



Standards und Bewertungstabellen zum Qualitätsmanagement nach Q2E

Norbert Landwehr / Peter Steiner
Mai 2010

Zweite Fassung

Impressum

Autoren

Norbert Landwehr
Peter Steiner
Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule
Institut Forschung und Entwicklung
Zentrum Bildungsorganisation
und Schulqualität
Igelweid 22
5000 Aarau
ife.zsq.ph@fhnw.ch

Grafik

Grafikatelier M. Schmid,
Gipf-Oberfrick

Druck

Druckerei AG Suhr

1. Auflage
Mai 2010

Bezugsquelle

ife.zsq.ph@fhnw.ch
oder
Download: www.Q2E.ch

Zur Neukonzeption der Externe Evaluation im Q2E-Modell 3

Übersicht über die Dimensionen und Leitsätze
des Qualitätsmanagements nach Q2E..... 9

I. Standards

zu den 9 Dimensionen des Qualitätsmanagements nach Q2E 11

1.1 Grundlegung des Qualitätsmanagements / Lenkung und
Dokumentation der Qualitätsprozesse 12

1.2 Qualitätssichernde und -entwickelnde Personalführung 14

1.3 Umgang mit Qualitätsdefiziten 16

2.1. Kollegiales Feedback und unterrichtsbezogener
Erfahrungsaustausch 18

2.2 Schülerrückmeldungen zum eigenen Unterricht..... 20

2.3 Persönliche Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts 22

3.1 Datengestützte Selbstevaluationen 24

3.2 Umgang mit Daten zur Schul- und Unterrichtsqualität 26

3.3 Institutionelle Schul- und Unterrichtsentwicklung..... 28

II. Vierstufige Bewertungstabellen

zu den 9 Dimensionen des Qualitätsmanagements 30

1.1 Grundlegung des Qualitätsmanagements / Lenkung und
Dokumentation der Qualitätsprozesse 31

1.2 Qualitätssichernde und -entwickelnde Personalführung 32

1.3 Umgang mit Qualitätsdefiziten 33

2.1 Kollegiales Feedback und unterrichtsbezogener
Erfahrungsaustausch 34

2.2. Schülerrückmeldungen zum eigenen Unterricht..... 35

2.3 Persönliche Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts 36

3.1 Datengestützte Selbstevaluationen 37

3.2 Umgang mit Daten zur Schul- und Unterrichtsqualität 38

3.3 Institutionelle Schul- und Unterrichtsentwicklung..... 39

Das zentrale Anliegen von Q2E ist es, die Schulen beim Aufbau und bei der Umsetzung eines schulinternen Qualitätsmanagements durch die praxisnahe Beschreibung von Instrumenten, Verfahren, Problemlösungen usw. zu unterstützen. In diesem Sinne versteht sich Q2E primär als ein **Handlungsmodell für den schulinternen QM-Aufbau**: Das Modell zeigt auf, wie Schulen und andere Bildungsinstitutionen vorgehen können, wenn sie ein wirksames schulinternes Qualitätsmanagement (QM) systematisch und schrittweise aufbauen möchten. Das Q2E Handlungsmodell sieht zu diesem Zweck folgende sechs Komponenten vor:

- **ein Qualitätsleitbild**, in welchem die Schule die eigenen Qualitätsansprüche (Werte, Normen, Standards) festlegt und mit denen sie den «Massstab» definiert, nach dem sie sich beurteilen lassen bzw. künftig selber evaluieren will.
- **Individualfeedbacks**, d.h. Rückmeldungen von Betroffenen (z.B. Schülerinnen und Schüler, Eltern) oder von «Peers» (z.B. Lehrerkollegen), die als Reflexionshilfen und als Impulse für die persönliche, unterrichtsbezogene Qualitätsentwicklung dienen.
- **interne Evaluationen**, mit deren Hilfe sich die Schule eine datengestützte Grundlage schafft für die kontinuierliche Weiterentwicklung und für den schrittweisen Abbau von Ist-Soll-Diskrepanzen.
- **die systematische Steuerung der Q-Prozesse**, mit denen die Schulleitung die verschiedenen qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Aktivitäten lenkt und zu koordiniert.
- **die externe Schulevaluation**, die eine unabhängige Sicht auf die Schulqualität ermöglicht und damit die «Validität» und Glaubwürdigkeit von Selbstevaluationen und von schulinternen Qualitätswahrnehmungen und -aussagen erhöht.
- **eine Zertifizierung (als Option)**, die es interessierten Schulen – auf freiwilliger Basis – ermöglicht, ihr Qualitätsmanagement von einer Q2E-akkreditierten Zertifizierungsstelle überprüfen zu lassen, um so den Nachweis zu erbringen, dass ein funktionsfähiges und wirksames Q-System auf einem hohen Niveau aufgebaut ist und weiter entwickelt wird.

Die **externe Evaluation** erscheint hier als eine von 6 Komponenten eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements. Sie ist im Q2E-Ansatz im Sinne einer «Meta-Evaluation» d.h. als **Evaluation des Qualitätsmanagements** konzipiert. Grundlegend ist dabei die folgende Annahme: Wenn eine Schule über ein funktionsfähiges und wirksames Qualitätsmanagement verfügt, kann die Qualität des Schul- und Unterrichtsbetriebs – zumindest längerfristig gesehen – gar nicht mehr schlecht sein, weil Qualitätsdefizite und Ist-Soll-Diskrepanzen rechtzeitig erkannt werden und weil damit sichergestellt werden kann, dass die individuelle und institutionelle Qualität schrittweise verbessert wird. Aus dieser Überlegung heraus kommt der externen Evaluation als Instrument zur Überprüfung des Qualitätsmanagements eine besonders wichtige Rolle zu.

Die Evaluation des Qualitätsmanagements wurde in der Schlussphase des Q2E-Projekts konzipiert: Sie erhielt dort und damals eine wichtige Funktion als Instrument zur Standortbestimmung beim Aufbau des schulinternen Qualitätsmanagements. Zu den drei zentralen Praxiskomponenten des Q2E-Modells (Individualfeedback und persönliche Qualitätsentwicklung, Schulevaluation und Schulentwicklung, Steuerung des Qualitätsmanagements) wurden sogenannte «Standards» definiert, mit denen der erwünschte bzw. erwartete Zustand des schulinternen Qualitätsmanagements am Ende der 6-jährigen Aufbauphase (1996 – 2002) festgelegt wurde. Die Standards selber wurden als «Stufe 3» einer vierstufigen Qualitätssystematik verstanden, mit deren Hilfe die Schulen den Entwicklungsstand ihres Qualitätsmanagements auf vier Stufen diagnostizieren konnten (1: Defizit-Stufe, 2: Basis-Stufe, 3: Fortgeschrittenen-Stufe, 4: Excellence-Stufe). Für die Schulen wurde diese Bewertungssystematik zu einem wichtigen Orientierungsinstrument, um die vielen Impulse, Ansprüche und Erwartungen zum Qualitätsmanagement, die im Verlauf des Q2E-Projekts an sie herangetragen wurden, zu ordnen und zu systematisieren und um den eigenen Entwicklungsstand bezüglich dem weiteren Entwicklungsbedarf zu reflektieren. Neben dieser – auf das Qualitätsmanagement bezogenen – Standortbestimmung konnten die Schulen noch einen zusätzlichen Fokus wählen, um von den Evaluationsfachpersonen eine entwicklungsorientierte Rückmeldung zu erhalten.

In den letzten Jahren hat sich nun aber sowohl im Bereich des Qualitätsmanagements als auch im Bereich der externen Schulevaluation Verschiedenes grundlegend gewandelt.

■ Die **Idee des schulinternen Qualitätsmanagements** hat sich in der Zwischenzeit weitgehend etabliert und ist an vielen Schulen zu einer selbstverständlichen Aufgabe der Schulführung geworden. Für die Schulen bedeutet dies vielerorts, dass der Aufbau eines schulinternen Qualitätssystems als vorgegebene Pflichtaufgabe wahrgenommen wird, die es zu «erledigen» gilt – mit Blick auf ein optimales Aufwand-Ertrag-Verhältnis (was angesichts der vielen zusätzlichen Entwicklungsaufgaben, denen sich die Schule stellen muss, durchaus verständlich ist). «Aufwand-Ertrag-Optimierung» heisst: Das Qualitätsmanagement ist mit einem möglichst minimalen Aufwand so zu realisieren, dass die vorgegebenen Auflagen erfüllt werden – sprich: dass bei einer inspektoralen Kontrolle der Nachweis erbracht werden kann, dass das schulinterne Qualitätsmanagement den vorgegebenen Standards entspricht. In dieser Situation hat sich die Bedeutung des Q2E gewandelt: Q2E wird heute als ein schulnahes QM-Modell gesehen, das entweder als Grundlage oder als Alternative zu den staatlich verordneten QM-Vorgaben dient¹⁾. Die freie Entscheidung der Schulen, ob sie sich im Bereich der Schul- und Unterrichtsqualität überhaupt engagieren möchten und – falls ja – ob sie Q2E oder ein anderes QM-System wählen möchten, ist in vielen Fällen – insbesondere im Bereich der Volksschulen – nicht mehr gegeben, da die Anforderungen an das schulinterne Qualitätsmanagement von oben vorgegeben sind.

■ Die **externe Schulevaluation** ist in den letzten Jahren in vielen Schweizer Kantonen und Deutschen Bundesländern zu einem festen Bestandteil der staatlichen Schulaufsicht geworden. In diesem Sinne ist der datengestützte Blick von aussen auf die Qualität der Schule zur Selbstverständlichkeit geworden. Verglichen mit der Bedeutung, welche die externe Schulevaluation im Rahmen des Q2E-Projekts hatte, stellt sich die heutige Situation grundlegend anders dar: Die Q2E-Evaluation war damals von den beteiligten Schule selbst initiiert und «bestellt» worden – gewissermassen als Abschluss eines selber gewählten Projekts. Die Evaluation hatte keinerlei staatliche Aufsichtsfunktion, sondern war eine entwicklungsorientierte Standortbestimmung im Dienste der betreffenden Schulen. Heute hat die externe Schulevaluation vielerorts einen grundlegend anderen Charakter: Sie ist von aussen (in der Regel von einer staatlichen Behörde) vorgegeben, oft mit dominierender Rechenschafts- und nur sekundärer Entwicklungsfunktion (zumindest aus der Sicht der betroffenen Schulen). Dabei werden in der Regel von aussen bzw. von oben vorgegebene Kriterien und Standards «abgecheckt». Der Bereich des schulinternen Qualitätsmanagements besitzt im Rahmen dieser Evaluationen – falls überhaupt – einen eher marginalen Stellenwert: Der QM-Bereich erscheint als ein Aspekt unter vielen anderen. In dieser neuen Situation hat sich auch die Wahrnehmung der Q2E-Evaluation gewandelt: Was ursprünglich als selbst gewählte, entwicklungsorientierte Standortbestimmung konzipiert war, wird immer mehr als eine verpflichtende, rechenschaftsorientierte Kontrolle gesehen – als Eingriff von aussen in einen wichtigen Bereich der schulischen Selbstverantwortung.

¹⁾ In vielen Schweizer Kantonen und Deutschen Bundesländern bildet Q2E die implizite oder explizite Grundlage für die staatlichen Vorgaben.

Diese beiden Veränderungen haben dazu geführt, dass das Qualitätssystem Q2E und mit diesem die externe Evaluation innerhalb des Q2E-Systems neu positioniert werden muss. Wir haben festgestellt, dass sich Q2E im gewandelten schulischen Umfeld immer mehr mit dem Anspruch konfrontiert sieht, der Praxis ein schulnahes, aber gleichzeitig auch minimal-aufwändiges QM-Modell zu liefern. Unseres Erachtens lässt sich die Situation mit Hilfe von zwei unterschiedlichen Fragevarianten umschreiben, in welchen zwei gänzlich verschiedene Motivationslagen der Schulen zum Ausdruck kommen:

- **Fragevariante 1 (extrinsische Motivationslage):** «Der Kanton / das Bundesland / der Schulträger (...) schreiben vor, dass Schulen ein Qualitätsmanagement haben müssen. Wie können wir die geltenden Vorgaben mit einem möglichst geringen Aufwand so realisieren, dass wir an unserer Schule möglichst wenig verändern müssen?»
- **Fragevariante 2 (intrinsische Motivationslage):** «Wir möchten eine Schule sein, welche die Idee der kontinuierlichen Qualitätsentwicklung ernst nimmt. Was können wir tun, um ein optimal wirksames Qualitätsmanagement einzurichten, das als schulinternes Lernsystem zur Qualitätsverbesserung dient und das es unserer Schule ermöglicht, kontinuierliche Verbesserung (im Sinne des TQM) wirksam umzusetzen?»

Selbstverständlich können auch Motivationslagen gegeben sein, die als Kombination der beiden Varianten zu verstehen sind: Die extrinsische und intrinsische Motivation können sich dann wechselseitig ergänzen und unterstützen. Schwierigkeiten ergeben sich unserer Erfahrung nach bei Schulen, bei denen ausschliesslich eine extrinsische Motivationslage vorliegt. Weil hier die Entwicklungsgrundlage einer lernbereiten Institution fehlt, wird dies mit grosser Wahrscheinlichkeit zu keiner erfolgreichen, entwicklungswirksamen Umsetzung des Qualitätsmanagements führen.

Q2E möchte als System verstanden werden, das die Wirksamkeit und die Funktionalität des QM in den Mittelpunkt des Interesses rückt – und nicht die minimalistische, oberflächliche Einhaltung von vorgegebenen Standards ohne echtes Interesse an der beabsichtigten Wirkung. In diesem Sinne liegen Schulen, die ausschliesslich extrinsisch für einen QM-Aufbau motiviert sind, nicht im Zielbereich von Q2E. Mit anderen Worten: Nicht die möglichst niederschwellige «Erledigung» von vorgegebenen Standards interessiert uns, sondern der Wirkungsnachweis, der über bzw. hinter den (überprüfbaren) Rahmenvorgaben eines «pflichterfüllenden» Qualitätsmanagements steht.

Diese Annahme führt zur folgenden neuen Akzentsetzung:

Q2E will als anspruchsvolles QM-System in Erscheinung treten, das von Schulen freiwillig gewählt werden kann. Adressaten des Angebots sind Schulen, die den Aufbau und die institutionalisierte Umsetzung des Qualitätsmanagements nicht nur als Pflichtübung verstehen, sondern als Profilmerkmal ihrer Schule nutzen möchten. Im Zielbereich von Q2E sind damit die Schulen, die sich als lernende Organisationen verstehen und welche die kontinuierliche Optimierung (im Sinne des Total Quality Managements nach Deming) als eine grundlegende Herausforderung annehmen.

Die vorliegende Neukonzipierung der Externen Schulevaluation nach Q2E möchte diese neue Akzentsetzung unterstützen.

Was ist gleich, was ist – im Vergleich mit der Vorgängerversion – anders?

Beibehalten haben wir zunächst die **drei Hauptkomponenten des ursprünglichen Modells**:

1. **Steuerung des QM**
2. **Individualfeedback und persönliche Qualitätsentwicklung**
3. **Schulevaluation und Schulentwicklung.**

Diese drei QM-Komponenten haben sich für den QM-Aufbau als handlungsleitender Orientierungsrahmen bewährt. Wir sind nach wie vor der Auffassung, dass eine Schule, die sich auf eine lebendige Praxis in diesen drei Bereichen konzentriert, ein funktionsfähiges und wirksames QM-System gewinnen kann, das die erwartete Entwicklungs- und Rechenschaftsfunktion erfüllen kann. In diesem Sinne ist die Beibehaltung dieser Grundstruktur eine wichtige Konstante, die den Wechsel zum neuen Bewertungssystem erleichtern soll.

Ebenfalls beibehalten haben wir die **Vierstufigkeit des Kriterienrasters** mit Festlegung von Stufe-3-Indikatoren als «QM-Standards». Diese Konzeption hat sich bewährt, damit die QM-Standards als Teil eines Entwicklungssystems wahrgenommen werden. Der hiermit verbundene Entwicklungsgedanke ist u.E. wesentlich für das Verständnis von Q2E: Die «gute Schule» ist im Kern immer eine dynamische, entwicklungsfähige Schule. Ein statisches Verständnis von Qualität widerspricht unseres Erachtens dem Kernanliegen einer guten Schule; zusammen mit der Schulqualität muss sich auch das schuleigene Qualitätsmanagement weiter entwickeln. Die Mehrstufigkeit des Bewertungsrasters soll Diagnose und Entwicklung eng miteinander verbinden. Ziel muss es sein, ein Qualitätsmanagement zu etablieren, das die sogenannte «Defizitstufe» (Stufe 1) vermeidet und sich – je nach Ausgangslage und verfügbaren Ressourcen – von der Stufe 2 auf Stufe 3 oder gar auf Stufe 4 hinzu bewegt.

Die **drei Hauptkomponenten des ursprünglichen Modells** (Steuerung des QM, Individualfeedback und persönliche Qualitätsentwicklung; Schulevaluation und Schulentwicklung) wurden in der bisherigen Fassung mit Hilfe der folgenden drei formalen Aspekte ausdifferenziert:

- a) Praxisgestaltung
- b) Wirkung und Wirksamkeit
- c) Institutionelle Einbindung.

Auf diese Weise entstand dann die folgende Matrix mit insgesamt neun Dimensionen

	a) Praxisgestaltung	b) Wirkung und Wirksamkeit	c) Institutionelle Einbindung
1. Steuerung der Q-Prozesse durch die Schulleitung	1.a Die Schulleitung steuert das QM mit Engagement und Sorgfalt	1.b Die Steuerung zeigt positive und spürbare Wirkungen	1.c Das QM ist institutionell und schulkulturell gut verankert
2. Individualfeedback und persönliche Q-Entwicklung	2.a Die Mitarbeitenden realisieren eine qualitativ gute Feedbackpraxis	2.b Die Feedbackpraxis zeigt positive und spürbare Wirkungen	2.c Das Individualfeedback ist institutionell und schulkulturell gut verankert
3. Selbstevaluation und Q-Entwicklung der Schule	3.a Die Schule realisiert eine qualitativ gute Evaluationspraxis	3.b Die Schulevaluation zeigt positive und spürbare Wirkungen	3.c Die Selbstevaluation ist institutionell und schulkulturell gut verankert

Diese neun Dimensionen galten als Grundlage für die Evaluation des Qualitätsmanagements und die Zertifizierung. Dabei galt die folgende Regel: Die Schulen werden zur Zertifizierung zugelassen, wenn sie die Mehrheit (Richtwert: zwei Drittel) der QM-Standards, d.h. der Indikatoren auf Stufe 3, erfüllen. Als Richtgrösse war festgelegt, dass zwei Drittel aller Standards sowie alle der als Kernanforderungen ausgezeichneten Standards erfüllt sein müssen, um das Q2E-Zertifikat zu erhalten. Entscheidend für die Bewertung war die bilanzierende Gesamteinschätzung des Evaluationsteams – und nicht die mathematische Auszählung der erfüllten Standards. Die sogenannte «Zwei-Drittel-Regel» wurde einerseits für jedes einzelne Feld in Anspruch genommen und darüber hinaus für die Gesamtzahl der als erfüllt eingestuften Felder: 6 der 9 Felder mussten von den Evaluatorinnen und Evaluatoren als erfüllt eingestuft werden.

