



Hochschule für Soziale Arbeit Luzern
der Fachhochschule Zentralschweiz FHZ

Forschungsstelle

Evaluation TaV-Projekt

Bereich Lokale Schulentwicklung

Schlussbericht

Berichtverfasser:

Stephan Müller + Jürgen StremLOW: Forschungsstelle Hochschule für Soziale Arbeit Luzern

Felix Oggenfuss: Bildungsplanung Zentralschweiz, Ebikon

April 2000 / F2b

Inhaltsverzeichnis

<u>1. Einleitung</u>	4
<u>1.1. Auftrag, Zielsetzung und Fragestellungen</u>	4
<u>1.2. Auftragsbearbeitung: Erhebungen und Berichte</u>	5
<u>1.3. Zielsetzungen und Aufbau des Schlussberichtes</u>	7
<u>1.4. Die unterschiedlichen Start- und Entwicklungsbedingungen der Projektschulen</u>	8
<u>1.4.1. Die Projektschulen der 1. Kohorte</u>	9
<u>1.4.2. Die Projektschulen der 2. Kohorte</u>	10
<u>1.4.3. Entwicklungsmuster</u>	11
<u>2. Die Wirkungen des TaV-Projekts aus der Sicht der Lehrpersonen</u>	12
<u>2.1. Gesamtbeurteilung und Akzeptanz</u>	13
<u>2.2. Die Wirkungen des TaV-Projekts im Überblick</u>	16
<u>2.3. Wirkungen des TaV-Projekts auf der Ebene Arbeitsplatzqualität</u>	18
<u>2.4. Entwicklungspräferenzen</u>	20
<u>3. Schulhausorganisation</u>	22
<u>3.1. Deutliche Verbesserungen bei der Installierung von Schulleitungen</u>	22
<u>3.2. Das Koeitungsmodell hat sich weiter etabliert</u>	23
<u>3.2. Die zeitliche Belastung der Schulleiter/innen</u>	25
<u>3.3. Unterschiedliche Schulleitungsrollen und -formationen</u>	26
<u>3.4. Unterschiedliche Schulleitungs-Leistungsprofile</u>	28
<u>4. Pädagogische Entwicklungen</u>	30
<u>4.1. Die pädagogischen Wirkungen</u>	30
<u>4.2. Qualitative Aspekte der pädagogischen Entwicklungen</u>	33
<u>4.3. Interpretationen und Schlussfolgerungen</u>	38
<u>4.3.1. Überforderung der Schulen</u>	38
<u>4.3.2. Begrenzte Einflussmöglichkeiten der Schulleitungen</u>	38
<u>4.3.3. Noch wenig konsolidierte Entwicklungen im pädagogischen Bereich</u>	39
<u>4.3.4. Nur schrittweise Entwicklung in Richtung einer Selbstevaluationskultur</u>	39
<u>4.3.5. Auswirkungen auf die Lehr- und Lernqualität</u>	40
<u>4.4. Heterogene Entwicklungen im Bereiche der Elternmitwirkung</u>	40
<u>4.5. Begrenzte Möglichkeiten der Schulen für standortorientierte Profilierung</u>	41
<u>5. Die Neuregelung der Kompetenzen zwischen Schulen und Behörden</u>	42
<u>5.1. Evaluationsergebnisse der Schulen der 1. Kohorte</u>	42
<u>5.2. Evaluationsergebnisse der Schulen der 2. Kohorte</u>	43
<u>5.3. Neuregelungen der Kompetenzen zwischen Schule und Behörden</u>	45
<u>5.3.1. Hohe Unterstützung des TaV-Projekts von Seiten der Behörden</u>	45
<u>5.3.2. Hohes personelles Engagement und geringe strukturelle Entwicklung</u>	45
<u>5.3.3. Die verschiedenen Projektentwicklungsebenen erzeugen Widersprüche</u>	46
<u>5.3.4. Wie können sinnvolle Schuleinheiten gebildet werden?</u>	46
<u>Zusammenfassungen und Schlussfolgerungen</u>	47

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen:

<u>Tabelle 1:</u>	<u>Überblick über die Erhebungen und Berichte</u>	6
<u>Tabelle 2:</u>	<u>Übersicht über den Schlussbericht</u>	7
<u>Abbildung 1:</u>	<u>Entwicklungsmuster der Schulen der 1. Kohorte</u>	9
<u>Abbildung 2:</u>	<u>Entwicklungsmuster der Schulen der 2. Kohorte</u>	10
<u>Abbildung 3:</u>	<u>Gesamtbeurteilung des TaV-Projektes (N =24)</u>	13
<u>Abbildung 4:</u>	<u>Sind Kurskorrekturen am Projektverlauf notwendig? (N=24)</u>	15
<u>Abbildung 5:</u>	<u>Die Wirkungen des TaV-Projektes auf den vier Entwicklungseben</u>	17
<u>Abbildung 6:</u>	<u>Auswirkungen auf Arbeitsplatzqualität</u>	18
<u>Abbildung 7:</u>	<u>Überblick über die schulhauspezifischen Belastungsverhältnisse</u>	19
<u>Abbildung 8:</u>	<u>Entwicklungspräferenzen</u>	20
<u>Abbildung 9:</u>	<u>Konsolidiertheit der Schulleitungsverhältnisse</u>	22
<u>Tabelle 3:</u>	<u>Verteilung der Schulleitungsformationen</u>	24
<u>Tabelle 4:</u>	<u>Vergleich zwischen Frauen und Männern in SL-Funktionen</u>	24
<u>Abbildung 10:</u>	<u>Verhältnis der Geschlechter in SL-Funktionen</u>	25
<u>Tabelle 5:</u>	<u>Überzeit der Schulleiter/innen</u>	25
<u>Abbildung 11:</u>	<u>Vergleich der SL- Überzeiten zwischen der 1. und 2. Kohorte</u>	26
<u>Tabelle 6:</u>	<u>Entlastung der Schulleiter/innen</u>	27
<u>Abbildung 12:</u>	<u>Schulleitungsrollen</u>	27
<u>Tabelle 7:</u>	<u>Eckwerte der Zeitanteile für Schulleitungsaufgaben</u>	29
<u>Abbildung 13:</u>	<u>Die Wirkungen des TaV-Projektes aus der Sicht der Lehrpersonen</u>	31
<u>Tabelle 8:</u>	<u>Verteilung der schulhauspezifischen Wirkungen</u>	32
<u>Abbildung 14:</u>	<u>Unterschiedliche Gesamtwirkungen der TaV-Projektes</u>	33
<u>Tabelle 9:</u>	<u>Bereiche, Arbeitsformen und Themen der Schulentwicklung</u>	34
<u>Abbildung 15:</u>	<u>Aktive Schulen und Schulentwicklungsaktivitäten im Überblick (N=26)</u>	35
<u>Tabelle 10:</u>	<u>Verteilung der Aktivitäten in den Entwicklungsbereichen</u>	36
<u>Abbildung 16:</u>	<u>Vergleich zwischen aktiven und passiven Schulen (N=26)</u>	36
<u>Abbildung 17:</u>	<u>Veränderungen auf der Ebene Schule – Schulbehörde</u>	42
<u>Tabelle 11:</u>	<u>Entwicklungen im Bereich Kooperation Schule-Behörden</u>	43
<u>Abbildung 18:</u>	<u>Kooperation zwischen Schulleitung und Schulbehörden</u>	43

1. Einleitung

1.1. Auftrag, Zielsetzung und Fragestellungen

Zielsetzung des Evaluationsauftrags „Lokale Schulentwicklung“ ist, abzuklären, ob und wie das übergreifende Projektziel „Erhaltung und Förderung der Schulqualität“ durch die Einrichtung der Schule als „Handlungs- und Verantwortungseinheit“ (Teilautonomie) erreicht werden kann. Die konkreten Fragestellungen lauten:

- In welcher Form und in welchem Ausmass können die Projektschulen die Leitideen des TaV-Konzepts umsetzen und für sich fruchtbar machen?
- Welche Probleme stellen sich den Schulen bei der Umsetzung des Konzepts und welche Schlussfolgerungen sind aufgrund dieser Erfahrungen für die weitere Projektentwicklung (strategische Massnahmen, Unterstützungsleistungen usw.) zu ziehen?

Wie in den Auftrags- und Konzeptgrundlagen ausgeführt¹, sollen vier Wirkungsebenen des TaV-Projektes untersucht und folgende Teilfragestellungen bearbeitet werden:

Schulhausorganisation

- Gelingt es den Projektschulen leistungsfähige Schulleitungen einzurichten und
- auf der Basis der Projektgrundlagen (Ressourcen, Freiräume und Rahmenbedingungen) die Schule als Handlungs- und Verantwortungseinheit einzurichten und schulhauspezifische Formen von Schulentwicklung zu initiieren?

Pädagogische Entwicklungen

- Wie verändern sich die Rollen- und Arbeitsverhältnisse der Lehrerinnen und Lehrer und in welchem Ausmass tragen diese Veränderungen zu einer Verbesserung der Lehr- und Lernkultur bei?
- Fördert das Konzept die professionellen Kompetenzen und Entwicklungsmöglichkeiten des Lehrerberufs insgesamt?

Elternmitwirkung und Ausrichtung auf die lokalen Verhältnisse

- Wie können die Schulen ihre Teilautonomie für eine spezifische Ausrichtung auf ihre lokalen Verhältnisse nutzbar machen und
- pädagogisch funktionale Formen von Elternmitwirkung institutionalisieren?

Neuorganisation der Aufgaben- und Kompetenzregelungen zwischen Schulen und Behörden

- Gelingt es, zwischen Behörden und Schulen eine leistungsfähige Neuverteilung der Kompetenzen und Pflichten auszuhandeln und in Form eines Organisationsstatuts zu verankern?
- Trägt das Konzept den unterschiedlichen Schulverhältnissen der Gemeinden und Städte genügend Rechnung?

¹ siehe: Offerte vom August 97 und Präzisierungen der Offerte vom Oktober 97

1.2. Auftragsbearbeitung: Erhebungen und Berichte

Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse der externen Evaluation basieren auf folgenden Erhebungen und Studien:

1. Eine Inventarerhebung bei allen Schulen der 1. Kohorte (Projektbeginn SJ 97/98) in Form einer qualitativen Befragung bei allen Schulleiter/innen und Schulpflegepräsident/innen der 21 Projektschulen.²
2. Eine analytische Studie "Entwicklungsmuster der TaV-Schulen".³
3. Eine qualitative und quantitative Studie über die zeitlichen Belastungen / Aufwendungen und deklarierten Überzeiten der Schulleiter/innen der 21 Projektschulen; Erfassung der inhaltlichen Zeitverwendung der Schulleitungs-Zeitressourcen (Für welche Aufgaben verwenden die Schulleiter/innen wie viel Zeit?).
4. Eine umfassende schriftliche Befragung bei allen Lehrpersonen der 21 Schulen (resp. 24 Schuleinheiten)⁴ der 1. Kohorte der Stadt Zürich und des Kantons (schriftliche Befragung von ca. 450 Lehrpersonen) zu folgenden Themen- und Problembereichen:
 - Zufriedenheit mit der Projektentwicklung und Wünsche / Forderungen nach Kurskorrekturen.
 - Auswirkungen des TaV-Projektes in den Bereichen Pädagogische Entwicklung, Organisation, Behördenbeziehungen, Ausrichtung auf Quartierbedürfnisse und Eltern.
 - Aktuelle Schulhaus-Strukturverfassung, gemeinsame Leitbildorientierung, Konflikt- und Integrationsverhältnisse sowie Entwicklungspräferenzen (Status quo vs. Innovationsbereitschaft).
 - Auswirkungen des TaV-Projekts auf Arbeitsplatzfaktoren, Motivationsverhältnisse, auf die Rollengestaltung der Lehrpersonen und auf die professionellen Entwicklungsmöglichkeiten.
 - Einbezug der Lehrpersonen in die Entwicklungsarbeit, ihre Mitarbeit in den verschiedenen Kooperationsgefässen und deren Bewertungen bezüglich Effektivität und Effizienz.
5. Eine qualitative mündliche Nachbefragung bei 32 Lehrpersonen einer Projektschule.
6. Eine qualitative mündliche und schriftliche Befragung bei allen Schulleiter/innen der 2. Kohorte (Inventarerhebung 2).

Die nachfolgende Tabelle stellt die Evaluationsarbeiten (Erhebungen und Berichte) im Projektablauf dar.

² siehe 1. Zwischenbericht „Inventarerhebung“

³ siehe Arbeitsbericht „Entwicklungsmuster der Projektschulen“

⁴ Die erste Kohorte umfasst 21 Projektschulen, jedoch 24 Schuleinheiten, weil eine Projektsschule aus 3 Schuleinheiten besteht, die bei einigen Untersuchungen getrennt erfasst wurden. Je nach Erhebung variieren daher die untersuchten Einheiten.

Tabelle 1: Überblick über die Erhebungen und Berichte

SJ	Projektverlauf	Quartale	Erhebungen	Berichte	Sig (1)
97/98	1. Kohorte Projektbeginn	Aug –Sept. 97			
		Okt. – Dez. 97			
		Jan. – März 98	Inventarerhebung 1 bei SL und SB der Schulen der 1. Kohorte		E1a
		April – Juni 98			
		August 98		Inventarbericht 1	B1a
		September 98		Analytische Studie: Entwicklungsmuster der Projektschulen	B1b
98/99	2. Kohorte Projektbeginn	Aug –Sept. 98	SL-Belastungen Detailstudie bei SL der 1. Kohorte		E1c
		Okt. – Dez. 98			
		Jan. – März 99	Lehrpersonenbefragung schriftlich Erhebung bei allen 450 LPs der 1. Kohorte		E1d
		April – Juli 99	Lehrpersonenbefragung mündlich/qualitativ b. 30 LP der 1. Kohorte		E1e
99/00	3. Kohorte	Aug –Sept. 99			
	3. Kohorte nicht mehr in die Evaluation einbezogen.	Okt. – Dez. 99		2. Zwischenbericht	B1c
		Jan. – Febr. 00	Inventarerhebung 2 bei Schulleiter/innen der 2. Kohorte		E2a
		März 00		Inventarbericht 2	B2a
		April – Juli 00		Schlussbericht	

¹ Mit Hilfe dieser Kurzbezeichnungen resp. Signaturen wird im Bericht auf die Datenquellen und/oder auf weitere Ausführungen in Zwischenberichten hingewiesen.

1.3. Zielsetzungen und Aufbau des Schlussberichtes

Zielsetzung dieses Schlussberichts ist, die eingangs erwähnten Fragestellungen (Pt.1) im Sinne von Schlussfolgerungen zu bearbeiten und auszuführen. Um die Länge des Berichts in Grenzen zu halten und ihn überschaubar und lesbar zu gestalten, werden hier nur diejenigen Ergebnisse aus den vier Zwischenberichten dargestellt, die für den Nachvollzug unserer Schlussfolgerungen notwendig sind. Auf weitere empirische Erhebungsergebnisse, Begründungszusammenhänge und Interpretationen aus den Zwischenberichten wird in Form von Fussnoten hingewiesen. Für detailliertere Ausführungen zu methodischen Fragen der verschiedenen Erhebungen sei auf die Zwischenberichte verwiesen.

Der Aufbau des Schlussberichts ist in der nachfolgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 2: Übersicht über den Schlussbericht

- | | |
|-----------|---|
| Kapitel 2 | vermittelt einen Überblick über die Akzeptanz des Projekts aus der Perspektive der Lehrpersonen der Projektschulen der 1. Kohorte und stellt auch dar, wie sich das Projekt auf die Arbeitssituation Lehrpersonen auswirkt. Anschliessend gehen wir vertiefter auf die Motivationsprobleme und Entwicklungsbedürfnisse der Lehrerschaft ein und ziehen erste Schlussfolgerungen für die weitere Projektentwicklung. |
| Kapitel 3 | beschäftigt sich mit der Thematik Schulorganisation und stellt insbesondere die Entwicklungen auf der Ebene „Einrichtung von Schulleitungen“ dar. |
| Kapitel 4 | ist dem Problembereich pädagogische Wirkungen gewidmet. Im ersten Teil werden quantitative und qualitative Aspekte der pädagogischen Entwicklungen und im zweiten Teil der Wirkungsbereich Elternmitwirkung und Ausrichtung der Schule auf ihr lokales Umfeld untersucht. |
| Kapitel 5 | stellt die Projektwirkungen auf der Ebene Neukonstituierung der Kompetenzen zwischen Schule und Schulbehörden dar und diskutiert die Kooperationsverhältnisse zwischen Schulen und Schulbehörden. |
| Kapitel 6 | beinhaltet Zusammenfassungen, Schlussfolgerungen und Empfehlungen. |

1.4. Die unterschiedlichen Start- und Entwicklungsbedingungen der Projektschulen

Die 46 Schulen der 1. und 2. Projektgeneration des TaV-Projekts, die in die Evaluation einbezogen und befragt wurden, stellen im Vergleich zu allen Schulen im Kanton Zürich nur eine sehr kleine Einheit dar (ca. 5%). Diese Schulen bilden nicht nur quantitativ, sondern auch aus anderen Gründen keine repräsentative Stichprobe aller Schulen des Kantons. Bereits die erste Inventarerhebung bei den 21 Schulen der 1. Kohorte hat gezeigt, dass es sich hier um „besondere“ Schulen handelt, die mit sehr unterschiedlichen Motivationen und Voraussetzungen dem TaV-Projekt beigetreten und in die Projektarbeit eingestiegen sind. Die 2. Inventarerhebung bei den 26 Schulen der 2. Kohorte hat dies bestätigt und gleichzeitig auch aufgezeigt, wie unterschiedlich die beiden Kohorten zusammengesetzt sind.

In einem ersten Evaluations-Bericht haben wir das TaV-Projekt mit einem Transportfahrzeug verglichen, das Fahrgäste (Schulen und/oder Gemeinden) mit unterschiedlichsten Reisezielen befördert und offensichtlich einen Kurs eingeschlagen hat, der den verschiedenen Motivationen und Rahmenbedingungen der Schulen gleichermaßen gerecht wird. Wir denken, dass dies den Erfolg des Projekts resp. den hohen Andrang von Schulen zur Projektteilnahme erklärt.

Unsere Analyse, warum Schulen resp. Schulbehörden sich für eine Teilnahme am TaV-Projekt engagiert haben, hat ergeben, dass man vier Formen von Projektinitialisierungen unterscheiden kann. Die vier zentralen Initialkräfte für die Projektteilnahme sind:

- **Initiative Schulbehörden**, die sich auf dem Hintergrund eines „neuen“ Verständnisses von Schulführung und Legitimation von Behördenarbeit für die Umgestaltung der Schule auf Gemeindeebene engagieren.
- **Innovative Lehrpersonen oder Kollegien**, die didaktische und methodische Entwicklungsarbeit leisten und ihre Innovationsbemühungen auf der Ebene des Schulhauses verankern und weiterentwickeln möchten.
- **Organisationelle Entwicklungsprozesse auf der Ebene von Schulhäusern**, die durch frühere Entwicklungsprojekte (AVO und ISF, Basisstufe usw.) und durch initiative Schulleiter/innen ausgelöst wurden und mit Hilfe des TaV-Projektes institutionalisiert werden sollen.
- **Soziale und soziokulturelle Belastungen**, die von den Schulen besondere pädagogische Anpassungsleistungen verlangen und die im Rahmen des TaV-Projekts verbesserte Hilfs- und Unterstützungsmassnahmen entwickeln wollen.

Diese vier Entwicklungskräfte prägen in jeweils ganz unterschiedlicher Art und Weise die Motivationsverhältnisse an den Projektschulen und erzeugen unterschiedliche Formen lokaler Schulentwicklungen mit je eigenen Vor- und Nachteilen sowie „Gesetzmässigkeiten“ der Projektdynamik. Wir haben dies auf dem Hintergrund von systemtheoretischen Überlegungen in einem Zwischenbericht (B1b) skizziert.

Die nachfolgenden Darstellungen über die Zusammensetzung der beiden untersuchten Kohorten von Projektschulen sollen diese unterschiedlichen Start- und Entwicklungsbedingungen illustrieren.

