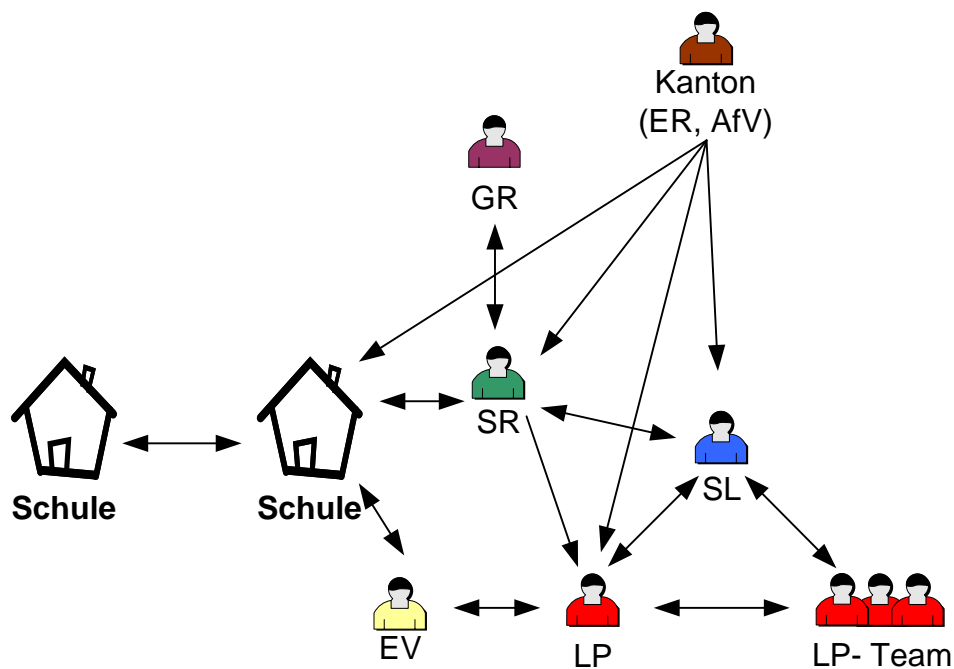


# Expertise zur Steuerung und Handlungskoordination im Volksschulsystem des Kantons Uri



Dipl.-Päd. Tobias Feldhoff  
Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber  
cand. lic. phil. Luzia Durrer

# Expertise zur Steuerung und Handlungskoordination im Volksschulsystem des Kantons Uri

Projektleitung:

Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber

Projektbearbeitung und -koordination:

Dipl.-Päd. Tobias Feldhoff

Wissenschaftliches Praktikum:

cand. lic. phil. Luzia Durrer

Bildungsmanagement –

Schriftenreihe der Arbeitsgruppe Bildungsmanagement, Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber

ISSN 34324-34234-2343

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>THEORETISCHES RAHMENKONZEPT VON STEUERUNG UND HANDLUNGSKOORDINATION</b>	<b>5</b>
2.1	Steuerung und Governance	5
2.2	Input, Prozess, Output	8
<b>3</b>	<b>FORSCHUNGSFRAGEN, DESIGN, RÜCKLAUF UND STICHPROBENBESCHREIBUNG</b>	<b>11</b>
3.1	Forschungsfragen	11
3.2	Erhebungsdesign	12
3.3	Rücklauf der Erhebungen	14
3.4	Methoden	15
3.5	Beschreibung der Stichprobe	17
<b>4</b>	<b>ERGEBNISSE ZU DEN FORSCHUNGSFRAGEN</b>	<b>20</b>
<b>4.1</b>	<b>Formale Regelung der Steuerungs- und Regelstrukturen des Volksschulsystems im Kanton Uri</b>	<b>20</b>
4.1.1	Staatliche Inputregulierung	21
4.1.2	Staatliche Aussensteuerung	23
4.1.3	Professionelle Selbstorganisation	23
4.1.4	Hierarchische Selbststeuerung	24
4.1.5	Befugnisse von Schul- und Gemeinderat	25
4.1.6	Konkurrenzdruck	26
<b>4.2</b>	<b>Bewertung und Einschätzung der Herausforderungen</b>	<b>26</b>
<b>4.3</b>	<b>Steuerungs- und Regelstrukturen der unterschiedlichen Akteurskonstellationen im Mehrebenensystem Volksschule</b>	<b>32</b>
4.3.1	Steuerungshandeln im Bereich Unterricht	32
4.3.2	Steuerungshandeln im Bereich Schulentwicklung	38
4.3.3	Handlungskoordination zwischen Schulleitung und Lehrpersonenteam	40
4.3.4	Konkurrenz und Kooperation innerhalb der Schule	42
4.3.5	Organisation	44
4.3.6	Führung und Leitung der Schule	47
4.3.7	Finanzierung	50
4.3.8	Elternbeteiligung in der Schule	54
4.3.9	Unterstützung vom Amt für Volksschulen	55
<b>4.4</b>	<b>Zukünftige Steuerungs- und Gestaltungsstrukturen im Volksschulsystem</b>	<b>56</b>
4.4.1	Wahrnehmung der Governance-Modi: Allgemeine Einschätzungen zur Steuerung der unterschiedlichen Akteure	57
4.4.2	Autonomie im Unterricht	76
4.4.3	Derzeitige und zukünftige Formen der Kooperation zwischen Schulen	81
4.4.4	Beteiligung der Eltern in der Schule	89
4.4.5	Strategien zur Optimierung von Entscheidungsprozessen in der Schule	91
4.4.6	Unterstützungsbedarf von Lehrpersonen und Schulleitungen	98

<b>5</b>	<b>FAZIT UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN</b>	<b>102</b>
5.1	Herausforderungen an das Bildungssystem im Kanton Uri	102
5.2	Formale Steuerungs- und Regelstrukturen der Volksschulen im Kanton Uri	103
5.3	Aktuelle Steuerungs- und Regelstrukturen der Volksschulen im Kanton Uri	103
5.3.1	Unterricht	103
5.3.2	Schulentwicklung	104
5.3.3	Allgemeine Handlungskoordination in der Schule	104
5.3.4	Kooperation und Konkurrenz zwischen Lehrpersonen und zwischen Schulen	105
5.3.5	Organisation	105
5.3.6	Führung und Leitung der Schule	106
5.3.7	Finanzierung	106
5.3.8	Elternbeteiligung in der Schule	107
5.4	Zukünftige Steuerungs- und Gestaltungsstrukturen der Volksschulen im Kanton Uri	107
5.4.1	Allgemeine Einschätzungen zur Steuerung der unterschiedlichen Akteure	107
5.4.2	Schulische Autonomie im Bereich Unterricht	108
5.4.3	Ausserschulische Kooperation	108
5.4.4	Elternarbeit und Beteiligung in der Schule	109
5.4.5	Optimierung von Entscheidungsprozessen	109
5.4.6	Unterstützung in der Schule	110
5.5	Handlungsempfehlungen	111
5.5.1	Hinweise	111
5.5.2	Gestaltungsempfehlungen	112
<b>6</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS</b>	<b>114</b>
<b>7</b>	<b>ANHANG</b>	<b>117</b>

# 1 Einleitung

Wie der Regierungsrat des Kantons Uri in seinem Protokoll vom 6. Mai 2008 schreibt, steht „[d]ie Volksschule des Kantons Uri [...] vor wichtigen Herausforderungen. Veränderte gesellschaftliche und bildungspolitische Rahmenbedingungen müssen in der Volksschule Uri umgesetzt werden. Zu erwähnen sind hier die Umsetzung des nationalen Finanzausgleichs (NFA), das Konkordat HarmoS oder die Forderung nach einem Ausbau von familienergänzender Kinderbetreuung. Parallel dazu stellen sich im Kanton Uri Strukturfragen. Im Kanton Uri haben elf von 20 Gemeinden weniger als 1'000 Einwohner. Kleine Gemeinden stossen zunehmend an ihre Leistungsgrenzen. Der Regierungsrat hat seine Haltung zu einer Gemeinde- und Gebietsreform in einem Bericht vom 22. Januar 2008 an den Landrat festgehalten“ (Regierungsrat des Kantons Uri, 2008, S. 1).

Vor diesem Hintergrund hat der Regierungsrat beschlossen, das Projekt „Volksschule 2016“ zu initiieren. Mit Hilfe des Projekts soll geklärt werden, wie die Volksschule im Jahr 2016 aussehen soll. Das Projekt besteht aus mehreren Phasen. In einer ersten Phase soll zunächst durch eine Projektgruppe, bestehend aus der Projektleitung und Experten sowie Interessenvertreterinnen und Interessenvertretern (z.B. Schulräte, Lehrpersonen, Schulhausleitungen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Amtes für Volksschulen und Vertreterinnen und Vertreter der politischen Parteien), ein Bericht erstellt werden, in dem die momentane Situation der Volksschulen in Uri analysiert wird und in dem Thesen zur Volksschule im Jahr 2016 formuliert werden sollen (vgl. Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Uri, 2008). Dieser Bericht soll als Grundlage für eine breite Diskussion im Kanton dienen und anschliessend im Regierungsseminar in und unter den politischen Parteien diskutiert und modifiziert werden. In der zweiten Phase wird der Bericht in eine breite Vernehmlassung gegeben. Hierzu werden auch Informations- und Diskussionsveranstaltungen durchgeführt. Anschliessend wird die Vernehmlassung ausgewertet. In der dritten Phase soll der Bericht auf Basis der Ergebnisse der Vernehmlassung überarbeitet und mit einem Umsetzungsplan versehen werden.

Im Rahmen des Berichts der Projektgruppe sollte eine Expertise einer aussenstehenden Fachstelle angefertigt werden. Das Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ) Zug unter der Leitung von Prof. Dr. Stephan Huber wurde beauftragt diese – nun hier präsentierte - wissenschaftliche Expertise zu erstellen. Den Kern der Expertise bildet eine Studie zur Handlungskoordination und zu den Steuerungsstrukturen der Urner Volksschulen. Die Studie wurde von Dipl.-Päd. Tobias Feldhoff als Projektkoordinator und cand. lic. phil. Luzia Durrer als wissenschaftliche Praktikantin durchgeführt. Die Begleitstudie wurde vom Direktionsfonds der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz finanziell gefördert.

Die Expertise ist wie folgt gegliedert:

Zunächst wird in Kapitel 2 das theoretische Rahmenkonzept für die in Kapitel 4 dargestellten Analysen von Steuerung und Handlungskoordination anhand des Educational Governance-Ansatzes (Kapitel 2.1) und des Input-Prozess-Output-Modells (Kapitel 2.2) expliziert. Daran schliesst sich in Kapitel 3 die Vorstellung der konkreten Forschungsfragen (Kapitel 3.1) und des Designs (Kapitel 3.2), mit dem die Forschungsfragen beantwortet werden sollen, an. In Kapitel 3.3 wird der Rücklauf der beiden Erhebungen dargestellt und in Kapitel 3.4 erfolgt die Beschreibung der Stichprobe. In Kapitel 4 werden schließlich die Ergebnisse der Studie präsentiert. In Kapitel 4.1 werden zunächst die formalen Regelungen der Steuerungs- und Regelstrukturen des Volksschulsystems beschrieben, bevor in Kapitel 4.2 die Bewertungen und Einschätzungen zu den Herausforderungen im Mittelpunkt der Betrachtung stehen. In Kapitel 4.3 werden die Ergebnisse der komplexen Steuerungs- und Regelstrukturen anhand der unterschiedlichen Akteurskonstellationen im Mehrebenensystem Volksschule dargestellt. Diese fundierte und detaillierte Ist-Analyse der derzeitigen Steuerung und Handlungskoordination bildet die Grundlage für die zweite Erhebung zu den zukünftigen Steuerungs- und Gestaltungsstrukturen, deren Ergebnisse in Kapitel 4.4 ausgeführt werden. In Kapitel 5 werden aus den Ergebnissen der Forschungsfragen Handlungsempfehlungen mit Hinweisen und Gestaltungsempfehlungen für das zukünftige Volksschulsystem des Kantons Uri abgeleitet. Die von der Begleitforschung abgeleiteten Hinweise sollen als Grundlage für eine Diskussion über die zukünftige Gestaltung des Volksschulwesens im Kanton dienen.

## 2 Theoretisches Rahmenkonzept von Steuerung und Handlungskoordination

### 2.1 Steuerung und Governance

Das Thema „Steuerung im Bildungsbereich“ hat in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum in der Politik, Wissenschaft und auch in der Öffentlichkeit zunehmend an Bedeutung gewonnen (vgl. von Kopp, 2008). Als Reaktion auf das relativ schlechte Abschneiden dieser Länder bei internationalen Vergleichsuntersuchungen, wie der TIMSS- und vor allem der PISA-Studie im Jahr 2000, wurden zahlreiche „Massnahmen initiiert, um die Qualität des Bildungssystems und seiner Ergebnisse (...) weiterzuentwickeln und nachhaltig zu sichern“ (Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007, S. 9). Abgesehen von diesem ‚schlechten‘ Abschneiden bei internationalen Vergleichsstudien gilt es ohnehin, Schul- und Bildungssysteme an laufende gesellschaftliche und kulturelle Veränderungen im Zuge der Globalisierung und des Übergangs in eine Wissensgesellschaft anzupassen, denn: „Es ist (...) Aufgabe der Schule, gesellschaftliche Anforderungen und Entwicklungen zur Kenntnis zu nehmen und die Kinder und Jugendlichen auf die Welt von morgen vorzubereiten“ (Kussau, 2005, S. 5). Mit dieser Anpassung und dem Anspruch, Kinder und Jugendliche nicht nur auf aktuelle, sondern auch auf zukünftige Entwicklung vorzubereiten, also zukünftig geforderte Kompetenzen zu antizipieren, ist der Umbau traditioneller Steuerungsstrukturen im Bildungs- und Schulwesen verbunden (Fend, 2008; Kussau & Brüsemeister, 2007; von Kopp, 2008). Dabei befinden sich die jeweiligen Kantone auf der Suche nach geeigneten Steuerungsmodellen, mit denen die Leistungen der Bildungssysteme zielgerichteter und effizienter erbracht werden können. Die bisherigen Bemühungen in diesem Kontext zielen tendenziell allerdings auf eine Umstrukturierung des klassischen Modells einer bürokratischen Inputsteuerung in Richtung auf eine evaluationsbasierte Outputsteuerung (vgl. Brüsemeister, 2007). Kussau und Brüsemeister (2007) beschreiben folgende momentane Entwicklungen, wie sie sich in den meisten deutschsprachigen Ländern zeigen:

- „der Rückbau der staatlichen Detailsteuerung zugunsten einer erweiterten Autonomie von Bildungseinrichtungen;
- die Veränderung individual-professioneller Strukturen hin zu mehr teamorientierten Formen der Profession;
- die Vorgabe substanzieller Außenziele (Bildungsstandards);
- die Stärkung von Leitungspositionen;
- und innerhalb gewisser Grenzen die Einführung von Wettbewerbselementen“ (S. 42).

In Bezug auf die initiierten Reformmassnahmen und den damit verbundenen Umbau der Bildungssteuerung stellen sich aus der Sicht der Erziehungswissenschaften und insbesondere der Bildungsforschung folgende Fragen (vgl. Altrichter et al., 2007):

1. Wie sehen diese neuen Steuerungsmodelle aus, bzw. wie lassen sie sich analytisch beschreiben?
2. Werden mit diesen neuen Modellen andere bzw. bessere Ergebnisse in Bezug auf die Qualität des Bildungswesens erzielt?

### **Governance als Konzept zur empirischen Analyse von komplexen Regelungsstrukturen im Mehrebenensystem Schule**

Doch mit welchem analytischen Zugang lassen sich diese Phänomene am besten untersuchen? Aus Sicht der Begleitforschung scheint die Governanceforschung, die seit geraumer Zeit in der Politikwissenschaft und in der Soziologie ihre Anwendung findet und mittlerweile als „Educational Governance“ auch Fragen der Steuerung im Bildungswesen bearbeitet, für die Untersuchung solcher Phänomene besonders geeignet.

In der Politik- und Verwaltungswissenschaft stellt man vermehrt fest, dass sich aktuelle Formen politischen Steuerns und Regierens mit gängigen Theorien und Konzepten der Steuerung, die überwiegend von einer hierarchischen Form der Koordination ausgehen, nicht mehr adäquat beschreiben lassen. Zunehmend sind neben staatlichen auch andere gesellschaftliche Einrichtungen an der Auftrags Erfüllung im öffentlichen Sektor beteiligt (vgl. Benz, 2004), was auch vermehrt für den Bildungsbereich gilt. Formen der Kooperation und Aushandlung gewinnen neben klassischen Formen der Steuerung durch Rechtsnormen oder Finanzmittel zunehmend an Bedeutung. In diesen neuen

Regelstrukturen ist oftmals eine eindeutige Zuordnung von Steuerungssubjekt und -objekt, wie bei hierarchischen Steuerungsmodellen üblich, nicht mehr möglich, bzw. führt zu einer verengten Sichtweise, die wesentliche Elemente der Steuerung ausblendet (vgl. Mayntz, 1998).

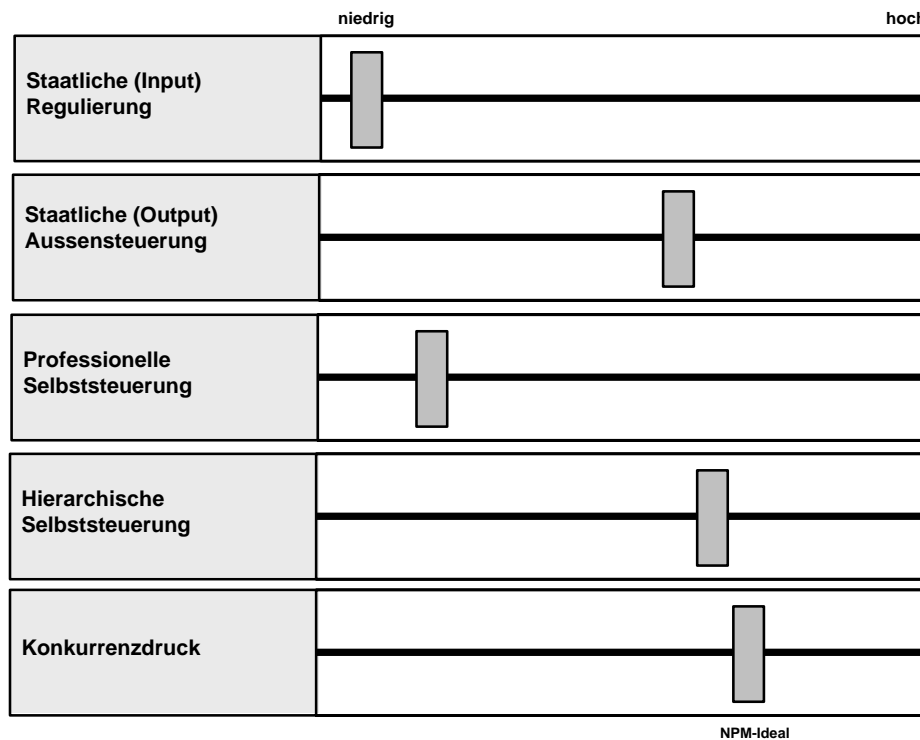
Das Governance-Konzept dagegen ist ein analytisches Konzept, welches es ermöglicht, Formen der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteurskonstellationen in einem Mehrebenensystem zu untersuchen. Diese spezifische Perspektive auf Akteurskonstellationen und deren Form der Handlungskoordination unterscheidet nicht mehr zwischen Steuerungssubjekt und -objekt, sondern geht davon aus, dass (fast) immer eine wechselseitige Abhängigkeit zwischen den beteiligten Akteuren existiert<sup>1</sup>. Demnach wird „jeder steuernde Akteur noch vor jeder Steuerungshandlung von Abhängigkeiten (Interdependenzen) gegenüber anderen Akteuren beeinflusst, ferner von der Beeinflussung durch Steuerungsaktivitäten anderer Akteure und die festgelegten Pfade durch eigene vorangehende Steuerungsaktivitäten. Zum anderen kann ein Steuerungsakteur in seinen konkreten Zielen nur darauf abstellen, anderen Akteuren Opportunitäten zu eröffnen und Restriktionen einzubauen, mit deren Hilfe diese anderen Akteure zu spezifischem Handeln veranlasst werden können“ (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 25). Steuerung im Sinne von Governance ist demnach immer als ein wechselseitiges Verhältnis zu verstehen, das von der Koproduktion von Leistungsbeiträgen verschiedener Akteure auf unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems (Bildungsdirektion auf kantonaler Ebene, Schulträger auf Gemeinde-Ebene, Schulhausleitung auf Schulebene, Lehrkräfte und Schüler auf Unterrichtsebene), die in vielfältigen komplexen und wechselseitigen Beziehungen zu einander stehen, abhängig ist. Der Governance-Ansatz widmet sich explizit diesem „Mehrebenencharakter des Bildungssystems und [deren] Übergänge[n] zwischen den Ebenen“ (Altrichter et al., 2007, S. 11). Analytisch gesehen gilt es zu klären, welchen Beitrag die einzelnen Akteure und die Kombination dieser komplexen Regelungsstrukturen, basierend auf den unterschiedlichen Formen der Handlungskoordination, zur Qualität des Bildungswesens leisten.

Schimank hat ein „spezifisches Analyseinstrument von *mittlerem Abstraktionsgrad*“ (Schimank, 2007, S. 231) entwickelt, mit dem staatliche oder staatsnahe Governance-Regime in ihrer zeitlichen Entwicklung oder im Vergleich zu anderen Governance-Regimen untersucht werden können. Als Analysegegenstand diente der Vergleich von Steuerungsmodellen von Hochschulen in verschiedenen Ländern. Basierend auf Vorarbeiten von Clark (1998) und Braun (1999) entwickelte Schimank fünf allgemeine Governance-Dimensionen: 1. Staatliche Regulierung, 2. Staatliche Aussensteuerung, 3. Professionelle Selbststeuerung, 4. Hierarchische Selbststeuerung und 5. Konkurrenzdruck. Die fünf Dimensionen sind als Schieberegler oder auch als Equalizer zu verstehen (vgl. Schimank, 2007). Durch die spezifische Kombination und unterschiedliche Intensität der eingesetzten Governance-Dimensionen lässt sich die Steuerung von Hochschulen oder auch von Schulsystemen beschreiben. Die optimale Kombination der einzelnen Regler nach dem theoretischen Hintergrund des New Public Managements ist in Abbildung 1 abgebildet (NPM-Ideal).

---

<sup>1</sup> Dagegen wurden Lehrkräfte in der traditionellen Steuerungsvorstellung zu Steuerungsobjekten degradiert: „Ihnen bleibt die Rolle des befolgungspflichtigen Staatspersonals, das politische Vorgaben umzusetzen hat“ (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 23).

Abbildung 1: Governance-Equalizer nach Schimank 2007



Je höher der Regler steht, desto ausgeprägter ist die jeweilige Governance-Dimension. Geht man in vereinfachter Form davon aus, dass jede der fünf Dimensionen nur jeweils zwei mögliche Ausprägungen (hoch oder niedrig) annehmen kann, so würden sich rein rechnerisch 32 Kombinationsmöglichkeiten ergeben. Doch aus theoretischer Sicht sind die Dimensionen nicht völlig unabhängig voneinander, so dass in einigen Bereichen ein „Herauffahren“ des einen Reglers theoretisch das „Herunterfahren“ eines anderen zur Folge hätte. Für eine Übergangszeit wäre ein paralleles „Hochfahren“ von eigentlich gegensätzlichen Dimensionen durchaus denkbar. Dies kann in der Praxis zu Konflikten und Widersprüchlichkeiten führen, wenn z.B. Schulleitungen in einem Modellprojekt vom Erziehungsrat eine erweiterte Finanzautonomie über ihr Schulbudget gewährt wird, die Gemeinde als Schulträger diese Freiheit allerdings beschneidet, weil sie weiterhin die finanzrechtliche Verantwortung trägt. In diesem Beispiel gibt es einen Widerspruch zwischen Schul- und Haushaltsrecht. Bei solchen Konflikten können verschiedene Restriktionen entstehen, die es über Aushandlungsprozesse zu beseitigen gilt.

Im Folgenden sollen die einzelnen Dimensionen und deren weitere empirische Operationalisierung mittels Indikatoren beschrieben werden. Dabei werden die Indikatoren für ein besseres Verständnis bereits auf den schulischen Kontext adaptiert.

### Staatliche Inputregulierung

Die staatliche Inputregulierung beschreibt die klassische Form der (Input-)Steuerung mittels staatlicher Vorgaben in den Bereichen *Finanzen*, *Personal*, *Organisation* und *Unterricht*. Je stärker der Detailgrad der Regulierung im jeweiligen Bereich ist, desto ausgeprägter ist dieser Steuerungsmechanismus der staatlichen Regulierung.

- Im Bereich der Finanzen sind zwei Gegenpole erkennbar. Zum einen die Regelung durch ein Globalbudget wie bspw. mit Schülerpauschalen oder an bestimmte, fixe Positionen gebundene Finanzmittel.
- Personal bezieht sich auf die staatliche Regulierung von Einstellungen, Beschäftigungsdauer, Entlohnung, Umsetzungs- und Kündigungsmöglichkeiten.
- Organisation umfasst bspw. die Regulierung von Aufbauorganisationen, Leitungs- und Beteiligungsstrukturen, im schulischen Kontext darüber hinaus, Instrumente der Schulentwicklung, wie Leitbilder, Schulprogramme oder Jahresberichte und Richtlinien, die die



Grösse der Organisation und ihrer Untereinheiten regeln, wie z.B. Klassengrösse, Angaben zur Lehrer-Schüler-Relation oder eine Quote für die Anzahl an Parallelklassen.

- Unterricht beinhaltet die Regulierung durch Fächervorgaben, Studentafeln, Lehrpläne, Unterrichtsorganisation und -gestaltung, Promotionsregeln, Disziplinarmaßnahmen und die Lehrmittel.

### **Staatliche Aussensteuerung**

Die staatliche Aussensteuerung ist eine outputorientierte Form der Steuerung. Die Steuerung erfolgt z.B. mit Hilfe von festgelegten Zielgrössen. Dies kann etwa in Form von Zielvereinbarungen bspw. im Anschluss an eine *externe Evaluation* durch eine Schulinspektion oder über *Bildungsstandards*, bei denen die Schülerinnen und Schüler eines bestimmten Alters vorher festgelegte Kompetenzen in bestimmten Fächern erreichen müssen, geschehen. *Orientierungsarbeiten* sind eine weitere Form der outputorientierten Steuerung, welche im Kanton Uri bereits durchgeführt werden. Eine externe Evaluation besteht im Kanton Uri noch nicht, weshalb sich die Wahrnehmungen der Akteure auf die Zukunft beziehen, dies gilt ebenfalls für die Bildungsstandards.

### **Professionelle Selbststeuerung**

Die professionelle Selbststeuerung beschreibt die Einfluss- und Entscheidungsmöglichkeiten von schulischen Mitwirkungs- und Entscheidungsgremien (*Autonomie Lehrpersonenteam, Individuelle Autonomie Lehrperson*) bei schulrelevanten Fragen im Bereich Finanzen, Personal, Organisation und Unterricht (Kategorien analog zur staatlichen Regulierung). Dies betrifft auch die individuelle Autonomie der einzelnen Lehrpersonen im Bereich Unterricht. Bei diesen Formen der professionellen Selbstorganisation gilt es zwischen den formalen Befugnissen und der praktizierten Einflussnahme bzw. Autonomie zu unterscheiden.

### **Hierarchische Selbststeuerung**

Die hierarchische Selbststeuerung beschreibt analog zur professionellen Selbststeuerung den Einfluss und die Entscheidungsmöglichkeiten der schulischen Leitungspersonen (*Schulleitung*) im Bereich Finanzen, Personal, Organisation und Unterricht (Kategorien analog zur staatlichen Regulierung und professionellen Selbstorganisation). Auch hier gilt es, zwischen den Kompetenzen der Leitungspersonen und der jeweiligen schulischen Kultur, d.h. inwieweit diese Kompetenzen auch genutzt werden, zu unterscheiden. Eine weitere Form der hierarchischen Selbststeuerung sind *Instrumente* wie Leitbild, Schulprogramm, Qualitätsbericht und Jahresbericht. Je nach Form der Anwendung durch die Schulleitung wird das Ausmass der Steuerung bestimmt.

### **Konkurrenzdruck**

Der Konkurrenzdruck beschreibt, inwieweit es eine quasimarktförmige Konkurrenz, z.B. im Bereich von Schüleranmeldungen und Schulprofilen zwischen einzelnen Gemeinden, *zwischen einzelnen Schulen* oder auch *innerhalb von Schulen* gibt. Allerdings zeigen bisherige Untersuchungen, wie z.B. von Büeler (2007) im Kanton Luzern, dass marktförmige Mechanismen im schulischen Bereich „noch“ kaum eine Rolle spielen. Dennoch könnten im Zuge einer freien Schulwahl und der Zusammenlegung von Schulen aufgrund der demographischen Entwicklung sowie durch Privatschulen auch diese Mechanismen an Bedeutung gewinnen.

## **2.2 Input, Prozess, Output**

Wie Kapitel 2.1 zeigt, gibt es für die Makroebene und teilweise auch für die Mesoebene entsprechende Modelle, die zeigen, über welche Mechanismen Schulsysteme gesteuert werden können. Für die Steuerung von Schulen auf der Mikroebene sind solche Modelle bisher nicht sehr verbreitet. In einigen wenigen Fällen werden Modelle aus der Organisationsforschung auf den schulischen Kontext adaptiert, wie z.B. von Mintzberg (1990) (vgl. Berkemeyer, Brüsmeister & Feldhoff, 2007).

Die Formen der Systemsteuerung der staatlichen Vorgaben von Konditional- (Inputsteuerung) und Zweckprogrammen (Outputsteuerung) finden sich auch in Modellen der Schuleffektivitätsforschung. Hier hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten ein Input-Prozess-Output-Modell von Schulqualität etabliert (vgl. Scheerens, 1992; Scheerens & Bosker, 1997; Ditton, 2000; Fend, 2008).

Diese Modelle gehen davon aus, dass die Qualität von Schule auf fünf Ebenen erzeugt wird, die sich wechselseitig beeinflussen (vgl. ebd.):

### **1. Kontext**

Auf der Kontextebene wird Qualität beispielsweise über kantonale Rahmenbedingungen oder die Schülerzusammensetzung in der Gemeinde erzeugt. Diese beeinflusst direkt die Input- und die Prozessebene von Schule und Unterricht. Über diese Ebenen hat sie ebenfalls einen vermittelnden Einfluss auf die Outputebene und den Outcome. Die Kontextebene kann von der Einzelschule nicht direkt beeinflusst werden.

### **2. Input**

Auf der Inputebene wird Qualität durch die Bereitstellung von Ressourcen (z.B. personell, materiell oder finanziell) und durch Vorgaben (z.B. im Rahmen von gesetzlichen Regelungen) hergestellt. Die Inputqualität beeinflusst direkt die Prozessebene von Schule und Unterricht. Wie auch die Kontextebene hat die Inputebene nur einen vermittelnden Einfluss auf die Outputebene und den Outcome. Sie ist vor allem dem Verantwortungsbereich der Makroebene zuzuordnen und nur in Teilbereichen von der Einzelschule direkt beeinflussbar (z.B. durch die Einstellung von Personal oder das zusätzliche Einwerben von Finanzmitteln).

### **3. Prozessebene Schule**

Auf der Prozessebene Schule entsteht Qualität z.B. durch das Handeln der Schulleitung, die Wirkung von Instrumenten der Schulentwicklung, der Arbeit in Teams oder durch die Kultur der Schule. Sie beeinflusst direkt die Unterrichtsebene und über diese Ebene den Output und Outcome.

### **4. Prozessebene Unterricht**

Auf der Unterrichtsebene wird Qualität des Lehrens und Lernens erzeugt. Sie beeinflusst direkt die Outputebene.

### **5. Outputebene**

Auf der Outputebene entsteht Qualität durch die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler, deren überfachliche Kompetenzen, Einstellungen und Haltungen. Die Qualität auf der Outputebene beeinflusst den Outcome, z.B. in Form des beruflichen Erfolgs und einer gesellschaftlichen und sozialen Teilhabe der Schülerinnen und Schüler.

Diese vereinfachte Beschreibung der Ebenen und ihrer Zusammenhänge suggeriert einen linearen Zusammenhang der Ebenen. In empirischen Studien werden diese Beziehungen auch meist linear abgebildet, dennoch ist zu beachten, dass sich die Ebenen in der Realität vielfältig wechselseitig und rekursiv beeinflussen.

Die Unterscheidungen von Kontext- und Inputqualität ist in vielen Modellen zur Schulqualität nicht trennscharf, daher fokussieren einige Modelle meist auf ein reduziertes Modell von Input-, Prozess- und Outputebene. Hier sind auch deutliche Parallelen zum Modell von Schimank (2007) im Kontext der Makrosteuerung erkennbar. Wie der Name es schon impliziert, soll im Rahmen der Inputsteuerung mittels Konditionalprogrammen und Ressourcen die Inputebene gesteuert werden. Somit kann der Input von staatlicher/kantonalen Seite direkt beeinflusst werden. Während der Output lediglich durch Inputvorgaben, die sich auf den Output beziehen (Zweckprogramme), und die regelmässige Überprüfung des Outputs gesteuert werden kann. Die Prozessebene wird im Modell von Schimank durch die professionelle Selbstorganisation und die hierarchische Selbststeuerung abgebildet. Versucht man nun das Makromodell von Schulqualität auf die Mikroebene zu übertragen, so kann sich Steuerung und Handlungskoordination durch die schulischen Akteure in der Einzelschule (Schul- und Unterrichtsebene) analog auf den Input, den Prozess und den Output beziehen. Zur Verdeutlichung des Modells wird eine vereinfachte Darstellung der Zusammenhänge gewählt. Auch hier ist von einer wechselseitigen Beeinflussung der Ebenen (Input-Prozess-Output sowie Makro-Meso-Mikro) auszugehen.

### **Input**

Auf der Schulebene kann durch Vorgaben von Projekten bzw. Themen, die im Rahmen der Schulentwicklung bearbeitet werden sollen, gesteuert werden. Gleiches wäre auch im Rahmen der Traktandenliste in der Lehrerkonferenz denkbar.

Auf der Unterrichtsebene kann Steuerung z.B. über Inputvorgaben im Rahmen eines schulinternen Curriculums erfolgen.

Auch Inputvorgaben im Kontext der Verwendung des Schulbudgets durch den Schulrat sind denkbar.

### **Prozess**

Bei einer Steuerung auf Prozessebene könnte die Schulleitung z.B. direkt in die Arbeit von Projektteams und Arbeitsgruppen eingreifen bzw. Prozess- oder Verfahrensweisen der Projektarbeit standardisieren.

Eine Steuerung auf der Unterrichtsprozessebene dürfte dagegen etwas schwieriger sein und gegen das Autonomie-Paritäts-Muster verstossen (vgl. Lortie, 1975). Eine Steuerung könnte hier über den verbindlichen Einsatz von Methoden im Rahmen der Unterrichtsentwicklung von Jahrgangs- oder Fachteams oder über Hospitationen erfolgen.

### **Output**

Auf der Schulebene können im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen die zu erreichenden Ziele (z.B. ein neues schulinternes Curriculum für das Fach Mensch und Umwelt, ein neues Förderkonzept, besseres Schulklima etc.) festgelegt werden. Eine ähnliche Festlegung von Unterrichtszielen oder Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler kann auch auf der Unterrichtsebene erfolgen. Im Rahmen eines schulinternen Qualitätsmanagements kann die Zielerreichung im Rahmen einer internen Evaluation überprüft werden.

Wie die obigen Beispiele zeigen, lässt sich dieses Makromodell auch auf die Steuerung innerhalb der Mikroebene der Einzelschule (Schul- und Unterrichtsebene) durch die einzelnen schulischen Akteure übertragen. Im Kontext der Analyse der komplexen Steuerungs- und Regelstrukturen soll dieses Modell anhand der unterschiedlichen Akteurskonstellationen im Mehrebenensystem Volksschule eingesetzt werden (vgl. Kapitel 4.3).

### **3 Forschungsfragen, Design, Rücklauf und Stichprobenbeschreibung**

Im Folgenden werden die Forschungsfragen, das Design der Befragung, der Rücklauf, methodische Überlegungen und die Stichprobe beschrieben.

#### **3.1 Forschungsfragen**

Aus der Projektbeschreibung und dem Projektauftrag des Erziehungsrats des Kantons Uri sowie dem theoretischen Rahmenkonzept lassen sich die folgenden Forschungsfragen für das Projekt ableiten:

- 1. Wie werden die derzeitigen und zukünftigen zentralen kantonalen, interkantonalen bzw. nationalen Anforderungen an das Volksschulwesen im Kanton Uri beschrieben und aus Sicht der beteiligten Akteure eingeschätzt?**

Ziel ist es, eine Einschätzung der Herausforderungen aus Sicht aller am Volksschulwesen beteiligten Akteure zu erhalten, das heisst, zu erfahren, ob die Herausforderungen auch auf breiter Basis von den Akteuren als solche und zentral für die Entwicklung der Volksschule betrachtet werden. Weiterhin ist es für anstehende Innovationsprozesse von Bedeutung, in welchem Ausmass sich die Akteure selbst in ihrer Arbeit mit den Herausforderungen konfrontiert sehen. Diese beiden Aspekte sollen mit den zwei folgenden Fragen beantwortet werden:

1. Inwieweit halten die Akteure die formulierten Herausforderungen für das Volksschulwesen im Kanton Uri innerhalb der nächsten 7 Jahre für bedeutsam?
2. Welchen Einfluss haben diese Herausforderungen nach Ansicht der Akteure auf ihre eigene Arbeit?

#### **2. Aktuelle Steuerungs- und Regelstrukturen der Volksschulen im Kanton Uri**

Nach dem theoretischen Rahmenkonzept kann die Handlungskoordination der jeweiligen Akteurskonstellation durch formale Regelungen im Sinne des Modus der Verhandlung vorstrukturiert werden (vgl. Lange, Schimank, 2004). Damit wird in einem übertragenen Sinn der Möglichkeitshorizont der Formen der Handlungskoordination determiniert. Dies bietet für die Steuerung und das Handeln der Akteure den Vorteil, dass die Handlungskoordination nicht in jeder Situation komplett neu zwischen den Akteuren ausgehandelt werden muss, sondern sich innerhalb des bereits definierten Rahmens bewegt. Im Volksschulsystem wird dieser Rahmen vor allem durch die formalen Regelungen (Gesetzestexte, Verordnungen und Selbstbeschreibungen) gebildet. Wenn Steuerung, wie im vorliegenden Projekt, Gegenstand der Forschung ist, so bedarf es sowohl einer Analyse dieser formalen Regelungen als auch der Wahrnehmung und Bewertung der Steuerungsstrukturen wie sie die handelnden Akteure erleben. Weder geben die formalen Regelungen alleine einen hinreichenden Einblick in die tatsächliche Steuerungs- und Handlungskoordination der Akteure, noch lassen sich die Wahrnehmungen und Bewertungen der Akteure zur Handlungskoordination ohne den Rahmen, der ihr Handeln determiniert, sinnvoll interpretieren.

- 1. Wie werden die derzeitigen Steuerungs- und Regelstrukturen der Volksschulen im Kanton Uri formal beschrieben?**
- 2. Wie werden die derzeitigen Steuerungs- und Regelstrukturen der Volksschulen im Kanton Uri von den verschiedenen Akteuren wahrgenommen und hinsichtlich ihrer Funktionalität (Effizienz und Effektivität der Leistungserbringung) bewertet?**

Neben einem Abgleich der Formalstruktur mit der von den unterschiedlichen Akteuren wahrgenommenen Strukturen, gilt es zu untersuchen, welche der Steuerungs- und Regelstrukturen von den unterschiedlichen Akteuren als eher positiv bzw. konfliktträchtig und eher negativ für die Qualität der schulischen Arbeit erlebt werden. Ziel war es, mit Hilfe dieser Analyse Themenfelder zu identifizieren, die Hinweise zur zukünftigen Steuerung und Gestaltung des Volksschulsystems liefern.

- 3. Wie sollten aus Sicht der beteiligten Akteure die Steuerungs- und Gestaltungsstrukturen der Volksschulen im Kanton Uri angesichts der momentan abzusehenden Entwicklungen sowie der Wahrnehmung und der Bewertung der derzeitigen Strukturen zukünftig gestaltet sein (bis zum Jahre 2016)?**

## **3.2 Erhebungsdesign**

Zur Beantwortung der o.g. Forschungsfragen wurde folgendes Erhebungsdesign entwickelt.

### **Dokumentenanalyse**

Auf Basis der Governance-Dimensionen und Indikatoren von Schimank (2007) wurde ein für den schulischen Kontext spezifisches Indikatorenraster entwickelt, anhand derer die Dokumente nach der Inhaltsanalyse von Mayring (2007) in Zusammenarbeit mit dem Amt für Volksschulen analysiert wurden (vgl. Kapitel 4.1). Als Dokumente dienten sowohl Gesetzestexte, Verordnungen und Selbstbeschreibung. Anschliessend wurden die Ergebnisse kommunikativ validiert.

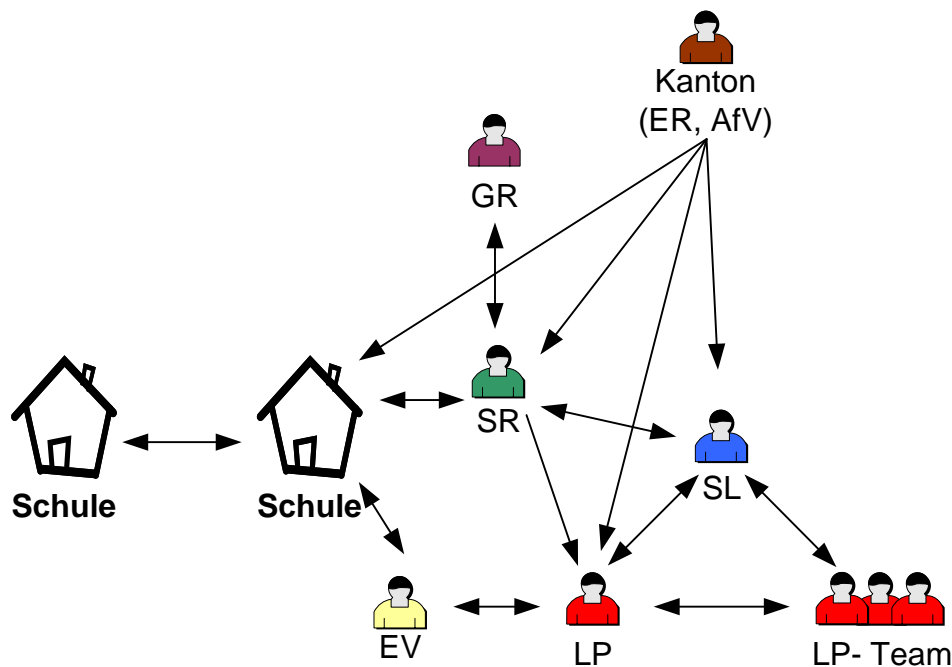
### **1. Erhebung**

Zur Beantwortung von Forschungsfrage 1 und 2.2 wurden die zentralen Akteure<sup>2</sup> mittels eines Onlinefragebogens befragt. Im ersten Teil des Fragebogens wurden demografische Angaben erhoben (vgl. Kapitel 3.5). Im zweiten Teil wurden alle zentralen Akteure gebeten, die derzeitigen und zukünftigen zentralen kantonalen, interkantonalen bzw. nationalen Anforderungen hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit zu bewerten und deren Einfluss auf ihre Arbeit einzuschätzen. Im dritten Teil wurde die wahrgenommene Steuerungs- und Handlungskoordination der jeweiligen Akteurskonstellation und deren Bewertung hinsichtlich ihrer Funktionalität erhoben. Um diese adäquat abzubilden, wurden neun verschiedene Fragebögen entwickelt. Abbildung 2 zeigt die untersuchten Akteurskonstellationen. Zusätzlich zu den unten dargestellten Akteuren wurden die Beratungsdienste, das Amt für Mittelschulen, die Projektgruppe „Volksschule 2016“ und der Erziehungsrat befragt. Ziel war es, die unterschiedlichen Sichtweisen der an der Akteurskonstellation beteiligten Akteure abzubilden, daher wurden diese jeweils zu den Formen der Handlungskoordination befragt. Bei einigen Fragen wurde zudem eine weitere Sichtweise von einem Akteur abgefragt, der nicht direkt an den Handlungskonstellationen beteiligt ist.

---

<sup>2</sup> Die zu befragenden Expertinnen und Experten bestehen zum einen aus der Projektgruppe in Uri, zum anderen aus den Schulhausleitungen, Lehrpersonen, Schulräten, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Amts für Volksschulen, Gemeinderäten, Erziehungsräten sowie Vertreterinnen und Vertreter von Schule & Elternhaus Uri.

Abbildung 2: Untersuchte Akteurskonstellationen im Volksschulsystem Uri (nur die, die erfasst wurden)



(LP=Lehrpersonen, LP-Team=Lehrpersonenteam, EV=ElternvertreterInnen, SL=Schulleitung, SR=Schulrat, GR=Gemeinderat, AfV=Amt für Volksschulen, ER=Erziehungsrat)

## 2. Erhebung

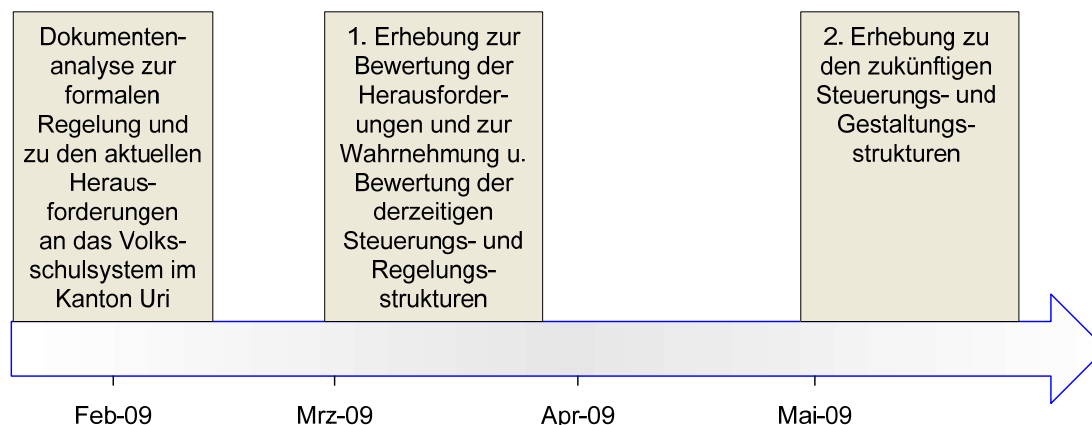
Die Ergebnisse der ersten Befragung zu den aktuellen Steuerungs- und Regelstrukturen wurden mit dem Amt für Volksschulen diskutiert. Auf Basis der Diskussion wurden sechs Themenfelder identifiziert um Forschungsfrage 3 zu beantworten. Zu diesen Themenfeldern wurden die o.g. Akteursgruppen im Rahmen einer zweiten Onlinebefragung zu zukünftigen Steuerungs- und Gestaltungsstrukturen befragt. Damit lehnt sich das Design des Projekts an das Delphi-Verfahren an<sup>3</sup>. Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wurden dabei in verdichteter Form die Ergebnisse der ersten Erhebung zurückgemeldet, sofern diese für eines der sechs Themenfelder relevant waren. In der zweiten Erhebung wurden lediglich drei Fragebögen erstellt. Innerhalb der Fragebögen wurden, wenn nötig, mittels Filterfragen einzelne Akteursgruppen zu unterschiedlichen Sachverhalten befragt.

Nach dieser Darstellung des Erhebungsdesigns zu den einzelnen Forschungsfragen soll im Folgenden kurz ein Überblick über das Gesamtdesign des Projekts gegeben werden, wie es sich aus dem o.g. Vorgehen ableiten lässt. Abbildung 3 zeigt die zeitliche Abfolge der Dokumentenanalyse und der beiden quantitativen Erhebungen mittels Onlinefragebögen. Forschungsfrage 2a wird mit Hilfe der Dokumentenanalyse beantwortet. Die Daten zur Beantwortung von Forschungsfrage 1 und 2b wurden

<sup>3</sup> Die Delphi-Methode wurde von der RAND Corporation in den 1960er Jahren entwickelt. Ziel des Verfahrens ist es, in eng umrissenen Bereichen Prognosen zukünftiger Ereignisse auf der Basis der Aussagen von Expertengruppen zu erstellen (vgl. Gordon & Säumer, 1964; Häder, 2000). Die Delphi-Methode ist auf eine Vielzahl von Bereichen (einschliesslich Bildungspolitik) angewandt worden (vgl. Teddlie, Hackett & Morrison, 1982; ohne Autor, Delphi'98-Umfrage; Studie zur globalen Entwicklung von Wissenschaft und Technik, Karlsruhe, 1998). Die Delphi-Methode generiert mittels offener Fragen eine Gruppenposition oder -meinung. Das Verfahren besteht aus einer Serie von wiederholten Anhörungen einer Expertengruppe. Eine Anhörung erfolgt meist in Form eines mehr oder weniger offenen Fragebogens, in dem die zur Diskussion stehenden Punkte benannt werden. Nach der Anfangsanhörung jedes Experten werden die folgenden Anhörungen von Informationen begleitet, die die vorangegangenen Runden erbracht haben. Dies geschieht in der Regel anonym. Die einzelnen Experten werden damit ermutigt, ihre Antworten vor dem Hintergrund anderer Expertenmeinungen zu überdenken und, wenn notwendig, die vorherige Antwort zu ändern. Nach zwei oder drei Runden wird die Gruppenposition durch Vermittlung aller Einzelpositionen gebildet (vgl. Heylighen, 2003).

im Rahmen der ersten Onlinebefragung im März 2009 erhoben. Die Daten zur Beantwortung von Forschungsfrage 3 in der zweiten Onlinebefragung im Mai 2009. Bei dem Projekt „Volksschule 2016“ handelt es sich um ein Projekt, das Innovationsideen für die zukünftige Gestaltung des Volksschulsystems im Kanton Uri entwickelt. Die Forschung zu Innovationsprozessen zeigt, dass gerade eine frühzeitige Information und Beteiligung möglichst aller Akteure eine wichtige Voraussetzung für die Akzeptanz und das Gelingen von Innovationen ist. Aus diesem Grund wurden alle beteiligten Akteure des Urner Volksschulsystems zu den Forschungsfragen 1, 2b und 3 befragt. Zudem erhöht aus wissenschaftlicher Perspektive eine grosse Stichprobe die Aussagekraft der Ergebnisse.

Abbildung 3: Erhebungsdesign



### 3.3 Rücklauf der Erhebungen

Der Rücklauf in der ersten Erhebung lag über alle Akteursgruppen hinweg bei 58% und in der zweiten Erhebung bei 41%. In absoluten Zahlen bedeutet dies, dass in der ersten Erhebung 393 von 676 Personen und in der zweiten Erhebung 277 von 676 Personen teilgenommen haben. Nach Akteursgruppen differenziert zeigt sich folgendes Bild (vgl. Tabelle 1):

Insgesamt haben sich 57% der Lehrpersonen an der ersten Befragung und 37% an der zweiten Befragung beteiligt. Von den Schulleitungen nahmen 95% an der ersten und 81% an der zweiten Erhebung teil. Die Gemeinderäte haben sich mit 56% an der ersten und nur 25% an der zweiten Erhebung beteiligt. Bei den Schulräten waren es in der ersten Befragung 53% und in der zweiten Erhebung 50%. Von der Gruppe der „Anderen Akteure“ haben bei der ersten Erhebung 68% und der zweiten Erhebung 89% den Fragebogen ausgefüllt. Zu dieser Gruppe der „Anderen Akteure“ gehören die Mitglieder des Amts für Volksschulen, der Beratungsdienste, des Amts für Mittelschulen, der Projektgruppe „Volksschule 2016“, des Erziehungsrates sowie Vertreterinnen und Vertreter des Vereins Schule & Elternhaus Uri. Aufgrund der kleinen Fallzahlen pro Akteursgruppe und möglicher Rückschlüsse auf einzelne Personen werden die Rückläufe dieser Akteursgruppe nicht weiter aufgeschlüsselt.

Tabelle 1: Rücklauf

Rücklauf	1. Erhebung			2. Erhebung		
	Brutto	Netto	%	Brutto	Netto	%
Lehrperson	387	222	57	387	142	37
Schulleitung	21	19 <sup>1</sup>	95	21	17 <sup>1</sup>	81
Gemeinderat	125	70	56	125	31	25
Schulrat	105	56	53	105	53	50
Andere Akteure	38	26	68	38	34	89
Gesamt	676	393	58	676	277	41

Brutto= befragte Personen, Netto= Rücklauf der Befragung

<sup>1</sup> Aufgrund falscher Zuordnung der Mailadressen haben einige Schulleiterinnen und Schulleiter den Fragebogen für Lehrpersonen erhalten. Da die Schulleitung und Lehrpersonen zu einem Grossteil identische Fragen erhalten haben, konnten diese falsch zugeteilten Schulleitungen den anderen Schulleitungen zugeordnet werden. Für die zusätzlichen Fragen, die nur die Schulleitungen erhalten haben, wurde den entsprechenden Personen ein zusätzlicher Fragebogen zugesandt. Für die weiteren Analysen werden die beiden Gruppen als eine Gruppe „Schulleitung“ ausgewertet. Zu dieser Gruppe zählen auch Schulhausvorsteherinnen und Schulhausvorsteher.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Insgesamt ist der Rücklauf als zufriedenstellend zu bewerten. Die niedrigeren Rücklaufquoten bei der zweiten Erhebung deuten darauf hin, dass für einige Akteure der Abstand der Befragungen evtl. zu kurz war, um sich für eine weitere Teilnahme an der zweiten Erhebung zu motivieren. Dies gilt vor allem für die Gruppe der Lehrpersonen und der Gemeinderäte.

### 3.4 Methoden

Das Projektdesign war aufgrund des Projektauftrags, der Forschungsfragen und des theoretischen Zugangs als exploratives Design angelegt, das vor allem auf eine deskriptive Auswertung der Daten und einen Vergleich der unterschiedlichen Sichtweisen der Akteure zur Beantwortung der Forschungsfragen setzt. Dies ist zum einen dem explorativen Charakter des Projekts angemessen und zum anderen ermöglicht es eine einfache Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse auch ohne grosse Kenntnisse empirischer Studien und statistischer Analyseverfahren.

In der überwiegenden Mehrheit wurden Fragen mit einem vierstufigen Antwortformat gewählt. Diese sind so konzipiert, dass sie sich in eine Rangfolge (z.B. „trifft nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu, trifft zu“) bringen lassen. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass die Abstände zwischen den Antwortkategorien gleich sind. Somit gehen wir davon aus, dass sie den Kriterien intervallskalierten Daten entsprechen. Intervallskalierte Daten werden in diesem Bericht anhand folgender statistischer Kennwerte berichtet:

#### **Mittelwert, MW**

Kurzbezeichnung für den arithmetischen Mittelwert. Der Mittelwert darf berechnet werden, wenn mindestens intervallskalierte Daten vorliegen. Er ist die Summe der Einzelwerte aller Fälle dividiert durch die Fallzahl. Umgangssprachlich wird für Mittelwert oft der Begriff „Durchschnittswert“ verwendet.

#### **Standardabweichung, SD**

Die Standardabweichung ist ein sogenanntes Streuungsmass, das für intervallskalierte Daten Auskunft darüber gibt, wie homogen oder heterogen eine Merkmalsverteilung ist. Je kleiner die Standardabweichung ist, desto enger gruppieren sich die Werte der einzelnen Fälle um den Mittelwert, je grösser sie ist, desto weiter streuen sie um den Mittelwert. Liegt eine Normalverteilung vor, so lässt sich über die Verteilung folgendes sagen: Im Bereich Mittelwert plus/minus eine Standardabweichung liegen etwa 68 Prozent der Fälle; im Bereich Mittelwert plus/minus zwei Standardabweichungen liegen etwa 95 Prozent der Fälle.



### **Anzahl der Personen, $N$**

Mit  $N$  wird die Anzahl der Personen bezeichnet, die eine Frage beantwortet haben.

### **Mittelwertsunterschiede der Akteursgruppen**

Für die Interpretation der deskriptiven Ergebnisse ist das Zustandekommen des berichteten Gesamtmittelwerts wichtig. Der Gesamtmittelwert wird über alle Akteure hinweg berechnet. Der Mittelwert wird dabei über alle Personen, die diese Frage beantwortet haben, gebildet, unabhängig von der Akteurszugehörigkeit. Der Mittelwert berechnet sich über die Summe der einzelnen Antworten der Personen, dividiert durch die Anzahl der Personen. D.h. der Mittelwert berücksichtigt die Stichprobengröße. In Bezug auf die Widerspiegelung der Einschätzungen der Akteursgruppen in diesem Gesamtmittelwert bedeutet dies Folgendes: Wenn beispielsweise bei einer Frage die Einschätzungen der Lehrpersonen und der Schulleitungen erhoben wurden, so sind die Personen, die diese Frage beantwortet haben, sehr ungleich auf die beiden Gruppen „Lehrpersonen“ und „Schulleitungen“ verteilt, da mehr Lehrpersonen als Schulleitungen existieren und befragt wurden. Dies hat zur Folge, dass bei der Berechnung des Gesamtmittelwerts die Einschätzungen der Lehrpersonen aufgrund ihrer Gruppengröße deutlich mehr zum Gesamtmittelwert und auch zur Standardabweichung beitragen als die Einschätzungen der Schulleitungen mit der deutliche kleineren Gruppengröße.