In der Neukonzeption ist die inhaltliche Ausdifferenzierung der drei QM-Hauptkomponenten neu ausgerichtet, wobei jede Hauptkomponente jeweils durch drei inhaltliche Schwerpunkte ausdifferenziert wird. Die inhaltliche Ausdifferenzierung der drei QM-Hauptthemen ersetzt die bisherige formale Ausdifferenzierung durch die drei Aspekte «Praxisgestaltung», «Wirkung und Wirksamkeit» sowie «institutionelle und schulkulturelle Einbindung». Neu sind 9 Dimensionen vorgesehen (siehe Tabelle rechts).

Mit der neuen inhaltlichen Präzisierung durch die 9 Dimensionen ist eine stärkere Gewichtung des Funktionalitäts- und Wirkungsaspekts verbunden: Für jede der drei QM-Hauptkomponenten ist jetzt eine spezifische Wirkungsdimension inhaltlich umschrieben, nämlich:

- Umgang mit Qualitätsdefiziten (1.c)
- Persönliche Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts (2.c)
- Evaluationsgestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung (3.c)

Mit diesen drei spezifischen Wirkungsdimensionen ist die Wirkungserwartung, die an ein funktionsfähiges Qualitätsmanagement gerichtet ist, inhaltlich präziser benannt: Ein Qualitätsmanagement, das sich in einem der drei genannten Wirkungsebenen als wirkungslos zeigt (keinen adäquaten Umgang mit Q-Defiziten zur Folge hat, keine individuelle

Weiterentwicklung des Unterrichts zur Folge hat oder keine nachweisbaren Entwicklungsprozessen auf der institutionellen Ebene auslöst), hat unseres Erachtens die eigentliche Hauptfunktion eines wirksamen Qualitätsmanagements verfehlt!

QM-Hauptkomponenten (wie bisher)	Inhaltliche Schwerpunkte (Dimensionen) (neu)		
1. Steuerung des Q-Managements durch die Schulleitung	1.a Grundlegung des Q-Managements / Lenkung und Dokumentation der Q-Prozesse	1.b Qualitätssichernde und -entwickelnde Personalführung	1.c Umgang mit gravierenden Qualitätsdefiziten
2. Individualfeedback und persönliche Unterrichtsentwicklung	2.a Kollegiales Feedback und kollegialer Austausch zur Unterrichtsqualität	2.b Schülerrückmeldungen zum eigenen Unterricht	2.c Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts
3. Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung der Schule	3.a Datengestützte Selbstevaluationen	3.b Umgang mit Daten zur Schul- und Unterrichtsqualität	3.c Evaluationsgestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung

Selbstverständlich war die Wirksamkeit bereits in der vorgängigen Version ein wichtiges Thema: «Wirkung und Wirksamkeit» war einer der drei formalen Aspekte, der – neben der «Praxisgestaltung» sowie der «institutionenschulkulturellen Einbindung» – in den drei spezifischen Wirkungsdimensionen Eingang gefunden hat. Diese Dimensionen haben sich jedoch im Gesamtkonzept als zuwenig griffig erwiesen, um die Funktionalität/Wirksamkeit des Qualitätsmanagements gegenüber der buchstabengetreuen Standarderfüllung (Einhalten von überprüfbareren Prozess-Vorgaben) angemessen zum Tragen zu bringen.

Neu ist ferner die **Formulierung von leitenden Werten** zu den 9 Dimensionen: Wir haben festgestellt, dass Indikatoren von ihrer Bestimmung her zwar gute Reflexions- und Evaluationshilfen sind: Sie zwingen dazu, Sollvorstellungen zu konkretisieren und ermöglichen es damit, den Ist-Zustand mit den Sollvorstellungen zu vergleichen, ohne in die Falle der Beliebigkeitsinterpretation zu fallen. Diese kritische «Re-Flexion» kann im Handlungsrückblick besser geschehen als während der Handlungsvorbereitung und Durchführung, wo die Funktionalität des Handelns den grossen Teil der Aufmerksamkeit absorbiert. Die vielen Indikatoren führen nämlich zu einer unübersichtlichen Fülle von Richtgrössen, die für die Praxisgestaltung eher hinderlich sind, wenn sie zuviel Aufmerksamkeit beanspruchen (beispielsweise weil sie noch wenig automatisiert sind). Aus diesem Grund haben wir zu jeder Dimension einen übergeordneten Leitsatz vorangestellt, der den Akzent definiert, der während der Handlungsvorbereitung und -durchführung nicht aus den Augen verloren werden darf. Es handelt sich gewissermassen um den Versuch, das «generative Prinzip» zu definieren, aus dem jeweils die Indikatoren (d.h. die konkrete situationsbezogene Ausprägungen des leitenden Wertes) abgeleitet werden können. Neu sind schliesslich die **Anforderungen, die erfüllt sein müssen, um das Zertifikat zu erhalten** (bzw. um in den Zertifizierungsprozess eintreten zu können). Die Beurteilung wird innerhalb der neuen neun Dimensionen vorgenommen. Die bisherige Zwei-Drittel-Regel wird beibehalten: 2/3 der Standards pro Dimension müssen als «erfüllt» eingestuft werden, wobei weiterhin die bilanzierende Gesamteinschätzung des Evaluationsteams und nicht die mathematische Auszählung der erfüllten Standards den Aus-

schlag gibt. Auf die Definition von «Kernanforderungen» wird neu verzichtet; dafür wird festgelegt, dass in den bewerteten Dimensionen keine **Einschätzung auf Stufe 1** (Defizitstufe) enthalten sein darf.

Bezüglich der Anzahl Dimensionen, die bewertet werden, werden zwei unterschiedliche Anforderungsniveaus unterschieden: «Q2E-Advanced» und «Q2E-Master». Für beide Niveaus kann künftig ein Q2E-Zertifikat erworben werden.

- **Q2E Advanced:** Hier wird die Zertifizierung auf sechs Dimensionen beschränkt, wobei aus jedem der drei QM-Bereiche jeweils zwei Dimensionen gewählt werden müssen (also: je zwei Dimensionen aus den Bereichen: Steuerung des Q-Management durch die Schulleitung / Individualfeedback und persönliche Unterrichtsentwicklung / Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung der Schule). In den sechs von der Schule gewählten Dimensionen müssen 2/3 der Standards (d.h. der Indikatoren auf Stufe 3) erfüllt sein. Zudem gilt, dass in diesen sechs Dimensionen kein Indikator auf Stufe 1 (Defizitstufe) diagnostiziert werden darf.
- **Q2E-Master:** Hier erfolgt die Zertifizierung in allen neun Dimensionen. Mit anderen Worten: In allen neun Dimensionen müssen 2/3 der Standards (Indikatoren auf Stufe 3) erfüllt sein, und in allen Dimensionen darf kein Indikator auf Stufe 1 (Defizitstufe) diagnostiziert werden.

Die Evaluationen, die sich auf die bisher geltenden (alten) Vorgaben stützen, laufen künftig unter dem Titel «Q2E-Basic». Es ist vorgesehen, diese inhaltlich weniger ausdifferenzierte und damit insgesamt weniger anspruchsvolle Form der Evaluation noch bis Ende 2011 weiterzuführen. Sie ist gedacht für Schulen, die zum jetzigen Zeitpunkt im QM-Aufbauprozess bereits fortgeschritten sind und sich dabei an der Standard-Version 2002 orientiert haben; ab 1.1.2012 werden nur noch Q2E-Evaluationen durchgeführt, die sich am neuen Q2E-Modell orientieren.

1. Steuerung des Qualitätsmanagements durch die Schulleitung

1.1 Grundlegung des Qualitätsmanagements / Lenkung und Dokumentation der Qualitätsprozesse

Die Schule verfügt über die Grundlagen und Voraussetzungen, die den Aufbau und die Umsetzung eines wirksamen Qualitätsmanagements ermöglichen und unterstützen. Die Schulleitung sorgt mit geeigneten Massnahmen und mit dem notwendigen Engagement dafür, dass das schulinterne Qualitätsmanagement sowohl im institutionellen als auch im individuellen Handlungsbereich umgesetzt wird und dass das Qualitätsmanagement die ihm zugedachten Funktionen im Bereich der Qualitätsentwicklung und der Rechenschaftslegung erfüllen kann. Die Schule führt eine systematische Dokumentation, in der wichtige Prozesse des Qualitätsmanagements beschrieben sind und die Einblick gibt in wichtige Daten zur Schul- und Unterrichtsqualität («Qualitätsdaten»). Die schulinternen Daten und Evaluationsergebnisse können Entwicklungstrends deutlich machen.

1.2 Qualitätssichernde und -entwickelnde Personalführung

Es gibt an der Schule eine Personalführung, die sich an den Qualitätszielen der Schule orientiert und die durch eine sorgfältige, bewusst konzipierte Personalauswahl sowie durch eine kontinuierliche Personalförderung und -entwicklung gekennzeichnet ist. Die Schulleitung verschafft sich mit geeigneten Instrumenten und Verfahren einen zuverlässigen Einblick in die Arbeitsqualität der einzelnen Mitarbeitenden. Die Stärken und Schwächen der einzelnen Mitarbeitenden werden adäquat wahrgenommen und respektvoll und offen thematisiert. Die Wahrnehmung der Arbeitsqualität dient als Grundlage für die Personalbeurteilung und Personalentwicklung.

1.3 Umgang mit gravierenden Qualitätsdefiziten

Das Thema «Umgang mit Q-Defiziten» wird von der Schulleitung und von der Lehrerschaft als wichtiger Teil des Q-Managements verstanden. Das rechtzeitige Erkennen und das wirksame Beseitigen von Q-Defiziten sind

durch geeignete Verfahren und Instrumente sichergestellt; der Umgang damit erfolgt transparent. Es gibt Verfahren und Instrumente, in denen die verschiedenen Anspruchsgruppen/ Leistungsempfänger alle allfälligen Unzufriedenheiten niederschwellig zum Ausdruck bringen können. Bei den Interventionsmassnahmen, die zur Defizitbeseitigung vorgesehen sind und zum Einsatz kommen, besitzen Massnahmen mit unterstützendem und personalentwickelndem Charakter Vorrang gegenüber einer negativen Sanktionierung.

2. Individualfeedback und persönliche Unterrichtsentwicklung

2.1 Kollegiales Feedback und kollegialer Austausch zur Unterrichtsqualität

Die Lehrpersonen pflegen untereinander einen offenen Austausch über die Unterrichtsqualität und gewähren sich gegenseitig Einblick in den Unterricht. Das kollegiale Feedback und andere Formen des unterrichtsbezogenen Austausches werden bewusst gepflegt und dienen dazu, sich gegenseitig bei der Diagnose und Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität zu unterstützen. Die Schule/Schulleitung fördert diese kooperativen Aktivitäten, indem sie für die geeigneten Rahmenbedingungen sorgt.

2.2 Schülerrückmeldungen zum eigenen Unterricht (datengestützte Rückmeldungen aus dem Praxisfeld)

Die Lehrpersonen holen in regelmässigen Abständen – mit verschiedenen qualitativen und quantitativen Instrumenten – Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zu ihrem eigenen Unterricht ein. Die Rückmeldungen werden systematisch ausgewertet und als Anstösse für die kritische Reflexion und die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichtes genutzt. Die Schule stellt Gefässe und Instrumente zur Verfügung, die eine differenzierte Rückmeldepraxis erleichtern.

2.3 Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts¹⁾

Die Lehrpersonen entwickeln ihren Unterricht in eigener Verantwortung fortlaufend weiter – sowohl im Sinne einer kontinuierlichen Verbesserung, wie auch im Sinne einer innovativen Weiterentwicklung. Die Entwicklungsprozesse werden zielorientiert und evaluationsgestützt angegangen und bezüglich Prozessgestaltung (Übereinstimmung mit leitenden Q-Ansprüchen) und Wirksamkeit evaluiert und reflektiert. Wo immer möglich werden Entwicklungsvorhaben kooperativ umgesetzt. Die Schule unterstützt diesen Prozess einerseits durch den Aufbau von kooperativen Strukturen (Bildung von Unterrichtsteams bzw. Q-Gruppen) und andererseits durch die Bereitstellung von geeigneten (entwicklungsfördernden) Rahmenbedingungen.

3. Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung der Schule

3.1 Datengestützte Selbstevaluationen

Es gibt an der Schule eine vielfältige und lebendige Evaluationspraxis. Evaluationen werden systematisch (im Sinne von zielgeleiteten Projekten) angegangen – wo möglich und sinnvoll unter Einbezug der Betroffenen in die Konzipierung der Befragung und in die Dateninterpretation. Die Evaluationspraxis ist als dauerhaft-kontinuierliches Element des Qualitätsmanagements institutionell gut eingebettet (geklärte Kompetenzen, notwendige Ressourcen, einschlägiges Evaluationsfachwissen). An der Schule besteht ein deutliches Interesse an einer datengestützten Diagnose zur Schulqualität mit dem Ziel, die Ergebnisse einerseits für die Weiterentwicklung der Schule und andererseits für die Rechenschaftslegung zu nutzen.

3.2 Umgang mit Daten zur Schul- und Unterrichtsqualität (Aufbereitung und Kommunikation von Qualitätsdaten und Evaluationsergebnissen)

An der Schule ist ein grundsätzliches Interesse an Daten zur Schul- und Unterrichtsqualität unterschiedlicher Art und Herkunft erkennbar. Qualitative und quantitative Daten und Evaluationsergebnisse zur Schulqualität werden aussagekräftig aufbereitet und adressatengerecht kommuniziert. Partizipative Dateninterpretation und vertrauensvolle, glaubwürdige Kommunikation der Evaluationsdaten nach innen und aussen gelten als wichtige Grundsätze und werden in der Praxis konsequent berücksichtigt. Die Kompetenzen für eine sachgerechte Aufbereitung der Evaluationsergebnisse, für eine partizipative Dateninterpretation und für eine kompetente Moderation dieser Prozesse sind an der Schule vorhanden; entsprechende Ressourcen werden von der Institution zur Verfügung gestellt.

3.3 Institutionelle Schul- und Unterrichtsentwicklung (schulweite Entwicklungsprozesse)

Die Schulentwicklung hat einen festen Stellenwert im Schulgeschehen: einerseits im Sinne von kontinuierlichen Verbesserungsprozessen und andererseits im Sinne von innovativen Entwicklungsprojekten. Schulentwicklungsprojekte werden professionell angegangen – mit Hilfe der Methodik und des Instrumentariums des Projektmanagements sowie unter Berücksichtigung der partizipativen und kooperativen Ansprüche und Möglichkeiten. Evaluationsdaten werden dabei als Basis für die Initiierung und Steuerung von Entwicklungsprozessen genutzt.

¹⁾ «Persönliche Unterrichtsentwicklung» meint hier das eigenverantwortliche, kontinuierliche Bemühen der einzelnen Lehrperson um eine Verbesserung ihres eigenen Unterrichts. Es geht hier also nicht um die schulweit konzipierten Unterrichtsentwicklungsprojekte, sondern um das individuelle unterrichtsbezogene Lernen der Lehrperson, für das die Evaluation und Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis unverzichtbare Instrumente sind. Die schulweite, normalerweise über die Schulleitung konzipierte und gesteuerte Unterrichtsentwicklung, wird in Dimension 3.3 thematisiert.

I. Standards
zu den 9 Dimensionen des Qualitätsmanagements nach Q2E

Die Schule verfügt über die Grundlagen und Voraussetzungen, die den Aufbau und die Umsetzung eines wirksamen Qualitätsmanagements ermöglichen und unterstützen. Die Schulleitung sorgt mit geeigneten Massnahmen und mit dem notwendigen Engagement dafür, dass das schulinterne Qualitätsmanagement sowohl im institutionellen als auch im individuellen Handlungsbereich umgesetzt wird und dass das Qualitätsmanagement die ihm zugeordneten Funktionen im Bereich der Qualitätsentwicklung und der Rechenschaftslegung erfüllen kann.

Die Schule führt eine systematische Dokumentation, in der wichtige Prozesse des Qualitätsmanagements beschrieben sind und die Einblick gibt in wichtige Daten zur Schul- und Unterrichtsqualität («Qualitätsdaten»). Die schulinternen Daten und Evaluationsergebnisse können Entwicklungstrends deutlich machen.

Grundlagen des schulinternen Qualitätsmanagements

Es gibt an dieser Schule ein systematisches Qualitätsmanagement. Dieses basiert auf einem schriftlich vorliegenden Q-Konzept und enthält Aussagen zu Feedback-, Evaluations-, Schul- und Unterrichts-entwicklungsprozessen sowie zum Umgang mit gravierenden Q-Defiziten.

Ein Qualitätsleitbild bildet die normative Basis für das Qualitätsmanagement und die verschiedenen Q-Aktivitäten. Es kommt für die Q-Arbeit in verschiedenen Zusammenhängen zur Anwendung.

Verfügbare Ressourcen

Die notwendigen Ressourcen für den Aufbau und den Betrieb des Qualitätsmanagements werden den Akteuren zur Verfügung gestellt (Zeitgefässe, Instrumente, Expertenwissen usw.). Ein deutliches Engagement der Schulleitung zur Sicherstellung der notwendigen Ressourcen ist wahrnehmbar und wird im Kollegium als Zeichen für die Ernsthaftigkeit des Engagements der Schulleitung für das Qualitätsmanagement wahrgenommen.

