



Norbert Landwehr | Peter Steiner

Heft 5

# Grundlagen der externen Schulevaluation

**Verfahrensschritte, Standards und Instrumente  
zur Evaluation des Qualitätsmanagements**



Materialien:  
[www.hep-verlag.ch/mat/qee/](http://www.hep-verlag.ch/mat/qee/)

## Vorwort

Die Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK) hat 1996 das Projekt «Qualitätsevaluation und -entwicklung auf der Sekundarstufe II» mit dem Kürzel Q2E (für «**Q**ualität durch **E**valuation und **E**ntwicklung») lanciert. Im Sinne von lokaler Schulentwicklung haben (1996–1999) die Projektschulen in einer ersten Phase eine Feedback- und Evaluationskultur aufgebaut. In der Projektphase 2 (1999–2002) haben dann die insgesamt 16 Berufsschulen die vorerst eher punktuell durchgeführten Evaluations- und Feedbackprozesse systematisiert und ein schulspezifisches Qualitätsmanagementsystem erarbeitet. Am Schluss dieser zweiten Projektphase haben die Schulen eine externe Schulevaluation durchführen lassen. Die theoretischen Grundlagen dazu bildeten die in dieser Broschüre beschriebenen Verfahrensschritte und Beurteilungsinstrumente. Die Erfahrungen haben uns gezeigt, dass es im Rahmen des Projektes gelungen ist, die Voraussetzungen zu schaffen, das Verfahren erfolgreich umzusetzen. Reaktionen der Schulen zeigten uns auch, dass die Ergebnisse wirksam sind und mehrheitlich akzeptiert werden. So konnte das Projekt einen weiteren, wichtigen Beitrag an die Schulentwicklung auf der Sekundarstufe II leisten.

Die Autoren Norbert Landwehr und Peter Steiner sind die Projektverantwortlichen des NW-EDK-Projektes Q2E auf der Sekundarstufe II und haben – auch ausserhalb dieses Projektes – in den letzten Jahren in verschiedenen Kontexten in der Schule, aber auch in der Privatwirtschaft Erfahrungen bei der Durchführung externer Evaluationen gesammelt. Diese fundierten und kritisch reflektierten Praxiserfahrungen und das breite theoretische «Schulwissen» der beiden Autoren sind in das Q2E-Modell der externen Schulevaluation eingeflossen. So ist die externe Schulevaluation – bei Abschluss des Projektes Ende 2002 – ein bedeutender Teil des ganzheitlichen Qualitätsmanagements Q2E.

Die externe Schulevaluation im Q2E-Modell weist modellspezifische, charakteristische Elemente auf, die im Einleitungstext im Überblick dargestellt werden. Im Folgenden soll aufgezeigt werden, dass die in dieser Broschüre dargestellten Verfahrensschritte, Standards und Instrumente zur Evaluation des Qualitätsmanagements Grundlagen sind, die im Zusammenhang des Gesamtrahmens des Q2E-Modells zu sehen sind.

*Andres Basler, Sekretär NW EDK*

**Die vorliegende Broschüre ist als Orientierungshilfe für Schulleiterinnen und Schulleiter, Mitglieder von Projektsteuergruppen sowie für Akteure gedacht, die als Evaluationsfachleute «Q2E-Schulen» extern evaluieren.**

### Impressum

#### Q2E – Qualität durch Evaluation und Entwicklung

Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen  
5 Hefte in Schuber  
ISBN 978-3-03905-270-7

Heft 5

Norbert Landwehr/Peter Steiner

#### Grundlagen der externen Schulevaluation

Verfahrensschritte, Standards und Instrumente zur Evaluation des Qualitätsmanagements  
ISBN 978-03905-271-4

#### Herausgeberin

Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz NW EDK

#### Internet

[www.hep-verlag.ch/mat.qee/](http://www.hep-verlag.ch/mat.qee/)

#### Gestaltung und Umschlag

raschle & kranz,  
Atelier für Kommunikation GmbH, Bern

Alle Rechte vorbehalten © 2003/2007  
h.e.p. verlag ag

#### Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet unter <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

h.e.p.verlag ag  
Bildung.Medien.Kommunikation  
Brunngasse 36  
CH-3011 Bern

[www.hep-verlag.ch](http://www.hep-verlag.ch)

## Inhalt

Vorwort	2
Inhalt	3
<b>Einleitung: Die externe Schulevaluation im Q2E-Modell</b>	<b>4</b>
Die externe Schulevaluation als Teil eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements	4
Zur Charakterisierung des Q2E-Modells der externen Schulevaluation	4
Das Zwei-Schienen-Modell der Schulevaluation	6
Die externe Schulevaluation als Teil des Zertifizierungsverfahrens	7
Der Ablauf einer Q2E-Zertifizierung in vier Schritten	9
Unterschiede zwischen der externen Schulevaluation nach Q2E und einer Q2E-Zertifizierung	10
<b>Schritte der externen Schulevaluation</b>	<b>11</b>
Schritt 1: Vorbereitendes Gespräch mit der Schule	12
Schritt 2: Vorbereitungsarbeiten der Schule	12
Schritt 3: Vorbereitung der Schulevaluation durch das externe Evaluationsteam	13
Schritt 4: Planungsgespräch mit der schulinternen Kontaktgruppe	13
Schritt 5: Evaluationsbesuch (gemäss Evaluationsplan)	14
Schritt 6: Aufbereitung der Daten und Vorbereitung der Datenrückmeldung	14
Schritt 7: Auswertungsveranstaltung (mündliche Datenrückmeldung)	15
Schritt 8: Schriftliche Berichterstattung	15
Qualitätskriterien der externen Schulevaluation	16
<b>Die drei Bewertungstabellen zum Qualitätsmanagement</b>	<b>17</b>
Einführung: Zur Funktion der Bewertungstabellen	17
Bewertungstabelle 1: Steuerung der Q-Prozesse durch die Schulleitung	18
Bewertungstabelle 2: Praxis des Individualfeedbacks und der persönlichen Q-Entwicklung	20
Bewertungstabelle 3: Praxis der Selbstevaluation und der Qualitätsentwicklung der Schule	22
Drei Hinweise zur praktischen Benutzung der Bewertungstabellen	24
<b>Standards des Qualitätsmanagements</b>	<b>25</b>
Standards zu Dimension 1: Steuerung der Q-Prozesse durch die Schulleitung	26
Standards zu Dimension 2: Praxis des Individualfeedbacks und der persönlichen Q-Entwicklung	27
Standards zu Dimension 3: Praxis der Schulevaluation und der Schulentwicklung	28
Überblick über die Kernanforderungen an das schulinterne Qualitätsmanagement nach Q2E	29
Die Standards als Grundlage der QM-Zertifizierung	30
<b>Anhang</b>	<b>31</b>
Anhang 1: Meta-Evaluation und Primär-Evaluation: Zwei Grundbegriffe der externen Schulevaluation	31
Anhang 2: Die allgemeine Bewertungssystematik: Ein Basisinstrument zur Erarbeitung thematischer Bewertungstabellen	35
Literatur	40

## Die externe Schulevaluation im Q2E-Modell

### Die externe Schulevaluation als Teil eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements

Die externe Schulevaluation ist Teil eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements. Mit diesem Verfahren lässt die Schule das schuleigene Qualitätsmanagement und teilweise auch die Schul- und Unterrichtsqualität extern überprüfen, verarbeitet die Ergebnisse und nutzt sie zur schrittweisen Optimierung. Dabei werden mehrere Ziele verfolgt:

- Die externen Evaluationsfachleute sollen durch die unabhängige Sicht auf die Schulqualität die Glaubwürdigkeit des schuleigenen Qualitätssurteils nach innen und aussen erhöhen.
- Die unabhängige, unvoreingenommene Befragung soll eine ehrliche Meinungsäusserung der Betroffenen erleichtern und «blinde Flecken», die dem Insider-Blick verborgen bleiben, aufdecken helfen.
- Eine professionelle Begutachtung des Qualitätsmanagements soll die Entwicklung und die Institutionalisierung des schuleigenen Qualitätsmanagements fördern und die Verbindlichkeit zur Umsetzung der evaluationsbezogenen Entwicklungsmaßnahmen erhöhen.

Im Unterschied zu den übrigen Eckpunkten des Qualitätsmanagements bedeutet die Durchführung einer externen Schulevaluation keine Zusatzbelastung der Lehrpersonen. Im Gegenteil: Indem die Schulqualitätsrecherche gewissermassen «eingekauft» wird, werden die Zeitrressourcen der Schule weniger beansprucht. Daten zur Qualität der Schule werden von Evaluationsfachleuten erfasst, aufbereitet und als Grundlage für die Rechenschaftslegung und für die Weiterentwicklung der Schule zur Verfügung gestellt.

### Zur Charakterisierung des Q2E-Modells der externen Schulevaluation

Das Verfahren der externen Schulevaluation, das im Rahmen des NW-EDK-Projekts Q2E entwickelt worden ist, basiert auf der Auseinandersetzung mit verschiedenen Modellen der externen Evaluation (z. B. ISO-Audit, Visiting-Committee-Ansätze an den holländischen Volksschulen und an den schweizerischen Fachhochschulen, Peer-Modell aus Schweden, externe Schulevaluation in Hessen). Darüber hinaus standen direkte Praxiserfahrungen im Projekt «Neue Schulaufsicht» im Kanton Zürich sowie im Projekt «Externe Evaluation der weiterführenden Schulen» im Kanton Baselland zur Verfügung.

Die Auseinandersetzung mit all diesen verschiedenen, bereits praktizierten Modellen und Erfahrungen sowie mit den verschiedenen Funktionen, die einer externen Schulevaluation grundsätzlich zukommen, führte zur Entwicklung eines Evaluationsmodells, das sich durch folgende Punkte charakterisieren lässt:

#### Verbindung von Entwicklungsorientierung und Rechenschaftslegung

Das Verfahren der externen Schulevaluation im Q2E-Modell will die beiden grundlegenden, teilweise widersprüchlichen Funktionen, die jeder Evaluation innewohnen, möglichst ausgewogen erfüllen: Einerseits soll die externe Schulevaluation Anstösse zur Schulentwicklung geben – zur Optimierung des Qualitätsmanagements sowie zur Optimierung eines von der Schule selber ausgewählten Schul- oder Unterrichtsprozesses (gemäss der Q2E-Systematik). In diesem Sinne erfüllt die externe Schulevaluation im Q2E-Modell zunächst eine Feedback- und Entwicklungsfunktion. Andererseits aber dient die externe Schulevaluation auch als rechenschaftsorientierte Evaluation des Qualitätsmanagements, wobei die Rechenschaftslegung zunächst gegenüber den Schulbehörden geschieht; darüber hinaus aber auch gegenüber der Zertifizierungsinstanz (sofern sich die Schule für eine Zertifizierung entscheidet).

### **Verbindung von Meta-Evaluation und Primär-Evaluation**

Die externe Schulevaluation, im Rahmen von Q2E, hat für alle beteiligten Schulen einen verbindlichen Schwerpunkt: nämlich die Evaluation des Qualitätsmanagements. Dieser Evaluationsschwerpunkt wird als «Meta-Evaluation» bezeichnet; er umfasst – gemäss den konzeptionellen Eckpunkten des Q2E-Modells – die drei Teilbereiche (1) «Individualfeedback und persönliche Qualitätsentwicklung», (2) «Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung der Schule» und (3) «Steuerung der Qualitätsprozesse durch die Schulleitung». Als Ergänzung zum vorgegebenen Meta-Evaluationsschwerpunkt mit diesen drei genannten Teilbereichen kann die Schule ferner ein bis zwei zusätzliche Evaluationsschwerpunkte wählen, die im Bereich der «normalen» schul- und unterrichtsbezogenen Qualitätsdimensionen – im Sinne der Q2E-Dimensionen – angesiedelt sind. Die Evaluation dieser «normalen» Schul- und Unterrichtsqualitäten wird hier als «Primär-Evaluation» bezeichnet.

Die im Q2E-Modell angestrebte Verbindung von Rechenschaftsorientierung und Entwicklungsorientierung findet hier einen konkreten Niederschlag: Während die Primär-Evaluation ausschliesslich zu Entwicklungsimpulsen zuhanden der Schule führen soll, besitzt die Meta-Evaluation – wie bereits erwähnt – auch eine rechenschaftsorientierte Funktion. (Zur vertiefenden Auseinandersetzung siehe Anhang 1.)

### **Verbindung von Peer-Evaluation und Expertenevaluation**

Für die externe Schulevaluation im Q2E-Modell werden gemischte Evaluationsteams aus Peers und aus Evaluationsfachleuten gebildet. Je nach Grösse, Komplexität und finanziellen Ressourcen der Schule setzt sich ein Evaluationsteam aus 3 bis 4 Personen zusammen: aus 1 bis 2 Evaluationsexpertinnen und -experten und 1 bis 2 Peers (zum Beispiel Schulleitung oder Mitglieder von Qualitätsgruppen von anderen Schulen). Der hier gewählte Ansatz mit gemischten Evaluationsgruppen ergibt sich u. a. aus der oben getroffenen Unterscheidung der Meta-Evaluation und der Primär-Evaluation: Für die Meta-Evaluation, die immer auch eine rechenschaftsorientierte Funktion erfüllen soll, drängt sich der Einsatz von professionellen Evaluatoren auf; für die Primär-Evaluation, die sich ausschliesslich auf die Feedback- und Entwicklungsfunktion beschränkt, erscheint uns dagegen der Peer-Ansatz als angemessen.

### **Verbindung von Profil-Feedback und kriterienorientierter Beurteilung**

Wir unterscheiden zwei unterschiedliche Beobachtungs- und Beurteilungsmethoden: Einerseits ein ganzheitliches Vorgehen mit einer «hermeneutischen» Ausrichtung, das auf die Erfassung des Stärke-Schwäche-Profiles der Schule ausgerichtet ist; andererseits ein fokussiertes und kriteriengeleitetes Vorgehen, das auf Beobachtung und Analyse entlang vordefinierter Kriterien und Standards basiert (siehe unten stehende Gegenüberstellung).

Diese beiden Beobachtungs- und Beurteilungsmethoden sollen gleichwertig und parallel angewendet werden. Wir sprechen in diesem Zusammenhang vom «Zwei-Schienen-Modell der Evaluation». Auch diese konzeptionelle Unterscheidung steht letztlich im Dienste einer funktionsfähigen Verbindung von Rechenschaftslegung und Entwicklungsorientierung. (Darstellung auf der folgenden Seite.)

## Das Zwei-Schienen-Modell der Schulevaluation

	Kriterienorientierte Evaluation	Profilorientierte Evaluation
<b>Ziele</b>	Bewertung ausgewählter Institutions- und Praxisbereiche der Schule entlang vorgegebener Beurteilungskriterien. Möglichst glaubwürdige und transparente Beurteilung.	Erfassen des «Profils», d. h. der charakteristischen Merkmale der Schule (evtl. eines ausgewählten Bereiches der Schule). Feedback aus der Sicht einer ausenstehenden Person. (Was sieht jemand, der nicht in diese Institution «einsozialisiert» wurde?). Aufdecken blinder Flecken!
<b>Leitende Frage</b>	«Wieweit entspricht die Qualität im Bereich... den vorgegebenen Qualitätskriterien/Standards?» (Bezugnahme auf vorgegebene, explizite Normvorstellungen findet statt.)	«Welches sind die charakteristischen Eigenheiten der Schulen im Bereich...?» (Bezugnahme auf die je eigenen – meist impliziten – Normvorstellungen.)
<b>Vorgaben/ Instrumente</b>	Evaluationsschwerpunkte, Qualitätsansprüche und Indikatoren werden zum Voraus definiert und sind für die Betroffenen transparent.	Keine engen Beobachtungsvorgaben. Das wahrnehmende Subjekt definiert in der Situation selber, was bedeutsam («auffällig») ist. Evtl. dient ein Ordnungsraster zur nachträglichen Gliederung der Wahrnehmungen und zur Korrektur blinder Flecken.
<b>(Wissenschafts-) methodisches Vorgehen</b>	Empirische Datenerfassung und datengestützte Urteilsbildung: Es geht darum, den Ist-Zustand möglichst «wahrheitsgetreu» zu erfassen und mit den Soll-Vorgaben zu vergleichen.	Hermeneutik: Es geht darum, die «innere Logik» eines Phänomens mit den inhärenten Möglichkeiten (Stärken und Schwächen) zu erfassen und zu verstehen.
<b>Wahrnehmungspsychologische Charakteristik</b>	Kriterienorientierte Beobachtung.	Offene Wahrnehmung (bewusste Aktivierung der Intuition).
<b>Kritische Punkte</b>	Bewertungskriterien und Indikatoren müssen anerkannt sein.	Bewusster Umgang mit den subjektiven Normen und Werten. Triangulation ist unerlässlich.
<b>Berichterstattung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klare wertende Urteile entlang von Kriterien. Begründung mit Bezug auf die wahrgenommenen Daten und Fakten.</li> <li>• Hinweise auf Entwicklungsbedarf.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kernaussagen zum Profil (nicht primär wertend).</li> <li>• Erläuterung mit Bezug auf Daten und Fakten.</li> <li>• Hinweise auf Chancen und Risiken, die mit dem Profilvermerkmal verbunden sind.</li> </ul>

## Die externe Schulevaluation als Teil des Zertifizierungsverfahrens

Zahlreiche Q2E-Projektschulen hatten bereits zu Beginn des NW-EDK-Projekts den Wunsch nach einem Verfahren geäußert, das Schulen erlauben würde, ein akkreditiertes Q2E-Zertifikat zu erwerben. Ein solches Verfahren wurde denn auch im Verlaufe des Q2E-Projekts entwickelt. Seit 2002 wird es angewandt.