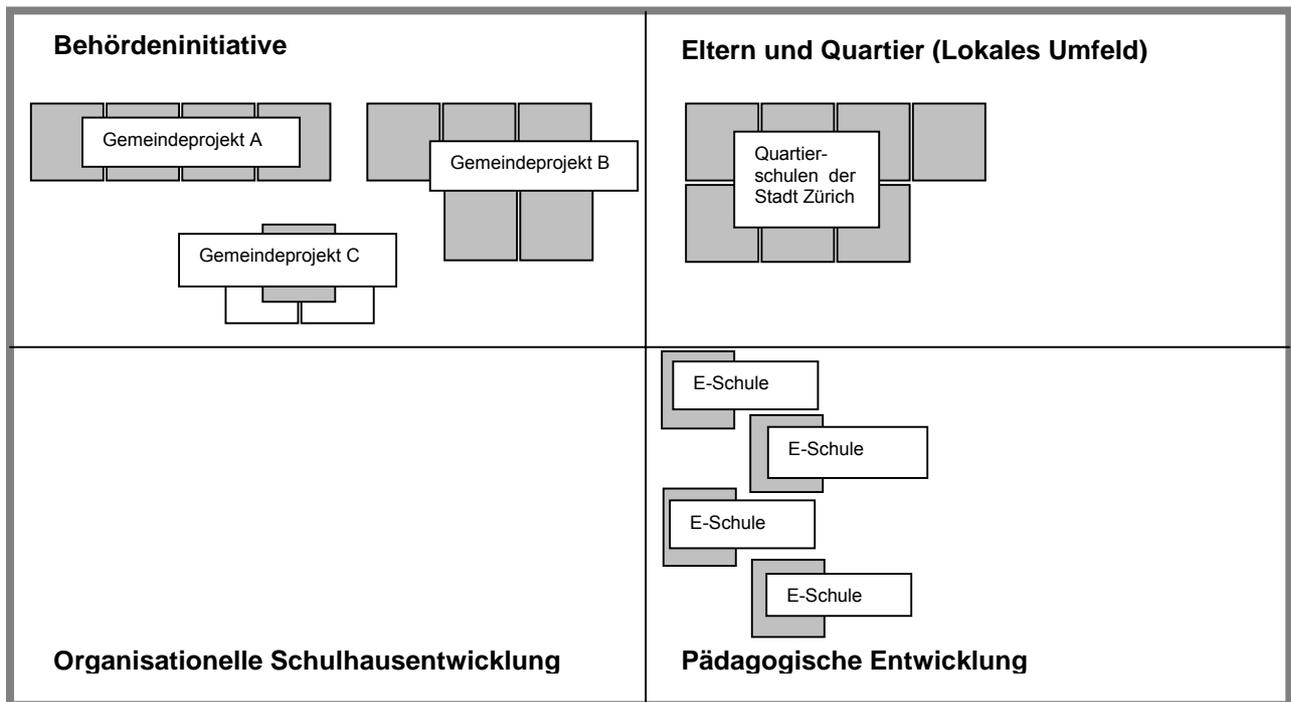
1.4.1. Die Projektschulen der 1. Kohorte

Die erste Kohorte der 21 Schuleinheiten setzt sich zusammen aus

- 7 Quartierschulen der Stadt Zürich
- 3 Projektgemeinden mit insgesamt 10 Schuleinheiten⁵
- 4 Einzelschulen aus 4 verschiedenen Gemeinden.

Die nachfolgende Abbildung stellt die Projektinitialisierungs-Verhältnisse dieser Schulen dar.

Abbildung 1: Entwicklungsmuster der Schulen der 1. Kohorte



Diese Darstellung zeigt:

- behördeninitiierte Projektschulen bilden die grösste Gruppe in der 1. Kohorte;
- an zweiter Stelle stehen Quartierschulen der Stadt Zürich, die mehrheitlich als soziokulturell hochbelastete Schulen eingestuft werden müssen;
- die 4 Einzelschulen der verschiedenen Gemeinden bilden typische Beispiele für pädagogisch orientierte Pionierschulen.

⁵ Projektschulgemeinden sind Gemeinden, in denen alle Schulen einer Gemeinde gleichzeitig mit dem Projekt begonnen haben.

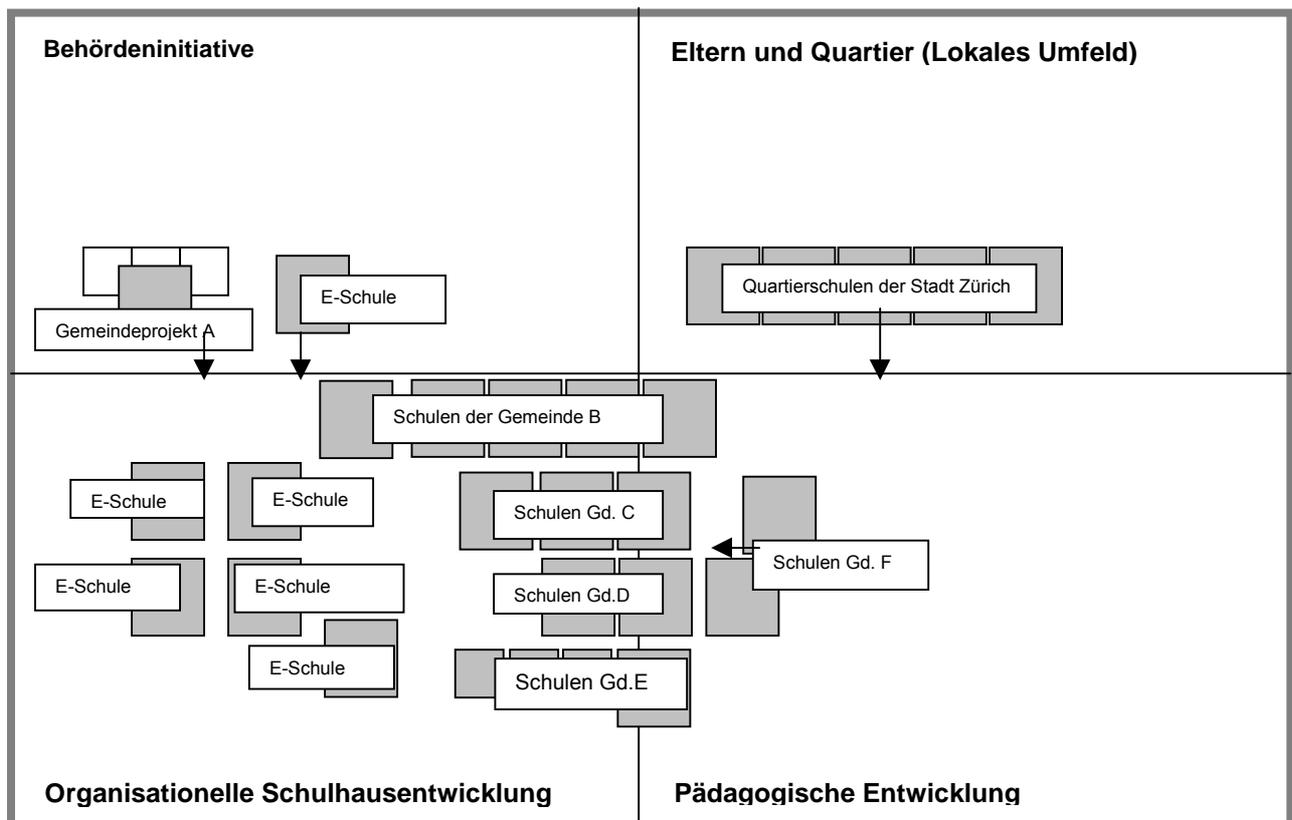
1.4.2. Die Projektschulen der 2. Kohorte

Die zweite Kohorte des TaV Projekts umfasst 26 Schuleinheiten mit

- 20 Einzelschulen aus 11 verschiedenen Gemeinden
- 5 Quartier- resp. Tagesschulen der Stadt Zürich
- 1 Projektgemeinde (1 Schuleinheit mit 4 Schulen/Schulhäusern)

Wie die nachfolgende Abbildung zeigt, weist die 2. Kohorte eine sehr andersartige Zusammensetzung auf hinsichtlich Projektinitialisierungs-Verhältnissen.

Abbildung 2: Entwicklungsmuster der Schulen der 2. Kohorte



Diese 2. Kohorte ist sehr stark geprägt von Schulen mit organisationellen Entwicklungsmotivationen. Häufig handelt es sich hier um Schulen, die

- im Rahmen von Schulprojekten wie AVO und ISF auf Schulhausebene bereits organisationelle Entwicklungsarbeiten geleistet haben und diese Kooperationsformen weiter ausbauen oder institutionalisieren wollen und/oder
- vor Projektbeginn bereits funktionsfähige Schulleitungen eingerichtet haben, die sich für eine Teilnahme am TaV-Projekt engagiert haben.

Wie die obige Abbildung ebenfalls darzustellen versucht, sind im Unterschied zur 1. Kohorte

- weder die Quartierschulen der Stadt Zürich
- noch die beiden Gemeindeprojekte

jeweils idealtypische Beispiele für sozial hochbelastete resp. behördeninitiierte Schulen.

1.4.3. Entwicklungsmuster

Die Darstellung (Kategorisierung) der Initialverhältnisse der beiden Projektkohorten soll aufzeigen, dass das TaV-Projekt eine Entwicklungsstrategie ist, die schulhaus- resp. gemein- despezifisch sehr unterschiedliche Schulentwicklungsprozesse umfasst.

In der Praxis lassen sich die Schulen jedoch häufig nicht einem einzigen Entwicklungssegment zuordnen, sondern bilden Mischformen, die fallspezifisch beschrieben und dargestellt werden müssten. Diese (vereinfachten) Kategorisierungen bilden jedoch Beschreibungsmöglichkeiten von Entwicklungsmustern, die trotz der kurzen Evaluationszeit und eingeschränkten empirischen Datenlage für die Zukunftsperspektiven des TaV-Projekts bedeutsam sein dürften. Die nachfolgenden, noch durchwegs vorläufigen Überlegungen sollen diese Entwicklungsmuster skizzieren.

- **Pädagogisch orientierte Projektschulen**

Im Vergleich mit allen anderen Initial- und Entwicklungsmustern sind die Lehrpersonen dieser Projektschulen mit der bisherigen Projektentwicklung markant zufriedener und fühlen sich – trotz durchwegs sehr hoher Entwicklungsaktivitäten - am wenigsten überbelastet. Diese positive Entwicklungsbilanz hat aber eine Kehrseite, denn bei diesen Schulen ist die Schulbehörde am wenigsten an den Entwicklungen im Sinne eigenständiger Entwicklungsintentionen beteiligt. Ein zentrales Merkmal dieses Entwicklungsmusters ist daher, dass die pädagogische Entwicklung sehr stark und die strukturelle Entwicklung vergleichsweise schwach ausgeprägt ist.

- **Behördeninitiierte Projektschulen**

Bei behördeninitiierten Projektschulen liegt ein gegenläufiges Entwicklungsmuster vor. Bei diesen Projektschulen bewerten die Lehrpersonen die bisherige Projektentwicklung deutlich weniger positiv als bei den Pionierschulen und zwar unabhängig von den bisherigen Entwicklungserfolgen im pädagogischen Bereich. Es scheint, dass die strukturdominante Entwicklungsdynamik dieses Musters die Identifikationsmöglichkeiten auf Schulhausebene schwächt, obwohl bei diesem Entwicklungsmuster die strukturelle Verankerung teilautonomer Schulen wie bei keinem anderen Entwicklungsmuster vollzogen und auf Dauer gestellt wird.

- **Schulen mit hohen soziokulturellen Belastungen**

Bei diesen Projektschulen sind die Entwicklungsarbeiten im Bereich „Auseinandersetzung mit dem lokalen Umfeld und Elternmitwirkung“ qualitativ und quantitativ deutlich ausgeprägter als bei allen anderen Projektschulen. Vergleichbar mit der Situation pädagogisch orientierter Schulen bewerten die Lehrpersonen dieser Schulen die bisher erreichten Projektwirkungen auf dieser Ebene sowie die Auswirkungen hinsichtlich der Berufsmotivation positiv bis sehr positiv. Deutlich weniger positiv fällt das Gesamturteil über den bisherigen Projektverlauf aus. Wir denken, dass es nicht zufällig ist, dass bei diesen Schulen im Zusammenhang mit Schulleitungsfragen Problemkonstellationen auffallend häufiger sind als bei den anderen Entwicklungsmustern und dass insgesamt auf der Ebene Schulhausorganisation vergleichsweise weniger positive oder ambivalente Projektwirkungen zu verzeichnen sind.

- **Schulen mit organisationeller Entwicklungsdynamik**

Bei Schulen, die ihre Projektarbeit auf der Basis von organisationellen Entwicklungen entfalten, ist ein gegensätzliches Wirkungsprofil im Vergleich mit soziokulturell belasteten Schulen zu beobachten. Bei diesen Schulen kann man von einer hohen Akzeptanz und Konsolidiertheit der bestehenden Schulleitungsverhältnisse ausgehen, sowie von relativ leistungsfähigen schulinternen Kooperations- und Koordinationsverhältnissen. Auffallend schwach entwickelt ist bei diesen Schulen der Bereich lokale Umwelt und Elternmitwirkung. Dies dürfte mit der starken Innenorientierung der Schulen bei diesem Entwicklungsmuster zusammenhängen und daher (wie bei den oben formulierten typischen Entwicklungsschwächen der anderen Entwicklungsmuster) möglicherweise nicht nur ein temporäres, sondern strukturell bedingtes Entwicklungsdefizit darstellen.

Aussagekraft der vorliegenden Evaluation (Schlussfolgerung 1)

Der vorliegende Bericht basiert auf einer 2-jährigen Evaluationszeit, die 47 Projektschulen von zwei sehr unterschiedlichen Kohorten erfasst und untersucht hat. Auf dieser Grundlage können nur vorläufige Schlussfolgerungen und Empfehlungen formuliert werden, weil

- sich die Evaluation auf Entwicklungsprozesse bezieht, die noch nicht abgeschlossen resp. in einzelnen Schulen erst angelaufen sind.
- die Projektverhältnisse der verschiedenen Schulen sehr unterschiedlich und nicht miteinander vergleichbar sind im Hinblick auf die Motivation bei Projekteintritt, schulstrukturellen internen und externen Verhältnissen sowie Projektorganisation.

Wie viele Untersuchungsergebnisse belegen, führen diese unterschiedlichen Ausgangslagen und Rahmenbedingungen zu bedeutsamen Unterschieden im Projektverlauf, die sich aufgrund des kurzen Evaluationszeitraums noch nicht bewerten lassen. Für vertiefte Evaluationen vieler Problembereiche wäre daher eine weitere 2-jährige Evaluation notwendig.

2. Die Wirkungen des TaV-Projekts aus der Sicht der Lehrpersonen

Wie aus der Übersicht der Tabelle 1 hervorgeht, wurden alle Lehrpersonen⁶ der 21 resp. 24 Schulen⁷ der 1. Kohorte in der 2. Hälfte des 2. Projektjahres ausführlich schriftlich befragt. Die nachfolgenden Abschnitte sollen einen Überblick vermitteln

- über die Akzeptanz des Projekts bei der Lehrerschaft,
- über die bisherigen Wirkungen der Projektarbeit aus der Sicht der Lehrpersonen,
- über die Auswirkungen des Projekts auf die Arbeitsplatzqualität.

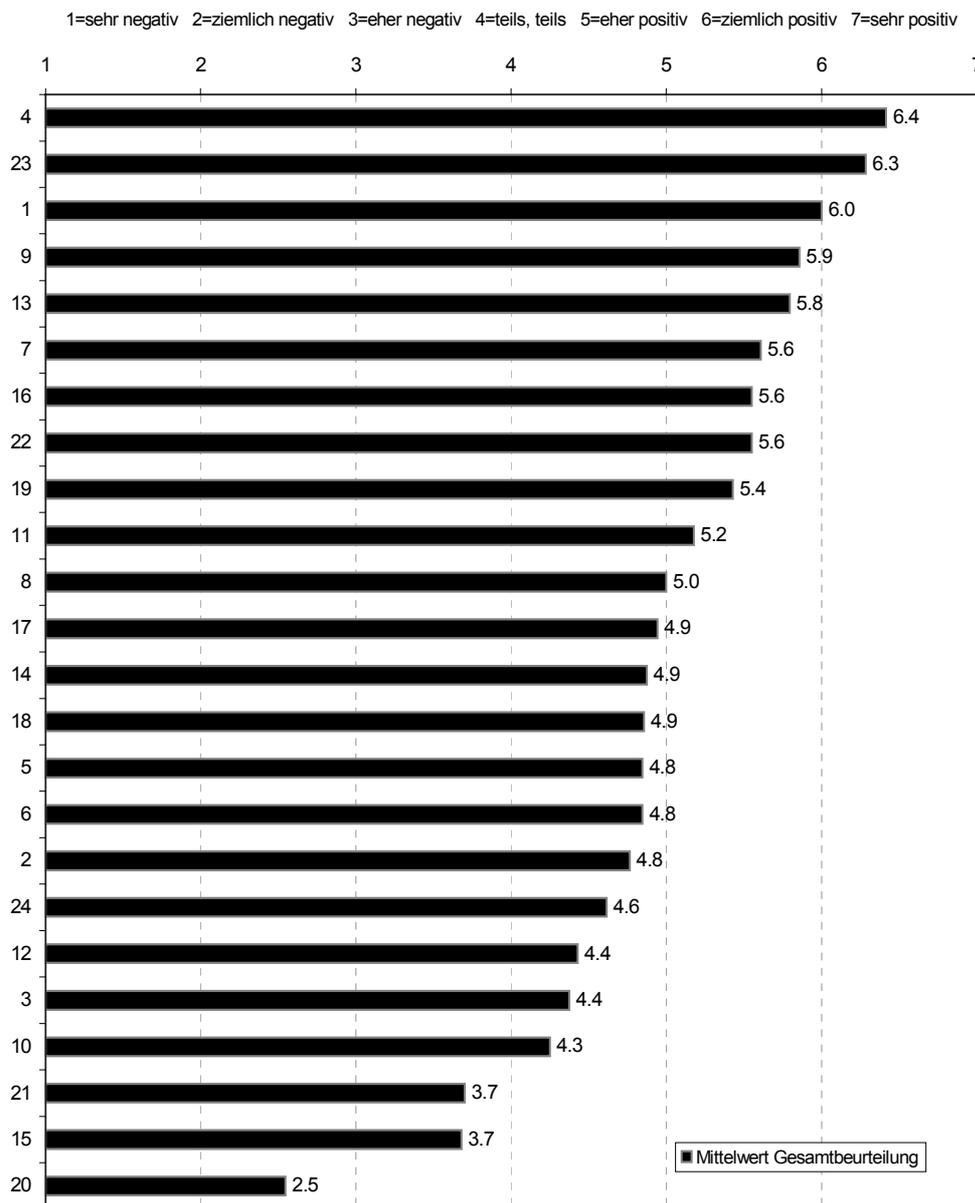
⁶ Alle Haupt- und Teilzeitlehrkräfte mit einem Pensum ab 50%. Insgesamt wurden 475 Lehrpersonen in die Befragung einbezogen und es konnten die Fragebogen von 445 Lehrpersonen ausgewertet werden.

⁷ Die 1. Kohorte umfasst offiziell 21 Schuleinheiten. Bei der Lehrpersonenbefragung wurden jedoch Schulhäuser als Einheiten behandelt, daher beziehen sich diese Resultate immer auf 24 Schulen.

2.1. Gesamtbeurteilung und Akzeptanz

Die nachfolgende Abbildung 3 gibt Antwort auf die Frage: Wie zufrieden sind die Lehrpersonen mit der bisherigen Projektentwicklung insgesamt? Dargestellt werden die schulhauspezifischen Mittelwerte der Zufriedenheit aller 24 Projektschulen der 1. Projektkohorte.

Abbildung 3: Gesamtbeurteilung des TaV-Projektes (N =24)



Auffallend sind zunächst die grossen Unterschiede zwischen den Schulen bezüglich Projektakzeptanz. Dieses Resultat bildet ein typisches Grundmuster aller Erhebungsergebnisse.

Die Gesamtbewertung der Projektentwicklung schwankt bei den 24 Schuleinheiten zwischen sehr positiv (6.4) und ziemlich negativ (2.5). Die durchschnittliche Zufriedenheit aller Schulen liegt bei 5 (eher/ziemlich positiv). 3 Schulen liegen im Bereich teils positiv / teils negativ und 3 Schulen im Negativbereich.

