

Zwischenbericht 3

der wissenschaftlichen Evaluation
des Luzerner Projekts "Schulen mit Profil"

zuhanden des Projektausschusses



ARGE Evaluation "Schulen mit Profil"

Dr. Xaver Büeler (Projektleitung)

Dr. Alois Buholzer

Lic. Phil. Annie Kummer

Dr. des. Markus Roos (Autor)

**Forschungsbereich Schulqualität
und Schulentwicklung (FS&S)**

Universität Zürich

Inhalt

1.	Einleitung	2
1.1	Das Projekt "Schulen mit Profil"	2
1.2	Die Evaluation von "Schulen mit Profil"	3
1.3	Die ARGE Evaluation "Schulen mit Profil"	5
1.4	Aufbau des dritten Zwischenberichts	6
1.5	Vorbemerkungen	6
2.	Zusammenfassung.....	8
2.1	Schülerinnen und Schüler	8
2.2	Eltern	10
2.3	Schulpflegen	11
3.	Methodisches Vorgehen	14
3.1	Untersuchungsdesign	14
3.1.1	Einbettung in die Gesamtevaluation von "Schulen mit Profil"	14
3.1.2	Fragestellungen	14
3.1.3	Erhebungsinstrumente	15
3.2	Stichproben und Rücklauf	16
3.2.1	Stichprobenziehung und Versand der Fragebögen	16
3.2.2	Rücklauf	18
3.2.3	Beschreibung der Stichproben	19
3.3	Auswertung der Daten	28
4.	Evaluationsergebnisse	30
4.1	Die Akteure	30
4.1.1	Die Schülerinnen und Schüler	30
4.1.2	Die Eltern	35
4.1.3	Die Schulpflege	40
4.2	Der Unterricht	48
4.2.1	Das Unterrichtsangebot	49
4.2.2	Wirkungen des Unterrichts	55
4.3	Die Einzelschule	63
4.3.1	Lokale Rahmenbedingungen	63
4.3.2	Soziale Beziehungen in der Schule	70
4.4	Das Projekt "Schulen mit Profil"	90
4.4.1	Akzeptanz von "Schulen mit Profil"	90
4.4.2	Wirkungen von "Schulen mit Profil"	93
5.	Schlussbetrachtung	97
5.1	Diskussion	97
5.2	Empfehlungen	99
5.2.1	Schulleitung	100
5.2.2	Schulpflege	99
5.2.3	Kollegium	100
5.2.4	Unterricht	100
5.3	Ausblick	101

1. EINLEITUNG

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 & BÜHNER (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 Bildungsdepartements (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 (vgl. Abbildung 1).

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

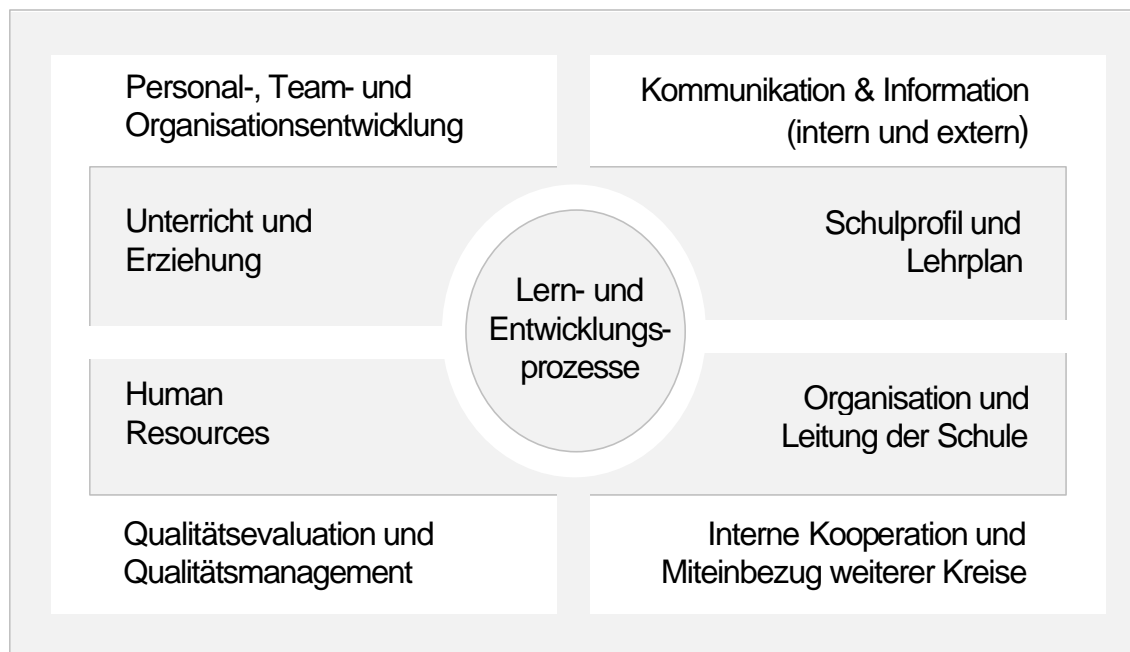


Abbildung 1. Modell schulischer Gestaltungs-, respektive Wirkungsdimensionen.

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 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 der 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		✓			✓

Die 1997 durchgeführte Befragung von BUHOLZER (2000), welche im Rahmen des Moduls 3 von KUMMER wiederholt wurde (und im Sinne eines Längsschnittes noch ein drittes Mal repliziert werden wird), bezieht ausschliesslich Schulleitungen und Lehrpersonen mit ein (Resultate werden im Zwischenbericht 2 berichtet). 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, die plangemäss im Frühling 2001 befragt wurden. Der vorliegende Zwischenbericht präsentiert die Auswertungsergebnisse bezüglich dieser Subgruppen und stellt damit die Resultate des Moduls 2 vor.

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*. Dozent am Institut für Schulische Heilpädagogik (ISH), Luzern. Mitarbeiter in verschiedenen Arbeitsgruppen (Projekt Förderdiagnostik, Erweiterte Beurteilung in Gymnasien).
- *Lic. Phil. Annie Kummer*. Dozentin und Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik, Universität Zürich; Koordinatorin im Schweizerischen Netzwerk Integrative Schulungsformen; Mitarbeiterin in verschiedenen Arbeitsgruppen (organisationales Lernen, Qualitätsmanagement im Sonderschulbereich, Praxisevaluation).
- *Dr. des. 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.

Die Konzeption der Fragebögen, die Auswertung derselben sowie das Verfassen des vorliegenden Zwischenberichts oblag Markus Roos. Der Zwischenbericht wurde in der Arbeitsgruppe intern diskutiert, was zu einzelnen Optimierungen führte.

1.4 Aufbau des dritten Zwischenberichts

Das Modul 2 wurde hauptverantwortlich durch Markus Roos bearbeitet. Er wurde bei der Bearbeitung von den anderen Mitgliedern der ARGE unterstützt und begleitet. Insbesondere bei der Erarbeitung der Erhebungsinstrumente und bei der Interpretation der Ergebnisse bestand eine rege Zusammenarbeit.

Nach diesem einleitenden Kapitel folgt im Kapitel 2 eine Zusammenfassung der vorzustellenden Zwischenergebnisse. Kapitel 3 stellt den methodischen Zugang dar, während Kapitel 4 thematisch gegliederte Resultate zu den Fragebogen-Erhebungen bei Schulpflegen, Eltern und Schülerinnen bzw. Schülern enthält. Kapitel 5 schliesst den Zwischenbericht mit einer Schlussbetrachtung.

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

1.5 Vorbemerkungen

Drei Vorbemerkungen sollen dem eigentlichen Bericht im Sinne von Lesehilfen vorangestellt werden.

1. Der vorliegende Zwischenbericht 3 weist insgesamt einen positiveren Grundtenor auf als der vorangegangene Zwischenbericht 2. Dies ist teilweise darauf zurückzuführen, dass andere Personen (nämlich Eltern, Schulpflegen und Schüler bzw. Schülerinnen) im Mittelpunkt der Befragung standen. Ein weiterer Grund für das tendenzielle Auseinanderklaffen der Resultate könnte in den verschiedenen Forschungsmethoden zu suchen sein. In den Interviews im Rahmen der Fallstudien war es den Befragten nur schwer möglich, sich selber zu überschätzen (z.B. bezüglich der eigenen Kenntnisse von SmP), weil sie damit rechnen mussten, dass Folgefragen gestellt werden. In der schriftlichen Befragung bestand diese Gefahr nicht, was zu positiveren Selbsteinschätzungen verleiten könnte.
2. Die These, dass die tendenziell divergierenden Ergebnisse u.a. auf unterschiedliche Forschungsstrategien zurückzuführen sind, könnte dadurch gestützt werden, dass auch im vorliegenden Zwischenbericht die qualitativen und die quantitativen Ergebnisse nicht ganz kongruent sind. Die Befunde des vorliegenden Zwischenberichts klaffen besonders bei den Schülerinnen und Schülern je nach Forschungsstrategie auseinander. Während die quantitativen Erhebungen und Auswertungen ein ziemlich positives Bild der Schule zeichnen, weisen die qualitativen Daten dezidiert auf Probleme und Schwachstellen der Schule hin. Eine Erklärung dieser Divergenzen ist nicht einfach. Folgende zwei Erklärungsansätze könnten weiterführen:
 - Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit genutzt, sich bezüglich einzelner störender Sachverhalte anonym Luft zu verschaffen, insgesamt gefällt es ihnen in der Schule aber relativ gut.
 - Die sprachliche Ausdrucksweise der Jugendlichen ist in den Ohren Erwachsener relativ ungewohnt und wirkt deshalb von der Wortwahl her als scharfe Kritik, obschon sie gar nicht so absolut gemeint ist.

3. Immer wieder fallen in den Auswertungen die älteren Schülerinnen und Schüler (insbesondere jene der dritten Sekundarstufe I) auf. Sie sind gegenüber der Schule verhältnismässig negativ eingestellt. Solche altersspezifischen Effekte sind aber aus anderen Untersuchungen bereits bekannt; sie lassen sich auch entwicklungspsychologisch erklären. Jugendliche in diesem Alter wollen sich von Autoritäten abgrenzen, was sich in einer Distanzierung gegenüber den Eltern und Lehrpersonen - oder gegenüber der Schule insgesamt - äussern kann. Es sei hier ausdrücklich darauf hingewiesen, dass aufgrund der vorliegenden Daten den Lehrpersonen der "Abschlussklassen" die negativeren Einstellungen ihrer Schülerinnen und Schüler nicht angelastet werden können.

2. ZUSAMMENFASSUNG

2.1 Schülerinnen und Schüler

Die kurze Übersicht über zentrale Evaluationsergebnisse konzentriert sich primär auf die Darstellung der Skalenmittelwerte. Es handelt sich dabei um eine methodisch kontrollierte Bündelung verschiedener Einzelitems (Fragebogenfragen) zu einem bestimmten Thema. Wenn nachfolgend Mittelwerte (M) solcher Skalen präsentiert werden, steht die Zahl 1 für den minimalsten Wert, die Zahl 4 hingegen für den Maximalwert.

Abbildung 2 zeigt zu Beginn eine allgemeine Übersicht über die gebildeten Schüler-Skalen, bevor diese im Auswertungsteil differenzierter vorgestellt und damit auch inhaltlich besser verständlich werden. Die Darstellung zeigt u.a., dass die Schülerinnen und Schüler sowohl im Schulhaus (M=1.58) als auch im Unterricht (M=2.30) relativ wenig Disziplinlosigkeit an den Tag legen. Mit anderen Worten: Die befragten Schülerinnen und Schüler bezeichnen sich selber als relativ diszipliniert – auf dem Schulareal mehr als im eigentlichen Unterricht.

Dieses Ergebnis schliesst inhaltlich nahtlos an einen anderen Befund an: Der höchste gemessene Skalenmittelwert beträgt 3.44 und bezieht sich auf eine Skala mit der Bezeichnung "Regelungen". Diese Skala misst, wie gross die Regelungsdichte im Unterricht und auf dem Schulareal ist und wie wichtig es den Schülerinnen und Schülern ist, diese Regeln einzuhalten. Mit diesem hohen Mittelwert lässt sich aussagen, dass die befragten Kinder und Jugendlichen ihre Schul- und Unterrichtsregeln gut kennen und diese auch wichtig finden. Ebenfalls verhältnismässig hohe Skalenmittelwerte wurden auf der Beziehungsebene erzielt: Sowohl die Beziehung zu den Mitschülern (M=3.29) als auch die Beziehung zu den Lehrpersonen (M=3.21) wird von den Befragten als relativ positiv eingeschätzt. Die Mittelwerte für Unterrichtsinteresse (M=2.83), Schülermitwirkung (M=2.92), Schulzufriedenheit (M=3.04), selbsteingeschätzte Leistungsstärke (M=3.05) sowie Pausenplatzgestaltung (M= 3.15) liegen ebenfalls im eher positiven Bereich der Antwortskala. Im eher negativen Bereich der Antwortskala liegt hingegen die methodische Öffnung, welche die Schülerinnen und Schüler im Unterricht erleben (2.21). Diese effektive methodische Öffnung des Unterrichts ist deutlich geringer als die von den Schülerinnen und Schülern erwünschte Öffnung des Unterrichts (M=3.14). Eine ähnliche Diskrepanz lässt sich bezüglich der Schulaktivitäten (Lager, Projekte, klassenübergreifende Anlässe) aufzeigen. Die effektive Dichte von solchen Schulaktivitäten (M=2.58) liegt deutlich unter den Erwartungen der Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich (M=3.29).

Einige weitere Ergebnisse sollen diese Übersicht über die Schüler-Skalen ergänzen:

- In den frei formulierten Aussagen der Schülerinnen und Schüler zur Schule wird am häufigsten Kritik an der mangelhaften Schul-Infrastruktur geübt: Obschon die Schülerinnen und Schüler mit ihrem Pausenplatz insgesamt recht zufrieden sind, beschweren sie sich über die vielerorts mangelnden Spiel- und Vergnügungsmöglichkeiten. Insbesondere Knaben und ältere Jugendliche beschweren sich über einen unattraktiven Pausenplatz. Wo den Schülerinnen und Schülern über einen Schülerrat ein Mitbestimmungsrecht eingeräumt wird, ist die Zufriedenheit mit dem Pausenplatz grösser.

Übersicht über die Skalenmittelwerte

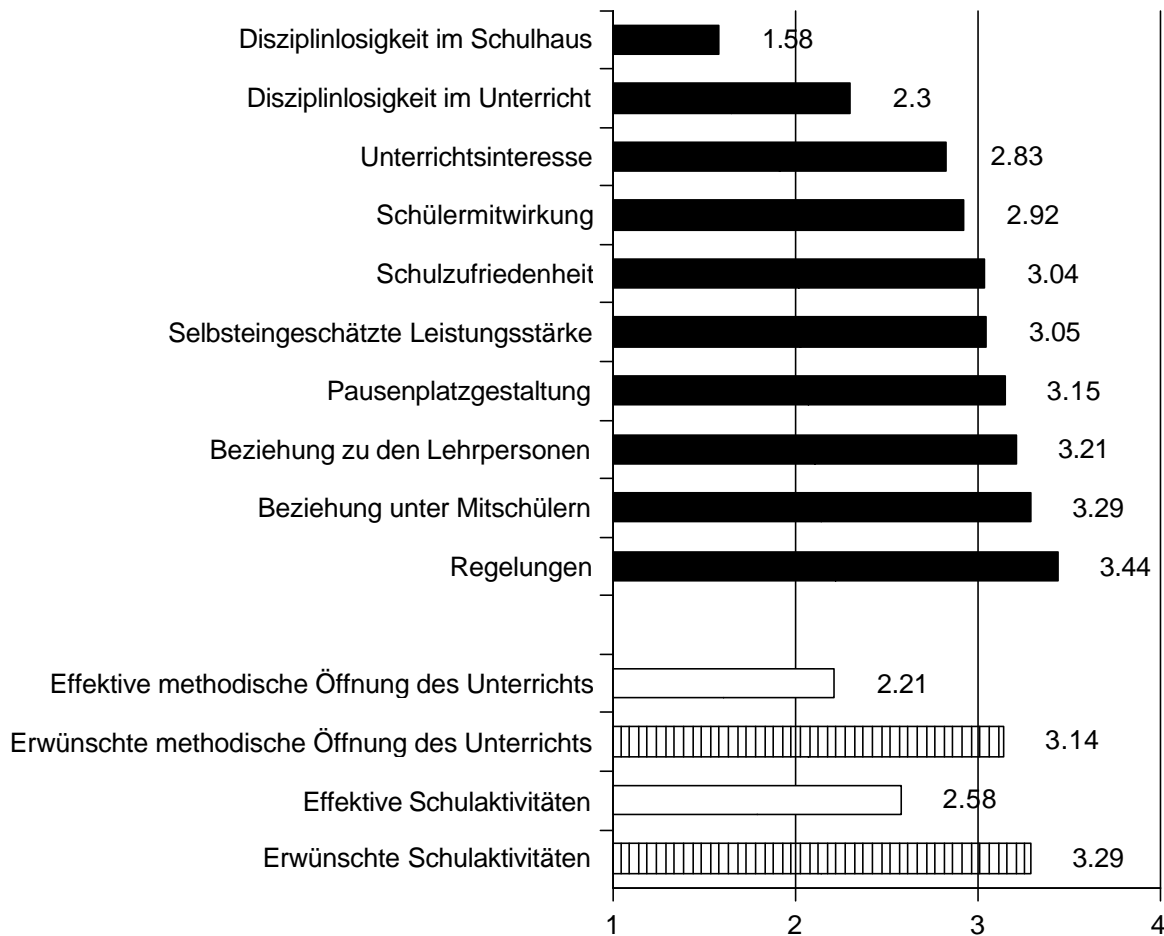


Abbildung 2. Übersicht über alle Schülerskalen (4=stimmt voll und ganz; 1=stimmt überhaupt nicht).

- Ebenfalls sehr oft wird die hohe Belastung durch die Schule oder das schlechte Verhältnis zu den erwachsenen Personen an der Schule (Lehrpersonen, Schulleitungen, Hauswarte) thematisiert.
- Bezüglich der Unterrichtsgestaltung fordern einige Schülerinnen und Schüler, dass das Schulzimmer öfter für Exkursionen verlassen werde, dass interessantere Themen behandelt werden und dass häufiger mit Computern gearbeitet wird. Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler ist der Lehrervortrag die häufigste Unterrichtsform – und gleichzeitig die unbeliebteste. Alle anderen Unterrichtsformen dürften aus Schülersicht häufiger vorkommen, insbesondere Freiarbeiten. Wo der Unterricht von den Schülern abwechslungsreich und offen erlebt wird, ist auch die Schulzufriedenheit, die Mitwirkungsmöglichkeit sowie die Menge der Schulaktivitäten grösser. Zudem geht ein von den Schülern als offen erlebter Unterricht einher mit hoher SmP-Projekt-Identifikation der Lehrpersonen.
- Das Unterrichtsinteresse der Schülerinnen und Schüler korreliert mit deren Mitwirkungsmöglichkeit– und mit zunehmendem Alter nimmt sowohl das Unterrichtsinteresse als auch die Mitwirkungsmöglichkeit ab. Besonders gering ist damit das Unterrichtsinteresse in den Klassen der 3. Sekundarschule.
- Die Unterrichtszeit wird von zahlreichen Jugendlichen als zu lange bezeichnet; störend wirkt in dieser Perspektive, dass es neben dem Unterricht oft noch eine knappe Stunde täglich Hausaufgaben zu erledigen gilt. Besonders wenig Hausaufgabenzeit wenden die Werkschüler sowie die Schülerinnen und Schüler der 3. Sekundarklassen auf.

- Die Beziehung der Schüler zu den Lehrpersonen geht mit zahlreichen anderen Faktoren einher: Unterrichtsinteresse, Schulzufriedenheit, Mitwirkungsmöglichkeit, Unterrichtsdisziplin und selbsteingeschätzte Schulleistungen hängen damit zusammen.
- "Schulen mit Profil" schlägt bis auf die Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler durch: Beispielsweise lassen sich positive Zusammenhänge zwischen der Führung der Lehrpersonen durch die Schulleitung (innovative, soziale, operative Führung) und der Schulzufriedenheit der Schülerinnen und Schüler zeigen. Je professioneller sich die Lehrpersonen also durch ihre Schulleitung geführt fühlen, desto zufriedener sind die Schülerinnen und Schüler mit ihrer Schule. Ähnlich verhält es sich mit der Öffnung des Unterrichts, der Beziehung Lehrperson-Schüler, der Mitwirkungsmöglichkeit, den Schulaktivitäten sowie mit dem Unterrichtsinteresse der Schüler: Wo sich die Lehrpersonen professionell geleitet fühlen, erleben die Schülerinnen und Schüler einen offeneren Unterricht, eine bessere Beziehung zur Lehrperson, eine höhere Mitwirkungsmöglichkeit, mehr Schulaktivitäten und sie zeigen mehr Unterrichtsinteresse.
- Grundsätzlich fühlen sich die Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule ziemlich wohl, die Streuung ist hier aber sehr hoch, d.h. es gibt auch zahlreiche Kinder, die sich unwohl fühlen. Unter Einbezug der qualitativen Daten lässt sich ein gewisses Problem zwischen Schweizer und fremdländischen Kindern nicht leugnen.
- Einige der Schulregeln können von den Schülerinnen und Schülern nur schwer akzeptiert werden (Finkenobligatorium, Kaugummiverbot, Rauchverbot, Verbot das Schulhaus in der Pause zu betreten usw.). Wo aber klare Regeln herrschen und befolgt werden, steigt die Schulzufriedenheit, das Unterrichtsinteresse und die Mitwirkungsmöglichkeit an der Schule.
- Lehrpersonen mit Teilpensen werden durch die Untersuchungsergebnisse eher in ein negatives Licht gerückt. In Schulen mit einem hohen Anteil dieser Lehrpersonen erleben die Schülerinnen und Schüler weniger Schulhausaktivitäten und eine geringere Mitwirkungsmöglichkeit. Diese Schülerinnen und Schüler sind auch entsprechend weniger zufrieden mit ihrer Schule.

2.2 Eltern

Abbildung 3 illustriert die Mittelwerte aller bei den Eltern erhobenen Skalen. In der Übersicht ist u.a. zu sehen, dass die Eltern nur eher selten mit problematischen Lehrpersonen konfrontiert werden, welche Kinder blossstellen, grössere Disziplinschwierigkeiten haben und mit den Eltern in Auseinandersetzungen geraten usw. ($M=1.71$). Das Thema "Drogen" (Alkohol, Zigaretten, Haschisch) wird von den Eltern zwar als Problem wahrgenommen, nicht aber als schwerwiegendes Problem der Schulen eingeschätzt ($M=1.88$). Grundsätzlich erleben die Eltern eine eher gute Zusammenarbeit mit den Schulen: Kontakte mit den Lehrpersonen, Beteiligung an wichtigen Entscheiden, Unterrichtsbesuche usw. verlaufen ziemlich zur Zufriedenheit der Eltern ($M=3.13$). Von einer eigentlichen Elternmitwirkung im Sinne von Mithilfe bei Anlässen, Exkursionen, Lektionen, Arbeitsgruppen, Elternräten usw. wollen die Eltern aber nicht ganz so viel wissen ($M=2.34$). Viele Eltern nutzen, die speziell auf sie zugeschnittenen kommunalen Schulinformationsquellen (Schulzeitung, Elternbriefe und Elternabende von Schulleitungen oder Lehrpersonen) ziemlich regelmässig ($M=3.10$). Die grundsätzliche Zufriedenheit der Eltern mit den Luzerner Schulen äussert sich in der Akzeptanz der fünf SmP-Thesen ($M=3.23$), in einer guten Beziehung zur Schulleitung ($M=3.26$), in einer eher positiven Einschätzung des Schulklimas ($M=3.17$) und in der Ansicht, die Kinder würden niveaugerecht gefördert (also weder unter- noch überfordert; $M=3.12$).

Nach Ansicht der Eltern fördern Luzerner Schulen sowohl traditionelle Tugenden wie Ordentlichkeit, Ehrgeiz oder Gehorsam ($M=3.05$) als auch modernere Tugenden wie etwa Kreativität, kritisches Denken oder eigenständiges Entscheiden ($M=3.18$). Beide

Kategorien von Tugenden sollten nach Ansicht der Eltern aber noch deutlich stärker gefördert werden (traditionelle Tugenden: $M=3.45$; moderne Tugenden: $M=3.64$).

Übersicht über die Skalenmittelwerte der Eltern

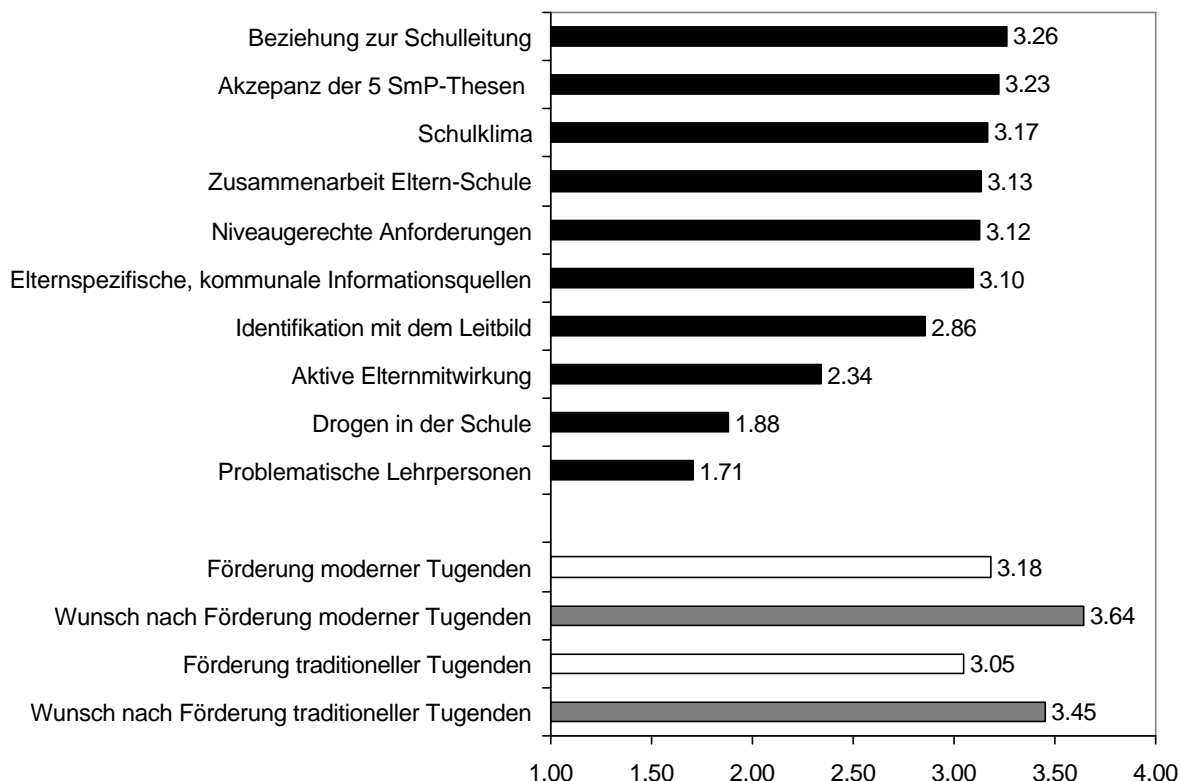


Abbildung 3. Übersicht über die verwendeten Eltern-Skalen (Mittelwerte).

- Im Vergleich zu Eltern aus dem Kanton Zürich beurteilen Luzerner Eltern ihre Schule fast rundum positiver.
- Wo die Eltern angeben, ihre Sprösslinge würden niveaugerecht gefördert, stellen die Eltern auch ein positiveres Schulklima, eine bessere Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule sowie eine intensivere Förderung moderner und traditioneller Tugenden fest.
- Die Eltern fühlen sich relativ gut über das Schulgeschehen informiert. Sie beziehen ihre Schulinformationen primär über die Lehrpersonen (sowohl mündlich als auch schriftlich) und teilweise auch über die Schulleitungen.

2.3 Schulpflegen

Abbildung 4 bietet einen Überblick über die gebildeten Schulpflege-Skalen (auch diese Skalen werden im Verlauf der weiteren Präsentation der Ergebnisse differenzierter dargestellt und inhaltlich schärfer gefasst). Der Überblick zeigt u.a., dass "Schulen mit Profil" auf der inhaltlichen Ebene bei den Schulpflegern weitgehend unumstritten ist: die fünf *Thesen* jedenfalls sind den Befragten recht gut bekannt ($M= 3.44$) und werden mit einem Mittelwert von 3.53 gut akzeptiert. Die Tatsache, dass das *Projekt SmP* dagegen eine etwas geringere Akzeptanz ($M=3.19$) genießt, könnte auf die konkrete Umsetzung des Projekts zurückzuführen sein (Finanzprobleme, Tempo, mangelnde Unterstützung). Insgesamt werden die Auswirkungen von "Schulen mit Profil" als "eher posi-

tiv" (M=3.00) eingeschätzt; wohingegen problematische Wirkungen nicht so stark gewichtet werden (M=2.39).

Übersicht über die Skalenmittelwerte der Schulpflege

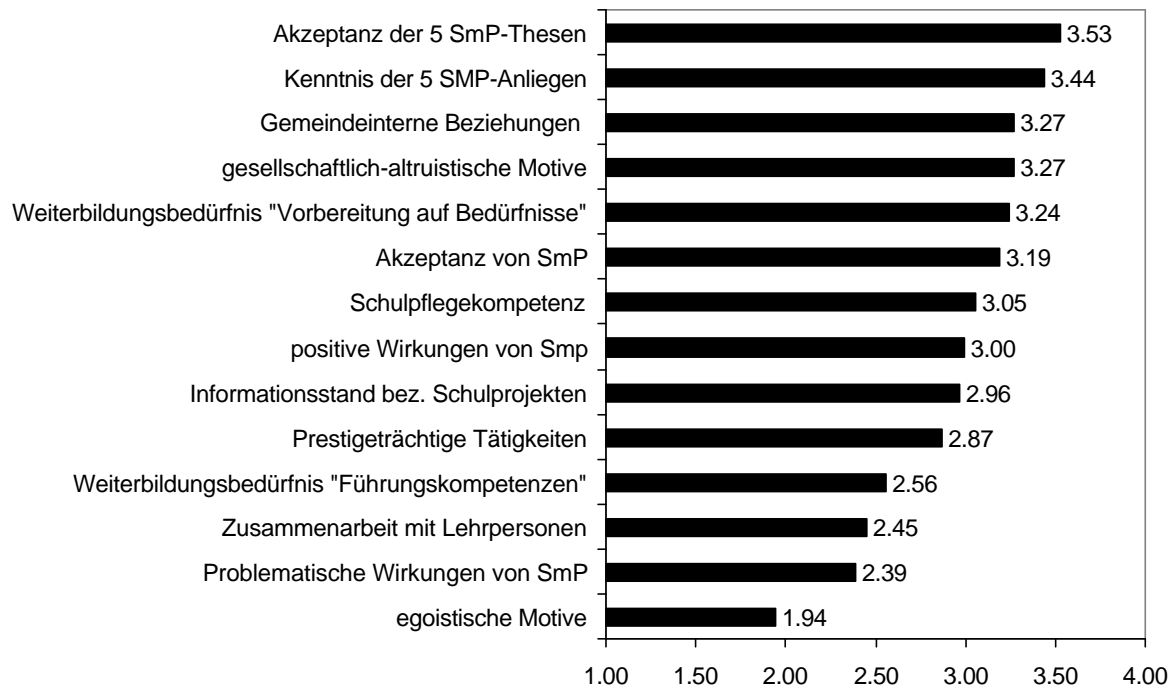


Abbildung 4. Übersicht über alle Schulpflegeskalen (4=stimmt voll und ganz; 1=stimmt überhaupt nicht).

Die Beziehungen der Schulpflegen zu den gemeindeinternen Akteuren sind insgesamt intakt (M=3.27). Schulpflegen schätzen ihre eigene Kompetenz für ihre Schulpflege-Arbeit eher gut ein (M=3.05), auch die aktuellen Schulprojekte kennen sie gemäss Selbstdeklaration relativ gut (M=2.96). Eher prestigeträchtige Tätigkeiten wie z.B. Repräsentationspflichten, öffentliche Auftritte, Zusammenarbeit mit der Schulleitung usw. werden etwas intensiver gepflegt (M=2.87) als die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen an Sitzungen, Arbeitsgruppen oder im Rahmen informeller Gespräche (M=2.45). Schulpflegemitglieder möchten sich primär hinsichtlich anstehender Bedürfnisse (Leistungsauftrag, päd. Entwicklungen, Beurteilung der Schulqualität usw.) weiterbilden (M=3.24) und weniger hinsichtlich ihrer Führungskompetenzen wie z.B. Sitzungsleitung, Personalführung usw. (M=2.56). Bezüglich der Motivation, in der Schulpflege mitzuarbeiten, lassen sich zwei verschiedene Motivationsbündel finden. Die einen Motive können als gesellschaftlich-altruistisch bezeichnet werden (Einsatz für die Gesellschaft, die Wirtschaft, für den guten Zweck usw.) und erreichen einen Mittelwert von 3.27. Andere Motive dienen eher der persönlichen Bedürfnisbefriedigung der Schulpflegemitglieder (Einstieg in die Politik, unter Menschen kommen, Einfluss geltend machen) und werden deshalb als "egoistische Motive" bezeichnet – sie stehen für die Mitglieder der Schulpflegen wenig im Vordergrund (M=1.94).

- Im Vergleich zu den Mitgliedern der Schulpflegen zeigen sich die Schulpflegepräsidenten über die aktuellen Schulprojekte – insbesondere aber auch über "Schulen mit Profil" - besser informiert. Schulpflegen beziehen ihre Schulinformationen primär über die Schulleitungen und erst in zweiter Linie über das offizielle kantonale Mitteilungsblatt oder die kantonalen Broschüren.

- Schulpflegerinnen kümmern sich stärker um die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen als Schulpfleger; die Präsidenten nehmen oft Repräsentationspflichten und prestigeträchtige Schulpflegetätigkeiten vor.
- Schulpflegemitglieder, welche sich selber als kompetent bezeichnen, sehen in SmP weniger Probleme als weniger kompetente Kollegen. Als grösstes Problem bezeichnen die Schulpflegen momentan die Erarbeitung und Umsetzung des Leistungsauftrages; hier – und bezüglich des Qualitätsmanagements - wird auch ein besonderes Weiterbildungsbedürfnis der Schulpflegen geortet.

3. METHODISCHES VORGEHEN

3.1 Untersuchungsdesign

3.1.1 Einbettung in die Gesamtevaluation von "Schulen mit Profil"

Das Hauptanliegen des Moduls 2 besteht darin, neben den im Modul 3 einbezogenen Schulleitungen und Lehrpersonen weitere schulische Akteure in die Befragung einzubeziehen. Insbesondere sollen im Modul 2 auch die Hauptbeteiligten der Schule (also die Schülerinnen und Schüler) quantitativ befragt werden. Gerade die modernen Ansätze des New Public Managements legen eine Kundenorientierung nahe, welche auch im Rahmen dieser Evaluation nicht ausser acht gelassen werden darf. Da die quantitative Befragung jüngerer Schülerinnen und Schüler zu einem derart abstrakten Gegenstand wie "Schulen mit Profil" entsprechende methodische Probleme aufgeworfen hätte, beschränkte sich die Stichprobe auf Schülerinnen und Schüler ab der 5. Primarklasse. Neben den Schülerinnen und Schülern sollten aber gleichzeitig auch deren Eltern befragt werden. Ausserdem wurde die Schulpflege in die Befragung mit einbezogen.

Bei der Befragung dieser Personengruppen wurde sichergestellt, dass sie im Zuge der Auswertung wieder den entsprechenden Gemeinden und Schulen zugeordnet werden konnten. Hier besteht also eine Schnittstelle zwischen den Modulen 3 ("Längsschnitt") und 2 ("quantitative Ergänzungserhebungen".) So wurde es möglich, auf aggregierter Ebene der einzelnen Gemeinde Aussagen darüber zu machen, in welchem Umfeld (Schulpflege, Eltern, Lernende) Schulleitungen bzw. Lehrpersonen operieren, weil sich die Daten wieder miteinander verknüpfen liessen. Auf diese Art und Weise kann das Beziehungsgefüge innerhalb der lokalen Schulen aus den verschiedenen Perspektiven aufgezeigt werden.

3.1.2 Fragestellungen

Die Fragestellungen für die drei Subgruppen wurden mit dem Auftraggeber abgesprochen. Sie können wie folgt präsentiert werden:

3.1.2.1 *Schulpflegen*

- Welche Aufgaben gewichten die Befragten besonders stark?
- Wie sind die Schulpflegen zusammengesetzt (soziodemographisch)?
- Wie sieht die Motivation der Schulpflegemitglieder aus?
- Wie ist das Verhältnis zu den Lehrpersonen, zur Schulleitung, zum Gemeinderat und zum Amt für Unterricht?
- Wo liegen momentan die grössten Probleme?
- Was wissen die Befragten vom Projekt "Schulen mit Profil"?
- Woher haben die Befragten ihre Informationen?

- Welches ist der Beitrag der Befragten zu einer Schule mit Profil?
- Welche Kritik wird gegenüber dem Projekt "Schulen mit Profil" geäußert?
- Wie gross ist die Akzeptanz von Schulen mit Profil?
- Wie werden die Chancen und Risiken von "Schulen mit Profil" eingeschätzt?
- Welche Weiterbildungsbedürfnisse haben die Schulpflegen?
- Welche Unterstützung brauchen die Schulpflegen?
- Wie beurteilen die Schulpflegen die Aufgabentrennung: Aufsicht, Beratung und Evaluation?
- Wie sieht die finanzielle Situation der Schulen aus?

3.1.2.2 Eltern

- Wie akzeptieren die Eltern das Projekt "Schulen mit Profil"?
- Wie ist das Verhältnis der Eltern zu den Lehrpersonen?
- Wie sind die Eltern ins Schulgeschehen eingebunden?
- Wie beurteilen die Eltern die Informationsangebote?
- Woher beziehen die Eltern ihre Schulinformationen?
- Wie beschreiben die Eltern das Schulklima?
- Welche Probleme erleben die Eltern im Zusammenhang mit der Schule?
- Inwiefern kennen und akzeptieren die Eltern das Leitbild ihrer lokalen Schule?
- Wie hoch ist die "Schulzufriedenheit" der Eltern?
- Welche Kritik wird gegenüber dem Projekt "Schulen mit Profil" geäußert?

3.1.2.3 Schülerinnen und Schüler

- Wie schildern die Lernenden das Unterrichtsklima?
- Wie erleben die Lernenden das Schulklima?
- Welche Unterrichtsmethoden erleben die Lernenden, welche bevorzugen sie?
- Wie gross ist ihr subjektiver Lernzuwachs?
- Welche Rahmenbedingungen wünschen sich die Lernenden?
- Wie erleben die Lernenden die Beziehung zur Lehrperson?
- Welche Probleme nehmen die Lernenden an ihrer Schule wahr?
- Wie gross ist die Zufriedenheit der Lernenden mit ihrer Schule?

3.1.3 Erhebungsinstrumente

Ein erstes Instrument diente der Befragung von Schulpflegepräsidenten und Schulpflegemitgliedern. Die Befragten wurden gebeten, auf einer vierstufigen Antwortskala ihre Meinung zu verschiedenen Aspekten der Schule kundzutun. Die vier Stufen und die bei der Auswertung zugeordneten Werte lauteten wie folgt:

- 4 Stimmt voll und ganz
- 3 Stimmt eher
- 2 Stimmt eher nicht
- 1 Stimmt überhaupt nicht

Thematisch gliederte sich dieser Fragebogen in die Bereiche "Meine Arbeit in der Schulpflege", "Information und Informationsfluss", "Situation an der Schule", "Schulen

mit Profil", "Wirkungen von Schulen mit Profil" sowie einige soziodemografische Fragen.

Ein zweiter Fragebogen diente der Erhebung der Einstellungen der Eltern – um eine optimale Vergleichbarkeit mit den Schulpflege-Daten sicherzustellen, wurden genau die gleichen Antwortkategorien verwendet. Die Themen gliederten sich hier wie folgt: "Schul- und Unterrichtsklima", "Zusammenarbeit Eltern-Schule", "Schulen mit Profil", "Erziehungsvorstellungen in der Schule", "Schulinformation, Schulleitung und Schulleitbild". Auch hier wurden einige soziodemografische Angaben zu den Eltern erhoben.

Der Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler war am kürzesten; die Antwortkategorien wurden von den beiden obigen Fragebögen übernommen. Die Schülerinnen und Schüler wurden zu den Themen "unsere Schule", "Unterricht in unserer Klasse", "Unterrichtsmethoden" sowie "meine persönliche Situation" befragt. Selbstverständlich wurden auch die wichtigsten Fragen zur Person der Schülerinnen und Schüler gestellt. Hier fehlten allerdings explizite Fragen zu "Schulen mit Profil". Ausgehend von der Hypothese, dass "Schulen mit Profil" über eine optimierte Schulstruktur für die Schülerinnen und Schüler im Alltag spürbar werden sollte, wurden die Schülerinnen und Schüler nur zu ihrem Schulalltag befragt. Durch die Möglichkeit, die Angaben der Schülerinnen und Schüler mit jenen der Lehrpersonen in Beziehung zu setzen, sollte bei der Auswertung geprüft werden, ob die von den Lehrpersonen vorgenommenen strukturellen Veränderungen auf Schulebene das Antwortverhalten der Kinder und Jugendlichen beeinflussen.