Um die unterschiedlichen Einschätzungen der einzelnen Akteursgruppen zu berücksichtigen, werden statistische Analyseverfahren der „Mittelwertvergleiche“ genutzt. Ziel dieser Verfahren ist es, zu untersuchen, ob die Einschätzungen der Akteure sich signifikant voneinander unterscheiden. Dies bedeutet, inwieweit die Unterschiede gegenüber dem Zufall abgesichert sind. Als Kriterium wird ein Vertrauensintervall von 5% verwendet. D.h., dass mit einer Wahrscheinlichkeit von 95% die unterschiedlichen Einschätzungen der Akteure nicht aufgrund zufälliger Ergebnisse zustande gekommen sind. Wenn nur der Gesamtmittelwert über alle Akteure berichtet wird, werden Unterschiede zwischen Akteuren ausgewiesen, die dieses Kriterium erfüllen. Bei der Berechnung der Mittelwertsunterschiede spielt die Stichproben- und Gruppengröße eine wichtige Rolle. In der Statistik wird in diesem Zusammenhang von Stichprobenabhängigkeit gesprochen. Für dieses Projekt hat diese Stichprobenabhängigkeit aufgrund der relativ kleinen Fallzahlen der Akteursgruppen (vor allem der Schulleitungen, aber zum Teil auch der Gemeinde- und Schulräte) zur Folge, dass die Mittelwertsunterschiede relativ gross werden müssen, um die kritische Grenze der Irrtumswahrscheinlichkeit zu erreichen. Bei grossen Stichproben entsteht ein gegenteiliger Effekt. Bereits minimale Unterschiede werden hier signifikant. Aus diesem Grund ist es wichtig, neben der Absicherung gegen den Zufall auch die Bedeutsamkeit der Unterschiede zu quantifizieren. Hierfür wird die Effektstärke ( $d$ ) berechnet. Sie wird berechnet, indem die Differenz der Mittelwerte der Gruppen durch die gemeinsame Standardabweichung dividiert wird. Dabei kann ein Wert zwischen  $d=0,3$  bis  $d=0,5$  als geringe Effektstärke, ein Wert zwischen  $d=0,5$  bis  $d=0,8$  als mittlere Effektstärke und ein Wert  $d>0,8$  als grosse Effektstärke interpretiert werden.

Einige Fragen sind in den beiden Fragebögen so konzipiert, dass die dazugehörigen Daten nicht intervallskaliert sind. In diesem Fall sind die o.g. Kennwerte zur deskriptiven Beschreibung der Ergebnisse nicht angemessen. In diesem Fall wird die prozentuale Verteilung auf die einzelnen Antwortkategorien berichtet.

### 3.5 Beschreibung der Stichprobe

Nach der Darstellung des Projektdesigns, dem Rücklauf der Erhebungen und der methodischen Überlegungen wird im Folgenden die Stichprobe kurz anhand einiger zentraler Merkmale beschrieben.

#### Geschlecht

Über die Gesamtstichprobe hinweg sind 53% der Befragten weiblich und 47% männlich. Dieses fast ausgeglichene Geschlechterverhältnis spiegelt sich in den meisten Akteursgruppen wider, mit Ausnahme von den Lehrpersonen mit 60% Frauen und 40% Männern und dem umgekehrten Verhältnis beim Gemeinderat mit einem Männeranteil von 69% und einem Frauenanteil von 31%.

#### Funktionen im Schulwesen

Für die Beschreibung der Stichprobe ist darüber hinaus von Interesse, welche Funktion die befragten Personen im Urner Volksschulwesen wahrnehmen.

Tabelle 2: Funktion im Schulwesen (Angaben in Prozent, Mehrfachantworten möglich)

Funktion im Schulwesen	%	n
Lehrperson	55	229
Schul(haus)leiter/in	5	21
Schulrat	17	72
Gemeinderat	13	54
Andere Akteure <sup>1</sup>	10	40
Gesamt	100	416

<sup>1</sup> Aufgrund der geringen Fallzahlen werden hier die Akteursgruppen nicht weiter differenziert um weiterhin die Anonymität der Personen gewährleisten zu können. Zur Gruppe Andere Akteure gehören Erziehungsrat, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Amtes für Volksschulen, Amtes für Berufs- und Mittelschulen, Beratungsdienste, Mitglieder der Projektgruppe „Volksschule 2016“, Mitglieder einer kantonalen Schule, im Vorstand von Schule und Elternhaus oder Sonstiges.

Die Hälfte der Befragten ist als Lehrperson im Schulwesen tätig, wobei diese Gruppe zusammen mit schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen und Schulleiterinnen und Schulleitern rund 60% der Befragten ausmachen. 30% der Befragten sind Mitglieder des Schul- und Gemeinderats. Weitere 10% der Befragten sind entweder in einem Amt tätig, Mitglied der Projektgruppe „Volksschule 2016“, Mitglied einer kantonalen Schule, im Vorstand von Schule & Elternhaus Uri oder Mitglied im Erziehungsrat (vgl. Tabelle 2).

#### Alter

Tabelle 3: Alter der Befragten

Alter der Befragten	30 Jahre oder jünger	31-40 Jahre	41-50 Jahre	51 bis 60 Jahre	60 Jahre und älter	n
	14	25	32	27	2	419

Angaben in %

Ein Drittel der Befragten (32%) ist zwischen 41 bis 50 Jahre alt, 27% zwischen 51 bis 60 Jahre, 25% zwischen 31 bis 40 Jahre, 14% bis 30 Jahre und 2% älter als 60 Jahre. Zwischen den verschiedenen Akteursgruppen zeigen sich in Bezug auf das Alter keine signifikanten Unterschiede (vgl. Tabelle 3).

## Berufserfahrung

Tabelle 4: Anzahl Jahre Ausübung der Funktion

Berufserfahrung	bis zu 5 Jahre	6 bis 10 Jahre	11 bis 15 Jahre	16 bis 20 Jahre	21 bis 25 Jahre	über 25 Jahre	n
Lehrperson	24	14	13	13	16	21	216
Schulleitung <sup>1</sup>	28	28	0	17	17	11	18
Schulrat	71	23	4	0	0	1	70
Gemeinderat	72	22	4	2	0	0	50
Andere Akteure	23	39	0	23	0	15	13
Gesamt	40	19	9	9	10	14	367

Angaben in %

<sup>1</sup> Zahlen nicht eindeutig interpretierbar, siehe Text

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Ein Viertel der Lehrpersonen weist eine Berufserfahrung von bis zu 5 Jahren auf und 21% von mehr als 25 Jahren. 16% üben ihren Beruf seit 21 bis 25 Jahren, 14% seit 6 bis 10 Jahren, 13% seit 11 bis 15 Jahren und 16 bis 20 Jahren aus.

Die Hälfte der Schulleitungen ist seit 0 bis 10 Jahren in dieser Funktion tätig und je 17% seit 16 bis 20 Jahren und 21 bis 25 Jahren, 11% seit über 25 Jahren. Schulleitungen in der heutigen Form bestehen in Uri erstmals seit 1999<sup>4</sup>, die früheren Tätigkeiten beziehen sich auf die Aufgaben und Kompetenzen als Schulhausvorsteher/Schulhausvorstand.

Ein Grossteil der Schul- (71%) und Gemeinderäte (72%) ist seit weniger als fünf Jahren im Amt (vgl. Tabelle 4).

## Beschäftigungsverhältnis

Tabelle 5: Beschäftigungsverhältnis

Beschäftigungsverhältnis	ehrenamtlich tätig	teilzeitbeschäftigt mit weniger als 30% der Wochenstunden	teilzeitbeschäftigt mit 30% bis 50% der Wochenstunden	teilzeitbeschäftigt mit 50% bis 70% der Wochenstunden	70% bis 100% der Wochenstunden	n
Lehrperson	0	6	11	12	72	215
Schulleitung	0	6	0	6	89	18
Schulrat	91	6	0	0	3	66
Gemeinderat	86	10	0	0	4	50
Andere Akteure	8	8	0	8	77	13
Gesamt	29	6	6	8	51	362

Angaben in %

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Die Mehrheit der Lehrpersonen (72%) ist in einem Pensum von über 70% der Wochenstunden tätig, bei den Schulleitungen sind es 89%. Ein Grossteil der Personen in der Gruppe „andere Akteure“ (77%) ist ebenfalls in einem Pensum von über 70% der Wochenstunden tätig. Schul- und Gemeinderäte sind zu 91 bzw. 86% ehrenamtlich tätig (vgl. Tabelle 5).

<sup>4</sup> Am 1. August 2007 wurde Art. 44 SchV in Kraft gesetzt und damit die Forderung nach einer Schulleitung, die bis zum 1. August 2010 in allen Gemeinden einzusetzen ist. Die erste Schulleitung wurde im Jahr 1999 eingesetzt.

## Schulform

Tabelle 6: Schulform

Schulform	Vor- schule/ Kinder- garten	Primar- schule	Werk- schule	Inte- grierte Ober- stufe	Klein- klasse	Sek- undar- schule	Real- schule	Koope- rative Ober- stufe	n
Lehrperson	11	56	3	13	1	6	4	7	214
Schulleitung	0	60	7	27	0	7	0	0	15

Angaben in %

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Mit 56% ist mehr als die Hälfte der Lehrpersonen an der Primarschule tätig, 13% an einer integrierten Oberstufe, 11% an einer Vorschule bzw. einem Kindergarten, 7% an einer kooperativen Oberstufe, 6% an einer Sekundarschule, 4% an einer Realschule, 3% an einer Werkschule und 1% an Kleinklassen. Bei den Schulleitungen sind 60% an einer Primarschule tätig, 27% an einer integrierten Oberstufe und 7% an einer Werkschule und 7% an einer Sekundarschule (vgl. Tabelle 6).

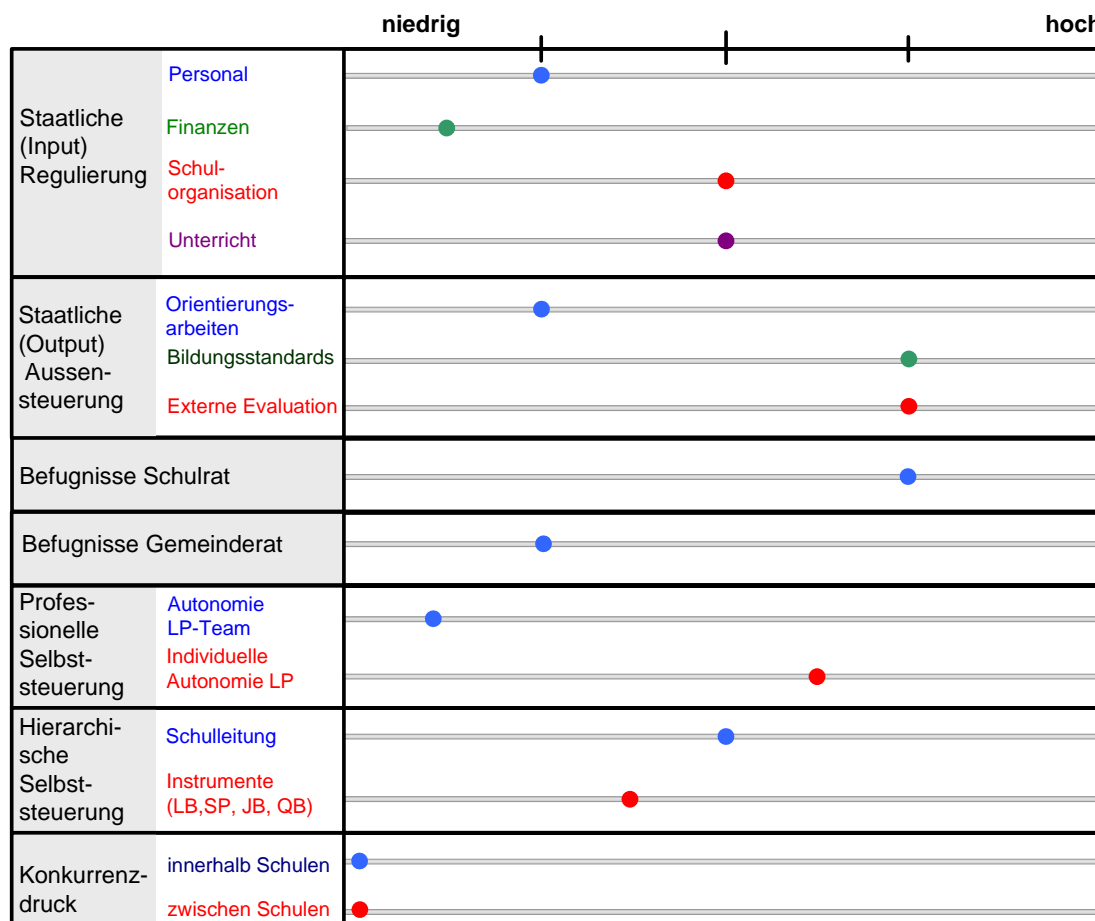
## 4 Ergebnisse zu den Forschungsfragen

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse zu den Forschungsfragen, die im vorherigen Kapitel erläutert worden sind, vorgestellt. In einem ersten Schritt werden in Kapitel 4.1 die Ergebnisse der Dokumentenanalyse der Gesetze und Verordnungen der formalen Steuerungs- und Regelstrukturen des Volksschulsystems im Kanton Uri skizziert. Anschliessend folgt die Darstellung der Einschätzung und Bewertung der derzeitigen und zukünftigen Herausforderungen an das Bildungssystem im Kanton Uri (Kapitel 4.2). Im darauffolgenden Kapitel 4.3 werden die Ergebnisse der Wahrnehmung und Bewertung der Steuerungs- und Regelstrukturen anhand der unterschiedlichen Akteurskonstellationen im Mehrebenensystem Volksschule nach thematischen Bereichen analysiert. Im darauffolgenden Kapitel 4.4 stehen die Ergebnisse der zweiten Erhebung zu den zukünftigen Steuerungs- und Gestaltungsstrukturen im Volksschulsystem im Zentrum der Betrachtung.

### 4.1 Formale Regelung der Steuerungs- und Regelstrukturen des Volksschulsystems im Kanton Uri

Auf Basis des theoretischen Rahmenmodells der Governance-Regler (Kapitel 2.1) wurden mit Hilfe eines Indikatorenrasters (vgl. Schimank 2007) die relevanten schulrechtlichen Dokumente des Volksschulwesens im Kanton Uri in Zusammenarbeit mit dem Amt für Volksschulen analysiert. Anschliessend wurde die Steuerung des Volksschulsystems im Kanton Uri, wie sie sich auf formaler Ebene darstellt, eingeschätzt. Kriterium für die Analyse war, welches Ausmass an Steuerung der jeweilige Indikator hat. Das Ausmass reicht von niedrig über mittel bis hoch (vgl. Abbildung 4). Die als Referenzdokumente verwendeten Rechtsgrundlagen sind im Anhang aufgelistet. Im Folgenden werden die Ergebnisse zur Steuerung des Urner Volksschulwesens auf formaler Ebene durch die rechtlichen Dokumente beschrieben.

Abbildung 4: Formale Regelung der Steuerungs- und Regelstrukturen des Volksschulsystems im Kanton Uri



### 4.1.1 Staatliche Inputregulierung

Die staatliche Inputregulierung beschreibt die klassische Form der (Input-)Steuerung mittels staatlicher Vorgaben in den Bereichen *Finanzen, Personal, Organisation und Unterricht*. Je stärker der Detailgrad der Regulierung im jeweiligen Bereich ist, desto ausgeprägter ist dieser Steuerungsmechanismus der staatlichen Regulierung.

#### **Personal**

Die staatliche Regelung im Bereich Personal kann sich auf vier zentrale Aspekte des Personalmanagements beziehen: Einstellung, Kündigung, Entlohnung und Beurteilung (vgl. Schimank, 2007, Dubs, 2001, Thom, Ritz & Steiner, 2002).

#### **Einstellung**

Die Lehrpersonen und Schulleitungen sind im Kanton Uri bei den Schulen angestellt. Der Schulrat wählt diese aus und stellt sie ein. Der Kanton regelt lediglich die Zugangsvoraussetzungen; es dürfen nur Lehrpersonen mit einer kantonalen Lehrbewilligung (Unterrichtsberechtigung) eingestellt werden. Fehlt ein anerkanntes Lehrdiplom, kann in begründeten Fällen eine befristete Lehrbewilligung ausgestellt werden. Über die Ausnahmewilligungen entscheidet der Kanton.

#### **Kündigung**

Es besteht auf Seiten der Lehrpersonen und des Schulrats eine viermonatige Kündigungsfrist auf Ende eines Schuljahres. Mit gegenseitigem Einvernehmen kann ein Arbeitsverhältnis auch zu einem anderen Zeitpunkt beendet werden. Aus wichtigen Gründen kann das Arbeitsverhältnis beidseitig ohne Einhaltung von Fristen und ohne Beachtung der Vertragsdauer jederzeit aufgelöst werden. Als wichtiger Grund gilt jeder Umstand, der die Fortsetzung des Arbeitsverhältnisses nach Treu und Glauben unzumutbar macht.

#### **Entlohnung**

Der Kanton hat zwar Besoldungsklassen für Lehrpersonen vorgegeben, die Vorgaben sind allerdings nicht obligatorisch. Sie haben lediglich einen empfehlenden Charakter. Somit liegt es in den Händen des jeweiligen Schulrates, die Höhe der Besoldung festzulegen<sup>5</sup>.

#### **Beurteilung**

Der Erziehungsrat hat zuhanden der Gemeinden Muster-Richtlinien für die Beurteilung der Lehrpersonen an der Volksschule des Kantons Uri geschaffen, welche die Gemeinden je einzeln formal beschliessen müssen. Die Beurteilung ist nicht lohnwirksam. Die Beurteilung der Lehrpersonen liegt in den Händen der Schulräte. Die Schulräte können diese Aufgabe aber auch an die Schulleitungen delegieren.

Es bestehen einige Regelungen für den Personalbereich, teilweise sind aber auch Ausnahmeregelungen möglich oder sie stellen nur Muster-Richtlinien dar, die die Regulierung wieder abschwächen. Demzufolge sind die Regulierungen im Bereich Personal als niedrig einzuschätzen.

#### **Finanzen**

Die Regelungen im Bereich Finanzen betreffen die Budgetierungsmöglichkeiten, die den Schulen zur Verfügung stehen (vgl. Bellenberg, Böttcher, Klemm, 2001, Böttcher, 2002). Als die zwei extremen Formen der Budgetierung stehen sich die Globalbudgetierung und eine strikte Kameralistik mit nicht gegenseitig deckungsfähigen Haushaltspositionen gegenüber.

Im Kanton Uri erhalten die Gemeinden pro Schülerin und Schüler eine Schülerpauschale vom Kanton. Diese beträgt pro Schülerin und Schüler in der Kindergartenstufe 2765 Franken, in der Primarstufe 3686 Franken in der Sekundarstufe I 4915 Franken und in Kreisschulen 614 Franken. Die Kreisschulpauschale wird für jene Schülerinnen und Schüler ausgerichtet, die im Rahmen einer Kreisschullösung den Unterricht ausserhalb ihrer Gemeinde besuchen. Damit verfügen die Gemeinden im Kanton Uri über ein Globalbudget zur Finanzierung der Schule, über dessen Verwendung die Gemeinden frei verfügen können. Eine Finanzregelung über ein Globalbudget ist im Sinne des theoretischen Rahmenmodells als sehr geringe Detailsteuerung einzustufen.

---

<sup>5</sup> Allerdings weichen die Gemeinden nach Auskunft des Amts für Volksschulen derzeit nicht von den Empfehlungen ab.

### **Schulorganisation**

Die Regelungen im Bereich Schulorganisation betreffen die schulische Aufbauorganisation, die Leitungs- und Beteiligungsstrukturen, Instrumente der Schulentwicklung und Richtlinien zur Grösse der Organisation und ihrer Untereinheiten.

Die Leitung der Schule ist zwischen dem Schulrat und der Schulleitung aufgeteilt. Während der Schulrat für die strategische Leitung der Schule verantwortlich ist, obliegt der Schulleitung die operative Leitung der Schule. Die jeweiligen Verantwortlichkeiten sind vor allem in Bezug auf die Personalführung und Finanzbudgetierung klar geregelt.

Regelungen zu Beteiligungsmöglichkeiten im Sinne eines Personalrates gibt es nicht. Das Urner Schulgesetz schreibt auch keine Funktionen oder Mitbestimmungsrechte des Lehrpersonenteams fest. Lehrpersonen haben jedoch die Möglichkeit einer Anhörung, indem im Schulrat eine Vertretung der Lehrpersonen eine beratende Stimme erhält und eine weitere Vertretung der Lehrpersonen Einsitz im Erziehungsrat hat (vgl. Artikel 57 Schulgesetz). Eine funktionale Ausdifferenzierung der Beteiligungsmöglichkeiten erfolgt im Kanton Uri nur durch die Verpflichtung, in der Schule einen Qualitätsbeauftragten zu benennen.

Darüber hinaus hat der Kanton Vorgaben zur maximalen Grösse der Klassen- und Lerngruppen sowie minimale Grössen zur Durchführung von Wahlpflichtfächern und Wahlfächern und von alternierendem Unterricht erlassen.

Weitere Regelung im Bereich der Schulorganisation erfolgt durch die Einführung von Instrumenten der Schulentwicklung. Im Kanton Uri müssen die Schulen Schulprogramme, Leitbilder und Jahresberichte verfassen.

Die schulischen Leitungsstrukturen sind bis auf die Funktionen des Schulrates und der Schulleitung nicht weiter ausdifferenziert. Beteiligungsmöglichkeiten von Mitbestimmungsgremien sind bis auf eine Vertretung der Lehrerschaft mit beratender Stimme im Schulrat und Einsitz im Erziehungsrat nicht geregelt. Auch die funktionale Ausdifferenzierung ist auf einem sehr niedrigen Niveau. Die Vorgaben im Bereich der Organisationsgrösse sind als mittlere Regelungsdichte zu interpretieren. Dies gilt auch für die Instrumente der Schulentwicklung. Somit ergibt sich insgesamt ein mittleres Ausmass der Regelung im Bereich der Schulorganisation.

### **Unterricht**

Die Regelungen im Bereich Unterricht beinhalten das Fächerangebot, die Stundentafel, die Lehrpläne, Unterrichtsorganisation und -gestaltung, Promotionsregeln, Disziplinar massnahmen, Schülerbeurteilung und die Lehrmittel.

Der Erziehungsrat hat für die gesamte Volksschule die Lehrpläne und Stundentafeln zu erlassen sowie die obligatorischen Lehrmittel festzulegen. Im Rahmen des Lehrplans steht es den Lehrpersonen frei, welche Lehrmethoden sie anwenden. Die Stundentafel unterstützt mit einer ausgewogenen Gewichtung der Lehrbereiche die Bildungsziele nach Art. 2 des Schulgesetzes. Der sprachliche Bereich umfasst 40 Lektionen, der mathematische Bereich 30 Lektionen, Mensch-Natur-Mitwelt 30 Lektionen, musischer Bereich 36 Lektionen, Sport 18 Lektionen und der Wahlpflichtbereich 6 Lektionen. Für die Einhaltung dieser Zeiteinheiten sind die Lehrpersonen zuständig. Innerhalb der Stundentafel wird die wöchentlich zu unterrichtende Stundenzahl pro Unterrichtsfach festgelegt. Die Lehrmittel werden für die Kernfächer festgelegt. Die Auswahl der Lehrmittel für die Wahlfächer obliegt den einzelnen Lehrpersonen. Die Promotionsregeln und Disziplinar massnahmen werden vom Kanton geregelt. Im Bereich der Unterrichtsorganisation wird die zeitliche Rhythmisierung flexibel geregelt. Den Lehrpersonen stehen hier verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung. Insgesamt ergibt sich ein mittleres Ausmass an Regelung im Bereich Unterricht.

Der Schülerbeurteilungsbogen im Rahmen von Beurteilen & Fördern soll den Lehrpersonen als Unterstützung für die Beurteilungsgespräche mit den Schülerinnen, Schülern und ihren Eltern dienen. Die Verwendung dieser Beurteilungsbogen ist für die Lehrpersonen jedoch freiwillig.

### **4.1.2 Staatliche Aussensteuerung**

Im Gegensatz zur inputorientierten Steuerung, bei der über Konditionalprogramme in Form von Wenn-Dann-Regelungen gesteuert wird, erfolgt die Aussensteuerung über Zweckprogramme in Form von Zielvorgaben, deren Erreichung den Schulen mehr oder weniger selbst überlassen ist bzw. die nicht näher geregelt ist.

#### **Orientierungsarbeiten**

Im Sinne einer solchen Aussensteuerung existieren im Kanton Uri bisher lediglich die Orientierungsarbeiten. Die Verwendung der Orientierungsarbeiten im Unterricht ist obligatorisch. Der Grad der minimal verpflichtenden Verwendung wird vom dafür zuständigen Amt festgelegt und der Einsatz ist zu kontrollieren.

#### **Externe Evaluation**

Über die Orientierungsarbeiten hinaus gibt es im Kanton derzeit keine Massnahmen der Aussensteuerung. Daher ist das Ausmass der Aussensteuerung als gering einzustufen. Allerdings führt der Kanton zu Beginn des Schuljahres 2010/11 eine externe Evaluation ein. Damit werden die Schulen verpflichtet, periodisch extern evaluiert zu werden. Somit wird zukünftig ein höheres Mass an Steuerung erwartet.

#### **Bildungsstandards**

Darüber hinaus werden im Rahmen des HarmoS-Konkordats nationale Bildungsstandards entwickelt. Darauf aufbauend sollen Leistungsmessungen entwickelt werden, mit denen die Vorgaben überprüft werden. Wenn der Kanton Uri dem Konkordat beitrifft, wird auch in diesem Bereich zukünftig eine höhere Regulierung durch die Bildungsstandards und der Überprüfung erwartet.

### **4.1.3 Professionelle Selbstorganisation**

Unter professioneller Selbstorganisation sind die Entscheidungs- und Einflussmöglichkeiten der Lehrpersonen im Sinne einer Gestaltungsautonomie zu verstehen. Dies betrifft zum einen die Autonomie des Lehrpersonenteams und zum anderen die der einzelnen Lehrpersonen.

#### **Autonomie Lehrpersonenteam**

Der Berufsauftrag gibt vor, dass Lehrpersonen 7,5% ihrer Gesamtarbeitszeit für das Arbeitsfeld Schule aufwenden. Dies beinhaltet das Mitgestalten und Mitorganisieren der eigenen Schule (d.h. Teilnahme an Informations- und Planungssitzungen, Koordinationsarbeiten mit anderen Lehrpersonen, Vorbereiten und Durchführen von Schulanlässen), Entwicklung und Evaluation der eigenen Schule (d.h. Mitarbeit bei der Vorbereitung und Durchführung von Reformprojekten, Mitarbeit bei der internen Evaluation) und schulinterne Weiterbildung. Das Lehrpersonenteam hält regelmässig Sitzungen mit der Schulleitung ab. Allerdings hat das Lehrpersonenteam als schulisches Gremium keinerlei formale Befugnisse, weder im Bereich von Kompetenzen, Entscheidungen noch als Mitwirkungsorgan. Daher lässt sich schlussfolgern, dass das Lehrpersonenteam als formalrechtliches schulisches Gremium nicht existiert. Es gibt lediglich eine Empfehlung, dass die Schulleitung die Sitzungen gleichberechtigt mit dem Lehrpersonenteam durchführen soll. Im juristischen Sinne ist diese Empfehlung aber nicht bindend. Daher sind die Befugnisse auch auf einem sehr niedrigen Niveau zu verorten.

#### **Individuelle Autonomie der Lehrpersonen**

Die individuelle Autonomie der Lehrpersonen ergibt sich auf formaler Ebene aus der Detailregelung im Rahmen der Inputvorgaben im Bereich Unterricht und durch die Befugnisse der hierarchisch übergeordneten Ebene der Schulleitung als operative Leitung der Schule.

Für die Lehrpersonen sind vor allem die Vorgaben im Bereich Unterricht von Belang. Da die Detailregelung der Inputsteuerung im Bereich Unterricht auf einem mittleren Niveau eingeschätzt wurde und die Autonomie der Lehrpersonen als Negativfolie dieser Regelung im Bereich Unterricht zu verstehen ist, kann die Autonomie in diesem auch als mittel eingestuft werden. Die Lehrpersonen sind bei der Gestaltung ihres Unterrichts frei in der Wahl ihrer Methoden. Diese Methodenfreiheit wird zu einem kleinen Teil durch die Vorgaben im Lehrplan eingeschränkt. Zudem sind sie zu einer



gewissen Anzahl Stunden Weiterbildung sowie zur Verwendung der vom Erziehungsrat vorgeschriebenen obligatorischen Lehrmittel verpflichtet. Des Weiteren haben sie das Recht „bei der Gestaltung des Schulbetriebes und bei der Weiterentwicklung der Schule mitzureden“ (Art. 39 lit. e SchV) und „im Lehrerteam eine Vertretung zu bestimmen und diese mit beratender Stimme zu den Sitzungen des Schulrates zu delegieren“ (Art. 39 lit. g SchV). Dabei haben sie die Pflicht, „mit den Eltern, Behörden, Schuldiensten, der Schulleitung und dem Schulteam zusammenzuarbeiten“ (Art. 40 lit. g SchV) und „bei der Gestaltung und an der Entwicklung des Schullebens fördernd mitzuarbeiten“ (Art. 40 lit. h SchV). Die Schulleitung kann die Autonomie der Lehrpersonen im Rahmen der Sicherstellung der schulischen Qualität, der Bewilligung der individuellen Weiterbildung und der Lehrerbeurteilung einschränken.

Die individuelle Autonomie der Lehrperson kann auf einem mittleren Niveau eingeschätzt werden.

#### **4.1.4 Hierarchische Selbststeuerung**

Die hierarchische Selbststeuerung beschreibt analog zur professionellen Selbststeuerung den Einfluss und die Entscheidungsmöglichkeiten der schulischen Leitungspersonen (*Schulleitung*). Eine weitere Form der hierarchischen Selbststeuerung wird durch *Instrumente der Schulentwicklung* wie Leitbild, Steuergruppe, erweiterte Schulleitung, Schulprogramme, Qualitätssysteme ermöglicht. Diese Instrumente stellen eine funktionale Ausdifferenzierung der Organisation Schule und des Schulentwicklungsmanagements dar. Je nach Form der Anwendung durch die Schulleitung wird das Ausmass der Steuerung bestimmt. Allerdings können die Instrumente je nach Kultur der Schule entweder die Schulleitung und hierarchische Steuerung oder die professionelle Selbststeuerung der Schule durch das Lehrpersonenteam unterstützen.

##### **Schulleitung**

Die Schulleitung wird vom Schulrat gewählt. Dessen Aufgaben werden im Reglement über die Schulleitungen geregelt. Dem Schulrat obliegt die strategische Leitung der Schule, während die Schulleitung die operative Leitung der Schule inne hat.

Die Schulleitung „trägt die Verantwortung, dass die Schule ihren fachlichen und erzieherischen Auftrag erfüllt“ (Art. 3 Reglement über die Schulleitung). Sie arbeitet dabei insbesondere im Rahmen von Lehrerkonferenzen mit der Lehrerschaft sowie mit dem Schulrat zusammen. Des Weiteren hat sie folgende Aufgaben inne:

- Erstellung und Umsetzung des Leitbildes und Schulprogramm in Zusammenarbeit mit dem Schulteam
- Umsetzung schulischer Projekte und Schulversuche
- Überprüfung und Sicherung der schulischen Qualität
- Planung und Organisation des Schuljahres
- Planung und Bewilligung der schulinternen Weiterbildung
- Einberufung und Leitung von Sitzungen
- Erledigung administrativer Tätigkeiten
- Erstellung des Jahresberichts
- Verantwortung für die Personalführung und Personalbeurteilung der Lehrpersonen
- die individuelle Weiterbildung der Lehrpersonen zu bewilligen (vgl. Art. 3 Reglement über die Schulleitung).

Die genauen Aufgaben der Schulleitung werden vom Schulrat über die Stellenbeschreibung und das Funktionsdiagramm festgelegt. Die Schulleitung hat eine Reihe von Aufgaben inne, die ihr Kompetenzen und Autonomie verleihen, aber diese Autonomie kann durch den Schulrat und seine Befugnisse eingeschränkt werden. Insgesamt ergibt sich ein mittleres Ausmass der Steuerung durch die Schulleitung.

### **Instrumente (Leitbild, Schulprogramm, Jahresbericht, Qualitätsbericht)**

Es wird erwartet, dass die Schulen im Kanton Uri bis Ende des Schuljahres 2009/10 bzw. zwei Jahre nach Einsetzung der Schulleitung ein Leitbild haben. Mit der Einführung dieser Instrumente sollen Schulen als Organisation gestärkt werden. Bis Ende des Schuljahres 2010/11 bzw. drei Jahre nach Einsetzung der Schulleitung müssen die Schulen ein Schulprogramm, das die Schulentwicklungsplanung für die nächsten drei bis fünf Jahre festhält, dem Schulrat zur Genehmigung vorlegen. Die Rechenschaftslegung (Jahresbericht) besteht aus einem von den Schulen jährlich verfassten Bericht zuhanden von Schulrat und kantonaler Schulaufsicht über den Stand der Schulentwicklung und der Projekte. Der Schulrat hat den Bericht zu genehmigen. Die kantonale Schulaufsicht beurteilt den Qualitätsbericht bezüglich der bisher erzielten Wirkungen und der Planung von Massnahmen. Das Steuerungspotential der Instrumente der Schulentwicklung befindet sich im Kanton Uri auf einem mittleren Niveau. Es werden eine Reihe anerkannte Instrumente eingesetzt, die sich aber auch noch im Aufbau befinden.

### **4.1.5 Befugnisse von Schul- und Gemeinderat**

Die Aufsicht über das Schul- und Erziehungswesen hat der Erziehungsrat inne. Träger der Volksschule sind die Einwohnergemeinden und damit für ein „genügendes und zweckmässiges Schulangebot verantwortlich“ (Art. 2 Abs. 1 SchG). Kanton und Gemeinden sind gemeinsam zuständig für geeignete Voraussetzungen, damit alle Kinder und Jugendlichen an öffentlichen Schulen unterrichtet werden können. Der Besuch einer öffentlichen Schule während der obligatorischen Schulzeit ist unentgeltlich, die Kosten für das Schulgeld übernimmt die Gemeinde. Die Gemeinde kann vom Kanton auch zu finanziellen Unterstützungsleistungen an Sonderschule und Heime verpflichtet werden. Die Gemeinden organisieren Schülertransporte, Verpflegung und Unterkunft, tragen die Verantwortung für Schulanlagen und Schuleinrichtungen wie die Schulbibliothek. Weiter sind im Bildungswesen Gemeinden zusammen mit dem Kanton zuständig für Beratungsangebote, pädagogisch-therapeutische Angebote, schulmedizinischer Dienst sowie weitere Schul- und Beratungsdienste, die vom Landrat angeordnet werden. Auf Basis der kantonalen Gesetzgebung regeln die Gemeinden das Dienstverhältnis der Lehrpersonen.

Jede Einwohnergemeinde hat einen Gemeinderat und kann für besondere Aufgaben weitere Behörden wählen, für das Schulwesen ist der Schulrat zuständig.

#### **Befugnisse Schulrat**

Der Schulrat wird von der Einwohnergemeinde gewählt. Er leitet das Schulwesen in der Gemeinde, bereitet die Geschäfte über das Schulwesen in der Gemeindeversammlung vor, vollzieht die Aufträge der Gemeindeversammlung und der kantonalen Behörden im Schulwesen, wählt und beaufsichtigt die Lehrpersonen (vgl. Art. 112 Kantonsverfassung).

Er wählt ebenfalls eine Schulleitung und besucht pro Jahr mindestens zweimal die Schule und hält eine Konferenz zusammen mit den Lehrpersonen ab. Er ist zuständig für die Überprüfung der Stundenpläne, welche dem Schulrat von den Lehrpersonen vorgelegt werden und hat dafür zu sorgen, dass die Schulen mit den obligatorischen Lehrmitteln ausgestattet sind. Der Schulrat vollzieht die Disziplinar massnahmen ab einem Verweis, einem zeitweisen oder endgültigen Ausschluss aus der Schule. Weiter überprüft er die Schulpflichterfüllung, die Erteilung der Erlaubnis eines Privatschulbesuchs, die Beurlaubung von Schülerinnen und Schülern und die Verwaltung von Schulgebäuden. Sind nicht andere Instanzen dafür beauftragt worden, ist der Schulrat für alle Entscheide zuständig, die im Schul- und Erziehungswesen den Gemeinden zukommen.

Aufgrund dieser Ausführungen ist von einem relativ hohen Ausmass der Schulratsbefugnisse auszugehen.

#### **Befugnisse Gemeinderat**

Der Gemeinderat leitet und verwaltet die Gemeinde und vertritt diese gegen aussen. Mit Ausnahme der Finanzen hat der Gemeinderat keine weiteren Befugnisse im Schulwesen, weshalb sein Ausmass an Befugnissen relativ niedrig eingeschätzt wird.

#### **4.1.6 Konkurrenzdruck**

Konkurrenz innerhalb und vor allem zwischen Schulen kann als Steuerungsinstrument genutzt werden, bei dem Steuerung über quasimarktförmige Mechanismen erfolgt.

##### **Konkurrenz zwischen Schulen**

Das Schulgesetz regelt, dass Schülerinnen und Schüler die Schulpflicht am Ort zu erfüllen haben, an dem sich das Kind ständig aufhält. Dadurch entfällt die Möglichkeit der freien Schulwahl. Wiederum sind auch in Bezug auf die Erfüllung der Schulpflicht am Ort Ausnahmen möglich. In diesem Fall haben die Gemeinden den Erfüllungsort durch eine Vereinbarung zu regeln. Andere marktförmige Mechanismen wie Schulprofile etc. sind im Kanton Uri nicht zu finden.

##### **Konkurrenz innerhalb von Schulen**

Eine Konkurrenz innerhalb von Schulen lässt sich aufgrund der gesetzlichen Dokumente nicht erkennen. Folglich gibt es auf formaler Basis im Kanton Uri keine Steuerung über quasimarktförmige Konkurrenzmechanismen.

### **4.2 Bewertung und Einschätzung der Herausforderungen**

Das Amt für Volksschulen hat im Rahmen des Projekts „Volksschule 2016“ folgende derzeitige und zukünftige zentrale Herausforderungen an das Bildungswesen formuliert, welchen sich das Bildungswesen im Kanton Uri in den nächsten Jahren stellen muss:

<b>Derzeitige und zukünftige zentrale Herausforderungen an das Bildungswesen im Kanton Uri</b>
<p><b><i>Sicherung einer hohen Unterrichtsqualität</i></b></p> <p>Die Gesellschaft hat immer mehr Erwartungen an die Schule. Diese Erwartungen werden vielfältiger, teilweise sind sie sogar widersprüchlich. Auch die Erwartungen der Sekundarstufe II (Berufsschulen etc.) steigen. Die Volksschule muss darauf reagieren. Aber sie kann und muss nicht undiskutiert alle Erwartungen erfüllen. Das Volksschulsystem im Kanton Uri steht nun vor der Herausforderung, die Erwartungen zu werten und zu gewichten, so dass dabei Unterrichtsqualität erhalten oder weiterentwickelt werden kann und das Niveau der Schulabschlüsse nicht sinkt.</p>
<p><b><i>Bewusster Umgang mit Heterogenität</i></b></p> <p>Der Kanton Uri setzt bewusst auf die Heterogenität von Lerngruppen (z.B. integrative Förderung IF, vermehrte Integration von Sonderschülerinnen und Sonderschülern in die Regelklassen). Ziel ist, dass Lehrpersonen Heterogenität als einen natürlichen Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern annehmen. Denn selbst in vermeintlich äusserlich „homogenen“ Klassen lernt jede Schülerin und jeder Schüler schon auf Grund der familiären Sozialisation und der bisherigen Lernbiografie anders. Der Kanton steht vor der Herausforderung, die Lehrpersonen durch adäquate Konzepte und Hilfen beim bewussten Umgang mit Heterogenität in Lerngruppen und Unterricht zu unterstützen.</p>
<p><b><i>Kompetente Lehrpersonen</i></b></p> <p>Durch veränderte Rahmenbedingungen, wie die vermehrte Spezialisierung in der Lehrerausbildung oder die Einführung von Englisch in der Primarstufe sowie die zunehmende Teilzeitarbeit von Lehrpersonen, muss vermehrt davon ausgegangen werden, dass auch auf der Primarstufe verschiedene Lehrpersonen eine Klasse unterrichten. Darüber hinaus steht in den nächsten Jahren ein Generationswechsel an den Oberstufen an. Der Kanton steht vor der Herausforderung, kurz- und mittelfristig neue Konzepte zu entwickeln und Lösungen zu finden, damit an allen Schulen, auf allen Stufen und in allen Fächern adäquat ausgebildete, motivierte und engagierte Lehrpersonen unterrichten.</p>

### ***HarmoS***

Auch wenn noch nicht klar ist, ob der Kanton Uri dem HarmoS-Konkordat beitrifft, wird HarmoS die Volksschule beeinflussen.

Folgende Herausforderungen stellen sich mit oder ohne Beitritt zum Konkordat HarmoS:

- Die flächendeckende Einführung von Zweijahreskindergärten.
- Die Einführung von Französisch ab der 5. Klasse.
- Die Einführung von nationalen Bildungsstandards und des Deutschschweizer Lehrplans.
- Die Einführung eines Systems des regelmässigen Bildungsmonitorings, mit Hilfe dessen u.a. überprüft wird, inwieweit die Schülerinnen und Schüler die nationalen Standards erreichen.
- Die Einführung von Blockzeiten und Tagesstrukturen im Rahmen familienergänzender Betreuung.

### ***Aufeinander abgestimmte Schulstrukturen für die gesamte Volksschule***

Momentan können aufgrund unterschiedlicher pädagogischer Ansätze oder der Organisation von Unterricht in den einzelnen Schulstufen Brüche beim Übergang der Schülerinnen und Schüler von der einen Schulstufe zur anderen entstehen (z.B. vom integrativen System der Primarstufe in ein separiertes Oberstufenmodell). Der Kanton Uri steht vor der Herausforderung, Strukturen und Inhalte von Kindergarten, Primar- und Oberstufe so aufeinander abzustimmen, dass Brüche vermieden werden und stattdessen ein abgestimmtes kontinuierliches Lehren und Lernen ermöglicht und gefördert wird.

### ***Führung der Schule vor Ort***

In den letzten Jahren wurden schrittweise Schulleitungen sowie weitere Instrumente (Leitbilder, Schulprogramm, Jahresbericht, Qualitätsbeauftragte) eingeführt, die die Schulen in die Lage versetzen sollen, ihre eigene Entwicklung zunehmend selbst in die Hand zu nehmen. Die Volksschulen im Kanton Uri stehen vor der Herausforderung, die grössere Eigenverantwortung und Rechenschaftspflicht wahrzunehmen. Dabei gilt es zusätzlich ein für die Leitung der Schulen optimales Mass an Autonomie der Schulleitungen unter Berücksichtigung der strategischen Aufgaben des Schulrates zu finden.

### ***Steuerung der Volksschule durch den Kanton***

Aus Sicht des Kantons ist es wichtig, zukünftig ein ausgewogenes und angemessenes Verhältnis zwischen Autonomie der einzelnen Schule und Steuerung durch den Kanton zu finden ohne das Ziel der hohen und vergleichbaren Qualität der Schulen zu gefährden.

Hiefür baut der Kanton ein System für das Bildungsmonitoring, Schulaufsicht und externe Schulevaluation auf. Die Anforderungen bestehen darin,

- dass geeignete, aufeinander abgestimmte Instrumente zur Verfügung stehen, um Steuerungswissen zu beschaffen, ohne bei den Schulen einen grossen administrativen Aufwand auszulösen,
- dass den Schulen genügend Freiräume gewährt werden, damit sie individuell und eigenverantwortlich eine hohe Qualität entwickeln und sichern können,
- dass den Schulen ausreichende und geeignete Unterstützung zukommt.

### ***Reaktion auf die demographische Entwicklung***

Nach den Zahlen des Bundesamtes für Statistik wird der Kanton Uri in den nächsten Jahren einen weiteren Rückgang der Schülerzahlen im Bereich der Volksschulen verzeichnen. Der Kanton steht vor der Herausforderung, geeignete Schul- und Klassenstrukturen bzw. Formen zu finden, um weiterhin eine hohe Schulqualität zu gewährleisten und ein dezentrales Schulangebot erhalten zu können, ohne dass die Kosten pro Schüler übermässig steigen.

**Bewältigung der steigenden Bildungskosten**

Aufgrund der sinkenden Schülerzahlen im Kanton Uri bei einem gleichzeitigen Bemühen um die Erhaltung der bisherigen Klassen und Schulen sowie Investitionen in die Stärkung der Einzelschule (z.B. Einrichtung von Schulleitung in den Primarstufen und von Qualitätsbeauftragten, Weiterbildungsmaßnahmen) sind die laufenden Bildungskosten gestiegen. Dennoch gibt es momentan noch keine ausreichenden Instrumente, mit denen eine effektive und effiziente Verwendung der Mittel sichergestellt werden kann. Zukünftig gilt es, solche Strategien und Instrumente zu entwickeln und einzusetzen.

Quelle: Amt für Volksschulen Uri

Um einschätzen zu können, inwieweit diese Herausforderungen auch von den Akteuren im Volksschulwesen im Kanton Uri innerhalb der nächsten 7 Jahre für bedeutsam gehalten werden, wurden diese hierzu befragt (vgl. Forschungsfrage 1.1).

Tabelle 7: Für wie bedeutsam halten Sie die folgenden Herausforderungen für das Volksschulwesen im Kanton Uri innerhalb der nächsten 7 Jahre?

Bedeutsamkeit der Herausforderungen	MW	SD	N
Sicherung einer hohen Unterrichtsqualität	3,69	0,548	377
Bewusster Umgang mit Heterogenität	3,39	0,750	371
Kompetente und motivierte Lehrpersonen	3,83	0,441	377
Beitritt zum Konkordat HarmoS	2,96	0,980	369
Aufeinander abgestimmte Schulstrukturen für die gesamte Volksschule	3,41	0,721	370
Führung der Schule vor Ort	3,45	0,728	370
Steuerung der Volksschule durch den Kanton	2,98	0,802	368
Reaktion auf die demographische Entwicklung	3,28	0,745	360
Bewältigung der steigenden Bildungskosten	3,33	0,764	367

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) nicht bedeutsam, (2) weniger bedeutsam, (3) eher bedeutsam bis (4) bedeutsam.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Die Herausforderungen werden insgesamt von allen Akteuren als bedeutsam eingeschätzt. Insbesondere die Herausforderung „kompetente und motivierte Lehrpersonen“ (MW=3,83) und „Sicherung einer hohen Unterrichtsqualität“ (MW=3,69). Die geringste Bedeutung wird der „Steuerung der Volksschule durch den Kanton“ (MW=2,98) und dem „Beitritt zum Konkordat HarmoS“ (MW=2,96) beigemessen (vgl. Tabelle 7).

**Unterschiede zwischen den Akteursgruppen**

Im Folgenden werden signifikante Unterschiede in der Wahrnehmung der Bedeutsamkeit der einzelnen Herausforderungen durch die Akteursgruppen beschrieben.

**Sicherung einer hohen Unterrichtsqualität**

Die Wahrnehmung der Herausforderung „Sicherung einer hohen Unterrichtsqualität“ unterscheidet sich signifikant zwischen den Gemeinderäten (MW<sub>GR</sub>=3,59) und der Gruppe „Andere Akteure“ (MW<sub>AA</sub>=3,90) mit einer kleinen Effektstärke von  $d=0,03$ . Ein weiterer signifikanter Unterschied zeigt sich zwischen den Akteursgruppen der Gemeinderäte (MW<sub>GR</sub>=3,59) und Schulleitungen (MW<sub>SL</sub>=3,90) mit einer mittleren Effektstärke von  $d=0,57$ .

### **Bewusster Umgang mit Heterogenität**

Die Wahrnehmung der Herausforderung „bewusster Umgang mit Heterogenität“ wird von den Gemeinderäten ( $MW_{GR}=2,88$ ) signifikant weniger bedeutsam eingeschätzt als dies alle anderen Akteure tun. Die Stärke der Effekte zwischen Gemeinderat und Lehrpersonen sowie Gemeinderat und Schulrat sind mittelgross ( $d < 0,5$ ) und zwischen Gemeinderat und Schulleitung sowie Gemeinderat und „Andere Akteure“ sind gross ( $d < 1$ ). Ein weiterer signifikanter Unterschied in der Wahrnehmung der Herausforderung „bewusster Umgang mit Heterogenität“ zeigt sich auch zwischen den Schulräten ( $MW_{SR}=3,30$ ) und den „Anderen Akteuren“ ( $MW_{AA}=3,66$ ) mit einer geringen Effektstärke von  $d=0,06$ .

### **Beitritt zum Konkordat HarmoS**

Die Wahrnehmung der Herausforderung „Beitritt zum Konkordat HarmoS“ wird von den Gemeinderäten ( $MW_{GR}=2,40$ ) signifikant weniger bedeutsam eingeschätzt als dies die restlichen Akteursgruppen tun. Die Mittelwertsunterschiede sind alle als mittlere Effektstärken zwischen  $d=0,48$  und  $d=0,71$  zu interpretieren. Lediglich der Mittelwertsunterschied zwischen der Einschätzung der Gemeinderäte und der Gruppe der „Anderen Akteure“ ist als eine hohe Effektstärke von  $d=0,96$  zu interpretieren.

### **Führung der Schule vor Ort**

Die Wahrnehmung der Herausforderung „Führung der Schule vor Ort“ wird von den Schulleitungen ( $MW_{SL}=3,70$ ) signifikant bedeutsamer eingeschätzt als von den Gemeinderäten ( $MW_{GR}=3,36$ ) mit einer mittleren Effektstärke von  $d=0,5$ . Ebenso schätzen die Schulleitungen ( $MW_{SL}=3,70$ ) die Führung der Schule vor Ort signifikant bedeutsamer ein als die Lehrpersonen ( $MW_{LP}=3,38$ ) mit einer mittleren Effektstärke von  $d=0,49$ .

### **Steuerung der Volksschule durch den Kanton**

Die Wahrnehmung der Herausforderung „Steuerung der Volksschule durch den Kanton“ wird von der Gruppe „Andere Akteure“ ( $MW_{AA}=3,52$ ) signifikant bedeutsamer eingeschätzt als von den restlichen Akteursgruppen. Die Mittelwertsunterschiede liegen im Bereich mittlerer Effektstärken ( $d < 0,7$ ).

### **Bewältigung der steigenden Bildungskosten**

Die Herausforderung „Bewältigung der steigenden Bildungskosten“ sehen die Gemeinderäte ( $MW_{GR}=3,59$ ) als signifikant bedeutsamer an als die Schulleitungen ( $MW_{SL}=3,16$ ) mit einer mittleren Effektstärke von  $d=0,57$ .

Die Wahrnehmung der Herausforderung „kompetente und motivierte Lehrpersonen“ wird von allen Akteursgruppen als bedeutsam eingeschätzt ( $MW=3,83$ ). Zwischen den Akteuren gibt es jedoch keine signifikanten Unterschiede. Ebenfalls unterscheidet sich die Wahrnehmung der Herausforderung „aufeinander abgestimmte Schulstrukturen für die gesamte Volksschule“ und „Reaktion auf die demographische Entwicklung“ nicht signifikant zwischen den Akteursgruppen.

Über die Frage der Bedeutsamkeit hinaus wurde den Akteursgruppen die Frage gestellt, inwieweit diese Herausforderungen einen Einfluss auf ihre Arbeit haben (vgl. Forschungsfrage 1.2). In Bezug auf die anstehenden Innovationsprozesse in der Volksschule Uri ist diese persönliche „Betroffenheit“ von grosser Bedeutung. Generell gilt in der Innovationsforschung, je grösser die Einsicht in notwendige Veränderung und je grösser der Leidensdruck der Beteiligten an der aktuellen Situation sind, desto eher und in desto höherem Masse sind die Akteure bereit, aktiv an der Umgestaltung mitzuwirken (vgl. Schubert, 2003).

Tabelle 8: Inwieweit haben die folgenden Herausforderungen einen Einfluss auf Ihre Arbeit?

Einfluss der Herausforderungen	MW	SD	N
Sicherung einer hohen Unterrichtsqualität	3,29	0,820	361
Bewusster Umgang mit Heterogenität	3,22	0,847	360
Kompetente und motivierte Lehrpersonen	3,53	0,743	364
Beitritt zum Konkordat HarmoS	2,78	0,925	362
Aufeinander abgestimmte Schulstrukturen für die gesamte Volksschule	2,96	0,797	358
Führung der Schule vor Ort	3,30	0,814	359
Steuerung der Volksschule durch den Kanton	2,81	0,841	356
Reaktion auf die demographische Entwicklung	3,00	0,838	350
Bewältigung der steigenden Bildungskosten	3,01	0,836	355

Die Antwortkategorien der verwendeten Skalen reichen von (1) keinen Einfluss, (2) geringen Einfluss, (3) mittleren Einfluss bis (4) grossen Einfluss.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Allen Herausforderungen sprechen die Akteure einen gewissen Einfluss auf ihre Arbeit zu. Der grösste Einfluss wird bei der Herausforderung „kompetente und motivierte Lehrpersonen“ wahrgenommen, gefolgt von der „Führung der Schule vor Ort“, der „Sicherung einer hohen Unterrichtsqualität“ und dem „bewussten Umgang mit Heterogenität“. Der geringste Einfluss wird den beiden Herausforderungen „Beitritt zum Konkordat HarmoS“ und „Steuerung der Volksschule durch den Kanton“ beigemessen (vgl. Tabelle 8).

### Unterschiede zwischen den Akteursgruppen

Im Folgenden werden die statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Akteursgruppen in Bezug auf die Wahrnehmung des Einflusses der Herausforderungen auf die Arbeit skizziert.

#### Sicherung einer hohen Unterrichtsqualität

Der Einfluss der Herausforderung „Sicherung einer hohen Unterrichtsqualität“ auf die Arbeit wird von den Gemeinderäten signifikant geringer eingeschätzt als von den restlichen Akteursgruppen. Die Mittelwertsunterschiede zwischen Gemeinderat ( $MW_{GR}=2,65$ ) und Lehrpersonen ( $MW_{LP}=3,44$ ), sowie Gemeinderat und Schulleitungen ( $MW_{SL}=3,74$ ) weisen eine grosse Effektstärke auf ( $d>0,83$ ). Die Mittelwertsunterschiede zwischen Gemeinderat und Schulrat ( $MW_{SR}=3,06$ ) sowie Gemeinderat und der Gruppe „Andere Akteure“ ( $MW_{AA}=3,26$ ) sind als mittlere Effektstärken ( $d>0,43$ ) zu interpretieren. Weitere signifikante Unterschiede zeigen sich zwischen Schulrat ( $MW_{SR}=3,06$ ) und Lehrpersonen ( $MW_{LP}=3,44$ ) mit einer mittleren Effektstärke von  $d=0,51$  sowie zwischen Schulrat und Schulleitung mit einer grossen Effektstärke von  $d=0,83$ .

#### Bewusster Umgang mit Heterogenität

Den Einfluss der Herausforderung „bewusster Umgang mit Heterogenität“ auf die eigene Arbeit bewerten die Gemeinderäte ( $MW_{GR}=2,36$ ) signifikant geringer als die restlichen Akteursgruppen. Weiter unterscheiden sich die Lehrpersonen ( $MW_{LP}=3,42$ ) und Schulleitungen ( $MW_{SL}=3,74$ ) in ihrer Bewertung von den Schulräten signifikant sowie die Schulleitungen von der Gruppe „Andere Akteure“ ( $MW_{AA}=3,26$ ). Die Mittelwertsunterschiede zwischen Gemeinderat und Schulrat sind als mittlere Effekte zu interpretieren ( $d=0,67$ ), während alle anderen als grosse Effektstärken ( $d>1$ ) zu interpretieren sind.

#### Kompetente und motivierte Lehrpersonen

Den Einfluss der Herausforderung „kompetente und motivierte Lehrpersonen“ schätzen die Gemeinderäte ( $MW_{GR}=3,02$ ) geringer ein als dies die restlichen Akteursgruppen tun. Die Effektstärken der Mittelwertsunterschiede zwischen Gemeinderat und Schulrat sowie Gemeinderat und der Gruppe „Andere Akteure“ liegen auf einem mittleren Niveau ( $d=>0,42$ ). Signifikant unterscheiden sich ebenfalls die Einschätzungen der Schulräte ( $MW_{SR}=3,41$ ) und Schulleitungen ( $MW_{SL}=3,95$ ) mit einer mittleren Effektstärke von  $d=0,71$ .

### **Führung der Schule vor Ort**

Der Einfluss der Herausforderung „Führung der Schule vor Ort“ auf die Arbeit wird von der Gruppe „Andere Akteure“ ( $MW_{AA}=2,96$ ) signifikant geringer eingeschätzt als von den Schulleitungen ( $MW_{SL}=3,74$ ) und dem Schulrat ( $MW_{SR}=3,44$ ). Die Effektstärke des Unterschieds zwischen „Andere Akteure“ und Schulrat bewegt sich auf einem mittleren Niveau ( $d=0,57$ ). Die Schulleitungen unterscheiden sich in ihrem Urteil sehr deutlich von den „Anderen Akteuren“ ( $d=0,99$ ). Ebenfalls signifikante Unterschiede zeigen sich zwischen Gemeinderat ( $MW_{GR}=3,02$ ) und Schulrat mit einer mittleren Effektstärke ( $d=0,48$ ) sowie Gemeinderat und Schulleitung mit einer grossen Effektstärke ( $d=0,84$ ).

### **Steuerung der Volksschule durch den Kanton**

Einen Einfluss der Herausforderung „Steuerung der Volksschule durch den Kanton“ bewertet die Gruppe „Andere Akteure“ ( $MW_{AA}=3,42$ ) signifikant höher als die restlichen Akteursgruppen. Die „Anderen Akteure“ unterscheiden sich in ihrem Urteil sehr deutlich von den Lehrpersonen ( $MW_{LP}=2,75$ ) ( $d=0,86$ ) und den Gemeinderäten ( $MW_{GR}=2,45$ ) ( $d=1,08$ ). Die Mittelwertsunterschiede zwischen „Andere Akteure“ und Schulleitungen ( $MW_{SL}=3,00$ ) sowie „Andere Akteure“ und Schulrat ( $MW_{SR}=2,94$ ) weisen eine mittlere Effektstärke auf ( $d>0,49$ ).

Nicht statistisch bedeutsam unterscheiden sich die Bewertungen der Akteure in Bezug auf den Einfluss der Herausforderungen „Beitritt zum Konkordat Harnos“, „aufeinander abgestimmte Schulstrukturen für die gesamte Volksschule“ und „Reaktion auf demographische Entwicklung“.