Die Zertifizierung nach Q2E ist ein freiwilliges Element im Q2E-Prozess. Das Verfahren steht allen Schulen offen, die von einer unabhängigen Instanz beglaubigen lassen möchten, dass ihr schulinternes Qualitätsmanagement die wichtigsten Anforderungen an ein funktionsfähiges QM nach Q2E erfüllt.

## Das Zusammenspiel von Externer Evaluation und Zertifizierung

Eine Schule, die sich zertifizieren lassen will, muss vorgängig von einer anerkannten Fachstelle für externe Schulevaluation nach den Q2E-Standards evaluiert werden. Die zertifizierende Instanz stützt ihren Entscheid dann wesentlich auf die Ergebnisse der externen Schulevaluation ab. Im Q2E-Modell wird somit eine Funktionsentflechtung vorgenommen, indem die Aufgaben im Zertifizierungsprozess auf zwei verschiedene Instanzen aufgeteilt werden: auf eine evaluierende und eine zertifizierende Institution.

- Die *evaluierende Instanz* ist eine öffentlich-rechtliche Institution, die eine Evaluation des schulinternen Qualitätsmanagements nach den üblichen Standards einer externen Schulevaluation durchführt. Das von ihr angewandte Verfahren ist darauf ausgerichtet, eine differenzierte qualitative Standortbestimmung zum Aufbau und zur Funktionsfähigkeit des schulinternen Qualitätsmanagements vorzunehmen, um dadurch zur Weiterentwicklung und Optimierung des schulinternen QM anzuregen.
- Die *zertifizierende Instanz* ist ein privatrechtlich organisiertes Unternehmen, das einen Zertifizierungsprozess nach den üblichen (akkreditierten) Standards eines Zertifizierungsverfahrens durchführt. Im Vordergrund steht hier das nach aussen beglaubigte Urteil, dass das Qualitätsmanagement die gesetzte normative Grundlage (d. h. die Q2E-Standards) erfüllt.

Diese Funktionsentflechtung ermöglicht es, eine externe Beurteilung des Qualitätsmanagements nach Q2E auch ohne Zertifizierungsprozess durchzuführen. Die Zertifizierung selbst kann für die Schule einen Mehrwert bringen, indem mit einem Zertifikat nach aussen demonstriert und kommuniziert werden kann, dass festgelegte Kriterien erfüllt werden und dass das Qualitätsmanagementsystem in regelmässigen Abständen einem externen «Check» unterzogen wird. Dieser regelmässige Check wird mittels sogenannter Zwischenaudits und Re-Zertifizierungen ermöglicht. Im jährlich durchgeführten Zwischenaudit wird das Q2E-Zertifikat bestätigt, nach jeweils drei Jahren wird es durch eine Re-Zertifizierung erneuert. Dadurch soll glaubwürdig nachgewiesen werden können, dass das Qualitätssystem

tem auch nach der Aufbauphase, d.h. im Verlaufe der Betriebsphase, umgesetzt und laufend weiterentwickelt wird.

### Die normativen Grundlagen einer Q2E-Zertifizierung

Für jede akkreditierte Zertifizierung braucht es normative Grundlagen. Im Q2E-Modell sind diese «Normen» gleichzusetzen mit den Standards, die der Standardstufe 3 in den drei Qualitätsdimensionen «Praxis des Individualfeedbacks und der persönlichen Qualitätsentwicklung», «Praxis der Selbstevaluation und der Qualitätsentwicklung der Schule» und «Steuerung der Q-Prozesse durch die Schulleitung» entnommen sind. Die Erfüllung dieser normativen Vorgaben bildet die wichtigste Voraussetzung für den Erwerb des Q2E-Zertifikats.

Die im Verlaufe des Projekts entwickelten Q2E-Standards (vgl. S. 19ff.) wurden drei Jahre nach Projektabschluss überarbeitet und aktualisiert. Auch in Zukunft sollen sie in regelmässigen Abständen den sich laufend verändernden Bedingungen in den Schulen und im schulischen Umfeld angepasst werden. Für die Weiterentwicklung der Q2E-Standards liegt die Federführung bei der Fachhochschule Nordwestschweiz (Zentrum Schulqualität des Instituts Forschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule).<sup>1</sup>

### Das Verfahren der Q2E-Zertifizierung im Überblick

Für das Verfahren, das zum Zertifizierungsentscheid führt, ist ein Ablauf in vier Schritten vorgesehen:

**Schritt 1: Dokumentenanalyse durch den Auditor, die Auditorin**

**Schritt 2: Hearing vor Ort (½ Tag am Standort der Schule)**

**Schritt 3: Berichterstattung über das Hearing**

**Schritt 4: Zertifizierungsentscheid**

In den Beurteilungsprozess, der zum Zertifizierungsentscheid führt, werden im Wesentlichen die folgenden fünf Aspekte einbezogen:

1. Die Dokumentation und die Verständlichkeit des Q-Systems.
2. Die Institutionalisierung und Verankerung des Q-Systems in der Schule.
3. Der Erfüllungsgrad der Qualitätsstandards auf Grund der externen Schulevaluation und der eingeleiteten Massnahmen.
4. Die Beseitigung erkannter Qualitätsdefizite und die stetige Weiterentwicklung.
5. Die Präsentation des Qualitätsmanagementsystems.

<sup>1</sup> Die Fachhochschule Nordwestschweiz (Pädagogische Hochschule, Zentrum Schulqualität) ist seit November 2005 auch die Trägerschaft des Q2E-Modells und besitzt somit die Rechte zur Nutzung des Q2E-Labels.

## Der Ablauf einer Q2E-Zertifizierung in vier Schritten

### Schritt 1: Dokumentenanalyse nach Q2E (durch den Auditor/die Auditorin)

Im Sinne einer Zulassungsgenehmigung reicht die Schule bei der Zertifizierungsstelle drei Dokumentationen ein: (1) die Selbstdeklaration, (2) den Bericht der externen Schulevaluation und (3) die Qualitätsdokumentation.

Der Auditor/die Auditorin untersucht die drei Dokumentationen auf Verständlichkeit und Eignung. Dabei steht einerseits die Frage im Zentrum, ob die Qualitätsdokumentation das Qualitätssystem nach Q2E zweckmässig unterstützt, und andererseits, ob die Q2E-Standards unter Einbezug der seit der externen Evaluation ergriffenen Optimierungsmassnahmen erfüllt werden (Basis: Bericht der externen Schulevaluation). Auf Grund der eingereichten Unterlagen wird entschieden, ob die Voraussetzungen für die Zertifizierung gegeben sind.

### Schritt 2: Hearing vor Ort (½ Tag am Standort der Schule)

In einem zweiten Schritt besuchen zwei Auditoren/Auditorinnen während eines halben Tages die Schule und führen ein Hearing durch. Teilnehmende auf Seiten der Schule sind die Schulleitung und die Mitglieder der Steuer- resp. Q-Gruppe. Auf Wunsch der Schulleitung können weitere Personen am Hearing teilnehmen. Das Hearing dient – in Ergänzung zu den eingereichten Dokumenten – als zusätzliche Informationsquelle für den Nachweis, dass die Schule ein funktionsfähiges Qualitätsmanagementsystem nach Q2E eingeführt hat und sich ernsthaft um die konsequente Umsetzung bemüht.

### Schritt 3: Bericht über das Hearing

Die Auditoren und Auditorinnen erstellen einen Bericht zuhanden der Schule und der Zertifizierungsstelle. Der Kurzbericht enthält im Wesentlichen eine Zusammenfassung der Erkenntnisse aus dem Hearing und Schlussfolgerungen, Feststellungen und Empfehlungen.

Falls die Kriterien von Q2E erfüllt werden, wird der Antrag auf Erteilung des Zertifikats gestellt. Falls die Anforderungen nicht erfüllt sind, wird die Schule zur Nachbesserung aufgefordert, und zugleich wird das weitere Vorgehen festgelegt. Sobald die offenen Punkte erfüllt und überprüft sind, kann das Q2E-Zertifikat erteilt werden.

### Schritt 4: Zertifizierungsentscheid

Jedes akkreditierte Zertifizierungsverfahren sieht vor, dass die Auditorinnen und Auditoren mit einem schriftlichen Bericht eine Empfehlung für oder gegen die Zertifizierung abgeben. Der definitive Entscheid liegt nicht bei den Auditoren selbst, sondern wird nach erfolgter Kontrolle in der Zertifizierungsstelle durch eine autorisierte Person getroffen.

Die zertifizierten Q2E-Schulen sind auf der Zertifikatsinhaberliste der Trägerschaft Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, eingetragen.

### Zwischenaudits

Damit das Zertifikat seine Gültigkeit behält, muss jährlich ein angemessener Nachweis erbracht werden, dass das QM-System im Sinne von Q2E weitergeführt wird und einen Nutzen im Rahmen der Schulentwicklung entfaltet. Im Gegensatz zum Zertifizierungsaudit wird das Zwischenaudit in der Regel nicht vor Ort durchgeführt, sondern erfolgt ausschliesslich auf schriftlicher Basis, d. h. auf Grund von Dokumenten, welche die Institution zusammenstellt und der Zertifizierungsgesellschaft einreicht.

### Weitere Auskünfte über die Zertifizierung finden Sie unter [www.fhnw.ch](http://www.fhnw.ch).

## Unterschiede zwischen der externen Schulevaluation nach Q2E und einer Q2E-Zertifizierung

	Externe Schulevaluation	Q2E-Zertifizierung
<b>Zielsetzung des Verfahrens</b>	Differenzierte qualitative Standortbestimmung zur Weiterentwicklung/Optimierung des schulinternen QM. (Welches sind die Stärken und Schwächen unseres QM?) Qualitative Erfassung der Abweichungen von den Q2E-Standards.	Erlangung eines Q2E-Zertifikates. (Erfüllt unser Qualitätsmanagement in genügendem Masse die Standardstufe 3 nach Q2E?)
<b>Durchführungsinstitution</b>	Öffentlich-rechtliche Institution mit einem kantonalen oder interkantonalen Auftrag für die Durchführung von externen Schulevaluationen. (Darf selbst keine Q2E-Zertifizierungen durchführen und nicht selbst Q2E-Zertifizierungsstelle sein.)	Privatrechtlich organisiertes Unternehmen, das beim Bundesamt für Metrologie und Akkreditierung METAS akkreditiert ist (siehe unter <a href="http://www.metas.ch">www.metas.ch</a> ).
<b>Qualifizierung des Personals für die Durchführung</b>	Fachpersonen für die Beurteilung der Schul- und Unterrichtsqualität von Schulen (Schulevaluatorinnen und -evaluatore). Mindestens eine von der Trägerschaft anerkannte Evaluationsfachperson für Q2E muss an der Evaluation beteiligt sein.	Fachleute für die Beurteilung von Qualitätssystemen (Auditorinnen und Auditoren).
<b>Zeitpunkt der Durchführung</b>	Am Ende der Aufbauphase des Qualitätsmanagements nach Q2E, anschliessend in regelmässigen Abständen (ca. alle 4 Jahre).	4 bis 12 Monate nach der Durchführung einer externen Schulevaluation; anschliessend jährliche Zwischenaudits; Re-Zertifizierung jeweils nach 3 Jahren.
<b>Methoden</b>	Dokumentenanalysen, Beobachtungen vor Ort, Einzel- und Gruppeninterviews mit möglichst allen Betroffenen (Schulleitung, Lehrpersonen, den Mitgliedern der Schulbehörde, Schüler/Schülerinnen, Eltern/Lehrmeister, Verwaltungs- und Schulhauspersonal).	Dokumentenanalysen, Hearing mit der Schulleitung und der Q-Gruppe
<b>Bericht</b>	Mündliche Berichterstattung vor der Schulgemeinschaft und detaillierter schriftlicher Evaluationsbericht mit der Darstellung der Stärken/Schwächen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Qualitätsmanagements der Schule (ca. 30 bis 50 Seiten).	Kurzer, schriftlicher Bericht mit der Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse (ca. 2 bis 3 Seiten).
<b>Aufwand/Kosten für eine mittelgrosse Schule</b>	In der Regel vier Personen. Arbeitsschwerpunkte: Dokumentenanalyse; Erarbeitung eines differenzierten Evaluationsprogrammes mit entsprechenden Instrumenten; während ca. zwei Tagen Befragungen und Beobachtungen vor Ort; Auswertung und Berichterstellung Aufwand: Insgesamt ca. 25 bis 30 Arbeitstage; ca. SFr. 30 000.–.	In der Regel zwei Personen. Arbeitsschwerpunkte: Analyse der eingereichten Dokumentation; während ½ Tag Hearing vor Ort an der Schule (mit Schulleitung und Mitgliedern der Q-Gruppe); zusammenfassender Ergebnisbericht. Aufwand: Insgesamt ca. 4 bis 5 Arbeitstage; ca. SFr. 5500.–.

## Schritte der externen Schulevaluation

**Schritt 1: Vorbereitendes Gespräch mit der Schule**



**Schritt 2: Vorbereitungsarbeiten der Schule**



**Schritt 3: Vorbereitung der Schulevaluation durch das externe Evaluationsteam**



**Schritt 4: Planungsgespräch mit der schulinternen Kontaktgruppe**



**Schritt 5: Evaluationsbesuch (gemäss Evaluationsplan)**



**Schritt 6: Aufbereitung der Daten und Vorbereitung der Datenrückmeldung**



**Schritt 7: Auswertungsveranstaltung (mündliche Datenrückmeldung)**



**Schritt 8: Schriftliche Berichterstattung**

### Schritt 1: Vorbereitendes Gespräch mit der Schule

In einem ersten Gespräch, das zwischen dem Leiter/der Leiterin des Evaluationsteams und der schulinternen Kontaktgruppe (der Projekt-Steuergruppe) stattfindet, werden die Erwartungen der Schule gegenüber der externen Schulevaluation sowie Fragen der Mitwirkung im Evaluationsprozess geklärt.

*Themen des vorbereitenden Gesprächs:*

1. Informationen zur Idee der externen Schulevaluation (Möglichkeiten und Grenzen); Darlegung der Vorgehensschritte sowie der Instrumente und Verfahren, die eingesetzt werden; Einbezug der Evaluationsergebnisse ins Zertifizierungsverfahren.
2. Befragung zu den «Facts» der Schule (Grösse, Aufbauorganisation, Ausbildungsangebote, Einzugsgebiet usw.). Einforderung geeigneter Unterlagen.
3. Motivationsklärung: Wie ist die Motivation des Kollegiums zur Mitarbeit in der externen Schulevaluation (Erwartungen/Befürchtungen/Vorbehalte)?
4. Vorstellen und Erläuterung der Vorbereitungsarbeiten, die von der Schule zu leisten sind. Erläuterungen zu den Tabellen mit den Standards zum Qualitätsmanagement (siehe Anhangdokument «Unterlagen zur Selbstdeklaration»).
5. Klärung des Einbezugs der Aufsichtsbehörde in die externe Schulevaluation. (Minimalvariante: Die Evaluationsergebnisse der Meta-Evaluation werden von der Schulleitung der Aufsichtsbehörde vorgestellt.)

### Schritt 2: Vorbereitungsarbeiten der Schule

Die Schule (schulinterne Kontaktgruppe bzw. Projekt-Steuergruppe) bereitet die Evaluation vor, indem sie

- (a) das Q-Handbuch auf den aktuellen Stand bringt;
- (b) eine Selbsteinschätzung entlang den vorgegebenen Standards zum Qualitätsmanagement vornimmt und die entsprechenden Informationsquellen auflistet;
- (c) die zusätzlichen Evaluationsschwerpunkte entlang der vorgegebenen 5-Punkte-Struktur umschreibt und – auf die Aufforderung des Evaluationsteams – themenbezogene Unterlagen zusammenstellt.

*Unterlagen, die dem Evaluationsteam einzureichen sind:*

1. Angaben zum Qualitätsmanagementprofil (Selbsteinschätzung entlang den vorgegebenen Standards mit Angaben zu den Datenquellen);
2. Beschreibung der Schwerpunkte der Primär-Evaluation;
3. Unterlagen zu den selber gewählten Evaluationsschwerpunkten (auf Verlangen des Evaluationsteams).

### **Schritt 3: Vorbereitung der Schulevaluation durch das externe Evaluationsteam**

**Aufbauend auf den Dokumenten, welche die Schule zusammengestellt bzw. speziell für die bevorstehende Evaluation erarbeitet hat, bereitet das Evaluationsteam die externe Schulevaluation vor.**

*Vorbereitungsschritte des Evaluationsteams:*

1. Sichtung der Dokumentation der Schule.
2. Formulierung von «Hypothesen» und vertiefenden Evaluationsfragen zur Qualität des Q-Managements und zu den schulspezifischen Themenschwerpunkten auf Grund der Dokumentenanalyse.
3. Klärung des Datenbedarfs zur Überprüfung und Abstützung der Hypothesen und zur Klärung der vertiefenden Evaluationsfragen.
4. Vorbereitung der Datenerfassung (Zusammenstellung der Evaluationsaktivitäten mit den entsprechenden Erfassungshilfen wie z. B. Interviewfragen, Beobachtungsgesichtspunkte, Kriterienraster für die Dokumentenanalyse usw.).
5. Festhalten von Wünschen und Anforderungen, die für die Organisation der Schulevaluation wichtig sind.

