

Arbeitssituation der Schulleitungen im Kanton Thurgau Evaluation

im Auftrag

**des Departements Erziehung und Kultur des Kantons Thurgau,
Amt für Volksschule**

Zürich, 20. Januar 2009

Inhalt

Verwendete Abkürzungen	3
Das Wichtigste in Kürze	4
1. Gegenstand der Evaluation und Zielsetzung.....	7
2. Durchführung und eingesetzte Methoden	8
3. Ergebnisse.....	9
3.1 Literatur- und Dokumentenanalyse, Metaanalysen.....	9
3.1.1 Befunde aus Thurgauer Untersuchungen	9
3.1.2 Zur Entwicklung geleiteter Schulen in anderen Deutschschweizer Kantonen .	9
3.1.3 Externe Schulevaluation im Kanton Thurgau	11
3.1.4 Stellungnahme von Bildung Thurgau	12
3.2 Online-Befragung von Schulleiterinnen und Schulleitern.....	14
3.2.1 Arbeitsbedingungen	14
3.2.2 Zeitliche und emotionale Belastung	16
3.2.3 Zielklarheit und Zuständigkeiten.....	21
3.2.4 Information und Kommunikation.....	23
3.2.5 Aspekte der Kooperation mit SP, anderen Behördemitgliedern und LP	23
3.2.6 Entlastung und Unterstützung	26
3.2.7 Gestaltungsspielraum, Wohlbefinden und Arbeitsmotivation	28
3.2.8 Austrittsgründe (Teilstichprobe der ehemaligen SchulleiterInnen)	29
3.3 Qualitative Befragung: Perspektive der SchulpräsidentInnen	30
3.3.1 Rahmenbedingungen der geleiteten Schule	30
3.3.2 Kooperationen im Urteil der SchulpräsidentInnen	32
3.3.3 Belastung und Entlastung der SL.....	33
4. Diskussion und Folgerungen.....	34
5. Literatur- und Dokumentenverzeichnis.....	400
Anhang	42
A1: Stichprobenprofil der Schulleiterbefragung (n = 85)	42
A2: Einführung geleiteter Schulen in 16 Deutschschweizer Kantonen.....	43

Verwendete Abkürzungen

BTG Bildung Thurgau

DEK Departement für Erziehung und Kultur

LP Lehrperson (en)

SL Schulleitung, Schulleiterinnen und Schulleiter

SP Schulpräsidenten und -präsidentinnen

VSLTG Verband Thurgauer Schulleiterinnen und Schulleiter

VTGS Verband Thurgauer Schulgemeinden

Im Text *kursiv* und in „Anführungszeichen“ bezeichnete Textpassagen geben Zitate aus Interviews oder Textstellen wieder.

Das Wichtigste in Kürze

Im Schuljahr 2001/02 startete das Projekt *Geleitete Schule Thurgau* in fünf Schulgemeinden mit sieben Schulen. Heute arbeiten über 100 Schulleiterinnen und Schulleiter an geleiteten Primar- und Sekundarschulen unterschiedlichster Grösse und Rahmenbedingungen. Im Zusammenhang mit laufenden und bevorstehenden Schulreformen untersuchte die Pädagogische Hochschule Thurgau ab 2003 in vier Erhebungen die Belastungssituation von Lehrpersonen und Schulbehörden. Die Rahmenbedingungen der Schulleitungen waren nur am Rande Gegenstand dieser Studien. Um diese Lücke zu füllen, beauftragte das Amt für Volksschule das Forschungsunternehmen Landert & Partner im Frühjahr 2008 mit der Evaluation der Arbeitssituation von Schulleitungen.

Heterogene Stichprobe

Die vom Mai bis Ende Oktober 2008 realisierte Evaluation stellte die Perspektive der Schulleitungen ins Zentrum, bezog aber auch Stellungnahmen von Lehrpersonen und SchulpräsidentInnen in die Berichterstattung ein. Die Ergebnisse müssen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Schulgemeindegrossen gelesen werden sowie dem Umstand, dass einige Schulen die Schulleitung erst vor kurzer Zeit installiert haben. Zudem steht die Schulleitung jeder vierten Schule noch in der Ausbildung. Wegen der Vielzahl von Einflussfaktoren ist es nicht ratsam, die Arbeitssituation der Schulleitungen auf ein einziges oder ein paar wenige Merkmale der Schule oder der Schulleitung zurückzuführen.

Die Schulleitungen haben sich in einem hohen Masse in ihre neue Funktion eingearbeitet. Abhängig vom Zeitpunkt der Einführung der geleiteten Schule, haben die SchulleiterInnen allerdings unterschiedlich viele Dossiers übernommen. Die meisten sind erst seit relativ kurzer Zeit mit dem Personaldossier befasst. Auch muss vermutet werden, dass das Verständnis von Schulentwicklung, Qualitätsentwicklung und Unterrichtsentwicklung noch sehr unterschiedlich konkret ist. Die Vorstellungen vom Arbeitsfeld einer Schulleitung klaffen dementsprechend auseinander, sowohl bei den Schulleiterinnen und Schulleitern als auch bei den Lehrpersonen, deren Erwartungen an ihre Schulleitung bisweilen auch widersprüchlich ausfallen können.

Hohe Arbeitsmotivation und –zufriedenheit, Kluft zwischen Aufgaben und Ressourcen

Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit bewegen sich auf einem hohen Niveau. Die Zusammenarbeit mit Schulbehörde, Schulpräsidium und Lehrpersonen zeigt sich zumeist wenig problembehaftet. Eine klare Beeinträchtigung der Arbeitssituation ergibt sich aus einer mehr oder minder ausgeprägten Kluft zwischen Pflichtenheft und verfügbaren Ressourcen. Als Ursache grosser Beanspruchung und Belastung geben die SchulleiterInnen vor allem den Faktor Zeit an. Einige nennen überdies die ungenügenden Delegationsmöglichkeiten im Sekretariatsbereich.

Schulleitungen, die ihre Funktion bereits mehrere Jahre ausüben, haben grössere Mühe nach der Arbeit »abzuschalten«. Der Grund dafür könnte darin liegen, dass sie ihre Verantwortung für die Qualität von Schule und Unterricht und insbesondere für die Förderung ihres Personals differenzierter wahrnehmen als SchulleiterInnen, die ihre Funktion erst kurze Zeit ausüben.

Doppelrolle als SchulleiterIn und Lehrperson als Problem

56% der Schulleitungen erteilen auch Unterricht. Die Mehrzahl dieser SchulleiterInnen schätzt ihre Doppelrolle als Vorteil ein. Dieses Ergebnis scheint uns einer näheren Analyse wert. Einerseits gibt es Hinweise, dass das Unterrichten die Leitungsfunktion beeinträchtigt. Andererseits verfügen SchulleiterInnen mit Lehrverpflichtung über eine Pufferzone: Die für die Schulleitung zu knappe Zeitkapazität stocken sie mit Anteilen aus dem Unterrichtspensum auf, was auf eine Reduktion der Unterrichtsvorbereitung und –auswertung hinaus läuft.

Negative Auswirkungen der Zeitknappheit sind auch in Bezug auf Personal-, Schul- und Unterrichtsentwicklung zu befürchten. Der Kontakt mit dem Schulpräsidium bzw. der Schulbehörde, administrative Aufgaben und nur bedingt planbare Ad hoc-Einsätze (Massnahmen bei SchülerInnen, Elterngespräche) haben Priorität. Mittelfristige Entwicklungsvorhaben und der fachliche und persönliche Support für das Personal bleiben in Druckperioden aussen vor, entpuppen sich als Manövriermasse.

Im Gesamtkontext betrachtet unschön, aber nachvollziehbar ist die Tendenz bei einigen Schulgemeinden, ungenügende Ressourcen aus eigenen Mitteln anzuheben, unterlaufen sie doch damit das Ziel der Gleichbehandlung aller Schulleitungen im Kanton Thurgau.

Kohärente Pensenberechnung und Lohneinstufung unabdingbar

Eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung der Arbeitsbedingungen der Schulleitungen spielt die Formel zur Berechnung des Schulleiterpensums. Die starke Gewichtung der Schülerzahlen blendet aus, dass alle Schulleitungen zunächst einen praktisch gleichen Sockelaufwand zu bewältigen haben, während die Schülerzahl als variabler Anteil folgt. In der Formel konzeptionell ebenso wenig aufgefangen sind überdies Mitarbeiterzahl (Führungsspanne) sowie sozioökonomisches Profil der Schülerpopulation (Anteil von SchülerInnen aus sozial belasteten Familien).

Schliesslich sehen SchulleiterInnen ihren Einsatz schlecht entlohnt angesichts ihres grossen Verantwortungsbereichs, ihrer Schlüsselrolle in Schul- und Personalentwicklung sowie mit Blick auf eine gut funktionierende Beziehung zwischen Schule und Elternhaus (Kommunikation und Kooperation mit Elternschaft, Konfliktmoderation). Die tiefere Einstufung der Schulleitungen an Primarschulen findet keine Akzeptanz; einige betroffene SchulleiterInnen weisen überdies auf nicht eingelöste Versprechungen des Departements für Erziehung und Kultur hin (Modus Bildungsurlaub).

Schulbehördenmitglieder nehmen Entlastung wahr, seit sie über Schulleitungen verfügen – nicht aber die SchulpräsidentInnen. Diese anerkennen den Einsatz und die fachlichen Kompetenzen der SchulleiterInnen. Die Zusammenarbeit mit diesen funktioniert zumeist gut oder sehr gut.

Verbesserungspotenzial bei SchulleiterInnen erkannt

Bei einigen PräsidentInnen sind allerdings Zweifel vorhanden, ob die SchulleiterInnen ihren Alltag effizient organisieren und wie sehr sie über Bewältigungsstrategien in Drucksituationen verfügen. Bisweilen vermissen sie bei SchulleiterInnen auch ein ausreichendes Führungs-Knowhow, Selbstmanagementkompetenz sowie die Fähigkeit, Prioritäten zu setzen. Dementsprechend bewegen sich die Anliegen der SchulpräsidentInnen auf zwei Ebenen: Zum einen erwarten sie vom Amt für Volksschule bessere Rahmenbedingungen

für die Schulen und die Schulleitungen, insbesondere auch in der Einführungsphase. Zum anderen schielen sie – selber zumeist in der Privatwirtschaft tätig oder tätig gewesen – auf den Typus »Schulmanager«, der – in der Wirtschaft führungserfahren – unterschiedliche Ansprüche und Belastungsmomente besser verkraften und bewältigen würde. Die Evaluatoren sind allerdings überzeugt, dass Führungserfahrung in der Privatwirtschaft oder Verwaltung allein noch kein hinreichendes Kriterium für die erfolgreiche Leitung einer Schule darstellt.

Ursachen von Problemen und Dysfunktionalitäten richtig erkennen

Sowohl die geleiteten Schulen als auch die Schulleitungen befinden sich in unterschiedlichen Entwicklungsstadien. Für die Evaluation war es deshalb nicht ganz leicht zu entscheiden, ob ein Befund eindeutig als Effekt eines Change-Prozesses oder aber grundsätzlicher Dysfunktionalitäten von geleiteten Schulen zu deuten sei (Organisation, Aufgabenteilung und Schnittstellen, Rahmenbedingungen der Schulleitungen). Diese Unterscheidung im konkreten Einzelfall vorzunehmen, wird Aufgabe von Schulpräsidium, Schulleitung und Lehrpersonen sein, da sie mit den konkreten Umständen in einer Schule am besten vertraut sind. Wenn es ihnen gelingt, Erfolge und Reibungsverluste von geleiteten Schulen und deren Bedingungen korrekt zu verorten, stehen die Chancen für die pädagogische und organisatorische Entwicklung von Schule und Unterricht gut.

Die aktuell geringe Fluktuationsrate von SchulleiterInnen ist im Zusammenhang mit dem relativ tiefen durchschnittlichen Dienstalder der SchulleiterInnen zu sehen. Sie wird wohl ansteigen, wenn alle SchulleiterInnen ihre Weiterbildung sowie die Einführungsphase ihrer Schule abgeschlossen haben. Die Verfügbarkeit von zunehmend erfahrenen SchulleiterInnen auf dem Arbeitsmarkt wird demnach auch wachsen. Es liegt in der Macht des Kantons dafür zu sorgen, dass die Schulgemeinden im absehbar dynamischeren Wettbewerb um die qualifiziertesten SchulleiterInnen über gleich lange Spiesse verfügen.

1. Gegenstand der Evaluation und Zielsetzung

Im Zusammenhang mit der Einführung der geleiteten Schulen (Projektphase) sowie im Rahmen von externen Schulevaluationen waren die Arbeitsbedingungen und Leistungen der Schulleitungen verschiedentlich Gegenstand von Untersuchungen im Kanton Thurgau. Anders als Lehrpersonen und Schulbehörden, konnten sich die Schulleitungen bislang noch nie im Rahmen einer Vollerhebung zu ihren Arbeitsbedingungen sowie zur Arbeitssituation und -belastung äussern.¹ Dies und konkrete Hinweise auf Unstimmigkeiten und Unzufriedenheit waren Anlass, im Rahmen einer externen Evaluation eine Bestandesaufnahme der Arbeitssituation der Schulleitungen vorzunehmen.

In der Ausschreibungsunterlage *Grobkonzept für Ausschreibung, Auftragserteilung* vom März 2008 stellte der Auftraggeber die grundlegenden Informationen für die externe Evaluation dar. Im Vordergrund standen zwei Zielsetzungen:

Einerseits war eine *solide Datenbasis* zu

- den wahrgenommenen Aufgaben,
 - der tatsächlichen Belastung,
 - der subjektiven Befindlichkeit sowie
 - der Aufgabenübernahme der SL aus Sicht der Vorgesetzten und Mitarbeitenden
- zu erstellen.

Andererseits war zu untersuchen, welche Bedingungen die Aufgabenerfüllung und die Arbeitszufriedenheit der Schulleitungen beeinflussen. Gestützt auf die Ergebnisse sollten schliesslich Empfehlungen für allfällige Modifikationen der Rahmenbedingungen resultieren.

Zwei Gesprächsrunden konnten zum vorgeschlagenen Untersuchungskonzept Stellung nehmen: Einerseits die Begleitgruppe des Amtes für Volksschulen (AV) und andererseits eine Ad hoc-Delegation von Schulleitungen, Lehrpersonen und SchulpräsidentInnen. Aufgrund der beiden Diskussionen stimmte der Auftraggeber dem Wunsch der SchulpräsidentInnen zu, die Datenerhebung auf 20 SchulpräsidentInnen auszudehnen. Die mit den Zielsetzungen implizit verknüpften Fragestellungen zu präzisieren war Teil der Explorationsphase.

Die Evaluation wurde realisiert von *Charles Landert* (Projektleitung, Berichterstattung), *Verena Riedo* und *Martina Brägger* (wissenschaftliche Bearbeitung, Berichterstattung) und *Bruno Steiner, bsbe, Greifensee* (Basisauswertung der Onlinebefragung). *Andreas Kühn, know.ch AG, St. Gallen*, realisierte die Onlinebefragung der SchulleiterInnen.

Die Durchführung dieser Evaluation war möglich dank der grossen Auskunftsbereitschaft der SchulleiterInnen, SchulpräsidentInnen und ausgewählter Lehrpersonen. Wir bedanken uns an dieser Stelle herzlich für ihr Engagement, ebenso bei den Schulleitern der Schulen Reutenen und Paul Reinhart sowie dem Amt für Mittel- und Hochschulen für ihre Gastfreundschaft.

¹ Trachsler et al. (2006) befragten 14 Schulleitungen in qualitativen Interviews.

2. Durchführung und eingesetzte Methoden

Die Evaluation stützte sich sowohl auf bereits vorliegende Dokumente, wissenschaftliche Berichte und Metaanalysen als auch auf eigene Primärdatenerhebungen ab:

Dokumenten und Literaturanalyse:

- Belastungsstudie 2005 der Pädagogischen Hochschule TG (*Trachslar et al. 2006*)
- Evaluations- oder Erfahrungsberichte anderer Deutschschweizer Kantone zur Einführung der Schulleitungen (*vgl. Literaturhinweise in Abschnitt 3.1.2*)
- Metaanalyse von externen Schulevaluationen (*vgl. Abschnitt 3.1.3*)

Eigene Datenerhebungen:

- Die *Feldexploration* diente der Ermittlung der Fragen für die Onlinebefragung der SL.
- *Online-Befragung* (Vollerhebung) von Schulleiterinnen und Schulleitern, darunter auch ehemalige bzw. heute in anderen Kantonen tätige.
- *Qualitative telefonische Befragung* von 20 SchulpräsidentInnen.

Kommunikative Validierung

- Nach Fertigstellung des Berichts äusserten sich fünf Fokusgruppen (drei mit SL und je eine mit Lehrpersonen bzw. SchulpräsidentInnen) zu den mündlich präsentierten Ergebnissen. Die Feedbacks (Bestätigung der Ergebnisse, Illustration von Befunden, andere, neue Interpretationen) flossen in die Berichterstattung ein.

Tabelle 1: Stichproben, Befragungsmethode und Teilnahmequoten

	SL (Exploration bei SL, SP und LP)	SL	ehemalige SL	PräsidentInnen
Befragungsmethode	telefonisch, qualitativ	online	online	telefonisch, qualitativ
Verfügbare Adressen	7	106	23	22
Interviews	7	85	15	20
Teilnahmequote	100%	80%	65%	91%

Das Profil der *Schulleiterstichprobe* ist im *Anhang A1* detailliert beschrieben. Die in der *Tabelle 6* aufgeführten Stichprobenmerkmale (Kriterien) bildeten auch den Referenzrahmen für unsere Analyse. Die Auszählung der Antworthäufigkeiten nach interessierenden Subgruppen der SL findet sich im Separatband »Materialien« (*zur Aussagekraft der SL-Stichprobe vgl. Anhang A1.*)

Die befragten *SchulpräsidentInnen* repräsentieren 20% der Schulen. 7 der 20 Schulpräsidenten standen einer Volksschulgemeinde, 7 einer Sekundar- und 6 einer Primarschulgemeinde vor. Die Schulgemeinden sind bezüglich Grösse, Einzugsgebiet, Fremdsprachigenanteil, Steuerkraft sowie geografische Lage ausgewogen vertreten. Dadurch ergab sich eine grosse Variation der Schulgemeinden- und Behördenprofile.

Die 20 befragten SchulpräsidentInnen beschäftigen 50% aller Thurgauer Schulleitungen; in ihren Schulgemeinden werden 40% aller Kindergartenkinder und PrimarschülerInnen sowie 54% aller SekundarschülerInnen des Kantons Thurgau unterrichtet.