Insgesamt zeigt sich, dass die Mehrheit der Herausforderungen von den Akteuren als bedeutsam erlebt wird und ihnen auch ein gewisser Einfluss auf ihre Arbeit zugesprochen wird. Von den Akteuren am bedeutsamsten eingeschätzt werden die Herausforderungen „kompetente und motivierte Lehrpersonen“ sowie die „Sicherung einer hohen Unterrichtsqualität“. Als grössten Einfluss auf die Arbeit wird die Herausforderung „kompetente und motivierte Lehrpersonen“ wahrgenommen, gefolgt von der „Führung der Schule vor Ort“, der „Sicherung einer hohen Unterrichtsqualität“ und dem „bewussten Umgang mit Heterogenität“. Die geringste Bedeutung wie auch der geringste Einfluss auf die Arbeit werden den Herausforderungen „Beitritt zum Konkordat HarmoS“ und „Steuerung durch die Volksschule vor Ort“ beigemessen.

Werden die Unterschiede zwischen Akteursgruppen betrachtet, wird ersichtlich, dass sich die Gemeinderäte sowohl in Bezug auf die Einschätzung der Bedeutsamkeit wie auch auf den Einfluss der Herausforderungen auf die Arbeit am deutlichsten von den restlichen Akteursgruppen unterscheiden. Dies könnte daran liegen, dass die Gemeinderäte vor allem im Bereich Finanzen einen Einfluss auf die Schule haben und ihre Tätigkeiten nicht weiter wesentlich dadurch beeinflusst werden.

Weiter ist auffallend, dass bei der Herausforderung „Führung der Schule vor Ort“ wie auch bei der „Steuerung der Volksschule durch den Kanton“ die jeweils am meisten davon betroffenen Akteure diese auch als signifikant bedeutsamer und einflussreicher einschätzen als andere Akteursgruppen. Im ersten Fall sind dies die Schulleitungen, welche die Führung der Schule vor Ort umzusetzen haben, und beim zweiten ist es die Gruppe „Andere Akteure“, zu welcher mit Erziehungsrat und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Amts für Volksschulen Vertreterinnen und Vertreter des Kantons gehören.



### **4.3 Steuerungs- und Regelstrukturen der unterschiedlichen Akteurskonstellationen im Mehrebenensystem Volksschule**

Wie bereits im theoretischen Modell in Kapitel 2 deutlich wurde, geht es in diesem Kapitel 4.3 um eine Bestandaufnahme oder auch Standortbestimmung der Wahrnehmung des Steuerungshandelns der unterschiedlichen schulischen Akteure. Damit schliesst dieses Kapitel unmittelbar an die vorherige Darstellung der Ergebnisse der Dokumentenanalyse der Steuerungs- und Regelstrukturen, wie sie sich auf formaler Ebene im Volksschulsystem des Kantons Uri darstellt, an. Dabei können die formalen Regeln auch als rechtlicher ‚Orientierungs‘-Rahmen verstanden werden, innerhalb dessen sich das Steuerungshandeln der schulischen Akteure auf den unterschiedlichen Ebenen vollzieht. Bei der Darstellung der Ergebnisse haben wir uns zu Gunsten einer besseren Lesbarkeit und Nachvollziehbarkeit dafür entschieden, wenn möglich das Steuerungshandeln nach Inhaltsbereichen zusammenzufassen. Dies betrifft vor allem das Kerngeschäft der Schule; den Unterricht. Mit diesem Bereich möchten wir auch die Darstellung unserer Analyse beginnen.

1. Wie werden die derzeitigen Steuerungs- und Regelstrukturen der Volksschulen im Kanton von den verschiedenen Akteuren wahrgenommen und hinsichtlich ihrer Funktionalität (Effizienz und Effektivität der Leistungserbringung) bewertet?

Für ein besseres Verständnis der nachfolgenden Ergebnisse wird an dieser Stelle kurz der Aufbau der folgenden Tabellen erläutert. Die erste Spalte von links enthält die exakte Itemformulierung, wie sie im Onlinefragebogen verwendet wurde, in einigen wenigen Ausnahmen bei zusammengefassten Daten der Name der Skala bzw. des Index. Die zweite Spalte gibt darüber Auskunft, ob die Akteure die Wahrnehmung der in der Itemformulierung beschriebenen Handlungskoordination einschätzen sollen, oder in welcher Weise die vorher eingeschätzte Handlungskoordination die Qualität der schulischen Arbeit beeinflusst. Die dritte Spalte gibt an, welcher Akteur zu dem jeweiligen Item befragt wurde. Die vierte Spalte enthält den Mittelwert (MW), der aus der Summe der Einschätzung der in Spalte 3 genannten Akteure ermittelt wird; gleiches gilt für die Standardabweichung (SD) in Spalte 5 und der Anzahl der Personen, die dieses Item beantwortet haben (N) in Spalte 6 (vgl. Kapitel 3.3 Methodische Überlegungen).

#### **4.3.1 Steuerungshandeln im Bereich Unterricht**

Der Bereich Unterricht ist in Bezug auf Steuerungshandeln traditionell durch einen relativ hohen Grad an Autonomie der einzelnen Lehrpersonen geprägt (Rolf (1993)). Diese Autonomie ist zum einen strukturell bedingt und Teil des professionellen Handelns der Lehrpersonen. Aufgrund des Fehlens einer klaren Erziehungs- und Unterrichtstechnologie (vgl. Luhmann, 2002) ist das Unterrichtsgeschehen nur begrenzt standardisierbar und benötigt ein individuelles Fallverstehen als Teil des professionellen Handelns (vgl. Oevermann, 1983). Rolf (1993) verweist in diesem Zusammenhang auf das besondere pädagogische Verhältnis von Erzieher und Zögling bzw. Lehrperson sowie Schülerinnen und Schüler. Lernen beruht auf persönlichen Begegnungen, die auch auf die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler als Koproduzenten am Lernprozess angewiesen sind. Zum anderen hat aber auch eine Fragmentierung der Schule oftmals ein gewisses Einzelkämpfertum der Lehrpersonen verstärkt. Dies stützt auch Lorties (1975) Beobachtungen, die er als Phänomen des Autonomie-Paritäts-Musters beschreibt. Das Autonomie-Paritäts-Muster basiert auf drei informellen aber handlungsleitenden Regeln. Die erste Regel verweist auf die Autonomie der einzelnen Lehrpersonen in Bezug auf ihren eigenen Unterricht. Diese Autonomie wird durch die anderen beiden Regeln, die Gleichberechtigung der Lehrpersonen untereinander, zu denen im Grunde genommen auch die Schulleiterin bzw. der Schulleiter als „primus inter pares“ zählt, und die gegenseitige Nichteinmischung in die Angelegenheit der Kolleginnen und Kollegen, gestärkt. In den letzten zwei Jahrzehnten wurde im Zuge der Schulentwicklung und in den letzten zehn Jahren verstärkt auch im Rahmen der Unterrichtsentwicklung versucht, diese individuelle Autonomie der einzelnen Lehrpersonen zugunsten einer korporativen Autonomie (Rolf, 1993) der Schule als Ganzes bzw. professionell agierender Unterrichtsteams im Sinne professioneller Lerngemeinschaften (vgl. Bensen, Rolf, 2006, Newmann, 1994) zu reduzieren.

Weiterhin gilt es bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen, dass die Schulleitungen an den Volksschulen im Kanton Uri erst innerhalb der letzten 10 Jahre eingeführt wurden und somit

davon auszugehen ist, dass einige Schulleitungen sich in ihrer neuen Funktion etablieren müssen. Dies kann möglicherweise dazu führen, dass sie eher als „primus inter pares“ auftreten und weniger die Rolle einer auch im Unterrichtsbereich führenden Schulleitung übernehmen. Zudem gab es vor der Einführung der Schulleitung eine Lehrperson als Schulhausvorsteher/Schulhausvorstand, die für den Ablauf im Schulhaus zuständig war und als Kontaktstelle nach aussen diente. Die weiteren Aufgaben, die die Schulleitung nun inne hat, wurden teilweise vom Schulrat wahrgenommen. Diese Besonderheit hat das Bild der selbstständigen und individuell arbeitenden Lehrpersonen geprägt.

Dieser kurze theoretische Überblick dient als Hintergrundfolie für ein besseres Verständnis und die Interpretationen der folgenden Darstellung der Ergebnisse. Zunächst wurden die Lehrpersonen, Schulleitungen und bei dem ersten Item auch die Schulräte nach dem allgemeinen Grad der Autonomie der Lehrpersonen im Bereich Unterricht befragt (vgl. Tabelle 9). Hier zeigt sich erwartungsgemäss<sup>6</sup> eine relativ hohe Autonomie der Lehrpersonen. Sowohl das Item „Die Lehrpersonen an unserer Schule entscheiden eigenständig über ihren Unterricht“, als auch das Item „Für unterrichtliche Angelegenheiten ist die Meinung der Lehrpersonen wichtiger als die der Schulleiterin/des Schulleiters“ erhält eine recht hohe Zustimmung, wobei die Zustimmung beim erstgenannten Item etwas höher ausfällt. Allerdings zeigen sich auch signifikante Unterschiede in der Wahrnehmung zwischen den Lehrpersonen auf der einen und der Schulleitung und dem Schulrat auf der anderen Seite. Die Lehrpersonen schätzen ihre Eigenständigkeit, Entscheidungen über ihren Unterricht treffen zu können, signifikant höher ein ( $MW_{LP}=3,44$ ) als die Schulleitungen ( $MW_{SL}=3,23$ ) und Schulräte ( $MW_{SR}=3,07$ ) dies tun. Dennoch bewegen sich die heterogenen Einschätzungen immer noch auf dem Niveau einer hohen Zustimmung und sind als kleine Effektstärken zu interpretieren ( $d<0,33$ ). Die Bewertung dieser unterschiedlichen Wahrnehmung in Bezug auf deren Einfluss auf die Qualität der schulischen Arbeit differiert dagegen nicht überzufällig, sie wird als positiv bewertet. Bei der Frage, inwieweit die Meinung der Lehrpersonen für unterrichtliche Angelegenheiten wichtiger ist als die der Schulleiterin bzw. des Schulleiters, gibt es eine recht grosse Diskrepanz zwischen der Einschätzung der Lehrpersonen ( $MW_{LP}=3,28$ ) und derjenigen der Schulleitung ( $MW_{SL}=2,69$ ). Während die Lehrpersonen ihre eigene Meinung als deutlich wichtiger als die der Schulleitung einschätzen, sehen die Schulleitungen dies nur der Tendenz nach. Die Unterschiede in der Wahrnehmung bewegen sich auf dem Niveau grosser Effektstärken ( $d=0,83$ ). Wie schon beim ersten Item gibt es auch hier keine signifikanten Unterschiede der Bewertung dieser unterschiedlichen Wahrnehmung in Bezug auf ihren Einfluss auf die Qualität der schulischen Arbeit.

Tabelle 9: Autonomie und Entscheidungsbefugnisse der Lehrpersonen im Bereich Unterricht

Autonomie und Entscheidungsbefugnisse der Lehrpersonen im Bereich Unterricht		Akteure	MW	SD	N
Die Lehrpersonen an der Schule entscheiden eigenständig über ihren Unterricht.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP, SR	3,52	0,631	191
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, LP, SR	3,53	0,585	176
Für unterrichtliche Angelegenheiten ist die Meinung der Lehrpersonen wichtiger als die der Schulleiterin/des Schulleiters.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP	3,24	0,725	189
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, LP	3,37	0,672	175

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu bzw. von (1) negativ, (2) eher negativ, (3) eher positiv bis (4) positiv.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Über diese allgemeine Einschätzung zur Autonomie der Lehrpersonen im Bereich Unterricht hinaus ist von Interesse, inwieweit die Lehrpersonen in ihrem Unterrichtshandeln durch das Steuerungshandeln anderer Akteure beeinflusst werden. Nach Fend (2008) orientieren sich die Akteure bei ihren Handlungen untereinander auf der gleichen Ebene sowie nach den oberen und unteren Ebenen. Beim Blick nach oben werden die Vorgaben der oberen Ebene rekontextualisiert, beim Blick nach unten werden die aus der Handlung entstehenden Konsequenzen mitberücksichtigt. In Bezug auf diese Form

<sup>6</sup> Erwartungsgemäss bezieht sich sowohl auf die o. skizzierten theoretischen Erkenntnisse als auch auf Ergebnisse aus anderen Studien zur Autonomie von Lehrpersonen im Unterricht (vgl. Little, 1991).

der Kontextualisierung und Beeinflussung wurde zunächst gefragt, inwiefern der Schulrat und das Amt für Volksschulen versuchen, Einfluss auf den Unterricht der Lehrpersonen zu nehmen. Die Mehrheit der befragten Akteure nimmt keinen oder eher keinen Einfluss des Schulrats auf die Unterrichtsarbeit der Lehrpersonen wahr ( $MW=1,52$ ). Ähnliches gilt für den Einfluss des Amtes für Volksschulen, auch wenn der Mittelwert etwas grösser ist ( $MW=1,81$ ). Beide Wahrnehmungen werden als positiv für die Qualität der schulischen Arbeit bewertet. Dennoch gibt es signifikante Unterschiede in der Wahrnehmung. Von den Schulräten wird ihr eigener Einfluss auf die Unterrichtsarbeit tendenziell etwas höher eingeschätzt ( $MW_{SR}=1,81$ ), als dies die Lehrpersonen ( $MW_{LP}=1,43$ ) und Schulleitungen ( $MW_{SL}=1,44$ ) tun (vgl. Tabelle 10). Bei der Wahrnehmung des Einflusses durch das Amt für Volksschulen gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen den drei Akteursgruppen. Auch bei der Beurteilung der Einflüsse durch die beiden Akteursgruppen Schulrat und Amt für Volksschulen gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen Lehrpersonen und Schulleitung.

Tabelle 10: Einfluss schulischer Akteure auf die Unterrichtsarbeit der Lehrpersonen

Einfluss schulischer Akteure auf die Unterrichtsarbeit der Lehrpersonen		Akteure	MW	SD	N
Der Schulrat versucht, Einfluss auf die Unterrichtsarbeit zu nehmen.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP, SR	1,52	0,696	257
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, LP	3,47	0,785	187
Das Amt für Volksschulen versucht Einfluss auf den Unterricht zu nehmen.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP, AfV	1,81	0,723	195
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, LP	3,27	0,682	182

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu bzw. von (1) negativ, (2) eher negativ, (3) eher positiv bis (4) positiv.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Des Weiteren wurde untersucht, inwieweit die Schulleitung Einfluss auf das Unterrichtshandeln der Lehrpersonen nimmt. Doch sollte dies nicht mit einer Globaleinschätzung erfolgen sondern in differenzierter Form. Es sollte untersucht werden, ob das Steuerungshandeln der Schulleitung eher durch Vorgaben im Sinne einer Inputsteuerung, durch eine Beeinflussung der Prozessebene der konkreten Unterrichtsgestaltung oder eher outputorientiert durch Zielvorgaben, was im Unterricht erreicht werden soll, erfolgt (vgl. Kapitel 2.2).

Auf Basis der oben dargestellten Ergebnisse zur Autonomie der Lehrpersonen im Bereich Unterricht kann vermutet werden, dass das Steuerungshandeln der Schulleitung in keinem der drei Bereiche stark ausgeprägt ist. Diese Vermutung lässt sich durch die Ergebnisse in Tabelle 11 bestätigen. Die Mehrheit der befragten Akteure gibt an, dass sie weder eine Input- noch eine Prozess noch eine Outputsteuerung durch die Schulleitung wahrnehmen. Die stärkste Zustimmung erhält noch die Outputsteuerung, aber auch sie befindet sich auf einem Niveau von „trifft eher nicht zu“.

Doch zeigen sich bei der Wahrnehmung der Steuerungsbemühungen der Schulleitung im Bereich Prozess und Output Unterschiede zwischen Lehrpersonen und Schulleitung. Sowohl der Einfluss in der Prozessgestaltung ( $MW_{SL}=2,07/ MW_{LP}=1,70$ ) als auch in der Outputsteuerung ( $MW_{SL}=2,64/ MW_{LP}=2,04$ ) wird nach Angabe der Schulleitungen deutlicher ausgeübt, als die Lehrpersonen dies wahrnehmen. Der Unterschied bewegt sich dabei auf dem Niveau mittleren Effektstärken ( $d_p=.56$  und  $d_o=.71$ ). Doch die Schulleiterinnen und Schulleiter geben an, dass es „eher nicht zu trifft“, dass sie einen Einfluss auf die Prozessgestaltung im Unterricht ausüben. Dagegen liegt die Wahrnehmung ihres eigenen Handelns in Form einer Outputsteuerung etwas oberhalb des theoretischen Mittelwertes von 2,5, so dass diese als „trifft eher zu“ zu beschreiben ist. Die Abwesenheit der Steuerung der Schulleitung im Bereich Unterricht in den genannten Bereichen wird von den Akteuren als positiv für die Qualität der schulischen Arbeit eingeschätzt. Am positivsten wird die Nicht-Einflussnahme auf die Ausgestaltung des Unterrichts (Prozessebene) bewertet. Hier zeigen sich in der Bewertung der jeweiligen Wahrnehmung keine signifikanten Unterschiede (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11: Steuerungshandeln der Schulleitung im Bereich Unterricht im Bereich Input-Prozess-Output (I-P-O)

Steuerungshandeln der Schulleitung im Bereich Unterricht I-P-O		Akteure	MW	SD	N
Die Schulleiterin/der Schulleiter macht Vorgaben im Rahmen des Unterrichts.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP	1,85	0,686	192
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, LP	3,24	0,607	173
Die Schulleiterin/der Schulleiter nimmt Einfluss auf die Ausgestaltung des Unterrichts.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP	1,73	0,663	192
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, LP	3,31	0,619	177
Die Schulleiterin/der Schulleiter gibt den Lehrpersonen klare Ziele bezüglich der Ergebnisse des Unterrichts vor.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP	2,08	0,858	192
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, LP	3,06	0,636	175

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu bzw. von (1) negativ, (2) eher negativ, (3) eher positiv bis (4) positiv.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Im Sinne einer professionellen Teamarbeit wurden die Lehrpersonen gefragt, ob die Kolleginnen und Kollegen voneinander erwarten, dass sie sich in Bezug auf ihren Unterricht mit anderen Lehrpersonen abstimmen bzw. austauschen. Auch hier wurde wieder differenziert nach einer Abstimmung/ einem Austausch in den Bereichen Input, Prozess und Output gefragt. Tendenziell gibt die Mehrheit der Akteure an, dass es eher nicht zutrifft, dass die Kolleginnen und Kollegen eine solche Erwartungshaltung haben. Allerdings liegen die drei Mittelwerte knapp unterhalb des theoretischen Mittelwerts. Zudem ist die Standardabweichung bei allen drei Items mit einem Wert von  $SD > 0,900$  relativ gross. Dies zeigt, dass es recht unterschiedliche Erwartungshaltungen bei den Lehrpersonen gibt. Bei der Abstimmung über die Leistungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich die Lehrpersonen der Oberstufen signifikant von den Lehrpersonen der Primarschule. Die Oberstufenlehrpersonen schätzen die Erwartung über den Austausch von Leistungsergebnissen höher ein. Diese Erwartungshaltung aller Lehrpersonen wird von diesen als positiv für die Qualität der schulischen Arbeit erlebt. Hier ist die Streuung zwischen den Lehrpersonen etwas geringer (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12: Akteurskonstellation Lehrpersonen- Lehrpersonen Abstimmung im Bereich Unterricht

Akteurskonstellation Lehrpersonen untereinander im Bereich Unterricht (I-P-O)		Akteure	MW	SD	N
Das Kollegium erwartet, dass bei Unterrichtsinhalten Abstimmungen mit Kolleginnen und Kollegen stattfinden.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	LP	2,37	0,919	195
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	LP	3,10	0,720	193
Das Kollegium erwartet, dass über das Unterrichtsgeschehen mit Kolleginnen und Kollegen ein Austausch stattfindet.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	LP	2,45	0,926	195
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, LP	3,16	0,702	180
Das Kollegium erwartet, dass eine Abstimmung mit Kolleginnen und Kollegen über die Leistungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler stattfindet.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP	2,45	0,930	195
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, LP	3,19	0,669	180

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu bzw. von (1) negativ, (2) eher negativ, (3) eher positiv bis (4) positiv.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Die grösste Steuerungswirkung und somit auch Einflussnahme auf den Unterricht müsste nach Analyse der amtlichen Dokumente durch die kantonalen Rahmenvorgaben z.B. mittels Stundentafel, Zentralschweizer-Lehrplan, Kriterien zur Schülerbeurteilung und Orientierungsarbeiten erfolgen. Doch inwiefern werden die kantonalen Vorgaben durch diese Instrumente von den Lehrpersonen auch als verbindlich und relevant für ihr tägliches Handeln erlebt? Die Mehrheit der Lehrpersonen gibt an, sich an diese Vorgaben zu halten. Lehrplänen kann ein grosses Steuerungspotential zugeschrieben werden, wenn sie langfristige Lernprozesse zum Ziel haben. Oft ist aber Lehrpersonen die grosse Bedeutung der Lehrpläne nicht bewusst (vgl. Fend, 2008). Diese Aussage kann in Uri nicht unterstützt werden, denn die höchste Zustimmung durch die Lehrpersonen erfährt die Einhaltung der Lehrpläne ( $MW_{LP}=2,99$ ), direkt gefolgt von der Verwendung der Orientierungsarbeiten ( $MW_{LP}=2,96$ ). Auch die Stundentafel stellt für die Lehrpersonen nicht nur eine grobe Orientierung dar ( $MW_{LP}=2,18$ ). Den geringsten Grad an Verbindlichkeit stellen für die Lehrpersonen die Kriterien zur Schülerbeurteilung dar ( $MW_{LP}=2,27$ ). Doch ein Blick auf die Standardabweichung verrät, dass die Verbindlichkeit der Stundentafel, der Kriterien für die Schülerbeurteilung und der Orientierungsarbeiten von den Lehrpersonen recht unterschiedlich wahrgenommen wird (vgl. Tabelle 13).

Tabelle 13: Akteurskonstellation Lehrpersonen –AFV II

Akteurskonstellation Lehrpersonen- AFV II		Akteure	MW	SD	N
Die Stundentafel stellt für Lehrpersonen nur eine grobe Orientierung dar.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	LP	2,18	1,106	180
Die Kriterien für die Schülerbeurteilung haben für Lehrpersonen nur einen empfehlenden Charakter.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	LP	2,27	1,022	178
Lehrpersonen halten sich im Unterricht genau an den Lehrplan.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	LP	2,99	0,641	176
Lehrpersonen setzen die Orientierungsarbeiten regelmässig gemäss den kantonalen Vorgaben ein.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	LP	2,96	1,033	160

Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Neben der Verbindlichkeit dieser Rahmenvorgaben für die Lehrpersonen stellt sich auch die Frage, inwieweit der Kanton, vertreten durch das Amt für Volksschulen, die Einhaltung dieser Vorgaben überwacht. Hierzu wurden die Lehrpersonen, Schulleitungen und das Amt für Volksschulen befragt, ob das Amt die Einhaltung der Lehrpläne, Stundentafel und Orientierungsarbeiten genau kontrolliert. Darüber hinaus wurden nur die Lehrpersonen und Schulleitungen gefragt, inwieweit diese Praxis einen positiven oder negativen Einfluss auf die Qualität der schulischen Arbeit hat. Die Wahrnehmung des Grads der Kontrolle unterscheidet sich zwischen den Bereichen deutlich. Während die Akteure angeben, dass die Einhaltung der Stundentafel durchaus kontrolliert wird ( $MW_{SL, LP, AFV}=3,22$ ), fällt die Einschätzung der Kontrolle der Orientierungsarbeiten nicht so deutlich aus ( $MW_{SL, LP, AFV}=2,78$ ). Eine Kontrolle der Einhaltung der Lehrpläne wird dagegen eher nicht wahrgenommen ( $MW_{SL, LP, AFV}=2,01$ ). Allerdings ist die Standardabweichung bei der Wahrnehmung der Einhaltung der Stundentafel und der Verwendung der Orientierungsarbeiten relativ hoch. Dennoch finden sich bei keinem der drei Bereiche signifikante Unterschiede zwischen den drei Akteuren. Der Einfluss der wahrgenommenen Kontrollpraxis wird in allen drei Bereichen sowohl von den Lehrpersonen als auch von der Schulleitung als tendenziell positiv für die Qualität der schulischen Arbeit angesehen. Etwas überraschend wird der stärksten wahrgenommenen Kontrolle im Bereich der Stundentafel der positivste Einfluss auf die Qualität der schulischen Arbeit zugewiesen (vgl. Tabelle 14).

Tabelle 14: Kontrolle der Einhaltung der gesetzlichen Vorschriften im Bereich Unterricht durch das Amt für Volksschulen

Kontrolle der Einhaltung der gesetzlichen Vorschriften im Bereich Unterricht durch das Amt für Volksschulen		Akteure	MW	SD	N
Das Amt für Volksschulen kontrolliert die Einhaltung der Lehrpläne genau.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP, AfV	2,01	0,793	198
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, LP	2,93	0,682	186
Das Amt für Volksschulen kontrolliert die Einhaltung der Stundentafel genau.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP, AfV	3,22	0,973	197
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, LP	3,20	0,690	185
Das Amt für Volksschulen kontrolliert die Verwendung der Orientierungsarbeiten genau.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP, AfV	2,78	0,942	171
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, LP	2,94	0,837	160

Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Über die Einschätzung der Kontrolle und Einhaltung der Vorgaben im Bereich Unterricht hinaus ist es für Fragen der Steuerung relevant, inwieweit diese Vorgaben so eng gesteckt sind, dass sie die professionelle Berufsausübung der Lehrpersonen im Unterricht und der Schule als Ganzes einschränken. Hierzu wurden wiederum die Lehrpersonen, Schulleitung und Mitarbeiterinnen sowie Mitarbeiter des Amtes für Volksschulen befragt. Keiner der Akteure gibt an, dass der Lehrplan oder die Stundentafel die Lehrpersonen soweit einschränken, dass sie nicht auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingehen können. Die Wahrnehmung des Einschränkungspotentials der Stundentafel liegt nur knapp unterhalb des theoretischen Mittelwerts. Erstaunlich ist, dass der Spielraum im Bereich der Lehrpläne nur leicht positiv und der Spielraum, den die Stundentafel lässt, insgesamt als eher neutral beurteilt werden. Um diese vermeintliche Widersprüchlichkeit aufzuklären, werden die Korrelationen zwischen der Wahrnehmung des Einschränkungspotentials und dessen Einfluss auf die Qualität der pädagogischen Arbeit untersucht. Dabei zeigt sich in beiden Bereichen ein deutlicher Zusammenhang. D.h. wenn die Einschränkung als hoch erlebt wird, wird diese auch als negativ für die Qualität der pädagogischen Arbeit erlebt und umgekehrt. Als globale Einschätzung des Spielraums im Bereich Unterricht wurden die Akteure gefragt, inwieweit hier Abweichungen von den Vorgaben möglich sind. Diese werden als tendenziell möglich und für die Qualität der schulischen Arbeit eher positiv eingeschätzt. Auch gibt es einen deutlich positiven Zusammenhang zwischen der Möglichkeit zur Abweichung und einem positiven Einfluss auf die Qualität der pädagogischen Arbeit. Auf schulischer Ebene können Freiräume im Bereich Unterricht Schulen die Möglichkeit bieten, ein eigenes Profil zu entwickeln. Eine solche Möglichkeit sehen die Akteure tendenziell als gegeben und bewerten dies als eher positiv für die Qualität der schulischen Arbeit. Dabei sehen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Amtes für Volksschulen hier signifikant grössere Spielräume, als dies die Lehrkräfte tun. Seit mittlerweile einigen Jahrzehnten wird das Thema der Schulautonomie international diskutiert (vgl. Pfeiffer, 2004, Wössmann, 2006). Dabei erhofft man sich durch die Erweiterung von Handlungsspielräumen der Beteiligten vor Ort, die Qualitätsentwicklung der Schulen zu steigern. Dem liegt die These zugrunde, dass die Akteure vor Ort über mehr relevante Informationen und Expertise zur Einschätzung der Situation verfügen als Entscheidungsträger auf höheren Ebenen, die weiter weg vom direkten schulischen Geschehen sind. Darüber hinaus bieten solche Handlungsspielräume auch die Möglichkeit, mehr auf den spezifischen Kontext und die speziellen Bedürfnisse einzelner Schulen einzugehen. Im Kontext dieser Debatte wurden die Akteure gefragt, inwieweit der Kanton nur Zielvorgaben im Bereich Unterricht festlegen sollte und den Schulen den Weg der Zielerreichung selbst überlassen sollte. Die Akteure stimmen dieser Aussage eher zu und bewerten diese auch als eher positiv für die Qualität der schulischen Arbeit. Statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen der Einschätzung der Akteure gibt es nicht (vgl. Tabelle 15).

Tabelle 15: Handlungsspielräume im Bereich Unterricht

Handlungsspielräume im Bereich Unterricht	Akteure	MW	SD	N	
Der Lehrplan lässt den Lehrpersonen kaum Möglichkeiten, auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einzugehen.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP, AfV	2,00	0,835	202
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, LP	2,85	0,877	188
Die Stundentafel lässt den Lehrpersonen kaum Möglichkeiten, auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einzugehen.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP, AfV	2,38	0,863	198
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, LP	2,46	0,876	198
Eigentlich sind keine Abweichungen von den unterrichtlichen Vorgaben möglich.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP, AfV	2,05	0,856	183
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, LP	2,84	0,879	197
Die unterrichtlichen Vorgaben lassen unserer Schule ausreichend Freiräume, ein eigenes Profil zu entwickeln.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP, AfV	2,90	0,841	202
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, LP	3,02	0,854	189
Der Kanton sollte den Schulen im Unterricht lediglich die zu erreichenden Ziele vorgeben und sie den Weg dorthin selbst entscheiden lassen.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP, AfV	2,81	0,896	180
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, LP	3,04	0,721	198

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu bzw. von (1) negativ, (2) eher negativ, (3) eher positiv bis (4) positiv.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

### 4.3.2 Steuerungshandeln im Bereich Schulentwicklung

Während der Bereich Unterricht stark durch das professionelle Handeln der einzelnen Lehrpersonen geprägt ist und vor allem auf die Gestaltung des individuellen Unterrichts jeder einzelnen Lehrperson fokussiert ist, zielt Schulentwicklung seit der Entdeckung der Schule als pädagogische Handlungseinheit (Fend, 1986) auf die Entwicklung der Schule als Ganzes. Schulentwicklung kann dabei als die Entwicklung der Schule im Bereich Unterricht, Organisation und Personal verstanden werden (Rolff, 1998). Themen der Schulentwicklung werden dabei zumeist in Form von Arbeits- und Projektgruppen bearbeitet. Wenn Schulen nicht über eine schulische Steuergruppe oder ein äquivalentes Gremium verfügen, was bei den Urner Volksschulen der Fall ist, steuert die Schulleitung im Einvernehmen mit dem Kollegium die Entwicklung der Schule. Da es um die Entwicklung der Schule geht, ist hier ein stärkeres Steuerungshandeln der Schulleitung zu erwarten, vor allem im Bereich des zielbezogenen Handelns und Führens. Doch sind für den Erfolg von Schulentwicklungsprozessen auch entsprechende Beteiligungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten aller an den Prozessen beteiligten Akteure unerlässlich.

In Bezug auf das Steuerungshandeln innerhalb der Schule im Bereich Schulentwicklung wurden die Lehrpersonen und Schulleitung zunächst gefragt, inwieweit beide Akteure in diesem Bereich gleichberechtigt zusammenarbeiten. Die Einschätzung liegt etwas oberhalb des theoretischen Mittelwerts, dies bedeutet, dass dies nach Aussage der Akteure eher zutrifft und von den Lehrpersonen auch als eher positiv für die Qualität der schulischen Arbeit bewertet wird (vgl. Tabelle 16).

Tabelle 16: Akteurskonstellation Lehrpersonen- Schulleitung im Bereich Schulentwicklung allgemein

Akteurskonstellation Lehrpersonen- Schulleitung im Bereich Schulentwicklung I-P-O		Akteure	MW	SD	N
Im Bereich der Schulentwicklung arbeiten Lehrpersonen mit der Schulleiterin/dem Schulleiter gleichberechtigt zusammen.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP	2,78	0,885	184
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	LP	2,96	0,888	168

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu bzw. von (1) negativ, (2) eher negativ, (3) eher positiv bis (4) positiv.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Auf Basis der Einschätzung eines weiteren Items, dass das Kollegium eher nicht überwiegend die Entscheidungen im Bereich Schulentwicklung trifft (vgl. Tabelle 16), ist davon auszugehen, dass die Schulleitung hier auch eine etwas stärkere Steuerungsfunktion übernimmt. Um diese These weiter zu bestätigen, wurden die Akteure gefragt, inwieweit die Schulleitung im Kontext der Schulentwicklungsarbeit mittels Input-, Prozess- oder Outputsteuerung agiert. Dabei wird deutlich, dass die Schulleitung eher über Zielvorgaben, ergo den Output, und die Vorgabe von zu bearbeitenden Projekten, ergo den Input, steuert. Dagegen greift sie in die Arbeitsprozesse selbst eher nicht ein. Dieses Nichteingreifen und die Zielvorgaben werden auch als tendenziell positiv für die Qualität der schulischen Arbeit bewertet. Die Vorgabe von Projekten wird leicht kritischer, aber immer noch als positiv von der Mehrheit der Lehrpersonen wahrgenommen (vgl. Tabelle 17).

Tabelle 17: Akteurskonstellation Lehrpersonen- Schulleitung im Bereich Schulentwicklung I-P-O

Akteurskonstellation Lehrpersonen- Schulleitung im Bereich Schulentwicklung I-P-O		Akteure	MW	SD	N
Die Schulleiterin/der Schulleiter gibt meistens vor, welche Projekte im Bereich Schulentwicklung an der Schule durchgeführt werden.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP	2,95	0,867	189
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	LP	2,84	0,708	174
Die Schulleiterin/der Schulleiter greift öfters korrigierend in die Schulentwicklungsarbeit von Kolleginnen und Kollegen ein.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP	1,95	0,721	183
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	LP	2,93	0,744	164
Die Schulleiterin/der Schulleiter formuliert klare Ziele an das Kollegium bezüglich der notwendigen Schulentwicklungsarbeit an unserer Schule.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP	3,10	0,814	190
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	LP	2,92	0,709	174

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu bzw. von (1) negativ, (2) eher negativ, (3) eher positiv bis (4) positiv.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB



### 4.3.3 Handlungskoordination zwischen Schulleitung und Lehrpersonenteam

Neben dieser inhaltspezifischen Steuerungs- und Handlungskoordination wurden die schulischen Akteure auch nach der generellen Steuerungs- und Handlungskoordination in der Schule zwischen Lehrpersonen und Schulleitung gefragt. Dabei ist von Interesse, ob wichtige operative Entscheidungen eher von den Lehrpersonen, eher von der Schulleitung oder von beiden Akteuren gleichberechtigt getroffen werden. Die Mehrheit der Lehrpersonen nimmt hier eine gleichberechtigte Form der Handlungskoordination wahr, während 44% Entscheidungen eher im Bereich der Schulleitung verortet. Die Mehrheit von 86% der Schulleitungen sieht sich selbst überwiegend als Entscheidungsträger. Die Mehrheit der Mitglieder des Schulrates sieht mit 40% ein ausgewogenes Verhältnis, während 30% grössere Befugnisse auf Seiten der Schulleitung und 23% auf Seiten des Kollegiums wahrnehmen (vgl. Tabelle 18). Hier stellt sich die Frage, ob die heterogene Sichtweise der drei Akteure aufgrund ihrer je spezifischen Perspektiven und Funktionen innerhalb der Schule zustande kommen.

Tabelle 18: Operative Entscheidungen

Wichtige operative Entscheidungen an unserer Schule trifft ...	ausschliesslich das Kollegium	überwiegend nur das Kollegium	das Kollegium und die Schulleitung gleichberechtigt	überwiegend die Schulleitung	ausschliesslich die Schulleitung	N
Lehrpersonen	1	7	49	37	7	177
Schulleitung	-	-	14	86	-	14
Schulrat	4	23	40	30	4	53

Angaben in Prozent

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Wie schon im Bereich Unterricht nehmen die drei schulischen Akteure auch generell eine weitestgehende Autonomie der Lehrpersonen wahr und beurteilen diese auch als positiv für die Qualität der schulischen Arbeit (vgl. Tabelle 19).

Tabelle 19: Operative Entscheidungen

Autonomie der Lehrpersonen	Akteure	MW	SD	N	
Die Lehrpersonen an der Schule können ihre Arbeit weitgehend selbst bestimmen.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP, SR	3,34	0,619	254
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, LP, SR	3,37	0,568	249

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu bzw. von (1) negativ, (2) eher negativ, (3) eher positiv bis (4) positiv.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Schulische Handlungskoordination zwischen Lehrpersonen und Schulleitung findet neben dem Unterricht und in Schulentwicklungsprojekten vor allem im Rahmen von Teamsitzungen und Konferenzen, als zentrale Entscheidungsgremien, statt. Wie sieht hier konkret die Handlungskoordination zwischen den beiden Akteuren Schulleitung und Lehrpersonenteam aus? In der Dokumentenanalyse in Kapitel 4 wird deutlich, dass das Lehrpersonenteam über keine formalen Befugnisse verfügt, sondern auf Zugeständnisse der Schulleitung angewiesen ist, wobei umgekehrt die Schulleitung selbst auf die Bereitschaft der Lehrpersonen angewiesen ist, da sie sowohl aufgrund mangelnder Ressourcen als auch mikropolitisch die Schule nicht alleine gegen die Interessen der Lehrpersonen leiten und entwickeln kann.

Um die Handlungskoordination in den Lehrerkonferenzen genau zu beleuchten, wurden die Akteure wiederum nach dem Steuerungshandeln der Schulleitung auf der Input-, Prozess- und Outputebene befragt. Am deutlichsten nimmt die Schulleitung eine Steuerungsfunktion im Bereich Input durch die Vorgaben der Themen und Traktanden vor. Der Einfluss auf Entscheidungen als Indikator für eine eher outputorientierte Steuerung wird zwar auch wahrgenommen, aber der Wert liegt nur knapp

oberhalb des theoretischen Mittelwerts. Die Lehrpersonen geben an, dass die Entscheidungen gleichberechtigt von allen Anwesenden getroffen werden ( $MW_{LP}=3,45$ ,  $SD=0,690$ ). Auf die Diskussionen in der Lehrerkonferenz nimmt die Schulleitung eher keinen einseitigen Einfluss. Generell wird die Form der Handlungskoordination in der Lehrerkonferenz von den Lehrpersonen als positiv für die Qualität der schulischen Arbeit bewertet (vgl. Tabelle 20).

Tabelle 20: Akteurskonstellation Schulleitung- Lehrpersonenteam: Konferenzen I-P-O

Akteurskonstellation Schulleitung- Lehrpersonenteam: Konferenzen I-P-O		Akteure	MW	SD	N
Die Themen/Traktanden in der Lehrerkonferenz werden meistens von der Schulleiterin/dem Schulleiter vorgegeben.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP	3,09	0,762	186
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	LP	3,13	0,670	171
Die Schulleiterin/der Schulleiter beeinflusst die Diskussionen in der Lehrerkonferenz in ihrem Sinne.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP	2,40	0,855	177
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	LP	3,01	0,776	167
Die Schulleiterin/der Schulleiter nimmt Einfluss auf die Entscheidungen in der Lehrerkonferenz.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP	2,75	0,765	177
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	LP	2,96	0,723	163

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu bzw. von (1) negativ, (2) eher negativ, (3) eher positiv bis (4) positiv.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Diese Form der Handlungskoordination in der Lehrerkonferenz ist in Bezug auf das Steuerungshandeln der Schulleitung auf den ersten Blick nicht eindeutig zu verorten. Doch die nächsten zwei Aussagen erlauben, die Rolle der Schulleitung in Konferenzen ganz gut zu beschreiben. Demnach nimmt die Schulleitung ihre Führungsfunktion in der Schule wahr, doch sie tut dies, ohne die Sitzungen zu dominieren, indem sie sich auch Mehrheitsentscheidungen der Lehrpersonen beugt. Diese Form der Führung und des Steuerungshandelns der Schulleitung wird von den Lehrpersonen als eher positiv für die schulische Arbeit bewertet. Auch wenn die Schulleitung selbst ( $MW_{SL}=1,64$ ) ihre Steuerungsfunktion deutlicher empfindet, als dies die Lehrpersonen ( $MW_{LP}=2,14$ ) tun. Der Unterschied kann als mittlerer Effekt interpretiert werden ( $d=0,60$ ) (vgl. Tabelle 21).

Tabelle 21: Führungsfunktion der Schulleitung in Konferenzen

Führungsfunktion der Schulleitung in Konferenzen		Akteure	MW	SD	N
Die Schulleiterin/der Schulleiter verzichtet in der Lehrerkonferenz auf die Führungsrolle und agiert als gleichberechtigtes Mitglied.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP	2,10	0,844	181
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	LP	2,92	0,861	163
Die Schulleiterin/der Schulleiter beugt sich auch Mehrheitsentscheidungen der Lehrpersonen.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP	3,00	0,873	177
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	LP	3,06	0,887	163

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu bzw. von (1) negativ, (2) eher negativ, (3) eher positiv bis (4) positiv.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Um die Bedeutung dieser Form der Handlungskoordination innerhalb der Lehrerkonferenz angemessen interpretieren zu können, ist es notwendig, zu wissen, welche Bedeutung die Lehrerkonferenz für schulweite Beschlüsse hat und welchen Grad der Verbindlichkeit diese Beschlüsse haben. In der Konferenz gefasste Beschlüsse werden meistens umgesetzt ( $MW_{LP}=3,21$ ) und die Beschlüsse haben auch tendenziell Auswirkung auf den Unterricht ( $MW_{LP}=2,37$ ). Beide Aspekte werden als tendenziell positiv für die Qualität der schulischen Arbeit bewertet. Darüber hinaus haben die Lehrpersonen nicht den Eindruck, dass die Schulleitung zu wenig Verbindlichkeit von den Lehrpersonen fordert ( $MW_{LP}=2,05$ ). Die Lehrpersonen geben an, dass wichtige Entscheidungen in der Lehrerkonferenz getroffen werden. Der Mittelwert liegt allerdings knapp

unterhalb des theoretischen Mittelwerts. Zudem ist die Standardabweichung mit einem Wert von  $SD=1,045$  recht gross, so dass die Meinungen der Lehrpersonen hier auseinander gehen. Aufgrund der kleinen Fallzahlen können hier keine statistisch abgesicherten Aussagen gemacht werden, ob es sich um interindividuelle oder schulspezifische Unterschiede handelt. Ebenfalls fällt die Bewertung der Praxis der Handlungskoordination eher positiv aus, aber deutlich kritischer als bei den anderen beiden Aspekten. Die Standardabweichung ist ebenfalls grösser als bei den anderen Einschätzungen (vgl. Tabelle 22).

Tabelle 22: Akteurskonstellation Lehrpersonen- Lehrpersonenteam: Konferenzen III

Akteurskonstellation Lehrpersonen- Lehrpersonenteam	Akteure	MW	SD	N	
Wenn Beschlüsse in der Lehrerkonferenz getroffen werden, werden sie meistens auch umgesetzt.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	LP	3,21	0,605	193
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	LP	3,28	0,672	178
Die Schulleiterin/Der Schulleiter fordert zu wenig Verbindlichkeit von den Lehrpersonen und Arbeitsgruppen ein.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	LP	2,05	0,855	170
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	LP	2,85	0,831	157
Die Beschlüsse in der Konferenz/in der Teamsitzung haben eigentlich kaum Auswirkungen auf den Unterricht.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	LP	2,37	0,822	191
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	LP	3,06	0,601	171
Die wirklich wichtigen Entscheidungen werden nicht in der Lehrerkonferenz getroffen.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	LP	2,40	1,045	189
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	LP	2,79	0,963	174

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu bzw. von (1) negativ, (2) eher negativ, (3) eher positiv bis (4) positiv.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

#### 4.3.4 Konkurrenz und Kooperation innerhalb der Schule

Zwei weitere mögliche Formen der Handlungskoordination sind im Sinne des Governance-Approach Kooperation und Konkurrenz. Diese kann sowohl innerhalb der Schulen zwischen Lehrpersonen als auch zwischen den Schulen erfolgen. Konkurrenz ist nach dem theoretischen Rahmenmodell in Kapitel 2.1 eine der fünf Governance-Dimensionen, wobei davon auszugehen ist, dass sich Kooperation und Konkurrenz zumindest in einer starken Ausprägung wechselseitig ausschliessen. Es sei denn, es bilden sich Kooperationszweckbündnisse, um innerhalb einer starken Konkurrenz zu bestehen. Davon ist im Volksschulsystem des Kantons Uri nicht auszugehen.

##### Innerschulische Kooperation

Auch wenn Lehrpersonen im Sinne des Autonomie-Paritäts-Musters teilweise Formen der Kooperation als Eingriff in ihre persönliche Autonomie verstehen (siehe Kapitel 4.3.1 Bereich Unterricht), entspricht Konkurrenz ebenfalls nicht dem Professionsverständnis von Lehrpersonen (vgl. Lortie, 1975, Krainz-Dürr, 1999, Combe & Helsper, 1996). Das Egalitätsprinzip und das pädagogische Ethos widersprechen einer offenen Konkurrenz zwischen Lehrpersonen, wobei dies nicht bedeutet, dass es auf mikropolitischer und verdeckter Ebene keine Konkurrenz zwischen einzelnen Lehrpersonen und Gruppen von Lehrpersonen geben kann, doch erfolgt dies nicht als verlaubliche Handlungsmaxime (vgl. Altrichter & Posch, 1996). Im Kanton Uri geben die Lehrpersonen und Schulleitungen an, dass es in den Volksschulen eher Kooperation als Konkurrenz gibt ( $MW_{LP, SL}=1,63$ ). Eine Wettbewerbsförderung zwischen Lehrpersonen findet eher nicht statt ( $MW_{LP, SL}=1,56$ ). Der einzige Aspekt, der eher Richtung Konkurrenz tendiert, aber bei dem der Mittelwert noch deutlich unterhalb des theoretischen Mittelwerts liegt, ist die Konkurrenz von Lehrpersonen im Bereich der Pensen ( $MW_{LP, SL}=2,02$ ). Zieht man hier zur Interpretation die Standardabweichung hinzu, so wird deutlich, dass es nach Meinung einiger Lehrpersonen hier tendenziell eine Konkurrenz gibt. Dennoch wird bei allen drei Aspekten die Abwesenheit von Konkurrenz als positiv für die Qualität der schulischen Arbeit gewertet. Signifikante Unterschiede in der Wahrnehmung und Bewertung der

Konkurrenz und Kooperation in der Schule zwischen Lehrpersonen und Schulleitung lassen sich nicht feststellen (vgl. Tabelle 23).

Tabelle 23: Akteurskonstellation Schulleitung- Lehrpersonenteam

Akteurskonstellation Lehrpersonen- Schulleitung	Akteure	MW	SD	N	
In unserer Schule gibt es eher Konkurrenz als Kooperation zwischen den Lehrpersonen.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP	1,63	0,713	198
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, LP	3,33	0,819	193
Die Schulleiterin/der Schulleiter fördert den Wettbewerb zwischen Lehrpersonen.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP	1,56	0,696	187
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	LP	3,34	0,839	168
Die Lehrpersonen an unserer Schule konkurrieren miteinander um Pensenanteile.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP	2,02	0,936	196
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, LP	2,98	1,042	187

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu bzw. von (1) negativ, (2) eher negativ, (3) eher positiv bis (4) positiv.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

### Kooperation zwischen den Schulen

Auf formaler Ebene wird Konkurrenz zwischen Schulen nicht als Steuerungsinstrument genutzt, wie dies beispielsweise in England oder Neuseeland der Fall ist. Es gibt weder die Möglichkeit der freien Schulwahl noch besondere Massnahmen der Schulprofilierung. Aufgrund dieser rechtlichen Einschränkungen ist nicht mit einer Konkurrenz zwischen den Volksschulen zu rechnen. Zur Messung der Konkurrenz zwischen den Schulen wurde eine Skala ‚Grad der Konkurrenz zwischen Schulen‘ gebildet. Die Skala enthält folgende Aspekte:

- Inwieweit es eher Konkurrenz als Kooperation zwischen den Schulen gibt.
- Inwieweit die Schulen sich gegenseitig beobachten.
- Inwieweit die Konkurrenz in den letzten Jahren zugenommen hat.
- Inwieweit die Einschätzung der Eltern über die Schule wichtig ist.

Der Grad der Konkurrenz wird von den Lehrpersonen und Schulleitungen als eher gering erlebt ( $MW_{LP, SL}=2,20$ ), und dies wird als eher positiv für die Qualität der schulischen Arbeit angesehen (vgl. Tabelle 24).

Tabelle 24: Skala Konkurrenz zwischen Schulen

Akteurskonstellation Lehrpersonen- Schulleitung	Akteure	MW	SD	N
Grad der Konkurrenz zwischen Schulen	SL, LP	2,20	0,607	171
Einfluss der Konkurrenz zwischen Schulen auf die Qualität der schulischen Arbeit	SL, LP	2,98	0,546	164

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu bzw. von (1) negativ, (2) eher negativ, (3) eher positiv bis (4) positiv.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Allerdings stehen die Schulen in Bezug auf Innovationen tendenziell in Konkurrenz, wie das Item „Wenn Schulen in der Region neue und erfolgreiche Konzepte einführen, löst dies auch Bewegungen in unserer Schule aus“, zeigt ( $MW_{LP, SL}=2,70$ ). Diese für Innovationen positive Form der Konkurrenz wird auch von den beiden schulischen Akteuren als positiv für die Qualität der schulischen Arbeit bewertet (vgl. Tabelle 25).

Tabelle 25: Verhältnis Schulen – Schulen Konkurrenz

Akteurskonstellation Lehrpersonen- Schulleitung	Akteure	MW	SD	N
Wenn Schulen in der Region neue und erfolgreiche Konzepte einführen, löst dies auch Bewegungen in unserer Schule aus.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	2,70	0,718	179
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	2,93	0,672	172

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu bzw. von (1) negativ, (2) eher negativ, (3) eher positiv bis (4) positiv.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Es zeigt sich, dass der Grad der Kooperation zwischen den Schulen ebenfalls nicht sehr hoch ausgeprägt ist. Er liegt unterhalb des theoretischen Mittelwerts ( $MW_{LP, SL}=2,16$ ). Der Kooperation zwischen den Schulen wird hingegen ein eher positiver Einfluss auf die Qualität der schulischen Arbeit beigemessen. Dieser Einfluss wird von den Schulleitungen ( $MW_{SL}=3,11$ ) deutlich positiver eingeschätzt als von den Lehrpersonen ( $MW_{LP}=2,68$ ). Die Effektstärke dieser unterschiedlichen Einschätzung ist als mittel einzustufen ( $d=.69$ ) (vgl. Tabelle 26).

Tabelle 26: Skala Kooperation zwischen Schulen

Akteurskonstellation Lehrpersonen- Schulleitung	Akteure	MW	SD	N
Grad der Kooperation zwischen Schulen	LP, SL	2,16	0,701	174
Einfluss der Kooperation zwischen Schulen auf die Qualität der schulischen Arbeit	LP, SL	2,72	0,625	138

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu bzw. von (1) negativ, (2) eher negativ, (3) eher positiv bis (4) positiv.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

### 4.3.5 Organisation

Wie im Rahmenmodell von Governance in Kapitel 2.1 beschrieben wurde, erfolgen Steuerung und Handlungskoordination nicht nur über Vorgaben, die direkte Aushandlung zwischen den Akteuren oder über Konkurrenz und Kooperation, sondern sie kann auch durch Instrumente zur Stärkung der Organisation vorstrukturiert und determiniert werden. Wie in der Dokumentenanalyse der Gesetzestexte sichtbar wird, werden in den Volksschulen momentan vier Instrumente zur Stärkung der Schule als Organisation etabliert: die Einführung von Leitbildern, Schulprogrammen, Evaluationsberatern und Jahresberichten. Nach Auskunft des Amtes für Volksschulen sind die Instrumente an den Volksschulen Uri teilweise eingeführt. Um die noch nicht genutzten Instrumente einzuführen, gibt es für die Schulen zeitliche Vorgaben, die sich im Zeitraum zwischen 2009 bis 2011 bewegen, bzw. sich am Zeitpunkt der Einsetzung der Schulleitung orientieren (vgl. ERB vom 5. April 2007). Das Instrument der Jahresberichte befindet sich momentan noch in der Erprobung. Die Lehrpersonen wurden gefragt, welche der drei Instrumente in den Schulen schon existieren. 86% der Lehrpersonen geben an, dass ihre Schule mittlerweile über ein Leitbild verfügt, 47% geben an, dass ein Evaluationsberater oder eine Evaluationsberaterin in der Schule ernannt worden ist, und 38%, dass die Schule bereits ein Schulprogramm erstellt hat (vgl. Tabelle 27).

Tabelle 27: Instrumente der Organisationsentwicklung und des Qualitätsmanagements (Lehrpersonen)

Instrumente der Organisationsentwicklung und des Qualitätsmanagements, die in den Schulen existieren	Ja	Nein	N
Leitbild	86	14	195
Evaluationsberater	47	53	187
Schulprogramm	38	62	178

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu bzw. von (1) negativ, (2) eher negativ, (3) eher positiv bis (4) positiv.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Um zu beurteilen, inwieweit diese Instrumente für die Steuerungs- und Handlungskoordination relevant sind, ist neben dem Vorhandensein dieser Instrumente zentral, welchen Stellenwert diese für die schulische Arbeit haben (vgl. Holtappels 2004, Buhren & Rolff, 2002). Hierfür wurde für jedes der drei Instrumente eine Skala entwickelt, die Aspekte enthält, inwieweit die Instrumente handlungsleitend für die Schule sind und eine Bedeutung für die praktische Arbeit der Schule und der Lehrpersonen besitzen.

Tabelle 28: Leitbildentwicklung in der Schule I

Leitbildentwicklung in der Schule I	MW	SD	N
Stellenwert des Leitbildes für die schulische Arbeit	2,77	0,703	159

Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Bei den Schulen, die bereits über ein Leitbild verfügen, ist dessen Stellenwert für die schulische Arbeit nicht sehr ausgeprägt (MW=2,77) (vgl. Tabelle 28). Allerdings ist ein hoher Stellenwert bei neu implementierten Instrumenten auch noch nicht zu erwarten. Eine Voraussetzung, damit solche Instrumente einen hohen Stellenwert in der Schule erlangen können, ist eine Identifikation der Lehrpersonen mit dem Leitbild. Das Leitbild soll allen an der Schule beteiligten Personen eine Orientierung geben und ein Ausdruck der Vision sein, für die die Schule steht. Eine Identifikation mit dem Leitbild kann dadurch erreicht werden, dass die Lehrpersonen bei der Entstehung dieser Vision beteiligt werden. An den Uner Volksschulen hatten die Lehrpersonen die Möglichkeit, sich an der Erstellung des Leitbildes aktiv zu beteiligen (MW=3,19). Doch deutet die hohe Standardabweichung darauf hin, dass es hier deutliche Unterschiede in der Wahrnehmung der Lehrpersonen gibt. Hier stellt sich die Frage, ob diese Unterschiede auf eine unterschiedliche Beteiligungsmöglichkeit innerhalb von Schulen zurückzuführen sind oder ob diese auf unterschiedliche Formen der Beteiligung zwischen den Schulen zurückzuführen sind. Aufgrund der kleinen Fallzahlen können hierzu keine statistisch abgesicherten Aussagen gemacht werden. Den Einfluss dieser Beteiligungsmöglichkeiten auf die Qualität der schulischen Arbeit bewerten die Lehrpersonen eher als neutral (vgl. Tabelle 29).

Tabelle 29: Leitbildentwicklung in der Schule II

Leitbildentwicklung in der Schule II	MW	SD	N
Bei der Erstellung des Leitbildes hatten Lehrpersonen die Möglichkeit, sich aktiv mit einzubringen.	3,19	1,094	156
Bei der Entwicklung des Leitbildes haben sich die Schulen an den Leitbildern anderer Schulen im Kanton orientiert.	2,65	0,890	129

Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Der Stellenwert des Schulprogramms in den Urner Volksschulen wird bei den Schulen, die bereits eines erstellt haben, etwas höher eingeschätzt (MW=2,85), als dies beim Leitbild der Fall ist (MW=2,77), aber auch hier besteht noch ein Entwicklungspotential (vgl. Tabelle 30).

Tabelle 30: Schulprogramm in der Schule I

Schulprogramm in der Schule I	MW	SD	N
Stellenwert des Schulprogramms für die schulische Arbeit	2,85	0,691	54

Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Neben dem Stellenwert des Schulprogramms wurden die Schulen darüber hinaus auch gefragt, inwieweit sie sich bei der Entwicklung des Schulprogramms auch an den Programmen anderer Schulen im Kanton orientiert haben. Dies trifft für die Schulen eher nicht zu (MW=2,00). Dagegen geben die Lehrpersonen an, dass das Schulprogramm auch handlungsleitend für den Unterricht ist (MW=3,00) (vgl. Tabelle 31). Dies ist auf Basis der bisherigen Forschungsergebnisse zur Schulprogrammarbeit erstaunlich. Die Forschung hierzu zeigt, dass Schulen sich gerade in der Berücksichtigung von Themen, die den Unterricht betreffen und sich auf diesen auswirken, schwer tun (vgl. Holtappels, 2004). Um die Einschätzungen der Lehrpersonen diesbezüglich zu untermauern, müssten die Schulprogramme selbst analysiert werden und nach ein paar Jahren Arbeit mit dem Schulprogramm müsste überprüft werden, ob die Einschätzungen Bestand haben.