Die verwendeten Items wurden bei jeder Personengruppe auf die konkreten Erkenntnisinteressen zugeschnitten. Dabei wurden auch einzelne Items bzw. Skalen aus bisherigen Untersuchungen oder aus anderen Instrumenten eingesetzt, um sich bei der Auswertung auf eine Referenz beziehen zu können. Aus dem gleichen Grunde wurden bei Eltern und Schulpflegemitarbeitern teilweise identische Items verwendet.

3.2 Stichproben und Rücklauf

3.2.1 Stichprobenziehung und Versand der Fragebögen

3.2.1.1 *Schülerinnen und Schüler*

Aus den schon in Modul 3 einbezogenen Schulklassen wurde für die Befragung der Eltern und der Lernenden eine geschichtete Zufallsstichprobe gezogen: Aus jedem Primarschulhaus wurde eine einzelne Abteilung einbezogen, aus den (zumeist wesentlich grösseren) Oberstufenzentren jeweils deren zwei. Bei der Stichprobenziehung wurde darauf geachtet, dass möglichst alle Stufen proportional zur Grundgesamtheit vertreten waren. Die Auswahl der konkreten Klassen erfolgte allerdings zufällig. Dabei wurden nur Kinder und Jugendliche ab der 5. Klasse berücksichtigt, weil das Lösen der Fragebögen relativ hohe verbal-kognitive Ansprüche stellte. Schliesslich resultierte folgende Stichprobe (vgl. Tabelle 2):

Tabelle 2. Übersicht über die in die Untersuchung einbezogenen Abteilungen (Stichprobe).

Klasse/Stufe	Anzahl Abteilungen
5. Primarklasse	10
6. Primarklasse	10
5./6. Primarklasse	5
Werkschule	2
1. Realklasse	5
2. Realklasse	4
3. Realklasse	4
1./2. Realklasse	1
2./3. Realklasse	1
1. Orientierungsstufe	2
2. Orientierungsstufe	3
3. Orientierungsstufe	2
1. Sekundarklasse	5
2. Sekundarklasse	5
3. Sekundarklasse	5
Total	64

3.2.1.2 Eltern

Von diesen 64 in die Stichprobe einbezogenen Abteilungen meldeten die Schulleitungen bezüglich 43 Abteilungen (also 67%) zurück, welche Sprachen die Eltern der Kinder sprechen und wie viele Kinder die einzelne Abteilung besuchen. Wo diese Angaben vorlagen, wurden die Fragebögen in der entsprechenden Sprache und Zahl bereitgestellt (im Mittel 18 pro Klasse). Für die Eltern ergab dies 586 Fragebögen auf Deutsch, 80 auf Albanisch, 33 auf Serbokroatisch, 20 auf Italienisch, 12 auf Portugiesisch sowie 7 auf Türkisch. War die Anzahl der Kinder einer Klasse nicht bekannt, so wurden 20 Fragebögen für die Kinder und 20 Fragebögen für die Eltern in Deutsch sowie von jeder der obigen Fremdsprachen je ein Exemplar beigelegt. Am 7. Mai 2001 wurde ein Paket mit den Eltern- und Kinderfragebögen sowie den entsprechenden Rückantwortcouverts an die 64 Klassenlehrpersonen versandt. Die Lehrpersonen erhielten den Auftrag, den Kindern und Jugendlichen die Fragebögen an deren Eltern mitzugeben. Ausserdem wurden sie gebeten, den Schülerinnen und Schülern in einer Lektion Zeit zu gewähren, um die Fragebögen auszufüllen. Die beigelegten Umschläge dienten dazu, die Antworten der Schülerinnen und Schüler vor den Augen der Lehrpersonen zu verbergen. Rücksendefrist war bis am 08. Juni 2001.

3.2.1.3 Schulpflege

Am 1. Mai 2001 wurden die Fragebögen an die 29 in die Untersuchung einbezogenen Schulpflegen versandt. Rücksendeschluss war der 16. Juni 2001 (kurz nach Ablauf der Rücksendefrist ging ein Erinnerungsschreiben an die Schulpflegepräsidenten sowie an die Lehrpersonen). Da nur die Adressen der Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten bekannt waren, wurden diese angeschrieben und gebeten, die beigelegten Fragebögen an die weiteren Mitglieder der Schulpflege zu verteilen. Weil auch die Anzahl der Schulpflegemitglieder nicht bekannt war, wurden pro Schulpflege 9 Fragebögen versandt – auch hier mit der Bitte, allfällig fehlende Fragebögen nachzudrucken.

3.2.2 Rücklauf

3.2.2.1 *Schülerinnen und Schüler*

Zuerst muss hier ausdrücklich festgehalten werden, dass im Kanton Luzern mehrklassige Abteilungen relativ verbreitet sind. Es ist also nicht einfach, eine Lehrperson einer einzelnen Klasse oder Stufe zuzuweisen, weil sie z.B. neben den 14 Realschülern auch noch 4 Werkschüler in seiner Abteilung hat. Für die nachfolgende Auswertung wird deshalb zwischen Abteilungen und Klassen unterschieden. Von einer Klasse wird aber nur gesprochen, wenn mehr als zwei Schüler in einer Abteilung vertreten sind.

Bei den Schülerinnen und Schülern konnte insgesamt ein Rücklauf von 1082 gültigen Fragebögen verzeichnet werden. Da die Fragebogen über die Klassenlehrpersonen verteilt wurden, ist nicht zu klären, wie gross der Rücklauf bezogen auf die Schülerinnen und Schüler ganz genau ist. Von den 64 angeschriebenen Lehrpersonen sandten aber 61 die Fragebögen ihrer Abteilung zurück, dies entspricht einem überwältigenden Rücklauf von *95% der Abteilungen*.

Die Befragung der gleichen Lehrpersonen ein halbes Jahr zuvor hatte ergeben, dass sie je 18.33 Schülerinnen und Schüler in ihrer Abteilung hätten. Die mittlere Schülerzahl pro Abteilung bei der Schülerbefragung beträgt jedoch "nur" 17.75 Schülerinnen und Schüler (die Spannweite liegt zwischen 6 und 26 Schülerinnen und Schüler). Damit fehlt im Mittel aus jeder zweiten Abteilung der Fragebogen eines einzelnen Schülers (es kann also diesbezüglich nicht von einer systematischen Verzerrung des Rücklaufs gesprochen werden). Die 64 angeschriebenen Klassen (zu je 18.33 Schüler) müssten insgesamt ca. 1173 Kinder und Jugendliche umfassen. Die eingetroffenen 1082 Fragebögen entsprechen einem Rücklauf von *92.23% der Schülerinnen und Schüler*.

Von diesen 61 Lehrpersonen, deren Klassen an der Befragung teilgenommen haben, hatten 38 (also 62%) bereits an der SmP-Lehrpersonenbefragung von Annie Kummer teilgenommen (vgl. SmP-Zwischenbericht 2). Somit konnten 38 vollständige Datensätze mit Lehrer- und Klassenangaben zusammengefügt werden. So lassen sich Zusammenhänge zwischen den Angaben der Lehrpersonen und ihrer Schüler berechnen.

3.2.2.2 *Eltern*

Ausgehend von den errechneten 1173 Schülerinnen und Schülern in der Stichprobe müssten gleich viele Eltern mit einem Fragebogen erreicht worden sein. Die 483 zurückgesandten Fragebögen entsprechen in diesem Falle einem Rücklauf von 41%. Auf den ersten Blick mag dieser Rücklauf bei den Eltern enttäuschend sein – verglichen mit anderen ähnlich gelagerten Eltern-Befragungen liegt er aber durchaus in einem üblichen Rahmen.

3.2.2.3 Schulpflege

Wird die Stadt Luzern² (welche mit ihrer 60-köpfigen Schulpflege nicht als Regelfall gelten kann) als "Ausreisser" aus der Berechnung ausgeschlossen, so zählt eine Schulpflege im Mittel 6.6 Personen (ohne Ausschluss der Stadt Luzern wären es 9.25 Mitglieder). Die 28 Schulpfleger (ohne Luzern) mit je 6.6 Mitgliedern umfassen demgemäss ca. 185 Personen. Der Rücklauf von 116 Fragebogen (ohne Luzern) beträgt somit 63%. Wird die Stadt Luzern nicht aus der Berechnung ausgeschlossen, so beträgt der Rücklauf noch 50%.

3.2.3 Beschreibung der Stichproben

Die Repräsentativität einer Befragung wird nicht nur durch einen quantitativ hohen Rücklauf gesichert, sondern insbesondere durch die Qualität einer Stichprobe bestimmt. Deshalb gilt es im Folgenden, die Stichproben genauer zu analysieren, um zu zeigen, dass es bezüglich wichtiger Kriterien (Geschlecht, Alter, Muttersprache, Schulstufen usw.) keine systematischen Verzerrungen der Grundgesamtheit gibt.

3.2.3.1 Schülerinnen und Schüler

Wie schon erwähnt, ist der Rücklauf bei den Schülerinnen und Schülern quantitativ enorm hoch. Trotzdem soll hier analysiert werden, ob auch qualitativ eine repräsentativer Rücklauf vorliegt.

Die Angaben in Tabelle 3 stimmen nicht genau mit Tabelle 2 überein, weil dort die einzelnen Abteilungen gezählt wurden, in Tabelle 3 aber nach Klassen ausgewertet wird. Der Vergleich des Rücklaufs mit den angeschriebenen Klassen zeigt aber ein sehr erfreuliches Bild: Es fehlen im Rücklauf lediglich die Angaben von einer einzigen Realklasse, sowie jene von zwei zweiten und einer dritten IORST-Klasse(n). Von der Werkschule, der Sekundarschule und der Primarschule (5. und 6. Klassen inklusive Mischklassen) beträgt der Rücklauf der Klassen 100%. Werden in Tabelle 3 die prozentualen Anteile von Schülern und Klassen im Rücklauf miteinander verglichen, so ergibt sich ein plausibles Verhältnis. Machen die Fünftklässler z.B. 22.46% des Rücklaufs aus, so macht die Anzahl der 5. Klassen 22.39% der befragten Klassen aus. Etwas weniger gut sieht das Verhältnis einzig bei den sechsten Klassen aus (vgl. Tabelle 3).

² Aus der Stadt Luzern sind 6 Fragebögen von Schulpflegemitarbeitern zurückgesandt worden. Hier wurden also nur einige wenige Vertreter der 60-köpfigen Schulpflege mit einem Fragebogen bedient.

Tabelle 3. Differenzierte Übersicht über die Anzahl Schüler pro Stufe und Klasse.

	Anz. Schüler		Anz. Klassen	
	Absolut	Relativ (%)	Absolut	Relativ (%)
5. Klasse	239	22.46	15	22.39
6. Klasse	205	19.27	15	22.39
1. IORST und KORST	39	3.67	2	2.99
2. IORST und KORST	21	1.97	1	1.49
3. IORST und KORST	14	1.32	1	1.49
1. Real	66	6.20	5	7.46
2. Real	94	8.83	6	8.96
3. Real	70	6.58	5	7.46
1. Sek	106	9.96	5	7.46
2. Sek	91	8.55	5	7.46
3. Sek	101	9.49	5	7.46
1.-3. Werkklasse	18	1.69	2	2.99
Total	1064	100.00	67	100.00

Von jeder der fünf befragten Klassenstufen sind im Rücklauf ca. 20% enthalten (+/- 3%). Damit kann von einem sehr ausgeglichenen Verhältnis der einzelnen Klassenstufen gesprochen werden. Da alle Primarklassen geantwortet haben, sind sie eher leicht übervertreten, die neunten Klassen etwas untervertreten (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4. Anzahl Schüler pro Klassenstufe (ohne Werkschüler).

	Anz. Schüler		Anz. Klassen	
	Absolut	Relativ (%)	Absolut	Relativ (%)
5. Klasse	239	22.85	15	23.08
6. Klasse	205	19.60	15	23.08
7. Klasse	211	20.17	12	18.46
8. Klasse	206	19.69	12	18.46
9. Klasse	185	17.69	11	16.92
Total	1046	100.00	65	100.00

Auf der Sekundarstufe I ist sicher auch die Verteilung auf die verschiedenen Schultypen von Interesse. Mit Blick auf Tabelle 5 lässt sich aussagen, dass 5. und 6. Klassen sowie Real- und Sekundarklassen jeweils mit gut 20% in der Stichprobe vertreten sind. Deutlich kleiner ist dagegen der Anteil der IORST/KORST-Klassen (ca. 6%) sowie der Werkklassen (3%). Bezogen auf die Klassen kann damit von einer qualitativ einwandfreien Stichprobe ausgegangen werden.

Tabelle 5. Anzahl Schüler pro Schultyp.

	Anz. Schüler		Anz. Klassen	
	Absolut	Relativ (%)	Absolut	Relativ (%)
5. Klasse	239	22.46	15	22.39
6. Klasse	205	19.27	15	22.39
IORST und KORST	74	6.95	4	5.97
Werkschule	18	1.69	2	2.99
Realschule	230	21.62	16	23.88
Sekundarschule	298	28.01	15	22.39
Total	1064	100.00	67	100.00

Die meisten der befragten Schülerinnen und Schüler (86%) leben seit ihrer Geburt in der Schweiz. 4.5% sind 11-15 Jahre in der Schweiz, 6.5% wohnen seit 5-10 Jahren hier, 2.5% seit 1-4 Jahren und ein halbes Prozent seit weniger als einem Jahr. Der Fremdsprachenanteil von 22.5% spricht ebenfalls für ein realistisches Abbild der Grundgesamtheit im Rücklauf (die Muttersprachen der Schülerinnen und Schüler finden sich in Tabelle 6). Mit 8.12% ist Albanisch die häufigste fremde Muttersprache – gefolgt von Kroatisch (2.33%) und Türkisch sowie Italienisch (je 2.15%).

Tabelle 6. Muttersprachen der befragten Schülerinnen und Schüler.

Muttersprache	Absolut	Relativ (%)
Deutsch	831	77.52
Albanisch	87	8.12
Kroatisch	25	2.33
Türkisch	23	2.15
Italienisch	23	2.15
Französisch	20	1.87
Serbisch	16	1.49
Portugiesisch	8	0.75
Spanisch	8	0.75
andere Sprachen	31	2.89
Total	1072	100.00

88% der Kinder wohnen bei beiden Elternteilen; 9.5% bei einer alleinerziehenden Mutter, 1.5% bei einem alleinerziehenden Vater (1% bei Verwandten). 93% der Väter arbeiten an einer Vollzeitstelle, wohingegen 3% nicht erwerbstätig sind (Hausmänner, Arbeitslose, Invalide, Verstorbene). Bei den Müttern ist ein guter Drittel voll erwerbstätig, während ein guter Fünftel voll für den Haushalt verantwortlich ist. 42% der Mütter sind damit an einer grösseren oder kleineren Teilzeitstelle angestellt. In der Stichprobe sind relativ viele Bäuerinnen und Bauern, Hausfrauen (u.a.) vertreten, die in Wirklichkeit mehr als fünf Tage pro Woche arbeiten, in Tabelle 7 aber trotzdem mit fünf Tagen aufgeführt werden.

Das mittlere Lebensalter der befragten Schülerinnen und Schüler beträgt 13.6 Jahre (SD=1.60). Zufälligerweise haben genau gleich viele Mädchen wie Knaben ihr Geschlecht bekanntgegeben (je 523). Gut die Hälfte ihrer Lehrpersonen sind weiblich

(52.6%); 75% der Lehrpersonen arbeitet in einem Vollpensum. 2 Primarlehrpersonen unterrichten mit GBF. All diese Angaben verweisen auf eine sehr solide, repräsentative Stichprobe bezogen auf die Schülerschaft.

Tabelle 7. Berufstätigkeit der Eltern.

Tage/Woche	Mutter		Vater	
	Absolut	Relativ (%)	Absolut	Relativ (%)
0	217	22.53	31	3.13
1	78	8.10	3	0.30
2	122	12.67	1	0.10
3	130	13.50	7	0.71
4	74	7.68	24	2.43
5	342	35.51	923	93.33
Total	963	100.00	989	100.00

3.2.3.2 Eltern

Bei den Eltern ist der Rücklauf quantitativ nicht übermässig hoch (41%). Hier soll nun die Qualität des Rücklaufs geprüft werden – diese ist für die Repräsentativität der Ergebnisse mindestens ebenso wichtig wie die reine Quantität.

61% der Eltern-Fragebogen wurden von der Mutter alleine ausgefüllt, 10% vom Vater allein. Für 28% der Fragebogen übernehmen die Eltern gemeinsam die Verantwortung – das fehlende eine Prozent der Fragebögen wurde von "anderen" ausgefüllt.

Bezüglich der fremdsprachigen Eltern kann festgehalten werden, dass diese in etwa jener der fremdsprachigen Kinder und Jugendlichen entspricht, was eine gewisse Plausibilität garantiert. Waren es bei den Schülerinnen und Schülern z.B. 78% mit Muttersprache deutsch, so sind es bei den Eltern 80%. Die häufigste Fremdsprache bei den Kindern und Jugendlichen (Albanisch mit einem Anteil von 8%) ist mit 7% bei den Eltern in einem vergleichbaren Rahmen vertreten (vgl. Tabelle 8). Etwa 80% der Mütter und Väter leben seit Geburt in der Schweiz.

Tabelle 8. Muttersprache der Eltern.

Sprache	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit (%)
Deutsch	381	80.2
Albanisch	34	7.2
Italienisch	18	3.8
Kroatisch	8	1.7
Serbisch	8	1.7
Türkisch	6	1.3
Portugiesisch	5	1.1
Französisch	1	0.2
Spanisch	3	0.6
Andere	11	2.3
Gesamt	475	100.0

Die Frage nach der höchsten Ausbildung der Eltern zeigt, dass die Väter tendenziell über die längere Ausbildung verfügen. Sie haben proportional häufiger als die Mütter eine Hochschule oder Fachhochschule besucht. Ausserdem haben mehr Väter als Mütter eine 3- oder 4-jährige Lehre absolviert, wohingegen die Mütter häufiger eine 1- bis 2-jährige Lehre gemacht haben. In der Kategorie "Matur, Diplommittelschule, LehrerInnenseminar" schwingen aber die Mütter obenaus (vgl. Abbildung 5).

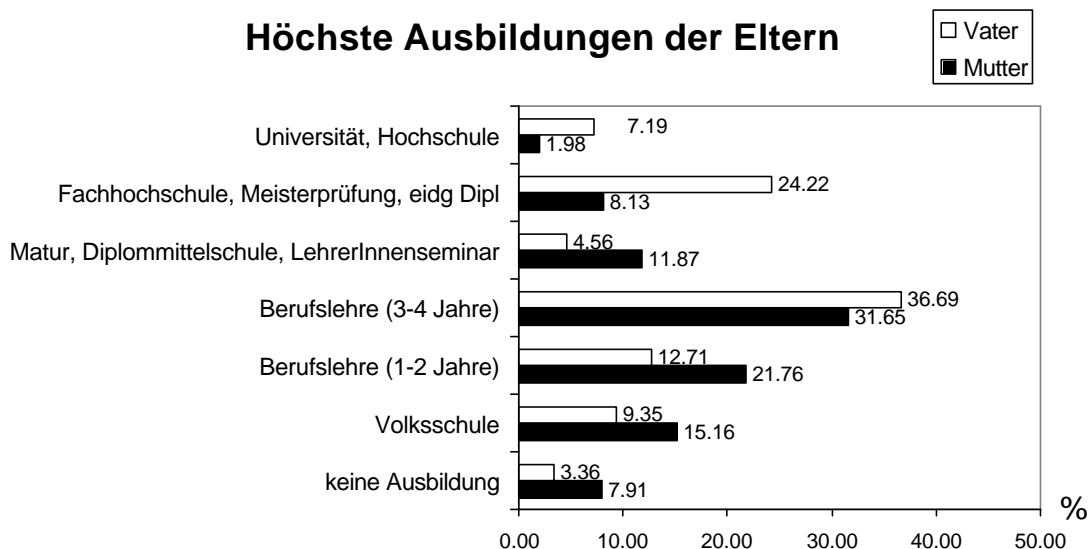


Abbildung 5. Ausbildung von Müttern und Vätern im Vergleich (Angaben in %).

Die meisten Väter (92.2%) arbeiten an einer 81-100%-Stelle. Weniger als je 2.5% der Väter arbeitet demzufolge nur vier, drei, zwei oder einen Tag pro Woche. Bei den Müttern sieht die Situation ziemlich anders aus: 10.2% der Mütter sind 81-100% erwerbstätig – 30.6% bezeichnen sich als Hausfrau und Mutter (vgl. Abbildung 6). Damit sind in der Elternstichprobe beruflich stark engagierte Mütter eher untervertreten, zumal die Schülerinnen und Schüler nicht von 10% voll berufstätigen Müttern, sondern von 35% gesprochen haben.

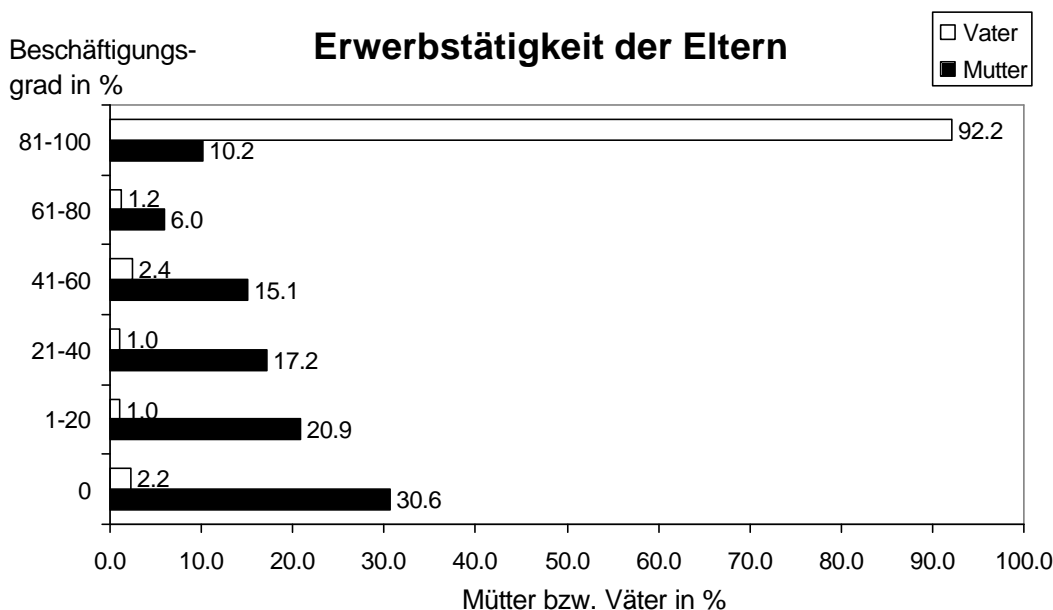


Abbildung 6. Erwerbstätigkeit von Müttern und Vätern im Vergleich (Angaben in %).

Im Mittel haben die befragten Eltern 2.6 Kinder. Die Kinder, welche ihren Eltern den Fragebogen nach Hause brachten, besuchen alle eine fünfte oder höhere Klasse. 190 der zurückgesandten Fragebögen wurden von Primarschülern (5./6. Klasse) den Eltern heimgebracht. 122 der ausgewerteten Fragebögen gelangten via Sekundarschüler an die Eltern und 48 über Realschüler. Diese Angaben sind wichtig, weil die Eltern angewiesen wurden, sich in der Beantwortung der Fragen auf jenes Kind zu beziehen, welches den Fragebogen nach Hause brachte (vgl. Abbildung 7).

Verteilung der Kinder auf die Schulstufen

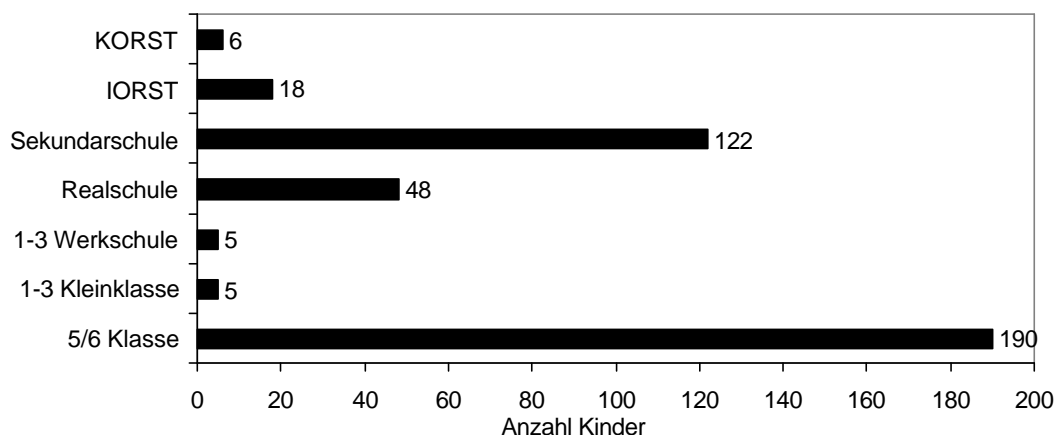


Abbildung 7. Übersicht über die Klassen und Schultypen der Kinder, welche den Fragebogen nach Hause brachten.

19% der Eltern behaupten vom betreffenden Kind, es übertreffe die Lernziele, während 63% angeben, ihr Kind erreiche die Lernziele. 17% der Kinder erreichen die Lernziele, wenn sie Hilfe bekommen und 1% der Kinder erreicht die Lernziele auch mit Hilfestellungen nicht.

3.2.3.3 Schulpflege

Eine Schulpflege umfasst im Mittel 9.25 Mitglieder (SD=11.68). Die hohe Standardabweichung weist aber darauf hin, dass es in der Grösse der Schulpflegen enorme Abweichungen gibt. Diese statistischen Abweichungen werden durch eine einzige, ganz besonders grosse Schulpflege verursacht: Die Schulpflege der Stadt Luzern, welche 60 Personen umfasst. Die zweitgrösste Schulpflege ist mit 10 Personen bereits verhältnismässig klein. Eine weitere Analyse der Schulpflege-Grössen zeigt, dass eine ungerade Anzahl von Mitgliedern besonders beliebt ist. Der häufigste Fall ist eine siebenköpfige Schulpflege – in der Stichprobe sind 47 Personen aus siebenköpfigen Schulpflegen vertreten (vgl. Abbildung 8).

Ein Schulpflegemitglied wendet pro Monat knapp 15 Stunden für die Schulpflegetätigkeit auf, wobei die Streuung (SD=10.85) auf grosse Unterschiede hinweist: Die Bandbreite reicht von 3 bis 85 Stunden pro Monat. Dabei lässt sich tendenziell feststellen, dass Schulpflegemitglieder mit zunehmendem Alter immer mehr Zeit für die Schulpflegetätigkeit einsetzen ($r=.27^{**}$). Die 24 Schulpflegepräsidenten in der Stichprobe wenden höchstsignifikant mehr Zeit für ihre Schulpflegetätigkeit auf als die Mitglieder der Schulpflege, in der Regel etwa doppelt so viel: Ein Präsident setzt pro Monat im Mittel

23.86 Stunden ein (SD=16.24) ein normales Mitglied dagegen "nur" 11.88 Stunden (SD=7.31). Jene 15 Befragten, welche *kein* eigenes Schulkind in der betreffenden Schulgemeinde haben, setzen deutlich mehr Zeit für ihre Schulpflegetätigkeit ein als die anderen Schulpflegetmitglieder. Wer ein eigenes Kind in der gleichen Schulgemeinde zur Schule schickt, wendet 13.2 Stunden auf, wer kein solches Kind hat dagegen 23.2 Stunden ($t=3.48^{**}$). Zwischen den Geschlechtern besteht kein Unterschied im Zeitaufwand.

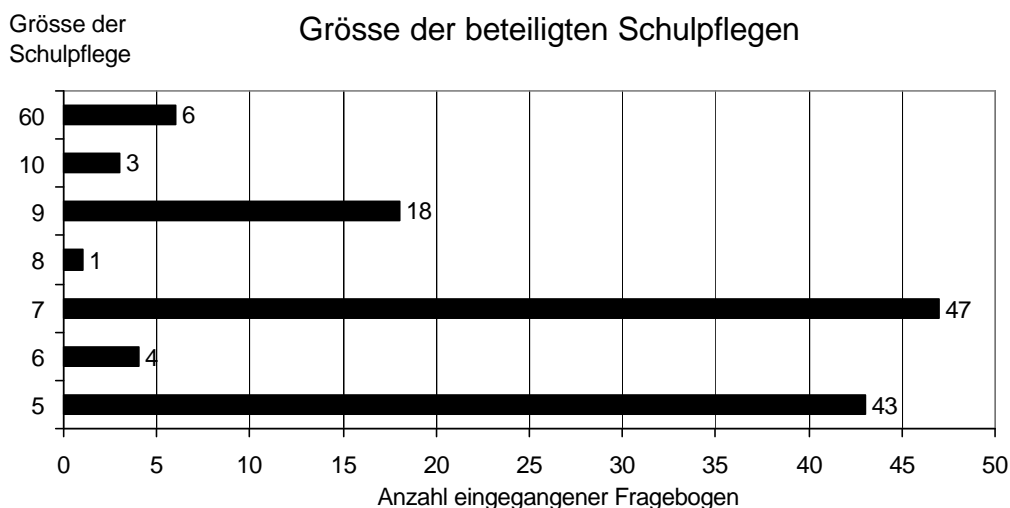


Abbildung 8. Grösse der beteiligten Schulpflegen und Anzahl eingegangener Fragebogen.

In den einzelnen Schulpflegen ist die Benennung der verschiedenen Ressorts sehr unterschiedlich. Wahrscheinlich verstecken sich hinter verschiedenen Bezeichnungen teilweise aber sehr ähnliche Zuständigkeitsbereiche. Die Auszählung der Ressorts in Tabelle 9 erfolgte so, dass Doppelnennungen zweifach gezählt wurden. So wurde z.B. "Rechtswesen und Finanzen" sowohl bei "Rechtswesen" als auch bei "Finanzen" verbucht. Neben dem Präsidium (24 Nennungen) ist das Ressort "Elternmitwirkung" mit 14 Nennungen das häufigste. Die Ressorts "Betrieb und Organisation", "Qualitätssicherung" sowie "Finanzen" sind mit je 10-facher Nennung ebenfalls relativ häufig vertreten. In gewissen Schulpflegen wird nach Schulstufen unterschieden (Kindergarten, Primar- und Oberstufe), in einzelnen ist eine Person der Schulpflege auch für bestimmte Schulhäuser (mit allen Ressorts) verantwortlich. Als Einzelnennungen zu verstehen, sind die Ressorts: Anlässe, Bildung, Pensen, Schulleitung, Multikulturelle Schule sowie Führung (in der Tabelle nicht aufgeführt).

Knapp 60% der Sitze in den Schulpflegen entfallen auf Frauen. Unter Berücksichtigung dieser Geschlechterverteilung in den Schulpflegen wären aus statistischer Sicht 9.8 männliche Schulpflegepräsidenten zu erwarten. Tatsächlich befinden sich von den 24 Schulpflegepräsidien aber deren 16 in männlicher Hand ($\chi^2=8.29^{**}$), was einer deutlich überproportionalen männlichen Vertretung im Präsidentenamt entspricht.

Die Schulpflegepräsidenten sind mit 44.3 Jahren etwas älter als die anderen Mitglieder der Schulpflege (41.1 Jahre; $t=2.62^*$). Über alle Sitze der Schulpflegen hinweg beträgt der Altersdurchschnitt 41.8 Jahre. Die Frauen sind dabei etwas jünger als die Männer (Frauen: 40.3 Jahre; Männer: 43,3 Jahre; $t=2.50^*$).

Tabelle 9. Verteilung der Schulpflegemitglieder auf die verschiedenen Ressorts.

Anzahl	Ressort
14	Elternmitwirkung
10	Betrieb und Organisation
10	Qualitätssicherung
10	Finanzen
9	Personelles
7	Öffentlichkeitsarbeit
6	Schulverwaltung
5	Administration / Sekretariat
5	Lernende
4	Schuldienste
4	Oberstufe
4	Primarschule
4	Kindergarten
4	Schulentwicklung
3	Rechtswesen
3	Konfliktmanagement
3	Aktuariat
2	Vizepräsidium
2	Musikschule
2	Information
2	Schulhaus xy mit allen Ressorts
2	Förderangebote

4.54 Jahre amtieren (SD=3.14) die Befragten im Mittel bereits in der Schulpflege. Wer das Schulpflegepräsidium führt, ist nicht unbedingt länger in der Schulpflege als die normalen Mitglieder der Schulpflege. Die älteren Schulpfleger sind auch schon länger in der Schulpflege dabei als die jüngeren ($r=.43^{***}$). 62% der Schulpflegenden waren noch nicht in der Schulpflege, als ihre Schule damit begann, bewusst am Projekt "Schulen mit Profil" zu arbeiten.

Im Mittel ist eine Schulpflegerin oder ein Schulpfleger gut 3 Tage pro Woche erwerbstätig, wobei hier eine relativ grosse Streuung (SD=1.93) festzustellen ist (vgl. Tabelle 10). Gut 44% der Schulpflegerinnen und -pfleger arbeiten an einer Vollzeitstelle.

Tabelle 10. Erwerbstätigkeit von Schulpflegerinnen und Schulpflegern.

Erwerbstätigkeit	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit (%)
0%	13	11.3 %
1-20%	20	17.4 %
21-40%	17	14.8 %
41-60%	8	7.0 %
61-80%	6	5.2 %
81-100%	51	44.3 %
Total	115	100.0 %

Welche Ausbildung bringen Mitglieder von Schulpflegen mit in ihr Amt? 29.5% hat eine drei- oder vierjährige Lehre abgeschlossen, weitere 28.7% haben eine Fachhochschule (Technikum, HWV) besucht oder eine eidgenössische Meisterprüfung abgelegt. Personen mit kurzen Ausbildungsgängen sind kaum in den Schulpflegen vertreten (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11. *Ausbildungen der Schulpflegen.*

Höchste Ausbildung	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Volksschule, Anlehre	2	1.6
Lehre bis 2 Jahre	14	11.5
Lehre bis 4 Jahre	36	29.5
Matur, Diplommittelschule, Seminar	17	13.9
Fachhochschule, Technikum, HWV, eidg. Meisterprüfung	35	28.7
Universität, Hochschule	15	12.3
Andere Ausbildungen	3	2.5
Total	122	100.0

Ein Mitglied der Schulpflege hat im Mittel etwas mehr als 2 eigene Kinder (SD=1.07). Besonders gut vertreten sind in den Schulpflegen Eltern von Kindern, welche die Primarschule besuchen (1.-6. Primarklasse total 51.9%). Absolut untervertreten sind in den Schulpflegen Eltern von Kleinklassen-, Werk- und Realschülern (zusammen nur 2.2%). Überproportional viele Schulpflegemitglieder haben hingegen Kinder, welche die Sekundarschule oder das Gymnasium besuchen (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12. *Schulstufe der Kinder von Schulpflegemitgliedern.*

Schulstufe	Anzahl Kinder (absolut)	Anzahl Kinder (relativ)
noch nicht schulpflichtig	37	13.2 %
Kindergarten	16	5.7 %
1/2 Klasse	51	18.1 %
3/4 Klasse	50	17.8 %
5/6 Klasse	45	16.0 %
1-3 Kleinklasse	2	0.7 %
1-3 Werkschule	1	0.4 %
Realschule	3	1.1 %
Sekundarschule	21	7.5 %
IORST	1	0.4 %
KORST	5	1.8 %
Gymnasium	16	5.7 %
nicht mehr schulpflichtig	33	11.7 %
Total	281	100.0 %

Zusammenfassend lässt sich das Bild der "typischen Luzerner Schulpflege" wie folgt zeichnen: Eine typische Luzerner Schulpflege umfasst 7 Mitglieder, und wenn nicht, so hat sie mit grosser Wahrscheinlichkeit 5 oder 9 Mitglieder. Die Mitglieder der Schulpflege sind im Mittel 42 Jahre alt und bereits viereinhalb Jahre im Amt; meist sind sie

erst dazugestossen, nachdem die Schule bewusst ins Projekt "Schulen mit Profil" eingestiegen ist. Drei Tage pro Woche gehen die Schulpflegmitglieder einer Erwerbstätigkeit nach. Sie haben häufig eine drei- bis vierjährige Lehre oder eine Fachhochschule besucht. Ein Mitglied der Schulpflege hat etwa 2 Kinder, welche meist die Primar- oder Sekundarschule bzw. das Gymnasium besuchen, sehr selten hingegen die Real- oder Werkschule bzw. eine Kleinklasse. Die Sitze in den Schulpflegen werden zu 60% von Frauen belegt - mit Ausnahme des Präsidentenstuhls. Dieser wird in zwei Dritteln von allen Fällen von einem Mann besetzt (welcher ausserdem etwas älter ist als die "normalen" Mitglieder). Monatlich wenden die Präsidenten für ihr Amt 24 Stunden auf, die Mitglieder nur deren 12. Neben dem Amt des Präsidenten sind die Ressorts "Elternmitwirkung", "Betrieb und Organisation", "Finanzen" sowie "Qualitätssicherung" besonders weit verbreitet.

3.3 Auswertung der Daten

Im Rahmen der Auswertung mit dem Statistikprogramm SPSS 10.0 gelangten neben den üblichen univariaten Datenanalysen insbesondere konfirmative Methoden zum Einsatz. Sowohl die Faktoren- als auch die Varianzanalysen standen im Zentrum: Es ging darum, Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Blickwinkel der befragten Personengruppen aufzuzeigen.

Ähnliche Items wurden für die Auswertung soweit als möglich zu sog. "Skalen" zusammengefasst, indem ein Mittelwert aus diesen Items errechnet wurde. Die thematische Bündelung erfolgte einerseits aufgrund theoretischer Überlegungen, die bereits bei der Konzeptualisierung des Fragebogens angestellt worden waren, andererseits unter Zuhilfenahme statistischer Testverfahren (Reliabilitätsanalysen, Faktorenanalysen), welche prüften, ob die Zusammenfassung dieser Items bestimmten Standards an Zuverlässigkeit und Eindimensionalität genügt. Dabei gilt es zu beachten, dass ein Konstrukt wie etwa die "Schulzufriedenheit" unmöglich mit sechs Items umfassend abgebildet werden kann. Dennoch können sechs Items als Indikatoren für ein solch abstraktes Konstrukt dienen und eine allgemeine Vorstellung davon liefern, in welcher Ausprägung diese Dimension in der Realität etwa vorliegt.

In der Präsentation der Daten wird einleitend stets die entsprechende Fragestellung erwähnt, bevor die Mittelwerte (M) und als Streuungsmass die Standardabweichung (standard deviation, SD) berichtet werden. Vereinfacht ausgedrückt, gibt die Standardabweichung an, wie gross die "Einigkeit" unter den Befragten war. Höhere Zahlen bedeuten dabei eine grosse Streuung (also: geringe Einigkeit). Weitergehende konfirmatorische Analysen (z.B. Subgruppenvergleiche) werden standardmässig auf der Ebene der Skalen vorgenommen. Der Mittelwert 4 steht jeweils für maximale Zustimmung, 1 dagegen für minimale Zustimmung. Werte über 2.50 können demnach als eher zustimmend, Werte darunter als eher ablehnend interpretiert werden.

Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen werden mit Hilfe von sog. Korrelationen dargestellt. Der Korrelationswert r hat definitionsgemäss einen Wertebereich von -1 bis +1. Der Wert 1 bedeutet, dass ein hoher Wert auf der einen Variable immer mit einem entsprechend hohen Wert auf der anderen Variablen einher geht – und analog dazu ein tiefer Wert auf der einen Variablen mit einem tiefen Wert auf der anderen

Variablen. Also: Je höher Variable A, desto höher Variable B. Ein Wert von $r=0$ würde dagegen bedeuten, dass die Variablen überhaupt keinen Zusammenhang aufwiesen. Der Zusammenhang $r=-1$ verweist auf einen perfekt negativen Zusammenhang: Je höher Variable A, desto tiefer Variable B. Zur Interpretation der Korrelationen kann folgende Aufstellung dienen (vgl. Wittenberg, 1991, S. 125):

$r=.20$ bis $r=.50$ geringer Zusammenhang
 $r=.50$ bis $r=.70$ mittlerer Zusammenhang
 $r=.70$ bis $r=.90$ starker Zusammenhang

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

In der Datenauswertung werden prinzipiell nur Zusammenhänge und Unterschiede berichtet, die statistisch signifikant sind. Vereinfacht ausgedrückt, bedeutet dies, dass nur dann von Zusammenhängen oder Unterschieden gesprochen wird, wenn diese nach statistischen Berechnungen mit einer Wahrscheinlichkeit von 95% (d.h. $p>.05$) auch dann bestehen würden, wenn *alle* Luzerner Schulpflegen, Eltern oder Schüler bei der Befragung mitgemacht hätten. Die Abkürzungen werden dabei wie folgt verwendet:

95%	$p>.05$	*	signifikant
99%	$p>.01$	**	hochsignifikant
99.9%	$p>.001$	***	höchstsignifikant

Die Auswertung der qualitativen Daten erfolgte mit der Inhaltsanalyse-Software Atlas-ti 4.1. Einzelne frei formulierte Antworten der Befragten wurden dabei maschinell erfasst und verschiedenen Codes zugeordnet, welche aus dem Material heraus entwickelt wurden. Die Codierung erfolgte so, dass ähnliche Nennungen jeweils dem gleichen Code zugeordnet wurden. Für die Auswertung konnten die Nennungen einerseits ausgezählt werden. Andererseits war jederzeit ein Rückgriff auf die Originaldaten möglich, womit jeder Code auch inhaltlich differenziert beschrieben werden konnte.