### **Schritt 4: Planungsgespräch mit der schulinternen Kontaktgruppe**

**Der Leiter oder die Leiterin des Evaluationsteams bespricht den Vorschlag des Evaluationsteams mit der schulinternen Kontaktgruppe (oder deren Leitung). Ziel: Erarbeitung des definitiven Evaluationsplanes.**

*Themen des Planungsgesprächs:*

1. Übersicht über die vorgesehenen Evaluationschwerpunkte, Evaluationsaktivitäten und -gefässe.
2. Klärung von Fragen und allfälligen Vorbehalten von Seiten der Schule.
3. Gemeinsame Festlegung des Evaluationsplanes (mit differenziertem Zeitplan und Organisationsaufträgen an die Schule).
4. Klärung der mündlichen Präsentation des Evaluationsberichts.

*Im Anschluss an das Gespräch übernimmt die interne Kontaktgruppe der Schule die organisatorischen Vorbereitungen für die Schulevaluation.*

*Die Evaluationsgruppe ihrerseits legt die genaue Arbeitsverteilung innerhalb des Evaluationsteams fest (unter Beachtung des Triangulationsprinzips!).*

### **Schritt 5: Evaluationsbesuch (gemäss Evaluationsplan)**

**Im vorgesehenen Zeitrahmen (2 bis 3 Tage) werden die geplanten, mit der Schule vereinbarten Evaluationsaktivitäten durchgeführt.**

**Im Zentrum stehen Beobachtungen und Gespräche (Einzel- und Gruppeninterviews und Ratingkonferenzen), teilweise auch die Sichtung von Dokumenten, sofern sie nicht bereits während der Evaluationsvorbereitung zu Verfügung standen.**

*Ablauf der Evaluation:*

1. Treffen des Evaluationsteams mit der Leitung der internen Kontaktgruppe: Klärung letzter Details zum Besuchsplan.
2. Treffen des Evaluationsteams mit dem Kollegium: Das Evaluationsteam stellt sich dem Kollegium kurz vor und erläutert das Evaluationsprogramm (z. B. zu Beginn des Vormittags oder in der Pause).
3. Es folgen Gespräche, Unterrichtsbesuche, Dokumentenstudium sowie die Teilnahme an speziellen schulinternen Veranstaltungen nach Plan.
4. Während des Tages werden Zeitgefässe vorgesehen, um die Eindrücke und Erkenntnisse im Evaluationsteam auszutauschen, gemeinsame Qualitätshypothesen zu bilden und allfällige Anpassungen der Evaluationsinstrumente vorzunehmen. Empfohlenes Hilfsmittel: Wandzeitung für laufende Eintragungen von Fakten und Einschätzungen.

### **Schritt 6: Aufbereitung der Daten und Vorbereitung der Datenrückmeldung**

**Zusammentragen der vielfältigen Wahrnehmungen und Eindrücke aus den Beobachtungen, Befragungen und Dokumentenanalysen.**

**Ziel: Sich im kommunikativen Austausch ein möglichst differenziertes Bild über die Schule machen und Antworten auf die Evaluationsfragen finden.**

*Vorgehensschritte zur Datenaufbereitung:*

1. Austausch der Eindrücke (Intuitionen) und Wahrnehmungen zum Qualitätsmanagement und zu den schulspezifischen Evaluationsschwerpunkten.
2. Systematische Reflexion des Qualitätsmanagements entlang des Evaluationsrasters.
3. Wörtliche Formulierung von Kernaussagen zum wahrgenommenen Profil des Qualitätsmanagements. Stichwortartige Skizzierung von Erläuterungen zu den einzelnen Kernaussagen.
4. Wörtliche Formulierung von Kernaussagen zu den schulspezifischen Evaluationsschwerpunkten (mit Erläuterungen).
5. Erarbeitung von Empfehlungen zur Defizitbeseitigung und zur Schulentwicklung.
6. Absprachen zur mündlichen Präsentation.

## Schritt 7: Auswertungsveranstaltung (mündliche Datenrückmeldung)

**Mündliche Rückmeldung der Evaluationsergebnisse an das Lehrerkollegium. Durch die direkte Kommunikation soll die Möglichkeit geschaffen werden, unklare Aussagen zu präzisieren und zu erläutern, mögliche Missverständnisse zu klären und Fragen zu beantworten.**

*Verlauf der Auswertungsveranstaltung:*

1. Begrüssung und kurze Einführung durch die Schulleitung.
2. Zusammenfassende Darstellung zur Zielsetzung und zum Verlauf des Evaluationsprozesses durch die Leitung des Evaluationsteams.
3. Vorstellen der Evaluationsergebnisse:
  - Beurteilung des Q-Managements (Kernaussagen und Erläuterungen zum wahrgenommenen Profil; Einschätzung entlang der Standardvorgaben; Positionierung innerhalb der 4 Stufen der Bewertungstabellen).
  - Kernaussagen und Erläuterungen zu den schulspezifischen Evaluationsschwerpunkten.
  - Hinweise auf Entwicklungsmöglichkeiten.
4. Verarbeitungsphase (z. B. in Gruppen) / Rückmeldungen aus dem Evaluationsteam.
5. Hinweise auf das weitere Vorgehen und Verabschiedung.

## Schritt 8: Schriftliche Berichterstattung

**Das Evaluationsteam (bzw. dessen Leitung) verfasst einen schriftlichen Evaluationsbericht, in dem in konzentrierter Form die Wahrnehmungen und Beurteilungen der Evaluatoren und Evaluatoredinnen festgehalten sind und in dem die Entwicklungsmöglichkeiten der Schule aufgezeigt werden.**

*Vorgehensschritte zur Berichterstattung:*

1. Verfassen eines Berichtes mit folgenden Punkten:
  - Zur Ausgangslage (allgemeine Angaben zum Projekt; Angaben zur Schule wie Grösse, organisatorischer Aufbau, Ausbildungsangebote usw.).
  - Evaluationskonzept und Vorgehen (Evaluationschwerpunkte, eingesetzte Evaluationsverfahren, Ablaufplan, personelle Zusammensetzung des Evaluationsteams).
  - Evaluationsergebnisse I: Zum Profil des Qualitätsmanagements (4–6 Kernaussagen).
  - Evaluationsergebnisse II: Beurteilung entlang der vorgegebenen Standards.
  - Evaluationsergebnisse III: Positionierung innerhalb der vier Qualitätsstufen mit Empfehlungen zur Optimierung.
  - Profilaussagen und Empfehlungen zum zusätzlichen Evaluationsfokus zuhanden der Schulleitung (4–6 Kernaussagen mit Erläuterungen).
2. Der Bericht wird der Schule zugestellt.
3. Die Schule verfasst bei Bedarf eine eigene Stellungnahme zum Bericht.
4. Die Schule informiert die Schulbehörde über die wichtigsten Ergebnisse der Evaluation.
5. Der Bericht wird von der Schule – zusammen mit der allfälligen Stellungnahme, dem Qualitätshandbuch und der Selbstdeklaration zu den Standards des Qualitätsmanagements – an die Zertifizierungsinstanz weitergeleitet.

## Qualitätskriterien der externen Schulevaluation

Für den Aufbau und die Überprüfung des Q2E-Evaluationsverfahrens sind die folgenden Leitwerte bzw. Qualitätskriterien richtungweisend:

### Funktionalität des Verfahrens im Spannungsfeld von Entwicklungsorientierung und Qualitätskontrolle/Rechenschaftslegung

Das Evaluationsverfahren ist sowohl bezüglich der Rechenschaftslegung als auch bezüglich der Schulentwicklung zielführend. Es wird vom Auftraggeber (z. B. Aufsichtskommission, kantonale Auftraggeberin) und von den Adressaten (betroffene Schulbehörden und Lehrerschaft) als sinnvoll eingestuft – vor allem hinsichtlich der Glaubwürdigkeit der angestrebten Beurteilungsergebnisse sowie hinsichtlich der Wirksamkeit zur Anregung von Entwicklungsprozessen. Insbesondere vermag es gravierende Qualitätsdefizite aufzudecken und entsprechende Korrekturmaßnahmen auszulösen.

### Transparenz des Vorgehens, der Bewertungsschwerpunkte und der Beurteilungskriterien

Die Vorgehensschritte, die Beurteilungsschwerpunkte sowie die Bewertungskriterien sind den Betroffenen, d. h. den evaluierten Personen sowie den vorgesehenen Empfängerinnen und Empfängern der Evaluationsdaten, bekannt.

### Nachvollziehbarkeit und Glaubwürdigkeit der Beurteilungsergebnisse

Die Evaluationsergebnisse sind für die betroffenen Personen im Hinblick auf den zugrunde liegenden Urteilsfindungsprozess nachvollziehbar und werden als glaubwürdig eingestuft.

### Abstützung der Urteile auf erfasste Daten

Die wichtigen Aussagen der Qualitätsbeurteilung stützen sich auf Daten, die im Rahmen der Evaluation erfasst worden sind (Beobachtungen, Antworten aus Befragungen, Aussagen aus Dokumenten).

### Urteilsvalidierung durch Triangulation

Die Kernaussagen der Qualitätsbeurteilung sind mit Hilfe der Triangulation, d. h. einer mehrfachen Abstützung der Urteilsbildung, validiert – sei es durch die Berücksichtigung mehrerer unterschiedlicher Datenquellen oder durch den Einbezug von mehreren urteilenden Personen.

### Angemessener Einbezug der lokalen Besonderheiten der Schule und des speziellen Schulprofils

Die lokalen Besonderheiten der Schule und deren spezifisches Profil werden im Rahmen der externen Evaluation angemessen erfasst und im Bericht dargestellt, so dass auch aus Sicht der Betroffenen ein adäquates Gesamtbild der Schule bzw. des evaluierten Schulbereiches entsteht.

### Möglichst transparente, funktionsbewusste und glaubwürdige Gestaltung der Rolle der Evaluatorinnen und Evaluatoren

Das Vorgehen und Verhalten der Evaluatorinnen und Evaluatoren unterstützt die Glaubwürdigkeit der Evaluation; dies vor allem im Sinn eines angemessenen Umgangs mit dem Spannungsfeld «sich abgrenzen» und «sich einlassen». Es sind – auch bei kritischer Betrachtung – keine Rollenkonflikte und Interessenkollisionen feststellbar, welche die Glaubwürdigkeit des Evaluationsteams und die Beziehungsgestaltung zwischen Evaluierenden und Evaluierten beeinträchtigen.

### Relevanz der Evaluationsergebnisse für die Schule als Institution

Die Evaluationsergebnisse – und entsprechend auch die gewählten Evaluationsschwerpunkte, -verfahren und -instrumente – setzen den Akzent auf die Beurteilung der institutionellen und kulturellen Eigenheiten der Schule. Die Aussagen der Beurteilung nehmen auf Trends Bezug, die für die Schule als Ganzes – und nicht nur für einzelne Lehrpersonen – bedeutsam sind. Die Anonymität der Einzelpersonen bleibt gewährleistet.

# Die drei Bewertungstabellen zum Qualitätsmanagement

## Einführung: Zur Funktion der Bewertungstabellen

Die Bewertungstabellen zum Qualitätsmanagement sind mit Hilfe der «Allgemeinen Bewertungssystematik» (siehe Anhang 2) entwickelt worden. Es handelt sich um drei praxisorientierte Instrumente für die Evaluation und die Beurteilung des Qualitätsmanagements, wobei für jede der drei Dimensionen, die im Q2E-Modell als Eckpfeiler eines umfassenden Qualitätsmanagements festgelegt worden sind, eine spezielle Bewertungstabelle vorliegt:

### **Bewertungstabelle 1:**

Qualitätsmanagement allgemein/Steuerung der Q-Prozesse durch die Schulleitung

### **Bewertungstabelle 2:**

Praxis des Individualfeedbacks und der persönlichen Q-Entwicklung

### **Bewertungstabelle 3:**

Praxis der Selbstevaluation und der Qualitätsentwicklung der Schule

Die drei Bewertungstabellen sollen dazu beitragen, die im Rahmen des Q2E-Modells stattfindende externe Schulevaluation möglichst professionell – im Sinne der «Qualitätskriterien der externen Schulevaluation» – umzusetzen. Im Vordergrund stehen die folgenden Funktionen:

- Sie dienen als Beurteilungshilfen im engeren Sinne d. h. in summativer Funktion zur Rechenschaftslegung: Sie zeigen auf, welches die Qualitätsansprüche (Kriterien, Standards) sind, die eine Schule im Qualitätsmanagement erfüllen sollte. In diesem Sinne unterstützen sie eine transparente, nachvollziehbare Qualitätsbeurteilung.
- Sie ermöglichen eine entwicklungsorientierte Diagnose: Sie zeigen auf, wo die Institution im Entwicklungsprozess steht und welche Entwicklungsschritte noch zu tun sind, um die bestehende Praxis schrittweise zu optimieren.
- Sie sind praktische Hilfen im Evaluationsprozess: Sie ermöglichen eine differenzierte Realitätswahrnehmung, die der Komplexität der Qualitätsmanagementpraxis gerecht zu werden vermag. Zudem bilden sie eine wichtige Grundlage bei der Interpretation der erfassten Daten und bei der Verdichtung der Eindrücke zu einem bewertenden Statement.

### Bewertungstabelle 1: Steuerung der Q-Prozesse durch die Schulleitung<sup>1</sup>

<b>Stufe 1</b> <b>Wenig entwickelte (defizitäre) Praxis.</b>	<b>Stufe 2</b> <b>Grundlegende Anforderungen an eine funktionsfähige Praxis sind erfüllt.</b>	<b>Stufe 3</b> <b>Praxis ist auf gutem Niveau entwickelt.</b>	<b>Stufe 4</b> <b>Exzellente Praxis mit hoher situativer Passung und Optimierungsschläufe.</b>
<p>Es gibt kein eigentliches Qualitätsmanagement an der Schule. Einzelne Massnahmen der Q-Entwicklung und Q-Sicherung (z. B. Mitarbeitergespräch, Schulbesuche des Inspektorats, Fortbildungsmassnahmen) stehen unverbunden und relativ zufällig nebeneinander.</p> <p>Die Schulleitung verfügt über wenig Wissen und Know-how bzgl. der Umsetzung eines wirksamen, systematischen Qualitätsmanagements sowie bzgl. ihrer eigenen Rolle in diesem Prozess.</p> <p>Der Aufbau eines systematischen Qualitätsmanagements ist aus Sicht der Schulleitung keine notwendige bzw. erstrebenswerte Zielsetzung («Keine Zeit»; «Es gibt Wichtigeres zu tun»). Q-Massnahmen werden nicht als zum Schulleitungsauftrag gehörend wahrgenommen.</p> <p>Die Instrumente, die als Bestandteile der Q-Sicherung zum Einsatz kommen, werden schematisch angewandt und bleiben weitgehend unreflektiert.</p>	<p>Ansätze eines systematischen Q-Managements zur Förderung der Schul- und Unterrichtsqualität sowie zur Förderung der einzelnen Mitarbeitenden sind vorhanden.</p> <p>Die Schulleitung hat Einblick in die Anforderungen an ein schulisches Q-Management. Sie baut in der Schule gezielt Q-Management-Know-how (Instrumente, Verfahren bzw. entsprechende Erfahrungen) auf.</p> <p>Die Schulleitung initiiert und unterstützt schulische und individuelle Q-Projekte. Sie sorgt dafür, dass Fragen der Schul- und Unterrichtsqualität thematisiert werden, und stellt Ressourcen für den Q-Managementaufbau bereit.</p> <p><i>Abgrenzung zu 3: Qualitätsprozesse besitzen für die Schulleitung «Projektstatus», d.h. es sind Sondermassnahmen, die noch nicht in den Schulleitungsprozess integriert sind.</i></p> <p><i>Der Aufbau des Q-Managements wird als eine von aussen initiierte Notwendigkeit gesehen. (Man muss etwas im Bereich Q-Management tun, um den Erwartungen der vorgesetzten Behörden, der öffentlichen Meinung, anderer Schulen usw. zu entsprechen.)</i></p>	<p>Die Schulleitung betrachtet den Aufbau und die Umsetzung eines funktionsfähigen und wirksamen Q-Managements als einen wichtigen Aspekt der Schulleitungsaufgabe.</p> <p>Die Schulleitung verfügt über ein differenziertes Wissen (konzeptionelles Wissen und praktisches Know-how), das eine adäquate Umsetzung eines ganzheitlichen Q-Managements ermöglicht.</p> <p>Die Schulleitung verfügt über geeignete Instrumente und Verfahren, um gravierende Qualitätsdefizite rechtzeitig zu erkennen und wirksam anzugehen.</p> <p><i>Die Schulleitung vertritt die Anliegen des Qualitätsmanagements mit dem notwendigen Gewicht gegenüber der Lehrerschaft und dem übrigen Schulpersonal. Sie sorgt dafür, dass die Instrumente und Verfahren der Qualitätssicherung und -entwicklung für alle Beteiligten transparent sind und mit der notwendigen Verbindlichkeit und Seriosität umgesetzt werden.</i></p>	<p>Die Schule verfügt über ein professionelles Q-Management mit kreativen Lösungen für die schulspezifischen Anliegen.</p> <p>Die Schulleitung hat das QM-Konzept verinnerlicht. Die Umsetzung erfolgt nicht rezepthaft, sondern unter Einbezug der Gegebenheiten und als Ableitung von allgemeinen Prinzipien. Die Schulleitung führt das Q-Management situationsadäquat; sie kann im Rahmen des Q-Konzeptes variantenreich und flexibel reagieren.</p> <p>Es liegt ein vielfältiges Repertoire an Instrumenten und Erfahrungen des Q-Managements vor. Die Q-Instrumente, die von der Schule eingesetzt werden, berücksichtigen die Möglichkeiten und die Eigenheiten der Schule in einer differenzierten Weise. (Sie sind «massgeschneidert» mit Bezug auf das spezifische Schulprofil.)</p> <p>Die laufende Überprüfung und Optimierung des Qualitätsmanagements ist ein spürbares Anliegen der Schulleitung und wird von ihr auch umgesetzt.</p>
<p>Die Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität geschieht zufällig, ist abhängig von Einzelinitiativen einzelner Lehrpersonen.</p>	<p>Es liegen erste Erfahrungen einer systematischen Q-Praxis vor und werden ausgewertet. Man beginnt, sich gegenseitig Einblick in die eigene Praxis zu gewähren.</p>	<p>In der Lehrerschaft lässt sich ein starkes Qualitätsbewusstsein und eine hohe Qualitätsverantwortung feststellen, die sich sowohl auf den Unterricht als auch auf die Schule als Ganzes beziehen.</p>	<p>wie 3.; zusätzlich:</p>

## Wirkung und Wirksamkeit

Die Schulqualität wird auf die individuell verantwortete Unterrichtsqualität reduziert. Ein gemeinsames Q-Bewusstsein fehlt im Schulteam.

