

Instrumente zur Schulevaluation und zur Schulentwicklung
**Bewertungsraster zu den schulischen Entwicklungsprozessen
an der Aargauer und der Solothurner Volksschule**

www.schulevaluation-ag.ch, www.schulevaluation-so.ch
August 2012

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	3
Aufbau und Funktion der Instrumente zur Schulevaluation und Schulentwicklung	5
Die 5 Dimensionen zur Beurteilung der schulischen Entwicklungs- prozesse im Überblick	8
Die vierstufigen Bewertungsraster zu den 5 Dimensionen	9
Ergänzende Hinweise	28

Einleitung

Schulen sehen sich heute unaufhaltsam mit Entwicklungsimpulsen und Veränderungsanliegen konfrontiert. 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 – fest steht, 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

Die vielen aktuellen 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 Eltern in die Schule hineingetragen werden. Darüber hinaus sehen sich die Bildungsinstitutionen auch mit Entwicklungsanliegen konfrontiert, die von Seiten der Bildungspolitik an die Schulen herangetragen werden. In der Regel handelt es sich dabei um Systemanpassungen, die als Problemlösungen gedacht sind: Sie sollen helfen, Diskrepanzen zu beseitigen, die sich als Folge des gesellschaftlichen Wandels oft schrittweise, fast unbemerkt aufgebaut haben und von Zeit zu Zeit gewisse Systemanpassungen unausweichlich machen. In diesem Sinne zielen die anstehenden Veränderungen letztlich darauf ab, die Funktionsfähigkeit der Schule zu verbessern und damit auch die Ausübung des Lehrerinnen- und Lehrerberufs zu erleichtern.

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 neben die Bewältigung des Schulalltags treten 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. 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 leidet – 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.

Aktuelle kantonale Entwicklungsanliegen

Gegenwärtig sind in den Kantonen Aargau und Solothurn mehrere Schulreformen lanciert, die im genannten Sinne gesellschaftlich bedingte Systemanpassungen vornehmen.

Im Kanton Solothurn sind dies:

- die Einführung der Speziellen Förderung
- die neue Sekundarstufe I
- die Einführung der Frühfremdsprachen

Im Kanton Aargau sind es die folgenden Entwicklungen:

- die Umstellung auf sechs Jahre Primarschule und drei Jahre Oberstufe
- die Einführung von Zusatzlektionen für belastete Schulen
- die Optimierung der Führungsstrukturen der Volksschule

Für beide Kantone sind zudem die Einführung von flächendeckenden, standardisierten Leistungsmessungen in allen Schulstufen sowie die Einführung des Lehrplans 21 geplant.

Für all diese Reformprojekte gibt es zwar kantonale Ziel- und Rahmenvorgaben, es bleibt aber den Schulen überlassen, die konkrete Umsetzung 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, ihre schulinternen Entwicklungsprojekte zu planen und zu realisieren.

Schulentwicklung zwischen Innovation und kontinuierlicher Verbesserung

Mit Blick auf die oben genannten kantonalen Entwicklungsprojekte soll hier noch auf eine wichtige Unterscheidung hingewiesen werden: Schulentwicklungsvorhaben können zwei grundsätzlich verschiedenartige Ausrichtungen haben, indem sie entweder auf «Innovation» oder auf «laufende Optimierung» ausgerichtet sind.

- **Innovation:** Bei den aufgeführten kantonalen Schulentwicklungsprojekten handelt es sich vornehmlich um Innovationen: Unter diesem Begriff werden grundlegende Neuerungen zusammengefasst: Veränderungen, die in der Regel verbunden sind mit der Einführung neuer Strukturen, Prozesse und Produkte. Hier geht es weniger um laufende Anpassungen des Bestehenden, sondern um tiefgreifendere Veränderungen. Grundlegende Strukturveränderungen sind dabei zentral, die meist als Störung der eingespielten Funktionalität empfunden werden. Denn es müssen neue Abläufe erarbeitet, neue Rollenkonstellationen etabliert, neue Fähigkeiten und Verhaltensweisen ausgebildet und eingeübt werden. Innovationen brauchen oft viel Zeit für deren Stabilisierung; meist braucht es eine Entwicklungs-, eine Erprobungs- und eine Institutionalisierungsphase.
- **Kontinuierlicher Verbesserungsprozess:** Neben den Innovationen gibt es auch die «laufende Optimierung»: Mit dieser Bezeichnung wird die kontinuierliche Verbesserung der bestehenden Strukturen und Prozesse bezeichnet, wie sie im Rahmen des Qualitätsmanagements angestrebt wird. Es geht hier um die alltagsnahe Arbeit an Ist-Soll-Diskrepanzen; um die «Feinjustierung», um die Beseitigung von auftretenden Funktionsstörungen, um die Bearbeitung von «Defiziten», die beispielsweise durch die laufenden Evaluations- und Feedbackprozesse ans Tageslicht gebracht werden. Darüber hinaus geht es aber auch um die bewusste Stärkung von Erfolgen und von positiv wahrgenommenen Erfahrungen und Ereignissen.