4. EVALUATIONSERGEBNISSE

4.1 Die Akteure

Im Folgenden werden die Evaluationsergebnisse in ausführlicher Form dargestellt. Die Präsentation der Evaluationsergebnisse geht dabei vorerst von den hier untersuchten Akteuren aus: den Schülerinnen und Schülern, den Eltern und schliesslich den Schulpflegern. Ein Überblick über die Sichtweisen dieser Personen dient als Grundlage, um alle weiteren Ergebnisse besser einordnen zu können. Es geht hier also um die intrapersonale Ebene der Einstellungen. Nach dieser Vorstellung der befragten Akteure wird auf der Mikroebene der Unterricht fokussiert, bevor das Augenmerk auf die Einzelschule und damit auf die Meso-Ebene gelegt wird. Bezüglich der Einzelschule sollen v.a. die lokalen Rahmenbedingungen sowie die sozialen Beziehungen an den Schulen analysiert werden. Das abschliessende Unterkapitel des Ergebnisteils befasst sich auf der Makroebene mit dem kantonalen Projekt "Schulen mit Projekt" insgesamt. Damit beginnt die Präsentation der Ergebnisse bei den befragten Personen, bevor mit zunehmender Distanz das Luzerner Schulwesen insgesamt ins Blickfeld gerät.

4.1.1 Die Schülerinnen und Schüler

Bei der Vorstellung der Ergebnisse stehen zunächst die Schülerinnen und Schüler im Zentrum, weil es sich bei ihnen um die Hauptakteure der Schule handelt. Zuerst werden dabei die Probleme der Schülerinnen und Schüler angesprochen, bevor deren Schulzufriedenheit thematisiert wird.

4.1.1.1 **Problembereiche der Schule aus Sicht der Schülerinnen und Schüler**

Ich würde lieber in die Schule gehen, wenn auf uns mehr Rücksicht genommen würde, ich meine, wir sind ja keine Maschinen (Schüler).

Mich stört, dass es ein Rauchverbot gibt, obwohl es die Lehrer nicht interessiert, ob wir rauchen oder nicht (Schüler).

Unsere Lehrerin, sie ist so was von locker (...), jeder macht, was er will, niemand hat noch ein bisschen Respekt, solche Lehrer sind doch überflüssig (Schülerin).

Die drei offenen Fragen nach Problemen bzw. Verbesserungsvorschlägen und Kommentaren brachten eine ganze Menge von problematischen Aspekten der Schule zum Vorschein. In der Absicht, gerade zu Beginn eine Übersicht darüber zu bieten, was die Schülerinnen und Schüler bezüglich des Themas "Schule" bewegt, werden hier jene Aspekte quantifiziert³ dargestellt, die bei den Kindern und Jugendlichen Anlass zu Un-

³ Die Probleme wurden aus drei verschiedenen, offenen Items zusammengetragen. Das eine bezog sich auf Probleme, ein anderes auf Verbesserungsvorschläge und ein letztes bot Raum für allgemeine

zufriedenheit geben (vgl. Abbildung 9). Um Fehlinterpretationen zu vermeiden, gilt es dabei zu beachten, dass Mehrfachnennungen jeweils möglich waren, weshalb die Zahlenangaben nicht als Anzahl Schüler, sondern als *Anzahl Nennungen* zu werten sind. Eine qualitative Analyse sowie eine differenziertere Aufschlüsselung der hier im Sinne eines Gradmessers zusammengefassten und quantifizierten Nennungen erfolgt im weiteren Verlaufe der Darstellung an der thematisch jeweils passenden Stelle.

Problembereiche der Schülerinnen und Schüler

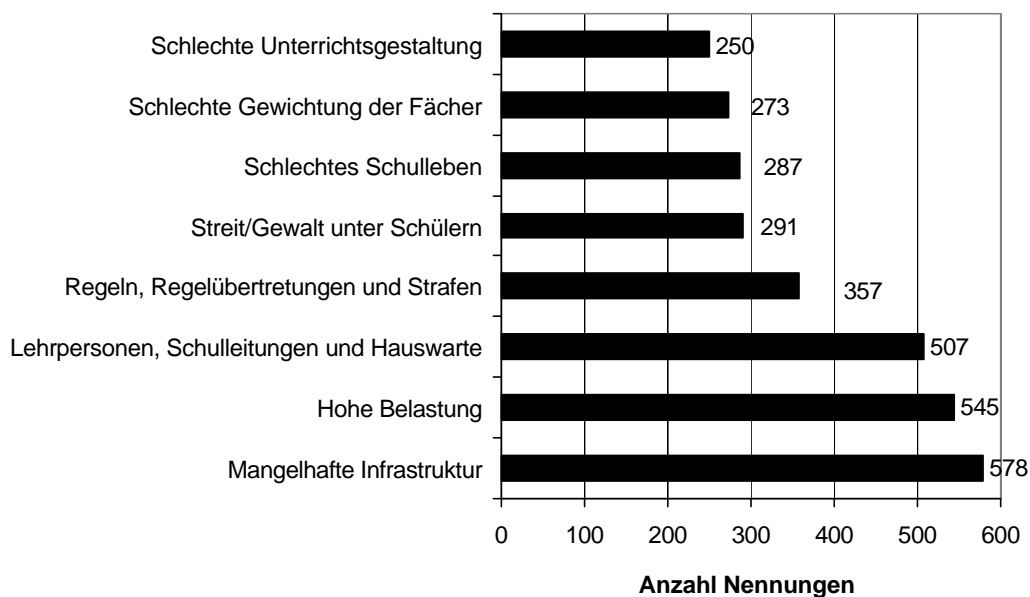


Abbildung 9. Problembereiche der Schule aus Sicht der Schülerinnen und Schüler – Kategorisierung und Auszählung der handschriftlichen Angaben der Kinder (Mehrfachnennungen).

Bevor diese Problembereiche aufgedeckt werden, sei hier festgehalten, dass 119 Schülerinnen und Schüler auf die oben erwähnten offenen Fragen in verschiedenen Nuancen explizit schreiben, dass an ihrer Schule "alles gut" sei. Darunter sind auch einige ganz euphorische Stimmen zu finden: "wir haben es ganz gut", "ich bin sehr zufrieden", "es ist voll OK", "es könnte nichts besser sein", "ich fühle mich sehr wohl", "wir haben das beste Schulhaus der Schweiz" oder "eigentlich ist unsere Schule perfekt"! Auf der anderen Seite finden sich nur 19 Stimmen, welche an der Schule überhaupt kein gutes Haar lassen und finden, "nichts" sei gut.

Die deutlichste Kritik dreht sich mit 578 Nennungen im weitesten Sinne um die schulische Infrastruktur (Mehrfachnennungen einzelner Schülerinnen und Schüler möglich). Diese Kritik fällt insbesondere deshalb derart massiv aus, weil ein verhältnismässig

Kommentare. Bei der Auswertung liessen sich die drei Items allerdings kaum trennen, weshalb sie hier zusammengefasst dargestellt werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass u.U. die Meinung gewisser Jugendlicher mehrfach erfasst wurde: Hat ein Schüler als Problem den fehlenden Basketballkorb angegeben, als Verbesserungsmöglichkeit das Anbringen eines Basketballkorbes und als Kommentar die Meinung, dass halt ein Basketballkorb schon toll wäre, so wurde dies aus auswertungstechnischen Gründen als drei "Basketball-Nennungen" gezählt. Dies kann dadurch gerechtfertigt werden, dass bei diesem exemplarischen Schüler das Thema "Basketball" entsprechend prioritär ist.

grosser Teil der Schülerinnen und Schüler findet, die von der Schule gebotenen Spiel- und Vergnügungsmöglichkeiten seien mangelhaft. Daneben wird aber auch der desolate bauliche Zustand von Schulhäusern und Schulzimmern sowie das fehlende oder mangelhafte Verpflegungsangebot kritisiert (Details finden sich auf S. 65).

545 handschriftliche Voten betreffen die hohe Belastung, welche die Schule für Schülerinnen und Schüler bedeute. Hier wird primär die zeitliche Belastung ins Feld geführt, teilweise geht es aber auch um Belastungen durch Hausaufgaben oder Prüfungen (differenziertere Angaben: siehe S. 58).

Einen weiteren massiven Stein des Anstosses bilden aus Sicht eines grossen Teils der Befragten die Erwachsenen, welche an der Schule beteiligt sind. Insgesamt 507 (teilweise ganz massive) Kritiken entfallen auf Lehrpersonen, Schulleitungen und Hauswarte. Darunter lassen sich generelle Pauschalurteile genauso finden, wie sehr differenzierte Beschreibungen von didaktisch, pädagogisch oder zwischenmenschlich missglückten Schulsituationen (weitere Fakten S. 74).

357 Stimmen erheben sich gegen unsinnige und kleinliche Regeln bzw. gegen Regelverstösse. Besonders unbeliebt ist die Regel, das Schulhaus in den Pausen nicht zu betreten bzw. den Pausenplatz nicht zu verlassen. Aber auch das Rauch- und Kaugummiverbot sowie das Finkenobligatorium stossen bei den Kindern und Jugendlichen teilweise auf Unverständnis.

291mal üben die Schülerinnen und Schüler Selbstkritik, indem sie Streit und Gewalt an ihrer Schule verurteilen. Gemeint ist hier u.a. verbaler Streit, schlechter Klassengeist, Rassismus, körperliche Gewalt, Erpressung sowie Vandalismus (siehe S. 76). Ausserdem entfallen 287 Kritiken auf ein zu wenig aktives Schulleben (z.B. zu wenig Projekte, klassenübergreifende Anlässe und Lager – siehe S. 79), 273 auf eine falsche Gewichtung einzelner Fächer (z.B. zu wenig Sport, siehe S. 49) sowie 250 auf eine schlechte Unterrichtsgestaltung. Die schlechte Unterrichtsgestaltung versteht sich dabei insbesondere als geringe Häufigkeit von Exkursionen und Computerarbeiten sowie als mangelnde Abwechslung und uninteressante Themen (Näheres auf S. 50).

Neben diesen aus Schülersicht unerfreulichen Aspekten gibt es an den Schulen aber auch viel Erfreuliches. Wie gross die Schulzufriedenheit der Schülerinnen und Schüler tatsächlich ist, wird im Folgenden untersucht.

4.1.1.2 Schulzufriedenheit der Schülerinnen und Schüler

Eigentlich ist unsere Schule perfekt (Schüler)!

Ich würde lieber in die Schule gehen, wenn ich behandelt würde wie ein Schweizer und nicht wie ein Tier (ausländischer Schüler).

Unsere Tochter hat es gut getroffen. Die Klasse harmoniert sehr gut. Es herrscht ein guter Klassengeist. So gibt es automatisch weniger Probleme (Mutter).

Die Schulzufriedenheit der Schülerinnen und Schüler wurde quantitativ gemessen als Zufriedenheit mit dem Pausenplatz, dem Hauswart, dem Stundenplan, der Schulhaus-

leitung, den Lehrpersonen und den behandelten Themen⁴. Eine Analyse der Schülerantworten zu ihrer Schulzufriedenheit ergab folgendes Resultat: Der Mittelwert der Skala "Schulzufriedenheit" liegt bei $M=3.04$; in Worten ausgedrückt, bezeichnen sich die Schülerinnen und Schüler also insgesamt als "eher zufrieden" mit ihrer Schule (der Höchstwert wäre 4, der Mindestwert 1). Die verhältnismässig geringe Standardabweichung von $SD=0.53$ verweist darauf, dass sich die Schülerinnen und Schüler in diesem Punkt ziemlich einig sind. Eine ausführlichere Übersicht über die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit den einzelnen Aspekten der Schule zeigt Tabelle 13.

Tabelle 13. Skala "Schulzufriedenheit" aus Sicht der Schülerinnen und Schüler.
Itemnummer, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichung.

Nr.	Wenn ich an unsere Schule denke, bin ich besonders zufrieden mit:	M	SD
13a	dem Pausenplatz	3.14	0.80
13e	dem Hauswart	3.12	0.97
13g	dem Stundenplan	3.08	0.91
13f	der Schulhausleitung	3.06	0.84
13b	den Lehrpersonen	2.96	0.80
13d	den behandelten Themen	2.86	0.77
Skala insgesamt		3.04	0.53

Antwortformat: von 4 (stimmt voll und ganz) bis 1 (stimmt überhaupt nicht).

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .67, $N=1014$

Am wenigsten glücklich sind die Befragten mit den behandelten Themen im Unterricht ($M=2.86$), obschon auch hier die Zufriedenheit noch im positiven Bereich der Antwortskala liegt. Die Untersuchung, wo die allgemeine Schulzufriedenheit genau herrührt, zeigt, dass der Pausenplatz ($M=3.14$) und der Hauswart ($M=3.12$) relativ viel zum Wohlfühlen der Kinder und Jugendlichen an der Schule beitragen. Die verhältnismässig hohe Standardabweichung beim Hauswart ($SD=0.97$) verweist aber darauf, dass die Zufriedenheit mit gewissen Hauswarten nicht so gross ist, dass diese Zufriedenheit also mitunter stark von der Person des Hauswartes und seinem Umfeld abhängig sein kann.

Mit zunehmendem Lebensalter der Schülerinnen und Schüler nimmt die Schulzufriedenheit tendenziell etwas ab ($r=-.26^{***}$). Dies zeigt sich u.a. daran, dass die Fünftklässler noch die grösste Schulzufriedenheit zeigen ($M=3.28$), dass diese dann aber messbar abnimmt. Jedenfalls unterscheiden sich die Fünftklässler von allen anderen untersuchten Klassenstufen durch ihre höhere Schulzufriedenheit. Ende der neunten Klasse erreicht die Schulzufriedenheit einen relativen Tiefpunkt mit einem Mittelwert von 2.82, aber auch dieser Wert liegt noch im positiven Bereich der Antwortskala (vgl. Tabelle 14).

⁴ Interessanterweise hat die Zufriedenheit mit den Klassenkameraden und -kameradinnen bei der statistischen Faktorenanalyse nur so gering auf diesen Faktor geladen, dass dieses Item aus dem Faktor ausgeschieden werden musste. Die Zufriedenheit mit den Kolleginnen und Kollegen hat aus Sicht der Schülerinnen und Schüler also wenig mit der Schulzufriedenheit insgesamt zu tun.

Innerhalb der Sekundarstufe I stechen die Werkschüler durch ihre hohe Schulzufriedenheit heraus (M=3.30; SD=0.68). Sie heben sich in ihrer Schulzufriedenheit deutlich von den Realschülern (M=2.91; SD=0.55) und den Sekundarschülern (M=2.93; SD=0.50) ab.

An Schulen mit einem Schülerrat ist die Zufriedenheit etwas grösser (M=3.14) als an anderen Schulen (M=3.00; t=4.49***). Dagegen lässt sich zwischen den Geschlechtern, aber auch zwischen Angehörigen verschiedener Muttersprachen kein Schulzufriedenheits-Unterschied festmachen. Bei Lehrpersonen im Vollpensum weisen die Schülerinnen und Schüler eine etwas grössere Schulzufriedenheit auf als bei Lehrpersonen im Teilpensum (M=3.09 gegenüber M=2.84; t=2.26*).

Tabelle 14. Schulzufriedenheit und Klassenstufe.

	M	SD	N	Unterschiede ⁵				
5. Klasse	3.28	0.46	239	X	**	***	***	***
6. Klasse	3.07	0.54	204	**	X			***
7. Klasse	3.02	0.44	211	***		X		**
8. Klasse	2.94	0.55	202	***			X	
9. Klasse	2.82	0.50	185	***	***	**		X

Antwortformat: von 4 (stimmt voll und ganz) bis 1 (stimmt überhaupt nicht).

Werden die Zufriedenheitsangaben der Schülerinnen und Schüler pro Schulhaus zu einem einzigen Schulhaus-Mittelwert zusammengefasst (aggregiert), so können weitere Untersuchungen vorgenommen werden. Die so aggregierten Daten können nämlich mit den ebenfalls aggregierten Daten der Lehrpersonen in Beziehung gebracht werden. Der neue Untersuchungsgegenstand besteht damit nicht mehr aus den gut tausend Schülerinnen und Schülern, sondern neu aus 42 Schulhäusern. Die Datenanalyse zeigt nun, dass die Schüler in jenen Schulhäusern zufriedener sind, wo die Lehrpersonen eine wirksame und professionelle Führung der Schulleitung erleben (z.B. ausgeprägte innovative, soziale, operative Führung durch die Schulleitung). Ausserdem hängt die Zufriedenheit der Lehrpersonen mit der Schulzufriedenheit der Schülerinnen und Schüler positiv zusammen (vgl. Tabelle 15).

Tabelle 15. Zusammenhänge der Schulzufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit Einschätzungen der Lehrpersonen (aggregiert auf Schulhausebene – N=42 Schulhäuser)

	Innovative Führung der SL	Soziale Führung der SL	Operative Führung der SL	Wirksamkeit der Schulleitung	Zufriedenheit der Lehrperson
Schulzufriedenheit der Schüler	r=.31*	r=.41**	r=.37*	r=.40**	r=.36*

⁵ Das Zeichen X steht für die aktuelle Bezugsgruppe. Die Sterne in der gleichen Spalte entsprechen der Signifikanz der Abweichung zur aktuellen Bezugsgruppe.

4.1.2 Die Eltern

4.1.2.1 Erziehungsvorstellungen der Eltern

Wir sind der Überzeugung, Erziehung sei in erster Linie Sache und Verantwortung der Eltern. Mühe haben wir, wenn uns Eltern durch Obligatorien die Kompetenz entzogen wird, selbst zu entscheiden, was für unsere Kinder gut ist (Mutter).

Eigentlich können wir froh sein, dass unsere Kinder heute zur Schule gehen dürfen, wird doch heutzutage sehr auf das Kind eingegangen und auch die Persönlichkeit bewertet (Vater).

Wir erwarten von einem Lehrer nicht, dass er unser Kind erzieht, sondern (...) dass er unserem Kind Wissen und Freude vermittelt und durch seine Art auch noch Menschlichkeit vorlebt (Vater).

Welche überfachlichen Kompetenzen lernen die Kinder in der Schule, und welche *sollten* sie erwerben? Diese Frage wurde den Eltern zur Beantwortung vorgelegt. Der Satzanfang "In der Schule lernt mein Kind..." wurde durch 19 verschiedene Satzenden ergänzt, die von den Eltern auf zwei verschiedenen Skalen gewichtet werden konnten. Die eine Antwortskala war mit "So ist es" überschrieben, die andere mit "So wünschen wir es". Im Folgenden werden diese beiden Antwortskalen abgekürzt als IST und SOLL bezeichnet.

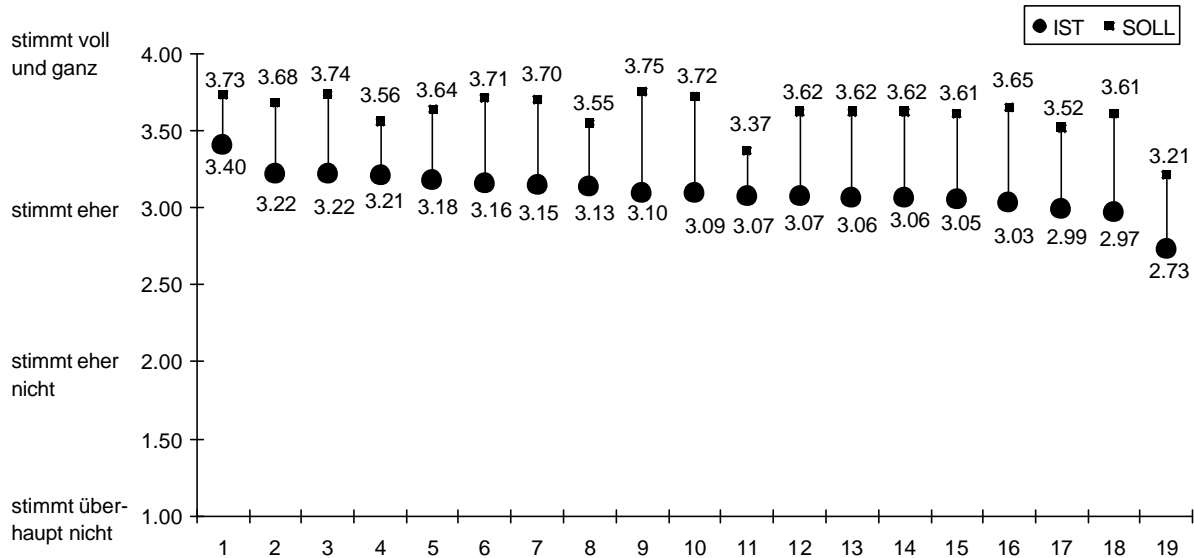
Alle 19 vorgegebenen überfachlichen Kompetenzen werden nach Ansicht der Eltern in der Schule gefördert – die meisten sogar relativ intensiv. Die ausgeprägteste Förderung erfährt offenbar das Einfügen in die Gemeinschaft (M=3.40). Mit relativ ähnlichen Mittelwerten (zwischen 3.22 und 2.97) werden aus Sicht der Eltern die verbleibenden Fähigkeiten gefördert – mit Ausnahme des Ehrgeizes. Die Förderung des "Ehrgeizes" findet in den Luzerner Schulen aus Elternsicht zwar ebenfalls statt, aber nicht besonders ausgeprägt (M=2.73).

Abbildung 10 zeigt, dass die Schule *alle* überfachlichen Kompetenzen nach Wunsch der Eltern noch stärker fördern sollte, als sie dies ohnehin schon tut. Damit fallen die Wünsche der Eltern alle ausgesprochen hoch aus; der Unterschied zwischen dem IST-Zustand und den Wünschen der Eltern ist bei jedem einzelnen Item höchstsignifikant. Die Förderung des Ehrgeizes (welche den geringsten IST-Wert aufweist) sollte aus Elternsicht auch vergleichsweise wenig im Vordergrund schulischer Erziehung stehen. Jedenfalls weist dieses Item nicht nur den geringsten IST-, sondern auch den geringsten SOLL-Wert auf (M=3.21). Ebenfalls vergleichsweise wenig Wert legen die Eltern auf die Gehorsamkeit (M=3.37). Am meisten Wert legen die Eltern hingegen darauf, Hilfe zu holen, wenn sie wirklich gebraucht wird, zu gemachten Fehlern zu stehen, sich gut in die Gemeinschaft einzufügen und Konflikte im Gespräch zu lösen (alle genannten Items: M>3.70).

Die Kompetenzen in Abbildung 10 laden auf zwei verschiedene Faktoren (Skalen). Der eine, umfassendere Faktor bezieht sich auf eher modernere Tugenden wie z.B. Kreativität, kritisches Denken oder eigenständiges Entscheiden. Die Förderung dieser Kompetenzen gelingt den Luzerner Schulen mit einem Mittelwert von 3.18 relativ gut. Der andere Faktor dreht sich um eher traditionelle Tugenden wie Ordentlichkeit, Ehrgeiz, Gehorsam und Gesundheit. Auch diese Kompetenzen werden relativ gut gefördert (M=3.05). Beide Kategorien von Kompetenzen sollten nach Ansicht der Eltern

aber noch deutlich stärker gefördert werden (traditionelle Tugenden: M=3.45; moderne Tugenden: M=3.64).

Erziehungsvorstellungen der Eltern: IST und SOLL



- In der Schule lernt mein Kind ...
- 1 sich gut in die Gemeinschaft einzufügen*
 - 2 Zeitpläne aufzustellen und einzuhalten*
 - 3 zu gemachten Fehlern zu stehen*
 - 4 auf Vorschläge anderer einzugehen*
 - 5 sich für Gruppenergebnisse mitverantwortlich zu zeigen*
 - 6 Konflikte im Gespräch zu lösen*
 - 7 sich mit Neuem aktiv auseinanderzusetzen*
 - 8 ordentlich zu sein°
 - 9 Hilfe zu holen, wenn sie wirklich gebraucht wird*
 - 10 Hindernisse bei der Lösung von Aufgaben zu überwinden.
 - 11 gehorsam zu sein°
 - 12 eigenständig zu entscheiden*
 - 13 eigene Ideen genügend einzubringen*
 - 14 mitfühlend zu sein*
 - 15 originelle Lösungen einzubringen*
 - 16 verschiedene Lösungswege auszuprobieren*
 - 17 nach dem Sinn und Zweck von Vorschriften und Verboten zu fragen*
 - 18 auf seine Gesundheit zu achten°
 - 19 ehrgeizig zu sein°

Abbildung 10. Erziehungsvorstellungen der Eltern: Unterschiede zwischen IST- und SOLL-Zustand.

* Die so gekennzeichneten Items laden alle auf den gleichen Faktor, der hier als "moderne Tugenden" bezeichnet wird. Cronbachs Alpha der IST-Skala: .93; N=418; Cronbachs Alpha der SOLL-Skala: .92; N=352

° Die so gekennzeichneten Items laden auf den Faktor "traditionelle Tugenden". Cronbachs Alpha der IST-Skala: .79; N=441; SOLL-Skala: .71; N=364

Schulen, welche moderne Tugenden fördern, kümmern sich aus Elternperspektive auch intensiver um die Entwicklung traditioneller Tugenden ($r=.66^{***}$). Je stärker eine Schule moderne Tugenden tatsächlich schon fördert, desto mehr derartige Förderung wünschen sich die Eltern ($r=.45^{***}$). Dies gilt übrigens in noch etwas ausgeprägterem Masse auch für die traditionellen Tugenden ($r=.53^{***}$). Ausserdem gelingt die Förderung moderner Tugenden jenen Schulen besser, welche aus Elternsicht eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern pflegen ($r=.55^{***}$) und ein gutes Schulklima aufwiesen ($r=.54^{***}$).

Fremdsprachige Eltern fordern etwas entschiedener nach modernen Tugenden ($M=3.29$) als Eltern mit Muttersprache Deutsch ($M=3.15$; $t=2.24^*$). Auch traditionelle Tugenden werden von fremdsprachigen Eltern stärker verlangt ($M=3.29$) als von deutschsprachigen Eltern ($M=2.99$; $t=4.36^{***}$).

4.1.2.2 Vergleich von Luzerner und Zürcher Eltern

*Der Föderalismus vergeudet Ummengen an Ressourcen.
Es ist der schiere Wahnwitz, wieviel Geld und guter Wille
mit der Eigenbrötlerei der Kantone vergeudet wird (Schulpflegemmitglied).*

*Bisher gabs national gesehen den Kantönligeist -
gibt's kantonal bald den Dörflicheist (Schulpflegemmitglied)?*

*Ich wünschte mir mehr freie interkantonale Koordinationsenergie
statt Profilierungssucht von Schulbehörden (Vater).*

Die Tatsache, dass Katharina Maag Merki vom Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung im Kanton Zürich eine sehr ähnliche Elternbefragung durchgeführt hat, ermöglicht einen interkantonalen Vergleich der erhobenen Eltern-Daten (vgl. Maag Merki, 2000). Damit lassen sich z.B. die oben berichteten Erziehungsvorstellungen der Eltern besser einordnen. Durch den Vergleich der Luzerner Daten an einem externen Benchmark können u.a. Aussagen darüber gemacht werden, ob nun das Glas halb voll oder halb leer ist.

Aus dem Datensatz von Maag Merki wurden die bereits 1997 im Kanton Zürich erhobenen Eltern-Daten entfernt. Ausserdem wurden von den im Jahre 2000 erhobenen Datensätzen jene gelöscht, welche aus Schulen ohne "TaV" stammen. TaV steht für das Zürcher Projekt "Teilautonome Volksschulen", welches von der Idee her dem Luzerner Projekt "Schulen mit Profil" weitgehend entspricht. Es gilt allerdings zu beachten, dass im Kanton Zürich nur freiwillige Schulen (die sich darum beworben haben) am Projekt TaV teilnehmen dürfen. Somit werden im Folgenden die Daten von 715 Zürcher "TaV-Eltern" aus dem Jahr 2000 mit 483 Luzerner "SmP-Eltern" verglichen.

Zunächst erfolgt dieser Vergleich auf der Ebene ganzer Skalen. Insgesamt sechs der gebildeten Eltern-Skalen basieren in beiden Kantonen auf den exakt gleichen Items. Zudem zeichnen sich die Items dieser sechs Skalen dadurch aus, dass sie in beiden Kantonen pro Skala auf einen einzigen Faktor laden und jeweils eine hohe interne Konsistenz (Reliabilität) aufweisen. Damit sind aus statistischer Sicht ideale Voraussetzungen für einen Vergleich gegeben.

Wie Abbildung 11 darlegt, erleben die Luzerner Eltern eine etwas stärkere Förderung moderner und traditioneller Tugenden als Zürcher Eltern. Die Luzerner Eltern fordern die intensive Förderung dieser beiden Arten von Tugenden aber auch entschiedener als die Zürcher. Ausserdem finden die Luzerner Eltern das Schulklima an ihren Schulen ganz leicht positiver als die Zürcher Eltern; und das Verhältnis zur Schulleitung wird in Luzern ebenfalls etwas besser eingeschätzt als in Zürich. All diese kantonalen Unterschiede zwischen diesen sechs Skalen sind statistisch hochsignifikant oder höchstsignifikant.

Mittelwert-Vergleich von Zürcher und Luzerner Eltern

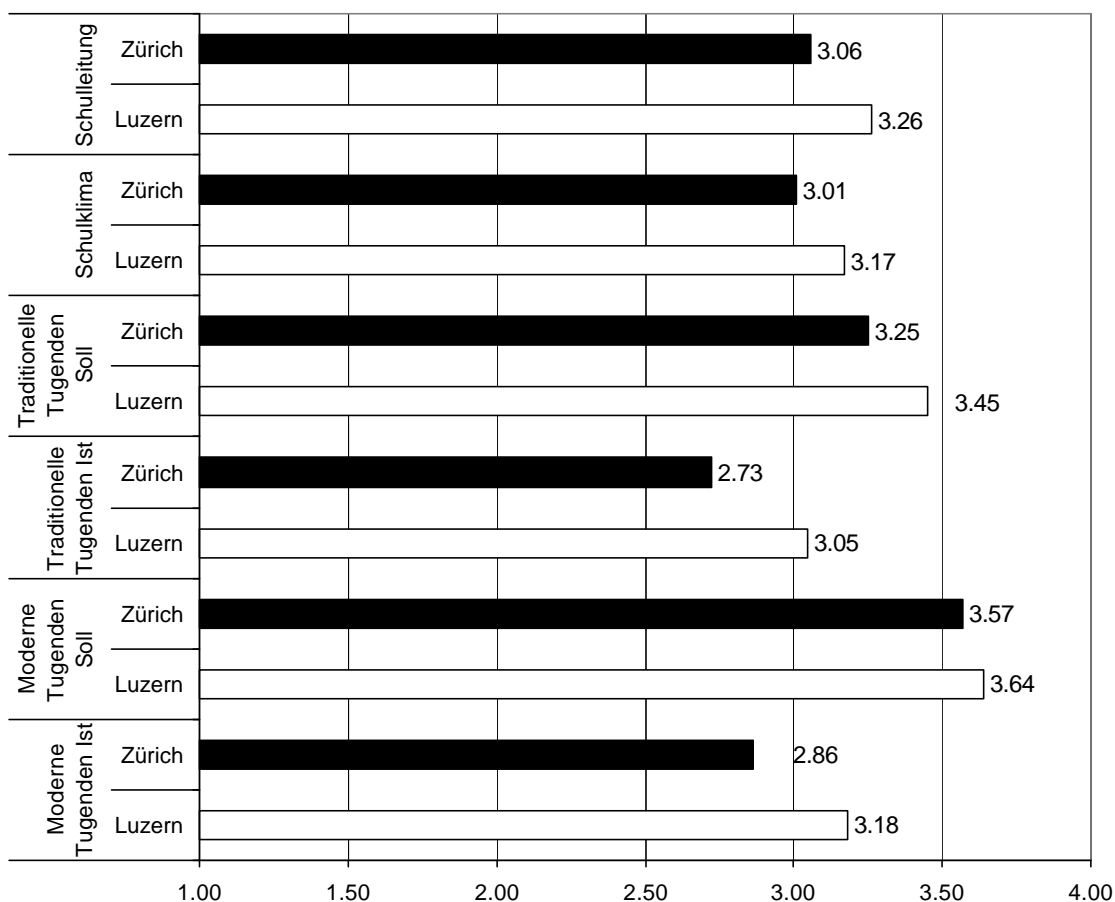


Abbildung 11. Mittelwertvergleich zwischen Zürcher TaV-Eltern und Luzerner SmP-Eltern.

Einige weitere Items sind in der Zürcher und Luzerner Elternbefragung ebenfalls identisch. Bei diesen Items gelang es allerdings nicht, in beiden Kantonen einheitliche Faktoren zu bilden. Deshalb muss hier der Vergleich auf der Ebene von Einzel-Items erfolgen.

Wie Tabelle 16 zeigt, fallen die Vergleiche der Elternmeinungen zwischen Luzern und Zürich auch auf der Ebene der einzelnen Items zugunsten des Kantons Luzern aus. Obschon also beispielsweise im Kanton Luzern die Eltern nicht ausgesprochen intensiv an wichtigen Entscheiden der Schule beteiligt werden (M=2.89) ist dieser Wert im Vergleich zu Zürich relativ hoch (M=2.53). Luzerner Eltern schätzen u.a. die Zusammenarbeit mit der Schule, die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, die Förde-

rung des Kindes gemäss seinen Möglichkeiten, die Unterstützung des Kindes durch die Lehrperson, die Einigkeit der Lehrpersonen bezüglich der zu erreichenden Ziele sowie die kindgerechte Gestaltung des Pausenplatzes positiver ein als die Zürcher. Die Zürcher sind dagegen stärker der Ansicht, es brauche eine Vertretung der Elternschaft, damit deren Anliegen von der Schule verwirklicht werden (Zürcher: $M=2.57$; Luzerner $M=2.39$).

Tabelle 16. Vergleich zwischen Luzerner und Zürcher Schulen aus Sicht der Eltern – Mittelwertvergleich auf der Ebene von Einzel-Items.

Item	LU		ZH		t	df	p
	n	m	n	m			
Die Schule beteiligt die Eltern an wichtigen Entscheidungen.	473	2.89	705	2.53	6.57	991	0.000
Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird von dieser Schule gefördert und unterstützt.	480	3.05	704	2.76	5.89	979	0.000
Unser Kind wird an dieser Schule seinen Möglichkeiten entsprechend gefördert.	477	3.03	699	2.81	5.07	1004	0.000
An dieser Schule wird auf die Entwicklung der Persönlichkeit geachtet.	464	3.06	695	2.85	4.70	1011	0.000
Die Schule unseres Kindes ist immer bemüht, den Kontakt zu den Eltern herzustellen.	480	3.11	710	2.90	4.31	1045	0.000
Die Lehrpersonen helfen unserem Kind immer, wenn dieses in Schwierigkeiten ist.	468	3.12	699	2.95	3.81	1165	0.000
Es braucht eine offizielle Vertretung der Elternschaft in der Schule, damit die Anliegen der Eltern verwirklicht werden.	467	2.39	701	2.57	3.02	991	0.003
Die Lehrpersonen dieser Schule sind sich uneinig, was sie von den Kindern verlangen sollen.	453	1.94	677	2.09	2.95	933	0.003
Wir haben das Gefühl, dass unsere Meinung von der Schule nicht ernst genommen wird.	466	2.00	700	2.15	2.86	973	0.004
An dieser Schule wird zu wenig von unserem Kind verlangt.	473	1.87	709	1.99	2.52	996	0.012
Die Mehrheit der Lehrpersonen an dieser Schule hat grosse Disziplinschwierigkeiten.	464	1.93	687	2.04	2.46	993	0.014
Der Pausenplatz ist kindgerecht gestaltet.	465	2.89	701	2.77	2.27	932	0.023
Unser Kind wird von den Lehrpersonen immer wieder blossgestellt.	470	1.56	700	1.58	0.30	942	n.s.
Unser Kind ist durch die Schule zu stark belastet.	475	1.82	710	1.81	0.11	1183	n.s.
Die wöchentliche Unterrichtszeit meines Kindes dürfte ruhig etwas länger sein.	478	1.79	711	1.87	1.63	995	n.s.

Keine statistischen Unterschiede zwischen Luzerner und Zürcher Eltern lassen sich bezüglich dem Blossstellen der Kinder durch die Lehrperson ($M=ca. 1.57$), der zu starken Belastung des Kindes durch die Schule ($M=ca. 1.82$) sowie bezüglich der Aussage, die Wochenunterrichtszeit dürfte länger sein ($M=ca. 1.84$), feststellen.

Natürlich müssen solche Vergleiche mit der entsprechenden Vorsicht behandelt werden. So ist das Untersuchungsdesign z.B. nicht geeignet, Aussagen wie "Luzerner Schulen sind besser als Zürcher Schulen" zu machen. Insbesondere darf die Möglich-

keit nicht vergessen werden, dass Luzerner Eltern einen anderen Massstab an die Schule anlegen könnten als die Eltern in Zürich.

4.1.3 Die Schulpflege

Nach den Lernenden und den Eltern sollen nun auch die Schulpflegen zu Wort kommen. Hier interessieren zunächst die *Motive* der Schulpflegemitglieder für ihre Tätigkeit. Nachdem geklärt ist, welchen *Informationsstand* Schulpflegen bezüglich Schulprojekten aufweisen und welches ihre bevorzugten Informationsquellen sind, wird der Frage nachgegangen, welche *Tätigkeiten* die Schulpflegen innerhalb der Schulgemeinden genau übernehmen. Allfällige *Probleme*, welche den Schulpflegen aus diesen Tätigkeiten erwachsen und die *Weiterbildungsbedürfnisse*, die auf diesem Hintergrund entstehen, bilden den Abschluss dieser ersten Meinungsäusserung der Schulpflegen.

4.1.3.1 Motivation der Schulpflegemitglieder

Die Schulpflege sollte entpolitisiert werden; Ansprüche von politischen Parteien bringen oft Mitglieder mit "falscher" Motivation (Schulpflegemitglied).

Ich möchte mich für eine qualitativ hochstehende Schule einsetzen (Schulpflegemitglied).

Es kann nicht Ziel von "Schulen mit Profil" sein, in jedem Quartier unterschiedliche Schul- und Unterrichtsqualität zu produzieren. Dafür setze ich mich ein (Schulpflegemitglied).

Was bewegt die Mitglieder der Schulpflegen überhaupt dazu, dieses Amt anzunehmen? Um Antworten auf diese Frage zu finden, wurden den Schulpflegen 10 mögliche Gründe zur Bewertung vorgelegt (vgl. Abbildung 12). Die Auswertung ergibt folgendes Bild:

Das Hauptmotiv besteht darin, die Qualität der Schule zu steigern. Daneben möchten Schulpflegende aber auch ihre Verantwortung gegenüber der Gesellschaft wahrnehmen, den eigenen Kindern eine gute Schule bieten und sich für einen guten Zweck einsetzen. Deutlich nachrangig ist dagegen der Einstieg in die Politik oder das Motiv, mit dieser Tätigkeit unter die Leute zu kommen.

Die Faktorenanalyse unterteilt die vorgelegten Motive einerseits in solche, welche eher auf die Gesellschaft, die Wirtschaft, den guten Zweck, die gute Schule oder die Kinder ausgerichtet sind. Diese Motive werden hier als sozial-gesellschaftlich-altruistisch bezeichnet. Andererseits ergibt die Faktorenanalyse eine andere Gruppe von Motiven, welche primär der Befriedigung von persönlichen Bedürfnissen der Schulpflegemitglieder dient: in die Politik einsteigen, unter die Menschen kommen bzw. den Einfluss geltend machen. Diese Motive werden als "egoistisch" bezeichnet. Die gesellschaftlich-altruistischen Motive (M=3.27) stehen bei den untersuchten Schulpflegen gegenüber den egoistischen (M=1.94) deutlich im Vordergrund.

Die als "egoistisch" bezeichneten Motive sind unter den Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten weniger verbreitet als unter den anderen Mitgliedern der Schulpflege (Präsidenten: M=1.59; andere Mitglieder: M=2.03; t=3.18**). Weitere Unterschiede und Zusammenhänge lassen sich bezüglich der Motive nicht feststellen.