Beim Schulpersonal und/oder bei den Leistungsempfängenden besteht eine Unzufriedenheit darüber, dass Schwachstellen und Beschwerden nicht wahrgenommen und ernst genommen werden.

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»).

Schwierigkeiten und Fehler im eigenen Handeln werden als persönliches Versagen und nicht als persönliche Lern- und institutionelle Entwicklungschancen genutzt.

Gravierende Qualitätsdefizite und der Umgang damit sind tabuisiert.

In der Lehrerschaft zeigen sich Ansatzpunkte eines Qualitätsbewusstseins, das neben den unterrichtsbezogenen Prozessen auch die schulischen Prozesse umfasst und eine gemeinsame Qualitätsverantwortung einschliesst.

Die eingesetzten Instrumente und Verfahren des Q-Managements zeigen vereinzelt positive Auswirkungen auf die Q-Entwicklung in einzelnen schulischen Prozessen.

*Abgrenzung zu 3: Das Q-Bewusstsein der Lehrerschaft ist in erster Linie auf die Q-Massnahmen und Instrumente gerichtet. Die Auseinandersetzung mit den Ist-Soll-Diskrepanzen in den verschiedenen Handlungsfeldern (d. h. mit den Qualitäten der Schul- und Unterrichtsprozesse) steht eher im Hintergrund.*

*Die realisierten/in Realisierung begriffenen Q-Projekte sind teilweise umstritten; insbesondere vermag das Verhältnis von Aufwand und Ertrag noch nicht ganz zu befriedigen.*

Die Schulleitung nimmt Q-Bemühungen nicht als institutionelle Aufgabe, als Teil des Schulauftrages wahr, sondern als persönlichen Mehreinsatz. Qualitätsfördernde Massnahmen (Feedback einholen, Evaluation einer Unterrichtseinheit usw.) liegen in der Beliebigkeit der Einzelpersonen.

Es sind lediglich die von aussen vorgeschriebenen «Top-down-Kontrollinstrumente» der Schulaufsicht institutionalisiert (z. B. Schulbesuch von AK-Mitgliedern).

Q-Bemühungen orientieren sich an individuellen Werten, an unausgesprochenen Normen sowie an gesetzlichen Vorgaben und Reglementen. Q-Leitsätze, an denen sich die einzelnen Personen bzw. das Kollegium bei der Praxisgestaltung orientieren können, fehlen.

Qualitätssicherung und -förderung ist an der Schule kein (erwünschtes) Thema. Das Mitdenken und Mitgestalten des Schulteam am Aufbau eines Q-Konzeptes wird von der Schulleitung nicht gefördert.

Es liegen Daten zu wichtigen Input-, Prozess- und Outputdimensionen vor, die geeignet sind, die Qualität der Schule und der von ihr erbrachten Leistungen zu erfassen und zu beurteilen.

*Die Instrumente und Verfahren, welche die Schule zur Erkennung und Beseitigung von gravierenden Qualitätsdefiziten einsetzt, sind wirksam: Vorhandene Defizite sind der Schulleitung bekannt; Massnahmen zu deren Beseitigung sind eingeleitet.*

Das Q-Konzept geniesst eine hohe Akzeptanz bei den Akteuren und Betroffenen. Das Verhältnis von Aufwand und Ertrag wird als sinnvoll beurteilt.

Die verschiedenen Massnahmen des Qualitätsmanagements 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. (Schwachstellen werden rechtzeitig erkannt und beseitigt; unterschiedliche Sichtweisen und Erfahrungen der Akteure und Leistungsempfängenden werden produktiv genutzt».)

Ein kohärentes und ganzheitliches Q-Konzept liegt schriftlich vor. Es sieht regelmässig Evaluations-, Feedback- und Entwicklungsmassnahmen zur Förderung der Schul- und Unterrichtsqualität sowie der einzelnen MitarbeiterInnen vor. Die Zuständigkeiten und Verbindlichkeiten werden darin geregelt.

Gemeinsame Vorstellungen zur Schul- und Unterrichtsqualität sind gemeinsam entwickelt und festgeschrieben (z. B. als Qualitätsleitbild). Die Darstellung basiert auf der Struktur und der Begrifflichkeit des QZE-Basisinstruments.

Eine Dokumentation der vollzogenen Q-Massnahmen und der Ergebnisse ist vorhanden und gibt einen Überblickbaren und repräsentativen Einblick in die realisierte Q-Praxis.

*Die Verfahren, Instrumente und Massnahmen für das rechtzeitige Erkennen und Beseitigen von Q-Defiziten sind institutionell festgelegt und für die Betroffenen transparent.*

Die Schulleitung stellt gute Rahmenbedingungen zur Verfügung, um die festgelegten Q-Massnahmen zu ermöglichen und zu unterstützen.

wie 3.; zusätzlich:  
Die Konzepte mit den entsprechenden Zuständigkeiten und Kompetenzen sind etabliert, werden regelmässig evaluiert und laufend den Erkenntnissen und dem veränderten Umfeld angepasst.

Die permanente Überprüfung und Optimierung des Q-Managements sind durch geeignete Gefässe und institutionalisierte Massnahmen sichergestellt.

Die institutionellen Verbindlichkeiten des Q-Managements sind weitgehend internalisiert und werden dynamisch umgesetzt.

Die Q-Philosophie der permanenten Optimierung (d. h. der Erfassung, kritischen Reflexion und Optimierung der Qualität in den verschiedenen Praxisbereichen) ist für die Schulleitung, die Lehrerschaft und das übrige Schulpersonal eine Selbstverständlichkeit.

\*Je nach Organisation der Schule bzgl. des Q-Managements können sich die Qualitätsaussagen dieses Bereiches auf die schulinterne Steuergruppe (oder Qualitätsgruppe) des Q-Projektes beziehen.

## Bewertungstabelle 2: Praxis des Individualfeedbacks und der persönlichen Q-Entwicklung

<b>Stufe 1</b> <b>Wenig entwickelte (defizitäre) Praxis.</b>	<b>Stufe 2</b> <b>Grundlegende Anforderungen an eine funktionsfähige Praxis sind erfüllt.</b>	<b>Stufe 3</b> <b>Praxis ist auf gutem Niveau entwickelt.</b>	<b>Stufe 4</b> <b>Exzellente Praxis mit hoher situativer Passung und Optimierungsschlaufe.</b>
<p>Ein bewusster Einsatz von Feedbackverfahren ist kaum feststellbar. Feedbacks werden – wenn überhaupt – informell und zufällig eingeholt und kaum zum individuellen Lernen (zur Optimierung der eigenen Unterrichtspraxis) genutzt.</p> <p>Die Bereitschaft der Lehrpersonen, Feedback einzuholen, sich gegenseitig Feedback zu geben und feedbackgestützte Entwicklungsprozesse zu realisieren, ist gering.</p> <p>Die Lehrpersonen verfügen über wenig Kompetenz und Know-how bezüglich Feedback und feedbackgestützten Entwicklungsprozessen.</p>	<p>Es gibt Ansätze einer bewusst gestalteten Feedback- und Entwicklungspraxis. Verschiedene Feedbackaktivitäten werden durchgeführt.</p> <p>Ein Bemühen um hilfreiche Regeln, Instrumente, Verfahren und Hintergrundwissen zur Feedbackpraxis ist erkennbar.</p> <p><i>Abgrenzung zu 3: Die eingesetzten Methoden und Verfahren sind wenig vielfältig. Die Wahl der Feedback- und Entwicklungsinstrumente erfolgt relativ schematisch, nach oberflächlichen Adäquanzkriterien. Die Feedbackaktivitäten sind auf vereinzelte Adressatengruppen beschränkt (noch nicht umfassend im Sinne des 360°-Feedbacks).</i></p> <p><i>Die Feedbackpraxis basiert weniger auf eigenem Antrieb, sondern besteht, um entsprechenden Erwartungen von aussen (z.B. Schulleitung, Behörde, Q-System) nachzukommen.</i></p>	<p>Die überwiegende Mehrheit der Personen (Schulleitung, Lehrpersonen, Schulpersonal) holt regelmäßig Feedback von verschiedenen Seiten (z.B. von Kolleginnen und Kollegen, von Schülerinnen und Schülern, von externen Ausbildungspartnern) ein.</p> <p>Die Lehrpersonen kennen wichtige Grundsätze, Instrumente und Verfahren einer lern- und entwicklungsfördernden Feedbackpraxis und setzen diese ein.</p> <p>Die überwiegende Mehrheit der Personen akzeptiert, schätzt und nutzt das Feedback als Anstoss für das persönliche Lernen und für die Praxisoptimierung.</p>	<p>Wie 3.; zusätzlich:</p> <p>Die Feedback- und Entwicklungsprozesse werden nach den Regeln der Kunst praktiziert. Professionelles Know-how ist an der Schule vorhanden und wird konsequent den jeweiligen Praxisfeldern angepasst. Hohe Internalisierung.</p> <p>Individuelles Bemühen um eine permanente Weiterentwicklung des Know-hows bzgl. Feedback- und feedbackgestützten Entwicklungsprozessen ist feststellbar.</p> <p>Konsequente Erfahrungsreflexion; Prozessverfahren werden ausgetauscht und kommunikativen Feedback- und Entwicklungspraxis werden weitergegeben.</p>
<p>Das Individualfeedback bleibt weitgehend wirkungslos. Die Feedbacks werden nicht produktiv als Lernchance zur Optimierung der eigenen Praxis genutzt.</p> <p>Die Auseinandersetzung mit den eher zufälligen Feedbacks dient in erster Linie der emotionalen Stabilisierung. (Vermeidung bzw. Reduzierung von Verunsicherung; Bestätigung der eigenen Wahrnehmung.)</p>	<p>Feedbacks werden punktuell als Reflexionsanstoß und zur Optimierung der eigenen Praxis genutzt. Positive Auswirkungen (Optimierung der eigenen Praxis) sind ansatzweise vorhanden.</p> <p>Die Leistungsempfängernden schätzen die Möglichkeit, über die Feedbackgefässe ihre Anliegen und Sichtweisen einbringen zu können. Sie nehmen vereinzelt Auswirkungen der Rückmeldungen auf die Praxisgestaltung wahr.</p>	<p>Das Individualfeedback zeigt klar feststellbare Auswirkungen auf die Praxisgestaltung: Es lassen sich verschiedene Optimierungsmassnahmen nachweisen, die auf die Feedbackpraxis zurückzuführen sind.</p> <p>Die Erwartungen der Lehrpersonen an das Individualfeedback sind realistisch-anspruchsvoll. Die Effizienz (Verhältnis von Aufwand und Ertrag) wird insgesamt positiv beurteilt.</p>	<p>Wie 3.; zusätzlich:</p> <p>Feedbacks haben sich als ein wichtiger Bestandteil des individuellen Lernens etabliert. Die Feedbacklaufend zu reflektieren und zu verbessern.</p> <p>Die Wirksamkeit lässt sich an vielfältigen Optimierungsmassnahmen nachweisen, die auf die realisierte Feedbackpraxis zurückzuführen sind.</p>

Praxisgestaltung

<p><b>Wirkung und Wirksamkeit</b></p> <p>Da keine Erwartungen bzgl. Wirksamkeit bestehen, ist keine Unzufriedenheit mit der (fehlenden bzw. defizitären) Feedbackpraxis festzustellen. (Fehlende Erwartungen können nicht enttäuscht werden!)</p> <p>Es gibt wenig Wissen über die Aussenwahrnehmung der eigenen Tätigkeit.</p> <p><i>Abgrenzung zu 3: (Positive) Auswirkungen der Feedbackpraxis sind erst ansatzweise erkennbar. Die noch schematische Handhabung der Feedbackinstrumente vermag noch nicht allen Ansprüchen gerecht zu werden.</i></p> <p><i>Ritualisierte Umsetzung ohne Wirksamkeitsreflexion.</i></p>	<p>Die Leistungsempfangenden fühlen sich über die Feedbackpraxis als Partner in die Praxisreflexion eingebunden.</p> <p>Die Feedbacks werden bewusst ausgewertet. Die Auswirkungen der Feedbackpraxis werden mittels Befragungen der Betroffenen überprüft, kritisch reflektiert, bei Bedarf individuell dokumentiert.</p>
<p><b>Institutionelle Einbindung</b></p> <p>Feedbacks gelten als ausgesprochen individuelle, persönliche Angelegenheit.</p> <p>Es gibt kein institutionalisiertes Feedback und auch keine Vorkehrungen der Institution für die Ermöglichung und Erleichterung der Feedbackpraxis und der feedbackgestützten Lern- und Entwicklungsprozesse.</p> <p>Die Feedbackpraxis und das feedbackgestützte Lernen sind kein Thema an der Schule. Allfällige Hinweise auf einen entsprechenden Handlungsbedarf stossen auf Unverständnis bzw. auf Ablehnung.</p>	<p>Die Schule hat eine differenzierte Praxis des Individualfeedbacks und der feedbackgestützten O-Entwicklung institutionell festgelegt. Rhythmus, Verfahren, Beteiligung, Verbindlichkeitsgrad, Erfolgsindikatoren sind definiert und den Beteiligten bekannt.</p> <p>Die Vorgaben bezüglich der Feedbackpraxis sind im Kollegium akzeptiert und werden im eigenen Handlungsbereich selbständig und eigenverantwortlich umgesetzt.</p> <p>Das Verhältnis von institutionellen Vorgaben und individuellem Gestaltungsraum im Bereich des Individualfeedbacks ist ausgewogen.</p> <p>Die Institution stellt Gefässe und Instrumente zur Verfügung, welche die Umsetzung einer differenzierten Feedbackpraxis erleichtern.</p>
<p>Erste gemeinsame (teilweise bilaterale) Absprachen und Regelungen zur Feedbackpraxis und zu den feedbackgestützten Entwicklungsprozessen liegen vor; ein Konzept ist in Entwicklung.</p> <p>Es gibt offizielle Projekte, um Feedbackverfahren gezielt aufzubauen und für die Institution zu nutzen.</p> <p><i>Abgrenzung zu 3: Kultur im Umbruch: Feedback ist ein Thema, aber noch nicht Selbstverständlichkeit. Eine Feedbackkultur (Feedback und feedbackgestützte Entwicklungsprozesse als Selbstverständlichkeit) existiert erst in Ansätzen.</i></p>	<p>Wie 3.; zusätzlich:</p> <p>Die Schule überprüft die Praxis der Feedbackprozesse und der feedbackgestützten Entwicklungsprozesse regelmässig, wertet die Erfahrungen aus, reflektiert die Ziele und Ergebnisse und optimiert das Konzept, die Verfahren und Instrumente bzgl. Effizienz und Effektivität.</p> <p>Feedbacks und feedbackgestützte Entwicklungsprozesse sind ein selbstverständlicher Bestandteil der Schulkultur.</p>