3. Ergebnisse

3.1 Literatur- und Dokumentenanalyse, Metaanalysen

3.1.1 Befunde aus Thurgauer Untersuchungen

Aus dem Kanton Thurgau liegen Befunde der beiden Belastungsstudien von 2003 (*Trachsler et al. 2003*) bzw. 2005 (*Trachsler et al. 2006*) jeweils für Lehrpersonen und Schulbehörden vor. Die Erfahrungen mit geleiteten Schulen waren vor allem im Zeitpunkt der ersten Untersuchung (2003), aber auch der zweiten Untersuchung (2005) auf (sehr) wenige Schulen konzentriert (*Brühlmann 2006: 21ff.*). Dementsprechend konnten erst wenige SL in ein Interview einbezogen werden (2003: n = 9; 2005: n = 14).

Einzelne Ergebnisse der *Lehrerbefragung* wiesen auf Umstände hin, die heute auch in geleiteten Schulen wirksam sind und die Arbeitsbelastung der SL mitbestimmen. Als anspruchsvoll erwies sich für die LP, dass neben dem Unterrichtsalltag auch Schulentwicklung betrieben werden muss. Die Schulentwicklungsprojekte und ihre Stossrichtung fanden zwar Zustimmung. Anpassungsdruck und Reformtempo stiessen jedoch an Grenzen und förderten insgesamt das Gefühl, fremdgesteuert zu sein (*Trachsler 2003: 3ff.*).

Bei den *Schulleitungen* zeigte sich eine hohe Beanspruchung infolge der Gleichzeitigkeit von Ausbildung, Aufbau der Schulleitung sowie Lehrauftrag. Die Autoren kamen zum Schluss, dass Funktion und Rollen der Schulleitungen der Klärung bedürfen, wobei auch das Umfeld (Lehrerschaft, Behörden, Eltern) in die Überlegungen mit einzubeziehen wäre (*ebd.: 48ff.*).

In der Untersuchung von 2005 wurden als Probleme der Schulleitungen die noch wenig trennscharfe Rollenteilung Behörde/Schulleitung, vor allem die unvollständige Abgabe des operativen Geschäfts an die SL thematisiert (*Trachsler 2006: 45*). Lehrpersonen an Schulen, die die Einführungsphase abgeschlossen hatten, hoben positiv hervor die klarere Kompetenzordnung an der Schule, die erleichterte Kommunikation nach aussen, Leistungen in der Konfliktbewältigung, die Rolle bei schwierigen Elterngesprächen und Realisierung von Schulentwicklungsprojekten. Kritisiert wurde, dass die SL den von den LP vermuteten Spielraum zu wenig nutzten bzw. die Behörden die Kompetenzen nicht konsequent an die SL delegierten (*Trachsler et al. 2006: 26ff.*).

Die SL selber konstatierten eine nur bedingte Entlastung der LP an geleiteten Schulen, da den abgenommenen Aufgaben neue Verbindlichkeiten gegenüber ständen: Lehrpersonen müssten nun neben ihrem Kerngeschäft Unterricht in der Schulentwicklung mitarbeiten (*ebd.: 30f.*). In den geleiteten Schulen standen allerdings die SL an erster Stelle der Entlastungseffekte – in den nicht geleiteten waren es noch die schulischen HeilpädagogInnen und pädagogischen TherapeutInnen gewesen.

3.1.2 Zur Entwicklung geleiteter Schulen in anderen Deutschschweizer Kantonen

Geleitete Schulen haben in den Deutschschweizer Kantonen ab den frühen 1990er Jahren (ZG, LU, BE), zum grösseren Teil aber erst um die Jahrhundertwende Einzug gehalten. Die Kantone beschritten – meist über ein Pilotprojekt – unterschiedliche Wege der Einführung und sprachen den Schulen einen unterschiedlichen Grad der Autonomie zu. Uns inte-

ressierte, welche Erfahrungen die Kantone sammelten und inwiefern (gegenseitige) Lernprozesse zum Tragen kamen. Im *Anhang A2* berichten wir vor allem über die Entwicklungen in Kantonen, die über Erfahrungsberichte verfügen. Auf eine Darstellung der Unterschiede der Implementierung wird verzichtet².

Bereits im Jahr 2000 lagen Erkenntnisse über mögliche Hürden und Problemfelder bei der Einführung geleiteter Schulen öffentlich vor (*Müller et al. 2000*). Evaluationen der letzten drei Jahre belegen, dass viele der damals genannten Probleme noch heute relevant sind.

Tabelle 2: Evaluationsergebnisse zur Einführung geleiteter Schulen in acht Kantonen

Ergebnis	2000	2001/02		2003		2005/06		2008
	ZH	LU	SZ	BL	SG	AG	LU	ZH
Zu wenig Ressourcen für neue Anforderung an Schulleitungen	x	x	x	x	x	x	x	x
Abgrenzung der Kompetenzen zwischen SL und Behörden ist ein anspruchsvoller Prozess	x	x	x	x	x	x	x	
Die Rollenfindung der Schulleitung ist ein anspruchsvoller und andauernder Prozess	x		x	x	x	x		x
Einführung der geleiteten Schule benötigt ein Projektmanagement. Externe Begleitung sehr hilfreich	x	x				x		
Schulleitungen haben gegenüber Behörden einen Wissensvorsprung	x	x				x		
Rahmenbedingungen der Schule beeinflussen Prozess massgeblich	x				-	x		
Bei den Lehrpersonen ist ein Bewusstseinsprozess notwendig, sie müssen einbezogen werden	x	x	x					
Bei mehreren Entwicklungsfeldern droht Verzettelung und Überforderung	x		x					
Die Kompetenzen und die Persönlichkeit der Schulleitung sind zentral		x		x	x	x		x
Bedarf an Weiterbildungen/Coaching/Support/Konzept		x	x	x	x		x	
Es braucht ein Finanzierungsmodell des Kantons		x		x		x	x	
Behörden müssen ebenfalls neue Rolle finden. Bedarf an Weiterbildung		x		x			x	
Bedarf an Schulsekretariaten zur Entlastung bei administrativen Arbeiten						x	x	x

Den Schulleitungen stehen – trotz tendenzieller Anhebung von Pensen in den letzten Jahren – zu geringe Ressourcen für die Ausübung ihrer vielfältigen Aufgaben zur Verfügung. Dies ergibt den Nährboden für individuelle Ausgestaltung der geleiteten Schule und damit das Risiko, dass nicht gemeinsame Prioritäten Profil bildend wirken, sondern individuelle Vorlieben, Stärken oder auch Vermeidungsverhalten der SL. Das Aushandeln der Kompetenzen von Behörden und Schulleitungen und die Rollenfindung der Schulleitung (Kollege vs. Vorgesetzter) erweisen sich als andauernder und anspruchsvoller Prozess. Da sich die Führungs- und persönlichen Stärken der Schulleitung als zentrale Erfolgs- bzw. Misserfolgskriterien herauskristalisieren, wünschen sich die SL mehr Support in Form von Weiterbildungen, Konzepten, Richtlinien und Coaching. Besonders hat auch die Bedeutung der Funktionen Personal- und pädagogische Führung im Verlaufe der Umsetzungsphase geleiteter Schulen zugenommen, aus diesem Grund fordern die Schulleitungen vermehrt eine Entlastung von administrativen Arbeiten durch das Schulsekretariat.

Im gleichen Zeitraum ist die Akzeptanz der geleiteten Schule gestiegen. Personen, welche die Entwicklung gerne wieder rückgängig machen würden, sehen sich mittlerweile in der klaren Minderheit. Die geleitete Schule erweist sich als zweckmässig: Geleitete Schulen entwickeln und passen sich den lokalen Begebenheiten schneller an, und die Lehrpersonen erfahren eine Entlastung durch die Schulleitung (weniger Administration, Hilfe bei Schwierigkeiten mit Schülerinnen oder Eltern, Ansprechperson bei pädagogischen oder

² Ebenfalls wird nicht rekonstruiert, in welcher Form die Kantone ihre Volksschulen bei der Einführung der geleiteten Schule unterstützten und unterstützen.

persönlichen Fragen). Hingegen wird von verschiedenen Seiten die Forderung laut, pädagogische Fragen vermehrt in das Zentrum der Schulentwicklung zu stellen.

3.1.3 Externe Schulevaluation im Kanton Thurgau

Seit 2003 hat die Fachstelle Schulevaluation des AV Thurgau rund 100 Schulen evaluiert. Mit einigen Ausnahmen bildete die Qualität der Schulführung und der Qualitätssicherung einen Schwerpunkt dieser Evaluationen. Ab 2004 stand dann die Einführung der geleiteten Schule immer stärker im Vordergrund. Von besonderem Interesse waren für uns die Funktionalität und die Akzeptanz der übergeordneten und internen Organisation (Behörde/SL; Kommunikationsgefässe, Informationsfluss, Meinungsbildung) sowie die Unterstützung der Lehrpersonen durch die Führungsverantwortlichen. In der Regel wurden die Schulen kurz nach Abschluss der dreijährigen Einführungsphase der geleiteten Schule evaluiert. Die Evaluationen geben ein umfassendes Bild des Entwicklungsstandes einer Schule wieder und weisen diese auf mögliche weitere Entwicklungsbereiche hin.

Als Mangel erwies sich, dass die geltenden Rahmenbedingungen einer Schule oder Schulgemeinde (übergeordnete Organisation, Stellenprozente, Finanzen) nicht in die Analyse miteinbezogen werden. Der Vergleich der Schulen verliert deshalb an Aussagekraft, und allgemein gültige Aussagen sind kaum möglich.

Tabelle 3: Einführung geleiteter Schulen im Kanton TG; Ergebnisse von Schulevaluationen

		positiv	negativ	Verhältnis*
Gesamtbeurteilung Einführungsprozess geleiteter Schule		17	3	0.9
Beteiligte	Behörde ist Unterstützung, Vertrauensbasis	12		1.0
	Akzeptanz der Lehrpersonen gegenüber geleiteter Schule	6		1.0
	Schulleitung ist Unterstützung, Vertrauensbasis zu Lehrpersonen	18	1	0.9
Planung	Strukturen und Organisation	9	3	0.8
	Effizienz Informationsstruktur	12	5	0.7
	Rollenklärung Behörden-Schulleitung	13	6	0.7
Umsetzung	Wahrnehmung der Führungsaufgabe durch Schulleitung	9	5	0.6
	breite Abstützung in der Meinungsbildung	7	6	0.5
	Effizienz der internen Organisation	8	7	0.5
	Transparenz der Entscheidungsfindung	4	6	0.4
Zeitgefässe, Belastung			5	0.0
Total (nur Teilaspekte)		98	44	0.7

* Wert > 0.5: Tendenz positiv

* Wert = 0.5: ausgeglichene Bilanz

* Wert < 0.5: Tendenz negativ

Quelle: 20 zufällig ausgewählte externe Schulevaluationen des AV Kanton Thurgau.

Die Sichtung von 20 gleichmässig auf die Jahre 2003-2008 verteilten Evaluationsberichte brachte Erfolgsfaktoren und Stolpersteine zum Vorschein (Tabelle 3). Dabei sind schulübergreifend keine zeitlichen Entwicklungen erkennbar, welche auf einen kollektiven Lernprozess schliessen lassen könnten. Auch gibt es keine allgemeingültigen Zusammenhänge zwischen einzelnen Faktoren – Beleg dafür, dass der Einführungsprozess der geleiteten Schule ein komplexes Zusammenspiel verschiedener Rahmenbedingungen und

Beteiligten ist. Offenbar führt dies in den Schulen zu einer unterschiedlichen Priorisierung der Entwicklungsschritte.

Als erstes fällt auf, dass die verschiedenen Beteiligten rund drei Jahre nach dem Start der geleiteten Schule positiv gegenüberstehen und sich offen und wohlwollend am Einführungsprozess beteiligen. Die Beziehung zwischen Schulleitung und Lehrerschaft hat sich bis auf wenige Ausnahmen gut eingespielt. Die Lehrpersonen fühlen sich in administrativen Arbeiten und im Umgang mit schwierigen SchülerInnen und Eltern durch die Schulleitung entlastet.

Mehrheitlich erarbeiteten die Schulen zweckmässige, klare und für alle Beteiligte transparente neue Führungsstrukturen. In zwei Drittel der Fälle teilten Behörde und Schulleitung ihre Aufgaben (strategisch vs. operativ) funktional auf. Die meisten SchulleiterInnen haben überdies erkannt, dass eine offene Kommunikation für die Einführung der geleiteten Schule von sehr grosser Bedeutung ist, und sie haben den Informationsfluss entsprechend angepasst. Bei einem Teil der Schulen wurden die Rahmenbedingungen von Beginn an sorgfältig geplant. Andere passten die Rahmenbedingungen im Verlaufe des Einführungsprozesses den Gegebenheiten an und optimierten sie. Dort wo dies nicht der Fall war, machten sich Unmut und eine höhere Belastung erkennbar.

Die Ergebnisse zeigen weiter, dass die Einführung der geleiteten Schule auch bei sorgfältiger Planung eine grosse Herausforderung darstellt. Es gilt, die interne Organisation effizient zu gestalten (Arbeitsgruppen, Konvente u.a.) sowie eine Position zu finden, wie weit die Lehrpersonen in Entscheidungsprozesse einbezogen werden.

Die externen Schulevaluationen machen keine Aussagen zu den Rahmenbedingungen und Ressourcen einer Schule. Dabei beeinflussen diese die Evaluationsergebnisse unmittelbar und auch das Tempo der Umsetzung sowie deren Qualität hängen von ihnen ab. Sie sind in der Regel knapp. In mindestens fünf der zwanzig Schulen machte sich eine Überlastung (vor allem der Schulleitung) bemerkbar. Diese Ergebnisse decken sich mit den Erfahrungen anderer Kantone (vgl. *Literaturhinweise*).

Die Analysen der externen Schulevaluation weisen im Verlaufe der letzten fünf Jahre eine wachsende Differenziertheit auf. Da die evaluierten Schulen über immer mehr Erfahrungen mit der Schnittstelle von Schulbehörde und Schulleitung verfügten, konnte diese umfassender betrachtet werden und die externe Schulevaluation ihren Blick für mögliche Stolpersteine schärfen.

3.1.4 Stellungnahme von Bildung Thurgau

Ausgelöst durch die vom AV in Auftrag gegebene Evaluation der Arbeitssituation der Schulleitungen haben sich pädagogische und standespolitische Kommission von Bildung Thurgau (BTG) in einer gemeinsamen Sitzung zum Anforderungsprofil und den Rahmenbedingungen von Schulleitungen sowie zu den Erwartungen der Lehrpersonen an die SL geäussert. Die Aktennotiz zu diesem Verhandlungsgegenstand liegt uns vor (*Bildung Thurgau 2008*). Ihr Inhalt ist, streng betrachtet, nicht als repräsentative Stellungnahme der Lehrerschaft zu verstehen, da sich diese nicht zur Aktennotiz äussern konnte. Die Liste hat auch eher den Charakter eines Inventars und weniger einer abschliessend diskutierten, konsistenten Übersicht, welche die Erwartungen an die SL und Anforderungsprofil integrieren würde.

Wir stellen sie im Folgenden dennoch dar und übernehmen das Dokument in unsere Evaluation, weil es unseres Erachtens auf anschauliche Art die Aspekte des Spannungsfeldes wiedergibt, in dem sich Schulleitungen bewegen.

Bildung Thurgau verfasste die Stellungnahme mit dem Ziel einer reibungslosen Zusammenarbeit von Schulleitung und Lehrpersonen. Sie setzt bei den *Voraussetzungen* ein, die die SL erfüllen sollen und fügt *Erwartungen seitens der Lehrpersonen an die SL* an.

Bevor die geleiteten Schulen eingeführt wurden, bildeten sich Erwartungen in den Lehrerkollegien aus, die zum einem grossen Teil in die Zeit der geleiteten Schulen tradiert wurden. Ausgehend von dieser Logik stellen wir zuerst die Erwartungen der Lehrpersonen und in der Folge die an die SL gerichteten Voraussetzungen dar.

Gemäss BTG sollen die SL

- Lehrpersonen generell entlasten, stützen und schützen,
- über ein gutes Kommunikations- und Krisenmanagement verfügen,
- eine offene und transparente Kommunikation bzw. Organisation gewährleisten,
- Fähigkeiten und Ressourcen bei Lehrpersonen erkennen und bestmöglich nutzen und ihnen Wertschätzung vermitteln,
- „*nicht alles ändern, Bewährtes belassen, beobachten, allenfalls optimieren*“;
- das „*Tempo des Teams wahrnehmen und entsprechend handeln*“;
- die Rolle von LP und SL klar trennen können,
- „*Weitblick*“ haben, „*visionär*“ und „*innovativ*“ sein,
- die Fäden in der Hand und den Überblick behalten,
- Lehrpersonen und Schule gegenüber Behörden und nach aussen vertreten,
- sich in hohem Mass mit der Schule identifizieren und „*sehr oft präsent sein*“, wenn möglich als SchulleiterIn nur einer einzigen Schule,
- Organisationswissen³ pflegen.

Die *Voraussetzungen*, die eine Schulleitung aus Sicht der Lehrpersonen erfüllen muss, sind gemäss BTG:

- Lehrer/innen-Patent, Ausweis einer erfolgreichen Unterrichtspraxis, fundierte Ausbildung („*inkl. Organisationsentwicklungsinstrumente*“)
- Organisationswissen: Was ist wo vorhanden? Vernetzung!
- „*Führungsqualitäten, z.B. kooperativer Führungsstil*“

Gewünscht wird, dass die SchulleiterInnen auch selber unterrichten.

Unter *Persönlichkeitsprofil* zu subsumieren sind: Motivation („*keine ‚schulmüden‘ Lehrer/innen!*“), selbstbewusstes Auftreten, souverän, Lebenserfahrung, belastbar und aktiv, hohe Sozialkompetenzen (verlässlich, authentisch, ehrlich), holt bei Bedarf Unterstützung, hat Organisationstalent, ist flexibel, bildet sich permanent (und auch stufen- und unterrichtsbezogen) weiter.

³ Hier wohl eher zu verstehen als Institutionenkenntnisse (und nicht organisationssoziologisches Wissen).

Ferner werden gewünscht: betriebswirtschaftliche Kenntnisse, ein institutionalisiertes Feedback der Lehrpersonen über den „Arbeitsstil“ der Schulleitung zuhanden der Schulbehörde, ein Mentorat für neue SL und als Rahmenbedingungen:

- ein ausreichendes Pensum
- eine klare Regelung der Pflichten und Kompetenzen sowie
- ein Sekretariat.

3.2 Online-Befragung von Schulleiterinnen und Schulleitern

3.2.1 Arbeitsbedingungen

Das **Pensum** und die damit verbundenen Aufgaben und Arbeitszeit sind eines der zentralen Themen sowohl für die Schulleitung als auch für PräsidentInnen (*Abschnitt 3.3.1*).