Motive für die Schulpflege-Arbeit

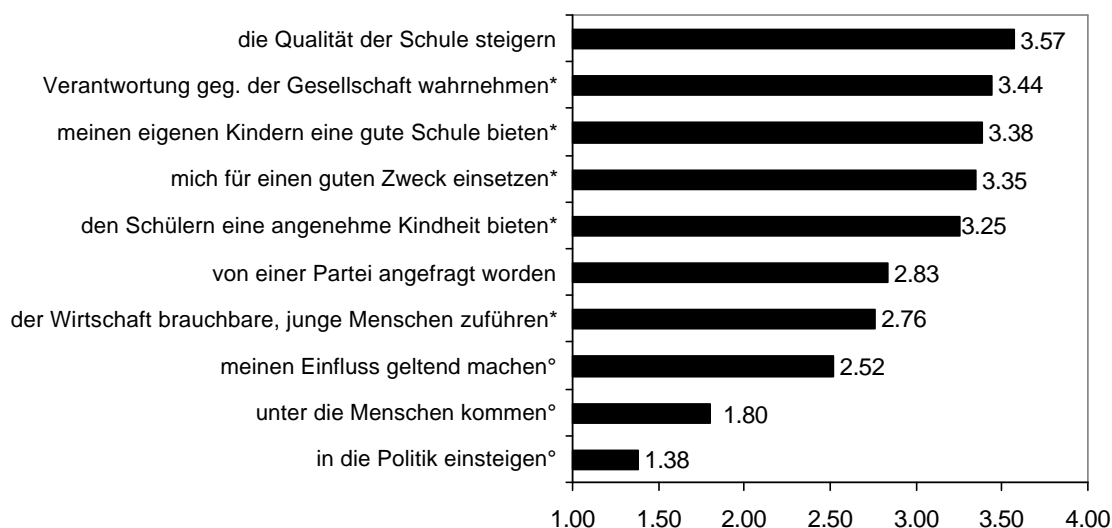


Abbildung 12. *Motive der Schulpflegen für ihre Tätigkeit.*

* Die so gekennzeichneten Motive beziehen sich auf sozial-gesellschaftlich-altruistische Motive für die Schulpflegetätigkeit; sie laden auf den gleichen Faktor. Cronbachs Alpha: .60; N=104; M=3.27; SD=0.54

° Diese Motive dienen eher der Bedürfnisbefriedigung der Schulpflegemitglieder, sie werden als egoistische Motive bezeichnet. Cronbachs Alpha: .54; N=110; M=1.94; SD=.69

4.1.3.2 Informationsstand der Schulpflegen

Wir brauchen Informations- und Diskussionsabende unter fachkundiger Führung, nicht nur Papierberge (Schulpflegemitglied).

Oftmals fühlen wir uns überrumpelt mit den neuen Vorschriften (Schulpflegemitglied).

Wir benötigen gezielte und frühere Orientierung und Information durch das ED (Schulpflegemitglied).

Der Informationsstand der Schulpflegen bezüglich der *spezifischen SmP-Anliegen* wird ab Seite 90 präziser dargestellt. Vorerst stehen die *allgemeinen Kenntnisse* der Schulpflegen bezüglich der aktuellen (Luzerner) Schulsituation im Zentrum des Interesses.

Insgesamt finden die Schulpflegen, sie seien genügend informiert, um ihre Verantwortung in der Schulpflege wahrnehmen zu können (M=3.47; SD=0.72). Sie besitzen gemäss Selbstdeklaration oft einen genauen Überblick darüber, was an der Schule vorgeht (M=3.18; SD=0.64). Die grafische Übersicht in Abbildung 13 zeigt, wie gut sich die Schulpflegen über *einzelne Aspekte* der Schule informiert fühlen. In Worten ausgedrückt, könnte dieser selbstdeklarierte Informationsstand als genügend bis gut (nicht aber als sehr gut) bezeichnet werden. Am besten bekannt ist den Schulpflegen das Projekt "Ganzheitlich Beurteilen und Fördern", die Basisstufe und die IORST. Weniger gut kennen Schulpflegemitglieder dagegen erweiterte Lehr- und Lernformen (ELF).

Informationsstand bez. aktueller Schulsituation

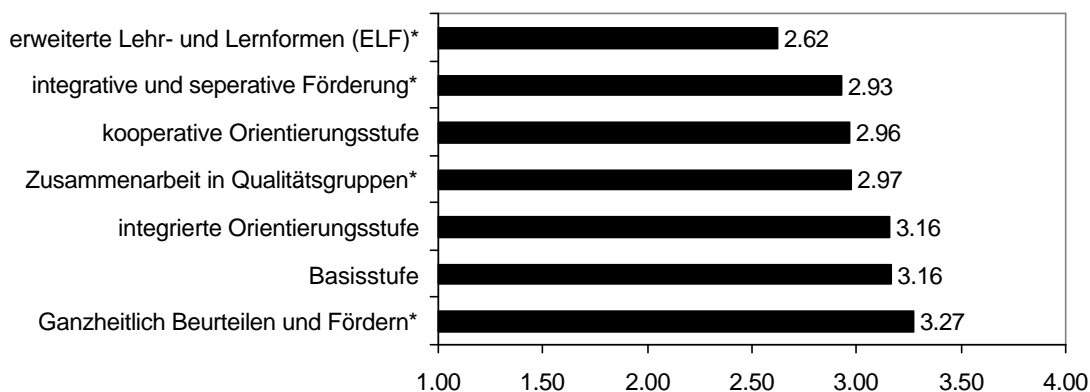


Abbildung 13. Selbsteingeschätzter Informationsstand der Schulpflegen bezüglich der aktuellen Schulsituation – Übersicht über die Mittelwerte.

* Die so gekennzeichneten Items beziehen sich alle auf Schulentwicklungsprojekte; sie laden alle auf den gleichen Faktor: Cronbachs Alpha: .72; N=110; M=2.96; SD=0.67

Jene Aspekte, welche sich nicht auf eine Schulstufe, sondern auf konkrete Projekte beziehen, laden auf einen einzigen Faktor, der als "Informationsstand bezüglich Schulprojekten" bezeichnet wird (M=2.96). Die eingehendere Analyse zeigt, dass Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten die aktuellen Schulentwicklungsprojekte besser kennen als ihre Kolleginnen und Kollegen aus der Schulpflege (Präsidenten: M=3.24; andere Mitglieder: M=2.90; t=2.59*).

Die Schulpflegen wurden ausserdem gefragt, woher sie ihre Informationen über die Schule beziehen würden (vgl. Abbildung 14).

Informationsquellen der Schulpflegen

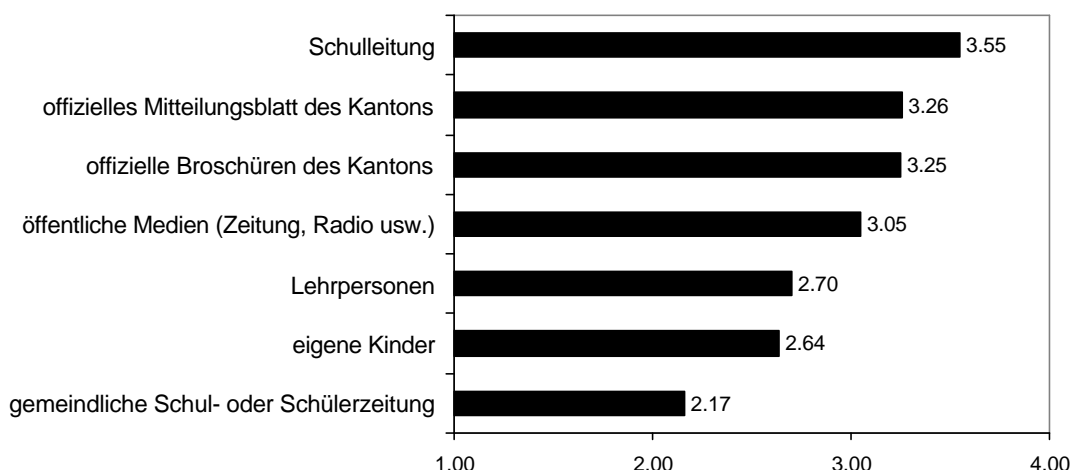


Abbildung 14. Informationsquellen der Schulpflegen im Kanton Luzern (Mittelwerte).

Dabei stellte sich heraus, dass die am intensivsten genutzte Informationsquelle der Schulpflegen die Schulleitung ist (M=3.55; SD=0.64). Daneben erhalten aber auch die offiziellen Organe des Kantons (Mitteilungsblatt, Broschüren) die Aufmerksamkeit der

Schulpflegen; des Weiteren informieren sich Schulpflegen relativ regelmässig über öffentliche Medien (Zeitung, Radio usw.). Nur teilweise als Informationsquelle genutzt werden die eigenen Kinder und die gemeindlichen Schulzeitungen.

4.1.3.3 Tätigkeiten der Schulpflege

Ich wünsche mir generell etwas weniger Papierkram, z.B. diesen hier (Schulpflegemitglied).

Die Arbeit der Schulpflege muss finanziell anders geregelt werden (Schulpflegemitglied).

Wir befassen uns mit den Themen Leistungsauftrag, Globalbudget und Schulraum, das gibt schwierige Verhandlungen mit dem Gemeinderat (Schulpflegemitglied).

Welche Aufgaben übernehmen die Schulpflegen überhaupt? Um Antworten auf diese Frage zu erhalten, wurden den Schulpflegen elf Tätigkeiten vorgelegt, welche im Rahmen der Schulpflegearbeit anfallen könnten (vgl. Tabelle 17).

Die Auswertung ergab, dass Schulpflegende am häufigsten an Schulpflegesitzungen mitdiskutieren (M=3.43) oder mit der Schulleitung zusammenarbeiten (M=3.41). Am wenigsten ins Gewicht fällt dagegen die Zusammenarbeit mit kantonalen Stellen (M=2.07) oder der Besuch von Sitzungen der Lehrpersonen (M=1.89). Nicht aufgeführt ist in der Tabelle die Überprüfung der Schulleitung (weil sie mit einer anderen, dichotomen Antwortskala erfasst wurde). 81% der Schulpflegenden geben an, in den letzten 12 Monaten die Arbeit der Schulleitung überprüft zu haben.

Die Faktorenanalyse der vorgelegten Schulpflege-Tätigkeiten ergibt zwei Faktoren, die sich der Tendenz nach auch inhaltlich unterscheiden: Auf den Faktor "Zusammenarbeit mit Lehrpersonen" laden jene Items hoch, welche sich auf die Mitarbeit in Arbeitsgruppen, den Besuch von Teamsitzungen und Gespräche mit Lehrpersonen beziehen. Der andere Faktor wird aus Tätigkeiten gebildet, die mit Repräsentation oder mit der Zusammenarbeit mit hierarchisch höheren Stellen der Schule (kantonale Stellen, Schulleitung) bzw. mit der Beurteilung der Schulqualität zusammenhängen. Diese Tätigkeiten bringen – im Gegensatz zur Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen – ein gewisses Prestige mit sich, weshalb diese Skala auch entsprechend bezeichnet wird.

Die als "prestigeträchtige Tätigkeiten" bezeichneten Aufgaben werden häufiger von jenen Schulpflegemitgliedern wahrgenommen, welche schon vor SmP in der Schulpflege waren (M=3.03 gegenüber M=2.77; $t=2.52^*$). Häufiger als von den anderen Mitgliedern der Schulpflege fallen diese prestigeträchtigen Tätigkeiten den Präsidentinnen und Präsidenten zu (Präsidenten: M=3.25; Mitglieder M=2.78; $t=4.32^{***}$). Schicken Schulpfleger keine eigenen Kinder in der entsprechenden Gemeinde zur Schule, so stürzen sie sich häufiger auf die prestigeträchtigen Tätigkeiten als andere Schulpflegemitglieder (keine Kinder in der Schulgemeinde: M=3.21; Kinder in der Schulgemeinde: M=2.82; $t=2.35^*$). Die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen fällt dagegen häufiger den Schulpflegerinnen zu als den Schulpflegern (Schulpflegerinnen: M=2.56; Schulpfleger M=2.30; $t=2.22^*$).

Tabelle 17. Gewichtung der Tätigkeiten der Schulpflegen.

Nr.	Tätigkeit	M	SD
10a	an Sitzungen der Schulpflege mitdiskutieren	3.43	0.69
10g	mit der Schulleitung zusammenarbeiten*	3.41	0.72
10d	in Arbeitsgruppen mitarbeiten ^o	3.09	0.84
10f	die Qualität der Schule feststellen und beurteilen*	3.02	0.86
10h	mich für die Aufgabe in der Schulpflege weiterbilden*	2.90	0.83
10b	in der Öffentlichkeit für die Anliegen der Schule eintreten*	2.85	0.89
10e	die Schule gegenüber den Eltern vertreten*	2.81	0.82
10i	an Schulanlässen die Schulpflege repräsentieren*	2.72	0.92
10c	Gespräche mit einzelnen Lehrpersonen führen ^o	2.26	0.92
10j	mit kantonalen Stellen zusammenarbeiten*	2.07	0.90
10k	Sitzungen der Lehrpersonen besuchen ^o	1.89	0.81

^o Die so markierten Tätigkeiten laden auf den gleichen Faktor und werden hier als "Zusammenarbeit mit Lehrpersonen" bezeichnet. Antwortformat: von 4 (stimmt voll und ganz) bis 1 (stimmt überhaupt nicht). Skalenskennwerte: Cronbachs Alpha: .52, N=107, M=2.45, SD=0.67

* Diese Tätigkeiten werden bezeichnet als "Prestigeträchtige Tätigkeiten". Antwortformat: von 4 (stimmt voll und ganz) bis 1 (stimmt überhaupt nicht). Skalenskennwerte: Cronbachs Alpha: .77, N=106; M=2.87, SD=0.58

Eine weitere Skala sollte erfassen, wie sehr sich die Schulpflegemitglieder ihren Aufgaben gewachsen fühlen. Die sog. "Schulpflegekompetenz" wurde erfasst als Wohlfühlen in der Rolle als Schulpflegemitglied, als Selbstwirksamkeitsüberzeugung, als Bewältigungskompetenz gegenüber vielfältigen Aufgaben sowie als Ausbleiben von resignativen Tendenzen. Die Auswertung zeigt, dass sich die Schulpflegen bei einem Skalenmittelwert von 3.05 (SD=0.48) ihrer Aufgabe insgesamt ziemlich gewachsen fühlen (vgl. Tabelle 18). Besonders heben sie hervor, dass sie sich in ihrer Rolle wohl fühlen und dass sie mit ihrer Schulpflege-Arbeit viel bewirken können. Gelegentlich kommt es aber auch vor, dass einzelne Mitglieder von Schulpflegen auf Grund der heterogenen Ansprüche resignieren (M=2.27).

Tabelle 18. Kompetenzen der Schulpflege gemäss Selbsteinschätzung.

Nr.	Item	M	SD
1	Ich fühle mich wohl in der Rolle als Schulpfleger bzw. Schulpflegerin.	3.40	0.57
2	Ich merke, dass ich mit meiner Arbeit in der Schulpflege etwas bewirken kann.	3.36	0.68
4	Der Aufgabe, die Qualität unserer Schule zu beurteilen, fühle ich mich gut gewachsen.	3.10	0.64
6	Häufig habe ich das Gefühl, dass unsere Arbeit in der Schulpflege wie ein Fass ohne Boden ist (-).	2.30	0.88
3	Manchmal resigniere ich auf Grund der vielen Forderungen und Wünsche, dich an mich als Mitglied der Schulpflege gestellt werden (-).	2.27	0.84
	Skala insgesamt	3.05	0.48

Antwortformat: von 4 (stimmt voll und ganz) bis 1 (stimmt überhaupt nicht).

Skalenskennwert: Cronbachs Alpha: .68; N=120

Jene Schulpflegemitglieder, die ihre eigenen Kompetenzen geringer einschätzen, nehmen SmP primär als Sammlung anstehender Probleme wahr ($r=-.45^{***}$). Eine höhere Schulpflege-Kompetenz-Einschätzung dagegen geht einher mit einer grösseren SmP-Akzeptanz ($r=.31^{**}$) sowie einer etwas besseren Kenntnis der fünf Anliegen von SmP ($r=.30^{**}$).

4.1.3.4 Probleme der Schulpflegen

Ich wünsche mir kantonale Behörden, die sich über die finanzielle Lage kleiner Gemeinden mehr Gedanken machen (Schulpflegemitglied).

Ich finde nicht richtig, dass immer mehr auf die Gemeinden abgeschoben wird, kaum ist etwas gut angelaufen, wird es wieder geändert (Schulpflegemitglied).

Wir haben im Herbst 2001 80% Fluktuation im Lehrkörper (Schulpflegemitglied).

Welche drängenden Probleme standen bei der Schulpflege bezüglich der Erledigung der weiter oben erwähnten Tätigkeiten zum Befragungszeitpunkt an? Eine Gliederung der eingegangenen Antworten auf diese offene Frage zeigt die Übersicht in Tabelle 19.

Tabelle 19. Drängende Probleme der Schulpflegen.

Anz.	Problem
24	Erarbeitung und Umsetzung des Leistungsauftrags
21	ORST-Reform
14	(interne) Evaluation und Qualitätsmanagement
14	Raumnot / Schulraumplanung
10	Führung und Reorganisation der Schulleitung
10	Zusammenarbeit/Zusammenlegung mit anderen Schulen
7	Globalbudget und Finanzkompetenzen
7	Schulleitung (Arbeitszeit, Pensenfragen, Pflichtenhefte, Entlastung, Modell)
7	Integrative Förderung
6	WOST 03
6	Leitbild
6	Suche von Lehrpersonen
6	Elternmitwirkung
5	Entwicklung eines Informatikkonzepts
4	Ressortbildung und -arbeit
4	Schliessung von Klassen und Schulhäusern
3	Schulhaussanierung
2	Schulhausplatzgestaltung
2	Gewalt
2	Mehrjahresplanung
2	Strategiepapier
2	Projektflut des Kantons bremsen

In dieser Tabelle fällt auf, dass die Erarbeitung und Umsetzung des Leistungsauftrags für die Schulpflegen momentan prioritär ist - neben den Reformen im Bereich der Sekundarstufe I. Ganz grundsätzlich zeigt die Tabelle, dass die bei der Schulpflege zusammenlaufenden Probleme sehr vielfältig sind. Bei gewissen Problemen allerdings stellt sich die Frage, inwiefern diese tatsächlich zu den strategischen Aufgaben der Schulpflege gehören (z.B. Pausenplatzgestaltung, Elternmitwirkung, Gewalt usw.).

Im Sinne von Einzelnennungen werden von der Schulpflege u.a. folgende Probleme genannt: Image der Lehrpersonen verbessern, Stellung der Schule in der Gemeinde verbessern, Schulpsychologischer Dienst, schulische Sozialarbeit, Blockzeitenmodell, Begabtenförderung, Schulentwicklung, Informationskonzept, Konfliktmanagementkonzept, Anforderungsprofil Schulpflegemitglieder, Schülertransporte und Schulbus, pädagogische Schnittstellen beim Übertritt zwischen den Schulstufen, Vertrauen fördern durch Transparenz, Suchtprävention, Fortbildungskonzept, Organisatorische Optimierungen, Ausbildungsplatz für IF-Lehrperson, Mobiliar, Personalführungskonzept erweitern, Schülerentwicklung (Zahlen), Reglemente erstellen sowie Kindergartenobligatorium. Auch hier zeigt sich eindrücklich das breite Spektrum von Themen und Problemen in den Schulpflegen.

Welche Massnahmen könnten den Schulpflegen unter diesen Umständen dabei helfen, ihre Arbeit an den fünf Thesen von "Schulen mit Profil" wirksamer zu gestalten? Die Antworten auf eine entsprechende offene Frage zeigen, dass v.a. eine geeignete Weiterbildung der Schulpflegen gefragt ist. Diese geforderte Weiterbildung wird mit Attributen wie besser, gezielter, effizienter, konkreter, fundierter, ressort-orientierter, praxisbezogener, kontinuierlicher und breiter versehen. Bei den gewünschten Themen handelt es sich etwa um: Qualitätssicherung, Erfahrungsaustausch, Fallbeispiele (statt Theorie) oder kleine Schulen und "Schulen mit Profil". Insbesondere wird die Diskrepanz zwischen den gut ausgebildeten, (halb-) professionellen Schulleitungen und den vergleichsweise wenig ausgebildeten, aber vorgesetzten Laienschulpflegen betont. In eine ähnliche Richtung wie die Weiterbildung zielt der Wunsch nach einer zweiten Unterstützungsmassnahme: Beratung und Unterstützung durch den Kanton. Hier ertönt der Ruf nach qualifizierten, neutralen, kantonalen Ansprech- und Beratungspersonen für Schulpflege, Schulleitung *und Gemeinderat* (Globalbudget). Diese Unterstützung und Beratung des Kantons sei notwendig, um Zweiklassenschulen zu vermeiden. Weitere geforderte Unterstützungsmassnahmen beziehen sich auf frühzeitige, klare und umfassende Informationen des Kantons auf verschiedenen Kanälen (d.h. auch via Informationsveranstaltungen usw.). Ausserdem werden höhere finanzielle Unterstützungsleistungen des Kantons ins Feld geführt, speziell für die kleinen Gemeinden. Zwei weitere Vorschläge betreffen ebenfalls finanzielle Aspekte: Damit die Schulen bei der Rekrutierung von Lehrpersonen marktfähig blieben, müsste der Kanton die entsprechenden Vorgaben korrigieren; zudem wird gefordert, dass der Kanton sein "unheiliges" Postulat bezüglich Kostenneutralität des Projekts "Schulen mit Profil" klar widerrufe. Etwas weniger häufig ertönt der Ruf nach mehr Zeit oder nach weniger und dafür besser abgestimmten und geplanten kantonalen Schulprojekten (vgl. Tabelle 20).

Die weiteren 44 eingegangenen Unterstützungsvorschläge sind so heterogen, dass eine weitere Kategorisierung kaum mehr möglich ist. Einige zielen auf zwischenmenschliche bzw. kommunikative Werte zwischen verschiedenen Akteuren (Vertrauen,

Elternmitwirkung, Zusammenarbeit, offene Ohren, definierte Prozesse, Offenheit, Wohlwollen, Engagement, klare Ansprechpersonen usw.). Andere nennen z.B. eine gezielte Förderung des Lehrberufs, weniger Papierkram, klarere kantonale Vorgaben (inkl. Teilziele), kantonale Musteranweisungen und -beispiele, erreichbarere Kontaktpersonen auf dem AVS, kohärentes Bildungsprogramm, Toleranz bei Klassengrößen und Stundenplänen oder Arbeitgeber, welche Schulpfleger freistellen.

Tabelle 20. *Gewünschte Unterstützungsmassnahmen aus Perspektive der Schulpfleger (zur wirksameren Arbeit mit den fünf Thesen von "Schulen mit Profil").*

Anz.	Massnahme
26	Weiterbildung
14	Beratung und Unterstützung durch den Kanton
9	Information
9	Finanzielle Unterstützung
7	Zeit
6	weniger, dafür besser und langfristiger geplante und abgestimmte Reformen

4.1.3.5 Weiterbildung der Schulpflege

Wir brauchten bessere Weiterbildungsmöglichkeiten, die Schulleitung sind Kaderleute, aber die Schulpflege ist zu wenig ausgebildet (Schulpflegemitglied).

Verschiedene Mitarbeitende des BD/LWB sind zu wenig qualifiziert für die neuen Aufgaben wie Führungsschulung, Organisationsberatung etc. (Schulpflegemitglied).

Es braucht Aus- und Weiterbildung, um alle Arbeitsfelder einer strategischen Führungsrolle wahrzunehmen (Schulpflegemitglied).

86% der Schulpflegemitglieder haben im Schuljahr 2000/01 eine Weiterbildung besucht, die einen direkten Zusammenhang mit ihrer Schulpflegetätigkeit aufweist ($M=3.50$; $SD=0.91$). Überhaupt geben die Schulpfleger an, sie würden momentan relativ viel Zeit für die Weiterbildung hinsichtlich ihrer Schulpflegetätigkeit aufwenden ($M=2.90$; $SD=.83$). Die Schulpflegemitglieder sind auch eher nicht der Ansicht, dass sie zu wenig auf ihre Arbeit im Rahmen von "Schulen mit Profil" vorbereitet worden seien ($M=2.34$; $SD=0.89$). Welche Weiterbildungsinhalte entsprechen unter diesen Umständen den Bedürfnissen der Schulpfleger?

Besonders grosse Bedürfnisse lassen sich bezüglich der Beurteilung der Schulqualität, der Umsetzung des Leistungsauftrags (je $M=3.32$) sowie bezüglich aktuellen pädagogischen Entwicklungen ($M=2.99$) identifizieren. Das geringste Weiterbildungsbedürfnis von Schulpfleger bezieht sich auf die Sitzungsleitung. Über alle vorgelegten Weiterbildungsinhalte hinweg beträgt der Mittelwert der Weiterbildungsbedürfnisse 2.78 (vgl. Tabelle 21).

Die Weiterbildungsbedürfnisse lassen sich faktorenanalytisch in zwei verschiedene Gruppen einteilen. Die eine Gruppe von Weiterbildungsbedürfnissen dreht sich um anstehende Aufgaben wie Beurteilung der Schulqualität, Umsetzung des Leistungsauftrages oder aktuelle pädagogische Entwicklungen. Diese Weiterbildungsbedürfnisse be-

züglich künftigen Aufgaben sind insgesamt relativ hoch ($M=3.24$). Weiterbildungsbedürfnisse bezüglich anstehender Schulentwicklungsprojekte werden etwas grösser, wenn Schulpflegende intensiv mit Lehrpersonen zusammenarbeiten ($r=.29^{**}$) und wenn sie eher an prestigeträchtigen Schulpflege-Tätigkeiten interessiert sind ($r=.34^{***}$).

Tabelle 21. Überblick über die Weiterbildungsbedürfnisse der Schulpflegen.

Nr.	Weiterbildungsbedürfnisse der Schulpflegen	M	SD
11f	Beurteilung der Schulqualität*	3.32	0.69
11h	Umsetzung des Leistungsauftrages*	3.32	0.83
11g	Aktuelle pädagogische Entwicklungen*	2.99	0.88
11e	Organisationsentwicklung ^o	2.84	0.90
11d	Krisenmanagement ^o	2.74	0.90
11a	Kommunikation	2.55	1.02
11c	Personalführung ^o	2.50	1.03
11b	Sitzungsleitung ^o	2.00	0.90

^o Die so markierten Weiterbildungsbedürfnisse laden auf den gleichen Faktor und werden hier als "Weiterbildungsbedürfnis Führungskompetenz" bezeichnet. Antwortformat: von 4 (stimmt voll und ganz) bis 1 (stimmt überhaupt nicht). Skalenskennwert: Cronbachs Alpha: .70, $N=99$; $M=2.56$; $SD=0.70$

* Diese Bedürfnisse werden bezeichnet als "Weiterbildung für künftige Aufgaben". Antwortformat: von 4 (stimmt voll und ganz) bis 1 (stimmt überhaupt nicht). Skalenskennwert: Cronbachs Alpha: .61, $N=102$; $M=3.24$; $SD=0.61$.

Andere Bedürfnisse beziehen sich eher auf Organisationsentwicklung, Krisenmanagement, Personalführung oder Sitzungsleitung – und damit eher auf Führungskompetenzen der Schulpflegemitglieder. Diese Bedürfnisse sind deutlich tiefer ($M=2.56$).

Damit schliesst der Überblick über einige Aussagen der Lernenden, Eltern und Schulpflegemitglieder. Im Folgenden konzentriert sich das Interesse auf den Unterricht und die Frage, wie er von Schülerinnen und Schülern gesehen wird.

4.2 Der Unterricht

Die Untersuchungen auf Unterrichtsebene konzentrieren sich auf zwei übergeordnete Bereiche. In einem ersten Schritt interessiert das *Unterrichtsangebot*, welches die Schule bereitstellt: Welche Inhalte werden angeboten und wie wird der Unterricht durch die Lehrpersonen gestaltet? Der zweite grosse Bereich bezieht sich auf die *Wirkungen* des Unterrichts bei den Schülerinnen und Schülern: Unterrichtsinteresse, Leistungen, Belastungen der Lernenden sowie Unterrichtsdisziplin.

4.2.1 Das Unterrichtsangebot

4.2.1.1 Unterrichtsfächer und -inhalte

Es wird je länger je mehr Stoff (Fächer) angeboten, aber nichts kann mehr vertieft bearbeitet werden (Mutter).

Diktate find ich dof, wer nicht gut im Schreiben ist, hat nie eine Chance, aber das sehen die Lehrpersonen nicht ein (Schüler)

Ich würde lieber in die Schule gehen, wenn jede Klasse ein Internet hat für die M+U-Themen (Schüler).

Die Möglichkeit, Probleme und Verbesserungsmöglichkeiten zu notieren, ergab 273 Stellungnahmen zu einzelnen Fächern, die im Folgenden genauer vorgestellt werden. Die grösste Zahl dieser Voten – deren 86 – bezieht sich auf den Sportunterricht: Diese Kinder und Jugendlichen wollen mehr Sport (70 Nennungen) und teilweise auch häufigeren bzw. regelmässigeren Schwimmunterricht (13). Weitere Nennungen entfallen auf einen breiteren bzw. qualitativ besseren Turnunterricht (vgl. Tabelle 22).

Tabelle 22. Gewichtung einzelner Fächer durch die Schülerinnen und Schüler (Mehrfachnennungen möglich).

Anzahl	Problem
86	Zu wenig Turnen (und Schwimmen)
42	Zuviel Mathematik (teilweise auch zuviel Geometrie)
31	Zu wenig Englisch (oder zu spät)
29	Zuviel Französisch
16	Zuviel technisch/textiles Gestalten
15	Zuviel Deutsch (oder falsche Gewichtung der Teilbereiche)
15	Zu wenig technisch/textiles Gestalten
14	Zu wenig oder zu schlechter Musikunterricht
10	Zuviel Hauswirtschaft
10	Zuviel Religion (bzw. Religionsobligatorium); zu wenig interessant
5	Zu wenig Hauswirtschaft
5	Zuwenig Französisch

Ein weiteres Thema unter den Schülerinnen und Schülern ist die Frage nach der ersten Fremdsprache: 31 Kinder und Jugendliche fordern mehr, besseren oder früheren Englisch-Unterricht. Der optimale Zeitpunkt des Englisch-Beginns wird dabei aber verschieden gesehen: ab der dritten bzw. fünften Primarklasse oder ab der 1. Sekundarklasse I. Englisch sollte aus Sicht einiger Jugendlicher anstelle von Französisch (als Hauptfach) oder mindestens als frei wählbare Alternative zu Französisch angeboten werden. 29 Nennungen fordern weniger oder gar kein Französisch – auf der anderen Seite setzen sich 5 für mehr Französisch ein.

Weniger konsistent sind die Nennungen bezüglich der musisch-kreativen Fächer. Mit 15 bzw. 16 Nennungen setzen sich Schülerinnen und Schüler (ohne weitere Begründungen) für mehr bzw. weniger Stunden technisches/textiles Gestalten ein. Vier weitere Nennungen beziehen sich darauf, dass textiles Gestalten für Knaben nicht obli-

gatorisch sein sollte. Während sich 10 Voten für weniger Hauswirtschaftsunterricht einsetzen, wollen halb so viele genau das Gegenteil. 14 handschriftliche Nennungen fordern mehr oder besseren Musikunterricht. Der "bessere" Musikunterricht bezieht sich insbesondere auf aktuellere, jugendgerechtere Lieder sowie den Einbezug von Tanz in den Musikunterricht.

15 Kritiken an der Schule drehen sich um das Fach Deutsch. Neben dem Hauptkritikpunkt, dass Deutsch zu häufig auf dem Stundenplan stehe, wird hier auch die Gewichtung der einzelnen Teilbereiche kritisiert (zu wenig oder zu viel Aufsätze, Diktate, Grammatik).

4.2.1.2 Unterrichtsgestaltung

Ich würde lieber in die Schule gehen, wenn es für solche, die schon viel können, schwierigere Sachen gäbe, damit es denen nicht langweilig ist (Schüler).

Ich wünsche mir mehr Freiarbeiten in der Schule (Schüler).

Man müsste die schweren Sachen spielerisch lernen, z.B. mit einem Spiel (Schüler).

Neben den Unterrichtsfächern und -inhalten ist für die Schülerinnen und Schüler natürlich auch die Gestaltung des Unterrichts entscheidend. Deshalb soll im Folgenden die Unterrichtsgestaltung näher betrachtet werden – zunächst insbesondere deren Schattenseiten: Tabelle 23 zeigt, dass insgesamt 250 Stimmen erhoben werden, welche die Unterrichtsgestaltung kritisieren.

Tabelle 23. Kritik der Schülerinnen und Schüler an der Unterrichtsgestaltung (Mehrfachnennungen möglich).

Anzahl	Problem
70	Zu wenig Arbeiten ausserhalb des Schulzimmers (inkl. Ausflüge und Exkursionen)
70	Uninteressante, "schlechte" Themen
62	Zu wenig Arbeit am Computer
48	Zu wenig Abwechslung im Unterricht

In den qualitativen Daten lässt sich 70 mal der Wunsch nach dem häufigeren Verlassen des Schulzimmers finden. Diese Kinder und Jugendlichen möchten häufiger draussen arbeiten dürfen, Exkursionen und Ausflüge machen, die Natur erforschen und insbesondere heisse Sommertage draussen verbringen. Unabhängig von den Fächern finden 70 Schülerinnen und Schüler in ihren von Hand geschriebenen Kritiken, sie würden häufig "schlechte" Themen bearbeiten. "Schlecht" sind diese Themen insofern, als sie nicht interessant (30 Nennungen), zu wenig lebensnah (4), zu wenig technisch-wissenschaftlich-aktuell (4) oder zu wenig brauchbar für später (3) sind. Und ein einzelner Schüler meint, er würde sich mehr für die Schule interessieren, wenn häufiger das Thema "Fussball" im Mittelpunkt stehen würde. 62 mal wird beklagt, dass keine oder zu wenige (bzw. zu wenig gut ausgerüstete) Computer vorhanden seien oder ein Informatikunterricht (weitgehend) fehle. Die Kinder und Jugendlichen möchten im eigenen Schulzimmer (mehr) Computer zur Verfügung haben - am besten einen pro Person und am liebsten einen mit Internetanschluss und PC-Spielen. Der Unmut bezieht sich weiter darauf, dass vorhandene Geräte und Informatikräume zu wenig genutzt werden

oder dass diese zu alt sind. 48 weitere Nennungen entfallen auf einen eher monotonen, stets gleichförmigen, wenig abwechslungsreichen Unterricht, der wenig Höhepunkte bietet. Es wird vorgeschlagen, spielerischer, kreativer und häufiger klassenübergreifend zu unterrichten, damit keine Langeweile aufkommt.

Nicht erwähnt sind in Tabelle 23 die 36 handschriftlichen Kritiken der Schülerinnen und Schüler an didaktischen Aspekten des Unterrichts (sie erscheinen in Tabelle 42 als "Kritik an didaktisch schlechten Lehrpersonen"). Im Vordergrund stehen hier insbesondere die Erklärungen der Lehrpersonen: Es wird bemängelt, die Lehrpersonen würden schlecht, chaotisch, zu viel bzw. wenig oder zu ungeduldig erklären. Daneben wird das zu hohe Unterrichtstempo kritisiert und ins Feld geführt, dass gewisse Lehrpersonen den Schulstoff schlecht auf die Stunden verteilen würden. Der Unterricht sei zu wenig interessant, individualisierend, kreativ, spielerisch oder lehrreich; Unterrichtsformen wie Planarbeit oder Freiarbeit würden fehlen.

Bezüglich der Lern- und Unterrichtsformen wurden die Schülerinnen und Schüler im quantitativen Teil des Fragebogens nach der effektiven Häufigkeit der im Unterricht eingesetzten Unterrichtsformen gefragt (IST). Ausserdem wurden sie gefragt, welche Unterrichtsformen sie gerne öfter erleben würden (SOLL). Aus der Differenz zwischen IST und SOLL lässt sich die Zufriedenheit mit der Häufigkeit verschiedener Unterrichtsformen ableiten (vgl. Abbildung 15).

Unter den real erlebten Unterrichtsformen rangiert in der Erlebnisweise der Schülerinnen und Schüler der Frontalunterricht ganz vorne. Jedenfalls geben sie an, dass sie der Lehrperson im Unterricht relativ oft zuhören ($M=3.06$). Fast gleich häufig ($N=3.04$) machen die Befragten im Unterricht Partnerarbeiten; etwas weniger häufig, aber doch noch relativ oft, lösen sie Gruppenarbeiten ($M=2.82$). Diese drei häufigsten Formen unterscheiden sich von allen anderen dadurch, dass sie auf verschiedene Faktoren laden – die verbleibenden Unterrichtsformen hingegen laden alle hoch auf einen einzigen Faktor, der später als "Öffnung des Unterrichts" beschrieben wird. Am seltensten hingegen werden Leute in den Unterricht eingeladen. Ebenfalls relativ selten dürfen die Kinder und Jugendlichen die zu lösenden Aufgaben auswählen (also nicht nur die Reihenfolge bestimmen) oder an eigenen Themen und Projekten arbeiten.

Welche Art von Unterricht würden sich die Schülerinnen und Schüler selber wünschen? - Ein von den Jugendlichen konzipierter Unterricht würde oft draussen in der näheren und weiteren Umgebung stattfinden und das Feiern von Festen stark gewichten (je $M=3.56$). Daneben haben aber auch Partner- und Gruppenarbeiten sowie eigene, selber gewählte Themen und Projekte einen hohen Stellenwert im "Traumunterricht" der Jugendlichen (M jeweils über 3.22).

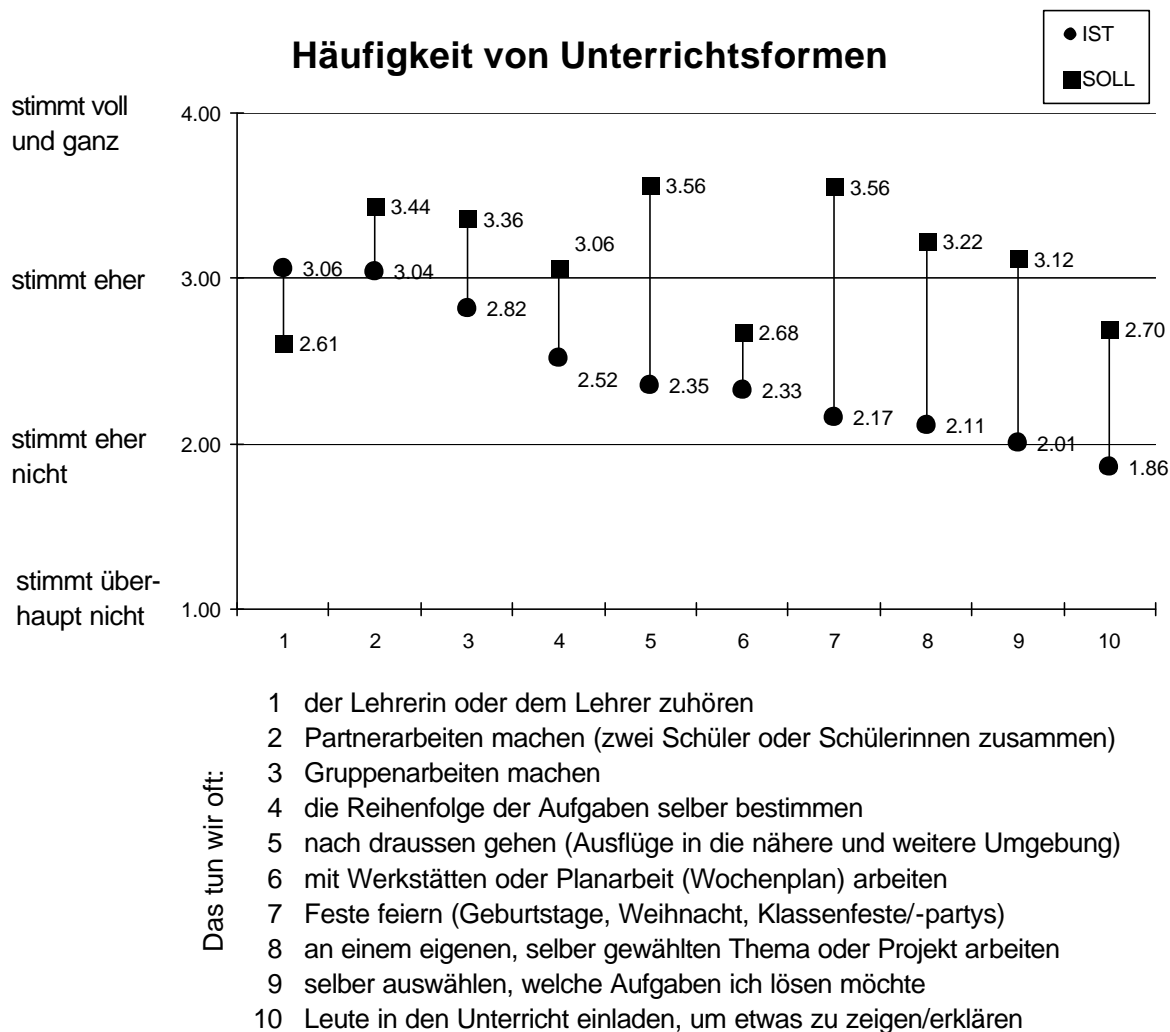


Abbildung 15. Häufigkeit von Unterrichtsformen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler: IST und SOLL im Vergleich (959 < n < 981).