### Bewertungstabelle 3: Praxis der Schulevaluation und der Schulentwicklung

Stufe 1 Wenig entwickelte (defizitäre) Praxis.	Stufe 2 Grundlegende Anforderungen an eine funktionsfähige Praxis sind erfüllt.	Stufe 3 Praxis ist auf gutem Niveau entwickelt.	Stufe 4 Exzellente Praxis mit hoher situativer Passung und Optimierungsschläufe.
<p>Schulevaluationen und evaluationsgestützte Entwicklungsprozesse werden nicht oder nur punktuell auf Anordnung durchgeführt.</p> <p>An der Schule ist wenig Kompetenz und Know-how bezüglich Verfahren, Methoden und Instrumenten für Evaluation und Entwicklung vorhanden.</p> <p>Die Bereitschaft, Schulevaluationen durchzuführen und darauf abgestützte Entwicklungsmassnahmen einzuleiten, ist gering. (Möglichkeiten und Notwendigkeiten einer Schulevaluation werden nicht gesehen.)</p> <p>Instrumente zur systematischen Evaluation der Schule oder einzelner Praxisbereiche fehlen; es gibt keine eigenen Evaluationserfahrungen. Die fehlende Bereitschaft bzw. die negative Haltung gegenüber Evaluationen basiert auf Vorurteilen.</p>	<p>Verzettelte Schulevaluationen werden auf akzeptablem Niveau durchgeführt (z. B. datengestützte Befragungen, Interviews, Dokumentenanalysen).</p> <p>Die Wahl der Evaluations- und Entwicklungsthemen ist konzeptionell wenig eingebettet und für Aussenstehende nicht ohne weiteres nachvollziehbar.</p> <p>Erste Schulevaluations- und Schulentwicklungsprojekte werden nach Grundsätzen des Projektmanagements umgesetzt. Allerdings ist eine fremdbestimmte, ausengesteuerte Motivation spürbar (Durchführung von Evaluations- und Entwicklungsprojekten auf Anordnung).</p> <p>Die Erfahrungen mit Evaluationen und dem Umgang mit Evaluationeninstrumenten werden dazu genutzt, Evaluationswissen an der eigenen Schule aufzubauen.</p> <p><i>Abgrenzung zu 3: Evaluationsprojekte gelten als Ausnahme-Ereignisse. Bei der Gestaltung der Evaluationspraxis ist eine – noch wenig reflektierte – Übernahme von Expertenwissen feststellbar. Ein schematischer, wenig flexibler und situationsbezogener Einsatz der Evaluationeninstrumente herrscht vor.</i></p>	<p>Es werden regelmässig datengestützte Schulevaluationen durchgeführt und darauf aufbauend Entwicklungsthemen geschieht systematisch (z. B. mit Bezug auf ein Qualitätsleitbild) und ist für die Beteiligten nachvollziehbar.</p> <p>Prinzipien einer validen und wirksamen Evaluationspraxis sind bekannt und werden umgesetzt (z. B. Triangulation, Datenfeedback an die Betroffenen, gemeinsame Dateninterpretation im Kollegium, Entwicklung und Umsetzung von Massnahmen; Überprüfung der Wirksamkeit der Massnahmen). Schulinterne Evaluationsprojekte werden im Sinne eines systematischen Projektmanagements angegangen.</p> <p>Die für die Evaluations- und Entwicklungsprojekte zuständigen Lehrpersonen (z. B. schulinterne Qualitätsgruppe) engagieren sich für eine sorgfältige Umsetzung der entsprechenden Ziele und Aufträge.</p> <p>Es wird gezielt ein differenziertes Repertoire an (qualitativen und quantitativen) Verfahren, Instrumenten und Methoden zur Schulevaluation und -entwicklung aufgebaut und erprobt.</p>	<p>Wie 3.; zusätzlich:</p> <p>Die Schule hat bereits mehrere Evaluationszyklen durchlaufen (unter Einbezug von Breitband- und Fokusevaluationen).</p> <p>An der Schule besteht ein differenziertes Know-how bzgl. Evaluationsverfahren und Umsetzung der Ergebnisse in Entwicklungsprozesse.</p> <p>Bemühen um eine permanente und systematische Weiterentwicklung des Evaluations- und Schulentwicklungs-Know-hows an der Schule ist feststellbar.</p>
<p>Es liegen keine systematisch gewonnenen Erkenntnisse zur Schulqualität vor; Auseinandersetzungen mit Fragen der Schulqualität finden zufällig und unsystematisch (v.a. in informellen Gesprächen) statt.</p>	<p>Die individuellen Wahrnehmungen zur Schul- und Unterrichtsqualität werden zusammengetragen; es entsteht ein gemeinsames Bild zur Qualität und zum Profil der Schule (liegt zumindest in Ansätzen vor).</p>	<p>Die Schule verfügt über wichtige, systematisch erhobene Qualitätsdaten, die für Entwicklungsprozesse und für Prozesse der Rechenschaftslegung verwendet werden können. Evaluationsergebnisse sind sowohl für Beteiligte als auch für Aussenstehende nachvollziehbar.</p>	<p>Wie 3.; zusätzlich:</p> <p>Die Auswirkungen der datengestützten Schulevaluationen und die Umsetzung der Massnahmen werden konsequent überprüft und ausgewertet.</p>

## Wirkung und Wirksamkeit

Entwicklungen werden nicht auf der Grundlage von systematischen Analysen und Daten zum Ist-Zustand durchgeführt. Allfällige Schulentwicklungs- und Optimierungsmassnahmen stützen sich auf spontane Einschätzungen ohne zuverlässige Daten.

Die Rechenschaftslegung basiert auf intuitiven Eindrücken.

Die individuellen Wahrnehmungen über die Zufriedenheit und Unzufriedenheit der Leistungsempfänger werden nicht zusammengetragen und kritisch überprüft.

*Abgrenzung zu 3: Es werden viele Ressourcen für die richtige Durchführung der Evaluation benötigt, so dass wenig Energie der Beteiligten für die Umsetzung der Massnahmen bleibt. Das Verhältnis Aufwand und Ertrag (Aufwand für die Durchführung der Evaluation vs. Aufwand für die Umsetzung der Massnahmen) wird teilweise als ungünstig wahrgenommen.*

*Datengestützte Evaluationen werden noch nicht als selbstverständliche und notwendige Bestandteile von Entwicklung wahrgenommen.*

*Evaluationserfahrungen sind teilweise wichtiger als Evaluationsergebnisse (z. B. zufällige Themenwahl).*

Ein Konzept zur Durchführung von Schulevaluations- und -entwicklungen ist nicht vorhanden. Allfällige Aufträge zur Durchführung von Schulevaluations- und -entwicklungen sind Einzelinitiativen und institutionell kaum verankert.

Die strukturellen und organisatorischen Voraussetzungen für die Durchführung von datengestützten Schulevaluations- und -entwicklungen sind nur ungenügend vorhanden.

Die Praxis der Schulevaluation und -entwicklung ist kein Thema an der Schule. Allfällige Hinweise auf einen entsprechenden Handlungsbedarf stossen auf Unverständnis.

Schulevaluations- und -entwicklungen werden als Bedrohung wahrgenommen (Angst vor der Aufdeckung von Defiziten).

Die durchgeführten Schulevaluationsprojekte liefern zu einzelnen Fragen brauchbare Ergebnisse. Die Evaluationsergebnisse werden als Reflexionsanlass im Kollegium und zur punktuellen Optimierung der Praxis genutzt. (Die Befragten sind über die Evaluationsergebnisse informiert und haben sich mit den Ergebnissen auseinandergesetzt.)

Evaluationen werden zumindest teilweise als Chance wahrgenommen, Schwachstellen in der eigenen Praxis zu erkennen und zu verbessern. (Die Anonymisierung der Ergebnisse hilft, die Angst vor Offenlegung persönlicher Schwächen abzubauen.)

*Abgrenzung zu 3: Es werden viele Ressourcen für die richtige Durchführung der Evaluation benötigt, so dass wenig Energie der Beteiligten für die Umsetzung der Massnahmen bleibt. Das Verhältnis Aufwand und Ertrag (Aufwand für die Durchführung der Evaluation vs. Aufwand für die Umsetzung der Massnahmen) wird teilweise als ungünstig wahrgenommen.*

*Datengestützte Evaluationen werden noch nicht als selbstverständliche und notwendige Bestandteile von Entwicklung wahrgenommen.*

*Evaluationserfahrungen sind teilweise wichtiger als Evaluationsergebnisse (z. B. zufällige Themenwahl).*

Der Auftrag zur Durchführung von Evaluations- und Entwicklungsvorhaben wird formell erteilt (z. B. an Einzelpersonen oder an eine Projektgruppe). Entsprechende Zuständigkeiten, Verbindlichkeiten und Ressourcen sind projektbezogen geregelt.

Erste Vorstellungen zur Institutionalisierung der Schulevaluations- und Schulentwicklungspraxis sind vorhanden und werden in der Schule thematisiert; ein Konzept ist in Entstehung.

Schulevaluation ist ein Thema, aber noch nicht Selbstverständlichkeit. Eine Evaluationskultur (Schulevaluation als Selbstverständlichkeit) existiert erst in Ansätzen.

*Abgrenzung zu 3: Institutionalisierung bezieht sich in erster Linie auf die laufenden Projekte; Verbindlichkeiten und Ressourcen sind ad hoc geregelt; für generelle Festreibungen der Aufgaben und Zuständigkeiten fehlt teilweise noch die notwendige Erfahrungsbasis.*

Die Evaluationen haben klar feststellbare Auswirkungen auf die Praxisgestaltung: Es lassen sich verschiedene Optimierungsmassnahmen nachweisen, die auf thematische Selbstevaluationen zurückzuführen sind. Diese Massnahmen werden gezielt und konsequent umgesetzt und überprüft.

Das gewonnene Evaluations-Know-how der Schule ist für künftige Evaluationsprozesse gut verfügbar. Es ist schriftlich festgehalten (z. B. als Sammlung von erprobten Evaluationsinstrumenten) und auf verschiedene Personen verteilt.

Die Evaluationsergebnisse werden als hilfreich und bedeutungsvoll für die Steuerung der Schulentwicklung wahrgenommen. Hoher Zufriedenheitsgrad – auch bzgl. des Verhältnisses von Aufwand und Ertrag.

Evaluations- und Entwicklungsmaßnahmen werden im Hinblick auf die gesetzten Ziele und im Hinblick auf die Erwartungen der Betroffenen kritisch überprüft.

In der Schule besteht ein Konzept zur differenzierten, systematischen Durchführung von datengestützten Schulevaluations- Rhythmus, Verfahren, Auswahl der Evaluationsthemen, Beteiligung, Verbindlichkeitsgrad und Verantwortlichkeiten sind transparent festgelegt und den Beteiligten bzw. den Betroffenen bekannt.

Die Schule stellt geeignete Rahmenbedingungen und Ressourcen für die Evaluations- und Entwicklungsprozesse zur Verfügung.

Die Durchführung von Schulevaluations- und von evaluationsgestützten Entwicklungsprozessen hat eine hohe Akzeptanz und eine gewisse Selbstverständlichkeit. Differenzen zwischen Soll-Werten und dem Ist-Zustand werden als positive Herausforderung zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht betrachtet.

Evaluationserfahrungen werden konsequent nach Abschluss eines Evaluationszyklus von den verantwortlichen Personen (inkl. Vertretung der Schulleitung) reflektiert und dokumentiert. Fehler/Mängel bei der Durchführung der Evaluationen (inkl. Umsetzung der Massnahmen) werden genutzt, um die Praxis der folgenden Evaluationen permanent zu verbessern.

Wie 3.; zusätzlich:

Die Schule überprüft die Evaluationspraxis regelmässig, wertet die Erfahrungen aus, reflektiert die Ziele und Ergebnisse und optimiert das Konzept, die Verfahren und Instrumente (bzgl. Effizienz und Effektivität). Die Durchführung von datengestützten Schulevaluations- inkl. konsequenter Umsetzung der Massnahmen sind in der Schule eine Selbstverständlichkeit.

### Drei Hinweise zur praktischen Benutzung der Bewertungstabellen

Die Bewertungstabellen weisen eine grosse Differenzierung und eine hohe Komplexität auf. Die folgenden drei Hinweise sind für eine adäquate Verwendung in der Evaluationspraxis zu beachten.

*Die Bewertungstabellen wollen den (subjektiven) Urteilsprozess nicht überflüssig machen, sondern strukturieren und kommunikationsfähig machen.* Mit anderen Worten: Qualitative Urteile von denkenden Personen mit ihren intuitiven Anteilen sollen durch die Bewertungstabellen nicht ausgeschaltet, sondern durch die differenzierten, mehrschichtigen und mehrstufigen Vorgaben unterstützt werden. Die Matrix versteht sich nicht als eine «Ankreuztabelle», sondern als Instrument zur Unterstützung der Meinungsbildung. Es geht um qualitative, nur beschränkt objektivierbare Urteile, für die auf jeden Fall eine Begründungs- und Erläuterungspflicht bestehen bleibt. In der «Urteilsbegründung» gilt es, einen transparenten und differenzierten Situationsbezug herzustellen und die Komplexität des Praxisfeldes miteinzubeziehen.

*Die Bewertungstabellen sind keine Datenerfassungsinstrumente.* Die einzelnen Matrixfelder sind – auch wenn sie inhaltlich präzisiert vorliegen – zu wenig konkret, um als eigentliche Instrumente der Datenerfassung zu dienen. Für die Erfassung von (empirischen) Daten müssen – zusätzlich zu den thematischen Bewertungstabellen – so genannte Erfassungsinstrumente hergestellt werden (z. B. Interviewleitfaden; Instrumente zur Dokumentenanalyse; Instrumente zur schriftlichen Befragung usw.). Die Bewertungstabellen bilden eine wichtige Hilfestellung, um solche Datenerfassungsinstrumente situationsadäquat herzustellen. Die vorformulierten Bewertungsstufen dienen dann dazu, die erfassten Daten zu interpretieren, d. h. zu einem bewertenden Statement zu verdichten.

*Die Bewertungstabellen haben keinen dogmatischen Geltungsanspruch.* Die Qualitätsaussagen, die in den Bewertungstabellen enthalten sind, haben zwei Wurzeln: Einerseits basieren sie auf dem praxiserprobten Fachwissen von QM-Fachpersonen, die sich seit mehreren Jahren theoretisch und praktisch mit dem Aufbau des Qualitätsmanagements an Schulen auseinandersetzen. Zum andern stützen sie sich ab auf die allgemeine Bewertungssystematik: Die dort enthaltene Logik, Systematik und Differenzierungsvorgabe waren – neben dem Fachwissen – leitend für die Erarbeitung der Bewertungstabellen zu den drei Dimensionen des Qualitätsmanagements. Die auf dieser Basis entstandenen Instrumente beanspruchen in erster Linie «Plausibilität». Selbstverständlich können die einzelnen Positionen der Matrix in Frage gestellt werden, sofern die betreffenden Setzungen als fragwürdig erscheinen. Eine Verbesserung der Bewertungstabellen, provoziert durch die kritische Auseinandersetzung mit den vorliegenden Setzungen, ist ein wichtiges Ziel dieser Publikation.

## Standards des Qualitätsmanagements

Innerhalb der drei Bewertungstabellen zum Qualitätsmanagement kommt der Bewertungsstufe 3 eine besondere Bedeutung zu: Sie wird im Rahmen des Projektes Q2E als «Standardstufe» für die Zertifizierung angenommen. Dies bedeutet, dass die in Stufe 3 formulierten Qualitätsaussagen als Soll-Vorgaben betrachtet werden, die von der Schule zum überwiegenden Teil (d. h. zu  $\frac{2}{3}$ ) erreicht werden sollten (vgl. dazu die Ausführungen S. 30). Die Qualitätsaussagen der Stufe 3 entsprechen auch den Qualitätsansprüchen, die in der Selbstdeklarationsunterlage aufgeführt sind: Dort dienen sie als Bezugspunkte für die Selbstbeurteilung des Qualitätsmanagements im Rahmen der externen Schulevaluation.

Von den insgesamt 35 QM-Standardanforderungen haben wir 9 Kriterien speziell gekennzeichnet (in der Tabelle: weisse Schrift). Diese gelten im Zertifizierungsverfahren als so genannte Ausschlusskriterien: Falls diese Kriterien nicht erfüllt sind, ist eine Zulassung zur Zertifizierung nicht möglich, selbst wenn die quantitative Anforderung, dass  $\frac{2}{3}$  der Kriterien positiv beurteilt sein müssen, erfüllt ist. Diese Kriterien umschreiben gewissermaßen den «harten Kern» eines Qualitätsmanagements, das der «Q2E-Philosophie» entspricht: Wenn sie nicht erfüllt sind, ist es u. E. nicht legitim, von einem funktionsfähigen Qualitätsmanagement zu sprechen. Diese Kriterien sind auf Seite 29 zusammengestellt, um einen zusammenhängenden Überblick über diese «Q2E-Kernanforderungen» zu geben.

Die Erfahrungen haben gezeigt, dass das hier angestrebte Anspruchsniveau hoch, aber realistisch ist und innerhalb einer Entwicklungsphase von ca. 4 Jahren mit einem zumutbaren Entwicklungsaufwand erreicht werden kann.

## Standards zu Dimension 1: Steuerung der Q-Prozesse durch die Schulleitung<sup>1</sup>

### Praxisgestaltung

Die Schulleitung betrachtet den Aufbau und die Umsetzung eines funktionsfähigen und wirksamen Q-Managements als einen wichtigen Aspekt der Schulführungsaufgabe.

Die Schulleitung verfügt über ein differenziertes Wissen (konzeptionelles Wissen und praktisches Know-how), das eine adäquate Umsetzung eines ganzheitlichen Q-Managements ermöglicht.

Die Schulleitung verfügt über geeignete Instrumente und Verfahren, um gravierende Qualitätsdefizite<sup>2</sup> rechtzeitig zu erkennen und wirksam anzugehen.

*Die Schulleitung vertritt die Anliegen des Qualitätsmanagements mit dem notwendigen Gewicht gegenüber der Lehrerschaft und dem übrigen Schulpersonal. Sie sorgt dafür, dass die Instrumente und Verfahren der Qualitätssicherung und -entwicklung für alle Beteiligten transparent sind und mit der notwendigen Verbindlichkeit und Seriosität umgesetzt werden.*

### Wirkung und Wirksamkeit

Es liegen Daten zu wichtigen Input-, Prozess- und Outputdimensionen vor, die geeignet sind, die Qualität der Schule und der von ihr erbrachten Leistungen zu erfassen und zu beurteilen.

In der Lehrerschaft lässt sich ein starkes Qualitätsbewusstsein und eine hohe Qualitätsverantwortung feststellen, die sich sowohl auf den Unterricht als auch auf die Schule als Ganzes beziehen.