Tabelle 31: Schulprogramm in der Schule II

Leitbildentwicklung in der Schule II	MW	SD	N
Bei der Entwicklung des Schulprogramms hat sich die Schule am Schulprogramm anderer Schulen im Kanton orientiert.	2,00	0,851	48
Das Schulprogramm ist handlungsleitend für den Unterricht an der Schule.	3,00	0,652	48

Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Für eine systematische Qualitätsentwicklung wurden in den Schulen Qualitätsbeauftragte eingeführt. Hier zeigt sich, dass deren Stellenwert in den Schulen, die diese Funktionsstelle bereits eingerichtet haben, für die Qualitätsentwicklung der Schule hoch ist (MW=3,18). Allerdings verfügen noch relativ wenige Schulen über Praxiserfahrungen im Bereich der systematischen Evaluation (MW=2,40) (vgl. Tabelle 32). Auch hier gilt es zu überprüfen, ob der Stellenwert weiterhin so hoch eingeschätzt wird, wenn die Schulen mehr und mehr Erfahrungen mit der Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung machen.

Tabelle 32: Qualitätsentwicklung in der Schule

Qualitätsentwicklung in der Schule	MW	SD	N
Stellenwert des Qualitätsbeauftragten für die Qualitätsentwicklung in der Schule.	3,18	0,842	83
Die Schule hat bislang keinerlei Praxiserfahrung im Bereich systematischer Selbstevaluation.	2,40	1,103	81

Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Aus den Ergebnissen zur Organisation wird deutlich, dass viele Schulen noch wenig Erfahrung mit den Instrumenten haben und lediglich das Leitbild in den meisten Schulen bereits erstellt wurde. Diese geringen Erfahrungen spiegeln sich auch in einem Unterstützungsbedarf beim Einsatz dieser Instrumente in den Schulen wider, wie er von den Schulleitungen artikuliert wird.

### 4.3.6 Führung und Leitung der Schule

Im Kanton Uri ist die Leitung der Schulen zwischen dem Schulrat und den neuinstallierten Schulleitungen aufgeteilt. Dabei obliegt dem Milizgremium die strategische Leitung der Schule, während die Schulleitung die operative Leitung der Schule inne hat. Eine genaue Darstellung der Zuständigkeiten findet sich in Kapitel 4.1. Für die Handlungskoordination zwischen Schulrat und Schulleitung ist von Belang, dass die Schulleitungen und die Lehrpersonen bei der Gemeinde angestellt sind. Die Erfüllung dieses Amtes obliegt dem Schulrat. Somit kann das Dienstverhältnis zwischen Schulrat und Schulleitung als ein hierarchisches bzw. asymmetrisches Verhältnis angesehen werden. Neben dieser formal rechtlichen Ebene existiert allerdings auch noch die fachliche Ebene. Hier existiert eine entgegengesetzte Asymmetrie. Die Schulleitung verfügt aufgrund ihrer Ausbildung und Funktion über eine deutlich höhere Fachkompetenz als ein ‚normales‘ Schulratsmitglied, es sei denn, dieses Mitglied ist selbst im Schuldienst oder einer ähnlichen Position tätig. Je nach inhaltlichem Gegenstand und Situation können diese beiden Ebenen die Form der Handlungskoordination beeinflussen. Aufgrund der genannten unterschiedlichen Aufgaben und Asymmetrien zwischen den beiden Akteuren ist eine gleichberechtigte Zusammenarbeit, wie sie von den beiden Akteuren geäußert wird ( $MW_{SL, SR}=3,58$ ), nicht überraschend. Diese wird zudem als positiv für die Qualität der schulischen Arbeit bewertet (vgl. Tabelle 33).

Tabelle 33: Akteurskonstellation Schulrat- Schulleitung II

Akteurskonstellation Schulrat- Schulleitung II	Akteure	MW	SD	N	
Der Schulrat arbeitet mit der Schulleiterin/dem Schulleiter gleichberechtigt an der Entwicklung der Schule.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, SR	3,58	0,641	62
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, SR	3,54	0,597	59

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu bzw. von (1) negativ, (2) eher negativ, (3) eher positiv bis (4) positiv.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Als strategische Leitung der Schule ist für die Steuerung der Schule von Interesse, inwieweit der Schulrat Ziele an die schulische Arbeit formuliert und welchen Einfluss der Schulrat darauf hat, welche Ziele innerhalb der Schule verfolgt werden. Zu diesen Aspekten wurden die Schulleitungen, die Mitglieder der Schulräte und die Lehrpersonen befragt. Insgesamt geben die Akteure an, dass der Schulrat eher keine klaren Ziele formuliert ( $MW=1,91$ ). Dies wird auch als positiv für die Qualität der schulischen Arbeit gewertet. Allerdings unterscheiden sich die Wahrnehmungen der Akteure deutlich und zwischen den Gemeinden gibt es statistisch signifikante Unterschiede. Im Gegensatz zu den Lehrpersonen ( $MW_{LP}=1,66$ ) und Schulleitungen ( $MW_{SL}=1,72$ ) geben die Mitglieder der Schulräte an, dass es eher zutrifft, dass sie klare Ziele bezüglich der schulischen Arbeitsergebnisse formulieren ( $MW_{SR}=2,68$ ). Diese doch deutlichen Unterschiede, die als grosse Effektstärken ( $d>1$ ) zu interpretieren sind, gilt es weiter zu untersuchen. Auch bei der nächsten Frage zeigen sich Unterschiede in der Wahrnehmung, auch wenn diese nicht ganz so stark ausfallen ( $d=.58/.73$ ). Über alle Akteure hinweg entscheidet der Schulrat eher nicht massgeblich mit, welche Ziele an der Schule verfolgt werden ( $MW =2,42$ ). Allerdings liegt der Mittelwert nahe beim theoretischen Mittelwert und die Standardabweichung deutet auf eine grosse Streuung hin. Die Streuung lässt sich teilweise dadurch erklären, dass die Wahrnehmungen der Lehrpersonen ( $MW_{LP}=2,26$ ) etwas unterhalb des Gesamtmittelwerts liegt, die der Schulleitung ( $MW_{SL}=2,39$ ) fast dem Gesamtmittelwert entspricht und die der Schulratsmitglieder ( $MW_{SR}=2,90$ ) deutlich oberhalb des Gesamtmittelwerts liegt. Somit schreiben sie sich eine klare Rolle zu bei der Frage, welche schulischen Ziele verfolgt werden (vgl. Tabelle 34).



Tabelle 34: Akteurskonstellation Schulrat- Leitung der Schule

Akteurskonstellation Lehrpersonen- Schulleitung im Bereich	Akteure	MW	SD	N	
Der Schulrat formuliert klare Ziele bezüglich der schulischen Arbeitsergebnisse.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP, SR	1,91	0,942	249
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, LP	3,14	0,813	180
Der Schulrat entscheidet massgeblich mit, welche Ziele an der Schule verfolgt werden.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP, SR	2,42	0,917	246
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, LP	2,97	0,726	177
Die Führung der Lehrpersonen wird der Schulleiterin/dem Schulleiter überlassen.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, SR	3,58	0,529	62
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, SR	3,50	0,597	60

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu bzw. von (1) negativ, (2) eher negativ, (3) eher positiv bis (4) positiv.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Die beschriebenen Aspekte der Zielformulierung und Zielverfolgung sind je nach Art der Ziele der strategischen und der operativen Führung der Schule zuzuordnen. Die Führung der Lehrpersonen dagegen ist klar im Bereich der operativen Führung durch die Schulleitungen zu verorten. Auch die Schulräte und Schulleitungen sehen dies so, auch wenn die Schulleitungen dies noch deutlicher wahrnehmen ( $MW_{SL}=3,93$ ) als die Schulräte ( $MW_{SR}=3,45$ ). Dies wird auch von beiden Akteuren als positiv für die Qualität der schulischen Arbeit bewertet, auch wenn die Schulräte dies nicht ganz so positiv sehen ( $MW_{SR}=3,39$ ) wie die Schulleitungen  $MW_{SL}=3,86$  selbst. Beide Unterschiede sind als grosse Effektstärken zu interpretieren (vgl. Tabelle 34).

Tabelle 35: Akteurskonstellation Schulrat- Schulleitung PE

Akteurskonstellation Schulrat- Schulleitung PE	Akteure	MW	SD	N	
Gemeinsames Treffen von zentralen Entscheidungen in Personalfragen von Schulleitung und Schulrat	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, SR	3,13	0,724	63
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, SR	2,59	0,236	59

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu bzw. von (1) negativ, (2) eher negativ, (3) eher positiv bis (4) positiv.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Im Bereich der Personalführung bzw. des Personalmanagements spielen neben der rein operativen Führung auch Fragen der Personaleinstellung und -entlassung eine grosse Rolle. Dieser Aspekt ist vor allem als Form der Handlungskoordination zwischen Schulrat und Schulleitung interessant, weil er sowohl die strategische als auch die operative Leitung der Schule betrifft. Rechtlich gesehen entscheidet der Schulrat über die Einstellung und Entlassung der Lehrpersonen, die Schulleiterin bzw. der Schulleiter hat diesbezüglich keine formalen Befugnisse (vgl. Kapitel 4.1). Da allerdings die Schulleitung die Lehrpersonen im Schullalltag erlebt und mit ihnen als operative Leitung zusammenarbeiten muss, ist davon auszugehen, dass der Schulrat solcherlei Entscheidungen nicht ohne Beteiligung der Schulleitung fällt. Hinzu kommt die bereits angesprochene Asymmetrie aufgrund der Fachkompetenz der Schulleitung, die die hierarchische Asymmetrie vom Potential her auszugleichen vermag. Um die Handlungskoordination in diesem Bereich zu untersuchen, wurde eine Skala „Gemeinsames Treffen von zentralen Entscheidungen in Personalfragen von Schulleitung und Schulrat“ gebildet (vgl. Tabelle 35). Dabei geben beide Akteure an, dass die zentralen Entscheidungen eher gemeinsam getroffen werden. Dies wird allerdings von den beiden Akteuren eher neutral mit einer leichten positiven Tendenz für die Qualität der pädagogischen Arbeit beurteilt. Dieser Umstand deutet darauf hin, dass möglicherweise nicht immer eine reibungslose Kooperation in Personalfragen zwischen Schulleitung und Schulrat stattfindet. Zudem deutet die geringe Standardabweichung darauf hin, dass sich hier fast alle Schulräte und Schulleitungen in Bezug auf die Bewertung des gemeinsamen Treffens von Entscheidungen in Personalfragen einig sind.

Neben der Personalführung wird in der folgenden Tabelle die Handlungskoordination zwischen Schulleitung und Schulrat näher untersucht (vgl. Tabelle 36). Weder die Schulräte noch die Schulleitungen geben an, dass sich der Schulrat in die operative Leitung der Schule durch detaillierte Vorgaben einmischt ( $MW_{SL, SR}=1,98$ ). Dies wird auch von beiden Akteuren als eher positiv für die Qualität der schulischen Arbeit angesehen. Dagegen muss sich die Schulleitung tendenziell Projekte und Massnahmen vom Schulrat genehmigen lassen ( $MW_{SL, SR}=2,80$ ). In Bezug auf die Bewertung dieser Genehmigungspflicht gehen die Meinungen der beiden Akteure deutlich auseinander. Während die Schulleitungen dies nur eher positiv bewerten, sehen dies die Schulräte deutlich positiver ( $MW=3,41$ ). Die Effektstärke ist als sehr bedeutsam zu interpretieren ( $d=0,94$ ). Dagegen herrscht Einigkeit darüber, dass die Schulleitung den Schulrat regelmässig über die aktuelle Entwicklung der Schule informiert ( $MW_{SL, SR}=3,82$ ). Dies wird auch von beiden Akteuren als positiv für die Qualität der schulischen Arbeit bewertet.

Tabelle 36: Akteurskonstellation Schulrat- Schulleitung III

Akteurskonstellation Schulrat- Schulleitung II	Akteure	MW	SD	N	
Der Schulrat macht der Schulleiterin/dem Schulleiter detaillierte Vorgaben, wie sie/er die Schule zu leiten hat.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, SR	1,98	0,779	62
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, SR	3,19	0,652	53
Projekte und Massnahmen der Schule muss sich die Schulleiterin/der Schulleiter vom Schulrat genehmigen lassen.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, SR	2,80	0,946	61
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, SR	3,27	0,622	55
Der Schulrat erwartet von der Schulleiterin/dem Schulleiter, dass sie den Schulrat regelmässig über die aktuelle Entwicklung informiert.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, SR	3,82	0,537	60
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, SR	3,76	0,468	59

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu bzw. von (1) negativ, (2) eher negativ, (3) eher positiv bis (4) positiv.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Bei einer solchen Aufgabenteilung zwischen operativer und strategischer Führung ist es für die Handlungskoordination von Bedeutung, dass die Zuständigkeiten zwischen den Akteuren klar definiert sind. Auch hier zeigen sich deutliche Unterschiede in der Wahrnehmung. Während die Schulräte eine klare Definition der Zuständigkeiten sehen ( $MW_{SR}=3,60$ ), äussern sich die Schulleitungen diesbezüglich kritischer ( $MW_{SL}=2,86$ ). Dementsprechend bewerten die Schulräte dies auch deutlich positiver ( $MW_{SR}=3,60$ ) für die Qualität der schulischen Arbeit, als dies die Schulleitungen tun ( $MW_{SL}=3,00$ ). Beide Effektstärken sind als gross zu interpretieren ( $d>0,9$ ). Zwischen den Gemeinden sind statistisch signifikante Unterschiede zu erkennen. Weiterhin ist für die Handlungskoordination bedeutsam, dass die Kooperationsstrukturen zwischen Schulleitung und Schulrat auch für das Kollegium transparent sind. Dies trifft nach Angaben der Lehrpersonen eher zu ( $MW_{LP}=2,72$ ). Doch gleichzeitig ist die Streuung der Wahrnehmung zwischen den Lehrpersonen gross. Hier wäre zu vermuten, dass es einigen Schulen besser gelingt diese Transparenz herzustellen als anderen. Auch die Bewertung fällt nur eher positiv aus, einhergehend mit einer grossen Streuung. Bei der Wahrnehmung und dem Einfluss auf die Arbeit gibt es zwischen den Gemeinden statistisch signifikante Unterschiede. Die Lehrpersonen sehen eher keinen Bedarf, dass die Zusammenarbeit zwischen der Schulleitung und dem Schulrat besser abgestimmt werden müsste ( $MW_{LP}=2,04$ ). Doch auch hier zeigt sich eine deutliche Streuung, die andeutet, dass dies nicht von allen Lehrpersonen so gesehen wird. Zwischen den Gemeinden sind statistisch signifikante Unterschiede erkennbar (vgl. Tabelle 37).

Tabelle 37: Akteurskonstellation Schulrat- Schule Zuständigkeiten

Akteurskonstellation Schulrat- Schule		Akteure	MW	SD	N
Die Zuständigkeiten von Schulleitung und Schulrat sind klar definiert.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, SR	3,43	0,865	61
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, SR	3,53	0,774	59
Die Kooperationsstruktur zwischen der Schulleiterin/dem Schulleiter und dem Schulrat ist für das Kollegium transparent.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	LP	2,72	0,956	164
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	LP	2,83	1,054	157
Die Zusammenarbeit von Schulleiterin/Schulleiter und Schulrat sollte besser abgestimmt werden.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	LP	2,04	0,925	156

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu bzw. von (1) negativ, (2) eher negativ, (3) eher positiv bis (4) positiv.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

### 4.3.7 Finanzierung

Ein weiterer wichtiger Aspekt für die Steuerung eines Schulsystems ist die Finanzierung. Die Vergabe von Finanzmitteln stellt ein wichtiges Steuerungsinstrument dar. Wie in der Dokumentenanalyse deutlich wurde, setzt der Kanton Uri auf eine dezentrale Finanzverwaltung der Volksschulen. Durch die Einführung der Schülerpauschale liegt die Entscheidung über die Höhe und Verwendung der Finanzmittel auf der Ebene der Gemeinde. Innerhalb der Gemeinde ist es rechtlich gesehen der Schulrat, der das Schulbudget festlegt, wobei der Gemeinderat die Möglichkeit hat, hier Einspruch zu erheben, da er für das Gesamtbudget der Gemeinde verantwortlich ist. Somit ist der Schulrat dem Gemeinderat gegenüber rechenschaftspflichtig. Doch das Schulbudget hat auch unmittelbare Auswirkungen auf das operative Geschäft der Schule, das im Verantwortungsbereich der Schulleitung liegt. Somit gibt es in Budgetfragen einen Koordinationsbedarfs zwischen Gemeinderat und Schulrat und zwischen Schulrat und Schulleitung.

Im Folgenden wird zunächst die Handlungskoordination zwischen Gemeinde- und Schulrat beleuchtet. Hier gilt es zu ergänzen, dass der Gemeinderat über das Budget hinaus keine Möglichkeit der Einflussnahme auf die Schule besitzt.

Zunächst wurden die beiden Akteure befragt, ob der Schulrat als strategische Leitung weitgehend selbst über das Schulbudget bestimmen kann ( $MW_{GR, SR}=3,21$ ). Dies wird von beiden Akteuren als eher zutreffend beschrieben und in der Gesamtauswertung auch als eher positiv für die Qualität der schulischen Arbeit bewertet. Allerdings zeigen sich in der Bewertung deutliche Unterschiede zwischen den beiden Akteuren. Der Gemeinderat sieht die Bewertung mit einem Mittelwert von 2,74 deutlich kritischer als der Schulrat ( $MW_{SR}=3,20$ ). Dieser Unterschied lässt sich als mittlerer Effekt interpretieren. Neben diesem Aspekt ist für die Handlungskoordination von Bedeutung, wer das Budget festlegt. Beide Akteure geben an, dass es eher nicht der Fall ist, dass das Schulbudget vom Gemeinderat festgelegt wird und der Schulrat hier kaum Einflussmöglichkeiten hat ( $MW_{GR, SR}=1,60$ ). Dies verneint der Gemeinderat ( $MW_{GR}=1,27$ ) noch deutlicher als der Schulrat ( $MW_{SR}=1,84$ ). Die Effektstärke ist mit  $d=1,01$  als gross zu interpretieren. Die Handlungspraxis wird von beiden Akteuren als leicht positiv für die Qualität der schulischen Arbeit bewertet. Da der Gemeinderat für das Budget formalrechtlich verantwortlich ist, stellt sich die Frage, inwieweit er die Verwendung des Budgets durch den Schulrat kontrolliert. Sowohl der Schul- als auch der Gemeinderat geben an, dass der Gemeinderat die Verwendung des Schulbudgets beobachtet ( $MW_{GR, SR}=2,91$ ). Dies wird von beiden Akteuren auch als eher positiv bewertet. Eine weitere Form der Kontrolle ist die Einforderung eines Berichts über die Verwendung des Budgets. Die Gemeinderäte sind sich diesbezüglich uneinig. Ihre Einschätzung ( $MW_{GR}=2,54$ ) liegt genau auf dem theoretischen Mittelwert, während die Schulräte dies deutlicher bejahen ( $MW_{SR}=3,05$ ). Die Effektstärke ist klein ( $d=0,45$ ). Allerdings zeigt sich mit einer Standardabweichung von über eins bei beiden Akteuren eine grosse Streuung. Daher ist davon auszugehen, dass es hier Unterschiede zwischen den Gemeinden in Bezug auf die Forderung eines

Finanzberichts gibt. Die jeweilige Praxis wird von beiden Akteuren als eher positiv für die Qualität der schulischen Arbeit bewertet. In Bezug auf die Kontrollmöglichkeiten ist der Gemeinderat trotz teilweiser Berichtslegung darauf angewiesen, auf die Auskünfte des Schulrats oder der Schulleitung zu vertrauen ( $MW_{GR, SR}=3,55$ ). Dies wird auch als eher positiv für die Qualität der schulischen Arbeit bewertet. Allerdings bewertet dies der Schulrat ( $MW_{SR}=3,48$ ) erwartungsgemäss deutlich positiver als der Gemeinderat ( $MW_{GR}=2,69$ ) mit einer grossen Effektstärke von  $d=1,20$  (vgl. Tabelle 38).

Tabelle 38: Akteurskonstellation Gemeinderat –Schulrat I

Akteurskonstellation Gemeinderat –Schulrat I	Akteure	MW	SD	N	
Der Schulrat kann weitgehend selbst über das Schulbudget bestimmen.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	GR, SR	3,21	0,788	103
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	GR, SR	3,02	0,791	100
Das Schulbudget legt der Gemeinderat fest, der Schulrat hat hier kaum Einflussmöglichkeiten.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	GR, SR	1,60	0,846	98
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	GR, SR	2,76	0,895	85
Der Gemeinderat beobachtet genau, wie das Schulbudget verwendet wird.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	GR, SR	2,91	0,839	95
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	GR, SR	2,98	0,749	90
Gegenüber dem Gemeinderat besteht die Verpflichtung, einen Bericht über die Verwendung des Schulbudgets vorzulegen.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	GR, SR	2,84	1,136	96
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	GR, SR	2,99	0,846	89
In schulischen Angelegenheiten muss der Gemeinderat auf die Auskünfte von Schulrat oder Schulleitung vertrauen.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	GR, SR	3,55	0,681	95
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	GR, SR	3,16	0,756	88

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu bzw. von (1) negativ, (2) eher negativ, (3) eher positiv bis (4) positiv.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Durch die Einführung der Schülerpauschale wurden nicht nur mehr Kompetenzen auf die Gemeindeebene abgegeben, sondern die Gemeinden wurden auch aufgefordert, selbst zu entscheiden, wie gut sie die Schulen über die kantonale Schülerpauschale und die Mindestvorgaben hinaus ausstatten möchten. Doch wie gehen die Gemeinden mit diesen neuen Möglichkeiten um? Nutzen sie die Chance einer flexibleren Budgetierung oder führt der Kostendruck und die Konkurrenz mit anderen Ressorts auf Gemeindeebene eher zu einer Verknappung des Schulbudgets? Hierzu wurden die Akteure zunächst gefragt, ob das Schulbudget nur im Rahmen von Mindestvorgaben festgelegt wird. Dies trifft nach Aussage der beiden Akteure eher nicht zu ( $MW_{GR, SR}=2,08$ ). Allerdings ist die Standardabweichung recht gross, zwischen den Gemeinden gibt es signifikante Unterschiede. Diese Praxis der Festlegung des Schulbudgets wird leicht positiv für die Qualität der schulischen Arbeit gesehen, aber auch hier ist die Streuung relativ gross mit ebenfalls statistischen Unterschieden zwischen den Gemeinden. Auch wenn das Schulbudget eher nicht nur im Rahmen der Mindestvorgaben festgelegt wird, so fordert der Gemeinderat doch tendenziell den Schulrat vermehrt auf, Einsparungen vorzunehmen ( $MW_{GR, SR}=2,82$ ). Zwischen den Gemeinden gibt es statistisch signifikante Unterschiede. Diese Sparaufforderung wird vom Schulrat als eher negativ für die Qualität der pädagogischen Arbeit beurteilt ( $MW_{SR}=2,20$ ), während der Gemeinderat es eher als positiv wertet ( $MW_{GR}=2,67$ ). Die Effektstärke ist mittel ( $d=0,58$ ). Auch bei der nächsten Frage gibt es signifikante Unterschiede zwischen den beiden Akteuren. Während der Schulrat ( $MW_{SR}=2,63$ ) eher eine vermehrte Konkurrenz des Schulbudgets mit anderen Ressorts wahrnimmt, gibt der Gemeinderat ( $MW_{GR}=2,13$ ) an, dass dies eher nicht zutrifft ( $d=0,49$ ). Die Sparaufforderung wird von beiden Akteuren als eher negativ bewertet. Aber auch hier ist die Streuung innerhalb der Akteursgruppen gross und zwischen

den Gemeinden gibt es signifikante Unterschiede. Einig sind sich beide Akteure darüber, dass die Gemeinden bei der Festlegung des Schulbudgets eher kaum finanzielle Spielräume haben. Dies wird auch als negativ für die Qualität der pädagogischen Arbeit erlebt. Aber auch hier gibt es wieder eine relativ grosse Streuung und statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Gemeinden (vgl. Tabelle 39).

Tabelle 39: Akteurskonstellation Gemeinderat –Schulrat II

Akteurskonstellation Gemeinderat –Schulrat II		Akteure	MW	SD	N
Das Schulbudget wird nur im Rahmen der Mindestvorgaben festgelegt.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	GR, SR	2,08	0,940	83
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	GR, SR	2,63	0,815	71
Der Gemeinderat fordert den Schulrat vermehrt auf, Einsparungen vorzunehmen.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	GR, SR	2,82	1,001	98
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	GR, SR	2,40	0,836	93
Der Schulrat steht in Bezug auf das Budget vermehrt in Konkurrenz mit den anderen Ressorts in der Gemeinde.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	GR, SR	2,41	1,037	90
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	GR, SR	2,30	0,960	80
Die Gemeinden verfügen über kaum finanziellen Spielraum bei der Festlegung des Schulbudgets.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	GR, SR	3,10	0,918	89
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	GR, SR	1,81	0,786	79

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu bzw. von (1) negativ, (2) eher negativ, (3) eher positiv bis (4) positiv.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Diese doch teilweise kritischen Einschätzungen zum Schulbudget setzen sich auch bei der Beurteilung der Freiräume, die die Einführung der Schülerpauschale ermöglicht, fort. Bei dieser Einschätzung sind sich beide Akteure einig. Darüber hinaus wird dies auch als eher negativ für die Qualität der schulischen Arbeit bewertet. Wiederum ist die Standardabweichung recht hoch (vgl. Tabelle 40).

Tabelle 40: Akteurskonstellation Gemeinderat –Schulrat III

Akteurskonstellation Gemeinderat –Schulrat III		Akteure	MW	SD	N
Die Einführung der Schülerpauschale bietet uns mehr Freiheiten bei der Verwendung der Finanzmittel.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SR, GR	1,81	0,888	86
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SR, GR	1,96	0,898	79

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu bzw. von (1) negativ, (2) eher negativ, (3) eher positiv bis (4) positiv.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Um die Wirkung der neu eingeführten Schülerpauschale aus Sicht der Schul- und Gemeinderäte noch genauer zu eruieren, wurden zwei Skalen gebildet: „Negative Auswirkungen der Finanzpauschale auf das Schulbudget“ und „Einfluss der negativen Auswirkungen der Finanzpauschale auf das Schulbudget für die pädagogische Arbeit der Schule“. Dabei zeigt sich, dass die Auswirkungen der Schülerpauschale auf das Schulbudget neutral beurteilt werden ( $MW_{GR, SR}=2,52$ ). Aber auch hier ist die Streuung wiederum gross. Dies deutet wieder auf Unterschiede in den Gemeinden hin. Insgesamt wird diese Praxis als eher negativ für die Qualität der schulischen Arbeit bewertet, wobei der Gemeinderat ( $MW_{GR}=1,90$ ) dies noch negativer sieht als der Schulrat ( $MW_{SR}=2,38$ ) mit einer mittleren Effektstärke ( $d=0,49$ ) Aber auch hier ist die Streuung gross (vgl. Tabelle 41).

Tabelle 41: Finanzpauschale

Skalen	Akteure	MW	SD	N
Negative Auswirkungen der Finanzpauschale auf das Schulbudget	GR, SR	2,52	0,989	94
Einfluss der negativen Auswirkungen der Finanzpauschale auf das Schulbudget für die pädagogische Arbeit der Schule	GR, SR	2,17	0,998	80

Antwortkategorien der verwendeten Skala reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu, (4) trifft zu.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Über Budgetfragen hinaus hat der Gemeinderat eher keinen Einfluss auf die Schule. Dieser Aussage stimmt der Gemeinderat ( $MW_{GR}=3,23$ ) noch deutlicher zu als der Schulrat ( $MW_{SR}=2,84$ ) mit einer mittleren Effektstärke ( $d=0,44$ ). Dies wird als eher positiv für die Qualität der schulischen Arbeit bewertet, wobei es auch hier wieder signifikante Unterschiede zwischen Schul- ( $MW_{SR}=3,20$ ) und Gemeinderat ( $MW_{GR}=2,70$ ) gibt. Der Mittelwertsunterschied liegt im Bereich grosser Effektstärken ( $d=1,16$ ). Darüber hinaus trifft es eher nicht zu, dass das Thema Volksschule in den Urner Gemeinderäten keinen grossen Stellenwert besitzt ( $MW_{GR, SR}=2,73$ ). Dies wird auch als eher positiv bewertet. Aber auch hier ist die Standardabweichung wiederum recht gross (vgl. Tabelle 42).

Tabelle 42: Gemeinderat

Gemeinderat	Akteure	MW	SD	N	
Der Gemeinderat hat über das Budget hinaus eigentlich keinen Einfluss auf die Schule.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	GR, SR	3,00	0,887	95
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	GR, SR	2,80	0,913	87
Das Thema Volksschule hat im Gemeinderat keinen grossen Stellenwert.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	GR, SR	1,93	0,916	84
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	GR, SR	2,73	0,867	70

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu bzw. von (1) negativ, (2) eher negativ, (3) eher positiv bis (4) positiv.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Wie bereits erwähnt, ist das Schulbudget nicht nur Gegenstand der Handlungskoordination zwischen Schulrat und Gemeinderat, sondern auch Gegenstand der Handlungskoordination zwischen der strategischen und operativen Leitung der Schule. Dabei geben beide Akteure an, dass sie eher gemeinsam über die Verwendung des Schulbudgets entscheiden ( $MW_{SL, SR}=3,00$ ). Dabei sind hier wiederum zwischen den Gemeinden statistisch signifikante Unterschiede zu erkennen. Die gemeinsame Entscheidung wird auch von beiden Akteuren als positiv für die Qualität der schulischen Arbeit bewertet, auch wenn der Schulrat ( $MW_{SR}=3,46$ ) dies positiver bewertet als die Schulleitungen ( $MW_{SL}=3,07$ ). Die Effektstärke ist mittel ( $d=0,64$ ). Etwas widersprüchlich mutet hierzu die Aussage an, dass die Schulleitung tendenziell vom Schulrat detailliert vorgeschrieben bekommt, wofür sie die zur Verfügung gestellten Finanzmittel im Rahmen des Schulbudgets verwenden dürfen ( $MW_{SL, SR}=2,64$ ). Dies wird allerdings nur vom Schulrat ( $MW_{SR}=3,24$ ) als positiv für die Qualität der schulischen Arbeit bewertet. Die Schulleitung schätzt dies eher negativ ein ( $MW_{SL}=2,36$ ). Diese Mittelwertsunterschiede sind als grosse Effektstärken zu interpretieren ( $d=1,20$ ). Dagegen muss die Schulleitung eher nicht vor jeder Kostenaufwendung mit dem Schulrat Rücksprache halten. Dies wird auch als positiv für die Qualität der schulischen Arbeit bewertet (vgl. Tabelle 43).

Tabelle 43: Akteurskonstellation Schulrat- Schulleitung Budgetfragen

Akteurskonstellation Schulrat- Schulleitung		Akteure	MW	SD	N
Die Schulleiterin/der Schulleiter entscheidet gemeinsam mit dem Schulrat über die Verwendung des Schulbudgets.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, SR	3,00	0,947	59
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, SR	3,36	0,623	53
Die Schulleitung bekommt vom Schulrat detailliert vorgeschrieben, wofür die zur Verfügung gestellten Finanzmittel im Rahmen des Schulbudgets verwendet werden dürfen.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, SR	2,64	1,020	58
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, SR	3,00	0,817	52
Die Schulleiterin/der Schulleiter muss vor jeder Kostenaufwendung Rücksprache mit dem Schulrat halten.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, SR	2,29	0,955	58
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, SR	3,10	0,735	50

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu bzw. von (1) negativ, (2) eher negativ, (3) eher positiv bis (4) positiv.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

### 4.3.8 Elternbeteiligung in der Schule

Eine weitere wichtige Akteursgruppe im Handlungsfeld Schule sind die Eltern. In der Forschung und Schulpraxis gibt es verschiedene Ansätze, die im Zuge der Öffnung der Schule nach aussen eine stärkere Beteiligung der Eltern am Schulleben fordern und fördern (vgl. Holtappels 1993, 1994). Neben einer engen Kooperation der Eltern mit den Lehrpersonen in Bezug auf Fragen des Lernens und der Erziehung der Schülerinnen und Schüler zielt die Elternbeteiligung auch auf eine Mitwirkung der Eltern bei der Gestaltung und den Zielen der Schule. Darüber hinaus spielen Eltern in Schulsystemen, die stark auf Wettbewerb und Konkurrenz zwischen den Schulen ausgerichtet sind (z.B. England, Neuseeland), eine zentrale Rolle. Sie entscheiden darüber, welche Schule ihre Kinder besuchen. In diesen Ländern sind Eltern vergleichbar mit Kunden.

Auch wenn das Urner Volksschulsystem nicht auf Konkurrenz ausgerichtet ist, ist es dennoch für die Frage der Handlungskoordination von Bedeutung, ob Eltern die Arbeit von Schulen miteinander vergleichen und in welcher Form sie in die Gestaltung der Schule miteinbezogen werden. Die folgenden Fragen zum Verhältnis der Eltern zur Schule wurden Schulleitungen, Lehrpersonen und Mitgliedern des Vereins „Schule & Elternhaus Uri“ gestellt. Da die Lehrpersonen die grösste Gruppe darstellen, wirken sich die Einschätzungen der Schulleitungen sowie Elternvertreterinnen und Elternvertreter mit deutlich geringeren Fallzahlen als die Lehrpersonen auf die Gesamtmittelwerte und -standardabweichungen geringer aus. Bei allen beschriebenen Fragen gibt es signifikante Unterschiede in der Wahrnehmung der Elternvertreter und der Lehrpersonen. Allerdings ist die Gruppe der Elternvertreter so klein, dass sich deren Aussagen nicht auf die Anzahl der Eltern übertragen lassen. Daher sind die folgenden Einschätzungen als Einschätzungen von Lehrpersonen und Schulleitungen zu verstehen. Für eine statistisch belastbare Aussage zur Einschätzung der Fragen aus Elternsicht bedarf es einer umfangreicheren Befragung dieser Gruppe.

Ein erster Hinweis für ein Engagement von Eltern ist, inwiefern sie überhaupt die Arbeit der Schule zur Kenntnis nehmen. Nach den Angaben der befragten Akteure beobachten die Eltern die Ergebnisse der schulischen Arbeit. Dies wird von den Lehrpersonen und Schulleitungen auch als eher positiv für die Qualität der Arbeit wahrgenommen. Ein weiterer Aspekt der Beobachtung voraussetzt und ein Hinweis für Konkurrenz sein kann, ist, inwiefern die Eltern die Arbeit der Schulen miteinander vergleichen. Der Mittelwert liegt etwas unterhalb des theoretischen Mittelwerts, demnach haben die Akteure den Eindruck, dass ein Vergleich eher seltener erfolgt. Dies wird auch als eher positiv für die Qualität der schulischen Arbeit gewertet. Dagegen geben die Akteure an, dass die Eltern die Arbeit teilweise kritisch hinterfragen, aber auch dies wird als eher positiv erlebt. Das Engagement der Eltern zur Mitgestaltung der Schule wird von den Akteuren als nicht so hoch eingeschätzt. Es kommt eher nicht vor, dass Eltern konkrete Forderungen zur Umsetzung von Ideen an der Schule stellen und dass

sie über schulische Ziele mitentscheiden wollen. Beide Aussagen werden auch als eher positiv erlebt (vgl. Tabelle 44). Allerdings wird aus diesen Aussagen nicht ersichtlich, inwieweit den Eltern von Seiten der Schule auch die geeigneten Möglichkeiten zur Mitwirkung gegeben werden.

Tabelle 44: Akteurskonstellation Lehrpersonen- Eltern I

Akteurskonstellation Lehrpersonen- Schulleitung im Bereich		Akteure	MW	SD	N
Die Eltern beobachten die Ergebnisse der Arbeit genau.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP, EV	2,88	0,686	199
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, LP	2,93	0,654	190
Die Eltern vergleichen die Arbeit an unserer Schule mit der an anderen Schulen.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP, EV	2,41	0,836	190
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, LP	2,78	0,732	177
Unsere Arbeit wird von den Eltern oft kritisch hinterfragt.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP, EV	2,72	0,734	198
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, LP	2,74	0,690	192
Die Eltern stellen konkrete Forderungen zur Umsetzung von Ideen an unserer Schule.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP, EV	2,01	0,696	199
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, LP	2,87	0,646	190
Die Eltern an unserer Schule wollen über die Ziele an unserer Schule mitentscheiden.	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP, EV	1,90	0,688	195
	Einfluss d. Handlungskoordination auf Qualität d. s. Arbeit	SL, LP	2,82	0,734	185

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu bzw. von (1) negativ, (2) eher negativ, (3) eher positiv bis (4) positiv.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

### 4.3.9 Unterstützung vom Amt für Volksschulen

Für die Steuerung des Volksschulsystems auf kantonaler Ebene hat neben dem Regierungs- und Erziehungsrat das Amt für Volksschulen als Teil der Bildungsdirektion eine zentrale Rolle inne. Auf die Kontrollfunktion des Amtes wurde schon im Rahmen des Unterrichts hingewiesen. Doch über die reine Kontrollfunktion hinaus dient das Amt auch für die Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulräte als Ansprechpartner bei Fragen und Problemen. Mit den folgenden Skalen wurde versucht, die Unterstützungsfunktion des Amtes für die Akteure abzubilden. Demnach wird der Servicecharakter des Amtes für Volksschulen als eher positiv eingeschätzt und gleichsam als positiv für die Qualität der schulischen Arbeit bewertet, wobei der Schulrat den Servicecharakter deutlicher wahrnimmt ( $MW_{SR}=3,18$ ) und positiver bewertet ( $MW_{SR}=3,28$ ), als dies die Lehrpersonen ( $MW_{LP}=2,70/2,80$ ) und Schulleitungen ( $MW_{SL}=3,07/3,10$ ) tun (vgl. Tabelle 45).

Tabelle 45: Skala Akteurskonstellation Amt für Volksschulen Servicecharakter

Akteurskonstellation Lehrpersonen- Schulleitung im Bereich		Akteure	MW	SD	N
Servicecharakter des Amtes für Volksschulen	Wahrnehmung d. Handlungskoordination	SL, LP, SR	2,84	0,730	226
Einschätzung des Servicecharakters des Amtes für Volksschulen für die Qualität der pädagogischen Arbeit an der Schule	Einfluss auf Qualität d. s. Arbeit	SL, LP, SR	2,93	0,816	222

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu bzw. von (1) negativ, (2) eher negativ, (3) eher positiv bis (4) positiv.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB



#### **4.4 Zukünftige Steuerungs- und Gestaltungsstrukturen im Volksschulsystem**

Die Ergebnisse der ersten Erhebung wurden zusammen mit dem Amt für Volksschulen diskutiert. Auf Basis der Ergebnisse und der Diskussion wurden sechs Bereiche für die zweite Erhebung identifiziert. Hierbei stand die zukünftige Gestaltung der Volksschulen Uri im Mittelpunkt.

1. Allgemeine Einschätzungen zur Steuerung der unterschiedlichen Akteure

Wurden in der ersten Erhebung detailliert die Einschätzungen der derzeitigen Steuerungs- und Handlungskoordination der Akteurskonstellationen erhoben, so sollte in der zweiten Erhebung erfasst werden, welche Form der Steuerungs- und Handlungskoordination sich die schulischen Akteure zukünftig wünschen. Doch dies sollte aus Ressourcengründen auf einem höheren Abstraktionsniveau erfasst werden.

2. Schulische Autonomie im Bereich Unterricht

Die kantonalen Rahmenvorgaben ermöglichen den Lehrpersonen und Schulleitungen im Unterricht einen gewissen Gestaltungsfreiraum, der nach Aussage dieser beiden Akteursgruppen jedoch erweitert werden könnte. Aus diesem Grund wurden die Lehrpersonen und Schulleitungen gefragt, in welchen Bereichen und in welcher Form sie sich eine erweiterte Autonomie in Belangen des Unterrichts wünschen.

3. Inner- und ausserschulische Kooperation

Die Ergebnisse der ersten Befragung zeigen bei der innerschulischen Kooperation an den Schulen im Kanton Uri ein sehr heterogenes Bild. Ebenfalls wird ersichtlich, dass die Kooperation zwischen den Schulen relativ gering ausgeprägt ist, was von den Schulen als negativ für die Qualität der schulischen Arbeit empfunden wird. Somit kann im Umkehrschluss gefolgert werden, dass sich die Lehrpersonen ein mehr an Kooperation zwischen den Schulen wünschen bzw. dies als positiv für die Qualität der schulischen Arbeit ansehen. Auch die Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung misst der Lehrerkooperation eine hohe Bedeutung für die Qualität von Schule und Unterricht bei (vgl. Fend, 1986).

4. Elternarbeit und Beteiligung in der Schule

Nach Aussage der Lehrpersonen wird ihre Arbeit von den Eltern kritisch hinterfragt, was sie als positiv für ihre Arbeit erleben. Die geringe Beteiligung der Eltern am Schulleben beurteilen sie als negativ für die Qualität der schulischen Arbeit. Im Kontext einer Öffnung der Schule nach aussen kann eine verstärkte Mitwirkung der Eltern die Schulqualität erhöhen (vgl. Holtappels 1993, 1994). Auch eine Kooperation mit ausserschulischen Institutionen kann für die Arbeit der Schulen von grosser Bedeutung sein (vgl. Behr-Heintze & Lipski 2005, Brandt 2009, Prüss, Brandt, Burkova & Richter, 2006).

5. Optimierung von Entscheidungsprozessen

In der ersten Erhebung haben die schulischen Akteure in einigen Bereichen eine Verknappung von Ressourcen bzw. das Bestehen einer solchen beschrieben. Daher ist ein möglichst effizienter und sinnvoller Einsatz von Ressourcen in den Schulen mehr und mehr gefordert. Durch ein verstärktes Bemühen schulische Entscheidungen möglichst nach rationalen Kriterien treffen, kann versucht werden, einen effizienten und effektiven Einsatz von Ressourcen zu erreichen. In der zweiten Erhebung wurde gefragt, inwiefern Schulen solche Kriterien bei der Entscheidung über die Einführung von Neuerungen berücksichtigen.

6. Unterstützung in der Schule

In der ersten Erhebung haben die Schulleitungen im Kontext der Einführung der neuen Schulentwicklungsinstrumente einen vermehrten Unterstützungsbedarf gefordert. Auch empirische Studien zeigen, dass Schulen eine Unterstützungs- und Beratungsleistung für die Schulentwicklung brauchen (vgl. Maag Merki & Roos, 2003). Im Zuge der neuen Herausforderungen, denen sich das Volksschulwesen des Kantons Uri stellen will, wurde in der zweiten Erhebung der Unterstützungsbedarf der Schulleitungen und Lehrpersonen erhoben.

Die Ergebnisse zu den genannten Themenbereichen werden im Folgenden skizziert.

#### **4.4.1 Wahrnehmung der Governance-Modi: Allgemeine Einschätzungen zur Steuerung der unterschiedlichen Akteure**

In Kapitel 4.1 wurden die Steuerungs- und Regelstrukturen im Volksschulsystem des Kantons Uri anhand des theoretischen Rahmenmodells der Governance-Regler beschrieben, wie sie sich auf formaler Ebene nach den Gesetzen und Erlassen darstellen. Anschliessend wurden neben dieser formalen Ebene in Kapitel 4.3 die Steuerungs- und Regelstrukturen anhand der Wahrnehmung der jeweiligen Akteurskonstellationen durch die schulischen Akteure und deren Einfluss auf die Qualität der schulischen Arbeit analysiert.

Dieser detaillierte Auflösungsgrad der Analyse mittels der Betrachtung der Akteurskonstellationen wird in diesem Teil des Berichts wieder aufgegeben, um auf einem höheren Abstraktionsniveau einen Vergleich der formalen Regelungen mit den derzeitig wahrgenommenen und einer zukünftig gewünschten Steuerung anzustellen. Den Akteuren wurden zunächst die Ergebnisse der formalen Regelung auf Basis der Dokumentenanalyse aus Kapitel 4.1 präsentiert. Danach sollten die Akteure jeweils einschätzen, wie sie die Steuerung in dem jeweiligen Bereich wahrnehmen und wie sie sich diese zukünftig wünschen. Hierfür hatten sie die Möglichkeit, mittels eines Schiebereglers den Grad der Steuerung in Zehnprozentsschritten von 0-100 Prozent einzuschätzen. 0 Prozent steht für ein sehr niedriges Ausmass und 100 Prozent für ein sehr hohes Ausmass an Steuerung.

Im Folgenden werden nun die Einschätzungen der einzelnen Akteure zu den unterschiedlichen Governance-Dimensionen, wie sie schon in Kapitel 4.1 vorgestellt wurden, skizziert. Es werden signifikante Unterschiede zwischen den Akteursgruppen zur Einschätzung der derzeitigen Situation und der gewünschten zukünftigen Situation berichtet sowie signifikante Unterschiede zwischen den Akteursgruppen zu einem der Zeitpunkte (derzeitig/zukünftig).

##### **Staatliche Inputregulierung**

Im Bereich der staatlichen Inputregulierung wurden den Akteuren folgende Fragen zu den einzelnen Indikatoren (Personal, Finanzen, Schulorganisation, Unterricht) gestellt:

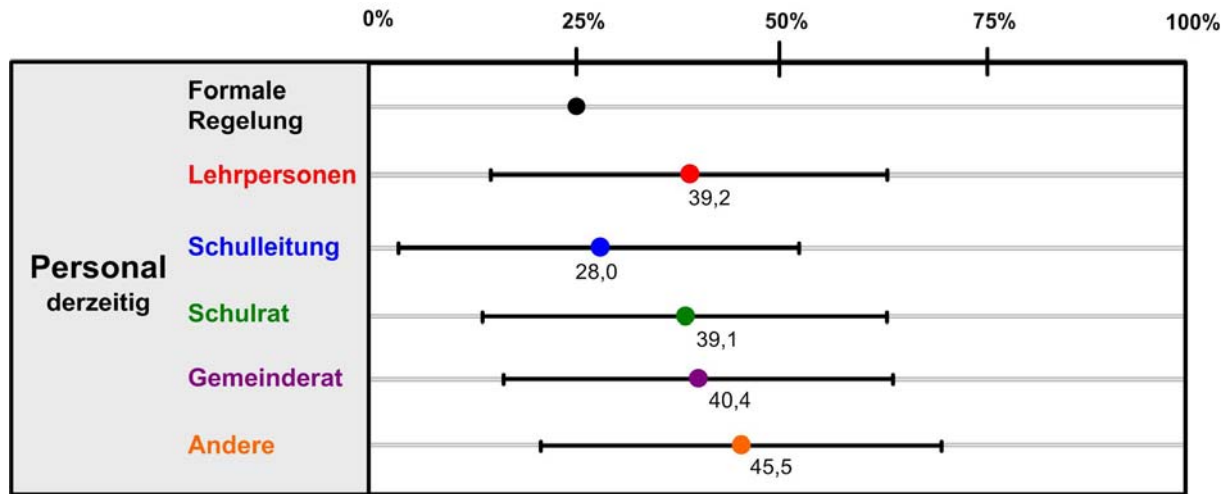
- In welchem Ausmass (niedrig bis hoch) steuert der Kanton Ihrer Meinung nach in den folgenden Bereichen mittels ausführlicher Regelungen, Gesetze und Erlasse?
- In welchem Ausmass (niedrig bis hoch) sollte der Kanton Ihrer Meinung nach **zukünftig** in den folgenden Bereichen mittels ausführlicher Regelungen, Gesetze und Erlasse steuern?

##### **Personal**

Die staatliche Regulierung im Bereich Personal wird von allen Akteuren höher eingeschätzt als die formale Regelung auf Basis der Dokumentenanalyse. Die Mittelwerte der Akteursgruppen liegen zwischen  $MW_{SL}=28$  und  $MW_{AA}=45,5$ . Bei allen Akteursgruppen ist die Streuung gross, die Standardabweichungen liegen im Bereich zwischen  $SD_{GR}=23,872$  und  $SD_{SR}=25,05$ . Somit streuen die Einschätzungen von ca. 68% der jeweiligen Akteursgruppe im Bereich von ungefähr 50 Prozentpunkten.

Die Schulleitung schätzt die staatliche Regulierung im Bereich Personal minimal höher ein als dies die formale Regelung zeigt, während die Gruppe „Andere Akteure“ die Regulierung deutlich höher bewertet. Zwischen diesen beiden Akteuren zeigt sich ein signifikanter Unterschied. Lehrpersonen, Schulrat und Gemeinderat schätzen die Regulierung in einem ähnlichen Ausmass um die 40% ein (vgl. Abbildung 5).

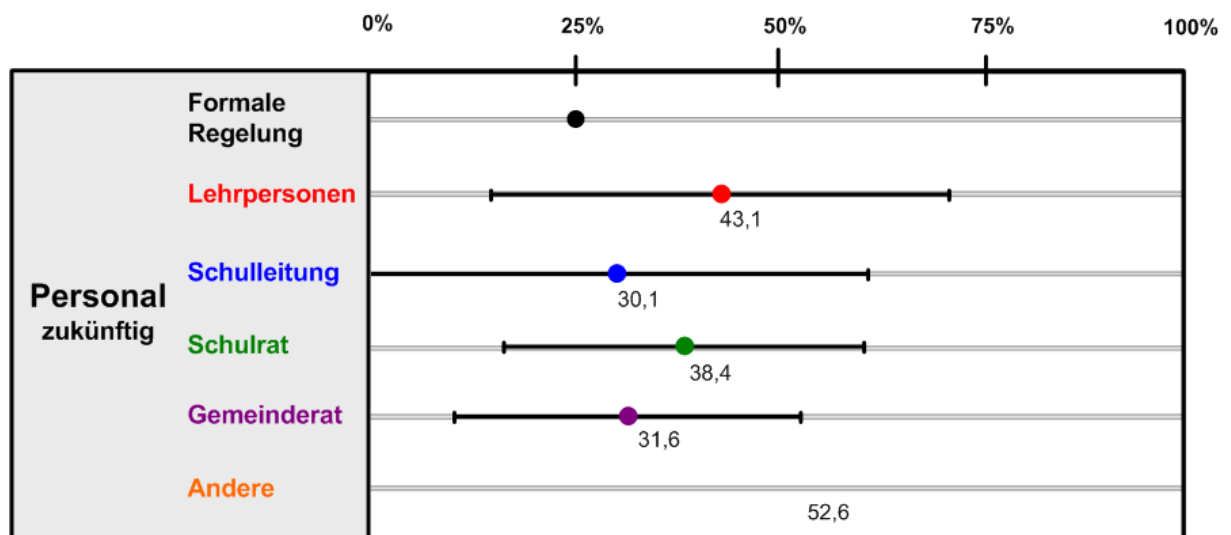
Abbildung 5: staatliche Inputregulierung Personalbereich derzeitig



Alle Akteursgruppen wünschen sich zukünftig eine höhere staatliche Regulierung im Personalbereich, als sie diese derzeitig wahrnehmen. Jedoch ist der Unterschied nur beim Gemeinderat statistisch bedeutsam.

Die Lehrpersonen und die „Anderen Akteure“ wünschen sich die Regulierung deutlich stärker als die restlichen Akteursgruppen. Die Akteursgruppe „Andere Akteure“ wünscht sich das zukünftige Ausmass der Steuerung signifikant stärker als die Schulleitung, der Gemeinderat und der Schulrat. Die Streuung nimmt im Vergleich mit der Einschätzungen der derzeitigen Regulierung noch zu. Die Standardabweichung liegt in einem Bereich von  $SD_{GR}=21,32$  bis  $SD_{SL}=30,92$  (vgl. Abbildung 6).

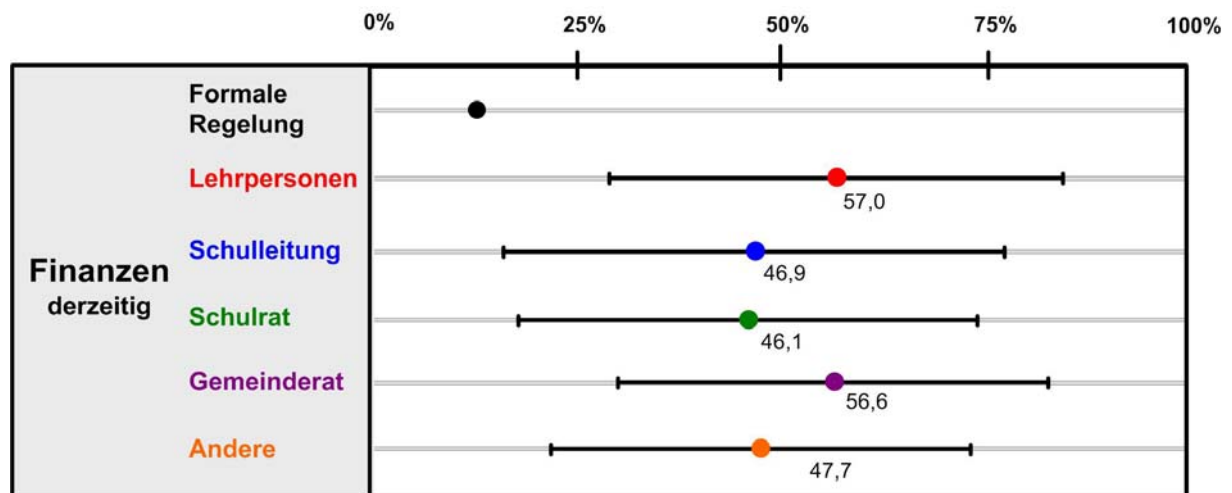
Abbildung 6: staatliche Inputregulierung Personalbereich zukünftig



Finanzen

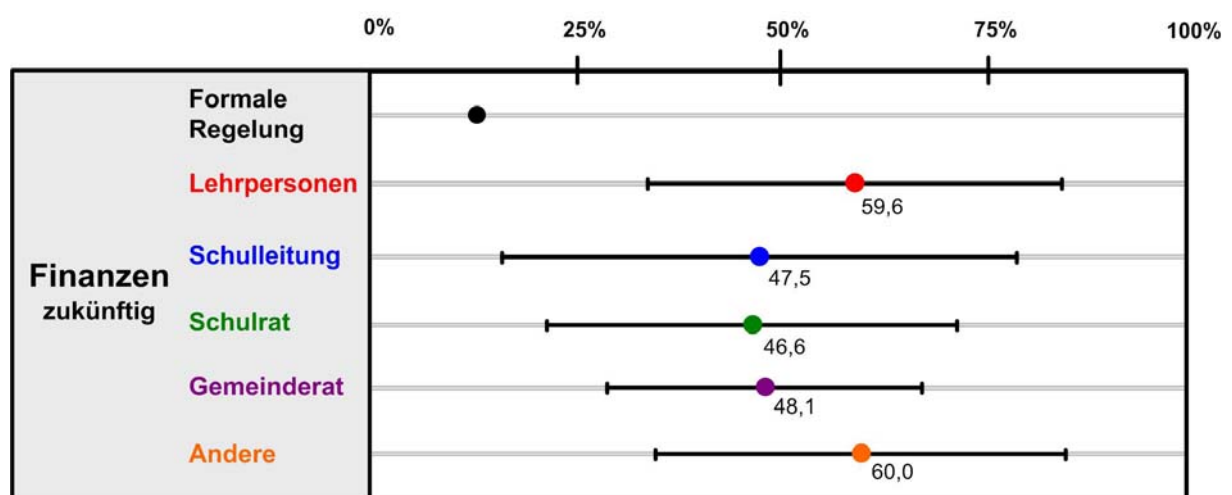
Alle Akteure schätzen das Ausmass der Regulierung durch die Finanzen deutlich höher ein, als sich dies auf formaler Ebene zeigt. Besonders die Lehrpersonen und die Gemeinderäte sehen dies in einem deutlich höheren Ausmass, jedoch ohne signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen. Innerhalb aller Gruppen sind wiederum grosse Streuungen zu erkennen. Die Standardabweichungen liegen im Bereich zwischen  $SD_{AA}=25,65$  und  $SD_{SL}=30,71$  (vgl. Abbildung 7).

Abbildung 7: staatliche Inputregulierung Bereich Finanzen derzeitig



Die zukünftige staatliche Regulierung im Bereich Finanzen wird vom Gemeinderat in einem geringeren Ausmass gewünscht, als sie dies derzeitig wahrnehmen. Alle anderen Akteursgruppen wünschen sich die zukünftige Regulierung mittels Finanzen in einem höheren Ausmass. Allerdings besteht nur bei der Gruppe „Andere Akteure“ ein signifikanter Unterschied zwischen der derzeitigen und zukünftigen Regulierung. Zwischen den Gruppen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede, bei einer wiederum grossen Streuungen innerhalb der Gruppen ( $SD_{GR}=19,22$  und  $SD_{SL}=31,52$ ) (vgl. Abbildung 8).

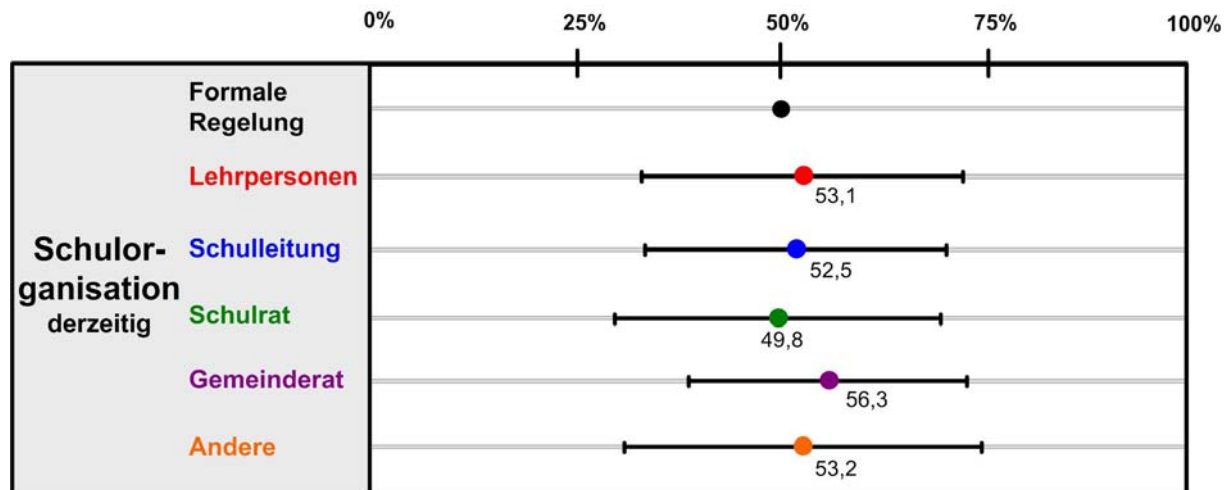
Abbildung 8: staatliche Inputregulierung Bereich Finanzen zukünftig



## Schulorganisation

Auch im Bereich Schulorganisation sind bei der derzeitigen Wahrnehmung der staatlichen Inputsteuerung durch die Schulorganisation keine signifikanten Unterschiede zwischen den Akteursgruppen zu erkennen. Die derzeitige Schulorganisation wird von den verschiedenen Akteuren in einem ähnlichen mittleren Ausmass wahrgenommen, wie sie sich durch die formale Regelung ergibt. Die Streuung ist deutlich geringer als bei der Einschätzung der anderen beiden Indikatoren Personal und Finanzen ( $SD_{GR}=17,13$  bis  $SD_{AA}=21,97$ ) (vgl. Abbildung 9).

