Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule

BASEL LANDSCHAFT
BILDUNGS-, KULTUR- UND SPORTDIREKTION

Schulische Entwicklungsprozesse

Orientierungsraster für die Schulentwicklung und Schulevaluation
an den Volksschulen des Kantons Basel-Landschaft

Juli 2023

Inhalt

Einleitung 3

Die 5 Dimensionen des Orientierungsrasters
Schulische Entwicklungsprozesse im Überblick 5

Dimensionen – Leitsätze – Qualitätsstufen, Aspekte und Indikatoren

1. Entwicklungsfördernde Schulkultur («Spirit» der Schule) 6
2. Konzipierung und Planung der Entwicklungsprozesse 10
3. Prozesssteuerung und Prozessgestaltung 14
4. Personelle und institutionelle Unterstützung von Entwicklungsprozessen 18
5. Information und Kommunikation zu den Entwicklungsprozessen 22

Disclaimer:
Dieser Orientierungsraster wurde vor der Inkraftsetzung der neuen Führungsstrukturen erarbeitet und enthält demzufolge eine stellenweise veraltete Begrifflichkeit zu Führungsorganen und deren Aufgabenteilung. Die aktuellen Bezeichnungen und Regelungen finden sich im teilrevidierten Bildungsgesetz (vgl. Systematische Gesetzes-Sammlung: SGS 640 Bildungsgesetz, in Kraft ab 01.08.2024)

Einleitung

Schulen sehen sich heute regelmässig mit Entwicklungsimpulsen und Veränderungsanliegen von aussen konfrontiert. Gleichzeitig entstehen auch innerhalb der Schulen Ansprüche, Situationen zu verändern und weiterzuentwickeln. Unter dem Stichwort «Schul- und Unterrichtsentwicklung» werden diese Ansprüche zusammengefasst und – je nach Betrachtungsweise – als sinnvolle Herausforderung oder als unnötige Belastung und als Störung des sogenannten «Kerngeschäfts» empfunden. Wie auch immer die persönliche Bewertung ausfällt – feststeht, dass in der heutigen Zeit Veränderungen unaufhaltsam sind und dass die Teilnahme an Entwicklungsarbeit für jede Berufsgruppe inner- und ausserhalb von Bildungsinstitutionen einen selbstverständlichen Teil des Berufsauftrags bildet.

Wurzeln der Veränderungen
Viele Veränderungsansprüche kommen zunächst aus dem gesellschaftlichen Umfeld, wo neue technische, soziale und kulturelle Gegebenheiten den Wandel laufend vorantreiben und von Schülerinnen und Schülern sowie von den Erziehungsberechtigten in die Schule hineingetragen werden. Genauso erkennen die Schulen ihrerseits innerhalb ihrer Organisation Verbesserungspotenzial auf verschiedenen Ebenen und wollen dieses ausschöpfen. Und es werden Entwicklungsanliegen von Seiten der Bildungspolitik an die Schulen herangetragen. In der Regel handelt es sich bei all diesen Anliegen um Systemanpassungen, die als Problemlösungen, Weiterentwicklungen oder Innovationen gedacht sind: Sie sollen helfen, Diskrepanzen zu begegnen, die sich u. a. als Folge des gesellschaftlichen Wandels oft schrittweise, fast unbemerkt aufgebaut haben und von Zeit zu Zeit gewisse Systemanpassungen unausweichlich machen oder sie sollen mit evtl. neuen Wegen den Einbezug neuer Erkenntnisse ermöglichen. In diesem Sinne zielen die Veränderungen letztlich darauf ab, die Funktionsfähigkeit der Schule zu erhalten, an neue Begebenheiten anzupassen und ggf. zu verbessern.

Schulentwicklung als Herausforderung
Wo auch immer die konkreten Veränderungsimpulse und -ansprüche angesiedelt sind: Für die Schulen bedeutet es, dass Massnahmen geplant und umgesetzt werden sollen, die als zusätzliche Arbeiten zur Bewältigung des Schulalltags hinzukommen und oft nicht nur zeitliche, sondern auch beträchtliche emotionale Belastungen mit sich bringen. Die Metapher «Räder wechseln am fahrenden Zug» trifft die Empfindung von vielen Beteiligten. Zu Recht besteht hier der Anspruch, dass die zugemuteten Entwicklungsmassnahmen einerseits möglichst zeitsparend und ressourcenschonend, andererseits aber auch möglichst wirksam und nachhaltig umgesetzt werden. Die persönliche Investition soll sich lohnen und in einem guten Aufwand-Ertrags-Verhältnis sein – auch im Hinblick auf angemessene Anforderungen für die Ausübung des Lehrerinnen- und Lehrerberufs. Dass gerade in diesem Doppelanspruch ein beträchtliches Spannungsfeld steckt, macht die Herausforderung für die Schulentwicklung umso grösser, denn: Ein zeit- und ressourcensparendes Vorgehen birgt immer auch das Risiko in sich, dass die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Prozesse darunter leiden – und dann werden Entwicklungsbemühungen erst recht als unnütze und überflüssige Zusatzbelastungen empfunden.

Gleichzeitig ist auch der Grundsatz zu berücksichtigen, dass Entwicklung und Bewahrung in einem guten Gleichgewicht stehen müssen. Die Frage «Was muss an unserer Schule stabil bleiben, was soll sich verändern?» muss sorgfältig geklärt werden, da zwischen den beiden Aspekten «Bewahren» und «Verändern» eine wechselseitige Abhängigkeit besteht. Eine gesunde Entwicklungsbereitschaft kann nur entstehen, wenn nicht immer alles in Veränderung begriffen ist. Es braucht auch Dinge, die stabil bleiben.

Die Menge an Wissen und Möglichkeiten und die vielen damit verbundenen Ansprüche wecken Begehrlichkeiten unterschiedlichster Art. Die Ressourcen und die Belastbarkeit der Schulen können hier nicht Schritt halten. Daher ist es zwingend, Entwicklungsvorhaben – auch mit Blick auf das zu Bewahrende – einzugrenzen und zu priorisieren. Entwicklungsvorhaben müssen in ihrer Summe leistbar und umsetzbar sein, ohne dass der laufende Unterricht bzw. Schulbetrieb darunter leiden. Für die Gestaltung der dafür notwendigen Entscheide bedarf es bewusster, geklärter und zielführender Prozesse, des stimmigen Einbezugs der Beteiligten und Anspruchsgruppen sowie einer entsprechenden Kommunikation; zumal Priorisieren hier ausdrücklich miteinschliesst, auf Vorhaben zu verzichten.

Aktuelle Entwicklungen im Kanton Basel-Landschaft
Das Programm «Zukunft Volksschulen» ist angelegt bis 2027 und beinhaltet die Schwerpunkte Stärkung der Grundkompetenzen, Medien und Informatik sowie breite Weiterbildungen für die Lehrpersonen in diesen Bereichen.

Die neue Ressourcierung mittels einer Poollösung im Bereich der speziellen Förderung und die Optimierung der Führungsstrukturen in der Volksschule sind weitere grosse Themen, welche die Entwicklung der Schulen bestimmen.

Für diese Projekte gibt es kantonale Ziel- und Rahmenvorgaben, es ist aber Aufgabe der Schulen, die konkrete Umsetzung vor Ort so vorzunehmen, dass die kantonalen und die schulspezifischen Anliegen miteinander möglichst gut harmonieren und für die pädagogische Praxis ein optimaler Mehrwert entstehen kann. In dieser Absicht sind die Schulen aufgefordert, die Projekte als ihre Entwicklungsprojekte abgestimmt auf die kantonalen Ziel- und Rahmenvorgaben zu planen und zu realisieren.

Ein Instrument zur Unterstützung von schul- und unterrichtsbezogenen Entwicklungsprozessen
Wenn im Folgenden von Schulentwicklung gesprochen wird, sind verschiedene Formen des Wandels mitgedacht: Schulentwicklung einerseits im Dienste der Innovation, im Dienste der Problemlösung, aber auch im Dienste der kontinuierlichen Verbesserung.

Mit dem vorliegenden Instrument wird im Wesentlichen eine differenzierte Beschreibung der Gelingensbedingungen vorgenommen, die einen Beitrag leisten, damit Schulentwicklungsprozesse möglichst wirksam geplant und umgesetzt werden können.

In der Reihe «Instrumente zur Schulevaluation und Schulentwicklung» sind im Kanton Basel-Landschaft bisher Publikationen zu den Themen «Schulführung», «Qualitätsentwicklung und -sicherung», «Zusammenarbeit von Schule und Erziehungsberechtigten» sowie «Umgang mit Vielfalt» erschienen. Mit der vorliegenden Publikation wird diese Reihe fortgesetzt.

Alle weiteren Hinweise sind in der Broschüre «Einführung» zu den verschiedenen Orientierungsrastern beschrieben.

Der Orientierungsraster «Schulische Entwicklungsprozesse» 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 gehörigen 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 5 Dimensionen des Orientierungsrasters Schulische Entwicklungsprozesse im Überblick

1. Entwicklungsfördernde Schulkultur («Spirit» der Schule)

- Haltung gegenüber Veränderungen / Entwicklungsbereitschaft / Umgang mit Entwicklungsimpulsen
- Pädagogische Leitvorstellungen («Vision») als Entwicklungsgrundlage
- Kooperative und partizipative Grundhaltung
- Reflexionskultur und kontinuierlicher Verbesserungsprozess

2. Konzipierung und Planung der Entwicklungsprozesse

- Initiierung von Entwicklungsvorhaben
- Projektplanung
- Einbezug von Diagnoseprozessen
- Einbezug von Lern- und Personalentwicklungsprozessen
- Projektabschluss / Ergebnisüberprüfung
- Aufwandbewusste Konzipierung der Entwicklungsprozesse (Taktung der Schulentwicklung)
- Koordination von verschiedenen Entwicklungsvorhaben

3. Prozesssteuerung und Prozessgestaltung

- Steuerung der Entwicklungsvorhaben (Prozesssteuerung)
- Einsatz von Diagnoseverfahren und –instrumenten
- Einbezug der Betroffenen / Kooperative Projektgestaltung
- Prozessmoderation in den Entwicklungsgruppen / Arbeitsgruppen
- Umgang mit Schwierigkeiten im Entwicklungsprozess (unterschiedliche Standpunkte, Konflikte, Widerstand, Stolpersteine im Prozess)

4. Personelle und institutionelle Unterstützung von Entwicklungsprozessen

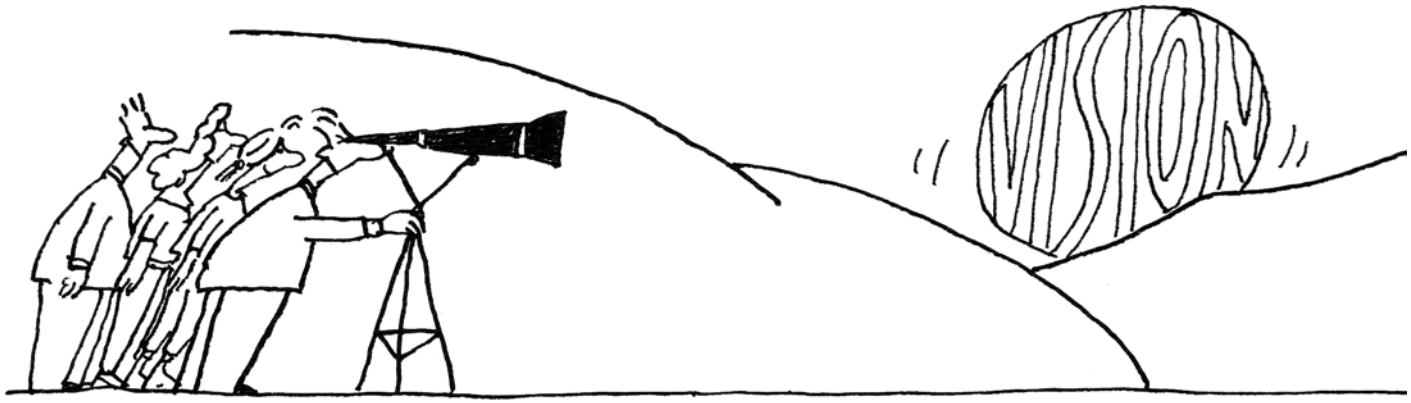
- Unterstützung durch die Schulleitung
- Unterstützung durch das Kollegium
- Unterstützung durch den institutionellen Rahmen
- Nutzung der vorhandenen Ressourcen
- Kompetenzaufbau von Einzelpersonen und im Kollegium für Entwicklungsvorhaben / Nutzung von Expertise

5. Information und Kommunikation zu den Entwicklungsprozessen

- Grundlagen
- Interne Kommunikation / Information der Lehr- und Fachpersonen
- Information und Einbezug der Anspruchsgruppen
- Impulse von anderen Schulen / Öffnung für andere Schulen
- Strategie zur Gewinnung von Akzeptanz und ideellem Support

1. Entwicklungsfördernde Schulkultur («Spirit» der Schule)

Schulführung und Kollegium sind bereit, die eigene Schule kontinuierlich zu verbessern und weiterzuentwickeln. Diese Entwicklungsbereitschaft wird gestützt durch verschiedene schulkulturelle und institutionelle Elemente wie z. B. kohärente pädagogische Leitvorstellungen, eine funktionsfähige Zusammenarbeit im Kollegium, eine kontinuierliche Praxisreflexion. Es gibt eine explizite «Vision» (im Sinne eines bewusst gestalteten und pädagogisch begründeten Schulprofils), die sowohl von der Schulführung wie auch vom Kollegium getragen wird.