Der Vergleich von IST- und SOLL-Werten in Abbildung 15 oder in Tabelle 24 führt zu Tage, dass einzig der Lehrervortrag aus Sicht der Schülerinnen und Schüler zu häufig zum Einsatz gelangt. Alle anderen Formen könnten aus ihrer Sicht häufiger eingesetzt werden – und selbst der Lehrervortrag ist nicht absolut verpönt, der Wunsch-Mittelwert von 2.61 liegt jedenfalls immer noch leicht im positiven Bereich der Antwortskala. Am grössten ist die Abweichung zwischen IST- und SOLL beim Feiern von Festen (Geburtstage, Weihnacht, Klassenfeste usw.) und bei den Exkursionen. Aber auch das Arbeiten an eigenen Projekten, das Auswählen von eigenen Aufgaben sowie Leute in den Unterricht einladen, sollte aus Schülerperspektive häufiger vorkommen. Das beste Augenmass haben die Lehrpersonen offenbar beim Einsatz der Planarbeit. Diese wird nicht allzu oft eingesetzt und von den Schülerinnen und Schülern mittelmässig häufig gewünscht.

Tabelle 24. *Methodische Öffnung des Unterrichts: Unterschiede zwischen IST und SOLL aus Schülerperspektive.*
Itemnummer, Item, Mittelwert, Standardabweichung, t-Wert und Anzahl.

Nr.	Das tun wir oft bzw. das würde ich lieber öfter tun	IST		SOLL		t	n
		M	SD	M	SD		
32a	der Lehrerin oder dem Lehrer zuhören*	3.06	0.68	2.61	0.96	12.11***	967
32b	Feste feiern (Geburtstage, Weihnacht, Klassenfeste/-partys)	2.17	1.00	3.56	0.77	34.05***	981
32c	nach draussen gehen (Ausflüge in die nähere und weitere Umgebung)	2.35	0.83	3.56	0.70	33.19***	979
32d	die Reihenfolge der Aufgaben selber bestimmen	2.52	0.94	3.06	0.91	13.08***	959
32e	selber auswählen, welche Aufgaben ich lösen möchte	2.01	0.88	3.12	0.93	28.11***	974
32f	Leute in den Unterricht einladen, um etwas zu zeigen/erklären	1.86	0.80	2.70	1.05	20.92***	970
32g	Gruppenarbeiten machen*	2.82	0.82	3.36	0.81	14.66***	975
32h	Partnerarbeiten machen (zwei Schüler oder Schülerinnen zusammen)*	3.04	0.77	3.44	0.79	11.59***	971
32i	mit Werkstätten oder Planarbeit (Wochenplan) arbeiten	2.33	1.03	2.68	1.11	7.57***	975
32j	an einem eigenen, selber gewählten Thema oder Projekt arbeiten	2.11	0.84	3.22	0.92	27.15***	978
	Skala insgesamt	2.21	0.59	3.14	0.55	38.00***	1033

Antwortformat: von 4 (stimmt voll und ganz) bis 1 (stimmt überhaupt nicht).

Skalenkennwerte: Cronbachs Alpha: .74 (IST) bzw. .69 (SOLL); N=972 bzw. 937

* die so gekennzeichneten Items konnten bei der Skalenberechnung nicht berücksichtigt werden, weil sie auf andere Faktoren luden.

Alle Items in Tabelle 24, die *nicht* mit einem Stern gekennzeichnet sind, laden auf den gleichen Faktor. Bei den ausgeschlossenen Items handelt es sich um den Lehrervortrag sowie die Partner- und Gruppenarbeiten. Weil es sich bei den verbleibenden Formen um weniger verbreitete Lern- und Unterrichtsformen handelt, wird dieser Faktor als methodische Öffnung des Unterrichts bezeichnet. Im Folgenden wird untersucht, mit welchen anderen Faktoren diese Öffnung des Unterrichts zusammenhängt.

Die Öffnung des Unterrichts hängt positiv mit verschiedenen anderen erhobenen Faktoren zusammen, so etwa mit der Mitwirkungsmöglichkeit ($r=.49^{***}$), den Schulaktivitäten ($r=.44^{***}$), der Schulzufriedenheit ($r=.34^{***}$) oder dem Unterrichtsinteresse ($r=.47^{***}$). Auf der negativen Seite soll hier nicht verschwiegen werden, dass ein offener Unterricht tendenziell eine etwas schlechtere Disziplin im Unterricht mit sich bringt ($r=-.11^{***}$). Möglicherweise reagieren Lehrpersonen mit einer höheren Regulierung auf diese potentielle Disziplinlosigkeit. Jedenfalls berichten Kinder mit offenerem Unterricht über eine leicht stärkere Regelorientierung ($r=.25^{***}$).

Der Wunsch nach einer Öffnung des Unterrichts korreliert kaum nennenswert mit den anderen erhobenen Skalen – mit Ausnahme des Wunsches nach mehr Schulaktivitäten. Wer also eine Öffnung des Unterrichts wünscht, spricht sich auch eher für mehr Aktivitäten auf Schulhausebene aus ($r=.33^{***}$). Damit zeichnen sich gewisse Jugendliche offenbar dadurch aus, dass sie ganz allgemein mehr selber Handeln möchten – sowohl im Unterricht als auch auf Schulhausebene. Der Wunsch nach einer stärkeren

Öffnung des Unterrichts ist in grossen Klassen ($r=.37^*$) und speziell in Klassen mit vielen Knaben ($r=.43^{**}$) ausgeprägt.

Die methodische Öffnung des Unterrichts ist allerdings nicht allzu weit fortgeschritten ($M=2.21$). 72% der Schülerinnen und Schüler geben an, sie würden eher einen "gleichschrittigen" Unterricht erleben (d.h. alle Schüler würden meist das Gleiche machen). Etwa mehr als die Hälfte der Befragten (56%) findet es aber nicht fair, wenn einige Schüler und Schülerinnen etwas anderes machen dürfen als die anderen.

Die effektive Öffnung des Unterrichts geht *auf aggregierter Schulhausebene* mit verschiedenen von den Lehrpersonen eingeschätzten Faktoren einher. So lässt sich etwa aussagen, dass die Jugendlichen einen offeneren Unterricht erleben, wenn sich die Lehrpersonen stärker mit SmP identifizieren, wenn die Lehrpersonen intensiver miteinander kooperieren und mit ihrer Arbeit zufriedener sind. Ausserdem ist der Unterricht nach Schülerangaben dann offener, wenn die Lehrpersonen eine ausgeprägtere innovative, soziale und operative Führung erleben (vgl. Tabelle 25). Je höher der Anteil weiblicher Lehrkräfte in einem der untersuchten 42 Schulhäuser ist, desto offener wird der Unterricht in diesem Schulhaus von den Lernenden eingeschätzt ($r=.32^*$).

Tabelle 25. Korrelationen der Öffnung des Unterrichts (Schülereinschätzung) mit weiteren Faktoren (Lehrpersonen-Angaben); Aggregationsebene: Schulhaus ($n=42$ Schulen).

	Projekt-identifikation	Öffnungstendenz	Kooperationsbestrebung	Innovative Führung	Soziale Führung	Operative Führung	Wirksamkeit der Schulleitung	Zufriedenheit der Lehrpersonen
Öffnung des Unterrichts (Schülereinschätzung)	$r=.36^*$	$r=.31^*$	$r=.31^*$	$r=.37^*$	$r=.43^{**}$	$r=.39^*$	$r=.40^{**}$	$r=.40^{**}$

In Schulen mit einem *tiefen* Anteil an GBF-Lehrpersonen ist der Wunsch der Schülerinnen und Schüler nach einer Öffnung des Unterrichts grösser ($r=-.43^{**}$; $n=42$ Schulen).

4.2.2 Wirkungen des Unterrichts

4.2.2.1 Unterrichtsinteresse

Es ist klar, dass wir nur Scheiss machen, wenn uns langweilig ist (Schüler).

Ich möchte interessantere Themen bearbeiten (Schüler).

Der Unterricht sollte lustiger und spannender sein (Schüler).

Von einem hohen Unterrichtsinteresse wird hier gesprochen, wenn sich die Befragten für den Unterricht und dessen Inhalte interessieren, wenn sie im Unterricht viel lernen, einen Alltagsbezug zum Gelernten herstellen können und an den Themen Spass haben.

Gemäss Datenauswertung ist das Unterrichtsinteresse nur moderat vorhanden (M=2.83). Die genauere Analyse dieser Skala zeigt, dass der Skalenmittelwert v.a. von jenen Items angehoben wird, welche sich eher auf die Menge des neuen Stoffes beziehen und weniger auf das Interesse daran. So finden die Kinder und Jugendlichen etwa, sie würden im Allgemeinen (M=3.22) und speziell auch im letzten Semester (M=3.14) viel lernen. Die Frage nach dem Interesse an diesen neuen Inhalten oder dem damit verbundenen "Spas" fällt allerdings nicht mehr so positiv aus (M=2.65 bzw. 2.73). Im Zusammenhang mit dem nur gerade mittelmässigen Alltagsbezug des Unterrichts (M=2.51) erstaunt dieses Ergebnis allerdings nicht allzu sehr (vgl. Tabelle 26).

Tabelle 26. Skala "Unterrichtsinteresse" aus Sicht der Schülerinnen und Schüler
Itemnummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung

Nr.	Item	M	SD
19	Im Unterricht behandeln wir häufig Themen, die etwas mit meinem Alltag zu tun haben.	2.51	0.75
27	Den meisten Schülerinnen und Schülern machen die im Unterricht besprochenen Themen Spass.	2.73	0.78
28	Im Allgemeinen lernen wir viel im Unterricht.	3.22	0.71
29	Wir finden den Unterricht meist interessant.	2.65	0.78
38	Ich interessiere mich sehr für die Dinge, die ich in der Schule lerne.	2.73	0.73
44	Im letzten halben Jahr habe ich in der Schule sehr viel Neues gelernt.	3.14	0.79
	Skala insgesamt	2.83	0.54

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .80

Bei welchen Schülern bzw. welchen Schulen ist das Unterrichtsinteresse ganz besonders hoch? - Verhältnismässig hoch ist das Unterrichtsinteresse in Schulen mit einem Schülerrat (M=2.97) gegenüber anderen Schulen (M=2.76; $t=6.00^{***}$). Das Vorhandensein eines Schülerrates dient aber möglicherweise nur als Indikator für eine generell ausgeprägtere Schülermitwirkungsmöglichkeit: In Schulen mit hoher Schülermitwirkung ist das Unterrichtsinteresse nämlich ganz generell deutlich höher ($r=.58^{***}$).

Mit zunehmendem Lebensalter der Schülerinnen und Schüler nimmt das Unterrichtsinteresse ab ($r=-.30^{***}$). Über die Klassen hinweg entwickelt sich das Interesse natürlich ebenfalls negativ (vgl. Abbildung 16). Die 9. Klasse fällt damit in ihrem Unterrichtsinteresse ganz generell negativ auf, indem sie sich von allen anderen Klassenstufen signifikant unterscheidet. Auf der anderen Seite unterscheidet sich die 5. Klasse von der 7., 8. und 9. Klasse durch ihr besonders grosses Schulinteresse.

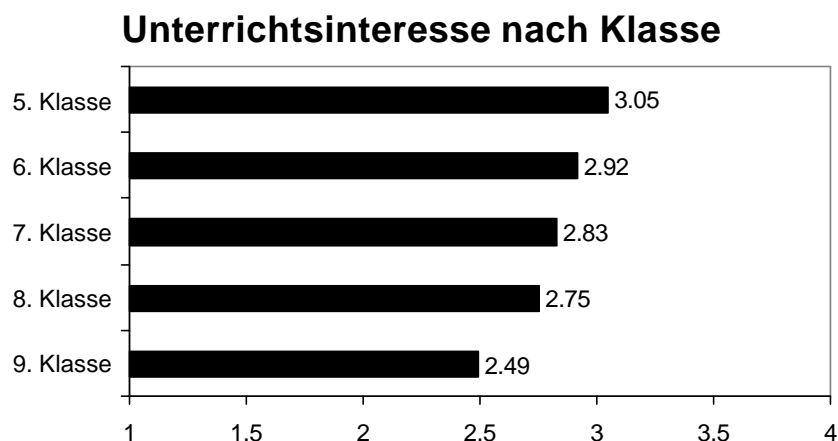


Abbildung 16. Unterrichtsinteresse der Schülerinnen und Schüler nach Klassenstufe.

Eine differenziertere Analyse nach Schultypen ergibt folgendes Bild: Das grösste Unterrichtsinteresse weisen die Schülerinnen und Schüler der Werkklassen auf ($M=3.30$); sie unterscheiden sich insbesondere von den Schülern der 3. Real ($M=2.59$), der 2. Sek ($M=2.67$) und der 3. Sek ($M=2.40$). Auf dem anderen Ende der Skala finden sich die Sekundarschülerinnen und Sekundarschüler der 3. Klasse, welche mit einem Mittelwert von 2.40 ein Unterrichtsinteresse im negativen Bereich der Antwortskala aufweisen (vgl. Tabelle 27).

Werden die Schülerdaten auf Schulhausebene aggregiert und mit den ebenfalls aggregierten Daten der Lehrpersonen in Beziehung gesetzt, so lassen sich einige Zusammenhänge finden: Das Unterrichtsinteresse der Schülerinnen und Schüler eines Schulhauses ist z.B. dort besonders gross, wo die Lehrpersonen der Schulleitung eine ausgeprägte soziale Führung ($r=.39^*$) sowie eine starke operative Führung ($r=.33^*$) attestieren. Ausserdem korreliert auf aggregierter Schulhausebene (42 Schulhäuser) auch die Schulzufriedenheit der Lehrpersonen mit dem Unterrichtsinteresse der Schülerinnen und Schüler eines Schulhauses ($r=.32^*$).

Tabelle 27. *Unterschiede im Unterrichtsinteresse zwischen den einzelnen Klassen: Detailübersicht.*

	M	Unterschiede ⁶							
5. Klasse	3.05	X							
6. Klasse	2.92		X						
1.-3. Werkklasse	3.30			X					
1. IORST	2.83				X				
2. IORST	2.87								
3. IORST	2.61								
1. Real	2.83					X			
2. Real	2.80						X		
3. Real	2.59	*	*	*					
1. Sek	2.84								X
2. Sek	2.67	*		*					
3. Sek	2.40	*	*	*	*	*	*	*	*

4.2.2.2 Schulleistung

Ich bedaure sehr, dass das Leistungsprinzip (das sehr positiv sein kann) an vielen Schulen verlorengegangen ist (Schulpflegemitglied).

Das was wir bei ihr lernen, könnte ich noch besser erklären, dann würde ich sogar noch etwas lernen, bitte feuert sie - zwar doch nicht, jeder Mensch hat seine guten Seiten an sich (Schülerin).

Es wäre besser, wenn es weniger Kinder gäbe, dann würden wir mit Sicherheit besser lernen (Schüler).

Die selbst eingeschätzte Leistung der Schülerinnen und Schüler wurde erfasst als Zufriedenheit mit den schulischen Leistungen, dem Bewältigen der Hausaufgaben ohne fremde Hilfe und der Leichtigkeit, die schulischen Ziele zu erreichen. Wie Tabelle 28 zeigt, ist die Leistung der Schülerinnen und Schüler für die meisten ziemlich zufriedenstellend (M=3.05).

Tabelle 28. *Skala "Leistungsstärke" aus Sicht der Schülerinnen und Schüler
Itemnummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung*

Nr.	Item	M	SD
46	Mit meinen schulischen Leistungen bin ich sehr zufrieden.	2.86	0.84
47	Ich schaffe die Hausaufgaben ohne fremde Hilfe.	3.30	0.74
48	Es fällt mir leicht, in der Schule die vorgesehenen Ziele zu erreichen.	2.99	0.67
	Skala insgesamt	3.05	0.56

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .61

⁶ Das Kreuz in einer Zeile markiert die jeweils aktuelle Klasse. Sterne in der gleichen Spalte weisen darauf hin, dass die zugehörigen Mittelwerte gemässe Scheffé-Test signifikant abweichen.

Welches sind in der Selbsteinschätzung die leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler? – Am leistungsstärksten schätzen sich die Werkschüler ein ($M=3.37$). Sie unterscheiden sich in dieser positiven Leistungseinschätzung von den Schülerinnen und Schülern der IORST, welche sich deutlich schlechter einstufen ($M=2.95$). Der Unterschied zu den Realschülern ($M=3.07$) und zu den Sekundarschülern ($M=3.05$) ist hingegen nicht signifikant. Die Selbsteinschätzung schulischer Leistungsstärke erfolgt damit weitgehend unabhängig vom Niveau des Schultyps.

Je kleiner die Klasse, desto leistungsstärker schätzen sich die Schülerinnen und Schüler der Tendenz nach selber ein ($r=.34^*$). Die selbst eingeschätzte Leistung ist ausserdem dann etwas grösser, wenn die Schüler eine gute Beziehung zu den Mitschülern ($r=.24^{***}$) und zur Lehrperson ($r=.29^{***}$) pflegen.

4.2.2.3 *Belastung der Lernenden*

Der Lehrer unserer Tochter gibt viel zu wenig Hausaufgaben, die Lehrerin unseres Sohnes dagegen gibt unsinnig viel auf und noch dazu übers Wochenende (Vater).

Die Schule sollte nicht länger als 17.00 Uhr gehen, denn es gibt viele Teenager, die nachher noch Hausaufgaben haben und Sport treiben (Schüler).

Die Lehrer sollten uns zuerst einmal fragen, ob wir bereit für die Prüfung sind oder nicht. Bei uns fragt uns kein Mensch! Selbst wenn wir 10 Aufgaben noch nicht besprochen haben, so was nervt und stresst mich total (Schüler).

Als nächstes soll geprüft werden, ob die soeben berichtete Leistungsstärke der Schülerinnen und Schüler mit hohen Belastungen erkaufte werden muss. Dies ist nur teilweise der Fall. Die befragten Schülerinnen und Schüler sind nach dem Unterricht jedenfalls nur mittelmässig müde ($M=2.50$; $SD=0.90$). Sie haben nach der Schule auch noch genügend Energie für Vereine, Sport, Instrumente usw. ($M=3.10$; $SD=0.95$). Trotzdem sind sie der Tendenz nach der Meinung, der Unterricht würde etwas zu lange dauern ($M=2.83$; $SD=0.98$).

Jene, welche den Unterricht als zu lange bezeichnen, melden sich in den handschriftlichen Kritiken unmissverständlich zu Wort. Eine ganze Serie von 545 Kritiken bezieht sich in verschiedenen Nuancen auf die Menge des Unterrichts (vgl. Tabelle 29): 174 Nennungen betreffen dabei das Übermass an Schule ganz generell. Hier wird moniert, die Schule biete zu wenig Freistunden, Feiertage (mit "Brücken"), Freizeit und Ferien.

Tabelle 29. *Belastung aus Sicht der Schülerinnen und Schüler (Mehrfachnennungen möglich).*

Anzahl	Problem
174	Zu viel Schule, zu wenig Ferien, Freizeit, Feiertage, Brücken bei Feiertagen
113	Zu viele Hausaufgaben
83	Prüfungen (zu viele, zu strenge, Blitzprüfungen, zu spät angesagt, zu dicht)
72	Zu kurze Pausen
58	Zu früher Schulbeginn am Morgen (v.a. bei Frühstunden)
45	Zu lange Unterrichtszeiten

Verschärft wird diese Situation aus Sicht der Schülerinnen und Schüler durch die hohe Dosierung von Hausaufgaben, welche wiederum einen Teil der Freizeit belegt: 113 Stimmen beziehen sich auf das Übermass an Hausaufgaben, das zu bewältigen sei. Grundsätzlich zielen die Wünsche auf eine Reduktion oder Abschaffung der Hausaufgaben. Die so eingesparte Zeit würde für Freizeit oder für die Prüfungsvorbereitung eingesetzt. Spezielle Kritik erfahren Hausaufgaben bei schönem Wetter, Hausaufgaben übers Wochenende oder ungleichmässig verteilte Hausaufgaben. Einige Schülerinnen und Schüler würden sogar eine oder zwei zusätzliche Lektionen pro Tag akzeptieren, wenn dafür die Hausaufgaben entfielen. Die mittlere tägliche Hausaufgabenzeit beträgt knapp 50 Minuten ($SD=23.7$); die Streuung ist hier aber relativ gross (vgl. Abbildung 17).

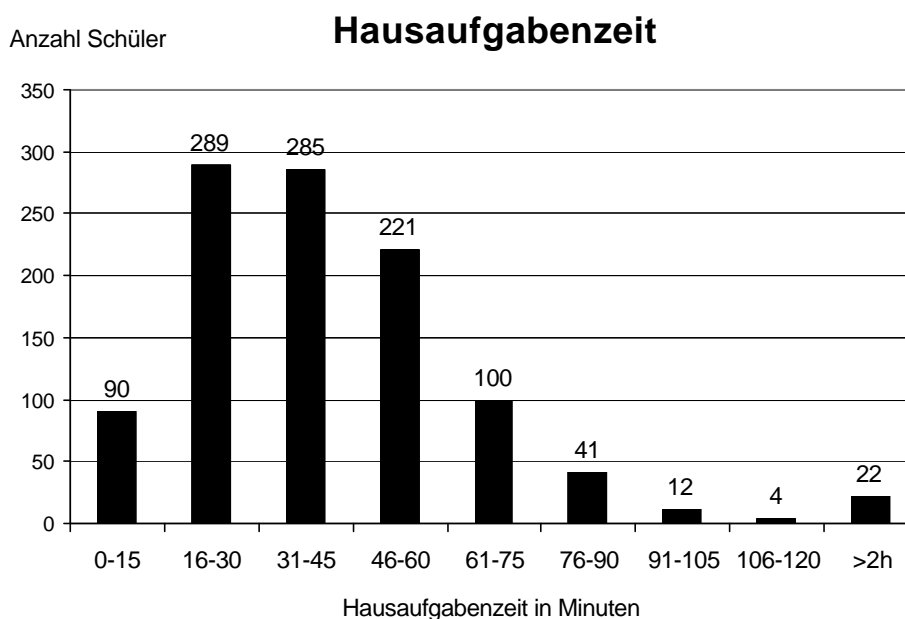


Abbildung 17. Hausaufgabenzeit der Schülerinnen und Schüler.

Exkurs: Signifikant am wenigsten Hausaufgabenzeit wenden Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse auf (vgl. Abbildung 18). Sie machen im Mittel nur etwa 42 Minuten Hausaufgaben pro Tag. Wird die aufgewendete Hausaufgabenzeit nach Schultyp analysiert, so lösen die Schülerinnen und Schüler der IORST (ca. 60 Min.) und jene der Sekundarschule (gut 50 Min.) signifikant mehr Hausaufgaben als die Schülerinnen der Real- (gut 40 Min.) oder der Werkschule (gut 30 Min.). Je leistungsstärker sich die Schülerinnen und Schüler einschätzen, desto weniger Hausaufgabenzeit müssen sie tendenziell investieren ($r=.20^{***}$). Damit werden gute Schulleistungen eher nicht mit hohen Belastungen erkauf.

Zurück zu den Belastungen. 83 Probleme, welche von den Schülerinnen und Schülern im Sinne von Belastungen genannt werden, beziehen sich auf *Prüfungen*. 18 davon wenden sich ganz allgemein gegen Prüfungen, 28 weitere finden, es seien zu viele Prüfungen. Ausserdem konzentrieren einzelne Lehrpersonen die Prüfungen in gewissen Phasen des Schuljahrs relativ stark (11); auch Blitzprüfungen sind nicht besonders beliebt (9). Und ein einzelner Schüler findet es schade, dass es bei den Prüfungen immer eine Version A und B gibt ...

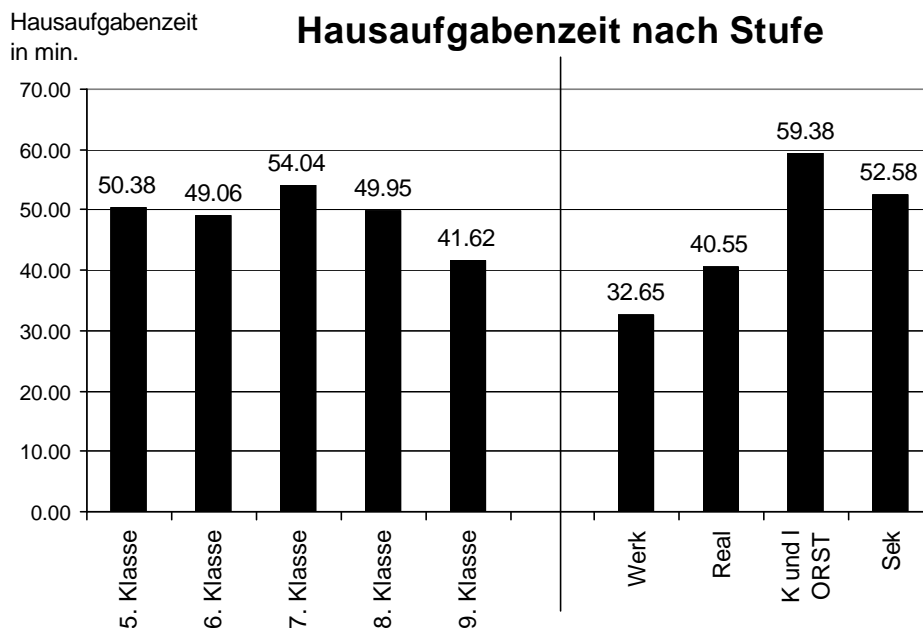


Abbildung 18. Hausaufgabenzeit der Schülerinnen und Schüler nach Klassenstufe bzw. nach Schul-
typ.

72 Nennungen zum Belastungsthema entfallen auf die zu kurzen Pausen. Darunter sind auch Schüler zu finden, die in den Kurzpausen zwischen zwei Lektionen das Schulzimmer verlassen möchten oder die für den Schulhauswechsel längere Pausen fordern. Auffallend ist, dass die Forderung nach längerer Pause nicht unbedingt von der absoluten Pausenlänge abhängig ist: Sowohl bei einer 10-minütigen Pause als auch bei einer 25-minütigen Pause wird eine Verlängerung um ca. 5 Minuten gefordert.

Zusätzlich wird 58 mal unter den handschriftlichen Kritiken genannt, die Schule würde zu früh beginnen. Insbesondere die Frühstunden und deren Häufigkeit wird hier kritisiert. 45 weitere Kritiken beziehen sich darauf, dass die Schule am Nachmittag zu lange dauern würde, was Freundschaften, Sport und Hobbys in die Quere komme. Hier wurden auch jene Nennungen kategorisiert, welche monieren, die Lehrperson würde die Unterrichtszeit oft überziehen. Speziell unbeliebt ist Unterricht bis 17.00 oder 18.00 Uhr, was in gewissen Schulen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler fast der Regelfall sei.

Belastend für die Schülerinnen und Schüler sind natürlich auch Situationen schulischer Über- und Unterforderung. Aus diesem Grunde wurde bei den Eltern die Skala "Niveaugerechte Anforderungen" erhoben (vgl. Tabelle 30). Die Auswertung weist darauf hin, dass es den Schulen aus Sicht der Eltern eher gut gelingt, Kinder ihren Möglichkeiten entsprechend zu fördern (Skalenmittelwert: 3.12). Zu tiefe Anforderungen an die Kinder ($M=1.87$) sind ebenso wenig verbreitet wie zu starke Belastungen ($M=1.82$).

Tabelle 30. Skala "Niveaugerechte Anforderungen" aus Elternperspektive
Itemnummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung

Nr.	Item	M	SD
17	Die Leistungsanforderungen in der Schule sind gut auf unser Kind abgestimmt.	3.17	0.69
18	Unser Kind ist durch die Schule zu stark belastet (-).	1.82	0.79
19	An dieser Schule wird zu wenig von unserem Kind verlangt (-).	1.87	0.83
20	Unser Kind wird an dieser Schule seinen Möglichkeiten entsprechend gefördert.	3.03	0.76
Skala insgesamt		3.12	0.52

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .62; N=463

Fremdsprachige Eltern geben mit 3.01 einen tieferen Wert der adäquaten Förderung an als deutschsprachige Eltern (M=3.14; t=2.20*). Die Eltern attestieren einer Schule eine besonders niveaugerechte Förderung, wenn diese die modernen und traditionellen Tugenden sowie die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule intensiv fördert bzw. ein gutes Schulklima aufweist. Schicken Eltern ihr Kind hingegen zu einer Lehrperson in die Schule, welche sie als "problematisch" empfinden, so wird das Kind aus ihrer Sicht *weniger* niveaugerecht gefördert (vgl. Tabelle 15).

Tabelle 31. Zusammenhänge zwischen niveaugerechten Anforderungen und anderen Einschätzungen der Eltern (467<n<480).

	Moderne Tugenden	Traditionelle Tugenden	Zusammenarbeit Eltern-Schule	Problematische Lehrpersonen	Schulklima
Niveaugerechte Anforderungen	r=.47***	r=.35***	r=.54***	r=-.49***	r=.50***

4.2.2.4 Unterrichtsdisziplin

Wenn wir Blödsinn machen, bekommen wir Zettel und wenn wir viele haben, gibt es einen Eintrag ins Zeugnis und Notenabzug (Schüler).

Ich ärgere mich darüber, dass (...) immer dreinschwatzt (Schüler).

Die Schüler sollten nicht spicken, dafür besser in den Unterrichtsstunden aufpassen (Schüler).

Belastend für die Lehrperson wird es, wenn sie mit der Disziplin im Unterricht zu kämpfen hat. Und diese Unterrichtsdisziplin muss gemäss Selbstdeklaration der Schülerinnen und Schüler als eher mittelmässig bezeichnet werden. Die Skala "Disziplinlosigkeit im Unterricht" erreicht einen Mittelwert von M=2.30 (SD=0.57).

Die Disziplinlosigkeit im Unterricht wurde gemessen als Schwatzen, Abschreiben und Spicken, Blödsinn machen sowie geringe Leistungsanstrengung. Insbesondere das letztgenannte Item erreicht mit 3.03 einen relativ hohen Mittelwert; damit befinden sich viele Schülerinnen und Schüler bezüglich ihrer schulischen Anstrengung nicht an ihrer Leistungsgrenze. Hingegen ist das "Spicken" und Abschreiben bei Prüfungen eher selten anzutreffen (M=1.60). Tabelle 32 zeigt einen Überblick.

Tabelle 32. Skala "(Arbeits-) Disziplinlosigkeit im Unterricht " Itemnummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung

Nr.	Item: in der Schule...	M	SD
49f	schwätze ich im Unterricht oft laut, wenn ich nicht sollte	2.05	0.88
49g	schreibe ich bei Prüfungen oft von einem Nachbarn oder einem "Spick" ab	1.60	0.87
45	Wenn ich wollte, könnte ich mich deutlich mehr für die Schule anstrengen.	3.03	0.92
22	In der Regel machen wir Schüler und Schülerinnen im Unterricht viel Blödsinn.	2.53	0.85
Skala insgesamt		2.30	0.57

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .55

Welches sind die besonders disziplinierten Schülerinnen und Schüler? - Je mehr Unterrichtsinteresse Schülerinnen und Schüler zeigen, desto mehr Unterrichtsdisziplin legen sie auch an den Tag ($r=.32^{***}$) und umgekehrt. Eine bessere Beziehung zur Lehrperson ($r=.34^{***}$) und eine höhere Schulzufriedenheit ($r=.29^{***}$) gehen ebenfalls einher mit weniger unerwünschtem Verhalten im Schulzimmer. Die Disziplinlosigkeit im Unterricht korreliert aber v.a. auch mit der Anzahl fremdsprachiger Kinder in einer Klasse ($r=.45^{**}$). Fremdsprachige Kinder offenbaren sich mit $M=2.41$ als etwas disziplinloser als deutschsprachige Kinder ($M=2.27$; $t=3.25^{**}$). Auch Mädchen machen im Unterricht disziplinarisch etwas weniger Schwierigkeiten als Knaben (Mädchen: $M=2.26$; Knaben: $M=2.34$; $t=2.02^*$).

Die Disziplin im Unterricht nimmt parallel zum Alter ab ($r=-.21^{***}$). Fünftklässler zeichnen sich damit vor allen höheren Klassenstufen durch eine geringere Unterrichtsdisziplinlosigkeit aus (vgl. Abbildung 19). Die 9. Klasse unterscheidet sich umgekehrt von der 7. Klasse und allen jüngeren Klassen in ihrer grösseren Disziplinlosigkeit. Sekundarschüler unterscheiden sich durch eine geringere Unterrichtsdisziplin von Schülerinnen und Schülern der IORST/KORST (Sekundarschüler: $M=2.41$; IORST: $M=2.20$).

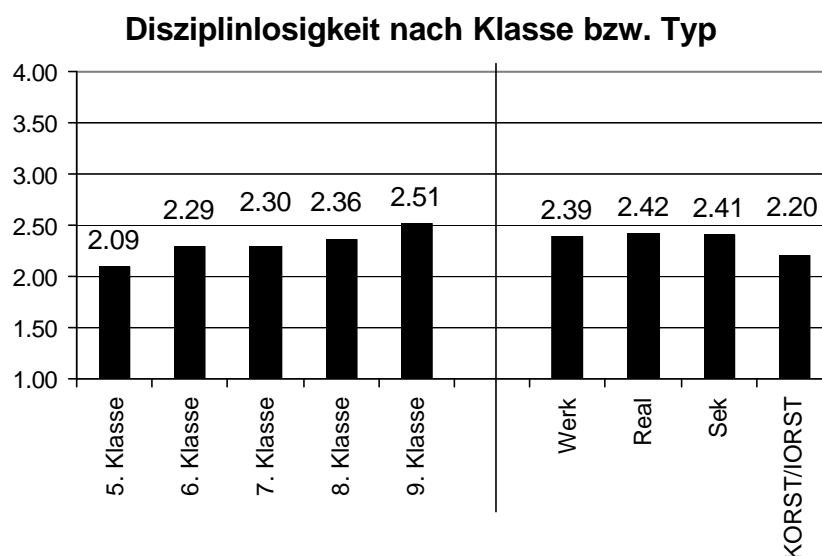


Abbildung 19. Disziplinlosigkeit im Unterricht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler – gegliedert nach Klasse und Schultyp.

Mit diesen Feststellungen zur Disziplin im Unterricht schliessen die Analysen zur Unterrichtsebene. Im Folgenden wird nicht mehr der Unterricht, sondern vielmehr die lokale Schuleinheit insgesamt untersucht.

4.3 Die Einzelschule

Die Untersuchungen zur Einzelschule gliedern sich in zwei grössere Themenbereiche. Der eine Themenbereich bezieht sich auf lokale Rahmenbedingungen der Schulen: Finanzen, Infrastrukturen, Schulprofile sowie Informationsfluss. Ein zweiter grösserer Themenbereich dreht sich um die Beziehungen zwischen den verschiedenen schulischen Akteuren.

4.3.1 Lokale Rahmenbedingungen

Zunächst werden die lokalen Rahmenbedingungen der einzelnen Schulen vorgestellt. Es handelt sich dabei einerseits um äussere Rahmenbedingungen (vorhandene Finanzen) und andererseits um selbstaufgelegte Rahmenbedingungen (Schulleitbild). Zu Beginn werden die Finanzen sowie die Infrastrukturen der Schulgemeinden beleuchtet.

4.3.1.1 Finanzen und Infrastruktur

Zudem hat der Kanton in der Rezession die Lehrpersonen über Gebühr gebeutelt (Lohnabbau), dafür zahlen wir heute die Zeche (Schulpflegemitglied).

Pro-Kopf-Beiträge lösen noch viele Probleme aus (Schulpflegemitglied).

Unser Schulhausplatz gleicht einem Betonfeld, keine Spiele, praktisch nichts, wir haben einen Spielplatz neben der Turnhalle, aber dort dürfen wir während der Pause gar nicht hin. Für was ist er dann da (Schüler)?

Welche Ressourcen stehen den Schulpflegern zur Bewältigung ihrer Schulaufgaben zur Verfügung? Bei den finanziellen Ressourcen fällt die Antwort je nach Fragestellung etwas anders aus: Nur 28% finden, ihr Budget würde ihnen problemlos ermöglichen, alle nötigen Investitionen zu tätigen. Wird die Frage aber umgedreht, so sind es ebenfalls nur 28%, welche angeben, das Budget sei so knapp, dass sich die Schule selbst dringende Investitionen nicht leisten könne (M=2.02 bzw. 2.08). Damit können sich die Schulen ihre Investitionen zwar nicht einfach problemlos leisten, es ist aber in den meisten Schulen auch nicht so, dass bei wichtigen Aufgaben kein Geld vorhanden wäre (vgl. Abbildung 20). 92% der Eltern finden dennoch, der Kanton solle die gemeindlichen Schulen finanziell stärker unterstützen.

Der schon im Zwischenbericht 2 angesprochene Investitionsbedarf bezüglich der Schulgebäude bestätigt sich auch bei der quantitativen Befragung der Schulpflegern. Nur ein Drittel der Schulpflegern muss in den nächsten drei Jahren eher *keine* grösseren Renovationen oder Erweiterungen an den Schulgebäuden vornehmen. Trotzdem finden fast 80% der Schulpflegern, ihre Schulgebäude und Räumlichkeiten seien zeitgemäss. Gut die Hälfte der Schulpflegemitglieder geben an, ihre Schule sei im letzten Jahr auch Erwachsenen für Bildungsangebote offen gestanden (M=2.54).

Ein wichtiger Aspekt der Infrastruktur ist aus Schülerperspektive bestimmt der *Pausenplatz*. Gefragt wurden die Schülerinnen und Schüler im Rahmen dieser Skala nach der Pausenplatzgestaltung allgemein, nach Sitzecken, Spielgeräten, nach der Grösse des Pausenplatzes sowie nach der Zufriedenheit mit dem Pausenplatz (vgl. Tabelle 33).

Grundsätzlich zeigen sich die Schülerinnen und Schüler mit ihrem Pausenplatz recht zufrieden (M=3.15). Die Grösse ist ordentlich (M=3.44), es sind oft Sitzecken vorhanden (M=3.37), die Schüler fühlen sich von der Pausenplatzgestaltung her ganz allgemein relativ wohl (M=3.20). Deutlich weniger glücklich sind die Kinder und Jugendlichen dagegen mit der Verfügbarkeit von Spielgeräten auf dem Pausenplatz (M=2.56).

Ressourcen aus Sicht der Schulpflegen

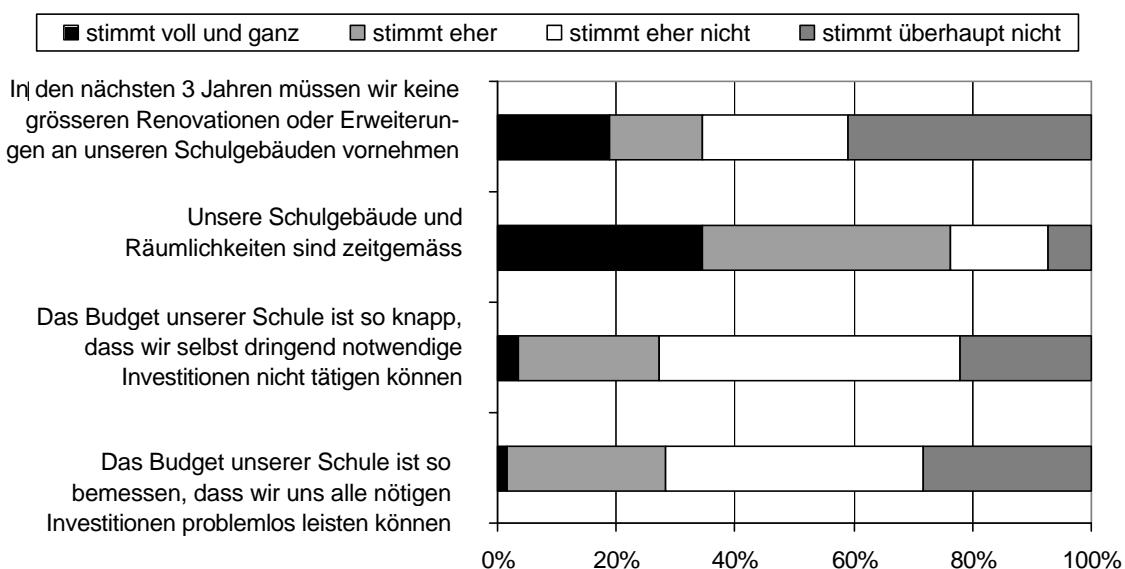


Abbildung 20. Ressourcen der Schulen aus der Perspektive der Schulpflegen.

Tabelle 33. Skala Pausenplatz – aus Sicht der Schülerinnen und Schüler
Itemnummer, Einzelitems, Mittelwerte, Standardabweichung.

Nr.	Item	M	SD
7	Der Pausenplatz ist so gestaltet, dass ich mich dort wohlfühle.	3.20	0.85
8	Auf unserem Pausenplatz gibt es Sitzecken (Sitzplätze).	3.37	0.87
9	Auf unserem Pausenplatz gibt es genügend Spielgeräte (Tischtennis, Rutschbahn, Spielmaterial usw.)	2.56	1.03
10	Unser Pausenplatz ist genügend gross.	3.44	0.74
13a	Wenn ich an unsere Schule denke, bin ich besonders zufrieden mit dem Pausenplatz.	3.14	0.80
	Skala insgesamt	3.15	.62

Antwortformat: von 4 (stimmt voll und ganz) bis 1 (stimmt überhaupt nicht).