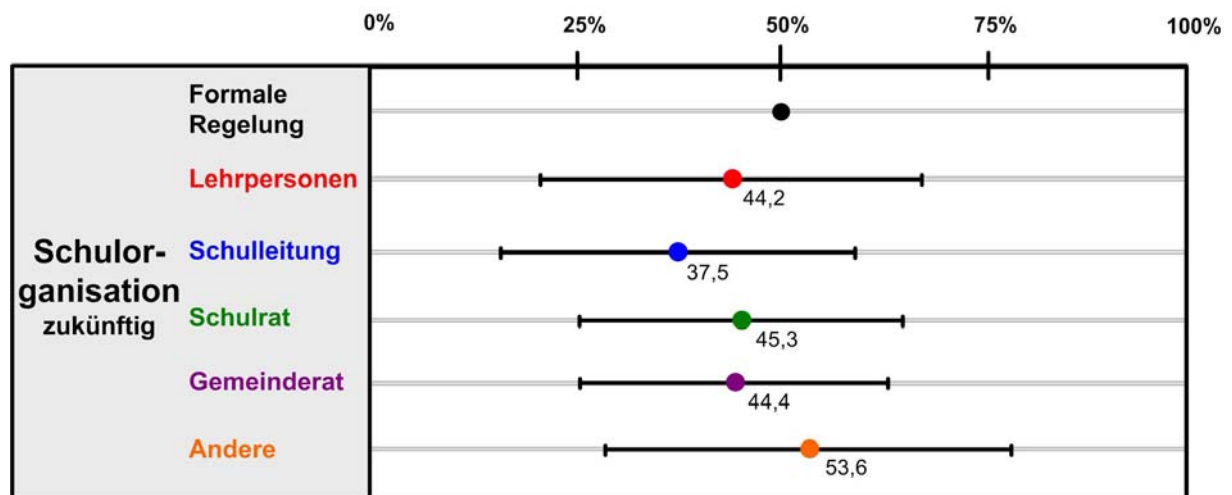
Abbildung 9: staatliche Inputregulierung Bereich Schulorganisation derzeitig



Die Akteursgruppe „Andere Akteure“ wünschen sich die zukünftige Steuerung im gleichen Ausmass, wie sie dies derzeitig wahrnehmen. Alle übrigen Akteursgruppen wünschen sich zukünftig eine geringere Steuerung als die derzeitige, allerdings meist nur im geringen Umfang. Statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen der derzeitigen und zukünftigen Regulierung gibt es nur bei den Gruppen der Lehrpersonen, Schulräten und Schulleitungen.

Die Schulleiterinnen und Schulleiter wünschen sich zukünftig die niedrigste Regulierung und die Gruppe „Andere Akteure“ die höchste. Zwischen den Einschätzungen dieser beiden Akteursgruppen besteht ein signifikanter Unterschied. Lehrpersonen, Gemeinde- und Schulrat wünschen sich die zukünftige Regulierung in einem ähnlichen Ausmass, das etwas unterhalb der Regulierung auf der formalen Ebene liegt. Die Streuung ist deutlich geringer als bei der bisherigen zukünftigen Einschätzung der Indikatoren Personal und Finanzen ( $SD_{GR}=18,88$  bis  $SD_{AA}=24,90$ ) (vgl. Abbildung 10).

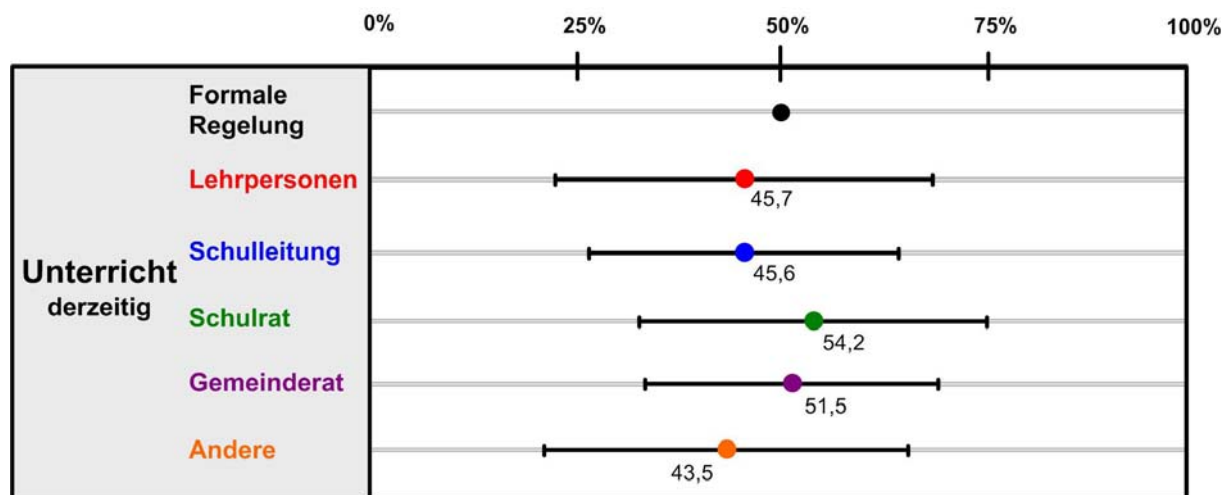
Abbildung 10: staatliche Inputregulierung Bereich Schulorganisation zukünftig



#### Unterricht

Die Akteursgruppen „Andere Akteure“, Lehrpersonen und Schulleitungen nehmen das Ausmass der staatlichen Regulierung im Unterricht sehr ähnlich wahr. Sie schätzen es etwas niedriger ein, als dies die formale Regelung zeigt. Der Schul- und Gemeinderat nimmt hingegen ein höheres Ausmass der Regulierung wahr. Zwischen den Akteursgruppen gibt es keine signifikanten Unterschiede (vgl. Abbildung 11).

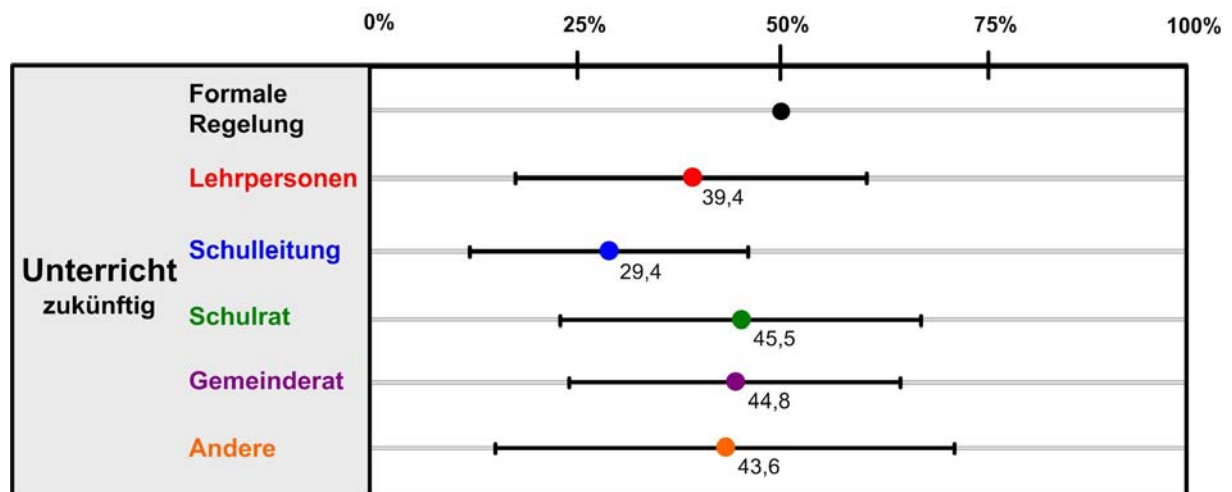
Abbildung 11: staatliche Inputregulierung Unterrichtsbereich derzeit



Alle Akteursgruppen ausser der Gruppe „Andere Akteure“ wünschen sich zukünftig ein geringeres Ausmass an Regulierung im Unterricht. Bei der Einschätzung des zukünftigen Ausmasses der Regulierung im Unterricht zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Wünschen der Schulleitungen und aller restlichen Akteursgruppen ausser der Gruppe der Lehrpersonen. Die Streuung geht von  $SD_{SL}=16,92$  bis  $SD_{AA}=28,25$  und ist damit relativ gross.

Statistische bedeutsame Unterschiede zwischen der derzeitigen und zukünftigen Regulierung zeigen sich bei den Gruppen der Lehrpersonen, den Schulleitungen und den Schulräten. Die Lehrpersonen und die Schulleitungen wünschen sich zukünftig ein geringeres Ausmass als die übrigen Akteure, die Schulleitungen im deutlicheren Umfang als die Lehrpersonen (vgl. Abbildung 12).

Abbildung 12: staatliche Inputregulierung Unterrichtsbereich zukünftig



Bei der staatlichen Inputregulierung ist festzustellen, dass von den Lehrpersonen, Schulräten und Schulleitungen in den Bereichen Schulorganisation und Unterricht eine geringere kantonale Regulierung gewünscht wird. Dies deutet von der Seite der schulischen Akteure auf eine Forderung nach einer erweiterten Autonomie der Einzelschule hin.

### Staatliche Aussensteuerung

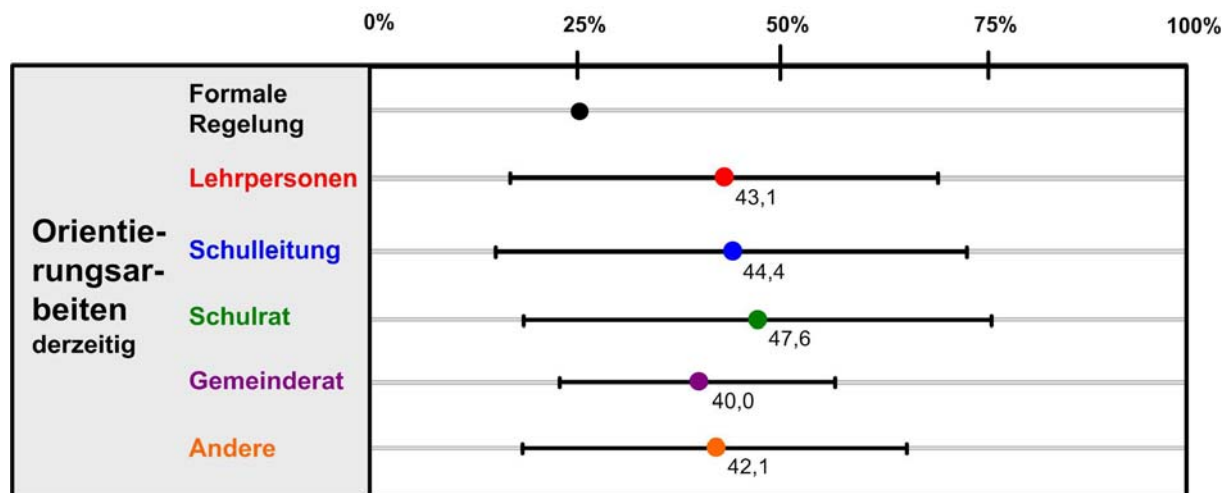
Im Bereich der staatlichen Aussensteuerung wurden den Akteuren folgende Fragen zu den einzelnen Indikatoren gestellt:

- In welchem Ausmass (niedrig bis hoch) steuert der Kanton Ihrer Meinung nach mittels Orientierungsarbeiten?
- In welchem Ausmass (niedrig bis hoch) sollte der Kanton Ihrer Meinung nach **zukünftig** mittels Orientierungsarbeiten, Bildungsstandards oder der externen Evaluation steuern?

### Orientierungsarbeiten

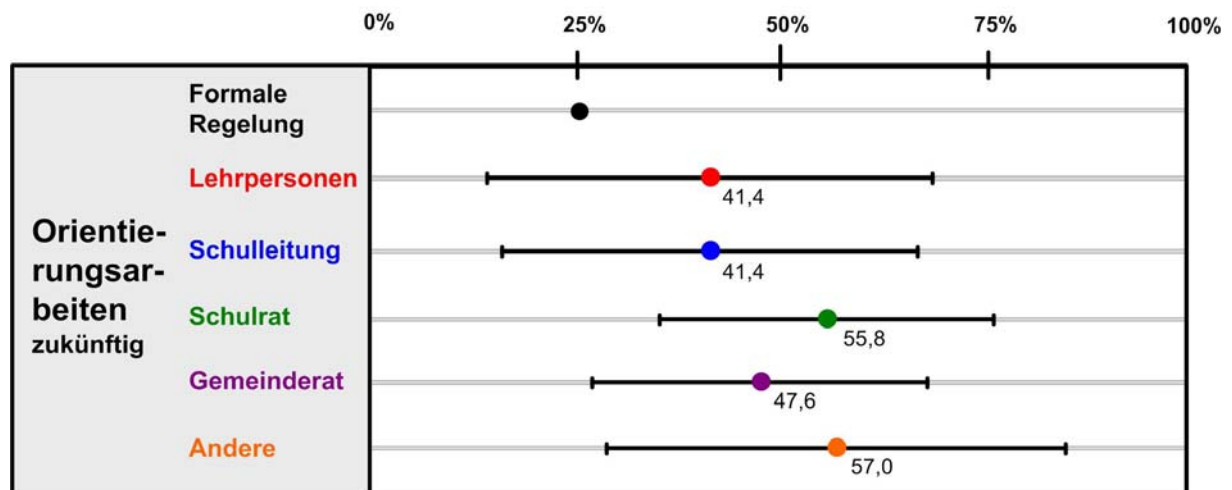
Das Ausmass der staatlichen Regulierung durch die Orientierungsarbeiten wird im Vergleich zur formalen Regelung von den Akteuren deutlich höher wahrgenommen. Die Wahrnehmungen der verschiedenen Akteure liegen alle auf einem ähnlichen Niveau. Signifikante Unterschiede zwischen den Akteursgruppen sind nicht feststellbar, jedoch deutliche Streuungen innerhalb der Gruppen. Die grössten Streuungen sind bei den Schulleitungen ( $SD_{SL}=28,87$ ) und den Lehrpersonen ( $SD_{LP}=26,23$ ) zu erkennen. Demzufolge nehmen die am nächsten am schulischen Geschehen stehenden Akteursgruppen die Steuerung durch die Orientierungsarbeiten sehr unterschiedlich wahr (vgl. Abbildung 13).

Abbildung 13: staatliche Aussensteuerung Orientierungsarbeiten derzeitig



Die Lehrpersonen und Schulleitungen wünschen sich zukünftig ein etwas geringeres Ausmass der staatlichen Aussensteuerung durch die Orientierungsarbeiten. Dagegen wünschen sich die Schul- und Gemeinderäte sowie „Andere Akteure“ eine höhere Steuerungswirkung. Allerdings ist nur der Unterschied zwischen derzeitiger und zukünftiger Einschätzung bei den Gruppen der Gemeinderäte und der „Anderen Akteure“ statistisch bedeutsam. Zwischen den Akteursgruppen gibt es bei der zukünftig gewünschten Steuerung signifikante Unterschiede zwischen Schulleitung, Lehrpersonen und „Andere Akteure“ (vgl. Abbildung 14).

Abbildung 14: staatliche Aussensteuerung Orientierungsarbeiten zukünftig

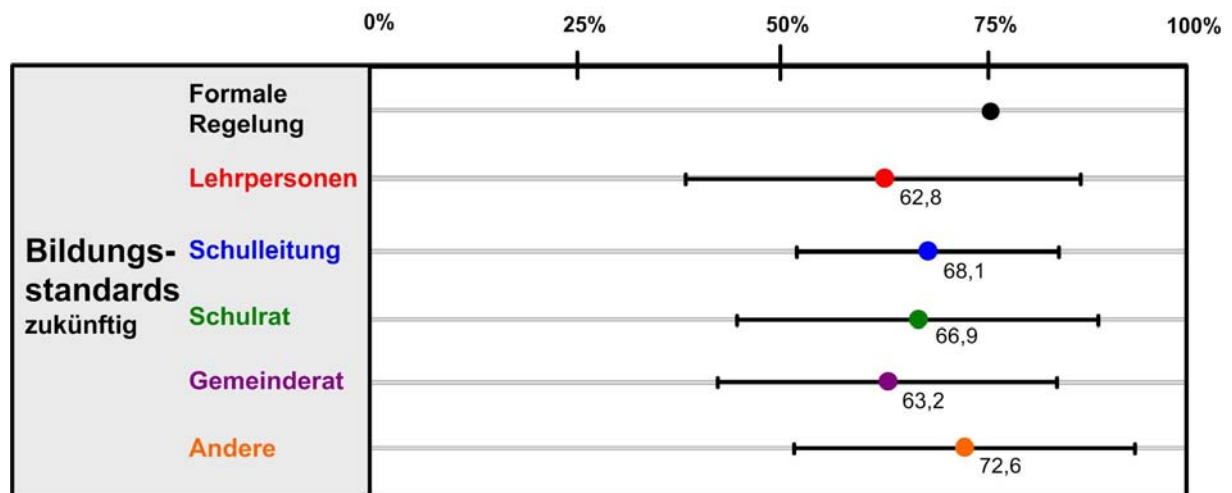


#### Bildungsstandards zukünftig

Die zukünftige Regulierung durch Bildungsstandards wird von allen Akteursgruppen niedriger eingeschätzt, als diese von der Begleitforschung prognostiziert wird. Die Einschätzungen aller Akteursgruppen sind ähnlich und unterscheiden sich nicht signifikant voneinander (vgl. Abbildung 15).



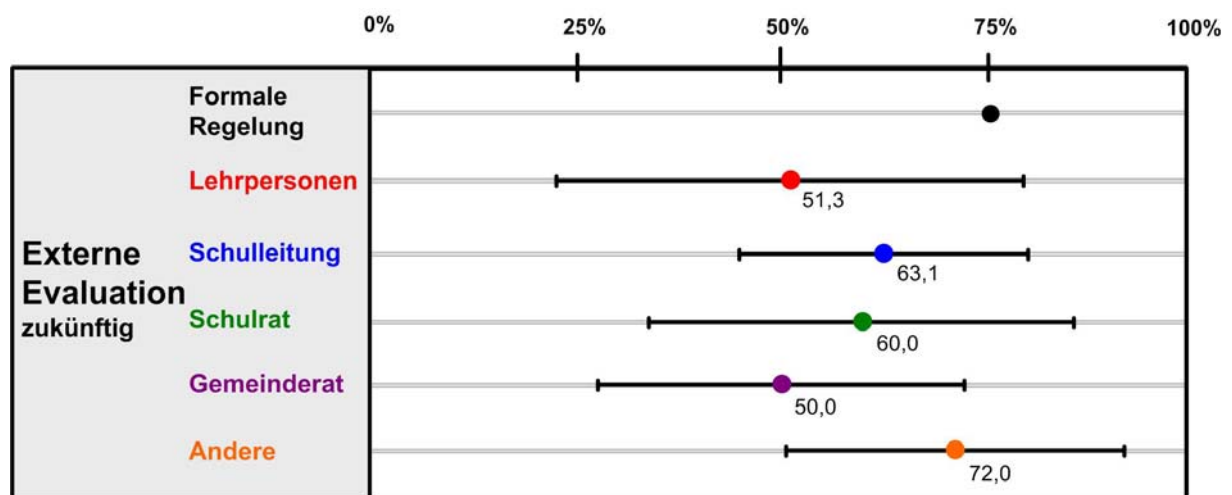
Abbildung 15: staatliche Aussensteuerung Bildungsstandards zukünftig



#### Externe Evaluation zukünftig

Darüber hinaus wird auch die Regulierung der externen Evaluation von allen Akteuren niedriger gewünscht, als diese von der Begleitforschung erwartet wird. Der Gemeinderat und die Lehrpersonen wünschen sich ein signifikant niedrigeres Ausmass als die Gruppe „Andere Akteure“. Der Schulrat und die Schulleitungen wünschen sich die Regulierung in einem ähnlichen Ausmass (vgl. Abbildung 16).

Abbildung 16: staatliche Aussensteuerung externe Evaluation zukünftig



#### Befugnisse Schulrat

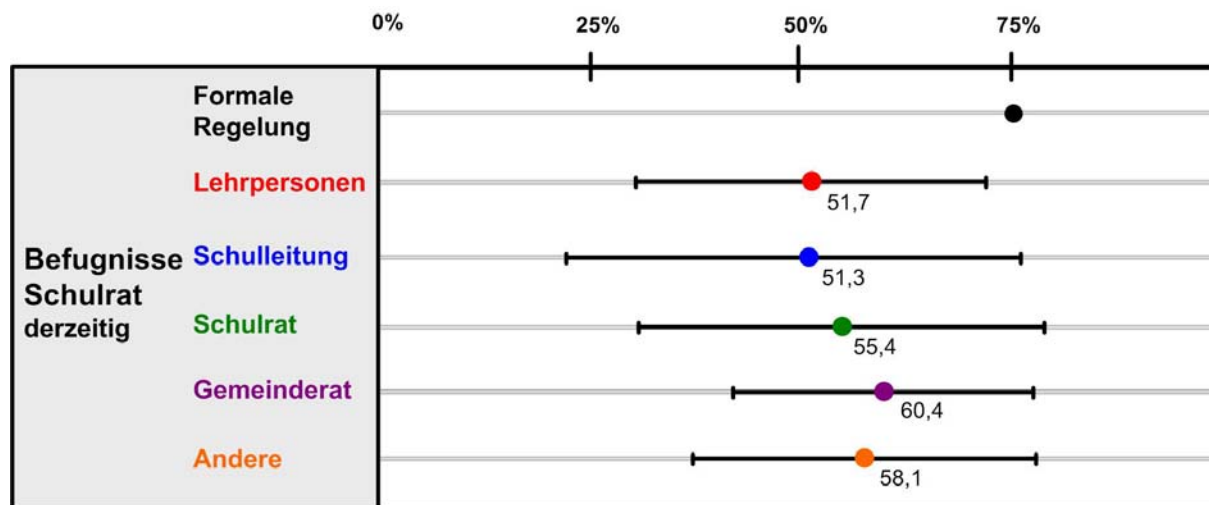
Im Bereich der Befugnisse des Schulrats wurden den Akteuren folgende Fragen zu den einzelnen Indikatoren gestellt:

- In welchem Ausmass (niedrig bis hoch) steuert der Schulrat Ihrer Meinung nach mittels genauer und konkreter Vorgaben?
- In welchem Ausmass (niedrig bis hoch) sollte der Schulrat Ihrer Meinung nach **zukünftig** mittels genauer und konkreter Vorgaben steuern?

Nach der formalen Regelung hat der Schulrat ein hohes Ausmass an Befugnissen. Die befragten Akteure nehmen jedoch das derzeitige Ausmass mit Einschätzungen zwischen 50-72% deutlich weniger stark wahr. Zwischen den Akteuren zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Innerhalb

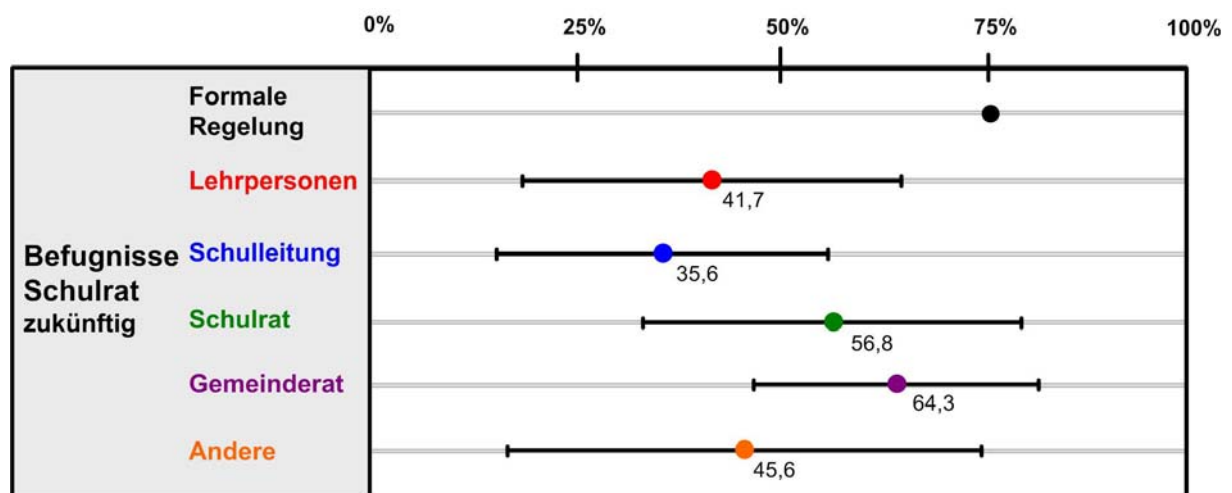
der verschiedenen Akteursgruppen sind sehr grosse Streuungen erkennbar, vor allem bei den Schulleitungen und dem Schulrat (vgl. Abbildung 17).

Abbildung 17: Befugnisse Schulrat derzeitig



Die Schul- und Gemeinderäte wünschen sich zukünftig mehr Befugnisse für die Schulräte. Die anderen Akteursgruppen wünschen dagegen weniger Befugnisse. Allerdings sind lediglich die Unterschiede zwischen der derzeitigen und zukünftigen Regelung bei der Gruppe der Lehrpersonen statistisch bedeutsam. Zwischen den Akteursgruppen bestehen folgende Unterschiede: Die Schulleitungen wie auch Lehrpersonen wünschen sich signifikant weniger Befugnisse beim Schulrat, als die Schul- und Gemeinderäte dies tun. Zudem wünschen sich auch die „Anderen Akteure“ signifikant weniger Befugnisse als die Gemeinderäte (vgl. Abbildung 18).

Abbildung 18: Befugnisse Schulrat zukünftig



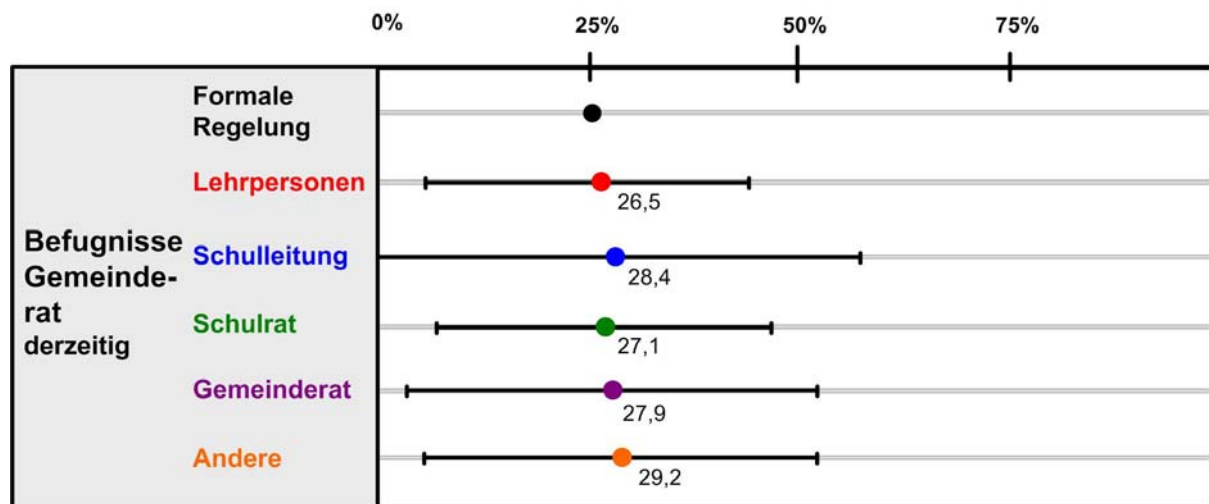
### Befugnisse Gemeinderat

Im Bereich der Befugnisse des Gemeinderats wurden den Akteuren folgende Fragen zu den einzelnen Indikatoren gestellt:

- In welchem Ausmass (niedrig bis hoch) steuert der Gemeinderat Ihrer Meinung nach mittels genauer und konkreter Vorgaben?
- In welchem Ausmass (niedrig bis hoch) sollte der Gemeinderat Ihrer Meinung nach **zukünftig** mittels genauer und konkreter Vorgaben steuern?

Die derzeitigen Befugnisse des Gemeinderats werden von allen Akteuren in einem ähnlich niedrigen Ausmass und auch überwiegend in Übereinstimmung mit der formalen Regelung wahrgenommen. Zwischen den Akteuren gibt es keine signifikanten Unterschiede. Erkennbar sind aber auch hier wieder grosse Streuungen innerhalb der Gruppen, besonders bei den Schulleitungen ( $SD_{SL}=29,63$ ) aber auch den Gemeinderäten ( $SD_{GR}=24,58$ ) sowie bei der Gruppe „Andere Akteure“ ( $SD_{AA}=23,65$ ) (vgl. Abbildung 19).

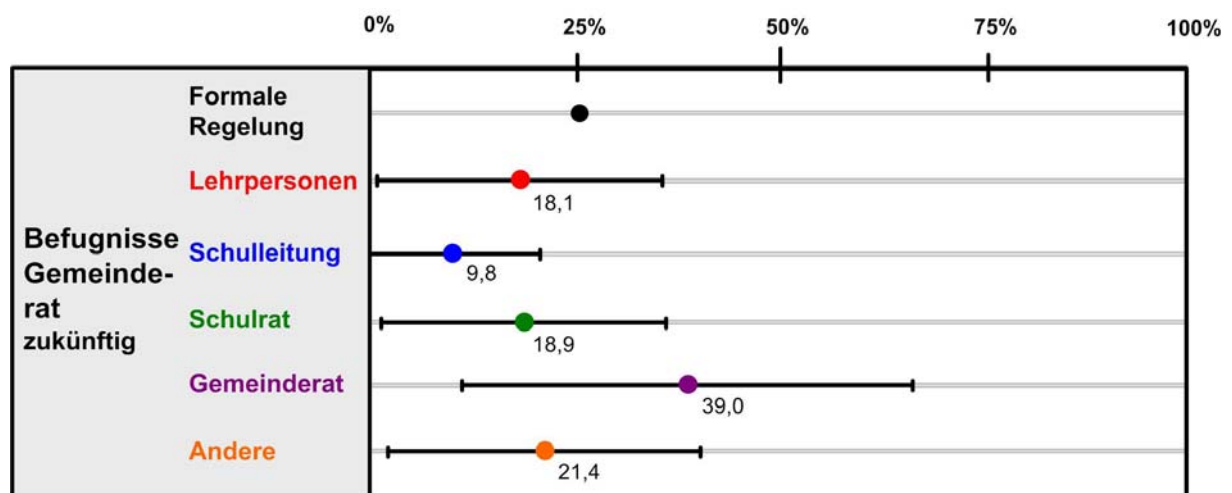
Abbildung 19: Befugnisse Gemeinderat derzeitig



Die Gemeinderäte wünschen sich zukünftig deutlich höhere Befugnisse, als sie diese derzeitig haben. Dieser Unterschied ist statistisch bedeutsam. Innerhalb der Gruppe der Gemeinderäte ist aber auch eine grosse Streuung zu erkennen ( $SD_{GR}=27,81$ ). Alle übrigen Akteure wünschen sich zukünftig die Befugnisse des Gemeinderats in einem niedrigeren Ausmass.

Die Lehrpersonen, Schulräte und vor allem die Schulleitungen schätzen diese sogar deutlich niedriger und gegen den Zufall abgesichert ein. Signifikante Unterschiede ergeben sich bei den Einschätzungen zwischen Schulleitung und „Andere Akteure“ sowie Gemeinderat, zwischen den „Anderen Akteuren“ und Gemeinderat, Lehrpersonen und Gemeinderat sowie Schulrat und Gemeinderat (vgl. Abbildung 20).

Abbildung 20: Befugnisse Gemeinderat zukünftig



Im Vergleich zu den derzeitigen Befugnissen des Schulrats werden die zukünftigen Befugnisse von den Gemeinde- als auch den Schulräten höher gewünscht als von den restlichen Akteursgruppen. Die zukünftigen Befugnisse des Gemeinderats werden hingegen nur noch von den Gemeinderäten höher gewünscht, die Schulräte und ebenso alle weiteren Akteursgruppen sehen diese Befugnisse zukünftig niedriger. Es besteht demzufolge der Wunsch nach zukünftig reduzierten Befugnissen auf Gemeindeebene.

### Professionelle Selbststeuerung

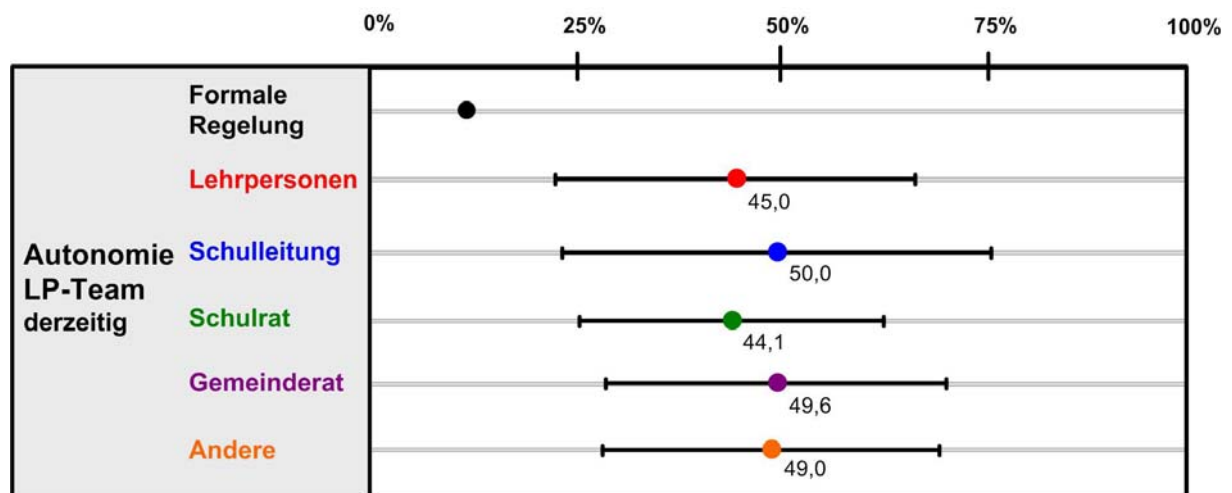
Im Bereich der professionellen Selbststeuerung wurden den Akteuren folgende Fragen zu den einzelnen Indikatoren gestellt:

- Wie hoch schätzen Sie die Autonomie des Lehrpersonenteams und der einzelnen Lehrpersonen ein?
- Wie hoch sollte die Autonomie des Lehrpersonenteams und der einzelnen Lehrpersonen Ihrer Meinung nach **zukünftig** sein?
  
- In welchem Ausmass (niedrig bis hoch) hat das Lehrpersonenteam und die einzelne Lehrperson Ihrer Meinung nach die Möglichkeit in der Schule mitzusteuern/ zu entscheiden?
- In welchem Ausmass (niedrig bis hoch) sollte das Lehrpersonenteam und die einzelne Lehrperson Ihrer Meinung nach **zukünftig** die Möglichkeit haben in der Schule mitzusteuern/zuzu entscheiden.

#### Autonomie Lehrpersonenteam

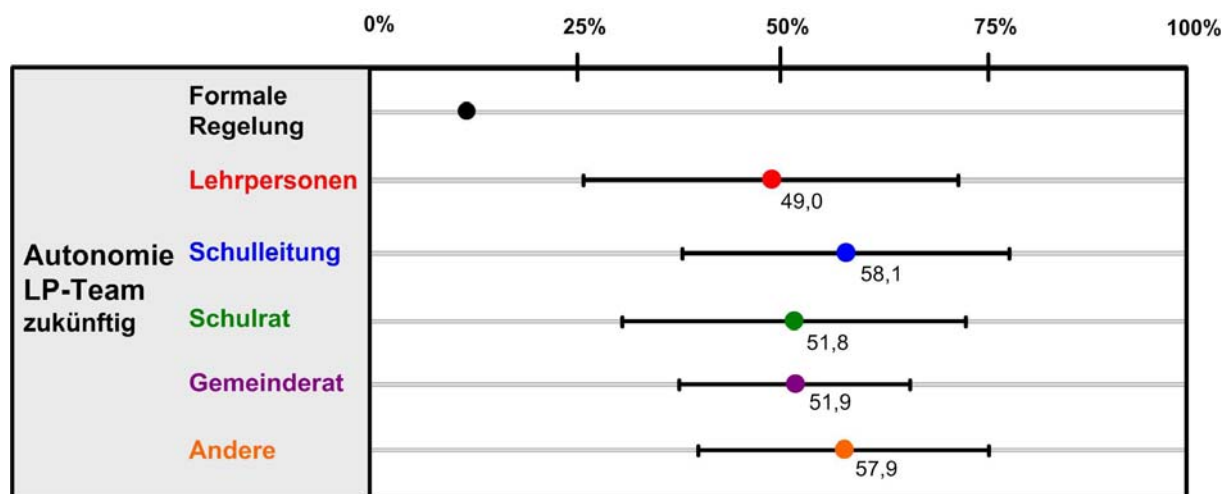
Das Ausmass der derzeitigen Autonomie des Lehrpersonenteams wird von den einzelnen Akteursgruppen deutlich höher eingeschätzt, als die formale Regelung dies vorsieht. Die Akteursgruppen nehmen das Ausmass der Autonomie sehr ähnlich wahr und es gibt zwischen den Gruppen keine signifikanten Unterschiede (vgl. Abbildung 21).

Abbildung 21: Autonomie Lehrpersonenteam derzeitig



Das Ausmass für die zukünftige Autonomie des Lehrpersonenteams wird im Vergleich zur derzeitigen Wahrnehmung von allen Akteuren höher gewünscht. Die Einschätzungen der Akteure sind wiederum in einem ähnlichen Rahmen und unterscheiden sich nicht signifikant (vgl. Abbildung 22). Signifikante Unterschiede zwischen der derzeitigen Wahrnehmung der Regelung und dem zukünftig gewünschten Ausmass sind bei den Akteursgruppen Lehrpersonen, Schulrat und „Andere Akteure“ zu erkennen.

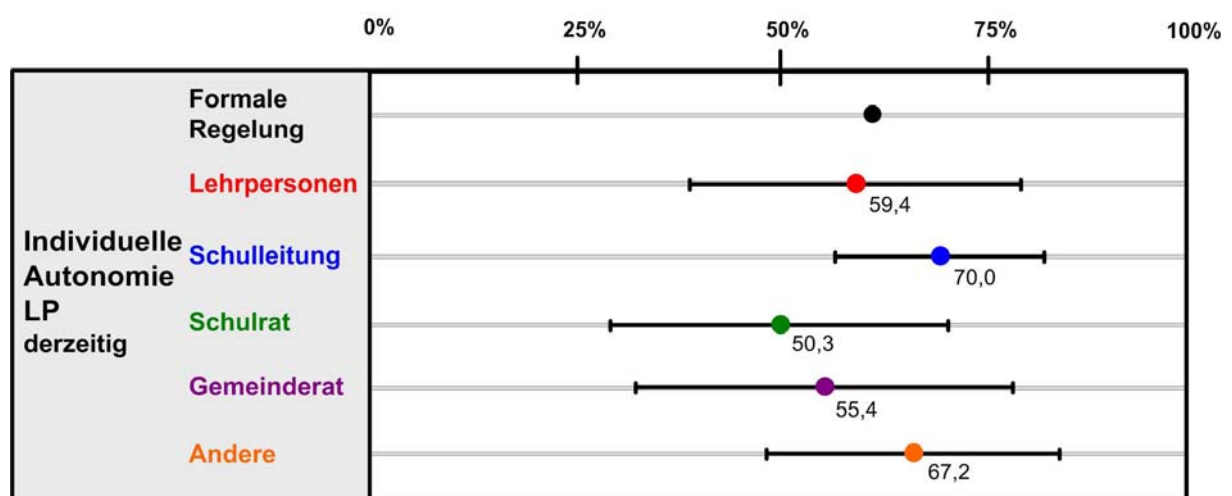
Abbildung 22: Autonomie Lehrpersonenteam zukünftig



#### Individuelle Autonomie Lehrpersonen

Die derzeitige individuelle Autonomie der Lehrpersonen wird von den Akteuren relativ unterschiedlich wahrgenommen. Der Gemeinde- und Schulrat schätzen sie signifikant niedriger ein als „Andere Akteure“ und Schulleitungen. Die Einschätzungen der Lehrpersonen sind der formalen Regelung sehr ähnlich (vgl. Abbildung 23).

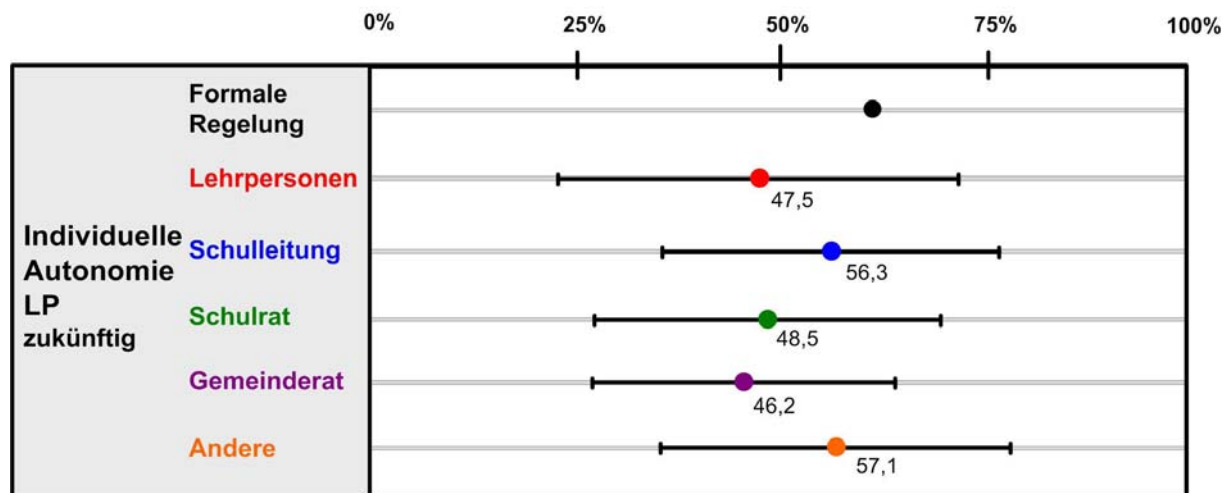
Abbildung 23: Individuelle Autonomie Lehrpersonen derzeit



Die zukünftige individuelle Autonomie der Lehrpersonen wird von allen Akteuren niedriger gewünscht als derzeitig. Gemeinderat, Lehrpersonen und Schulrat schätzen die individuelle Autonomie der Lehrpersonen etwa in einem gleichen mittleren Ausmass ein. Die Schulleitungen und „Andere Akteure“ wünschen sich ebenfalls noch ein mittleres Ausmass jedoch etwas höher als die erstgenannten Akteursgruppen. Zwischen den Gruppen gibt es keine signifikanten Unterschiede.

Die Einschätzungen aller Akteursgruppen ausser den Schulräten unterscheiden sich bei dem derzeitigen und dem zukünftig gewünschten Ausmass statistisch signifikant und wünschen sich zukünftig eine niedrigere individuelle Autonomie der Lehrpersonen (vgl. Abbildung 24).

Abbildung 24: Individuelle Autonomie Lehrpersonen zukünftig

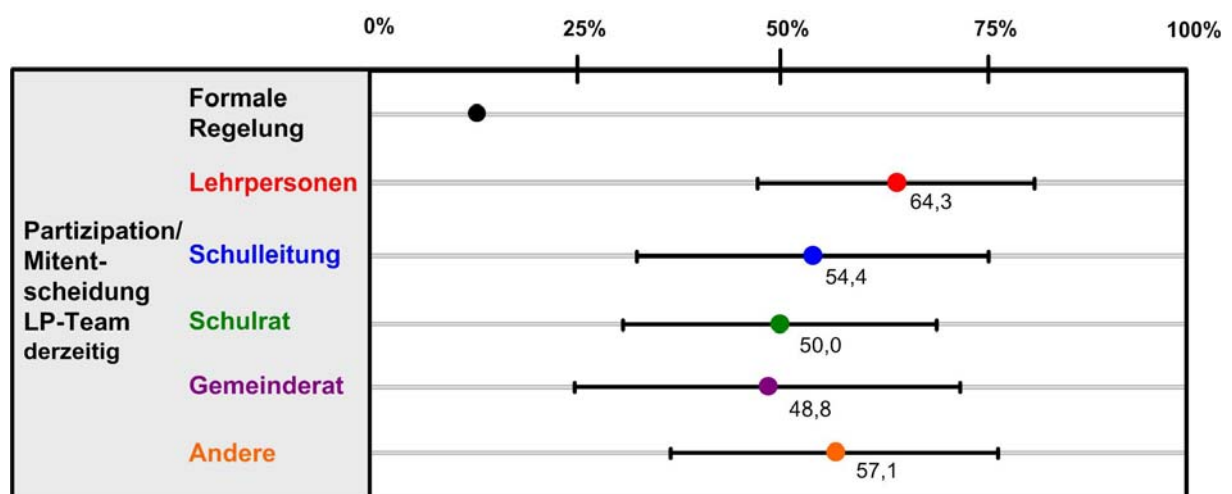


Die Lehrpersonen wünschen sich in Bezug auf die zukünftige individuelle Autonomie der Lehrpersonen ein niedrigeres Ausmass, als sie derzeit wahrnehmen, und sie schätzen im Vergleich zu derzeit die zukünftige Autonomie des Lehrpersonenteams höher ein.

#### Partizipation/Mitentscheidung LP-Team

Das derzeitige Ausmass der Partizipation/Mitentscheidung im Lehrpersonenteam wird von allen Akteursgruppen deutlich höher eingeschätzt als die formale Regelung. Lehrpersonen schätzen dieses Ausmass am höchsten ein, dies signifikant höher als Gemeinderat, Schulrat und Schulleitungen. Diese Akteursgruppen nehmen eine mittlere Regulierung wahr. Die Gruppe „Andere Akteure“ nimmt eine etwas höhere Regulierung wahr als die drei letztgenannten Akteure jedoch eine etwas niedrigere als die Lehrpersonen (vgl. Abbildung 25).

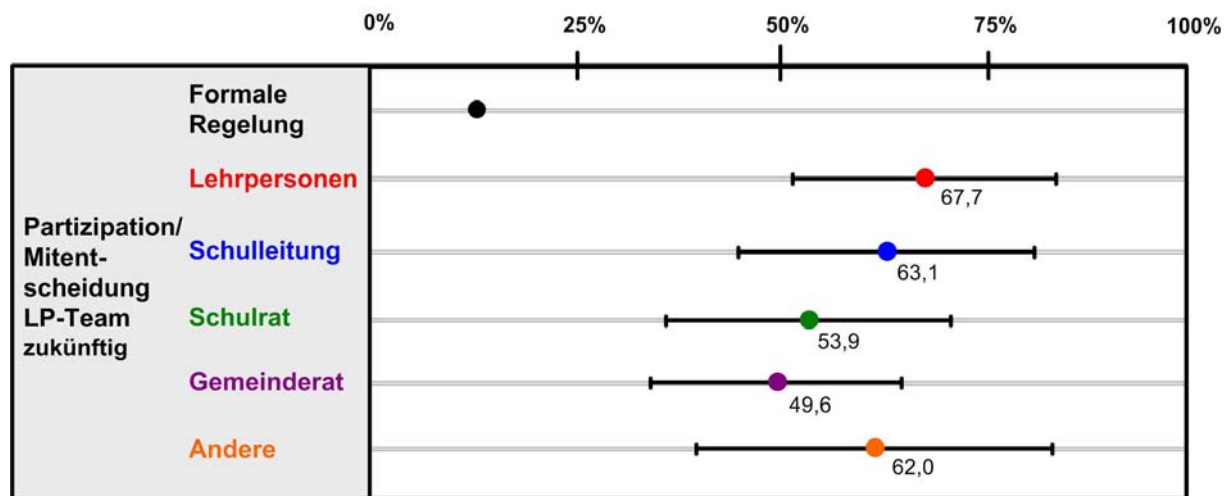
Abbildung 25: Partizipation/Mitentscheidung Lehrpersonenteam derzeit



Alle Akteursgruppen wünschen sich das zukünftige Ausmass der Partizipation/Mitentscheidung des Lehrpersonenteams signifikant höher, als sie dies derzeit wahrnehmen. Der Gemeinderat wünscht sich das zukünftige Ausmass signifikant niedriger als die Gruppen „Andere Akteure“, Lehrpersonen und Schulleitungen. Auch zwischen dem Schulrat und den Lehrpersonen zeigt sich ein signifikanter Unterschied. Die Lehrpersonen wünschen sich das zukünftige Ausmass signifikant höher als der

Schulrat (vgl. Abbildung 26). Die derzeitige und zukünftige Einschätzung des Ausmasses unterscheidet sich nur bei den Schulleitungen und Lehrpersonen statistisch signifikant.

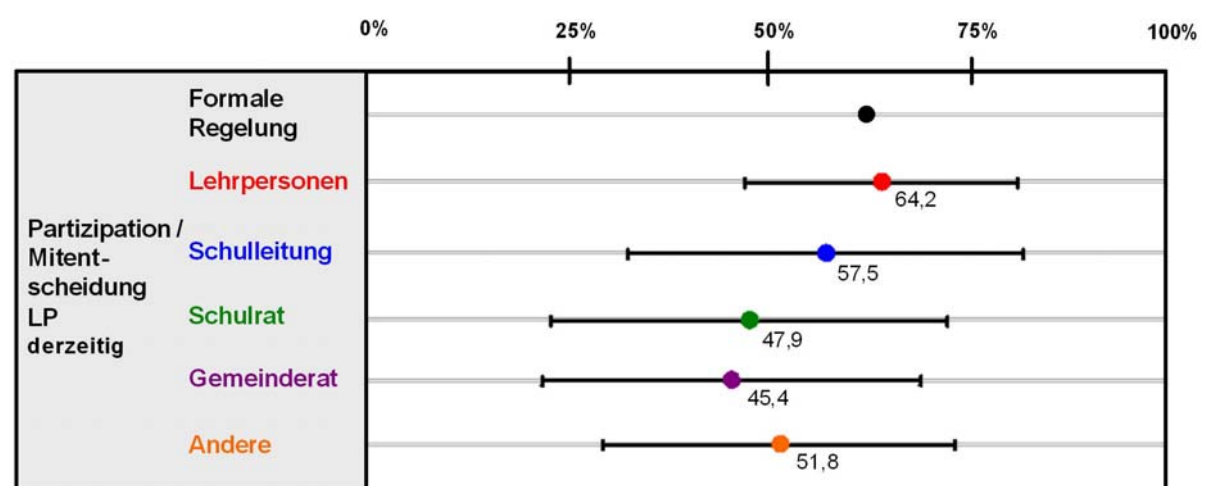
Abbildung 26: Partizipation/Mitentscheidung Lehrpersonenteam zukünftig



#### Partizipation/Mitentscheidung Lehrpersonen

Die derzeitige Partizipation/Mitentscheidung der Lehrpersonen wird von den Akteuren sehr unterschiedlich wahrgenommen. Die Lehrpersonen nehmen diese am höchsten wahr, auch die Schulleitungen nehmen die Partizipation/Mitentscheidung der Lehrpersonen höher wahr als die restlichen Akteure. Zwischen diesen beiden Akteursgruppen und dem Gemeinderat, der das Ausmass am niedrigsten einschätzt, ist ein signifikanter Unterschied zu erkennen. Zudem schätzen die Lehrpersonen das Ausmass auch im Vergleich zum Schulrat und der Gruppe „Andere Akteure“ signifikant höher ein (vgl. Abbildung 27).

Abbildung 27: Partizipation/Mitentscheidung Lehrpersonen derzeit

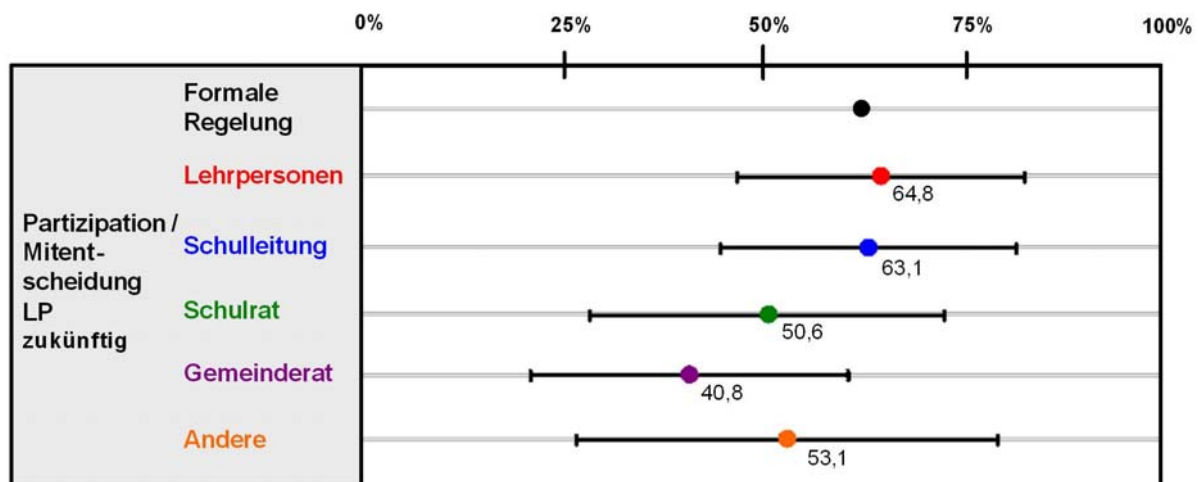


Auch das zukünftige Ausmass der Partizipation/Mitentscheidung von Lehrpersonen wird von den Akteursgruppen sehr unterschiedlich eingeschätzt. Im Vergleich zur derzeitigen Wahrnehmung wünscht sich der Gemeinderat das zukünftige Ausmass niedriger, die weiteren Akteursgruppen wünschen es sich etwas höher. Keine der Akteursgruppen unterscheidet sich bezüglich der derzeitigen Wahrnehmung und dem zukünftig gewünschten Ausmass der Partizipation/Mitentscheidung von Lehrpersonen signifikant. Der Gemeinderat wünscht sich zukünftig im Vergleich zu den übrigen Akteursgruppen das niedrigste Ausmass, signifikant niedriger als „Andere Akteure“, Schulleitungen



und Lehrpersonen. Dagegen wünschen sich die Lehrpersonen und Schulleitungen das zukünftige Ausmass am höchsten, dies mit einem signifikanten Unterschied zum Schulrat. Ein weiterer signifikanter Unterschied ist auch zwischen den Lehrpersonen und „Andere Akteure“ ersichtlich (vgl. Abbildung 28).

Abbildung 28: Partizipation/Mitentscheidung Lehrpersonen zukünftig



### Hierarchische Selbststeuerung

Im Bereich der hierarchischen Selbststeuerung wurden den Akteuren folgende Fragen zu den einzelnen Indikatoren gestellt:

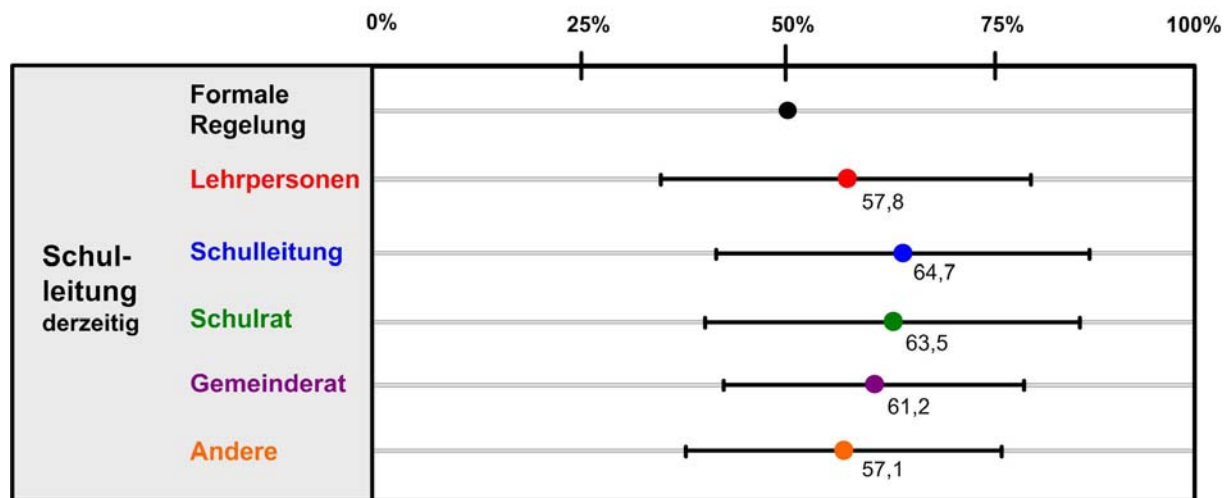
- In welchem Ausmass (niedrig bis hoch) steuert die Schulleitung Ihrer Meinung nach bzw. erfolgt die Steuerung durch Instrumente wie Leitbild, Schulprogramm, Jahresprogramm?
- In welchem Ausmass (niedrig bis hoch) sollte die Schulleitung Ihrer Meinung nach zukünftig steuern bzw. sollte die Steuerung durch Instrumente wie Leitbild, Schulprogramm, Jahresprogramm **zukünftig** erfolgen?

### Schulleitung

Die Akteure nehmen das Ausmass der Steuerung durch die Schulleitung sehr ähnlich wahr und im Vergleich zur formalen Regelung nur etwas höher. Die Schulleitung nimmt das Ausmass der Steuerung am höchsten wahr, die Lehrpersonen und „Andere Akteure“ am niedrigsten. Es gibt jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Akteursgruppen bei der derzeitigen Wahrnehmung (vgl. Abbildung 29).

