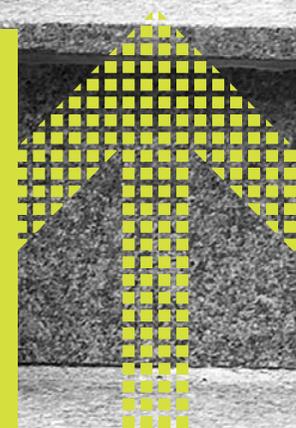


Qualitätsmanagement

Orientierungsraster für die Schulentwicklung und Schulevaluation
an den Volksschulen des Kantons Aargau

Juni 2022



Inhalt

| | |
|--|----|
| Einleitung | 3 |
| Aufbau des Orientierungsrasters | 5 |
| Die vier Qualitäts- und Entwicklungsstufen | 6 |
| Die 10 Dimensionen zur Beurteilung des Qualitätsmanagements im Überblick | 7 |
| <i>Dimensionen – Leitsätze – Qualitätsstufen, Aspekte und Indikatoren</i> | |
| 1. Grundlegung des Qualitätsmanagements | 8 |
| 2. Steuerung des Qualitätsmanagements durch die Schulleitung | 10 |
| 3. Qualitätssichernde und -entwickelnde Personalführung / Mitarbeitendengespräche (MAG) | 12 |
| 4. Kollegiales Feedback und unterrichtsbezogene Q-Gruppenaktivitäten ... | 15 |
| 5. Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zum Unterricht | 18 |
| 6. Umgang mit Ergebnissen von vergleichenden Leistungsmessungen ... | 20 |
| 7. Datengestützte Schulevaluation | 23 |
| 8. Evaluationsbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung | 26 |
| 9. Umgang mit gravierenden Qualitätsdefiziten | 29 |
| 10. Dokumentation der Q-Prozesse | 32 |

Einleitung

Die Aktualität des Themas «Qualitätsmanagement» sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Sorge um Qualität von Lernprozessen in der Schule keineswegs neu ist. Sie war mit einer gewissen Selbstverständlichkeit schon immer in der Arbeit der Lehr- und Fachpersonen vorhanden. Neuer ist demgegenüber, dass der Begriff Qualität sich nicht nur auf den Unterricht beschränkt, sondern weiter gefasst werden muss und auch die Qualität der Schule als Ganzes umfasst. Der Begriff «Qualitätsmanagement» macht deutlich, dass der Schulleitung beim Aufbau und beim Betrieb der schulischen Qualitätsarbeit eine zentrale Rolle zukommt. Die Schulleitung hat die Aufgabe, in enger Zusammenarbeit mit dem Kollegium, ein schulinternes Qualitätsmanagement aufzubauen, umzusetzen und weiterzuentwickeln: Die Schulen sollen ein internes Qualitätsmanagement umsetzen, das im Zusammenspiel mit kantonalen Massnahmen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung (Schulaufsicht, Vergleichsprüfungen) eine möglichst hohe Qualität der Schulen gewährleisten soll.

Mit dem vorliegenden Orientierungsraster zum schulinternen Qualitätsmanagement sollen gezielte Evaluations-, Feedback- und anschliessende Entwicklungs- resp. Lernprozesse unterstützt werden. Unter dem Begriff «Qualitätsmanagement» werden alle Bestrebungen und Aktivitäten der Schule zusammengefasst, die darauf ausgerichtet sind, die Qualität der Schule – insbesondere der Schul- und Unterrichtsprozesse – systematisch zu überprüfen und weiter zu entwickeln.

Der Aufbau und die Umsetzung eines schulinternen und wirksamen Qualitätsmanagements soll dazu führen, dass die Qualität der Schule und des Unterrichts schrittweise besser werden und sich der Ist-Zustand immer mehr den Sollvorgaben und -vorstellungen annähert. Das schulinterne Qualitätsmanagement ist in diesem Sinne eine wesentliche Gelingensbedingung einer guten Schul- und Unterrichtsqualität und gilt heute als grundlegende Anforderung an eine Schule.

Gerade im Bereich des Qualitätsmanagements besteht die Gefahr, dass sich Aktivitäten einspielen, die zwar vom Departement Bildung, Kultur und Sport vorgegebenen, kantonalen Vorgaben erfüllen, die sich aber – gemessen an den beabsichtigten Funktionen des QM (Qualitätssteuerung, Qualitätskontrolle, Qualitätsentwicklung) – als unwirksam erweisen. Das Qualitätsmanagement darf sich daher nicht nur auf den Vollzug von qualitätssichernden und -entwickelnden Aktivitäten sowie auf den Einsatz von entsprechenden Instrumenten und Verfahren beschränken, sondern muss auch die erzielten Wirkungen und Auswirkungen berücksichtigen und einbeziehen.

Die Massnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung müssen zudem in die Kultur der betreffenden Schule integriert und von den Lehr- und Fachpersonen mitgetragen sein. Mit dem bewussten Einbezug der «Kulturvariablen» in die Konzeption des schulinternen Qualitätsmanagements sollten zwei Anliegen gleichzeitig berücksichtigt werden:

- Zum einen sollten damit die Erkenntnisse der Organisationsentwicklung beachtet werden, die zeigen, dass wirksame und nachhaltige Veränderungen nur dann möglich sind, wenn die Entwicklungen auf die Kultur der betreffenden Organisation abgestimmt sind und wenn neue Bestrebungen in den Werthorizont der betreffenden Institution bzw. ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aufgenommen und integriert werden.
- Zum anderen sollte bewusst ein Signal gesetzt werden, dass Qualitätsbemühungen nicht einseitig als technisch-bürokratische Massnahmen verstanden werden dürfen. Es sollten auch die so genannten «Soft-Factors» ins schulinterne Qualitätsmanagement einfließen – als Ausdruck eines Praxisverständnisses, das über die Techniken, Methoden und Verfahren hinausgeht und auch auf die individuell authentischen Haltungen der betroffenen Personen grossen Wert legt.

Für die Wirksamkeit des schulinternen Qualitätsmanagements ist die Unterscheidung von persönlichen und institutionellen Aspekten wichtig. Diese beiden Aspekte sollten unter Berücksichtigung einerseits der spezifischen Eigenheiten der Schule resp. der Kultur der Schule und andererseits der Kernaufgabe – nämlich der Gestaltung von pädagogischen und didaktischen Prozessen – betrachtet werden. Die Verbindung von institutionellen und personellen (persönlich gestalteten) Aspekten ist von entscheidender Bedeutung. Entsprechend sollte bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung eine Doppelstrategie berücksichtigt werden: Der Fokus ist sowohl auf die von den einzelnen Personen gestaltete Praxis zu richten als auf die zu evaluierenden und optimierenden institutionellen Rahmenvorgaben und Prozesse. Mit der Unterscheidung beispielsweise der Dimensionen «Kollégiales Feedback und unterrichtsbezogene Q-Gruppenaktivitäten» und «Datengestützte Schulevaluation» wurde im vorliegenden Orientierungsraster eine konzeptionelle Massnahme getroffen, um dieser doppelten Fokussierung gerecht zu werden.

Die Schule bewegt sich in einem dynamischen Umfeld, was immer wieder Klärungs- und Aushandlungsprozesse zwischen dem Umfeld, den Führungspersonen und den Lehr- und Fachpersonen nötig macht. Deshalb sind regelmässige Evaluations-, Feedback- und Reflexionsprozesse auf der Basis eines thematischen Orientierungsrahmens wichtig.

Aufbau des Orientierungsrasters

Der Orientierungsraster «Qualitätsmanagement» versteht sich als Hilfestellung für die Entwicklungs- und Evaluationsarbeiten, die im Rahmen der Einzelschule vor Ort zu leisten sind. Er zeigt den Schulen auf, welches die wünschenswerten Ziele und leitenden Werte in den beschriebenen Entwicklungsfeldern sind. Die Schule kann sie einsetzen um zu erkennen, wo sie im Entwicklungsprozess steht (Standortbestimmung) und wo sie gezielt Massnahmen zur Verbesserung und (Weiter-)Entwicklung einleiten sollte. Auf diese Weise erhält die Schule eine Planungs- und Entscheidungsgrundlage für die weitere Umsetzung der aktuellen Entwicklungsvorhaben.

Der Orientierungsraster ist nach der folgenden Struktur aufgebaut:

Dimensionen und Aspekte

Leitende Qualitätsansprüche (Leitsätze)

Vierstufige Qualitätsbeschreibungen (Indikatoren)

■ Dimensionen und Aspekte

Das jeweilige Thema («Entwicklungsfeld») wird zunächst aufgegliedert in mehrere Teilthemen, von denen angenommen wird, dass sie in der Praxis als wahrnehmungs- und handlungsleitende Kategorien hilfreich sein können. Diese Teilthemen («Dimensionen») werden wiederum in Unterthemen («Aspekte») aufgegliedert. Eine Dimension setzt sich somit aus mehreren Aspekten zusammen.

■ Leitende Qualitätsansprüche (Leitsätze)

Zu jeder Dimension wird ein Leitsatz festgelegt, der als normativer Orientierungspunkt für die Praxisgestaltung dient. Diese Leitsätze sollen auf einer übergeordneten, relativ abstrakten Ebene deutlich machen, was von einer «guten Schule» im betreffenden Praxisfeld erwartet wird und was somit ein sinnvolles Entwicklungsziel im Prozess der lokalen Schulentwicklung sein könnte.

■ Vierstufige Qualitätsbeschreibungen (Indikatoren)

Zu jedem Leitsatz werden Indikatoren auf vier verschiedenen Entwicklungsstufen beschrieben, wobei die zur jeweiligen Dimension zugehörigen Aspekte zur Gliederung dienen. Die dritte Stufe verdeutlicht, was die Umsetzung des Leitsatzes auf einer konkreteren Ebene bedeutet. Evaluationstechnisch gesprochen handelt es sich um Indikatoren, an denen man eine gute Praxis im Sinne des Leitsatzes erkennen kann.

Die vier Qualitäts- und Entwicklungsstufen

Die vierstufigen Qualitätsbeschreibungen bilden das eigentliche Kernstück der Orientierungsraster: Auf vier verschiedenen Qualitätsstufen wird mit Hilfe von Indikatoren ein mögliches Erscheinungsbild («Szenario») der Praxis umrissen. Die vier Stufen verstehen sich als Beschreibungen von unterschiedlichen Entwicklungszuständen der Schule:

■ Defizitstufe

Wenig entwickelte Praxis im genannten Bereich. «Defizit» meint hier, dass mit Blick auf die spezifischen Anforderungen und Qualitätsansprüche die Praxis noch deutliche Mängel aufweist, welche die Zielerreichung behindern und bezüglich derer ein dringender Entwicklungsbedarf besteht.

■ Elementare Entwicklungsstufe

Grundlegende Anforderungen an eine funktionsfähige Praxis sind erfüllt. Die elementaren Ziele werden erreicht, gute Ansatzpunkte sind vorhanden und lassen sich weiterentwickeln. Optimierungsbedarf zeigt sich vor allem im Fortschreiten vom individuellen Bestreben einzelner Lehrpersonen zu einer institutionell und schulkulturell getragenen, gemeinsamen Praxis.

■ Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Die Schule weist im betreffenden Bereich ein gutes Niveau auf. Sie verwirklicht das, was von Expertinnen und Experten aus Theorie und Praxis als gute Praxis bezeichnet wird, wobei sowohl die individuellen als auch die institutionellen Aspekte angemessen berücksichtigt sind.

■ Excellence-Stufe

Die Schule übertrifft im betreffenden Bereich die normalen Erwartungen und geltenden Ansprüche an eine gute Praxis. Sie erfüllt – zusätzlich zu den wünschbaren Qualitäten aus der fortgeschrittenen Entwicklungsstufe – gewisse Anforderungen, die nur mit einem überdurchschnittlichen Engagement und mit einer aussergewöhnlichen Praxisexpertise auf diesem Gebiet realisiert werden können. In diesem Sinne hat die Schule hier eine Qualitätsstufe erreicht, die als herausragend bezeichnet werden kann.

Als empfohlene Zielstufe gilt die fortgeschrittene Entwicklungsstufe (Stufe 3). Die Defizitstufe (Stufe 1) umreisst den negativen Orientierungspunkt, den es im Entwicklungsprozess zu vermeiden bzw. zu überwinden gilt.

Der vorliegende Orientierungsraster enthält eine Fülle von Ansprüchen an die Praxisgestaltung. Damit er die ihm zugeordnete Unterstützungsfunktion erfüllen kann, sind verschiedene Hinweise – insbesondere zur inhaltlichen Reduzierung und thematischen Fokussierung – zu beachten. Diese Hinweise sind in der Einleitungsbroschüre zu den fünf Orientierungsrastern beschrieben.