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .75, N=1049

Kinder und Jugendliche mit (Schweizer-) Deutsch als Muttersprache sind mit dem Pausenplatz insgesamt etwas zufriedener ($M=3.19$; $SD=0.59$) als ihre fremdsprachigen Mitschülerinnen und Mitschüler ($M=3.02$; $SD=0.67$; $t=3.52^{***}$). Ebenso zeigen sich Mädchen ($M=3.23$; $SD=0.58$) zufriedener mit dem Pausenplatz als Knaben ($M=3.09$; $SD=0.63$; $t=3.52^{***}$). Schulen mit einem Schülerrat bieten ihren Kindern neben der Mitbestimmung auch einen Pausenplatz, der ihren Bedürfnissen gerechter wird. Jedenfalls zeigen sich Schüler aus solchen Schulen mit ihrem Pausenplatz ganz besonders zufrieden ($M=3.31$; $SD=0.57$) gegenüber Schülerinnen und Schülern anderer Schulen ($M=3.06$; $SD=0.62$; $t=6.25^{***}$). Je grösser der Anteil weiblicher Lehrkräfte in einem Schulhaus ist, desto zufriedener zeigen sich die Schülerinnen und Schüler mit ihrem Pausenplatz ($r=.33^*$).

Mit zunehmendem Alter sinkt die Attraktivität des Pausenplatzes in den Augen der Jugendlichen ($r=-.21^{***}$). Wiederum sind es damit die Fünftklässler, welche sich durch ihre spezielle Meinung exponieren. Sie unterscheiden sich gegenüber allen höheren Klassen durch ihre ausgeprägte Zufriedenheit mit dem Pausenplatz ($M=3.39$; $SD=0.50$); vergleichsweise am unglücklichsten zeigen sich die Neuntklässler ($M=2.93$; $SD=0.65$). Unter den verschiedenen Typen der Sekundarstufe I besteht bezüglich der Einschätzung des Pausenplatzes kein Unterschied.

Die grösste Kritik, welche die befragten Kinder und Jugendlichen im Rahmen der offenen Fragen an der Schule üben, bezieht sich mit 578 Stimmen auf die Infrastruktur der Schule (vgl. Tabelle 34). Die oben erwähnte geringere Zufriedenheit mit den Spielmöglichkeiten auf dem Pausenplatz zeigte sich auch ganz massiv in den handschriftlichen Äusserungen der Kinder und Jugendlichen: 292 Probleme bzw. Verbesserungsvorschläge beziehen sich nämlich auf die Spiel- und Vergnügungsmöglichkeiten auf dem Schulareal.

Tabelle 34. Kritik der Schülerinnen und Schüler an der Infrastruktur (Mehrfachnennungen möglich).

Anzahl	Problem
292	Mangelnde Spiel- und Vergnügungsmöglichkeiten
113	Schlechter (baulicher) Zustand des Schulhauses oder Schulzimmers (inkl. Mobiliar)
80	Schlechtes Verpflegungsangebot (kein Kiosk, Automat, Kantine, Imbissbude, Bäckerei...)
51	Zu kleiner Pausenplatz
42	Zu wenig farbiges Schulhaus und Schulzimmer (zu viel grau)

Von den meisten wird dieser Sachverhalt sehr pauschal angesprochen, etwa im Sinne von "Mehr Spielsachen für den Pausenplatz!". Einige drücken ihre Wünsche aber auch präziser aus (vgl. Tabelle 35). Dabei lässt sich der Wunsch nach besseren Aussensportanlagen mit 52 Nennungen nicht übersehen. Es finden sich aber auch ausgefallenerere Wünsche wie etwa ein Pausenradio, Tiere oder ein Swimmingpool.

Tabelle 35. Schülerwünsche bezüglich Spiel- und Vergnügungsmöglichkeiten auf dem Schulareal.

Anzahl	Spiel- und Vergnügungsmöglichkeit
52	Bessere, mehr Aussensportanlagen wie z.B. Fussball- oder Rollhockeyplatz
22	Halfpipe/Skaterplatz
18	Basketballkorb /-feld
15	Swimmingpool/Hallenbad
15	(betretbarer) Rasen/Wiese
14	Ball
13	Tischtennistisch
9	Bänke und Sitzgelegenheiten
9	Reck/Kletterstange
8	Tiere
6	Pausenradio
6	Goal (mit Netz)
4	(grössere) Bibliothek
4	Mehr Geräte für die Grossen

Oft wird vorgetragen, dass es zwei verschiedene Plätze fürs Basketball- bzw. Fussballspiel bräuchte, damit die eigene Klasse öfter Fussball spielen könne. Daneben hat der vorhandene Platz auch häufig den falschen Belag: Rasen statt Asphalt bzw. Asphalt statt Rasen usw. Im Sinne von Einzelnennungen zu verstehen sind: ein Töffclub, ein Freizeitraum, eine Play Station 2 mit einem riesigen Fernsehen, ein Nintendo 64 für alle Buben, ein Metallraum zum Schweissen, ein Teich zum Fischen, "Sachen aus der Natur", eine Eishalle oder ein gespanntes Netz für Tennis und Volley.

In eine ähnliche Richtung zielt die Forderung nach einem (besseren) Verpflegungsangebot, welche von insgesamt 80 Kindern und Jugendlichen vorgetragen wird: 57 davon möchten einen Kiosk, 8 eine Kantine, 3 einen Automaten und zwei eine Imbissbude. Ebenfalls mitgezählt wurden hier jene 8 Kinder, welche finden, es müsste *gratis* von der Schule ein Znüni geben. Natürlich wurden bereits erste Ideen für das Sortiment des Verpflegungsstandes eingereicht: Vanillebrötli, Sandwich, Süssigkeiten, Gipfeli, Weggli, Schokolade, heisse Schoggi, Café etc.

51 weitere Stimmen finden den Pausenplatz bzw. das Schulareal zu klein. Ausserdem fanden sich 42 Kritiken, welche die zu grauen Schulhäuser und Schulzimmer bemängeln. Diese Schülerinnen und Schüler fordern mehr Farbe in der Schule und im Schulzimmer. 113 Kritiken bemängeln den schlechten Zustand der Schulanlage oder des Schulzimmers: Alte Turnhallen, unästhetische Bauten, zu wenige WCs, ungenügende Heizung im Winter, veraltetes Mobiliar, zu enge und zu wenige Räume usw.

Diese Ansichten der Kinder und Jugendlichen mögen einen Eindruck davon vermitteln, wie die Betroffenen die schulische Infrastruktur erleben.

4.3.1.2 **Schulprofil und Schulleitbild**

Ich wünsche mir eine Schule mit Profil. Aber das Profil sollte erkennbar sein (Vater).

*Mit der Entwicklung des Schulleitbildes hat der Elefant eine Maus geboren (...)
Die Fassade würde nun stimmen - wie steht es um das Innenleben? (Eltern).*

*Wir brauchen die Bereitschaft des Lehrerteams,
gemeinsam die neue Schule mit eigenem Profil aufzubauen (Schulpflege).*

Liegt in den Schulen überhaupt schon ein Leitbild vor? In der Mehrzahl der Fälle offensichtlich schon. 62% der Schulpflegemitglieder geben jedenfalls an, die Leitbildentwicklung sei in ihrer Schule abgeschlossen und das Leitbild sei von der Schulpflege genehmigt.

Nun stellt sich die Frage, durch welche Tätigkeiten die Schulpflegen die Profilbildung der Einzelschulen unterstützen. Die inhaltsanalytische Auswertung der Antworten auf die entsprechende offene Frage ergab die folgenden Strategien: An der Spitze der Unterstützungsstrategien zur schulischen Profilbildung steht aus Sicht der Schulpflegen die Motivation und Begleitung der Schulleitungen und Lehrpersonen (u.a. durch Wohlwollen gegenüber deren Ideen, Neuerungen und Entscheiden). Die Erarbeitung eines Leitbildes gemeinsam mit den Schulleitungen und Lehrpersonen sowie die Schaffung eines förderlichen Klimas gilt ebenfalls als verbreitete Strategie zur Profilbildung. Das förderliche Klima soll insbesondere durch intensive Gespräche und eine gute Zusammenarbeit mit der Schulleitung und den Lehrpersonen (sowie weiteren Interessierten) unterstützt werden. Durch die Ausarbeitung eines Leistungsauftrages und die Erarbeitung klarer strategischer Vorgaben und Ziele bzw. durch das Herbeiführen von Entscheidungen will die Schulpflege ihre strategische Führungsrolle wahrnehmen und damit profilunterstützend wirken. Daneben wird die Profilbildung unterstützt, indem Schulpflegemitglieder in den verschiedensten schulischen Arbeitsgruppen aktiv mitarbeiten (IF, IORST, Einschulung, Leitbild usw.). Das Setzen von "Leitplanken" bzw. Rahmenbedingungen (Pflichtenhefte für Schul- und Schulhausleitungen, Funktionendiagramme, Reglemente, Klassengrößen) soll optimale Voraussetzungen für die Profilbildung schaffen. Daneben wird die Profilierung durch externe Evaluationen, die Überprüfung der Umsetzung von "Schulen mit Profil" und die Behebung von Qualitätsmängeln (Qualitätsmanagement) angestrebt. Eine gute (Re-) Organisation innerhalb der Schulpflege (inkl. Erstellung entsprechender Pflichtenhefte) und eine langfristige Planung der Umsetzung von "Schulen mit Profil" gilt in den Augen einzelner Schulpfleger ebenfalls als Mittel zur Profilbildung. Auch das Einsetzen einer sorgfältig ausgewählten und profilierten Schulleitung bzw. Schulhausleitung sowie die Delegation von Kompetenzen an die Schulleitungen, Schulhausleitungen und Quartierschulen wird von einzelnen Schulpflegemitgliedern als Profilierungsstrategie angesehen. Zu guter Letzt sei hier auf die Öffentlichkeitsarbeit hingewiesen, welche ebenfalls zur Profilierung genutzt wird (die Schule gegen aussen vertreten und repräsentieren; die Bevölkerung, Behörden, Gewerbetreibenden, Eltern, Schüler usw. einbeziehen). Werden all die genannten Strategien quantifiziert, so resultiert Tabelle 36.

Tabelle 36. *Unterstützungsstrategien der Schulpflegen bezüglich der Profilierung der Einzelschulen (Mehrfachnennungen möglich).*

Anz.	Unterstützungsstrategie
20	Schulleitung und Lehrpersonen unterstützen
15	Leitbildarbeit unterstützen
14	Klima schaffen
12	Strategisch führen
9	Schulentwicklung mitgestalten
8	Rahmenbedingungen schaffen
7	Qualitätssicherung und -kontrolle
6	Planen und organisieren
5	Einsetzung einer Schulleitung
5	Kompetenzen delegieren und Schulautonomie gewähren
5	Öffentlichkeitsarbeit

Weitere 20 Nennungen zur Unterstützung der schulischen Profilbildung lassen sich kaum mehr kategorisieren. Sie beziehen sich etwa auf ständige Weiterbildung (z.B. gemeinsam mit den Lehrpersonen), finanzielle Unterstützung, Nutzung von Vorteilen kleiner Schulen, Reflexion der eigenen Schule sowie auf die Einhaltung der kantonalen Richtlinien.

Ein spezielles Mittel zur Profilierung der Einzelschule ist das Leitbild. Die "Identifikation mit dem Leitbild" wurde bei den Eltern u.a. als Mitgestalten am Leitbild, als Kenntnis des Inhalts sowie als Akzeptanz des Leitbildes erfasst. Im Vergleich zu anderen erhobenen Eltern-Skalen fällt hier der Skalenwert nicht besonders hoch aus ($M=2.86$), obwohl auch dieser Wert noch im positiven Bereich liegt. Auffallend ist, dass die Eltern das Leitbild kennen und akzeptieren ($M=3.22$), obwohl sie bei der Erarbeitung nur mittelmässig einbezogen wurden ($M=2.49$). Beachtenswert ist hier sicher auch die eher hohe Streuung von 1.00, d.h. einzelne Eltern wurden wirklich intensiv einbezogen, andere hingegen kaum (vgl. Tabelle 37).

Tabelle 37. *Skala "Identifikation mit dem Leitbild" (Eltern)
Itemnummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung*

Nr.	Item:	M	SD
69	Wir kennen das Leitbild der Schule unseres Kindes.	3.22	0.77
70	Das Leitbild der Schule unseres Kindes entspricht unseren Vorstellungen einer guten Schule.	3.23	0.72
71	Wir Eltern hatten die Möglichkeit, das Leitbild mitzugestalten.	2.49	1.00
72	Das Leitbild unserer Schule gibt uns ein gutes Bild darüber, was die Schule genau beabsichtigt.	2.98	0.80
	Skala insgesamt	2.86	0.77

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .78; $n=382$

Eine besonders hohe Identifikation mit dem Schulleitbild zeigen Eltern, welche ganz allgemein eine gute Zusammenarbeit mit der Schule melden ($r=.50^{***}$), welche viele auf Eltern ausgerichtete gemeindliche Schul-Informationsquellen nutzen ($r=.47^{***}$) und welche eine gute Beziehung zur Schulleitung unterhalten ($r=.42^{***}$). Die Identifikation mit dem Leitbild ist ausserdem bei jenen Eltern höher, die eine niveaugerechte Förderung der Kinder ($r=.33^{***}$) und ein gutes Schulklima ($r=.36^{***}$) angeben.

4.3.1.3 Information

Wir brauchen eine bessere Kommunikation Kanton-Gemeinden und eine entschlossfreudigere Regierung, Taten und nicht nur Reden (Schulpflegemitglied).

Wir brauchen Informationen im Bereich Qualitätssicherung und -kontrolle (Schulpflegemitglied).

In dieser Umfrage hat es für "gewöhnliche Eltern" viel zu viele Fragen, welche wir Eltern gar nicht beantworten können, weil uns die nötigen Informationen fehlen (Vater).

Eine weitere wichtige Rahmenbedingung neben den schulischen Infrastrukturen besteht im Informationsfluss. Die Untersuchung zeigt, dass sich die Schulpflegen mit dieser Problematik auseinandergesetzt haben: 62% der Schulpflegemitglieder geben an, ihre Schulgemeinde hätte ein Konzept für die Öffentlichkeitsarbeit ausgearbeitet. Davon müssten u.a. die Eltern profitieren. Und tatsächlich: Drei Viertel der Eltern geben an, sie seien gut darüber informiert, was an der Schule ihres Kindes laufe.

Die Eltern wurden ausserdem gefragt, woher sie ihre Informationen über die Schule primär beziehen würden. Eine Auswertung der Daten ergibt, dass die mündlichen und schriftlichen Informationen der Lehrperson - aber auch jene der Schulleitung - obenaus schwingen (vgl. Abbildung 21). Verhältnismässig wenig genutzt werden die offiziellen Broschüren des Kantons, die öffentlichen Medien (Radio, Zeitung usw.) sowie informelle Gespräche im Dorf (z.B. beim Einkaufen oder im Restaurant).

Die fünf meistgenutzten Informationsquellen laden hoch auf den gleichen Faktor. Diese fünf Informationsquellen unterscheiden sich von den verbleibenden drei dadurch, dass sie sich spezifisch an die Eltern wenden und sich ausschliesslich auf die eigene Schule bzw. Schulgemeinde beziehen. Der entsprechende Faktor wird deshalb als "Elternspezifische Informationsquellen aus der Schulgemeinde" bezeichnet.

Haben Mütter den Fragebogen alleine ausgefüllt, so geben sie an, die elternspezifischen Informationsquellen stärker zu nutzen ($M=3.20$), als wenn Väter für den Fragebogen verantwortlich zeichnen ($M=2.88$). Diese Informationsquellen werden auch von jenen Eltern intensiver genutzt, die eine bessere Zusammenarbeit mit der Schule erleben ($r=.48^{***}$) und eine bessere Beziehung zur Schulleitung angeben ($r=.43^{***}$).

Informationsquellen der Eltern

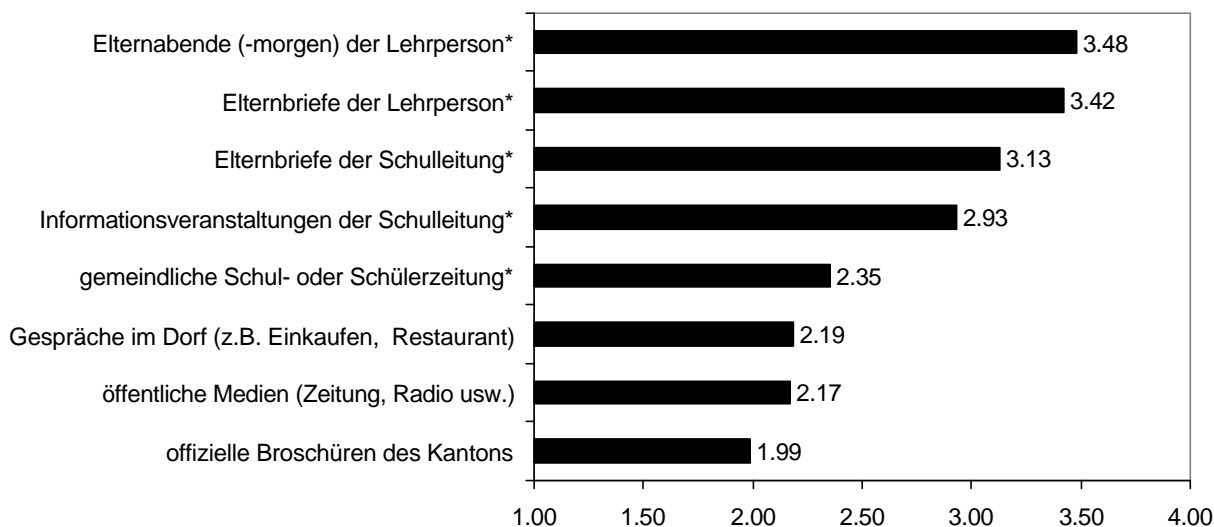


Abbildung 21. Schul-Informationsquellen der Eltern.

* die so gekennzeichneten Informationsquellen laden auf den Faktor "elternspezifische Informationsquellen aus der Schulgemeinde"

Antwortformat: von 4 (stimmt voll und ganz) bis 1 (stimmt überhaupt nicht).
Cronbachs Alpha: .70; N=415

4.3.2 Soziale Beziehungen in der Schule

Die Darstellung der Erkenntnisse zu den sozialen Beziehungen in der Schule beginnt mit der Lehrer-Schüler-Beziehung, wobei hier insbesondere die Schülermitwirkung thematisiert wird. Nach einem kurzen Blick auf die Beziehung zwischen den Schülern wird das Zusammenleben in der Schule insgesamt betrachtet. Das Thema "Gewalt" wird hier ebenso untersucht wie die gemeinsamen Schulaktivitäten oder die Disziplin auf dem Schulareal. Zum Schluss dieses Unterkapitels werden die Beziehungen der Schulpflege sowie die Beziehungen der Eltern zur Schule in den Mittelpunkt des Interesses gerückt.

4.3.2.1 Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern

Wir sind einfach die Untertanen und müssen ruhig sein (Schüler).

Ich würde lieber zur Schule gehen, wenn wir mehr easy Lehrer hätten (Schüler).

Alle Lehrer sind Idioten, ich kann diese Typen nicht ausstehen (Schüler).

Von einer guten Beziehung der Schülerinnen und Schülern zu den Lehrpersonen wird in der quantitativen Auswertung gesprochen, wenn die Lehrpersonen bei Schülerproblemen hilfsbereit sind, wenn die Schüler mit den Lehrpersonen gut auskommen, sie bei den Lehrpersonen beliebt sind und von ihnen nicht blossgestellt werden (vgl. Tabelle 38).

Tabelle 38. Skala "Beziehung zu Lehrpersonen" (aus Sicht der Schülerinnen und Schüler)
Itemnummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung

Nr.	Item:	M	SD
3	Wenn ich irgendwo Probleme habe, so hilft mir meine Lehrerin oder mein Lehrer, diese Probleme zu lösen.	3.43	0.73
26	Mit den meisten Lehrerinnen und Lehrern komme ich gut aus.	3.29	0.76
40	Bei den meisten Lehrerinnen und Lehrern stehe ich gut da.	3.12	0.69
41	Die meisten Lehrerinnen und Lehrer mögen mich.	3.06	0.71
39	Ich werde von den Lehrerinnen und Lehrern immer wieder blossgestellt. (-)	1.86	0.88
Skala insgesamt		3.21	0.52

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .71

Mit einem Mittelwert von 3.21 und einer Streuung von 0.52 darf die Beziehung zu den Lehrpersonen als ziemlich gut bezeichnet werden. Speziell auffällig ist die grosse Hilfsbereitschaft der Lehrpersonen bei Problemen (M=3.43).

In den höheren Klassen verschlechtert sich die Beziehung zu den Lehrpersonen zusehends, was mit bekannten entwicklungspsychologischen Tatsachen durchaus in Einklang steht. Beträgt der Mittelwert in der 5. Klasse noch 3.34, so sinkt dieser bis zur 9. Klasse auf 3.07. Eine speziell gute Beziehung zur Lehrperson berichten die Schülerinnen und Schüler der Werkschule (M=3.51) – sie unterscheiden sich signifikant von der Sekundarschule (M=3.15) und der Realschule (M=3.11). Die gute Beziehung zur Lehrperson geht mit zahlreichen anderen Faktoren einher, so z.B. mit hohem Unterrichtsinteresse, grosser Schulzufriedenheit und Mitwirkungsmöglichkeit, tiefer Disziplinlosigkeit sowie hoher selbst eingeschätzter Leistungsstärke (vgl. Tabelle 39). Auf aggregierter Schulhausebene (N=42 Schulhäuser) ist die Beziehung zu den Lehrpersonen einer Schule dann besser, wenn die Lehrpersonen ihrer Schulleitung eine starke soziale Führung ($r=.35^*$) sowie eine hohe Wirksamkeit ($r=.33^*$) zusprechen.

Tabelle 39. Korrelationen einer guten Beziehung zur Lehrperson zu anderen Faktoren.

	Unterrichtsinteresse	Schulzufriedenheit	Mitwirkung	Disziplinlosigkeit im Unterricht	Leistungsstärke
Beziehung zur Lehrperson	.54***	.54***	.41***	-.34***	.29***

Die Beziehung der Mädchen zu den Lehrpersonen ist etwas besser als jene der Knaben (Mädchen: M=3.28; Knaben: M=3.16; $t=4.00^{***}$) genauso, wie Kinder mit deutscher Muttersprache eine bessere Beziehung zur Lehrperson pflegen (Muttersprache Deutsch: M=3.23; andere Muttersprache: M=3.15; $t=2.08^*$).

Etwa ein Drittel der Luzerner Schulen verfügte zum Zeitpunkt der Schülerinnen- und Schülerbefragung über einen Schülerrat. Diese Tatsache kann als erster Indikator für die Schülermitwirkung in der Schule betrachtet werden. Eine Skala mit der Bezeichnung "Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler" sollte dieses Konstrukt noch etwas differenzierter erfassen. Diese Skala lässt sich weder der Unterrichts- noch der Schulebene eindeutig zuordnen, weil sich einige Items auf den Unterricht, andere auf die ganze Schule beziehen. Auf der Unterrichtsebene wird das Einbringen von Wünschen

und das Mitgestalten des Unterrichts gemessen, auf Schulebene erhebt die Skala die Mitbestimmung und das Anbringen von Änderungswünschen bei den Lehrpersonen. Diese Möglichkeit, Änderungswünsche bei den Lehrpersonen zu deponieren, ist offenbar relativ stark ausgeprägt ($M=3.36$). Aber auch auf Unterrichtsebene geniessen die Kinder und Jugendlichen ein gewisses Mitbestimmungsrecht: Insgesamt weist die Skala einen Mittelwert von 2.92 auf (vgl. Tabelle 40).

Tabelle 40. Skala "Mitwirkung der Schüler"
Itemnummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung

Nr.	Item	M	SD
1	Wenn wir Schülerinnen und Schüler etwas ändern wollen, dürfen wir es den Lehrerinnen und Lehrern sagen.	3.36	0.70
2	An unserer Schule kann von uns Schülerinnen und Schülern viel mitbestimmt werden.	2.79	0.80
23	Wir Schülerinnen und Schüler dürfen unsere Wünsche häufig in den Unterricht einbringen.	2.72	0.87
24	Wir Schülerinnen und Schüler dürfen oft Teile des Unterrichts mitgestalten (Vorträge, Klassengespräche, Klassenrat...).	2.80	0.90
Skala insgesamt		2.92	0.59

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .70

Natürlich ist das Mitwirkungsrecht in Schulen mit Schülerrat grösser ($M=3.20$) als in anderen Schulen ($M=2.78$; $t=11.65^{***}$). Aus subjektiver Sicht nimmt die Mitwirkungsmöglichkeit mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler eher ab ($r=-.25^{***}$). Insbesondere fällt auf, dass sich die Primarschule gegenüber der Sekundarstufe I durch ihre signifikant grössere Mitwirkungsmöglichkeit auszeichnet. Innerhalb der Sekundarstufe I fällt die Sekundarschule gegenüber der Werkschule und der IORST/KORST durch ihre geringere Mitwirkungsmöglichkeit auf (vgl. Abbildung 22).

Die Schülermitwirkung hängt positiv mit dem Unterrichtsinteresse ($r=.58^{***}$) und der Schulzufriedenheit ($r=.51^{***}$) der Schülerinnen und Schüler zusammen. Je stärker die Schülerinnen und Schüler in ihrer Schule mitreden dürfen, desto besser ist auch deren Beziehung zu den Lehrpersonen ($r=.41^{***}$). Schulen, welche ihren Schülerinnen und Schülern viele Aktivitäten bieten, lassen diese auch mehr mitgestalten ($r=.46^{***}$). Je mehr Lehrpersonen in einem Schulhaus im Teilpensum angestellt sind, desto geringer werden tendenziell die Mitwirkungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler ($r=-.44^*$).

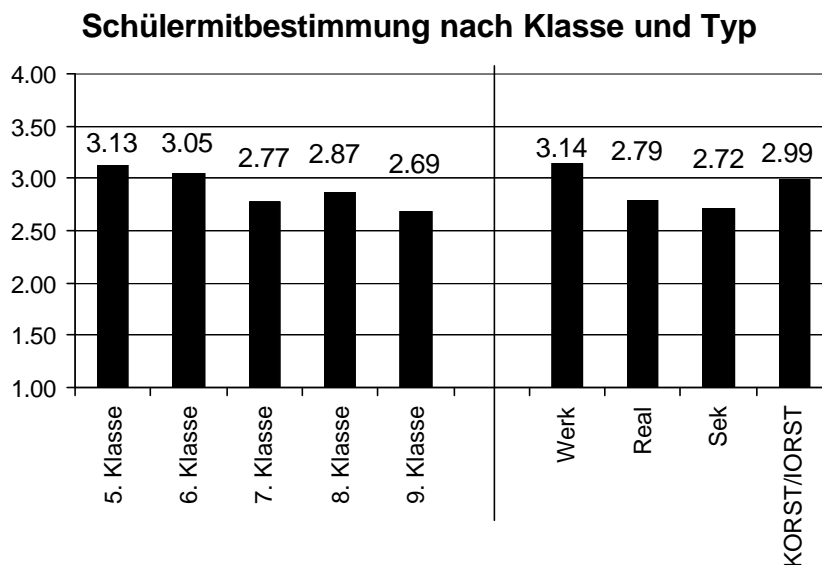


Abbildung 22. Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler gegliedert nach Klassen und Schultypen.

Die Mitwirkungsmöglichkeit der Schülerinnen und Schüler ist in jenen Schulen grösser, wo sich die Lehrpersonen stark mit dem Projekt "Schulen mit Profil" identifizieren. Ausserdem können die Schülerinnen und Schüler in jenen Schulen mehr mitbestimmen, wo die Schulleitung besonders professionell führt (starke innovative, soziale und operative Führung). Die Lehrpersonen sprechen ihrer Schulleitung in solchen Schulen mit intensiverer Schülermitwirkung auch eine höhere Wirksamkeit zu (vgl. Tabelle 41).

Tabelle 41. Zusammenhänge zwischen der Mitwirkungsmöglichkeit der Schüler und verschiedenen Einschätzungen der Lehrpersonen (auf Schulhausebene aggregiert; n=42 Schulhäuser).

	Innovative Führung der SL	Soziale Führung der SL	Operative Führung der SL	Wirksamkeit der Schulleitung	Projektidentifikation SmP
Mitwirkung der Schüler	r=.35*	r=.35*	r=.33*	r=.36*	r=.34*

Die Tatsache, dass sich Schülerinnen und Schüler in diesem Alter (verbal) von Autoritäten abzugrenzen versuchen, zeigt sich weniger in den bereits präsentierten quantitativen Daten als in den im Folgenden vorzustellenden qualitativen Daten über die Beziehung zwischen Schülern und Lehrpersonen. In den handschriftlichen Kritiken sind die Probleme, welche Schülerinnen und Schüler mit den an der Schule beteiligten erwachsenen Personen haben, nicht zu übersehen (vgl. Tabelle 42). Obwohl die meisten und massivsten Kritiken auf die Lehrpersonen zielen, sind auch 41 Bemerkungen einzelner Jugendlicher zum Thema "Hauswart" unter den total 507 kritischen Stimmen gegen Erwachsene zu finden. Diese Jugendlichen reklamieren z.B., dass ihr Hauswart "an allem herummeckert und dauernd motzt".

Die 20 frei formulierten Pauschalurteile, welche sich gegen die Schulleitungen wenden, können auch positiv interpretiert werden: Die Tatsache, dass diese Jugendlichen die

Schulleitung als streng, doof, alt, unfreundlich, schlecht oder "zum Davonlaufen" bezeichnen, bedeutet auch, dass sie die Existenz einer Schulleitung im Alltag realisiert haben.

Tabelle 42. Kritik der Schüler an Lehrpersonen, Schulleitungen und Hauswarten (Mehrfachnennungen möglich).

Anzahl	Problem
161	Lehrer sind schlecht, unfreundlich, doof, schlecht gelaunt, dumm, nervig... [Pauschalurteile]
96	Zu wenig Mitbestimmung, Mitgestaltung (wenig Akzeptanz, Empathie, Verständnis von LP)
41	Hauswart (gemein, brutal, faul, frech, muffig, streng, unfair, parteiisch, schlecht, doof...)
36	Didaktisch schlechte Lehrpersonen
35	Unfaire Lehrpersonen
35	Zu alte Lehrpersonen
30	Rücksichtslose, blossstellende, schlagende, brüllende, indiskrete, aggressive Lehrpersonen
28	Zu wenig Freiheiten, Spielraum, Selbstständigkeit (Lehrpersonen spielen "Polizisten")
25	Besserwisserische, strenge, autoritäre, eingebildete Lehrpersonen
20	Pauschalurteile gegen die Schulleitung: Streng, doof, alt, unfreundlich, schlecht

Ganze 161 Nennungen bringen in der einen oder anderen Form Pauschalurteile gegen Lehrpersonen hervor. Hier wurden jene Äusserungen kategorisiert, welche sich einen anderen Lehrer wünschen, die Lehrperson als blöd, dumm, primitiv, nervig, kindisch, unsympathisch, humorlos, unanständig, faul usw. bezeichneten. 39 Nennungen davon bezeichnen die Lehrperson pauschal als "schlecht", 17 als "nicht nett". Unter diesen Umständen erstaunt es nicht, dass 9 Forderungen sich auf einen "Rauswurf" einer Lehrperson beziehen.

96 Nennungen kreisen relativ generell um die Lehrer-Schüler-Beziehung, wobei primär die mangelnde Mitwirkungs- und Mitgestaltungsmöglichkeit im Zentrum steht. Die gewünschte Mitwirkung würde sich auf die Gestaltung von Anlässen, Unterrichtselementen und Stundenplänen sowie auf die Themenwahl beziehen. Ebenfalls mitgezählt wurden hier handschriftliche Äusserungen, welche mangelnde Akzeptanz von Meinungen, fehlendes Verständnis bzw. Empathie in den Vordergrund rücken.

35 Voten drehen sich um unfaire Lehrpersonen. Hier wird kritisiert, dass gewisse Lehrpersonen immer die Kleinen, die Mädchen oder die guten Schüler bevorzugen. Inkonsequente Lehrpersonen oder solche mit Vorurteilen und Lieblingen wurden ebenfalls als "unfair" kategorisiert. Im Weiteren kritisieren 35 Nennungen, dass an ihrer Schule zu alte Lehrpersonen unterrichten würden. Speziell unbeliebt machen sich Schulen, welche bereits pensionierte Lehrpersonen wieder in die Schule zurückholen.

Ausserdem wurden 30 oben nicht gezählte Angaben gefunden, welche sich auf (systematisch) rücksichtslose Lehrpersonen beziehen. Das Repertoire ist vielfältig: Solche Lehrpersonen musizieren während Prüfungen, sie schlagen (3), sie stellen Kinder vor der ganzen Klasse bloss oder "scheissen zusammen" (12), verraten Noten oder Privatangelegenheiten vor der Klasse (4) und "flippen aggressiv aus". 25 weitere Schülerinnen und Schüler beschwerten sich zudem über besserwisserische, sture, eingebildete, egoistische oder strenge Lehrpersonen, die sich als "Boss aufspielen" oder als etwas Besseres fühlen bzw. die Schüler als "Untertanen" behandeln. Als Mass-

nahme wird vorgeschlagen, diese Lehrpersonen "herauszuwerfen" oder dass sie es lockerer bzw. mehr "easy" nehmen sollten.

28 mal wird kritisiert, dass die Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern wenig Freiheit, geringe Selbstständigkeit und kaum Spielraum gewähren. Es sei kaum Vertrauen vorhanden; die Lehrpersonen würden sich oft wie Polizisten verhalten. Trotz dieser teilweise massiven verbalen Kritiken gilt es nicht zu vergessen, dass die quantitativen Daten ein eher positives Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schülern ausweisen.

4.3.2.2 Zusammenleben an der Schule

Es müssten weniger Jugos an dieser Schule sein oder es sollte mal etwas gegen sie getan werden, sie schlagen grundlos zu und gehen auf Kleinere los, was ich ziemlich gemein finde (Schüler).

An unserer Schule finde ich nicht gut, dass sich 90% der Ausländer gewaltbereit und aggressiv benehmen, denn das fördert den Rassismus (Schüler).

Ich wäre froh, wenn wir nicht mehr so viele Jungs in der Schule hätten, die dauernd Scheiss machen. Aber das kann man ja auch nicht ändern, easy (Schülerin).

Die Schülerinnen und Schüler haben natürlich nicht nur eine Beziehung zu den Lehrpersonen, sondern auch eine Beziehung unter ihresgleichen. Diese Beziehung unter den Schülerinnen und Schülern soll als nächstes untersucht werden – ein spezielles Augenmerk gilt dabei dem Thema "Streit und Gewalt".

Die Beziehungen unter Schülern wird im Folgenden als gut bezeichnet, wenn die Schüler mit ihren Mitschülern zufrieden sind, einander freundlich begegnen, sich in der Klasse wohlfühlen, sich akzeptiert fühlen und einander nicht auslachen (vgl. Tabelle 43). Bei einem Skalenmittelwert von 3.29 kann davon ausgegangen werden, dass die Schülerinnen und Schüler untereinander gut auskommen (SD=0.49). 84% der Schülerinnen und Schüler fühlen sich an ihrer Schule wohl oder eher wohl (M=3.20; SD=1.55), wobei die hohe Streuung sicher Beachtung verdient.

Tabelle 43. Skala "Beziehung unter Schülern" aus Sicht der Schülerinnen und Schüler
Itemnummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung

Nr.	Item:	M	SD
13c	Wenn ich an unsere Schule denke, bin ich besonders zufrieden mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern.	3.45	0.70
6	In der Regel sind wir im Schulhaus nett zueinander.	3.04	0.73
37	Ich fühle mich in meiner <u>Schulklasse</u> wohl.	3.47	0.69
43	Die meisten Schülerinnen und Schüler mögen mich.	3.23	0.68
42	Ich werde von meinen Mitschülerinnen und Mitschülern immer wieder ausgelacht. (-)	1.71	0.85
Skala insgesamt		3.29	0.49

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .68

Je weniger Knaben in einer Klasse sind, desto besser wird die Beziehung unter den Mitschülern beschrieben ($r=-.34^*$). Eine hohe Schulzufriedenheit ($r=.27^*$) sowie eine gute Beziehung zur Lehrperson ($r=.27^*$) hängt leicht positiv mit einer guten Beziehung der Schülerinnen und Schüler untereinander zusammen. Kinder mit deutscher Muttersprache haben eine etwas bessere Beziehung zu ihren Kollegen als die anderen ($M=3.31$ gegenüber $M=3.22$; $t=2.54^*$).

Tabelle 44 zeigt einen Überblick über die total 291 Nennungen von Schülerinnen und Schülern, welche sich auf Streit und Gewalt unter ihresgleichen beziehen. 108 Nennungen entfallen auf *verbale* Streitereien zwischen den Schülerinnen und Schülern. Die Variationen sind hier sehr mannigfaltig: vom Ausstossen (9 Nennungen), übers Auslachen (7) und Mobbing (7), Unfreundlichkeit (11) bis zum schlechten Zusammenhalt in der Klasse (23). Als weitere "Spielarten" werden fluchen, ärgern, nerven und provozieren genannt.

Tabelle 44. Streit und Gewalt unter Schülerinnen und Schülern (Mehrfachnennungen möglich).

Anzahl	Problem
108	Verbaler Streit unter Schülern: auslachen, Mobbing, Unfreundlichkeit, schlechter Klassengeist
98	Ausländer bzw. Rassismus
25	Streit/Aggression zwischen Gruppen/Klassen/Geschlechtern
24	Gewalt mit Ausländern
22	Schlägereien, körperliche Gewalt, Erpressung
14	Sachbeschädigungen und Vandalismus

98 handschriftliche Nennungen der Schülerinnen und Schüler entfallen auf den Bereich "Ausländer und Rassismus". Hier wird (von beiden Seiten) die schlechte Beziehung zwischen einheimischen und fremdländischen Kindern betont. Überwiegend ist die pauschale Aussage von Schweizer Kindern, dass es zu viele Ausländer gäbe (konkret genannt werden ausschliesslich Angehörige von Balkanstaaten wie Albaner, Serben, Kroaten). Schweizer Kinder und Jugendliche kritisieren, dass sich ausländische Mitschülerinnen und Mitschüler nicht an die Schulregeln hielten, sich nicht anpassen würden, frech und unanständig seien oder Probleme brächten. Als "Lösungsansätze" werden Ausländerklassen, Polizeiüberwachung bzw. das Behandeln von Schulthemen wie "Vorurteile" oder "Rassismus" ins Spiel gebracht. Umgekehrt beschwerten sich ausländische Schülerinnen und Schüler über den Rassismus und Ausländerhass von Schweizer Kindern. Jugendliche verschiedener Nationen seien oft getrennt, Ausländer würden oft "fertig gemacht". Auch Lehrpersonen sollten Ausländer besser behandeln: "Immer sind die Ausländer an allem schuld!" Offenbar steht das Thema "Gewalt" in den Augen einiger Schülerinnen und Schüler in engem Zusammenhang mit Ausländerinnen und Ausländern: 24 *weitere* Aussagen (die unter dem oben dargestellten Aspekt "Ausländer und Rassismus" *nicht* mitgezählt wurden) beziehen sich explizit auf Gewalt und Schlägereien zwischen schweizerischen und ausländischen Kindern und Jugendlichen. Ausländische Jugendliche werden beschuldigt, Streit zu suchen, sehr gewaltbereit und aggressiv zu sein, Angst zu verursachen, zu drohen oder "anzupuffen". In solchen Fällen würden – je nach Perspektive – von den Lehrpersonen immer die Schweizer bzw. immer die Ausländer für schuldig gehalten. Bei *weiteren* 22 Nennungen bezüglich

Schlägereien, körperlicher Gewalt und Erpressung spielen Ausländer *keine* explizite Rolle.

25 Schülerinnen beschwerten sich über (verbale) Streitereien zwischen verschiedenen *Gruppierungen*. Diese Beschwerden beziehen sich je nach dem auf Cliquen, Klassen, Oberstufenschüler, Knaben, ältere, aber auch jüngere Schüler usw. 14 handschriftliche Nennungen entfallen auf Sachbeschädigungen wie Demolierung von Velos/Mofas, Spielzeugen, Finken, Spielgeräten und Toiletten. Insbesondere stören sich Kinder, dass aufgrund dieser Tatsache mancherorts die WCs geschlossen werden.

Von den Eltern wird das Schulklima relativ positiv eingeschätzt ($M=3.17$). Das Schulklima wurde hier mit folgenden Indikatoren erfasst: Fehlen von Gewalt, zahlreiche Schulaktivitäten, Wohlfühlen, freundlicher Umgangston sowie allgemeine Schulzufriedenheit (vgl. Tabelle 46). Die Auswertung der Elternangaben ergibt, dass körperliche Gewalt (Schläge, Erpressung) an den Schulen zwar vorkommt, aber kein übergrosses Problem darstellt ($M=2.00$). Die Kinder fühlen sich an den Schulen aus Sicht der Eltern ziemlich wohl ($M=3.38$); die Eltern sind mit der Schule ihres Kindes insgesamt relativ zufrieden ($M=3.33$).

