3 *Verlauf / Prozess*

Welche Erfahrungen haben die befragten Personen bei der Umsetzung der Projektziele gemacht und welche Erkenntnisse ziehen sie daraus? Wie schätzen sie die Belastung durch die Netzwerkarbeit ein?

Als eigentliches Schlüsselerlebnis in der Netzwerkarbeit wird von vielen Beteiligten die Studienreise nach Essen und die damit verbundene 1. Netzwerktagung genannt. Nachdem die Netzwerkarbeit im ersten Jahr nur zögerlich vorankam und sich auf den Austausch von Informationen beschränkte, trug die Reorganisation des Netzwerks nach dieser Veranstaltung viel dazu bei, dass die Arbeit konkreter und greifbarer wurde. Die Einrichtung sogenannt thematischer Teilnetzwerke, in denen die Schulen an selbst gewählten Themen arbeiten, Konzepte entwickeln und Umsetzungen an der eigenen Schule planen, wird allgemein als Schritt in die richtige Richtung bezeichnet. Damit konnte laut den Beteiligten die Identifikation mit dem Netzwerk entscheidend gestärkt werden.

5.2.2.1.4 *Weiterentwicklung*

Im Weiteren interessierte natürlich, wie sich die Befragten eine Weiterentwicklung des Netzwerks vorstellen. Damit die künftige Ausrichtung des Netzwerks zielgerichtet vorgenommen werden kann, ist es wichtig zu wissen, welche Erwartungen die Befragten an die Weiterentwicklung des Netzwerks richten. Die genannten Erwartungen lassen sich wie folgt bündeln:

- Lehrpersonen wünschen sich die Bearbeitung konkreter, überblickbarer Projekte mit Partnerschulen. Ausserdem wünschen sie sich weitere Tagungen, an denen sie sich mit Kolleg/-innen der Partnerschulen zu aktuellen Themen vertieft auseinandersetzen können. Diese sollen aber in der Schulzeit stattfinden (= Freistellung). Allgemein sollte ihrer Meinung nach die Kommunikation zwischen den Schulen verbessert werden.
- Von einzelnen Schulleitungen kommt die Anregung, dass Fortbildung und gemeinsame Erlebnisse das gegenseitige Vertrauen stärken würden.
- Schulleitungen und Schulpflegen regen ausserdem eine Vernetzung auf der jeweiligen Ebene an (SL- bzw. SP-Netze).
- Auch einzelne Schüler/innen können sich ein Netz unter Partnerschulen gut vorstellen. Sie wünschen sich den (E-Mail-) Austausch mit Schüler/innen anderer Schulen, mit denen sie auch gemeinsame Erlebnistage oder Projekte durchführen könnten.
- Die Netzwerkbeauftragten wünschen sich einen Ausbau des Teilnetzwerk-Ansatzes. Ausserdem sind sie der Überzeugung, dass in diesen Teilnetzwerken die Verbindlichkeit erhöht werden müsse. Für das kommende Jahr wünschen sich alle befragten Netzwerkverantwortlichen, dass der Kanton die kantonale

Koordinationsstelle beibehält und auch sie, trotz auslaufender Vereinbarung und allfällig veränderten Rahmenbedingungen, im Netzwerk verbleiben können.

5.2.3 Fragestellungen der Schulen

Auf dem Hintergrund des eingereichten Portfolios sowie der darin formulierten Fragestellungen der Schulen bearbeiteten die PRE-Teams im dritten Teil der Gruppeninterviews mit den Betroffenen die gewünschten Schwerpunkte.

Die Wahl der Fragen sowie die Bearbeitung anlässlich der Gespräche zeigte deutlich auf, wie unterschiedlich die Entwicklung an den einzelnen Schulen verläuft und wie sich der im Projekt Schulen mit Profil gewählte "Empfehlungscharakter" bei der Umsetzung an den einzelnen Schulen auswirkt: Die Entwicklung der einzelnen thematischen Schwerpunkte läuft an den Schulen sehr individuell ab und Vergleiche sind – wenn überhaupt - nur schwierig anzustellen.

Wir beschränken uns daher in einem ersten Teil auf die Auflistung der Fragestellungen der Schulen. Sie zeigen auf der einen Seite die Heterogenität der Entwicklungsbemühungen an den Schulen, auf der andern Seite ermöglichen sie einen Einblick in die Themen, welche die besuchten Schulen im Moment beschäftigen. Ausserdem werden zu wichtigen Teilaspekten kurze allgemeine Bemerkungen angeführt. Diese basieren einerseits auf den Aussagen aus den Gruppeninterviews, andererseits auf den Beobachtungen der PRE-Teams am Besuchstag.