Q-Dokumentation

Es gibt eine aussagekräftige, systematisch geführte, übersichtliche und kontinuierlich gewartete Q-Dokumentation. Darin sind die geltenden Q-Prozesse, die verfügbaren Instrumente, die realisierten Aktivitäten sowie wichtige Daten zur Schul- und Unterrichtsqualität dokumentiert (Q-Archiv). Die Q-Dokumentation ermöglicht es aussenstehenden Personen, sich einen Einblick in das praktizierte Qualitätsmanagement der Schule und in die Qualität der Schule zu verschaffen.

Verbindlichkeit

Verbindlichkeiten und Zuständigkeiten sind für den Bereich des Qualitätsmanagements klar definiert und institutionell festgelegt. Das Kollegium ist gut über geltende Verbindlichkeiten informiert und hält sich an die verbindlichen Vorgaben für die Qualitätsarbeit.

Engagement der Schulleitung für das Qualitätsmanagement

Die Schulleitung betrachtet den Aufbau, die Umsetzung und die Weiterentwicklung eines funktionsfähigen und wirksamen Qualitätsmanagements als einen wichtigen Aspekt der Schulführungsaufgabe und vertritt die entsprechenden Anliegen mit persönlichem Engagement gegenüber der Lehrerschaft und dem übrigen Schulpersonal.

Akzeptanz des Qualitätsmanagements im Kollegium

Die Q-Aktivitäten und -massnahmen der Schule haben im Kollegium eine gute Akzeptanz. Das Verhältnis von Aufwand und Ertrag wird als sinnvoll beurteilt.

Auswirkungen auf die Schulqualität

Im Erleben der betroffenen Personengruppen (Eltern, Schüler/innen, Schulbehörden, Lehrbetriebe usw.) ist spürbar, dass die Qualität und die Qualitätsverbesserung ein wichtiges Anliegen der Schulleitung und der Lehrerschaft sind.

1.2 Qualitätssichernde und -entwickelnde Personalführung

Es gibt an der Schule eine Personalführung, die sich an den Qualitätszielen der Schule orientiert und die durch eine sorgfältige, bewusst konzipierte Personalauswahl sowie durch eine kontinuierliche Personalförderung/-entwicklung gekennzeichnet ist. Die Schulleitung verschafft sich mit geeigneten Instrumenten und Verfahren einen zuverlässigen Einblick in die Arbeitsqualität der einzelnen Mitarbeitenden.

Die Stärken und Schwächen der einzelnen Mitarbeitenden werden adäquat wahrgenommen und respektvoll und offen thematisiert. Sie bilden die Grundlage für die Personalbeurteilung und Personalentwicklung.

Bewusste / gezielte Personalförderung

Es gibt an der Schule eine sorgfältig geplante und bewusst eingesetzte Personalförderung.

Sie erfolgt nach transparenten Zielen, Grundsätzen und Kriterien und berücksichtigt einen doppelten Fokus:

- a) Weiterentwicklung der Ressourcen der einzelnen Lehrpersonen und
- b) Umsetzung der strategischen Ziele der Schule.

Einblick in die Arbeitsqualität der Mitarbeitenden

Die Schulleitung verschafft sich mit geeigneten Instrumenten ein datengestütztes Bild über die Arbeitsqualität der Mitarbeitenden (z.B. Instrumente zur Unterrichtsbeobachtung, Fragebogen für SchülerInnenbefragungen usw.).

Die Qualitätserfassung und -beurteilung der Mitarbeitenden geschieht mit der notwendigen Sachkompetenz und entlang von explizit festgelegten Kriterien.

Der Prozess und die Kriterien sind für die Mitarbeitenden transparent.

Thematisierung der Arbeitsqualität / Mitarbeitendengespräche

Die Stärken und Schwächen der einzelnen Mitarbeitenden werden von der Schulleitung differenziert wahrgenommen und im geeigneten Rahmen thematisiert. Die Thematisierung der Arbeitsqualität findet «förderorientiert» statt, d.h. bei kritischen Rückmeldungen steht die gemeinsame Suche nach Förderungsmaßnahmen im Vordergrund. Es findet in regelmässigem Rhythmus ein Mitarbeitendengespräch (MAG) statt mit klarer, transparenter Struktur. Das MAG wird als Ort genutzt und erfahren, wo die Qualität der Schule und des Unterrichts besprochen wird und wo die individuelle Qualitätsentwicklung mit Hilfe von Zielvereinbarungen verbindlich festgelegt wird.

Auswahl und Einführung neuer Lehrpersonen

Im Rahmen des Personalauswahlverfahrens werden explizit und systematisch Abklärungen vorgenommen bzgl. Übereinstimmung der persönlichen Voraussetzungen mit den schuleigenen Qualitätsansprüchen.

Die Einführung der neuen Lehrkräfte in die schulkulturellen Eigenheiten, in die Anforderungen des Berufsalltags, in das schulinterne Qualitätskonzept u.a. wird institutionell begleitet (z.B. schulinternes Mentorat). Die dafür notwendigen personellen Ressourcen sind bereitgestellt.

Dokumentation (Führung der Personalakten)

Es gibt sorgfältig geführte Personalakten mit transparenten Bestimmungen bezüglich Datenablage und Dateneinsicht.

Auswirkung

Die Lehrpersonen nehmen die gezielte Personalförderung der Schulleitung positiv wahr. Die praktizierte Personalförderung wirkt sich positiv auf das Arbeitsklima der Schule aus (z.B. erkennbar an hohen Zufriedenheitswerten).

1.3 Umgang mit Qualitätsdefiziten

Das Thema «Umgang mit Q-Defiziten» wird von der Schulleitung und von der Lehrerschaft als wichtiger Teil des Qualitätsmanagements verstanden. Das rechtzeitige Erkennen und das wirksame Beseitigen von Q-Defiziten ist durch geeignete Verfahren und Instrumente sichergestellt; der Umgang damit erfolgt transparent.

Es gibt Verfahren und Instrumente, in denen die verschiedenen Anspruchsgruppen/Leistungsempfänger alle Unzufriedenheiten niederschwellig zum Ausdruck bringen können. Bei den Interventionsmassnahmen, die zur Defizitbeseitigung vorgesehen sind und zum Einsatz kommen, besitzen Massnahmen mit unterstützendem und personalentwickelndem Charakter Vorrang gegenüber einer negativen Sanktionierung.

Einstellung der Schule gegenüber gravierenden Q-Defiziten / Akzeptanz und Konzeptualisierung des Themas

Q-Defizite werden an dieser Schule als Entwicklungsimpulse und als wichtiger Teil des Qualitätssicherung und -entwicklung wahrgenommen. Diese Haltung ist sowohl in der Schulleitung wie auch in der Lehrerschaft spürbar.

Frühwarn- und Diagnoseinstrumente

Instrumente und Verfahren zur präventiven Erkennung von Q-Defiziten (Ist-Soll-Diskrepanzen, Funktionsstörungen u.a.) sind vorhanden. Sie sind im Kollegium bekannt und werden im Schulalltag eingesetzt. Die Schulleitung nutzt die entsprechenden Instrumente, um einen zuverlässigen Einblick in die Arbeitsqualität der einzelnen Lehrpersonen zu erhalten.

Umgang mit Beschwerden

Es sind niederschwellige Instrumente und Verfahren festgelegt, die es den Mitarbeitenden und den Leistungsempfängenden (z.B. Eltern, Lehrpersonen, Lehrbetriebe) ermöglichen, Unzufriedenheiten und Defizitwahrnehmungen zurückzumelden bzw. zu besprechen. Es ist institutionell sichergestellt, dass solche Hinweise sachorientiert bearbeitet und als Impulse für die Qualitätsverbesserung genutzt werden.

Umgang mit gravierenden Defiziten

Für gravierende Defizite (Defizite mit hohem Interventionsbedarf) sind explizite Kriterien festgelegt. Für die Intervention gibt es – im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten – ein differenziertes und abgestuftes Massnahmenpaket sowie transparente Interventionsregeln, die in der Lehrerschaft bekannt sind.

Falls gravierende Q-Defizite in der Schule vorhanden sind, sind diese der Schulleitung bekannt, und sie werden durch geeignete Interventionen/Massnahmen angegangen.

Dokumentation

Die Aktenführung und Aktenablage bei gravierenden Defiziten ist als Prozess beschrieben und im Kollegium kommuniziert. Das Dateneinsichtsrecht ist geklärt und im Kollegium kommuniziert, ebenso die Löschung der Daten zum Schutz der betroffenen Personen.

Wirkung: Zufriedenheit der Betroffenen

Bei den verschiedenen Gruppen von Leistungsempfängenden herrscht Zufriedenheit über die Wirksamkeit von Defiziterkennungs- und Bearbeitungsinstrumenten. Es dominiert der Eindruck: An dieser Schule werden die Anliegen und Erfahrungen der Anspruchsgruppen/ Leistungsempfängenden ernst genommen und allfällige Defizite offen, wirksam und konsequent angegangen.

Es gibt verschiedene Beispiele, die den Nutzen und die Wirksamkeit der Defiziterkennungs- und -interventionsmassnahmen belegen.

2.1 Kollegiales Feedback und unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch

Die Lehrpersonen pflegen untereinander einen offenen Austausch über die Unterrichtsqualität und gewähren sich gegenseitig Einblick in den Unterricht. Das kollegiale Feedback und andere Formen des unterrichtsbezogenen Austausches werden bewusst gepflegt und dienen dazu, sich gegenseitig bei der Diagnose und Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität zu unterstützen.

Die Schule/Schulleitung fördert diese kooperativen Aktivitäten, indem sie für die geeigneten Rahmenbedingungen sorgt.

Bereitschaft zu kollegialem Feedback, kollegialem Praxisaustausch und Erfahrungsreflexion

An dieser Schule gibt es eine Kultur der offenen «Schulzimmertüren»: Die gegenseitige Einblicknahme in den Unterricht wird bewusst gepflegt und ist selbstverständlich.

Die Bereitschaft, eigene Gewohnheiten und Selbstverständlichkeiten kritisch zu hinterfragen und hinterfragen zu lassen, ist erkennbar und ermöglicht vertiefte Feedback- und Reflexionsgespräche.

Umsetzungsformen und praktische Ausgestaltung

An der Schule werden unterschiedliche Formen des kollegialen Austausches über Unterricht und Unterrichtsqualität eingesetzt und gepflegt (z.B. Hospitation, Intervision, gemeinsame Unterrichtsvorbereitung mit Beobachtungen und Nachbesprechung; Besprechung von Videoaufnahmen usw.).

Innerhalb der einzelnen Q-Gruppen/Q-Gruppenformen ist der Wille spürbar, die Kommunikationsprozesse so zu gestalten, dass offene und lernwirksame Reflexionen möglich sind.

Institutionelle Einbindung / Q-Gruppenkonzept

Die verschiedenen Formen des kollegialen Austausches werden als schulweite Massnahme durch die Schulleitung lanciert, eingefordert und unterstützt (Bildung von Q-Teams als institutionelle Vorgabe). Die Institution stellt Gefässe und Instrumente zur Verfügung, welche die Umsetzung erleichtern. Es gibt adäquate Formen des Controllings, die sicherstellen, dass die Vorgaben zu den kollegialen Feedback- und Austauschgruppen praxisgerecht und wirksam umgesetzt werden (Berücksichtigung des Spannungsverhältnisses Rechenschaftslegung und Entwicklungswirksamkeit!).

Kompetenzen und Ressourcen

Die verschiedenen Formen des praxisbezogenen Austausches werden schulintern geschult und weiterentwickelt: Es werden geeignete Massnahmen ergriffen, damit die Lehrpersonen die Fähigkeiten aufbauen können, um lernwirksame Feedbackgespräche zu führen und um lernwirksame Unterrichtsreflexionen umzusetzen.

Innerhalb der Schule gibt es regelmässig Anlässe, um die Erfahrungen mit kollegialen Feedback- Reflexionsgruppen zu besprechen und um sich gegenseitig bei der Weiterentwicklung dieser Formen/Gefässe anzuregen und zu unterstützen.

Auswirkungen und Nutzen

Lehrpersonen akzeptieren/schätzen/nutzen das kollegiale Feedback als Ort des praxisbezogenen Austausches und als wichtige Quelle des persönlichen, unterrichtsbezogenen Lernens. Die eigenen Stärken und Schwächen können im Kollegium offen thematisiert werden, ebenso die besonderen Fähigkeiten und Ressourcen, über welche die einzelnen Lehrpersonen verfügen und die für die Schule/für das Kollegium genutzt werden können. Es lassen sich bei vielen Lehrpersonen Optimierungsmassnahmen nachweisen, die auf Grund des kollegialen Feedbacks ergriffen worden sind.

2.2. Schülerrückmeldungen zum eigenen Unterricht (datengestützte Rückmeldungen aus dem Praxisfeld)

Die Lehrpersonen holen in regelmässigen Abständen – mit verschiedenen qualitativen und quantitativen Instrumenten – Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zu ihrem eigenen Unterricht ein.

Die Rückmeldungen werden systematisch ausgewertet und als Anstösse für die kritische Reflexion und die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts genutzt. Die Schule stellt Gefässe und Instrumente zur Verfügung, die eine differenzierte Rückmeldepraxis erleichtern.

Stellenwert von Schülerrückmeldungen in der Praxis

An dieser Schule holt die überwiegende Mehrheit der Lehrpersonen regelmässig Rückmeldungen aus dem Unterricht (aus dem eigenen Praxisfeld) ein. Die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler werden vom überwiegenden Teil der Lehrpersonen geschätzt als Impulse, um die Qualität des eigenen Unterrichts realitätsnah zu erfassen, systematisch zu reflektieren und zu verbessern.

Einsatz von Rückmeldeinstrumenten und -verfahren

Die unterrichtsbezogenen Rückmeldungen durch die Lernenden werden mit verschiedenen qualitativen und quantitativen Instrumenten und Verfahren eingeholt. Die Instrumente und Verfahren werden situations- und zieladäquat eingesetzt. Die Lehrpersonen verfügen über die kommunikativen Fähigkeiten für eine wirksame Nutzung des Rückmeldeinstrumentariums in der Praxis.

Umgang mit den Rückmeldungsergebnissen

Die Auswertung der Rückmeldungen wird explizit und systematisch vorgenommen – unter Beachtung von Grundsätzen der quantitativen und qualitativen Datenauswertung. Die Ergebnisse der Rückmeldungen werden in sachbezogen, moderierten Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern besprochen; die Schülerinnen und Schüler werden an der Erarbeitung von Massnahmen beteiligt.

Nutzung der Rückmeldungen

Die unterrichtsbezogenen Rückmeldungen dienen als Grundlage für die kritische (Selbst-)Beurteilung der Unterrichtsqualität sowie als Basis, um gezielte Qualitätsverbesserungen am Lehr-Lern-Arrangement sowie am eigenen Lehrverhalten vornehmen zu können.

Institutionelle Einbettung

Rückmeldeergebnisse werden in kollegialen Gruppen (z.B. Unterrichtsteams, Qualitätsgruppen u.a.) ausgetauscht und besprochen. Die subjektiven Interpretationen und Schlussfolgerungen werden gemeinsam reflektiert und kritisch hinterfragt.

Die Schule hat minimale Vorgaben für die Einholung von Schülerrückmeldungen erlassen. Sie hat Richtlinien für eine sinnvolle Rückmeldepraxis festgelegt und koordiniert bei Bedarf die Rückmeldeaktivitäten (Schutz der Lernenden vor Überhäufung mit Rückmeldeanlässen!). Sie stellt Instrumente zur Verfügung, welche die Umsetzung einer differenzierten Rückmeldepraxis erleichtern. Zudem sorgt sie dafür, dass die einzelnen Lehrpersonen zu einem qualifizierten Umgang mit Rückmeldeinstrumenten und -ergebnissen befähigt werden.

Auswirkungen im Unterricht

Die Schülerinnen und Schüler schätzen die Möglichkeit, über die offiziellen Rückmeldungen ihre Anliegen und Sichtweisen einbringen zu können. Sie nehmen Auswirkungen der Rückmeldungen auf die Praxisgestaltung wahr.

Die Rückmeldepraxis zeigt klar feststellbare Auswirkungen auf die Praxisgestaltung: Es lassen sich verschiedene Optimierungsmassnahmen nachweisen, die auf die Feedbackpraxis zurückzuführen sind.

2.3 Persönliche Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts

Die Lehrpersonen entwickeln ihren Unterricht in eigener Verantwortung fortlaufend weiter – sowohl im Sinne einer kontinuierlichen Verbesserung, wie auch im Sinne einer innovativen Weiterentwicklung. Die Entwicklungsprozesse werden zielorientiert und evaluationsgestützt angegangen und bezüglich Prozessgestaltung (Übereinstimmung mit leitenden Q-Ansprüchen) und Wirksamkeit evaluiert und reflektiert.

Wo immer möglich, werden Entwicklungsvorhaben kooperativ umgesetzt. Die Schule unterstützt diesen Prozess einerseits durch den Aufbau von kooperativen Strukturen (Bildung von Unterrichtsteams bzw. Q-Gruppen) und andererseits durch die Bereitstellung von geeigneten (entwicklungsfördernde) Rahmenbedingungen.

Akzeptanz der Unterrichtsentwicklung

An dieser Schule fühlt sich die Mehrheit der Lehrpersonen mitverantwortlich dafür, dass der eigene Unterricht laufend optimiert und den sich verändernden Anforderungen angepasst wird.

Impulse zur kontinuierlichen Verbesserung und Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts

Die Lehrpersonen sind aktiv darum besorgt, Anregungen und Hinweise zur kontinuierlichen Verbesserung und zur innovativen Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts zu erhalten:

- indem Unterrichtsevaluationen durchgeführt und vielfältige Rückmeldungen eingeholt werden (Lehrerkolleginnen und -kollegen, Schülerinnen und Schüler, Eltern), die dann als Impulse für die Weiterentwicklung des Unterrichts genutzt werden können (kontinuierliche Verbesserungsprozesse)
- indem Informationen über aktuelle Entwicklungen im fachlichen, didaktischen und pädagogischen Bereich eingeholt werden – z.B. durch Besuche von Weiterbildungskursen, aus der Literatur, aus dem Kontakt mit anderen Schulen – (innovative Entwicklungsprozesse).