56% der SchulleiterInnen haben auch eine mehr oder weniger grosse Unterrichtsverpflichtung. Diese schwankt zwischen 7-75% (Mittelwert 36%, entsprechend 9-10 Lektionen).

Die Auswertung der Proportionen von Schulleitungsfunktion, Lehrfunktion und anderen Verpflichtungen (in der öffentlichen Verwaltung oder in der Privatwirtschaft) ergibt vier Basis-Varianten und führt uns – wie zu zeigen sein wird – zu einem Kernproblem der geleiteten Schule im Kanton Thurgau:

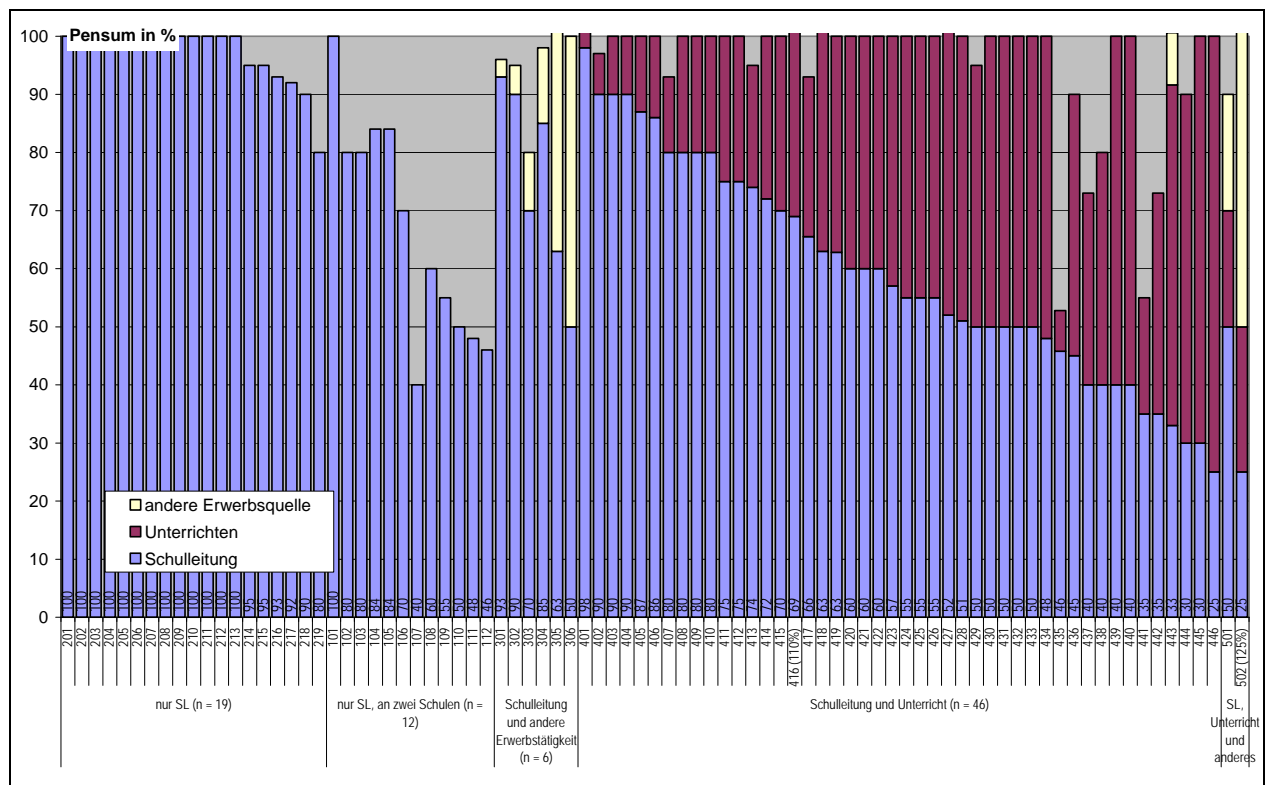
- SL ohne Unterrichtsverpflichtung, in Ausnahmefällen mit Drittaufgaben (ausserhalb der Schule); n = 37
- SL mit Unterrichtsverpflichtung, die kleiner ist als das SL-Pensum, ohne Drittaufgaben (ausserhalb der Schule); n = 20
- SL mit Unterrichtsverpflichtung, die zumindest gleich gross, in der Regel aber grösser als das SL-Pensum ist, selten mit Drittaufgaben ausserhalb der Schule; n = 27
- SL ohne Unterrichtsverpflichtung und Drittaufgaben überwiegend ausserhalb der Schule (SL durch Behördemitglied, n = 1)

Eine Vielzahl von weiteren, qualitativ unterschiedlichen *Untervarianten* ergibt sich, wenn man berücksichtigt,

- ob das SL-Pensum in einer einzigen oder zwei Schulgemeinden bzw.
- in einer oder mehreren Schulen erfüllt wird und
- wie sich die Situation im Sekretariatsbereich darstellt und ob die Ressource Schulsozialarbeit an der Schule vorhanden ist.

Die Vielfalt der Profile ist in *Abbildung 1* unschwer erkennbar:

Abbildung 1: Zusammensetzung der Erwerbstätigkeit bei Schulleitungen



Anmerkung: Die Zahlen auf der Rubrikenachse (201ff.) stehen für je eine befragte Person. Sieben SL haben ein Pensum von >100%.

In der offen gestellten Schlussfrage dominiert das Thema Schulleiterpensum – zum Teil in Verbindung mit dem Thema Lohn – bei weitem die anderen Aspekte des Evaluationsgegenstandes. Allgemein geben die SL an, ihr Pensum reiche nicht aus, um ihr Pflichtenheft zufriedenstellend zu erfüllen (s. auch Abschnitt 3.3.2). Exemplarisch zeigt dies etwa folgende Aussage: „Ich erledige vieles in der Freizeit, da 60% für zwei Schulhäuser und 27 Lehrpersonen niemals ausreichen.“ Argumentiert wird, die Grundaustattung mit organisatorischen und administrativen Aufgaben werde unterschätzt, ebenso situative Beanspruchungen (v.a. durch SchülerInnen und Anliegen von Lehrpersonen), die nicht hinausgeschoben werden könnten.

Die befragten SL stellen die vom Kanton aufgestellte Formel⁴ zur Berechnung des Pensums in Frage und kritisieren die starke Gewichtung der Schülerzahlen. Die Formel sollte dementsprechend korrigiert werden und zwar zum einen in Bezug auf den *Sockelaufwand*, zum andern in Bezug auf die *variablen Faktoren*.

Mehr Gewicht sollte ihrer Ansicht nach folgenden Kriterien beigemessen werden:

- Anzahl Direktunterstellte
- Anzahl Lehrpersonen und Relation der Anzahl Abteilungen zur Anzahl Lehrpersonen
- Profil der Schülerpopulation (d.h. Anteil von SchülerInnen aus belastetem Milieu)
- Dezentrale Strukturen (SL an mehreren Schulen einer Schulgemeinde)

⁴ Art. 19 Verordnung des Regierungsrates über die Volksschule vom 11. Dezember 2007

Die Unzufriedenheit mit dem **Lohn** widerspiegelt zum Teil die Unzufriedenheit mit den Pensen. Die geleisteten Überstunden und die hohe zeitliche Beanspruchung werden gemäss Schulleitungen nicht genügend honoriert. Dass Schulleitungen auf Sekundarstufe bei gleicher Belastung mehr verdienen als auf Primarstufe, empfindet die Mehrheit der Primar-Schulleitungen als ungerecht. Auf der einen Seite unterscheiden sich die Ausbildung und die Tätigkeit nicht, andererseits kommen zusätzliche Anforderungen an Schulleitungen der Primarstufe hinzu: „*Ein Primarschulleiter/-Leiterin muss den Spagat zwischen Kindergarten und 6. Klasse schaffen, mit den unterschiedlichen Bedürfnissen.*“ In Einzelfällen kommt es auch vor, dass ältere Lehrpersonen, oder therapeutisch tätige Personen (Logopäden) mehr verdienen als ein(e) SchulleiterIn.

Vom Kanton werden zum Thema Pensen- und Lohnberechnung Massnahmen erwartet. Die Entlohnung und Pensenzuteilung führt zu gemeindespezifischen Anpassungen und damit zu Ungleichheiten im Kanton. Die Lohnfrage sollte nach Angaben der SL jedoch auf kantonaler Ebene entschieden werden, um das Klima unter den Schulgemeinden nicht zu beeinträchtigen.

3.2.2 Zeitliche und emotionale Belastung

Ausgewiesene Arbeitszeit

Von 85 Befragten gaben 61 an, eine Arbeitszeitstatistik zu führen. Von diesen lieferten 49 auch Zahlen für das Schuljahr 2007/08. Allerdings mussten wir aufgrund unserer Plausibilitätsprüfung die Angaben von 16 SchulleiterInnen von der Auswertung ausschliessen. Gründe dafür waren:

- Spezielle Kombinationen von Pensen (SL, Unterricht, andere Erwerbstätigkeit), diese Fälle in die Auswertung hätte zu grosse Verzerrungen bewirkt
- Bei den Angaben handelte es sich um offensichtliche Schätzwerte
- Der Aufwand für Schulleitung und Unterricht wurde nicht separat ausgewiesen, wodurch Rückschlüsse auf die Arbeitszeit als SchulleiterIn verunmöglicht wurden.

Die folgende *Tabelle 4* basiert deshalb auf den Angaben von lediglich 33 Befragten. Dafür sind die in der Auswertung berücksichtigten Zahlen wesentlich aussagekräftiger als die von den Befragten gelieferten Rohdaten.

Tabelle 4: Selbstdeklarierte Arbeitszeit für Schulleitungsfunktion (Schuljahr 2007/08)

N Befragte	Pensum SOLL in %		Mittelwert Pensum		Über-/Unterstunden			
	Bandbreite	Mittelwert	SOLL	IST	Min.	Max.	Mittelwert	
13	90 - 100	96	1'847	1'980	-52	361	133	7.2%
10	55 - 85	51	981	1'088	-18	487	139	14.2%
10	33 - 50	35	624	808	1	394	240	38.4%

Die 33 SchulleiterInnen haben zusammen ein Pensum von 23.3 Stellen (SL) inne (exkl. allfällige SL-Verpflichtung in zweiter Schulgemeinde) und totalisieren 5'500 Überstunden, was 12.2% der SOLL-Arbeitszeit entspricht. Die Schulleitungen mit kleinen und Kleinstpensen tragen den grössten Anteil der produzierten Überstunden.

Diese Zahlen decken sich mit den übrigen Befragungsergebnissen sowie Untersuchungen über die Arbeitszeit von Lehrpersonen (z.B. Landert 1999b).

- Die Arbeitszeiten bei vergleichbaren Rahmenbedingungen schwanken sehr stark (vgl. vor allem die erste und dritte Resultatzeile in Tabelle 4).
- Demnach gibt es SchulleiterInnen, die sich in Bezug auf die geleistete Arbeitszeit mit Kaderangestellten der Privatwirtschaft und der öffentlichen Verwaltung messen können, während andere ihre Arbeit offenbar im Rahmen der bezahlten Stunden erledigen.⁵
- Je tiefer das Pensum und je mehr eine SL über Manövriermasse verfügt (erwerbsfreie Zeit), desto höher ist der Anteil an geleisteter Überzeit.

Anders als Schulleitungen mit einem Vollpensum werden die SL mit einer Teilzeitanstellung weniger durch natürliche Grenzen (z.B. Ermüdung) »diszipliniert«.

Zeitliche Belastung in verschiedenen Aufgabenbereichen

Die *zeitliche Belastung* ist in verschiedenen Bereichen des Arbeitsspektrums der Schulleiterinnen und Schulleiter situativ sehr verschieden. Die momentane Auslastung spielt dabei eine grosse Rolle. Die kann sehr schwanken, je nach aktuellen Konfliktsituationen mit LP und Schülern, aber auch bei anstehendem Personalwechsel.

Von einer absolut sehr kleinen Stichprobe (n = 19) liegen Daten zur Jahresarbeitszeit, zur Verteilung der Arbeitszeit auf verschiedene Arbeitsbereiche und zu den SOLL-Vorstellungen vor. Mit Blick auf die Kleinheit der Stichprobe sowie die grosse Heterogenität der Arbeitssituation von SL (Abbildung 1) dürfte es für die LeserInnen nachvollziehbar sein, dass wir die Auswertung der Daten nicht zu sehr strapazieren.

Wir teilten die Stichprobe in SL ohne Unterrichtspensum (mittleres SL-Arbeitspensum 80%) und SL, die auch unterrichten (mittleres SL-Arbeitspensum 51%). Ein Ergebnis der Auswertung ist unschwer zu erkennen: Der Aufwand für Schulentwicklung/Planung/Evaluation, Kontakte mit Eltern und SchülerInnen, Sitzungen und Weiterbildung bewegt sich in etwa linear zum mittleren Pensum. Demgegenüber brauchen die SL mit Unterrichtsverpflichtung und durchschnittlich kleinerem SL-Pensum proportional mehr Zeit für Administration/Organisation und Personalführung.

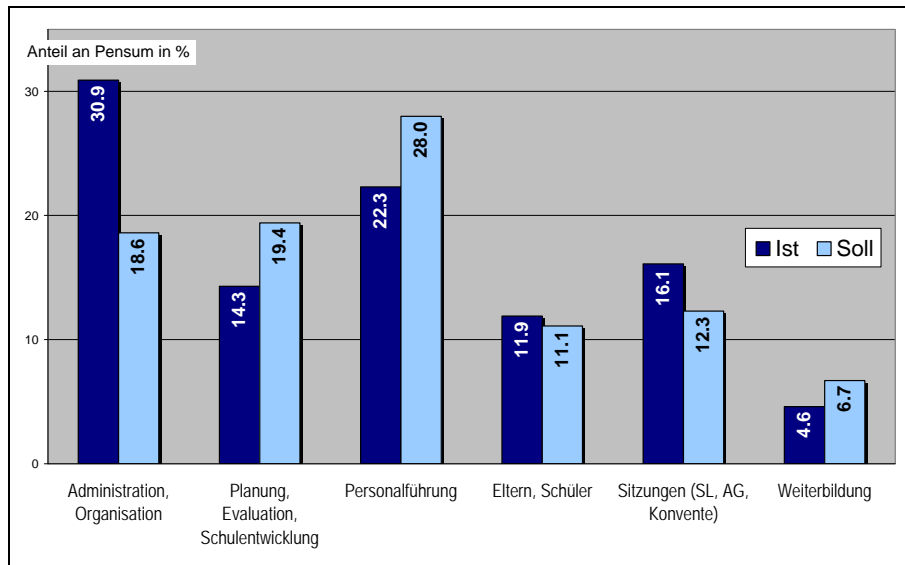
Tabelle 5: Arbeitszeitverwendung nach Aufgabenbereichen in Std. (n = 19)

		Pensum in % (Mittelwert)	Administration, Organisation	Schul- entwicklung, Planung, Evaluation	Personalführung	Eltern, Schüler	Sitzungen (SL, AG, Konvent...)	Weiterbildung	Anderes	Mittelwert ausgewiesener Jahresarbeitszeit
IST	A: Nur-SL (n = 9)	80.3	516	294	330	260	324	80	64	1'803 Std.
	B: SL und Lehrperson (n = 10)	51.3	437	185	360	133	188	51	149	1'454 Std.
	<i>Proportion B:A</i>	0.6	0.8	<i>0.6</i>	1.1	<i>0.5</i>	<i>0.6</i>	<i>0.6</i>	2.3	
SOLL	C: Nur-SL (n = 9)	80.3	380	408	412	190	224	96	90	
	D: SL und Lehrperson (n = 10)	51.3	264	239	435	138	133	75	137	
	<i>Proportion D:C</i>	0.6	0.7	<i>0.6</i>	1.1	0.7	<i>0.6</i>	0.8	1.5	

⁵ Hier stösst die Evaluation an Grenzen, da sie über keine validen Daten zur Frage verfügt, ob die Unterschiede durch Effizienz zustande kommen oder sich (auch) in einer unterschiedlichen Schwerpunktsetzung (z.B. intensive Arbeit am Thema Unterrichtsentwicklung) widerspiegeln.

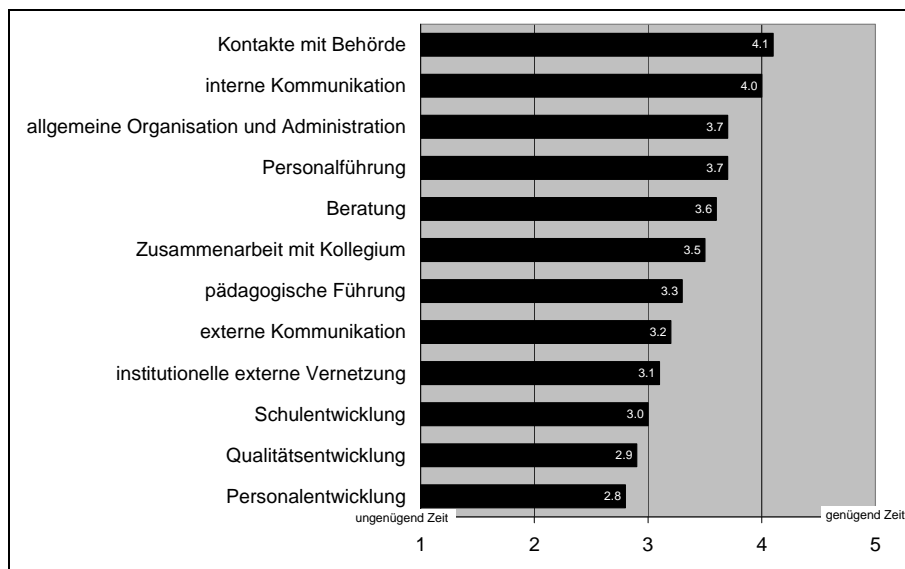
Die in *Tabelle 5* ablesbaren Differenzen zwischen IST- und SOLL-Werten sind in *Abbildung 6* visualisiert.

Abbildung 2: IST- und SOLL-Arbeitsstunden in sechs Aufgabenbereichen (n = 19)



Sie bestätigen sich auch in den Antworten auf die direkte Frage, ob für den unterschiedlichen Aufgabenbereiche genügend Zeit zur Verfügung stehe (*Abbildung 3*).

Abbildung 3: Zeitliche Belastung: Genügend Zeit haben für...



Die administrativen Aufgaben nehmen zu viel Zeit in Anspruch, so dass die Kernaufgaben einer Schulleitung (Personalführung und Schulentwicklungsaufgaben) leiden. 36% aller SchulleiterInnen geben an, (viel) zu wenig Zeit für Personalentwicklung zu haben. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Qualitätsentwicklung (35%) und der Schulentwicklung (34%).