5.2.3.1 Ergebnisse Schulentwicklung an den Schulen

5.2.3.1.1 Fragestellungen der Schule

Die von den Schulen gewünschten Fragestellungen und Beobachtungsschwerpunkte, welche den PRE-Teams im Voraus zugestellt wurden, lassen sich in Bereiche gliedern: Schulklima/Schulstruktur, Unterricht/Unterrichtsqualität, Zusammenarbeit, Profil/Strukturen sowie Einbezug der Eltern. Im Einzelnen lauten die Fragen der Schulen wie folgt:

Schulklima / Schulkultur:

- Wie wohl ist es den Schüler/-innen an unserer Schule?
- Was hat sich seit der Einführung des Leitbildes geändert?
- Was ist an unserer Schule vom Jahresleitsatz spürbar?
- Wie ist das Klima in unseren prekären Raumverhältnissen?
- Arbeitsklima, Umgang miteinander?
- Veränderung des Klimas in den letzten Jahren?
- Welche Erfahrungen wurden an unserer Schule mit Gewalt gemacht?
- Fühlen sich unsere Kinder wohl an unserer Schule?

- Bedürfnisse des Individuums versus Gesellschaft?
- Einfluss der Eltern auf das Schulklima?
- Wohlbefinden an unserer Schule?

Unterricht / Unterrichtsqualität:

- Wie wird die Unterrichtsqualität in unserem Schulhaus empfunden?
- Gelingt uns die von uns angestrebte Schüler/-innenmitbestimmung? Woran erkennt man das im Unterricht?
- Erfahrungen mit dem von uns praktizierten Fachlehrersystem an der Primarschule?
- Umgang mit den Schüler/-innen?
- Bedürfnisse der Kinder: Wie bewähren sich Inhalte und Methoden?
- Haltungen der Lehrpersonen bezüglich Individualisierung im Unterricht?
- Individuelle Förderung der Schüler/-innen?
- Wie wirken sich die Klassengrößen auf den Unterricht aus?
- Einfluss der Hospitationen auf die Unterrichtstätigkeit?

Zusammenarbeit:

- Wie funktioniert die schulhausinterne Zusammenarbeit der Lehrpersonen?
- Teamentwicklung / Zusammenarbeit – was ist spürbar?
- Erfahrungen mit den Hospitationen und den Q-Gruppen?

Profil / Strukturen:

- Wie wird das Profil unserer Schule von den Bezugsgruppen charakterisiert?
- Welche Erfahrungen sprechen für eine Durchmischung (PS – Sek 1), welche legen eine Aufteilung in zwei Teilschulen nahe?
- Wo liegen die Chancen einer kleinen Schule?

Einbezug der Eltern:

- Beziehen wir unsere Eltern genügend mit ein?
- Wo ist die Elternmitarbeit spürbar?

Aus diesen Fragestellungen ergaben sich viele spannende Interviews und interessante Antworten. Einige ausgewählte Befunde zur Schulentwicklung, zum Schulteam, zur Belastung, zu den Infrastrukturen, zum Umfeld und zu den Erwartungen an die Zukunft werden im Folgenden vorgestellt.

5.2.3.1.2 *Schulentwicklung*

Überall arbeiten die Verantwortlichen intensiv an der Weiterentwicklung der eigenen Schule. Viele der vom Projekt Schulen mit Profil angeregten strukturellen Neuerungen sind bereits umgesetzt oder in Bearbeitung (Leitbild, Schulleitung, Umstrukturierung der Schulpflege, Funktionendiagramm...). Daneben laufen unzählige Projekte im Unterrichtsbereich (individualisierende Methoden, integrieren, förderorientiert beurteilen, individuelle Förderung ...).

Im Bereich der Personalförderung und -beurteilung sind an allen Schulen Hospitationen bzw. Q-Gruppen eingeführt und erste Mitarbeiter/innegespräche werden geführt. An zwei Schulen beschäftigen sich die Verantwortlichen intensiv mit Fragen der Elternmitwirkung und suchen bzw. erproben mögliche Formen.

5.2.3.1.3 *Schulteam*

Zum Schwerpunkt Teamentwicklung (Kommunikation und Kooperation im Kollegium, Zusammenarbeit, Gesprächskultur) lassen sich aus den Gesprächen folgende Aussagen herauskristallisieren:

Erfreulich ist das Ergebnis im Bereich der Teamentwicklung. Praktisch an allen Schulen bezeichnen die Betroffenen diesen Aspekt als gut bis sehr gut. Die Lehrpersonen fühlen sich wohl, auftretende Schwierigkeiten werden gemeinsam angegangen und nach mehrheitsfähigen Lösungen gesucht.