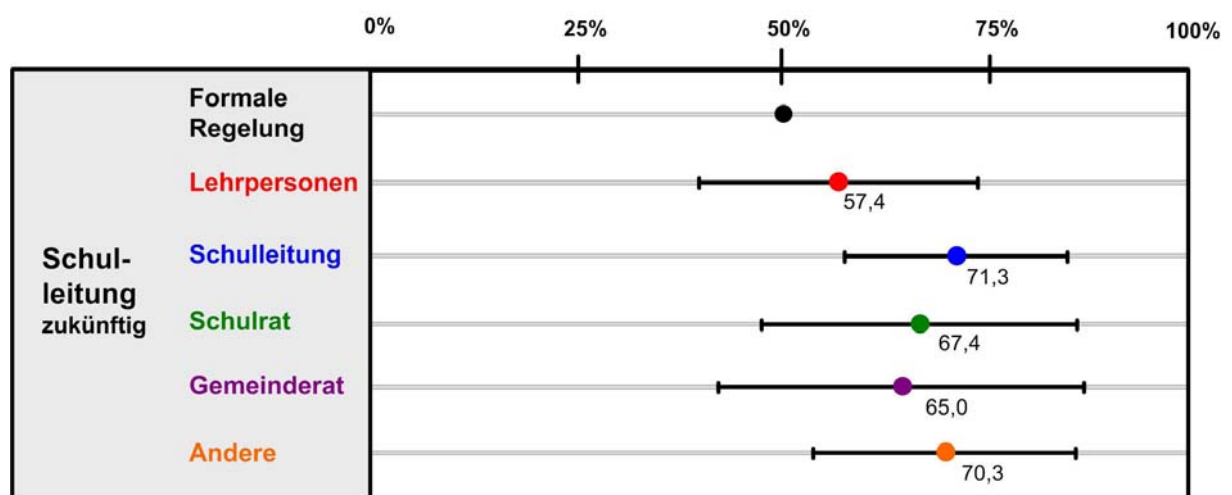


Abbildung 29: Hierarchische Selbststeuerung Schulleitung derzeitig



Im Vergleich zur derzeitigen Wahrnehmung wird das zukünftige Ausmass der Steuerung durch die Schulleitungen von den Lehrpersonen minimal niedriger gesehen. Alle übrigen Akteure wünschen sich das zukünftige Ausmass höher. Der Schulrat wünscht sich das Ausmass am höchsten. Die Gruppe „Andere Akteure“ wünscht sich zukünftig ein signifikant höheres Ausmass der Steuerung durch die Schulleitungen, als sie derzeitig wahrnehmen. Alle übrigen Akteursgruppen unterscheiden sich nicht bei ihren derzeitigen und zukünftigen Einschätzungen. Schulrat, „Andere Akteure“ und Schulleitungen wünschen sich das Ausmass signifikant höher als die Lehrpersonen (vgl. Abbildung 30).

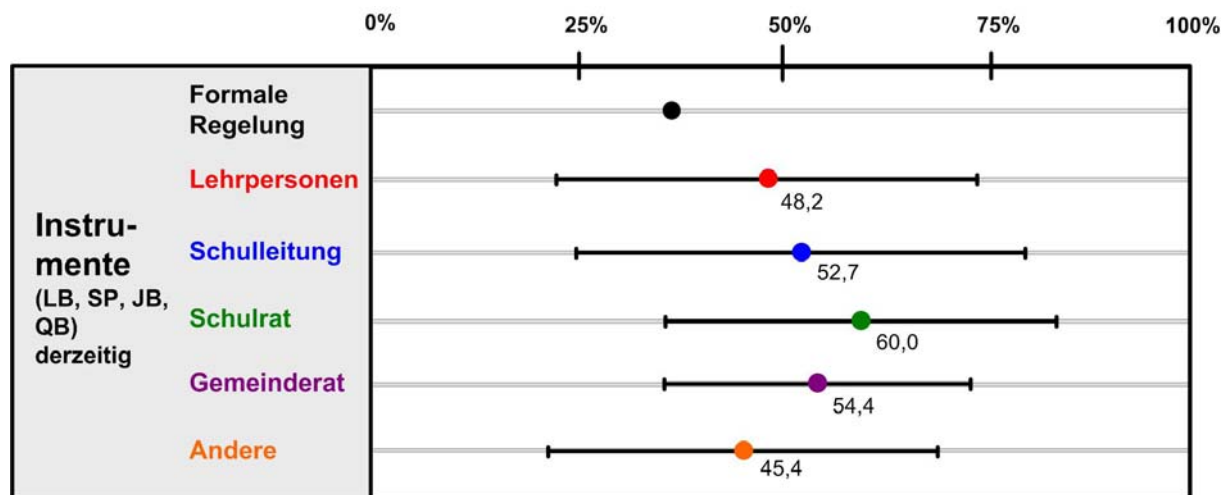
Abbildung 30: Hierarchische Selbststeuerung Schulleitung zukünftig



#### Instrumente

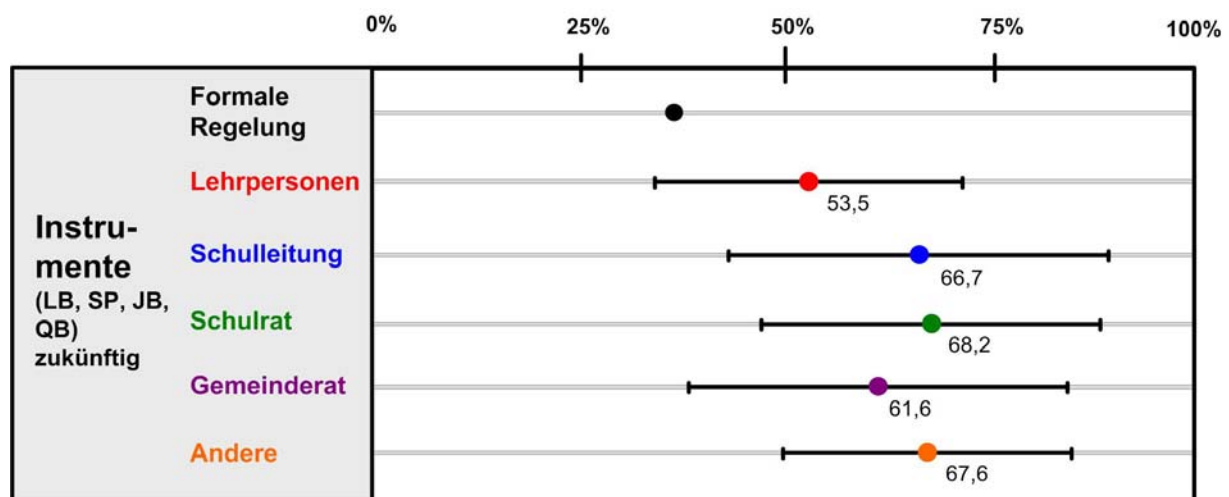
In welchem Ausmass die Steuerung durch Instrumente wie Leitbild, Schulprogramm, Jahresbericht oder Qualitätsbericht erfolgt, wird von den Akteuren höher wahrgenommen als bei der formalen Regelung und zudem sehr unterschiedlich. Die Gruppe „Andere Akteure“ nimmt das Ausmass am niedrigsten wahr, der Schulrat am höchsten. Zwischen diesen beiden Gruppen zeigt sich ein signifikanter Unterschied. Die Wahrnehmung der Lehrpersonen, Schulleitung und Gemeinderat deckt sich in etwa und unterscheidet sich nicht statistisch signifikant (vgl. Abbildung 31).

Abbildung 31: Hierarchische Selbststeuerung Instrumente derzeitig



Das zukünftige Ausmass der Steuerung durch Instrumente wird von allen Akteuren höher gewünscht, als sie dies derzeitig wahrnehmen. Die derzeitige Wahrnehmung der Steuerung durch Instrumente und das zukünftig gewünschte Ausmass unterscheiden sich bei allen Akteursgruppen ausser Gemeinderat signifikant. Besonders bei der Gruppe „Andere Akteure“ zeigt sich eine deutliche Steigerung. Lehrpersonen wünschen sich die zukünftige Regulierung mittels Instrumente am niedrigsten, dies signifikant niedriger als Schulleitungen, Schulrat und „Andere Akteure“ (vgl. Abbildung 32).

Abbildung 32: Hierarchische Selbststeuerung Instrumente zukünftig



## Konkurrenz

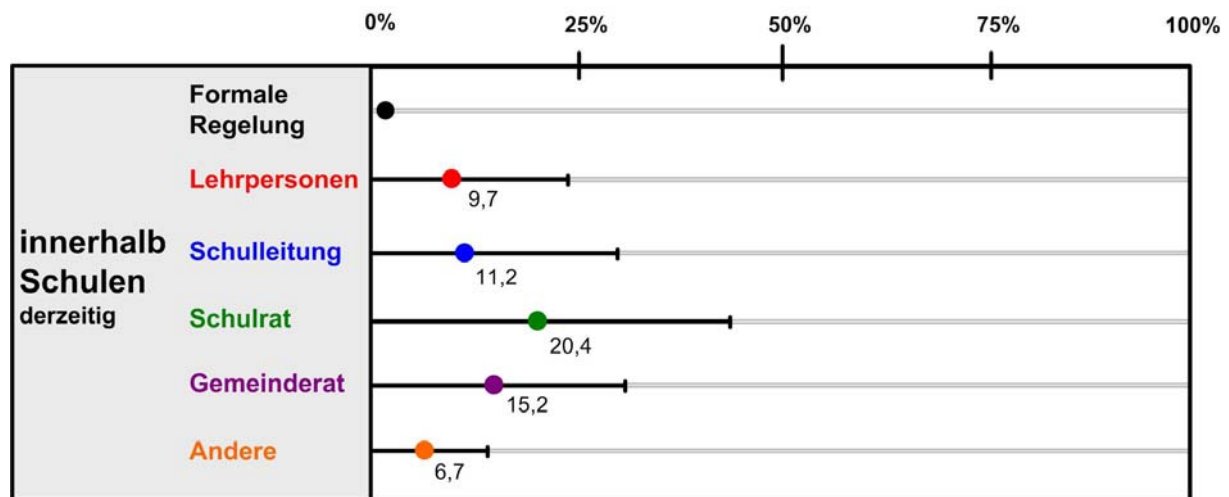
Im Bereich der Konkurrenz wurden den Akteuren folgende Fragen zu den einzelnen Indikatoren gestellt:

- In welchem Ausmass (niedrig bis hoch) steuert der Kanton Ihrer Meinung nach mittels Konkurrenz zwischen oder innerhalb von Schulen?
- In welchem Ausmass (niedrig bis hoch) sollte der Kanton Ihrer Meinung nach **zukünftig** mittels Konkurrenz zwischen oder innerhalb von Schulen steuern?

### Konkurrenz innerhalb von Schulen

Das Ausmass der Konkurrenz innerhalb von Schulen wird im Vergleich zur formalen Regelung höher wahrgenommen - im Gesamtbild jedoch immer noch relativ niedrig. Am wenigsten Konkurrenz nimmt die Gruppe „Andere Akteure“ wahr, am meisten der Schulrat. Zwischen diesen beiden Gruppen gibt es einen signifikanten Unterschied. Lehrpersonen und Schulleitungen stimmen in ihrer Wahrnehmung ziemlich genau überein und unterscheiden sich signifikant von der Gruppe „Andere Akteure“. Der Gemeinderat nimmt dies in einem etwas höheren Ausmass wahr, aber immer noch ähnlich wie Lehrpersonen und Schulleitungen (vgl. Abbildung 33).

Abbildung 33: Konkurrenz innerhalb von Schulen derzeitig

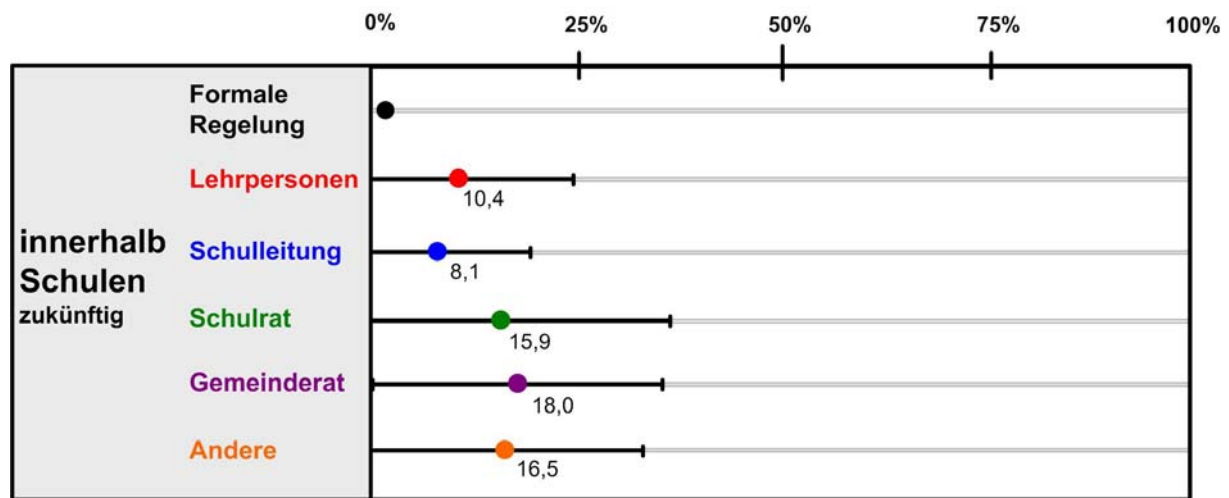


Ein deutlich höheres zukünftiges Ausmass an Steuerung sieht die Gruppe „Andere Akteure“, dieses unterscheidet sich signifikant zur derzeitigen Einschätzung. Bei allen anderen Akteuren gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen derzeitigen und zukünftigen Ausmass der Steuerung.

Die Schulleitung wünscht sich zukünftig die Konkurrenz innerhalb von Schulen signifikant niedriger als der Gemeinderat. Die Lehrpersonen sehen das Ausmass der Konkurrenz etwas höher als die Schulleitungen. Schulrat und „Andere Akteure“ wünschen sich die zukünftige Regulierung in einem ähnlichen Ausmass (vgl. Abbildung 34).

Das zukünftige Ausmass der Steuerung durch den Kanton mittels Konkurrenz innerhalb der Schulen wird von den Lehrpersonen und Gemeinderäten nur gering höher gewünscht als bei der derzeitigen Wahrnehmung. Die Schulleitungen und der Schulrat wünschen sich das Ausmass der zukünftigen Regulierung durch Konkurrenz niedriger als die derzeitige Regulierung.

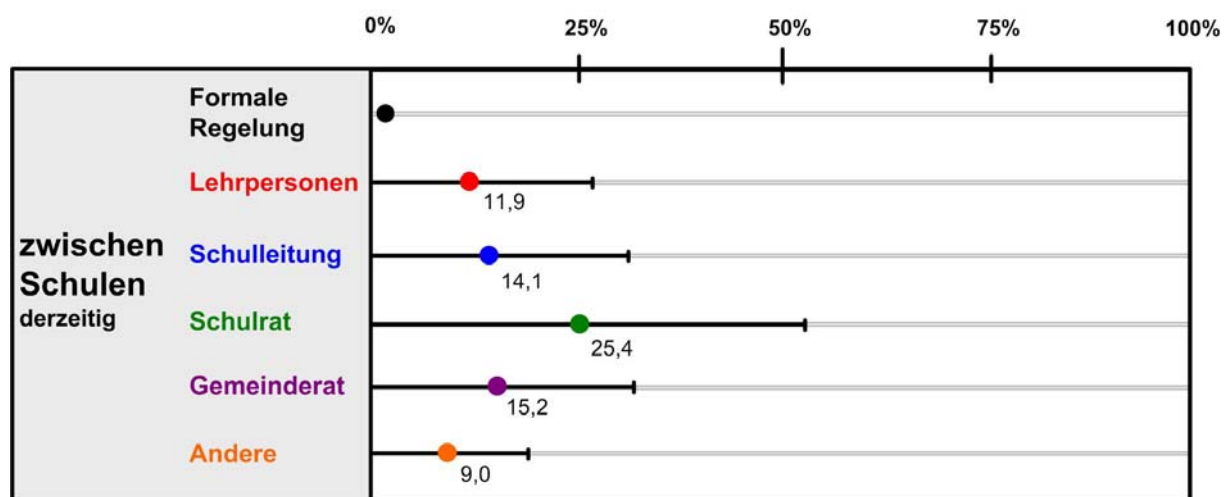
Abbildung 34: Konkurrenz innerhalb von Schulen zukünftig



#### Konkurrenz zwischen Schulen

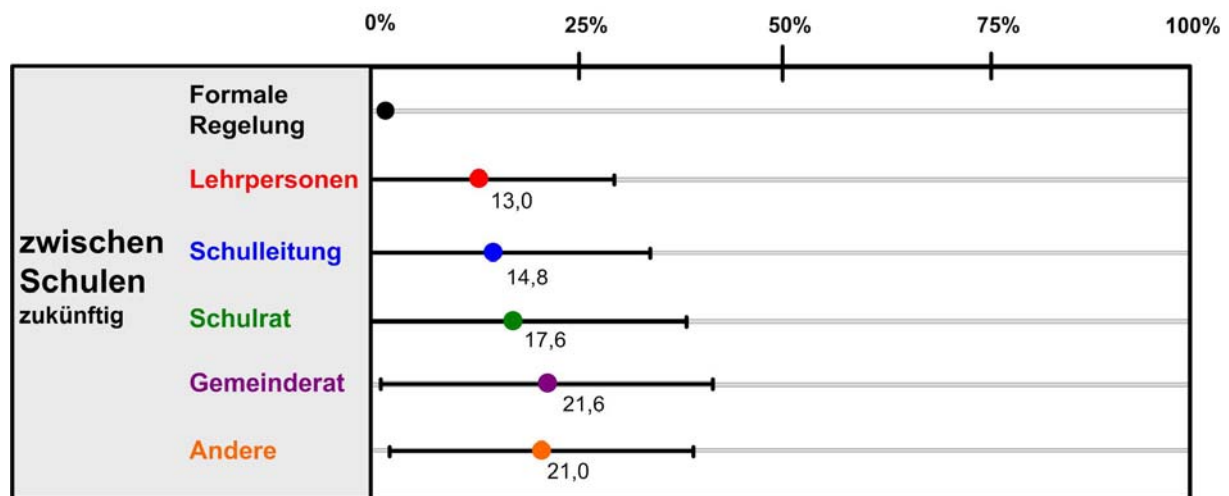
Das derzeitige Ausmass der Steuerung durch den Kanton mittels Konkurrenz zwischen den Schulen wird von den Akteursgruppen ebenfalls höher wahrgenommen, als sich dies auf formaler Ebene zeigt. Insgesamt kann jedoch immer noch von einem niedrigen Ausmass gesprochen werden. Der Schulrat nimmt das Ausmass der Steuerung durch Konkurrenz zwischen den Schulen am höchsten wahr, dies signifikant höher als alle übrigen Akteursgruppen. Innerhalb der Gruppe Schulrat sind deutliche Streuungen zu erkennen. Alle übrigen Akteursgruppen sehen die derzeitige Regulierung in einem ähnlichen Ausmass (vgl. Abbildung 35).

Abbildung 35: Konkurrenz zwischen Schulen derzeitig



Die zukünftige Regulierung mittels Konkurrenz wird von allen Akteursgruppen ähnlich gewünscht, von den Lehrpersonen am niedrigsten, vom Gemeinderat und „Andere Akteure“ am höchsten. Die Gruppe „Andere Akteure“ schätzt die zukünftige Konkurrenz zwischen Schulen im Vergleich zur derzeitigen Wahrnehmung signifikant höher ein. Alle übrigen Akteursgruppen unterscheiden sich in ihrer derzeitigen Wahrnehmung und der zukünftig gewünschten Einschätzung nicht signifikant. Zwischen den Einschätzungen der Gruppen gibt es jedoch keine signifikanten Unterschiede (vgl. Abbildung 36)

Abbildung 36: Konkurrenz zwischen Schulen zukünftig



Als Fazit zu den Einschätzungen der derzeitigen und zukünftigen Steuerungsstrukturen lässt sich zusammenfassen, dass vor allem die schulischen Akteure eine Stärkung der Einzelschule auf der Ebene des Lehrpersonenteams und der Instrumente der Schulentwicklung fordern und mit dieser Forderung nach der Stärkung der Einzelschule und ihrer Gestaltungsfreiräume gleichzeitig der Wunsch nach einer Reduzierung der Inputregulierung im Bereich Schulorganisation und Unterricht sowie einer Reduzierung der Befugnisse auf Gemeindeebene verbunden ist.

#### 4.4.2 Autonomie im Unterricht

Die Lehrpersonen sowie die Schulleiterinnen und Schulleiter haben in der 1. Erhebung mehrheitlich angegeben, dass der Kanton den Schulen im Unterricht nur noch die zu erreichenden Ziele vorgeben und den Schulen den Weg dorthin selbst überlassen sollte. Aufgrund dieses Wunsches nach mehr Autonomie im Bereich Unterricht sollte nun in der zweiten Erhebung eruiert werden, in welcher Form und bei welchen Aspekten des Unterrichts die Lehrpersonen und Schulleitungen sich konkret mehr Freiräume wünschen und bei welchen Aspekten ihrer Meinung nach weiterhin der Kanton die Entscheidungen treffen und somit auch die Verantwortung übernehmen sollte. Die Lehrpersonen und Schulleitungen wurden deshalb zum Grad der schulischen Autonomie im Unterricht in Bezug auf die Aspekte Lehrmittel, Festlegung der Stundentafel und des Fächerangebots, Notengebung, übergreifende Lerngruppen und Zeitrhythmus gefragt. Neben dem Grad der Autonomie stellt sich die Frage, wie diese auf der schulischen Ebene ausgestaltet ist; ob die Autonomie als kollektive Autonomie vom Lehrpersonenteam und der Schulleitung gemeinsam wahrgenommen wird, ob sie als Autonomie im Verantwortungsbereich der Führung der Schule durch Schulleitung und oder Schulrat oder im individuellen Verantwortungsbereich der einzelnen Lehrperson liegt (vgl. Kapitel 4.3).

##### Lehrmittelfreiheit

Derzeitig werden die obligatorischen Lehrmittel und die alternativ-obligatorischen Lehrmittel vom Erziehungsrat festgelegt. Obligatorische Lehrmittel gibt es für die Fächer Deutsch, Englisch, Französisch und Mathematik. Für einige Fächer (z.B. Bildnerisches Gestalten und Technisches Gestalten) sind Handbücher für die Lehrpersonen vorgegeben, die als Pult- oder Schulhauseremplar vorliegen müssen. In einigen Fächern (z.B. Mensch & Umwelt, Ethik & Religion) gibt es keine festgelegten obligatorischen Lehrmittel, hier können die Lehrpersonen die Lehrmittel selbst auswählen.

Tabelle 46: Lehrmittelfreiheit

Item	Der Kanton sollte...	Lehrpersonen	Schulleitung
1	...die Lehrmittel für alle Fächer vorschreiben.	15	25
2	...die Lehrmittel nur für die Kernfächer vorschreiben.	32	31
3	...ein Angebot von Lehrmitteln bereitstellen, aus dem die Schulen auswählen können.	45	44
4	...keinerlei Vorgaben zu den Lehrmitteln machen, sondern höchstens Empfehlungen geben.	8	0

N (LP)=118, N(SL)=16

Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (0) nicht genannt bis (1) genannt.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Welche Freiräume wünschen sich Lehrpersonen und Schulleitung bei den Lehrmitteln? Die Mehrheit beider Akteure erachtet es als sinnvoll, wenn die Schulen zukünftig aus einer Auswahl von Lehrbüchern auswählen können, die vom Kanton bezüglich ihrer Eignung ausgewählt werden. Je ein weiteres Drittel bevorzugt zukünftig Vorgaben des Kantons für die Lehrmittel in den Kernfächern. Dass der Kanton die Lehrmittel für alle Fächer vorschreibt, wünschen sich nur 15% der Lehrpersonen und 25% der Schulleitungen. Keinerlei Vorgaben zu den Lehrmitteln sondern lediglich Empfehlungen von Seiten des Kantons halten nur 8% der Lehrpersonen für sinnvoll, für die Schulleitungen stellt dies keine Variante dar (vgl. Tabelle 46).

Tabelle 47: Lehrmittelfreiheit innerhalb der Schule

Wer sollte Ihrer Meinung nach in der Schule über die Auswahl der Lehrmittel entscheiden? <sup>1</sup>				
Akteure	der Schulrat	die Schulleitung	jede Lehrperson selbst	das Lehrpersonenteam
Lehrpersonen	0	25	22	61
Schulleitung	0	39	23	54

<sup>1</sup> Wenn Item 2, 3 oder 4 bei „Lehrmittelfreiheit“ genannt, Mehrfachantworten möglich, N(SL)=13, N(LP)=144

Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (0) nicht genannt bis (1) genannt.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Wünschen sich die Akteure eine grössere Lehrmittelfreiheit in der Verantwortung der Schule (d.h. Item 2, 3 oder 4 bei „Lehrmittelfreiheit“ zugestimmt), gibt der grösste Teil der Lehrpersonen und Schulleitungen an, dass innerhalb der Schule das Lehrpersonenteam, gefolgt von der Schulleitung und jede Lehrperson selbst die Entscheidung übernehmen sollte. Den Akteur Schulrat sehen weder die Lehrpersonen noch die Schulleitungen als geeigneten Verantwortungs- und Entscheidungsträger (vgl. Tabelle 47).

### Festlegung der Stundentafel

Weiter wurden die Lehrpersonen und die Schulleitungen über die Freiheiten bei der Festlegung der Stundentafel befragt. Die Stundenzahl wird derzeit vom Erziehungsrat für jedes Fach pro Woche vorgegeben.

Tabelle 48: Festlegung der Stundentafel

Item	Der Kanton sollte festlegen:	Lehrpersonen	Schulleitung
1	Die Gesamtanzahl der Stunden und die der einzelnen Fächer pro Woche.	40	25
2	Die Gesamtanzahl der Stunden und die der einzelnen Fächer pro Schuljahr.	18	8
3	Die exakte Anzahl der Stunden nur für die Kernfächer und eine minimale und maximale Gesamtstundenzahl pro Woche.	9	8
4	Die exakte Anzahl der Stunden nur für die Kernfächer und eine minimale und maximale Gesamtstundenzahl pro Schuljahr.	12	8
5	Nur die Minimalanzahl der Stunden für die Kernfächer und eine minimale und maximale Gesamtstundenzahl pro Schuljahr.	10	8
6	Nur die minimale und maximale Gesamtstundenzahl pro Woche.	2	25
7	Nur die minimale und maximale Gesamtstundenzahl pro Schuljahr.	8	17

N (LP)=100, N(SL)=12

Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (0) nicht genannt bis (1) genannt.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Zwischen den Einschätzungen der Lehrpersonen sowie Schulleiterinnen und Schulleiter zeigen sich signifikante Unterschiede. Die Mehrheit der Lehrpersonen und ein Viertel der Schulleitungen befürwortet eine Festlegung der Gesamtanzahl der Stunden und die der einzelnen Fächer pro Woche durch den Kanton, also ein Festhalten an der bisherigen Regelung. Ein weiteres Viertel der Schulleitungen wünscht sich nur die Vorgabe der minimalen und maximalen Gesamtstundenzahl pro Woche, was hingegen nur 2% der Lehrpersonen als Handlungsoption sehen. 17% der Schulleitungen findet eine Festlegung der minimalen und maximalen Gesamtstundenzahl pro Schuljahr durch den Kanton sinnvoll, dies sehen hingegen nur 8% der Lehrpersonen so. 18% der Lehrpersonen bevorzugen die Vorgabe der Gesamtanzahl der Stunden und die der einzelnen Fächer pro Woche, während dies nur von 8% der Schulleitungen gewählt wird. Die anderen Varianten werden jeweils nur von ca. 10% der beiden Akteure als favorisiertes Zukunftsmodell erachtet (vgl. Tabelle 48).

Tabelle 49: Festlegung der Stundentafel innerhalb der Schule

Wer sollte Ihrer Meinung nach in der Schule über die Festlegung der Stundentafel entscheiden? <sup>1</sup>				
Akteure	der Schulrat	die Schulleitung	jede Lehrperson selbst	das Lehrpersonenteam
Lehrpersonen	5	35	10	31
Schulleitung	8	69	8	23

<sup>1</sup> Wenn ein Item von 2 bis 7 bei „Festlegung der Stundentafel“ genannt, Mehrfachantworten möglich

N (LP)=100, N(SL)=13

Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (0) nicht genannt bis (1) genannt.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Haben die Akteure sich für einen grösseren Gestaltungsfreiraum für die Schule im Rahmen der Stundentafel (d.h. einem Item von 2 bis 7 bei „Festlegung der Stundentafel“ zugestimmt) entschieden, so sieht ein Grossteil der Schulleitungen und etwas mehr als ein Drittel der Lehrpersonen die Verantwortung für die Ausgestaltung im Bereich der Schulleitung. 30% der Lehrpersonen und 23% der Schulleitungen halten hierfür das Lehrpersonenteam für zuständig. Eine Verantwortung auf der Ebene der einzelnen Lehrpersonen oder des Schulrats wird nur zu 5 bis 10% der beiden Akteursgruppen gesehen (vgl. Tabelle 49).

### Festlegung des Fächerangebots

Darüber hinaus sind die Lehrpersonen und die Schulleitungen zur Autonomie bei der Festlegung des Fächerangebots befragt worden. Das Fächerangebot wieder derzeit vom Kanton durch die Stundentafel geregelt.

Tabelle 50: Festlegung des Fächerangebots

Item	Der Kanton sollte:	Lehrpersonen	Schulleitung
1	Die exakte Anzahl der Fächer festlegen.	34	33
2	Die Kernfächer und mögliche Wahlfächer vorgeben.	51	50
3	Nur die Kernfächer festlegen.	15	17

N (LP)=100, N(SL)=12

Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (0) nicht genannt bis (1) genannt.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Die Hälfte der Lehrpersonen als auch die Hälfte der Schulleiterinnen und Schulleiter wünschen sich, dass der Kanton nur die Kernfächer und mögliche Wahlfächer vorgeben sollte. Je ein Drittel der beiden Akteursgruppen gibt an, dass der Kanton lieber die exakte Anzahl der Fächer festlegen sollte. Für die Variante, dass nur die Kernfächer festgelegt werden, haben sich 15% der Lehrpersonen und 17% der Schulleitungen entschieden (vgl. Tabelle 50). Zwischen den Meinungen der Lehrpersonen sowie den Schulleiterinnen und Schulleitern gibt es keine signifikanten Unterschiede.

Tabelle 51: Festlegung des Fächerangebots innerhalb der Schule

Wer sollte Ihrer Meinung nach in der Schule über die Festlegung des Fächerangebotes entscheiden? <sup>1</sup>			
Akteure	der Schulrat	die Schulleitung	das Lehrpersonenteam
Lehrpersonen	8	40	45
Schulleitung	15	62	31

<sup>1</sup> Wenn Item 2 oder 3 bei „Festlegung des Fächerangebots“ genannt, Mehrfachantworten möglich

N(SL)=13, N(LP)=144

Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (0) nicht genannt bis (1) genannt.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Wünschen sich die Lehrpersonen und Schulleitungen mehr schulische Autonomie im Bereich der Festlegung des Fächerangebots (d.h. Item 2 oder 3 bei „Festlegung des Fächerangebots“ zugestimmt), so findet die Mehrheit der Lehrpersonen, dass darüber „das Lehrpersonenteam“ entscheiden sollte, während nach der Mehrheit der Schulleitungen „die Schulleitung“ entscheiden sollte. Den „Schulrat“ als Entscheidungsträger sehen nur 8% der Lehrpersonen und 15% der Schulleitungen (vgl. Tabelle 51).

### Notengebung

Der Erziehungsrat hat festgelegt, dass in den Schulen des Kantons Uri die Sachkompetenz, d.h. „die Fähigkeit, das erforderliche Wissen und die notwendigen Fertigkeiten zur Bewältigung konkreter Aufgaben einzusetzen“ (Art. 2 Promotionsreglement) in allen Fächern beurteilt wird. Ein Eintrag im Zeugnis erfolgt im 1. und 2. Schuljahr durch „Lernziel erreicht“ oder „Lernziel nicht erreicht“. In den darauffolgenden Schuljahren werden Noten eingetragen. Bei heilpädagogischen Schulungsformen sind die erste Variante und/oder die zweite möglich. In den Fächern Religion, Bibel, Lebenskunde, Informatik und Tastaturschreiben sowie den Wahlfächern kann anstelle von Noten im Zeugnis „Lernziel erreicht“ oder „Lernziel nicht erreicht“ eingetragen werden. In allen anderen Fächern werden Noten erteilt.



Tabelle 52: Notengebung

In welchen Stufen Noten gegeben werden, sollte ... entscheiden.			
Akteure	der Kanton	der Schulrat	die Schule
Lehrpersonen	76	1	23
Schulleitung	75	0	25

Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (0) nicht genannt bis (1) genannt.

N(SL)=12, N(LP)=100

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Die Lehrpersonen und die Schulleitungen wurden im Bereich der schulischen Autonomie im Unterricht gefragt, ob ihrer Meinung nach der Kanton, der Schulrat oder die Schule darüber entscheiden soll, in welchen Stufen Noten gegeben werden. Drei Viertel der Lehrpersonen und der Schulleitungen gibt an, dass dies weiterhin in der Zuständigkeit und Verantwortung des Kantons bleiben sollte. Die Mehrheit der Befragten sieht somit in diesem Bereich keinen Änderungsbedarf. Etwa je ein Viertel glaubt, dass über die Notengebung die Schule entscheiden sollte. Der Schulrat hingegen stellt für die Schulleitungen keine Alternative dar und ist nur für 1% der Lehrpersonen eine Option (vgl. Tabelle 52). Zwischen den Einschätzungen der Lehrpersonen sowie Schulleiterinnen und Schulleitern gibt es keine signifikanten Unterschiede.

### Übergreifende Lerngruppen

Nach Beschluss des Landrats vom Kanton Uri können in der Primarstufe die Klassen in ein- bzw. mehrklassigen Abteilungen geführt werden. Die Arbeit in übergreifenden Lerngruppen ist den Lehrpersonen aufgrund der Methodenfreiheit freigestellt.

Tabelle 53: Übergreifende Lerngruppen

Ob in übergreifenden Lerngruppen (klassen-, jahrgangsübergreifend) gearbeitet wird, sollte ... entscheiden. <sup>1</sup>			
Akteure	der Kanton	der Schulrat	die Schule
Lehrpersonen	15	8	77
Schulleitung	0	17	83

N(SL)=12, N(LP)=98

Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (0) nicht genannt bis (1) genannt.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Die Lehrpersonen sowie die Schulleiterinnen und Schulleiter wurden ebenfalls gefragt, ob der Kanton, der Schulrat oder die Schule darüber entscheiden soll, inwiefern in übergreifenden Lerngruppen (klassen-, jahrgangsübergreifend) gearbeitet werden soll. Eine deutliche Mehrheit der Lehrpersonen sowie der Schulleiterinnen und Schulleiter sieht dies im Verantwortungsbereich der Schule. Der Schulrat wird von 17% der Schulleitungen und 8% der Lehrpersonen als Möglichkeit gesehen. Der Kanton wird von 15% der Lehrpersonen als Alternative gesehen, von den Schulleitungen hingegen gar nicht (vgl. Tabelle 53). Die Einschätzungen der Lehrpersonen sowie der Schulleiterinnen und Schulleiter unterscheiden sich nicht signifikant.

Tabelle 54: Übergreifende Lerngruppen innerhalb der Schule

Wer sollte Ihrer Meinung nach in der Schule darüber entscheiden, ob in übergreifenden Lerngruppen (klassen-, jahrgangsübergreifend) gearbeitet wird? <sup>1</sup>			
Akteure	die Schulleitung	jede Lehrperson selbst	das Lehrpersonenteam
Lehrpersonen	38	11	59
Schulleitung	69	8	39

<sup>1</sup> Wenn Item 3 bei „übergreifende Lerngruppen“ genannt, Mehrfachantworten möglich

N(LP)=144, N(SL)=13

Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (0) nicht genannt bis (1) genannt.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Während die Lehrpersonen sowie die Schulleiterinnen und Schulleiter die Entscheidung über die Bildung von übergreifenden Lerngruppen im Verantwortungsbereich der Schule sehen (d.h. Item 3 bei „übergreifende Lerngruppen“ zugestimmt), gehen 69% der Schulleitungen davon aus, dass diese Entscheidung innerhalb der Schule von ihnen selbst getroffen werden sollte. 39% von ihnen glaubt, dass das Lehrpersonenteam entscheiden sollte und nur 8%, dass dies die Sache jeder einzelnen Lehrperson selbst sei. Die Lehrpersonen sehen hingegen mit 59% das Lehrpersonenteam als hauptsächlichsten Entscheidungsträger gefolgt von der Schulleitung mit 38% und jede Lehrperson selbst mit 11% (vgl. Tabelle 54).

### Zeitrhythmus

Die derzeitige Regelung des Zeitrhythmus wird in einem Rundschreiben des Schulinspektorats festgehalten, wobei die Lehrpersonen von den Zeitvorgaben abweichen dürfen, jedoch die Zeitgefässe über einen längeren Zeitraum hinweg einhalten müssen.

Tabelle 55: Form des Zeitrhythmus

In welcher Form nutzen Sie die Freiräume im Bereich der flexiblen Gestaltung des Zeitrhythmus (Dauer der Lektionen, Abweichung vom 45 Minutentakt)? <sup>1</sup>	Lehrpersonen	Schulleitung
Zeitrhythmen im 60 Minutentakt	17	25
Zeitrhythmen im 90 Minutentakt	24	50
Blockunterricht (Vormittag bzw. Nachmittag)	31	13
Wochenplan	53	75

<sup>1</sup> Wenn ja bei Item „Zeitrhythmus“

N (LP)=144, N(SL)=13

Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (0) nicht genannt bis (1) genannt.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Weiter wurden die Lehrpersonen und die Schulleitungen gefragt, ob sie die Freiräume im Bereich der flexiblen Gestaltung des Zeitrhythmus nutzen. 57% der Lehrpersonen und 63% der Schulleitungen haben angegeben, dass sie die flexible Zeitgestaltung nutzen. Wenn die Akteure angeben, dass sie die flexible Zeitgestaltung nutzen, tun dies beide mehrheitlich in Form eines Wochenplans. Die Schulleiterinnen und Schulleiter nutzen in ihrer Unterrichtstätigkeit weiter die Zeitrhythmen im 90 Minutentakt, die Zeitrhythmen im 60 Minutentakt und den Blockunterricht. Die Lehrpersonen hingegen mehrheitlich den Blockunterricht, gefolgt von den Zeitrhythmen im 90 Minutentakt und den Zeitrhythmen im 60 Minutentakt (vgl. Tabelle 55).

Die Lehrpersonen und Schulleitungen haben eine differenzierte Wahrnehmung, was die gewünschten Handlungsfreiräume und Verantwortlichkeiten zwischen Kanton und Schule im Bereich Unterricht betrifft. Je zentraler die Elemente für die direkte Gestaltung des Unterrichts sind, desto stärker wird eine Verlagerung auf die Ebene der Schule und der einzelnen Lehrpersonen verlangt. Dagegen sollen Elemente, die einen zentralen Handlungsrahmen darstellen, im Verantwortungsbereich des Kantons bleiben. Möglicher Handlungsbedarf besteht vor allem in den Bereichen Lehrmittelfreiheit und Arbeit in übergreifenden Lerngruppen.

### 4.4.3 Derzeitige und zukünftige Formen der Kooperation zwischen Schulen

Die Ergebnisse der ersten Erhebung zur Kooperation mit anderen Schulen im Kanton haben gezeigt, dass diese noch relativ gering ausgeprägt ist. Gleichzeitig wird die Kooperation zwischen Schulen als eher positiv für die Qualität der schulischen Arbeit von den Lehrpersonen eingeschätzt (vgl. Kapitel 4.3). Aufgrund dieser Einschätzungen der Lehrpersonen sowie wissenschaftlicher Erkenntnisse zum positiven Effekt von Kooperation zwischen Schulen, wurden die Lehrpersonen in der zweiten Erhebung gefragt, wie sie sich eine zukünftige Kooperation ihrer Schule mit anderen Schulen sowie ausserschulischen Akteuren vorstellen (Fussangel, Gräsel 2008, Krebs & Prenzel, 2008, Prüss, Brandt, Burovka & Richter, 2006). Für einen Abgleich dieser zukünftigen Kooperation mit der derzeitig praktizierten Kooperation wurden die Schulleiterinnen und Schulleiter nach diesem Aspekt befragt.

Tabelle 56: Intensität der Kooperation mit anderen Schulen

Intensität der Kooperation mit anderen Schulen		MW	SD	N	d
Intensität der Kooperation mit den weiterführenden Schulen.	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	2,81	0,403	16	n.s.
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	3,05	0,622	114	
Intensität der Kooperation mit den Kindergärten, von denen Kinder an die Schule wechseln.	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	3,27	1,099	15	n.s.
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	3,06	0,859	113	
Intensität der Kooperation mit Schulen der gleichen Schulform.	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	2,90	0,775	16	n.s.
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	2,75	0,579	114	
Intensität der Kooperation mit Schulen anderer Schulformen.	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	2,19	0,655	16	0,53
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	2,53	0,641	114	

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) nie, (2) selten, (3) manchmal bis (4) häufig.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Nach Einschätzungen der Lehrpersonen wird ein Austausch mit anderen Schulen allgemein gewünscht. Von den Lehrpersonen sowie den Schulleiterinnen und Schulleitern wird vor allem eine Kooperation mit den weiterführenden Schulen (Primarschule – Sekundarstufe 1 und Sekundarstufe 1 – Sekundarstufe 2), mit den Kindergärten und mit den Schulen der gleichen Schulform gewünscht. Die Kooperation befindet sich von der Intensität auf dem Niveau gelegentlich bzw. manchmal. Zwischen den Einschätzungen der derzeitigen Kooperation durch die Schulleitung und der zukünftig gewünschten von Seiten der Lehrpersonen bestehen bei der Intensität der Kooperation mit den drei genannten Kooperationspartnern keine signifikanten Unterschiede. Eine nur etwas niedrigere Intensität wünschen sich die Lehrkräfte im Austausch mit Schulen anderer Schulformen. Hier liegt die derzeitige Intensität der Kooperation mit Schulen anderer Schulformen nach Angabe der Schulleiterinnen und Schulleiter signifikant unterhalb der zukünftig gewünschten. Die Effektstärke ist als mittel zu interpretieren ( $d=,53$ ) (vgl. Tabelle 56).

Tabelle 57: Ebene der Kooperation

Ebene der Kooperation		MW	SD	N	d
Einzelnen Lehrpersonen	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	3,25	0,577	16	n.s.
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	2,98	0,567	113	
Schulleitungen untereinander	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	3,47	0,743	15	n.s.
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	3,45	0,629	111	
Fachgruppen oder Jahrgangsteams	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	2,44	0,814	16	0,66
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	2,90	0,671	112	
Arbeitsgruppen (z.B. zum Schulprogramm, Leitbild, etc.)	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	2,06	0,929	16	0,86
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	2,68	0,682	114	

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) nie, (2) selten, (3) manchmal bis (4) häufig.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Bei der Gestaltung von Kooperation zwischen Schulen stellt sich nicht nur die Frage, mit Schulen welcher Schulform kooperiert wird, sondern auch, welche schulischen Akteursgruppen und Akteure an einer solchen Kooperation beteiligt sind bzw. sein sollten. Nach Einschätzung der Lehrpersonen ist eine Kooperation auf allen Ebenen erstrebenswert. Am häufigsten wird von ihnen eine Kooperation der Schulleitungen untereinander gewünscht, gefolgt von einer Kooperation auf der Ebene der einzelnen Lehrpersonen, auf der Ebene der Fachgruppen oder Jahrgangsteams und auf der Ebene von Arbeitsgruppen.

Nach Angaben der Schulleiterinnen und Schulleiter erfolgt eine Kooperation auf der Ebene der Schulleitungen untereinander bereits häufig und etwas weniger häufig auf der Ebene der einzelnen Lehrpersonen. Die Einschätzungen zwischen der derzeitigen und zukünftigen Kooperation unterscheiden sich nicht signifikant.

Eine Kooperation mit anderen Schulen auf der Ebene von Fachgruppen oder Jahrgangsteams findet nach Einschätzungen der Schulleiterinnen und Schulleiter manchmal statt. Hier unterscheiden sich die Einschätzungen zwischen der derzeitigen Kooperationsintensität nach Angabe der Schulleitungen und der zukünftig gewünschten nach Angaben der Lehrperson signifikant mit einer mittleren Effektstärke von  $d=0,66$ . Nach Angabe der Schulleiterinnen und Schulleitern erfolgt eine Kooperation mit anderen Schulen auf der Ebene von Arbeitsgruppen eher selten, diese Intensität ist signifikant geringer, als sich dies die Lehrpersonen vorstellen ( $d=0,86$ ). Mit einem Wert von  $SD=0,929$  ist die Standardabweichung bei der Einschätzung der Schulleitungen relativ gross, demzufolge gibt es nach deren Ansicht deutliche Unterschiede in der Kooperationsintensität zwischen den Schulen (vgl. Tabelle 57).

Tabelle 58: Themenbereiche einer zukünftigen Kooperation mit anderen Schulen

Themenbereiche einer zukünftigen Kooperation mit anderen Schulen		MW	SD	N	d
Allgemeiner Austausch von Erfahrungen	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	2,75	0,856	16	n.s.
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	3,00	0,785	113	
Umsetzung von kantonalen Neuerungen (z.B. Erstellung des Schulprogramms/der Jahresberichte, Umgang mit Heterogenität, Einführung neuer Lehrpläne)	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	2,44	0,964	16	0,74
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	3,04	0,778	113	
Austausch von Unterrichtsmaterialien, -konzepten	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	2,31	0,793	16	1,13
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	3,13	0,713	113	
Lösung von gemeinsamen Problemen (z.B. Gewalt in der Schule, Disziplin, ineffiziente Sitzungen)	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	2,25	0,856	16	0,92
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	3,00	0,807	113	
Gemeinsame Schulprojekte (z.B. Gesundheitsförderung)	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	2,06	0,574	16	0,91
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	2,75	0,777	112	
Gegenseitige Hospitationen im Unterricht	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	2,06	1,063	16	0,60
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	2,60	0,870	114	
Unterrichtsentwicklung (fach- und methodenbezogen)	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	1,94	0,680	16	0,98
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	2,68	0,763	111	
Bearbeitung von gemeinsamen Themen (z.B. individuelle Förderung, Teamteaching)	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	1,88	0,957	16	1,00
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	2,67	0,761	113	
Gemeinsame Unterrichtsangebote (z.B. Sprachangebote/Naturwissenschaft)	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	1,69	0,873	16	0,76
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	2,32	0,819	112	

Gemeinsame Sportangebote	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	1,67	0,900	15	1,07
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	2,66	0,920	114	

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) nie, (2) selten, (3) manchmal bis (4) häufig.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Die Entscheidung, welche Akteure auf schulischer Ebene an der Kooperation zwischen Schulen beteiligt sind, ist vor allem auch eine Frage der Themen und Inhalte der Kooperation. Bei einer Zusammenarbeit im Bereich der Unterrichtsentwicklung sind vor allem Fachgruppen und Jahrgangsteams gefragt, während bei Schulentwicklungsprojekten eher die Schulleitungen und Arbeitsgruppen involviert sind.

Oft steht am Anfang einer Kooperation zunächst ein allgemeiner Austausch von Erfahrungen im Bereich Schule und Unterricht. Ein solcher Austausch wird von den Lehrpersonen zukünftig mit einer eher häufigen Intensität gewünscht. Die Schulleiterinnen und Schulleiter geben an, dass ein solcher Austausch etwas seltener stattfindet, dieser Unterschied ist allerdings statistisch nicht bedeutsam. Bei allen anderen Themenbereichen gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen der derzeitigen und zukünftigen Kooperationsintensität.

Die Mehrheit der Lehrpersonen betrachtet eine zukünftige Kooperation bei der Umsetzung von kantonalen Neuerungen auf einem Niveau von „manchmal“ für sinnvoll. Die derzeitige Kooperationshäufigkeit ist signifikant niedriger ( $d=0,74$ ). Allerdings deutet auch hier die relativ grosse Standardabweichung ( $SD=0,964$ ) bei der Angabe der Schulleitungen auf Unterschiede in der Kooperationsintensität bei der Umsetzung von kantonalen Neuerungen zwischen den Schulen hin.

Die Schulleitungen sehen die Intensität der derzeitigen Kooperation mit anderen Schulen in Bezug auf den Austausch von Unterrichtsmaterialien und -konzepten deutlich geringer, als dies von den Lehrpersonen als sinnvoll erachtet wird ( $d=1,13$ ). Ebenfalls deutlich unterscheiden sich die derzeitige und zukünftige Praxis in Bezug auf die Kooperation zur Lösung von gemeinsamen Problemen ( $d=0,92$ ) und bei gemeinsamen Schulprojekten ( $d=0,91$ ). Die Schulleitungen geben an, dass derzeit eher selten eine Kooperation in Bezug auf die Lösung von gemeinsamen Problemen stattfindet, während die Lehrpersonen dies für die Zukunft stärker wünschen. Ähnliches gilt für die Kooperation im Bereich gemeinsamer Schulprojekte.

Im Bereich der gegenseitigen Hospitationen im Unterricht wird von den Lehrpersonen zukünftig eine eher geringere Intensität angestrebt als in den anderen Inhaltsbereichen. Nach Angaben der Schulleitungen wird dies auch eher selten praktiziert. Allerdings ist die Streuung mit einer Standardabweichung von ( $SD=1,063$ ) sehr gross. Auch hier ist davon auszugehen, dass die Intensität einer Kooperation in Form von Unterrichtshospitationen in den Schulen unterschiedlich hoch ist. Die Häufigkeit der derzeitigen Kooperation bei Unterrichtshospitation ist signifikant niedriger, als dies die Lehrpersonen zukünftig als sinnvoll erachten ( $d=0,60$ ).

Die Kooperation im Bereich Unterrichtsentwicklung wird von den Lehrpersonen signifikant häufiger gewünscht, als dies die Schulleitungen derzeit mit selten einschätzen ( $d=0,98$ ). Dies gilt auch für die Kooperation bei der Bearbeitung von gemeinsamen Themen ( $d=1,00$ ) und der Kooperation im Rahmen gemeinsamer Unterrichtsangebote ( $d=0,76$ ) und im Rahmen gemeinsamer Sportangebote ( $d=1,07$ ) (vgl. Tabelle 58).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Lehrpersonen eine konkrete Kooperation mit anderen Schulen vor allem im Rahmen der Lösung von gemeinsamen Problemen, der Umsetzung kantonalen Neuerungen, eines Erfahrungsaustausches und des Austausches von Unterrichtsmaterialien und Unterrichtskonzepten präferieren. Dies erfolgt nach Einschätzungen der Schulleitungen bereits bei allen Bereichen, allerdings in unterschiedlichem und geringerem Ausmass, als dies von den Lehrpersonen für die Zukunft gewünscht wird.

Tabelle 59: Form der Kooperation

Form der Kooperation		MW	SD	N	d
Schulnetzwerke	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	2,14	1,231	14	1,28
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	3,22	0,779	111	
Patenschaften	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	1,81	0,750	16	0,73
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	2,34	0,723	109	
Schulübergreifende Arbeitsgruppen	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	1,86	0,885	16	1,18
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	2,69	0,672	112	
Runde Tische	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	1,93	0,799	15	0,93
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	2,58	0,682	110	
Vorträge mit anschliessender Diskussion	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	2,19	0,834	16	n.s.
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	2,51	0,763	110	
Fort- und Weiterbildungen	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	3,25	0,577	16	n.s.
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	3,28	0,647	112	
Pädagogische Tage	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	2,06	0,998	16	1,09
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	2,94	0,774	112	
Informeller Austausch	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	2,69	0,873	16	n.s.
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	2,85	0,724	107	

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) nie, (2) selten, (3) manchmal bis (4) häufig.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Für die zukünftige Gestaltung von Kooperation zwischen Schulen und vor allem für eine adäquate Unterstützung einer solchen Kooperation von kantonaler Seite ist es von Belang, in welcher Form eine solche Kooperation stattfinden sollte.

Nach Meinung der Lehrpersonen wird eine Kooperation mit anderen Schulen mehrheitlich vor allem in Form von Fort- und Weiterbildungen, Schulnetzwerken, pädagogischen Tagen sowie im Rahmen eines informellen Austausches gewünscht (vgl. Tabelle 59). Die weiteren Formen der Kooperation werden zwar ebenfalls als sinnvoll erachtet jedoch in einem geringeren Ausmass.

Nach Einschätzungen der Schulleiterinnen und Schulleiter erfolgt eine Kooperation mit anderen Schulen am häufigsten in Form von Fort- und Weiterbildungen sowie im Rahmen eines informellen Austausches. Dies sind auch die beiden Kooperationsformen, in denen es keine signifikanten Unterschiede zwischen derzeitiger und zukünftiger Praxis gibt. Die grösste Diskrepanz dagegen zeigt sich bei der Kooperationsform der Schulnetzwerke ( $d=1,28$ ), schulübergreifende Arbeitsgruppen ( $d=1,18$ ) und pädagogische Tage ( $d=1,09$ ). Die Mittelwertsunterschiede sind als grosse Effektstärken zu interpretieren. Eine zukünftig vermehrte Kooperation wünschen sich die Lehrpersonen auch in Form von Runden Tischen und Patenschaften.

Über eine institutionalisierte Kooperation zwischen Schulen hinaus kooperieren viele Lehrpersonen auf einer informellen Ebene mit Lehrpersonen von anderen Schulen, die sie über ihr privates Umfeld im Rahmen von Studium und Weiterbildungen oder im Rahmen ihrer Tätigkeit an anderen Schulen kennengelernt haben. In Bezug auf einen möglichen Ausbau einer institutionalisierten Kooperation können solche informelle Kontakte ein guter Anknüpfungspunkt und eine gute Ausgangsbasis darstellen, um die bestehende Kooperation auf die Schule auszuweiten.

Ein Grossteil der Lehrpersonen (83%) gibt an, dass sie auf persönlicher Ebene mit Lehrpersonen von anderen Schulen kooperieren. Von der Intensität her findet eine solche informelle Kooperation durchschnittlich vierteljährlich statt (vgl. Tabelle 60).

Tabelle 60: Häufigkeit der informellen Kooperation mit Lehrpersonen

Häufigkeit der informellen Kooperation mit Lehrpersonen von anderen Schulen	MW	SD	N
Lehrpersonen	2,30	0,991	120

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) halbjährlich, (2) vierteljährlich, (3) monatlich bis (4) wöchentlich.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Gegenstand der Kooperation ist zumeist der Austausch gegenseitiger Unterrichtsmaterialien, gefolgt von Diskussionen über die Lernentwicklungen einzelner Schülerinnen und Schüler. Eher selten werden dagegen gemeinsame Unterrichtseinheiten erarbeitet, Lehr- und Lernmaterial erstellt oder gemeinsame schulhausübergreifende Aktivitäten geplant (vgl. Tabelle 61). Bis auf den Aspekt des Austauschs von Unterrichtsmaterialien ist die Intensität, in der die Themen bearbeitet werden, zwischen den Lehrpersonen recht gross.

Tabelle: 61 Wenn ein Treffen einer informellen Kooperation mit Lehrpersonen stattfindet, ...

Wenn ein Treffen einer informellen Kooperation mit Lehrpersonen stattfindet...	Akteure	MW	SD	N
...wird gegenseitig Unterrichtsmaterial ausgetauscht.	LP	3,08	0,77	97
...werden gemeinsam Unterrichtseinheiten erarbeitet.	LP	2,40	1,04	97
...wird gemeinsam Lehr- und Lernmaterial erstellt.	LP	2,27	0,99	96
...steht die Verbesserung des Schülerlernens im Fokus.	LP	2,79	0,96	96
...wird über die Lernentwicklungen einzelner Schülerinnen und Schüler diskutiert.	LP	2,80	1,08	97
...werden gemeinsame schulhausübergreifende Aktivitäten geplant.	LP	1,67	0,76	95

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) nie, (2) selten, (3) manchmal bis (4) häufig.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Da Lehrpersonen nicht nur den pädagogischen Bezug zur Schule sowie zu den Schülerinnen und Schülern haben, sondern auch zu ihren Unterrichtsfächern, kann eine Kooperation mit Fachleuten aus Praxis oder Wissenschaft für die Gestaltung des Unterrichts hilfreich sein. Tatsächlich gibt etwas mehr als die Hälfte der Lehrpersonen (54%) an, dass sie auf persönlicher Ebene mit Fachleuten, unabhängig von den Kooperationsbeziehungen an ihrer Schule, kooperieren (vgl. Tabelle 62).

Tabelle 62: Häufigkeit der informellen Kooperation mit Fachleuten

Häufigkeit der informellen Kooperation mit Fachleuten	MW	SD	N
Lehrpersonen	2,03	0,948	117

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) halbjährlich, (2) vierteljährlich, (3) monatlich bis (4) wöchentlich.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Eine solche Kooperation findet durchschnittlich vierteljährlich statt und bezieht sich am häufigsten auf die Beratung zu Fachthemen. Etwas seltener findet eine Kooperation in Bezug auf Exkursionen mit Schülerinnen und Schülern sowie Besuche im Unterricht statt. Das Schreiben von gemeinsamen Veröffentlichungen wird am seltensten genannt (vgl. Tabelle 63).

Tabelle 63: Kooperation in Bezug auf...