Defizitstufe	Elementare Entwicklungsstufe	Fortgeschrittene Entwicklungsstufe	Excellence-Stufe

1.1 Haltung gegenüber Veränderungen / Entwicklungsbereitschaft / Umgang mit Entwicklungsimpulsen

- Schulleitung sowie Lehr- und Fachpersonen stehen Neuerungen grundsätzlich ablehnend gegenüber. Man hält an Bestehendem fest, ohne dies zu hinterfragen. Veränderungsansprüche an Schule und Unterricht werden als potenzielle Bedrohung abgewehrt.
- Schulorganisatorische und administrative Anforderungen und Gegebenheiten (zum Beispiel: Zimmerbelegung, Pensenplanung) sind die primären und ausschliesslichen Bestimmungsgrössen für die Arbeit der Schulleitung. Pädagogische Entwicklungsarbeit hat demgegenüber eine untergeordnete Bedeutung.
- Das Wohlbefinden der Lehr- und Fachpersonen scheint insgesamt wichtiger zu sein als das Wohlbefinden und Lernen der Schülerinnen und Schüler.

- Entwicklungsbemühungen lösen im Kollegium unterschiedliche Reaktionen aus – von Zustimmung bis Ablehnung. Ambivalenz gegenüber Entwicklungsimpulsen ist spürbar. Um Grundsatzdiskussionen zu umgehen, werden Auseinandersetzungen zu Schulentwicklungsthemen eher gemieden.
- Entwicklungsimpulse werden von einzelnen Lehr- und Fachpersonen individuell aufgegriffen und umgesetzt. Dabei fehlt die Einbettung in eine Strategie zur Weiterentwicklung der Schule und des Unterrichts.
- Neben Fragen einer möglichst funktionalen (störungsarmen) Organisation und Administration des Schul- und Unterrichtsbetriebs wird in Konferenzen vereinzelt auch pädagogisch-didaktischen Fragen Raum gegeben.

- Sowohl bei den Lehr- und Fachpersonen als auch bei der Schulleitung besteht eine grundsätzliche Offenheit, neue Konzepte und Lösungen zu erarbeiten und auszuprobieren, um die Schule neuen Anforderungen anzupassen und um einen guten (funktionsfähigen, schülergerechten und lernwirksamen) Lehr-Lernbetrieb zu ermöglichen.
- Das Lernen der Schülerinnen und Schüler und die Verbesserung der Lernbedingungen sind oberste Bezugspunkte der angestrebten Weiterentwicklungen der Schule.
- Die Weiterentwicklung der Schule und die Sorge für Beibehaltung des Bewährten sind ausgewogen.
- Die pädagogischen Ziele und Visionen, die sich an der Verbesserung des Lernens und der Lernbedingungen orientieren, sind für die Ausgestaltung der schulorganisatorischen und administrativen Prozesse massgebend.

- Die Schulleitung sorgt für ein Klima, das es den Lehr- und Fachpersonen erleichtert, neue Ideen ins Kollegium einzubringen und Entwicklungsvorhaben möglichst unbürokratisch umzusetzen.
- Die Schule versteht sich als lernende Organisation. Neue Erkenntnisse zum Lehren und Lernen, die dem eigenen Schulprofil entsprechen, werden aufgegriffen, diskutiert, erprobt, evaluiert und gegebenenfalls ins schuleigene Konzept integriert.
- Schulinterne Beschlüsse zu Massnahmen und Prozessen werden systematisch daraufhin geprüft, ob sie den Schülerinnen und Schülern letztlich beim Lernen helfen.

1.2 Pädagogische Leitvorstellungen («Vision») als Entwicklungsgrundlage

- An der Schule fehlt eine gemeinsam getragene Vorstellung über pädagogische Ziele und Werte, über ein wünschenswertes Profil der Schule, über die eigene pädagogische und institutionelle Weiterentwicklung.
- Allfällige Schulentwicklungsmassnahmen und -projekte werden kurzfristig und zufällig lanciert – als Reaktionen auf kurzfristige interne Bedürfnisse oder auf Anforderungen, die von aussen an die Schule herangetragen werden.

- Es gibt vereinzelte Absprachen über pädagogische Ziele und Leitwerte an der Schule. Diese Ziele und leitenden Werte werden bedarfsweise hinzugezogen, um aktuelle Schul- und Unterrichtsentwicklungsvorhaben zu begründen.
- Schul- und Unterrichtsentwicklungsvorhaben sind nicht in eine kohärente, hinreichend konkretisierte und gemeinsam getragene Vision für die Weiterentwicklung der Schule eingebettet.

- Es gibt eine in sich kohärente Zielvorstellung («Vision»), an der sich die Weiterentwicklung der Schule orientiert.
- Die Schulleitung lebt die angestrebten Ziele und Werte (pädagogische Grundhaltung, Entwicklungsbereitschaft, Engagement, Identifikation) konsequent vor (Vorbildwirkung) und trägt dadurch zu einer hohen Akzeptanz der Leitwerte bei.
- Die pädagogischen Leitvorstellungen sind in geeigneter Form visualisiert und konkretisiert (z. B. in Form eines Entwicklungskonzepts, eines Schulprogramms, einer Mehrjahresplanung). Sie sind im Schulalltag spürbar (z. B. als Projektanlässe, als handlungsleitende Orientierungspunkte).

- Der Schule gelingt es, die «Vision» auf «mehrere Schultern» zu verteilen. So kann sichergestellt werden, dass die Kraft der Vision auch unabhängig von einzelnen Personen (z. B. nach einem Leitungswechsel) bestehen bleibt.
- An der Schule wird ein aktives Wissensmanagement sichtbar, das darauf ausgerichtet ist, die ideellen Grundlagen und das dazu gehörende Praxiswissen auf eine breite Basis zu stellen und über personelle Fluktuationen hinweg zu sichern.

Defizitstufe	Elementare Entwicklungsstufe	Fortgeschrittene Entwicklungsstufe	Excellence-Stufe

1.3 Kooperative und partizipative Grundhaltung

Defizitstufe	Elementare Entwicklungsstufe	Fortgeschrittene Entwicklungsstufe	Excellence-Stufe
■ Die Lehr- und Fachpersonen sehen sich als ausführende Einzelakteure. Sie fühlen sich für die pädagogische Ausrichtung der Schule und für institutionelle Prozesse nicht mitverantwortlich. Es herrscht eine abweisende Grundstimmung gegenüber den Arbeiten, die für die Schule als Ganzes zu leisten sind. ■ Die Schulleitung sieht sich in der Rolle der Hüterin einer gemeinsam getragenen und partizipativ gestalteten Schule weitgehend isoliert. ■ Kooperationen im Kollegium werden als ermüdend empfunden und abgelehnt. Eine unterrichtsbezogene Zusammenarbeit ist nicht institutionalisiert und findet kaum statt. ■ Unterschiedliche Fähigkeiten werden nicht als mögliche Ressourcen, sondern als Bedrohung wahrgenommen. Die vorhandenen individuellen Ressourcen und Kompetenzen bleiben meist verborgen (Pflege des «Gleichheitsmythos»).	■ Die Notwendigkeit und Nützlichkeit gemeinsam gestalteter Prozesse werden im Kollegium teilweise anerkannt. In der Praxis besteht aber die Tendenz, den beruflichen Einsatz möglichst auf den eigenen Unterricht zu konzentrieren («Ich und meine Klasse»). ■ Die Kooperationsmöglichkeiten werden nicht grundsätzlich abgelehnt, aber doch noch wenig genutzt. Vereinzelt gibt es unterrichtsbezogene Zusammenarbeit im Team mit positiven Kooperationserfahrungen. ■ Unter den Lehr- und Fachpersonen wird die Tatsache, dass innerhalb des Kollegiums unterschiedliche Fähigkeiten vorhanden sind, bewusst wahrgenommen und akzeptiert.	■ Auf die kollegiale Zusammenarbeit wird grossen Wert gelegt: Die Beteiligten sind überzeugt, gemeinsam mehr erreichen zu können als alleine. ■ Kooperationsgefässe sind an der Schule institutionalisiert und werden aktiv genutzt. Es sind reichhaltige Kooperationserfahrungen und -fähigkeiten (Knowhow) vorhanden, die auch für die gemeinsame Umsetzung der Entwicklungsvorhaben produktiv genutzt werden können. ■ Die Schule als Ganzes und die damit verbundenen Aufgaben werden als Teil des Berufsauftrags akzeptiert; die Perspektive «Wir und unsere Schule» ist selbstverständlicher Teil der beruflichen Identität. ■ Die besonderen Fähigkeiten und Ressourcen der einzelnen Lehr- und Fachpersonen werden im Kollegium offen thematisiert und für die Schule bzw. für das Kollegium aktiv als Ressource genutzt.	■ Die Schulleitung sowie die Lehr- und Fachpersonen sind überzeugt vom Sinn und Nutzen der Arbeiten im Dienste der Schule als Ganzes. ■ Das «voneinander Lernen» ist an der Schule selbstverständlich und kulturell/institutionell verankert: Es finden z. B. regelmässig Veranstaltungen statt, in denen die Lehr- und Fachpersonen über gelungene Unterrichtsinnovationen, über spezielle pädagogische Massnahmen, über Erkenntnisse aus Fortbildungskursen usw. systematisch berichten. ■ Die hohe Akzeptanz der Entscheidungen führt dazu, dass Massnahmen zur Durchsetzung und Kontrolle im Hintergrund stehen können, ohne dass dadurch die Verbindlichkeit beeinträchtigt würde.

Defizitstufe	Elementare Entwicklungsstufe	Fortgeschrittene Entwicklungsstufe	Excellence-Stufe

1.4 Reflexionskultur und kontinuierlicher Verbesserungsprozess (➔ Abstützung auf ein funktionsfähiges QM)

■ Anstösse zur Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Praxis (z. B. Formen des kollegialen Praxisaustauschs) werden nicht genutzt, evtl. sogar aktiv abgewehrt.

■ Gegenüber kritischen Hinweisen aus dem Schulalltag werden «defensive Routinen» aktiviert: Probleme werden zu «Klientenproblemen» (Probleme der Schülerinnen und Schüler, der Erziehungsberechtigten, des gesellschaftlichen Umfelds) umdefiniert oder auf ungünstige (nicht veränderbare) Umfeldereignisse zurückgeführt.

■ Rückmeldungen zur bestehenden Praxis (Evaluation und Feedback) werden nicht eingeholt bzw. als unwirksame Pflichtübung vollzogen (d. h. ohne Nutzung des Reflexionsgehalts). Vorhandene Daten werden nicht als Entwicklungsimpulse genutzt (weder individuell noch auf Schulebene).

➔ *Die Schule verfügt über kein funktionsfähiges Qualitätsmanagement, das eine regelmässige Reflexion der Praxisfelder und – damit verbunden – einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess sicherstellt.*

■ Zur Reflexion der eigenen Praxis werden vereinzelt Austauschgefässe genutzt, teilweise auch Evaluationen und Feedbackmethoden gezielt eingesetzt (z. B. Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern, Erziehungsberechtigten, Ergebnisse aus Unterrichtsevaluationen u. a. m.), wenn der Druck gross ist.

■ Ergebnisse aus Evaluationen, Standortbestimmungen, Feedbackanlässen u. a. werden vereinzelt als Reflexionsanstösse bzw. als Impulse zur Optimierung der bestehenden Praxis genutzt.

➔ *Die Schule ist daran, ein Qualitätsmanagement aufzubauen, das die regelmässige Reflexion der Praxisfelder mittels Evaluation und Feedback vorsieht und institutionell sicherstellt.*

■ Der Austausch von eigenen Praxiserfahrungen und von neuen Praxisideen ist institutionalisiert und wird aktiv genutzt.