Die 10 Dimensionen zur Beurteilung des Qualitätsmanagements im Überblick

1. Grundlegung des Qualitätsmanagements

- Leitende Werte
- Grundlagen / Systematik / Q-Konzept
- Grundhaltung gegenüber Qualitätsfragen
- Akzeptanz / Auswirkungen

2. Steuerung des Qualitätsmanagements durch die Schulleitung

- Professionalität / Engagement der Schulleitung
- Rahmenbedingungen / Verfügbare Ressourcen
- Verbindlichkeit / Weiterentwicklung
- Akzeptanz / Auswirkungen

3. Qualitätssichernde und -entwickelnde Personalführung / Mitarbeitendengespräche (MAG)

- Stellenwert der Personalführung
- Personalförderung und Weiterbildung
- Praxis des Mitarbeitendengesprächs
- Arbeitsqualität der Mitarbeitenden
- Einführung neuer Mitarbeitenden

4. Kollegiales Feedback und unterrichtsbezogene Q-Gruppenaktivitäten

- Bereitschaft zu kollegialem Feedback
- Methodische und praktische Ausgestaltung
- Institutionelle Einbindung und Verankerung
- Akzeptanz / Auswirkungen

5. Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zum Unterricht

- Stellenwert und praktische Ausgestaltung
- Umgang mit den Rückmeldungsergebnissen
- Institutionelle Einbettung und Verankerung
- Auswirkungen auf den Unterricht

6. Umgang mit Ergebnissen von vergleichenden Leistungsmessungen

- Interesse an Vergleichswerten zur Selbstreflexion
- Systematischer Einsatz der vergleichenden Leistungsmessung
- Interpretation und Nutzung von Leistungsmessungsdaten auf Lehr- und Fachpersonenebene
- Verwendung der Daten für die Schule als Ganzes

7. Datengestützte Schulevaluation

- Etablierung der Evaluationspraxis
- Institutionelle Verankerung der datengestützten Schulevaluation
- Umgang mit Evaluationsdaten
- Verfügbarkeit und Bereitstellung von Ressourcen / Aufbau von Know-how
- Auswirkungen / Nutzen von Evaluationsergebnissen

8. Evaluationsbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung

- Strategische Ausrichtung der Schul- und Unterrichtsentwicklung
- Aktivitäten zur Weiterentwicklung der Schule und des Unterrichts
- Organisation und Steuerung von Entwicklungsprojekten
- Institutionelle Rahmenbedingungen / Umgang mit vorhandenen Entwicklungsressourcen
- Innovationsbereitschaft im Kollegium

9. Umgang mit Qualitätsdefiziten

- Institutionelle Vorkehrungen (Frühwarn- und Diagnoseinstrumente)
- Bearbeitung von Qualitätsdefiziten durch die Schulleitung
- Kultur im Umgang mit Defiziten
- Umgang mit Beschwerden
- Zufriedenheit der Betroffenen

10. Dokumentation der Q-Prozesse

- Standardisierungsgrad und Verschriftlichung der Q-Prozesse
- Systematische und vollständige Dokumentation
- Ergebnisdokumentation

1.

Grundlegung des Qualitätsmanagements

Die Schule verfügt über die Grundlagen und Voraussetzungen, die den Aufbau und die Umsetzung eines wirksamen Qualitätsmanagements ermöglichen und unterstützen.



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

1.1 Leitende Werte

■ Qualitätsentwicklung und -sicherung orientieren sich an individuellen Werten, an unausgesprochenen Normen sowie an den gesetzlichen Vorgaben und Reglementen (soweit vorhanden). Es gibt keine formulierten Q-Leitsätze, an denen sich die einzelnen Mitarbeitenden bzw. das Kollegium bei der Praxisgestaltung orientieren können.

■ Es gibt gemeinsam festgelegte Leitwerte, die für die Schule eine profilbildende Funktion haben und die teilweise als Orientierungshilfe für die schulinterne Qualitätsarbeit herangezogen werden.

■ Gemeinsame Werte zur Schul- und Unterrichtsqualität sind partizipativ entwickelt, festgeschrieben (z.B. als Qualitätsleitbild – als Ergänzung zu den politischen und gesetzlichen Vorgaben) und in ihrer Geltung als Leitwerte akzeptiert.

■ Die Umsetzung und die Wirksamkeit des Qualitätsmanagements werden auf der Grundlage der Leitwerte / Leitsätze / des Leitbildes regelmässig überprüft. Die Zufriedenheit der verschiedenen Anspruchsgruppen mit dem Qualitätsmanagement wird erfasst, analysiert und mit den effektiven Auswirkungen verglichen. Fehler und Mängel in der Praxis des Q-Managements werden für Optimierungen genutzt.

1.2 Grundlagen / Systematik / Q-Konzept

■ Die Schule hat kein schulinternes Q-Konzept. Vereinzelt Massnahmen der Q-Entwicklung und Q-Sicherung (z.B. Mitarbeitendengespräch, Schulbesuche der Schulaufsicht, Fortbildungsmassnahmen) stehen unverbunden nebeneinander und erscheinen eher zufällig. Ein eigentliches Qualitätsmanagement gibt es nicht.

■ Die Einsicht in die Bedeutung von normativen, konzeptionellen und kulturellen Voraussetzungen für ein Qualitätsmanagement fehlt; die entsprechenden Verantwortlichkeiten sind ungeklärt.

■ Ein Q-Konzept, das die wichtigen Q-Prozesse und Verfahren grob umschreibt, liegt vor. Einzelne Elemente des Qualitätsmanagements sind entwickelt und werden genutzt. Über ihr Zusammenspiel und ihre definitive Etablierung im Schulalltag herrscht noch Unklarheit.

■ Es sind erste Ansätze eines systematischen Q-Managements zur Förderung der Schul- und Unterrichtsqualität sowie zur Förderung der einzelnen Mitarbeitenden vorhanden.

■ Qualitätsprozesse besitzen für die Schulleitung «Projekt-Status», d.h. es sind Massnahmen im Aufbau, die noch nicht in den Schulführungsprozess integriert sind. Wichtige Kompetenzen und Verbindlichkeiten im Q-Management sind – zumindest für die einzelnen Q-Projekte – festgelegt.

■ Ein ganzheitliches Q-Konzept liegt vor. Es enthält Aussagen zu allen wichtigen Aspekten des Qualitätsmanagements. Die Zuständigkeiten, Prozesse und Verbindlichkeiten sind darin transparent geregelt. Das Konzept ist für die Schule eine hilfreiche Orientierungshilfe für den Aufbau und die Umsetzung des schulinternen Qualitätsmanagements.

■ Das schulinterne Q-Konzept berücksichtigt die Möglichkeiten und die Eigenheiten der Schule in einer differenzierten Weise. (Das Q-Konzept ist «massgeschneidert».)

■ 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» und Teil des spezifischen Schulprofils.)

■ Das Q-Konzept wird in regelmässigen Abständen – basierend auf den gemachten Erfahrungen – überprüft und aktualisiert. Die Weiterentwicklung und Optimierung des schulinternen Q-Konzeptes ist institutionell verankert.

1.3 Grundhaltung gegenüber Qualitätsfragen

■ Eine Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität ist abhängig von Einzelinitiativen von einzelnen Lehrpersonen. (Qualitätssicherung und Entwicklung gelten als ausgesprochen individuelle, persönliche Angelegenheit.)

■ In der Lehrerschaft zeigen sich Ansatzpunkte eines kritischen Qualitätsbewusstseins: Schul- und Unterrichtsqualität sind als Thema in der Schule gegenwärtig. Die bisherige Q-Praxis der Schule wird thematisiert und reflektiert. Man beginnt, sich gegenseitig Einblick in die eigene Praxis zu gewähren.

■ Die an der Schule vorherrschende Kultur (Einstellung der Lehrerschaft und des übrigen Schulpersonals) unterstützt die Umsetzung eines wirksamen Q-Managements. Die fortwährende Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität ist ein spürbares Anliegen aller Beteiligten.

■ Die Q-Philosophie der nachhaltigen Optimierung (d.h. der Erfassung, kritischen Reflexion und Optimierung der Qualität in den verschiedenen Praxisbereichen) ist bei der Schulleitung, der Lehrerschaft und beim übrigen Schulpersonal deutlich spürbar.

1.4 Akzeptanz / Auswirkungen

■ Qualitätssicherung und -förderung ist an der Schule kein (erwünschtes und / oder relevantes) Thema. Ein Interesse an systematischen Rückmeldungen ist nicht erkennbar.

■ Der Aufbau des Q-Managements wird als eine von aussen auferlegte Notwendigkeit und weniger als Bedürfnis der Schule gesehen. Devise: «Man muss etwas im Bereich Q-Management tun, um den Erwartungen der vorgesetzten Behörden, der öffentlichen Meinung, der anderen Schulen usw. zu entsprechen.» Anforderungen / Aufgaben / Aktivitäten des QM sind nicht in die Schulkultur integriert.

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

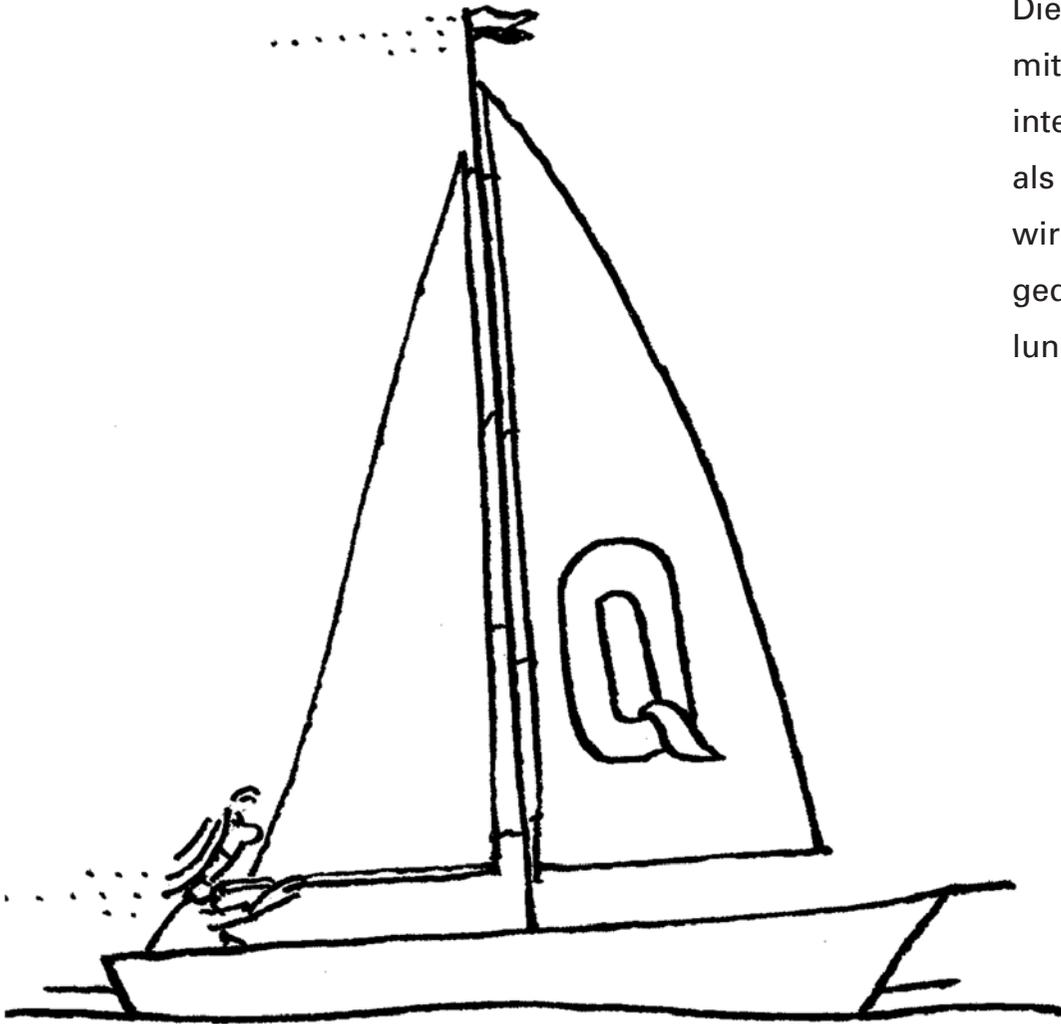
■ Im Erleben der betroffenen Eltern, Schülerinnen und Schüler, Schulbehörden ist spürbar, dass die Qualität und die Qualitätsverbesserung ein wichtiges Anliegen der Schulleitung und der Lehrerschaft ist.

■ 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.

2.

Steuerung des Qualitätsmanagements durch die Schulleitung

Die Schulleitung sorgt mit geeigneten Massnahmen und mit dem notwendigen Engagement dafür, dass das schulinterne Qualitätsmanagement sowohl im institutionellen als auch im individuellen Handlungsbereich umgesetzt wird und dass das Qualitätsmanagement die ihm zugeordneten Funktionen im Bereich der Qualitätsentwicklung und der Rechenschaftslegung erfüllen kann.