*Die Instrumente und Verfahren, welche die Schule zur Erkennung und Beseitigung von gravierenden Qualitätsdefiziten einsetzt, sind wirksam: Vorhandene Defizite sind der Schulleitung bekannt; Massnahmen zu deren Beseitigung sind eingeleitet.*

Das Q-Konzept genießt eine hohe Akzeptanz bei den Akteuren und Betroffenen. Das Verhältnis von Aufwand und Ertrag wird als sinnvoll beurteilt.

### Institutionelle Einbindung

Ein kohärentes und ganzheitliches Q-Konzept liegt schriftlich vor. Es sieht regelmässig Evaluations-, Feedback- und Entwicklungsmassnahmen zur Förderung der Schul- und Unterrichtsqualität sowie der einzelnen MitarbeiterInnen vor. Die Zuständigkeiten und Verbindlichkeiten werden darin geregelt.

Gemeinsame Vorstellungen zur Schul- und Unterrichtsqualität sind gemeinsam entwickelt und festgeschrieben (z. B. als Qualitätsleitbild). Die Darstellung basiert auf der Struktur und Begrifflichkeit des Q2E-Basisinstruments.

Eine Dokumentation der vollzogenen Q-Massnahmen und der Ergebnisse ist vorhanden und gibt einen übersichtlichen und repräsentativen Einblick in die realisierte Q-Praxis.

*Die Verfahren, Instrumente und Massnahmen für das rechtzeitige Erkennen und Beseitigen von Q-Defiziten sind institutionell festgelegt und für die Betroffenen transparent.*

Die Schulleitung stellt gute Rahmenbedingungen zur Verfügung, um die festgelegten Q-Massnahmen zu ermöglichen und zu unterstützen.

<sup>1</sup> Je nach Organisation der Schule können sich die einzelnen Q-Standards auch auf die schulinterne Steuergruppe des Q-Projekts beziehen.

<sup>2</sup> Von «gravierenden Qualitätsdefiziten» ist hier die Rede, wenn Defizite im personellen und institutionellen Bereich vorliegen, welche die Erfüllung des Bildungs- und Sozialisationsauftrages der Schule ernsthaft gefährden. Es gehört zu den zentralen QM-Aufgaben der Schule die Normen bzw. Standards zu benennen, deren Nichterfüllung als gravierende Qualitätsdefizite zu betrachten sind.

## Standards zu Dimension 2: Praxis des Individualfeedbacks und der persönlichen Q-Entwicklung

### Praxisgestaltung

*Die überwiegende Mehrheit der Personen (Schulleitung, Lehrpersonen, Schulpersonal) holt regelmässig Feedback von verschiedenen Seiten (z. B. von Kolleginnen und Kollegen, von Schülerinnen und Schülern, von externen Ausbildungspartnern) ein.*

Die Lehrpersonen kennen wichtige Grundsätze, Instrumente und Verfahren einer lern- und entwicklungsfördernden Feedbackpraxis und setzen diese ein.

Die überwiegende Mehrheit der Personen akzeptiert, schätzt und nutzt das Feedback als Anstoss für das persönliche Lernen und für die Praxisoptimierung.

### Wirkung und Wirksamkeit

*Das Individualfeedback zeigt klar feststellbare Auswirkungen auf die Praxisgestaltung: Es lassen sich verschiedene Optimierungsmassnahmen nachweisen, die auf die Feedbackpraxis zurückzuführen sind.*

Die Erwartungen der Lehrpersonen an das Individualfeedback sind realistisch-anspruchsvoll. Die Effizienz (Verhältnis von Aufwand und Ertrag) wird insgesamt positiv beurteilt.

Die am Feedback beteiligten Partner (z. B. Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler) schätzen die Auswirkung der Feedbackpraxis auf die Praxisgestaltung und auf die gegenseitige Beziehung als positiv ein.

### Institutionelle Einbindung

*Die Schule hat eine differenzierte Praxis des Individualfeedbacks und der feedbackgestützten Q-Entwicklung institutionell festgelegt. Rhythmus, Verfahren, Beteiligung, Verbindlichkeitsgrad, Erfolgsindikatoren sind definiert und den Beteiligten bekannt.*

Die Vorgaben bezüglich der Feedbackpraxis sind im Kollegium akzeptiert und werden im eigenen Handlungsbereich selbständig und eigenverantwortlich umgesetzt.

Das Verhältnis von institutionellen Vorgaben und individuellem Gestaltungsraum im Bereich des Individualfeedbacks ist ausgewogen.

Die Institution stellt Gefässe und Instrumente zur Verfügung, welche die Umsetzung einer differenzierten Feedbackpraxis erleichtern.

### Standards zu Dimension 3: Praxis der Schulevaluation und der Schulentwicklung

#### Praxisgestaltung

*Es werden regelmässig datengestützte Schulevaluationen durchgeführt und darauf aufbauend Entwicklungsprozesse realisiert. Die Wahl der Evaluationsthemen geschieht systematisch (z. B. mit Bezug auf ein Qualitätsleitbild) und ist für die Beteiligten nachvollziehbar.*

Prinzipien einer validen und wirksamen Evaluationspraxis sind bekannt und werden umgesetzt (z. B. Triangulation, Datenfeedback an die Betroffenen, gemeinsame Dateninterpretation im Kollegium, Entwicklung und Umsetzung von Massnahmen; Überprüfung der Wirksamkeit der Massnahmen). Schulinterne Evaluationsprojekte werden im Sinne eines systematischen Projektmanagements angegangen.

Die für die Evaluations- und Entwicklungsprojekte zuständigen Lehrpersonen (z. B. schulinterne Qualitätsgruppe) engagieren sich für eine sorgfältige Umsetzung der entsprechenden Ziele und Aufträge.

Es wird gezielt ein differenziertes Repertoire an (qualitativen und quantitativen) Verfahren, Instrumenten und Methoden zur Schulevaluation und -entwicklung aufgebaut und erprobt.

#### Wirkung und Wirksamkeit

Die Schule verfügt über wichtige, systematisch erhobene Qualitätsdaten, die für Entwicklungsprozesse und für Prozesse der Rechenschaftslegung verwendet werden können. Evaluationsergebnisse sind sowohl für Beteiligte als auch für Aussenstehende nachvollziehbar.

*Die Evaluationen haben klar feststellbare Auswirkungen auf die Praxisgestaltung: Es lassen sich verschiedene Optimierungsmassnahmen nachweisen, die auf thematische Selbstevaluationen zurückzuführen sind. Diese Massnahmen werden gezielt und konsequent umgesetzt und überprüft.*

Das gewonnene Evaluations-Know-how der Schule ist für künftige Evaluationsprozesse gut verfügbar. Es ist schriftlich festgehalten (z. B. als Sammlung von erprobten Evaluationsinstrumenten) und auf verschiedene Personen verteilt.

Die Evaluationsergebnisse werden als hilfreich und bedeutungsvoll für die Steuerung der Schulentwicklung wahrgenommen. Hoher Zufriedenheitsgrad – auch bzgl. des Verhältnisses von Aufwand und Ertrag.

Evaluations- und Entwicklungsmaßnahmen werden im Hinblick auf die gesetzten Ziele und im Hinblick auf die Erwartungen der Betroffenen kritisch überprüft.

#### Institutionelle Einbindung

*In der Schule besteht ein Konzept zur differenzierten, systematischen Durchführung von datengestützten Schulevaluationen. Rhythmus, Verfahren, Auswahl der Evaluationsthemen, Beteiligung, Verbindlichkeitsgrad und Verantwortlichkeiten sind transparent festgelegt und den Beteiligten bzw. den Betroffenen bekannt.*

Die Schule stellt geeignete Rahmenbedingungen und Ressourcen für die Evaluations- und Entwicklungsprozesse zur Verfügung.

Die Durchführung von Schulevaluationen und von evaluationsgestützten Entwicklungsprozessen hat eine hohe Akzeptanz und eine gewisse Selbstverständlichkeit. Differenzen zwischen Soll-Werten und dem Ist-Zustand werden als positive Herausforderung zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht betrachtet.

## Überblick über die Kernanforderungen an das schulinterne Qualitätsmanagement nach Q2E

### Steuerung der Q-Prozesse durch die Schulleitung

Die Schulleitung vertritt die Anliegen des Qualitätsmanagements mit dem notwendigen Gewicht gegenüber der Lehrerschaft und dem übrigen Schulpersonal. Sie sorgt dafür, dass die Instrumente und Verfahren der Qualitätssicherung und -entwicklung für alle Beteiligten transparent ist und mit der notwendigen Verbindlichkeit und Seriosität umgesetzt werden.

Die Instrumente und Verfahren, welche die Schule zur Erkennung und Beseitigung von gravierenden Qualitätsdefiziten einsetzt, sind wirksam: Vorhandene Defizite sind der Schulleitung bekannt; Massnahmen zu deren Beseitigung sind eingeleitet.

Die Verfahren, Instrumente und Massnahmen für das rechtzeitige Erkennen und Beseitigen von Q-Defiziten sind institutionell festgelegt und den Betroffenen bekannt. Die entsprechenden Prozesse werden transparent gehandhabt.

### Praxis des Individualfeedbacks und der persönlichen Q-Entwicklung

Die überwiegende Mehrheit der Personen (Schulleitung, Lehrpersonen, Schulpersonal) holt regelmässig Feedback von verschiedenen Seiten (z. B. von Kolleginnen und Kollegen, von Schülerinnen und Schülern, von externen Ausbildungspartnern) ein.

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

Die Schule hat eine differenzierte Praxis des Individualfeedbacks und der feedbackgestützten Q-Entwicklung institutionell festgelegt. Rhythmus, Verfahren, Beteiligung, Verbindlichkeitsgrad, Erfolgsindikatoren sind definiert und den Beteiligten bekannt.

### Praxis der Schulevaluation und der Schulentwicklung

Es werden regelmässig datengestützte Schulevaluationen durchgeführt und darauf aufbauend Entwicklungsprozesse realisiert. Die Wahl der Evaluationsthemen geschieht systematisch (z. B. mit Bezug auf ein Qualitätsleitbild) und ist für die Beteiligten nachvollziehbar.

Die Evaluationen haben klar feststellbare Auswirkungen auf die Praxisgestaltung: Es lassen sich verschiedene Optimierungsmassnahmen nachweisen, die auf thematische Selbstevaluationen zurückzuführen sind. Diese Massnahmen werden gezielt und konsequent umgesetzt und überprüft.

In der Schule besteht ein Konzept zur differenzierten, systematischen Durchführung von datengestützten Schulevaluationen. Rhythmus, Verfahren, Auswahl der Evaluationsthemen, Beteiligung, Verbindlichkeitsgrad und Verantwortlichkeiten sind transparent festgelegt und den Beteiligten bzw. den Betroffenen bekannt.

### Die Standards als Grundlage der QM-Zertifizierung

Die Standards bilden nicht nur die Grundlage für die externe Schulevaluation, sondern auch für den Zertifizierungsprozess: Die Schulen werden nur dann zu einer Zertifizierung zugelassen, wenn sie (a) die Mehrheit (Richtwert: zwei Drittel) der QM-Standards und (b) *alle* der als Kernanforderungen ausgezeichneten Standards (der sogenannten Ausschlusskriterien) erfüllen.

Ausschlaggebend für die systematische Bewertung der Schule ist die «9-Felder-Tafel» mit den *drei Dimensionen* (1) «Steuerung der Q-Prozesse durch die Schulleitung», (2) «Individualfeedback und persönliche Q-Entwicklung» (3) «Selbstevaluation und Q-Entwicklung der Schule» sowie den *drei Modi* (a) Praxisgestaltung, (b) Wirkung und Wirksamkeit (c) Institutionelle Einbindung.

Aus der Kombination dieser 6 Punkte ergibt sich eine Matrix mit insgesamt 9 Feldern (siehe unten).

Für die Zertifizierung eines Qualitätsmanagements müssen in dieser 9-Felder-Tafel zwei Drittel der Matrixfelder (d. h. 6 von 9 Matrixfeldern) positiv eingestuft werden. Für die Einstufung der einzelnen Matrixfelder sind die zur betreffenden Rubrik gehörenden Qualitätsstandards ausschlaggebend: *Wenn in einem Matrixfeld (a) die betreffenden Standards mehrheitlich (Richtwert: Zwei Drittel) und (b) die jeweiligen Kernanforderungen alle erfüllt sind, wird eine positive Einstufung eines Matrixfeldes vorgenommen.* Entscheidend für die positive oder negative Bewertung der einzelnen Matrixfelder ist jeweils die bilanzierende Einschätzung des Evaluationsteams, nicht die mathematisch genaue Auszählung der erfüllten Standards.

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

Abbildung 1: Die 9-Felder-Tafel zur Beurteilung des Qualitätsmanagements

## Meta-Evaluation und Primär-Evaluation: Zwei Grundbegriffe der externen Schulevaluation

Die externe Schulevaluation ist im Q2E-Modell schwerpunktmässig als eine «Meta-Evaluation» konzipiert, so wie sie beispielsweise vom BBT den Kantonen zum eigenverantwortlichen Vollzug vorgeschrieben wird.<sup>1</sup> Was ist damit gemeint?

### Meta-Evaluation als Evaluation des Qualitätsmanagements

In der ursprünglichen Bedeutung meint der Begriff Meta-Evaluation: Evaluation der Evaluation.<sup>2</sup> In einer typischen «Meta-Evaluation» – im ursprünglichen Sinne des Wortes – wird überprüft, ob bei einer Evaluation die Standards einer guten Evaluation eingehalten werden.<sup>3</sup> Im Zusammenhang mit dem Q2E-Modell der externen Schulevaluation wird der Begriff «Meta-Evaluation» weiter gefasst. Er bezeichnet die Evaluation des Qualitätsmanagements. Das Qualitätsmanagement hat die Aufgabe, die Qualität von Schule und Unterricht zu steuern, d. h. alle wichtigen Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse mittels Ist-Soll-Vergleichen zu überprüfen und laufend zu optimieren. Die «Meta-Evaluation» im hier verwendeten Begriffssinn überprüft demnach die Prozesse, die innerhalb einer Schule zur Aufrechterhaltung und zur Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität eingesetzt werden – u. a. natürlich auch die Evaluationen, die im Rahmen des Qualitätsmanagements umgesetzt werden. Der hier verwendete Meta-Evaluations-Begriff ist also umfassender als in seiner ursprünglichen Bedeutung.

Das Q2E-Modell stellt die «Meta-Evaluation», hier also verstanden als «Evaluation des Qualitätsmanagements», ins Zentrum der externen Schulevaluation. 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 – beispielsweise, weil

- gravierende Defizite rechtzeitig erkannt und wirksam angegangen werden;
- Anpassungen an veränderte Umweltbedingungen laufend vorgenommen werden;
- Ist-Soll-Diskrepanzen aufgedeckt und zum Verschwinden gebracht werden.

Die Qualität des Qualitätsmanagements ist in diesem Sinne der Schlüssel für die Schulqualität.

### Meta-Evaluationen als Schlüssel zur Schulqualität

Diese Überlegung hat im Q2E-Modell Konsequenzen für das Verständnis der externen Schulevaluation. Statt die kaum überblickbare Vielzahl von Faktoren zu erfassen und zu beurteilen, welche die Schul- und Unterrichtsqualität letztlich prägen, soll im Q2E-Modell vorrangig der zentrale «Schlüsselfaktor» überprüft werden, der gewissermassen allen anderen Faktoren übergeordnet ist und deren Qualität mitsteuert. Diese Ausrichtung der externen Schulevaluation auf den zentralen Schlüsselfaktor «Qualitätsmanagement» hat verschiedene Gründe:

- Die Auswahl eines einzigen, klar definierten Ausschnitts aus der Schulwirklichkeit reduziert den Evaluationsaufwand und hat – auf Grund der genannten Funktion als «Schlüsselfaktor» für die Schulqualität als Ganzes – trotzdem eine ganzheitliche Wirkung.
- Die Standards für die Beurteilung des Qualitätsmanagements sind einfacher zu definieren als für andere Qualitätsbereiche der Schule, da die Alltagskonzepte und die wissenschaftlichen Konzepte in diesem Bereich nahe beieinanderliegen.
- Durch eine Überprüfung des Qualitätsmanagements fühlen sich die Schulen und die darin tätigen Personen weniger in ihrer Eigenverantwortlichkeit für die Prozessgestaltung eingeschränkt. (Controlling-Massnahmen auf der Meta-Ebene werden in der Regel weniger bedrohlich erlebt als solche, die in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem «Kerngeschäft» der Schule stehen.)

<sup>1</sup> Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT: Bildungscontrolling. Anleitung zur Evaluation von Qualitätsmanagementsystemen (Meta-Evaluationen), Bern 1999.

<sup>2</sup> Das Präfix «Meta-» kommt aus dem Griechischen und bedeutet u. a. «nachgeordnet». Es wird hauptsächlich für Fachbegriffe verwendet, die zum Ausdruck bringen möchten, dass etwas sich selber zum Gegenstand der Betrachtung macht: z. B. Metakommunikation, Metakognition, Metakritik, Metasprache usw.)