■ Ergebnisse aus Evaluationen, Standortbestimmungen, Feedbackanlässen u. a. werden für die Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Praxis systematisch genutzt und aktiv gepflegt – sowohl auf individueller wie auch auf institutioneller Ebene (institutionalisierte Reflexions- und Austauschgefässe).

■ Verschiedene Formen der Rückmeldung (z. B. Individualfeedback) und systematische Evaluationen sind eingeführt, institutionell verankert und werden genutzt.

➔ *Die Schule hat ein funktionsfähiges Qualitätsmanagement, das die Reflexion der Praxisfelder mittels Evaluation und Feedback institutionell sichergestellt und kulturell etabliert hat.*

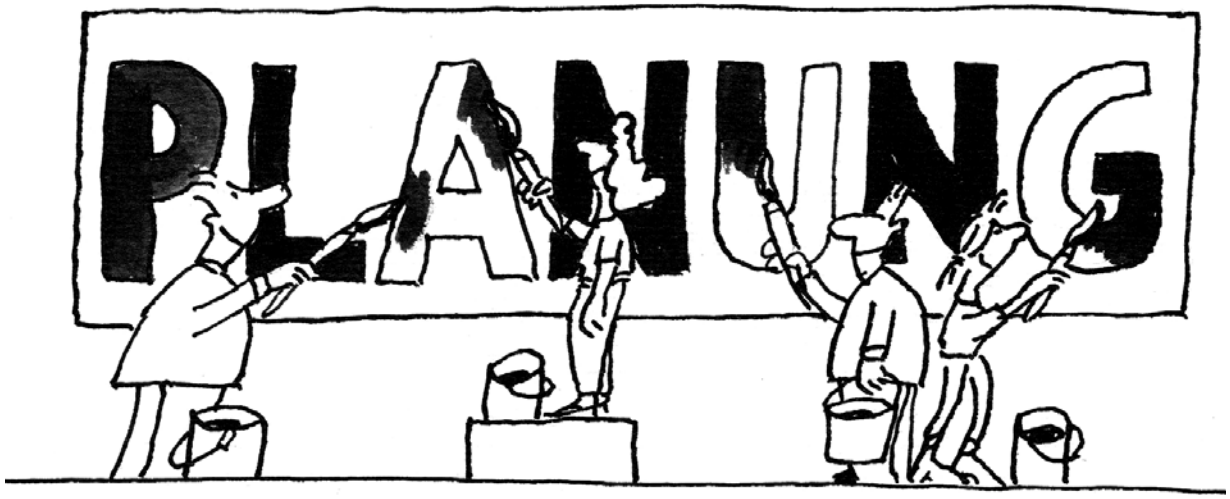
■ An der Schule wird eine Reflexions- und Rückmeldekultur bewusst gepflegt. «Pädagogische Reflexion» wird als lustvoll erlebt.

■ Es gibt regelmässig Anlässe, um die Erfahrungen mit der eigenen Feedback-, Evaluations- und Reflexionspraxis zu besprechen und um sich gegenseitig bei der Weiterentwicklung dieser Formen/Gefässe anzuregen und zu unterstützen.

■ Das Prinzip des «kontinuierlichen Verbesserungsprozesses» wird im Schulalltag bewusst umgesetzt – sowohl im individuellen als auch im institutionellen Bereich.

2. Konzipierung und Planung der Entwicklungsprozesse

Entwicklungsvorhaben orientieren sich an einer längerfristigen Gesamtausrichtung der Schule und sind untereinander gut koordiniert. Sie basieren auf einer aktuellen Diagnose des Ist-Zustandes und werden so konzipiert und kommuniziert, dass ihr Problemlösegehalt für die Beteiligten und Betroffenen deutlich wahrnehmbar ist. Die Planung erfolgt nach Grundsätzen des Projektmanagements – nicht zuletzt auch unter Berücksichtigung einer individuell und institutionell verkraftbaren Belastung – und mit Blick auf den individuellen Lernbedarf der beteiligten Lehr- und Fachpersonen.



Defizitstufe	Elementare Entwicklungsstufe	Fortgeschrittene Entwicklungsstufe	Excellence-Stufe

2.1 Initiierung von Entwicklungsvorhaben

Defizitstufe	Elementare Entwicklungsstufe	Fortgeschrittene Entwicklungsstufe	Excellence-Stufe
■ Von aussen kommende Entwicklungsanliegen werden tendenziell abgewehrt oder – falls unumgänglich – in eine individuelle Umsetzungsverantwortlichkeit entlassen – also nicht als Schulentwicklungsvorhaben angegangen. ■ Es wird erwartet, dass Unterrichtsentwicklungsmassnahmen von oben vorgegeben werden. Diese werden ohne ersichtliches Engagement umgesetzt und soweit wie möglich an die bereits bestehende Praxis angeglichen.	■ Schulentwicklungsmassnahmen bzw. -projekte werden ergriffen, wenn sie von aussen bzw. von oben vorgegeben werden. Eine proaktive Schulentwicklungsstrategie der Schule – abgestützt auf eine längerfristige Zielvorstellung – fehlt. ■ Vorgegebene Entwicklungsvorhaben werden pflichtbewusst bearbeitet. Teilweise ist auch eine interessierte Mitarbeit am Projekt feststellbar – insbesondere dort, wo sich Übereinstimmungen mit schuleigenen Entwicklungsanliegen ergeben. ■ Wenn Entwicklungsprozesse initiiert werden, geschieht dies oft unsystematisch und eher zufällig, ohne eine längerfristige Planung auf Ebene der Schule.	■ Die gemeinsamen Visions- und Zielfindung dient als Ausgangspunkt und Grundlage der Entwicklungsplanung. Initiativen für Entwicklungsprozesse werden in einen längerfristigen Zielhorizont eingebettet. ■ Entwicklungsvorhaben werden mit Bezug auf das bereits Bestehende konzipiert: Es wird jeweils deutlich gemacht, welche bisherigen Probleme damit gelöst werden und welche bestehenden Lösungsansätze integriert bzw. angepasst oder neukonzipiert werden. ■ Insbesondere bei Entwicklungsschwerpunkten, die durch die Behörden vorgegeben werden: Diese werden auf die eigene Schule heruntergebrochen und sind mit genügend Spielraum versehen, um die spezifischen Anliegen der Schule darin zu integrieren.	■ Die Schulleitung sorgt dafür, dass gesellschaftliche Veränderungen rechtzeitig erkannt werden und unter Berücksichtigung der pädagogischen Leitvorstellungen in die Schulentwicklungsplanung einfliessen. ■ Wichtige Quellen für Entwicklungsimpulse werden gezielt genutzt und bewirtschaftet (z. B. aktive Auseinandersetzung mit Entwicklungserfordernissen aus dem Umfeld, Impulse aus Weiterbildungsveranstaltungen, Beispiele aus anderen Schulen, Ergebnisse aus schulintern durchgeführten Evaluationen). ■ Die Initiierung von Schul- und Unterrichtsentwicklungsvorhaben ist institutionell geregelt und niederschwellig eingerichtet.

2.2 Projektplanung

Defizitstufe	Elementare Entwicklungsstufe	Fortgeschrittene Entwicklungsstufe	Excellence-Stufe
■ Es fehlen die Grundlagen für eine systematische Projektplanung und für ein strukturiertes Vorgehen. Es bestehen weder einfache Etappen- und Zeitpläne noch geklärte Ziele. ■ Wenn Entwicklungsvorhaben angekündigt werden, versanden diese dann wieder – z. B. wegen ungeklärten Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten, wegen fehlendem Controlling u. a. Sie werden von anderen Aktivitäten überholt, bevor sie realisiert sind. ■ Dem Entwicklungsgrundsatz «Einbezug der Betroffenen» wird kaum Beachtung geschenkt.	■ Es gibt einen einfachen Etappen- und Zeitplan für die einzelnen Entwicklungsvorhaben, in denen wichtige Etappenziele, Entwicklungsschritte und die jeweiligen Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten aufgeführt sind. ■ Dem Entwicklungsgrundsatz «Einbezug der Betroffenen» wird teilweise Beachtung geschenkt.	■ Für die einzelnen Vorhaben liegt ein Projektplan gemäss den üblichen Standards des Projektmanagements vor (Ausformulierte Ziele mit Zielerreichungsindikatoren, Aufgliederung des komplexen Ablaufs in koordinierte Teilschritte, definierte Meilensteine, geklärte Zuständigkeiten, Ressourcenbedarf). ■ Die Projektstruktur sieht eine gute Balance von verbindlichen Rahmenvorgaben und Gestaltungsraum für die einzelnen Projekt- und Arbeitsgruppen vor. Dem Grundsatz der rollenden Planung und dem Einbezug der Betroffenen wird – trotz transparenter Planungsgrundlagen und einer prägnanten Projektstruktur – hinreichend Beachtung geschenkt. ■ Bei grösseren Innovationsprojekten ist ein etappiertes Vorgehen (Meilensteine), eventuell mit Pilotprojekt und anschliessender Implementierungsphase vorgesehen.	■ Entwicklungsprojekte orientieren sich konsequent am «Demingkreis» (Plan-Do-Check-Act). ■ Zu Beginn eines grösseren Projekts wird eine differenzierte Bestandesaufnahme gemacht, um das Neue mit dem bereits Vorhandenen zu verbinden und bereits Vorhandenes als Ressourcen zu nutzen. ■ Die Erfahrungen von Schul- und Unterrichtsentwicklungsvorhaben werden systematisch ausgewertet, dokumentiert und für die Optimierung der schulinternen Schul- und Unterrichtsentwicklungspraxis genutzt.

Defizitstufe	Elementare Entwicklungsstufe	Fortgeschrittene Entwicklungsstufe	Excellence-Stufe

2.3 Einbezug von Diagnoseprozessen

Defizitstufe	Elementare Entwicklungsstufe	Fortgeschrittene Entwicklungsstufe	Excellence-Stufe
■ Der Einbezug von Diagnosen (z. B. Evaluations- und Feedbackprozesse) zur Feststellung von Entwicklungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten wird nicht genutzt. Evaluations- und Feedbackinstrumente werden gegebenenfalls auf äusseren Druck oder auf Anordnung hin eingesetzt – ohne wirkliche Reflexions- und Lerninteressen. Kritische Punkte, die sichtbar werden, werden argumentativ aufgelöst bzw. abgewehrt. ■ Signale, die Probleme aufzeigen könnten und Anstösse zur Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Praxis geben, werden übergangen, evtl. sogar aktiv abgewehrt. Problemhinweise werden nicht als individuelle und institutionelle Entwicklungssignale ernst genommen – weder von der Schulleitung noch von den Lehr- und Fachpersonen.	■ Ergebnisse aus Evaluationen, Standortbestimmungen, Feedbackanlässen u. a. werden vereinzelt als Reflexionsanstösse bzw. als Impulse zur Optimierung der bestehenden Praxis genutzt. ■ Entwicklungsprozesse werden punktuell mit Diagnoseprozessen verknüpft – in erster Linie im Sinne von «Expertendiagnosen» zuhanden der Schulleitung. Bei Diagnosen wird noch wenig darauf geachtet, dass bei den Betroffenen ein gemeinsames Problem- und Entwicklungsverständnis entstehen kann.	■ Die Schulleitung und die einzelnen Lehr- und Fachpersonen nutzen Diagnoseprozesse (z. B. in Form von Evaluations- und Feedbackaktivitäten), einerseits um individuelle und schulweite Entwicklungsprozesse anzustossen und andererseits, um Entwicklungsprozesse auf den vorhandenen Entwicklungsbedarf abzustimmen. ■ Die Schulleitung und die einzelnen Lehr- und Fachpersonen suchen gezielt nach Informationen, um vorhandenen Stärken und Schwächen, Ist-Soll-Abweichungen oder Differenzen von Innen- und Aussenwahrnehmungen zu erkennen und als Diagnoseinformationen zu nutzen. ■ Signale für erlebte Probleme werden rechtzeitig erkannt, von den Lehr- und Fachpersonen rechtzeitig abgegeben und als Entwicklungsimpulse genutzt.	■ Schul- und unterrichtsbezogenen Diagnoseprozesse (z. B. in Form von Evaluations- und Feedbackaktivitäten) sind institutionalisiert und fester Bestandteil der Schulkultur. Sie werden regelmässig eingesetzt, um einen vorhandenen Entwicklungs- und Optimierungsbedarf rechtzeitig zu erkennen. ■ Die Unterstützung für die Durchführung von Diagnoseprozessen ist institutionell sichergestellt (Schulung, Erfahrungsaustausch, Instrumentensammlung). ■ Die Schule entwickelt eigene Instrumente, um datengestützte Diagnoseprozesse situationsadäquat umzusetzen.