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

2.1 Professionalität / Engagement der Schulleitung

- Die Schulleitung verfügt über wenig Wissen und Know-how bzgl. der Umsetzung eines wirksamen, systematischen Qualitätsmanagements sowie bzgl. ihrer eigenen Rolle in diesem Prozess.
- Der Aufbau eines systematischen Qualitätsmanagements ist aus Sicht der Schulleitung keine notwendige bzw. erstrebenswerte Zielsetzung. («Keine Zeit»; «Es gibt Wichtigeres zu tun.»)
- Die Schulleitung hat Einblick in die Anforderungen an ein umfassendes Q-Management. Sie baut in der Schule gezielt Q-Management-Know-how (Instrumente, Verfahren bzw. entsprechende Erfahrungen) auf.
- Die Schulleitung initiiert und unterstützt schulische und individuelle Q-Projekte. Sie sorgt dafür, dass Fragen der Schul- und Unterrichtsqualität regelmässig thematisiert werden und stellt die notwendigen Ressourcen für den Q-Management-Aufbau bereit.
- Die Schulleitung verfügt über ein differenziertes Wissen (konzeptionelles Wissen und praktisches Know-how), das eine adäquate Umsetzung des Q-Managements ermöglicht – unter Berücksichtigung der spezifischen Gegebenheiten der eigenen Schule.
- Die Schulleitung betrachtet den Aufbau und den Betrieb eines funktionsfähigen und wirksamen Q-Managements als einen wichtigen Aspekt der Schulführungsaufgabe und vertritt die entsprechenden Anliegen mit dem notwendigen Gewicht und mit persönlichem Engagement gegenüber der Lehrerschaft und dem übrigen Schulpersonal.
- Die Schulleitung hat das QM-Konzept verinnerlicht. Die Umsetzung erfolgt nicht rezepthaft, sondern unter Einbezug der spezifisch lokalen 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.

2.2 Rahmenbedingungen / Verfügbare Ressourcen

- Q-Arbeit – sowohl der Schulleitung wie auch der Lehrpersonen – wird nicht als institutionelle Aufgabe bzw. als Teil des Schulauftrages wahrgenommen.
- Die Rahmenbedingungen für den Aufbau und die Umsetzung der Q-Arbeit sind teilweise geklärt. Die schulinterne Bereitstellung von Ressourcen (Zeitgefässe, Instrumente, Expertenwissen) lässt den Eindruck entstehen, dass dem Qualitätsmanagement keine hohe Priorität eingeräumt wird.
- Die Schulleitung sorgt für gute Rahmenbedingungen, um den Aufbau und die dauerhafte Umsetzung der geforderten Massnahmen zur Q-Sicherung und Q-Entwicklung zu ermöglichen und zu unterstützen.
- Die systematische Weiterentwicklung des Qualitätsmanagements ist in die Ressourcen, die der Schule zur Verfügung stehen, einbezogen.

2.3 Verbindlichkeit / Weiterentwicklung

- Die Q-Prozesse und Q-Massnahmen erscheinen weitgehend als beliebig; Verbindlichkeiten sind unklar oder fehlen. Qualitätsfördernde Massnahmen (Feedback einholen, Evaluation einer Unterrichtseinheit etc.) liegen in der Beliebigkeit der Einzelpersonen.
- Die Integration der Qualitätsprozesse in den Schulführungsalltag ist im Aufbau begriffen. (Die einzelnen Q-Elemente besitzen noch Projektstatus.)
- Die Schulleitung sorgt mit geeigneten Massnahmen dafür, dass die Instrumente und Verfahren des QM für alle Beteiligten transparent sind und mit der notwendigen Verbindlichkeit und Seriosität geplant und umgesetzt werden.
- Die Schulleitung sorgt für eine periodische Anpassung der QM-Grundlagen an neue Anforderungen (Konzepte, Instrumente, Verfahren).
- Die Ansprüche des Q-Managements sind im Kollegium weitgehend internalisiert und werden dynamisch (d.h. situativ sinnvoll angepasst) umgesetzt.
- Die laufende Überprüfung und Optimierung des Qualitätsmanagements ist ein spürbares Anliegen der Schulleitung und wird von ihr auch umgesetzt.

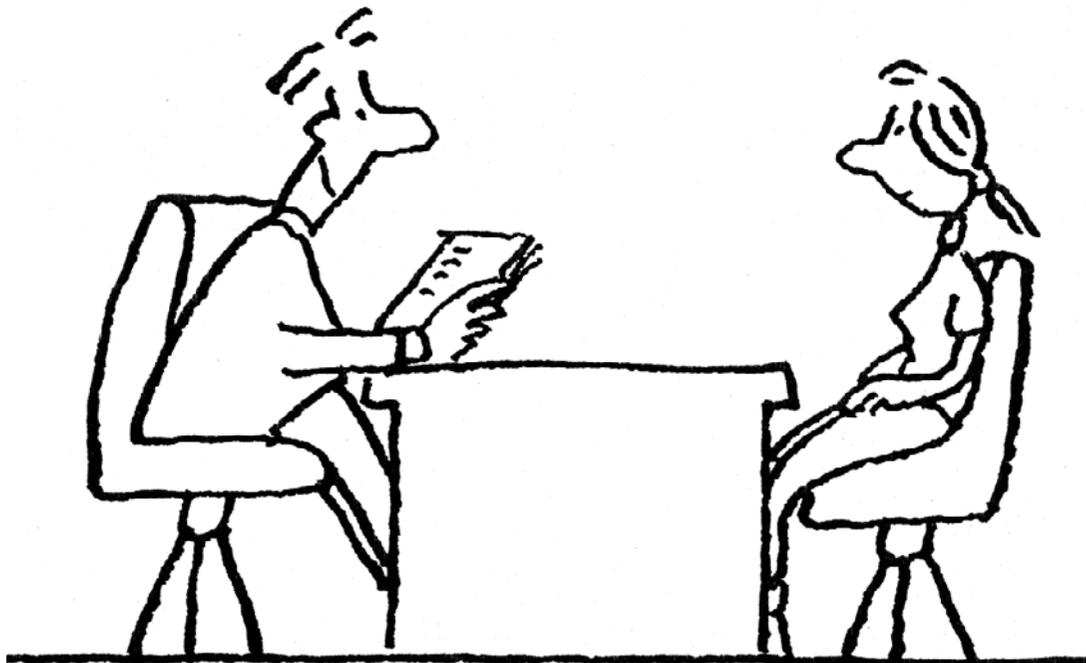
2.4 Akzeptanz / Auswirkungen

- 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.»)
- Ein Teil der Lehrerschaft fühlt sich durch die Schulleitung ermutigt, für sich bzw. gemeinsam mit anderen Personen Projekte durchzuführen.
- Die Q-Aktivitäten und -Massnahmen der Schule haben im Kollegium eine gute Akzeptanz. Das Verhältnis von Aufwand und Ertrag wird als sinnvoll beurteilt.
- Das Kollegium hält sich an die verbindlichen Vorgaben für die Qualitätsarbeit.
- Die Q-Philosophie der nachhaltigen 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.

3.

Qualitätssichernde und -entwickelnde Personalführung / Mitarbeitendengespräche (MAG)

Die Schulleitung hat einen zuverlässigen Einblick in die Arbeitsqualität der einzelnen Mitarbeitenden. Die Wahrnehmung / Einschätzung der Arbeitsqualität dient als Grundlage für die Personalbeurteilung und Personalentwicklung.



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

3.1 Stellenwert der Personalführung

- Die Personalführung geht im Tagesgeschäft unter. Eine bewusst gepflegte, strukturierte und reflektierte Personalführung ist nicht wahrnehmbar.
- Die Personalführung wird als eine wichtige Aufgabe der Schulführung anerkannt und bewusst wahrgenommen.
- Die Personalführung hat im Schulalltag einen hohen Stellenwert und wird bewusst gepflegt, strukturiert und reflektiert.
- Die Mitarbeitenden äussern sich zufrieden zur Personalführung. Sie fühlen sich in ihren Leistungen anerkannt und angemessen gefordert / unterstützt in Bezug auf ihre persönliche Weiterentwicklung.
- Der ganze Personalführungsprozess (von der Personalrekrutierung, Personaleinführung, Personalförderung bis zur Trennung) ist differenziert festgelegt und wird systematisch angegangen.

3.2 Personalförderung und Weiterbildung

- Personalentwicklungsmassnahmen werden unsystematisch gehandhabt. Personalförderung, insbesondere die Verteilung von beschränkten Ressourcen / Bewilligungen, geschieht individualistisch und willkürlich. Es gibt keine team- und schulbezogene Personalförderungsplanung.
- Personalförderung wird bewusst wahrgenommen und gepflegt. Vereinzelt gezielte Massnahmen sind feststellbar.
- Weiterbildungsanliegen der Mitarbeitenden werden mit Blick auf das Potenzial der betreffenden Person (Interessen, Defizite etc.) aufgenommen.
- Personalförderung wird bewusst und systematisch betrieben. Individuelle Entwicklungsbedürfnisse und institutioneller Entwicklungsbedarf werden aufeinander abgestimmt.
- Die Verteilung der Weiterbildungsressourcen geschieht nach transparenten Kriterien und einem transparenten Prozess.
- Prioritäten und Massnahmen zur Personalführung und -entwicklung basieren sowohl auf der Erfassung und Weiterentwicklung des Potenzials der Mitarbeitenden als auch auf dem Bedarf der Schule (institutionelle Erfordernisse) und sind z.B. in einem «Weiterbildungsplan» festgehalten.

3.3 Praxis des Mitarbeitendengesprächs

- Das Mitarbeitendengespräch zwischen Schulbehörde und Schulleitung sowie Schulleitung und Mitarbeitenden findet nicht oder nur «pro forma» statt: d.h. zwischen Tür und Angel, ohne Vorbereitung und ohne strukturierten Gesprächsablauf.
- Personalakten mit Hinweisen auf die Arbeitsqualität und Entwicklungsmassnahmen / -vereinbarungen sind nicht vorhanden.
- Die Vorgaben zur Durchführung des Mitarbeitendengesprächs werden vorschriftsgemäss ausgeführt («erledigt»).
- Das Mitarbeitendengespräch zwischen Schulbehörde sowie Schulleitung und Schulleitung und Mitarbeitenden findet geplant, in vorgesehenem regelmässigem Rhythmus statt.
- Das Mitarbeitendengespräch zwischen Schulbehörde und Schulleitung sowie Schulleitung und Mitarbeitenden wird als Ort genutzt und erfahren, wo die Qualität der eigenen Arbeit fundiert besprochen und individuelle Qualitätsentwicklung verbindlich festgelegt wird. Es findet mit beidseitiger Vorbereitung, mit klarer Struktur, mit hilfreichen Unterlagen statt.
- Konkrete Zielvereinbarungen mit Entwicklungs- und Weiterbildungsmassnahmen werden festgehalten.
- Für das Mitarbeitendengespräch existiert ein schulintern weiterentwickeltes Konzept. Dieses wird periodisch ausgewertet und weiterentwickelt.

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

3.4 Arbeitsqualität der Mitarbeitenden

- Die Schulleitung hat keine zuverlässigen Daten zur Arbeitsqualität der Mitarbeitenden. Stärken und Schwächen der Mitarbeitenden werden nicht differenziert wahrgenommen.
- Das Ansprechen von Stärken und Schwächen einzelner Mitarbeitenden wird nach Möglichkeit vermieden oder geschieht pauschal (wird z.B. als Instrument zur Beziehungsgestaltung verwendet).
- Die Schulleitung versucht eher intuitiv als systematisch Daten zur Arbeitsqualität der Mitarbeitenden zu erheben. Die Datengewinnung zur Arbeitsqualität der Mitarbeitenden verläuft wenig transparent.
- Stärken und Schwächen einzelner Lehrkräfte werden offen angesprochen, wenn entsprechende Hinweise von aussen oder aus dem Kollegium vorliegen.
- Die Schulleitung verschafft sich ein differenziertes, systematisches Bild über die Arbeitsqualität der Mitarbeitenden. Die Datengewinnung geschieht entlang von explizit festgelegten Kriterien, Verfahrensschritten und Instrumenten.
- Die Stärken und Schwächen der einzelnen Mitarbeitenden werden von der Schulleitung differenziert wahrgenommen und im geeigneten Rahmen offen angesprochen – verbunden mit Förderungs- und Entwicklungsmassnahmen.
- An der Schule herrscht eine Kultur, in der Stärken und Schwächen offen thematisiert werden können – sowohl von Seiten der Schulleitung gegenüber Mitarbeitenden wie auch umgekehrt.
- Die im Mitarbeitendengespräch gewonnenen Erkenntnisse zur Schulqualität werden systematisch ausgewertet und für die Schulentwicklung genutzt.