Zeitmangel führt dazu, dass fallweise Freizeit eingesetzt wird, um die Arbeit zu erledigen, Leistungen reduziert und anstehende Aufgaben aufgeschoben werden. Einige Schulleite-

rInnen nehmen in ihrem Kollegium eine sinkende Akzeptanz wahr, weil sie in wichtigen Momenten, für wichtige Gespräche nicht ausreichend Zeit und Ruhe aufbringen können. Die in der Feedbackrunde befragten Lehrpersonen haben zum Teil bereits Hemmungen, mit Anliegen an ihre erkennbar unter Zeitmangel leidenden SL zu gelangen.

Überraschendenweise verfügen Schulleitungen, welche mit einem vollen SL-Pensum angestellt sind, über weniger Zeit für die verschiedenen Aufgaben als ihre Kollegen und Kolleginnen, welche auch noch unterrichten. Ausnahmen bilden die allgemeine Organisation und Administration. Hier geben hauptamtliche Schulleitungen weniger zeitliche Belastung an, als ihre Kollegen und Kolleginnen. Das lässt sich damit erklären, dass SL, welche ausschliesslich als SL angestellt sind, zur Entlastung häufiger über ein Sekretariat (86%) verfügen, als SL, welche noch als LP tätig sind (62-65%).

Wieso haben hauptamtliche⁶ SL in den anderen Bereichen weniger Zeitflexibilität? Die Rückmeldungen der SL machen deutlich, dass SL mit Unterrichtspensum ihre fehlende Zeit bei der Unterrichtsvorbereitung abzwacken. Hauptamtliche SL haben diese Zeitflexibilität nicht. Die Verfügbarkeit von Sozialarbeit vermag die zeitliche Belastung im Bereich Qualitätsentwicklung abfedern. Diese Entlastung ist hauptsächlich bei Schulleitungen wirksam, die auch unterrichten.

Eine zusätzliche zeitliche Belastung scheint sich für Schulleitungen zu ergeben, die für mehr als eine Schuleinheit zuständig sind. 31% der Schulleitungen fühlen sich durch ihre Verantwortung für mehrere Schulen zeitlich stark bis sehr stark belastet.⁷

Die Fragen nach der verfügbaren Zeit in verschiedenen Bereichen wird auch als unsinnig empfunden: „Wofür ich genügend Zeit zur Verfügung habe, hängt einerseits mit der Prioritätensetzung zusammen, andererseits, wie viele Überstunden zu erbringen ich gewillt bin.“ Auch Faktoren wie Visionen, Entwicklungsstand, Kompetenzen und Vernetzung spielen eine wesentliche Rolle im Zusammenhang mit der zeitlichen und emotionalen Belastung.

Emotionale Belastung in verschiedenen Aufgabenbereichen

Die *emotionale Belastung* der Schulleitungen ist durch Beratung (Schüler, Eltern), Entwicklungsarbeiten (Schul-, Personal- und Qualitätsentwicklung), Personalführung und pädagogische Führung geprägt. Das sind vorwiegend Aufgaben, die in Verbindung mit Kooperationen stehen. Mit organisatorisch-administrativen Aufgaben sind Schulleitungen emotional nur durchschnittlich belastet. Da sie jedoch prioritär behandelt werden müssen um einen reibungslosen Schulbetrieb zu gewährleisten, geraten die eigentlichen Kernaufgaben einer Schulleitung (Personal- und Entwicklungsaufgaben) unter Druck, zur Manövriermasse zu verkommen. Die fehlende Zeit für Kernaufgaben erzeugt ein Gefühl von Ungenügen und dieses wiederum emotionale Belastung. Sie zeigt sich je nach Stufe in unterschiedlicher Form:

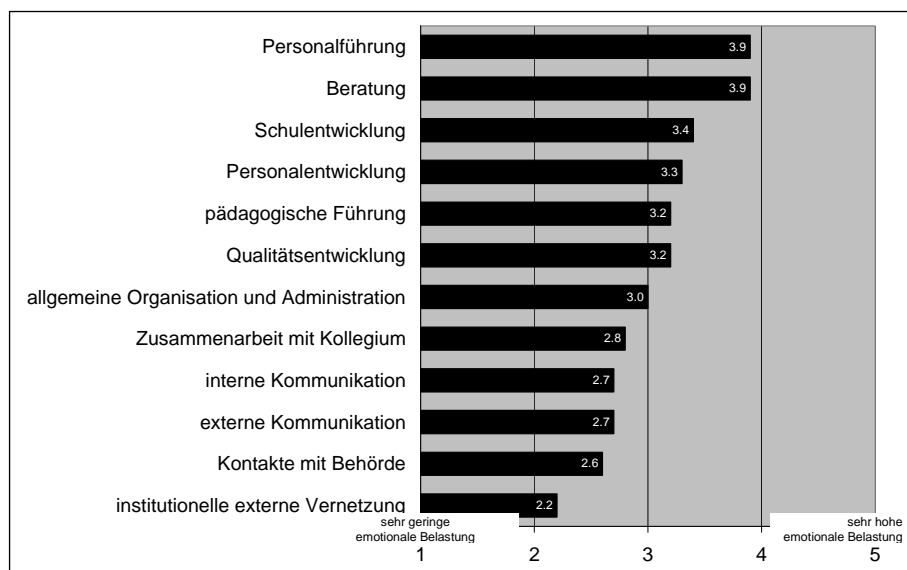
⁶ Unter hauptamtlichen SL verstehen wir diejenigen SL, die ein Pensum von über 90% haben und nicht unterrichten.

⁷ Dieses Ergebnis darf nicht zu vorschnellen Interpretationen führen, da der Zusammenhang »eine versus mehrere Schuleinheiten« komplex ist. Allein etwa die Tatsache, dass SL mit mehreren Schuleinheiten vor allem (93%) Primarschulen leiten, vor Übernahme der SL-Funktion deutlich weniger häufig als LehrerIn an der Schule arbeiteten oder deren Schule(n) deutlich weniger lang geleitet sind, erschweren stimmige Erklärungen.

- Die SchulleiterInnen der Sekundarstufe fühlen sich durch die Personalentwicklung emotional mehr belastet als diejenigen der Primarstufe. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass die Kooperation auf Sekundarstufe als schwieriger bezeichnet wird.
- Für 11-15 Abteilungen verantwortliche Schulleitungen sind durch Beratung und Entwicklungsaufgaben am meisten belastet.
- Die Qualitätsentwicklung ist in Schulen, die erst seit kurzem (bis 4 Jahre) als geleitet gelten, belastender, als in der Gruppe der Schulen, die länger als 4 Jahre als geleitet gelten. Da grössere Schulen sich schon früh für die Einführung der geleiteten Schule entschieden haben, kumuliert die Grösse der Schule (über 15 Abteilungen) mit dem »Alter« der geleiteten Schule. Dementsprechend sind SL von grösseren Schulen, die seit mehr als 4 Jahren geleitet sind, emotional weniger belastet.

Die Kommentare der SL machen deutlich, weshalb Aufgaben im Zusammenhang mit der Personalführung und Entwicklung belastend sind. Belastend sind Konfliktsituationen mit Lehrpersonen, schlechte Stimmung im Lehrerteam, Unterrichtsbesuche und Mitarbeitergespräche.

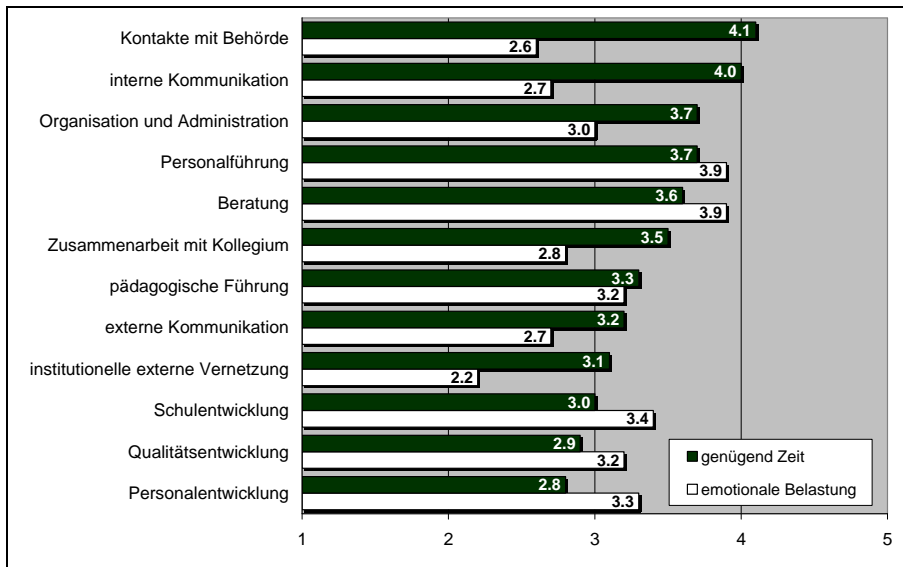
Abbildung 4: Emotionale Belastung



Auch bei Neuanstellungen, welche bei grossen Teams und insbesondere hoher Fluktuation besonders ins Gewicht fallen, entsteht ein enormer Mehraufwand. Hinzu kommt, dass es in nicht geleiteten Schulen keine Personalführung im engeren Sinne gab und diese Pionierarbeit in der ersten Phase der geleiteten Schule mehr Zeit beansprucht.

Überblickt man die kombinierte Darstellung von Zeitkapazität und emotionaler Belastung (Abbildung 5), ergeben sich Hinweise für einige weiter führende Hypothesen, die im Kapitel *Diskussion und Folgerungen* dargestellt werden.

Abbildung 5: Zeitkapazität und emotionale Belastung



Erläuterung

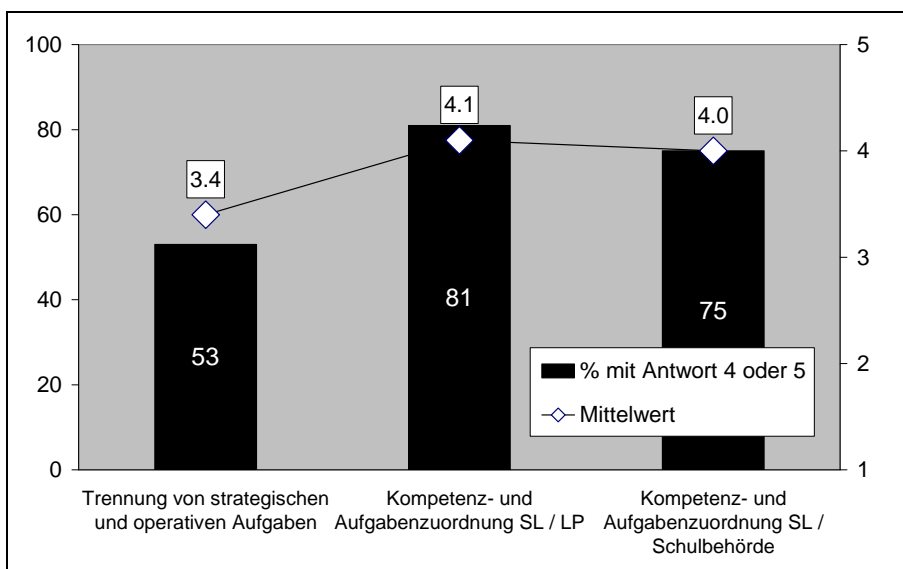
1: ungenügend Zeit / geringe emotionale Belastung

5: genügend Zeit / hohe emotionale Belastung

3.2.3 Zielklarheit und Zuständigkeiten

Klare Zielvorgaben und Zuständigkeiten sind wichtige Grundvoraussetzungen für eine effiziente und effektive Arbeit der Schulleitungen. Der Funktionenbeschrieb als erste wichtige Grundvoraussetzung für Klarheit in den Vorgaben für die SL-Aufgaben deckt sich lediglich für 59% der SL (sehr) gut mit der aktuellen Tätigkeit.

Abbildung 6: Aufgaben und Kompetenzzuordnungen



Erläuterung

1: Bester Wert (Zuordnung sehr gut gelöst)

5: Schlechtester Wert (Zuordnung sehr schlecht gelöst)

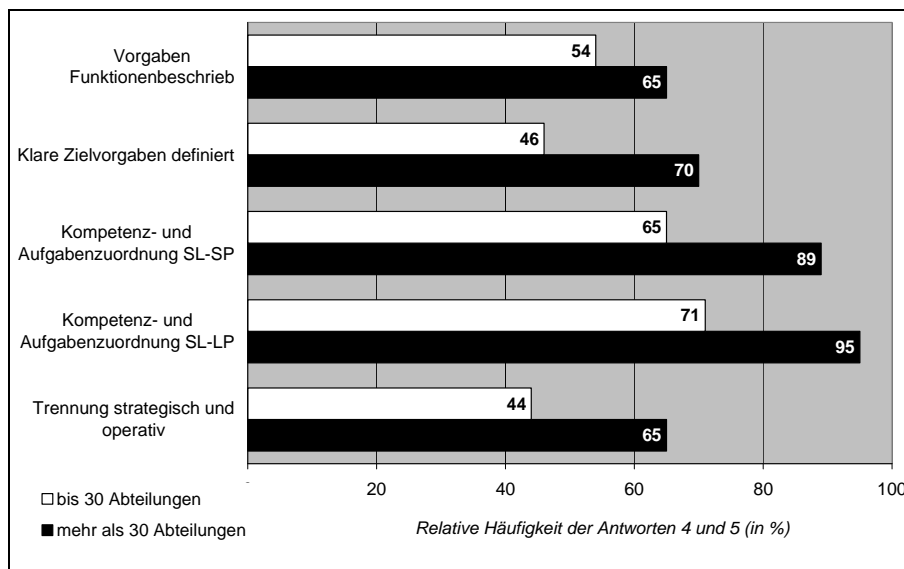
Dies kann verschiedene Folgen haben: entweder Beliebigkeit in der Aufgabeninterpretation sowie Freiräume oder – weil die Arbeit der Schulleitungen im Laufe der Anstellung stets neu definiert oder erklärt werden muss – Unsicherheit in der Rollenausübung, Konflikte.

Die SL bestehen auf Führung und klaren Rahmenbedingungen, wie folgende Äusserungen illustrieren: „Dass der SL geführt werden muss und Leitplanken benötigt, um effizient und effektiv arbeiten zu können, wird von der Behörde unterschätzt. An dieser Schnittstelle geht sehr viel Energie verloren!“ „Zielvorgaben fehlen oft (...)“. „Die Qualität der Zusammenarbeit ist immer noch sehr personenabhängig. Klare Zielvorgaben fehlen oft oder werden erst im Nachhinein kommuniziert“.

Auch auf personeller Ebene sind klare Aufgaben- und Kompetenzzuordnungen unabdingbar. Mit den Lehrpersonen funktioniert die Kompetenzzuordnung für 81% der Schulleitungen (sehr) gut. Von der jüngeren Generation der Schulleitungen (Jahrgang 1968-1979) bezeichnen hingegen lediglich 56% die Kooperation mit Lehrpersonen als (sehr) gut. Alle SL mit mehr als 15 Abteilungen geben eine (sehr) gute Kompetenz- und Aufgabenaufteilung mit den Lehrpersonen an. Eine ähnliche Tendenz ist bei Schulleitungen mit direkt unterstelltem Personal von über 30 Personen zu erkennen.

Weniger gut etabliert hat sich die *Kompetenzzuordnung* zwischen SL und Schulbehörde⁸. Gesamthaft funktioniert die Kompetenzzuordnung für 75% der SL mit SB (sehr) gut. Die Kompetenzzuordnung zwischen Schulleitungen und Schulbehörde ist schwieriger für SL auf Sekundarstufe und in Schulgemeinden, in denen die geleitete Schule vor erst relativ kurzer Zeit eingeführt wurde (bis 4 Jahre).

Abbildung 7: Abgrenzung der Zuständigkeiten



Die *Trennung zwischen strategischen und operativen Aufgaben* stellt sich für einen Viertel (26%) der Schulleitungen (sehr) schlecht dar, die Hälfte (53%) der SL bewertet sie als (sehr) gut. Schulleitungen grösserer Schulen, die seit mehreren Jahren geleitet sind, haben eine bessere Kompetenzzuordnung und eine bessere Trennung zwischen strategi-

⁸ Im Folgenden werden unter «Behörde» alle Mitglieder der Schulpflege mit Ausnahme des Präsidiums verstanden.

schen und operativen Aufgaben etabliert. Die Schulleitungen vermuten, dass mehr Professionalität der Schulbehörde mithelfen könnten, diese Trennung besser zu gestalten *„Es wäre wünschenswert, wenn die Behörden auch eine Ausbildung vorgeschrieben bekämen, die ihre Kompetenz bezüglich ihrer Professionalität erhöhen würde, so dass Behördenmitglieder unterscheiden können zwischen strategischer und personeller Führung.“*

Die Zielklarheit kann durch kantonale Schulentwicklungsprojekte beeinträchtigt werden: Schulgemeindespezifische Planungen sind mit den Projekten des AV zu koordinieren (Prioritäten setzen, Umsetzungsplanung), was offenbar noch nicht allen SL gleich gut gelingt.

In Bezug auf die Klarheit der Zielvorgaben und Kompetenzzuordnungen unterscheiden sich die Schulen nach den gleichen Merkmalen, die auch die emotionale Belastung der SL beeinflussen (Abschnitt 3.2.2, Seite 21): *Entwicklungsstand der geleiteten Schulen, Grösse der Schulen und Pensum der Schulleitungen.*

3.2.4 Information und Kommunikation

Die Schulleitung ist gut informiert über Angelegenheiten in ihrer Schule und über laufende Geschäfte und Entscheidungen der Schulbehörde. Über 90% der Befragten wählten den Wert 4 oder 5 auf der 5er-Skala. Fast die Hälfte aller SL fühlt sich demgegenüber unzureichend informiert über bildungspolitische Entscheidungen und Vorhaben. Die Informationspolitik des Kantons wird auch in Kommentaren der Befragten bemängelt: *„Bei kantonalen Projekten kommen die Informationen zur Ausgestaltung von Aufträgen und Projekten oft zu spät, zerstückelt und manchmal sogar widersprüchlich.“* *„Die Informationskultur des Kantons hat massiven Entwicklungsbedarf. Oftmals entnehme ich bedeutsame Entscheide oder Informationen des DEK/AV aus der Tagespresse.“*

3.2.5 Aspekte der Kooperation mit SP, anderen Behördemitgliedern und LP

Der Vergleich der Kooperation von SL mit SP, SB und LP ergibt verschiedene Befunde. Zum einen bewegt sich die Kooperationsbereitschaft bei allen Ansprechgruppen auf einem guten Niveau (Mittelwerte über 4 bei einem Maximum von 5). In Bezug auf die anderen Aspekte der Zusammenarbeit ist die Differenz, die sich zwischen Präsidium und übrigen Behördemitgliedern offen kundig und verdeutlicht die besondere Rolle und Verantwortung der SchulpräsidentInnen in geleiteten Schulen. Die Aspekte *Konfliktfähigkeit* (allgemein) und *Fachkompetenz* (bei den übrigen Behördemitgliedern) stellen sich tendenziell als Schwachpunkte heraus. Erklärungsbedürftig ist die unterschiedliche grosse *Offenheit für Veränderungen*.