2.4 Einbezug von Lern- und Personalentwicklungsprozessen

Defizitstufe	Elementare Entwicklungsstufe	Fortgeschrittene Entwicklungsstufe	Excellence-Stufe
■ Die mit den beabsichtigten Veränderungen verbundenen Lernprozesse werden vernachlässigt: Es sind keine Massnahmen zum gezielten Kompetenzaufbau vorgesehen. ■ Der Kompetenzaufbau für neue Praxisanforderungen ist in die Verantwortung der einzelnen Personen delegiert – wird dort aber auf Grund der fehlenden institutionellen Verbindlichkeit vernachlässigt. ■ Evtl. werden schulinterne Lernangebote (Kurse) zum aktuellen Entwicklungsthema «eingekauft» bzw. organisiert – allerdings ohne im Vorfeld die genaue Passung an die Voraussetzungen vor Ort zu klären und ohne geeignete Massnahmen für die Transfersicherung vorzusehen.	■ Die Bedeutung von Lernprozessen und Personalentwicklungsmassnahmen für das Gelingen der Veränderung ist erkannt. ■ Als flankierende Massnahme für die Veränderungsprozesse sind schulinterne Veranstaltungen eingeplant – jeweils abgestimmt auf den konkreten Schulungsbedarf. ■ Es sind Massnahmen vorgesehen, um Einzelpersonen gezielt zu schulinternen Knowhow-Trägern zu machen. (individuelle Kursbesuche einzelner Schlüsselpersonen der Schule als Personalentwicklungsmassnahme).	■ Die mit den Veränderungen verbundenen Lernprozesse sind sorgfältig in den Verlauf des Veränderungsprozesses eingeplant. Vorbereitende und praxisbegleitende Lern- und Qualifizierungsangebote werden in die Projektplanung einbezogen. Ein guter Mix von situations- und problembezogenem Lernen (Gefässe zur Praxisreflexion) sowie gezielten Trainings ist vorgesehen. ■ Lernangebote werden unter dem Gesichtspunkt der Transferwirksamkeit in den Prozess eingebaut und konsequent mit Umsetzungsaktivitäten und -reflexionen verbunden. Entsprechende Reflexionsgefässe für den Erfahrungsaustausch und die Erfahrungsreflexion sind eingebaut. ■ Interne und externe Personen, die im neuen Erfahrungsfeld einen Kompetenzvorsprung haben (Knowhow-Träger), werden gezielt ausgewählt und für den schulinternen Kompetenzaufbau (interne Schulung) genutzt.	■ Es gibt ein auf den aktuellen Bedarf ausgerichtetes Personalentwicklungskonzept, das langfristig geplant ist. Die Schulung von Schlüsselpersonen und die internen Schulungsmassnahmen sind sorgfältig aufeinander abgestimmt. ■ Pilotprojekte werden unter dem Gesichtspunkt des gestaffelten Lernens genutzt. Das im Pilotprojekt erworbene Wissen wird so aufbereitet, dass es für die interne Schulung des «Rest-Kollegiums» genutzt werden kann.

Defizitstufe	Elementare Entwicklungsstufe	Fortgeschrittene Entwicklungsstufe	Excellence-Stufe

2.5 Projektabschluss / Ergebnisüberprüfung

■ Ein formalisierter Projektabschluss ist nicht vorgesehen. Das Projektende entspricht eher einem fliessenden Auslaufen/Versiegen der Projektaktivitäten. ■ Eine Überprüfung der Zielerreichung ist nicht vorgesehen und ist auf Grund der fehlenden Ausformulierung der Ziele und leitenden Werte auch kaum möglich. ■ Das Urteil, ob das Projekt erfolgreich verlaufen ist, wird der intuitiven/informellen Beurteilung durch die Beteiligten überlassen. Allfällige Projekterfolge werden negiert oder abgewertet.	■ Der Projektabschluss wird bewusst und als geplanter Projektschritt begangen. Den Fragen nach der Implementierung und Institutionalisierung sowie nach dem Aufwand für die Sicherstellung einer nachhaltig wirksamen Veränderung wird allerdings wenig Beachtung geschenkt. ■ Bei grösseren Entwicklungsvorhaben ist für den Schluss des Projekts eine Evaluation vorgesehen, um zu überprüfen, ob die gesetzten Projektziele auch tatsächlich erreicht worden sind. Zu diesem Zweck wird auf die explizit formulierten Ziele des Projektplans Bezug genommen.	■ Der Projektabschluss wird als wichtiges Ereignis inszeniert und als Schritt zur anschliessenden Institutionalisierungsphase verstanden. Es werden institutionelle Strukturen zur Sicherung der angestrebten und erprobten Veränderungen geschaffen. ■ Für die einzelnen Entwicklungsvorhaben ist eine angemessene Evaluation eingeplant (systematische Überprüfung der Zielerreichung, erfahrungsbezogene Reflexion des Entwicklungsprozesses).	■ Vor dem Projektstart wird eine datengestützte Evaluation des Ist-Zustandes vorgenommen, um den Entwicklungsfortschritt (z. B. Reduktion der vom Projekt anvisierten Ausgangsprobleme) prägnant aufzeigen zu können. ■ Bei den im Projektplan vorgesehenen Meilensteinen werden systematische Standortbestimmungen (evtl. unter Einbezug von datengestützten Evaluationen) vorgesehen und zur Überprüfung bzw. Justierung der Projektplanung verwendet.

2.6 Aufwandbewusste Konzipierung der Entwicklungsprozesse (Taktung der Schulentwicklung, vgl. Dimension 4)

■ Entwicklungsansprüche lösen im Kollegium ein Gefühl der Überforderung aus und wecken Abwehr gegenüber den Entwicklungsabsichten und -massnahmen. ■ Entwicklungsmassnahmen werden nicht als Beitrag zur Lösung aktueller Probleme des Schulalltags wahrgenommen, sondern vorwiegend als Quelle zusätzlicher Probleme und Belastungen.	■ Der Aufwand für die Durchführung der Entwicklungsarbeiten wird vage kalkuliert. Es fehlt eine differenzierte und umfassende Auflistung der direkten und indirekten Arbeitsschritte, die für das Gelingen des Entwicklungsvorhabens geleistet werden müssen. ■ Die motivierten Lehr- und Fachpersonen sind bereit, einen zusätzlichen Entwicklungsaufwand zu leisten. Bei vielen Lehr- und Fachpersonen bestehen allerdings auch Befürchtungen, dass der Mehraufwand für die veränderte Praxis auf die Dauer nicht geleistet werden kann. ■ Eine «Verzichtsplanung», um ein erträgliches, dauerhaftes Gleichgewicht herzustellen, ist nicht vorgesehen.	■ Für die einzelnen Projekte gibt es eine sorgfältige Planung der Arbeitsschritte und des entsprechenden Zeit- und Arbeitsaufwandes (Ressourcenbedarf). ■ Entwicklungsvorhaben werden unter Berücksichtigung der vorhandenen Ressourcen geplant. Die verfügbaren Ressourcen und der Projektumfang sind aus Sicht der Beteiligten stimmig. ■ Das Bemühen der Schulleitung, die Entwicklungsbelastung in erträglichem Mass zu halten und übermässige individuelle Belastungen mit zusätzlichen Ressourcen abzugelten, ist für die Lehr- und Fachpersonen sichtbar. ■ Es wird bewusst eine «Verzichtsplanung» eingesetzt, um zusätzliche Belastungen auszugleichen.	■ Es besteht bei den Lehr- und Fachpersonen das Vertrauen, dass sich die Schulleitung engagiert für eine Reduktion des Projektumfangs bzw. anderer Verpflichtungen einsetzt, falls der Aufwand die Grenze der Zumutbarkeit überschreitet. ■ Die Schulentwicklung ist auf längere Zeit hinaus und über mehrere Entwicklungsvorhaben hinweg verlässlich und verkraftbar festgelegt (angemessenes Tempo, Priorisierung, zeitliche Staffelung, arbeitsteiliges Vorgehen).

2.7 Koordination von verschiedenen Entwicklungsvorhaben

■ Eventuelle Entwicklungsvorhaben und -aktivitäten stehen unverbunden nebeneinander. Sie wirken beliebig, haben keinen inneren Bezug zueinander, orientieren sich an keinen übergreifenden Zielen. Die Einbettung in einen gemeinsamen Zielhorizont fehlt. ■ Lehr- und Fachpersonen erkennen keinen Zusammenhang zwischen den einzelnen Projekten.	■ Verschiedene Entwicklungsvorhaben laufen parallel nebeneinander. Es sind erste Bemühungen für eine Koordination und Systematisierung der laufenden Entwicklungsvorhaben wahrnehmbar. Eine integrierende Gesamtschau über alle laufenden und anstehenden Projekte und Entwicklungsvorhaben mit Priorisierung und zeitlicher Staffelung liegt nicht vor.	■ Es gibt einen längerfristigen (mehrjährigen) Schulentwicklungsplan, in dem die Ziele und die Entwicklungsschritte aller laufenden Projekte in einer Gesamtübersicht aufgeführt sind. ■ Der innere Zusammenhang zwischen den verschiedenen Entwicklungsvorhaben über einen grösseren Zeitraum ist für die Beteiligten erkennbar und wird als sinnvolles Ganzes wahrgenommen.	■ Der Schule (Schulleitung / Kollegium) gelingt es, Entwicklungsvorgaben von aussen so aufzugreifen, dass diese mit den eigenen Zielen und Entwicklungsanliegen kompatibel sind. ■ Die Entwicklungsvorhaben werden als Schritte zur Erreichung der langfristigen, zukunftsorientierten Zielvorstellung (Vision, Profilentwicklung der Schule) wahrgenommen.

3. Prozesssteuerung und Prozessgestaltung

Entwicklungsvorhaben werden zielorientiert gesteuert – unter Berücksichtigung der schulspezifischen Möglichkeiten und mit Bezug auf den vor Ort diagnostizierten Entwicklungsbedarf. Durch die kooperative und partizipative Gestaltung der Prozesse wird die Motivation des Kollegiums gewährleistet, so dass die Entwicklungsprozesse engagiert umgesetzt werden. Die Moderation der Prozesse erfolgt effizient und vermag die Teilnehmenden für die aktive und motivierte Mitarbeit zu gewinnen. Ein lösungsorientierter, konstruktiver Umgang mit unterschiedlichen Positionen, mit Konflikten und auftauchenden Schwierigkeiten erleichtert die Umsetzung der Projektziele und -schritte.

Defizitstufe	Elementare Entwicklungsstufe	Fortgeschrittene Entwicklungsstufe	Excellence-Stufe

3.1 Steuerung der Entwicklungsvorhaben (Prozesssteuerung)

Defizitstufe	Elementare Entwicklungsstufe	Fortgeschrittene Entwicklungsstufe	Excellence-Stufe
■ Die Steuerung von Veränderungen und Entwicklungsvorhaben geschieht diffus und erscheint konzeptlos. Sie ist wenig klar und effizient, erzeugt Aufwand ohne angemessene Wirkung und/oder verhindert die notwendige Partizipation. ■ Die Steuerung ist im Spannungsfeld von «laissez-faire» und «autoritärer Durchsetzung» an einem der beiden Pole angesiedelt oder schwankt hin und her. Dies führt dazu, dass bei den Beteiligten wenig Eigenmotivation und wenig Zuversicht auf einen funktionsfähigen Projektverlauf aufkommen können.	■ Die Steuerung der Entwicklungsvorhaben funktioniert im Grossen und Ganzen – auch wenn eine bewusste/differenzierte Konzeption der Projektsteuerung nicht auszumachen ist. ■ Entwicklungsgruppen arbeiten weitgehend autonom. Die Schulleitung hält sich zurück, um die Eigenmotivation nicht zu schwächen (Verzicht auf steuernde Eingriffe). ■ Eine Art Steuergruppe für Schul- und Unterrichtsentwicklung hat sich gebildet und ist für die Durchführung und Koordination von Entwicklungsvorhaben zuständig.[1] Die genauen Kompetenzen sind noch wenig geklärt; es werden erste Erfahrungen gemacht im Zusammenspiel zwischen Schulleitung – Steuergruppe – Arbeits- und Umsetzungsgruppen.	■ Die Steuerung der Entwicklungsvorhaben ermöglicht einen funktionsfähigen, effizienten und zielführenden Projektverlauf. ■ Bei Abweichung vom Gesamtziel oder bei Nichteinhaltung von Regeln und Abmachungen erfolgen steuernde Eingriffe rechtzeitig. Die Steuerungsinstanz des Entwicklungsvorhabens hat die notwendige Autorität und Kompetenz für wirksame Eingriffe. ■ Es gibt eine Steuergruppe[1], die mit Blick auf den institutionellen Einbezug sinnvoll und funktionsfähig zusammengesetzt ist und eine gute Akzeptanz im Kollegium hat. Die Kompetenzen der Steuergruppe sind klar und ermöglichen ein gutes Zusammenspiel zwischen Schulleitung – Steuergruppe – Arbeits- und Umsetzungsgruppen.	■ Die Steuerung von Entwicklungsvorhaben geschieht nach Grundsätzen, die die Schule erfahrungsgestützt erarbeitet hat und die aufgrund von neuen Erfahrungen laufend evaluiert und ergänzt/korrigiert werden. ■ Die Projektsteuerung (Steuergruppe) reflektiert ihr Verhalten und ihre Interventionen regelmässig (z. B. mittels Projektsupervision und/oder mittels Evaluationen). ■ Bei Projektevaluationen werden auch die Projektsteuerung und Prozessgestaltung differenziert analysiert und für künftige Projekte sowie für den Aufbau der Projektsteuerungskompetenz ausgewertet.