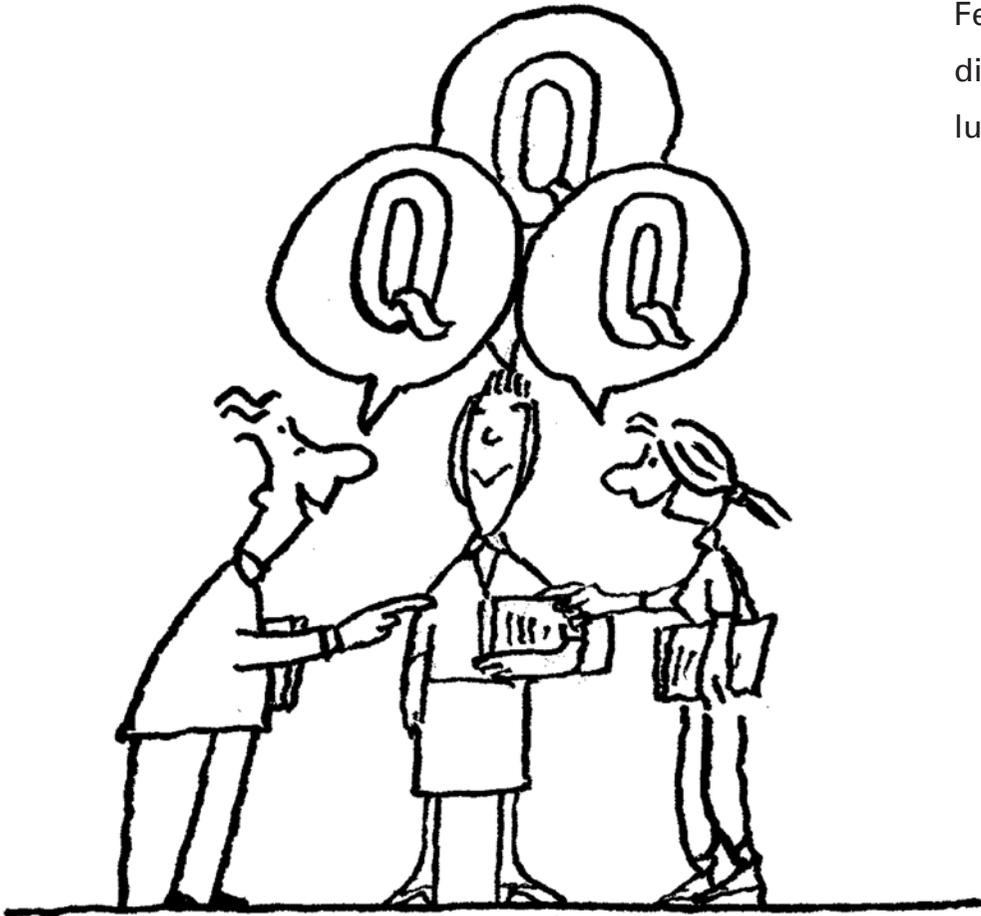
3.5 Einführung neuer Mitarbeitenden

- Eine nennenswerte Einführung / Begleitung von neuen Mitarbeitenden findet nicht statt.
- Neue Mitarbeitende werden während der ersten Wochen in wichtige Abläufe und Gepflogenheiten der Schule eingeführt.
- Bei Bedarf steht den neuen Mitarbeitenden für die Klärung von Fragen eine Ansprechperson zur Verfügung.
- Die neuen Mitarbeitenden werden sorgfältig in die schulkulturellen und institutionellen Eigenheiten und Ansprüche der Schule eingeführt und in der Einführungsphase begleitet. Die notwendigen personellen Ressourcen und Instrumente dafür werden bereitgestellt und sind den Mitarbeitenden bekannt.
- Es gibt ein differenziertes Konzept zur Einführung neuer Mitarbeitenden in den Schulbetrieb. Das Konzept wird umgesetzt und in regelmäßigen Abständen evaluiert und erfahrungsgestützt weiterentwickelt.
- Die Einführungsphase wird mit den betroffenen Mitarbeitenden systematisch reflektiert.

4.

Kollegiales Feedback und unterrichtsbezogene Q-Gruppenaktivitäten

Die Lehrpersonen pflegen untereinander einen offenen Austausch über die Unterrichtsqualität. Das kollegiale Feedback und andere Formen von Q-Gruppenaktivitäten dienen dazu, sich gegenseitig in der Unterrichtsentwicklung anzuregen, zu stärken und zu unterstützen.



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

4.1 Bereitschaft zu kollegialem Feedback

■ Die Bereitschaft der Lehrpersonen, gegenseitig Feedback einzuholen und sich gegenseitig Feedback zu geben und über Probleme und Schwierigkeiten zu sprechen, ist gering; die Idee des kollegialen Feedbacks stösst auf Skepsis oder auf Ablehnung.

■ Unterrichtszimmer gelten als «privates Reich»: Die Einblicknahme in den Unterricht der Kolleginnen und Kollegen gilt als unerwünscht oder als bedrohlich. Man weiss gegenseitig wenig voneinander über den konkreten Unterricht und über die fachlichen/pädagogischen / didaktischen Fähigkeiten.

■ Im Kollegium besteht bzgl. kollegialem Feedback eine positiv-kritische Neugiermotivation: Man ist bereit, sich auf das kollegiale Feedback einzulassen und die Möglichkeiten (und Grenzen) zu erfahren.

■ «Öffnung der Schulzimmertüren» gilt als Vorgabe / Vereinbarung in der Schule. Erste Aktivitäten zur gegenseitigen Einblicknahme in den Unterricht finden statt.

■ Gegenseitiges Feedback ist willkommen und selbstverständlicher Teil der Kommunikationskultur. Lehr- und Fachpersonen schaffen sich aktiv Situationen, um Feedback zur eigenen Praxis zu erhalten.

■ Die gegenseitige Einblicknahme in den Unterricht wird bewusst gepflegt («offene Schulzimmertüren»).

■ Kollegiales Feedback und kollegiale Unterrichtsbesprechungen haben sich als ein wichtiger Bestandteil des individuellen, unterrichtsbezogenen Lernens bzw. der Unterrichtsentwicklung etabliert.

4.2 Methodische und praktische Ausgestaltung

■ Es gibt keine institutionalisierten Anlässe, um sich gegenseitig Einblick in die Unterrichtspraxis zu geben. Kollegiale Feedbacks werden – wenn überhaupt – informell und zufällig eingeholt. Das Interesse am Unterricht der Kolleginnen und Kollegen beschränkt sich auf den Austausch von methodischen Anregungen und Impulsen. Die gemeinsame Reflexion über den eigenen Unterricht hat kaum einen Stellenwert.

■ In der Praxis des kollegialen Feedbacks steht die Frage nach einem äusserlich funktionsfähigen Ablauf im Vordergrund. (Eine eigenständige, an Wirksamkeitskriterien orientierte Ausgestaltung ist kaum vorhanden.)

■ Es werden bewusst unterschiedliche Formen des kollegialen Austausches über Unterricht und Unterrichtsqualität eingesetzt und gepflegt (z.B. Hospitation, Intervision, gegenseitige Unterrichtsevaluation, gemeinsame Unterrichtsentwicklungsprojekte).

■ Kollegiales Feedback und Q-Gruppenarbeit haben sich als ein wichtiger Bestandteil des individuellen, unterrichtsbezogenen Lernens bzw. der Unterrichtsentwicklung etabliert.

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

4.3 Institutionelle Einbindung und Verankerung

- Von Seiten der Institution wird nichts unternommen, um die Lehrpersonen in ihrer Unterrichtsentwicklung zu fördern und zu unterstützen. Die Unterrichtsentwicklung gilt ausschliesslich als Sache der individuellen Initiative.
- Kollegiales Feedback ist im Pionierstadium. Erste Erfahrungen an der Schule mit kollegialem Feedback werden gemacht. (Ein Konzept über dauerhafte Institutionalisierung liegt noch nicht vor.)
- Es gibt erste Massnahmen, um das Know-how über die Gestaltung der kollegialen Feedbackprozesse im Kollegium aufzubauen – z.B. gemeinsame Weiterbildung, Festlegung eines möglichen Vorgehens durch eine Q-Steuergruppe u.a.
- Kollegiales Feedback und Q-Gruppenarbeit sind institutionalisiert und werden regelmässig praktiziert. Geeignete Rahmenvorgaben sind – mit Blick auf die Bedürfnisse des Kollegiums – festgelegt (z.B. Rhythmus, Verfahren, Beteiligung, Verbindlichkeitsgrad) und sind den Beteiligten bekannt.
- Die Institution stellt Gefässe und Instrumente zur Verfügung, welche die Umsetzung einer differenzierten kollegialen Feedbackpraxis und Q-Gruppenarbeit erleichtern.
- Der Austausch über die Erfahrungen mit kollegialem Feedback und Q-Gruppenaktivitäten und die Reflexion darüber werden bewusst eingesetzt, um die Weiterentwicklung dieser Formen / Gefässe anzuregen und zu unterstützen.
- Die Schule wertet die Erfahrungen mit dem kollegialen Feedback in regelmässigen Abständen aus, reflektiert die Ziele und Ergebnisse und optimiert das Konzept, die Verfahren und Instrumente bzgl. Effizienz und Effektivität.

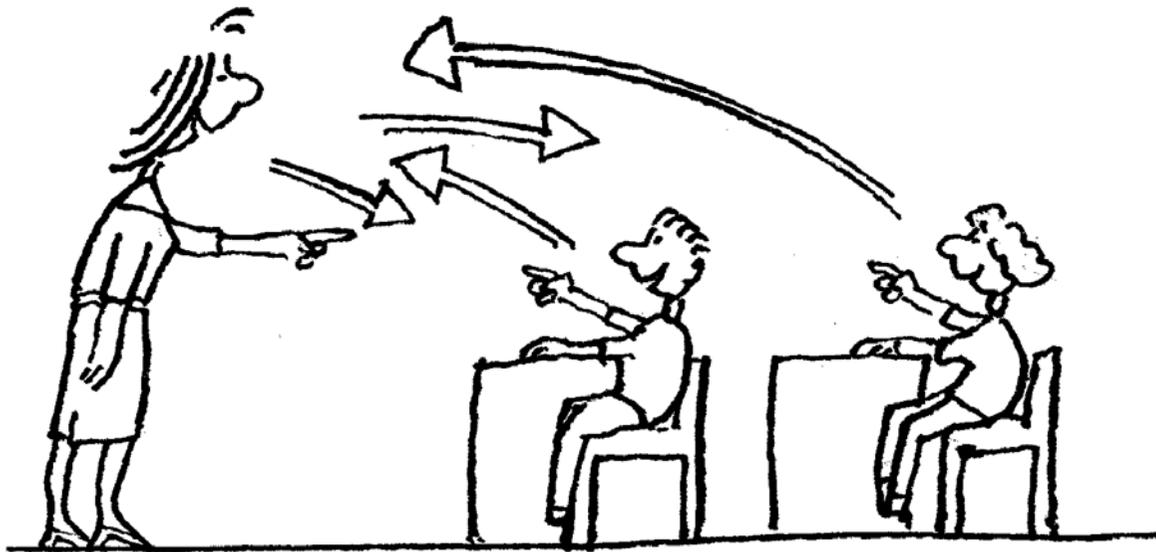
4.4 Akzeptanz / Auswirkungen

- Im Kollegium gibt es keine gegenseitigen Anstösse zur Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtspraxis. Themen aus dem Bereich der Unterrichtsentwicklung haben keinen ernsthaften Stellenwert oder stossen auf Ablehnung.
- Der gegenseitige Einblick in den Unterricht und der Austausch darüber werden von einem grossen Teil des Kollegiums akzeptiert. Kollegiales Feedback wird wahrgenommen als Möglichkeit, um Impulse für die Unterrichtsgestaltung zu erhalten. (Kollegiales Feedback als Ort der methodisch-didaktischen Impulsgebung.)
- Rückmeldungen bleiben teilweise oberflächlich, was zu Zweifel an der Wirksamkeit des kollegialen Feedbacks führt (z.B. Aufwand und Ertrag werden als unausgewogen wahrgenommen).
- Die Lehrpersonen akzeptieren / schätzen / nutzen das kollegiale Feedback und andere Formen der Q-Gruppenaktivitäten als Anstoss für das persönliche Lernen und für die eigene Praxisoptimierung. Die Wirksamkeit der kollegialen Feedbackpraxis und der Q-Gruppenaktivitäten lässt sich an verschiedenen Optimierungsmassnahmen nachweisen, die auf diese Formen / Gefässe zurückzuführen sind.
- Ein offener Austausch über Stärken und Schwächen der einzelnen Lehrpersonen ist an dieser Schule möglich – ohne als Einmischung in eine private Angelegenheit empfunden zu werden.

5.

Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zum Unterricht

Die Lehrpersonen holen in regelmässigen Abständen von den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen zum Unterricht ein. Die Feedbacks und Evaluationsergebnisse werden als Anstoss für die kritische Reflexion und für die Weiterentwicklung des Unterrichts genutzt.



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

5.1 Stellenwert und praktische Ausgestaltung

- Die Bereitschaft der Lehrpersonen, mit Hilfe von Rückmeldeformen und -instrumenten die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler einzuholen und als Anstösse zur Optimierung der eigenen Praxisgestaltung zu verwenden, ist gering. Allfällige Hinweise auf einen entsprechenden Handlungsbedarf stossen auf Unverständnis bzw. auf Ablehnung.
- Es gibt Ansätze einer bewusst gestalteten systematischen Feedbackpraxis: Ein Teil der Lehrerschaft ist darum bemüht, von Seiten der Schülerinnen und Schüler Rückmeldungen zum eigenen Unterricht einzuholen.
- Es gibt erste gemeinsame (teilweise bilaterale) Absprachen und Regelungen (d.h. eine minimale Institutionalisierung) für das Einholen und die Verwertung von Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler.
- Die Schule hat Richtlinien für eine sinnvolle Rückmeldepraxis zum Unterricht festgelegt. Die Umsetzung der Richtlinien wird in der Schule thematisiert und eingefordert – ohne den Grundsatz des vertraulichen Informationsaustausches zwischen Feedbackgebenden und Feedbackempfangenden zu verletzen.
- Rückmeldungen zum eigenen Unterricht und feedbackgestützte Entwicklungsprozesse sind Teil der Schulkultur.
- Der Einsatz der Rückmeldeinstrumente erfolgt situationsgerecht, variantenreich, unter Abwägung der Ziele, der vorhandenen Ressourcen und Ansprüche.