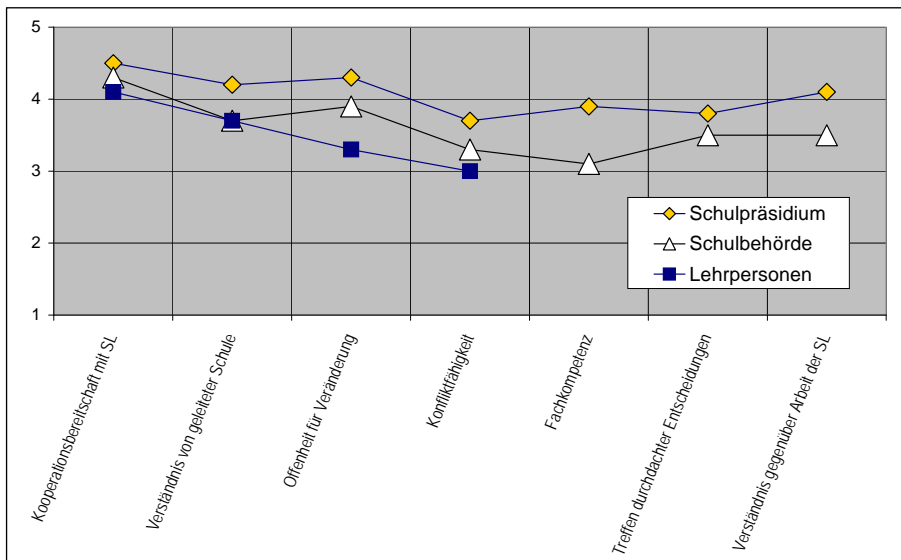
Kooperation mit Lehrpersonen

Über 88% der Schulleitungen äussern sich zufrieden bis sehr zufrieden über die *Kooperation mit Lehrpersonen*. Im Kontrast dazu steht deren *Konfliktfähigkeit*: Nur rund 32% der Schulleitungen schätzen die *Konfliktfähigkeit* der LP als (sehr) gut ein, 26% aber als (sehr) schlecht.

- Die SchulleiterInnen auf der Sekundarstufe schätzen die *Konfliktfähigkeit* der LP kritischer ein als diejenigen auf der Primarstufe.
- Hauptamtliche SL beurteilen die *Konfliktfähigkeit* ihrer Lehrerkollegien tiefer ein als SL, die auch noch Unterricht erteilen.

Nach Einschätzung von etwas mehr als der Hälfte (59%) der SL gelingt es den Lehrpersonen gut oder sehr gut, sich in den Strukturen der geleiteten Schulen zu bewegen. Noch deutlicher ist dieses Ergebnis bei Schulleitungen, welche vor Einführung der geleiteten Schule schon an der Schule unterrichtet haben (68%) bzw. bei SL, deren Schule schon mehr als 4 Jahre geleitet ist (73%).

Abbildung 8: Einschätzung der Kooperationen aus Sicht der SL



Wie auch die Erfahrungen anderer Kantone zeigen, bedarf es oft einiger Jahre, bis sich die Lehrpersonen in den Strukturen der geleiteten Schule finden. Dass eine gute Vorbereitung und der Einbezug aller beteiligten Personen die Einführung von Schulleitungen erleichtern, belegt folgendes Zitat: „Durch eine sehr sorgfältige Vorbereitung auf die geleitete Schule traf ich bei meinem Amtsantritt motivierte Teams an, welche ein sehr gutes Grundverständnis für die geleitete Schule und die Schulentwicklung mitbrachten. So musste ich in keiner Weise Überzeugungsarbeit leisten – wir konnten sofort in die gemeinsame Entwicklungsarbeit einsteigen.“

Jüngeren oder neu eingestellten Lehrpersonen gelingt es offenbar besser, sich im Rahmen einer geleiteten Schule adäquat zu bewegen. „Die Zusammenarbeit mit »neuen« Lehrpersonen ist ohne Probleme - die »alte« Generation hatte Mühe, sich auf die neuen Umstände umzustellen, was z.T. sehr belastend war“. Ein anderer Kommentar thematisiert „überalterte Teams“ und diagnostiziert „Machtverlust, unter dem einzelne alte Herren leiden. Bei den jungen, von mir eingestellten LP, sieht die Beurteilung viel positiver aus.“

Es ist offensichtlich, dass die LP sehr unterschiedlich auf die Veränderungen durch die geleitete Schule reagieren. 35% aller SL bezeichnen die Veränderungsbereitschaft der LP als (sehr) gut, 17% als (sehr) schlecht. Relativ viele SchulleiterInnen (46%) wählten die mittlere Antwortkategorie (Wert 3 von 5) – Hinweis dafür, dass es grössere Unterschiede zwischen den Lehrpersonen gibt. „An meiner Schule haben vielleicht 10% der LP (also 3 an der Zahl) Mühe mit der neuen Struktur einer geleiteten Schule. Für die anderen LP stellt die Schulleitung kein Problem dar. Diese drei Lehrpersonen sollten in der Bewertung kein allzu grosses Gewicht bekommen“.

Schulleitungen, welche seit weniger als vier Jahre im Amt sind, schätzen die Veränderungsbereitschaft der Lehrpersonen optimistischer (42%) ein als SL, welche über drei Jahre an der Schule tätig sind (29%).

32% der Schulleiter und Schulleiterinnen gelingt es (sehr) schlecht, die Belastung der Lehrpersonen zu reduzieren. Dieses Resultat gewinnt an zusätzlicher Brisanz, weil die Entlastung der Lehrpersonen von einigen SL gar nicht als ihre zentrale Aufgabe angesehen wird: *„Ich habe weder zeitliche noch finanzielle Ressourcen, um LP zu entlasten“*. In der ersten Zeit der geleiteten Schule müssen auch Lehrpersonen mit einem Mehraufwand rechnen. *„Als Schulleiter belastet man die Lehrpersonen in gewissen Bereichen zusätzlich. Als Schulleiter versuche ich deshalb, die Lehrpersonen emotional zu entlasten“*. Nun werden den Lehrpersonen vom DEK neue oder zusätzliche Aufgaben übertragen, die allfällige entlastende Massnahmen wieder neutralisieren. *„Da immer wieder neue zusätzliche Aufgaben durch die Lehrkräfte bewältigt werden müssen, wird die Entlastung, welche die Einführung der Schulleitung gebracht hat, aufgehoben“*.

Das Verständnis der Lehrpersonen von ihrem Berufsauftrag wird von den SL mittelmässig beurteilt (Mittelwert 3.2 bei einem Maximum von 5 = sehr gut). Einige SL geben den Lehrpersonen sehr schlechte Noten (21% der SL mit Antwort 1 oder 2), v.a. Schulleitungen

- auf der Sekundarstufe (32%)
- welche die Ausbildung noch nicht abgeschlossen haben (33%) und
- die auch noch unterrichten (30%).

Obschon das Verständnis für die geleitete Schule, die Veränderungsbereitschaft und die Konfliktbereitschaft der Lehrpersonen von den Schulleitungen eher kritisch beurteilt wird, wird das Klima zwischen SL und LP gesamthaft gut bewertet (sehr gut: 25%; gut: 69%). In den Feedbackrunden erklärte ein Schulleiter diese Diskrepanz damit, dass es gelinge, auf Sachebene Konflikte auszutragen und auf zwischenmenschlicher Ebene ein gutes Klima zu erhalten – eine Deutung, die mit Blick auf die als nur mittelmässig eingestufte Konfliktfähigkeit der Lehrpersonen für die Gesamtheit der Schulleitungen kaum tragfähig ist.

Kooperation mit den SchulpräsidentInnen

Das Schulpräsidium wird von den SL zu verschiedenen Aspekten der Fachkompetenz und der Kooperationsbereitschaft beurteilt (*Abbildung 7*). Zur Fachkompetenz des SP gehören die Professionalität, das Verständnis der SP für die Arbeit eines SL, die Innovationsbereitschaft und das Treffen von durchdachten Entscheidungen. Alle Aspekte werden im Durchschnitt von rund 68% der SL als gut bis sehr gut eingestuft. Die gute Bewertung der Kompetenz von SP wird von den SL grösserer Schuleinheiten noch übertroffen: SL mit über 30 direkt Unterstellten oder mehr als 15 Abteilungen bewerten die Kompetenz ihres Präsidiums überdurchschnittlich gut (über 70% mit Wert 4 und 5). Wesentlich besser beurteilt werden auch SP von Schulen, in denen die geleitete Schule seit über 4 Jahren eingeführt wurde. Allerdings kommentierte ein befragter SL: *„Fach- und Führungskompetenz sind sehr, sehr unterschiedliche Eigenschaften, die getrennt voneinander beantwortet werden müssen!“*

Die Kooperationsbereitschaft ihres Schulpräsidiums beurteilen 85% der SL als (sehr) gut. Die Konfliktfähigkeit wird etwas kritischer beurteilt. Von 15% der SL wird die Konfliktfähigkeit der SP als (sehr) schlecht eingestuft.

Kooperation mit den übrigen Behördemitgliedern

Die Fachkompetenz (Professionalität) der Schulbehörde (ohne Präsident), stufen 33% der SL als (sehr) gut, 22% als (sehr) schlecht ein. Die Gründe für diesen eher negativen Befund werden hauptsächlich im (Miliz-)System geortet: „*Es ist schade, dass Personen mit so starker politischer Vernetzung in die Behörden gewählt werden!*“ „*Entweder sind die Mitglieder berufstätig und dort auch stark engagiert oder ihnen fehlt Knowhow für die Behördenarbeit.*“ Die Behördenmitglieder sollten sich Elemente der SL-Ausbildung aneignen: Organisation, Führungskultur, Informationsfluss und Strategie.

Etwas positiver stellt sich die Einschätzung der SL in Bezug auf das Fachverständnis der Behörde gegenüber der Arbeit der SL dar: 55% der SL beurteilen die Behördemitglieder diesbezüglich (sehr) gut, 15% (sehr) schlecht.

Die Innovationsbereitschaft scheint bei der Mehrheit der Behörde ebenfalls gegeben (72% beste und zweitbeste Bewertung).

Die Arbeit der Behörde wird geschätzt. 52% der SB treffen gemäss Einschätzung der SL durchdachte Entscheidungen, wenn auch bisweilen nur zögerlich „*Bei Entscheiden besteht die Tendenz, den Entscheid nochmals zu vertagen, weil man sich nicht sicher genug fühlt.*“

Trotz kritischem Urteil gegenüber der Fachkompetenz und dem Verständnis von geleiteter Schule, wird die Kooperationsbereitschaft der Schulbehörde hoch eingestuft: 84% der SL geben die beste oder zweitbeste Bewertung ab. Insbesondere in den grossen (97%) bzw. den schon länger geleiteten Schulen (92%).

3.2.6 Entlastung und Unterstützung

Über Entlastungsmöglichkeiten

73% der Schulleitungen verfügen über ein Sekretariat, davon je die Hälfte direkt vor Ort bzw. ausserhalb der Standortschule. SL tendieren dazu, Sekretariatskapazität möglichst vor Ort zu haben, denn „*das Sekretariat ist nur eine Hilfe, wenn es im gleichen Gebäude ist wie mein Büro.*“

Eine überdurchschnittlich komfortable Situation (Sekretariat an der eigenen Schule) haben

- SL an Sekundarschulen (45%).
- SL, denen an der Schule bereits eine oder mehrere SL vorausgegangen sind (52%)
- SL im Hauptamt oder mit Verantwortung für mehr als 15 Abteilungen (85%), dies sind auch die Gruppen, welche durch administrative Aufgaben zeitlich weniger belastet sind.

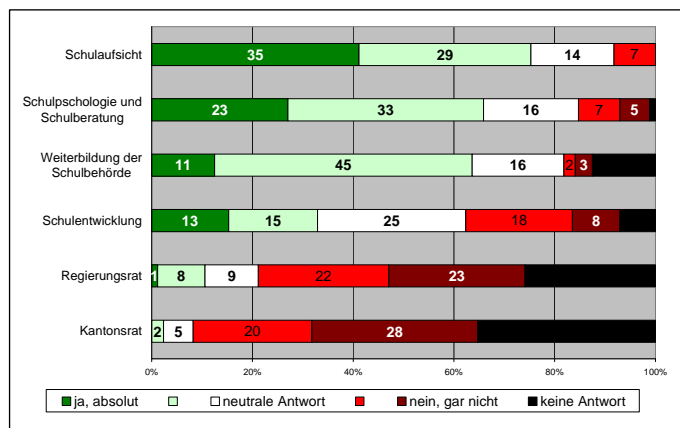
Die Befragten merken an, „*die Sekretariatskapazität sollte verbindlich geregelt werden*“ bzw. die „*Unterstützung durch ein eigenes Sekretariat sollte auch für kleine Zentren möglich sein. So können die administrativen Aufgaben reduziert werden und es resultiert mehr Raum für die eigentliche Führungsaufgabe.*“

Entlastung durch die *Schulsozialarbeit* erfahren 24 von 85 Schulleitungen. Allerdings haben davon nur 10 SL die Schulsozialarbeit vor Ort, die anderen 14 haben sie in einem anderen Schulhaus installiert. Schulleitungen, die über eine Schulsozialarbeit verfügen, fühlen sich in verschiedenen Bereichen entlastet:

- Zeitliche Entlastung in der Schul- und Qualitätsentwicklung sowie in der institutionellen Vernetzung
- Emotionale Entlastung in der Beratung
- Entlastung in der Zusammenarbeit im Kollegium
- Entlastung bei Organisation und Administration

56 (66%) von 85 Schulleitungen, vor allem an grossen Schulen (90%), können Aufgaben delegieren. Delegiert wird hauptsächlich an Qualitätsverantwortliche (28 Nennungen), Fach-/Arbeitsgruppen (27), Jahrgangsteams (12) und an Stundenplanverantwortliche (10).

Abbildung 9: Erfahrene Unterstützung (Bildungspolitik und –verwaltung)



Seitens der kantonalen Bildungsverwaltung erfahren die Schulleitungen von der Schulaufsicht und der Schulpädagogik und Schulberatung die grösste Unterstützung (Abbildung 9). Es werden aber auch Befürchtungen geäussert, so etwa: „Am meisten profitiere ich von der Schulberatung. Mittlerweile habe ich jedoch die Befürchtung, dass diese zunehmend an Kapazitätsgrenzen

stösst und die Schule nur noch punktuell unterstützen kann“.

Rund 30 Prozent aller SL geben an, die Unterstützung durch den Kantons- und Regierungsrat nicht beurteilen zu können. Von politischer Unterstützung spüren die übrigen Schulleitungen allerdings nicht sehr viel. Erwartet werden stimmigere Regelungen bezüglich Überzeiten, Besoldung und Weiterbildung. Einige SL beklagen sich zudem darüber, dass ihnen der Lehrerbildungsurlaub – obwohl (im Sinne der befristeten Besitzstandswahrung) zugesichert – gestrichen wurde.

Weiterbildung

73% der Schulleitungen fühlen sich mit ihrer Ausbildung als SL (sehr) gut gerüstet für die Praxis. Schulleitungen, welche noch in Ausbildung sind, beurteilen diesen Aspekt sehr positiv (85% gut bis sehr gut). Die deutlichsten Unterschiede zeigen sich bei SL, welche noch über eine Schulsozialarbeit verfügen. Von diesen fühlen sich 92% gut bis sehr gut gerüstet für die Praxis (ohne Schulsozialarbeit: 66%), was die Bedeutung der Schulsozialarbeit in der Schul- und Qualitätsentwicklung (Abschnitt 3.2.6) nochmals verdeutlicht.

Demgegenüber verfügen die Schulleitungen über zu wenig Zeit für die Aus- und Weiterbildung. 66% der SL sind (sehr) zufrieden mit der finanziellen Unterstützung. Schulleitungen, welche die Ausbildung noch nicht abgeschlossen haben, fühlen sich benachteiligt (33% unzufrieden bis sehr unzufrieden). Vermisst werden das persönliche Coaching,⁹ die interkantonale Kooperation in Bezug auf Weiterbildungen sowie ERFA-Gruppen.

⁹ Äusserung eines SL in Ausbildung.

Interne Unterstützung (Wertschätzung)

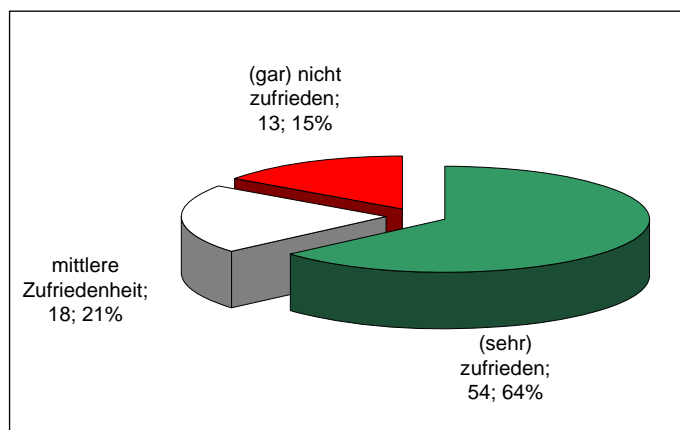
Ein nicht zu unterschätzender Aspekt ist die Wertschätzung, die einem im Beruf entgegengebracht wird. Diesbezüglich sieht die Situation für die SL gut aus. 78% der Schulleitungen sehen sich von ihren PräsidentInnen (sehr) wertgeschätzt, 75% auch von den übrigen Behörden und 73% von den Lehrpersonen. Nicht der Fall ist dies für 7% der SL (seitens der PräsidentInnen bzw. Lehrpersonen) sowie für 11% (seitens der übrigen Schulbehördemitglieder).

3.2.7 Gestaltungsspielraum, Wohlbefinden und Arbeitsmotivation

Allgemeine Zufriedenheit mit der Arbeitssituation, Arbeitsmotivation

Die befragten SL sind alles in Allem mit ihrer Arbeitssituation zufrieden (Abbildung 10). Als besonders zufrieden zeigen sich SL im Alter über 40 Jahre (68% mit einem der beiden höchsten Werte) bzw. über 50 Jahre (69%), derweil die Zufriedenheit mit der Arbeitssituation in der Gruppe der 29-40jährigen deutlich tiefer liegt (44%).