3.2 Einsatz von Diagnoseverfahren und -instrumenten

Defizitstufe	Elementare Entwicklungsstufe	Fortgeschrittene Entwicklungsstufe	Excellence-Stufe
■ Diagnoseverfahren und -instrumente sind an der Schule weitgehend unbekannt und werden nicht eingesetzt – weder im Vorfeld von Entwicklungsvorhaben noch begleitend bei der Umsetzung. ■ Es werden keine Bemühungen unternommen, um bevorstehende Entwicklungsvorhaben mittels Diagnoseverfahren in einem einsichtigen, gemeinsam getragenen Handlungsbedarf zu begründen und einen Zusammenhang mit der eigenen Praxis bzw. zur aktuellen Situation an der Schule herzustellen.	■ In einzelnen Situationen und bei einzelnen Themen werden Diagnoseverfahren und -instrumente als Ausgangspunkt für die Planung und Durchführung von Entwicklungsprozessen eingesetzt. ■ Beim Einsatz von Diagnoseverfahren und -instrumenten stehen Methodenfragen im Vordergrund. Es fehlen eine klare Zielorientierung und eine wirkungsbezogene Ausgestaltung. ■ Lehr- und Fachpersonen werden punktuell in Diagnoseprozesse einbezogen. Der Grundsatz «Die Betroffenen zu Beteiligten machen» wird ansatzweise umgesetzt.	■ Diagnoseverfahren und -instrumente werden gezielt genutzt, um im Kollegium ein gemeinsames Verständnis für den Entwicklungsbedarf und die Notwendigkeit/Sinnhaftigkeit von neuen Entwicklungsvorhaben zu erzeugen. ■ Die Lehr- und Fachpersonen werden konsequent an den diagnostischen Aktivitäten beteiligt: a) Beim Einbringen der eigenen Wahrnehmungen/Einschätzungen zum Ist-Zustand, b) bei der Verdichtung der Daten zu einer gemeinsam getragenen Diagnose. ■ Die Instrumente zur Erfassung und Beurteilung des Ist-Zustandes werden sach- und aufwandgerecht eingesetzt (z. B. Evaluations- und Feedbackinstrumente, niederschwellige Instrumente zur Erfassung von Problemen, Beschwerden u. a.). Neben quantitativen werden auch qualitative Instrumente eingesetzt.	■ Mitglieder des Kollegiums können bestehende Diagnoseinstrumente den Erfordernissen verschiedener Situationen anpassen. Sie sind kreativ im Entwickeln neuer Instrumente und Verfahren.

1) Gilt für mittlere und grosse Schulen

Defizitstufe	Elementare Entwicklungsstufe	Fortgeschrittene Entwicklungsstufe	Excellence-Stufe

3.3 Einbezug der Betroffenen / Kooperative Projektgestaltung

■ Der Einbezug der Beteiligten/Betroffenen ist unbefriedigend gelöst. Die Bereitschaft der Lehr- und Fachpersonen zur Mitwirkung am Entwicklungsprozess ist gering. ■ Die Beteiligten/Betroffenen haben wenig zuverlässige Informationen zu den beabsichtigten Entwicklungsvorhaben. Wichtige Entscheidungen wurden über die Köpfe der betroffenen Lehr- und Fachpersonen hinweg getroffen. ■ Diffuse, ungeklärte Verantwortlichkeiten erschweren die Kooperation. Insgesamt werden Kooperationen innerhalb des Entwicklungsvorhabens vorwiegend als Belastung wahrgenommen (unproduktiver Zeitaufwand) und man versucht, diese nach Möglichkeit zu vermeiden.	■ Für die Durchführung von Entwicklungsvorhaben wird die Mitwirkung des Kollegiums erwartet. Die betroffenen Lehr- und Fachpersonen werden durch gezielte Informationen und die Möglichkeit mitzuentscheiden «ins Boot genommen». ■ Für die Gestaltung der Entwicklungs- und Umsetzungsarbeiten werden Arbeitsgruppen gebildet (zur Erhöhung der Motivation für die Mitarbeit und für bessere Organisierbarkeit der Erarbeitungs- und Umsetzungsaktivitäten). Die Aufträge der beteiligten Arbeitsgruppen sind festgelegt, gegenseitig abgestimmt (ausgerichtet auf die Projektziele) und mit den Teams besprochen.	■ Die Mitwirkung im Projekt ist transparent geregelt (z. B. nach Fähigkeiten, nach Umfang des Pensums, nach Interessen). Die Rahmenbedingungen und Kompetenzen der Beteiligten sind in allen wichtigen Punkten geklärt. ■ Der Schulleitung gelingt es, für die Projektgestaltung ein angemessenes Verhältnis von verbindlichen Vorgaben und partizipativem Gestaltungsraum festzulegen. Es wird eine hohe Identifikation des Kollegiums mit dem Projekt erreicht. ■ Die partizipative Gestaltung der Arbeitsprozesse wird von den Teilnehmenden positiv wahrgenommen (d. h. als hilfreich für die Zielerreichung – unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Zeitressourcen).	■ Der Einbezug der Betroffenen richtet sich nach einem Mitwirkungskonzept, das neben den betroffenen Lehr und Fachpersonen – je nach Projekt – auch den angemessenen Einbezug der betroffenen Schülerinnen, Schüler und evtl. der Erziehungsberechtigten vorsieht. Der Mitwirkungs- und Gestaltungsraum der verschiedenen Beteiligtengruppen ist geklärt. ■ Die unterschiedlichen Fähigkeiten im Kollegium werden gezielt eingesetzt: Themenspezialistinnen und -spezialisten bearbeiten einen definierten Projektschwerpunkt. Die Arbeitsergebnisse und Erfahrungen werden in einem zweiten Schritt den anderen zur Verfügung gestellt.

3.4 Prozessmoderation in den Entwicklungsgruppen / Arbeitsgruppen

■ Arbeitsgruppen sind häufig nicht vorbereitet (man trifft sich und überlegt vor Ort gemeinsam, was zu tun ist). Die Moderationsverantwortung bleibt diffus, ist ungenügend geklärt. ■ Moderationskompetenz fehlt. Arbeitsgruppen arbeiten ohne Berücksichtigung von moderationstechnischen Hilfestellungen. Das Vorgehen in den Arbeitsgruppen erfolgt spontan und unreflektiert. ■ Partizipative und kooperative Entwicklungsprozesse werden von den Teilnehmenden als unproduktiv erlebt. Das Zeit-Ertrag-Verhältnis von gemeinsamen Arbeitssequenzen wird als ungünstig wahrgenommen (grosser Aufwand für die Zusammenarbeit – geringer Ertrag).	■ Sitzungen der Arbeitsteams werden vorbereitet und methodisch bewusst gestaltet. Die Verantwortlichkeit für die Moderation ist geklärt. Moderationskompetenz wird dabei unausgesprochen vorausgesetzt (als Teil des selbstverständlichen Verhaltensrepertoires einer Lehr-/Fachperson). ■ Arbeitsprozesse verlaufen für die Teilnehmenden überwiegend zufriedenstellend. Das Bemühen, die partizipativen/kooperativen Prozesse produktiv zu gestalten, ist spürbar und gelingt teilweise. ■ Auf Schulebene werden Gesprächsanlässe vorgesehen, um den Austausch über die Kooperations- und Moderationserfahrungen zu ermöglichen und erfahrungsgestützte Arbeitsgrundsätze festzuhalten.	■ Eine gute Moderation innerhalb der Arbeitsgruppen ermöglicht eine zielführende und produktive Gestaltung der Arbeitsprozesse. Visualisierungstechniken, Kreativitätstechniken, partizipative Entscheidungstechniken werden kompetent eingesetzt. Die gemeinsame Arbeit wird als fruchtbar erlebt. ■ Prozesse werden so moderiert, dass die unterschiedlichen Erfahrungen und Fähigkeiten eingebracht werden können, die Gespräche zielführend verlaufen und das kreative Potenzial der Gruppe genutzt werden kann. ■ Kompetenzen zur Prozessmoderation sind vorhanden und werden genutzt.	■ Für die Verbesserung der Moderationsfähigkeit werden Schulungen und gezielte Reflexionshilfen (Evaluations- und Feedbackinstrumente) eingesetzt. ■ Gemeinsame Besprechung des Sitzungsverlaufs am Schluss von Arbeitstreffen (Metakommunikation) erhöht die Moderationskompetenz der Teamleitung/Sitzungsleitung zunehmend. ■ Für die Leitungen von Arbeitsgruppen und Teilprojekten finden regelmässige koordinierende und bilanzierende Gespräche statt.

Defizitstufe	Elementare Entwicklungsstufe	Fortgeschrittene Entwicklungsstufe	Excellence-Stufe

3.5 Umgang mit Schwierigkeiten im Entwicklungsprozess (unterschiedliche Standpunkte, Konflikte, Widerstand, Stolpersteine im Prozess)

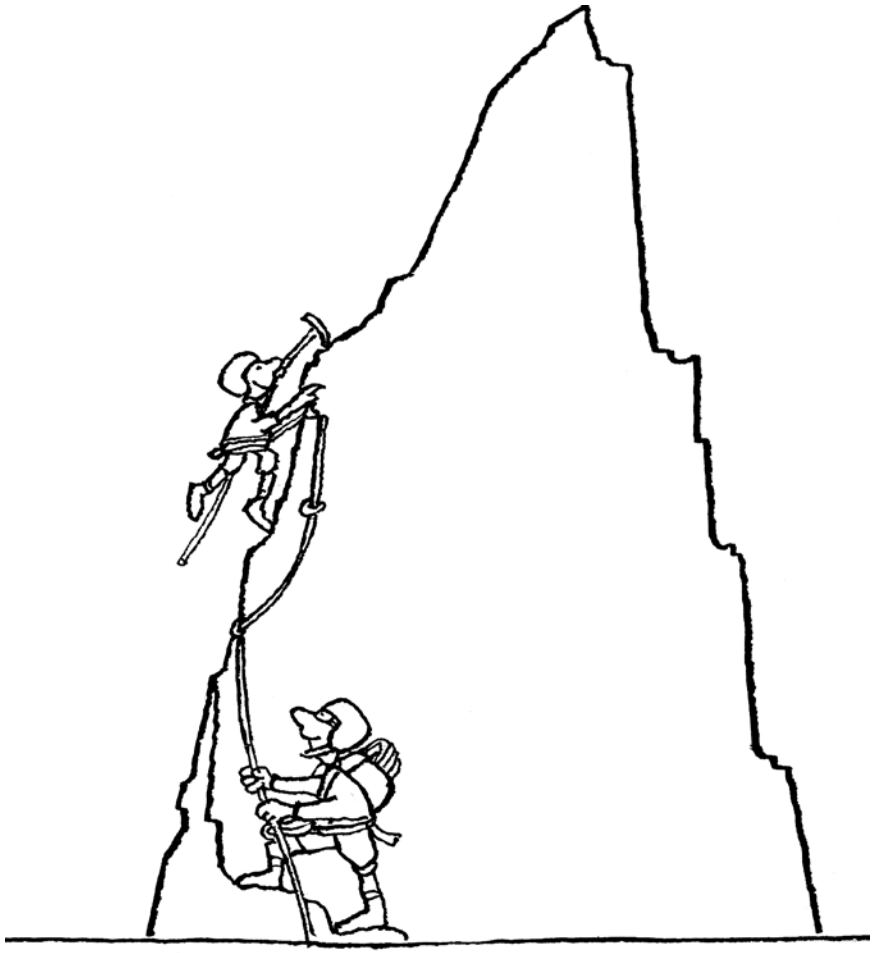
- Schwierigkeiten, Konflikte u. ä., die im Entwicklungsprozess auftauchen, blockieren die geringfügig vorhandene Entwicklungsbereitschaft zusätzlich. Teilweise dienen sie als Bestätigung der negativen Vorurteile und werden zum Anlass genommen, das ganze Projekt in Frage zu stellen.
- Eine lösungsorientierte Grundhaltung, d. h. ein Bemühen, auftretende Probleme und Interessenkonflikte zu benennen, sachlich zu analysieren und konstruktiv anzugehen, ist nicht wahrnehmbar.