Schwierigkeiten bereiten an einzelnen Schulen der Einbezug der Kindergärtner/innen und/oder der Fachlehrpersonen. Diese fühlen sich manchmal mit ihren Anliegen nicht ernst genommen. Ausserdem führte eine - aus Sicht der Betroffenen - ungleiche Arbeitsverteilung in einem Team zu Konflikten.

5.2.3.1.4 *Belastung*

Auch bezüglich der Belastung sind sich praktisch alle einig: Das Mass ist voll – an vielen Schulen sind Schulleitungen und Lehrpersonen in letzter Zeit an ihre Belastungsgrenzen gestossen. Ein einziges Team bezeichnet zwar die Belastung als hoch, hat aber das Gefühl, die Sache in letzter Zeit gemeinsam in den Griff bekommen zu haben.

5.2.3.1.5 *Infrastruktur (Gebäude, Geräte, Pausenplatz)*

Grosse Unterschiede zeigen sich bei den zur Verfügung stehenden Gebäuden und Räumlichkeiten. Während an einem Ort von einem richtigen "Palast" gesprochen wird, arbeiten andere in baufälligen Schulhäusern. Mit einer Ausnahme werden die Raumverhältnisse als zu eng bezeichnet. Die Forderung nach mehr Raum für individuelles Arbeiten ist unüberhörbar. Mühe bereiten an vielen Orten auch die Pausenplätze: Parkierte Autos und fehlende Geräte beeinträchtigen die Spielmöglichkeiten der Kinder auf dem Pausenplatz.

5.2.3.1.6 *Umfeld (Einbettung in der Gemeinde, Hauswart)*

Bezüglich der Einbettung in die Gemeinde sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen gross. Während die einen der eigentliche Mittelpunkt der Gemeinde sind (Vereinstreffpunkt), klagen andere über ein "destruktives Verhalten" der Eltern gegenüber der Schule.

An zwei Schulen hat die Lehrerschaft grosse Probleme mit dem jeweiligen "mächtigen" Hauswart, welche in nächster Zeit angegangen werden müssen. In einem anderen Team wurde diese Problemlage angegangen, indem der Hauswart regelmässig an die Teamsitzungen eingeladen wurde.

5.2.3.1.7 *Blick in die Zukunft*

So vielfältig sich die besuchten Schulen präsentieren, so vielfältig sind auch die geplanten Vorhaben für die nähere Zukunft:

- Schwerpunkte setzen, langfristiger planen (und damit Belastungen reduzieren)
- Weniger Projekte gleichzeitig lancieren
- Schwergewicht auf Projekte legen, die direkt den Kindern zu gute kommen
- Entwicklung eines Schulprogramms
- Begabtenförderung angehen
- Vernetzung mit Nachbargemeinden (Q-Management)
- Qualitätsentwicklung und Personalmanagement ausbauen
- Arbeit am Leistungsauftrag
- Kommunikation auf allen Ebenen weiter verbessern / fördern
- Lehrpersonen in die Meinungsbildung einbeziehen
- Unterschiedliche Meinungen zulassen, ausdiskutieren und so eine gewisse "Entwicklungsblockade" lösen
- Optimierung Übergang Primarschule – Sekundarstufe I
- Klärung des Verhältnisses zum Hauswart
- Ausbau der Bibliothek
- Ausbau von Räumen für Gruppenräume (Dachstock)
- Pausenplatzgestaltung: Halfpipe, Eisfeld, Fussballplatz, Pausenkiosk, Hallenbad bequemere Stühle, farbige Schulhäuser (Wünsche von Schüler/-innen)
- Elternrat
- Weiterentwicklung der Elterarbeit (Jahresschwerpunkt)
- Reorganisation der Schulleitung
- Stufenleitungen stärken und Zusammenarbeit fördern

Selbst wenn nur ein geringer Teil dieser Vorhaben realisiert wird, so lässt sich doch erahnen, welche intensive Schulentwicklungssarbeit an den Luzerner Schulen momentan geleistet wird.

5.3 Fallmatrix

Qualitative Studien gehen in der Regel aus von einem Einzelfall, der möglichst präzise erhoben und beschrieben wird. Diese Einzelfälle bildeten im Rahmen von PRE® die neun Schulen, die sich in untenstehender Tabelle in den Spalten 1-9 wiederfinden.