Tabelle 45. Skala "Schulklima" aus Sicht der Eltern
Itemnummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung

Nr.	Item	M	SD
11	Gewalt (Schläge, Erpressung) ist an dieser Schule ein grosses Problem (-).	2.00	0.84
1	An dieser Schule wird viel miteinander unternommen (z.B. gemeinsame Projekte, Feste etc.).	2.96	0.82
2	Unser Kind fühlt sich in dieser Schule wohl.	3.38	0.71
6	In der Regel herrscht im Schulhaus ein freundlicher Umgangston vor.	3.16	0.65
16	Mit der Schule unseres Kindes sind wir insgesamt sehr zufrieden.	3.33	0.68
	Skala insgesamt	3.17	0.50

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .69; N=459

Auf der Aggregationsebene Schulklasse ($n=54$ Klassen) ergibt sich bezüglich des Schulklimas folgender Zusammenhang: Werden die Schulklima-Mittelwerte aus Elternsicht mit dem Ausmass von Schulaktivitäten aus Schülersicht in Beziehung gesetzt, so resultiert in den 54 Klassen eine Korrelation von $r=.35^{**}$. Je mehr Schulaktivitäten eine Schulklasse also erlebt, desto besser schätzen deren Eltern das Schulklima ein. Damit zeigt sich die Bedeutung von Schulaktivitäten bezüglich des Schulklimas, zumal diese Schulaktivitäten u.a. als Plattform für das schulische Zusammenleben dienen.

Eine Schule mit vielen Schulaktivitäten wurde hier definiert als Schule mit vielen klassenübergreifenden Anlässen, mit vielen Spezialtagen (Theaterwochen, Sporttage usw.) sowie zahlreichen Lagern (Klassenlager, Skilager, Sommerlager). Neben dem tatsächlichen Ausmass der Schulaktivitäten wurde auch der Wunsch nach genau diesen Aktivitäten erhoben. Ein Blick auf Abbildung 23 zeigt, dass sich die Schülerinnen und Schüler ganz grundsätzlich mehr Schulaktivitäten wünschen als sie bislang angeboten bekamen.

Während die Schülerinnen und Schüler angeben, dass sie mittelmässig oft klassenübergreifende Anlässe, Projektstage und Lager durchführen würden, könnten sie sich diese Aktivitäten in der Praxis etwas häufiger vorstellen. Am deutlichsten klaffen Anspruch und Realität im Bereich der Spezialtage auseinander. Mit einem IST-Mittelwert von 2.60 geben die Schülerinnen und Schüler zu erkennen, dass solche Tage mittelmässig häufig stattfinden. Der SOLL-Mittelwert von 3.44 weist hingegen darauf hin, dass solche Tage recht beliebt wären (vgl. auch Tabelle 46).

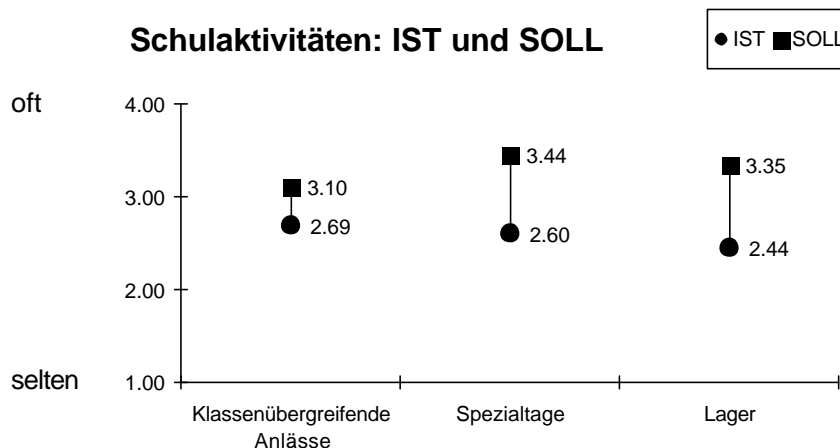


Abbildung 23. Aktivitäten auf Schulebene – Ideal und Wirklichkeit aus Sicht der Schülerinnen und Schüler.

Tabelle 46. Skalen "Schulaktivitäten" bzw. "Erwünschte Schulaktivitäten" Itemnummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung

Nr.	Item: In unserer Schule (wünsche ich mir)...	IST		SOLL		t	n
		M	SD	M	SD		
14a	gibt es oft Anlässe, die wir gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern aus anderen Klassen durchführen	2.69	0.89	3.10	0.94	9.33***	1061
14b	gibt es oft Tage mit besonderem Unterricht (Theaterwochen, Spiel- und Sporttage, ganze Tage oder Wochen zum gleichen Thema usw.)	2.60	0.88	3.44	0.79	21.71***	1068
14c	gibt es viele Lager (Klassenlager, Skilager, Sommerlager)	2.44	1.02	3.35	0.94	19.25***	1059
Skala insgesamt		2.58	0.71	3.29	0.67	21.88***	1074

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)
 Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .63 bzw. .60

Je weniger Teilpensen-Lehrpersonen in einem Schulhaus arbeiten, desto mehr Schulaktivitäten erleben die Schülerinnen und Schüler ($r=-.45^*$). Der Wunsch nach mehr Schulaktivitäten ist bei den Kindern jener Lehrpersonen grösser, die sich weniger mit dem Projekt "Schulen mit Profil" identifizieren (Korrelation mit der Lehrpersonen-Skala "Projektidentifikation: $r=-.40^*$) und bei Kindern aus grossen Klassen ($r=.33^*$).

In den schriftlichen Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler wurde 95mal die Kritik gefunden, die Schule biete keine oder zu wenig Lager an (vgl. Tabelle 47). Gefordert werden mehr Klassen-, Schul-, Ski-, Sport-, Theater- und Sommerlager sowie

mehrtägige Schulreisen. 29 weitere handschriftliche Nennungen wünschen generell mehr klassen- und schulübergreifende Aktivitäten. 163 Stimmen verlangen nach mehr Projekten, Anlässen und Unternehmungen. Einige Schülerinnen und Schüler spezifizieren hier ihre Präferenzen noch präziser: Sportanlässe (17), Partys/Feste (17), Schultheater (15) sowie Spiele (5).

Tabelle 47. Kritik am Schulleben (Mehrfachnennungen möglich).

Anzahl	Problem
163	Zu wenig Projekte, Anlässe (Sport, Partys, Feste, Schultheater, Spiele)
95	Zu wenig Lager
29	Zu wenig klassen- und schulübergreifende Aktivitäten

Je grösser der Schülerwunsch nach mehr Schulaktivitäten in einer der 42 Schulen ist, desto *schwächer* schätzen die Lehrpersonen die soziale Führung der Schulleitung ein ($r=-.34^*$). Umgekehrt korreliert das effektive von den Schülern angegebene Ausmass der Schulaktivitäten positiv mit der von den Lehrpersonen gemeldeten Öffnungstendenz und Kooperationsbestrebung ihrer Schule. Zudem gilt: Wo die Lehrpersonen eine ausgeprägte innovative, soziale, operative und wirksame Führung durch die Schulleitung erleben, schätzen die Schüler das Ausmass der Schulaktivitäten höher ein (vgl. Tabelle 48). Damit lässt sich zeigen, dass ein gut organisierter und geleiteter Lehrkörper für die Schülerinnen und Schüler spürbare Auswirkungen zeitigt, indem solche Schulen mehr Aktivitäten anbieten, was von den Eltern wiederum als besseres Schulklima wahrgenommen wird.

Tabelle 48. Schulaktivitäten (Schülereinschätzung) in Zusammenhang mit anderen Faktoren (Einschätzungen durch die Lehrpersonen); (auf Schulhausebene aggregiert; $n=42$ Schulhäuser).

	Öffnungstendenz	Kooperationsbestrebung	Innovative Führung	Soziale Führung	Operative Führung	Wirksamkeit der Schulleitung
Schulaktivitäten (Schülereinschätzung)	$r=.36^*$	$r=.37^*$	$r=.37^*$	$r=.40^{**}$	$r=.45^{**}$	$r=.49^{**}$

Je grösser der Anteil weiblicher Lehrkräfte in einem der 42 Schulhäuser ist, desto mehr Schulaktivitäten berichten die Schülerinnen und Schüler ($r=.34^*$).

4.3.2.3 Regeln und Disziplin

Es kann doch nicht angehen, dass ein Lehrer nach der Pause mit dem Glimmstengel in der Hand im Schulzimmer erscheint. Es müsste doch möglich sein, im ganzen Schulareal inklusive Lehrerzimmer das Rauchen zu verbieten - auch für die Lehrer (Mutter).

Auf jeden Fall sollte man auf dem Pausenplatz rauchen dürfen, denn wir müssen uns immer verstecken (Schüler).

Oft schlagen sich die Kinder in der Pause oder sie beschimpfen sich mit Worten, und die Pausenaufsicht sieht das nicht mal (Schülerin).

Die soeben beschriebenen Schulaktivitäten bedürfen gewisser Regeln, um das Zusammenleben an der Schule in geordnete Bahnen zu lenken. Es kann dabei kaum überraschen, dass die Schülerinnen und Schüler das Thema "Regeln und Regelverstöße" etwas kontrovers sehen. Während sich die einen an den aus ihrer Sicht unsinnigen Regeln stören, ereifern sich andere darüber, dass die Lehrpersonen nichts oder nur wenig gegen Regelverstöße unternehmen würden (vgl. Tabelle 49).

Tabelle 49. Regeln, Regelübertretungen und Strafen (Mehrfachnennungen möglich).

Anzahl	Problem
73	Schlechte Schulhausordnung mit zu vielen, blöden, strengen, unfairen, kleinlichen Regeln
56	Schulhaus wird in den Pausen geschlossen
46	Rauchverbot, fehlende Raucherecken
42	Strafen (zu viel, zu schnell, zu streng)
42	Disziplinlosigkeit und Regelverstöße
38	Kaugummiverbot
18	Verbot von Spielgeräten mit Rädern (Velos, Inlinie-Skates, Rollern, Skateboards usw.)
18	Zu viele Raucher (auch Lehrpersonen) und "Kiffer"
14	Finkenobligatorium
10	Verbot, den Pausenplatz zu verlassen

Auf einer ganz allgemeinen Ebene wird bei den offenen Fragen 73 mal argumentiert, die Schulhausordnung bzw. die Regeln seien "schlecht". Als Begründung wird hier angegeben, es gelte, deutlich zu viele Regeln zu befolgen. Diese seien teilweise blöd, streng, unfair oder kleinlich. Als besonders stossend empfinden diese Jugendlichen, dass viele Regeln nicht zugunsten der Schülerinnen und Schüler aufgestellt wurden.

Die Regel, in der Pause das Schulhaus verlassen zu müssen, finden 56 andere Jugendliche schlecht. Sie argumentieren, dass kaltes und regnerisches Wetter das Pausenvergnügen trübe und dass die Lehrpersonen schliesslich auch drinnen – in der warmen Kaffeestube – blieben. Die Unmöglichkeit, die Toilette aufzusuchen wird genauso kritisiert, wie die Tatsache, dass das Schulhaus nach der Mittagspause zu spät geöffnet werde. Vorgeschlagen wird ein Aufenthalts- oder Freizeitraum bzw. ein gedeckter Vorplatz.

18 Nennungen entfallen auf die Meinung, in der Schule werde zu viel geraucht und "gekiff". Bezüglich des Rauchens kritisieren die Schülerinnen und Schüler teilweise auch, dass Lehrpersonen im Schulhaus rauchen oder dass Lehrpersonen auf dem Pausenplatz bei rauchenden Schülern wegschauen. Genau umgekehrt sind jene 46 Meldun-

gen zu verstehen, welche finden, das Rauchen sollte in der Schule offiziell erlaubt werden bzw. es sollten mindestens Raucherecken (oder Raucherzeiten) eingerichtet werden. Keine Einigkeit besteht hingegen, ob diese Raucherecke nur mit einem von den Eltern unterschriebenen "Raucherpass" frequentiert werden darf oder ob er allen Jugendlichen ab 15/16 Jahren bzw. ab der 9. Klasse offen stehen sollte. Als Einzelnennung ist die Forderung zu verstehen, das "Schnupfen" zu erlauben.

Exkurs: Auch aus Sicht der Eltern besteht das Problem bezüglich legaler und illegaler Drogen v.a. im Rauchen an der Schule. Bei einer relativ grossen Streuung von $SD=1.02$ finden die Eltern insgesamt zwar, das Raucherproblem sei an der Schule ihres Kindes eher klein und dennoch hebt sich hier der Mittelwert (2.17) von den Mittelwerten des Alkohol-Problems ($M=1.77$) oder des Cannabis-Problems ($M=1.63$) ab (vgl. Tabelle 50). Berichten die Eltern von grossen Drogenproblemen (Rauchen, Alkohol, Haschisch) an der Schule ihres Kindes, so geht dies mit einem schlechten Schulklima ($r=-.42^{***}$) und der elterlichen Wahrnehmung der Lehrpersonen als "problematisch" einher ($r=.40^{***}$).

Tabelle 50. Skala "Drogen" aus Sicht der Eltern
Itemnummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung

Nr.	Item	M	SD
12	Rauchen ist an dieser Schule ein grosses Problem.	2.17	1.02
13	Alkohol ist an dieser Schule ein grosses Problem.	1.77	0.88
14	Haschisch ist an dieser Schule ein grosses Problem	1.63	0.81
	Skala insgesamt	1.88	0.83

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .87; N=449

Zurück zu den Regeln im Schulhaus. 42 Kinder und Jugendliche schreiben, dass sie sich über Disziplinlosigkeit oder Regelverstösse ärgern. Meldungen über Schülerinnen und Schüler, die sich unanständig gegen die Lehrpersonen benehmen oder diese nicht (mehr) ernst nehmen, wurden hier genauso gezählt wie Regelverstösse in der Pause, die von der (schwatzenden, unachtsamen) Pausenaufsicht geflissentlich "übersehen" werden. Regeln, die von niemandem eingehalten bzw. durchgesetzt werden, dienen diesen Schülern eher zur Belustigung.

42 Schülerinnen und Schüler kritisieren die Strafen an ihrer Schule. Diese werden zu oft, zu schnell und zu streng ausgesprochen. Besonders unbeliebt sind Mittwochnachmittage absitzen, Zeugniseinträge oder Notenabzug sowie Verwarnungen (z.B. in Form von Strafzetteln, Strichen usw.).

38 weitere Kinder und Jugendliche stören sich speziell am Kaugummiverbot im Unterricht: Sie finden, so lange man "anständig kaut", sollte dies erlaubt sein. Daneben finden 18 weitere schlecht, dass die Schule alle Spielgeräte mit Rädern (Velos, Inline-Skates, Rollschuhe, Kickbords, Skateboards usw.) auf dem Pausenplatz - teilweise sogar in der Freizeit - verbietet. 14 andere Kinder schreiben, dass sie sich daran stören, dass sie immer Finken tragen müssen. Teilweise finden sie es besonders störend, dass diese Regel für Lehrpersonen bzw. für die Jugendlichen der Sekundarstufe I nicht gilt. 10 Jugendliche geben in ihren handschriftlichen Anmerkungen zu verstehen,

dass sie Mühe damit haben, den Pausenplatz in den Pausen nicht verlassen zu dürfen (um z.B. in die nahe Bäckerei zu gehen).

Natürlich ist es möglicherweise beschönigend, wenn die Schülerinnen und Schüler selber Angaben über ihre Disziplinlosigkeit im Schulhaus machen. Trotzdem ist auch diesbezüglich eine Selbsteinschätzung interessant. Die Disziplinlosigkeit im Schulhaus wurde als verbales Streiten, Schlagen, Auslachen bzw. Unordnung machen erfasst. Der Skalenmittelwert von 1.58 verweist auf eine geringe Disziplinlosigkeit und damit auf ein sehr angepasstes Verhalten vieler Schülerinnen und Schüler. Am ehesten streiten die Kinder verbal ($M=1.75$ bzw. 1.68) – seltener machen sie Unordnung ($M=1.44$) oder schlagen einander ($M=1.37$). Beim Schlagen auf dem Pausenplatz fällt die eher hohe Standardabweichung ($SD=0.92$) auf, was darauf hinweist, dass neben ganz braven Kindern und Jugendlichen auch einige regelmässige "Schläger" vertreten sind (vgl. Tabelle 51).

Tabelle 51. Skala "Disziplinlosigkeit im Schulhaus" aus Schülerperspektive
Itemnummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung

Nr.	Item: In der Schule...	M	SD
49a	streite ich mich oft mit anderen Kindern auf dem Pausenplatz (mit Worten)	1.75	0.79
49b	schlage ich mich auf dem Pausenplatz häufig mit anderen Kindern	1.37	0.92
49c	mache ich in den Gängen des Schulhauses oft Unordnung	1.44	0.72
49d	lache ich andere Schülerinnen und Schüler oft aus	1.67	0.76
49e	mache ich andere Schülerinnen und Schüler oft mit Worten fertig	1.68	0.91
	Skala insgesamt	1.58	0.59

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .76

Insgesamt lässt sich bei der Disziplinlosigkeit im Schulhaus tendenziell ein leichter Abwärtstrend über die Schuljahre hinweg feststellen. Dies ist umso erstaunlicher, als weiter oben bezüglich der Disziplinlosigkeit im Unterricht genau der umgekehrte Trend aufgezeigt wurde. Mit anderen Worten: Während sich jüngere Schülerinnen und Schüler im Unterricht relativ brav verhalten und in der Pause auf dem Schulareal den "Dampf ablassen", reagieren ältere Schülerinnen und Schüler genau umgekehrt. Bei ihnen kann auf dem Pausenplatz von einem relativ angepassten Verhalten ausgegangen werden, während im Unterricht abweichendes Verhalten an den Tag gelegt wird. Insbesondere die 9. Klasse zeichnet sich gegenüber den Primarschülern durch ihre geringere Disziplinlosigkeit auf dem Schulareal aus. Bezüglich der verschiedenen Oberstufentypen unterscheiden sich Sekundarschule ($M=1.46$) und Werkschule ($M=1.93$) signifikant in ihrer Disziplinlosigkeit, indem sich die Sekundarschüler gemäss Eigenangaben offenbar angepasster verhalten. Keine Unterschiede bestehen hingegen zu oder zwischen Schülern der IORST und der Real. Abbildung 24 visualisiert die Disziplinlosigkeit im Schulhaus pro Klassenstufe und Schultyp – zur Erinnerung wird in dieser Abbildung aber auch nochmals die schon weiter oben präsentierte Disziplinlosigkeit im Unterricht dargestellt.

Trotz dieser divergierenden Tendenzen kann aber nicht einfach von einer Kompensation ausgegangen werden, denn: Wer schon auf dem Pausenplatz und im Schulhaus durch unangebrachtes Verhalten auffällt, ist auch im Unterricht disziplinloser ($r=.35^{***}$).

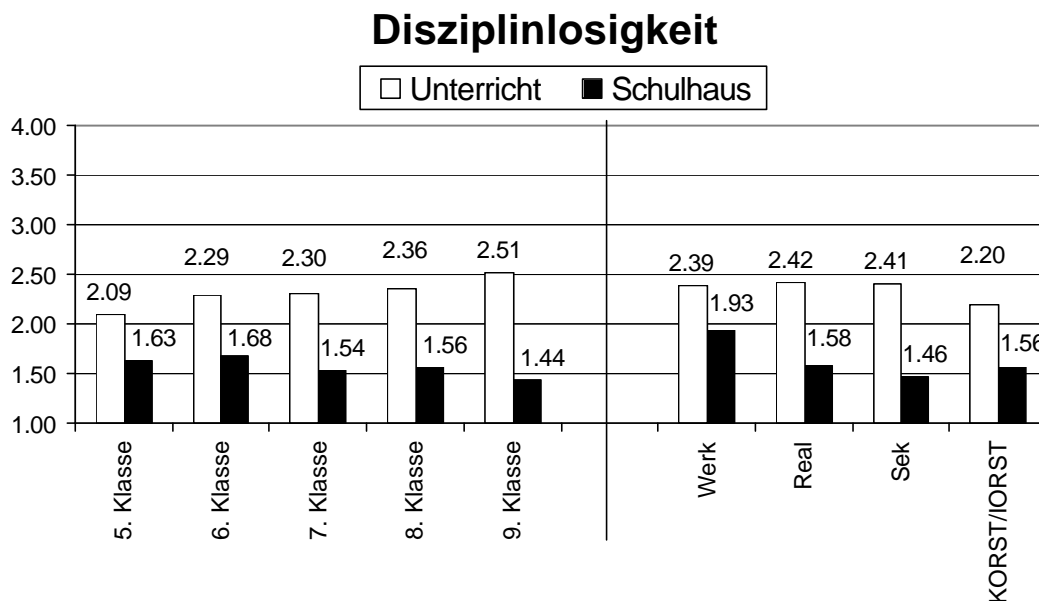


Abbildung 24. Disziplinlosigkeit im Unterricht und im Schulreal gemäss Selbsteinschätzung der Kinder und Jugendlichen (Mittelwerte gegliedert nach Klasse bzw. nach Schultyp).

Kinder und Jugendliche mit Muttersprache Schweizerdeutsch (M=1.54) geben an, im Schulhaus viel weniger Disziplinprobleme zu verursachen als solche mit einer anderen Muttersprache (M=1.75). Bei den ausländischen Kindern und Jugendlichen sind es offenbar besonders die frisch zugezogenen (seit weniger als einem Jahr in der Schweiz), welche disziplinarisch massive Integrationsprobleme zeigen (M=3.05)! Sie unterscheiden sich signifikant von allen anderen Gruppen, die schon länger hier in der Schweiz sind bzw. von Kindern, die hier geboren sind (vgl. Abbildung 25).

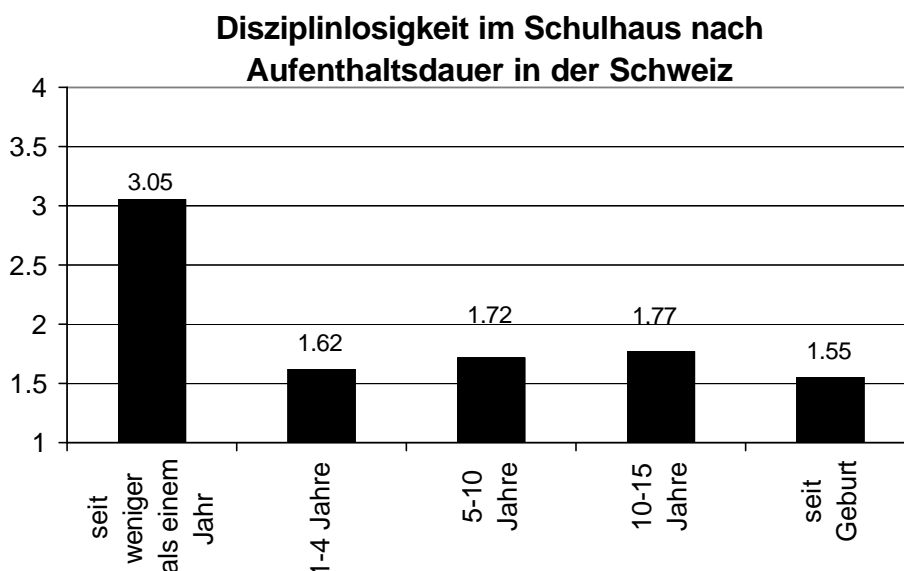


Abbildung 25. Disziplinlosigkeit im Schulhausareal nach Aufenthaltsdauer der Jugendlichen in der Schweiz – Gegenüberstellung der selbstdeklarierten Mittelwerte.

Im übrigen sind es die Knaben ($M=1.77$), die sich im Schulhaus disziplinloser zeigen als die Mädchen ($M=1.38$; $t=11.57^{***}$). Daneben hängen die Disziplinverstösse auf dem Schulareal aber auch mit der Präsenz von Regeln in einem Schulhaus zusammen ($r=-.26^{***}$). In Schulen mit vielen und klaren Regeln verhalten sich die Kinder und Jugendlichen also etwas disziplinierter. Damit soll übergeleitet werden zur Frage, wie denn der Disziplinlosigkeit auf dem Schulareal begegnet wird.

Es ist nicht zu übersehen: Die Schulen haben im Unterricht ($M=3.52$) und auf dem Pausenplatz ($M=3.58$) klare Regeln, welche den Schülerinnen und Schülern bekannt sind und von ihnen auch relativ gut eingehalten werden ($M=3.21$). Je älter die Schülerinnen und Schüler allerdings werden, desto weniger wichtig und klar sind ihnen diese Regeln ($r=-.12^{***}$). Am deutlichsten sind die Unterschiede der Skala "Regelungen" zwischen den Fünftklässlern ($M=3.54$) und den 3.-Sekundarschülern ($M=3.28$). Über alle Schülerinnen und Schüler hinweg erreicht die Skala "Regelungen" einen Mittelwert von 3.44 (vgl. Tabelle 52).

Tabelle 52. Skala "Regelungen"
Itemnummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung

Nr.	Item	M	SD
11	Auf unserem Pausenplatz gibt es klare Regeln.	3.58	0.65
12	Es ist mir wichtig, die Schulordnung einzuhalten.	3.21	0.80
30	Wir haben klare Regeln, was im Unterricht erlaubt ist und was nicht.	3.52	0.69
	Skala insgesamt	3.44	0.51

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .50

Offenbar zeigen die Regelungen auch tatsächlich ihre "Wirkungen": Mit einer höheren Regulierung geht nämlich – wie bereits erwähnt - eine etwas bessere Disziplin im Schulhaus ($r=.26^{***}$) und im Unterricht ($r=.29^{***}$) einher. Obwohl Korrelationen keine Wirkungsrichtung beweisen können, liegt hier die Vermutung nahe, dass klare Regelungen einen messbaren Beitrag zur Disziplin leisten. Mit grösserer bzw. transparenterer Regulierung erhöht sich parallel auch die Schulzufriedenheit ($r=.47^{***}$), das Unterrichtsinteresse ($r=.45^{***}$) und die Qualität der Lehrer-Schülerbeziehung ($r=.43^{***}$). Dies könnte darauf hinweisen, dass klare Regelungen den Schülerinnen und Schülern Orientierung bieten, dass diese Regelungen also nicht (nur) als Einschränkung empfunden werden. Für die letzte Vermutung spricht auch die Tatsache, dass die Skala "Regelungen" mit der Schülermitwirkung an einer Schule korreliert ($r=.32^{***}$). Wo Schülerinnen und Schüler mitwirken und mitgestalten können, werden offenbar auch Regeln der Zusammenarbeit benötigt und ausgehandelt. Darüber hinaus hängen Regelungen mit der Zufriedenheit mit dem Pausenplatz ($r=.35^{***}$) zusammen.

4.3.2.4 **Beziehung Eltern – Schule**

Meistens erst wenn Prüfungen anstehen, wissen wir, was überhaupt gelernt wird. Und dies regt mich gewaltig auf (Vater).

Kontakt zu Lehrpersonen und Schulleitung ist nur während der Schulzeit möglich, weil sie auswärts wohnen und Steuern zahlen, z.T. fahren sie bis zu 1¼h täglich zum Wohnort und zurück (Mutter).

Die Zusammenarbeit mit der Schulleitung (und Schulpflege) ist eher schwierig. Wenn man einmal Kritik geübt hat, werden weitere Äusserungen sehr ungerne angehört (Vater).

Gewisse Lehrpersonen werden von einzelnen Eltern als "problematisch" wahrgenommen. Solche Lehrpersonen stellen Kinder systematisch bloss, haben Disziplinschwierigkeiten, sind sich im Kollegium uneins über ihre Forderungen und geben den Eltern Anlass zu häufigen Auseinandersetzungen (vgl. Tabelle 53). Solche "problematischen" Lehrpersonen sind aber relativ selten (M=1.71). Insbesondere Auseinandersetzungen mit Lehrpersonen (M=1.40) und das Blossstellen von Kindern durch die Lehrperson (M=1.55) kommen aus Sicht der Eltern nicht besonders häufig vor.

Tabelle 53. *Skala "Problematische Lehrpersonen" aus Sicht der Eltern*
Itemnummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung

Nr.	Item	M	SD
8	Die Lehrpersonen an dieser Schule sind sich uneinig, was sie von den Kindern verlangen sollen.	1.93	0.83
7	Die Mehrheit der Lehrpersonen an dieser Schule hat grosse Disziplinschwierigkeiten	1.90	0.76
5	Unser Kind wird von den Lehrpersonen immer wieder blossgestellt.	1.55	0.83
28	Mit den Lehrpersonen dieser Schule haben wir häufig Auseinandersetzungen.	1.40	0.67
	Skala insgesamt	1.71	0.60

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .72; N=442

Ein Indiz dafür, dass die Skala zu den "problematischen" Lehrpersonen einen guten Anhaltspunkt dafür liefert, wie die Eltern die Lehrpersonen sehen, ist die umgekehrte Frage. Einige andere Items sollten nämlich die *Qualitäten und Kompetenzen* der Lehrpersonen erfassen (vgl. Tabelle 54). Diese positiv formulierte Skala fällt bezüglich des Mittelwerts auch entsprechend umgekehrt aus (M=3.17). Am positivsten von allen Items dieser Skala wird von den Eltern der Einsatz der Lehrpersonen für die Schule eingeschätzt (M=3.37).

Die Lehrpersonen werden von den Eltern als kompetenter geschildert, wenn die Eltern generell eine gute Zusammenarbeit mit der Schule erleben ($r=.71^{***}$), wenn das Schulklima positiv eingeschätzt wird ($r=.66^{***}$), wenn die Anforderungen der Lehrpersonen an die Schülerinnen und Schüler angemessen sind ($r=.58^{***}$) und wenn die Eltern eine gute Beziehung zur Schulleitung haben ($r=.60^{***}$).

Tabelle 54. Skala "Kompetente Lehrpersonen" aus Sicht der Eltern
Itemnummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung

Nr.	Item	M	SD
15	An dieser Schule setzen sich die meisten Lehrpersonen für die Schule ein.	3.37	0.64
3	Die Lehrpersonen verstehen sich untereinander sehr gut.	3.19	0.70
68	Die Lehrpersonen dieser Schule sind ihrer Aufgabe gut gewachsen.	3.19	0.70
10	Die Lehrpersonen helfen unserem Kind immer, wenn dieses in Schwierigkeiten ist.	3.16	0.76
4	An dieser Schule wird auf die Entwicklung der Persönlichkeit geachtet.	3.09	0.74
Skala insgesamt		3.17	0.53

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .78; N=407

Die Beziehung der Eltern zur Schulleitung wurde u.a. gemessen als Vertrauen in die Schulleitung, als Interesse der Schulleitung an den elterlichen Anliegen, als Erreichbarkeit und Zuverlässigkeit der Schulleitung sowie als generelle Kompetenz der Schulleitung (vgl. Tabelle 55). Insgesamt ist diese Beziehung als gut zu bezeichnen (M=3.26). Als speziell positiv heben die Eltern die Tatsache hervor, dass es überhaupt eine Schulleitung gibt, an die man sich wenden kann (M=3.48).

Tabelle 55. Skala "Beziehung zur Schulleitung" aus Sicht der Eltern
Itemnummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung

Nr.	Item	M	SD
62	Wir haben kein Vertrauen in die Schulleitung (-).	1.73	0.89
65	Die Schulleitung nimmt sich für unsere Anliegen zu wenig Zeit (-).	1.84	0.81
61	Die Schulleitung ist interessiert an unseren Anliegen.	3.10	0.76
63	Mit der Schulleitung kann gut ein Termin für eine Besprechung abgemacht werden.	3.39	0.69
64	Die Schulleitung arbeitet zuverlässig.	3.35	0.67
66	Wir finden es gut, dass es eine Schulleitung gibt, an die man sich wenden kann.	3.48	0.72
67	Die Schulleitung ist kompetent.	3.31	0.70
Skala insgesamt		3.26	0.58

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .87; N=389

Die Eltern wurden ausserdem gefragt, wie aktiv sie an der Schule mitwirken, bzw. welche Formen der Mitwirkung sie pflegen, indem ihnen eine Reihe diesbezüglicher Möglichkeiten vorgelegt wurden. Die Auswertung ergibt, dass die Eltern v.a. Informationsveranstaltungen (der Lehrperson oder der Schule) besuchen und Interesse an den Hausaufgaben zeigen. Die aktive Mitarbeit bei Festen, Unterrichtslektionen, Exkursionen, Arbeitsgruppen und Elternräten ist dagegen weniger verbreitet (vgl. Abbildung 26).

Elternmitwirkung

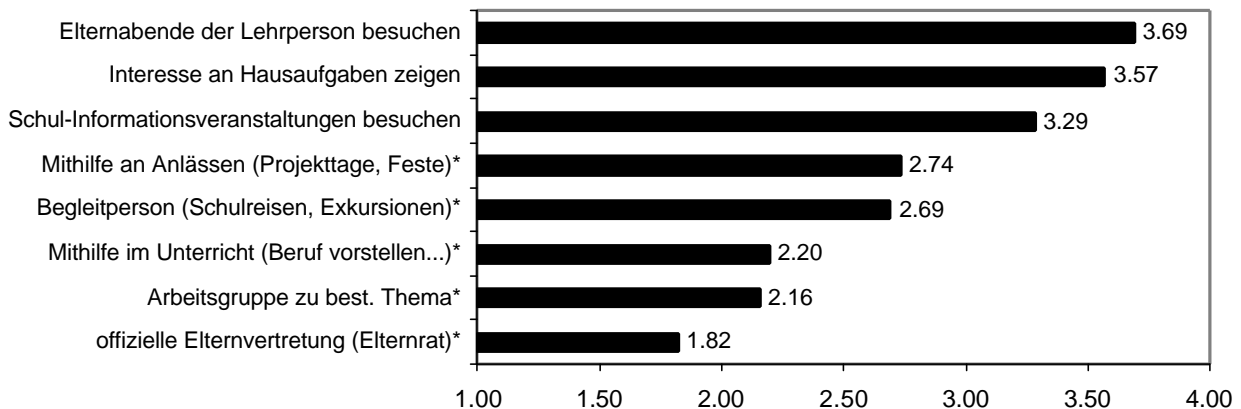


Abbildung 26. Formen der Elternwirkung gemäss Angaben der Eltern.

* die so gekennzeichneten Formen zeichnen sich durch eine grosse Aktivität der Eltern aus, sie laden alle auf einen Faktor, der als "Aktive Elternmitwirkung" bezeichnet wird.

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)
Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .79

Unter den verschiedenen vorgegebenen Formen der Elternmitwirkung lässt sich faktorenanalytisch eine Reihe von Möglichkeiten herauskristallisieren, welche sich durch ein ausgeprägtes Mass an elterlicher Aktivität charakterisieren. Bei diesen Formen arbeiten die Eltern nicht nur reaktiv mit, indem sie z.B. Elternabende oder Informationsveranstaltungen auf Einladung hin besuchen oder die Aufgaben der Kinder anschauen; diese Formen drehen sich vielmehr um eine aktive Mithilfe im Unterricht, bei Anlässen bzw. Exkursionen oder um die aktive Mitarbeit in Arbeitsgruppen oder Elternräten usw. Diese Skala weist eher einen negativen Mittelwert auf ($M=2.34$).

Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule ist aber besser als die Skala "Aktive Elternmitwirkung" vermuten liesse. Wird die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule ganz allgemein gemessen, so ergibt sich aus Elternperspektive ein recht positives Bild (vgl. Tabelle 56). Als speziell gut bezeichnen die Eltern das Verhältnis zwischen sich und den Lehrpersonen; ausserdem geben die meisten an, dass sie den Unterricht besuchen dürften, wann immer sie wollen (je $M=3.53$). Etwas weniger gut gelingt es den Schulen, die Eltern an wichtigen Entscheiden zu beteiligen ($M=2.92$) oder ihnen eine Mitverantwortung an der kommunalen Schule zu übertragen ($M=2.72$). Damit kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die Zusammenarbeit aus Elternsicht zwar relativ gut funktioniert, eine echte Mitwirkung der Eltern aber erst in Ansätzen vorhanden ist.

Tabelle 56. Skala "Zusammenarbeit Eltern-Schule" aus Sicht der Eltern
Itemnummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung

Nr.	Item	M	SD
22	Die Schule unseres Kindes ist immer bemüht, den Kontakt mit den Eltern herzustellen.	3.13	0.82
23	Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird von dieser Schule gefördert und unterstützt.	3.07	0.84
24	Die Schule beteiligt die Eltern an wichtigen Entscheiden.	2.92	0.92
27	Als Eltern dürfen wir den Unterricht besuchen, wann immer wir wollen.	3.53	0.80
29	Das Verhältnis von uns Eltern zu den Lehrpersonen ist gut.	3.53	0.61
31	Es ist spürbar, dass uns Eltern eine Mitverantwortung für die Schule in unserer Gemeinde übertragen wird.	2.72	0.83
25	Wir haben das Gefühl, dass unsere Meinung von der Schule nicht ernst genommen wird (-).	2.00	0.88
30	Manchmal hat man das Gefühl, die Eltern seien der Schule eher lästig (-).	1.69	0.84
	Skala insgesamt	3.13	0.55

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .81; N=430

Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule wird von jenen Eltern als vorzüglich bezeichnet, welche die für sie gedachten kommunalen Informationsquellen intensiv nutzen, welche eine gute Beziehung zur Schulleitung unterhalten, sich mit dem Leitbild identifizieren, ein gutes Schulklima konstatieren, das Kind adäquat gefördert sehen und das Kind nicht zu "problematischen" Lehrpersonen in die Schule schicken (vgl. Tabelle 57).

Tabelle 57. Zusammenhänge zwischen der Zusammenarbeit Eltern-Schule und weiteren Eltern-Skalen (473 < n < 480).

	Elternspezifische kommunale Info-Quellen	Beziehung zur Schulleitung	Identifikation mit Leitbild	Niveaugerechte Anforderungen	Problematische Lehrpersonen	Schulklima
Zusammenarbeit Eltern-Schule	r=.48***	r=.59***	r=.50***	r=.54***	r=-.44***	r=.59***

4.3.2.5 Beziehungen der Schulpflege

Wir möchten die Profilierung unterstützen, indem wir engen Kontakt mit der Lehrerschaft pflegen, Behörden, Eltern, Schüler und Gewerbe mit ins aktuelle Geschehen einbeziehen (Schulpflege).

Wir brauchen eine Überprüfung des Beziehungsfeldes Kanton, Gemeinderat, Schulpflege (Schulpflegemitglied).

Es braucht mehr Vorarbeit der kant. Behörden, damit die Schulpflegen nicht alle für sich das Rad neu erfinden müssen, sondern sich auf die profilierenden Entwicklungen konzentrieren können (Schulpflegemitglied).

Selbstverständlich sind auch die Schulpflegen ins soziale Gefüge einer Schule verflochten. Die Schulpflegen wurden deshalb gefragt, zu welchen Akteuren sie *ein besonders gutes* Verhältnis unterhalten würden. Zur Auswahl standen: Gemeinderat, Schulleitung, Lehrpersonen der Sekundarstufe I, Primarlehrpersonen, Kindergärtnerinnen, Eltern sowie das Amt für Volksschulbildung (vgl. Abbildung 27).

Restlos alle Schulpflegen geben an, ihre Schule verfüge über Schulleitungen die von der Schulpflege gewählt worden seien. Das mit Abstand beste Verhältnis unterhält die Schulpflege denn auch zur Schulleitung (M= 3.79). Aber auch zu den verschiedenen Kategorien von Lehrpersonen ist das Verhältnis eher nicht besonders belastet (3.12<M<3.29). In der Regel kann auch nicht von einem gespannten Verhältnis zum Gemeinderat ausgegangen werden (M=3.16). Am schlechtesten - aber immer noch eher positiv - ist das Verhältnis der Schulpflegen zum Amt für Volksschulbildung; das Item "Beziehung zum Amt für Volksschulbildung" lädt denn auch auf einen anderen Faktor. Die verbleibenden Items beziehen sich auf das Verhältnis zu verschiedenen *kommunalen* Akteuren, weshalb der Faktor als "gemeindeinterne Beziehungen der Schulpflege" bezeichnet wird.

Beziehungen zu verschiedenen Instanzen

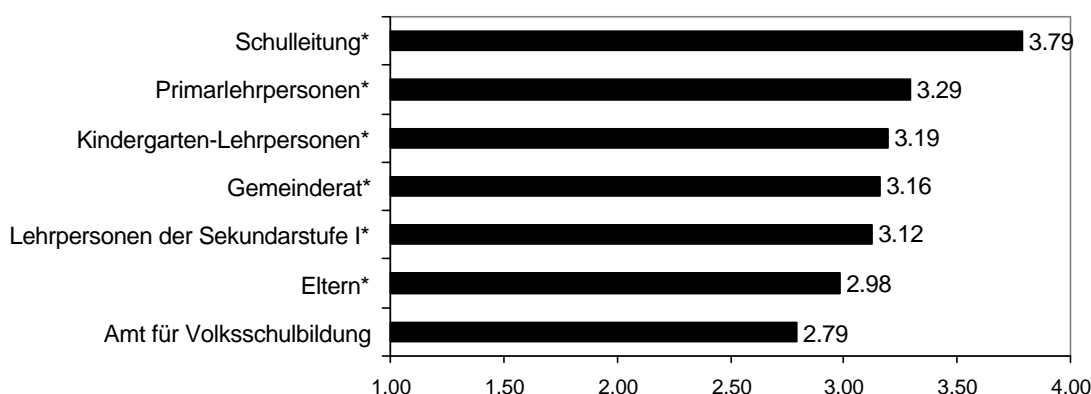


Abbildung 27. Beziehungen der Schulpflegen zu verschiedenen Instanzen: Mittelwerte.