- Schwierigkeiten im Prozessverlauf werden reaktiv bearbeitet, d. h. dann zur Kenntnis genommen und zu lösen versucht, wenn sie im Prozessverlauf manifest werden und Störungen verursachen. Eine proaktive Analyse der drohenden Schwierigkeiten und Stolpersteine wurde im Rahmen der Projektplanung nicht vorgenommen.
- Über auftretende Schwierigkeiten wird eher zurückhaltend und beschönigend informiert. Das gilt auch für die Thematisierung von Negativ-Argumenten gegen das aktuelle Entwicklungsvorhaben.

- Eine offene und ehrliche Auseinandersetzung mit signalisierten Schwierigkeiten, unterschiedlichen Sichtweisen und Interessenlagen wird stimuliert. Signale für Schwierigkeiten werden aufgegriffen, um Schwachstellen und Schwierigkeiten im Projekt zu erkennen und die Akzeptanz des Entwicklungsvorhabens im Kollegium zu erhöhen.
- Auftretende Schwierigkeiten werden konstruktiv und kreativ angegangen (Ursachen-Analysen statt Suche nach Schuldigen, Mobilisierung des kreativen Potenzials bei der Entwicklung von Lösungsvarianten usw.).
- Die Schulleitung und die Projektverantwortlichen können kompetent (authentisch, verständnisvoll, überzeugend) mit den Ängsten und Befürchtungen, die durch die Entwicklungsvorhaben ausgelöst werden, umgehen.

- Unterschiedliche Interessenlagen, mögliche Konflikte und Formen des Widerstands sowie andere Stolpersteine werden proaktiv (d. h. im Rahmen der Projektplanung und -vorbeberei-tung) analysiert und sind in der Projektkonzeption berücksichtigt.
- Der gegebene Gestaltungsraum wird kreativ genutzt, es werden auch unkonventionelle Wege beschritten, um auftretende Schwierigkeiten zu umgehen bzw. zu lösen.

4. Personelle und institutionelle Unterstützung von Entwicklungsprozessen



An der Schule gibt es personelle und institutionelle Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, welche die Umsetzung von Entwicklungsvorhaben erleichtern. Die Personen, die sich für Entwicklungsvorhaben engagieren, werden durch das Kollegium in ihrer Entwicklungsarbeit getragen und unterstützt. Die Schulleitung stellt sich engagiert hinter die Entwicklungsprozesse und setzt sich ein für die Bereitstellung der notwendigen finanziellen, personellen, materiellen Ressourcen und für geeignete institutionelle Rahmenbedingungen.

Defizitstufe	Elementare Entwicklungsstufe	Fortgeschrittene Entwicklungsstufe	Excellence-Stufe

4.1 Unterstützung durch die Schulleitung

■ Die Schulleitung sieht ihre Funktion vorwiegend oder gar ausschliesslich in der Erledigung von Verwaltungs- und Administrationsaufgaben. Der Entwicklungs- und Aufbauarbeit räumt sie demgegenüber eine untergeordnete Bedeutung ein. ■ Die Schulleitung zeigt wenig Interesse an Schulentwicklungsmassnahmen und -projekten. Sie zeigt wenig Bereitschaft, Ressourcen für Entwicklungsvorhaben zur Verfügung zu stellen. ■ Personen, die sich im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung engagieren, erfahren weder Wertschätzung noch aktive Unterstützung durch die Schulleitung oder werden evtl. sogar behindert.	■ Die Schulleitung steht Entwicklungsimpulsen und -initiativen grundsätzlich offen gegenüber. Sie betrachtet die Ermöglichung von Entwicklungs- und Aufbauarbeit an der Schule als Teil der Schulleitungsaufgabe. ■ Die Schulleitung signalisiert Bereitschaft, gut durchdachte Entwicklungsvorhaben gegenüber den Schulbehörden zu vertreten und zu ermöglichen. ■ Personen, die sich im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung engagieren, erhalten Freiräume, um Entwicklungsvorhaben zu realisieren. Sie nehmen kaum Unterstützung durch die Schulleitung wahr, wohl aber Toleranz gegenüber Veränderungen.	■ Die Schulleitung stellt sich engagiert hinter die bewilligten/geplanten Entwicklungsvorhaben der Schule und unterstützt umsichtig das Erreichen der gesetzten Ziele gerade auch, wenn bei der Umsetzung Schwierigkeiten auftauchen. ■ Die Schulleitung bringt den Personen, die sich im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung engagieren, Wertschätzung und aktive Unterstützung entgegen. ■ Die Schulleitung unterstützt die Projektplanung, indem sie als «critical friend» Schwierigkeiten zu antizipieren hilft und sich auf Wunsch der Verantwortlichen aktiv an der Suche nach entsprechenden Lösungsideen beteiligt. ■ In Sitzungen und Konferenzen werden den Lehr- und Fachpersonen Zeitfenster für den Austausch von Umsetzungserfahrungen zur Verfügung gestellt.	■ Die Schulleitung wie auch das Kollegium fördern und unterstützen Anlässe, die Impulse und Energie für die Weiterentwicklung der Praxis geben. ■ Die Schulleitung greift Entwicklungsimpulse aus dem Kollegium, von den Schülerinnen und Schülern oder von den Erziehungsberechtigten auf und prüft diese unter Einbezug des Kollegiums. Geeignete Entwicklungsvorhaben werden «offizialisiert», d. h. es werden Gefässe/Strukturen für die Entwicklungsarbeit zur Verfügung gestellt und Ressourcen für die Planung bereitgestellt. ■ Es sind Zeitfenster für den Austausch von innovativen Ideen und für die kreative Suche nach Problemlösungen und Qualitätsoptimierungen eingeplant.

4.2 Unterstützung durch das Kollegium

■ Personen, die neue Ideen und Entwicklungsinitiativen lancieren, erhalten aus dem beruflichen Umfeld keine Unterstützung. Neue Ideen werden von den Kolleginnen und Kollegen tendenziell als unbequem oder als Bedrohung wahrgenommen. Sie stossen auf Ablehnung und provozieren Widerstand. ■ Es werden Bedenken geäussert und vor allem Schwierigkeiten und Stolpersteine in Aussicht gestellt. Eine Erwartungshaltung des Scheiterns wird aufgebaut («gut gemeint, aber nicht realisierbar»). Bei auftauchenden Problemen ist mit destruktiven, abwertenden Kommentaren zu rechnen.	■ Die Ambivalenz gegenüber Schul- und Unterrichtsentwicklung dominiert: Vorsichtiges Interesse am Neuen gepaart mit der Befürchtung, dass das Neue unerwartete Schwierigkeiten, Verunsicherungen und zusätzliche Belastungen mit sich bringen könnte. ■ Grundsatzdiskussionen mit Befürwortern und Gegnern von Entwicklungsprozessen absorbieren viel Energie und werden daher möglichst gemieden. ■ Entwicklungsbereite Personen spüren die Ambivalenz als Tendenz zur Nicht-Einmischung («laissez-faire»): Man lässt die in Entwicklungsvorhaben tätigen Personen gewähren, ohne Position zu beziehen oder aktiv nachzufragen.	■ Entwicklungsbereite Personen werden vom Kollegium in ihrer Entwicklungsarbeit unterstützt: Das Kollegium bringt den Entwicklungsinitiativen und -vorhaben aktives Interesse und Wertschätzung entgegen. ■ Zwischenberichte zum Stand der Entwicklungsarbeiten und Erfahrungsschilderungen werden vom Kollegium interessiert zur Kenntnis genommen. Eine positive Erwartungshaltung steht dabei im Vordergrund (Interesse an ersten Erfolgen sowie an der erfolgreichen Bewältigung von Schwierigkeiten). ■ Bei auftauchenden Problemen kann auf eine konstruktive Mitwirkung des Kollegiums an der Suche nach Problemlösungen gezählt werden.	■ Innerhalb des Kollegiums gibt es einen angeregten Austausch zwischen den verschiedenen Personen und Gruppierungen, mit dem Ziel, die neuen Formen der Praxisgestaltung zu überdenken und zu erproben. ■ Es gibt verschiedene institutionalisierte Gefässe, in denen das kollegiale Interesse an den laufenden Entwicklungen zum Ausdruck kommt.

Defizitstufe	Elementare Entwicklungsstufe	Fortgeschrittene Entwicklungsstufe	Excellence-Stufe

4.3 Unterstützung durch den institutionellen Rahmen

Defizitstufe	Elementare Entwicklungsstufe	Fortgeschrittene Entwicklungsstufe	Excellence-Stufe
■ Innerhalb der Schule gibt es keinerlei institutionalisierte Rahmenbedingungen, welche die Entwicklungsarbeiten unterstützen und erleichtern (z. B. Kooperationsstrukturen, Zeitgefässe, geklärte Regelungen für Projekteingaben und Ressourcenbewilligungen). ■ Es ist keine Bereitschaft zu erkennen, die Infrastruktur neuen Anforderungen anzupassen.	■ Institutionalisierte Rahmenbedingungen, welche die Entwicklungsarbeiten unterstützen und erleichtern, werden jeweils ad hoc geschaffen, wenn Entwicklungsvorhaben anstehen (z. B. Kooperationsstrukturen, Zeitgefässe, geklärte Regelungen für Projekteingaben und Ressourcenbewilligungen). ■ Die bestehende Infrastruktur der Schule wird als starrer Rahmen erlebt. Anpassungen an neue Praxisformen werden bei dringendem Bedarf von oben angeordnet und durchgesetzt.	■ Die Schule hat verschiedene Rahmenbedingungen geschaffen zur Erleichterung und Unterstützung von Entwicklungsvorhaben (z. B. Kooperationsstrukturen, Zeitgefässe, klare Regelungen für Projekteingaben und Ressourcenbewilligungen). ■ Bei Entwicklungsvorhaben gibt es eine Bereitschaft, die Infrastruktur der Schule den neuen Erfordernissen anzupassen. Die dafür zuständigen Personen (z. B. Hauswart) sind im Rahmen ihrer strukturellen Möglichkeiten verlässliche Partner, wenn es darum geht, geeignete Problemlösungen zu suchen.	■ Es gibt ein transparentes Entscheidungsverfahren darüber, ob ein innerhalb des Kollegiums bzw. von Einzelpersonen initiiertes Projekt offiziell unterstützt, d. h. zu einem offizialisierten und institutionell unterstützten Entwicklungsvorhaben wird. ■ In Evaluationen wird jeweils hinterfragt, ob die Rahmenbedingungen noch verbessert werden können und es werden daraus Konsequenzen gezogen.