5.2 Umgang mit den Rückmeldungsergebnissen

- Die subjektive Auseinandersetzung mit Schüler-rückmeldungen dient in erster Linie der emotionalen Stabilisierung: beispielsweise zur Vermeidung bzw. Reduzierung von Verunsicherung; oder zur Bestätigung der eigenen Qualitätsurteile. Kritische Rückmeldungen werden individuell oder kollektiv abgewehrt (Schönreden, Gegenwürfe an die Schülerinnen und Schüler usw.).
- Die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler werden punktuell als Anstoss zur Reflexion und zur Optimierung der eigenen Praxis genutzt. (Es gibt aber auch Beispiele, die zeigen, dass kritische Rückmeldungen abgewehrt und gegen kritisch rückmeldende Schülerinnen und Schüler verwendet werden.)
- Die Lehrpersonen holen regelmässig Rückmeldungen zum eigenen Unterricht ein. Sie akzeptieren / schätzen / nutzen das Feedback als Anstoss für das persönliche Lernen und die Unterrichtsentwicklung.
- Die Rückmeldepraxis hat sich als ein wichtiger Bestandteil des individuellen Lernens etabliert. Die Rückmeldungen werden systematisch ausgewertet und genutzt, um die eigene Praxis systematisch zu reflektieren und zu verbessern.

5.3 Institutionelle Einbettung und Verankerung

- Ein bewusster Einsatz von Rückmeldeverfahren ist kaum feststellbar. Feedbacks werden – wenn überhaupt – informell und zufällig eingeholt und kaum zum individuellen Lernen (zur Optimierung der eigenen Unterrichtspraxis) genutzt.
- Von Seiten der Institution / Schulleitung sind Bemühungen erkennbar, um die Lehrpersonen in ihrer Rückmeldepraxis und Unterrichtsentwicklung zu fördern und zu unterstützen.
- Bezüglich des Einholens von Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern bestehen unverbindliche Empfehlungen.
- Die Institution stellt Gefässe und Instrumente zur Verfügung, welche die Umsetzung einer differenzierten, situationsgerechten und variantenreichen Rückmeldepraxis erleichtern.
- Verbindliche Rückmeldeaktivitäten werden in angemessener Form eingefordert (ohne die persönliche, entwicklungsorientierte Funktion des Feedbacks zu beeinträchtigen).
- Die Schule überprüft die Praxis der Rückmeldeprozesse 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.

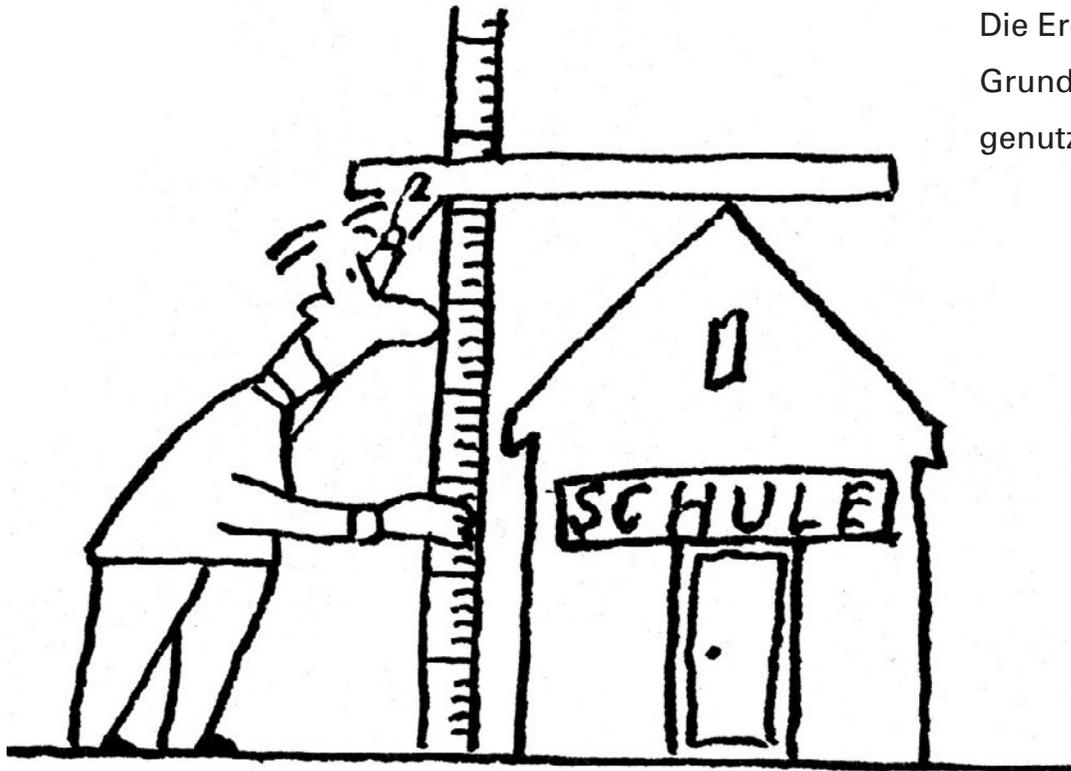
5.4 Auswirkungen auf den Unterricht

- Allfällige Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler bleiben weitgehend wirkungslos. Sie werden nicht produktiv als Lernchance zur Optimierung der eigenen Praxis genutzt.
- Die Schülerinnen und Schüler nehmen das Bemühen der Lehrpersonen wahr, ehrliche Rückmeldungen einzuholen. Sie nehmen vereinzelt Auswirkungen der Rückmeldungen auf die Praxisgestaltung wahr.
- Die Schülerinnen und Schüler schätzen die Auswirkung der Rückmeldepraxis positiv ein. In den verschiedenen Praxisfeldern lassen sich Optimierungsmassnahmen nachweisen, die auf Rückmeldungen zurückzuführen sind.
- Über die Feedbackpraxis fühlen sich die Schülerinnen und Schüler mit ihren eigenen Ansprüchen und Wahrnehmungen ernst genommen.
- Die Rückmeldepraxis zeigt klar feststellbare Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung.

6.

Umgang mit Ergebnissen von vergleichenden Leistungsmessungen

Die Schule nutzt klassen- und schulübergreifende Leistungsmessungen ausgewählter Klassen, um den Leistungsstand an der eigenen Schule adäquat einschätzen zu können und um die Wirksamkeit des Unterrichts bzw. der Unterrichtsqualität beurteilen zu können. Die Ergebnisse der Leistungsmessungen werden als Grundlagen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung genutzt.



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

6.1 Interesse an Vergleichswerten zur Selbstreflexion

■ Der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler wird pauschal als Ergebnis der Anstrengung und Fähigkeit der Lernenden oder des gesellschaftlichen / familiären Umfeldes betrachtet. Eine differenzierte Analyse der diversen schulischen und ausserschulischen Einflussfaktoren fehlt. Vergleichswerte werden abgelehnt und ihre Aussagekraft angezweifelt.

■ Es ist ein Interesse am Zusammenhang von Schülerinnen- und Schülerleistung sowie Lernunterstützung / Unterrichtsqualität festzustellen. Allerdings werden Leistungsdaten / Ergebnisse von Vergleichsprüfungen (z.B. Checks) nicht systematisch in die Q-Entwicklung und Q-Sicherung einbezogen.

■ Die Lehr- und Fachpersonen sind interessiert an Vergleichswerten, um die eigenen Leistungsmessungen und -beurteilungen zu reflektieren und um auf diesem Hintergrund die Leistungen der Schülerinnen und Schüler adäquat einzuschätzen / zu diagnostizieren.

■ Vergleichende Leistungsmessungen und Vergleichswerte sind fester Bestandteil der Q-Entwicklung und Q-Sicherung.

6.2 Systematischer Einsatz der vergleichenden Leistungsmessung

■ Vorhandene Daten zum Leistungsstand und zur Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler werden weder auf Ebene der Schule noch auf Ebene der Klasse dokumentiert und genutzt, um Trends zu erkennen und Verbesserungsmaßnahmen zu initiieren.

■ Kantonal vorgegebene Vergleichsprüfungen werden systematisch / in regelmässigen Abständen eingesetzt (gemäss den kantonalen Vorgaben).

■ Die Ergebnisse werden verwendet mit dem Ziel, die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler gerechter zu beurteilen. (Rückschlüsse auf die Unterrichtsqualität sind demgegenüber zweitrangig oder werden ganz vernachlässigt.)

■ Klassen- und schulübergreifende Vergleichsprüfungen werden gezielt genutzt, um die Qualität des Unterrichts zu reflektieren. Die Ergebnisse werden sowohl auf der Ebene der Schule als auch auf der Ebene der Klasse verwendet, um einen Vergleich zu ermöglichen mit einem kantonalen Durchschnittswert bzw. mit der Leistung einer vergleichbaren Schülerinnen- und Schülerpopulation.

■ Abgestützt auf die Ergebnisse von Vergleichsprüfungen findet innerhalb der Schule ein Austausch der Lehr- und Fachpersonen über den Leistungsstand der Klassen statt.

■ Die Erfassung von Leistungsdaten ist innerhalb der Schule konzeptionell geregelt. Das Konzept stellt sicher:

- a) sinnvolle Erhebungszeitpunkte für die geplante Funktion (Lerndiagnose oder Rechenschaftslegung);
- b) Ökonomie (Erhebung von Daten, die auch wirklich verarbeitet werden können);
- c) Berücksichtigung der Bildungsziele / Leitwerte der Schule.

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

6.3 Interpretation und Nutzung von Leistungsmessungsdaten auf Lehr- und Fachpersonenebene

- Bereits realisierte Leistungsvergleiche wurden nicht als gewinnbringend erlebt, es sind keine Ideen vorhanden, wie Leistungsvergleichsdaten genutzt werden können für die Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität.
- Negative Ergebnisse von Leistungsvergleichen werden herangezogen, um auf Schülerinnen und Schüler und / oder Eltern Druck aufzubauen. Kritische Ergebnisse werden einseitig auf die Schülerinnen und Schüler abgeschoben (z.B. leistungsschwache, wenig lernbereite Schülerinnen und Schüler).
- Leistungsvergleiche dienen zur Absicherung der Zuweisungsentscheidungen oder um den Leistungsstand der Klasse besser einschätzen zu können. Rückschlüsse auf die Unterrichtsqualität werden nicht vorgenommen.
- Mit den Schülerinnen und Schülern werden Lernfördergespräche durchgeführt, welche u.a. Bezug nehmen auf die individuellen Daten der Leistungsfähigkeit und der Leistungsentwicklung.
- Die Lehr- und Fachpersonen verfügen über das notwendige Know-how, um die Daten von Leistungsmessungen differenziert zu interpretieren und um Hypothesen über mögliche Ursachen der Resultate zu bilden.
- Die Ergebnisse von Vergleichsprüfungen (z.B. Checks) werden einerseits zur «Eichung» der eigenen Urteilspraxis und andererseits zur Reflexion und Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität genutzt.
- Die Ergebnisse von Vergleichsprüfungen werden im Klassen- oder Stufenteam oder in anderen Kooperationsgefäßen zur Reflexion und Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität genutzt.