* Die so gekennzeichneten Personengruppen bilden die Skala "Gemeindeinterne Beziehungen der Schulpflege": Cronbachs Alpha: .72; N=96; M=3.27; SD=0.45.

Damit schliesst die Beschreibung der sozialen Beziehungen auf Ebene der Einzelschule. Zum Schluss wird das Projekt "Schulen mit Profil" insgesamt betrachtet. Wie gross ist die Akzeptanz dieses Projektes und welches sind dessen Auswirkungen?

4.4 Das Projekt "Schulen mit Profil"

4.4.1 Akzeptanz von "Schulen mit Profil"

4.4.1.1 *Informationsstand bezüglich der fünf Thesen von SmP*

"Schulen mit Profil" ist ein gutes Projekt, der Weg zur Schule der Zukunft wurde damit gut vorbereitet (Schulpflegemitglied).

Es ist nicht alles nicht mehr gültig, was alt ist. Es kommt auf die richtige Dosierung an, und den gesunden Menschenverstand sollten wir auch walten lassen (Schulpflegemitglied).

SmP wäre eine gute Idee, wenn die finanzielle Unterstützung stimmen würde (Schulpflegemitglied).

Vor der Frage nach der Akzeptanz der fünf Thesen von "Schulen mit Profil" wurden die Schulpflegen gebeten, ihre Kenntnisse der fünf Thesen einzuschätzen. Die fünf Hauptanliegen von "Schulen mit Profil" wurden dabei wie folgt vorgelegt:

1. *Delegation von Kompetenzen an die Gemeinden:* "Schulen mit Profil" gibt den Gemeinden den Auftrag, ihren Schulen ein Profil zu geben, indem die Schulen (mit kantonalen Rahmenbedingungen) nach den Bedürfnissen der einzelnen Gemeinde gestaltet werden.
2. *Teamarbeit und Elternmitwirkung:* In "Schulen mit Profil" erfüllen die Lehrpersonen ihren Bildungsauftrag gemeinsam als Team, indem sie auch die Eltern einbeziehen.
3. *Erweiterung des Arbeitsfeldes der Lehrperson:* Die Aufgaben der Lehrperson beschränken sich nicht mehr ausschliesslich auf den Unterricht und die Erziehung in der eigenen Klasse; Lehrpersonen werden neu auch ausdrücklich zur Weiterbildung, zu Aufgaben für die Schulgemeinschaft sowie zur Zusammenarbeit im Schulhausteam und mit ausserschulischen Instanzen verpflichtet.
4. *Einsetzung von pädagogischen Schulleitungen:* "Schulen mit Profil" werden betrieblich und pädagogisch von eigens dafür ausgebildeten Personen geleitet (Schulleitungen).
5. *Beurteilung der Lehrperson und der Schule:* In einer "Schule mit Profil" werden die Lehrpersonen von der Schulleitung und von anderen Lehrpersonen beurteilt - die Schulpflege und die kantonale Schulaufsicht beurteilt nicht die einzelne Lehrperson, sondern die gemeindliche Schule als Ganzes.

Die Schulpflegen wurden gefragt, ob sie schon vor dem Lesen dieser fünf Anliegen fundiert darüber hätten Auskunft geben können. Die Auswertung zeigt: Am besten wissen die Schulpflegenden über die Einsetzung von pädagogischen Schulleitungen Bescheid (M=3.73). Am wenigsten – aber immer noch recht viel – wissen sie über die Delegation von Kompetenzen an die Gemeinden sowie über die Erweiterung des Arbeitsfeldes der Lehrperson (je M=3.31). Insgesamt sind die Kenntnisse der fünf Anliegen relativ hoch (M=3.44), wie ein Blick auf Tabelle 58 zeigt.

Tabelle 58. *Kenntnisse der Schulpflegen bezüglich der fünf Anliegen von "Schulen mit Profil".*

Nr.	SmP-Anliegen	M	SD
30a	Delegation von Kompetenzen an die Gemeinden	3.31	0.68
30b	Teamarbeit und Elternmitwirkung	3.36	0.55
30c	Erweiterung des Arbeitsfeldes der Lehrperson	3.31	0.65
30d	Einsetzung von pädagogischen Schulleitungen	3.73	0.47
30e	Beurteilung der Lehrperson und der Schule	3.50	0.62
	Skala insgesamt	3.44	0.43

Antwortformat: von 4 (stimmt voll und ganz) bis 1 (stimmt überhaupt nicht).

Skalenkennwerte: Cronbachs Alpha: .76; N=117

Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten kennen die fünf Anliegen von SmP gemäss Selbsteinschätzung etwas besser als ihre Kolleginnen und Kollegen aus der Schulpflege (Präsidenten: $M=3.68$; andere Mitglieder $M=3.38$; $t=3.53^{**}$). Schicken Schulpfleger keine eigenen Kinder in der entsprechenden Gemeinde zur Schule, so kennen sie die fünf Anliegen von SmP besser als andere Schulpflegemitglieder (ohne Kinder in der Schulgemeinde: $M=3.67$; mit Kindern in der Schulgemeinde $M=3.40$; $t=2.19^*$). Wer sich allgemein besser mit Luzerner Schulentwicklungsprojekten auskennt, ist auch über "Schulen mit Profil" differenzierter informiert ($r=.42^{***}$). Ältere Mitglieder von Schulpflegen kennen die fünf Anliegen ebenfalls etwas besser ($r=.27^{**}$).

4.4.1.2 Akzeptanz der fünf Thesen von SmP

Anstatt an Sitzungen ewig zu debattieren, sollten die Lehrpersonen mehr Zeit für die Unterrichtsvorbereitung sowie für die Förderung und Unterstützung der verschiedenen Kinder haben (Vater).

Wir finden es sehr schwierig, wenn sich Lehrpersonen untereinander beurteilen müssen. Die gute Atmosphäre kann darunter leiden (Eltern).

Hört endlich auf, die Lehrpersonen immer noch mehr zu belasten mit Tätigkeiten, die nicht die Klasse betreffen. Sonst wird der Lehrermangel ins Unermessliche steigen, schade (Eltern).

Wie aber stehen die Schulpflegenden und Eltern zu diesen fünf Thesen? Abbildung 28 zeigt, dass sowohl Eltern als auch Mitglieder von Schulpflegen alle fünf Anliegen von SmP deutlich akzeptieren. Die geringste Akzeptanz erfährt die neue Beurteilung der Lehrpersonen und der Schule bei den Eltern ($M=3.09$); die grösste Akzeptanz widerfährt der Einsetzung pädagogischer Schulleitungen von Seiten der Schulpflegen ($M=3.79$).

Zwischen Eltern und Schulpflegemitgliedern besteht bezüglich der Gewichtung des ersten Anliegens von SmP kein statistischer Unterschied (also bez. Delegation von Kompetenzen an die Schulgemeinden). Die anderen vier Anliegen von "Schulen mit Profil" werden hingegen von den Schulpflegen allesamt höchstsignifikant stärker akzeptiert als von den Eltern. Am grössten ist dieser Akzeptanzunterschied beim vierten Anliegen (Einsetzung pädagogischer Schulleitungen): Wohl schätzen auch die Eltern das Einsetzen solcher Schulleitungen als wichtig ein ($M=3.34$), aber die Schulpflegen zeigen sich diesbezüglich fast euphorisch ($M=3.79$). Die neue Schulaufsicht wird von

den Eltern - aber insbesondere auch von den Schulpflegen - grundsätzlich akzeptiert. Bei den Eltern lehnen 63% eine Rückkehr zum "alten" Inspektoratssystem ab. 64% der Schulpflegen geben an, ihre Schule sei in den letzten 12 Monaten z.B. bezüglich Zusammenarbeit, Schulleitung, Klima usw. evaluiert worden.

Ganz besonders wichtig ist mir...

Akzeptanz der SmP-Anliegen

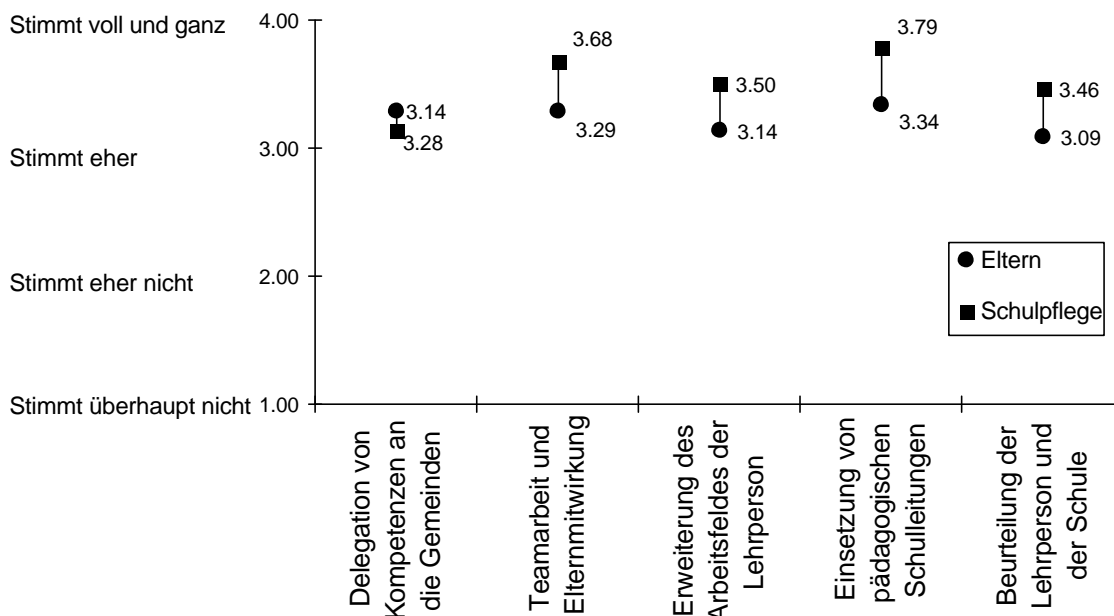


Abbildung 28. Akzeptanz der fünf Hauptanliegen von "Schulen mit Profil" bei Eltern und Schulpflegen im Vergleich.

Cronbachs Alpha: .79 (Eltern); .64 (Schulpflege)

Werden die Mittelwerte der Skala Akzeptanz der fünf Anliegen von "Schulen mit Profil" miteinander verglichen, so zeigt sich, dass die Schulpflegen diese fünf Thesen von "Schulen mit Profil" mehr akzeptieren als die Eltern (Eltern: $M=3.23$; Schulpflegen: $M=3.53$, $t=5.23^{***}$). Weibliche Schulpflegemitglieder akzeptieren die fünf Anliegen von SmP etwas stärker als männliche (Schulpflegerinnen: $M=3.60$; Schulpfleger: $M=3.43$; $t=2.35^*$). Je stärker bei Schulpflegenden das Motiv für die Schulpflegemitarbeit darin liegt, einen gutes Werk für die Gesellschaft bzw. die Kinder zu tun, desto eher akzeptieren sie tendenziell die fünf Anliegen von SmP ($r=.28^{**}$).

Ausserdem wurden die Schulpflegen auf einer allgemeineren Ebene gefragt, wie sie zum Projekt "Schulen mit Profil" stehen. Die Skala "Akzeptanz von SmP" umfasst neben einer allgemeinen Akzeptanz-Frage die Übernahme von mehr Selbstverantwortung durch die Schulen, die Einschätzung der SmP-Akzeptanz der Lehrpersonen, das Erleben von SmP als wichtige Herausforderung, das Problemlösepotential von SmP sowie die Dringlichkeit von SmP (vgl. Tabelle 59). Die so eingeschätzte Akzeptanz ($M=3.19$) liegt deutlich im positiven Bereich der Antwortskala – allerdings nicht mehr ganz so positiv wie die Einschätzung der fünf Anliegen von "Schulen mit Profil" ($M=3.53$). Dies könnte damit zusammenhängen, dass 86% der Schulpflegemitglieder der Ansicht sind,

die Volksschule hätte in den letzten Jahren zu viele Veränderungen und Reformen durchgemacht (M=3.39).

Tabelle 59. Skala "Akzeptanz von SmP" aus Sicht der Schulpflege
Itemnummer, Einzelitems, Mittelwerte und Standardabweichung

Nr.	Item	M	SD
32	Grundsätzlich finde ich es gut, wenn die Schulen mehr Selbstverantwortung und Kompetenzen erhalten	3.53	0.55
33	Als Mitglied der Schulpflege stehe ich voll und ganz hinter "Schulen mit Profil"	3.39	0.60
34	Die meisten Lehrpersonen unserer Schule stehen hinter "Schulen mit Profil"	3.11	0.57
36	"Schulen mit Profil" braucht es eigentlich gar nicht, weil wir ähnliche Projekte schon früher durchgeführt haben (-)	1.86	0.74
40	"Schulen mit Profil" ist für unsere Schule eine wichtige Herausforderung	3.32	0.58
45	Mit "Schulen mit Profil" lässt sich kaum ein Schulproblem lösen (-)	2.33	0.77
	Skala insgesamt	3.19	0.42

Antwortformat: von 1 (trifft genau zu) bis 4 (trifft überhaupt nicht zu)

Skalenkennwert: Cronbachs Alpha: .73; N=110

Die Akzeptanz von Schulen mit Profil ist auch hier bei älteren Schulpflegemitgliedern eher etwas höher ($r=.23^*$).

4.4.2 Wirkungen von "Schulen mit Profil"

Hauptsächliches Kriterium bezüglich des Gelingens oder Misslingens eines Projektes ist natürlich nicht dessen Akzeptanz, sondern die positiven und negativen Auswirkungen der Projektanlage. Im Folgenden werden diese Auswirkungen aus Sicht der Schulpflege vorgestellt – positive und negative. Gewisse Auswirkungen von "Schulen mit Profil" beziehen sich auch auf die Schulpflege selbst; sie werden separat präsentiert.

4.4.2.1 Positive Wirkungen von "Schulen mit Profil"

*Qualitätsentwicklung soll nicht Mehrarbeit sein, sondern zur Entlastung beitragen.
Dies muss erst noch erkannt werden (Vater).*

*Wir haben bei Schulleitung und Lehrerschaft mit vielen Gesprächen
eine gute Basis geschaffen (Schulpflegemitglied).*

Wir nutzen den Kompetenzspielraum für bestmögliche Lösungen vor Ort (Schulpflegemitglied).

Die Schulpflegen sind insgesamt der Ansicht, "Schulen mit Profil" habe eher positive Auswirkungen (M=3.00). Eine entsprechende Skala wurde gebildet durch Indikatoren, welche das zunehmende Engagement der Lehrpersonen, die Problemlösepotenz bezüglich Zukunftsproblemen, die Verbesserung des Schulangebots, die Schülerorientierung sowie der durch "Schulen mit Profil" ausgelöste Modernisierungsschub erfassten (vgl. Tabelle 60). Am meisten wird von den Schulpflegen betont, "Schulen mit Profil" ermögliche eine Anpassung der Schule an das Einzugsgebiet der Schülerinnen und Schüler (M=3.26). Nur eher mittelmässige Zustimmung findet dagegen die Behaup-

tung, "Schulen mit Profil" fördere ein reichhaltigeres und verbessertes schulisches Angebot ($M=2.60$).

Tabelle 60. Positive Auswirkungen von "Schulen mit Profil" aus der Perspektive der Schulpflegen.

Nr.	Item	M	SD
41	"Schulen mit Profil" ist ein gutes Instrument, die eigene Schule passend für das Einzugsgebiet der Schülerinnen und Schüler zu gestalten	3.26	0.65
48	Durch "Schulen mit Profil" werden die Lehrerinnen und Lehrer motiviert sich an der eigenen Schule verstärkt zu engagieren.	3.24	0.59
47	Durch "Schulen mit Profil" wird ein längst fälliger Modernisierungsschub an den Schulen eingeleitet.	3.03	0.66
49	Mit "Schulen mit Profil" bekommen die Schulen die Möglichkeit, drängende Zukunftsprobleme zu lösen.	2.88	0.74
50	Durch "Schulen mit Profil" erhalten die Schülerinnen und Schüler ein reichhaltigeres und verbessertes schulisches Angebot.	2.60	0.72
	Skala insgesamt	3.00	0.51

Antwortformat: von 4 (stimmt voll und ganz) bis 1 (stimmt überhaupt nicht).

Skalenkennwerte: Cronbachs Alpha: .75; $N=112$

Eine positive Einschätzung der Wirkungen von SmP geht dabei deutlich mit der Akzeptanz von SmP insgesamt einher ($r=.61^{***}$) - und auch mit der Akzeptanz der fünf Thesen von SmP ($r=.32^{***}$). Die Wirkungen von SmP werden hingegen nicht so positiv gesehen, wenn SmP primär als Ursache verschiedener Probleme wahrgenommen wird ($r=-.31^{**}$).

4.4.2.2 Problematische Auswirkungen von "Schulen mit Profil"

Die neue Beurteilung ist sehr problematisch (...). Dadurch, dass sich Schulleitung, Schulpflege und Gemeinderat gemeinsam auf die Schultern klopfen und die Missstände unter den Tisch wischen, wird sich nie etwas ändern. Man kennt sich ja schon so lange und ist in denselben Vereinen (Vater).

Durch die zahlreichen Projekte, Veranstaltungen etc. leidet die Qualität der Schule in den Grundfächern Deutsch und Mathematik (Vater).

Die Lehrpersonen beklagen sich über mangelnde Zeit und machen dort Abstriche, wo die Schule einen ganz wichtigen Auftrag hat, nämlich bei der Wissensvermittlung (Mutter).

Den Schulpflegerinnen und -pflegern wurden eine ganze Reihe von möglichen Problemen, die von "Schulen mit Profil" ausgelöst werden könnten, zur Einschätzung vorgelegt. Die Auswertung ergab, dass die Probleme von den Schulpflegern insgesamt zwar erkannt, aber als relativ wenig dramatisch eingeschätzt werden (vgl. Tabelle 61). Am ehesten ist aus dieser Sicht problematisch, dass die Schulpflegern teilweise finden, der Kanton wälze mit "Schulen mit Profil" seine eigenen Budgetprobleme auf die Gemeinden ab ($M=2.71$). Am wenigsten problematisch sehen sie die Abkehr vom Schulinspektorat ($M=1.84$).

Die Probleme werden dann als gross wahrgenommen, wenn die Akzeptanz von SmP gering ist ($r=-.49^{***}$), wenn die Kenntnis der fünf Anliegen von SmP geringer ist ($r=-.34^{***}$) und wenn die Wirkungen von SmP nicht besonders positiv eingeschätzt werden ($r=-.31^{***}$).

Tabelle 61. *Problematische Aspekte von Schulen mit Profil aus Sicht der Schulpflegen.*

Nr.	Item	M	SD
37	"Schulen mit Profil" ist ein Mittel des Kantons, seine Budgetprobleme auf die Gemeinden abzuwälzen.	2.71	0.84
52	Durch die unterschiedlichen Profilbildungen der Schulen, wird es für die Kinder immer schwieriger, die Schule zu wechseln.	2.47	0.88
38	Es gibt ein zu starkes hierarchisches Gefälle zwischen Schulpflegen und Bildungsdepartement.	2.43	0.79
44	Es fehlen uns in der Schulpflege konkrete Hilfen und Anweisungen für die praktische Umsetzung von "Schulen mit Profil".	2.40	0.83
51	"Schulen mit Profil" löst vor allem Egoismus und Konkurrenz im Schulwesen aus.	2.24	0.76
46	Es wäre besser, wenn die Lehrpersonen nicht durch die Schulleitung und durch andere Lehrpersonen beurteilt würden, sondern durch eine Schulinspektorin oder einen Schulinspektor.	1.84	0.96
	Skala insgesamt	2.39	0.52

Antwortformat: von 4 (stimmt voll und ganz) bis 1 (stimmt überhaupt nicht).

Skalenkennwerte: Cronbachs Alpha: .59; N=98

4.4.2.3 **Auswirkungen von SmP auf die Schulpflegen**

Die kleinen Schulen stehen unter einem enormen Zeitdruck, um alle Vorgaben rechtzeitig realisieren zu können (Schulpflegemitglied).

Lieber Fortschritte erzielen als Fortsprünge bewirken (Schulpflegemitglied).

Für die Umsetzung von "Schulen mit Profil" bräuchte es innerhalb der Schulpflege viel Fachkompetenz, da uns wenig konkrete Hilfe seitens des Kantons angeboten werden konnte (Schulpflegemitglied).

Die grösste Auswirkung von "Schulen mit Profil" auf die Schulpflegen ist in den Augen der Betroffenen in den gestiegenen Anforderungen zu suchen (M=3.70; SD=0.53). Mit den Anforderungen an die Schulpflege ist auch deren Verantwortung (M=3.56; SD=0.61) und deren Aufwand (M=3.44; SD=0.80) gestiegen. Andererseits wurde die Schulpflegearbeit durch SmP aber auch attraktiver (M=3.38; SD=0.72). Die durch SmP gestiegenen *kommunalen* Ausgaben fallen für die Schulpflege ebenfalls ins Gewicht (M=3.33; SD=0.81). Eher nicht gestiegen ist der Druck der Bevölkerung auf die Schulpflege (M=2.45; SD=0.76). Ausserdem führte SmP eher nicht zu einer Überforderung der Schulpflege bei der Beurteilung der Schulleitung (vgl. Abbildung 29).

Damit kann zusammenfassend festgehalten werden, dass Schulen mit Profil aus Sicht der Schulpflegen überwiegend positive Auswirkungen zeigt. Die Auswirkungen auf die Schulpflege selbst sind ebenfalls gravierend, obwohl sich diese einer Einordnung ins Schema positiv/negativ weitgehend entziehen. Insbesondere sind die Anforderungen an die Schulpflege und deren Verantwortung gestiegen.

Auswirkungen von SmP auf die Schulpflegen

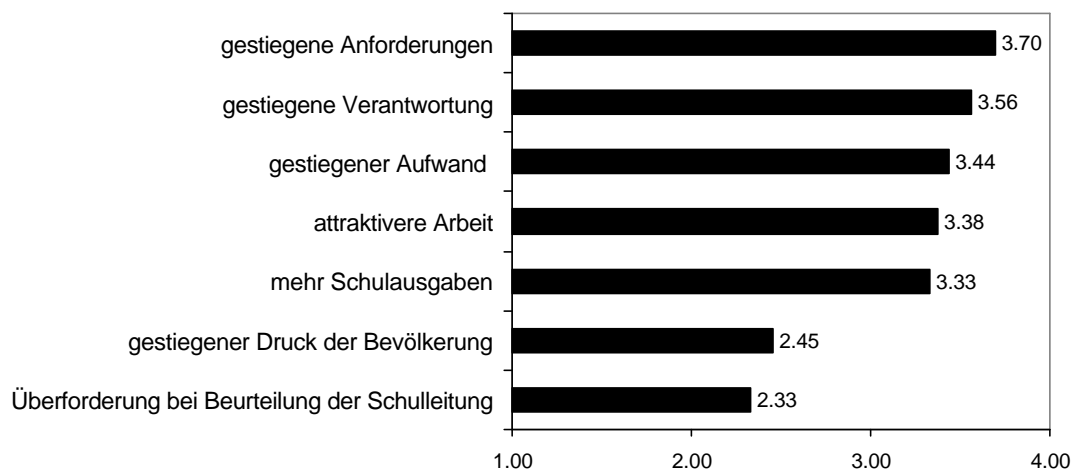


Abbildung 29. Auswirkungen von SmP auf die Schulpflege – Mittelwerte im Überblick.

Mit diesen Feststellungen schliesst der Auswertungsteil. Es folgt eine kurze Diskussion der Ergebnisse, die Ableitung von Empfehlungen sowie ein Ausblick auf die weitere Evaluation von "Schulen mit Profil".

5. SCHLUSSBETRACHTUNG

5.1 Diskussion

Bevor Empfehlungen für das Projekt "Schulen mit Profil" vorgeschlagen werden, sollen einige Evaluationsergebnisse einer eingehenderen Betrachtung unterzogen werden. Es handelt sich dabei weniger um eine systematische Analyse der Ergebnisse als vielmehr um erste lose Gedanken zu diesen Resultaten:

"Schulen mit Profil" kann nicht länger als reines Struktur- und Organisationsentwicklungsprojekt betrachtet werden. Korrelationen können zwar nie eine Wirkungsrichtung belegen - dennoch ist der Zusammenhang zwischen einer professionellen Schulleitung und verschiedenen Variablen bei den Schülerinnen verblüffend: Schulzufriedenheit, Beziehung Lehrperson-Schüler, Mitwirkungsmöglichkeit, Schulaktivitäten sowie Unterrichtsinteresse verbessern sich bei den Schülern in dem Masse, wie sich die Lehrpersonen durch die Schulleitung professionell geführt fühlen. Die Vermutung, dass professionell geleitete Schulen nicht nur besser organisiert, strukturiert und verwaltet sind, sondern auch eine positive Auswirkung auf die Schülerinnen und Schüler zeigen, erhält damit empirisch genährten Auftrieb. Gemäss der theoretischen (und empirisch gestützten) Grundannahme dieser Evaluation haben solche Faktoren auch einen positiven Effekt auf die Lern- und Entwicklungsprozesse der Schülerinnen und Schüler. Damit kann davon ausgegangen werden, dass "Schulen mit Profil" tatsächlich den Schülerinnen und Schülern zugute kommt. Eine Stärkung bzw. Professionalisierung der Schulleitung macht sich somit mittelfristig auch für die Schülerinnen und Schüler bezahlt.

Die Eltern erkennen, dass die Schule viele Kompetenzen der Kinder zu fördern vermag. Dennoch gehen die Ansprüche der Eltern weiter: Sie fordern eine noch intensivere Förderung ihrer Kinder. Die Tatsache, dass besonders fremdsprachige Eltern nach einer möglichst breiten und intensiven schulischen Förderung ihrer Kinder rufen, könnte darauf hinweisen, dass Eltern die schulische Förderung auch als "sozialen Lift" betrachten.

Der Vergleich mit den Zürcher Eltern hat sich gelohnt. Auch weitere Untersuchungen sollten wenn immer möglich solch externe Benchmarks ins Design einbeziehen. Obschon solche Vergleiche aufgrund der unterschiedlichen Bevölkerungsstruktur und Kontextbedingungen immer heikel sind, kann sich Luzern gemäss diesem Vergleich sicher über eine Schule freuen, welche bei den Eltern verhältnismässig gut ankommt. Diese eher positive Grundhaltung der Eltern gegenüber der Schule gilt es auch in Zukunft zu erhalten.

Der Pausenplatz und dessen Gestaltung steht in den freien Antworten der Kinder und Jugendlichen oft unter Beschuss. Bei der quantitativen Auswertung der Zufriedenheit mit dem Pausenplatz insgesamt finden sich zwar eher positive Resultate. Einzig die Verfügbarkeit von Spielgeräten fällt in der quantitativen Befragung zum Thema "Pausenplatz" ab. Die handschriftlichen, negativen Aussagen zum Pausenplatz beziehen sich denn auch überwiegend auf die mangelnden Spielgeräte und Vergnügungsmöglichkeiten. Einzelne Forderungen sind hier relativ bescheiden (z.B. ein Fussball), an-

dere etwas weniger (z.B. ein Swimmingpool). Es fällt auf, dass gewisse Freiheiten und Annehmlichkeiten, welche die Schülerinnen und Schüler in ihrem täglichen Familien- und Vereinsleben erleben, ganz selbstverständlich auch auf die Schule übertragen werden - vom Lift bis zum Mitspracherecht und vom kostenlosen Pausengipfeli bis zum Pausenvergnügen.

Schulen mit einem Schülerrat weisen in vielen Aspekten positivere Werte auf als andere Schulen. Wahrscheinlich ist die Existenz eines Schülerrates ein Indikator für eine besonders intensive Schülermitwirkung an einer Schule. Eine intensive Schülermitwirkung ihrerseits könnte als Ursache für eine positive Wahrnehmung zahlreicher Aspekte der Schule angenommen werden. Nachdenklich stimmt bezüglich der Schülermitwirkung aber die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler mit zunehmendem Alter eine geringere Mitwirkungsmöglichkeit erleben (eigentlich sollte mit grösserer Mündigkeit ja auch die Mitwirkungsmöglichkeit steigen). Eine Erklärung dieses Phänomens könnte darin zu suchen sein, dass der Anspruch auf Mitwirkungsmöglichkeiten bei den Schülerinnen und Schülern schneller wächst als die effektiven Mitwirkungsmöglichkeiten, welche von der Schule angeboten werden. Mit anderen Worten: Die Mitwirkungsmöglichkeiten werden mit zunehmendem Alter nicht kleiner, aber die Mitwirkungsansprüche der Schülerinnen und Schüler werden grösser.

Die quantitativen Daten weisen auf eine relativ gute Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülern hin. In den qualitativen Daten hingegen finden sich auch Hinweise auf äusserst getrübbte Beziehungen. Offenbar melden sich hier einzelne enttäuschte Schülerinnen und Schüler unüberhörbar zu Wort. Ausserdem häufen sich die negativen schriftlichen Angaben der Schülerinnen und Schüler in bestimmten Klassen relativ stark, so dass davon ausgegangen werden muss, dass in gewissen Klassen eine besonders negative Stimmung gegen die Lehrperson vorherrscht – ob nun zu Recht oder zu Unrecht.

Die Schülerinnen und Schüler der Werkschulen fallen in der ganzen Untersuchung immer wieder durch ihre positive Einstellung auf (insbesondere auf Unterrichtsebene). Zwar wurden nur zwei Werkschulklassen in die Untersuchung einbezogen, womit auch die Möglichkeit besteht, dass hier gewisse Zufallseffekte einfließen. Möglicherweise sind die entsprechenden Lehrpersonen aber durch ihre fundierte heilpädagogische Ausbildung einfach besser in der Lage, auf ihre Schülerinnen und Schüler einzugehen. Ausserdem ist der Leistungsdruck in diesem Schultyp wahrscheinlich nicht so gross wie in anderen Typen der Sekundarstufe I. Ebenfalls auffallend positive Werte weisen übrigens oft die Schülerinnen und Schüler der IORST und KORST auf.

Die Schulpflegen unterstützen die fünf Anliegen von Schulen mit Profil sehr ausgeprägt. Geringer fällt hingegen die allgemeine Akzeptanzmessung von "Schulen mit Profil" bei den Schulpflegen aus. Damit besteht auf der Zielebene eine weitestgehende Übereinstimmung mit der kantonalen Projektleitung, nicht aber unbedingt auf der Ebene der konkreten Umsetzung des Projekts (Finanzierung, Tempo, Unterstützung durch den Kanton usw.). Dies gilt es in der Weiterarbeit bezüglich "Schulen mit Profil" im Hinterkopf zu behalten.

Die Tatsache, dass sich Schulpflegemitglieder schon heute relativ aktiv weiterbilden und trotzdem nach mehr Weiterbildung rufen, zeigt, wie anspruchsvoll deren Aufgabe (geworden) ist. Viele Probleme der Schulpflegen erweisen sich nämlich als sehr her-

ausfordernd. Für eine Laienschulpflege stellt sich die Frage, ob diese Fülle von Herausforderungen ohne externe Unterstützung noch genügend professionell bewältigt werden kann. Die Schulpflegen stellen einerseits fest, dass Anforderung und Verantwortung der Schulpflege gestiegen sind. Andererseits geben Sie an, dass ihre Ansprechpartner in den Schulen (die Schulleitungen) immer professioneller agieren und dass sie selber nicht das nötige Wissen und Können mitbringen, um ihren Part adäquat zu übernehmen. Deshalb werden von den betroffenen Schulpflegen entsprechende Weiterbildungen sowie ein Coaching (usw.) gefordert. Soll die Schulpflege nach wie vor als demokratisches Steuerungsorgan der lokalen Schulen agieren, werden Schulpflegemitglieder benötigt, welche das nötige Know-How mitbringen oder mit denen dieses Know-How "on the job" erarbeitet wird. Schulpflegen, die ihrer Aufgabe nicht gewachsen sind, hindern die Schule wohl eher als sie diese unterstützen; im besten Fall drohen solche Schulpflegen zu Marionetten der Schulleitungen zu werden, zumal die Beziehung der Schulpflegen zu den Schulleitungen sehr gut ist und auch die meisten Informationen über die Schulleitungen an die Schulpflegen gelangen.

5.2 Empfehlungen

Aus den Evaluationsergebnissen und obigen Diskussionspunkten lassen sich einige Empfehlungen ableiten, die im Folgenden vorgestellt werden sollen.

5.2.1 Schulpflege

- Wie schon im Zwischenbericht 2 festgehalten, wartet auf die Schulen bezüglich ihrer Infrastrukturen ein gewisser Investitionsbedarf. Sowohl aus Sicht der Schülerinnen und Schüler als auch aus Perspektive der Schulleitung besteht bezüglich einzelner Bauten ein Nachholbedarf. Relativ einfach dürfte dabei der Wunsch einiger Kinder nach weniger Grau in den Schulgebäuden erfüllbar sein. Die Kinder und Jugendlichen wünschen sich aber auch mehr Spielmöglichkeiten auf dem Schulareal, wobei sich besonders die älteren Jugendlichen und die Knaben für attraktivere Vergnügungsmöglichkeiten einsetzen. Diese Wünsche können entsprechend teuer werden, wenn sich die Schulgemeinden z.B. auf verbesserte Aussensportanlagen konzentrieren. Der ebenfalls geäußerte Wunsch nach einem Ball sollte dagegen ein Gemeindefbudget nicht sprengen. Es gilt, Prioritäten zu setzen.
- Gemäss den Fallanalysen in Zwischenbericht 2 war der Informationsstand der Schulpflegen bezüglich Schulen mit Profil relativ gering. Zu dieser Schlussfolgerung waren die Autoren gekommen, nachdem sie Schulpflegemitglieder in den Interviews offen nach den Inhalten und Zielen von SmP gefragt hatten. Im vorliegenden Zwischenbericht 3 hingegen wurden die fünf Thesen von SmP schriftlich vorgelegt, um anschliessend die Frage beantworten zu lassen, ob diese Thesen schon vorher bekannt gewesen seien. Dies ist offenbar viel leichter: Der schulische Informationsstand der Schulpflegen kann jedenfalls aufgrund der Daten *in diesem Bericht* als genügend bis gut bezeichnet werden. In Anbetracht der Funktion dieser Instanz und der Fragemethodik müsste deren Informationsstand aber wohl nahe an das Prädikat "sehr gut" reichen. Schulpflegen nutzen oft Schulleitungen als Informationsquelle – sie unterhalten auch eine enorm positiv gefärbte Beziehung zur Schulleitung. Dieser Umstand könnte so genutzt werden, dass Schulleitungen gezielt in das kantonale Informationskonzept einbezogen werden, wenn es um die Information von Schulpflegen geht. Andererseits gilt es zu bedenken, dass Schulpflegen von Schulleitungen über die Gebühr in ihren Entscheidungen beeinflusst werden könnten, wenn zu viele Informationen über die Schulleitungen laufen. Als Ausweg bietet sich hier ein Coaching der Schulpflegen an.

5.2.2 Schulleitung

- Eine professionelle Führung der Einzelschule zeigt "Wirkungen", welche bis zu den Schülerinnen und Schülern reichen. Die Auswahl, Aus- und Weiterbildung sowie die Begleitung der Schulleitungen scheint demnach zu einem Schlüsselfaktor der Schulentwicklung zu werden, was entsprechende Beachtung verdient.
- Eltern interessieren sich weniger für allgemeine, kantonale Schulinformationen als vielmehr für präzise, auf sie zugeschnittene kommunale Schulinformationen. Dieser Tatsache bewusst geworden, können Schulen ihrer Aufgabe besser nachkommen.

5.2.3 Kollegium

- Unübersehbar ist ein Problem zwischen Schweizer- und Ausländerkindern. Speziell fällt in diesem Zusammenhang auch auf, dass Kinder, die erst seit einem Jahr in der Schweiz sind, massiv weniger Disziplin zeigen als andere. Auf diesem Hintergrund könnte es sich lohnen, die Integration ausländischer Schülerinnen und Schüler möglichst schnell voranzutreiben. Möglicherweise müssen dazu spezielle Konzepte entwickelt und implementiert werden.
- Eine Zusammenarbeit der Schule mit den Eltern ist zwar vorhanden, eine eigentliche Mitwirkungsmöglichkeit der Eltern ist aber noch ausbaubar. Insbesondere aktive Mitwirkungsmöglichkeiten wie Arbeitsgruppen, Elternräte, Unterrichtsmithilfe, Projektmitarbeit usw. verdienen eine intensive Förderung, zumal sich ein hohes Schulinvolvement der Eltern in zahlreichen anderen positiven Aspekten auszahlt, wie die Untersuchung zeigt.
- Lehrpersonen mit Teilpensen fallen in der Untersuchung eher negativ auf. Hier stellt sich das Problem, dass diese Lehrpersonen - gemessen an ihrem Anstellungsgrad - oftmals schon heute überproportional viel arbeiten müssen. Andererseits beklagen sich die Schülerinnen und Schüler in der Untersuchung über schlechtere Verhältnisse, wenn an ihrer Schule viele Teilpensen-Lehrpersonen arbeiten. Bezüglich einer angemessenen Einbindung von Teilpensen-Lehrkräften in die Verpflichtungen auf Schulhausebene gilt es damit noch nach adäquaten Konzepten zu suchen.
- Die Schülermitwirkung hat sich in dieser Untersuchung als Variable entpuppt, welche mit relativ vielen anderen Faktoren der Schule positiv zusammenhängt. Es könnte sich also für die Schulen lohnen, ihr Augenmerk vermehrt auf diesen Aspekt zu legen. In diesem Zusammenhang ist die Einrichtung eines Schülerrates empfehlenswert, wie die vorliegenden Daten nahe legen.

5.2.4 Unterricht

- Zu überdenken ist sicher die Aussage vieler Schülerinnen und Schüler, sie könnten sich deutlich mehr für die Schule anstrengen, wenn sie nur wollten. Auch wenn berücksichtigt wird, dass diese Aussage der Schülerinnen und Schüler einen gewissen Anteil an Realitätsleugnung und Selbstschutz enthält, wird deutlich, dass eine individuellere Förderung die Schülerinnen und Schüler noch näher zur persönlichen Leistungsgrenze führen könnte.
- Der Alltagsbezug der Unterrichtsthemen ist aus Schülersicht nicht übermässig gross. Zwei Fälle sind grundsätzlich als Erklärung denkbar: Die Lehrpläne enthalten Ziele, welche tatsächlich keinen Zusammenhang mit dem Leben von Pubertierenden aufweisen oder aber es gelingt den Lehrpersonen zu wenig, diesen Zusammenhang aufzuzeigen. In beiden Fällen besteht Handlungsbedarf.
- Der Lehrervortrag ist aus Schülersicht die häufigste Unterrichtsform – und auch die unbeliebteste. Schülerinnen und Schüler wünschen sich, dass abwechslungsreichere Unterrichtsformen ebenfalls gepflegt werden. Eine Öffnung des Unterrichts könnte erfolgen, indem entsprechende Prozesse auf Schulhausebene koordiniert eingeleitet werden. Unter der Voraussetzung, dass Schulleitungen eine ausreichende Wirksamkeit aufweisen, könnten Schulen solche Unterrichtsprojekte gemeinsam - angeführt durch die Schulleitung - angehen.

5.3 Ausblick

Mit diesem Zwischenbericht 3 ist die Evaluation von "Schulen mit Profil" durch den Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung längst nicht abgeschlossen. Im Jahr 2003 ist eine weitere Erhebung bei den Schulleitungen und Lehrpersonen geplant. Nach dieser Erhebung werden also insgesamt drei Messungen bei diesen Befragungsgruppen vorliegen, womit der Projektverlauf über ca. sechs Jahre hinweg differenziert aufgezeigt werden kann. Ausserdem werden in den bereits untersuchten 12 Luzerner Schulen qualitative Fallanalysen wiederholt. Hier können Veränderungen im lokalen Schulgefüge genauso festgestellt werden wie in der geplanten Wiederholung der Peer Review.

Eine Integration aller Ergebnisse in einen Schlussbericht soll nach Abschluss dieser ausstehenden Untersuchungen ein Fazit über alle Module und Erhebungszeitpunkte hinweg ermöglichen.

Literatur

- 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.
- Büeler, X. (1998). *Schulqualität und Schulwirksamkeit*. In: Altrichter H./Schley W./Schratz M. (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., Buholzer, A., Kummer, A. & Roos, M. (2001). *Zwischenbericht 2 der wissenschaftlichen Evaluation des Luzerner Projekts "Schulen mit Profil"*. Unveröffentlichter Bericht zuhanden des Projektausschusses "Schulen mit Profil".
- Maag Merki, K. (2000). *Teilautonome Volksschulen aus Sicht der Eltern – Einstellungen, Erfahrungen und Wünsche*. Bericht zuhanden der Bildungsdirektion. www.tav.ch
- Wittenberg, R. (1991). *Computerunterstützte Datenanalyse*. Stuttgart: Fischer.