Bei der Evaluation von Projekten geht allerdings das Erkenntnisinteresse über das Rekonstruieren und Verstehen des einzelnen Falles hinaus. Man möchte etwas darüber erfahren, wie sich bestimmte beobachtete Kriterien nicht nur im Einzelfall, sondern im Allgemeinen verhalten. Solche fallübergreifende Analysen wurden von uns ebenfalls vorgenommen. Dazu wurden die PRE-Leiter/-innen in einem Workshop zusammengezogen, um ausgehend von den einzelnen Schulberichten zu einem kohärenten und interpretierbaren Gesamtbild zu gelangen. Ein wichtiges Hilfsmittel stellte dabei die Reduktion der Daten in untenstehender Form dar (vgl. Tabelle 22).

Tabelle 22. Fallvergleichende Analyse – anonymisierte Fallmatrix.

Ebene	Beobachtete Dimensionen	Schule								
		1	2*	3*	4	5	6	7	8*	9
SmP	Kenntnisstand/Inform.	+	++	+	+	+	+	o	+	o
	Akzeptanz	o	+	++	+	+/o	+	+	+	o
	Verlauf/Prozess	-	+	++	o	+	+	-	-	-
Netzwerk	Kenntnisstand/Infor.	-	+	o	o	o	o/+	-	-	-
	Akzeptanz	-	+	++	+	+	+	o	+	o
	Verlauf/Prozess	--	+	++	+/o	+	+/o	-	-	-
Schule	Schulentwickl./Prozess	o	++	++	o	+	+	+	++	+
	Team/Kooperat./Komm.	++	+	++	+	+	+	+	+	+
	Belastung/Ressourcen	-	-	+	-	-	-	-	o	o
	Infrastruktur/Bauten	-	-	-	--	-	+	-	++	+
	Umfeld der Schule	-	++	++	+	+/o	o	+	+	+
	Schulleitung	-	+	++	o	++	+	-	++	o

Rating-Format:

- ++ sehr positiv
- + positiv
- o neutral
- negativ
- sehr negativ

* "success-school", d.h. Schulen, die überdurchschnittlich erfolgreich mit den Rahmenbedingungen SmP, resp. denjenigen im Netzwerk umgegangen sind.

Die Tabelle lässt sich nach Spalten interpretieren, wobei das Interesse bei den einzelnen Fällen liegt. Ein Beispiel für diese Leseart stellt die Identifikation von besonders erfolgreichen Schulen (fett gedruckt) dar, von denen möglicherweise jetzige oder künftige Netzwerkschulen lernen können.

Wenn man die Tabelle horizontal liest, liegt das Interesse bei den Variablen. Beispielsweise lässt sich der Tabelle entnehmen, dass die Situation in den Schulen in den Bereichen "Belastung" und "Infrastruktur" am kritischsten ist.

Da sich die Essenz aus dieser Analyse bereits in den ausformulierten Ergebnissen (vgl. oben, Kap. 3) findet, wird hier auf eine nochmalige Beschreibung der Befunde verzichtet.

5.4 Zusammenfassende Bilanz

- *Kenntnisstand:* Während das Gesamtprojekt SmP bei den Lehrpersonen und Schulleitungen vergleichsweise gut bekannt ist, fällt die diesbezügliche Bilanz im Hinblick auf das Netzwerk SmP kritisch aus. Ausser bei den Netzwerkbeauftragten ist in den Schulen wenig bis gar kein Wissen über die Ziele und Angebote des Netzwerkes vorhanden. Eltern, Schulpfleger/-innen und Schüler/-innen wissen wenig bis gar nichts über SmP im allgemeinen und insbesondere über das Netzwerk.
- *Akzeptanz:* Die allgemeine Akzeptanz von SmP ist – bei vielen kritischen Bemerkungen – gut. Positiv hervorgehoben werden: intensivere Teamarbeit, verbesserte Kommunikation und engagierte Schulleitungen. Negativ ins Gewicht fallen insbesondere: fehlende Ressourcen (z.B. Finanzen, Entlastungsstunden für SL), unbefriedigende Aufgabenteilung, resp. Rollenkonfusion zwischen Schulleitung und Schulpflege sowie die hohe Projektbelastung, die vom Kerngeschäft Unterricht ablenkt. Die Akzeptanz des Netzwerkes fällt wegen dem mangelnden Kenntnisstand etwas diffus aus: die Netzwerkidee findet Anklang, man schätzt den internettauglichen PC und die Unterstützung durch den kantonalen Koordinator, kann sich im Detail aber (noch) kaum ein Urteil bilden.
- *Verlauf:* Die besuchten Schulen haben teilweise bereits intensive Schulentwicklungsarbeit geleistet: Schulleitungen sind installiert, Leitbilder liegen ebenfalls vor und die Kommunikation hat sich spürbar intensiviert wie auch qualitativ verbessert. Direkte Auswirkungen des Netzwerkes auf den Schulalltag werden dagegen noch weniger spürbar. Die Schwierigkeiten, mit denen die Netzwerkschulen bei der Umsetzung von SmP konfrontiert werden, unterscheiden sich nicht von denjenigen anderer SmP-Schulen: (zu) knappe Ressourcen, Schulleitungen, die unter (zu) hohem Druck stehen, Schulpflegen, die ihre strategische Rolle noch kaum befriedigend interpretieren können, Lehrpersonen, die unter dem Druck und dem Tempo der Reformen ächzen und um die Unterrichtsqualität fürchten.
- *Zukunftsperspektiven:* Die Lehrpersonen wünschen eine Vertiefung der Beziehung zu den Partnerschulen entlang von konkreten Themen und Pro-