<sup>3</sup> James Sanders (Hrsg.): Handbuch der Evaluationsstandards. Opladen 1999 (Leske + Budrich)

**Was sind «Primär-Evaluationen»?**

Von der «Meta-Evaluation» zu unterscheiden ist die Evaluation der «normalen» Schul- und Unterrichtsqualitäten; diese bezeichnen wir hier als «Primär-Evaluation», um sie begrifflich von der Meta-Evaluation abzugrenzen. Die Themen und Qualitäten, die den Gegenstand der Primär-Evaluation bilden, sind im «Q2E-Basisinstrument zur Schulqualität» detailliert dargelegt und in die folgenden Bereiche und Dimensionen strukturiert:

Primär-Evaluationen scheinen auf den ersten Blick einfacher realisierbar zu sein als Meta-Evaluationen, weil sie näher beim Alltagsverständnis der Schul- und Unterrichtsqualität ansetzen. Bei genauer Betrachtung erweist sich die Primär-Evaluation jedoch als anspruchsvoller: Einerseits ist der Gegenstand komplexer und aufwändiger – zumindest dann, wenn die Qualität der Schule möglichst umfassend beurteilt werden soll. Andererseits ist das Problem der verbindlichen Standards

Qualitätsbereiche	Qualitätsdimensionen
1. Inputqualitäten	1.1 Rahmenvorgaben und strategische Vereinbarungen 1.2 Personelle und strukturelle Voraussetzungen 1.3 Materielle und finanzielle Ressourcen
2. Prozessqualitäten Schule	2.1 Schulführung 2.2 Schulorganisation und -administration 2.3 Schulkultur und kollegiale Zusammenarbeit
3. Prozessqualitäten Unterricht	3.1 Soziale Beziehungen und Klassenführung 3.2 Lehr- und Lernarrangement 3.3 Prüfen und beurteilen
4. Output-/Outcomequalitäten	4.1 Zufriedenheit der Leistungsempfängenden 4.2 Lern- und Sozialisationsergebnisse 4.3 Schul- und Laufbahnerfolg

Abbildung 2: Bereiche und Dimensionen der Primär-Evaluation

gewichtiger. So ist es gegenwärtig kaum möglich, auf verbindliche oder zumindest allgemein anerkannte Standards zur Schul- und Unterrichtsqualität zurückzugreifen. Gleichzeitig erweist sich die Generierung verbindlicher Qualitätsstandards im Bereich der Primärqualitäten als ausserordentlich anspruchsvoll, da die Festlegung und vor allem die Gewichtung von Qualitätsstandards mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Wert- und Interessenlagen verbunden sind; infolgedessen provozieren sie in der Regel Wert- und Interessenkonflikte, die nur über die institutionalisierten Verfahren des politischen Interessenausgleichs geregelt werden können (z. B. Erlass von Standards durch die dazu legitimierten politischen Instanzen auf kantonaler Ebene).

#### **Auch Primär-Evaluationen sind wichtig!**

Wenn im Q2E-Modell der externen Schulevaluation die Meta-Evaluation ins Zentrum gestellt wird, bedeutet dies nicht, dass die Primär-Evaluation der Schul- und Unterrichtsqualität grundsätzlich ausgeklammert werden soll. Zwar gehen wir davon aus, dass die Meta-Evaluation – unter Aufwands- und Ertragsgesichtspunkten – für die Qualitätsbeurteilung der Schulen insgesamt zweckmässiger ist als eine Primär-Evaluation; gleichzeitig sehen wir aber auch Argumente, die durchaus für den Einbezug von Primär-Evaluationen in ein Konzept der externen Schulevaluation sprechen:

- Die Öffentlichkeit hat Anspruch auf einen glaubwürdigen Einblick in die Primärqualitäten der Schule, d. h. in diejenigen Bereiche, die im direkten Interesse der Leistungsempfangenden liegen. Eine externe Schulevaluation, die sich auf die Primärqualitäten erstreckt, dürfte in diesem Sinne für die Öffentlichkeit einen höheren Stellenwert haben als «nur» eine Meta-Evaluation.
- Lehrpersonen, die an der Optimierung der Schul- und Unterrichtsqualität interessiert sind, erwarten von einer externen Schulevaluation Erkenntnisse, die sie in der eigenen Praxis weiterbringen. Primär-Evaluationen, die näher beim Kerngeschäft der Lehrpersonen liegen als Meta-Evaluationen, erzeugen nicht nur eine grössere Betroffenheit, sondern haben auch eine höhere Impulskraft für Veränderungen im eigenen Praxisfeld als Rückmeldungen, die «nur» das Qualitätsmanagement betreffen.

- Ein wichtiges und ausserordentlich wirksames Instrument der externen Schulevaluation besteht darin, dass die Wahrnehmungen und Erfahrungen der unterschiedlichen Betroffenen in einer möglichst authentischen Art eingeholt werden (z. B. über Interviews und Ratingkonferenzen): Indem Befragungen durch externe, d. h. unbeteiligte Personen durchgeführt werden, werden in der Regel «ehrlichere» Meinungsäusserungen abgegeben als bei Befragungen, die durch interne Personen selber durchgeführt werden; externe Befragungen vermögen daher blinde Flecken in der Eigenwahrnehmung besser aufzudecken. Gerade bezüglich dieses Instruments zeigt sich jedoch, dass die Betroffenen – z. B. von Lernenden, von Eltern, von Lehrmeistern usw. – bei Themen, welche die so genannten Primärqualitäten betreffen, einfacher einzuholen ist. Bei Fragen, die das Qualitätsmanagement betreffen, stösst man generell auf mehr Schwierigkeiten.

#### **Primär-Evaluationen im Q2E-Modell: Rückmeldungen ohne Expertenanspruch**

Nicht zuletzt aus den genannten Überlegungen ist im Q2E-Schulevaluationskonzept – trotz der vorrangigen Ausrichtung auf die Meta-Evaluation – ein Fenster für Primär-Evaluationen vorgesehen. Im Vergleich zur geplanten Meta-Evaluation sind allerdings verschiedene konzeptionelle Unterschiede zu erwähnen, die für die Evaluationspraxis im Bereich der Primär-Evaluationen charakteristisch sind:

*Freiwilligkeit:* Die Schulen können selber entscheiden, ob die externe Schulevaluation auch eine Primär-Evaluation enthalten soll. Falls ja, können sie den gewünschten Evaluationsfokus, d. h. den Gegenstand und die leitenden Fragen, selber bestimmen.

*Ad-hoc-Instrumente:* Die Themen aus dem Bereich der Primär-Evaluationen werden von den Evaluationsteams «ad hoc» vorbereitet. Dies bedeutet, dass für die Primär-Evaluationen keine «professionellen» Instrumente und Beurteilungskriterien (wie sie für die Meta-Evaluation erarbeitet wurden und in der vorliegenden Broschüre abgedruckt sind) zur Verfügung stehen. Der Anspruch der Primär-Evaluationen muss daher vorläufig bescheidener

sein: Es geht weniger um eine präzise Qualitätsbeurteilung als vielmehr um ein externes Feedback, das die Betroffenen zur kritischen Selbstreflexion anregen soll.

*Erweiterte Selbstevaluation ohne Rechenschaftsfunktion:*

Die Evaluationsdaten aus der Primär-Evaluation sind nicht als Instrumente der Rechenschaftslegung gedacht. Sie sind weder für die Zertifizierung relevant, noch gehen sie an eine andere (übergeordnete) Instanz. Primär-Evaluationen haben im Q2E-Modell gewissermassen den Charakter einer Peer-Evaluation (Rückmeldungen ohne Expertenanspruch, ausschliesslich mit Impulscharakter) und besitzen die Funktion einer «erweiterten Selbstevaluation» (die Evaluation wird von der Schule selber in Auftrag gegeben; die Daten «gehören» der Schule).

**Mit dem Einbezug der Primär-Evaluation ins Q2E-Evaluationskonzept werden im Wesentlichen die folgenden zwei Ziele verfolgt:**

- Wir wollen weitere Erfahrungen sammeln mit Primär-Evaluationen. Im Q2E-Modell gehen wir – auf Grund der oben dargelegten Argumente – davon aus, dass in künftigen Evaluationskonzepten auch der Primär-Evaluation ein nicht unbedeutender Stellenwert zukommen wird. (Beispielsweise ist denkbar, dass die Kantone später im Rahmen der externen Evaluation – zusätzlich zur Meta-Evaluation – einen Evaluationsfokus aus dem Bereich der Primär-Evaluation vorgeben und evaluieren lassen.)
- Wir wollen die interessierten Lehrpersonen am unmittelbaren praktischen Nutzen von Primär-Evaluationen für die eigene Praxis teilhaben lassen. Die Tatsache, dass die Meta-Evaluation nur einen indirekten Bezug auf die alltägliche Praxisgestaltung hat, kann dazu führen, dass die Relevanz der externen Evaluation von Seiten der Lehrerschaft in Frage gestellt wird. Der Einbezug eines Evaluationsfokus aus dem primären Evaluationsbereich kann in diesem Sinne die Akzeptanz des Evaluationsverfahrens unterstützen.

# Die allgemeine Bewertungssystematik: Ein Basisinstrument zur Erarbeitung thematischer Bewertungstabellen

Die «Allgemeine Bewertungssystematik» dient als Grundlage, um Instrumente zur Qualitätsbeurteilung von komplexen Praxisfeldern zu entwickeln. Es handelt sich um ein Hilfsinstrument, das die Grundstruktur für den Aufbau von konkreten, inhaltlich definierten Beurteilungsinstrumenten liefert. Die Beurteilungsinstrumente (sog. thematische Bewertungstabellen), die auf dieser Grundlage entstehen, sollen eine möglichst transparente Schulevaluation mit nachvollziehbaren Bewertungsinstrumenten ermöglichen. Sie können für Selbst- und Fremdbeurteilungen eingesetzt werden, und zwar sowohl in summativer (rechenschaftsorientierter) als auch in formativer (entwicklungsorientierter) Funktion.

Im Q2E-Modell wurde die hier beschriebene «allgemeine Bewertungssystematik» benutzt, um die Bewertungstabellen zu den drei Dimensionen des Qualitätsmanagements (Steuerung der Q-Prozesse durch die Schulleitung), «Individualfeedback und persönliche Qualitätsentwicklung» sowie «Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung der Schule») zu erarbeiten. Allerdings ist die allgemeine Bewertungssystematik nicht auf den Bereich der Meta-Evaluation beschränkt, sondern kann künftig auch für die Themen der «Primär-Evaluation» verwendet werden.

## Zum Aufbau

### 1. Die Aspekte und Komponenten des Handelns

Die allgemeine Bewertungssystematik orientiert sich an einem Handlungsmodell, das für die Analyse der Praxis drei Aspekte – jeweils unterteilt in vier bis fünf «Komponenten» – unterscheidet:

#### Aspekt 1: Praxisgestaltung

Im Vordergrund steht hier die Frage nach der konkreten Ausführungsqualität des – individuell vollzogenen – Handelns: Einerseits wird nach der sichtbaren Gestaltung der Praxis gefragt, andererseits geht es um die personalen Voraussetzungen, die für die Qualität des Handelns ausschlaggebend sind. Insgesamt werden unter diesem Aspekt die folgenden fünf Komponenten unterschieden:

- Ausführungsqualität
- Eingesetzte Mittel, Instrumente und Verfahren
- Planungs- und Reflexionsniveau (Ziel-Mittel-Reflexion)
- Handlungsmotivation
- Handlungskompetenz (Wissen und Fähigkeit)

#### Aspekt 2: Wirkung und Wirksamkeit

Unter diesem Aspekt wird nach den Ergebnissen des Handelns gefragt: Stimmen die produzierten Ergebnisse mit den gesetzten Zielen überein? Ist die Praxis so gestaltet, dass Aufwand und Ertrag in einem angemessenen Verhältnis stehen? Sind die Adressaten der Handlung mit den Ergebnissen zufrieden? Und: Werden die Ergebnisse des Handelns überhaupt angemessen wahrgenommen?

Diesen Leitfragen entsprechend werden unter dem Aspekt «Wirkung und Wirksamkeit» die folgenden 4 Komponenten unterschieden:

- Ergebniswahrnehmung und -reflexion
- Zielerreichung
- Wirksamkeit/Effizienz
- Zufriedenheit der Leistungsempfängenden

### Aspekt 3: Institutionelle Einbindung

Der dritte Aspekt richtet sich auf die institutionelle Einbindung des individuellen Handelns:<sup>1</sup> Wieweit sorgen institutionelle Vorkehrungen (z.B. Konzepte und Regelungen, aber auch Unterstützungsmassnahmen) dafür, dass die erforderlichen Handlungen und Handlungsqualitäten angemessen umgesetzt werden? Wieweit sind die institutionellen Normen transparent und in der «Schulkultur» verwurzelt? Die folgenden vier Komponenten werden hier für die Bewertung unterschieden:

- Institutionelle Regelung und Verbindlichkeit
- Transparenz und Legitimierung
- Institutionelle Unterstützung
- Kulturelle Einbindung

## 2. Die vier Qualitätsstufen

Die oben beschriebenen 13 Qualitätskomponenten dienen dazu, die Qualität einer allgemeinen Handlungssituation aufzuschlüsseln. Gleichzeitig sind damit implizite Annahmen über eine «gute Praxis» gegeben. Mit Hilfe der Qualitätsstufen sollen diese impliziten Wertvorstellungen expliziert und für eine möglichst transparente Bewertung verfügbar gemacht werden.

In der allgemeinen Bewertungssystematik werden vier Qualitätsstufen unterschieden:

- **Stufe 1: wenig entwickelte Praxis:** Die Praxis befindet sich in einem defizitären, unbefriedigenden Zustand. Es gibt einen dringenden Handlungsbedarf.
- **Stufe 2: funktionsfähige Praxis:** Die grundlegenden Anforderungen sind erfüllt; es gibt aber noch viele Verbesserungsmöglichkeiten.
- **Stufe 3: differenzierte, gut entwickelte Praxis:** Die Praxis ist auf gutem Niveau etabliert; die «üblichen» Erwartungen werden erfüllt.
- **Stufe 4: exzellente Praxis:** Die Praxis weist eine hohe situative Passung auf, d. h. sie wird flexibel den unterschiedlichen Situationen angepasst, um eine optimale Wirkung zu erreichen. Gleichzeitig ist eine nachhaltige Qualitätsentwicklung im Sinne einer lernenden Organisation gewährleistet.

Die hier vorgeschlagene Stufung enthält eine Entwicklungsperspektive – vom defizitären zum exzellenten Zustand; in diesem Sinne sind die Bewertungsstufen gleichzeitig auch als «Entwicklungsstufen» zu verstehen.

Noch eine weitere Eigenheit ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen: Die Qualitätsstufen sind hier qualitativ definiert. Grundsätzlich könnte die Stufung auch quantitativ beschrieben werden – beispielsweise im Sinne der zunehmenden Anzahl von Personen, die eine bestimmte Qualitätsanforderung erfüllen oder im Sinne der zunehmenden Anzahl von Situationen, in denen die Qualitätsanforderungen nachweisbar umgesetzt werden. Wir möchten hier bewusst auf eine solche quantitative Qualitätsdefinition verzichten, um nicht den Anspruch auf eine präzise quantitative Erfassung des Ist-Zustandes zu präjudizieren. Die Einstufung, die mit Hilfe der allgemeinen Bewertungssystematik bzw. der darauf basierenden «thematischen Bewertungstabellen» vorgenommen wird, wird hier als qualitatives Urteil der evaluierenden Personen verstanden. Die Einstufung muss nachvollziehbar – mit Hinweis auf die zugrunde liegenden Fakten – begründet werden, nicht aber aus vorliegendem Datenmaterial mathematisch genau abgeleitet werden. Der Spielraum von unterschiedlichen Wahrnehmungen und Einstufungen, der damit geöffnet wird, soll nicht über ein möglichst präzises, quantitativ ausgerichtetes Instrument, sondern über das Verfahren (z. B. über die Triangulation der Urteilsfindung) geregelt werden.

Für die Verflechtung des qualitativen und quantitativen Aspektes schlagen wir vor, die Einstufung nach der augenfälligen – nicht präzise quantitativ erfassten – Einschätzung der in der betreffenden Schule festgestellten Mehrheitstendenz vorzunehmen. Mit anderen Worten: Die Einstufung erfolgt gemäss dem Eindruck, wo der überwiegende Teil der Lehrerschaft, der Schülerinnen und Schüler im betreffenden Handlungsfeld steht.

<sup>1</sup> In der hier beschriebenen Bewertungssystematik wird angenommen, dass die zu beurteilenden Praxissituationen in einem institutionellen Kontext angesiedelt sind. Für Praxissituationen, die ausserhalb eines direkten institutionellen Bezuges stehen, wäre der Aspekt «Institutionelle Einbindung» zu vernachlässigen; d. h. das Praxisfeld wäre nur über die beiden Aspekte «Praxisgestaltung» und «Wirkung und Wirksamkeit» zu beurteilen.

### Kurze Charakterisierung der «Allgemeinen Bewertungssystematik»

- Es handelt sich um ein allgemeines, d. h. inhaltlich nicht spezifiziertes Bewertungsinstrument, das sich an einer allgemeinen Logik des Handelns im institutionellen Kontext orientiert.
- Sie ermöglicht die Entwicklung «thematischer Bewertungstabellen», die auf konkrete Praxisfelder ausgerichtet und inhaltlich spezifiziert sind.
- Sie dient als formales Gerüst für die Erarbeitung bzw. für die systematische Gliederung von Qualitätsaussagen zu den für die Schulbeurteilung ausgewählten Praxisfeldern.
- Sie ermöglicht eine transparente, nachvollziehbare Setzung von Evaluationskriterien und «Standards» und unterstützt die Legitimität der normativen Setzungen, die für die Schul- und Unterrichtsbeurteilung benötigt werden.