Diese Kooperation bezieht sich auf...	Beteiligte Akteure	MW	SD	N
...Beratung zu Fachthemen.	LP	3,03	0,79	62
...Exkursionen mit Schülerinnen und Schülern.	LP	2,05	0,83	60
...Besuche im Schulunterricht (z.B. Referate, Diskussionsrunden).	LP	2,00	0,83	61
...das Schreiben von gemeinsamen Veröffentlichungen.	LP	1,47	0,70	61

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) nie, (2) selten, (3) manchmal bis (4) häufig.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

In der Diskussion um eine Öffnung der Schule wird die Schule nicht als „reine“ Lehr- und Lernanstalt verstanden, sondern als ein Ort, an dem Schülerinnen und Schülern vielfältige Lern- aber auch Erfahrungsanlässe geboten werden. Hierbei wird versucht, einer Reduzierung der Schule auf die Vermittlung von Lerninhalten zugunsten eines umfassenderen Bildungsauftrages entgegenzuwirken. Um den Schülerinnen und Schülern solche vielfältige Lern- aber auch Erfahrungsanlässe zu ermöglichen, bedarf es einer Kooperation der Schule mit anderen ausserschulischen Akteuren im Kanton und in der Region (vgl. Behr-Heintze & Lipski 2005, Brandt 2009).



Tabelle 64: Häufigkeit der Kooperation mit ausserschulischen Akteuren

Häufigkeit der Kooperation mit ausserschulischen Akteuren		MW	SD	N	d
Musikschulen	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	2,88	0,619	16	n.s.
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	2,92	0,629	113	
gemeindliche Stellen	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	2,75	0,683	16	n.s.
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	2,47	0,672	111	
Universitäten und Hochschulen	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	2,75	1,00	16	0,63
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	2,19	0,865	112	
Andere kulturelle Einrichtungen	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	2,60	0,737	15	n.s.
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	2,77	0,587	109	
Sportvereine	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	2,53	0,640	15	n.s.
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	2,68	0,685	113	
soziale Verbände/Einrichtungen	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	2,50	0,817	16	n.s.
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	2,59	0,679	111	
Betriebe und Unternehmen	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	2,63	0,89	16	n.s.
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	2,30	0,59	111	
Jugendamt	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	2,31	0,704	16	n.s.
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	2,47	0,711	111	
Polizei	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	2,19	0,655	16	0,55
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	2,52	0,584	113	
Kirchen	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	2,07	0,730	14	n.s.
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	2,42	0,755	112	
Jugendfreizeitcentern	Derzeitig (nach Angabe der Schulleitungen)	2,00	1,095	16	0,61
	Zukünftig gewünscht (nach Angabe Lehrpersonen)	2,50	0,773	111	

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) nie, (2) selten, (3) manchmal bis (4) häufig.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Die Uner Volksschulen verfügen bereits über zahlreiche Kooperationen mit ausserschulischen Akteuren und Einrichtungen (vgl. Tabelle 64). Am häufigsten kooperieren die Schulen nach Angabe der Schulleitungen mit Musikschulen, gemeindlichen Stellen, Universitäten und Hochschulen, anderen kulturellen Einrichtungen und Betrieben sowie Unternehmen. Dabei wünschen die Lehrpersonen eine vermehrte Kooperation lediglich mit der Polizei und mit Jugendfreizeitstätten. Mit Universitäten und Hochschulen wird nach Angaben der Schulleitungen sogar intensiver kooperiert, als die Lehrpersonen es fordern.

Die Erfahrungen aus verschiedenen Projekten zur Kooperation zwischen Schulen (z.B. Schulen im Team, Netzwerk Erfurter Schulen, INIS, Chemie im Kontext,) zeigen, dass eine solche die Unterrichtsentwicklung und die Entwicklung sowie Umsetzung neuer Konzepte und Innovationen fördern kann (vgl. Berkemeyer, Bos, Manitus, Müthing, 2008, Fußangel, Gräsel 2008, Dederling, 2007). Doch zeigen viele dieser Projekte, dass der Erfolg solcher Kooperation nicht nur von der Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit der schulischen Akteure abhängt, sondern auch davon; inwieweit diese eine professionelle Unterstützung bei der Gestaltung dieser Kooperation erhalten. Aus diesem Grund wurden die Lehrpersonen und Schulleitung mittels einer Skala befragt, inwieweit der Kanton über Rahmenbedingen verfügt, die eine Kooperation zwischen Schulen fördern.

Die Skala enthält folgende Aspekte:

- Inwieweit es im Kanton Personen/Gremien gibt, die die regionale Zusammenarbeit im Schulbereich fördern und voranbringen.
- Inwieweit die vorhandenen regionalen Strukturen gut geeignet sind, um eine regionale Zusammenarbeit und Vernetzung im Schulbereich voranzubringen.
- Inwieweit es aktive, unterstützende Partner im Kanton (z.B. Wirtschaftsvereinigungen, Stiftungen, Organisationen auf Gemeindeebene) gibt.

Tabelle 65: Skala Kooperation im Kanton

Kooperation im Kanton	MW	SD	N
förderliche Rahmenbedingungen für eine regionale Kooperation im Schulbereich	2,26	0,621	128
In unserem Kanton ist bekannt, wer im Schulbereich für welche Angelegenheiten zuständig ist.	2,70	0,780	127

Die Antwortkategorien der verwendeten Skala reichen von (1) nie, (2) selten, (3) manchmal bis (4) häufig.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Nach Einschätzungen der Lehrpersonen und Schulleitungen trifft es eher nicht zu, dass der Kanton über förderliche Rahmenbedingungen für die Kooperation zwischen Schulen verfügt. Darüber hinaus wurden die Lehrpersonen und Schulleitungen gefragt, ob bekannt ist, wer für welche Dinge im Schulbereich zuständig ist. Dies trifft insgesamt eher zu (vgl. Tabelle 65). Für die Schulleitungen ( $MW_{SL}=2,94$ ) sind die Zuständigkeiten klarer als für die Lehrpersonen ( $MW_{LP}=2,67$ ). Die Unterschiede in den Einschätzungen bewegen sich im Rahmen von kleinen Effektstärken ( $d=.34$ ).

#### 4.4.4 Beteiligung der Eltern in der Schule

Die Lehrpersonen haben in der 1. Erhebung überwiegend angegeben, dass ihre Arbeit von den Eltern kritisch hinterfragt wird und sie dies auch mehrheitlich als positiv für die Qualität der schulischen Arbeit erleben. Allerdings gibt ein Grossteil der Lehrpersonen an, dass sich nur wenige Eltern aktiv am Schulleben beteiligen. Dies wird von den Lehrpersonen als eher negativ für die Qualität der schulischen Arbeit empfunden. Aus diesem Grund wurden die Lehrpersonen befragt, in welchen Bereichen eine Zusammenarbeit mit den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler stattfindet und wo sie sich zukünftig eine vermehrte Zusammenarbeit mit den Eltern an ihrer Schule wünschen.

Tabelle 66: Engagement der Eltern I

In welchen Bereichen sind die Eltern der Schülerinnen und Schüler aktiv beteiligt?	So war es bisher:			Die Beteiligung sollte zukünftig... sein:		
	MW	SD	N	MW	SD	N
Freizeitbereich	2,41	0,960	113	0,22	0,550	109
Schulreisen, Feste	2,53	0,787	115	0,12	0,425	113
Lehrplanarbeit	1,70	0,737	116	0,15	0,488	112
Unterricht/Förderunterricht	1,86	0,754	113	0,16	0,532	111
Hausaufgabenbetreuung	2,36	0,837	112	0,50	0,520	110
Absprachen zur individuellen Förderung der Kinder im Elternhaus	2,87	0,826	117	0,40	0,526	115
Zusammenarbeit bei erzieherischen Fragen	2,58	0,771	117	0,55	0,534	114
Festlegung der schulischen Ziele	1,94	0,813	117	0,17	0,516	113
Im Rahmen von Elternvertretern, die mit Lehrpersonen und der Schulleitung über wichtige Entscheidungen der Schule mitentscheiden	1,50	0,684	112	0,37	0,588	109

Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu bzw. von (-1) niedriger, (0) wie bisher bis (1) höher.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Derzeitig findet eine Zusammenarbeit der Lehrpersonen mit den Eltern vor allem in den Bereichen Absprachen zur individuellen Förderung der Kinder im Elternhaus, Zusammenarbeit bei erzieherischen Fragen, Schulreisen, Feste, Freizeit sowie Hausaufgabenbetreuung statt. Eher weniger beteiligt sind Eltern bei spezifischen schulischen Themen wie der Festlegung der schulischen Ziele, beim Unterricht bzw. Förderunterricht und der Lehrplanarbeit. Noch weniger werden sie an wichtigen Entscheidungen der Schule beteiligt.

In keinem der Bereiche wird von den Lehrpersonen eine niedrigere Beteiligung der Eltern gewünscht. Eine höhere Beteiligung wird vor allem bei der Zusammenarbeit in erzieherischen Fragen, der Hausaufgabenbetreuung, bei Absprachen zur individuellen Förderung der Kinder im Elternhaus sowie im Rahmen von Elternvertretern gewünscht. In den restlichen Bereichen wird ebenfalls eine höhere Beteiligung der Eltern gewünscht, jedoch in einem geringeren Ausmass (vgl. Tabelle 66).

Tabelle 67: Engagement der Eltern II

Auf wie viele Eltern treffen die folgenden Aussagen zu?	MW	SD	N
Sie kommen zu Schulveranstaltungen.	2,87	0,939	118
Sie kommen zu Elternabenden.	3,69	0,531	118
Sie kommen zu Elterngesprächen.	3,91	0,361	117

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) 0- 25%, (2) 26- 50%, (3) 51-75% bis (4) 76- 100%.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Darüber hinaus wurden die Lehrpersonen gefragt, wie viel Prozent der Eltern Schulveranstaltungen, Elternabende und Elterngespräche besuchen. Elterngespräche werden nahezu von 76-100% der Eltern besucht. Der Wert der Teilnahme an Elternabenden liegt nur etwas niedriger. Beim Besuch von Schulveranstaltungen liegt der Wert ungefähr im Bereich zwischen 51 und 75%. Allerdings ist die Streuung hier relativ hoch, so dass dies wohl nicht für alle Eltern zutrifft (vgl. Tabelle 67). Die Oberstufenlehrpersonen schätzen die Teilnahme der Eltern an Schulveranstaltungen signifikant tiefer ein als Primarschul- und Kindergartenlehrpersonen.

Tabelle 68: Engagement der Eltern III

Engagement der Eltern	MW	SD	N
Die Eltern nehmen von sich aus Kontakt auf, um sich nach ihrem Kind zu erkundigen.	2,34	0,682	111
Die Eltern melden sich nur, wenn ihr Kind schulische Probleme hat.	3,18	0,579	118
Die Eltern melden sich nur, wenn ich sie dazu auffordere.	2,55	0,771	117

Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Neben der Beteiligungsquote stellt sich die Frage, inwiefern Eltern von sich aus den Kontakt zu den Lehrpersonen suchen oder ob sie eher passiv darauf warten, von den Lehrpersonen eingeladen zu werden. Nach Einschätzungen der Lehrpersonen trifft es eher nicht zu, dass Eltern von sich aus Kontakt aufnehmen, um sich nach ihrem Kind zu erkundigen. Der Mittelwert des Items „Die Eltern melden sich nur, wenn ich sie dazu auffordere“ liegt leicht oberhalb des theoretischen Mittelwerts von 2,50. D.h., dass sich ein Teil der Eltern eher nur bei einer Aufforderung durch die Lehrperson meldet, es jedoch auch Eltern gibt, die auch selbst aktiv werden. Eltern melden sich von sich aus vor allem, wenn ihr Kind schulische Probleme hat (vgl. Tabelle 68).

#### 4.4.5 Strategien zur Optimierung von Entscheidungsprozessen in der Schule

Die Schul- und Gemeinderäte haben in der 1. Erhebung übereinstimmend geäußert, dass die Finanzmittel für die Schulen vom Kanton und von den Gemeinden knapp bemessen sind. Zusätzlich äussert ein Grossteil der Schulleitungen, Schul- und Gemeinderäte, dass die Gemeinden kaum finanzielle Spielräume bei der Festlegung des Schulbudgets besitzen. Auch der Kanton verfügt nur über geringe Spielräume der Mittelvergabe. Aus diesem Grund stellt sich bei geringen finanziellen Spielräumen die Frage, inwieweit diese Mittel möglichst sinnvoll bzw. effizient ausgegeben werden. Eine Strategie, Mittel sinnvoll bzw. effizient einzusetzen, ist, die Entscheidung für die Verwendung der Mittel möglichst nach rationalen Kriterien zu treffen. Auf der Ebene der Schule bedeutet dies, solche Kriterien bei der Entscheidung über die Einführung von Neuerungen zu berücksichtigen.

Der Grad der Rationalität der Entscheidungsfindung kann nach Schimank (2005) nicht direkt beeinflusst werden. Jedoch kann durch bestimmte Strategien die Wahrscheinlichkeit erhöht werden, dass Entscheidungen rationaler gefällt werden. Nach Schimank (2005) gibt es vier solche Strategien, die im Folgenden dargestellt werden:

##### 1. Aktive Problemsondierung

Die erste Strategie „aktive Problemsondierung“ zielt auf die Analyse und Bearbeitung aktueller und zukünftig auftretender Probleme. Dies soll mit Hilfe von verschiedenen Verfahren ermöglicht werden. Bei der „Nutzung externer Rationalität“ wird versucht, die Wahrscheinlichkeit von Rationalität dadurch zu erhöhen, dass auf die Expertise ausserhalb der Organisation zurückgegriffen wird. Dies kann z.B. in Form von Beratung durch externe Fachstellen oder durch die Rezeption von Konzepten der Schul- und Unterrichtsforschung erfolgen. Das Verfahren der „internen Rationalität von Entscheidungshandlung“ bezieht sich hingegen auf die interne Beschaffung von Informationen, also inwieweit die Expertise in der Organisation zur Entscheidungsfindung genutzt wird, z.B. dass alle Lehrpersonen die Möglichkeit haben, ihr Wissen einzubringen oder die Ergebnisse einer internen Evaluation genutzt werden. Beim Verfahren „Kreativität“ geht es darum, durch didaktische Konzepte über kreative Methoden zu Ideen und Lösungen zu kommen, die sich meist ausserhalb des Möglichkeitshorizonts befinden, wie z.B. Zukunftswerkstätten.

##### 2. Mehrheitsentscheidungen und Empathie

Stellen Akteure bei einem Entscheidungsprozess ihre eigenen Interessen in den Vordergrund, kann dies auf dem Weg zu einer Mehrheitsentscheidung zwischen den Akteuren zu Problemen führen. Die zweite Strategie „Mehrheitsentscheidungen und Empathie“ fokussiert deshalb im Besonderen darauf, dass die an der Entscheidung beteiligten Akteure ihre persönlichen Interessen zugunsten der übergeordneten Interessen der Organisation hinten anstellen. Also eine Entscheidung getroffen wird,

die der Sache selbst am dienlichsten ist. Darüber hinaus gilt es aber auch innerhalb der Organisation einen Ausgleich zwischen verschiedenen Meinungsgruppen und Interessenvertretern zu erreichen.

Die dritte Strategie „Mixed Scanning“ versucht die Wahrscheinlichkeit von Rationalität dadurch zu erhöhen, dass Entscheidungen schrittweise festgelegt werden. Dies ermöglicht, dass auf dem Weg zur Entscheidungsfindung zuerst nur allgemeine Grundsatzentscheidungen gefällt werden und erst in einem späteren Schritt, wenn mehr Informationen zur Verfügung stehen, weitere Details festgelegt werden. Die Idee dahinter ist, dass bei einem Entscheidungsprozess zu früh gefällte Detailentscheidungen ohne hinreichende Informationen den Prozess behindern.

Die vierte Strategie „Something better“ will die Wahrscheinlichkeit von Rationalität über die Suche nach alternativen Lösungsansätzen erhöhen. Dies bedeutet, dass sich die Akteure genügend Zeit lassen für die Suche nach geeigneten anderen Möglichkeiten und nicht die erstbeste Idee umsetzen (vgl. Berkemeyer, 2008).

Dieses Modell von Schimank wurde um eine weitere Strategie, die der „systematischen Planung und Überprüfung von Innovationen“, erweitert. Diese Strategie setzt etwas später als die anderen vier Strategien an, also wenn bereits eine Entscheidung getroffen worden ist. Ziel ist es, die Wahrscheinlichkeit des rationalen Handelns bei der Umsetzung dieser Entscheidung in eine konkrete Innovation zu erhöhen. Dies kann z.B. durch die detaillierte Erstellung eines Konzepts oder einer genauen Kostenkalkulation erfolgen. Darüber hinaus geht es bei der Strategie darum, die Umsetzung der Innovation in Bezug auf ihre Zielerfüllung und ihren Erfolg zu reflektieren. Dies kann z.B. durch die Erstellung eines Berichts oder durch die Evaluation der Innovation erfolgen.

Auf Basis dieses theoretischen Modells wurden die Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulräte zu jeder Strategie mittels verschiedenen Items befragt. Anschliessend wurde aus den Items zu jeder Strategie ein Indexwert gebildet. Dieser Indexwert berechnet sich als Mittelwert der zugehörigen Items. Eine hohe Ausprägung des Werts steht für eine hohe Nutzung der Strategie in der Schule.

Die Lehrpersonen (LP) und Schulleitungen (SL) wurden jeweils gefragt, inwiefern die Schulen diese Strategien nutzen, während die Schulräte (SR) angeben sollten, ob sie die Schulen derzeit (d) auffordern, diese Strategien zu nutzen und ob sie dies zukünftig (z) für sinnvoll halten. Da bei den Schulräten das Antwortformat ja oder nein verwendet wurde, können die daraus gebildeten Mittelwerte als Prozente gelesen werden.

Tabelle 69: Strategie „Aktive Problemsondierung/ externe Rationalität von Entscheidungshandeln“

Index	Beispielitem	Akteur	MW	SD	N
Strategie „Aktive Problemsondierung/ externe Rationalität von Entscheidungshandeln“	...Informationen von Fachstellen zu dem Thema zu besorgen.	LP <sup>1</sup>	2,76	0,476	112
		SL <sup>1</sup>	2,96	0,477	15
		SR <sup>2</sup> d <sup>3</sup>	0,78	0,261	38
		SR <sup>2</sup> z <sup>4</sup>	0,90	0,168	38

<sup>1</sup> Frageformulierung: „Bevor über die Einführung von Neuerungen in unserer Schule (z.B. neue Schulhausordnung, Absprachen im Bereich Unterricht, Elternarbeit etc.) entschieden wird, ...“. Die Antwortkategorien des Index reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu.

<sup>2</sup> Frageformulierung: „Der Schulrat fordert die Schule auf, vor der Entscheidung über die Einführung von Neuerungen ...“. Die Antwortkategorien des Index reichen von (0) nein bis (1) ja.

<sup>3</sup> d= derzeit; <sup>4</sup> z= zukünftig

Nach Angaben der Schulleitungen wird die Strategie „Aktive Problemsondierung/externe Rationalität von Entscheidungshandeln“ durch die Beschaffung von externer Expertise durchaus genutzt. Die Lehrpersonen sehen dies hingegen kritischer. Ihr Wert liegt etwas oberhalb des theoretischen Mittelwerts. Allerdings ist dieser Unterschied statistisch nicht signifikant. Ungefähr dreiviertel der Mitglieder des Schulrats geben an, dass dies von ihnen auch gefordert wird. Zukünftig wollen sie dies mit einem Mittelwert von 0,89) verstärkt fordern (vgl. Tabelle 69). Dieser Unterschied zwischen der derzeitigen und zukünftigen Aufforderung zur Nutzung der Strategie ist statistisch bedeutsam.

Tabelle 70: Strategie „Aktive Problemsondierung/ interne Rationalität von Entscheidungshandeln

Index	Beispielitem	Akteur	MW	SD	N
Strategie „Aktive Problemsondierung/ interne Rationalität von Entscheidungshandeln“	...werden die Lehrpersonen nach ihren Alltagserfahrungen gefragt.	LP <sup>1</sup>	2,50	0,615	111
		SL <sup>1</sup>	2,67	0,436	15

<sup>1</sup> Frageformulierung: „Bevor über die Einführung von Neuerungen in unserer Schule (z.B. neue Schulhausordnung, Absprachen im Bereich Unterricht, Elternarbeit etc.) entschieden wird, ...“. Die Antwortkategorien des Index reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Die Strategie der „aktiven Problemsondierung durch interne Rationalität von Entscheidungshandeln“ wird dagegen von den Schulen weniger genutzt. Die Einschätzung der Lehrpersonen entspricht dem theoretischen Mittelwert (vgl. Tabelle 70). Der Wert der Schulleitungen liegt etwas höher. Die Unterschiede der Mittelwerte sind ebenfalls nicht signifikant.

Tabelle 71: Strategie „Aktive Problemsondierung/ kreative Lösungen“

Index	Beispielitem	Akteur	MW	SD	N
Strategie „Aktive Problemsondierung/ kreative Lösungen“	...besondere didaktische Konzepte, wie z.B. Zukunftswerkstätten zu nutzen, um auf neue Lösungen zu kommen	LP <sup>1</sup>	2,27	0,603	109
		SL <sup>1</sup>	2,57	0,594	15
		SR <sup>2</sup> d <sup>3</sup>	0,68	0,399	36
		SR <sup>2</sup> z <sup>4</sup>	0,91	0,226	35

<sup>1</sup> Frageformulierung: „Bevor über die Einführung von Neuerungen in unserer Schule (z.B. neue Schulhausordnung, Absprachen im Bereich Unterricht, Elternarbeit etc.) entschieden wird, ...“. Die Antwortkategorien des Index reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu.

<sup>2</sup> Frageformulierung: „Der Schulrat fordert die Schule auf, vor der Entscheidung über die Einführung von Neuerungen ...“. Die Antwortkategorien des Index reichen von (0) nein bis (1) ja.

<sup>3</sup> d= derzeitig. <sup>4</sup> z= zukünftig

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Die Strategie der „aktiven Problemsondierung mittels kreativer Lösungen“ zur Problembearbeitung wird von den Schulen noch seltener genutzt. Die Einschätzungen von Lehrpersonen und Schulleitungen unterscheiden sich nicht signifikant. Allerdings fordern immerhin 68% der Schulräte die Nutzung dieser Strategie. Zukünftig wollen sogar 91% der Schulräte, dass die Schulen diese Strategie nutzen (vgl. Tabelle 71). Der Mittelwertunterschied zwischen den Angaben der Schulräte, die diese Strategie jetzt schon fordern und denen, die dies zukünftig tun wollen, ist statistisch bedeutsam.

Tabelle 72: Strategie „Mixed scanning“

Index	Beispielitem	Akteur	MW	SD	N
Strategie „mixed scanning“	...werden zunächst nur allgemeine Grundsatzentscheidungen gefällt, ohne schon Details festzulegen.	LP <sup>1</sup>	2,96	0,625	108
		SL <sup>1</sup>	2,93	0,594	15

<sup>1</sup> Frageformulierung: „Bevor über die Einführung von Neuerungen in unserer Schule (z.B. neue Schulhausordnung, Absprachen im Bereich Unterricht, Elternarbeit etc.) entschieden wird, ...“. Die Antwortkategorien des Index reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Die Strategie „Mixed Scanning“ in Form einer schrittweisen Festlegung von Entscheidungen wird nach Angaben der Lehrpersonen sowie Schulleiterinnen und Schulleitern für die Einführung von Neuerungen in den Schulen relativ oft genutzt (vgl. Tabelle 72). Dies entspricht auch dem Professionsverständnis von Lehrpersonen im Sinne der Problemausleuchtung. Die Einschätzungen von Lehrpersonen und Schulleitung unterscheiden sich wiederum nicht signifikant.

Tabelle 73: Strategie „Something better“

Index	Beispielitem	Akteur	MW	SD	N
Strategie „Something better“	...sind bereits mehrere verschiedene Lösungen diskutiert worden.	LP <sup>1</sup>	2,51	0,585	107
		SL <sup>1</sup>	2,40	0,632	15
		SR <sup>2</sup> d <sup>3</sup>	0,78	0,367	36
		SR <sup>2</sup> z <sup>4</sup>	0,89	0,270	36

<sup>1</sup> Frageformulierung: „Bevor über die Einführung von Neuerungen in unserer Schule (z.B. neue Schulhausordnung, Absprachen im Bereich Unterricht, Elternarbeit etc.) entschieden wird, ...“. Die Antwortkategorien des Index reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu.

<sup>2</sup> Frageformulierung: „Der Schulrat fordert die Schule auf, vor der Entscheidung über die Einführung von Neuerungen ...“. Die Antwortkategorien des Index reichen von (0) nein bis (1) ja.

<sup>3</sup> d= derzeitig, <sup>4</sup> z= zukünftig

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Bei der Strategie „Something better“, der Suche nach alternativen Lösungsansätzen, entspricht der Mittelwert der Lehrpersonen dem theoretischen Mittelwert. Der Wert der Schulleiterinnen und Schulleiter liegt etwas darunter. Somit wird auch diese Strategie zwar genutzt, könnte aber deutlich mehr genutzt werden. 78% der Schulräte geben auch an, dass sie fordern, diese Strategie zu verwenden und mit 89% hält der Grossteil der Schulräte diese Forderung auch für die Zukunft für sinnvoll (vgl. Tabelle 73).

Tabelle 74: Strategie „Mehrheitsentscheidungen und Empathie“

Index	Beispielitem	Akteur	MW	SD	N
Strategie „Mehrheitsentscheidungen und Empathie“	...wird nach einer Lösung gesucht, die für alle Lehrpersonen geeignet ist.	LP <sup>1</sup>	2,14	0,620	111
		SL <sup>1</sup>	2,47	0,681	15
		SR <sup>2</sup> d <sup>3</sup>	0,56	0,339	37
		SR <sup>2</sup> z <sup>4</sup>	0,69	0,348	37

<sup>1</sup> Frageformulierung: „Wenn über die Einführung von Neuerungen in unserer Schule oder Unterricht (z.B. neue Schulhausordnung, Absprachen im Bereich Unterricht, Elternarbeit etc.) entschieden wird, ...“. Die Antwortkategorien des Index reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu.

<sup>2</sup> Frageformulierung: „Der Schulrat fordert die Schule auf, bei der Entscheidung für die Einführung von Neuerungen ...“. Die Antwortkategorien des Index reichen von (0) nein bis (1) ja.

<sup>3</sup> d= derzeitig, <sup>4</sup> z= zukünftig

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Die Strategie „Mehrheitsentscheidungen und Empathie“ wird nach Angaben der Schulleitungen ebenfalls weniger und nach Angaben der Lehrpersonen noch weniger genutzt. Dies wird allerdings auch nur von etwas mehr als der Hälfte der Schulräte derzeitig und von 69% zukünftig gefordert (vgl. Tabelle 74).

Tabelle 75: Strategie „Systematische Planung und Überprüfung von Innovationen“

Index	Beispielitem	Akteur	MW	SD	N
Strategie „Systematische Planung und Überprüfung von Innovationen“	...wird ein detailliertes Konzept zur Umsetzung der Neuerung erstellt.	LP <sup>1</sup>	2,48	0,673	108
		SL <sup>1</sup>	2,43	0,793	15
		SR <sup>2</sup> d <sup>3</sup>	0,67	0,281	37
		SR <sup>2</sup> z <sup>4</sup>	0,85	0,215	37

<sup>1</sup> Frageformulierung: „Wenn über die Einführung von Neuerungen in unserer Schule oder Unterricht (z.B. neue Schulhausordnung, Absprachen im Bereich Unterricht, Elternarbeit etc.) entschieden wird, ...“. Die Antwortkategorien des Index reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu.

<sup>2</sup> Frageformulierung: „Der Schulrat wird vom Gemeinderat aufgefordert...“. Die Antwortkategorien des Index reichen von (0) nein bis (1) ja.

<sup>3</sup> d= derzeitig, <sup>4</sup> z= zukünftig

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Auch die Strategie der „systematischen Planung und Überprüfung“ von Innovationen wird nach ziemlich übereinstimmenden Einschätzungen der Lehrpersonen und Schulleitungen von den Schulen ebenfalls weniger genutzt. 67% der Schulräte fordern dies derzeit, für die Zukunft halten dies 85% für sinnvoll (vgl. Tabelle 75).

Fazit aus den Strategien:

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die externe Rationalität und das „Mixed Scanning“ von den Schulen für die Einführung von Neuerungen in den Schulen durchaus genutzt wird. Kreative Lösungen zur Problembearbeitung und die Strategie des „Something better“ werden dagegen von den Schulen deutlich weniger genutzt, obwohl diese Strategien von den Schulräten nach deren Angaben gefordert werden. Auch die Strategie der „Mehrheitsentscheidungen und Empathie“ und der „systematischen Planung und Überprüfung“ von Innovationen wird von den Schulen weniger genutzt. Diese Nutzung wird allerdings auch nicht im erhöhten Masse vom Schulrat gefordert.

Wie in Kapitel 4.1 und 4.3 skizziert, ist der Schulrat dem Gemeinderat gegenüber in Bezug auf das Budget rechenschaftspflichtig, da der Schulrat im Rahmen des Schulbudgets neben den Finanzmitteln aus der SchülerpauSchale auch Finanzmittel von der Gemeinde erhält. Das Thema der Handlungskoordination zwischen Schulrat und Gemeinderat in Bezug auf das Schulbudget wurde bereits im Rahmen der 1. Erhebung thematisiert. An dieser Stelle wird im Kontext der Rationalität von Entscheidungshandeln dargestellt, inwieweit der Gemeinderat den Schulrat anhält, im Zuge schulischer Innovationsprojekte zu versuchen, ein erhöhtes Mass an Rationalität und Qualitätssicherung herzustellen.

Tabelle 76: Wir als Schulrat werden vom Gemeinderat aufgefordert, ...

Aufforderung durch den Gemeinderat...		Ja	Nein	N
...die Einführung von Neuerungen schriftlich zu begründen.	Schulrat	37	63	38
	Gemeinderat	72	28	29
...Alternativvorschläge zu unterbreiten.	Schulrat	29	71	38
	Gemeinderat	71	29	28
...einen genauen Kostenplan zu erstellen.	Schulrat	83	17	36
	Gemeinderat	93	7	27
...ein detailliertes Konzept zur Umsetzung der Neuerung zu erstellen.	Schulrat	53	47	38
	Gemeinderat	63	37	29
...von externen Einrichtungen Gutachten erstellen zu lassen.	Schulrat	13	87	38
	Gemeinderat	18	82	27
...den Erfolg der Neuerungen intern zu evaluieren.	Schulrat	34	66	38
	Gemeinderat	67	33	28
...den Erfolg der Neuerungen extern evaluieren zu lassen.	Schulrat	11	89	37
	Gemeinderat	32	68	28
...nach einem gewissen Zeitraum einen Bericht über den Erfolg der Neuerungen zu erstellen.	Schulrat	28	72	36
	Gemeinderat	74	26	27
...die Neuerungen wenn möglich zunächst erst nur in einigen Klassen einzuführen, um diese mit der bestehenden Praxis zu vergleichen.	Schulrat	31	69	36
	Gemeinderat	64	36	28

Die Antwortkategorien der verwendeten Skalen reichen von (0) nein bis (1) ja.



Insgesamt zeigt sich über die unterschiedlichen Aspekte hinweg ein sehr heterogenes Bild, das vor allem durch eine erhebliche Diskrepanz der Einschätzungen der Schul- und Gemeinderäte geprägt wird. (vgl. Tabelle 76). Eine relativ ähnliche Einschätzung zwischen den beiden Akteuren lässt sich bei folgenden Aspekten finden.

Die deutliche Mehrheit der Akteure (SR 87%, GR 82%) gibt an, dass der Schulrat nicht vom Gemeinderat aufgefordert wurde, zu Innovationen externe Gutachten erstellen zu lassen. Auch bei der Aufforderung zur Erstellung eines Kostenplans herrscht relative Einigkeit. 93% der Gemeinderäte geben an, dass sie dies fordern und dies wird auch von 83 Prozent der Schulräte bestätigt. Die gleiche Differenz an Prozentpunkten findet sich bei der Aufforderung, ein detailliertes Konzept zur Umsetzung der Neuerung zu erstellen. Dies zu tun, geben 63% der Gemeinderäte an und 53% der Schulräte stimmen in diesen Punkten mit ihnen überein.

Bei allen anderen Aspekten liegen die Einschätzungen der Gemeinderäte mindestens 20 Prozentpunkte über denen der Schulräte. So geben nur 37% der Schulräte an, vom Gemeinderat angehalten worden zu sein, die Einführung von Neuerung schriftlich zu begründen. Nach Angabe der Gemeinderäte tun dies 72 % von ihnen. 71% der Gemeinderäte geben weiter an, dass sie den Schulrat auffordern, Alternativvorschläge zu unterbreiten, die Schulräte geben jedoch zu 71% an, dass dies nicht der Fall ist. Mit 67% gibt der Gemeinderat an, dass sie den Schulrat dazu auffordern, den Erfolg intern zu evaluieren. Dies verneinen jedoch 66% der Schulräte. Fast drei Viertel der Gemeinderäte sind der Meinung, dass sie den Schulrat dazu auffordern, nach einem gewissen Zeitraum einen Bericht über den Erfolg der Neuerungen zu erstellen, dies sieht jedoch nur knapp mehr als ein Viertel der Schulräte so. Darüber hinaus geben 64% der Gemeinderäte an, dass die Schulräte aufgefordert werden, die Neuerungen wenn möglich zunächst erst nur in einigen Klassen einzuführen, um diese mit der bestehenden Praxis zu vergleichen, für 69% der Schulräte trifft dies jedoch nicht zu.

Insgesamt differiert die Wahrnehmung von Gemeinde- und Schulrat bei den o.g. Aspekten so stark, dass die Ergebnisse in Bezug auf die Kernfrage, zu welchen Massnahmen zur Optimierung von Entscheidungsprozessen der Schulrat vom Gemeinderat aufgefordert wurde, keine sinnvollen Interpretationen zulassen. Allerdings ist diese Uneinheitlichkeit der beiden Akteure selbst interessant. Ohne weitere Daten lässt sich diese zwar nicht eindeutig interpretieren, sie deutet aber auf unklare Absprachen oder Kommunikationsdefizite hin, die ein gewisses Konfliktpotential bergen.

### **Einfluss des Gemeinderats auf die Schule**

Die Gemeinderäte haben in der 1. Erhebung mehrheitlich angegeben, dass sie mit Ausnahme des Budgets kaum Einfluss auf die Schule haben und beurteilen dies insgesamt als eher negativ für die Qualität der schulischen Arbeit. Die Gemeinderäte wurden deshalb gefragt, in welchen Bereichen sie über die o.g. Aspekte hinaus ihrer Meinung nach mehr Einfluss auf die Schule haben sollten.

Tabelle 77: Einfluss des Gemeinderats auf die Schule

Einfluss des Gemeinderats auf die Schule	Akteure	MW	SD	N
Ziele der Schule in der Gemeinde	GR	2,43	1,04	69
Anzahl der Stellenprozente pro Schule	GR	2,12	0,95	69
Lohn der Lehrpersonen	GR	2,17	1,14	69
Räumliche Ausstattung	GR	2,51	0,95	69
Mittel für Schulentwicklungsmassnahmen	GR	2,17	0,99	69
Elternmitwirkung in der Schule	GR	1,90	0,92	67
Öffnung der Schule nach aussen (zur Gemeinde, Wirtschaft, etc.)	GR	2,49	0,93	69

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu bis (4) trifft zu.

Insgesamt gibt es keinen Bereich, auf den die Mehrheit der Gemeinderäte zwingend mehr Einfluss haben möchte. Alle Mittelwerte liegen entweder genau beim theoretischen Mittelwert oder sogar darunter. Allerdings zeigt die Standardabweichung, dass es in allen Bereichen deutliche Unterschiede

zwischen den Gemeinderäten gibt, die aber nicht auf zufallsabgesicherte Unterschiede zwischen den Gemeinden zurückzuführen sind. Sie liegt durchwegs über 0,9. Dies bedeutet, dass sich die Einschätzungen von ungefähr 68% der Gemeinderäte fast über ein Spektrum von drei der vier möglichen Antwortkategorien erstreckt. Also liegen im Durchschnitt ungefähr 68% der Einschätzungen der Gemeinderäte in den o.g. Aussagen in einem Bereich von trifft nicht zu bis trifft eher zu.

Wenn sich die Gemeinderäte mehr Einfluss auf die Schule wünschen, dann vor allem bei der räumlichen Ausstattung, der Öffnung der Schule nach aussen, den Zielen der Schule in der Gemeinde und den Mitteln für Schulentwicklungsmassnahmen sowie dem Lohn der Lehrpersonen. Auch im Bereich der Anzahl der Stellenprocente pro Schule sowie bei der Elternmitwirkung in der Schule wünscht er sich mehr Einfluss, jedoch in geringerem Ausmass als in den anderen Bereichen (vgl. Tabelle 77).

### Externe Evaluation

Der Kanton Uri beabsichtigt, den Bereich der Outputsteuerung mit der Einführung einer externen Evaluation zu stärken. Externe Evaluation von Schulen steht zumeist in Verbindung mit dem Aufbau eines schulinternen Qualitätsmanagementsystems. Auch im Kanton Uri wurden mit der Einführung eines Qualitätsbeauftragten, des Schulprogramms, des Leitbildes und der Jahresberichte Massnahmen zum Aufbau eines solchen Systems getroffen. Dabei sind die Jahresberichte als Teil eines Berichtsystems zu verstehen. Da es bisher noch so gut wie keine Erfahrungen mit den Jahresberichten in den Schulen gibt, wurden der Schul- und Gemeinderat gefragt, ob sie ein solches Berichtswesen wünschen und wenn ja, in welcher Form und mit welchen Inhalten. Diese Ergebnisse können den Schulen, Schulräten und dem Amt für Volksschulen Hinweise für die zukünftige Gestaltung der Berichte geben.

### Einführung eines Berichtswesens

64% der Schulräte wünschen sich die Einführung eines Berichtswesens. Die Mehrheit möchte einen teil-standardisierten Bericht, gefolgt von einem freien, nicht standardisierten Bericht. Nur 13% möchten, dass der Bericht vollständig standardisiert ist.

83% der Gemeinderäte wünschen sich die Einführung eines Berichtswesens. Wie die Schulräte sind auch die Gemeinderäte mehrheitlich für einen teil-standardisierten Bericht (44%), 32% für einen freien, nicht standardisierten Bericht und 24% für einen vollständig standardisierten Bericht. Inhalte dieses Berichts sollten nach dem Schulrat vor allem die schulische Entwicklung im Bereich des Unterricht sein sowie die Ziele für das nächste Jahr. Aber auch die Ziele, die im letzten Jahr erreicht wurden und eine Jahresbilanz im Bereich Schulentwicklung werden noch von dreiviertel der Schulräte genannt. Nach Einschätzungen des Gemeinderats sollten vor allem die Ziele für das nächste Jahr und die Jahresbilanz im Bereich Schulentwicklung Inhalte des Berichts sein. Auch Ziele, die im letzten Jahr erreicht wurden, und die schulische Entwicklung im Bereich Unterricht werden noch als bedeutsame Berichtsinhalte betrachtet (vgl. Tabelle 78).

Tabelle 78: Inhalte des Berichts

Inhalte des Berichts	Schulrat genannt (%)	Gemeinderat genannt (%)
Ziele für das nächste Jahr	91	96
Ziele, die im letzten Jahr erreicht wurden	74	88
Jahresbilanz im Bereich Schulentwicklung (z.B. über die laufenden Schulprojekte)	74	92
Schulische Entwicklung im Bereich Unterricht (z.B. über die Qualitätsverbesserung und Weiterentwicklung des Unterrichts)	100	68

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (0) nicht genannt bis (1) genannt.

Nur knapp zwei Drittel der Schulräte wünschen sich einen solchen Bericht. Im Rahmen der Einführung der Jahresberichte wäre es für den Kanton von Interesse, zu erfahren, warum ein Drittel der Schulräte sich keinen Bericht wünscht und welche Konsequenzen dies für die mit dem Bericht verfolgten Ziele und Erwartungen hat.

Aus Schulentwicklungsperspektive sind Jahresberichte eine sinnvolle Massnahme, die verschiedene Ziele verfolgen können (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Berlin, 2007): 1. Rechenschaftspflicht und Controlling: Die Schulen weisen mit einem solchen Bericht ihre Entwicklung und ihre Leistung des vergangenen Jahres aus. Dies dient dem Schulrat und dem Kanton als Auskunft über den Stand der schulischen Entwicklung in den ausgewiesenen Bereichen. 2. Steuerung: Dieser Bericht kann einerseits als Basis für die externe Evaluation genutzt werden und zum anderen bietet er in Verbindung mit Zielvereinbarungen die Möglichkeit der Steuerung, sowohl auf der Ebene des Schulrates, als auch auf kantonaler Ebene. 3. Hilfe zur Reflexion und Planung: Die Schulen werden angeregt, ihre Entwicklung des vergangenen Jahres nachzuvollziehen und diese im Rahmen der Berichtslegung zu systematisieren. Dabei kann dieser Prozess genutzt werden, um im gesamten Kollegium die Entwicklung kritisch zu reflektieren und hieraus Folgerung für die zukünftige Entwicklung abzuleiten und somit auch in eine systematische Planung überzugehen, bei der die Zielerreichung im Jahr darauf wieder überprüft wird.

Über ein Berichtswesen hinaus wurden die beiden Akteure nach ihrer Einschätzung gefragt, inwieweit sie eine Kontrolle im Rahmen einer externen Evaluation wünschen und wenn ja, in welcher Form.

44% der Schulräte und 18% der Gemeinderäte wünschen sich eine externe Kontrolle von einer unabhängigen oder nichtkantonalen Institution, wie es auch im Kanton vorgesehen ist. Etwas mehr als die Hälfte der Schulräte sehen dabei eine spezifischen Evaluation, die vor allem die Schwachstellen der Schule in den Fokus nimmt, als Hauptziel einer externen Kontrolle, während dies nur 20% des Gemeinderats so sieht. Die Form einer standardisierten allgemeinen Einschätzung zur Qualität der Schule in zentralen Bereichen sehen 41% der Schulräte und 40% der Gemeinderäte als mögliche Variante. Ebenfalls 40% der Gemeinderäte und 35% der Schulräte sehen die Form einer spezifischen Evaluation, die vor allem die schulischen Besonderheiten berücksichtigt, als Möglichkeit einer externen Kontrolle (vgl. Tabelle 79). Diese Ergebnisse können dem Kanton als Hinweise für die zukünftige Ausgestaltung der externen Evaluation dienen.

Tabelle 79: Externe Kontrolle

Externe Kontrolle	Schulrat genannt (%)	Gemeinderat genannt (%)
In Form einer standardisierten allgemeinen Einschätzung zur Qualität der Schule in zentralen Bereichen.	41	40
In Form einer spezifischen Evaluation, die vor allem die schulischen Besonderheiten berücksichtigt.	35	40
In Form einer spezifischen Evaluation, die vor allem die Schwachstellen der Schule in den Fokus nimmt.	53	20

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (0) nicht genannt bis (1) genannt.

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

#### 4.4.6 Unterstützungsbedarf von Lehrpersonen und Schulleitungen

Die Schulleiterinnen und Schulleiter haben in der ersten Erhebung angegeben, dass sie bei konkreten Problemen ausreichend Unterstützung erhalten. Beim Aufbau neuer Strukturen sowie des Qualitätsmanagements und bei der Umsetzung neuer Vorgaben durch den Kanton wünschen sie sich jedoch mehr Unterstützung. Deshalb sind die Lehrpersonen sowie Schulleiterinnen und Schulleiter gefragt worden, in welchen Bereichen sie einen konkreten Unterstützungsbedarf haben und in welcher Form sie sich diese Unterstützung vom Kanton wünschen. Dazu kommt, dass mit dem Projekt „Volksschule 2016“ Reformmassnahmen in einem grösseren Umfang verbunden sein werden und der Unterstützungsbedarf auch hier von Interesse ist.

Tabelle 80: Bereiche für den Unterstützungsbedarf

In folgenden Bereichen wird vom Kanton Unterstützung gewünscht:	Akteure	weniger	gleichviel	mehr
Schulentwicklung	LP	11	58	31
	SL	6	13	81
Fachbezogene Unterrichtsentwicklung	LP	7	56	37
	SL	0	44	56
Methodische Unterrichtsentwicklung	LP	8	67	25
	SL	0	69	31
Unterrichtsgestaltung	LP	15	68	18
	SL	31	63	6
Teamentwicklung und kollegiale Zusammenarbeit	LP	9	66	25
	SL	13	81	6
Elternarbeit	LP	7	72	21
	SL	6	75	19
Umsetzung neuer Vorgaben/Richtlinien zum Unterricht	LP	8	53	39
	SL	13	38	50
Bei der Kooperation mit anderen Schulen	LP	9	61	30
	SL	25	56	19

Die Antwortkategorien der verwendeten Skalen reichen von (1) weniger, (2) gleichviel bis (3) mehr.

Angaben in Prozent, N(LP)= 229, N(SL)=21

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Im Bereich Unterstützung gibt es keinen der oben aufgelisteten Bereiche, in dem nicht ein Teil (mindestens 17%) der Lehrpersonen sich eine grössere Unterstützung wünscht (vgl. Tabelle 80). Der grösste Unterstützungsbedarf besteht in den Bereichen Umsetzung neuer Vorgaben und Richtlinien zum Unterricht, Fachbezogene Unterrichtsentwicklung (37%), Schulentwicklung (31%) sowie Kooperation mit anderen Schulen (19%). Die Unterstützung wird jeweils von einem Drittel und mehr der Lehrpersonen gewünscht. In den restlichen Bereichen wird von weniger Lehrpersonen Unterstützung gewünscht.

Auffallend ist, dass neben der Umsetzung neuer Vorgaben/Richtlinien sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung die Kooperation mit anderen Schulen vermehrt gewünscht wird. Damit werden auch die vorherigen Ergebnisse einer intensiveren Kooperation mit anderen Schulen und ausserschulischen Akteuren von den Lehrpersonen bestätigt (vgl. Kapitel 5.4.3).

Die Schulleiterinnen und Schulleiter sehen in auffallend vielen Bereichen deutlich grösseren Unterstützungsbedarf als die Lehrpersonen. Besonderen Bedarf an grösserer Unterstützung sehen sie vor allem im Bereich der Schulentwicklung (81%) gefolgt von fachbezogener Unterrichtsentwicklung (56%) und Umsetzung neuer Vorgaben/Richtlinien zum Unterricht (50%) und methodische Unterrichtsentwicklung (31%). Dagegen wird von mehr als einem Viertel der Schulleitung weniger Unterstützung bei der Kooperation mit anderen Schulen gewünscht, während 19% hier mehr Unterstützung wünschen. Diese Ergebnisse stehen im Gegensatz zu den Wünschen der Lehrpersonen, die hier deutlich mehr Unterstützung fordern. Ein weiteres Drittel der Schulleitung gibt an, dass bei der Unterrichtsgestaltung kein so hoher Unterstützungsbedarf besteht, wie er im Moment vom Kanton zur Verfügung gestellt wird (vgl. Tabelle 80).

Tabelle 81: Form für den Unterstützungsbedarf

In folgender Form wird vom Kanton Unterstützung gewünscht:	Akteure	genannt
Bereitstellung von Informationen	LP	68
	SL	77
Vermittlung von Experten	LP	54
	SL	85
Fort- und Weiterbildungsangebote	LP	74
	SL	62
Coaching/Laufbahnberatung	LP	37
	SL	69
Mentorate	LP	24
	SL	31
E-Learning Angebote	LP	34
	SL	15
Informationsveranstaltungen (zu neuen kantonalen Vorgaben/Änderungen, Auswirkungen von HarmoS, etc.)	LP	45
	SL	46
Fachvorträge (Unterrichtsentwicklung, Fachdidaktik, etc.)	LP	50
	SL	46
Supervisionen	LP	33
	SL	46

Die Antwortkategorien der verwendeten Skalen reichen von (0) nicht genannt bis (1) genannt.

N(LP)= 144, N(SL)=13, Angaben in Prozent

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Die Unterstützung vom Kanton sollte nach Angabe der Lehrpersonen sowie nach Angabe der Schulleiterinnen und Schulleiter mehrheitlich in Form von Fort- und Weiterbildungsangeboten (LP 74%/SL 62%) sowie durch die Bereitstellung von Informationen (LP 68%/SL 77%) geschehen. Die Schulleiterinnen und Schulleiter wünschen sich vermehrt eine Unterstützung durch die Vermittlung von Experten (85%). Dies wird auch von etwas mehr als der Hälfte der Lehrpersonen (54%) gewünscht. Weiter wünschen sich die Schulleiterinnen und Schulleiter Unterstützung in Form von Coaching/Laufbahnberatung (69%), was hingegen bei den Lehrpersonen nur von etwas mehr als einem Drittel geäußert wird. Fachvorträge, Informationsveranstaltungen, Supervisionen und Mentorate werden von einem Viertel bis zur Hälfte der befragten Akteure als mögliche Unterstützungsform gesehen (vgl. Tabelle 81).

Beim Aufbau des Qualitätsmanagements sowie neuer Strukturen haben die Schulleiterinnen und Schulleiter in der ersten Erhebung angegeben, dass sie sich vom Kanton mehr Unterstützung wünschen. Für eine passgenaue Gestaltung dieser Unterstützung durch den Kanton wurde die Schulleitung deshalb gefragt, in welchen Bereichen sie sich genau die Unterstützung des Kantons wünschen.

Tabelle 82: Unterstützungsbedarf im Bereich des Qualitätsmanagements

Unterstützungsbedarf im Bereich des Qualitätsmanagements:	Akteure	genannt
Bei der Konzeptentwicklung/Auswahl von Konzepten.	SL	85
Bei der Implementation.	SL	46
Im laufenden Prozess.	SL	46
Bei der Evaluation des Qualitätsmanagements.	SL	69

Die Antwortkategorien der verwendeten Skalen reichen von (0) nicht genannt bis (1) genannt.

N(SL)=13, Angaben in Prozent

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Ein Unterstützungsbedarf durch den Kanton im Bereich des Qualitätsmanagements wird in allen Bereichen von knapp der Hälfte der Schulleitungen geäußert. Deutlicher Bedarf besteht bei der Konzeptentwicklung/Auswahl von Konzepten (85%) gefolgt von der Evaluation des Qualitätsmanagements (69%). Unterstützung bei der Implementation sowie im laufenden Prozess wünschen sich 46% der Schulleiterinnen und Schulleiter (vgl. Tabelle 82).

Tabelle 83: Unterstützungsbedarf im Bereich des Aufbaus neuer Strukturen

Unterstützungsbedarf im Bereich des Aufbaus neuer Strukturen:	Akteure	genannt
Bei der Konzeptentwicklung/Auswahl von Konzepten.	SL	85
Bei der Implementation.	SL	39
Im laufenden Prozess.	SL	39
Bei der Evaluation des Qualitätsmanagements.	SL	46

Die Antwortkategorien der verwendeten Items reichen von (0) nicht genannt bis (1) genannt.

N(SL)=13, Angaben in Prozent

Wissenschaftliche Begleitforschung Uri 2016

©IBB

Darüber hinaus wird von den Schulleiterinnen und Schulleitern auch im Bereich des Aufbaus neuer Strukturen Unterstützungsbedarf geäußert. Ebenfalls ein deutlicher Unterstützungswunsch besteht hier bei der Konzeptentwicklung/Auswahl von Konzepten (85%). Unterstützung in den restlichen Bereichen wird von weniger als der Hälfte der Schulleitungen gewünscht (vgl. Tabelle 83).

Insgesamt äussern sowohl Lehrpersonen als auch Schulleiterinnen und Schulleiter einen deutlichen Unterstützungsbedarf. Dieser Bedarf bezieht sich zum einen auf die Umsetzung neuer Vorgaben und Richtlinien zum Unterricht zum anderen auf die Themen Unterrichts- und Schulentwicklung sowie Kooperation mit anderen Schulen. Die drei letztgenannten Themen bilden einen generellen Trend in der Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung. Dabei etablieren sich immer mehr Konzepte, welche die drei Themen im Rahmen von Schulnetzwerken als Teil einer systematischen Unterrichtsentwicklung betreiben, kombinieren und durch professionelle Unterstützung begleiten.

Über diese Themen hinaus wird deutlich, dass die Schulleitungen noch einen Unterstützungsbedarf beim Aufbau der Schule im Rahmen der Instrumente des Qualitätsmanagements und neuer Strukturen haben. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass viele Schulen derzeit noch mit der Konzeptentwicklung beschäftigt sind und hier vorrangig Unterstützung benötigen. In Verbindung mit der Konzeption und Terminierung der externen Evaluation wäre es sinnvoll, den Stand der schulischen Entwicklung zu berücksichtigen und die Schule möglichst so zu fördern, dass die neuen schulischen Strukturen vor Beginn der Evaluation implementiert sind.

## 5 Fazit und Handlungsempfehlungen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zu den Herausforderungen an das Bildungssystem im Kanton Uri, der Dokumentenanalyse der formalen Steuerungs- und Regelstrukturen sowie der ersten und zweiten Befragung aller schulischen Akteure zu den ersten drei Zielen in zusammengefasster Form präsentiert. Anschliessend werden in Kapitel 5.5 auf Basis dieser Ergebnisse Handlungsempfehlungen für die Steuerung und Gestaltung des Urner Volksschulsystems abgeleitet. Detaillierte Informationen zum theoretischen Hintergrund, zur Anlage und zu den Ergebnissen der Expertise der Begleitforschung finden sich im separaten Projektbericht.

### 5.1 Herausforderungen an das Bildungssystem im Kanton Uri

In Bezug auf das erste Ziel der Expertise werden alle vom Amt für Volksschulen und der Projektgruppe „Volksschule 2016“ beschriebenen neun Herausforderungen von den schulischen Akteuren als bedeutsam für die zukünftige Entwicklung der Volksschule in Uri eingeschätzt.

Die geringste Bedeutung wird den beiden Herausforderungen „Beitritt zum Konkordat HarmoS“ und der „Steuerung der Volksschule durch den Kanton“ beigemessen. Die im Verhältnis zu den anderen Herausforderungen relativ geringe Bedeutsamkeit, die dem Beitritt zum HarmoS-Konkordat beigemessen wird, ist nicht erwartungswidrig. Schon im Vorfeld der Abstimmung vom 27. September 2009 über den Beitritt zu HarmoS war nach der politischen Lage im Kanton ein Beitritt zum Konkordat eher ungewiss. Daher ist es plausibel anzunehmen, dass viele der Akteure davon ausgegangen sind, dass HarmoS für die Volksschulen in Uri vorerst keine unmittelbare Rolle spielt und somit auch als weniger bedeutsam erachtet worden ist.

Die „Steuerung der Volksschule durch den Kanton“ ist für die Akteure direkt vor Ort oft weit weg, und an den Schulen wird sie eher vermittelt über die anderen Instanzen (Schulleitung, Schulräte) wahrgenommen. Daher ist zu vermuten, dass alle Akteure ausser der Gruppe „Andere Akteure“ (v.a. Erziehungsrat und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Amts für Volksschulen) dieser Herausforderung eine geringere Bedeutung beimessen als den anderen Herausforderungen.

Für Reform- und Innovationsprozesse ist neben der oben skizzierten Einsicht in die Notwendigkeit der Herausforderungen und somit von Veränderungen zentral, inwieweit die Herausforderungen einen Einfluss auf die Arbeit der jeweiligen Akteure haben (vgl. Forschungsfrage 1, Kapitel 3.1). Die persönliche „Betroffenheit“ ist ein wichtiger Motor für die Bereitschaft, an Veränderung aktiv mitzuwirken (vgl. Schubert, 2003, 2004). Bei den beteiligten Akteuren ist die Einsicht in die Bedeutsamkeit der Herausforderungen vorhanden. Sie nehmen einen teilweise deutlichen Einfluss der Herausforderungen auf ihre eigene Arbeit wahr.

Der geringste Einfluss wird den beiden Herausforderungen „Beitritt zum Konkordat HarmoS“ und „Steuerung der Volksschule durch den Kanton“ beigemessen. Hier können die gleichen Erklärungsmuster wie bei der Bewertung der Bedeutsamkeit dieser beiden Herausforderungen angewendet werden. Durchwegs zeigt sich, dass die Gemeinderäte den geringsten Einfluss der Herausforderungen auf ihre Arbeit wahrnehmen. Dies ist wiederum erwartungsgemäss, da diese Akteursgruppe nur im Kontext des Schulbudgets direkt involviert ist und bei ihr das Arbeitsfeld Schule lediglich einen geringen Teil ihres Tätigkeitsspektrums darstellt.

Insgesamt zeigt sich, dass eine hohe Übereinstimmung über die zukünftigen Herausforderungen im Kanton Uri und deren Relevanz für das eigene Handeln der Akteure existiert. Dies ist eine sehr gute Ausgangsbasis für die anstehenden Reformprozesse im Rahmen der Initiative „Volksschule 2016“.

## **5.2 Formale Steuerungs- und Regelstrukturen der Volksschulen im Kanton Uri**

Die Dokumentenanalyse der Gesetze und Erlasse zeigt (vgl. Forschungsfrage 2a, Kapitel 3.1), dass sich das Urner Volksschulwesen derzeit in einer Übergangsphase von einer eher inputorientierten Steuerung hin zu einer vermehrten outputorientierten Steuerung befindet. Im Zuge dieser Umgestaltung wird die Schule als Organisation durch Massnahmen wie Leitbild, Schulprogramm, Jahresbericht und die Führung der Schule durch professionelle Schulleitungen gestärkt. Durch die Einführung der Finanzpauschale werden darüber hinaus den Gemeinden erweiterte Handlungsmöglichkeiten zur Finanzierung und Budgetierung der Schulen geschaffen, aber auch Verantwortung und Rechenschaft eingefordert. Zudem wird in den nächsten Jahren mit der externen Evaluation eine neue Form der Kontrolle und Aussensteuerung eingeführt.

## **5.3 Aktuelle Steuerungs- und Regelstrukturen der Volksschulen im Kanton Uri**

Das von der Begleitforschung verwendete theoretische Konzept des Educational Governance (Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007) geht davon aus, dass sich das Handeln immer in einer bestimmten Konstellation verschiedener Akteure vollzieht und nicht isoliert von dieser betrachtet werden kann. Aus diesem Grund ist auch in dieser Expertise die Handlungskoordination Gegenstand der Untersuchung. Handlungskoordination geht davon aus, dass zwischen Akteuren in ihrem Handeln Interdependenzen (gegenseitige Abhängigkeiten) bestehen. Diese Interdependenzen bedürfen der Regelung mittels Handlungskoordination, damit die Akteure wissen, was sie zu tun haben und wie die einzelnen Handlungen der Akteure aufeinander abgestimmt sind. Eine solche spezifische Perspektive auf Akteurskonstellationen und deren Form der Handlungskoordination unterscheidet nicht mehr zwischen Steuerungsobjekt und -objekt, sondern geht davon aus, dass (fast) immer eine wechselseitige Abhängigkeit zwischen den beteiligten Akteuren existiert. Steuerung im Sinne von Governance ist demnach immer als ein wechselseitiges Verhältnis zu verstehen, das von der Koproduktion von Leistungsbeiträgen verschiedener Akteure auf unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems (Bildungsdirektion auf kantonaler Ebene, Schulträger auf Gemeinde-Ebene, Schulhausleitung auf Schulebene, Lehrpersonen und Schüler auf Unterrichtsebene), die in vielfältigen komplexen und wechselseitigen Beziehungen zu einander stehen, abhängig ist.