Die relativ tiefe Zufriedenheit eines Viertels der Schulen lässt sich vor allem durch drei Faktoren erklären. Bei allen diesen Schulen

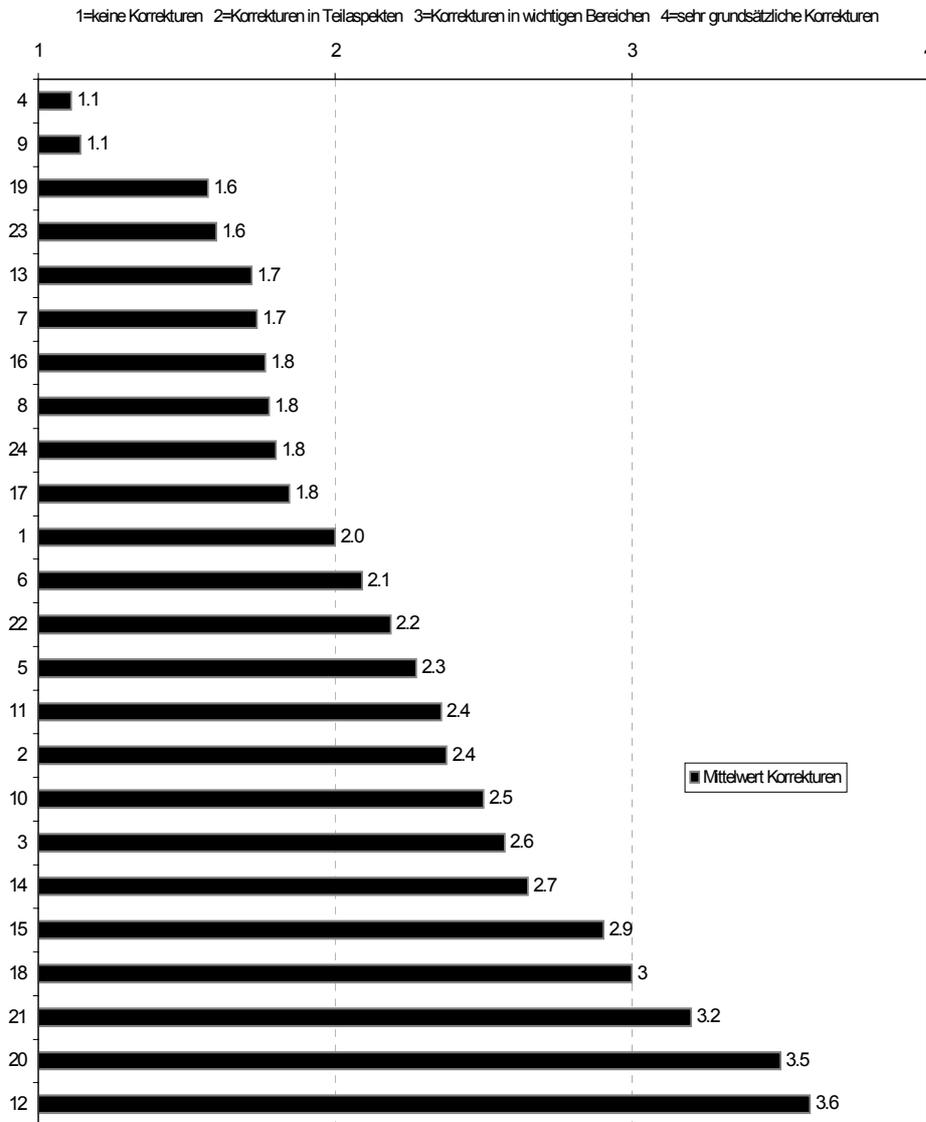
- hat die Einrichtung einer Schulleitung zu erheblichen Konflikten geführt und/oder aufwendige und wenig fruchtbare Belastungen im Team erzeugt;
- wurde die Projektentwicklung durch ein unzureichendes Projektmanagement auf der Ebene Steuergruppe blockiert;
- ist es (noch) nicht gelungen, teaminterne Widerstände gegenüber der Projektentwicklung konstruktiv zu bewältigen und/oder die Schulentwicklungsprozesse an die aktuellen Motivations- und Belastungsverhältnisse des Teams anzupassen.

Im Unterschied zu den schulhauspezifischen Entwicklungsbedingungen gibt es auch schulhausunabhängige Faktoren, die eine wichtige Rolle für die Akzeptanz gegenüber dem TaV-Projekt spielen:

- Die geringste Akzeptanz hat das TaV-Projekt bei **Lehrern (männlich) mit mehr als 20 Dienstjahren**. Bei dieser Gruppe von Lehrpersonen spielen zwei ganz unterschiedliche Kritikpunkte gegenüber TaV eine Rolle. Viele ältere Lehrer erfahren die Einrichtung einer Schulleitung als Verschlechterung ihrer bisherigen (Macht-) Position und/oder als Bedrohung hinsichtlich neuer Leistungsanforderungen, denen sie sich nicht mehr gewachsen fühlen. Von Seiten älterer Lehrer wird jedoch auch Kritik bezüglich Sorgfalt und Tiefgang der bisherigen Projektarbeit formuliert und der pädagogisch nutzbare Gewinn der Teilautonomisierung kritisch hinterfragt oder gar negativ beurteilt.
- Eine ebenfalls relativ tiefe Projektakzeptanz ist bei **Lehrerinnen mit Dienstalter zwischen 10 bis 19 Jahren** festzustellen. Wir **vermuten**, dass sich bei dieser Gruppe die projektbedingten Mehrbelastungen wegen geschlechtsspezifischen Rollen-Doppelbelastungen (berufstätige Mütter) besonders stark auswirken und dass diese Lehrerinnen die Kooperationsverhältnisse an den Schulen (geschlechts- und altersspezifisch) kritischer beurteilen als ihre männlichen Kollegen.
- Eine sehr hohe Projektakzeptanz ist bei Lehrpersonen in **kleinen und mittleren Schulen** festzustellen, die ihre Projektkarriere selbstbestimmt und aufgrund **pädagogischer Vorarbeiten** gestartet haben (sogenannte Pionierschulen).
- Im Gegensatz zu den „Pionierschulen“ weisen **behördeninitiierte Projektschulen** in Gemeindeprojekten, unabhängig von mehr oder wenig differenzierten Vernehmlassungsentscheidungen und/oder vor- oder nachgelagerten Beratungsinvestitionen relativ tiefe Akzeptanzwerte auf.
- Eine durchwegs hohe bis sehr hohe und geschlechtsunabhängige positive Projektakzeptanz lässt sich bei jungen **Lehrpersonen mit 1-9 Dienstaltersjahren** feststellen.

Ein Vergleich zwischen Abbildung 3 und 4 zeigt: Je tiefer die Gesamtzufriedenheit mit der Projektentwicklung ist, umso ausgeprägter ist der Wunsch oder die Forderung nach grundsätzlichen Kurskorrekturen.

Abbildung 4: Sind Kurskorrekturen am Projektverlauf notwendig? (N=24)



Die ca. 250 inhaltlich ausformulierten Korrekturvorschläge umfassen faktisch alle Bereiche des Projekts:

- Realistischeres Zeitbudget für die Projektentwicklung; weniger Aktivitäten jedoch gründlichere Arbeit usw.
- Bessere Entlastung der Schulleitung, Klärung der SL-Rolle usw.
- Weniger administrative und strukturelle Arbeit und vermehrte pädagogische Gewichtung der Projektarbeit usw.

Diese formulierten Kurskorrekturen sind aber sehr schulhausspezifisch, d.h. sie müssen auf dem Hintergrund der spezifischen Projektentwicklungen in den jeweiligen Schulen interpretiert werden und lassen sich nicht auf Projektebene verallgemeinern. Mittelwerte ab ca. 2.5 Punkten können oder müssen als relativ problematische aktuelle Projektentwicklung bewertet werden.

Projektakzeptanz und Bedarf nach Kurskorrekturen (Schlussfolgerung 2)

Bei 3/4 aller Schulen besteht von Seiten der Lehrerschaft eine relativ hohe Zufriedenheit mit dem bisherigen Projektverlauf. Bei 1/4 der Schulen wird die bisherige Projektentwicklung als nur teilweise oder gar nicht zufriedenstellend bewertet. In all diesen Fällen besteht auch ein hoher Bedarf nach grundsätzlichen Kurskorrekturen. Die inhaltliche Analyse dieser Kurskorrekturen zeigen aber deutlich, dass es sich um schulhausspezifische Entwicklungsprobleme handelt, die kaum Schlussfolgerungen auf der Ebene des Gesamtprojekts erlauben.

2.2. Die Wirkungen des TaV-Projekts im Überblick

Wir haben bei der Befragung folgende vier Schulenentwicklungsbereiche unterschieden:

- Organisationelle schulinterne Entwicklung (Verbesserungen).
- Pädagogische Entwicklungen und Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen (Verbesserungen).
- Entwicklung auf der Ebene der Beziehung zum lokalen Standort (Verbesserung der Elternmitwirkung, der Quartierbeziehungen usw.).
- Entwicklungen der Neuorganisation der Kompetenzaufteilung zwischen Schule und Schulbehörden.

Die Abbildung 5 stellt die globalen Entwicklungen in Form von Durchschnittswerten der Entwicklungen/Verbesserungen in den verschiedenen Bereichen aller Schulen dar.⁸

⁸ Es sei nochmals daran erinnert, dass es sich hier um Mittelwerte aller befragten Lehrpersonen der 1. Kohorte handelt, die lediglich geeignet sind, pauschale Gesamtwirkungen des TaV-Projektes darzustellen.

Abbildung 5: Die Wirkungen des TaV-Projektes auf den vier Entwicklungsebenen

1=sehr verschlechtert 4=nicht verändert 5=etwas verbessert 6=ziemlich verbessert 7= sehr verb.



Die Projektwirkungen in den 4 Entwicklungsbereichen (Schlussfolgerungen 3)

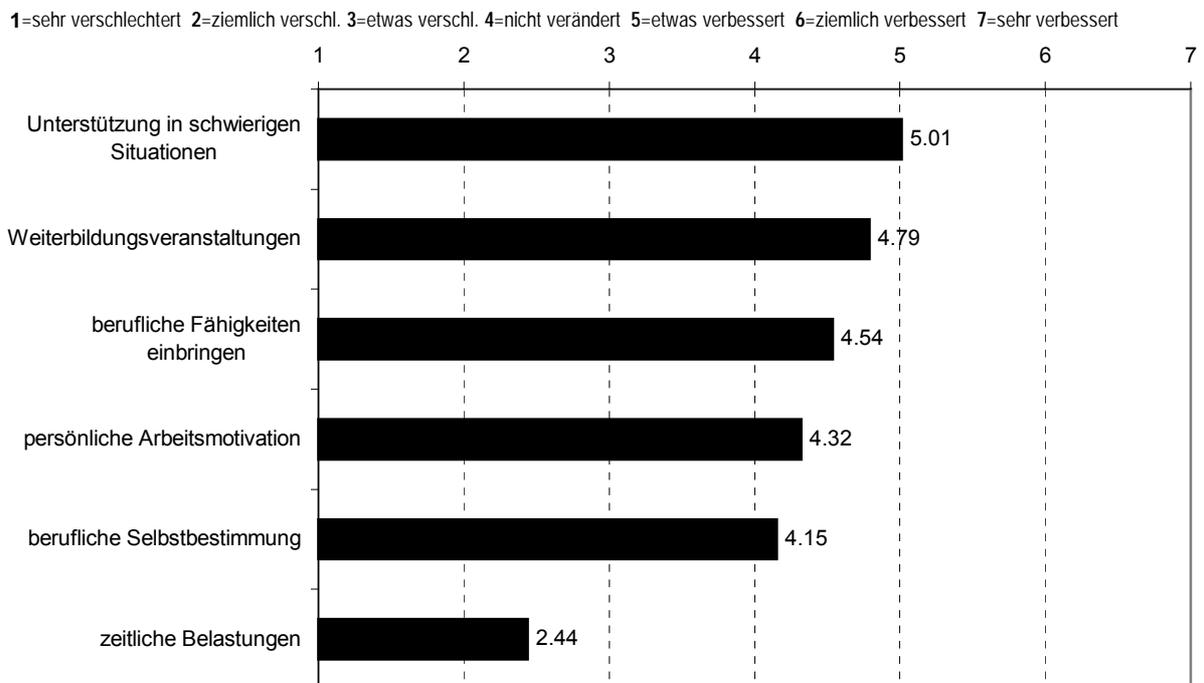
Deutlich ersichtlich ist, dass in der Gesamtwirkung des TaV-Projekts im Bereiche der *organisationellen* Entwicklungen die höchsten Verbesserungswerte erreicht wurden. Gleichzeitig hat sich auch die personelle Integration (Teamorientierung) stark verbessert (Variablen 1-3). Die Wirkungen auf den Ebenen *pädagogische Entwicklung* und *Behördenkooperation* sind etwas weniger stark ausgeprägt und/oder weniger homogen, aber ebenfalls deutlich positiv. Im Bereich lokale Ausrichtung und Elternmitwirkung sind die positiven Projektwirkungen noch am wenigsten ausgeprägt.⁹

⁹ In vielen Schulen ist der Entwicklungsbereich „Elternarbeit“ schwerpunktmässig erst im 3. Projektjahr geplant und konnte daher von der Evaluation nicht erfasst werden.

2.3. Wirkungen des TaV-Projekts auf der Ebene Arbeitsplatzqualität

Die nachfolgende Übersicht zeigt die Auswirkungen der Projektentwicklung auf die Arbeitsplatzsituation der befragten Lehrpersonen.

Abbildung 6: Auswirkungen auf Arbeitsplatzqualität



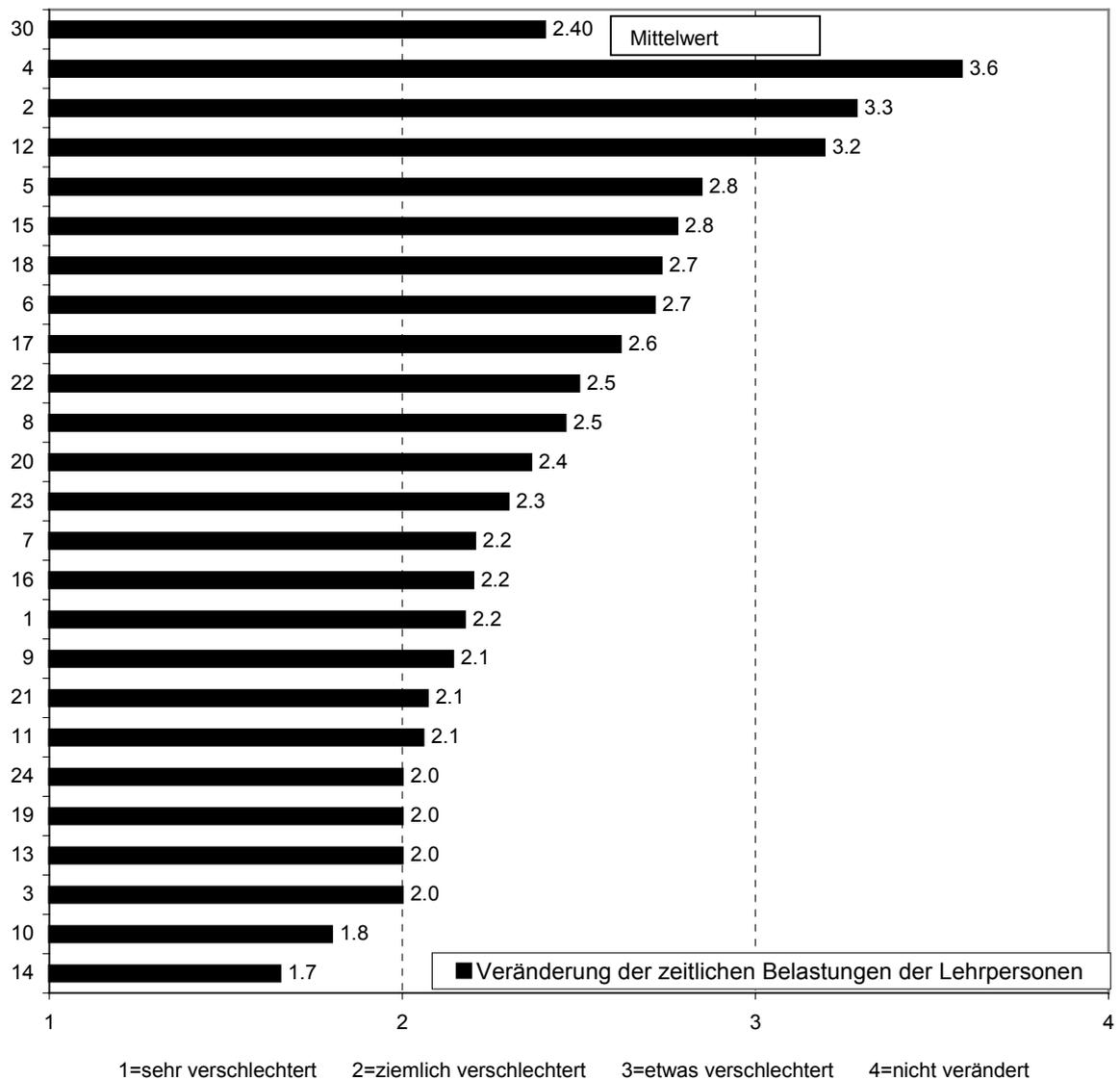
Projektwirkungen auf die Arbeitsplatzqualität (Schlussfolgerung 4)

Die bisherigen Projektwirkungen auf die Arbeitsplatzqualität lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die zeitlichen Belastungen der Lehrpersonen haben sehr stark zugenommen und werden als mehr oder weniger markante Arbeitsplatzverschlechterung wahrgenommen.
- Die Schulleitungen bieten für die Lehrpersonen insgesamt eine relativ hohe Unterstützungsleistung und das TaV-Projekt insgesamt gute Weiterbildungsmöglichkeiten.
- Innerhalb der Projektschulen der 1. Kohorte gibt es deutliche Unterschiede bezüglich der Motivationsverhältnisse der Lehrpersonen. Bei 15 Schulen haben sich die Motivationsverhältnisse eher verbessert, bei 9 Schulen etwas verschlechtert. Der durchschnittliche Motivationswert ist insgesamt leicht positiv. Zwischen Motivation und Belastungszunahme besteht ein relativ enger Zusammenhang. Daher muss dieser Problematik für die weitere Projektentwicklung besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Die nachfolgende Abbildung zeigt wie unterschiedlich diese Belastungszunahmen an den Schulen sind.

Abbildung 7: Überblick über die schulhauspezifischen Belastungsverhältnisse



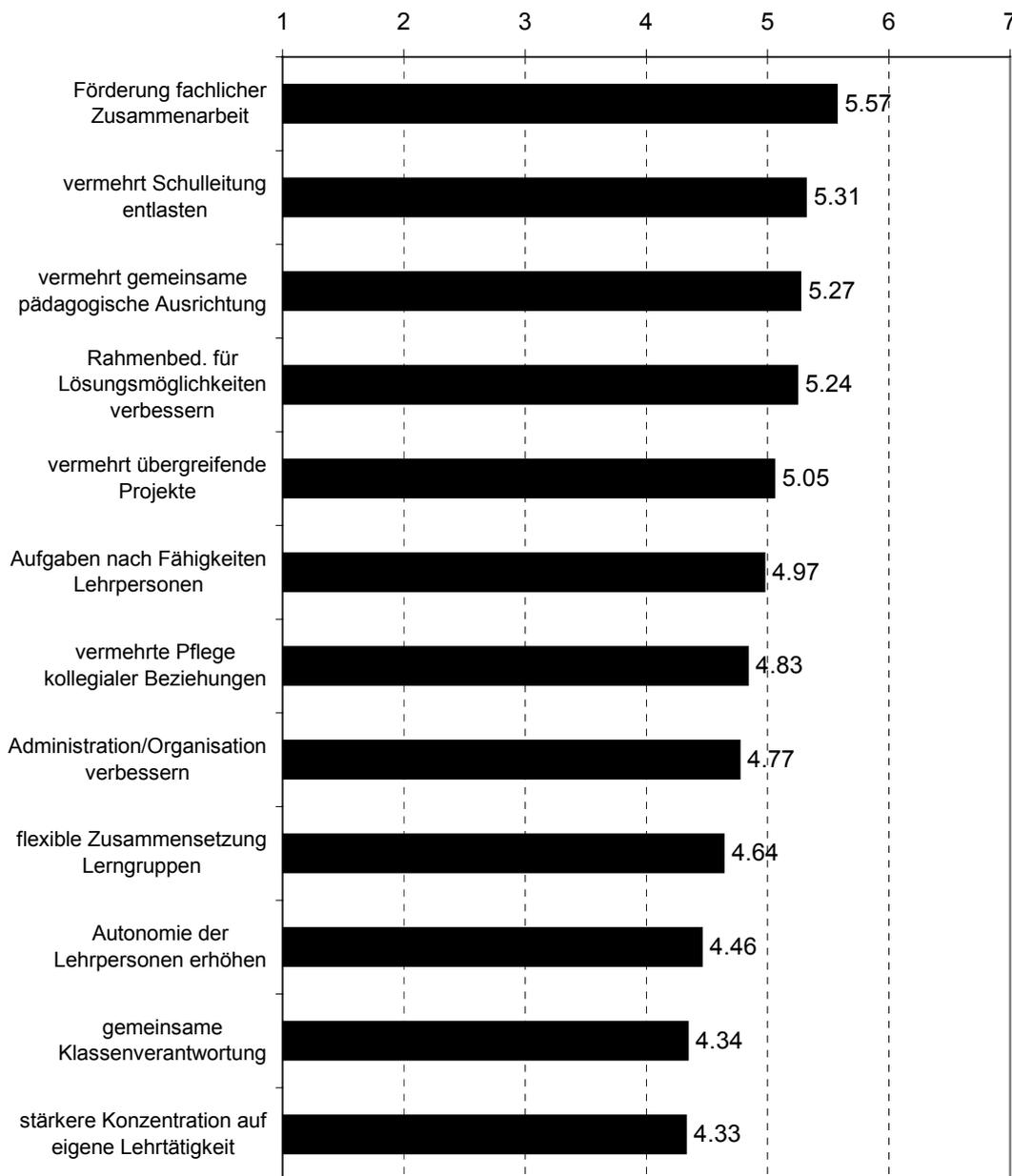
2.4. Entwicklungspräferenzen

Zum Abschluss dieses Überblickskapitels soll aufgezeigt werden, in welche Richtung sich die Lehrpersonen die weitere Projektentwicklung wünschen.

Die nachfolgende Abbildung stellt dar, in welchen Bereichen von Seiten der Lehrpersonen in welchem Ausmass Entwicklungsbedarf resp. Entwicklungsbereitschaft besteht und wie stark Widerstände oder Ambivalenzen ausgeprägt sind.