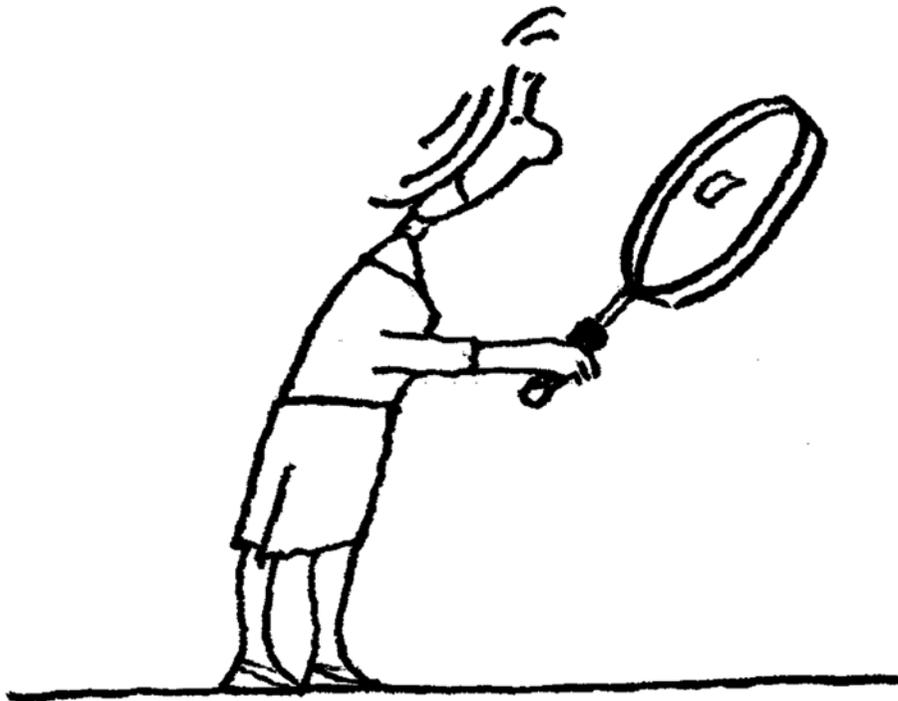
6.4 Verwendung der Daten für die Schule als Ganzes

- Die Lehr- und Fachpersonen gewähren sich gegenseitig keinen Einblick in den Leistungsstand der Klassen. Die Ergebnisse von Vergleichsprüfungen werden tabuisiert.
- Die Schulleitung hat keinen Einblick in den Leistungserfolg der einzelnen Schülerinnen, Schüler und Klassen bzw. in den Lehrerfolg der Lehr- und Fachpersonen. Dies gilt als «Einmischen in private Angelegenheiten».
- Die Ergebnisse von schulübergreifenden Vergleichsprüfungen werden schulintern innerhalb einer relevanten Bezugsgruppe (z.B. Klassenteam / Jahrgangsteam / Fachgruppe) ausgewertet und besprochen. Dies dient in erster Linie der emotionalen Stabilisierung: beispielsweise zur Vermeidung bzw. Reduzierung von Verunsicherung oder zur Bestätigung der eigenen Beurteilung.
- Es besteht im Kollegium Klarheit darüber, in welche Leistungsmessungsergebnisse der einzelnen Lehr- und Fachpersonen die Schulleitung Einblick nimmt.
- Es ist ein Interesse wahrnehmbar, Leistungs-messungsdaten möglichst differenziert zu analysieren und das entsprechende Know-how in der Schule aufzubauen. Die Ergebnisse von schulübergreifenden Vergleichsprüfungen werden schulintern innerhalb einer relevanten Bezugsgruppe (z.B. Klassenteams / Jahrgangsteams / Fachgruppen) ausgewertet und besprochen. Konsequenzen für die Entwicklung von Unterricht und Schule werden formuliert und im Schulprogramm dokumentiert.
- Die Leistungsmessungsdaten werden von der Schulleitung zusammen mit anderen Qualitätsindikatoren / -daten genutzt, um bei Bedarf Entwicklungsschritte anzuregen und zu unterstützen.
- Vorhandene Daten zum Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler werden innerhalb der Schule dokumentiert und genutzt, um entsprechende Trends zu erkennen und um Qualitätsentwicklungsmaßnahmen auf der Ebene der Institution zu ergreifen (z.B. Einrichten besonderer Fördermaßnahmen).

7.

Datengestützte Schulevaluation

An der Schule werden regelmässig datengestützte Schulevaluationen durchgeführt. Die Evaluationsergebnisse geben einen aussagekräftigen und fundierten Einblick in die relevanten Bereiche der Schul- und Unterrichtsqualität und bilden die Basis für die Planung und Durchführung von geeigneten Entwicklungsmassnahmen.



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

7.1 Etablierung der Evaluationspraxis

- Evaluationen zur Schul- und Unterrichtsqualität werden nicht oder nur punktuell durchgeführt.
- Es liegen keine systematisch gewonnenen, datengestützten Erkenntnisse zur Schulqualität vor. Aussagen zur Qualität der Schule basieren auf subjektiven Annahmen und intuitiven Eindrücken.
- Datengestützte Schulevaluationen werden vereinzelt durchgeführt. Die Wahl der Evaluationsthemen ist eher zufällig.
- Die vorhandenen Erfahrungen mit Evaluationen werden genutzt, um grundlegendes Evaluationswissen an der eigenen Schule aufzubauen.
- An der Schule werden in regelmässigen Abständen datengestützte Schulevaluationen durchgeführt. Die Wahl der Evaluationsthemen nimmt Bezug auf eine längerfristige Planung – unter Einbezug von strategischen Schulentwicklungszielen.
- Die Schule verfügt über Qualitätsdaten aus relevanten Bereichen der Schul- und Unterrichtsqualität. Es liegen systematisch erhobene Daten für Entwicklungsprozesse und für die Rechenschaftslegung (d.h. für den Qualitätsnachweis gegenüber verantwortlichen Instanzen) vor.
- Der Prozess zur Auswahl der Evaluationsthemen ist institutionell festgelegt und sorgt dafür, dass die Auswahl der Evaluationsschwerpunkte den aktuellen Anliegen der Schule gerecht zu werden vermag.
- Die «Triangulation» (Einbezug unterschiedlicher Perspektiven / Beurteilenden zum selben Thema) wird bei der Planung und Durchführung von Schulevaluationen bewusst berücksichtigt.

7.2 Institutionelle Verankerung der datengestützten Schulevaluation

- Die strukturellen und organisatorischen Voraussetzungen (z.B. zeitliche, personelle, technische Ressourcen) für die Durchführung von datengestützten Schulevaluationen sind nur ungenügend vorhanden.
- Zur Zielsetzung der Datenerhebung sind kaum klare / geklärte Vorstellungen vorhanden.
- Es werden fertige Befragungsinstrumente übernommen, ohne die Passung an eigene Ziel- und Wertvorstellungen oder Qualitätsansprüche zu überprüfen.
- Das Vorgehen bei Evaluationsprojekten hat den Status von Pionierprojekten: Es gibt noch kein eingespieltes Verfahren, auf das Bezug genommen wird.
- Evaluationen werden «instrumentenzentriert» durchgeführt: Im Vordergrund steht die Suche nach einem geeigneten «Fragebogen». Um diesen herum wird dann der Durchführungs- und Auswertungsprozess geplant und realisiert.
- Die Durchführung von Evaluationen ist institutionalisiert: Rhythmus, Verfahren, Auswahl der Evaluationsthemen, Beteiligung, Verbindlichkeitsgrad, Vertraulichkeit der Daten sowie Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten sind definiert und den Bedürfnissen / Möglichkeiten der Schule angepasst.
- Evaluationen werden als schulinterne Projekte konzipiert – mit geklärten Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten, mit geklärten und ausformulierten Zielen, mit einer differenzierten Verlaufsplanung (Aufgliederung in einzelne Schritte) sowie mit einer zweckmässigen Prozessdokumentation und -reflexion.
- Qualitative und quantitative Befragungssettings werden kompetent umgesetzt. Die Befragungsthemen und -instrumente werden gezielt auf schulinterne Qualitätsvorstellungen und Qualitätsziele sowie auf die jeweiligen Evaluationsziele abgestimmt.
- Die Evaluationsprozesse «Breitbandevaluation» und «Fokusevaluationen» sind systematisch beschrieben (inkl. der Optimierungsschleife). Evaluationserfahrungen werden nach Abschluss eines Evaluationszyklus konsequent reflektiert und dokumentiert.
- Der Aufbau des Evaluationsknow-hows wird an der Schule langfristig geplant. Innerhalb der Schule ist das Evaluationsknow-how breit abgestützt. Dazu gehört ein differenziertes Repertoire an quantitativen und qualitativen Evaluationsinstrumenten und Methoden.

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

7.3 Umgang mit Evaluationsdaten

- Eine Aufbereitung von Evaluationsdaten zuhanden des Kollegiums und anderen interessierten Kreisen wird vernachlässigt (z.B. fehlende Darstellungen, welche eine gemeinsame Dateninterpretation und Auseinandersetzung ermöglichen würden).
- Die Kommunikation von Qualitätsdaten und Evaluationsergebnissen wird nicht als Teil des Evaluationsprozesses betrachtet. Eine Datenrückmeldung an die Befragten und direktbetroffenen Personen ist nicht vorgesehen.
- Der Schule (Schulleitung, Q-Steuergruppe) ist bewusst, dass die Kommunikation der Evaluationsergebnisse (Datenrückmeldung) ein wichtiger Bestandteil des Evaluationsprozesses ist. Die Ergebnisse werden interessierten Personen zugänglich gemacht (allerdings wenig adressatengerecht aufbereitet).
- Die Datenrückmeldung beschränkt sich weitgehend auf die Bekanntgabe der Evaluationsergebnisse im Kollegium. Erste Versuche mit partizipativer Dateninterpretation im Kollegium werden unternommen.
- Evaluationsdaten werden nachvollziehbar / gut verständlich aufbereitet, damit eine gemeinsame Dateninterpretation im Kollegium möglich wird.
- Im Anschluss an die Evaluation werden die Ergebnisse allen befragten Personen / Personengruppen in adressatengerechter Form kommuniziert. Die Schulleitung sorgt für eine differenzierte, unvoreingenommene Auseinandersetzung mit den Daten im Kollegium. Wo sinnvoll und möglich, werden auch Schülerinnen und Schüler, eventuell auch Eltern in die Auseinandersetzung / Interpretation von Evaluationsergebnissen einbezogen.
- Die Daten werden so aufbereitet, dass Entwicklungserfolg und Entwicklungsbedarf («Trends») deutlich in Erscheinung treten.
- Der Prozess zur Datenrückmeldung bzw. zur partizipativen Dateninterpretation von Evaluationsdaten ist definiert. Es liegen formulierte Grundsätze und Regelungen vor. Die betreffenden Prozesse werden laufend evaluiert und weiterentwickelt.

7.4 Verfügbarkeit und Bereitstellung von Ressourcen / Aufbau von Know-how

- An der Schule ist wenig Kompetenz und Know-how bezüglich Verfahren, Methoden und Instrumenten für Evaluationen vorhanden.
- Verbindlichkeiten und Ressourcen sind ad hoc geregelt; beziehen sich auf laufende Projekte. Die Institutionalisierung der Evaluationspraxis fehlt noch.
- 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 wird nicht als ausgewogen wahrgenommen.
- Die institutionellen Rahmenbedingungen (z.B. Einsatz von zeitlichen, personellen, technischen Ressourcen) gewährleisten die Durchführung einer seriösen Evaluation.
- Die Lehrpersonen verfügen über das notwendige Know-how, um datengestützte Evaluationen differenziert zu interpretieren und Hypothesen über mögliche Ursachen der Resultate zu bilden.
- An der Schule werden ein differenziertes Evaluationsknow-how und ein Repertoire an verschiedenen (qualitativen und quantitativen) Evaluationsverfahren, -methoden und -instrumenten gezielt aufgebaut.

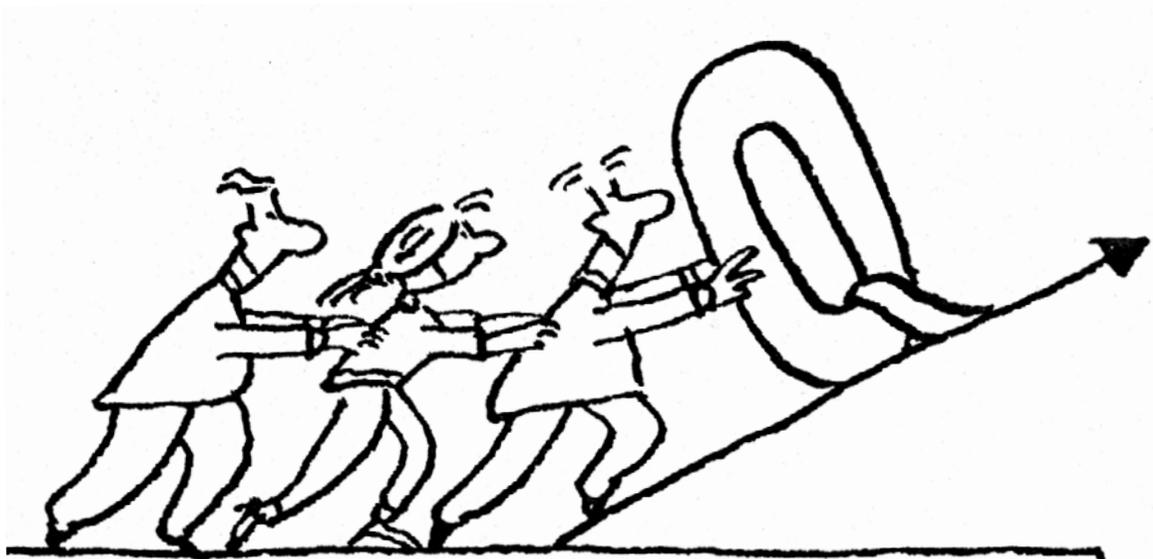
7.5 Auswirkungen / Nutzen von Evaluationsergebnissen

- Die Bereitschaft, Schulevaluationen durchzuführen und darauf abgestützte Entwicklungsmaßnahmen einzuleiten ist gering. Schulevaluationen werden eher als Bedrohung wahrgenommen.
- Die durchgeführten Schulevaluationsprojekte liefern zu einzelnen Fragen Denkanstöße, die vom Kollegium interessiert aufgenommen werden. Die Evaluationsergebnisse werden im Kollegium diskutiert, sind aber für die Optimierung der Praxis noch wenig wirksam. (Die Befragten sind über die Evaluationsergebnisse informiert und haben sich mit den Ergebnissen auseinandergesetzt.)
- Aus den Evaluationen werden jeweils konkrete Massnahmen abgeleitet und auch tatsächlich umgesetzt. Es gibt verschiedene Beispiele, welche die Entwicklungswirksamkeit von Evaluationen an dieser Schule belegen.
- Der Aufwand für die Evaluation und für die daraus folgende Schul- und Unterrichtsentwicklung stehen in einem angemessenen Verhältnis. Aufwand und Nutzen werden von den beteiligten Personen positiv eingestuft.
- Evaluationserfahrungen werden nach Abschluss eines Evaluationszyklus konsequent reflektiert und dokumentiert. Fehler / Mängel bei der Durchführung der Evaluationen (inkl. Umsetzung der Massnahmen) werden genutzt, um die Praxis der folgenden Evaluationen zu verbessern.