Qualität der Entwicklungspraxis

Entwicklungsvorhaben werden von den einzelnen Lehrpersonen bzw. von den Unterrichtsentwicklungsteams zielorientiert geplant und umgesetzt (Erstellung eines einfachen Umsetzungsplanes mit Zielen, Unterteilung des Vorgehens in Teilschritte, Beschaffung/Aufbereitung des notwendigen Expertenwissens, Zeitplan u.a.)

Kollegiale Zusammenarbeit / Bildung von Unterrichtsentwicklungsteams

Die Lehrpersonen sind aktiv darum bemüht, innerhalb des Kollegiums Kooperationspartner zu finden, um Unterrichtsentwicklungsaktivitäten gemeinsam anzugehen und sich darüber auszutauschen. Die Bildung von Unterrichtsentwicklungsteams wird durch die Schulleitung ange-regt/eingefordert und unterstützt.

Institutionelle Einbettung und Unterstützung

Auf Schulebene sind Zeitgefäße/Aktivitäten institutionalisiert, um sich gegenseitig mit dem Austausch von Entwicklungsimpulsen und Entwicklungserfahrungen anzuregen und zu unterstützen (z.B. Austausch im Rahmen von schulinternen Weiterbildungsveranstaltungen und Konferenzen).

Auswirkungen / Zielerreichung

Der Unterricht an der Schule entwickelt sich schrittweise weiter: Entsprechende Bestrebungen (erfolgreich umgesetzte Innovations- und Verbesserungsmaßnahmen) lassen sich im Unterricht nachweisen. Die Entwicklungen werden von den Lernenden als positive Veränderungen wahrgenommen.

Die Lehrpersonen erfahren Wertschätzung für ihre Entwicklungsabsichten und -vorhaben von Seiten der Schulleitung sowie innerhalb des Kollegiums.

3.1 Datengestützte Selbstevaluationen

Es gibt an der Schule eine vielfältige und lebendige Evaluationspraxis. Evaluationen werden systematisch (im Sinne von zielgeleiteten Projekten) angegangen – wo möglich und sinnvoll unter Einbezug der Betroffenen in die Konzipierung der Befragung und in die Dateninterpretation. Die Evaluationspraxis ist als dauerhaft-kontinuierliches Element des Qualitätsmanagements institutionell gut eingebettet (geklärte Kompetenzen, notwendige Ressourcen, einschlägiges Evaluationsfachwissen).

An der Schule besteht ein deutliches Interesse an einer datengestützten Diagnose zur Schulqualität mit dem Ziel, die Ergebnisse einerseits für die Weiterentwicklung der Schule und andererseits für die Rechenschaftslegung zu nutzen.

Häufigkeit / Etablierung der Evaluationspraxis

Es werden in regelmässigen Abständen datengestützte Schulevaluationen durchgeführt – einerseits zu einzelnen Themen (Fokusevaluationen), andererseits zum Gesamtprofil der Schule (Breitbandevaluationen).

Insgesamt ist ein deutliches Interesse an datengestützten Einblicken in die Schulqualität erkennbar.

Vorgehen / Gestaltung der Evaluationsprozesse

Evaluationen werden als Projekte konzipiert – mit geklärten Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten, mit ausformulierten Zielen, mit einer differenzierten Verlaufsplanung (Aufgliederung in einzelne Schritte), sowie mit einer zweckmässigen Prozessdokumentation und -reflexion.

Instrumente und Verfahren

Befragungsinstrumente werden sorgfältig konzipiert und sind auf schulinterne Qualitätsvorstellung und Qualitätsziele (Q-Leitbild) abgestimmt. Die Instrumente werden so konzipiert, dass sie den üblichen Befragungsstandards entsprechen und zu aussagekräftigen Ergebnissen führen. Falls bereits vorhandene Befragungsinstrumente eingesetzt werden, werden diese der Fragestellung, den Adressaten und den Leitwerten der Schule angepasst.

Information der Beteiligten

Das Kollegium wird jeweils rechtzeitig über die Absichten und Ziele der Befragung vorinformiert. Anliegen/Evaluationsinteressen aus dem Kollegium werden in die Befragung aufgenommen. Die Möglichkeiten der partizipativen Dateninterpretation werden konsequent berücksichtigt, um gemeinsam mit den Beteiligten die quantitativen Ergebnisse mit qualitativen Informationen anzureichern (vgl. Dimension 3.2).

Institutionelle Verankerung

Die regelmässige Durchführung von Evaluationen ist institutionalisiert (d.h. institutionell festgelegt): Rhythmus, Zuständigkeiten und wichtige Grundsätze, die bei der Evaluation zu beachten sind, sind festgelegt.

Verfügbarkeit und Bereitstellung von Ressourcen

Es sind genügend Ressourcen bereitgestellt, um die Durchführung von seriösen Evaluationen zu ermöglichen (z.B. Einsatz von zeitlichen, personellen, technischen Ressourcen).

Innerhalb der Evaluationsgruppe ist das notwendige Knowhow vorhanden, um datengestützte Evaluationen sachgerecht durchzuführen und auszuwerten.

Nutzen / Ertrag

Es liegen systematisch erhobene Daten für Entwicklungsprozesse sowie für die Rechenschaftslegung vor, die einen zuverlässigen/ aussagekräftigen Einblick in den Zustand der Schule bzw. einzelne Q-Bereiche und wichtige Entwicklungsimpulse geben.

Der Nutzen von Evaluationen wird von den beteiligten Personen – insbesondere bezüglich dem Verhältnis von Aufwand und Nutzen – als positiv eingestuft. Der Aufwand für die Evaluation und für die daraus folgende Schul- und Unterrichtsentwicklung stehen in einem angemessenen Verhältnis.

3.2 Umgang mit Daten zur Schul- und Unterrichtsqualität (Aufbereitung und Kommunikation von Qualitätsdaten und Evaluationsergebnissen)

An der Schule ist ein grundsätzliches Interesse an Daten zur Schul- und Unterrichtsqualität unterschiedlicher Art und Herkunft erkennbar. Qualitative und quantitative Daten und Evaluationsergebnisse zur Schulqualität werden aussagekräftig aufbereitet und adressatengerecht kommuniziert. Partizipative Dateninterpretation und vertrauensvolle, glaubwürdige Kommunikation der Evaluationsdaten nach innen und aussen gelten als wichtige Grundsätze und werden in der Praxis konsequent berücksichtigt.

Die Kompetenzen für eine sachgerechte Aufbereitung der Evaluationsergebnisse, für eine partizipative Dateninterpretation und für eine kompetente Moderation dieser Prozesse sind an der Schule vorhanden; entsprechende Ressourcen werden von der Institution zur Verfügung gestellt.

Interesse der Schule an Daten zur Schul- und Unterrichtsqualität

Diese Schule bemüht sich aktiv darum, aussagekräftige qualitative und quantitative Daten zu erhalten und nutzbar zu machen, einerseits um selber eine angemessene Qualitätsbeurteilung und -entwicklung der Schule vorzunehmen und andererseits um interessierten Personen einen differenzierten und glaubwürdigen Einblick in die Schulqualität zu geben. Dazu werden Daten aus internen Befragungen, aus externen Evaluationen, aus Leistungsmessungen sowie aus der internen Schulstatistik genutzt.

Adressatengerechte Aufbereitung von Daten und Evaluationsergebnissen

Evaluationsdaten werden aufbereitet, um den Aussagegehalt der Daten verständlich und kommunizierbar zu machen. Dafür werden zweckmässige und adressatengerechte Datenvisualisierungen vorgenommen.

Schulinterne Auseinandersetzung mit Daten zur Schul- und Unterrichtsqualität / partizipative Dateninterpretation

Die Schule sorgt dafür, dass im Kollegium eine differenzierte, unvoreingenommene Auseinandersetzung mit Daten zur Schul- und Unterrichtsqualität unter Einbezug der Betroffenen stattfindet. Wo sinnvoll und möglich, werden auch die Lernenden in die Auseinandersetzung/ Interpretation von Evaluationsergebnissen einbezogen.

Datenrückmeldung an die Befragten und an die Direktbetroffenen

Die berechtigten Personen/Personengruppen erhalten in adressatengerechter Form Einblick in die für sie vorgesehenen Evaluationsergebnisse und Daten. Die Schule hat im Vorfeld geklärt, welche Personengruppen Einsicht in welche Daten/Evaluationsergebnisse nehmen dürfen. Die legitimen Schutzansprüche der betroffenen Personen werden dabei berücksichtigt.

Bereitstellung von Ressourcen

Für die Kommunikation der Evaluationsergebnisse und für die partizipative Auseinandersetzung im Kollegium werden die notwendigen Ressourcen bereitgestellt (personelle Kapazität, Finanzen, IT-Auswertungstools; bei Bedarf: externe Unterstützung). Die entsprechenden Zeitgefässe sind im Jahresplan/Semesterplan berücksichtigt. Das Knowhow für den Umgang mit qualitativen und quantitativen Daten zur Schul- und Unterrichtsqualität ist in der Evaluationsgruppe vorhanden und wird im Kollegium gezielt aufgebaut (Evaluationsknowhow sowie Moderationsfähigkeiten, um die Auseinandersetzung mit den Betroffenen produktiv zu führen).

Dokumentation und Nutzung der Evaluationsdaten

Die Evaluationsergebnisse werden zusammen mit anderen Daten zur Schulqualität dokumentiert und für die Verwendung zur Schulentwicklung und Rechenschaftslegung (Qualitätsnachweis nach aussen) verfügbar gemacht. Qualitätsfortschritte bzw. -veränderungen über einen längeren Zeitraum hinweg werden sichtbar gemacht (Trenderfassung von einzelnen wichtigen Q-Aspekten). Vergleiche von Q-Daten aus verschiedenen Evaluationen, Befragungsgruppen, Befragungszeitpunkten (Trenderfassung) zur Erhöhung der Aussagekraft werden aktiv gesucht.

Einem sinnvollen Verhältnis von Aufwand und Nutzen wird bei der visuellen Aufbereitung der Daten gebührend Rechnung getragen. Es gibt verschiedene Beispiele, an denen sich die aktive Nutzung von Evaluationsergebnissen für nachhaltige Entwicklungsprozesse zeigt.

3.3 Institutionelle Schul- und Unterrichtsentwicklung (schulweite Entwicklungsprozesse)

Die Schulentwicklung hat einen festen Stellenwert im Schulgeschehen: einerseits im Sinne von kontinuierlichen Verbesserungsprozessen und andererseits im Sinne von innovativen Entwicklungsprojekten.

Schulentwicklungsprojekte werden professionell angegangen – mit Hilfe der Methodik und des Instrumentariums des Projektmanagements sowie unter Berücksichtigung der partizipativen und kooperativen Ansprüche und Möglichkeiten. Evaluationsdaten werden dabei als Basis für die Initiierung und Steuerung von Entwicklungsprozessen genutzt.

Strategische Ausrichtung der Schulentwicklung

Die Schule ist um eine kontinuierliche Verbesserung und Weiterentwicklung bemüht. Sie hat strategische Ziele und Qualitätsansprüche festgelegt, die die Grundlage für diesen kontinuierlichen Entwicklungsprozess sind.

Entwicklungsaktivitäten/-projekte werden gezielt initiiert – einerseits auf Grund von Evaluationen (bzw. den darin diagnostizierten Ist-Soll-Diskrepanzen) und andererseits auf Grund von längerfristig definierten Entwicklungszielen und Entwicklungserfordernissen aus dem Umfeld

Nutzung von Evaluationen als Entwicklungsimpulse und Steuerungsinstrumente für Entwicklungsprozesse

Evaluationsergebnisse werden genutzt, um den Entwicklungsprozess zu unterstützen: bei kontinuierlichen Verbesserungsprozessen, um den vorhandenen Entwicklungsbedarf zu erkennen; bei innovativen Entwicklungen, um eine differenzierte Bestandsaufnahme zu machen, um das Neue mit dem bereits Vorhandenen zu verbinden und um vorhandene Erfahrungen als Ressourcen zu nutzen.

Umsetzung von Entwicklungsmassnahmen / Entwicklungsprojekten

Schulentwicklungsprojekte werden mit Hilfe der Methodik und des Instrumentariums des Projektmanagements angegangen: ausformulierte Ziele, differenzierte Planung (zeitlich und inhaltlich), definierte Meilensteine, Evaluation der Projektziele; zweckmässige Prozessdokumentation und -reflexion. Für die einzelnen Projekte gibt es eine Steuergruppe, die für die operative Planung und Durchführung der Projekte sowie für die Koordination mit anderen Projekten zuständig ist. Bei grösseren Innovationsprojekten wird ein etappiertes Vorgehen mit Pilotprojekt vorgezogen.

Schulinterne Zusammenarbeit in Entwicklungsprojekten

Schulentwicklungsprojekte werden kooperativ angegangen. Funktionsfähige Kooperationsstrukturen (z.B. geklärte Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten) werden projektbezogen aufgebaut. Wo möglich und sinnvoll, werden die Projekte partizipativ umgesetzt – unter Berücksichtigung des Grundsatzes: die Betroffenen von Beginn weg zu Beteiligten zu machen.

Zusammenarbeit mit externen Partnern

Die Schule sucht aktiv Aussenkontakte, um Entwicklungsimpulse zu erhalten und um Lösungsmöglichkeiten für eigene Ziele/Probleme kennen zu lernen. Für anspruchsvolle Entwicklungsprojekte sucht die Schule Partnerschulen bzw. die Bildung von Schulnetzwerken, um Erfahrungen, Instrumente u.a. auszutauschen.

Institutionelle Einbettung und Ressourcen

Schulentwicklung ist institutionell verankert: Es gibt klare Zuständigkeiten und Vorgaben für die Gestaltung der Prozesse. Für die Planung und Umsetzung des Projekts stellt die Institution ausreichende Ressourcen (Personen, Zeit, Geld, Expertenunterstützung u.a.) zur Verfügung. Das notwendige Knowhow ist in der Schule vorhanden.

Aufwand – Ertrag

Die Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekte, die beschlossen werden, nehmen Rücksicht auf die verfügbaren zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen. Mit Blick auf die zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen der Schule werden die Projekte gewichtet und priorisiert.

Auswirkungen

Es gibt verschiedene Beispiele für Schul- und Unterrichtsentwicklungsaktivitäten, die sich auf vorangegangene Evaluationen abstützen und die von den Betroffenen als erfolgreiche Umsetzungsprojekte eingestuft werden. Insgesamt dominiert auf Grund der bisherigen Schulentwicklungserfahrungen eine positive Einstellung der Lehrerschaft gegenüber Innovationsprojekten (man ist stolz auf Erreichtes).

II. Vierstufige Bewertungstabellen zu den 9 Dimensionen des Qualitätsmanagements

1.1 Grundlegung des Qualitätsmanagements / Lenkung und Dokumentation der Qualitätsprozesse

Stufe 1

- Es gibt an dieser Schule kein systematisches Qualitätsmanagement (QM).
- Es fehlt die normative Basis für die Q-Evaluation und -entwicklung (z.B. in Form eines Q-Leitbildes).
- Vereinzelt Massnahmen der Q-Entwicklung und Q-Sicherung (z.B. Mitarbeiterengespräch, Schulbesuche des Inspektorats, Fortbildungsmassnahmen) stehen unverbunden nebeneinander, erscheinen eher zufällig und sind in der Beliebigkeit der Einzelpersonen. (institutionelle Verbindlichkeiten zu QM-Aktivitäten fehlen.)
- Für den Aufbau und den Betrieb des QM sind keine Ressourcen (personelle, zeitliche, materielle) vorgesehen.
- Es gibt keine offizielle Dokumentation zum QM der Schule mit festgelegten Q-Prozessen, mit praktizierten Q-Aktivitäten und Ergebnissen von internen Qualitätsevaluationen.
- Der Aufbau eines systematischen QM ist aus Sicht der Schulleitung keine relevante bzw. erstrebenswerte Zielsetzung. («Keine Zeit»; «Es gibt Wichtiges zu tun».) Eine Ermutigung von Seiten der Schulleitung für individuelle oder schulweite Aktivitäten zur Q-Evaluation und -entwicklung fehlt.
- Massnahmen zur Qualitätssicherung werden von der Lehrerschaft in erster Linie als bedrohliche Eingriffe in die Gestaltungsfreiheit des individuellen Handelns empfunden. («Die Schulleitung möchte uns mehr kontrollieren.»)

Stufe 2

- An dieser Schule sind Ansätze eines QM zur Förderung der Schul- und Unterrichtsqualität vorhanden. Einzelne Aussagen und Dokumente zur Gestaltung/Umsetzung von qualitätssichernden und -entwickelnden Massnahmen liegen vor.
- Wichtige normative Grundsätze zur Schul- und Unterrichtsqualität sind im Kollegium besprochen und dienen als explizite Bezugspunkte für die Qualitätsarbeit.
- Verbindlichkeiten im QM-Bereich sind ad hoc geregelt. Im Gesamtkollegium herrscht wenig Übersicht über die geltenden Verbindlichkeiten und Zuständigkeiten im Bereich des QM. Die Bereitschaft der Schulleitung, Verbindlichkeit einzufordern und durchzusetzen, ist wenig spürbar.
- Für die Frage nach den notwendigen Ressourcen (Zeit, Instrumente, Expertenwissen) zur Realisierung von QM-Massnahmen werden pragmatische und punktuelle Lösungen gesucht.
- Eine Q-Dokumentation mit Prozessbeschreibungen, Instrumenten, Ergebnissen usw. existiert als lose (unstrukturierte) Sammlung von Einzeldokumenten. Die vorliegenden Unterlagen sind noch nicht zu einer systematischen und übersichtlich-informativen Dokumentation aufbereitet.
- Die Schulleitung initiiert und unterstützt schulische und individuelle Q-Projekte. Sie sorgt dafür, dass Fragen der Schul- und Unterrichtsqualität regelmässig thematisiert werden. Insgesamt wird der Aufbau des QM von der SL eher als eine von aussen initiierte Notwendigkeit gesehen, die man durchaus umzusetzen gewillt ist.
- In der Lehrerschaft zeigen sich Ansatzpunkte eines kritischen Qualitätsbewusstseins: Schul- und Unterrichtsqualität sind als Thema in der Schule gegenwärtig. Einzelne Elemente des QM sind entwickelt und werden genutzt. Über ihr Zusammenspiel und ihre definitive Etablierung im Schulalltag herrscht noch Unklarheit.