Abbildung 8: Entwicklungspräferenzen

1=s. starke Ablehnung 2=zieml.starke Abl. 3=teilw. Abl. 4=unentschieden 5=teilw. Zustimmung 6=starke Zust.. 7= s. starke Zustimmung



Entwicklungspräferenzen an den Schulen (Schlussfolgerung 5)

- In den Bereichen fachliche Zusammenarbeit, gemeinsame pädagogische Ausrichtung und klassenübergreifende Projektarbeit besteht aus der Sicht der Lehrpersonen an den Schulen insgesamt ein relativ grosser Entwicklungsbedarf resp. eine hohe Bereitschaft für weitere Entwicklungsinvestitionen. Auch der Wunsch nach vermehrter Entlastung der Schulleitungen muss in diesem Zusammenhang für die weitere Projektentwicklung als sehr positiv gewertet werden.
- Weniger ausgeprägt ist die Bereitschaft zur strukturellen Flexibilisierung in den Schulen (gemeinsame Klassenverantwortung, Flexibilisierung der Lerngruppen, der Lehrerrollen usw.).
- Die vergleichsweise tiefen Werte im Bereiche Organisation/Administration sind Ausdruck dafür, dass an vielen Schulen hier ein positiver Entwicklungsprozess stattgefunden hat und der Entwicklungsbedarf bereits teilweise abgedeckt ist.
- Es ist jedoch nicht zu übersehen, dass diese Ergebnisse auch auf Ambivalenzen und Entwicklungswiderstände hinweisen. Die Werte für eine stärkere Beachtung der Autonomie der Lehrpersonen und Konzentration auf eigene Unterrichtstätigkeit sind zwar tiefer als die eingangs erwähnten Entwicklungspräferenzen, zeigen aber, dass die Entwicklungsprozesse an den Schulen in einem teilweise sehr widersprüchlichen Spannungsfeld zwischen traditioneller Schulhauskultur und kollegialer Kooperation resp. professioneller Leistungssteigerung stehen.

3. Schulhausorganisation

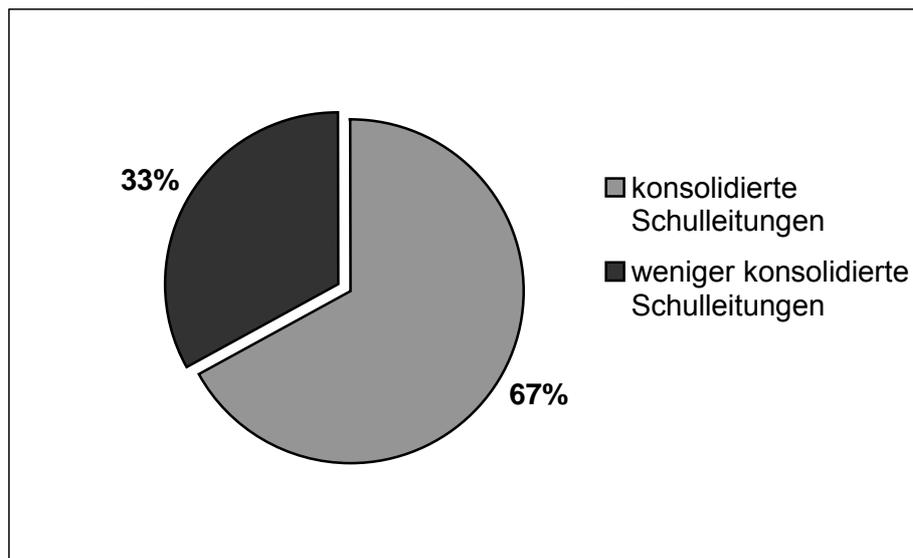
3.1. Deutliche Verbesserungen bei der Installierung von Schulleitungen

Aufgrund der 2. Inventurerhebung kann man insgesamt und in deutlicher Verbesserung zu den Ergebnissen der 1. Inventurerhebung festhalten, dass 2/3 aller Schulleiter/innen resp. Schulleitungen gut installiert und bezüglich Ihrer Aufgabe hoch bis sehr hoch motiviert sind (*Abbildung 9*). Im Unterschied zu den Verhältnissen in der 1. Kohorte haben die zeitlichen Aufwendungen für die Installierung von Schulleitungen und damit verbundene Konflikte abgenommen. Was diese Initialisierungsphase des Strukturaufbaus betrifft, gibt es somit zwischen der 1. und 2. Kohorte bedeutsame Unterschiede:

- Die Befragung im März 1998 bei der 1. Kohorte hat ergeben, dass die Einsetzung einer Schulleitung das erste Projektjahr bei den meisten Schulen relativ stark dominiert hat. Bei ca. $\frac{1}{3}$ aller Schulen hat die Wahl der Schulleiter/innen erst im letzten Quartal des 1. Projektjahres stattgefunden und war relativ häufig durch aufwendige oder problematische Wahlprozedere gekennzeichnet. Bei ca. $\frac{1}{3}$ aller Schulen haben sich in diesem Zusammenhang mehr oder weniger gravierende schulhausinterne personelle Konflikte ergeben. Nur für ca. $\frac{1}{3}$ aller Schulen war das Thema Schulleitung kein Konfliktpunkt und hat keine nennenswerten Probleme erzeugt.
- Im Unterschied dazu haben von den 26 Schuleinheiten der 2. Kohorte 23 ihre Projektarbeit bereits mit einer gewählten Schulleitung begonnen und der Konstituierungsprozess war nicht vergleichbar mit den zeitlichen Aufwendungen und/oder schulhausinternen Konflikten etlicher Schulen der 1. Kohorte.

Bei ca. 2/3 aller Schulen der 2. Kohorte kann man die gegenwärtigen Schulleitungsverhältnisse als relativ konsolidiert bezeichnen (*Abbildung 9*).

Abbildung 9: Konsolidiertheit der Schulleitungsverhältnisse



Als relativ konsolidierte Schulleitungsverhältnisse wurden folgende Merkmalsbeschreibungen der Befragten bewertet:

- Hohe bis sehr hohe Motivation aller Schulleiter/innen für ihre Aufgabe.
- Eingespielte Schulleitungsverhältnisse (personell, strukturell, arbeitstechnisch), die sich bewährt haben und so weitergeführt werden sollen.
- Positive Gesamteinschätzung des bisherigen Projektverlaufs und positive Einschätzung der weiteren Projektentwicklungsperspektiven.
- Keine gravierenden Probleme mit Schulbehörden und bezüglich Projektakzeptanz in der Lehrerschaft (Motivationsprobleme).

Als (noch) nicht konsolidierte Schulleitungsverhältnisse wurden folgende Merkmalsbeschreibungen bewertet:

- Eingeschränkte Motivation von Schulleiter/innen wegen zeitlichen Belastungen, Rollenproblemen, Motivations- resp. Akzeptanzverhältnissen im Lehrkörper usw.
- Problematische Kooperationsverhältnisse mit Schulbehörden (Kompetenzprobleme).
- Personelle und/oder strukturelle Anpassungsnotwendigkeiten resp. Veränderungen auf der Ebene Schulleitung (z.B. Reduktion einer 3er Schulleitung auf eine 1er oder 2er Personenleitung, notwendige Neuverteilung der Schulleitungsaufgaben).

3.2. Das Koleitungsmodell hat sich weiter etabliert

Wir haben bereits im 1. Inventarbericht auf die grosse Zahl von Koleitungen (2er und 3er Schulleitungen) aufmerksam gemacht und in diesem Zusammenhang auf zwei unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten dieses Sachverhalts hingewiesen.

Man kann, mit Blick auf traditionell-bürokratische Führungskonzepte, Koleitungen als Übergangserscheinungen interpretieren im Sinne eines sukzessiven Anpassungsprozesses der Schulen an organisationsinterne Hierarchisierung. Unter diesem Blickwinkel müssten Koleitungen als situativ bedingte, mehr oder weniger zweckmässige, aber grundsätzlich nicht optimale Führungsform angesehen werden.

Im Unterschied dazu kann man Koleitungen als ein für die Volksschule adäquates Führungsmodell verstehen, das sowohl führungsstrategisch wie auch ökonomisch im Vergleich mit traditionellen Führungsmodellen ein gleichwertiges, möglicherweise gar besseres Leistungsprofil aufweist.

Auf dem Hintergrund dieser Problemstellung haben wir bei der Evaluation den Schulleitungsformationen und ihren Leistungsmöglichkeiten besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Diese Problemstellung ist für die weitere Schulentwicklung von grosser Bedeutung und lässt sich aufgrund der vorliegenden Evaluationsergebnisse jedoch noch nicht abschliessend empirisch beurteilen.

Wie die Tabelle 3 zeigt, hat sich im Vergleich zwischen der 1. und 2. Kohorte der Anteil an Koleitungen überproportional erhöht und der Anteil an 1er Leitungen entsprechend reduziert.

Tabelle 3: Verteilung der Schulleitungsformationen

Schulleitungsformationen	1. Kohorte		2. Kohorte		Alle	
Einpersonen-Schulleitungen	9	42%	2	8%	11	23%
Zweipersonen-Schulleitungen	9	42%	16	61%	25	54%
Dreipersonen-Schulleitungen	3	16%	8	31%	11	23%
Total (Schulen)	21	100%	26	100%	47	100%

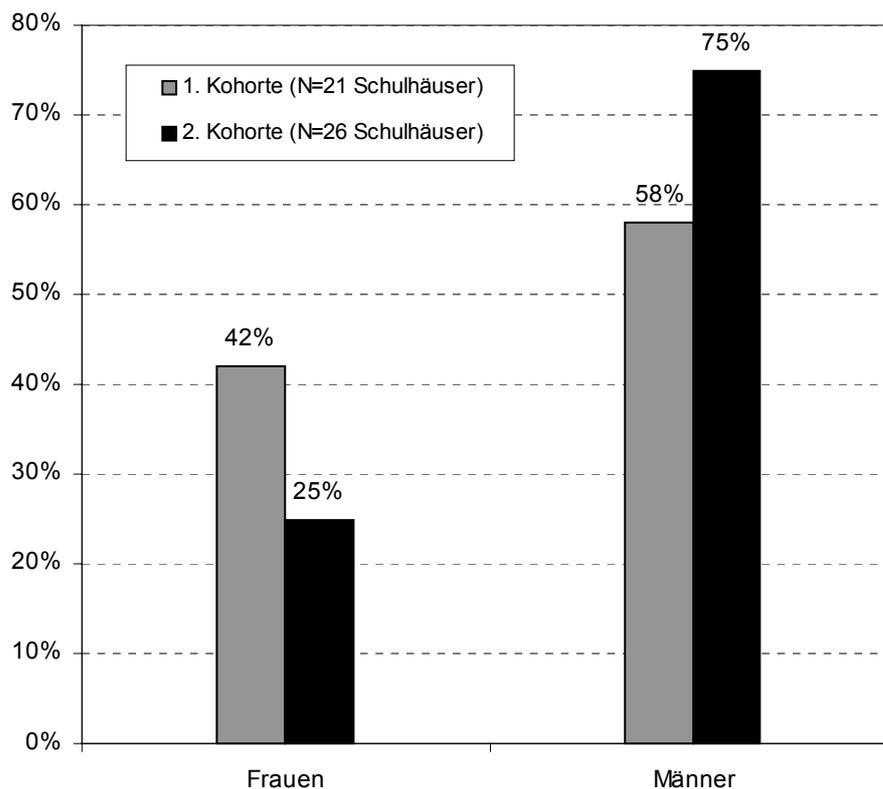
Bei den Koleitungen fällt grundsätzlich auf, dass

- mehrheitlich zeitlich gleichwertige Rollen bestehen; d.h. die Entlastungsstunden werden in der Regel in 2 oder 3 gleich grosse Zeitressourcen aufgeteilt.
- im Vergleich mit der 1. Kohorte die Rollendifferenzierung in den Koleitungen zugenommen hat; d.h. bei vielen Schulleitungen besteht eine mittlere bis starke Aufgabenteilung. Dabei fällt auf, dass bei den Aufgabenteilungen in den Schulleitungen in erster Linie die Motivation und Fähigkeiten der Schulleiter/innen berücksichtigt werden und nicht typische Rollenmuster wie innen vs. aussen, Finanzen vs. Pädagogik usw. In den meisten Koleitungen bestehen deshalb relativ gleichwertige Rollen.
- nach Aussagen der meisten Befragten der schulleitungs-interne Koordinationsaufwand relativ gering ist und Rollenkonfusionen (an wen muss man sich mit welchem Problem in der Schulleitung wenden) eher selten sind. Der Aufwand für die schulleitungs-internen Diskussionen scheint sich durch erleichterte Konsensfindung im Lehrkörper auszuzahlen.
- sich im Vergleich mit der 1. Kohorte der Anteil an Frauen in Schulleitungsfunktionen von über 40% auf 25% reduziert hat. Dies dürfte mit dem höheren Anteil an Oberstufen in der 2. Kohorte zusammenhängen.

Tabelle 4: Vergleich zwischen Frauen und Männern in SL-Funktionen

Geschlecht	1. Kohorte		2. Kohorte		Alle	
Frauen	16	42%	14	25%	31	32%
Männer	23	58%	42	75%	65	68%
Total (Schulleiter/innen)	40	100%	56	100%	96	100%

Abbildung 10: Verhältnis der Geschlechter in SL-Funktionen



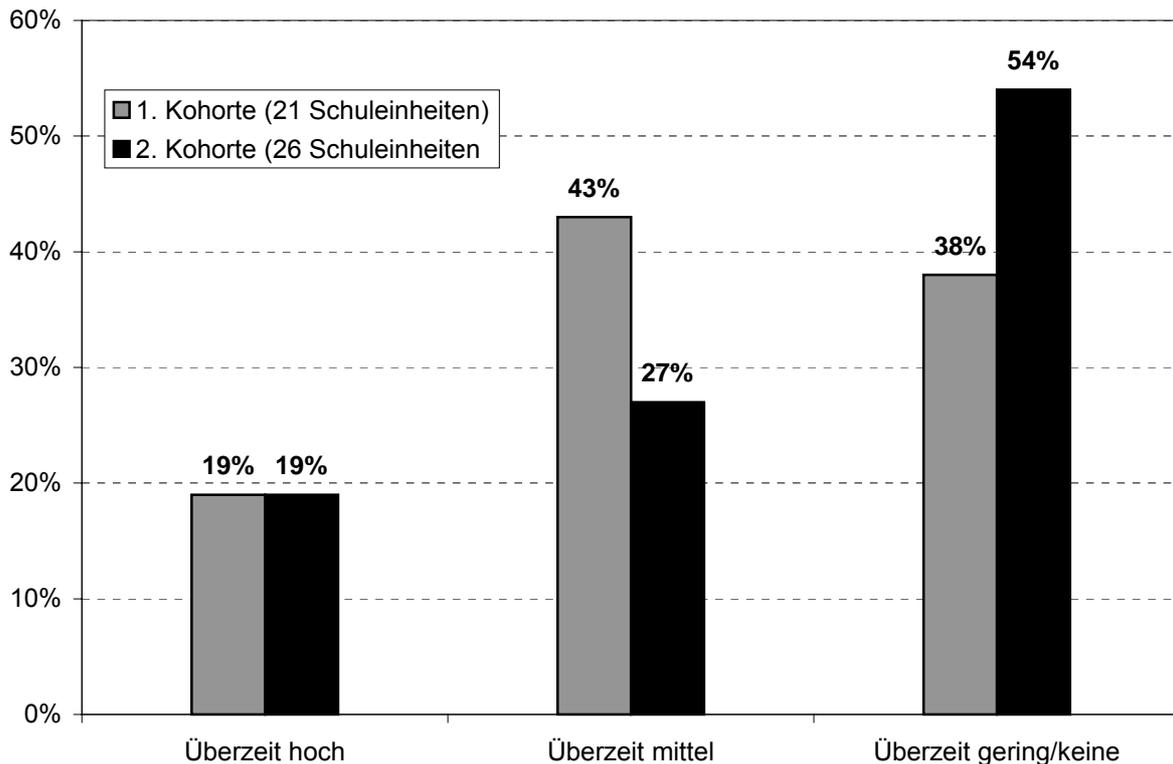
3.2. Die zeitliche Belastung der Schulleiter/innen

Im Vergleich mit der 1. Inventarbefragung haben sich die Probleme bezüglich zeitlicher Be- und Überlastungen der Schulleitung etwas entschärft. Der Anteil an extremen Überstundenwerten hat sich reduziert und der zeitliche Belastungsfaktor ist auch in der subjektiven Wahrnehmung bei den Schulleiter/innen nicht mehr so häufig Problemfaktor Nummer 1. Ein empirischer Vergleich der Überzeiten (d.h. der zeitlich nicht abgegoltenen Leistungen für Schulleitungsaufgaben) zwischen beiden Kohorten bestätigt diesen Eindruck aus den Interviews.

Tabelle 5: Überzeit der Schulleiter/innen

Überzeit	1. Kohorte		2. Kohorte		Alle	
hoch (<80%)	4	19%	5	19%	9	19%
mittel (40-79%)	9	43%	7	27%	16	34%
gering/keine (0-39%)	8	38%	14	54%	22	47%
Total (Schulen)	21	100%	26	100%	47	100%

Abbildung 11: Vergleich der SL- Überzeiten zwischen der 1. und 2. Kohorte



Im Unterschied zur 1. Inventarerhebung sind nicht mehr die zeitlichen Belastungen, sondern unvereinbare Rollenanforderungen die häufigst genannten Probleme der Schulleiter/innen. Etwas mehr als die Hälfte aller befragten Schulleiter/innen fühlen sich überfordert durch die Rollenanforderungen als Schulleitungsmitglied und Klassenlehrer/in und befürchten, diesen beiden Aufgaben langfristig nicht angemessen gerecht werden zu können.

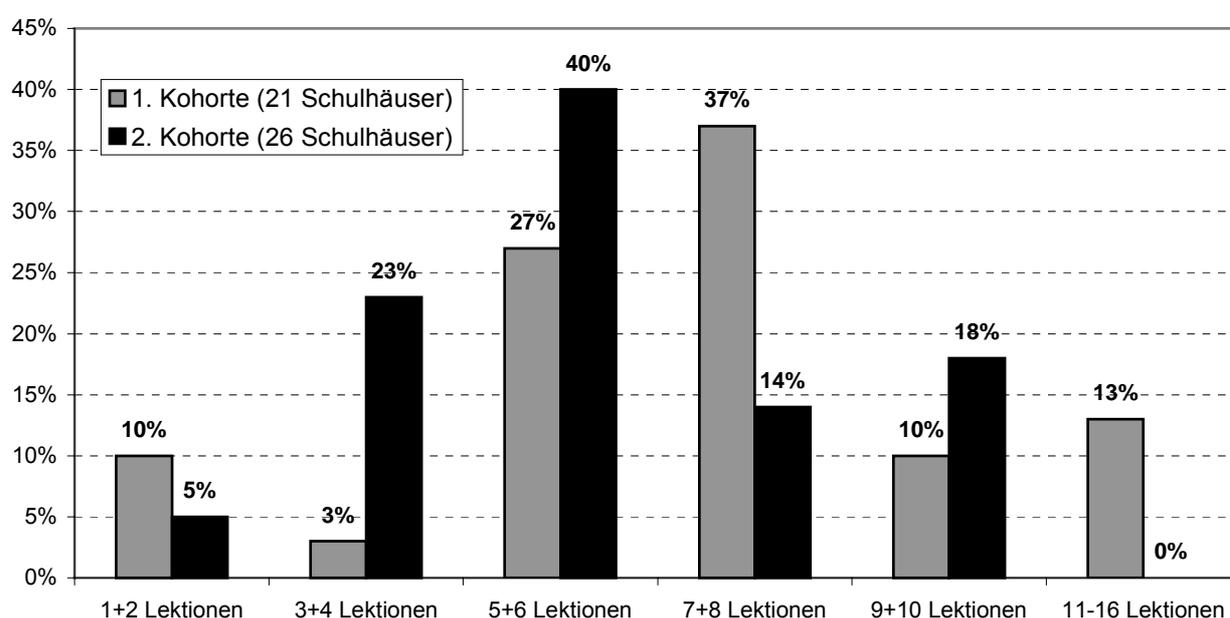
3.3. Unterschiedliche Schulleitungsrollen und -formationen

Die im *Abschnitt 3.2* dargestellte Entwicklung in Richtung Koleitungen hat zwangsläufig Auswirkungen auf die Rollengestaltung der Schulleiter/innen. Bei ca. 60% aller Schulen bei der Kohorten würde eine Zusammenfassung der Schulleitungsressourcen auf eine Leitungsperson strukturell zu einem Hauptamt Schulleitung führen. Wie *Abbildung 12* zeigt, schafft die gegenwärtige Praxis ein höchst heterogenes Feld von zwei extremen und schwach besetzten Positionen „Nebenamtschulleiter/innen“ und „Hauptamtschulleiter/innen“ und einem breiten Mittelfeld von Mischrollen.

Tabelle 6: Entlastung der Schulleiter/innen

Entlastungslektionen	1. Kohorte		2. Kohorte		Alle	
1+2 Lektionen	4	10%	3	5%	7	7%
3+4 Lektionen	1	3%	13	23%	14	15%
5+6 Lektionen	11	27%	22	40%	33	34%
7+8 Lektionen	15	37%	8	14%	8	24%
9+10 Lektionen	4	10%	10	18%	14	15%
11-16 Lektionen	5	13%	-	-	5	5%
Total (Schulleiter/innen)	40	100%	56	100%	96	100%

Abbildung 12: Schulleitungsrollen



Es ist offensichtlich, dass die Rollen- und Arbeitsprofile von Schulleiter/innen sehr unterschiedlich sind und dass sich eine sehr heterogene neue Schulleitungskultur entwickelt hat, die von vielen jeweils sehr situativen Faktoren geprägt wird.