Abbildung 10: Allgemeine Zufriedenheit mit der Arbeitssituation



Zu den weniger Zufriedenen (15%) gehören vor allem SL, die ihre Ausbildung noch nicht abgeschlossen haben (24%) oder vor ihrer Anstellung nicht an der Schule unterrichteten (21%). 86% der Schulleitungen haben (sehr) grosse Freude an ihrer Arbeit, vor allem Schulleitungen an Schulen, die seit mehr als fünf Jahren geleitet sind (92%).

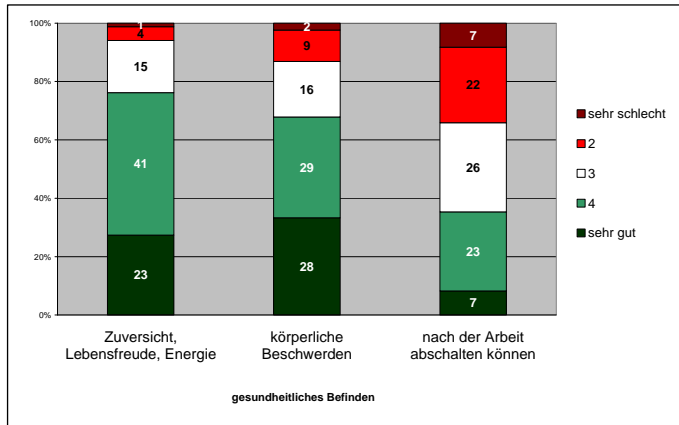
Die Motivation der meisten Schulleitungen hat sich im Laufe ihrer Tätigkeit gehalten (61%). Bei 21% hat sie zu-, bei 18% abgenommen – letzteres vor allem bei SL, die schon mehr als 3 Jahre an der Schule tätig sind bzw. an Schulen, die weniger als 5 Jahre geleitet sind.

Gestaltungsspielraum

68% der SchulleiterInnen verfügen über genügend, 15% über zu wenig Spielraum, das Profil der Schule zu beeinflussen. Im Gestaltungsspielraum stärker eingeschränkt sehen sich SL, welche die Ausbildung noch nicht abgeschlossen haben (24% wählten einen der beiden tiefsten Werte). Aus den Bemerkungen wird deutlich, dass es den SL vor allem im Personalbereich an Gestaltungsspielraum fehlt. Zwar sind sie aufgefordert, ihr Personal zu führen und zu entwickeln, jedoch fehlt ihnen die Befugnis, Lehrkräfte zu entlassen.

Wohlbefinden

Abbildung 11: Subjektive Gesundheit



Elf (13%) der 85 SchulleiterInnen fühlen sich körperlich schlecht bis sehr schlecht.

30 befragten SL (35%) gelingt es (sehr) gut, nach der Arbeit abzuschalten. Einem ebenso hohen Anteil der Schulleitungen (34%) gelingt dies nur schlecht oder sehr schlecht.

75% der SL fühlen sich gesundheitlich (d.h. in Bezug auf Zuversicht, Lebensfreude, Energie) gut oder sehr gut.

Besonders hohe Werte des Wohlbefindens weisen Schulleitungen auf, die für mehr als 30 Mitarbeitende (87%) bzw. mehrere Schuleinheiten verantwortlich (82%) bzw. über 50 Jahre alt sind (81%).

Am meisten betroffen sind Schulleiter und Schulleiterinnen, die

- seit über drei Jahren an der Schule als SL tätig sind (46% mit einem der beiden tiefsten Skalenwerte),
- nur an einer Schule tätig sind (43%),
- über keine Schulsozialarbeit verfügen (44%; mit Schulsozialarbeit sind es nur 8%),
- bis 30 direkt unterstellte MitarbeiterInnen haben (42%).

75% (Mittelwert=3.85) der SL bezeichnen die geleitete Schule auf gutem Kurs. 4 Personen der Sekundarstufe geben für diesen Aspekt die schlechteste Bewertung ab. Markante Unterschiede zeigen sich bei der Dauer seit Einführen der geleiteten Schulen, was zu erwarten ist. So sind Schulen, die vor weniger als 5 Jahren als geleitet gelten weniger gut auf Kurs als Schulen, die vor 5 Jahren und mehr eingeführt wurden.

3.2.8 Austrittsgründe (Teilstichprobe der ehemaligen SchulleiterInnen)¹⁰

Die ehemaligen Schulleitungen beantworteten ausschliesslich Fragen zu den Austrittsgründen. Der Fragebogen unterschied zwischen privaten, beruflichen und anderen Gründen. Die beruflichen Gründe fielen für den Ausstieg stärker ins Gewicht als die privaten:

- Für 11 von 15 Befragten waren berufliche Gründe massgebend, die Stelle als SL zu verlassen. Mit je 7 Nennungen waren das *unzureichende Pensum* und die „Opferrolle“ bei Einführung der geleiteten Schule das Hauptmotiv für die Kündigung. 4 ehemalige SL fühlten sich *vom Kollegium nicht akzeptiert*.
 Im Anschluss an die Kündigung haben 8 ehemalige SchulleiterInnen eine andere Stelle

¹⁰ Zur Erinnerung: Die Zahl der zur Verfügung stehenden Adressen von ehemaligen SchulleiterInnen lag bei n = 23; an der Befragung nahmen 15 Personen teil. Aussagen zu den Ausstiegsgründen sind deshalb mit gewisser Vorsicht zur Kenntnis zu nehmen.

im Schulbereich angetreten (in der Regel wieder als Lehrperson); eine Person arbeitet heute als Schulleiterin in einem anderen Kanton.

- Für 4 der 15 ehemaligen SchulleiterInnen waren private Gründe (Pensionierung, familiäre und gesundheitliche Gründe) ausschlaggebend für den Austritt/den Stellenwechsel.

Neben der Lohn- und Pensenfrage standen bei den frei notierten Kommentaren der Befragten drei weitere Themen im Vordergrund: Die mangelnde Kooperation „*von alt eingesessene Lehrpersonen*“, die *Abhängigkeit von der Schulbehörde* und die nicht gewährte Entlastung im administrativen Bereich.

3.3 Qualitative Befragung: Perspektive der SchulpräsidentInnen

Die Schulpräsidentinnen, von denen die Mehrheit über berufliche Erfahrungen in der Privatwirtschaft verfügt, äusserten sich zur Arbeitssituation der Schulleitung auf dem Hintergrund der kantonalen Vorgaben zur geleiteten Schule sowie der Möglichkeiten einer Schulgemeinde, abhängig von der Grösse der Gemeinde und soziodemographischen Merkmalen der Bevölkerung. Die Schulen der 20 befragten PräsidentInnen sind seit durchschnittlich 4 Jahren geleitete Schulen. Bei rund der Hälfte der Schulgemeinden sind die Strukturen, Funktionen und Schnittstellen der geleiteten Schulen definiert, und die Umsetzung läuft oder steht kurz bevor.

Stand der geleiteten Schulen

Die Einführungsphase der geleiteten Schule bezeichnen die Schulpräsidenten mehrheitlich als turbulent: Neu geschaffene Strukturen mussten modifiziert, Leitbilder und Pflichtenhefte definiert, Ressorts zugeteilt und Zuständigkeiten geregelt werden. Für Präsidenten bedeutete diese Neuorientierung zu Beginn eine Mehrbelastung, während gleichzeitig die übrigen Mitglieder der Schulbehörde durch die geleitete Schule deutlich entlastet werden. Mit einer Verzögerung von zwei Jahren, stellen die PräsidentInnen fest, kann sich auch eine Entlastung für die Lehrpersonen ergeben.

Die meisten SchulpräsidentInnen äussern sich zufrieden über ihre Schulleiterinnen und Schulleiter. Schulleitungen, die in der Startphase der geleiteten Schule eingestellt werden, sind laut Angaben der Präsidenten durch den Prozess der Neuorientierung erheblich mehr belastet. „*In der Teamentwicklung und im Personalbereich hat die erste Garnitur der Schulleiter Pionierarbeit zu leisten*“. Einigen Schulgemeinden hat die Einführungsphase der geleiteten Schule denn auch Schwierigkeiten gebracht; erst im zweiten Anlauf fanden sie die geeignete Schulleitung.

Grundsätzlich stehen die Präsidenten der geleiteten Schule sehr positiv gegenüber. Einige hätten ihr Amt unter anderen Voraussetzungen (d.h. ohne Schulleitung) nicht angetreten. Es entspricht laut SP einer Notwendigkeit, dass nicht nur auf der Ebene der Schulklassen, sondern in Schulen insgesamt professionell geführt wird. Die Schulpflegen waren und wären fachlich und zeitlich nicht in der Lage, diese Professionalität zu leisten.

3.3.1 Rahmenbedingungen der geleiteten Schule

Die Arbeitssituation der Schulleitungen ist aus Sicht der Schulpräsidenten im Wesentlichen durch kantonalen Vorgaben geprägt. Darunter verstehen die Befragten den Berechnungs-

schlüssel für das SL-Pensum, den Lohn, die Selektionskriterien der Schulleitungen und die Unterstützung durch den Kanton in der Einführungsphase der geleiteten Schule.

Schlüssel zur Berechnung des SL-Pensums

Die meisten Schulpräsidenten bezeichnen den Algorithmus zur Berechnung des SL-Pensums als wenig angemessen. Das Pensum praktisch ausschliesslich von der Schülerzahl abhängig zu machen, greift laut Schulpräsidenten zu kurz. Sie tendieren dazu, den Sockelbetrag anzuheben und die Anzahl der Lehrpersonen deutlicher mit einzubeziehen – mit Blick darauf, dass der Aufwand mit dem Verhältnis des unterstellten Personals zur Zahl der Abteilungen wächst. Aus ihrer Sicht wirkt sich die fehlende oder knappe Zeitressource der Schulleitungen negativ auf die Qualitätsentwicklung aus.

Einige Schulgemeinden erhöhten als Folge der offenkundig starken Beanspruchung ihrer Schulleitung(en) entgegen den kantonalen Regelungen das Pensum ihrer Schulleitung(en) und schafften damit ein Gefälle zwischen den Schulgemeinden.

Mehrere Schulpräsidenten fordern, dass die Erhöhung von SL-Pensen mit einer Leistungsüberprüfung (Arbeitsplatzbewertung) der Schulleitungen gekoppelt sein muss. *„Einfach unbesehen die Stellenprozent zu erhöhen, würde nicht genügen. Zuerst muss man sich fragen, wie ein Schulleiter mit seinem Pensum umgeht.“*

Lohn

Der Lohn bietet aus Sicht der SchulpräsidentInnen wenig Anreize für Schulleitungen, nicht zuletzt, weil die in beträchtlichem Mass geleisteten Überstunden nicht vergütet oder kompensiert werden können. Dass die SL auf der Primarstufe bei gleichem Anforderungs- und Aufgabenprofil weniger als auf der Oberstufe verdienen, finden die meisten störend.

Qualifikation der Schulleitung und Selektionskriterien

In den Augen der SchulpräsidentInnen ist die kantonale Vorgabe nicht sinnvoll, wonach Schulleitungen zwingend über eine pädagogische Ausbildung verfügen müssen. Für sie erfordert die Leitung einer Schule in erster Linie Führungskompetenz. Dieser Logik folgend, sehen sie das Rekrutierungspotenzial für Schulleitungen eher bei Personen ausserhalb der Schule. Sie gewinnen denn auch dem Modell, führungserfahrene Personen in Pädagogik weiterzubilden und als SchulleiterIn einzustellen, mehr ab. Diese Haltung spiegelt sich prägnant in der folgenden Aussage eines Schulpräsidenten: *„Es ist einfacher, eine Führungskraft im pädagogischen Bereich weiterzubilden als einen Lehrer in Betriebswirtschaft und Personalführung.“*

Die Ausbildung der SL sehen die SP als Rüstzeug, auf dem in der Praxis aufgebaut werden kann. Praktische Führungskompetenz können sich SL nicht auf dem Papier aneignen, erst im Alltag zeigt sich, ob sie die theoretischen Grundlagen auch adäquat umzusetzen in der Lage sind. Der Wechsel vom Führen von Kindern und Jugendlichen zu Erwachsenen fällt nicht allen gleich leicht. *„Bei uns sind zwei SL gegangen, weil sie mit der Führung von Erwachsenen überfordert waren.“* Erschwerend kommt (gemäss Äusserungen der SP) hinzu, dass bei einigen SL die Motivation für das Amt des SL, zweifelhaft sei. So komme es vor, dass eine Lehrperson vom Kollegium für das Amt empfohlen wird und nicht selten seien das dann Schulleitungen, die den LP nur wenig Widerstand entgegenhalten können.

Das kann auch eine Lehrperson sein, die ausgebrannt ist und als einzigen Weg aus dem beruflichen Dilemma eine Schulleitungsausbildung sieht.

Unterstützung durch den Kanton

SchulpräsidentInnen wünschen sich mehr Unterstützung durch den Kanton, mindestens in der Einführungsphase der geleiteten Schule. Forderungen durch den Kanton sollten klar benannt werden. „Zwar wird gefordert, dass wir strategisch führen, was das jedoch bedeutet, das wird nicht gesagt“.

3.3.2 Kooperationen im Urteil der SchulpräsidentInnen

Trennung von strategischen und operativen Funktionen

Grundsätzlich sind sich die SP bewusst, dass die Trennung zwischen strategischen und operativen Aufgaben zu mehr Professionalität des Schulalltages führt, da der operative Bereich von Fachleuten geführt wird. Die Abgrenzung von operativen und strategischen Aufgaben ist allerdings noch nicht ganz vollzogen. Ausschlaggebend sind mehrere Gründe: Einige Schulleiter und Schulleiterinnen sind noch nicht in der Lage, alle operativen Geschäfte zu übernehmen: Entweder sind sie noch in der Ausbildung und sie verfügen deswegen noch nicht über ausreichend Zeit, oder ihnen fehlt noch das nötige Knowhow.

Vor allem im Bereich Schulentwicklung liegen Entscheidungen, auch operative, bisweilen noch bei der Behörde. Aus den Gesprächen mit den SchulpräsidentInnen wird deutlich, dass die Abgrenzung zwischen strategischen und operativen Aufgaben auf dem Papier zwar geregelt ist, aber in der Praxis noch nicht gelebt wird. Vor allem in Landschulgemeinden gehen Eltern mit Fragen, die den operativen Bereich betreffen, nach wie vor direkt auf Behördemitglieder zu. Es ist dann die Frage, ob das Behördemitglied sich schon in die neue Rolle eingelebt hat und die Eltern an die Lehrperson oder Schulleitung verweist.

Ein grosser Teil der Schulbehördenmitglieder bedauert, dass sie nun nur noch strategisch tätig sein dürfen und nicht mehr am Puls des Geschehens sind. Einzelne Befragte gaben denn auch an, dass eine strikte Trennung nicht möglich oder nicht erwünscht sei. Unter anderem auf diesem Hintergrund kam es in der Übergangszeit gemäss Aussagen der SchulpräsidentInnen häufiger zu Reibereien zwischen der Schulbehörde und den Schulleitungen. Sie vermuten, dass es wohl auch in den kommenden Jahren noch zu gehäuften Wechseln von Behördemitgliedern kommen könnte.

Die PräsidentInnen verstehen sich als Schnittstelle zwischen operativen und strategischen Aufgaben. Die thematische Ausrichtung der Schulentwicklung können die SL nicht ganz frei entscheiden. Sie müssen sich mit der Behörde absprechen. Der Vorteil für die SL ist, dass sie sich gegenüber dem Kollegium auf die Behörde berufen können.

Akzeptanz der Schulleitung bei Behörde und Lehrpersonen

Es steht für die meisten SchulpräsidentInnen ausser Zweifel, dass die geleitete Schule ein Gewinn für das System ist. Ihre Akzeptanz bei den BehördekollégInnen ist gut und wird sich nochmals verbessern, wenn Behördemitglieder, die sich mit rein strategischen Aufgaben schwer tun, sich aus ihrem Amt verabschieden.

Lehrpersonen haben im Vergleich zur Behörde mehr Widerstände gegen die geleitete Schule. Resistenzen zeigen sich vor allem in Bezug auf die Personalführung sowie in der

Qualitätsentwicklung. Früher wurden Entwicklungsarbeiten »basisdemokratisch« geregelt, heute werden sie von einem klaren Entwicklungsplan abgeleitet. Die LP müssen sich laut SP zuerst *„daran gewöhnen, dass ihnen jemand auf die Finger schaut.“* Lehrpersonen der Sekundarstufe und Lehrpersonen, die schon etliche Jahre im Amt sind, tun sich schwer mit der Umstellung. *„Bei den Lehrpersonen ist die Akzeptanz durchzogen, auf Primarstufe eher positiv, auf Sekundarstufe abwartend.“* Den Lehrpersonen wurde Entlastung versprochen, nun ist die geleitete Schule eher eine zusätzliche Belastung. Das führt zu Unmut und Widerständen bei den Lehrpersonen.

3.3.3 Belastung und Entlastung der SL

Allgemein orten die SchulpräsidentInnen die Hauptbelastung der SL nicht im »Tagesgeschäft«, sondern in Schulentwicklungsaufgaben, Unvorhergesehenem, Sitzungen und Elterngesprächen. Auch die Belastung durch Personalführung und -entwicklung wird als bedeutend eingeschätzt, einerseits zwangsläufig bedingt durch z.T. noch geringe Erfahrung, aber auch nicht zuletzt, weil dieser Führungsbereich eine starke emotionale Komponente beinhaltet. Lehrpersonen zu führen, ist *„eine spezielle Situation“*, müssen doch die SL den Zugang zu und eine angemessene Zusammenarbeit mit Personen finden, die autonom sein wollen. Stehen sie bei einer Lehrperson an, haben sie überdies keine formalen Mittel, sich von der Lehrperson zu trennen. Die Mitarbeiterbeurteilung, künftig Bestandteil der SL-Aufgabe, kann allgemein zu Belastung führen, besonders aber, wenn ein SL selber unterrichtet.

Aus Sicht der SP sind das Missverhältnis zwischen Aufgaben und Ressourcen sowie die zumeist noch begrenzte Erfahrung mit Führungsaufgaben der Hauptgrund für die von Schulleitungen reklamierte Belastung. Je nach Profil der Schülerpopulation kann sich die Belastung zudem zusätzlich erhöhen. Demgegenüber kann sich aber die Ressource Schulsozialarbeit – sie ist heute vor allem in den belasteten Schulen eingerichtet – für die SL entlastend auswirken.