jekten, wobei auch Schüler-Partizipationsmöglichkeiten (gemeinsame Erlebnistage, Internet-Plattform) zu prüfen sind. Angeregt wird auch eine Vernetzung nach Funktionsträgern (Schulleitungen, Schulpflegern). Die kantonale Koordinationsstelle dürfte für die Weiterentwicklung des Netzwerkes unabdingbar sein und soll weiterbestehen.

In summa: Zweifel am Netzwerkgedanken sind kaum vorhanden, die diesbezüglichen Ziele werden nach wie vor breit geteilt. Die Implementierung des Netzwerkgedankens ist insgesamt positiv verlaufen, die Leistung der kantonalen Koordinationsstelle wird positiv gewürdigt. Der Impuls, der durch das Netzwerk den Schulen vermittelt werden soll, erreicht allerdings noch selten jene kritische Stärke, deren es bedarf, damit nachhaltige Veränderungen in Gang kommen. Sowohl der Ebene der Informationen wie auch der Ebene der breiteren Einbindung der schulischen Kräfte ins Netzwerk muss deshalb künftig vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt werden.

6. NACHWORT UND DANK (XB)

Mit dem Bericht über die Peer Review in den Netzwerkschulen endet ein Zwischenbericht der Evaluation Schulen mit Profil, der viel Erfreuliches wie auch Verbesserungswürdiges zutage gefördert hat. Der Bericht selber bildet allerdings nur die "Spitze des Eisberges", wobei im vorliegenden Fall der Eisberg selber ein logistisches Unternehmen beträchtlichen Ausmasses darstellt. Immerhin dauert die Evaluation von "Schulen mit Profil" vier Jahre, umfasst mehrere Erhebungszeitpunkte bei verschiedenen Stichproben und unterschiedlichsten Methoden.

Forschungsprojekte dieser Grössenordnung sind das Produkt einer Vielzahl von Faktoren. Zu nennen ist – neben der Kompetenz und dem persönlichen Engagement der Einzelpersonen – vor allem das Teamwork. Als Leiter des Projektes ist es mir an dieser Stelle ein Anliegen, allen Beteiligten ein herzliches Dankeschön auszusprechen.

Allen Voran geht mein Dank und meine Anerkennung an meine Kolleg/-in Annemarie Kummer, Alois Buholzer und Markus Roos. Von grosser Wichtigkeit war auch die kontinuierliche Unterstützung durch Bruno Wettstein, Leiter der Abteilung Unterricht und Entwicklung im Amt für Volksschulbildung des Kantons Luzern. Peter Imgrüth – ebenfalls aus dem Amt für Volksschulbildung und kantonaler Netzwerkkoordinator – hat massgeblich zur erfolgreichen Durchführung der Peer Review Extended beigetragen und zeichnet als Mitverfasser des Kapitels 5 dieses Zwischenberichts.

Nicht zuletzt geht der Dank an die Schulen, die sich an dieser Evaluation beteiligt haben. Es ist der ARGE bewusst, dass die involvierten Personen (Lehrpersonen, Schulleitungen, Schulpflegen, Eltern) teilweise unter erheblichem Druck stehen und eine Evaluation zusätzliche Umtriebe verursacht. Dass sie sich trotzdem an dieser Untersuchung beteiligt haben, ist nicht selbstverständlich. Wir hoffen, dass die Ergebnisse der Evaluation dazu beitragen, bisherige Schwachpunkte im SmP-Design zu identifizieren und dadurch den Weg für eine kontinuierliche Entwicklungsarbeit zu ebnen. Mittel- und langfristig kann so Evaluation dazu beitragen, Belastungen auch wieder abzubauen.

In diesem Sinne wünschen wir allen an Schulen mit Profil Beteiligten einen erfolgreichen Projektfortgang.

Xaver Büeler (Projektleiter)