Schon in der Inventarerhebung in der 1. Kohorte hat sich gezeigt, dass es zwischen Schulgrösse, Stufe, zeitlichen Belastungen und Schulleitungsformationen usw. wenig empirische Zusammenhänge gibt. D.h. in beiden Kohorten gibt es viele Beispiele von grossen und kleinen Schulen mit jeweils hohen, mittleren und tiefen zeitlichen Belastungen, alle Variationen von Schulleitungsformationen sowie Beispiele für tiefe, mittlere und starke Rollendifferenzierung.

Es hängt daher von jeweils schulhauspezifischen strukturellen und personellen Besonderheiten ab, welche Art von Schulleitung entsteht, wie sie zeitlich be- resp. überlastet ist, welche Art von Leistungsprofil eine Schulleitung entwickelt (*Abschnitt 3.4.*) und wie sich die Schulleitungssituation im Verlauf der Zeit entwickelt und bewährt usw.

Im Sinne von bisher beobachtbaren Tendenzen kann man lediglich feststellen, dass

- in kleinen Schulen hohe zeitliche Belastungen etwas häufiger sind;
- in Oberstufen insgesamt ein höherer Grad an Rollendifferenzierung besteht;
- relativ häufig 3er Schulleitungen in einer 2. Phase zu 1er oder 2er Schulleitungen umgestaltet werden (müssen).

3.4. Unterschiedliche Schulleitungs-Leistungsprofile

Die strukturelle Heterogenität der Schulleitungsformationen hat jedoch noch tieferliegende Ursachen. Sie ist Ausdruck dafür, dass der Aufbau von Führungsleistungen an den Schulen unter den gegenwärtigen Bedingungen auf allen Entwicklungsebenen Neuland für die Schulen wie auch die Schulleitungen ist.

Die neuen Schulleitungen sind Kristallisationspunkte für

- die Einführung von schulinterner Hierarchie und verbesserter Schulhausorganisation.
- die Neuorganisation der Kompetenzverhältnisse zwischen Schule und Behörden.
- eine Neuorientierung der Schulen gegenüber Standort und Einführung von Elternmitwirkung.
- gesteigerte Ansprüche an pädagogische Entwicklungsarbeit und Qualitätssicherung.

Bei der gegenwärtigen Strukturverfassung von Schulen, die weder über eine Tradition schulinterner Hierarchie noch über organisationelle Formen von Arbeitsteilung verfügen, kann keine Schulleitung diesen verschiedenen Ansprüchen gleichzeitig gerecht werden. Gleichzeitig bestehen enge Wechselwirkungen zwischen dem Leistungsprofil von Schulleitungen und den schulhauspezifischen Entwicklungsmustern. Anders formuliert: Die schulhauspezifische Entwicklungsdynamik prägt das funktionale Entfaltungs- und Leistungsprofil von Schulleitungen sehr stark.

Unter diesem Blickwinkel muss man Kollectionen sowohl als

- Fachteams verstehen, die erste Formen von arbeitsteiliger Differenzierung einführen und ermöglichen

wie auch als

- Konsensgremium und Legitimationsbasis für die neuen Leitungsansprüche, um eine verbesserte Schulhausorganisation zu entwickeln und durchzusetzen.

Bei 1er Leitungen sind die grossen Unterschiede hinsichtlich des funktionalen Leistungsprofils von Schulleitungen besonders auffallend, z.B. deutliche Schwerpunktbildung im Bereich

- Schulhausorganisation, -administration und Behördenarbeit
- schulinterner Integrationsarbeit/Kooperation/Animation
- Beratung von Lehrpersonen, Unterstützungsleistungen
- Pädagogische Entwicklungsarbeit usw.

Bei Kollectionen ist deutlich eine breitere funktionale Orientierung der Schulleitungen zu beobachten.

Die nachfolgende Zusammenstellung der Zeitinvestitionen für die verschiedenen Entwicklungsbereiche soll die unterschiedlichen Leistungsprofile der Schulleitungen illustrieren.

Tabelle 7: Eckwerte der Zeitanteile für Schulleitungsaufgaben

Schulleitungs-Bereiche	Tiefste Werte	Höchste Werte	Durchschnitt
Administration und Organisation	10%	65%	33%
Beratung der Lehrpersonen	2%	31%	11%
Schulentwicklung (inhaltlich, päd.)	1%	39%	22%
Arbeit für die Behörden	5%	42%	15%
Quartierarbeit (inkl. Elternarbeit usw.)	1%	16%	8%
Weiterbildung	1%	20%	10%

Im Vergleich mit der 1. Kohorte fällt bei den Schulleitungen der 2. Kohorte weiter auf, dass der Umgang mit der Rollenvielfalt und den Rollenambivalenzen (Spannungsfeld zwischen Mitsprache der Lehrer/innen und Leitungsansprüchen der Schulleiter/innen) eher besser gelingt. Das hängt möglicherweise jedoch auch damit zusammen, dass in der 2. Kohorte die meisten Projektschulen schon mit einer gewählten Schulleitung ihre Projektzeit begonnen haben. Aufgrund von einigen Beispielen aus der 1. Kohorte lässt sich zeigen, dass auch relativ konsolidierte Schulleitungsverhältnisse im Verlauf der Projektzeit unerwartet destabilisiert werden können.

Unsere Befragungen zeigen aber auch, dass in allen Projektschulen die Schulleiter/innen unter einem enormen Druck stehen Schulentwicklungsinvestitionen auf konkrete schulpraktische und schülernahe Bereiche auszurichten. Dies hängt damit zusammen, dass sowohl Projektbefürworter/innen wie auch -gegner/innen die Reformqualitäten an den Auswirkungen ihrer individuellen Schulpraxis messen. Die Erfahrung zeigt, dass auch engagierte Projektbefürworter/innen ihre Reformbereitschaft nur aufrechterhalten, wenn die Projektentwicklung auf der Ebene ihrer Unterrichtspraxis konkrete Entwicklungen und Verbesserungen ermöglicht und dass den Widerständen von Projektskeptiker/innen nur durch Erfolge auf dieser Ebene konstruktiv beizukommen ist. Das TaV-Projekt steht daher auf lokaler Ebene insbesondere von Seiten der Lehrerschaft unter einem starken und zeitlich wenig flexibilisierbaren Erfolgsdruck praxisnaher Schulentwicklung.

Die Schulleitungsverhältnisse (Schlussfolgerung 6)

Ungeachtet vieler noch ungelöster Teilprobleme beurteilen die Schulleiter/innen die aktuelle Situation und die mittelfristigen Schulentwicklungsperspektiven optimistisch.

Dank der Schulleitungsressourcen, Ausbildungsverhältnisse und dem vielseitigen interschulischen Erfahrungsaustausch hat sich eine „Schulleitungskultur“ entwickelt, welche die Einrichtung der Schule als Handlungs- und Verantwortungseinheit ermöglicht und rascher etablieren wird, als aufgrund der ersten Evaluationsergebnisse zu erwarten war (E1a, B1a).

Sowohl inhaltlich wie auch strukturell bestehen grosse Unterschiede bezüglich der Rollenprofile von Schulleitungen, die erst im Rahmen von längerfristigen Evaluationen bewertet werden können. Wir denken, dass es angemessen ist, die praktizierte Vielfalt von Schulleitungsformen weiterhin zu ermöglichen. Es gibt Hinweise, dass Schulleitungsausbildung und Erfahrungsaustausch wirkungsvolle Instrumente sind, um die leistungsfähigeren Schulleitungsformen zu favorisieren und zu etablieren.

4. Pädagogische Entwicklungen

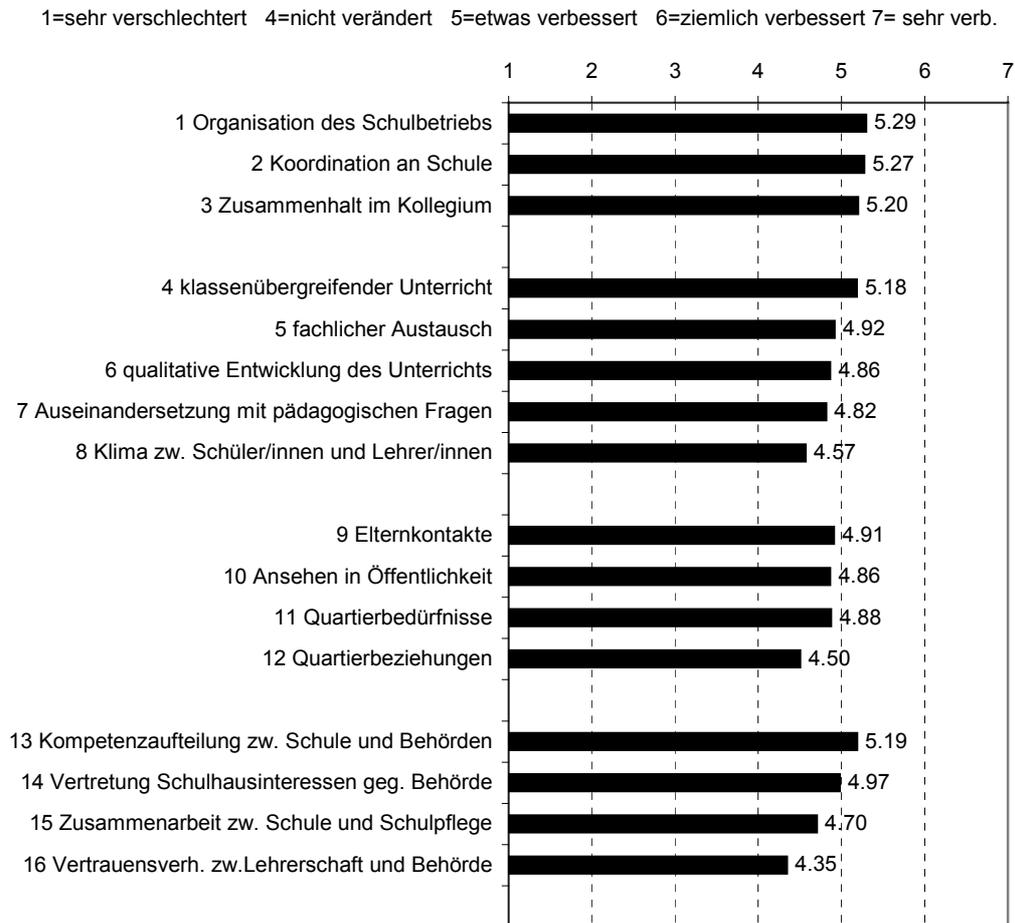
Eine Kernfrage, die von der Evaluation beantwortet werden soll ist, ob und in welchem Ausmass das TaV-Projekt die pädagogische Entwicklung an den Schulen fördert und die Qualität der Schulen verbessert. Diese Frage beschäftigt nicht nur schulpolitische Akteur/innen, sondern – wie unsere Lehrpersonenbefragungen gezeigt haben – ebenso sehr auch viele Lehrpersonen der Projektschulen. Mit dieser Fragestellung ist häufig eine Befürchtung oder Kritik verknüpft, dass die Investitionen für dieses Projekt mehrheitlich struktureller Art seien (Einführung von Schulleitungen, Erarbeitung von Organisationsstatuts und Leitbildern usw.) und wenig Verbesserungen auf der Ebene konkreter schulischer Lehr- und Lernkultur bewirken.

Eine systematische Unterscheidung zwischen strukturell-organisatorischer und pädagogischer Entwicklung ist jedoch nicht nur empirisch kaum möglich, sondern auch theoretisch fragwürdig. Nachhaltige Schulentwicklung setzt grundsätzlich ein aufeinander abgestimmtes Zusammenwirken von schulorganisationellen (strukturellen) und pädagogischen (inhaltlich-funktionalen) Entwicklungen voraus. Das schliesst nicht aus, dass in einzelnen Phasen der Entwicklungsprozesse aber auch langfristig die Gewichtungen zwischen beiden Entwicklungsebenen schulhausspezifisch sehr unterschiedlich sein können.

4.1. Die pädagogischen Wirkungen

Aufgrund der Lehrpersonenbefragung aller Schulen der 1. Kohorte lässt sich belegen, dass die Wirkungen bei den vier pädagogischen Variablen 4-8 („Klassenübergreifender Unterricht“ bis „Klima zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen“) zwar weniger ausgeprägt sind als die organisatorischen Wirkungen (Variablen 1-3), aber insgesamt ebenfalls positiv bewertet werden.

Abbildung 13: Die Wirkungen des TaV-Projektes aus der Sicht der Lehrpersonen



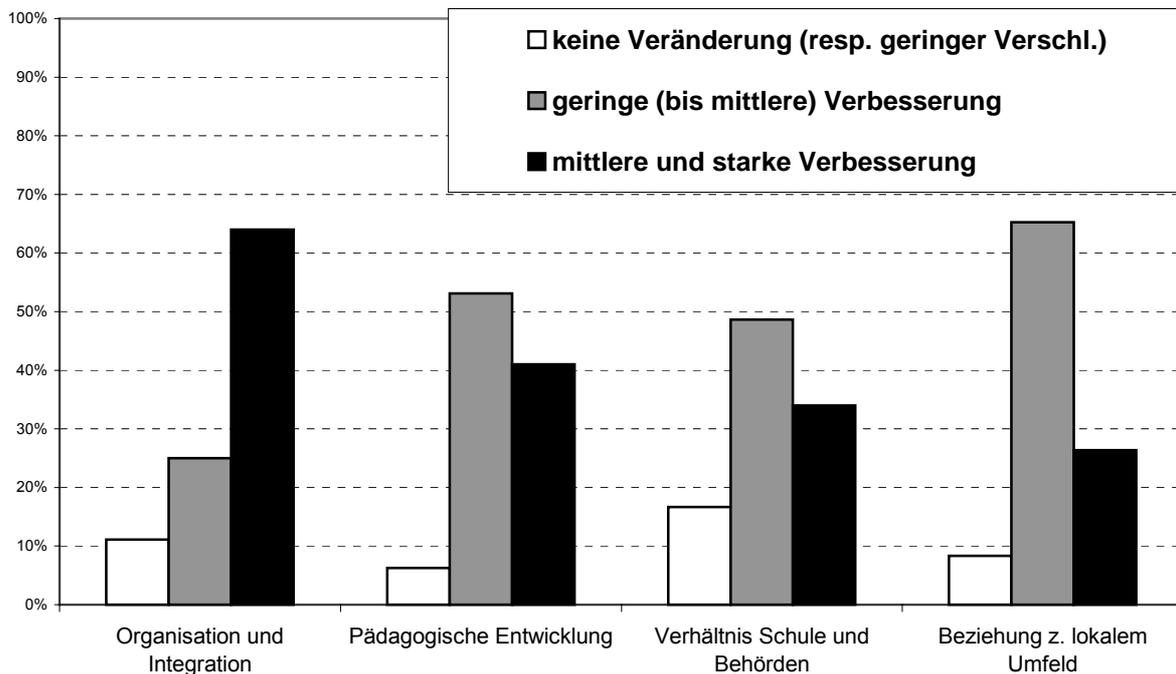
Auch bei den pädagogischen Wirkungen gibt es wie bei allen anderen Bereichen zwischen den Schulen grosse Unterschiede. Die nachfolgende Tabelle zeigt die Verteilung der schulhauspezifischen Mittelwerte auf den verschiedenen Entwicklungsebenen.

Tabelle 8: Verteilung der schulhausspezifischen Wirkungen

Entwicklungsbereiche	Anzahl Schulen mit ...			
	keiner Veränderung (resp. geringer Verschlechterung) 3.1.- 4.0	geringer (bis mittlerer) Verbesserung 4.1.-5.0	mittlerer (bis starker) Verbesserung 5.1.-6.0	starker (bis sehr starker) Verbesserung 6.1.-7.0
Organisation und Integration				
Organisation der Schule	2	5	13	4
Koordination Schulbetrieb	2	8	12	2
Zusammenhalt Kollegium	4	5	12	3
Pädagogische Entwicklung und Unterricht				
klassenübergreifender Unterricht	0	12	12	0
fachlicher Austausch	1	15	8	0
Arbeit an pädagogischen Fragen	2	14	7	1
Qualitative Entwicklung Unterrichts	3	10	11	0
Verhältnis Schule und Behörden				
Kompetenzaufteilung Schule Behörden	1	9	13	1
Vertretung Schulhausinteressen	3	12	9	0
Vertrauensverhältnis Schule Behörden	8	14	2	0
Umweltbeziehungen				
Elternkontakte	1	14	9	0
Quartierbeziehungen	5	17	2	0
Ausrichtung auf Quartierbedürfnisse	0	16	8	0

Vergleicht man die schulhausspezifischen Wirkungen in den einzelnen Bereichen, zeigen sich doch bedeutsame Unterschiede hinsichtlich der bisherigen Gesamtwirkungen des TaV-Projekts. Insbesondere der Unterschied zwischen den organisatorischen und pädagogischen Gesamtwirkungen ist – wie die nachfolgende Abbildung zeigt – aus dieser Sicht relativ ausgeprägt.

Abbildung 14: Unterschiedliche Gesamtwirkungen der TaV-Projektes



Die Abbildung zeigt, dass die Lehrpersonen von ca. 60% aller Schulen im Bereiche organisatorischer Entwicklung eine mittlere bis starke positive Veränderung wahrnehmen, während bei den pädagogischen Entwicklungen die Bewertung „geringe bis mittlere Entwicklung“ mit ca. 50% dominiert und deutlich weniger positiv ausgeprägt ist. Dieser Befund muss jedoch auf dem Hintergrund verschiedener zeitlich/situativer Erhebungsbedingungen und kohortenspezifischer Besonderheiten relativiert werden und darf noch nicht verallgemeinert werden hinsichtlich grundsätzlicher und zukünftiger Projektwirkungen und – Entwicklungsperspektiven.

Die nachfolgenden Ausführungen über qualitative Aspekte der pädagogischen Entwicklungen bilden eine weitere Grundlage für die Interpretationen und Schlussfolgerungen des oben dargestellten Evaluationsbefundes.

4.2. Qualitative Aspekte der pädagogischen Entwicklungen

Schulentwicklung kann in sehr unterschiedlichen Strukturformen geschehen, aber sie vollzieht sich immer in Form von schulhausinternen Kooperationsformen und Arbeitsstrukturen. Das können eher informelle Veranstaltungen sein wie z.B. ein „Pädahöck“, temporäre oder fest eingerichtete Arbeitsgruppen, reguläre Teamsitzungen oder einzelne Fortbildungstage. Die typischen Strukturformen sind:

- Schulkonvents resp. Teamsitzungen, Schulleitungs-Sitzungen und/oder schulhausinterne Steuergruppen (z.B. erweiterte Schulleitungen)
- Zusammenarbeit und/oder Koordination in Jahrgangsteams und/oder Stufenkonvents

- temporäre und/oder zeitlich limitierte Arbeitsgruppen (resp. Projektgruppen, Ressorts)
- Ressortverantwortliche resp. beauftragte Lehrpersonen für spezielle Aufgaben
- Teaminterne Fortbildungen (selten auch Team-Supervision)

In allen diesen Arbeitsformationen wird administrativ-organisationelle wie auch inhaltlich-pädagogische Entwicklungsarbeit geleistet, wenngleich mit jeweils sehr unterschiedlichen Anteilen und in verschiedenartigen Problemzusammenhängen.

Um diese qualitative Ebene der Schulentwicklung zu erfassen haben wir die Aktivitäten der Schulen in 3 Haupt- und 9 Teilbereiche unterteilt (*Tabelle 8*):

Tabelle 9: Bereiche, Arbeitsformen und Themen der Schulentwicklung

Hauptbereiche	Teilbereiche	Themen / Problembereiche für Arbeitsgruppen (AGs), Projektgruppen (PrG), Kommissionen, Gefässe
Schulhausorganisation	Führung + Mitsprache	Sitzungen Konvent- und Teamsitzungen sowie Jahrgangsteams
	Organisation und Planung	Organisation, Konzepte, Finanzen, Infrastruktur und Infofluss
	Koordination	Schul- und Unterrichtsorganisation
Pädagogik	Schulkultur	Schulhauskultur Schülermitsprache
	Unterricht	Unterricht und Pädagogik: Lehren, Lernen und schulinterne Fortbildungen
	Qualitätssicherung	Hospitation Kollegenfeedback
Eltern und lokales Umfeld	Öffentlichkeitsarbeit	Anlässe und externe Beziehungen Öffentlichkeitsarbeit, Elternbefragungen
	Prävention und Dienste	Präventionsprojekte, Schulsozialarbeit, Gesundheit
	Elternwirkung	Elternmitwirkung

Dem Bereich **Schulhausorganisation** wurden alle Gremien zugeordnet, die schwerpunktmässig mit Planungs- und Entscheidungsprozessen sowie mit Schulhausorganisation und Schulkoordination befasst sind. Zwar werden in diesen Gremien und Entwicklungsformationen häufig auch pädagogische Probleme bearbeitet oder diskutiert, aber ihre Hauptfunktion liegt im Aufbau und der Etablierung schulhausinterner Organisations- und Kooperationsstrukturen.