Stufe 3

- Es gibt an dieser Schule ein systematisches QM. Dieses basiert auf einem schriftlich vorliegenden Q-Konzept und enthält Aussagen zu Feedback-, Evaluations-, Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen sowie zum Umgang mit gravierenden Q-Defiziten.
- Ein Qualitätsleitbild bildet die normative Basis für das QM und die verschiedenen Q-Aktivitäten. Es kommt für die Q-Arbeit in verschiedenen Zusammenhängen zur Anwendung.
- Die notwendigen Ressourcen für den Aufbau und den Betrieb des QM werden den Akteuren zur Verfügung gestellt (Zeitgefässe, Instrumente, Expertenwissen usw.). Ein deutliches Engagement der Schulleitung zur Sicherstellung der notwendigen Ressourcen ist wahrnehmbar und wird im Kollegium als Zeichen für die Ernsthaftigkeit des Engagements der Schulleitung für das QM wahrgenommen.
- Es gibt eine aussagekräftige, systematisch geführte, übersichtliche und kontinuierlich gewartete Q-Dokumentation. Darin sind die geltenden Q-Prozesse, die verfügbaren Instrumente, die realisierten Aktivitäten sowie wichtige Daten zur Schul- und Unterrichtsqualität dokumentiert (Q-Archiv). Die Q-Dokumentation ermöglicht es aussenstehenden Personen, sich einen Einblick in das praktizierte QM der Schule und in die Qualität der Schule zu verschaffen.
- Verbindlichkeiten und Zuständigkeiten sind für den Bereich des QM klar definiert und institutionell festgelegt. Das Kollegium ist gut über geltende Verbindlichkeiten informiert und hält sich an die verbindlichen Vorgaben für die Qualitätsarbeit.
- Die Schulleitung betrachtet den Aufbau, die Umsetzung und die Weiterentwicklung eines funktionsfähigen und wirksamen QM als einen wichtigen Aspekt der Schulführungsaufgabe und vertritt die entsprechenden Anliegen mit persönlichem Engagement gegenüber der Lehrerschaft und dem übrigen Schulpersonal.
- Die Q-Aktivitäten und -massnahmen der Schule haben im Kollegium eine gute Akzeptanz. Das Verhältnis von Aufwand und Ertrag wird als sinnvoll beurteilt.
- Im Erleben der betroffenen Personengruppen (Eltern, Schüler/innen, Schulbehörden, Lehrbetriebe usw.) ist spürbar, dass die Qualität und die Qualitätsverbesserung ein wichtiges Anliegen der Schulleitung und der Lehrerschaft sind.

Stufe 4

Wie Stufe 3, zusätzlich:

- Die Umsetzung und die Wirksamkeit des QM werden regelmässig überprüft. Die Zufriedenheit der verschiedenen Anspruchsgruppen mit dem QM wird erfasst, analysiert und mit den effektiven Auswirkungen verglichen. Optimierungshinweise werden aufgegriffen und umgesetzt.
- Die Schulleitung hat ein differenziertes Verständnis eines schulischen QM. Die Steuerung/Umsetzung des QM erfolgt reflektiert und mit hoher Sachkompetenz.
- Die Q-Dokumentation hat eine konsistente, gut strukturierte Form, so dass sich ein Benutzer/eine Benutzerin schnell darin zurecht finden kann. Die Darstellungen sind auch für schulexterne Interessensgruppen gut verständlich und nachvollziehbar.
- Die Schule hat für die Dokumentation der Q-Prozesse bzw. für das dokumentierte (und konsequent umgesetzte) QM ein Zertifikat/eine Auszeichnung erlangt (z.B. ISO, EFQM usw.).
- Es liegt eine anregende und hilfreiche Sammlung von praxistauglichen Instrumenten vor, die den Vollzug der Q-Prozesse ermöglichen/unterstützen. Die Sammlung steht schulintern zur Verfügung und wird laufend aktualisiert.
- Die institutionellen Verbindlichkeiten des QM sind im Kollegium weitgehend internalisiert und als selbstverständlicher Teil der Alltagskultur akzeptiert. Sie werden situations- und zieladäquat eingehalten bzw. umgesetzt
- Das Engagement der Schule bezüglich Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung wird von aussen wahrgenommen und gilt als charakteristisches Merkmal des Schulprofils. Die verschiedenen Massnahmen des QM tragen dazu bei, dass bei den Leistungsempfängenden innerhalb und ausserhalb der Schule ein hohes Vertrauen in die Qualität der Schule und in die erbrachten Leistungen vorhanden ist.

1.2 Qualitätssichernde und -entwickelnde Personalführung

Stufe 1

- Die Personalförderung wird an dieser Schule nicht bewusst gepflegt. Sie geschieht situativ (individualistisch) und willkürlich. Es gibt keine Personalförderungsstrategie und keine team- und schulbezogene Personalförderungsplanung. Für die Verteilung der verfügbaren Ressourcen bzw. der entsprechenden Bewilligungen (z.B. für Weiterbildungsanliegen) fehlt eine einheitliche und transparente Vorgehensweise.
- Die Schulleitung hat keinen zuverlässigen Einblick in die Arbeitsqualität der Mitarbeitenden. Stärken und Schwächen der Mitarbeitenden werden nicht differenziert wahrgenommen.
- Das Ansprechen von Stärken und Schwächen einzelner Mitarbeitenden wird nach Möglichkeit vermieden oder geschieht pauschal (ohne Bezugnahme auf eine verlässliche Datengrundlage).
- Ein formelles MAG findet nicht oder nur «pro forma» statt, d.h. zwischen Tür und Angel, ohne Vorbereitung und ohne strukturierten Gesprächsablauf.
- Die Auswahl neuer Lehrpersonen und Mitarbeitenden wird mit möglichst geringem Aufwand realisiert.
- Eine nennenswerte Einführung / Begleitung von neuen Lehrpersonen findet nicht statt. Neue Lehrpersonen fühlen sich mit ihren Fragen und Schwierigkeiten allein gelassen.
- Personalakten mit Hinweisen auf die Arbeitsqualität und Entwicklungsmaßnahmen/-vereinbarungen fehlen oder sind nicht zuverlässig nachgeführt.
- Bei den Lehrpersonen wird Unzufriedenheit mit der schulischen Personalförderung laut, was sich u.a. in mangelnder Identifikation mit der Schule und einer Beeinträchtigung des Betriebsklimas niederschlägt.

Stufe 2

- Es gibt Ansatzpunkte zu einer bewusst konzipierten und geplanten Personalförderung – basierend auf transparenten Entscheidungskriterien und -grundsätzen. Die Personalförderung orientiert sich dabei in erster Linie an den Bedürfnissen einzelner Lehrpersonen, während der Einbezug der strategischen Zielsetzungen der Schule (mittelfristiger Förderungsbedarf aus Sicht der Schule) tendenziell vernachlässigt wird.
- Die Schulleitung versucht Einblick zu nehmen in die Arbeitsqualität der Mitarbeitenden. Die Beschaffung einer datengestützten Beurteilungsgrundlage wird dabei eher vernachlässigt. (Intuitive Urteilsbildung steht im Vordergrund). Die «Datenbeschaffung» verläuft wenig transparent und wenig systematisch.
- Es gibt institutionalisierte Gesprächsanlässe zw. Schulleitung und Mitarbeitenden (im Sinne von Feedback- und Befindlichkeitsgesprächen). Wichtigen Aspekten von systematischen MAG (wie z.B. Zielvereinbarung, transparenter Gesprächsverlauf, transparente Beurteilungskriterien u.a.) wird wenig Beachtung geschenkt.
- Die Auswahl neuer Lehrpersonen und Mitarbeitenden wird nach den üblichen Standards durchgeführt. Die Einführung der neuen Lehrpersonen in wichtige Abläufe und Gepflogenheiten der Schule geschieht in erster Linie informell.
- Personalakten mit Hinweisen auf die Arbeitsqualität und Entwicklungsmaßnahmen/-vereinbarungen sind unsystematisch vorhanden (für «Problemfälle»). Sie existieren als lose (unstrukturierte) Sammlung von Einzeldokumenten. Das Dateneinsichtsrecht ist ungenügend geklärt.
- Lehrpersonen nehmen wahr, dass die Personalförderung ein wichtiges Anliegen der Schulleitung ist. Das bewusste Bemühen der Schulleitung um eine erfüllte berufliche Arbeit ist für die Lehrpersonen spürbar.

Stufe 3

- Es gibt an der Schule eine sorgfältig geplante und bewusst eingesetzte Personalförderung. Sie erfolgt nach transparenten Zielen, Grundsätzen und Kriterien und berücksichtigt einen doppelten Fokus: a) Weiterentwicklung der Ressourcen der einzelnen Lehrpersonen und b) Umsetzung der strategischen Ziele der Schule.
- Die Schulleitung verschafft sich und mit geeigneten Instrumenten ein datengestütztes Bild über die Arbeitsqualität der Mitarbeitenden (z.B. Instrumente zur Unterrichtsbeobachtung, Fragebogen für Schüler/innenbefragungen usw.). Die Qualitätserfassung und -beurteilung der Mitarbeitenden geschieht mit der notwendigen Sachkompetenz und entlang von explizit festgelegten Kriterien. Der Prozess und die Kriterien sind für die Mitarbeitenden transparent.
- Die Stärken und Schwächen der einzelnen Mitarbeitenden werden von der Schulleitung differenziert wahrgenommen und im geeigneten Rahmen thematisiert. Die Thematisierung der Arbeitsqualität findet «förderorientiert» statt, d.h. bei kritischen Rückmeldungen steht die gemeinsame Suche nach Förderungsmaßnahmen im Vordergrund.
- Es findet in regelmässigem Rhythmus ein Mitarbeitendengespräch statt mit klarer, transparenter Struktur. Das MAG wird als Ort genutzt und erfahren, wo die Qualität der Schule und des Unterrichts besprochen wird und wo die individuelle Qualitätsentwicklung mit Hilfe von Zielvereinbarungen verbindlich festgelegt wird.
- Im Rahmen des Personalauswahlverfahrens werden explizit und systematisch Abklärungen vorgenommen bzgl. Übereinstimmung der persönlichen Voraussetzungen mit den schuleigenen Qualitätsansprüchen.
- Die Einführung der neuen Lehrkräfte in die schulkulturellen Eigenheiten, in die Anforderungen des Berufsalltags, in das schulinterne Qualitätskonzept u.a. wird institutionell begleitet (z.B. schulinternes Mentorat). Die dafür notwendigen personellen Ressourcen sind bereitgestellt.
- Es gibt sorgfältig geführte Personalakten mit transparenten Bestimmungen bezüglich Datenablage und Dateneinsicht.
- Die Lehrpersonen nehmen die gezielte Personalförderung der Schulleitung positiv wahr. Die praktizierte Personalförderung wirkt sich positiv auf das Arbeitsklima der Schule aus (z.B. erkennbar an hohen Zufriedenheitswerten).

Stufe 4

Wie Stufe 3, zusätzlich:

- Für eine funktionsfähige Personalführung liegen Indikatoren vor, welche die Grundlage für die periodische Evaluation der Personalführungspraxis bilden.
- Die Schulleitung verfügt über ein reichhaltiges Instrumentarium und eine hohe Kompetenz zur datengestützten Einsichtnahme in die Unterrichtsqualität. Sie legt jeweils gemeinsam mit den Lehrpersonen fest, welche Verfahren / Instrumente zur Anwendung kommen.
- Ein offener Austausch über die Wahrnehmung gegenseitiger Stärken und Schwächen wird im Kollegium und/ oder in den einzelnen Arbeitsteams bewusst gepflegt. (Stärken- und Schwächenthematisierung als Kulturelement der Schule.)
- Für das MAG existiert ein schulintern weiterentwickeltes Konzept / ein eigener Leitfaden, der mit den entsprechenden Hilfsinstrumenten unterlegt ist. Diese Grundlagen werden in regelmässigen Abständen evaluiert und weiterentwickelt.
- Die im MAG gewonnen Erkenntnisse zur Schulqualität werden systematisch ausgewertet und für die Schulentwicklung genutzt.
- Es gibt ein differenziertes Konzept zur Einführung neuer Lehrpersonen in den Schulbetrieb. Das Konzept wird umgesetzt und in regelmässigen Abständen evaluiert und erfahrungsgestützt weiterentwickelt.

1.3 Umgang mit Qualitätsdefiziten

Stufe 1

- Es gibt an dieser Schule keine expliziten Überlegungen zum Umgang mit Qualitätsdefiziten. Das Thema wird nach Möglichkeit vermieden bzw. in den informellen Bereich verlagert. Eine reaktive Haltung steht im Vordergrund: Wenn ein Defizit unübersehbar ist und zu sichtbaren Problemen führt, muss die richtige Lösung in der aktuellen Situation gefunden werden.
- Es fehlen Instrumente, um Qualitätsdefizite rechtzeitig und zuverlässig zu erkennen. (Devise: «Eine aufmerksame Schulleitung merkt schon rechtzeitig, wenn etwas nicht rund läuft»). Objektivierbare Daten zur Qualitätserkennung werden nicht verwendet. Es gibt keine offiziellen, formalisierten Gefässe und Anlässe, in denen Qualitätsdefizite besprochen und konstruktiv bearbeitet werden.
- Es fehlen sowohl für das Schulpersonals als auch für die Leistungsempfänger (Eltern, Schüler und andere Anspruchsgruppen) offizielle Gefässe und Wege, um Unzufriedenheiten anzusprechen.
- Der reaktiven Grundhaltung entsprechend werden Interventionen bei gravierenden Q-Defiziten nur auf äusseren Druck hin ergriffen.
- Gegenüber kritischen Hinweisen von Seiten des 360°-Personenkreis herrscht eine Kultur/Strategie der Verteidigung und der Abschottung vor (keine Kritik an sich heran kommen lassen). Für Eltern, Schüler/innen und andere Anspruchsgruppen gibt es keine offiziellen Gefässe und Wege, um Unzufriedenheiten/Defizite anzusprechen.
- Bei gravierenden Defiziten werden Protokolle und einschlägige Dokumente abgelegt, um sich im Sanktionsfalle gegenüber juristischen Beschwerden abzusichern. Im Kollegium herrscht Unkenntnis darüber, wieweit und mit welchen Konsequenzen Defizite von Mitarbeitenden in den Personalakten vermerkt werden.
- Beim Schulpersonal und/oder bei den Leistungsempfänger (Eltern, Schüler/innen und andere Anspruchsgruppen) besteht eine Unzufriedenheit darüber, dass Schwachstellen und Beschwerden nicht wahrgenommen und nicht ernst genommen werden.

Stufe 2

- Bei der Schulleitung ist die Einsicht vorhanden, dass das Thema «Umgang mit Q-Defiziten» gezielt angegangen werden muss. Erste Überlegungen zu einem bewussten und wirksamen Umgang mit gravierenden Q-Defiziten liegen vor. Übergang von einer reaktiven zur proaktiven Haltung: Rechtzeitiges Erkennen von Q-Defiziten als Notwendigkeit und als Chance für rechtzeitige niederschwellige Interventionen.
- Von Seiten der Schulleitung lassen sich Bemühungen feststellen für den Aufbau einer Kultur, in der die gemeinsame, konstruktive Auseinandersetzung über die Qualität des Unterrichts und über auftretende Q-Defizite möglich ist.
- Vereinzelt werden Instrumente eingesetzt, um die Schulqualität und/oder die Arbeitsqualität der Mitarbeitenden zu erfassen (Feedback- und Evaluationsinstrumente). Der Einsatz dieser Instrumente erfolgt allerdings nicht regelmässig und systematisch, fehlende Institutionalisierung: → Eine zuverlässige Defiziterkennung durch die Schulleitung ist daher noch nicht gewährleistet.
- Wenn aktuelle Q-Defizite in Erscheinung treten, werden rechtzeitig Massnahmen ergriffen, die das aktuelle Problem zu beheben vermögen. Es wird dabei bewusst unterschieden zwischen Massnahmen mit unterstützendem/personalförderndem Charakter und Massnahmen mit sanktionierendem Charakter.
- Für die Mitarbeitenden und die «Leistungsempfänger» (z.B. Eltern, Lehrpersonen, Lehrbetriebe) sind Gefässe festgelegt, um Unzufriedenheiten zurückzumelden bzw. zu besprechen. Diese Gefässe werden allerdings wenig genutzt (z.B. weil die Gefässe zu wenig «niederschwellig» sind, weil bei den betroffenen Personen das Vertrauen in eine unparteiische, sanktionsfreie Problembearbeitung fehlt usw.).
- Bei gravierenden Defiziten werden Protokolle und einschlägige Dokumente abgelegt. Das Dateneinsichtsrecht für die betroffenen Lehrpersonen ist geklärt.
- Bei einem Teil der Lehrpersonen (inkl. der Schulleitung) ist ein Interesse spürbar, kritische Hinweise von Seiten des 360°-Personenkreises zu erhalten und als Grundlage für Verbesserungen bzw. für die Beseitigung von Defiziten zu nutzen.

Stufe 3

- Q-Defizite werden an dieser Schule als Entwicklungsimpulse und als wichtiger Teil der Qualitätssicherung und -entwicklung wahrgenommen. Diese Haltung ist sowohl in der Schulleitung wie auch in der Lehrerschaft spürbar.
- Instrumente und Verfahren zur präventiven Erkennung von Q-Defiziten (Ist-Soll-Diskrepanzen, Funktionsstörungen u.a.) sind vorhanden. Sie sind im Kollegium bekannt und werden im Schulalltag eingesetzt. Die Schulleitung nutzt die entsprechenden Instrumente, um einen zuverlässigen Einblick in die Arbeitsqualität der einzelnen Lehrpersonen zu erhalten.
- Es sind niederschwellige Instrumente und Verfahren festgelegt, die es den Mitarbeitenden und den Leistungsempfänger (z.B. Eltern, Lehrpersonen, Lehrbetriebe) ermöglichen, Unzufriedenheiten und Defizitwahrnehmungen zurückzumelden bzw. zu besprechen. Es ist institutionell sichergestellt, dass solche Hinweise sachorientiert bearbeitet und als Impulse für die Qualitätsverbesserung genutzt werden.
- Für gravierende Defizite (Defizite mit hohem Interventionsbedarf) sind explizite Kriterien festgelegt. Für die Intervention gibt es – im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten – ein differenziertes und abgestuftes Massnahmenpaket sowie transparente Interventionsregeln, die in der Lehrerschaft bekannt sind.
- Falls gravierende Q-Defizite in der Schule vorhanden sind, sind diese der Schulleitung bekannt, und sie werden durch geeignete Interventionen/Massnahmen angegangen.
- Die Aktenführung und Aktenablage bei gravierenden Defiziten ist als Prozess beschrieben und im Kollegium kommuniziert. Das Dateneinsichtsrecht ist geklärt und im Kollegium kommuniziert.
- Bei den verschiedenen Gruppen von Leistungsempfänger herrscht Zufriedenheit über die Wirksamkeit von Defiziterkennungs- und Bearbeitungsinstrumenten. Es dominiert der Eindruck: An dieser Schule werden die Anliegen und Erfahrungen der Anspruchsgruppen/Leistungsempfänger ernst genommen und allfällige Defizite offen, wirksam und konsequent angegangen.
- Es gibt verschiedene Beispiele, die den Nutzen und die Wirksamkeit der Defiziterkennungs- und -interventionsmassnahmen belegen.