Die Wahrnehmung und Bewertung der Steuerungs- und Regelstrukturen stellt sich in den einzelnen Inhaltsbereichen wie folgt dar:

### **5.3.1 Unterricht**

Die Lehrpersonen besitzen nach ihrer eigenen Wahrnehmung eine relativ hohe Autonomie im Bereich Unterricht. Dieser Grad der Autonomie ist auf Basis theoretischer und empirischer Erkenntnisse erwartungskonform (vgl. Kapitel 4.3) und wird auch von allen Akteuren als eher positiv für die Qualität der schulischen Arbeit bewertet. Die Lehrpersonen werden hier weder von der Schulleitung noch vom Schulrat oder vom Amt für Volksschulen in ihrem Unterricht beeinflusst. Wenn die Schulleitungen einen Einfluss nehmen, so konzentriert sich dieser auf eine Outputsteuerung in Bezug auf Zielvorgaben zum Unterricht. Die Forschung zur Wirksamkeit von Schulleitungen zeigt, dass eine unterrichtsbezogene Führung einen positiven Einfluss auf die Unterrichtsqualität hat (Robinson, Lloyd, Rowe, 2007). Auch in den Urner Volksschulen könnte wahrscheinlich durch eine vermehrte unterrichtsbezogene Führung die Qualität des Unterrichts positiv beeinflusst werden.

In Bezug auf eine Abstimmung der Lehrpersonen untereinander, was den Unterricht betrifft, besteht eine unterschiedliche Erwartungshaltung. Fast die Hälfte der Lehrpersonen gibt an, dass in ihrem Lehrpersonenteam solche Erwartungen einer Abstimmung von Unterrichtsinhalten und Leistungsergebnissen der Schülerinnen und Schüler sowie eines Austauschs über das Unterrichtsgeschehen bestehen. Die relativ hohe Streuung deutet auf eine unterschiedliche Praxis bezüglich dieser innerschulischen Kooperation in den Schulen hin.

Da, wie oben beschrieben, im Bereich Unterricht nicht mittels direkter Einflussnahme gesteuert wird, muss Steuerung - neben der Standardisierung der Berufsqualifikation mittels Lehrbewilligung -



ausschliesslich durch kantonale Rahmenvorgaben wie Stundentafel, Zentralschweizer Lehrplan und Kriterien zur Schülerbeurteilung erfolgen. Die Wirksamkeit dieser Steuerungsinstrumente hängt vom Verbindlichkeitscharakter dieser Vorgaben für die Lehrpersonen und der Kontrolle durch das Amt für Volksschulen ab. Die Mehrheit der Lehrpersonen gibt an, sich in ihrem täglichen Handeln an die kantonalen Vorgaben zu halten. Den höchsten Grad an Verbindlichkeit haben für die Lehrpersonen die Lehrpläne und die Orientierungsarbeiten. Den geringsten Grad an Verbindlichkeit wird den Kriterien zur Schülerbeurteilung beigemessen. Der Grad der Kontrolle von Seiten des Amtes unterscheidet sich je nach Regelung (z.B. Lehrplan, Stundentafel etc.). Während die Akteursgruppen Lehrpersonen, Schulleitungen sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Amtes für Volksschulen angeben, dass die Einhaltung der Stundentafel kontrolliert wird, so erfolgt dies bei den Orientierungsarbeiten weniger. Eine Kontrolle der Einhaltung der Lehrpläne wird dagegen eher nicht wahrgenommen. Am stärksten wahrgenommen wird die Kontrolle im Bereich der Stundentafel, und ihr wird - etwas überraschend - der positivste Einfluss auf die Qualität der schulischen Arbeit zugewiesen.

Hinsichtlich des Grads der Verbindlichkeit und der Kontrolle sind die kantonalen Vorgaben im Bereich Unterricht nach Einschätzung der befragten Akteure ein wirksames Steuerungsinstrument.

Über die Steuerungswirkung hinaus ist es für die Qualität des Unterrichts relevant, inwieweit die Rahmenvorgaben den Lehrpersonen einen ausreichenden Handlungsspielraum ermöglichen, um ihren Beruf professionell auszuüben und den Unterricht jeweils auf die schulischen Gegebenheiten und die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzupassen. Keiner der Akteure empfindet diesbezüglich eine zu grosse Einschränkung durch den Lehrplan oder die Stundentafel. Auch die Möglichkeit der schulischen Profilbildung sehen die Akteure tendenziell als gegeben. Allerdings geben die Akteure auch an, dass sie es befürworten, wenn der Kanton nur Zielvorgaben im Bereich Unterricht festlegt und den Schulen die Mittel der Zielerreichung selbst überlässt. Somit ermöglichen die kantonalen Rahmenvorgaben den Schulen und Lehrpersonen entsprechende Gestaltungsspielräume, doch könnten diese nach Meinung der Schulleitungen und Lehrpersonen erweitert werden. Zu genauen Angaben über mögliche erweiterte Gestaltungsspielräume wurden die Akteure in der zweiten Erhebung befragt (vgl. schulische Autonomie im Bereich Unterricht).

### **5.3.2 Schulentwicklung**

Im Bereich der Schulentwicklung arbeiten die Lehrpersonen nach ihren Angaben mit der Schulleitung mehrheitlich gleichberechtigt zusammen. Dennoch ist theoriekonform von Seiten der Schulleitung eine stärkere Steuerung nach Einschätzung der Akteure feststellbar. Nach den Erkenntnissen der Schulentwicklungsforschung (vgl. Rolff, 2001) bedarf es im Kontext systematischer Schulentwicklung eine klare Steuerung dieser Prozesse und eine ausreichende Beteiligung aller schulischen Akteure. Diese Balance zwischen Steuerung und Beteiligung wird von den Lehrpersonen als überwiegend positiv für die Qualität der schulischen Arbeit bewertet. Die Schulleitung steuert vor allem mittels Zielvorgaben (Output) und der Vorgabe der zu bearbeitenden Projekte (Input). Inwieweit diese aus Forschungssicht positive Balance von Steuerung tatsächlich in erfolgreiche Schulentwicklung umgesetzt wird, kann auf der Basis der vorhandenen Daten nicht geklärt werden.

### **5.3.3 Allgemeine Handlungskoordination in der Schule**

Operative Entscheidungen werden nach Angabe der Mehrheit der Lehrpersonen vom Lehrpersonenteam und der Schulleitung gleichberechtigt getroffen. 44% sehen hier eine Dominanz der Schulleitung. Die Mehrheit der Schulleitungen (86%) sieht sich selbst als Entscheidungsträger. Aus steuerungstheoretischer Perspektive stellt sich die Frage, ob diese heterogene Sichtweise der Akteure aufgrund ihrer je spezifischen Funktionen innerhalb der Schule zustande kommt oder ob die Zuständigkeiten in den Schulen in diesem Bereich unklar sind. Die folgenden Aussagen zur schulischen Handlungskoordination zwischen Lehrperson und Schulleitung im Rahmen von Teamsitzungen und Konferenzen als zentrale kollektive Entscheidungsgremien sollen hierüber näher Aufschluss geben.

Die Entscheidungen werden auch im Rahmen von Teamsitzungen und Konferenzen gleichberechtigt von allen Anwesenden getroffen. Diese Form der Handlungskoordination wird ebenfalls als positiv für die Qualität der schulischen Arbeit bewertet. Allerdings nehmen die Schulleitungen dennoch ihre Führungsposition wahr, doch nicht in einer hierarchischen Art und Weise, die den Lehrpersonen keine

Partizipationsmöglichkeiten ermöglicht, sondern indem sie Sitzungen leiten, ohne diese zu dominieren, und sich auch Mehrheitsentscheidungen des Kollegiums beugen. Diese Form des Steuerungshandelns der Schulleitung wird von den Lehrpersonen als überwiegend positiv für die schulische Arbeit bewertet. Hier finden sich Parallelen zur Balance zwischen Partizipation und Steuerung im Bereich der Schulentwicklung. Diese Balance zwischen Partizipation und Steuerung könnte auch die unterschiedliche Sichtweise zwischen den Lehrpersonen und der Schulleitungen bei den operativen Entscheidungen erklären. Die Sichtweise der Lehrpersonen verschiebt die Balance auf die Seite des Kollegiums, während die Schulleitung sie in ihre Richtung kippen sieht.

Überraschend positiv sind die Angaben der Lehrpersonen zur Wirksamkeit der Konferenzen hinsichtlich der Umsetzung der gefassten Beschlüsse und deren Auswirkungen auf den Unterricht. Entsprechen die Angaben der Lehrpersonen auch deren Handlungspraxis, so stellen die Konferenzen des Lehrpersonenteams jedoch ein grosses Potential für Schulentwicklungsprozesse und die Beteiligung von Lehrpersonen an diesen Prozessen dar.

### **5.3.4 Kooperation und Konkurrenz zwischen Lehrpersonen und zwischen Schulen**

Auch wenn Lehrpersonen im Sinne des Autonomie-Paritäts-Musters teilweise Formen der Kooperation als Eingriff in ihre persönliche Autonomie verstehen, entspricht Konkurrenz ebenfalls nicht dem Professionsverständnis von Lehrpersonen (vgl. Lortie, 1975, Krainz-Dürr, 1999, Combe & Helsper, 1996). Dies gilt nach Aussage der Lehrpersonen und Schulleitungen auch für die Urner Volksschulen. Diese Kultur der Schule wird auch als positiv für die Qualität der schulischen Arbeit gewertet.

Das grösste Potential von Konkurrenz innerhalb der Schule besteht im Bereich der Pensen, doch dies wird von den Schulen momentan kaum so gehandhabt. Die Folgen für die Kultur und das Klima der Schule wären wahrscheinlich auch eher kontraproduktiv, als dass sich hierüber neue Anreize schaffen liessen.

Auch zwischen den Schulen gibt es derzeit kaum Konkurrenz und dies wird als eher positiv für die Qualität der schulischen Arbeit angesehen. Allerdings stehen die Schulen in einer für die Innovationsfähigkeit der Volksschulen positiven Konkurrenz. Die Einführung neuer und erfolgreicher Konzepte löst in der Mehrheit der Schulen Bewegung in der eigenen Schule aus. Diese „Ansteckungsfähigkeit“ von Innovationen sollte auch für den weiteren Reformprozess im Rahmen des Projekts „Volksschule 2016“ gezielt von kantonaler Seite genutzt werden. Der Grad der Kooperation zwischen den Schulen ist derzeit nicht sehr hoch ausgeprägt. Allerdings messen die Schulleitungen und Lehrpersonen der Kooperation zwischen den Schulen einen positiven Einfluss auf die Qualität der schulischen Arbeit bei, so dass diese weiterverfolgt werden sollte (2. Erhebung).

### **5.3.5 Organisation**

Wie die Ergebnisse der Dokumentenanalyse zeigen, setzt der Kanton auf eine Stärkung der Schulorganisation durch die Einführung von Schulentwicklungsinstrumenten. Diese müssen zusammen mit den professionellen Schulleitungen an den Urner Volksschulen spätestens bis 2012 schrittweise eingeführt werden. Derzeit geben 86% der Lehrpersonen an, dass ihre Schule mittlerweile über ein Leitbild verfügt, 47%, dass ein Evaluationsberater in der Schule ernannt wurde, und 38%, dass die Schule bereits ein Schulprogramm erstellt hat. Die Jahresberichte befinden sich derzeit noch in einer ersten Pilotphase.

Bei den Schulen, die bereits über ein Leitbild verfügen, ist dessen Stellenwert für die schulische Arbeit noch nicht sehr ausgeprägt. Damit Leitbilder ihre Orientierungsfunktion erhalten und für die Schule handlungsleitend sind, bedarf es eines höheren Stellenwerts, als er bisher in den Schulen vorhanden ist. Hier besteht bei den Schulen noch Entwicklungsbedarf. Allerdings stehen die Urner Volksschulen noch am Anfang ihres Schulentwicklungsprozesses, was die Arbeit mit Instrumenten wie Leitbild oder Schulprogramm betrifft. Die Schulen benötigen Zeit und Unterstützung, um den Umgang mit diesen Instrumenten in der täglichen Arbeit zu erlernen. Immerhin hatte die Mehrheit der Lehrpersonen die Möglichkeit, sich an der Erstellung des Leitbildes aktiv zu beteiligen. Doch zeigen sich hier statistische Unterschiede zwischen den Schulen, die auf unterschiedliche Formen der Beteiligung

zwischen den Schulen hindeuten. Der Stellenwert des Schulprogramms ist bei den Lehrpersonen an den Schulen etwas höher als der des Leitbilds. Doch auch hier besteht ein ähnliches Entwicklungspotential. Umso erstaunlicher ist, dass nach Angabe der Lehrpersonen das Schulprogramm für den Unterricht als überwiegend handlungsleitend bezeichnet wird. Die Forschung zur Schulprogrammarbeit zeigt, dass Schulen oft nur geringe Aussagen zum Unterricht in ihren Schulprogrammen treffen und sich diese oft nicht auf den Unterricht auswirken (vgl. Holtappels, 2004). Für eine Validierung dieser Ergebnisse müssten allerdings die Schulprogramme analysiert werden und nach einigen Jahren Arbeit mit dem Schulprogramm müsste überprüft werden, ob die Einschätzungen weiterhin Bestand haben. Der Stellenwert der Qualitätsbeauftragten in den Schulen, die diese bereits eingeführt haben, ist für die Qualitätsentwicklung der Schule hoch. Allerdings verfügt noch über die Hälfte der Schulen über wenige oder keine Praxiserfahrungen im Bereich der systematischen Evaluation. Auch hier gilt es zu überprüfen, ob der Stellenwert weiterhin so hoch eingeschätzt wird, wenn die Schulen mehr und mehr Erfahrungen mit der Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung machen.

### **5.3.6 Führung und Leitung der Schule**

Das Dienstverhältnis zwischen Schulrat und Schulleitung kann als ein hierarchisches bzw. asymmetrisches Verhältnis angesehen werden. Neben der formal rechtlichen Ebene gibt es allerdings noch die fachliche Ebene. Hier besteht eine Asymmetrie zugunsten der Schulleitungen. Die Schulleiterinnen und Schulleiter verfügen aufgrund ihrer Ausbildung und Funktion über eine deutlich höhere Fachkompetenz als der Schulrat als Laiengremium. Je nach inhaltlichem Gegenstand und Situation können diese beiden Ebenen die Form der Handlungskoordination zugunsten der einen oder der anderen Richtung beeinflussen.

Die beiden Akteure geben an, gleichberechtigt zusammenzuarbeiten und bewerten dies als positiv für die Qualität der schulischen Arbeit. Die Trennung von operativer und strategischer Führung wird ebenfalls bestätigt.

Allerdings zeigen sich auch Unterschiede in der Wahrnehmung der Handlungskoordination, die auf ein Konfliktpotential hindeuten:

- Während die Lehrpersonen und Schulleitungen angeben, dass der Schulrat eher keine klare Ziele an die Schule formuliert und dies positiv für die schulische Arbeit gesehen wird, sagen die Schulräte selbst, dass sie dies durchaus tun.
- Eine klare Definition der Zuständigkeiten ist für die Schulräte deutlich gegeben, während die Schulleitungen dies nur teilweise so sehen.
- Die Kooperationsstrukturen zwischen Schulleitung und Schulrat sind zwar für die Mehrheit des Kollegiums ersichtlich. Doch gibt es hier statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Schulen. Somit gelingt es einigen Schulen nicht, diese für eine gelingende Leitung der Schule notwendige Transparenz herzustellen.

Diese Unterschiede deuten darauf hin, dass das Verhältnis zwischen Schulleitung und Schulrat nicht in allen Urner Volksschulen optimal und konfliktfrei ist. Das immanente Konfliktpotential, das aus der Doppelstruktur von Schulrat und Schulleitung und der Asymmetrie der Ebenen resultiert, kann sich bei einer weiteren Professionalisierung der Schulleitungen und mit ihnen der Schulen als Organisation verstärken.

### **5.3.7 Finanzierung**

Über das Schulbudget entscheidet der Schulrat weitestgehend selbst. Während der Schulrat dies als durchweg positiv für die Qualität der schulischen Arbeit bewertet, sind hiervon nicht alle Gemeinderäte überzeugt. Die Verwendung des Budgets wird vom Gemeinderat zwar kontrolliert, aber gleichzeitig muss dieser in schulischen Angelegenheiten dem Schulrat vertrauen. Der Gemeinderat wünscht sich über die Budgetfragen hinaus mehr Einfluss auf die Schulen. Die Verwendung des Budgets erfolgt nach Aussage der Schulräte und Schulleitungen gleichberechtigt. Doch bestehen hier signifikante Unterschiede zwischen den Gemeinden. Widersprüchlich hierbei ist, dass die Schulleitungen tendenziell vom Schulrat detailliert vorgeschrieben bekommen, wofür sie die zur Verfügung gestellten Finanzmittel im Rahmen des Schulbudgets verwenden dürfen.

Durch die Einführung der Schülerpauschale wurden nicht nur mehr Kompetenzen auf die Gemeindeebene verlagert, sondern die Gemeinden wurden aufgefordert, selbst zu entscheiden, wie gut sie die Schulen über die kantonale Schülerpauschale und die Mindestvorgaben hinaus ausstatten möchten.

Auch wenn das Schulbudget nicht nur im Rahmen der Mindestvorgaben festgelegt wird, fordert der Gemeinderat doch tendenziell den Schulrat vermehrt auf, Einsparungen vorzunehmen. Hier bestehen grosse und statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Gemeinden. Während in einigen Gemeinden die Schulen deutlich zum Sparen aufgefordert werden, ist dies in anderen Gemeinden nicht der Fall. Der Schulrat konstatiert darüber hinaus eine vermehrte Konkurrenz des Schulbudgets mit anderen Ressorts. Auch hier gibt es wieder grosse, allerdings nicht gegen den Zufall abgesicherte Unterschiede zwischen den Gemeinden. Die Gemeinde- und Schulräte sehen in der Einführung der Schülerpauschale eher keine grösseren Freiräume bei der Verwendung der Finanzmittel. Hier zeigen sich grosse und diesmal auch wieder statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Gemeinden. Insgesamt zeigt sich, dass die Einführung der Schülerpauschale von den Gemeinde- und Schulräten sehr kritisch gesehen wird und mindestens für einen Teil der Gemeinden statt erweiterte Freiräume eher Kürzungen zur Folge hat. Diese Auswirkungen der Schülerpauschale sollten näher untersucht werden und ggf. Konsequenzen gezogen werden, damit allen Schulen eine ausreichende finanzielle Grundlage zur Verfügung steht und die Ungleichheit der Schulen in diesem Bereich nicht vergrössert wird.

### 5.3.8 Elternbeteiligung in der Schule

Neben einer engen Kooperation der Eltern mit den Lehrpersonen in Bezug auf Fragen des Lernens und der Erziehung der Schülerinnen und Schüler zielt die Elternbeteiligung auch auf eine Mitwirkung der Eltern bei der Gestaltung und den Zielen der Schule. Das Engagement der Eltern bei der Mitgestaltung der Schule wird von den Lehrpersonen und Schulleitungen als nicht so hoch eingeschätzt. Eltern stellen demnach kaum konkrete Forderungen zur Umsetzung von Ideen an der Schule oder wollen über die schulischen Ziele mitentscheiden. Allerdings wird auch nicht deutlich, inwieweit den Eltern von Seite der Schule die entsprechenden Möglichkeiten zur Mitwirkung gegeben werden. Daher wurde die Elternbeteiligung in der zweiten Erhebung noch ausführlicher eruiert.

## 5.4 *Zukünftige Steuerungs- und Gestaltungsstrukturen der Volksschulen im Kanton Uri*

Auf Basis dieser Ergebnisse zur Analyse der Steuerungs- und Regelstrukturen der jeweiligen Akteurskonstellationen wurden sechs Bereiche identifiziert, zu denen die Akteure bezüglich der zukünftigen Steuerungs- und Gestaltungsstrukturen befragt wurden.

### 5.4.1 Allgemeine Einschätzungen zur Steuerung der unterschiedlichen Akteure

Die Einschätzung der derzeitigen und zukünftigen Steuerungsstrukturen durch die verschiedenen Akteursgruppen zeigt in einigen der Governance-Dimensionen statistisch bedeutsame Unterschiede. Ebenfalls grosse Unterschiede sind innerhalb der Akteursgruppen erkennbar. Bei manchen Fragen sind diese sogar grösser als die Unterschiede zwischen den Akteursgruppen.

Bei der Darstellung der Ergebnisse zur Einschätzung der derzeitigen und zukünftigen Steuerungsstrukturen werden **nur die statistisch bedeutsamen Unterschiede** zwischen der derzeitigen wahrgenommenen und der zukünftig gewünschten Steuerung dargestellt.

Im Kontext der staatlichen Inputregulierung lässt sich eine zentrale Tendenz erkennen. Die Lehrpersonen, Schulräte und Schulleitungen wünschen sich eine geringere kantonale Regulierung in den Bereichen Schulorganisation und Unterricht. Dies stellt eine klare Forderung der schulischen Akteure nach einer erweiterten Autonomie der Einzelschule dar. Die Befugnisse auf der Gemeindeebene sollen nach Angaben einiger schulischer Akteure reduziert werden. Die Lehrpersonen wünschen sich zukünftig weniger Befugnisse der Schulräte. Weniger Befugnisse des Gemeinderates fordern darüber hinaus Lehrpersonen, Schulräte und Schulleitungen.

Auf der Ebene der Einzelschule wünschen sich die Akteure eine weitere Stärkung der Einzelschule. Nach Angabe der Lehrpersonen und Schulleitungen sollte das Lehrpersonenteam in seiner Autonomie und nach Angaben der Lehrpersonen und Schulleitungen in der Partizipation und den Mitentscheidungsmöglichkeiten gestärkt werden. Dagegen wünschen sich alle Akteure ausser den Schulleitungen weniger Autonomie bei den einzelnen Lehrpersonen. Somit fordern die schulischen Akteure eine Stärkung der Gestaltungsautonomie der Schule zugunsten einer Reduzierung der individuellen Autonomie der einzelnen Lehrpersonen. Die ist eine wichtige Voraussetzung für eine gelingende Schulentwicklung. Dagegen haben nach Meinung aller Akteursgruppen ausser der der „Anderen Akteure“ die Schulleitungen bei ihrem momentanen Entwicklungsstand ausreichend Befugnisse. Eine Stärkung der Einzelschule durch eine höhere Steuerungswirkung der Instrumente der Schulentwicklung wird von allen Akteursgruppen ausser den Gemeinderäten gewünscht. Überraschenderweise wünscht sich die Gruppe der „Anderen Akteure“ zukünftig eine vermehrte Konkurrenz innerhalb und zwischen den Schulen als weiteres Steuerungsinstrument im Kanton Uri. Als Fazit zu Einschätzungen der derzeitigen und zukünftigen Steuerungsstrukturen lässt sich zusammenfassen, dass vor allem die schulischen Akteure selbst eine Stärkung der Einzelschule auf der Ebene des Lehrpersonenteams und der Instrumente der Schulentwicklung fordern. Mit dieser Forderung nach der Stärkung der Einzelschule und ihrer Gestaltungsfreiräume ist gleichzeitig der Wunsch nach einer Reduzierung der Inputregulierung im Bereich Schulorganisation und Unterricht sowie einer Reduzierung der Befugnisse auf der Gemeindeebene verbunden.

### **5.4.2 Schulische Autonomie im Bereich Unterricht**

Aufgrund des Wunsches nach mehr Autonomie im Bereich Unterricht sollte in der zweiten Erhebung eruiert werden, in welcher Form und bei welchen Aspekten des Unterrichts sich die Lehrpersonen und Schulleitungen konkret mehr Freiräume wünschen und bei welchen Aspekten ihrer Meinung nach weiterhin der Kanton die Entscheidungen treffen und somit auch die Verantwortung übernehmen sollte. Die Lehrpersonen und Schulleitungen haben eine sehr differenzierte Wahrnehmung, welche Elemente der Unterrichtsgestaltung und -organisation im Verantwortungsbereich des Kantons sein sollten und welche auf die Ebene der Schule bzw. der einzelnen Lehrpersonen verlagert werden sollten. Je zentraler die Elemente für die direkte Gestaltung des Unterrichts sind, desto stärker wird eine Verlagerung auf die Ebene der Schule und der einzelnen Lehrpersonen verlangt. Dagegen sollen Elemente, die einen zentralen Handlungsrahmen darstellen, weiterhin im Verantwortungsbereich des Kantons bleiben. Ein möglicher Handlungsbedarf für eine weitere Verlagerung auf die Ebene der Schule besteht bei der Lehrmittelfreiheit und der Arbeit mit übergreifenden Lerngruppen.

### **5.4.3 Ausserschulische Kooperation**

In der ersten Erhebung haben die Lehrpersonen angegeben, dass die Kooperation zwischen den Schulen gering ausgeprägt ist, aber diese von den Lehrpersonen als positiv für die Qualität der schulischen Arbeit angesehen wird. Aufgrund der teilweise geringen Schulgrösse der Urner Volksschulen, die eine professionelle Kooperation innerhalb der Schule vor allem auf der Fächerebene erschweren, bietet eine Kooperation zwischen den Schulen aus Sicht der Schulentwicklungsforschung eine sinnvolle Alternative bzw. Ergänzung für eine professionelle Schul- und Unterrichtsentwicklung innerhalb der Schulen.

Nach Angaben der Lehrpersonen sollte vor allem mit weiterführenden Schulen und Schulen anderer Schulformen mehr kooperiert werden, als dies nach Angaben der Schulleitung bis jetzt der Fall ist. An dieser Kooperation sollten im verstärkten Masse die Schulleitungen untereinander, Fachgruppen oder Jahrgangsteams und Arbeitsgruppen beteiligt sein. Auf der thematischen Ebene soll die konkrete Kooperation mit anderen Schulen die Lösung von gemeinsamen Problemen, die Umsetzung kantonaler Neuerungen, einen Erfahrungsaustausch und den Austausch von Unterrichtsmaterialien sowie Unterrichtskonzepten zum Gegenstand haben, und zwar in einer deutlich höheren Intensität als bisher. Gerade im Bereich der Unterrichtsentwicklung besteht hier eine deutlich höhere Anstrengung und engere Kooperation als dies momentan der Fall ist. Schulnetzwerke, Fort- und Weiterbildungen sowie pädagogische Tage werden von den Lehrpersonen als Formen einer solchen Kooperation präferiert. Doch gerade bei Schulnetzwerken, schulübergreifenden Arbeitsgruppen und pädagogischen Tagen zeigt sich die grösste Diskrepanz zwischen derzeitiger und gewünschter Kooperationspraxis. Hier besteht noch ein deutliches Entwicklungs- aber auch Unterstützungspotential.

Über eine institutionalisierte Kooperation zwischen Schulen hinaus kooperieren viele Lehrpersonen auf einer informellen Ebene mit Lehrpersonen von anderen Schulen, die sie über ihr privates Umfeld kennen. Diese informellen Kontakte stellen eine gute Ausgangsbasis für eine institutionalisierte Kooperation, um die bestehende Kooperation auf die Schule auszuweiten, dar. Ein Grossteil der Lehrpersonen (83%) gibt an, solche Kontakte zu haben und zu pflegen. Dieses Potential sollte von den Urner Schulen im Rahmen der Personalentwicklung und einem möglichen Ausbau der Kooperation mit anderen Schulen gezielt genutzt werden.

Lehrpersonen haben von ihrem Professionsverständnis her nicht nur einen pädagogischen Bezug zu ihren Schülerinnen und Schülern und zu ihrer Schule, sondern vor allem auch einen fachlichen Bezug zu ihren Unterrichtsfächern. Für eine Öffnung der Schule nach aussen kann daher eine Kooperation mit Fachleuten aus Praxis oder Wissenschaft, die keinen direkten Bezug zur Schule haben, für die Gestaltung des Unterrichts hilfreich sein. Etwas mehr als die Hälfte der Lehrpersonen hat solche Kooperationsbeziehungen. Die sollten von den Schulen weiter genutzt werden.

Die Urner Volksschulen verfügen von institutioneller Seite bereits über zahlreiche Kooperationen mit ausserschulischen Akteuren und Einrichtungen. Den intensivsten Kontakt pflegen sie mit Musikschulen, gemeindlichen Stellen, Universitäten bzw. Hochschulen, anderen kulturellen Einrichtungen sowie Betrieben und Unternehmen. Die Lehrpersonen wünschen sich eine intensivere Zusammenarbeit mit der Polizei und Jugendfreizeitstätten.

Erfahrungen aus der Schulpraxis und Forschung zeigen, dass eine Kooperation zwischen Schulen die Unterrichtsentwicklung und die Entwicklung sowie Umsetzung neuer Konzepte und Innovationen fördert (vgl. Fußangel, Gräsel 2008, Krebs, Prenzel, 2008, Dederling, 2007). Doch zeigen diese auch, dass der Erfolg der Kooperation von einer professionellen Unterstützung abhängt (vgl. Maag Merki & Roos, 2003). Förderliche Rahmenbedingungen für eine Kooperation zwischen Schulen finden sich nach Angaben der schulischen Akteure im Kanton Uri nicht.

### **5.4.4 Elternarbeit und Beteiligung in der Schule**

Die Eltern sind derzeit in den Urner Schulen vor allem bei Schulreisen/Festen und bei Fragen und Problemen rund um das Erziehungs- und Lernverhalten ihrer eignen Kinder aktiv beteiligt. Mehrheitlich sind sie dagegen nicht als Elternvertreter, die mit Lehrpersonen und der Schulleitung über wichtige Entscheidungen der Schule mitentscheiden, beteiligt. Dieser Bereich sollte aus Sicht der Schulentwicklungsforschung ausgebaut werden. Nach Ansicht der Lehrpersonen sollten Eltern sich vermehrt bei der Hausaufgabenbetreuung, der Zusammenarbeit in erzieherischen Fragen, bei Absprachen zur individuellen Förderung der Kinder im Elternhaus sowie im Rahmen von Elternvertretern beteiligen. Eltern melden sich von sich aus vor allem dann, wenn ihr Kind schulische Probleme hat.

### **5.4.5 Optimierung von Entscheidungsprozessen**

Bei zunehmend knapperen Ressourcen und einem vermehrten Bemühen um einen möglichst effizienten und effektiven Mitteleinsatz sind Schulen aufgefordert, im Kontext von Reformen und Innovationen Entscheidungen möglichst rational zu fällen. Die schulischen Akteure wurden gefragt, inwieweit sie Strategien anwenden, um die Wahrscheinlichkeit, Entscheidungen rationaler zu treffen, zu erhöhen.

Die Schulen nutzen vor allem die Strategie der „aktiven Problemsondierung“, indem sie auf die Expertise ausserhalb der Schule, z.B. von externen Fachstellen oder aus der Wissenschaft, zurückgreifen. Auch das „Mixed Scanning“, bei dem zunächst nur allgemeine Grundsatzentscheidungen gefällt werden, bevor zu einem späteren Zeitpunkt weitere Details festgelegt werden, nutzen die Schulen. Kreative Methoden zur Lösung von Problemen und die Strategie des „Something better“, d.h. nicht die erstbeste Lösung zu wählen, werden dagegen von den Schulen deutlich weniger genutzt, obwohl diese Strategien von den Schulräten gefordert werden. Auch die Strategie der „Mehrheitsentscheidungen und Empathie“ und der „systematischen Planung und Überprüfung von Innovationen“ wird von den Schulen weniger genutzt. Diese Nutzung wird allerdings auch nicht im erhöhten Masse vom Schulrat gefordert. Bei der Anwendung dieser Strategien haben die Schulen noch einen deutlichen Entwicklungsbedarf.

Dazu, inwieweit der Gemeinderat den Schulrat auffordert, Massnahmen zur Optimierung von Entscheidungsprozessen zu ergreifen, können keine Aussagen gemacht werden, da hier beide Akteure sehr unterschiedliche Angaben machen. Diese Differenzen deuten entweder auf unklare Absprachen oder Kommunikationsdefizite hin. Somit liegt auch in diesem Aspekt ein gewisses Konfliktpotential, das weiter untersucht bzw. zwischen den Akteuren thematisiert und geklärt werden sollte.

In der ersten Erhebung haben die Gemeinderäte den Wunsch geäussert, über Budgetfragen hinaus mehr Einfluss auf die Schule zu haben. Doch nur ein Teil der Gemeinderäte wünscht sich konkret mehr Befugnisse bei der Öffnung der Schule nach aussen, der räumlichen Ausstattung und den Zielen der Schule in der Gemeinde.

Der Kanton Uri beabsichtigt, den Bereich der Outputsteuerung mit der Einführung einer externen Evaluation zu stärken. Eine wirkungsvolle externe Evaluation von Schulen setzt eine bestehende interne Evaluation und den Aufbau eines schulinternen Qualitätsmanagementsystems voraus (vgl. Böttcher, Holtappels & Brohm, 2006, Maritzen, 2006). Im Kanton Uri wurden mit der Einführung eines Qualitätsbeauftragten und der Jahresberichte Massnahmen zum Aufbau eines solchen Systems getroffen. Dabei können Jahresberichte als Teil eines Berichtsystems verstanden werden, auf deren Basis die Schule evaluiert wird. Da es bisher noch wenige Erfahrungen mit den Jahresberichten gibt, wurden der Schul- und Gemeinderat nach ihren Wünschen bezüglich eines Berichtswesens gefragt.

Zwar wünschen sich 8 von 10 Gemeinderäten ein Berichtswesen, doch nur 6 von 10 Schulräten. Im Kontext der Einführung der Jahresberichte ist es erstaunlich, dass 4 von 10 Schulräten keinen Bericht wünscht. Damit die Jahresberichte auch als wirksames Instrument der Schulentwicklung eingesetzt werden können, sollten die Ziele und Chancen der Jahresberichte für die Entwicklung der Schulen allen beteiligten schulischen Akteuren klar sein. Aus Schulentwicklungsperspektive können mit den Jahresberichten drei primäre Ziele verfolgt werden (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Berlin, 2007): 1. Rechenschaftspflicht und Controlling: Die Schulen weisen mit einem solchen Bericht ihre Entwicklung und ihre Leistung des vergangenen Jahres aus. Dies dient dem Schulrat und dem Kanton als Auskunft über den Stand der schulischen Entwicklung in den ausgewiesenen Bereichen. 2. Steuerung: Dieser Bericht kann einerseits als Basis für die externe Evaluation genutzt werden und zum anderen bietet er in Verbindung mit Zielvereinbarungen die Möglichkeit der Steuerung. 3. Hilfe zur Reflexion und Planung: Die Schulen werden angeregt, ihre Entwicklung des vergangenen Jahres nachzuvollziehen, im Rahmen der Berichtslegung zu systematisieren und hieraus Folgerung für die zukünftige Entwicklung abzuleiten. Wenn im Kanton noch keine Diskussion geführt wurde, welche der o.g. Ziele verfolgt werden, so sollten sich die Beteiligten hierüber verständigen, damit die Ziele und Erwartungen für eine flächendeckende Einführung klar sind.

Eine externe Kontrolle von einer unabhängigen oder nichtkantonalen Institution wünschen sich 44% der Schulräte und 18% der Gemeinderäte. Im Kontext der bevorstehenden Einführung der externen Evaluation ist dies ein sehr geringer Wert. Hier sollte rechtzeitig für ein ausreichendes Mass an Akzeptanz geworben werden.

### **5.4.6 Unterstützung in der Schule**

Die Lehrpersonen und die Schulleiterinnen und Schulleiter sehen einen Unterstützungsbedarf für die Entwicklung der Schule und des Unterrichts. Dieser Bedarf bezieht sich auf die Umsetzung neuer Vorgaben und Richtlinien zum Unterricht, auf die Themen Unterrichts- und Schulentwicklung sowie Kooperation mit anderen Schulen. Die drei letztgenannten Themen spiegeln einen generellen Trend in der Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung wider. Dabei etablieren sich immer mehr Konzepte, welche die drei Themen im Rahmen von Schulnetzwerken als Teil einer systematischen Unterrichtsentwicklung betreiben, kombinieren und durch professionelle Unterstützung begleiten (vgl. Berkemeyer, Bos, Manitiuis & Müthing 2008).

Über diese Themenfelder hinaus benötigen die Schulleitungen Unterstützung bei der Implementierung der neuen Schulentwicklungsinstrumente. Viele Schulen scheinen hier noch am Anfang zu stehen. In Verbindung mit der Konzeption und Terminierung der externen Evaluation wäre es sinnvoll, den Stand der schulischen Entwicklung zu berücksichtigen und die Schulen möglichst so zu fördern, dass die neuen schulischen Strukturen vor Beginn der Evaluation implementiert sind.

## **5.5 Handlungsempfehlungen**

Auf Basis der Ergebnisse der Expertise sowie weiterer Erkenntnisse aus der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung lassen sich aus Sicht der Begleitstudie folgende Hinweise und Gestaltungsempfehlungen für die Volksschule im Kanton Uri ableiten.

### **5.5.1 Hinweise**

Die Hinweise der Begleitforschung sind als Denkanstösse zu verstehen. Sie spiegeln die Meinung der Akteure wider und sind keine Tatsachenbeschreibungen der Schulpraxis im Kanton Uri, auch wenn sie durch Forschungsbefunde in anderen Kantonen und Ländern teilweise bestätigt werden. Sie sollen eine Grundlage bilden, auf deren Basis im Kanton ein gewinnbringender Diskurs stattfinden kann, wie mit den unterschiedlichen Aussagen der schulischen Akteure und den Hinweisen der Begleitforschung umzugehen ist und welche Konsequenzen daraus gezogen werden können. Die Begleitforschung gibt bewusst keine Lösungsvorschläge. Hierfür fehlen zum einen nähere Informationen, die uns nicht zur Verfügung stehen. Zum anderen müssen die Akteure vor Ort selbst Lösungen finden, die für ihren spezifischen Kontext sinnvoll und weiterführend für die Qualität der Volksschulen in Uri ist. Auf Basis der Erkenntnisse der Innovationsforschung sind Lösungen meistens am erfolgreichsten, wenn sie von den Akteuren selbst erkannt und geäußert werden. Denn diese Akteure tragen die Verantwortung, wenn es um die Umsetzung anstehender Reformen geht. Das IBB steht dem Kanton auf Wunsch gerne beratend bei der Suche nach den geeigneten Lösungen und deren Umsetzung zur Seite.

### **Finanzierung**

**Es gilt von kantonaler Seite die Gesamtfinanzierung der Schulen zu beobachten und eine extreme Ungleichheit in der Finanzierung zu verhindern, um weiterhin eine Chancengleichheit zwischen den Gemeinden und eine ausreichende Finanzierung der Schulen zu gewährleisten.**

Die Einführung der Schülerpauschale wird von den Gemeinde- und Schulräten kritisch betrachtet. In einigen Gemeinden wächst der Druck in Bezug auf Einsparung auch beim Schulbudget. Mit geeigneten Controllinginstrumenten kann diese Entwicklung von kantonaler Seite beobachtet werden. Bei zu grossen Disparitäten muss der Kanton ggf. eingreifen.

### **Handlungskoordination zwischen Schulleitung und Schulrat**

**Das asymmetrische Verhältnis zwischen sich weiter professionalisierenden Schulleitungen und hierarchisch übergeordneten Schulräten als Laienbehörde birgt ein Konfliktpotenzial.**

Die Schulräte haben im Kanton Uri einen hohen Grad an Befugnissen. Doch sie haben auch die Möglichkeit, einen Teil davon an die Schulleitungen abzugeben. Je mehr die Schulleitung ihre Aufgaben professionell erfüllt und die Schule als Organisation gestärkt wird, desto höher werden die Ansprüche der Schulleitung und Lehrpersonen steigen, die Gestaltung der Schule mehr in die eigenen Hände zu nehmen. Hier stellt sich die Frage, inwieweit die Schulräte gewillt sind, den Schulen und im Besonderen den Schulleitungen die entsprechenden Befugnisse und Freiräume zu übertragen. Um ein mögliches Konfliktpotenzial zu minimieren, müssen die Rollen, Funktionen und Aufgaben zwischen der Schulleitung und den Schulräten klar geregelt werden. Die Ergebnisse der Befragung deuten daraufhin, dass dies nicht immer der Fall ist. Langfristig stellt sich auch die Frage, ob das Verhältnis der beiden Akteure nicht auch von kantonaler Seite anders geregelt werden müsste.

### **Handlungskoordination zwischen Schulrat und Gemeinderat**

**Das Verhältnis von Schulrat und Gemeinderat birgt in Bezug auf die Rechenschaftspflicht und vermehrten Sparmassnahmen ein Konfliktpotenzial.**

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass es grosse Differenzen zwischen Schul- und Gemeinderäten darüber gibt, inwieweit der Gemeinderat den Schulrat bei der Einführung von Neuerung auffordert, Massnahmen zur Optimierung von Entscheidungsprozessen zu ergreifen. Diese Diskrepanz der Aussagen der Akteure kann zu Konflikten in der Handlungskoordination führen und sich bei zunehmendem Kostendruck und der Forderung nach Einsparungen erhöhen. Hier müsste zunächst einmal geklärt werden, wie die unterschiedlichen Sichtweisen zustande gekommen sind und ob sie auf tiefer greifende Unterschiede in der Auffassung der Rechenschaftspflicht und der Handlungskoordination zwischen den beiden Akteuren zurückzuführen sind. Darüber hinaus sollten



auch hier die Zuständigkeiten und Massnahmen der Rechenschaftspflicht zwischen den Akteuren klar geregelt und am besten schriftlich fixiert werden.

### **Akzeptanz neuer Steuerungsinstrumente**

**Neue bzw. zukünftige Steuerungsinstrumente müssen von den beteiligten schulischen Akteuren akzeptiert und als sinnvoll zur Steigerung der schulischen Qualität erlebt werden, um dauerhaft ihre Wirkung zu entfalten.**

Die Implementierung dieser Schulentwicklungsinstrumente benötigt Zeit und Unterstützung. Um eine hohe Akzeptanz zu erreichen, sollten die Ziele und Chancen der Instrumente mit den beteiligten Akteuren thematisiert werden. Darüber hinaus kann den Schulen anhand von gelungenen Praxisbeispielen der positive Einfluss der Instrumente für die schulische Entwicklung aufgezeigt werden.

**Externe Kontrolle von einer unabhängigen oder nichtkantonalen Institution wird von den Schul- und Gemeinderäten nicht als prioritär gesehen. Vor der Einführung der externen Evaluation sollte bei den Akteuren ein ausreichendes Mass an Akzeptanz vorhanden sein.**

Im Kontext der bevorstehenden Einführung der externen Evaluation ist der Stand der schulischen Entwicklung zu berücksichtigen und die Schulen möglichst so zu fördern, dass die neuen schulischen Strukturen vor Beginn der Evaluation implementiert und ausreichend akzeptiert sind. Eine wirkungsvolle externe Evaluation von Schulen bedingt eine bestehende interne Evaluation und den Aufbau eines schulinternen Qualitätsmanagementsystems. Der Schulrat hat zusammen mit der Schulleitung und den Lehrpersonen als strategische Leitung der Schule eine zentrale Bedeutung bei der externen Evaluation. Er muss mit den schulischen Akteuren auf Basis der Evaluationsergebnisse, soweit sie die strategische Ebene der Schule betreffen, Massnahmen ableiten und Strategien für die weitere Entwicklung der Schulen formulieren. Damit dieser Prozess erfolgreich verläuft, ist es grundlegend, dass die Schulräte vom Sinn der externen Evaluation überzeugt sind.

Mit der Strategie eines Wechsels von einer inputorientierten hin zu einer vermehrten outputorientierten Steuerung des Volksschulsystems, wie dies mit der Einführung der neuen Steuerungsinstrumente der Schulentwicklung und der externen Evaluation erfolgt, geht eine Stärkung der Einzelschule einher. Dies wird von den schulischen Akteuren in Form einer höheren Steuerungswirkung der Instrumente der Schulentwicklung und in Form einer grösseren Autonomie des Lehrpersonenteams bei einer gleichzeitigen Reduzierung der individuellen Autonomie der einzelnen Lehrpersonen gefordert. Wenn Schulen zukünftig mehr Autonomie eingeräumt wird, bedeutet dies aber auch, dass die Inputregulierung durch den Kanton und die Befugnisse des Schulrats verringert werden müssen. Im Zuge einer solchen Veränderung der Steuerung des Volksschulsystems gilt es, die Funktionen einzelner Akteursgruppen zu überprüfen und anzupassen.

## **5.5.2 Gestaltungsempfehlungen**

Die folgenden Gestaltungsempfehlungen spiegeln die Meinung der Akteure sowie Erfahrungen und Erkenntnisse der Schulentwicklungsforschung wider. Sie stellen für die Begleitforschung Möglichkeiten zur Steigerung der Schul- und Unterrichtsqualität im Kanton Uri dar. Darüber hinaus können sie einen Beitrag zur Bewältigung einiger der vom Kanton benannten Herausforderungen leisten. Wie die konkrete Umsetzung dieser Gestaltungsempfehlungen aussieht, müssen die Beteiligten auf breiter Basis thematisieren und diskutieren. Hierfür müssen Lösungen gefunden werden, die die Bedingungen des Urner Volksschulsystems gezielt berücksichtigen. Das IBB steht dem Kanton auf Wunsch gerne mit seinen Erfahrungen und seiner Expertise beratend zur Seite.

### **Autonomie im Unterricht**

**Schulen erhalten mehr Autonomie bei der Wahl der Lehrmittel und der Arbeit mit übergreifenden Lerngruppen.**

Die kantonalen Rahmenvorgaben ermöglichen den Schulen und Lehrpersonen entsprechende Gestaltungsspielräume für den Unterricht. Doch könnten diese nach Meinung der Schulleitungen und Lehrpersonen in den Bereichen Lehrmittel und übergreifende Lerngruppen erweitert werden.

Im Bereich der Lehrmittel kann der Kanton zukünftig den Schulen mehrere Lehrmittel zur Verfügung stellen, aus denen die Schulen wählen dürfen. Im Sinne gemeinsamer schulischer Ziele im Unterricht sollte die Schule als Ganzes oder die entsprechenden Fachteams über die Wahl der Lehrmittel entscheiden.

Die Entscheidung über die Arbeit mit übergreifenden Lerngruppen (klassen-, jahrgangsübergreifend) sollte im Verantwortungsbereich der einzelnen Schulen liegen und die schulische Ausgestaltung Bestandteil des Schulprogramms sein. Die Begleitforschung unterstützt das Bestreben des Kantons, den Umgang mit Heterogenität durch die Arbeit mit übergreifenden Lerngruppen zu fördern und dabei die Schulen zu ermutigen und zu unterstützen.

### **Gemeinsame Entwicklung, Aufbau und Transfer neuen Wissens**

**Die Schulen artikulieren das Bedürfnis, mit anderen Schulen zusammenzuarbeiten. Schulnetzwerke sind eine effektive und effiziente Form der professionellen Weiterentwicklung von Schule und Unterricht.**

Zwei Formen der Kooperationen innerhalb von Netzwerken erscheinen derzeit im Kanton Uri für die professionelle Weiterentwicklung von Schule und Unterricht besonders gewinnbringend. **Netzwerke** eignen sich für eine weitere **Professionalisierung der Schulleitungen** und für eine **fachbezogene und fachübergreifende Unterrichtsentwicklung**, um persönliche Erfahrungen und Wissen zwischen den schulischen Akteuren auszutauschen und gemeinsame Strategien und Konzepte für Schule und Unterricht zu entwickeln (vgl. Netzwerk Erfurter Schulen, Schulen im Team). Die Netzwerke fungieren dabei als Coaching- und Unterstützungsgremien sowie als professionelle Lerngemeinschaften.

Des Weiteren können die Netzwerke genutzt werden, um den Wissenstransfer zwischen den Schulen systematisch zu fördern. Für die Bildung der Netzwerke sollten die bereits bestehenden informellen Kooperationen unter den Lehrpersonen von den Schulen genutzt werden. Die „Ansteckungsfähigkeit“ der Schulen durch Reformprozesse an anderen Schulen bietet hierfür eine gute Voraussetzung. Als besonders erfolgreich zeichnen sich solche Netzwerke aus, die von professioneller Seite unterstützt und begleitet werden und bei denen regelmässige Weiterbildung Bestandteil des Netzwerkkonzeptes ist. Die bestehenden informellen Kontakte der Urner Lehrpersonen mit Fachleuten aus der Praxis oder Wissenschaft können in ein solches Netzwerkkonzept integriert werden. Von Seiten des Kantons müssen förderliche Rahmenbedingungen für eine Kooperation zwischen Schulen realisiert werden, da diese Strukturen nach Angabe der schulischen Akteure derzeit nicht existieren.

Für eine erfolgreiche Umsetzung der im Rahmen der „Volksschule 2016“ anstehenden Projekte und Massnahmen zur Bewältigung der Herausforderungen sind entsprechende Unterstützungs- und Weiterbildungsangebote zu konzipieren.

## 6 Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.). (2007). *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Band 1. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Posch, P. (Hrsg.). (1996). *Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule*. Innsbruck: Studienverlag.
- Bellenberg, G., Böttcher, W. & Klemm, K. (2001). *Stärkung der Einzelschule. Neue Ansätze der Ressourcen, Geld, Zeit und Personal*. Neuwied: Luchterhand.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitijs, V. & Müthing, K. (2008). „Schulen im Team“: Einblicke in netzwerkbasierte Unterrichtsentwicklung. In N. Berkemeyer, W. Bos, V. Manitijs, K. Müthing (Hrsg.). *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven*. (S. 19- 70). Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Brüsemeister, T. & Feldhoff, T. (2007). *Steuergruppen als intermediäre Akteure. Ein Modell zur Verortung schulischer Steuergruppen zwischen Organisation und Profession*. In N. Berkemeyer & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulische Steuergruppen und Change Management*. (S. 61-84). Weinheim und München: Juventa.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), S.167-184.
- Böttcher, W. (2002). *Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein?* Weinheim: Juventa.
- Böttcher, W., Holtappels, H. G. & Brohm, M. (2006). *Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele*. Weinheim und München. Juventa.
- Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (2002). *Personalentwicklung in Schulen: Konzepte, Praxisbausteine, Methoden*. Weinheim: Beltz.
- Combe, W. & Helsper, W. (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dederling, K. (2007). *Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, S. 73-93.
- Dubs, R. (2002). *Studienbrief Personalmanagement*. Kaiserslautern.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In *Die Deutsche Schule* 78 (3), S. 275 -293.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2008). *Unterrichtsentwicklung in Lerngemeinschaften: das Beispiel „Chemie im Kontext“*. In: N. Berkemeyer, W. Bos, V. Manitijs, K. Müthing (Hrsg.). *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven*. (S. 285- 296). Münster: Waxmann.
- Gordon, T. J. & Helmer, O. (1964). *Report on a long range forecasting study*. Rand Paper P-2982. Rand Corporation. Santa Monica.
- Häder, M. (2000): *Die Expertenauswahl bei Delphi-Befragungen*. ZUMA How-to-Reihe, Nr. 5.
- Heylighen, F. (2003). Web dictionary of cybernetics and systems. Verfügbar unter: <http://pespmc1.vub.ac.be/ASC> [06.04.2005].

- Holtappels, H.G. (1993). *Schulen öffnen sich - Lernen entwickelt sich! Schulprofilbildung durch pädagogische Öffnung*. In: Stadtschulamt der Stadt Frankfurt/M. und Institut für Schulentwicklungsforschung (Hrsg.), *Öffnung von Schule und Interkulturelle Erziehung in Frankfurt am Main*. IFS-Werkheft 41, (S. 109-126). Dortmund und Frankfurt/M.
- Holtappels, H. G. (1994). *Ganztagsschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung*. Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2004). *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen*. Weinheim und München: Juventa.
- Holtappels, H. G. (1995). *Schulkultur und Innovation - Ansätze, Trends und Perspektiven der Schulentwicklung*. In: ders. (Hrsg.), *Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung*. (S. 6-36). Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). *Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule*. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. S. 15-54). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krainz-Dürr, M. (1999). *Wie kommt Lernen in die Schule? Kritische Faktoren von Schulentwicklung aus Sicht der Schulentwicklungsforschung*. *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung* (S. 423-444). Köln.
- Krebs, I., Prenzel & M. (2008). *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken: das Beispiel SINUS*. In: N. Berkemeyer, W. Bos, V. Manitiu & K. Müthing (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven*. (S. 297- 314). Münster: Waxmann.
- Lange, Stefan & Uwe Schimank (2004). *Governance und gesellschaftliche Integration*. In: dies. (Hrsg.), *Governance und gesellschaftliche Integration, Reihe Governance Bd. 2*, (S. 9-44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Little, J.W. (1991): *The persistence of privacy. Autonomy and initiative in teacher's professional relations*. In: *Teachers College Record* 4. S. 509-536
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago und London: The University of Chicago Press.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maag Merki, K. & Roos, M. (2003). *Erfolgsfaktoren auf dem Weg zur fördernden Schule. Erfolgreiche Change-Prozesse brauchen strukturelle und didaktische Reformen*. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien* (S. 1 – 18). Stuttgart: Raabe.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Newmann, F., M. (1994). *School - Wide Professional Community*. *Issues in Restructuring Schools* (6) S. 1-3.
- Miles, M. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mintzberg, H. (1992). *Die Mintzberg-Struktur*. Landsberg.
- Maritzen, N.(2006). *Schulinspektion in Deutschland*. In H. Buchen, L. Horster & H.-G- Rolff, (Hrsg.), *Schulinspektion und Schulleitung* (S.7-26). Stuttgart: Raabe.
- o.A. (1998). *Delphi 98' Umfrage: Studie zur globalen Entwicklung von Wissenschaft und Technik, Karlsruhe. Methodik und Statistik der Delphi-Befragung*. Karlsruhe: Fraunhofer-Institut für Systemtechnik und Innovationsforschung. Verfügbar unter: <http://www.isi.fhg.de/publ/downloads/isi98b07/delphi98-methodik.pdf> [05.04.2009].

- Oevermann, U. (1983). Hermeneutische Sinnrekonstruktion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Brauchen wir andere Forschungsmethoden?* (S. 113-155). Frankfurt am Main: Athenäum.
- Pfeiffer, H. (2004). Schule im Spannungsfeld von Demokratie und Markt. In H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven* Band 13 (S. 51- 81) Weinheim: Juventa.
- Rolff, H.-G. (2001). *Schulentwicklung konkret*. Seelze: Kallmayer.
- Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu thematisieren. In H. Rolff, K. O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.). *Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven*. Band 10 (S. 295-326). Weinheim und München: Juventa.
- Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim und München: Juventa.
- Robinson, V, M., J., Lloyd, C., A. Rowe, K. (2008). *The Impact of Leadership on Student Outcomes. An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types*. In. Educational Administration Quaterly.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (2007). Bildung für Berlin. MES. Modellvorhaben eigenverantwortliche Schule. Erfahrungen und Empfehlungen. Verfügbar unter [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/eigenverantwortliche\\_schule/mes\\_erfahrungen.pdf?start](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/eigenverantwortliche_schule/mes_erfahrungen.pdf?start) [14.10.09].
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling. Research, theory and practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The Foundation of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schimank, U. (2007). Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. (S. 231-260). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schubert, H.-J. (2004). *Management von Veränderungen*. Kaiserslautern: Universität Kaiserslautern.
- Schubert, H.-J. (2003). *Prinzipien und Methoden des Change Managements*. Wiesbaden: Luchterhand.
- Teddlie, Ch., Hackett, E. R. & Morrison, J. L. (1982). Developing Public Educational Policy through Policy-Impact Analysis. *World Future Society Bulletin* 16(6): 25-30.
- Thom, N., Ritz, A. & Steiner, R. (2002). *Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen*. Bern, Stuttgart, Wien: Bern Haupt.
- Wössmann, L. (2006). Bildungspolitische Lehren aus den internationalen Schülertests: Wettbewerb, Autonomie und externe Leistungsüberprüfung. *Perspektiven der Wirtschaftspolitik*, 7 (3), S. 417-444.

## 7 Anhang

Als Referenzdokumente verwendete Rechtsgrundlagen	Abk.	RB Nr.
Gesetz über Schule und Bildung vom 2. März 1997 (Schulgesetz)	SchG	RB 10.1111
Verordnung zum Schulgesetz vom 22. April 1998 (Schulverordnung)	SchV	RB 10.1115
Reglement über den beruflichen Auftrag der Lehrpersonen der Volksschule vom 11. Januar 2006 (Amtsauftrag)	AA	RB 10.1212
Verordnung über Beiträge des Kantons an die Volksschulen vom 24. September 2007 (Schulische Beitragsverordnung)	VBV	RB 10.1222
Reglement über die Anstellung und Weiterbildung der Lehrpersonen an den Volksschulen des Kantons Uri vom 12. Februar 2008 (AWR)	AWR	RB 10.1224
Personalverordnung vom 15. Dezember 1999	PV	RB 2.4211
Personalreglement vom 24. Oktober 2000	PR	RB 2.4213
Schulinternes Qualitätsmanagement (QM): Vorgaben an die Schulen und an die kantonale Schulaufsicht (ERB 054-07 vom 5. April 2007)		--
Richtlinien für die Beurteilung der Lehrpersonen an der Volksschule des Kantons Uri (ERB 025-07 vom 7. März 2007)		--
Reglement über die Schulleitung vom 9. Januar 2008		RB 10.1447
Richtlinien für die Entschädigung des besonderen Erfüllungsortes der Schulpflicht (ERB vom 17. Februar 2005, Änderung vom 22. August 2007)		--
Richtlinien zu den Förderungsmassnahmen an der Volksschule (ERB vom 7. Mai 2008)		