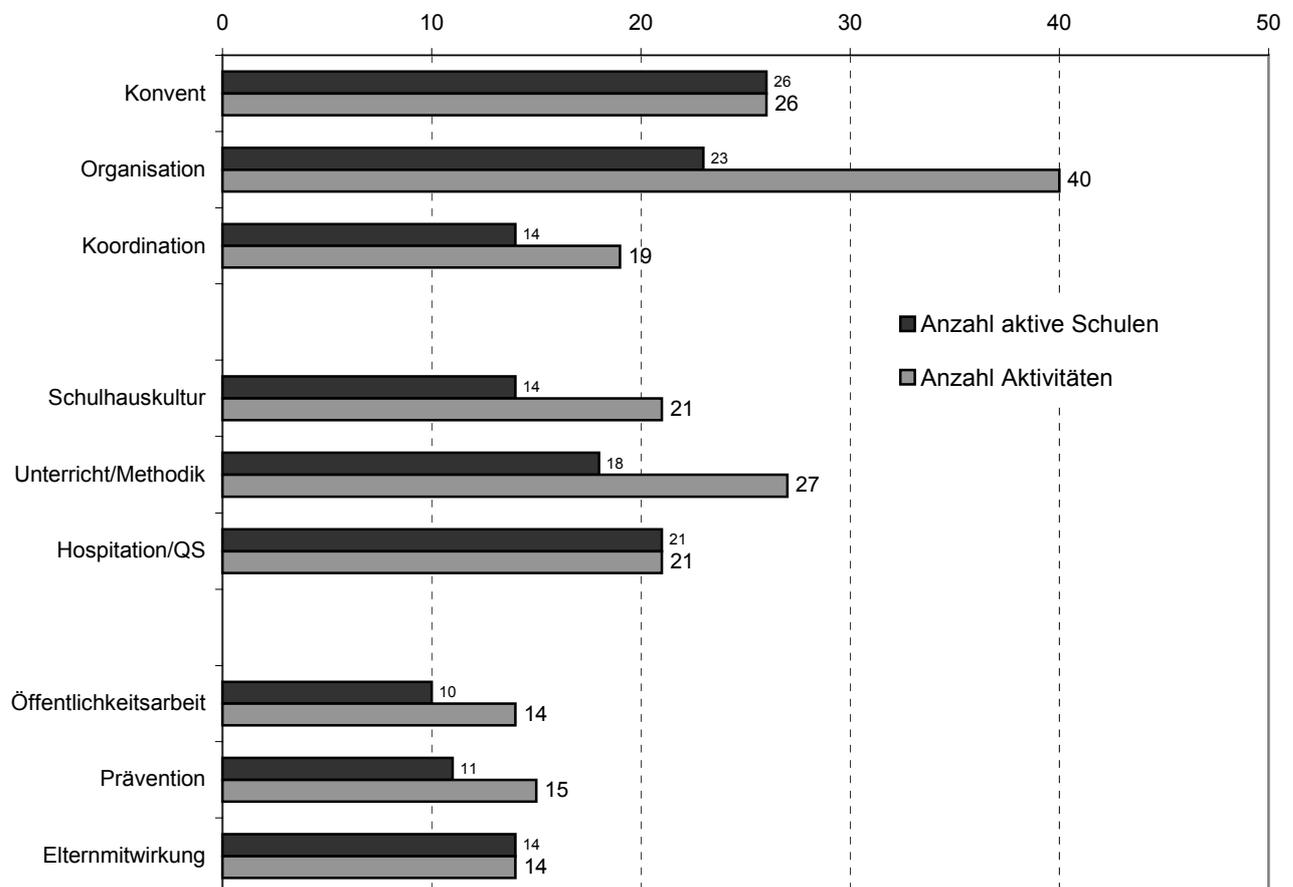
Im Unterschied dazu wird im Bereich **Pädagogik** inhaltliche pädagogische Entwicklungsarbeit (im engeren Sinne) geleistet in Form von Projekten resp. Arbeitsgruppen oder Arbeiten einzelner Lehrpersonen. In diesem Bereich haben wir drei Themenbereiche unterschieden:

- Schulhauskultur
- Pädagogik (Methodik, Didaktik) und
- Hospitation resp. Qualitätssicherung

Dem Bereich **Quartier/lokales Umfeld und Elternmitwirkung** haben wir Aktivitäten resp. Arbeitsgruppen zugeordnet, die sich mit Öffentlichkeitsarbeit und externen Anlässen sowie Präventionsprojekten (u.a. auch Schulsozialarbeit) befassen. Als dritter Teilbereich wurde hier die Mitwirkung der Eltern erfasst.

Die nachfolgende Abbildung zeigt, wie viele Schulen zum Zeitpunkt der Erhebung in den verschiedenen Entwicklungsbereichen aktiv resp. passiv waren. Da Schulen in einzelnen Schulentwicklungsbereichen mit mehr als einer Arbeitsgruppe vertreten sein können, ist die Anzahl der Aktivitäten häufig höher als die Anzahl der Schulen. Weil sich diese Befragung (Eb2) auf die Inventarerhebung der 2. Kohorte mit insgesamt 26 Projektschulen bezieht, kann die Variable „aktive Schulen“ nur den maximalen Wert 26 erreichen.

Abbildung 15: Aktive Schulen und Schulentwicklungsaktivitäten im Überblick (N=26)



Die obige Abbildung beinhaltet zwei wichtige Informationen, auf die besonders hingewiesen werden muss:

- Auf die 26 Schulen fallen insgesamt gegen **200 Aktivitäten**, die von der Evaluation im engeren Sinne als Schulentwicklungsaktivitäten erfasst und kategorisiert wurden; d.h. im Durchschnitt werden an den Schulen zwischen 7-8 Projektentwicklungsaktivitäten durchgeführt. Auch unsere früheren Erhebungen haben vergleichbare Resultate erbracht.

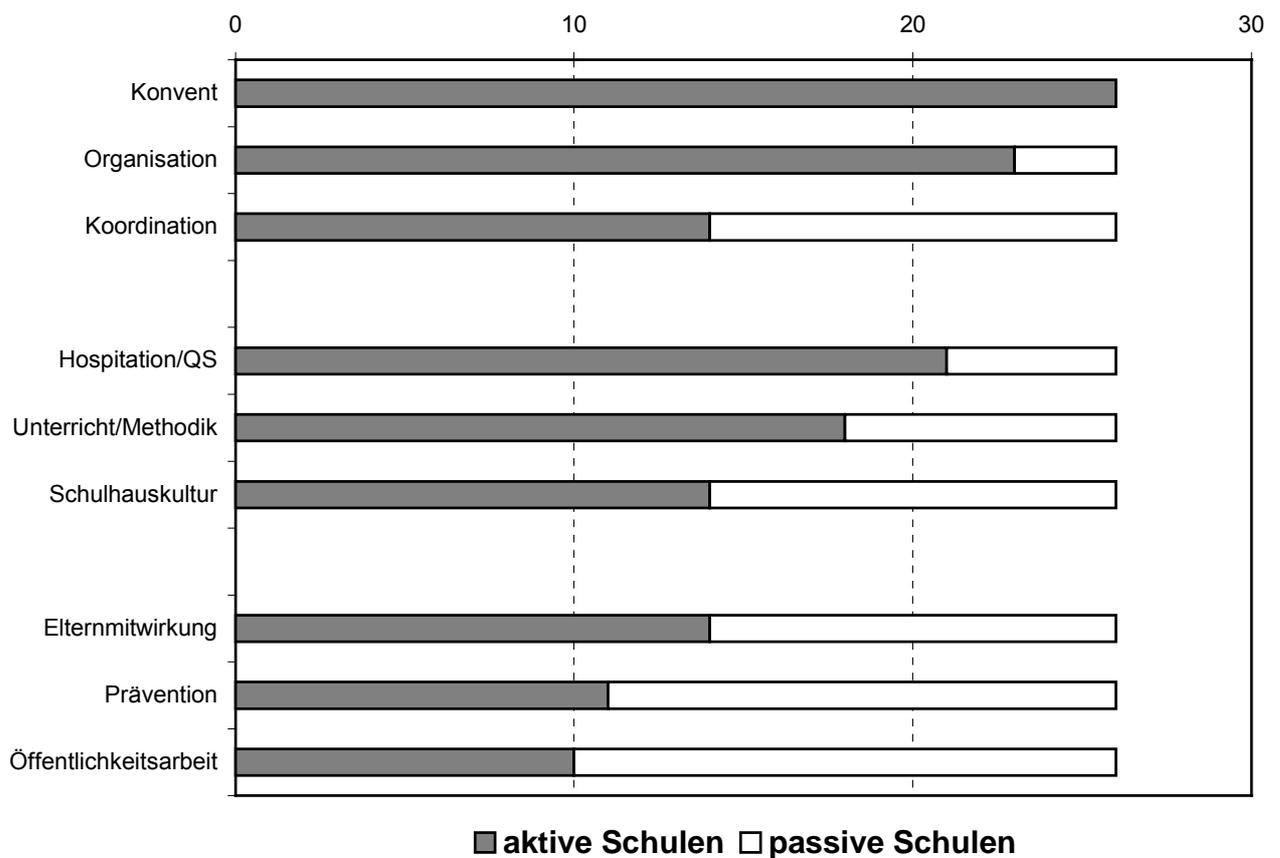
- Die Verteilung resp. Gewichtung der Aktivitäten zwischen den beiden Kohorten ist weitgehend vergleichbar und entspricht den Wirkungen, die bei den Lehrpersonenbefragungen ermittelt wurden.

Tabelle 10: Verteilung der Aktivitäten in den Entwicklungsbereichen

Entwicklungsbereiche	Anzahl Aktivitäten	in %
Schulhausorganisation	85	43%
Pädagogische Entwicklung	69	35%
Lokale Umwelt und Eltern	43	22%
Total	197	100%

Die nachfolgende Abbildung stellt das Verhältnis zwischen aktiven und gegenwärtig passiven Schulen in den verschiedenen Entwicklungsbereichen dar.

Abbildung 16: Vergleich zwischen aktiven und passiven Schulen (N=26)



- **Konvent**
alle 26 Schulen haben eine Form von Konvents- resp. Gesamt-Team-Schulsitzungen institutionalisiert.
- **Steuerung und Planung**
23 Schulen haben insgesamt 40 Gremien zur Steuerung und Planung der Schule und schulischen Infrastruktur eingerichtet. Dazu gehören Planungs- resp. Arbeitsgruppen und Kommissionen sowie erweiterte Schulleitungen, die sich mit folgenden Problembereichen befassen: Kustodien (Ämter, Infrastruktur sowie Dienstleistungen), Stundenplankoordination (Blockzeiten), Zeitproblemen im Schulhaus, Informationsfluss, Pflichtenheften und Reglementen, Finanzen, Projektplanung (TaV), Vorbereitung von Fortbildungs-Tagungen usw.
- **Koordination**
In 14 Schulen bestehen 19 Gremien, die in Form von Jahrgangsteams, Arbeitsgruppen oder Fachteams mit Unterrichtsplanung, Wahlfächern und der Zusammenarbeit zwischen den Stufen befasst sind.
- **Schulhauskultur**
In 14 Schulen bestehen 21 Ressorts, Arbeitsgruppen oder Projekte, die im Zusammenhang mit der Verbesserung der Schulhauskultur stehen. Dazu gehören: Kinder- resp. Schülerparlamente (eingesetzt in 10 Schulen und in 2 Schulen im Aufbau), AGs, die sich mit Schulhausritualen, -anlässen und Anliegen von Schüler/innen und Lehrer/innen befassen sowie Projekte für Schulhausgestaltung, Pausenplatzverbesserungen, Kiosk für Schüler/innen usw.
- **Pädagogik (Methodik, Didaktik)**
In 18 Schulen bearbeiten 27 AGs pädagogische Themen wie Geschlechterdifferenzierung, Schülerbeurteilung (auch Selbstbeurteilung), Leistungsanforderungen, soziales Lernen, Teamteaching, altersdurchmisches Lernen, erweiterte Lehrformen, Lerntechniken, Kreativität, ISF, PC unterstützter Unterricht. In diesem Teilbereich sind auch die 5 Schulen erfasst, die eine Arbeitsgruppe für Leitbildarbeit eingesetzt haben.
- **Hospitation und Qualitätssicherung**
An 21 Schulen werden Formen von Hospitation praktiziert resp. entwickelt. In 14 Schulen sind Schulbesuche regulär und verbindlich eingeführt (in 2 Fällen davon mit differenziertem Konzept). In 7 Schulen befindet sich die Hospitationskultur im Aufbau (freiwillig, versuchsweise oder in der Testphase).
- **Öffentlichkeitsarbeit und externe Anlässe**
In 10 Schulen ist je eine AG mit diesem Teilbereich befasst oder wird ein temporäres Projekt durchgeführt, z.B. AG Öffentlichkeitsarbeit, Schulhausinfogruppe, Kontakte mit Betrieben, Jubiläumfest usw. In diesem Bereich wurden auch temporäre Zusammenarbeitsformen mit Eltern erfasst.
- **Prävention und Schulsozialarbeit**
In 11 Schulen haben wir 15 Entwicklungsaktivitäten (Arbeitsgruppen oder Projekte) diesem Teilbereich Prävention zugeordnet (Gesundheit, Gewalt, Sucht usw.).
- **Elternmitwirkung**
In 14 Schulen beschäftigen sich Arbeitsgruppen im engeren Sinne mit Elternmitwirkung. In 4 Schulen ist die Elternmitwirkung installiert, in 5 Schulen initiiert und in 5 weiteren haben Vorarbeiten stattgefunden.

4.3. Interpretationen und Schlussfolgerungen

Schulentwicklung in den Projektschulen muss – wir haben es bereits erwähnt – immer auf folgenden vier Ebenen gleichzeitig operieren:

- Einrichtung von Schulleitung und Verbesserung der Schulhausorganisation.
- Neuorganisation der Beziehung zwischen Schule und Behörden (Organisationsstatut).
- Profilierung der Schule gegenüber ihrem lokalen Umfeld und Institutionalisierung von Elternmitwirkung.
- Planung und Organisation von pädagogischen Entwicklungsprojekten.

Zwar ermöglicht die 3-jährige Projektzeit des TaV eine gewisse zeitliche Staffelung der Aufgaben in den Entwicklungsbereichen. Auch können viele Projektschulen bei Projekteintritt auf wichtige Vorarbeiten aufbauen (z.B. Schulleitung, Leitbild). Aber unabhängig davon müssen alle Schulen ein Entwicklungsportfolio anstreben, das den Entwicklungsansprüchen auf allen Ebenen gerecht wird.

Aufgrund dieser grundsätzlichen Ausgangslage lassen sich einige Problemkreise formulieren, die in jeweils unterschiedlicher Weise die Entwicklungsmöglichkeiten der Schulen begrenzen.

4.3.1. Überforderung der Schulen

Schulen haben aufgrund ihrer gegenwärtigen Strukturverfassung nur eine sehr begrenzte Kapazität für Entwicklungsarbeit. Sie verfügen faktisch über keine institutionellen Strukturen und/oder Rollendifferenzierungen, die es ihnen ermöglichen, Entwicklungsarbeit kontinuierlich und professionell neben dem Alltagsbetrieb (oder wie häufig formuliert wird, neben dem Kerngeschäft) zu verankern.

Die Schulen können daher aufgrund der gegebenen zeitlichen Ressourcen der Schulleiter/innen und der Lehrpersonen nur eine sehr begrenzte Anzahl von Entwicklungsprojekten resp. Arbeitsgruppen/Kooperationsgefäße gleichzeitig bewältigen/handhaben und „verteilen“ diese Ressourcen entlang der aktuellen Dringlichkeiten und Projektpläne. Dabei zeigt sich, dass schon allein die Kernbereiche pädagogischer Entwicklungen (Schulhauskultur, Unterricht und Hospitation) kaum angemessen bearbeitet werden können.

4.3.2. Begrenzte Einflussmöglichkeiten der Schulleitungen

Schulleiter/innen können Schulentwicklung unter den gegebenen strukturellen Voraussetzungen der Schulorganisation nur im Rahmen ihrer eigenen zeitlichen und fachlichen Ressourcen steuern. Sie verfügen noch über wenig Möglichkeiten, auf die Rollengestaltung der Lehrpersonen Einfluss zuzunehmen und schulhauspezifische Entwicklungsarbeiten strategisch zu planen und durchzusetzen.

Die Befragungen haben gezeigt, dass in vielen Schulen die Schulleiter/innen nur sehr begrenzt überblicken, was in den verschiedenen Arbeitsgruppen läuft, wo die Arbeitsgruppen stehen, wie sie vorankommen und ob sie inhaltlich (pädagogisch-professionell) und arbeitstrategisch (Projektmanagement) angemessen unterstützt werden.

Das schafft insbesondere für die pädagogischen Entwicklungen sehr unterschiedliche Ausgangsbedingungen und unberechenbare Erfolgsbedingungen innerhalb der Schulen und im interschulischen Vergleich.

Schulleiter/innen müssen Schulentwicklung in Form von freiwilligen Ressourcen-Bereitschaften entlang von schulhausinternen konstituierten Motivationen rekrutieren und stehen in einem Spannungsfeld zwischen

- den schulhausinternen (personellen) Motivationsverhältnissen und
- den projektbedingten externen und internen Problembearbeitungsnotwendigkeiten

Die Befragungen im Rahmen der 2. Inventarerhebung haben gezeigt, dass viele Schulleiter/innen als Regulierungsinstanzen figurieren und je nach kollektiven Stimmungen Entwicklungsansprüche dosieren.

4.3.3. Noch wenig konsolidierte Entwicklungen im pädagogischen Bereich

Was in den einzelnen Projektschulen an Schulentwicklungsaktivitäten im Rahmen des Projekts bisher initiiert und bearbeitet wurde, präsentiert sich aus der Sicht der Evaluation als höchst heterogener Katalog verschiedenster Aktivitäten einzelner Arbeitsgruppen und thematischer schulhausinterner Weiterbildungsveranstaltungen an den Schulen.

Der grösste Teil der Arbeitsgruppen hat eine relativ geringe Sitzungsdichte und/oder arbeitet auf der Basis eines eher kleinen monatlichen Zeitinvestments von ca. 2-5 h.

Häufig sind die zeitlichen wie auch strukturellen Rahmenbedingungen für die Arbeitsgruppen nicht optimal und es fehlt an inhaltlichen sowie arbeitstechnischen Unterstützungen, um effiziente oder effektive Entwicklungsarbeit leisten zu können.

Überdenkenswert scheint uns auch, ob die formale Projektauflage „Leitbilderarbeitung“ eine geeignete Form ist, in Schulen die kollektive interne Zielorientierung und die Aussendarstellung zu verbessern. Die Evaluation hat ergeben, dass viele Fragen zum Stellenwert der Leitbildarbeit und der Funktion von Leitbildern bestehen. Weil einige Schulen die Leitbildarbeit zu Beginn der Projektzeit in Angriff nehmen, während andere sie auf den Schluss verlegen, ist es jedoch schwierig, im Rahmen dieser Evaluation Schlussfolgerungen bezüglich dieser Projektauflage zu ziehen. Thematische Jahresleitlinien und Entwicklungsziele dürften ein geeigneteres Instrument darstellen, um schulinterne Entwicklungsarbeit zu formulieren und nach aussen zu kommunizieren.

4.3.4. Nur schrittweise Entwicklung in Richtung einer Selbstevaluationskultur

Zwischen 70%-80% aller Projektschulen beider Kohorten haben in irgend einer Form Elemente von Selbstevaluation initiiert oder bereits institutionalisiert.

In 21 der insgesamt 26 Schulen der 2. Kohorte Schulen werden Formen von Hospitation praktiziert resp. entwickelt. In 14 Schulen sind Schulbesuche regulär und verbindlich eingeführt (aber nur in 2 Fällen mit differenziertem pädagogischen Konzept). In 7 Schulen befindet sich die Hospitationskultur im Aufbau (freiwillig, versuchsweise oder in der Testphase).

Insgesamt gesehen kann man aber sicher noch nicht von einer Praxis der Selbstevaluation im engeren Sinne sprechen. Selbstevaluation beschränkt sich in den meisten Fällen auf mehr oder weniger verbindliche Formen von Hospitationen mit mehr oder weniger formalisierten Regelungen der Durchführungspraxis. Unabhängig davon, ob die Hospitationen noch informell projektbezogen oder bereits formalisiert durchgeführt werden, handelt es sich faktisch noch immer um Prozesse vertrauensbildender kollegialer Öffnung und Feedbackbereitschaft. Die Wirkungen der Hospitationen werden noch häufig informellen interpersonellen Prozessen überlassen und noch in keinem Falle werden Hospitationen im Sinne von personenübergreifenden strukturellen Evaluationen durchgeführt.

Für viele Schulen ist diese verordnete Entwicklungsstrategie „Hospitalation/kollegiales Feedback“ daher ein Projekt mit bisher positiven Wirkungen, für ebenso viele aber bezüglich Akzeptanz noch ein Eiertanz mit ungewissen Entwicklungsperspektiven. Ähnlich wie im Falle der Leitbildarbeit lässt sich die professionelle Wirksamkeit dieser Entwicklungsstrategie noch nicht einschätzen.