Möglichkeiten zum Abbau der Belastung sehen die SchulpräsidentInnen in der Anpassung der Pensen sowie auch im administrativen Bereich. Es gibt Aufgaben, für die ein SL nicht oder überqualifiziert ist und die von kaufmännisch ausgebildetem Personal effizienter und besser erledigt werden. Ein Sekretariat könnte für SL entlastend sein. Seine Verfügbarkeit wird von den SchulpräsidentInnen jedoch kontrovers diskutiert. Wenn ein Sekretariat zur Verfügung steht, werde es mitunter für zu verschiedene Aufgaben missbraucht. Um dies zu verhindern, müsste klar geregelt werden, welche Aufgaben vom Sekretariat übernommen werden können und sollten. Die administrative Entlastung kann nur optimal funktionieren, wenn die Zuständigkeiten klar geregelt sind. Im Moment gibt es sowohl SL, welche die Entlastungsmöglichkeiten durch das Sekretariat zu wenig nutzen als auch andere, welche alle möglichen Aufgaben an dieses delegieren.

4. Diskussion und Folgerungen

Die Evaluation der Arbeitssituation der Schulleitungen hat aussagekräftige Resultate erbracht zu den Rahmenbedingungen, zur objektiven und subjektiven Belastung, zu den Unterstützungsleistungen sowie zur Motivation und Befindlichkeit der Schulleitungen. Einfache und einfach verständliche Antworten auf die Fragestellungen fallen dennoch nicht ganz leicht, denn das analysierte Feld zeichnet sich durch eine ausgesprochen hohe Heterogenität aus. Aus diesem Grund ist es auch ratsam, im Dialog immer wieder deutlich zu machen, von welchem der fast zehn Schulleiterprofile (*Abbildung 1, Seite 16*) die Rede ist.

Schulleitungen in grösseren Schulen haben aus verschiedenen Gründen eine bessere Ausgangslage als solche in kleineren Einheiten. Die grossen Schulen – häufiger Sekundarschulen als Primarschulen – gehörten zu den ersten, die sich am Projekt geleitete Schule Thurgau beteiligten. Es sind dies oft Schulgemeinden mit einem vollamtlichen Präsidium, die den Schulleitungen Vollpensen ohne oder mit nur marginalem Unterrichtspensum anbieten können. Die Schulleitungen sind nicht auf sich gestellt und haben bessere Möglichkeiten des Vergleichs und Austauschs. Auch verfügen sie häufiger über Zugang zu Sekretariatskapazität, haben ihre Schulleiterausbildung zumeist abgeschlossen und nutzen zum Teil das Führungcoaching. Insgesamt weisen Schulleitungen von grösseren Schulen geringere zeitliche und emotionale Belastung aus als ihre KollegInnen an kleineren Schulen.

Ausserhalb der Projektphase »mussten« Schulen die geleitete Schule einführen. Das geschah weniger professionell, mit mehr Widerständen und mit geringeren Ressourcen als bei den Projektschulen.

Aufgaben- und Kompetenzzuschreibung funktionieren zumeist recht gut. Öfters, vor allem in noch jungen geleiteten Schulen, sind die auf dem Papier vorhandenen Funktionsdiagramme aber noch nicht adäquat in der Praxis umgesetzt. Weniger die SchulpräsidentInnen als vielmehr andere Mitglieder der Behörde haben Mühe, ihre bisherige Rolle im operativen Geschäft aufzugeben. Resistenzen gegen die geleitete Schule und die Schulleitung zeichnen sich auch nach mehreren Jahren Erfahrung mit geleiteter Schule bei den Lehrpersonen ab.

Oberflächlich betrachtet stehen die *Angemessenheit des SL-Pensums*, die *Delegationsmöglichkeiten* sowie der *Lohn* als Gegenstände im Vordergrund der Ergebnisse. Tatsächlich gibt es Gründe dafür, sich Gedanken zu machen und danach zu fragen, was der Status quo auslöst oder verhindert und wie Verbesserungen zu erzielen sind.

Problembereich 1: Sockelbetrag

Der Algorithmus zur Berechnung des Pensums einer Schulleitung (5% fixer Sockelbetrag, 95% Pensum bei 400 SchülerInnen, lineare Berechnung für tiefere/höhere Schülerzahlen) ist der ausschlaggebende Grund für Probleme, die besonders bei kleinen Pensen bedeutsam sind. Sockelbeträge sind konzeptionell sinnvoll, wenn damit die nicht-variablen bzw. bedingt variablen Aufgaben (Organisation, Leitung, Planung, Sitzungen, Kontakte mit Behörde, Öffentlichkeitsarbeit usw.) vollständig abgedeckt werden können. Dass SL mit einem mittleren Pensum von 35% durchschnittlich 200 Überstunden (32% des Pensums) ausweisen, weist auf den wunden Punkt hin: Mit knapp 50 Stunden pro Jahr (dies ent-

spricht dem 5%-Sockelbetrag) kann auch eine Kleinstschule nicht geleitet werden. Der Basisaufwand ist wesentlich grösser, es sei denn, man mache transparent, dass kleine geleitete Schulen nicht ein gleiches Leitungsprofil erforderten wie grosse. Das grundsätzliche Problem wird verschärft, indem Schulen in Anerkennung des beschriebenen Missstands begonnen haben, von sich aus die SL-Pensen zu erhöhen.

Problembereich 2: Pensum, Lohn und Statuszuschreibung

Mit der Einführung der geleiteten Schulen musste eine neue Funktion im Lohnsystem des pädagogischen Personals integriert werden. Aktuell haben nicht alle SL einen Kaderlohn. Insbesondere diejenigen sehen ihr Engagement nur unzureichend abgegolten, die ihre Rolle und Verantwortung voll wahrnehmen, der geleiteten Schule Profil geben wollen und die Personalführung und -entwicklung sowie die Unterrichtsentwicklung vorantreiben. Systembedingt sind dies zahlreicher die Schulleitungen von kleinen und mittleren Schulen.

Im Moment können die Arbeitgeber noch auf den Goodwill, d.h. den noch wenig konsequent auf den Ertrag hinterfragten Einsatz der SchulleiterInnen zählen. Dieser gründet in der einmaligen Situation, dass die Schulen für rund 5% der Thurgauer Lehrpersonen die Möglichkeit eröffnet haben, eine herausfordernde und spannende Leitungsposition einzunehmen (*job enrichment, neue Karriereoption*). Entscheidend für die nachhaltige Motivation und die Berufszufriedenheit ist, die Dimensionen *Arbeitsatmosphäre – Arbeitsinhalt – Lohn* in Einklang zu bringen. Überstunden werden wie von allen andern Kadern auch erbracht, wenn Lohn und Anerkennung (auch sozialer Status) gegeben sind. Bleibt solches aus, muss mit einem Rückzug auf die Position eines besseren Schulhausvorstandes gerechnet werden. Genau dies dürfte aber nie die Absicht gewesen sein, zumindest nicht des Gesetzgebers.

Problembereich 3: Schulleiter oder Kollege

Mit letzterem Punkt ist der dritte, heikle Problembereich angeschnitten. Verschiedene Ergebnisse deuten darauf hin, dass das Profil der Schulleitung an seiner Formvollendung gehindert wird: Zum einen sind es zahlreiche SchulleiterInnen selber, die gerne weiter unterrichten und darin für ihre Position als SchulleiterIn sogar ausdrücklich Vorteile erkennen. Zum anderen zeigt die Stellungnahme von Bildung Thurgau (*Abschnitt 3.1.4*) die Ambivalenz auf Seiten der Lehrpersonen, die wir nicht anders denn als latentes Misstrauen gegenüber (ehemaligen) KollegInnen verstehen: Zwar sollen Schulleitungen alles können, was es braucht, um eine Schule zu leiten. Sie sollen auch genügend Ressourcen dazu erhalten. Gleichzeitig sollen sie weiter unterrichten, aber die Rolle von Lehrperson und Schulleitung auseinander halten, das Tempo des Lehrerteams wahrnehmen und berücksichtigen, immer präsent sein usw.

Das oben pointiert dargestellte Bild scheint sehr defensiv und baut auf der Unterstellung auf, Lehrpersonen würden ständig geplagt mit top down bestimmten, von der Schulleitung durchgesetzten Massnahmen. Es seien deshalb institutionalisierte Feedbacks des Kollegiums zuhanden der Behörde über den Arbeitsstil der Schulleitung einzuführen.

Nun ist es nicht so, dass uns die Gründe fremd wären, die zu solchen Wunschzetteln führen. Lange Zeit und auch heute noch haben viele Akteure in der Bildungspolitik und -verwaltung die Lehrpersonen als letzte Garanten guten Unterrichts vergessen, haben übersehen, dass auch im Team gut eingebettete, am Schulleben rege partizipierende

Lehrpersonen in der Regel mit ihrer Klasse allein sind und ebenso allein bestehen müssen. Das Problem ist nur: Erfüllen sich die Wünsche eher, wenn die Schulleitung leitet (bei aller Beherzigung der genannten Anforderungen) oder wenn sie sich permanent in ihren multiplen Rollen verheddert? Als »Auch-noch-Lehrperson« selber nicht mehr den guten Unterricht liefert, den sie in den Unterrichtsentwicklungsretriten beliebt machen will? Zwar innovativ vorwärts geht, dabei aber über das Tempo des Kollegiums stolpert?

Die Daten der Onlinebefragung sowie viele Aussagen aus persönlichen Gesprächen mit SchulleiterInnen weisen darauf hin, dass die vollständige Rollenübernahme als SchulleiterIn oder der vollständige Rollenwechsel für einige SchulleiterInnen noch zu leisten ist.

Lehrpersonen müssen die Schulleitung nicht als ihresgleichen wahrnehmen. Sie sollen vielmehr darauf bestehen, dass diese dank anderen Qualifikationen in der Lage sind, für die Lehrerinnen und Lehrer ebenso wie für die Lernenden gute, stimulierende Rahmenbedingungen zu gewährleisten.

Problembereich 4: Belastete SL könnten die wirksame Umsetzung von Reformen bremsen

Eine verbreitete Quelle der Überlastung scheint die Doppelrolle von Schulleitung und Lehrperson zu sein. Natürlich ist uns bewusst, dass man Schulleitungen Existenz sichernde Pensen anbieten will und muss. Sowohl die Vergabe von Leitungs- und Unterrichtspensen als auch die Leitungsfunktion in zwei Schulgemeinden (mit zwei Behörden) scheinen uns keine stimmigen Lösungen zu sein. Auf lange Sicht ist zu fragen, ob durch Zusammenschlüsse nicht Minimalgrößen von Schulgemeinden angestrebt werden sollten, die es erlauben, eine professionelle Leitung zu installieren. Die Fusion von Schulgemeinden oder der Anschluss von kleinen Schulgemeinden an eine grosse müssen ja nicht auch die Schliessung von Schulen bedeuten.

Die Daten der Evaluation sagen, dass viele Schulleitungen erst daran sind, das ihnen zugedachte Portefeuille vollständig zu übernehmen. Zum einen war dies so geplant, ging es doch darum, die geleitete Schule schrittweise einzuführen und allen Seiten – Behörde, Schulleitung und Kollegium – die Chance zu geben, sich erst mit der Innovation zurechtzufinden. Zum andern erledigen die Schulleitungen – unter Zeitdruck stehend – zuerst die unaufschiebbaren Aufgaben: Administration, Sitzungen, Organisation, Elternkontakte. Was tendenziell hinten steht, sind Personalführung, Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung. Interessant ist, dass die weit reichende Absenz dieser Aufgaben dennoch emotional belastet. Die uneingelöste Bringschuld oder zu spüren, dass die Lehrpersonen es gar nicht mehr wagen, mit Anliegen an einen heranzutreten sowie der Gedanke, dass man mehr bei den Lehrpersonen sein sollte – dies sind die Belastungsfaktoren, die der Schulleitung mit zunehmender Erfahrung drohen.

Man könnte, etwas sarkastisch formuliert, die Überlastung von Schulleitungen als Schutzfaktor für die Lehrpersonen interpretieren: Überlastete Schulleitungen sind nicht in der Lage, den Charakter einer Schule oder die – vielleicht verbesserungsfähige – Kultur einer Schule neu zu prägen, sie sind langfristig nicht in der Lage, einer Schule glaubwürdig vorzustehen. Und sie könnten vor allem eines nur schwer leisten: den (ehemaligen) KollegInnen auf verlässlichen Informationen gestützt aufzeigen, dass und wo Verbesserungen und Entwicklungen nötig sind. Für die Lehrpersonen würde dies bedeuten, dass sich nicht viel am Alltag ändern würde – zur Enttäuschung derer, die in der geleiteten Schule als PädagogInnen etwas bewegen wollen, zur Genugtuung derjenigen, die mit geleiteten Schulen

wenig anfangen können. Nur: Überlastete Schulleitungen sind auch nicht in der Lage, die Schul-, Unterrichts- und Arbeitsplatzqualität positiv zu beeinflussen, Entlastung von Lehrpersonen zu bewirken und professionelle Anliegen durchzusetzen.

Das Leitmotiv der geleiteten Schule beinhaltet nicht weniger als die geplante und datengestützte Entwicklung und Profilierung von Schulen, ausgehend von einer stimmigen Organisation sowie Lehrpersonen als Fachleuten der Pädagogik.¹¹ Vor diesem Hintergrund können nicht ausbalancierte Aufgaben und Ressourcen längerfristig zu einem grösseren Problem führen. Dann nämlich, wenn sich die Versprechungen der geleiteten Schule (mehr planvolles Vorgehen, tendenzielle Entlastung des Personals, Gestaltungsraum, Personalführung) nicht erfüllen, ja in ihr Gegenteil verkehren: zu viele Vorhaben und zu wenig Ressourcen, durch die Schulleitung generierte Mehrbelastung, subjektiver oder objektiver Verlust von Freiraum, Ansprechpartner Schulleitung ist nicht erreichbar wegen Überlastung usw.

Daraus folgt, dass die Arbeitssituation von Schulleitungen nicht zu sehr aus deren individueller Position (Gesundheit, Motivation usw.) bewertet und diskutiert werden darf, sondern viel breiter auch als bedeutsamster Bedingungsfaktor für eine chancenträchtige Schulentwicklung und Sicherung wirksamen Unterrichts. DEK und AV können und müssen die Arbeitssituation aller Schulleitungen stimmig gestalten, damit die engste »Umwelt« der Schulleitung, die Kollegien, leichter zu einer Entwicklungsoptik finden.

Problembereich 5: Welches Pensum ist angemessen?

Die eingangs dieses Kapitels erwähnte Heterogenität der geleiteten Schulen stellt sich als Herausforderung bei der Definition der »angebrachten« Pensen für SL heraus. Von der Feststellung der daraus resultierenden grossen *Heterogenität der Schulleiter-Bedingungen* ausgehend, stellen wir allerdings Versuche, zu einer ausgeklügelten Pensenberechnungsformel zu gelangen in Frage.

Differenzierte Formeln sind nur praktikabel in einigermaßen homogenen Systemen. Selbst Arbeitsplatzbewertungen tragen nur bedingt zur Lösung der Kernfrage – eine gerechte Formel herauszufinden – bei. Aus diesem Grund ist Bescheidenheit angesagt und erweist sich die heute praktizierte Formel zumindest in ihrer Nachvollziehbarkeit durchaus als taugliches Muster.

Was allerdings zwingend verändert werden muss, ist der Sockelbetrag. Auf diese Weise können vor allem die zu hohen Überstundenbeträge der tiefsten und mittleren SL-Pensen reduziert werden. Ob Art. 19 der VO des Regierungsrates über die Volksschule einen stimmigen Orientierungsrahmen für die Neubemessung des Sockelbetrags darstellt, lässt sich wohl einigermaßen leicht anhand von Überlegungen zu den Aufgaben der Schulgemeinden (ab Art 6ff. festgelegt) entscheiden.

Ob gleichzeitig auch der Faktor Schülerzahl modifiziert werden soll, ist zu diskutieren, ebenso auch, ob die Führungsspanne oder der Sozialindex als weitere Kriterien beigezo-

¹¹ Nicht zu vergessen: Für die Lehrpersonen bedeutet(e) das Projekt geleitete Schule (allgemein, nicht nur im Thurgau) in der subjektiven Wahrnehmung *auch Kontrolle und Überwachung* (zeitgleiche Einführung von externer Schulevaluation, Mitarbeiterbeurteilung, Relativierung der bisherigen Autonomie, *Einführung von Hierarchien* und *Distanz zur Schulbehörde*). Der Umstand, dass die Lehrerschaft sich überdies dem Generalverdacht gegenüber sah, Schulen müssten besser werden, steht hier nicht zur Diskussion.

gen werden sollten. Während sich das Kriterium *Führungsspanne* wesentlich parallel mit der Schülerzahl bewegt, können wir dem Sozialindex mehr abgewinnen. Der Sozialindex könnte als Korrektur- oder Gewichtungsfaktor der Schülerzahl eingesetzt werden. Dabei muss man sich aber bewusst sein, dass Korrekturfaktoren bei der Ressourcenzuteilung in der Regel nur wenige Verschiebungen bringen.

Vom Moment an, in dem die aktuelle Formel zur Pensenberechnung verbessert ist, beginnen die Gesetzmässigkeiten von Kaderpositionen zu spielen: Wer eine Schulleitung übernimmt, muss in der Lage sein, seine Ressourcen und Arbeitsleistungen zur Übereinstimmung zu bringen. Der Wunsch, eine interessante Arbeit auszuführen und dabei auch gesund zu bleiben, diktiert, wie viele und welche der Aufgaben erledigt werden (können). Wird arbeitgeberseitig an einem Ungleichgewicht zwischen Aufgaben und Ressourcen festgehalten, leiden alle – SchulleiterInnen und Schule, LehrerInnen und SchülerInnen und kommt es zur Kündigung wohl auch der besten SchulleiterInnen. Wirksame Reformen und Entwicklungsvorhaben werden dann nie oder nur formal-vordergründig gelingen. Weder am Ausbrennen talentierter Schulleitungen noch an grosser Fluktuation oder einer Mogelkultur kann die Bildungspolitik ein Interesse haben.

Die Lösung der Frage nach dem richtigen Pensum besteht in einer verbesserten, aber einfachen Pensenformel, im Gewähren von stimmigem Zugang zu Sekretariatskapazität sowie – siehe oben – in einer funktionierenden, auf Augenhöhe laufender Kooperation von Schulleitung und Behörde bzw. Präsidium. Dazu gab es in der Evaluation bereits zahlreiche positive Beispiele zu beobachten.