Stufe 4

Wie Stufe 3, zusätzlich:

- Ein umfassendes und differenziertes Konzept für den Umgang mit Q-Defiziten liegt schriftlich vor und wird konsequent umgesetzt. Das Konzept umfasst: Leitende Grundsätze, explizite Prozessbeschreibungen, Beschreibung von Instrumenten zur datengestützten Qualitätserkennung, Interventionsmassnahmen, Schutzmassnahmen für einzelne Lehrpersonen.
- Die Prozesse, die für den Umgang mit Q-Defiziten institutionalisiert sind, werden regelmässig überprüft und bei Bedarf optimiert.
- Es sind Qualitätszirkel oder ähnliches eingerichtet, die sicherstellen, dass mit periodischer Regelmässigkeit aktiv und gezielt die vorherrschende Praxis nach Optimierungsmöglichkeiten untersucht wird.
- Die Schule hat ein systematisches, niederschwelliges Beschwerdemanagement eingerichtet (360°-Personenkreis). Beschwerden werden auf Schulebene ausgewertet und als Teil des schulinternen Q-Diagnosesystems betrachtet.
- An der Schule herrscht eine Kultur vor, die eine engagierte, konstruktive, sachorientierte Auseinandersetzung mit auftretenden Defiziten ermöglicht.

2.1 Kollegiales Feedback und unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch

Stufe 1

■ An dieser Schule gibt es keine nennenswerte Praxis des kollegialen Feedbacks und des unterrichtsbezogenen Erfahrungsaustauschs. Die Bereitschaft, gegenseitiges Feedback einzuholen und sich über den eigenen Unterricht auszutauschen (positive Erfahrungen und Schwierigkeiten), ist eher gering. (Befürchtung, das eigene Image im Kollegium könnte Schaden nehmen).

■ Unterschiedliche Fähigkeiten innerhalb des Kollegiums werden nicht als Ressource, sondern als Bedrohung wahrgenommen und daher nach Möglichkeit tabuisiert (Pflege des Gleichheitsmythos im Kollegium).

■ Es gibt keine institutionalisierten Gefässe für kollegiales Feedback, unterrichtsbezogenen Erfahrungsaustausch und feedbackgestütztes Lernen. Kollegiale Feedbacks und unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch werden – wenn überhaupt – informell und zufällig praktiziert.

■ Die Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis ist der einzelnen Lehrperson überlassen. Eine institutionelle/kommunikative Einbindung der Unterrichtsreflexion fehlt. Im Kollegium gibt es kaum gegenseitige Anstösse zur Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtspraxis.

Stufe 2

■ Das Postulat «Öffnung der Schulzimmertüren» gilt als programmatische Vorgabe/Vereinbarung in der Schule. Erste Aktivitäten zur gegenseitigen Einblicknahme in den Unterricht werden dadurch ausgelöst.

■ Man bleibt gegenüber dem kollegialen Feedback und der Einblickgewährung in den eigenen Unterricht vorsichtig: man fühlt sich der kollegialen Kritik ausgesetzt und ist entsprechend darum bemüht, sich bei kollegialen Unterrichtsbesuchen jeweils von der besten Seite zu zeigen und Schwierigkeiten wenn möglich verborgen zu halten.

■ Kollegiale Feedback- und Reflexionsgruppen befinden sich im Einführungsstadium/ Pionierstadium. Erste Erfahrungen mit Feedbacktandems oder -kleingruppen werden gemacht: entweder im Rahmen von freiwilligen Q-Gruppen, oder im Rahmen eines schulweiten kollegialen Q-Gruppenprojekts (von der Schulleitung angeordnete Tandem- oder Kleingruppenbildung). Ein Konzept über eine dauerhafte Institutionalisierung liegt noch nicht vor.

■ Es gibt Hilfestellungen (Instrumente, Leitfaden usw.), um Gestaltung der kollegialen Feedback- und Austauschprozesse im Kollegium zu unterstützen. Erste Impulse zum Kompetenzaufbau für eine wirksame Feedback- und Reflexionspraxis werden vermittelt.

■ In der Praxis der kollegialen Feedback- und Reflexionsgruppen steht die Frage nach einem äusserlich funktionsfähigen Ablauf im Vordergrund. Eine eigenständige, an Wirksamkeitskriterien orientierte Ausgestaltung liegt kaum vor.

■ Kollegiale Feedback- und Reflexionsgruppen werden teilweise geschätzt als Möglichkeit, um Impulse für die Unterrichtsgestaltung zu erhalten. (Kollegiale Feedback- und Reflexionsgruppen als Ort der methodisch-didaktischen Impulsgebung.)

■ Auf Grund von oberflächlichen Gefälligkeitsfeedbacks und fehlender Reflexionstiefe werden z.T. Zweifel an der Wirksamkeit von kollegialen Feedback- und Reflexionsgruppen geäussert (z.B.: Aufwand und Ertrag werden als unausgewogen wahrgenommen).

Stufe 3

■ An dieser Schule gibt es eine Kultur der offenen «Schulzimmertüren»: Die gegenseitige Einblicknahme in den Unterricht wird bewusst gepflegt und ist selbstverständlich. Die Bereitschaft, eigene Gewohnheiten und Selbstverständlichkeiten kritisch zu hinterfragen und hinterfragen zu lassen, ist erkennbar und ermöglicht vertiefte Feedback- und Reflexionsgespräche.

■ An der Schule werden unterschiedliche Formen des kollegialen Austausches über Unterricht und Unterrichtsqualität eingesetzt und gepflegt (z.B. Hospitation, Intervention, gemeinsame Unterrichtsvorbereitung mit Beobachtungen und Nachbesprechung; Besprechung von Videoaufnahmen usw.) Innerhalb der einzelnen Q-Gruppen/ Q-Gruppenformen ist der Wille spürbar, die Kommunikationsprozesse so zu gestalten, dass offene und lernwirksame Reflexionen möglich sind.

■ Die verschiedenen Formen des kollegialen Austausches werden als schulweite Massnahme durch die Schulleitung lanciert, eingefordert und unterstützt (Bildung von Q-Teams als institutionelle Vorgabe). Die Institution stellt Gefässe und Instrumente zur Verfügung, welche die Umsetzung erleichtern. Es gibt adäquate Formen des Controllings, die sicherstellen, dass die Vorgaben zu den kollegialen Feedback- und Austauschgruppen praxisgerecht und wirksam umgesetzt werden (Berücksichtigung des Spannungsverhältnisses Rechenschaftslegung und Entwicklungswirksamkeit!).

■ Die verschiedenen Formen des praxisbezogenen Austausches werden schulintern geschult und weiterentwickelt: Es werden geeignete Massnahmen ergriffen, damit die Lehrpersonen die Fähigkeiten aufbauen können, um lernwirksame Feedbackgespräche zu führen und um lernwirksame Unterrichtsreflexionen umzusetzen. Innerhalb der Schule gibt es regelmässig Anlässe, um die Erfahrungen mit kollegialen Feedback-/Reflexionsgruppen zu besprechen und um sich gegenseitig bei der Weiterentwicklung dieser Formen/Gefässe anzuregen und zu unterstützen.

■ Die Lehrpersonen akzeptieren/schätzen/nutzen das kollegiale Feedback systematisch als Ort des praxisbezogenen Austausches und als wichtige Quelle des persönlichen, unterrichtsbezogenen Lernens.

■ Die eigenen Stärken und Schwächen können im Kollegium offen thematisiert werden, ebenso die besonderen Fähigkeiten und Ressourcen, über welche die einzelnen Lehrpersonen verfügen und die für die Schule/für das Kollegium genutzt werden können.

■ Es lassen sich bei vielen Lehrpersonen Optimierungsmassnahmen nachweisen, die auf Grund des kollegialen Feedbacks ergriffen worden sind.

Stufe 4

Wie Stufe 3, zusätzlich:

■ Kollegiales Feedback und kollegiale Unterrichtsbesprechungen/Unterrichtsreflexionen haben sich als ein wichtiger Bestandteil des individuellen, unterrichtsbezogenen Lernens bzw. der Unterrichtsentwicklung etabliert und sind selbstverständlicher Teil der Alltagskultur.

■ Innerhalb der institutionalisierten Q-Gruppen wird bewusst eine eigenständige, an Wirksamkeitskriterien orientierte Weiterentwicklung der kollegialen Feedback- und Reflexionspraxis gepflegt. Die gewonnenen Erkenntnisse bzw. die erarbeiteten Instrumente und Methoden werden ins Gesamtkollegium eingebracht.

■ Die verschiedenen Formen des kollegialen Austausches über Unterricht und Unterrichtsqualität werden periodisch evaluiert und verbessert.

■ Die Zusammensetzung der Feedback- und Reflexionsgruppen wird auf die Verantwortlichkeiten innerhalb des Berufsfeldes abgestimmt: Die Gruppen sind so zusammengesetzt, dass sie die Verantwortung für die Qualitätssicherung und -entwicklung eines bestimmten Praxisfeldes übernehmen können (z.B. Klassenteams übernehmen Qualitätsverantwortung für den Unterricht in den jeweiligen Klassen; Fachgruppen übernehmen die Verantwortung für die Qualität des Fachunterrichts innerhalb des jeweiligen Fachbereichs; Stufengruppen übernehmen die Verantwortung für die Qualität des Unterrichts innerhalb der entsprechenden Stufe usw.)

2.2 Schülerrückmeldungen zum eigenen Unterricht (datengestützte Rückmeldungen aus dem Praxisfeld)

Stufe 1

- An dieser Schule sind keine ernsthaften Bemühungen feststellbar, um die Sichtweise/ Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zum Unterricht in Erfahrung zu bringen und als Hilfe zur Beurteilung und zur Optimierung des eigenen Unterrichts zu nutzen. Schülerrückmeldungen werden – wenn überhaupt – informell und zufällig eingeholt und kaum zum individuellen Lernen bzw. zur Optimierung der eigenen Unterrichtspraxis genutzt.
- Datengestützte Feedbackinstrumente und -verfahren sind weitgehend unbekannt. Spontane mündliche Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler und der intuitive Eindruck über einen gelungenen Unterricht werden als hinreichende Basis zur Qualitätseinschätzung eingestuft.
- Vorliegende Rückmeldungen werden nicht produktiv als Lernchance zur Optimierung der eigenen Praxis genutzt. Sie werden ignoriert oder so umgedeutet, dass die vorhandenen Änderungsimpulse mit gutem Gewissen abgewehrt werden können (z.B. mittels Abwertung der Rückmelde-Autoren oder Ursachenzuschreibung an nichtbeeinflussbare Umstände).
- Allfällige Rückmeldungen bleiben weitgehend wirkungslos. Hinweise auf einen entsprechenden Handlungsbedarf stossen auf Unverständnis bzw. auf Ablehnung. («Ein guter Lehrer merkt spontan – auch ohne Befragungen der Schülerinnen und Schüler –, wie er bzw. der Unterricht bei den Schülerinnen und Schülern ankommt.» «Schülerinnen und Schüler sind gar nicht kompetent, um den Unterricht zu beurteilen.»)

Stufe 2

- Bei einem Teil der Lehrerschaft ist ein deutliches Interesse an Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zum eigenen Unterricht feststellbar. Vereinzelt werden daher Befragungen der Schülerinnen und Schüler zum Unterricht durchgeführt – beispielsweise nach Abschluss längerer Unterrichtssequenzen oder am Semester-/Schuljahresende.
- Bei einzelnen Lehrpersonen lässt sich eine «methodische» Neugierde feststellen, die dazu führt, dass verschiedene Feedbackinstrumente eingesetzt/erprobt werden. Der Reiz der methodischen Abwechslung steht bei der Wahl der Feedbackmethode im Vordergrund.
- Teilweise fehlen noch die nötigen Voraussetzungen, um den kommunikativen Anforderungen der anspruchsvolleren Feedbackformen zu genügen und um mit Hilfe der eingesetzten Instrumente aussagekräftige Rückmeldungen und Reflexionsanstösse zu erhalten. Eine schematische Handhabung der Instrumente und Methoden dominiert.
- Rückmeldungen, die bei den Schülerinnen und Schülern eingeholt werden, werden auf spontane Auffälligkeiten hin durchgesehen – ohne differenzierte Auswertung und explizite Interpretation der Daten. Eine differenzierte Rückmeldung der Daten an die Lernenden und eine gemeinsame Dateninterpretation findet nicht statt.
- Punktuell werden Rückmeldeergebnisse als Reflexionsanstoß und zur Optimierung der eigenen Praxis genutzt. In vielen Fällen ist die emotionale Stabilisierung (Vermeidung bzw. Reduzierung von Verunsicherung; Bestätigung der eigenen Wahrnehmung) wichtiger als das Bedürfnis nach Optimierung des Unterrichts. Kritische Rückmeldungen werden zur Bestätigung der eigenen Sichtweise und Überzeugung uminterpretiert.
- Es bleibt der einzelnen Lehrperson überlassen, ob und wie häufig sie Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern einholt. Evtl. gibt es erste gemeinsame (teilweise bilaterale) Absprachen und Regelungen (d.h. eine minimale Institutionalisierung) für das Einholen und die Verwertungen von Rückmeldungen der Schülerinnen.
- Auswirkungen der Feedbackpraxis sind ansatzweise erkennbar. Vereinzelt sind Massnahmen feststellbar, die auf Grund von Rückmeldungsergebnissen ergriffen wurden.

Stufe 3

- An dieser Schule holt die überwiegende Mehrheit der Lehrpersonen regelmässig Rückmeldungen aus dem Unterricht (aus dem eigenen Praxisfeld) ein. Die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler werden vom überwiegenden Teil der Lehrpersonen geschätzt als Impulse, um die Qualität des eigenen Unterrichts realitätsnah zu erfassen, systematisch zu reflektieren und zu verbessern.
- Die unterrichtsbezogenen Rückmeldungen durch die Lernenden werden mit verschiedenen qualitativen und quantitativen Instrumenten und Verfahren eingeholt. Die Instrumente und Verfahren werden situations- und zieladäquat eingesetzt. Die Lehrpersonen verfügen über die kommunikativen Fähigkeiten für eine wirksame Nutzung des Rückmeldeinstrumentariums in der Praxis.
- Die Auswertung der Rückmeldungen wird explizit und systematisch vorgenommen – unter Beachtung von Grundsätzen der quantitativen und qualitativen Datenauswertung. Die Ergebnisse der Rückmeldungen werden in sachbezogenen, moderierten Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern besprochen; die Schülerinnen und Schüler werden an der Erarbeitung von Massnahmen beteiligt.
- Die unterrichtsbezogenen Rückmeldungen dienen als Grundlage für die kritische (Selbst-)Beurteilung der Unterrichtsqualität sowie als Basis, um gezielte Qualitätsverbesserungen am Lehr-Lern-Arrangement sowie am eigenen Lehrverhalten vornehmen zu können.
- Rückmeldungsergebnisse werden in kollegialen Gruppen (z.B. Unterrichtsteams, Qualitätsgruppen u.a.) ausgetauscht und besprochen. Die subjektiven Interpretationen und Schlussfolgerungen werden gemeinsam reflektiert und kritisch hinterfragt.
- Die Schule hat minimale Vorgaben für die Einholung von Schülerrückmeldungen erlassen. Sie hat Richtlinien für eine sinnvolle Rückmeldepraxis festgelegt und koordiniert bei Bedarf die Rückmeldeaktivitäten (Schutz der Lernenden vor Überhäufung mit Rückmeldeanlässen!). Sie stellt Instrumente zur Verfügung, welche die Umsetzung einer differenzierten Rückmeldepraxis erleichtern. Zudem sorgt sie dafür, dass die einzelnen Lehrpersonen zu einem qualifizierten Umgang mit Rückmeldeinstrumenten und -ergebnissen befähigt werden.
- Die Schülerinnen und Schüler schätzen die Möglichkeit, über die offiziellen Rückmeldungen ihre Anliegen und Sichtweisen einbringen zu können. Sie nehmen Auswirkungen der Rückmeldungen auf die Praxisgestaltung wahr.
- Die Rückmeldepraxis zeigt klar feststellbare Auswirkungen auf die Praxisgestaltung: Es lassen sich verschiedene Optimierungsmassnahmen nachweisen, die auf die Feedbackpraxis zurückzuführen sind.

Stufe 4

Wie Stufe 3, zusätzlich:

- Das Einholen von Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler hat sich als ein wichtiger und selbstverständlicher Bestandteil des individuellen unterrichtsbezogenen Lernens in der Alltagskultur der Schule etabliert.
- Es herrscht ein differenziertes Bewusstsein vor bezüglich der subjektiven Verzerrungen, die in die intuitiven Wahrnehmung/Beurteilung des eigenen Unterrichts einfließen. Datengestützte Rückmeldungen werden bewusst eingeholt, um möglichen Wahrnehmungsverzerrungen vorzubeugen.
- Der Einsatz der Rückmeldeinstrumente und -verfahren wird auf Schulebene ausgewertet, um neue Erkenntnisse für den situations- und zielgerechten Einsatz zu gewinnen und um die schulspezifischen Vorgaben und Unterstützungsprozesse zu verbessern. Es entsteht auf Schulebene eine kommentierte, erfahrungsgestützte Instrumentensammlung.
- Die Aussagekraft der Schülerrückmeldungen wird erhöht, indem Vergleichswerte (z.B. von anderen Klassen, aus früheren Befragungen, von anderen Schulen usw.) hinzugezogen werden.
- Gegenseitige Einsichtnahme in die Evaluationsbefunde aus dem eigenen Unterricht sind jederzeit möglich (Vertrauensbasis, offener Umgang mit den individuellen Stärken und Schwächen).
- Nutzen und Auswirkungen der Schülerrückmeldungen werden mittels Befragungen der Betroffenen überprüft.