8.

Evaluationsbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung

Die Schule ist darum bemüht, die eigene Qualität und das eigene Profil weiter zu entwickeln – einerseits mit Bezug auf die strategischen Zielsetzungen und andererseits mit Bezug auf die Ergebnisse von Evaluationen und Leistungsmessungen. Grössere Entwicklungsvorhaben werden systematisch mit Hilfe der Instrumente des Projektmanagements angegangen und auf ihre Zielerreichung bzw. ihre Wirksamkeit hin überprüft.



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

8.1 Strategische Ausrichtung der Schul- und Unterrichtsentwicklung

■ Es fehlen sowohl strategische Ziele wie auch Evaluationsergebnisse, die zur Begründung / Initiierung von Schulentwicklungsaktivitäten hinzugezogen werden könnten. Entwicklungen werden nicht auf der Grundlage von systematischen Analysen und Daten zum Ist-Zustand durchgeführt.

■ Es gibt an der Schule vereinzelt Schulentwicklungsaktivitäten. Eine Bezugnahme auf strategische Ziele und auf eine längerfristige strategische Planung der Schule ist eher zufällig.

■ Die Schul- und Unterrichtsentwicklungsaktivitäten nehmen Bezug auf die längerfristigen strategischen Ziele der Schule und auf Daten der Schul- und Unterrichtsevaluation.

■ Die Schul- und Unterrichtsentwicklung ist darauf ausgerichtet, der Schule – mit Bezug auf die strategischen Ziele – ein kohärentes, charakteristisches Profil zu verleihen.

8.2 Aktivitäten zur Weiterentwicklung der Schule und des Unterrichts

■ Es gibt an der Schule keine nennenswerten Schul- und Unterrichtsentwicklungsaktivitäten und keine Beispiele für abgeschlossene Innovationsprojekte.

■ Schulentwicklungsvorhaben sind stark von den Personen geprägt, die sich darin engagieren und die die konkrete Projektarbeit gestalten. Eigenmotivation, Goodwill und gegenseitiges Vertrauen bildet die zentrale Schulentwicklungsbasis. Institutionalisierten Prozessen wird demgegenüber wenig Beachtung geschenkt (keine formalisierte Projektgenehmigung, Ressourcenbewilligung, Projektsteuerung, Projektcontrolling u.a.).

■ Es gibt verschiedene Nachweise über erfolgreich umgesetzte Innovationen als Massnahmen bzw. als Folgen des QM – im gesamtschulischen Bereich sowie im Bereich der Unterrichtsgestaltung. Die Diskrepanzen zwischen Soll-Werten und dem diagnostizierten Ist-Zustand wird differenziert erfasst und als Anstoss zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht verwendet.

■ Die Schule ist in ein (kantonales / interkantonales) Netzwerk eingebunden, das einen schulübergreifenden Erfahrungsaustausch über Fragen der Unterrichtsentwicklung zu einem oder mehreren Unterrichtsentwicklungsschwerpunkten ermöglicht.

8.3 Organisation und Steuerung von Entwicklungsprojekten

■ Entwicklungsanliegen, die von aussen (Kanton, Gemeinde) an die Schule herangetragen werden, werden abgewehrt oder – falls unumgänglich – in die individuelle Umsetzungsverantwortlichkeit delegiert, d.h. ohne gemeinsame Planung, ohne Kooperation, ohne zeitliche Strukturierung usw. angegangen.

■ Schulentwicklungsaktivitäten laufen unkoordiniert nebeneinander.

■ Schul- und Unterrichtsentwicklung wird von der Schulleitung ausschliesslich als Problem der individuellen Weiterbildung gesehen. Schulentwicklungsplanung wird mit Weiterbildungsplanung gleichgesetzt.

■ Planungsgrundlagen (wie z.B. eine Mehrjahresplanung) sind vorhanden. Es werden Bemühungen sichtbar, die laufenden Schulentwicklungsaktivitäten miteinander zu koordinieren, um Überbelastungen zu vermeiden.

■ Eine grobe Ressourcenkalkulation liegt als Teil der Planung vor.

■ Der Projektabschluss mit der Frage nach der Implementierung und dem Aufwand für die Sicherstellung einer nachhaltig wirksamen Veränderung wird tendenziell vernachlässigt. (Vieles wird angerissen, wenig zu einem wirklichen Abschluss gebracht.)

■ Grössere Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekte werden mit Hilfe der Methodik und des Instrumentariums des Projektmanagements angegangen. Die aktuellen Projekte werden auf Schulebene koordiniert (z.B. mit Hilfe einer Schulentwicklungssteuergruppe).

■ Dem Abschluss von Entwicklungsprojekten (verbunden mit der Frage nach einer nachhaltigen Implementierung) wird angemessen Beachtung geschenkt.

■ Die Erfahrungen von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekten werden systematisch ausgewertet, dokumentiert und für die Optimierung der schulinternen Schul- und Unterrichtsentwicklungspraxis genutzt.

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

8.4 Institutionelle Rahmenbedingungen / Umgang mit vorhandenen Entwicklungsressourcen

- Es fehlen Möglichkeiten, die im Rahmen von Evaluationen gewonnenen Ergebnisse zu thematisieren und Entwicklungen daraus abzuleiten.
- Die Aktivitäten sind den vorhandenen Ressourcen nicht angepasst.
- Fragen aus dem Bereich der Unterrichtsentwicklung werden im Kollegium angesprochen. Sie werden u.a. als offizielle Themen in Konferenzen und Fachgruppensitzungen traktandiert.
- Für die Planung und Umsetzung des Projekts stellt die Institution ausreichende Ressourcen (Personen, Zeit, Geld, Expertenunterstützung u.a.) zur Verfügung.
- Die Qualität und der Erfolg von Schul- und Unterrichtsentwicklungsaktivitäten werden überprüft.
- Die Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekte nehmen Rücksicht auf die verfügbaren zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen. (Dabei wird auch der Aufwand für die Sicherstellung einer nachhaltig wirksamen Veränderung – unter Einbezug von Nachfolgeaktivitäten – angemessen einkalkuliert.) Im Urteil der Schulleitung und Lehrerschaft sind Innovationen und vorhandene Ressourcen in einem guten Gleichgewicht.
- Es gibt Gefässe, um innovative Ideen aus der eigenen Unterrichtspraxis im Kollegium vorzustellen und eine konstruktive Auseinandersetzung darüber zu führen. Unterschiedliche Kompetenzen / Ressourcen der einzelnen Lehrpersonen im Bereich der Unterrichtsgestaltung sind bekannt und werden gegenseitig genutzt.
- Die Schulführung überprüft regelmässig, ob die laufenden Schulentwicklungsaktivitäten in einem guten Verhältnis zu den vorhandenen zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen stehen.

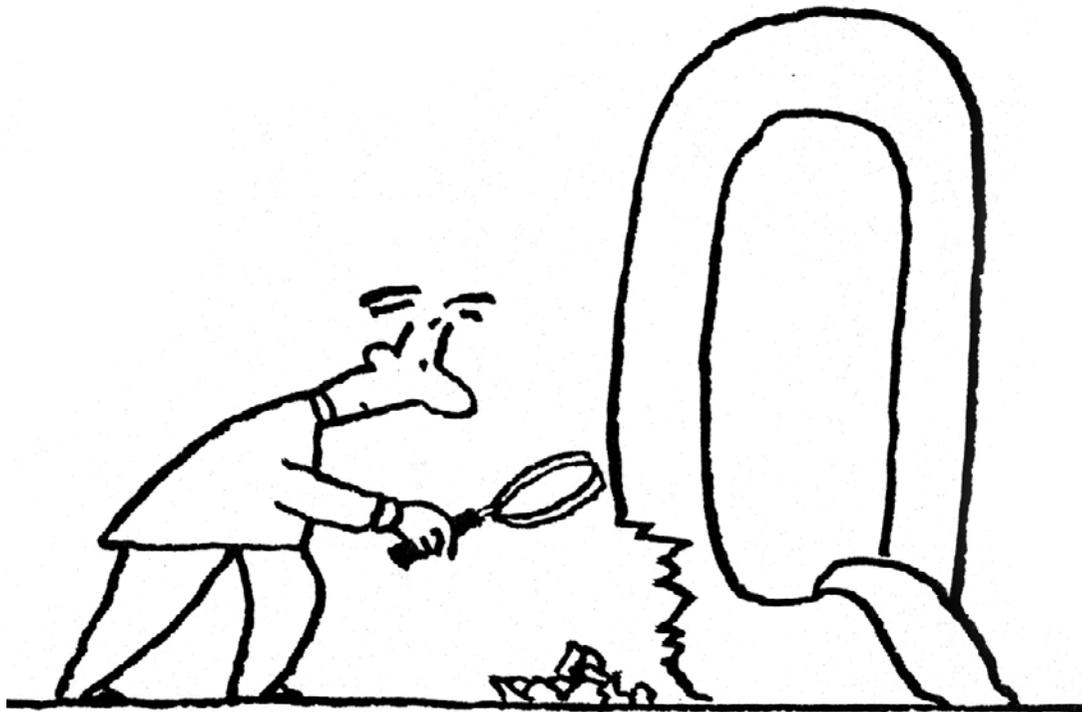
8.5 Innovationsbereitschaft im Kollegium

- Ein ernsthaftes Bemühen der Lehrpersonen zur Weiterentwicklung des Unterrichts ist nicht feststellbar. (Es gibt keine nennenswerten Nachweise über Aktivitäten, um den eigenen Unterricht auf neue pädagogische / didaktische / fachliche Anforderungen auszurichten.)
- Es gibt einzelne Beispiele für laufende / abgeschlossene Innovationsprojekte innerhalb der letzten Jahre. In der Lehrerschaft zeigt sich eine Ambivalenz gegenüber Innovationsprojekten. Bei der Mehrheit dominieren Vorbehalte gegenüber dem Aufwand im Vergleich zum erwarteten Nutzen.
- In der Lehrerschaft gibt es eine breit abgestützte Innovationsbereitschaft, eine positive Grundhaltung gegenüber Qualitätsverbesserungen und Anpassungen der Schule an neue Anforderungen.
- Der Schulleitung gelingt es auch unter schwierigen Umständen, bei den Lehrpersonen eine Bereitschaft für Schulentwicklung herzustellen.

9.

Umgang mit gravierenden Qualitätsdefiziten

Gravierende Qualitätsdefizite werden rechtzeitig erkannt und mit wirksamen Massnahmen bearbeitet und beseitigt.



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

9.1 Institutionelle Vorkehrungen (Frühwarn- und Diagnoseinstrumente)

- Es fehlen Instrumente, um Qualitätsdefizite rechtzeitig und zuverlässig zu erkennen. Objektivierbare Daten werden nicht verwendet. (Devise: «Eine aufmerksame Schulleitung merkt schon rechtzeitig, wenn etwas nicht rund läuft».)
- Es gibt vereinzelt Instrumente, um die Arbeitsqualität der Mitarbeitenden zu erfassen (Feedback- und Evaluationsinstrumente). Der Einsatz dieser Instrumente erfolgt nicht regelmässig und systematisch. Eine Trenderkennung und eine zuverlässige Defiziterkennung durch die Schulleitung sind nicht gewährleistet.
- Es sind institutionelle Vorkehrungen getroffen für das rechtzeitige Erkennen und das wirksame Beseitigen von Q-Defiziten (auf der individuellen und auf der schulischen Ebene). Es liegt ein entsprechendes Konzept vor.
- Es sind Qualitätszirkel o.ä. eingerichtet, welche sicherstellen, dass mit periodischer Regelmässigkeit aktiv und gezielt die vorherrschende Praxis nach Optimierungsmöglichkeiten untersucht wird.
- Instrumente und Verfahren sind vorhanden, die der Schulleitung einen zuverlässigen Einblick in die Arbeitsqualität der einzelnen Lehrpersonen geben. Diese Instrumente und Verfahren sind den Betroffenen bekannt und werden sinnvoll eingesetzt und genutzt.
- Es gibt ein differenziertes Konzept für den Umgang mit Qualitätsdefiziten, welches für unterschiedliche Problem- und Defizithinweise je angemessene Problemlösung und -bearbeitung sowie von Interventionen vorsieht.