4.3.5. Auswirkungen auf die Lehr- und Lernqualität

Es ist nicht Auftrag dieser Evaluation, die unmittelbaren Wirkungen des TaV-Projektes auf die Lehr- und Lernkultur an den Projektschulen zu untersuchen. Dies soll zu einem späteren Zeitpunkt und in anderer Form geschehen.

Was jedoch im Rahmen unserer Evaluation geleistet werden kann, sind Einschätzungen, ob und in welchem Ausmass bereits zum gegenwärtigen Zeitpunkt mit solchen unmittelbaren Projektwirkungen zu rechnen ist.

Wir gehen davon aus, dass bei

- $\frac{1}{4}$ aller Schulen die bisherige Projektentwicklung noch kaum einschätzbar ist, weil die Entwicklungen in den einzelnen Bereichen entweder sehr uneinheitlich und/oder teilweise problematisch verlaufen ist.
- $\frac{1}{2}$ aller Schulen die bisherigen Projektarbeiten positive Entwicklungen bewirkt haben, die sich bereits zum gegenwärtigen Zeitpunkt auf der Ebene des konkreten Schulalltags auswirken und von Schulbehörden, Eltern und Schüler/innen auch entsprechend wahrgenommen werden, jedoch schwer mess- oder nachweisbar sind, weil sie sich auf ganz unterschiedlichen Ebenen auswirken dürften.
- $\frac{1}{4}$ aller Schulen sich sowohl auf der strukturellen wie auch der pädagogischen Ebene markante Entwicklungen vollzogen haben, die mit hoher Wahrscheinlichkeit eine qualitative Leistungssteigerung auf der Ebenen des Unterrichts bewirken dürften (sehr motivierte Teams und gut installierte Schulleitungen mit hoher Akzeptanz, Schulen mit grossen zeitlichen Investitionen für qualitativ anspruchsvolle Schulentwicklungsprojekte und vergleichsweise differenzierten QS-Verfahren).

4.4. Heterogene Entwicklungen im Bereiche der Elternmitwirkung

Die Elternmitwirkung ist ein Projektelement, das zum Zeitpunkt der Erhebung bei vielen Schulen noch wenig bearbeitet wurde und daher sind in diesem Bereich noch kaum generelle Entwicklungsperspektiven auszumachen. Zwar haben viele Schulen in diesem Bereich schon Entwicklungsarbeiten in Angriff genommen, aber jeweils sehr punktuell, themen- oder anlassbezogen. Nur sehr vereinzelt, vor allem bei Tagesschulen der Stadt Zürich sind in diesem Bereich Leitbildperspektiven erkennbar. Hingegen fällt auf, dass bei den meisten Schulleiter/innen eine hohe Sensibilität gegenüber den Anforderungen „Elternzufriedenheit“ besteht.

Noch schwer abzuschätzen ist, wie sich die Teilautonomisierung bisher auf das Dreiecksverhältnis Eltern-Schule-Behörden auswirkt und zukünftig auswirken könnte.

Es gibt Hinweise, dass sich die Elternmitwirkung stärker als wir erwartet haben zu einer Domäne schulischer Autonomie entwickelt, d.h. weitgehend von den Schulen gestaltet wird und von den Schulbehörden kaum als zukünftige strategische Position schulpolitischer Orientierung eingesetzt wird. Angesichts des gegenwärtigen Entwicklungsstandes der Projektschulen lässt sich diese Frage im Rahmen der vorliegenden Evaluation nicht vertiefen. Zweifellos handelt es sich hier aber um eine schulpolitisch bedeutsame Frage, die im Rahmen weiterer Evaluationen bei den Schulbehörden abgeklärt werden sollte.

4.5. Begrenzte Möglichkeiten der Schulen für standortorientierte Profilierung

Standortorientierte Profilierung ist für viele Schulen eine noch wenig fass- und konkretisierbare Leitperspektive. Die Interviews mit den Schulleiter/innen legen den Schluss nahe, dass nur Schulen in soziokulturell belasteten Kontexten pädagogische Ansatzpunkte für solche standortorientierten Entwicklungen konkretisieren können. Bei diesen Schulen gibt es einige Beispiele wie pädagogische und soziokulturelle Problemformulierungen durch spezifische Lehr- und Lernformen sowie Präventionsprojekte (u.a. Schulsozialarbeit) standortbezogen umgesetzt werden. Bei den meisten (soziokulturell nicht besonders belasteten) Schulen zeigt sich die lokale Profilierung durch vermehrtes Engagement im Bereiche der Öffentlichkeitsarbeit, der Eltern- und Schülerzufriedenheit in Form von Eltern- und Schulhausanlässen und Starthilfen für Elternmitwirkung.

Professionalisierung im Rahmen des TaV-Projektes (Schlussfolgerung 7)

Schulentwicklung im pädagogischen Bereich ist in der Praxis der Projektschulen bisher ein heterogenes Feld von Aktivitäten (Arbeitsgruppen, Koordinationsformen, erweiterten schulischen Leistungen usw.) mit häufig eher geringer pädagogischer Entwicklungskohärenz. Diese Situation ist auch eine Folge der strukturellen Überforderung und Verzettelung durch die vielen verschiedenen Entwicklungsnotwendigkeiten auf allen Ebenen. Hinzu kommt, dass die Projektentwicklung von Seiten der Lehrerschaft häufig unter einem hohen Erfolgsdruck in Richtung unmittelbarer und pragmatischer pädagogischer Umsetzbarkeit steht. Für grundsätzliche professionelle Auseinandersetzung und Entwicklungsarbeit ist aus diesen beiden Gründen daher gegenwärtig eher wenig Raum. Es ist daher noch sehr schwer abzuschätzen, ob auf der gegenwärtigen strukturellen Basis mittelfristig eine professionelle Leistungssteigerung möglich und durchsetzbar ist. Ohne eine stärkere Rollendifferenzierung auf Schulhausebene ist auch sehr schwer vorstellbar wie sich zukünftige Innovationsansprüche von Seiten des Kantons mit der Teilautonomisierung verbinden lassen und/oder wie die Beziehungen zu den geplanten Forschungsstellen aufgebaut werden können.

5. Die Neuregelung der Kompetenzen zwischen Schulen und Behörden

Es ist aufgrund der kurzen Evaluationszeit besonders schwierig, Aussagen darüber zu machen, wie der Prozess der Neuregelung der Kompetenzen zwischen Schulen und Behörden insgesamt gelingt. Die einzelnen Evaluationsstudien haben diesbezüglich auch teilweise widersprüchliche Ergebnisse erbracht, die verschiedene Erklärungen zulassen.

5.1. Evaluationsergebnisse der Schulen der 1. Kohorte

Die Befragungen der Schulleiter/innen **und** Schulbehörden im Rahmen der 1. Inventarerhebung haben von beiden Seiten durchwegs positive Kooperationsverhältnisse und optimistische Einschätzungen bezüglich der Erarbeitung des Organisationsstatuts ergeben. Die Schulleiter/innen fühlten sich von den für TaV zuständigen Behördenmitgliedern gut unterstützt und haben die Bereitschaft der Schulbehörden Kompetenzen an die Schulleitungen abzutreten, durchwegs positiv eingeschätzt. Auch die befragten Behördenmitglieder waren mit der bisherigen Entwicklung ihrer TaV-Projektschulen zufrieden, mehrheitlich sogar sehr zufrieden. Einzelne Behördenmitglieder wünschten sich eine schnellere Gangart in den Schulen und/oder bedauerten, dass sich noch nicht mehr Schulen in ihrer Gemeinde für das Projekt gemeldet haben. Zwar hatte zum Zeitpunkt der Befragung (Mitte 2. Projektjahr) noch keine Schule ein Organisationsstatut erarbeitet, aber bei den meisten Schulen bestand bereits eine Entwurfsfassung im Sinne einer Erprobungsgrundlage für die Regelungen der Kompetenzen und Pflichten der Schulleitungen.

Die Lehrpersonenbefragung bei diesen Schulen ein Jahr später hat diesen Befund bestätigt, wie die nachfolgende Abbildung zeigt.

Abbildung 17: Veränderungen auf der Ebene Schule – Schulbehörde

1=sehr verschlechtert 4=nicht verändert 5=etwas verbessert 6=ziemlich verbessert 7= sehr verbessert

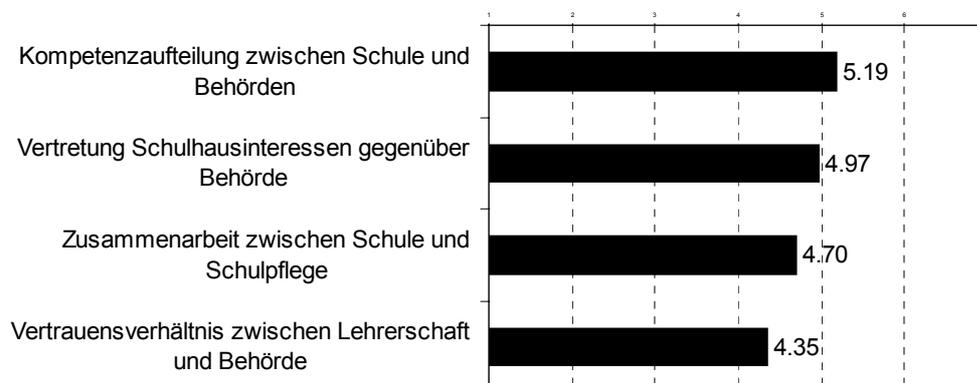


Tabelle 11: Entwicklungen im Bereich Kooperation Schule-Behörden

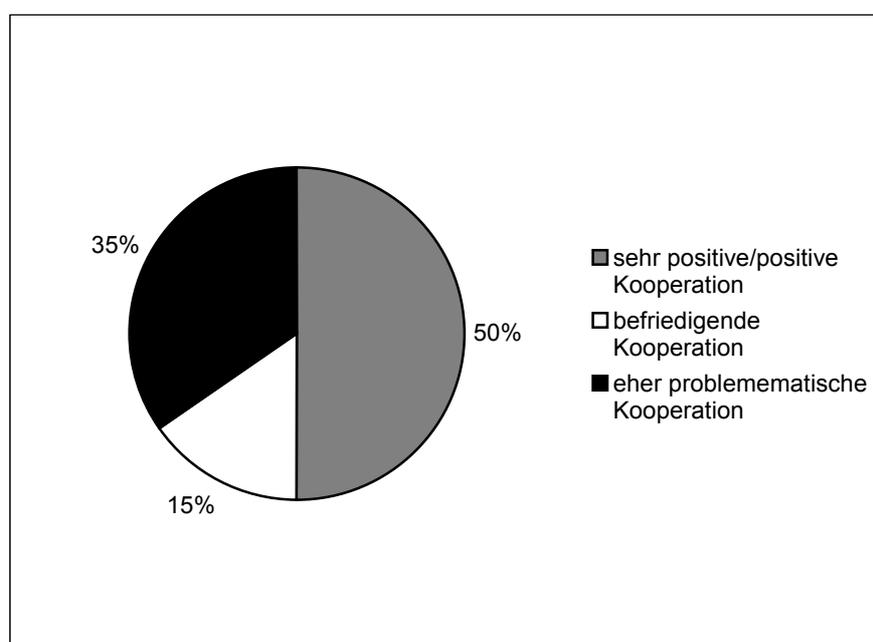
Entwicklungsbereiche	Anzahl Schulen mit ...			
	keiner Veränderung (resp. Versch.) 3.1.- 4.0	geringer (bis mittlerer) Ver- besserung 4.1.-5.0	mittlerer (bis starker) Ver- besserung 5.1.-6.0	starker (bis sehr starker) Verbesserung 6.1.-7.0
Verhältnis Schule und Behörden				
Kompetenzaufteilung Schule Behörden	1	9	13	1
Vertretung Schulhausinteressen	3	12	9	0
Vertrauensverhältnis Schule Behörden	8	14	2	0

5.2. Evaluationsergebnisse der Schulen der 2. Kohorte

Die Befragungen der Schulleiter/innen im Rahmen der 2. Inventarerhebung haben zwar ebenfalls einen insgesamt positiven Gesamtbefund ergeben, jedoch auch auf problematische Entwicklungen aufmerksam gemacht.

Wie die nachfolgende Abbildung zeigt, hat sich die positive/sehr positive Einschätzung aufgrund der 1. Inventarerhebung „nur“ bei 50% aller Schulen bestätigt. Bei 35% aller Schulen der 2. Kohorte jedoch müssen die Kooperationsverhältnisse zwischen Schule und Behörden als mehr oder weniger problematisch bezeichnet werden.

Abbildung 18: Kooperation zwischen Schulleitung und Schulbehörden



Auf die konkrete Situation der 26 Schulen der 2. Kohorte bezogen, lässt sich die obige Abbildung wie folgt interpretieren:

In 13 Schulen sind die befragten Schulleiter/innen mit den Kooperationsverhältnissen und den aktuell praktizierten Kompetenzregelungen zufrieden bis sehr zufrieden und fühlen sich von Seiten der Behörden optimal unterstützt. In allen diesen Fällen bestehen keine nennenswerten Entwicklungsprobleme in diesem Problembereich.

In 4 Schulen äussern die Schulleiter/innen auf der Ebene Behördenarbeit/Projektsteuerung zwar Probleme, bewerten die Behördenunterstützung jedoch insgesamt positiv. In diesen Fällen wirken sich die aktuellen Probleme jedoch nicht belastend oder hinderlich aus auf die Schulleitungen.

In 9 Schulen bewerten die Schulleiter/innen die aktuellen Behördenverhältnisse und/oder Kooperationsverhältnisse als schwierig und fühlen sich durch diese aktuellen Probleme mehr oder weniger stark belastet in ihrer Schulleitungsfunktion. Bei vier dieser neun Schulen bestehen klar identifizierbare Konflikte im Zusammenhang mit Kompetenzregelungen zwischen Schulleitung und Schulbehörden.

Für die Tatsache, dass im Rahmen der 2. Inventarerhebung von Seiten der Schulleiter/innen häufiger und pointierter auf ungelöste Kompetenzregelungen und problematische Kooperationsverhältnisse zwischen Schule und Behörden hingewiesen wurde, dürften vor allem zwei Faktoren ausschlaggebend sein.

Die 2. Kohorte unterscheidet sich im Vergleich mit der 1. Kohorte durch

- wesentlich mehr konsolidierte Schulleitungsverhältnisse und erfahrene Schulleiter/innen, die bereits bei Projektbeginn gewählt resp. eingesetzt waren. Erst erfahrene und schulhausintern konsolidierte Schulleiter/innen sind in der Lage und verfügen über die notwendige Erfahrung, noch **ungelöste Kompetenzfragen zu artikulieren** und sich gegenüber den Schulbehörden mit **Kompetenzansprüchen** positionieren.
- einen bedeutend höheren Anteil von Schulen, die aufgrund vorwiegend eigener Initiativen und nicht Behördeninitiativen TaV-Projektschulen geworden sind. Bei den von Behörden initiierten Schulentwicklungsgemeinden ist die **Zielorientierung der Kompetenzdelegation** eine (ex ante) vorgesehene Behördenstrategie im Unterschied von schulhausinitiierten Projektschulen, wo die **Bereitschaft zur Kompetenzdelegation** (ex post) von den Schulleiter/innen erarbeitet werden muss.

Hauptprobleme aus der Sicht der Schulleiter/innen sind

- zeitlich und fachlich überforderte Behördenmitglieder: „Es hängt sehr viel Arbeit an wenigen (häufig sehr engagierten und kompetenten) Behördenmitgliedern und/oder die (neuen) Behördenmitglieder sind nicht genügend eingearbeitet“.
- strukturell überforderte Behördenorganisationen (Koordinations- und Orientierungsprobleme der Gesamtbehörde)
- Probleme auf der Ebene der Gesamtsteuerung des TaV-Projekts (Abstimmungsprozesse zwischen den verschiedenen Schulen in einer Gemeinde).

5.3. Neuregelungen der Kompetenzen zwischen Schule und Behörden

5.3.1. Hohe Unterstützung des TaV-Projekts von Seiten der Behörden

Aufgrund der bisherigen Projekterfahrung kann man - unabhängig von den oben skizzierten Problemen davon - ausgehen, dass das TaV-Projekt mit seinen strategischen Vorgaben „Teilautonomisierung“ den Bedürfnissen der Schulen wie der Schulbehörden gleichermaßen entgegenkommt und die Neuverteilung der Kompetenzen zwischen Schulen und Schulbehörden bisher keine grundsätzliche Probleme resp. Projektentwicklungsbarrieren geschaffen hat. Von Seiten der Schulbehörden besteht generell eine hohe Bereitschaft, ihre bisherigen Kompetenz- und Verantwortungsbereiche formell und/oder informell auf die Schulleitungen zu übertragen. Bezüglich dieser generellen Projektintentionen sind daher gegenwärtig weder grundsätzliche Ziel- noch Mittelkonflikte auszumachen. Für die Einschätzung einer verallgemeinerbaren „Behördenverträglichkeit“ des TaV-Projektes bietet jedoch eine 2-jährige Evaluation von 2 Projektkohorten mit 46 Schulen noch keine aussagekräftige Basis.

5.3.2. Hohes personelles Engagement und geringe strukturelle Entwicklung

Es gibt in der 2. Kohorte noch häufiger als in der 1. Kohorte verschiedene Hinweise, dass der strukturelle Entwicklungsprozess auf der Ebene Behörden wesentlich weniger schnell voranschreitet als auf Schulhausebene (Schulleitung). Das schafft grosse Unterschiede, wie die Behörden in den Entwicklungsprozess der Projektschulen involviert sind. Von Seiten der Behörden wird dieses Entwicklungsdefizit durch hohes personelle Engagement von einigen wenigen Behördenmitglieder kompensiert. Es ist auffallend, wie häufig die Zufriedenheit der Schulleiter/innen bezüglich Behördenkooperation personifiziert wird und wie oft das Fehlen einer solchermassen tragenden Persönlichkeit den Entwicklungsprozess blockiert und die eingangs erwähnten strukturellen Mängel aufdeckt. Die markante Positionierung von Schulleitungen hat das Kräfteverhältnis in Fällen zugunsten der Schulen verlagert. Und selbst in all den Fällen, wo die Schulentwicklung durch eine gleichwertige Präsenz zwischen Schule und Schulbehörden getragen wird, ist die häufig zitierte neue Funktionsaufteilung zwischen strategischer Führung (Behörden) und operativer Führung (Schulleitung) noch nicht erkennbar und möglicherweise in dieser Form eher selten realisierbar. Es ist im Kontext Schule-Schulbehörden noch wenig konkretisiert, was unter strategischer Führung verstanden werden kann und welches die bedeutsamen strategischen Einwirkungspunkte sind. Andererseits zeigen die Interviews der 2. Kohorte, dass sich in etlichen Schulen Führungspositionen etabliert haben, die deutlich über das hinausreichen, was man als operative Leitung bezeichnen kann. Wie schon erwähnt, schaffen die neuen Leistungsverhältnisse an Schulen sehr unterschiedliche Macht- und Einflussverhältnisse zwischen Schulen und Behörden. Insbesondere in Behörden mit geringem Professionalisierungsgrad kann der (einseitige) Machtzuwachs der Schulen zu einem Funktions- und Orientierungsverlust führen.

5.3.3. Die verschiedenen Projektentwicklungsebenen erzeugen Widersprüche

Etliche Probleme in diesem Entwicklungsbereich können nicht als Kooperationsprobleme im engeren Sinne gesehen werden, sondern entstehen durch eine komplexe Projektdynamik resp. Abstimmungsproblemen zwischen

- Entwicklungen in den einzelnen Schulen
- Aushandlungs- und Abstimmungsprozessen zwischen den verschiedenen Schulen (interschulische Dynamik)
- Regelungsprozessen zwischen Schulen und Schulbehörden im Sinne gemeindespezifischer genereller Regelungen (generelle Kompetenzklärungen Schule(n)-Schulbehörden).

Diese drei Projektebenen haben unterschiedliche Problemstellungen und können einander wechselseitig blockieren, d.h. Behörden überfordern, Schulteams demotivieren und die Gesamtprojektentwicklung erschweren. Das ist in einigen Schulen/Gemeinden der Fall.

5.3.4. Wie können sinnvolle Schuleinheiten gebildet werden?

In der 2. Kohorte sind Klein- und Kleinstschulen vertreten (z.B. Aussenwachen), die in unterschiedlichen Formen zu Schuleinheiten zusammengefasst oder eigenständige Schuleinheiten sind. Es ist offensichtlich, dass die Bildung von Schuleinheiten noch eine relativ willkürliche oder zufällige Angelegenheit ist, die besonderer Aufmerksamkeit bedürfte. Das Problem ist, dass die bisherige Evaluation wegen der geringen Anzahl von solchen speziellen Situationen noch kaum Hinweise für mögliche Kriterien leistungsfähiger Schuleinheiten geben kann.