### Zur Funktion der allgemeinen Bewertungssystematik

Aus den 13 Handlungskomponenten und den 4 Bewertungsstufen kann eine Matrix mit insgesamt 52 Feldern dargestellt werden. Diese 52 Felder bilden die Grundstruktur der «allgemeinen Bewertungssystematik»; jedem Feld der Matrix wird eine Qualitätsaussage zugeordnet, die sich aus dem Schnittbereich der jeweiligen Handlungskomponente und der betreffenden Qualitätsstufe ergibt.

Wie bereits erwähnt, dient die allgemeine Bewertungssystematik dazu, konkrete, inhaltlich definierte Bewer-

tungstabellen (so genannte thematische Bewertungstabellen) zu entwickeln – mit dem Ziel, Zufälligkeiten im kreativen Prozess der thematischen Wertgenerierung zu vermindern. Gleichzeitig kann auf diese Weise eine transparente, nachvollziehbare Setzung von Evaluationskriterien und «Standards» gewährleistet werden, was wiederum die Legitimität der normativen Setzungen, die für die Schul- und Unterrichtsbeurteilung benötigt werden, unterstützen soll.

### Thematische Bewertungstabellen

Die thematischen Bewertungstabellen entstehen, indem zu jedem Feld der allgemeinen Bewertungssystematik eine Formulierung gesucht wird, die dem betreffenden Praxisbereich möglichst gut entspricht. Von einem rigiden Vollständigkeitsanspruch ist bei diesem Vorgehen allerdings abzusehen, da dadurch die Praktikabilität der thematischen Bewertungstabellen beeinträchtigt würde. Während die drei Aspekte und die vierteilige Stufung als fixe Vorgaben gelten, erfüllen die insgesamt 13 Komponenten und die dazugehörigen Matrixfelder lediglich die Funktion einer Orientierungshilfe: Im konkreten Fall ist zu überprüfen, wie weit die einzelnen Komponenten und die dazugehörigen Felder inhaltlich sinnvoll umschrieben werden können.

Die Bewertungstabellen, die mit Hilfe dieses Basisinstruments geschaffen werden, stehen im Dienste einer differenzierten und transparenten Schulevaluation. Sie sollen einen Evaluationsprozess ermöglichen,

- der auf einer differenzierten Wahrnehmung von komplexen Praxissituationen aufbaut (Differenzierungsinstrument);
- der auf transparenten Wertsetzungen basiert (Bewertungsinstrument);
- der von einer kommunikativen Aushandlung der Beurteilung im Evaluatorenteam ausgeht (Kommunikationsinstrument);
- der zu einer – aus Sicht der Betroffenen – «plausiblen» und «legitimen» Beurteilung führt (Legitimationsinstrument).

## Allgemeine Bewertungssystematik Basisinstrument zur Erarbeitung thematischer Bewertungstabellen

	Stufe 1 Wenig entwickelte (defizitäre) Praxis.	Stufe 2 Grundlegende Anforderungen an eine funktionstfähige Praxis sind erfüllt.	Stufe 3 Praxis ist auf gutem Niveau entwickelt.	Stufe 4 Exzellente Praxis mit hoher situativer Passung und Optimierungsschlaufe.
<b>Ausführungsqualität</b>	Defizitäre Praxis: (Vieles wird nicht oder unangemessen getan). Wenig differenzierte, monotone Praxisgestaltung.	Das Notwendige wird getan; Ansätze zu einer bewusst und sorgfältig gestalteten Praxis sind erkennbar.	Differenzierte, sorgfältig gestaltete Praxis.	Exzellente Praxis; kreative, situationsadäquate Ausgestaltung; kompetenter Umgang mit unvorhergesehenen Situationen.
<b>Eingesetzte Mittel, Instrumente und Verfahren</b>	Schematischer, möglichst einfacher Handlungsvollzug; fehlende Berücksichtigung der unterschiedlichen situativen Anforderungen.	Orientierung an vorgegebenen Instrumenten und Handlungsregeln. Den Transferproblemen wird zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt.	Vielfältige Instrumente und Verfahren werden bewusst und zielorientiert eingesetzt.	Hohe Internalisierung ermöglicht grosse Flexibilität und Berücksichtigung der situativen Anforderungen im Einsatz der Verfahren und Instrumente.
<b>Planungs- und Reflexionsniveau (Ziel-Mittel-Reflexion)</b>	Geringes Reflexionsniveau; weitgehend plan- und konzeptloses Handeln. Nicht hinterfragte Routinen und Gewohnheiten sind handlungsleitend. Langfristige Auswirkungen werden ignoriert.	Eine bewusste, kritisch reflektierte Ziel-Mittel-Wahl ist teilweise erkennbar.	Bewusste und kritisch reflektierte Ziel-Mittel-Wahl; bei langfristigen und komplexen Vorhaben erfolgt eine funktionstfähige Planung.	Wie 3; zusätzlich: Bezogen auf die Handlungsziele werden auch die leitenden Werte und die langfristigen Auswirkungen kritisch reflektiert.
<b>Handlungsmotivation</b>	Geringe Handlungsbereitschaft; Erledigung des Minimums. (Minimalismus, Erledigungsmotivität; Dienst nach Vorschrift)	Orientierung an den Aussenwartungen; seriöse Pflichterfüllung; reaktive Problemlösung.	Überzeugte Umsetzung: Das, was getan wird, wird aus Einsicht in die sachliche Notwendigkeit getan.	Engagierte Umsetzung mit hoher Übereinstimmung von Handlungsziel und eigenen Wertvorstellungen; individuelles Bemühen um Optimierung und Professionalisierung des eigenen Handelns.
<b>Handlungskompetenz (Wissen und Fähigkeit)</b>	Fehlendes Handlungswissen; Fähigkeiten auf tiefem Niveau.	Notwendiges Handlungswissen und elementare Fähigkeiten sind vorhanden; Bemühungen um Ausbau sind sichtbar.	Begründetes Wissen über angemessene Praxis ist vorhanden und fließt in die Praxisgestaltung ein.	Professionelles Handlungswissen ist verfügbar und wird umgesetzt; reichhaltiges implizites Wissen; Praxisgestaltung nach den Regeln der Kunst.
<b>Ergebniswahrnehmung und -reflexion</b>	Ergebnisreflexion geschlechtlich zufällig; Fehler und Schwierigkeiten werden ausgeblendet bzw. verzerrt wahrgenommen und uminterpretiert.	Ergebnisse werden mehrheitlich realistisch wahrgenommen / können realistisch abgeschätzt werden. Negative Ergebnisse werden unverzerrt aufgenommen.	Bewusste Zielüberprüfung und Ergebnisreflexion (mit Bezug auf explizite Ziele). Bewusstes Suchen nach zuverlässigem Feedback ist Teil der Praxis. Allfällige Störungen werden konsuktiv zur Praxisreflexion und -verbesserung genutzt.	Ergebnisreflexion geschlechtlich systematisch und datengestützt mit Hilfe von Zielerreichungskriterien und -indikatoren. Präventive Verfahren zur Früherkennung und Beseitigung von unerwünschten Nebenwirkungen, Störungen und Fehlern.
<b>Zielerreichung</b>	Wichtige Ziele (implizite oder vorgegebene explizite) werden nicht erreicht.	Die wichtigsten Ziele werden zufriedenstellend erreicht.	Die Zielerreichung entspricht den gesetzten bzw. den üblichen Erfolgskriterien.	Überdurchschnittlich hohes Niveau der Zielerreichung.

Praxisgestaltung

Wirksamkeit

<p><b>Wirksamkeit/ Effizienz</b></p>	<p>Die Praxis ist wenig effektiv; viele unerwünschte Nebenwirkungen und Störungen.</p>	<p>Die Praxis verläuft grossenteils zielorientiert und funktional. Aufwand und Ertrag sind noch nicht ganz ausgewogen; unerwünschte Nebenwirkungen halten sich in Grenzen, sind verantwortlich.</p>	<p>Die Praxis verläuft weitgehend störungsfrei. Das Verhältnis von Aufwand/Ertrag ist ausgewogen. Unerwünschte Nebenwirkungen sind kaum feststellbar bzw. werden rechtzeitig wahrgenommen, um sie zu beseitigen.</p>	<p>Die Zielerreichung geschieht sehr effektiv. Eine bewusste Zielpriorität ermöglicht einen angemessenen Einsatz der Ressourcen.</p>
<p><b>Zufriedenheit der Leistungsempfängenden</b></p>	<p>Geringe Zufriedenheit; viele Beschwerden von Seiten der Leistungsempfängenden; viele Erwartungen bleiben unerfüllt.</p>	<p>Wenig Beschwerden; die wichtigsten Erwartungen der Leistungsempfängenden werden zufrieden stellend erfüllt.</p>	<p>Positiver Zufriedenheitswert; die Erwartungen der Leistungsempfängenden sind relativ umfassend erfüllt.</p>	<p>Sehr hohe Zufriedenheit (Lob von Seiten der Leistungsempfängenden). Erwartungen teilweise übertroffen.</p>
<p><b>Institutionelle Regelung und Verbindlichkeit</b></p>	<p>Die institutionellen Regelungen sind unangemessen: (a) die Praxis liegt vollständig in der Beliebigkeit der Einzelpersonen, oder (b) die Praxis ist überreglementiert und lässt keinen persönlichen Entscheidungsraum für flexible, situationsadäquate Lösungen zu.</p>	<p>Wichtige Abläufe sind pragmatisch geregelt und ermöglichen eine funktionsfähige Praxis. Die Durchsetzungsmassnahmen bei Nichteinhalten der Verbindlichkeiten sind geklärt.</p>	<p>Es liegt ein Konzept vor, das die wichtigen Abläufe im betreffenden Praxisbereich regelt – im Hinblick auf die vorhandenen Koordinationsansprüche und auf eine gemeinsame Ressourcennutzung. Die Durchsetzung der Verbindlichkeiten ist im Konzept angemessen berücksichtigt, die Umsetzung erfolgt angemessen (konsequent, aber nicht stur). Das Verhältnis von institutionellen Vorgaben und individuellem Gestaltungsraum wird als ausgewogen wahrgenommen.</p>	<p>Wie 3; zusätzlich: Die institutionellen Verbindlichkeiten sind internalisiert und werden dynamisch – unter Berücksichtigung des Primates der Eigenverantwortung – umgesetzt. Abweichungen sind möglich, ohne die Geltung zu gefährden.</p>
<p><b>Transparenz und Legitimierung</b></p>	<p>Institutionelle Regelungen und Rahmenvorgaben werden von der Schulleitung ad hoc generiert; von den Betroffenen werden sie als willkürlich empfunden und/oder als nicht hinterfragbare Setzungen hingestellt.</p>	<p>Wichtige institutionelle Regelungen und Rahmenvorgaben liegen schriftlich vor; sie können von den Betroffenen eingesehen werden.</p>	<p>Die geltenden institutionellen Regelungen und Rahmenvorgaben sind explizit definiert, den Betroffenen bekannt und werden von ihnen als sinnvoll eingestuft. Bei fehlender Akzeptanz gibt es Möglichkeiten zur Anpassung der Vorgaben (im Rahmen des institutionellen Spielraumes).</p>	<p>Wie 3; zusätzlich: Die Verfahren zur Erarbeitung und Veränderung der institutionellen Vorgaben sind für die Betroffenen bekannt und werden als sinnvoll eingestuft. Wichtige Regelungen basieren auf einer gemeinsamen Willensbildung bzw. auf einem inhaltlich und formal transparenten, nachvollziehbaren Entscheidungsprozess.</p>
<p><b>Institutionelle Unterstützung</b></p>	<p>Es gibt (fast) keine institutionellen Vorkehrungen zur Unterstützung der individuellen Praxis. (Evtl. werden die vorhandenen Unterstützungsmaßnahmen weniger als Unterstützung, sondern vielmehr als «Gängelung» wahrgenommen.) Der Wissensaustausch im betreffenden Praxisfeld erfolgt höchstens informell und zufällig.</p>	<p>Wichtige Vorkehrungen (z. B. Räume, Zeitgefässe, Materialien usw.) zur Unterstützung der individuellen Praxis sind teilweise vorhanden und werden genutzt. Es gibt Ansätze zu einem institutionalisierten Austausch und zu einer Weiterentwicklung des vorhandenen Wissens.</p>	<p>Die Institution sorgt für ein gutes Unterstützungsangebot, das die Umsetzung der institutionellen Forderungen erleichtert und fördert; die bestehenden Gefässe werden aktiv und eigenverantwortlich genutzt. Es gibt verschiedene institutionelle Massnahmen zur Sicherung und Weiterentwicklung des bestehenden Wissens und zur Förderung des gegenseitigen Wissensaustausches.</p>	<p>Die Institution schöpft die ihr zur Verfügung stehenden Möglichkeiten aus, um die individuelle Praxisgestaltung mit einem reichhaltigen Angebot zu unterstützen, zu erleichtern und weiterzuentwickeln. Die Bedürfnisse zur Optimierung der institutionellen Unterstützungsgefässe und Massnahmen werden erfasst und nach Möglichkeit berücksichtigt.</p>
<p><b>Kulturelle Einbindung</b></p>	<p>Die an der Schule vorherrschenden Normen und leitenden Werte zum betreffenden Praxisfeld werden nicht reflektiert; eine ernsthafte Thematisierung ist kaum möglich. Andere Vorstellungen werden abgewehrt, ohne dass eine Auseinandersetzung damit stattgefunden hat. Neue institutionelle Konzepte werden ignoriert oder unterlaufen.</p>	<p>Kultur im Umbruch: Es gibt Ansatzpunkte zur kritischen Hinterfragung der tradierten Auffassung; neue Vorstellungen werden diskutiert, evtl. vereinzelt toleriert, aber grossenteils noch als «Fremdkörper» empfunden. Neue institutionelle Konzepte werden vor schriftsgemäss befolgt, innerlich aber eher abgelehnt.</p>	<p>Die an der Schule vorherrschenden Normen und Werte verändern sich in Richtung der – in der kritischen Auseinandersetzung gewonnen – Vorstellungen bzgl. einer guten Praxis im betreffenden Handlungsfeld. Neue institutionelle Konzepte werden akzeptiert und auch ohne äusseren Druck umgesetzt.</p>	<p>Die in der kritischen Auseinandersetzung eingeführten Konzepte und leitenden Werte einer guten Praxis sind selbstverständlich. Neue institutionelle Konzepte werden selbstverständlich umgesetzt. Die «Gegenpraxis» ist rechtfertigungsbedürftig.</p>

## Literatur

Altrichter, Herbert

**Reflexion und Evaluation in Schulentwicklungsprozessen**

In: Altrichter, H.; Schley, W.; Schratz, M.:  
Handbuch zur Schulentwicklung.  
Innsbruck 1998 (StudienVerlag), S. 263–335

Bessoth, Richard; Weibel, Walter

**Unterrichtsqualität an Schweizer Schulen**

Zug 2000 (Klett und Balmer)

Burkhard, Christoph; Eikenbusch, Gerhard

**Praxishandbuch Evaluation in der Schule**

Berlin 2000 (Cornelsen Scriptor)

Doppler, Klaus; Lauterburg, Christoph

**Change Management**

Frankfurt/New York 1998 (Campus Verlag), darin: Kapitel 5: Persönliches Feedback S. 255–275

Eikenbusch, Gerhard

**Praxishandbuch Schulentwicklung**

Berlin 1998 (Cornelsen Scriptor), darin 3. Teil: Schulentwicklung in der Klasse, S. 78–130

Freimuth, Joachim; Zirkler, Michael (Hrsg.)

**Lizenz zum Führen?**

360°-Feedback in der Personal- und Organisationsentwicklung.  
Hamburg 2001 (Windmühle)

Landwehr, Norbert; Steiner, Peter

**Grundlagen der externen Schulevaluation**

Aarau 2001 (NW EDK)

Moser, Heinz

**Instrumentenkoffer für den Praxisforscher**

Freiburg i.Br. 1998 (Lambertus)

Müller, Sabine

**Evaluation von Unterricht**

In: Böttcher, Wolfgang; Philipp, Elmar (Hrsg.)  
Mit Schülern Unterricht und Schule entwickeln  
Weinheim 2000 (Beltz), S. 52–71

Müller, Sabine

**Schulentwicklung und Schülerpartizipation**

Neuwied 1996 (Luchterhand)

Müller-Malin, Jenna; Leonhardt, Ralph

**Unterricht beurteilen – konkret**

Zug 2001 (Klett und Balmer)

Mutzeck, Wolfgang

**Transferorientierte Evaluation**

In: Greber, U. et al. (Hrsg.):  
Auf dem Weg zur «guten Schule»: Schulinterne  
Lehrerfortbildung  
Weinheim 1991 (Beltz)

Radnitzky, Edwin; Schratz, Michael

**Der Blick in den Spiegel**

Texte zur Praxis von Schulevaluation und  
Schulentwicklung.  
Innsbruck 1999 (StudienVerlag)

Sanger, Jack; Kroath, Franz

**Der vollkommene Beobachter?**

Ein Leitfaden zur Beobachtung im Bildungs- und  
Sozialbereich  
Innsbruck 1996 (StudienVerlag)

Schmidt, Eva Renate; Berg, Hans Georg

**Beraten mit Kontakt**

Offenbach 1995 (Burckhardthaus-Laetare), darin:  
zu Widerstand: S. 175 ff.; zu Evaluation und Feedback:  
S. 94 ff.

Schratz, Michael; Iby, Manfred; Radnitzky, Edwin

**Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente**

Weinheim 2000 (Beltz)