4.4 Nutzung der vorhandenen Ressourcen

Defizitstufe	Elementare Entwicklungsstufe	Fortgeschrittene Entwicklungsstufe	Excellence-Stufe
■ Es gibt keinerlei ressourcenbezogene Planung (Ressourcenkalkulation) des Entwicklungsvorhabens. ■ Die vorhandenen/verfügbaren Ressourcen und der Projektumfang stimmen aus Sicht der Beteiligten bei weitem nicht überein. ■ Die Schulleitung gibt sich sehr zurückhaltend bei der Bewilligung von Ressourcen für Entwicklungsarbeiten. ■ Die fehlenden oder zu knappen Ressourcen werden vom Kollegium als zusätzlicher Anlass genommen, um das Projekt grundsätzlich in Frage zu stellen.	■ Eine grobe Ressourcenkalkulation liegt vor als Teil der Projektplanung. ■ Ein Teil der Lehrerschaft ist zu einem (befristeten) Mehraufwand für das Projekt bereit – auch wenn die verfügbaren Ressourcen nicht mit den geforderten/erwarteten Ressourcen übereinstimmen. ■ Bestehende Freiräume zur Umlagerung von Ressourcen und Möglichkeiten zur Gewinnung von zusätzlichen Ressourcen für die Entwicklungsarbeit werden kaum genutzt. Ein spezielles Engagement der Schulleitung zur Erschliessung von zusätzlichen Ressourcen und zur Umnutzung von anderweitig vorgesehenen Ressourcen ist nicht wahrnehmbar.	■ Eine sorgfältige und differenzierte Ressourcenkalkulation ist vorhanden (der Ressourcenbedarf wurde im Rahmen der Projektplanung ermittelt). ■ Der Umgang mit den bewilligten finanziellen und personellen Mitteln ist für die Beteiligten transparent. ■ Die Schulleitung unterstützt einen einfachen («unbürokratischen») Umgang mit vorhandenen Ressourcen. ■ Zur Ausschöpfung der vorhandenen Ressourcen werden Freiräume sinnvoll genutzt. ■ Für die Beteiligten ist spürbar, dass sich die Schulleitung für eine optimale Nutzung der vorhandenen Ressourcen zugunsten der Entwicklungsvorhaben einsetzt.	■ Die Ressourcenverteilung erfolgt entlang von transparenten Regeln. Die Lehr- und Fachpersonen des Projekts werden in die Planung der Ressourcenverteilung einbezogen. ■ Im Bedarfsfall werden auch von den Lehr- und Fachpersonen gezielt Quellen für zusätzliche Ressourcen zu erschliessen versucht (z. B. engagierte Lobbyarbeit, Sponsoring).

Defizitstufe	Elementare Entwicklungsstufe	Fortgeschrittene Entwicklungsstufe	Excellence-Stufe

4.5 Kompetenzaufbau von Einzelpersonen und im Kollegium für Entwicklungsvorhaben / Nutzung von Expertise

- Ein gezielter Aufbau der Kompetenzen (Wissen, Können) für das Gelingen des Entwicklungsvorhabens ist nicht vorgesehen.
- Eine koordinierte Weiterbildung der Lehr- und Fachpersonen findet nicht statt. Die im Kollegium bereits vorhandenen Kompetenzen werden nicht wahrgenommen und bleiben weitgehend ungenutzt.
- Expertenwissen wird keine Beachtung geschenkt.
- Unterstützungssysteme von aussen werden grundsätzlich in Frage gestellt.

- Zum Entwicklungsschwerpunkt werden schulinterne Weiterbildungen organisiert. Ziel: Allen am Entwicklungsvorhaben beteiligten Lehr- und Fachpersonen soll eine gemeinsame, minimale Befähigung vermittelt werden.
- Die Schulleitung nimmt vor allem in der Startphase des Projektes Expertenunterstützung bzw. Beratung in Anspruch.
- Aussenstehende Experten werden vor allem für das Führungscoaching und für die Gestaltung von schulinternen Weiterbildungen einbezogen.

- Im Rahmen der Projektplanung orientiert sich die Schulleitung/die Projektleitung über das intern und extern vorhandene Expertenwissen zum Entwicklungsschwerpunkt.
- Expertenwissen wird in den verschiedenen verfügbaren Formen umsichtig genutzt (z. B. Information durch Praxisexperten aus anderen Schulen, Beratung durch kompetente Fachexperten, Coaching, Weiterbildung im Kollegium, Lektüre der einschlägigen Literatur).
- Im Vorfeld eines Entwicklungsvorhabens wird gezielt schulinternes Expertenwissen aufgebaut, damit dieses während dem Projektverlauf zur Verfügung steht (z. B. spezifische Weiterbildung von einzelnen Lehr-/Fachpersonen zu relevanten Themen).

- Im Rahmen der Planung/Vorbereitung eines Entwicklungsvorhabens wird eine Analyse des im Kollegium vorhandenen Potentials vorgenommen und der Bedarf an Weiterbildung eruiert.
- Mit Blick auf bevorstehende Schulentwicklungsvorhaben wird eine systematische Bedarfsanalyse für Personalentwicklungsmassnahmen durchgeführt: a) für Einzelpersonen (mit Zielvereinbarung im Rahmen des MAG) und b) für das Kollegium.

5. Information und Kommunikation zu den Entwicklungsprozessen

Die für die Prozesssteuerung verantwortlichen Personen sorgen dafür, dass die involvierten und betroffenen Personengruppen über geplante und laufende Entwicklungsvorhaben rechtzeitig und adressatengerecht informiert sind. Die Schule selber pflegt die Vernetzung mit anderen Schulen: Sie lässt interessierte Schulen an den gewonnenen Erkenntnissen und Erfahrungen teilhaben und profitiert im Gegenzug von den Entwicklungsimpulsen von aussen.

Defizitstufe	Elementare Entwicklungsstufe	Fortgeschrittene Entwicklungsstufe	Excellence-Stufe

5.1 Grundlagen

■ Es gibt keine systematischen Überlegungen dazu, wie die Beteiligten und Betroffenen über die Schwerpunkte und Ziele sowie über den Projektverlauf informiert werden. ■ Es sind keine Informationsunterlagen vorhanden, die einen Einblick geben in die Ziele, geplante Schritte oder den effektiven Projektverlauf.	■ Im projektbezogenen Etappen- und Zeitplan ist die Information der Betroffenen als wichtige Aufgabe berücksichtigt. ■ Für interessierte Personenkreise ist eine Informationsunterlage zum Projekt verfügbar, die Auskunft gibt über die Ziele und über wichtige Etappen des Entwicklungsvorhabens. Sie wird laufend aktualisiert.	■ Über geplante und laufende Entwicklungsvorhaben wird aktiv und kontinuierlich informiert. Die adressatenspezifische Informationsplanung ist Teil des Projektplans. ■ Es gibt geeignete, adressatengerechte Informationsgefässe (z. B. eine öffentlich zugängliche Internetplattform/Website). ■ Zu den Entwicklungsvorhaben werden Projektdokumentationen geführt – als Grundlage für eine transparente Prozessinformation sowie eine fundierte Prozessreflexion.	■ Ein projektspezifisches Informationskonzept zeigt auf, welche Interessengruppen zu welchem Zeitpunkt über den Projektverlauf informiert werden. ■ Die Schule verfügt unabhängig vom aktuellen Entwicklungsvorhaben über ein Informationskonzept, gemäss dem Erziehungsberechtigte, Betroffene und die interessierte Öffentlichkeit über die Schule und aktuelle Entwicklungsvorhaben proaktiv informiert werden.

5.2 Interne Kommunikation / Information der Lehr- und Fachpersonen

■ Die Lehr- und Fachpersonen werden über laufende Entwicklungen nur punktuell, unsystematisch und zufällig informiert. Wichtige Informationen zum Projektverlauf werden den Lehr- und Fachpersonen (bewusst oder unbeabsichtigt) vorenthalten. ■ Die Lehr- und Fachpersonen ihrerseits zeigen wenig Interesse an Informationen zum Projektverlauf. Sie setzen sich mit den formell und informell verfügbaren Informationen nicht auseinander.	■ Die Schulleitung sorgt dafür, dass alle Lehr- und Fachpersonen über Entwicklungsvorhaben und die beabsichtigten Entwicklungsziele und -schritte sowie über bevorstehende Projektentscheide rechtzeitig und hinreichend informiert werden. ■ In Konferenzen sind Zeitgefässe vorgesehen, um über die Erfahrungen in aktuellen Entwicklungsvorhaben zu berichten. ■ Die Steuergruppe oder Resonanzgruppe (falls vorhanden) wird sinnvoll in die internen Informationsprozesse einbezogen; es ist geklärt, wer wann was und wen informiert.	■ Die Lehr- und Fachpersonen wissen Bescheid über aktuelle Entwicklungsvorhaben und kennen die geplanten Schritte. ■ Die Entwicklungsvorhaben sind regelmässig Thema in Konferenzen und schulinternen Veranstaltungen: Es wird über Erfahrungen berichtet und es besteht die Möglichkeit zum Mitdenken bei der Suche nach weiteren Verbesserungen und aktuellen Problemlösungen. ■ Die Lehr- und Fachpersonen fragen selber nach vertiefenden Informationen, um sich über den angelaufenen Entwicklungsprozess kundig zu machen.	■ Im Kollegium besteht hohes Vertrauen in die Informationspraxis der Schulleitung. Die Lehr- und Fachpersonen fühlen sich über mittel- und langfristige Ziele sowie über geplante und laufende Entwicklungen gut informiert. ■ Die interne Information ist interaktiv (dialogisch, als Zweiwegkommunikation) angelegt: Lehr- und Fachpersonen sowie andere schulinterne Betroffene können Rückmeldungen zum Entwicklungsprozess geben und bei anstehenden Entscheidungen ihre Meinungen und Interessen einbringen.

Defizitstufe	Elementare Entwicklungsstufe	Fortgeschrittene Entwicklungsstufe	Excellence-Stufe

5.3 Information und Einbezug der Anspruchsgruppen

- Erziehungsberechtigte, Schülerinnen und Schüler oder andere interessierte Kreise werden weder in der Planungs- noch in der Durchführungsphase aktiv über den Stand der Entwicklungsvorhaben informiert.
- Kontakte mit Erziehungsberechtigten im Zusammenhang mit den Entwicklungsvorhaben sind nicht vorgesehen und erfolgen – wenn überhaupt – dann zufällig. Es gibt keine gemeinsamen Vorstellungen, wie Erziehungsberechtigte in die Schulentwicklungsvorhaben einbezogen werden können.
- Erziehungsberechtigte und Aussenstehende äussern sich unzufrieden über die fehlende Möglichkeit, Anregungen zu neuen oder bereits eingeleiteten Entwicklungsprozessen zu geben.

- Die Information nach aussen erfolgt zurückhaltend. Evtl. gibt es Befürchtungen, durch offene Informationen zum Projekt könnten Ängste und Widerstände geweckt werden. Grundsätzlich wird für interessierte Personenkreise die Möglichkeit geboten, sich mit Hilfe der bestehenden Unterlagen einen Einblick ins Projekt zu verschaffen.
- Bei kritischen Rückfragen ist eine differenzierte Information für interessierte Kreise vorgesehen. Die entsprechenden Informationsunterlagen liegen vor.
- Zu Beginn des Projekts werden die Erziehungsberechtigten über sie betreffende Entwicklungsvorhaben informiert. Sie werden dazu eingeladen, bei Bedarf Rückmeldungen zu positiven oder negativen Erfahrungen mit den geplanten Veränderungen zu geben. Ein weitergehender Einbezug, z. B. mittels einer systematischen (schriftlichen oder mündlichen) Befragung, ist nicht vorgesehen.

- Die vom Entwicklungsprozess betroffenen Personengruppen, wie z. B. Erziehungsberechtigte, Schülerinnen und Schüler, Behörden werden vor Projektbeginn und während des Projekts rechtzeitig und bedarfsgerecht über das Entwicklungsvorhaben informiert.
- Der spezifische Informationsbedarf der verschiedenen Anspruchsgruppen wird berücksichtigt. Die Informationen erfolgen bzgl. Menge und Inhalt adressatengerecht.
- Für Rückmeldungen sind verschiedene geeignete und niederschwellige Kommunikationsgefässe vorgesehen.
- Erziehungsberechtigte und Aussenstehende äussern sich zufrieden über die Möglichkeit, Anregungen zu neuen oder bereits eingeleiteten Entwicklungsprozessen geben zu können.

- Die Informationsansprüche der verschiedenen Anspruchsgruppen werden analysiert, es wird bewusst entschieden, welche Personen und Personengruppen zu welchem Zeitpunkt in welcher Form informiert werden.
- Rückmeldungen der direkt und indirekt Betroffenen (z. B. Erziehungsberechtigte, Schülerinnen und Schüler) werden gezielt eingeholt und für die Weiterentwicklung der Schulentwicklungsvorhaben genutzt.
- Erziehungsberechtigte nutzen die von der Schule eingerichteten Rückmelde- und Kommunikationsgefässe aktiv. Ihre Rückmeldungen werden systematisch ausgewertet und für das Entwicklungsvorhaben nutzbar gemacht.