2.3 Persönliche Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts

Stufe 1

- Unterrichtsentwicklung (Optimierung des eigenen Unterrichts) ist an dieser Schule nicht als eigenes Anliegen der Lehrpersonen erkennbar. Eine Qualitätsentwicklung des Unterrichts (als kontinuierliche Unterrichtsverbesserung oder als innovative Unterrichtsentwicklung) findet nicht oder nur marginal statt.
- Vorhandene Daten werden nicht als Impulse für die Weiterentwicklung des Unterrichts genutzt. Entwicklungsansätze von aussen prallen ab, lösen keine Resonanz aus. Innovative Ansprüche an die Unterrichtsgestaltung werden ignoriert oder als Bedrohung abgewehrt.
- Es wird erwartet, dass Unterrichtsentwicklungsmassnahmen von oben vorgegeben werden – mit möglichst genauen Vorgaben, was zu tun ist und mit Kompensationsmöglichkeiten für den zeitlichen Mehraufwand. Die Vorgaben werden dann ohne inneres Engagement umgesetzt und soweit wie möglich an die bereits bestehende Praxis angegliedert.
- Von Seiten der Institution wird nichts unternommen, um die Lehrpersonen in ihrer persönlichen, selbstgesteuerten Unterrichtsentwicklung zu fördern und zu unterstützen. Im Kollegium finden keine Aktivitäten statt, um sich gegenseitig mit Entwicklungsimpulsen und dem Austausch von Entwicklungserfahrungen anzuregen. Es fehlen auch institutionelle Massnahmen (Weiterbildung, Austauschgefässe, Beratungskapazität, Ressourcen), um die persönliche, selbstgesteuerte Unterrichtsentwicklung zu fördern oder zu unterstützen.
- Unterrichtsentwicklung bzw. Bemühungen zur Verbesserung des Unterrichts sind für die betroffenen Schülerinnen und Schüler nicht wahrnehmbar.
- Die Qualitätsentwicklung des Unterrichts wird von den Lehrpersonen tendenziell als Bedrohung empfunden bzw. abgelehnt. Individuelle Aktivitäten von Kolleginnen und Kollegen erfahren im Kollegium geringe Wertschätzung oder gar Ablehnung.

Stufe 2

- Es gibt an der Schule Lehrpersonen, die um eine Weiterentwicklung ihres Unterrichts (im Sinne einer kontinuierlichen Unterrichtsverbesserung und/oder einer innovativen Unterrichtsentwicklung) bemüht sind.
- Vereinzelt werden eigene Unterrichtsevaluationen (Überprüfung der Zielerreichung; Diagnose von Ist-Soll-Diskrepanzen oder von Funktionsstörungen) und Rückmeldeformen eingesetzt und als Impulse zur Unterrichtsentwicklung genutzt.
- Entwicklungsvorhaben werden hauptsächlich «intuitiv» angegangen. Die Explizierung und Präzisierung von Zielen, die Erstellung eines Zeitplanes mit Etappenzielen und Teilschritten, die gezielte Beschaffung von Expertenwissen, die Überprüfung der Zielerreichung usw. werden vernachlässigt.
- Es gibt auf freiwilliger Basis vereinzelt Kooperationen von Lehrpersonen, um Unterrichtsentwicklungsaktivitäten gemeinsam anzugehen und sich darüber auszutauschen. Die Kooperationspartner finden sich primär auf der Grundlage der Sympathie. Systematische Vorgehensweisen zur schulinternen Gruppenbildung fehlen.
- Von Seiten der Institution sind verschiedene Bemühungen erkennbar, um die Lehrpersonen in ihrer Unterrichtsentwicklung zu fördern und zu unterstützen. Es finden vereinzelt Absprachen zur Koordinierung der unterrichtsbezogenen Qualitätsentwicklung des Unterrichts statt. Den Entwicklungsvorhaben wird von Seiten der Schulleitung Wertschätzung und Interesse entgegen gebracht.
- Das Kollegium zeigt sich gegenüber dem Thema Unterrichtsentwicklung grundsätzlich aufgeschlossen. Unterrichtsentwicklung wird als Aspekt des Berufsauftrags akzeptiert.
- Es gibt einzelne Beispiele für Unterrichtsentwicklungen, die in den letzten Jahren von einzelnen Lehrpersonen angegangen wurden.

Stufe 3

- An dieser Schule fühlt sich die Mehrheit der Lehrpersonen mitverantwortlich dafür, dass der eigene Unterricht laufend optimiert und den sich verändernden Anforderungen angepasst wird.
- Die Lehrpersonen sind aktiv darum besorgt, Anregungen und Hinweise zur kontinuierlichen Verbesserung und zur innovativen Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts zu erhalten:
 - indem Unterrichtsevaluationen durchgeführt und vielfältige Rückmeldungen eingeholt werden (Lehrerkolleginnen und -kollegen, Schülerinnen und Schüler, Eltern), die dann als Impulse für die Weiterentwicklung des Unterrichts genutzt werden können (kontinuierliche Verbesserungsprozesse);
 - indem Informationen über aktuelle Entwicklungen im fachlichen, didaktischen und pädagogischen Bereich eingeholt werden – z.B. durch Besuche von Weiterbildungskursen, aus der Literatur, aus dem Kontakt mit anderen Schulen (innovative Entwicklungsprozesse).
- Entwicklungsvorhaben werden von den einzelnen Lehrpersonen bzw. von den Unterrichtsentwicklungsteams zielorientiert geplant und umgesetzt (Erstellung eines einfachen Umsetzungsplanes mit Zielen, Unterteilung des Vorgehens in Teilschritte, Beschaffung/ Aufbereitung des notwendigen Expertenwissens, Zeitplan u.a.)
- Die Lehrpersonen sind aktiv darum bemüht, innerhalb des Kollegiums Kooperationspartner zu finden, um Unterrichtsentwicklungsaktivitäten gemeinsam anzugehen und sich darüber auszutauschen. Die Bildung von Unterrichtsentwicklungsteams wird durch die Schulleitung angeregt/eingefordert und unterstützt.
- Auf Schulebene sind Zeitgefässe/Aktivitäten institutionalisiert, um sich gegenseitig mit dem Austausch von Entwicklungsimpulsen und Entwicklungserfahrungen anzuregen und zu unterstützen (z.B. Austausch im Rahmen von schulinternen Weiterbildungsveranstaltungen und Konferenzen).
- Der Unterricht an der Schule entwickelt sich schrittweise weiter: Entsprechende Bestrebungen (erfolgreich umgesetzte Innovations- und Verbesserungsmassnahmen) lassen sich im Unterricht bei der Mehrzahl der Lehrpersonen nachweisen. Die Entwicklungen werden von den Lernenden als positive Veränderungen wahrgenommen.
- Die Lehrpersonen erfahren Wertschätzung für ihre Entwicklungsabsichten und -vorhaben von Seiten der Schulleitung sowie innerhalb des Kollegiums.

Stufe 4

Wie Stufe 3, zusätzlich:

- Kontinuierliche Unterrichtsentwicklung wird von der Mehrheit der Lehrpersonen als selbstverständlicher Aspekt einer professionellen Berufsauffassung verstanden.
- Massnahmen/Vorhaben zur Unterrichtsentwicklung werden von den Lehrpersonen evaluationsgestützt (mit Bezug auf die Ergebnisse von Unterrichtsevaluationen) geplant. Die Zielerreichung (bzw. der Erfolg) wird am Schluss einer Entwicklungsmassnahme ebenfalls wieder evaluiert.
- Beispiele von erfolgreichen Unterrichtsentwicklungsprojekten und von «good-practice-Beispielen» werden innerhalb des Kollegiums vorgestellt und gewürdigt.
- Die Schule sorgt für eine Schulentwicklungsdokumentation, in der wichtige Verfahren und Vorgehensweisen bei der Unterrichtsentwicklung dokumentiert und für alle am Schulleben Beteiligten einsehbar sind.
- Die kontinuierliche Weiterentwicklung des Unterrichts gilt als ein (nach innen und aussen kommuniziertes) Profilmerkmal der Schule. Der innovative Charakter und das Bemühen um einen guten Unterricht werden von den Eltern und den Schülerinnen und Schülern als Qualität dieser Schule wahrgenommen.

3.1 Datengestützte Selbstevaluationen

Stufe 1

- Evaluationen zur Schul- und Unterrichtsqualität werden an dieser Schule nicht oder nur sehr punktuell durchgeführt. Es gibt kaum Beispiele für datengestützte Evaluationen. Falls vorhanden, handelt es sich um Einzelinitiativen ohne institutionelle Verankerung oder um institutionell angeordnete «Pflichtübungen». Schulevaluationen werden primär als Bedrohung oder als überflüssige Übungen wahrgenommen (Angst vor der Aufdeckung von Defiziten), nicht als Impulse für Entwicklungsmassnahmen.
- Allenfalls vorhandene Evaluationen entsprechen in verschiedenen Punkten nicht den grundlegenden Standards, denen funktionsfähige Schulevaluationen entsprechen sollten:
 - Zur Zielsetzung der Datenerhebung sind kaum klare/geklärte Vorstellungen vorhanden.
 - Es werden fertige Befragungsinstrumente übernommen ohne die Passung an eigene Ziel- und Wertvorstellungen oder Qualitätsansprüche zu überprüfen.
 - Die Evaluationsergebnisse werden dem Kollegium präsentiert, ohne Möglichkeiten einer aktiven Auseinandersetzung und einer gemeinsamen Dateninterpretation vorzusehen.
- Die strukturellen und organisatorischen Voraussetzungen (z.B. zeitlich, personelle, technische Ressourcen) für die Durchführung von datengestützten Schulevaluationen sind nur ungenügend vorhanden. Ebenso sind keine oder zuwenig Ressourcen (personelle, zeitliche und technische) vorgesehen.
- An der Schule ist kaum Knowhow bzgl. Verfahren, Methoden und Instrumenten für Evaluationen vorhanden.
- Es liegen keine systematisch gewonnenen, datengestützten Erkenntnisse zur Schulqualität vor. Aussagen zur Qualität der Schule basieren auf intuitiven Eindrücken. Bereits realisierte Evaluationen wurden nicht als gewinnbringend erlebt. Es ist nicht gelungen, die Daten so zu erfassen, auszuwerten und zu kommunizieren, dass ein Erkenntnisgewinn oder ein Entwicklungsnutzen daraus ersichtlich wird.

Stufe 2

- Datengestützte Schulevaluationen werden vereinzelt durchgeführt: Es gibt an der Schule einzelne Beispiele für datengestützte Evaluationen, die von einer beauftragten internen Evaluationsgruppe durchgeführt wurden.
- Es lässt sich von Seiten der Schulleitung das Bestreben feststellen, Evaluationserfahrungen zu sammeln, um schrittweise zu einer institutionalisierten Evaluationspraxis zu gelangen.
- Das Vorgehen bei Evaluationsprojekten hat Pionier- und Erprobungscharakter: Es gibt noch kein eingespieltes Verfahren, auf das Bezug genommen wird. Die Erfahrungen mit Evaluationen und der Umgang mit Evaluationsinstrumenten werden dazu genutzt, grundlegendes Evaluationswissen an der eigenen Schule aufzubauen.
- Die Themenfindung richtet sich nach pragmatischen Kriterien wie z.B. Aktualität des Themas in der Lehrerschaft, Verfügbarkeit von bereits bestehenden Evaluationsinstrumenten u.a. Es gibt kein systematisches Vorgehen zur Themenfindung und auch keine langfristige inhaltliche Evaluationsplanung.
- Der Evaluationsprozess wird unter Berücksichtigung bestehender Leitfäden und Standards geplant und durchgeführt.
- Die Evaluationsergebnisse werden im Kollegium diskutiert. Die Befragten werden über die Evaluationsergebnisse informiert.
- Ressourcen sind für das jeweils laufende Projekt ad hoc bereitgestellt. Eine längerfristige Ressourcenklärung für eine regelmässige, institutionalisierte Evaluationspraxis fehlt.
- Es gibt bei einem grösseren Teil der Lehrerschaft und der Schulleitung eine positive «Neugiermotivation» gegenüber der Evaluation. Bei einem Teil der Lehrerschaft besteht Skepsis gegenüber dem Aufwand-Ertrag Verhältnis.
- Die durchgeführten Evaluationsprojekte liefern zu einzelnen Fragen Denkanstösse, die vom Kollegium interessiert aufgenommen werden.

Stufe 3

- Es werden in regelmässigen Abständen datengestützte Schulevaluationen durchgeführt – einerseits zu einzelnen Themen (Fokusevaluationen), andererseits zum Gesamtprofil der Schule (Breitbandevaluationen). Insgesamt ist ein deutliches Interesse an datengestützten Einblicken in die Schulqualität erkennbar.
- Evaluationen werden als Projekte konzipiert – mit geklärten Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten, mit ausformulierten Zielen, mit einer differenzierten Verlaufsplanung (Aufgliederung in einzelne Schritte), sowie mit einer zweckmässigen Prozessdokumentation und -reflexion.
- Befragungsinstrumente werden sorgfältig konzipiert und sind auf die schulinterne Qualitätsvorstellung und Qualitätsziele (Q-Leitbild) abgestimmt. Die Instrumente werden so konzipiert, dass sie den üblichen Befragungsstandards entsprechen und zu aussagekräftigen Ergebnissen führen. Falls bereits vorhandene Befragungsinstrumente eingesetzt werden, werden diese der Fragestellung, den Adressaten und den Leitwerten der Schule angepasst.
- Das Kollegium wird jeweils rechtzeitig über die Absichten und Ziele der Befragung vorinformiert. Anliegen/Evaluationsinteressen aus dem Kollegium werden in die Befragung aufgenommen. Die Möglichkeiten der partizipativen Dateninterpretation werden konsequent berücksichtigt, um gemeinsam mit den Betroffenen die quantitativen Ergebnisse mit qualitativen Informationen anzureichern (vgl. Dimension 3.2).
- Die regelmässige Durchführung von Evaluationen ist institutionalisiert (d.h. institutionell festgelegt): Rhythmus, Zuständigkeiten und wichtige Grundsätze, die bei der Evaluation zu beachten sind, sind festgelegt.
- Es sind genügend Ressourcen bereitgestellt, um die Durchführung von seriösen Evaluationen zu ermöglichen (z.B. Einsatz von zeitlichen, personellen, technischen Ressourcen). Innerhalb der Evaluationsgruppe ist das notwendige Knowhow vorhanden, um datengestützte Evaluationen sachgerecht durchzuführen und auszuwerten.
- Es liegen systematisch erhobene Daten für Entwicklungsprozesse sowie für die Rechenschaftslegung vor, die einen zuverlässigen/ aussagekräftigen Einblick in den Zustand der Schule bzw. in einzelne Q-Bereiche sowie wichtige Entwicklungsimpulse geben.
- Der Nutzen von Evaluationen wird von den beteiligten Personen – insbesondere bezüglich dem Verhältnis von Aufwand und Nutzen – als positiv eingestuft. Der Aufwand für die Evaluationen und für die daraus folgende Schul- und Unterrichtsentwicklung stehen in einem angemessenen Verhältnis.

Stufe 4

- Wie Stufe 3, zusätzlich:
- Für die Bestimmung der Evaluationsthemen ist ein systematisches Vorgehen festgelegt. Die Themenwahl der Fokusevaluationen ist auf die strategischen Ziele der Schule abgestimmt.
 - Die «Triangulation» als gezieltes Erfassen unterschiedlicher Perspektiven zur Qualitätsbeurteilung wird bei der Planung und Durchführung von Schulevaluationen konsequent berücksichtigt.
 - Es wird ein differenziertes Repertoire an quantitativen und qualitativen Evaluationsinstrumenten und Methoden gezielt aufgebaut und gepflegt.
 - Der Aufbau des Evaluationsknowhows wird an der Schule langfristig geplant. Innerhalb der Schule ist das Evaluationsknowhow breit abgestützt. Viele Lehrpersonen verfügen über entsprechendes Wissen.
 - Der Evaluationsprozess ist systematisch beschrieben. Evaluationserfahrungen werden nach Abschluss eines Evaluationszyklus konsequent reflektiert und dokumentiert. Fehler / Mängel bei der Durchführung der Evaluationen (inkl. Umsetzung der Massnahmen) werden genutzt, um die Prozessbeschreibungen und die darauf abgestützte Evaluationspraxis zu verbessern.

3.2 Umgang mit Daten zur Schul- und Unterrichtsqualität (Aufbereitung und Kommunikation von Qualitätsdaten und Evaluationsergebnissen)

Stufe 1

- An dieser Schule herrschen bezüglich Qualitätsdaten und Evaluationsergebnissen defensive Routinen/Abwehrstrategien vor. Evaluationsergebnisse werden wahrgenommen als Bedrohung, als Quelle von Unruhe, als unbequeme Konfrontation und Irritation, die vermieden werden sollen.
- Eine Aufbereitung von allenfalls vorhandenen Evaluationsdaten für die eigene Nutzung und für die Einsichtnahme durch interessierte Personen wird vernachlässigt (z.B. Interpretationen und Darstellungen, welche die Aussagekraft der Daten unterstützt.) Anfallende/vorhandene Daten zur Schulqualität und zum Schulprofil (z.B. Repetentenquoten, Übertrittsquoten in die versch. Oberstufenabteilungen usw.) der Schule bleiben ungenutzt; sie werden weder aufbereitet noch als Dokumente für die Q-Entwicklung und die Rechenschaftslegung genutzt.
- Die Kommunikation von Qualitätsdaten und Evaluationsergebnissen wird nicht als Teil des Evaluationsprozesses betrachtet. Falls Daten vorhanden sind, werden diese ohne konkrete Massnahmenplanung «schulbladiert». Eine Datenrückmeldung an die Befragten und direktbetroffenen Personen ist nicht vorgesehen.
- Die Frage nach der Berechtigung zur Einsichtnahme in die Evaluationsergebnisse wird vernachlässigt, sie wird gegebenenfalls auf Grund der Nachfrage von einzelnen Interessengruppen kurzfristig entschieden.
- An der Schule ist kein bzw. nur sehr beschränktes Knowhow für den Umgang mit Q-Daten/ Evaluationsergebnissen vorhanden. Auch fehlen die notwendigen Kompetenzen, um partizipative Auseinandersetzungen mit Q-Daten sachgerecht zu moderieren. Diese fehlen insbesondere auch bei der Schulleitung.
- Für die Kommunikation von Evaluationsergebnissen sind keine Ressourcen vorgesehen (personelle Kapazität, Finanzen, geeignete IT-Auswertungstools, externe Unterstützung).