Zusammenfassungen und Schlussfolgerungen

A. Zielsetzung, Auftrag und Aussagekraft der vorliegenden Evaluation

Zielsetzung des Evaluationsauftrags „Lokale Schulentwicklung“ ist abzuklären, ob und wie das übergreifende Projektziel „Erhaltung und Förderung der Schulqualität“ durch die Einrichtung der Schule als Handlungs- und Verantwortungseinheit“ (Teilautonomie) erreicht werden kann. Die konkreten Fragestellungen lauten:

- Wie ist das Projekt bei der Lehrerschaft der Projektschulen verankert und akzeptiert?
- Gelingt es den Projektsschulen leistungsfähige Schulleitungen einzurichten und die Schulen als Handlungs- und Verantwortungseinheit zu positionieren?
- Fördert das Konzept die professionellen Kompetenzen und Entwicklungsmöglichkeiten des Lehrerberufs?
- Wie können die Schulen ihre Teilautonomie für eine spezifische Ausrichtung auf ihre lokalen Verhältnisse nutzbar machen und pädagogisch funktionale Formen von Elternmitwirkung institutionalisieren?
- Gelingt es, zwischen Behörden und Schulen eine leistungsfähige Neuverteilung der Kompetenzen und Pflichten auszuhandeln und in Form eines Organisationsstatuts zu verankern?

Der vorliegende Bericht basiert auf einer 2-jährigen Evaluationszeit, welche alle 47 Projektschulen der 1. und 2. Projektgeneration (Kohorten) erfasst und untersucht hat. Auf dieser Grundlage können jedoch nur vorläufige Schlussfolgerungen und Empfehlungen formuliert werden, weil

- die Evaluationserhebungen nur Ausschnitte aus den verschiedenen Entwicklungsprozessen der Schulen erfassen konnten, die noch nicht abgeschlossen resp. in einzelnen Schulen erst angelaufen waren.
- die Projektverhältnisse der verschiedenen Schulen sehr unterschiedlich und nicht miteinander vergleichbar sind im Hinblick auf Motivation bei Projekteintritt, schulstrukturellen internen und externen Verhältnissen sowie Projektorganisation.

Wie viele Untersuchungsergebnisse belegen, führen diese unterschiedlichen Ausgangslagen und Rahmenbedingungen zu bedeutsamen Unterschieden im Projektverlauf, die sich aufgrund des kurzen Evaluationszeitraums noch nicht bewerten lassen. Für vertiefte Evaluationen vieler Problembereiche wäre daher eine weitere 2-jährige Evaluation notwendig.

B. Zufriedenheit mit der Projektentwicklung und Projektakzeptanz

1. Wie bewerten die Lehrkräfte den bisherigen Projektverlauf?

Die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit dem bisherigen Projektverlauf ist an den verschiedenen Projektschulen sehr unterschiedlich:

- bei 1/4 aller Schulen besteht von Seiten der Lehrerschaft eine hohe bis sehr hohe Zufriedenheit.
- bei 2/4 aller Schulen wird die Projektentwicklung als ziemlich positiv bewertet während
- bei 1/4 der Schulen die Lehrpersonen den bisherigen Projektverlauf als nur teilweise oder gar nicht zufriedenstellend beurteilen.

Die relativ tiefe Zufriedenheit eines Viertels der Schulen lässt sich vor allem durch drei Faktoren erklären. Bei allen diesen Schulen

- hat die Einrichtung einer Schulleitung zu erheblichen Konflikten geführt und/oder aufwendige und wenig fruchtbare Belastungen im Team erzeugt;
- wurde die Projektentwicklung durch ein unzureichendes Projektmanagement auf der Ebene Steuergruppe blockiert;
- ist es (noch) nicht gelungen, teaminterne Widerstände gegenüber der Projektentwicklung konstruktiv zu bewältigen und/oder die Schulentwicklungsprozesse an die aktuellen Motivations- und Belastungsverhältnisse des Teams anzupassen.

2. Welche Faktoren wirken sich positiv resp. negativ auf die Projektakzeptanz aus?

Im Unterschied zu den schulhauspezifischen Entwicklungsbedingungen gibt es auch schulhausunabhängige Faktoren, die eine wichtige Rolle für die Akzeptanz gegenüber dem TaV-Projekt spielen:

- Die geringste Akzeptanz hat das TaV-Projekt bei **Lehrern (männlich) mit mehr als 20 Dienstjahren**. Bei dieser Gruppe von Lehrpersonen spielen zwei ganz unterschiedliche Kritikpunkte gegenüber TaV eine Rolle. Viele ältere Lehrer erfahren die Einrichtung einer Schulleitung als Verschlechterung ihrer bisherigen (Macht-) Position und/oder als Bedrohung hinsichtlich neuer Leistungsanforderungen, denen sie sich nicht mehr gewachsen fühlen. Von Seiten älterer Lehrer wird jedoch auch Kritik bezüglich Sorgfalt und Tiefgang der bisherigen Projektarbeit formuliert und der pädagogisch nutzbare Gewinn der Teilautonomisierung kritisch hinterfragt oder gar negativ beurteilt.
- Eine ebenfalls relativ tiefe Projektakzeptanz ist bei **Lehrerinnen mit Dienstalter zwischen 10 bis 19 Jahren** festzustellen. Wir **vermuten**, dass sich bei dieser Gruppe die projektbedingten Mehrbelastungen wegen geschlechtsspezifischen Rollen-Doppelbelastungen (berufstätige Mütter) besonders stark auswirken und dass diese Lehrerinnen die Kooperationsverhältnisse an den Schulen (geschlechts- und altersspezifisch) kritischer beurteilen als ihre männlichen Kollegen.
- Eine sehr hohe Projektakzeptanz ist bei Lehrpersonen in **kleinen und mittleren Schulen** festzustellen, die ihre Projektkarriere selbstbestimmt und aufgrund **pädagogischer Vorarbeiten** gestartet haben (sogenannte Pionierschulen).

- Im Gegensatz zu den „Pionierschulen“ weisen **behördeninitiierte Projektschulen** in Gemeindeprojekten, unabhängig von mehr oder wenig differenzierten Vernehmlassungsentscheidungen und/oder vor- oder nachgelagerten Beratungsinvestitionen relativ tiefe Akzeptanzwerte auf.
- Eine durchwegs hohe bis sehr hohe und geschlechtsunabhängige positive Projektakzeptanz zeigt sich bei jungen **Lehrpersonen mit 1-9 Dienstaltersjahren**.

C Was hat das TaV-Projekt bisher erreicht ?

In der Gesamtwirkung des TaV-Projekts lassen sich im Bereiche der organisationellen Entwicklungen der Schulen die markantesten Entwicklungsfortschritte nachweisen, gleichzeitig hat sich aber auch die personelle Integration (Teamorientierung) an den Schulen stark verbessert. Die Wirkungen auf den Ebenen pädagogische Entwicklung und Behördenkooperation sind etwas weniger stark ausgeprägt und/oder weniger homogen aber ebenfalls deutlich positiv. Im Bereich lokale Ausrichtung und Elternmitwirkung sind positive Projektwirkungen noch am wenigsten deutlich nachweisbar.¹⁰

3. Einrichtung von leistungsfähigen Schulleitungen und Konstituierung von Schulen als Handlungs- und Verantwortungseinheiten

Die Erhebungen bei der 1. Projektgeneration haben ergeben, dass sich die Einrichtung von Schulleitungen bei ca. 1/3 der Schulen als schwierig, zeitlich aufwendig und teilweise auch konfliktiv gestaltet hat. Die 2. Inventarerhebung bei der 2. Projektgeneration hat dieses Bild relativiert. Insgesamt kann man festhalten, dass 2/3 aller Schulleitungen gut installiert und die Schulleiter/innen hoch bis sehr hoch motiviert sind. Im Unterschied zu den Verhältnissen in der 1. Kohorte haben die zeitlichen Aufwendungen für die Installierung von Schulleitungen und damit verbundene Konflikte abgenommen.

Im Vergleich zwischen der 1. und der 2. Kohorte fallen weiter folgende Entwicklungen auf:

- Die Probleme bezüglich zeitlicher Be- und Überlastungen der Schulleitung haben sich etwas entschärft und extreme Überstundenwerte von Schulleiter/innen sind weniger häufig. Der zeitliche Belastungsfaktor ist auch in der subjektiven Wahrnehmung bei den Schulleiter/innen nicht mehr so häufig Hauptproblemfaktor. Hingegen haben Hinweise über unvereinbare Rollenanforderungen zwischen Schulleitungsfunktion und Klassenverantwortung deutlich zugenommen.
- Der Anteil von Frauen in Schulleitungsfunktionen hat sich von 40% auf 25% reduziert, was vor allem mit dem höheren Anteil an Oberstufen in der 2. Kohorte zusammenhängen dürfte.
- Der Anteil an Kollleitungen hat sich überproportional erhöht und der Anteil an 1er Leitungen entsprechend reduziert.
- Es ist offensichtlich, dass die Rollen- und Arbeitsprofile von Schulleiter/innen sehr unterschiedlich sind und dass sich eine sehr heterogene neue Schulleitungskultur entwickelt hat, die von vielen jeweils sehr situativen Faktoren geprägt wird.

Diese grossen Unterschiede der **internen Funktionalität** der Schulleitungen bedürfen noch weiterer Klärung und Problembearbeitung. In diesem Bereich bestehen noch bedeutsame Leistungssteigerungsmöglichkeiten, Entwicklungsnotwendigkeiten und Ansatzpunkte für vertiefte weitere Evaluationen.

¹⁰ Viele Schulen haben zum Zeitpunkt der Befragung diesen Entwicklungsbereich noch nicht in Angriff genommen.

Was die **externe Funktionalität** von Schulleitungen betrifft, ergibt sich eine homogenere und durchwegs positive Bilanz. Schulleitungen haben sich in den letzten zwei Jahren zu einem zentralen Schulentwicklungselement etabliert mit insgesamt gesehen hoher Akzeptanz von Seiten der Lehrpersonen. Faktisch allen bisherigen Projektschulen ist es gelungen, sich als Handlungs- und Verantwortungseinheiten zu profilieren und ihren Beitrag für substantielle Leistungsverbesserung lokaler Schulpolitik und –verwaltung zu leisten. In diesem – für ein Wif-Projekt bedeutsamen - Entwicklungsbereich hat das TaV-Projekt bisher sehr gute Resultate erbracht.

Im Gegensatz dazu muss auf das grösste (schulhausinterne strukturelle) Wirkungsdefizit hingewiesen werden, das im Rahmen der Projekt-Evaluation sichtbar geworden ist. Es gibt faktisch noch keine Hinweise, dass in den Schulen auf der Ebene der Rollengestaltung des Lehrberufes neue Formen von Schwerpunktbildungen oder gar Rollendifferenzierungen (im Sinne von Spezialisierungen) entwickelt wurden oder geplant sind. Schulentwicklung muss daher im Rahmen der traditionellen organisationellen Strukturen in Form von temporären Arbeitsgruppen und stufenspezifischen Koordinationsgefässen vollzogen werden. Unter diesem Gesichtspunkt ist es daher nicht erstaunlich, dass Schulentwicklungsprozesse so häufig und in emotionalisierter Form bei der Lehrerschaft Belastungsprobleme erzeugen. Auf dieser Ebene machen die Schulen daher bis jetzt von ihrer Teilautonomie noch kaum Gebrauch. Für zukünftige Schulentwicklung dürfte dieser Aspekt der Rollendifferenzierung von grundsätzlicher Bedeutung sein. Weitere Untersuchungen müssten daher schulhauspezifische Förderungsmöglichkeiten und kantonale Rahmenbedingungen abklären, wie in den Schulen eine höheres Mass an arbeitsteiliger Differenzierung erreicht werden kann.

4. Pädagogische Schulentwicklung und Leistungsverbesserung

Die Projektschulen haben im Rahmen des TaV-Projekts, teils selbstbestimmt, teils projektbedingt, eine enorme Entwicklungsdynamik entfaltet (entfalten müssen), um den internen und externen Entwicklungserfordernissen gerecht werden zu können.

Wie die Evaluationsergebnisse zeigen, versuchen faktisch alle Schulen die Ressourcen ihrer internen Arbeitsgruppen auf die Bereiche Schulhausorganisation, pädagogische Entwicklung und lokale Umwelt/Elternmitwirkung möglichst optimal zu verteilen. Wir haben bereits darauf hingewiesen, dass dies in sehr vielen Schulen zu einer Verzettelung und Überforderung führt.

Wie die Lehrpersonenbefragung zeigt, sind die pädagogischen Projektwirkungen im Vergleich mit den Wirkungen „Verbesserungen auf der Ebene Schulhausorganisation“ zwar geringer, unterscheiden sich aber nicht grundsätzlich von den Wirkungen in anderen Entwicklungsbereichen.

Schulentwicklung im pädagogischen Bereich ist jedoch in der Praxis der Projektschulen ein sehr heterogenes Feld von Aktivitäten (Arbeitsgruppen, Koordinationsformen, erweiterten schulischen Leistungen usw.) mit häufig eher geringer pädagogischer Entwicklungskohärenz. Hinzu kommt, dass die Projektentwicklung von Seiten der Lehrerschaft unter einem hohen Erfolgsdruck bezüglich pädagogischer Umsetzbarkeit steht. Für grundsätzliche professionelle Auseinandersetzung und Entwicklungsarbeit ist aus diesen beiden Gründen gegenwärtig eher wenig Raum. Ohne eine stärkere Rollendifferenzierung auf Schulhausebene ist auch schwer vorstellbar, wie sich zukünftige Innovationsansprüche von Seiten des Kantons mit der Teilautonomisierung verbinden lassen und/oder wie die geplanten Forschungsstellen mit den Schulen zusammen eine fruchtbare praxisorientierte Forschungskultur aufbauen können.

5. Lokale Profilierung und Elternmitwirkung

Standortprofilierung und Elternmitwirkung sind die noch am wenigsten fassbaren Entwicklungselemente des TaV-Projektes. Es ist jedoch offensichtlich, dass die Schulen im Portfolio ihrer Entwicklungsprojekte dem Aspekt Zufriedenheit von Eltern und Schülern eine besondere Stellung und wichtige Bedeutung einräumen (Veranstaltungen für Eltern, Schulhausanlässe, Schüler/innenmitwirkung usw.). Auch das Bewusstsein für Selbstdarstellung und für die Notwendigkeit von Öffentlichkeitsarbeit haben deutlich zugenommen und in vielen Arbeitsgruppen ihren Niederschlag gefunden. Das Aktivitätenpotenzial der Schulen in diesem Bereich ist jedoch gesamthaft gesehen quantitativ etwa halb so gross wie dasjenige für Schulhausorganisation. Etwa 1/3 aller Schulen haben zum Zeitpunkt unserer Erhebungen in diesem Entwicklungsbereich bereits substanzielle Entwicklungsarbeiten geleistet. Bei den anderen Schulen sind häufig kleinere oder partielle Entwicklungen initiiert oder geplant, die zu einem späteren Zeitpunkt evaluiert werden müssten. In diesem Zusammenhang muss einmal mehr darauf hingewiesen werden: Die Schulen können sich nicht gleichzeitig an verschiedenen Entwicklungsfronten profilieren. Die Projektauflagen „Einrichtung und/oder Neukonstituierung einer Schulleitung“ sowie „Leitbilderarbeitung“ und „Organisationsstatut“ führen bei den Schulen zu einer Auseinandersetzung mit ihren eigenen Verhältnissen und entsprechend verstärkter Innenorientierung. Die gegenwärtig verfügbaren Ressourcen für den Entwicklungsbereich Elternmitwirkung und lokale Umweltorientierung waren daher zum Zeitpunkt unserer Erhebungen bei vielen Schulen sehr begrenzt.

6. Neuverteilung der Kompetenzen zwischen Schulen und Behörden

Die Institutionalisierung neuer Kompetenzregelungen zwischen Schulen und Behörden ist noch zu wenig fortgeschritten für detailliertere Einschätzungen im Rahmen dieser Evaluation. Hingegen lassen sich über die Kooperationsverhältnisse zwischen Schule und Behörden Aussagen machen. Diese Evaluationsergebnisse widerspiegeln den häufig noch informellen Umgang resp. die bisherigen Erfahrungen mit dem „neuen Organisationsstatut“.

Bei 50% aller Schulen gestaltet sich die Kooperation zwischen Schulen und Behörden positiv bis sehr positiv. Bei 15% der Schulen bestehen aktuelle Probleme, die jedoch für die Schulleiter/innen nicht belastend sind. Bei 35% aller Schulen bestehen auf dieser Entwicklungsebene mehr oder weniger gravierende Probleme, welche sich auf die Leistungsmöglichkeiten der Schulleitungen nachteilig auswirken. Dennoch kann man davon ausgehen, dass das TaV-Projekt mit seinen strategischen Vorgaben „Teilautonomisierung“ den Bedürfnissen der Schulen wie der Schulbehörden gleichermaßen entgegenkommt und die Neuverteilung der Kompetenzen zwischen Schulen und Schulbehörden bisher keine grundsätzliche Probleme resp. Projektentwicklungsbarrieren geschaffen hat.

Von Seiten der Schulbehörden besteht generell eine hohe Bereitschaft die bisherigen Kompetenz- und Verantwortungsbereiche der Behörden formell und/oder informell auf die Schulleitungen zu übertragen. Bezüglich dieser generellen Projektintentionen sind daher gegenwärtig weder grundsätzliche Ziel- noch Mittelkonflikte auszumachen. Diese insgesamt positive Gesamtentwicklung ist häufig dem individuellen Engagement von jeweils wenigen sehr engagierten und sehr projektnahen Behördenmitgliedern zu verdanken. Auf Seiten der Behörden bestehen daher mindestens so gewichtige Belastungsprobleme wie bei Schulleitungen und Lehrpersonen. Die strukturelle Reorganisation der Behördenarbeit verläuft aber wesentlich weniger schnell als die Entwicklung in den Schulen und erzeugt sehr unterschiedliche Machtverhältnisse zwischen Schulen und Behörden.

In einigen Fällen bestehen Probleme auf der Ebene der lokalen Gesamtsteuerung des TaV-Projekts (Abstimmungsprozesse zwischen den verschiedenen Schulen in einer Gemeinde), die sich auf den Projektverlauf nachteilig ausgewirkt haben.

Für die Einschätzung einer verallgemeinerbaren „Behördenverträglichkeit“ des TaV-Projektes wäre eine weitere Behördenbefragung notwendig und sinnvoll. In diesem Zusammenhang müsste vor allem auch untersucht werden, wie sich die Dynamik der Dreiecksbeziehung Schule-Behörden-Eltern auf die Positionierung der Eltern auswirkt.

7. Projektwirkungen auf die Arbeitsplatzqualität

Die bisherigen Projektwirkungen auf die Arbeitsplatzqualität des Lehrberufes lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die zeitlichen Belastungen der Lehrpersonen haben sehr stark zugenommen und werden als mehr oder weniger markante Arbeitsplatzverschlechterung wahrgenommen.
- Die Schulleitungen bieten für die Lehrpersonen insgesamt eine relativ hohe Unterstützungsleistung und die im Rahmen des TaV-Projekts durchgeführten Weiterbildungsveranstaltungen werden von den Lehrer/innen positiv bewertet.
- Innerhalb der Projektschulen der 1. Kohorte der Projektschulen gibt es deutliche Unterschiede bezüglich der Motivationsverhältnisse der Lehrpersonen. Bei 15 Schulen haben sich die Motivationsverhältnisse eher verbessert, bei 9 Schulen etwas verschlechtert. Der durchschnittliche Motivationswert ist insgesamt leicht positiv. Zwischen Motivation und Belastungszunahme besteht ein relativ enger Zusammenhang. Daher muss dieser Problematik für die weitere Projektentwicklung besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

8. Entwicklungsbereitschaft und -notwendigkeiten aus der Sicht der Lehrpersonen

Die Evaluationsergebnisse Entwicklungspräferenzen an den Schulen lassen sich folgt zusammenfassen:

- In den Bereichen fachliche Zusammenarbeit, gemeinsame pädagogische Ausrichtung und klassenübergreifende Projektarbeit besteht aus der Sicht der Lehrpersonen an den Schulen insgesamt noch ein relativ grosser Entwicklungsbedarf, aber auch eine hohe Bereitschaft für weitere Entwicklungsinvestitionen. Auch der Wunsch nach vermehrter Entlastung der Schulleitungen muss in diesem Zusammenhang für die weitere Projektentwicklung als sehr positiv gewertet werden.
- Weniger ausgeprägt ist die Bereitschaft zur strukturellen Flexibilisierung in den Schulen (gemeinsame Klassenverantwortung, Flexibilisierung der Lerngruppen, der Lehrerrollen usw.).
- Die vergleichsweise tiefen Werte im Bereiche Organisation/Administration sind Ausdruck dafür, dass an vielen Schulen hier ein positiver Entwicklungsprozess stattgefunden hat und der Entwicklungsbedarf bereits teilweise abgedeckt ist.

Es ist jedoch nicht zu übersehen, dass diese Ergebnisse auch auf Ambivalenzen und Entwicklungswiderstände hinweisen. Die Werte für eine stärkere Beachtung der Autonomie der Lehrpersonen und Konzentration auf eigene Unterrichtstätigkeit sind zwar tiefer als die eingangs erwähnten Entwicklungspräferenzen, zeigen aber, dass die Entwicklungsprozesse an den Schulen in einem teilweise sehr widersprüchlichen Spannungsfeld stehen zwischen traditionellen Schulhausverhältnissen und neuen Formen kollegialer Kooperation und professioneller Leistungsorientierung.