Defizitstufe	Elementare Entwicklungsstufe	Fortgeschrittene Entwicklungsstufe	Excellence-Stufe

5.4 Impulse von anderen Schulen / Öffnung für andere Schulen

Defizitstufe	Elementare Entwicklungsstufe	Fortgeschrittene Entwicklungsstufe	Excellence-Stufe
■ Aussenkontakte zu anderen Schulen werden eher als Belastung oder gar als Bedrohung des «inneren Friedens» wahrgenommen und deshalb vermieden. Es besteht eine Tendenz zur «Einigelung». ■ Anzeichen einer selbstgenügsamen Einstellung sind sichtbar. Anstösse von aussen, um sich selbst, den eigenen Unterricht, die eigene Schule zu hinterfragen, werden vermieden. Entwicklungsanstösse von aussen prallen ab, lösen keine Resonanz aus. ■ Allfällige Schulentwicklungsprozesse werden nach aussen abgeschottet. Einblicke von aussen werden als Bedrohung angesehen (Negatives könnte sichtbar werden). ■ Kritische Rückmeldungen von aussen werden bagatellisiert.	■ Die Schule zeigt sich offen für Kontakte mit anderen Schulen. Entwicklungsimpulse, die aus diesen Kontakten entstehen, werden nicht gezielt gesucht. Sie sind ein nicht vorgesehenes Nebenprodukt, das – wenn überhaupt – eher zufällig genutzt wird. ■ Die Schulleitung ist auf Anfrage bereit, anderen interessierten Schulen einen Einblick in die Entwicklungsprojekte und in die gemachten Erfahrungen zu geben. ■ Die Schule nimmt an Informations- und Austauschveranstaltungen zu den aktuellen Entwicklungsvorhaben anderer Schulen teil.	■ Die Schule ist vernetzt und steht in regem Austausch mit anderen Schulen. Sie sucht gezielt den Austausch: einerseits mit Gleichgesinnten (emotionale Stützung und fachlicher Gewinn), andererseits auch mit Vertreterinnen und Vertretern anderer Positionen – als Anregung und zur vertieften Klärung der eigenen Position. ■ Die Schule berichtet über laufende Vorhaben und Projekterfolge und bietet die Möglichkeit zum Informationsaustausch an (z. B. Schulbesuche, Unterrichtsbesuche). Die Rückmeldungen werden als Impulse zur Weiterentwicklung genutzt.	■ Die Schule öffnet sich gezielt für Besuche von aussen: Sie stellt sich damit dem Anspruch, das Profil, die Leitwerte und die Entwicklungsziele zu erklären und zu begründen. ■ Die Schule erstellt Unterlagen, mit denen sich die spezifische «Philosophie der Schule» nach aussen kommunizieren lässt. ■ Die Schule sorgt aktiv für Anlässe, in denen sich Schulen mit ähnlichen Entwicklungsvorhaben zu einem Erfahrungsaustausch treffen.

5.5 Strategie zur Gewinnung von Akzeptanz und ideellem Support

Defizitstufe	Elementare Entwicklungsstufe	Fortgeschrittene Entwicklungsstufe	Excellence-Stufe
■ Die Schule unternimmt nichts, um ideellen Support für eventuelle Entwicklungsvorhaben zu gewinnen. ■ Die Beziehungspflege zur Öffentlichkeit und zu wichtigen Personen/Personengruppen, um Goodwill für mögliche Entwicklungsvorhaben zu schaffen, wird vernachlässigt. Eigentlich vorhandene positive Kräfte werden ignoriert; negative Kräfte werden durch ungeschicktes Verhalten verstärkt.	■ Informations- und Kommunikationsmassnahmen werden reaktiv und defensiv ergriffen, d. h. als Reaktion auf kritische Stellungnahmen (z. B. Presseartikel, Rückmeldungen von Erziehungsberechtigten sowie aus der Politik). Ziel ist es, bei auftretendem Widerstand von innen und aussen den Sinn der Entwicklungsarbeit für weitere Kreise einsichtig zu machen.	■ Informations- und Kommunikationsmassnahmen werden proaktiv ergriffen, um den Goodwill wichtiger Personen/Personengruppen im Umfeld der Schule für geplante und/oder bereits eingeleitete Entwicklungsmassnahmen herzustellen. ■ In heiklen Projekten wird bewusst die Beziehung zu wichtigen Funktionsträgern und Schlüsselpersonen im schulischen Umfeld gepflegt. Wichtige Personen werden gezielt für das Projektanliegen zu gewinnen versucht.	■ Es gibt an der Schule eine bewusst konzipierte und langfristig ausgerichtete Strategie, um mit Erziehungsberechtigten, Behörden und der Öffentlichkeit ein grundsätzliches Vertrauen in die Qualität und die Qualitätsentwicklung der Schule zu schaffen. ■ Informationen zu Entwicklungsvorhaben werden bewusst als PR-Massnahme der Schule konzipiert und geschickt nach aussen kommuniziert.

Wie wurde der Bewertungsraster erarbeitet?

Der Auftrag zur Erarbeitung des Bewertungsrasters zum Thema «Schulische Entwicklungsprozesse» wurde vom Bildungsdepartement des Kantons Aargau an das Zentrum Bildungsorganisation und Schulqualität (Institut Forschung und Entwicklung der PH FHNW) erteilt. Der Projektauftrag steht im Zusammenhang mit der strategischen Zielsetzung, zu zentralen Entwicklungsthemen des Kantons den Schulen Instrumente zur Verfügung zu stellen, um sie in ihrem Entwicklungsprozess zu unterstützen.

Bei der Erarbeitung wurde besonderer Wert darauf gelegt, dass sowohl die wissenschaftlich-systematischen als auch die pragmatischen Aspekte angemessen in die Arbeit einfliessen konnten. Der Erarbeitungsprozess richtete sich im Wesentlichen nach den folgenden fünf Schritten:

1 Literaturrecherche
In einem ersten Schritt wurde eine Literaturrecherche durchgeführt, um das einschlägige Fachwissen zu sichten. Im Vordergrund stand dabei die Frage nach den Qualitätsmerkmalen, die von Seiten der einschlägigen Fachexperten – einerseits auf Grund von wissenschaftlichen Studien, anderseits aber auch auf Grund von reflektierten Praxiserfahrungen – postuliert werden.

2 Erarbeitung der Themenstruktur (Dimensionen des Qualitätsbereichs)
In einem zweiten Schritt wurde nach einer praxisnahen Systematisierung der Qualitätsmerkmale gesucht – mit dem Ziel, die Dimensionen festzulegen, die das inhaltlich-strukturelle Fundament für die weitere Arbeit am Thema bilden. Für diesen Arbeitsschritt hat sich die Methode der moderierten Clusterbildung als effizientes Verfahren bewährt. Dieser wichtige und anspruchsvolle Arbeitsschritt wurde in einer Gruppe von 14 Personen vorgenommen, wobei darauf geachtet wurde, dass sowohl inhaltliche Expertinnen und Experten wie auch erfahrene Praktikerinnen und Praktiker mitarbeiten und ihr Wissen – als Ergänzung zum recherchierten Expertenwissen – in den Prozess einbringen.

3 Erarbeitung der vierstufigen Indikatorenlisten
In einem dritten Schritt wurden die vierstufigen Indikatorenlisten zu den einzelnen Dimensionen erarbeitet – gemeinsam mit den Personen, die sich an der moderierten Clusterbildung beteiligt hatten. Besonderes Gewicht wurde in dieser Phase auf die inhaltliche Klärung und Festlegung der Stufe 3 (Merkmale einer guten Entwicklungspraxis) sowie der Stufe 1 (Merkmale einer defizitären Entwicklungspraxis) gelegt.

4 Vervollständigung und redaktionelle Bearbeitung
In einem vierten Schritt wurde das erarbeitete Zwischenergebnis vervollständigt, bezüglich innerer Konsistenz bereinigt, redaktionell überarbeitet und wo nötig gekürzt. Ein wichtiger Arbeitsschritt war die Verdichtung der Q-Merkmale der Stufe 3 zu den so genannten Leitsätzen, die für jede Dimension als normative Richtungsangabe (Qualitätsanspruch) dienen und das normative Grundgerüst des Orientierungsrahmens bilden.

5 Validierung des Instruments
Der Rasterentwurf wurde verschiedenen Personengruppen zur kritischen Sichtung vorgelegt:

- Fachexpertinnen, die am Erarbeitungsprozess (Schritt 2 und 3) beteiligt waren, wurden um kritische Rückmeldungen zum überarbeiteten und vervollständigten Produkt gebeten.
- Zwei international anerkannte Fachpersonen wurden zu einer Expertenbegutachtung eingeladen (Prof. Dr. Hans-Günter Rolff, Prof. Dr. Friedrich Glasl)
- Eine Gruppe von Schulleitungspersonen aus den Kantonen AG und SO wurden im Rahmen eines halbtägigen Validierungsworkshops zur Kompatibilität des Rasters mit den Praxisansprüchen befragt.
- Evaluationspersonen, die in der Externen Schulevaluation tätig sind, wurden gebeten, den Raster in der Evaluationspraxis einzusetzen und bezüglich Handhabbarkeit im Evaluationsprozess, aber auch bezüglich prägnanter Benennung von auffälligen positiven und negativen Qualitätsmerkmalen zu beurteilen.

An der Erarbeitung des Instruments waren folgende Personen beteiligt:

Konzeptentwicklung und Projektleitung
Prof. Dr. Norbert Landwehr,
Leiter Zentrum Schulqualität, PH FHNW

Literaturrecherche
Simone Rindlisbacher,
Wissenschaftliche Mitarbeiterin ZSQ PH FHNW

An der Erarbeitung des Instruments 2012 waren folgende Personen beteiligt:
Yolanda Klaus, Volksschulamt SO; Mirjam Obrist, Bildungsdepartement AG; Andreas Weiss, Amt für Volksschulen BL; Jürg Brühlmann, Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle LCH; Edwin Achermann, Schulberater IWB PH FHNW; Michele Eschelmüller, Projektleiter IWB PH FHNW; Guido Arnet, Schulleitung Baden; Irene Schori, Schuldirektion Solothurn; Heidi Zumbrunnen, Leiterin Eval-Team SO, ZSQ PH FHNW; Peter Steiner, Leiter Eval-Team AG, ZSQ PH FHNW; Matthias Gut, Evaluator ZSQ PH FHNW; Barbara Moris, Evaluatorin ZSQ PH FHNW

Expertenbegutachtung
Dr. Friedrich Glasl, Trigon Entwicklungsberatung, Dozent an der Universität Salzburg; Prof. Dr. Hans-Günter Rolff, Prof. em. Uni Dortmund

Redaktionelle Schlussbearbeitung
Nic Kaufmann

Überarbeitung für den Kanton Basel-Landschaft
Bei der Überarbeitung für den Kanton Basel-Landschaft haben die im Impressum aufgeführten Personen der Projektbegleitgruppe mitgearbeitet.

Impressum

Herausgeber und Bezugsquellen
Bildungs-, Kultur- und
Sportdirektion Basel-Landschaft
Amt für Volksschulen
Munzachstrasse 25c
Postfach 616
4410 Liestal
T +41 61 552 50 98
avs@bl.ch

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

Mit freundlicher Genehmigung
der Bildungsdepartemente
der Kantone Aargau, Basel-Stadt
und Solothurn

Unter der «Federführung» des Zentrums Lehrer*innenbildungsforschung der Pädagogischen Hochschule FHNW hat eine Projektbegleitgruppe bestehende Orientierungsraster der Kantone Aargau, Solothurn und Basel-Stadt an die Gegebenheiten des Kantons Basel-Landschaft angepasst.

Die Projektbegleitgruppe für das vorliegende Raster «Schulische Entwicklungsprozesse» setzte sich folgendermassen zusammen:
- Beat Brunner,
  Hauptabteilung Aufsicht und Qualität,
  Amt für Volksschulen AVS
- Bernhard Leicht,
  Leiter Hauptabteilung Aufsicht und Qualität,
  Amt für Volksschulen AVS
- Yolanda Pfaff,
  Vorstand Schulratspräsidienkonferenz
- Carol Rietsch,
  Vorstand Schulleitungskonferenz Sekundarstufe I
- Ernst Schürch,
  Präsident Amtliche Kantonalkonferenz der Lehrerinnen und Lehrer
- Barbara Schwarz Haller,
  Schulevaluatorin, Zentrum Lehrer*innenbildungsforschungt PH FHNW
- Yolanda Spross,
  Vorstand Schulleitungskonferenz Primarstufe
- Peter Steiner,
  Leiter Schwerpunkt Schulqualität am Institut Forschung und Entwicklung PH FHNW

Illustrationen
Jürg Furrer, Seon

Grafik
Grafikatelier M. Schmid,
Gipf-Oberfrick

Druck
Druckerei Bloch AG,
Arlesheim

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

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

Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion
Basel-Landschaft
Amt für Volksschulen
Munzachstrasse 25c
Postfach 616
4410 Liestal

T +41 61 552 50 98
avs@bl.ch