Stufe 2

- Man zeigt sich an den Daten interessiert, ist aber etwas hilflos im Umgang damit. Vorhandene Qualitätsdaten und Evaluationsergebnisse werden zweckdienlich geordnet und – insbesondere von der Schulleitung – aufmerksam zur Kenntnis genommen.
- Die Schule sucht in den Daten vorab Bestätigung. Unerwartete Ist-Soll-Diskrepanzen stossen auf unterschiedliches Interesse: von einem Teil des Kollegiums werden sie als willkommene Herausforderung wahrgenommen, von einem anderen Teil als Bedrohung des «Bewährten», als unnötige Verunsicherung.
- Eine statistische und visuelle Aufbereitung von Evaluationsdaten wird vorgenommen; die Frage nach dem technisch Machbaren steht dabei stark im Vordergrund. Die Frage nach dem praktischen Nutzen für die jeweiligen Adressaten bleibt im Hintergrund. (Gefahr eines gepflegten «Datenfriedhofs».)
- Der Schule (Schulleitung, Q-Steuergruppe) ist bewusst, dass die Kommunikation der Evaluationsergebnisse (Datenrückmeldung) ein wichtiger Bestandteil des Evaluationsprozesses ist. Die Datenrückmeldung beschränkt sich weitgehend auf die Bekanntgabe der Evaluationsdaten. Erste Versuche mit partizipativer Dateninterpretation unter Einbezug der Betroffenen (z.B. Lehrpersonen, Schüler/innen, Eltern, Lehrbetriebe) werden unternommen.
- Die Ergebnisse werden interessierten Personen zugänglich gemacht – allerdings wenig adressatengerecht aufbereitet, teilweise auch selektiv, indem nur positive bzw. unproblematische Ergebnisse kommuniziert werden. Für die Kommunikation der Q-Daten und Evaluationsergebnisse wird jeweils situativ festgelegt, wer Einsicht in welche Daten nehmen darf.
- Das Knowhow für den Umgang mit Q-Daten und Evaluationsergebnissen (Evaluations- und Moderationsknowhow) ist in der Q-Steuergruppe im Aufbau; bei einzelnen Personen evtl. bereits vorhanden. Erste Schritte sind eingeleitet, um das Knowhow ins Kollegium hineinzubringen.
- Die Bereitstellung von Ressourcen für die Ergebniskommunikation wird ad hoc vorgenommen, muss von den Beteiligten projektbezogen ausgehandelt werden. Die Schulleitung zeigt z.B. eine gewisse Zurückhaltung bei der Einplanung der benötigten Zeitgefässe und Zeitressourcen.

Stufe 3

- Diese Schule bemüht sich aktiv darum, aussagekräftige qualitative und quantitative Daten zu erhalten und nutzbar zu machen, einerseits um selber eine angemessene Qualitätsbeurteilung und -entwicklung der Schule vorzunehmen und andererseits um interessierten Personen einen differenzierten und glaubwürdigen Einblick in die Schulqualität zu geben. Dazu werden Daten aus internen Befragungen, aus externen Evaluationen, aus Leistungsmessungen sowie aus der internen Schulstatistik genutzt.
- Evaluationsdaten werden aufbereitet, um den Aussagegehalt der Daten verständlich und kommunizierbar zu machen. Dafür werden zweckmässige und adressatengerechte Datenvisualisierungen vorgenommen.
- Die Schule sorgt dafür, dass im Kollegium eine differenzierte, unvoreingenommene Auseinandersetzung mit Daten zur Schul- und Unterrichtsqualität unter Einbezug der Betroffenen stattfindet. Dabei werden eine partizipative Dateninterpretation und ein einsichtiger, praxisbezogener Nachvollzug der Qualitätsdiagnosen durch das Kollegium angestrebt. Wo sinnvoll und möglich, werden auch Lernende in die Auseinandersetzung/Interpretation von Evaluationsergebnissen einbezogen.
- Die berechtigten Personen/Personengruppen erhalten in adressatengerechter Form Einblick in die für sie vorgesehenen Evaluationsergebnisse und Daten. Die Schule hat im Vorfeld geklärt, welche Personengruppen Einsicht in welche Daten/Evaluationsergebnisse nehmen dürfen. Die legitimen Schutzansprüche der betroffenen Personen werden dabei berücksichtigt.
- Für die Kommunikation der Evaluationsergebnisse und für die partizipative Auseinandersetzung im Kollegium werden die notwendigen Ressourcen bereitgestellt (personelle Kapazität, Finanzen, IT-Auswertungstools; bei Bedarf: externe Unterstützung). Die entsprechenden Zeitgefässe sind im Jahresplan/Semesterplan berücksichtigt.
- Das Knowhow für den Umgang mit qualitativen und quantitativen Daten zur Schul- und Unterrichtsqualität ist in der Evaluationsgruppe vorhanden und wird im Kollegium gezielt aufgebaut (Evaluationsknowhow sowie Moderationsfähigkeiten, um die Auseinandersetzung mit den Betroffenen produktiv zu führen).
- Die Evaluationsergebnisse werden zusammen mit anderen Daten zur Schulqualität dokumentiert und für die Verwendung zur Schulentwicklung und Rechenschaftslegung (Qualitätsnachweis nach aussen) verfügbar gemacht. Qualitätsfortschritte bzw. -veränderungen über einen längeren Zeitraum hinweg werden sichtbar gemacht (Trenderfassung von einzelnen wichtigen Q-Aspekten). Vergleiche von Q-Daten aus verschiedenen Evaluationen, Befragungsgruppen, Befragungszeitpunkten (Trenderfassung) zur Erhöhung der Aussagekraft werden aktiv gesucht.
- Einem sinnvollen Verhältnis von Aufwand und Nutzen wird bei der visuellen Aufbereitung der Daten gebührend Rechnung getragen.
- Es gibt verschiedene Beispiele, an denen sich die aktive Nutzung von Evaluationsergebnissen für nachhaltige Entwicklungsprozesse zeigt.

Stufe 4

- Wie Stufe 3, zusätzlich:
- Daten zur Schul- und Unterrichtsqualität sind ein selbstverständlicher Teil der Schulkultur und werden von der Mehrheit der Beteiligten als wichtiges Steuerungsinstrument für eine professionelle Entwicklungsarbeit betrachtet.
 - Die Schulführungsverantwortlichen setzen gezielt und systematisch Evaluationen ein, um für wichtige Entscheidungen datengestützte Grundlagen zu erhalten (datengestütztes Steuerungskonzept).
 - Wo immer möglich, werden interne und/oder externe Vergleichswerte genutzt, um die Aussagekraft der Ergebnisse zu erhöhen. Die Daten werden so aufbereitet, dass Entwicklungserfolg und Entwicklungsbedarf («Trends») deutlich in Erscheinung treten.
 - Der Prozess zur Datenrückmeldung bzw. zur partizipativen Dateninterpretation von Evaluationsdaten ist definiert. Es liegen formulierte Grundsätze und Regelungen dafür vor. Die betreffenden Prozesse werden laufend evaluiert und weiterentwickelt.
 - Das Knowhow für die Dateninterpretation sowie für die Moderation von partizipativen Bearbeitungsprozessen ist im Kollegium breit abgestützt. In der Ressourcenzuteilung wird auch die Weiterentwicklung des bereits vorhandenen Evaluationsknowhow grosszügig einbezogen.
 - Zu verschiedenen Aspekten der Schul- und Unterrichtsqualität werden die Daten nachgeführt und – wo möglich und sinnvoll – miteinander in Verbindung gebracht.
 - Die Nutzung der Evaluationsdaten sowie die Umsetzung von Entwicklungsmassnahmen werden konsequent evaluiert.

3.3 Institutionelle Schul- und Unterrichtsentwicklung (schulweite Entwicklungsprozesse)

Stufe 1

- An dieser Schule haben in den letzten 4 Jahren keine nennenswerten Schulentwicklungsaktivitäten stattgefunden. Es fehlen Grundlagen für erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse (Interesse, strategische Entwicklungsziele, Entwicklungsinteresse und -engagement der Schulleitung, Ressourcen, Knowhow zur Gestaltung von Entwicklungsprojekten). Allfällige Entwicklungsinitiativen werden in die individuelle Umsetzungsverantwortlichkeit delegiert (d.h. nicht als Schulentwicklungsprojekt angegangen).
- Evaluationsdaten fehlen oder werden nicht ihrem impliziten Entwicklungspotential gemäss genutzt. Es gibt defensive Routinen oder Beschönigungsinterpretationen, die dazu führen, dass Evaluationsdaten wirkungslos bleiben und keine Schulentwicklungsaktivitäten auslösen.
- Es fehlen Kooperationsstrukturen und Kooperationserfahrungen, die für Schulentwicklungsprojekte genutzt werden können. Allfällige Schulentwicklungsabsichten/-aufträge werden als «Vollzugs- und Anordnungsaufgaben» der Schulleitung verstanden. (Ein «Entwicklungsprojekt» mit Einbezug der Betroffenen braucht es dazu nicht!) Dem Entwicklungsgrundsatz «Einbezug der Betroffenen» wird keine Beachtung geschenkt.
- Die Schule betrachtet die Aussensicht und entsprechend auch Kooperationen mit externen Partnern als unwichtig bzw. als bedrohlich. Die Andersartigkeit anderer Schulen lässt eine Kooperation als wenig nutzbringend erscheinen.
- In der Schule hat sich eine entwicklungsfeindliche Haltung festgemacht: «Die Belastung im Schulalltag lässt bei uns keine Entwicklung zu.» Man nimmt Bezug auf frühere oder hypothetische Schulentwicklungserfahrungen, die ausser viel Aufwand nichts gebracht haben.
- Die Schule macht einen statischen und individualistischen Eindruck. Festhalten am Bewährten und die Suche nach zeitsparender Routine zur Bewältigung des Alltags herrschen vor. Kräfte gegen die Erstarrung im Gewohnten fehlen oder bleiben unwirksam.

Stufe 2

- Es gibt an der Schule vereinzelt Schulentwicklungsaktivitäten – allerdings ohne Bezugnahme auf strategische Ziele und auf eine längerfristige strategische Planung der Schule. Schulentwicklungsmaßnahmen bzw. -projekte werden vor allem lanciert, wenn sie von aussen bzw. von oben vorgegeben werden: Eine proaktive Schulentwicklungsstrategie fehlt.
- Evaluationsdaten werden vereinzelt als Impulse für die Lancierung von konkreten Entwicklungsmaßnahmen genutzt. Eine differenzierte und systematische Verbindung von Evaluationsergebnissen und Schulentwicklungsmaßnahmen fehlt.
- Für grössere Schulentwicklungsvorhaben wird eine Projektgruppe eingesetzt, die für die Planung und Durchführung des betreffenden Schulentwicklungsprojektes zuständig ist. Das Kollegium wird nur am Rande beteiligt. Dem Start des Projektes wird viel Aufmerksamkeit geschenkt. Dagegen wird der Projektabschluss mit der Frage nach der Implementierung und dem Aufwand für die Sicherstellung einer nachhaltig wirksamen Veränderung tendenziell vernachlässigt.
- Das Kollegium wird über den Verlauf der Entwicklungsarbeiten bedarfsweise informiert. Ein konsequentes Informations- und Kommunikationskonzept fehlt.
- Schulentwicklungsvorhaben sind stark von den Personen geprägt, die sich in den einzelnen Themen/Projekten engagieren und die konkrete Projektarbeit gestalten. Eigenmotivation und «Goodwill» bilden die Basis für Schulentwicklungsaktivitäten. Institutionalisierten Prozessen wird demgegenüber wenig Beachtung geschenkt: beispielsweise fehlen formalisierte Projektgenehmigung, Ressourcenbewilligung, Projektsteuerung, Projektcontrolling u.a.
- Es fehlen Routinen und Strukturen für die effiziente Gestaltung von Entwicklungsprojekten. (Dank hohem individuellem Engagement sind diese Projekte erfolgreich!) Das Verhältnis Aufwand und Ertrag wird nicht als ausgewogen wahrgenommen.
- Zum Teil lässt sich die Tendenz beobachten, dass vieles angerissen, aber nur wenig zu einem wirklichen Abschluss gebracht wird (inkl. Sicherstellung der Nachhaltigkeit).

Stufe 3

- Die Schule ist um eine kontinuierliche Verbesserung und Weiterentwicklung bemüht. Sie hat strategische Ziele und Qualitätsansprüche festgelegt, die die Grundlage für diesen kontinuierlichen Entwicklungsprozess sind.
- Entwicklungsaktivitäten/-projekte werden gezielt initiiert – einerseits auf Grund von Evaluationen (bzw. den darin diagnostizierten Ist-Soll-Diskrepanzen) und andererseits auf Grund von längerfristig definierten Entwicklungszielen und Entwicklungserfordernissen aus dem Umfeld.
- Evaluationsergebnisse werden genutzt, um den Entwicklungsprozess zu unterstützen: bei kontinuierlichen Verbesserungsprozessen, um den vorhandenen Entwicklungsbedarf zu erkennen; bei innovativen Entwicklungen, um eine differenzierte Bestandsaufnahme zu machen, um das Neue mit dem bereits Vorhandenen zu verbinden und um vorhandene Erfahrungen als Ressourcen zu nutzen.
- Schulentwicklungsprojekte werden mit Hilfe der Methodik und des Instrumentariums des Projektmanagements angegangen: ausformulierte Ziele, differenzierte Planung (zeitlich und inhaltlich), definierte Meilensteine, Evaluation der Projektziele; zweckmässige Prozessdokumentation und -reflexion. Für die einzelnen Projekte gibt es eine Steuergruppe, die für die operative Planung und Durchführung der Projekte sowie für die Koordination mit anderen Projekten zuständig ist. Bei grösseren Innovationsprojekten wird ein etappiertes Vorgehen mit Pilotprojekt vorgesehen.
- Schulentwicklungsprojekte werden kooperativ angegangen. Funktionsfähige Kooperationsstrukturen (z.B. geklärte Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten) werden projektbezogen aufgebaut. Wo möglich und sinnvoll, werden die Projekte partizipativ umgesetzt – unter Berücksichtigung des Grundsatzes: die Betroffenen von Beginn weg zu Beteiligten zu machen.
- Die Schule sucht aktiv Aussenkontakte, um Entwicklungsimpulse zu erhalten und um Lösungsmöglichkeiten für eigene Ziele/Probleme kennen zu lernen. Für anspruchsvolle Entwicklungsprojekte sucht die Schule Partnerschulen bzw. die Bildung von Schulnetzwerken, um Erfahrungen, Instrumente u.a. auszutauschen.
- Schulentwicklung ist institutionell verankert: Es gibt klare Zuständigkeiten und Vorgaben für die Gestaltung der Prozesse. Für die Planung und Umsetzung des Projektes stellt die Institution ausreichende Ressourcen (Personen, Zeit, Geld, Expertenunterstützung u.a.) zur Verfügung. Das notwendige Knowhow ist in der Schule vorhanden.
- Die Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekte, die beschlossen werden, nehmen Rücksicht auf die verfügbaren zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen. Mit Blick auf die zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen der Schule werden die Projekte gewichtet und priorisiert.
- Es gibt verschiedene Beispiele für Schul- und Unterrichtsentwicklungsaktivitäten, die sich auf vorangegangene Evaluationen abstützen und die von den Betroffenen als erfolgreiche Umsetzungsprojekte eingestuft werden. Insgesamt dominiert auf Grund der bisherigen Schulentwicklungserfahrungen eine positive Einstellung der Lehrerschaft gegenüber Innovationsprojekten (man ist stolz auf Erreichtes).

Stufe 4

- Wie Stufe 3, zusätzlich:
- Wichtige Entwicklungsanliegen werden mit Projekten nach dem Dreischrittmodell (Pionierprojekt – Evaluation – schulweite Implementation) angegangen. Zu Beginn des Projekts werden die Projektziele bzw. die einzelnen Meilensteine mit Indikatoren unterlegt. Diese dienen dann als Basis für die Projektevaluation.
 - Die Erfahrungen von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekten werden systematisch ausgewertet, dokumentiert und für die Optimierung der schulinternen Schul- und Unterrichtsentwicklungspraxis genutzt.
 - Kooperationsstrukturen (z.B. Unterrichtsteams, Stufengruppen, Fachgruppen) sind aufgebaut und werden für gemeinsame Entwicklungsarbeiten genutzt.
 - Die Schule ist in ein funktionierendes Schulnetzwerk eingebunden, wo regelmässig Erfahrungen und Erkenntnisse aus Entwicklungsprojekten, Instrumente u.a. ausgetauscht werden.
 - Schulentwicklungsprozesse sind im Jahresverlauf eingeplant. Es gibt definierte Prozesse für die Planung, Umsetzung und Evaluation von Schulentwicklungsvorhaben. Die betreffenden Prozessbeschreibungen werden auf Grund der jeweiligen Erfahrungen überprüft und gegebenenfalls überarbeitet.
 - Innovationen und vorhandene Ressourcen sind im Urteil der Lehrerschaft in einem guten Gleichgewicht: Die Schul- und Unterrichtsentwicklung ist darauf ausgerichtet, der Schule ein kohärentes, charakteristisches Profil zu verleihen. An der Schule hat sich eine kontinuierliche Entwicklungspraxis etabliert, bei der sich die bewahrenden und die innovativen Kräfte in einem guten Verhältnis und in einem produktiven Zusammenspiel befinden

Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule
Institut Forschung und Entwicklung
Zentrum Bildungsorganisation und Schulqualität
Igelweid 22
5000 Aarau

T +41 62 836 04 61
ife.zsq.ph@fhnw.ch
www.q2e.ch