Problembereich 6: Besoldung und Anforderungsprofil

Viele der befragten Schulleitungen, vor allem kleinerer Schulen, arbeiten weit über ihre gesetzlich festgelegte Arbeitszeit hinaus, ohne über eine Möglichkeit der Kompensation zu verfügen. Aufgrund dieser Macht der Fakten bewegen sich die SchulleiterInnen in der Kategorie des Kaderpersonals und damit auch bisweilen in einer Grauzone dessen, was an Leistung erwartbar ist – anders als Schulleiter mit Vollpensum, die mehr Spielraum haben.

Mit der Einführung einer neuen Funktion ist das Gefüge der Besoldung von pädagogischen Fachkräften einerseits und Verwaltungsangestellten bzw. –kader andererseits durcheinander geraten. Die Evaluation kann hier keine abschliessenden Aussagen machen, ausser der einen: Der Lohn bzw. die Einstufung der SchulleiterInnen wird in vielen Fällen als kontraproduktiv zur von ihnen erwarteten verantwortungsvollen Funktionsausübung wahrgenommen. Sowohl SchulleiterInnen selber als auch SchulpräsidentInnen sehen das so. Dementsprechend sind Massnahmen vorzuziehen, dass der Lohn nicht zu schnell zu einem Argument für eine Kündigung wird.

Zum Schluss noch eine Anmerkung zur Frage des besten Anforderungsprofils. Die Positionen von SchulpräsidentInnen einerseits und Lehrpersonen andererseits stehen sich gegenüber. Die PräsidentInnen können sich gut vorstellen, dass Führungskräfte aus der Wirtschaft oder öffentlichen Verwaltung eine Schule auch oder sogar besser führen könnten als ehemalige Lehrpersonen. Das glauben nur wenige Lehrpersonen. Sie bestehen darauf, dass nur eine Person mit Erfahrung im Lehrerberuf eine Schule leiten könne.

Natürlich ist beides möglich. Am Ende kommt es auf die Person an, ob sie die Soziologie der Schule und die Sozialpsychologie des Lehrberufs richtig zu lesen und die komplexen

Anforderungen von Schulen, Lehrpersonen und Eltern zu erfüllen vermag. Wir gehen davon aus, dass es weiterhin Lehrpersonen sein werden und sollen, die eine Schule leiten. Nicht einfach, weil sie Lehrpersonen waren, sondern weil sie ihre Lehr-Erfahrung zu reflektieren in der Lage und deshalb glaubwürdig und vom Kollegium respektiert sind, eine Schule in allen Facetten zu führen. Bekanntermassen reicht hierzu das Kriterium Lehr-Erfahrung allein nicht.

So betrachtet, müssen quer Einsteigende ihre Fähigkeiten wohl mehr beweisen als ehemalige Lehrpersonen. Dies könnte der Grund sein, dass sich Führungspersonen ohne pädagogische Erfahrung selbst bei einer Öffnung der Anforderungskriterien kaum in Massen in die Schulen drängen. Ohnehin gibt es die Möglichkeiten von Assessment, Probezeiten u.a., um die Gewähr zu erhöhen, über eine qualifizierte Schulleitung zu verfügen. Falsch beraten sind unseres Erachtens Schulbehörden, die aufgrund schlechter Erfahrungen mit einer Lehrer-Schulleitung das Lied der fähigen Führungskräfte aus der Wirtschaft anstimmen.

6. Literatur- und Dokumentenverzeichnis

- Bildung Thurgau (2008). Voraussetzungen/Erwartungen: Schulleiter. Aktennotiz einer gemeinsamen Sitzung der pädagogischen und standespolitischen Kommission von Bildung Thurgau (29. September 2008).
- Binder, Hans-Martin; Trachsler, Ernst; Feller-Länzlinger, Ruth (2003). Führungspensum und Entschädigung für Schulleitungspersonen in der Volksschule des Kantons St. Gallen. Evaluation der Umsetzung der „Vorläufigen Empfehlungen“ zum Führungspensum und Entschädigung für Schulleitungspersonen in der Volksschule. Luzern: Interface
- Brägger, Martina; Landert, Charles (2006). Frühintervention bei suchtfährdeten SchülerInnen an den Zürcher Oberstufenschulen - eine Bestandesaufnahme. Zürich: Landert Farago Partner.
- Brägger, Martina; Landert, Charles (2008). Evaluation der Weiterbildungen für Gesundheitsbeauftragte an Schulen (unveröffentlicht).
- Büeler, Xaver; Buholzer, Alois; Kummer, Annie; Roos, Markus (2001). *Zwischenbericht 3 der wissenschaftlichen Evaluation des Luzerner Projekts „Schulen mit Profil“*. ARGE Evaluation „Schule mit Profil“. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung (FS&S).
- Büeler, Xaver; Buholzer, Alois; Kummer, Annie; Roos, Markus (2001). *Zwischenbericht 2 der wissenschaftlichen Evaluation des Luzerner Projekts „Schulen mit Profil“*. ARGE Evaluation „Schule mit Profil“. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung (FS&S).
- Büeler, Xaver; Buholzer, Alois; Kummer, Annie; Roos, Markus (2002). *Zwischenbericht 4 der wissenschaftlichen Evaluation des Luzerner Projekts „Schulen mit Profil“*. ARGE Evaluation „Schule mit Profil“. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung (FS&S).
- Büeler, Xaver; Buholzer, Alois; Kummer, Annie; Roos, Markus (2004). *Kanton Luzern. Projekt „Schulen mit Profil“. Wissenschaftliche Evaluation. Zusammenfassender Schlussbericht*. ARGE Evaluation „Schule mit Profil“. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung (FS&S).
- Büeler, Xaver; Sempert, Waltraud (2001). *Zwischenbericht 1 der wissenschaftlichen Evaluation des Projektes Geleitete Volksschulen im Kanton Schwyz*. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung (FS&S).
- Büeler, Xaver; Sempert, Waltraud (2002). *Zwischenbericht 2 der wissenschaftlichen Evaluation des Projektes Geleitete Volksschulen im Kanton Schwyz*. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung (FS&S).
- Brühlmann, Jürg (2006). Geleitete Schulen. Schlussbericht. Frauenfeld: Amt für Volksschule und Kindergarten.
- Departement Bildung Kultur und Sport (2006). Geleitete Schule. Einrichten einer Schulleitung: Informationen zum Schulsekretariat. Aarau: BKS/Abteilung Volksschule.
- Ender, Bianca; Strittmatter, Anton (2002). Personalentwicklung als Schulleitungsaufgabe. Zürich: LCH.
- Enderlin Cavigelli, Regula; Thalmann, Jasmin (2003). *Projekt „Teilautonome Schulen“: Schulleitungen im Kanton Zürich. Eine Momentaufnahme*. Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Volksschulamt.
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (2007). *Teilautonomie und Leitungen in der Volksschule von Basel-Stadt*. Basel: ED/Ressort Schulen.

- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2008). *REVOS 08. Organisation und Schulführung. Umsetzungshilfe für Gemeinden*. Bern: ED/Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung.
- Erziehungsdirektion des Kantons Kanton Bern (2005). *Bildungsstrategie*. Bern: ED/Bildungsplanung und Evaluation.
- Herren, Marc; Criblez, Lucien; Quesel, Carsten (2006). *Schulorganisation in Aargauer Schulgemeinden. Handlungsspielräume, Kosten und Qualität – ein Vergleich*. Aarau: FHNW. Institut Forschung und Entwicklung.
- Hess, Kurt; Roos, Markus (2006). Wissenschaftliche Schlussevaluation des Projektes „Schulen mit Profil“, Kanton Luzern. Zug: PHZ/Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie.
- Landert, Charles (1999a). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz*. Zürich und Chur: Rüegger.
- Landert, Charles (1999b). *Die Arbeitszeit der Lehrpersonen in der Deutschschweiz*. Zürich: LCH.
- Landert, Charles (2002). *Die Zufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer in der Deutschschweiz*. Zürich: LCH.
- Landert, Charles (2003). *Evaluation der Schulleiterausbildung AFS des Kantons Bern*. Zürich: Landert Farago Partner.
- Landert, Charles (2004). *Wirkung der Schulleitungsausbildung – eine Evaluationsstudie der Berner Schulleitungsausbildung AFS*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 22(I) 2004. S. 106-115.
- Leutwyler, Bruno (2003). *Wissenschaftliche Evaluation des Projekts „Geleitete Volksschulen im Kanton Schwyz“*. Schlussbericht zuhanden der Projektleitung. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung (FS&S).
- Müller, Stephan; StremLOW, Jürgen; Oggenfuss, Felix (2000). *Evaluation TaV-Projekt. Bereich lokale Schulentwicklung. Schlussbericht*. Luzern: FHZ/HS für Soziale Arbeit Luzern, Forschungsstelle.
- Oggenfuss, Felix (2007). *Eine Schulleitung für mehrere Schulhäuser – kann das gut gehen? Unveröffentlichtes Gutachten für die pädagogische Arbeitsstelle des LCH*.
- Rhyn, Heinz; Widmer, Thomas; Roos, Markus; Nideröst, Markus (2002). *Zuständigkeiten und Ressourcen in Zürcher Volksschulen mit und ohne Teilautonomie (TaV)*. Evaluationsbericht. Zürich: KBL Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung und PWI Institut für Politikwissenschaft der Universität Zürich.
- Roos, Markus (2003). *Evaluationsbericht. Teilautonome, geleitete Schule TAG in Reinach (BL)*. Auswertung von Interviews mit Fokusgruppen. Spectrum³. Rotkreuz.
- Roos, Markus (2005). *Geleitete Schulen im Kanton Aargau. Bericht zur externen Evaluation*. Zug: PHZ/Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie.
- Trachsler, E., Brügggen, S., Nido, M., Ulich, E. Inversini, S., Wülser, M. & Herms, I. (2006). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen in der Thurgauer Volksschule – Teilstudie Lehrkräfte*. Ergebnisse der zweiten Erhebung 2005.
- Trachsler, E., Brügggen, S., Ulich, E., Nido, M., Wülser, M., & Voser, S. (2007). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen in der Thurgauer Volksschule - Teilstudie Schulbehörden*. Ergebnisse der zweiten Erhebung.
- Trachsler, E., Ulich, E., Inversini, S. & Wülser, M. (2003). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Thurgauer Volksschullehrkräfte angesichts der laufenden Bildungsoffensive*.
- Trachsler, E., Ulich, E., Inversini, S., Wülser, M. & Dangel, C. (2005). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen in der Thurgauer Volksschule - Teilstudie Schulbehörden, 1. Erhebung*.
- Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Kanton Aargau (2006). *Protokoll der 13. Generalversammlung vom Mittwoch, 27. September 2006 in Wettingen*. Aarau: VSL.
- Vollmer, Albert; Manser, Tanja; Burtscher, Michael; Wehner Theo (2008). *Qualitative und quantitative Befunde zum Führungssystem „Geleitete Schule“ im Kanton Zürich. Management Summary*. Zürich: Zentrum für Organisations- und Arbeitswissenschaften (ZOA) der ETH Zürich.

Anhang

A1: Stichprobenprofil der Schulleiterbefragung (n = 85)

Tabelle 6: Übersicht über die Einführung geleiteter Schulen in der Deutschschweiz

Kriterium	Ausprägungen	Anzahl	Anteil
Alter	bis 40 Jahre	16	18.8%
	41 – 50 Jahre	37	43.5%
	über 51 Jahre	32	37.6%
Schulstufe	Primarstufe	47	55.3%
	Sekundarstufe	38	44.7%
Schulleitungsausbildung	abgeschlossen	61	74.4%
	nicht abgeschlossen	21	25.6%
Erste Stelle als SL	ja	59	70.2%
	nein	25	29.8%
Anstellungsdauer	bis und mit 3 Jahre	36	42.9%
	über 3 Jahre	48	57.1%
Vorher als LP an der Schule	ja	41	48.8%
	nein	43	51.2%
Anzahl Schuleinheiten	an einer	40	47.1%
	an mehr als einer	45	52.9%
Anzahl SL an der Schule	ich alleine	23	27.1%
	noch andere	62	72.9%
Schulsozialarbeit	vorhanden	24	28.2%
	Nicht vorhanden	61	71.8%
Direkt unterstellte MA	-30	48	56.5%
	>30	37	43.5%
Anzahl Abteilungen	-10	30	35.3%
	11-15	23	27.1%
	>15	32	37.6%
Erwerbstätigkeitsprofil	nur Schulleiterfunktion	37	44.0%
	SL 60-90%, Unterricht 10-40%	20	23.8%
	SL/U ausgeglichen oder mehr Unterricht	27	32.1%
Geleitete Schule seit	-4 Jahre	47	56.0%
	>4 Jahre	37	44.0%

Bei einem Rücklauf von über 80% und mit Blick auf die Verteilung der Merkmale der Befragten resultiert eine gute Aussagekraft der Ergebnisse. Es zeigen sich keine unerklärba- ren Verteilungen bei den persönlichen Merkmalen, und die theoretische Möglichkeit von Resultatverzerrungen durch knapp 20% Nicht-Antwortende ist äusserst gering.

A2: Einführung geleiteter Schulen in 16 Deutschschweizer Kantonen

Tabelle 7: Übersicht über die Einführung geleiteter Schulen in der Deutschschweiz

Kanton	1990	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
ZG																		
BE																		
LU											XX	X	X	X		X		
AG										X					X	X		
BS/BL													X					
ZH										X		X						X
SH																		
SZ											X	X	X					
TG														X		X		X
UR																		
GL																		
OW										o								
SG													X					
SO																		
GR															o			

Pilotprojekte an ausgewählten Schulen
 Übergangslösung
 Pilotprojekt flächendeckend mit hoher Verbindlichkeit
 flächendeckende Einführung aufgrund gesetzlicher Grundlage
 x Evaluation laufender Projekte
 o weitere Studien/Bestandesaufnahmen

Der Kanton Zug verankerte die geleitete Schule im 1990 revidierten Schulgesetz. Alle Schulen verfügen heute über ein Rektorat auf Gemeindeebene und Schulhausleitungen in den Quartierschulen. Erfahrungsberichte liegen uns nicht vor. 1993 folgte der Kanton Bern; er führte die Schulleitung mit Inkraftsetzung des Volksschulgesetzes flächendeckend ein. Laut Angaben des Volksschulamtes des Kantons Bern war das Vorgehen „pragmatisch“. Die Schulbehörden beförderten die SchulvorsteherInnen zu SchulleiterInnen, die für die Erfüllung kantonaler Anforderungen (Leitbild, Schulprogramm, Qualitätssicherung, Organisationsstruktur) Entlastungsstunden erhielten. 1995 wurde die Schulleitungsausbildung AFS, ein modular aufgebauter, 15tägiger Kurs mit der Möglichkeit von Weiterbildungsmodulen, angeboten. Im Übrigen wurden die Schulen und Schulgemeinden in der Umsetzung weitgehend alleine gelassen. Acht Jahre nach Einführung der geleiteten Schule anerkannte die Evaluation „die gelegte gute Basis“, zweifelte aber „an einer nachhaltigen Wirkung der Schulleitungen auf der Ebene von Schulentwicklungsprozessen“ und regte an, die Funktionalität des Doppelmandats Schulleitung und Unterrichten einer kritischen Prüfung zu unterziehen.“ (Landert 2004: 106f.). Im Jahr 2001 (mündliche Information) bzw. 2005 (Erziehungsdirektion Kanton Bern 2005) erarbeitete das Volksschulamt ein Thesenpapier über die Aufgaben der Schulleitung und überprüfte die Schnittstelle Behörde-Schulleitung (Bildungsdirektion Kanton Bern 2008).

1994 startete der Kanton Luzern das Projekt »Schule mit Profil«. Es sollte zehn Jahre dauern und flächendeckend mit hoher Verbindlichkeit im ganzen Kanton umgesetzt werden. Eine formative Evaluation begleitete das Projekt (Büeler et al 2001 bis 2004, Hess und Roos 2006).

Die Kantone Basel-Stadt und Basel-Landschaft, Aargau und Zürich starteten 1998 mit Pilotprojekten. In Basel dienten die Erfahrungen einer Projektschule für die definitive Einführung geleiteter Schulen im Jahr 2003 (Roos 2003). Das dreistufige Führungsmodell

Behörde-Stufenrektorat-Schulhausleitung erwies sich jedoch als zu wenig praktikabel, weshalb das Rektorat bis spätestens 2011 abgeschafft sein wird (*Erziehungsdepartement Kanton Basel-Stadt 2007*). Im Kanton Aargau wurden fünf Schulen von 1998 bis 2000 bei der Einführung einer Schulleitung begleitet und anschliessend evaluiert (interner Bericht). Der erfolgreiche Schulversuch veranlasste 2001 den grossen Rat, die geleitete Schule flächendeckend einzuführen. Aufgrund von Evaluationsergebnissen (*Herren et al 2006, Roos 2005*) erarbeitete der Kanton Rahmenvorgaben für die geleitete Schule und machte im Jahr 2006 Empfehlungen zu den Schulsekretariatspensen.

Im Kanton Zürich wurde die Einführung bereits im Jahr 2000 formativ evaluiert (*Müller et al. 2000*). Die Ergebnisse bezüglich Umsetzungsschwierigkeiten wurden für die zweite Kohorte von Schulen berücksichtigt, wodurch deren Einführung einer Schulleitung optimiert werden konnte. Ein Vergleich von geleiteten und nicht geleiteten Schulen brachte zahlreiche Vorteile der geleiteten Schulen zum Vorschein (*Rhyn et al. 2002*): Geleitete Schulen führten mehr und gezielter Schulentwicklungsprozess durch, und ihre Lehrpersonen zeigten sich weniger belastet. Dafür stieg die Belastung der Schulleitungen. Aufgrund des 2005 angenommenen Volksschulgesetzes müssen alle Volksschulen bis 2008/2009 eine Schulleitung eingeführt haben.

Im Jahr 2000 startete der Kanton Schwyz nach einer vierjährigen Planungsphase mit sieben Pilotschulen das Projekt GELVOS (Geleitete Volksschulen). Das Projekt wurde formativ evaluiert (*Büeler und Sempert 2001 und 2002; Leutwyler 2003*). 2004 erfolgte die Weisung zur flächendeckenden Umsetzung von GELVOS.

Im Unterschied zu den oben erwähnten Kantonen erarbeitete im Kanton St. Gallen 2001 die kantonale Kommission für Schulleitung Empfehlungen bezüglich Aufgaben und Pensum einer Schulleitung. Eine Evaluation in bereits geleiteten Schulen diente 2003 zur Verifizierung der Empfehlungen (*Binder et al. 2003*). 2004 folgte die gesetzliche Grundlage für die flächendeckende Einführung geleiteter Schulen. Umfassende Hilfsinstrumente (zwei Modelle, Pensen-Berechnungsformular, Leitfäden) dienen den Schulbehörden und angehenden SchulleiterInnen zur Orientierung (www.schule.sg.ch, Stand Okt. 2008).