9.2 Bearbeitung von Qualitätsdefiziten durch die Schulleitung

- Es gibt keine offiziellen und formalisierten Gefässe und Anlässe (z.B. Mitarbeitendengespräche), in denen Qualitätsdefizite niederschwellig besprochen und konstruktiv bearbeitet werden können.
- Wenn aktuelle Qualitätsdefizite in Erscheinung treten, werden von Seiten der Schulleitung rechtzeitig Massnahmen ergriffen, die das aktuelle Problem zu beheben vermögen.
- Eine reaktive Haltung steht im Vordergrund: Wenn ein Defizit unübersehbar ist und zu sichtbaren Problemen führt, bemüht sich die Schulleitung darum, eine Lösung in der aktuellen Situation zu finden.
- Für die Intervention bei akuten Problemen / Defiziten gibt es Leitlinien, die gegenüber dem Kollegium kommuniziert sind. Dabei wird u.a. unterschieden zwischen Massnahmen mit unterstützendem / personalförderndem Charakter und Massnahmen mit sanktionierendem Charakter.
- Die Prozesse und Massnahmen zur Intervention bei Defiziten sind geklärt und den Betroffenen bekannt. Zum Schutz der Mitarbeitenden vor falschen Defizitansschuldigungen und Mobbing sind geeignete Schutz-Massnahmen vorgesehen.
- Die Prozesse, die für den Umgang mit Qualitätsdefiziten institutionalisiert sind, werden regelmässig überprüft und bei Bedarf optimiert.
- Für die Intervention bei gravierenden Defiziten gibt es ein differenziertes und abgestuftes Massnahmenpaket sowie transparente Interventionsregeln, die den Mitarbeitenden bekannt sind.

9.3 Kultur im Umgang mit Defiziten

- Defizitfeststellungen finden in der Regel als Anklagen und Anschuldigungen statt – oder werden von den Mitarbeitenden so empfunden. Sie werden nicht als Anlässe für kritisch-konstruktive Analysen genutzt.
- Es lassen sich Bemühungen feststellen für den Aufbau einer Kultur, in der die gemeinsame, konstruktive Auseinandersetzung über die Qualität des Unterrichts und über auftretende Q-Defizite möglich ist.
- Die Kommunikations- und Kooperationskultur der Schule ermöglicht die gemeinsame, konstruktive Auseinandersetzung über die Arbeitsqualität an der Schule.
- An der Schule herrscht eine Kultur, welche eine engagierte, konstruktive, sachorientierte Auseinandersetzung mit auftretenden Defiziten fördert.
- Gegenüber kritischen Hinweisen von Seiten des 360°-Personenkreises herrscht eine Kultur / eine Strategie der Verteidigung und der Abschottung (keine Kritik an sich herankommen lassen).
- Bei einem Teil der Lehrpersonen sowie der Schulleitung ist ein Interesse spürbar, ein ehrliches Feedback von Seiten des 360°-Personenkreises zu erhalten und als Grundlage für Verbesserungen zu nutzen.
- Schwächen und Defizite können offen angesprochen werden. Die sachorientierte Suche nach Ursachen und Hintergründen sowie nach Lösungsmöglichkeiten steht dabei im Vordergrund.
- Das offene Ansprechen von Schwächen / Defiziten und die wertschätzende Rückmeldung von Stärken / Erfolgen sind in einem guten Gleichgewicht.

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

9.4 Umgang mit Beschwerden

■ Für Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie andere Anspruchsgruppen gibt es keine offiziellen Gefässe und Wege, um Unzufriedenheiten anzusprechen.

■ Die verschiedenen Anspruchsgruppen / Leistungsempfängenden (z.B. Eltern, Lehrpersonen) sind aufgefordert, Unzufriedenheiten zurückzumelden bzw. zu besprechen. Der entsprechende Prozess ist allerdings nicht genau festgelegt.

■ Es gibt Gefässe und Instrumente, mit deren Hilfe die verschiedenen Anspruchsgruppen / Leistungsempfängenden Unzufriedenheiten zum Ausdruck bringen können. Es ist institutionell sichergestellt, dass entsprechende Hinweise unvoreingenommen bearbeitet werden.

■ Es gibt ein formalisiertes, niederschwelliges Beschwerdemanagement, mit entsprechenden Gefässen und Instrumenten, die den verschiedenen Adressatengruppen / Leistungsempfängenden zur Verfügung stehen. Der entsprechende Prozess ist differenziert festgelegt und den Adressatinnen und Adressaten bekannt.

9.5 Zufriedenheit der Betroffenen

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

■ Es gibt einzelne Beispiele für wirksame Interventionen bei auftretenden Defiziten. Die Massnahmen werden ad hoc definiert, es gibt dazu keine konzeptionelle Festlegung.

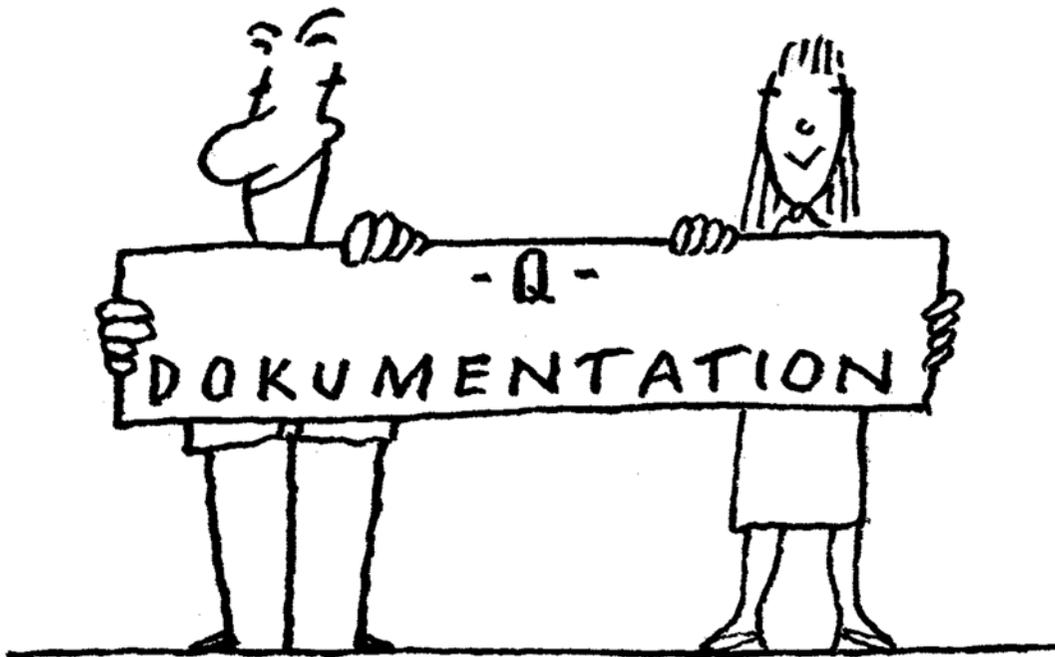
■ Der Nutzen und die Wirksamkeit der Defiziterkennungs- und -interventionsmassnahmen werden von den verschiedenen Anspruchsgruppen positiv beurteilt. Es herrscht Zufriedenheit über die Wirksamkeit von Defiziterkennungs- und Bearbeitungsinstrumenten.

■ Die Lehrpersonen verfügen über die Fähigkeit, die Bedeutung von kritischen Rückmeldungen realistisch einzuschätzen sowie über die Bereitschaft, Defizithinweise als Optimierungsimpulse aufzunehmen und umzusetzen. Es gibt verschiedene Beispiele, die den Nutzen und die Wirksamkeit der Defiziterkennungs- und -interventionsmassnahmen belegen.

10.

Dokumentation der Q-Prozesse

Die Schulleitung führt eine systematische Dokumentation, in der die wichtigen Q-Prozesse beschrieben sind und die Auskunft gibt über vorhandene Konzepte, Instrumente und realisierte Q-Prozesse. Die Dokumentation gibt Einblick in wichtige Qualitätsdaten (z.B. Daten von Evaluationen und Leistungsmessungen) und macht wichtige Entwicklungstrends deutlich.



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

10.1 Standardisierungsgrad und Verschriftlichung der Q-Prozesse

- Es gibt keine schriftlich festgelegten Q-Prozesse. Sofern Q-Prozesse ausgeführt werden, sind sie ausschliesslich mündlich vereinbart / eingeführt; sie werden in mündlicher Form weitergegeben.
- Wichtige Q-Prozesse sind verschriftlicht (z.B. als Organigramme und Ablaufdiagramme).
- Für wichtige Prozesse im Q-Bereich sind standardisierte Abläufe formuliert und nachvollziehbar dargestellt. Die Prozessdarstellungen erfolgen einheitlich umfassend und hinreichend differenziert – entlang einem standardisierten Schema (z.B. Prozessziele, wichtige Vorgehensschritte, Zuständigkeiten, Instrumente und Hilfsmittel).
- Die Verantwortung für die Erstellung und Wartung der Dokumentation ist institutionell festgelegt.
- Die Q-Dokumentation hat eine konsistente, gut strukturierte Form, so dass sich ein Benutzer schnell darin zurechtfinden kann. Die Darstellungen sind auch für schulexterne Interessensgruppen gut verständlich und nachvollziehbar.

10.2 Systematische und vollständige Dokumentation

- Anfallende Daten zur Schulqualität und zum Schulprofil (z.B. Repetentenquoten, Übertrittsquoten in die verschiedenen Oberstufenabteilungen, Rückmeldungen von verschiedenen Adressatengruppen usw.) der Schule werden nicht gesammelt und als Dokumente für die Q-Entwicklung genutzt.
- Es fehlen Unterlagen, um aussenstehenden Personen Einblick in wichtige Qualitätsdaten der Schule sowie einen Überblick über den Aufbau und die Wirksamkeit des Qualitätsmanagements zu geben.
- Eine Q-Dokumentation existiert als lose (unstrukturierte) Sammlung von Einzeldokumenten. Die vorliegenden Unterlagen sind noch nicht zu einer systematischen Dokumentation aufgearbeitet. (Einer aussenstehenden Person fällt es schwer, sich in nützlicher Zeit einen Einblick in die Qualitätsdokumentation zu verschaffen.)
- Die Q-Dokumentation wird sukzessive erweitert (d.h. durch die anfallenden neuen Daten ergänzt). Eine systematische «Wartung» der Dokumente (Anpassen der bestehenden Dokumente, Aussondern von nicht mehr Aktuellem, Einfügen neuer Dokumente) fehlt.
- Es existiert eine systematisch geführte Personaldokumentation (Personalakte), die Auskunft gibt über die Stärken und Schwächen der einzelnen Mitarbeitenden, über die damit verbundenen Förderungs- und Entwicklungsmassnahmen sowie über deren Wirkung.
- Daten, die Einblick in die Qualität der Schule geben, sind systematisch zusammengestellt. Die Daten sind so aufbereitet, dass sie für die Weiterentwicklung der Schule und für die Rechenschaftslegung (Qualitätsnachweis gegenüber verantwortlichen Instanzen) verwendet werden können und eine «Trenderkennung» ermöglichen.
- Die Q-Dokumentation ist in Umfang, Form und Komplexität der Grösse und den Aktivitäten der Schule angepasst.

10.3 Ergebnisdokumentation

- Ergebnisse, die in der Anwendung / Umsetzung der Q-Prozesse entstehen (z.B. Ergebnisse von Evaluationen), werden nicht dokumentiert: weder auf der individuellen noch auf der Ebene der Einzelschule.
- Einzelne Qualitätsdaten wurden erhoben und liegen «im Rohzustand» vor. Sie können – bei einer entsprechenden Aufbereitung – zugezogen werden, um interessierten Personen einen Einblick in die Qualität einzelner Bereiche der Schule zu geben.
- Die vollzogenen Q-Prozesse und die Ergebnisse sind hinreichend dokumentiert (Q-Archiv). Diese Dokumentation ist geeignet, um interessierten / berechtigten Personen einen validen Einblick in das praktizierte Q-Management der Schule zu vermitteln.
- Es liegt eine Sammlung von praxistauglichen Instrumenten vor, die den Vollzug der Q-Prozesse ermöglichen / unterstützen. Die Sammlung steht für die schulinterne Verwendung zur Verfügung und wird laufend aktualisiert.

Impressum

Herausgeber und Bezugsquellen

Departement
Bildung, Kultur und Sport
Abteilung Volksschule
Bachstrasse 15
5001 Aarau
T +41 62 835 21 00
volksschule@ag.ch
www.schulen-aargau.ch

Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule
Institut Forschung und Entwicklung
Zentrum Lehrer*innenbildungsforschung
Schwerpunkt Schulqualität
Bahnhofstrasse 6
5210 Windisch
T +41 56 202 71 40
zlb.ife.ph@fhnw.ch
www.fhnw.ch/ph

Illustrationen

Jürg Furrer, Seon

Grafik

Grafikatelier M. Schmid,
Gipf-Oberfrick

Juni 2022

Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule
Institut Forschung und Entwicklung
Zentrum Lehrer*innenbildungsforschung
Schwerpunkt Schulqualität
Bahnhofstrasse 6
5210 Windisch

T +41 56 202 71 40
zlb.ife.ph@fhnw.ch
www.fhnw.ch/ph

Departement
Bildung, Kultur und Sport
Abteilung Volksschule
Bachstrasse 15
5001 Aarau

T +41 62 835 21 00
volksschule@ag.ch
www.schulen-aargau.ch