Ein Instrument zur Unterstützung von schul- und unterrichtsbezogenen Entwicklungsprozessen

Wenn im Folgenden von Schulentwicklung gesprochen wird, sind beide Formen des Wandels mitgedacht: Schulentwicklung einerseits im Dienste der Innovation andererseits 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 ressourcensparend und möglichst wirksam geplant und umgesetzt werden können. In der Reihe «Instrumente zur Schulevaluation und Schulentwicklung» sind bisher Publikationen zu den Themen «Schulführung» und «Schulinternes Qualitätsmanagement» sowie »Schulische Integrationsprozesse« erschienen. Mit der vorliegenden Publikation wird diese Reihe fortgesetzt. Bei der vorliegenden Publikation handelt es sich um eine vorläufige Fassung, die nach einer zwei- bis dreijährigen Erprobungsphase überarbeitet wird. In dieser Zeit sollen Erfahrungen gesammelt werden. Rückmeldungen zum vorliegenden Instrument sind daher sehr willkommen. Auf der Internetseite www.schulevaluation-ag.ch finden Sie die Möglichkeit, uns ihre Änderungsanliegen mitzuteilen.

Aufbau und Funktion der Instrumente zur Schulevaluation und Schulentwicklung

Die Bildungsdepartemente der Kantone Aargau und Solothurn unterstützen den Aufbau des Qualitätsmanagements an den Schulen mit Instrumenten, die einerseits die Qualitätsansprüche und -erwartungen transparent machen und andererseits den Schulen bei der Bestimmung des aktuellen Entwicklungsstands und Entwicklungsbedarfs helfen sollen. Zu verschiedenen Themen, die als kantonale Entwicklungsschwerpunkte gelten, werden solche Instrumente vorgelegt. Die Erarbeitung geschieht jeweils in enger Zusammenarbeit mit dem Zentrum Bildungsorganisation und Schulqualität der Pädagogischen Hochschule FHNW.

Hauptziel der Instrumente ist es, einen gemeinsamen Orientierungsrahmen zu schaffen für die verschiedenen Steuerungs-, Beurteilungs- und Entwicklungsprozesse, die im Rahmen der schulischen Qualitätsentwicklung bedeutsam sind. Indem die Instrumente sukzessive für ausgewählte Themenbereiche entwickelt werden, soll die Vielfalt der Ansprüche, mit denen sich die Schulen konfrontiert sehen, bewusst portioniert und besser bewältigbar gemacht werden.

Der gemeinsame Orientierungsrahmen, der geschaffen wird, soll insbesondere das Zusammenspiel der verschiedenen Partner, die in den Prozess der Schulentwicklung involviert sind, ermöglichen und erleichtern:

- Den Bildungsdepartementen dient er zur normativen Steuerung, indem die Qualitätsansprüche, die von den einzelnen Schulen bezüglich des betreffenden Entwicklungsschwerpunkts erwartet werden, expliziert und bildungspolitisch legitimiert werden.
- Der externen Schulevaluation dient er als Grundlage zur Schulbeurteilung – mit dem Ziel, die Bewertung der Schulen auf die bildungspolitisch geforderten Qualitätsziele abzustimmen.
- Der einzelnen Schule dient er dazu, selber eine Standortbestimmung vorzunehmen und Entwicklungsschritte zu identifizieren mit der Gewissheit, dass die Selbstevaluation in Übereinstimmung mit den bildungspolitischen Qualitätsansprüchen und den Beurteilungskriterien der externen Schulevaluation steht.

Aufbau der Instrumente

Das Instrumenten-Set zu den einzelnen Entwicklungsschwerpunkten setzt sich aus drei Elementen zusammen:

Leitende
Qualitätsansprüche

Vierstufiger
Bewertungsraster

Leitfragen zur Selbst-
einschätzung

■ Leitende Qualitätsansprüche (Leitsätze)

Zu jedem wichtigen Aspekt des betreffenden Themas wird ein Leitsatz festgelegt, der als normativer Orientierungspunkt für die Praxisgestaltung dient.

Ziel: Es sind die Qualitätsansprüche benannt, die eine gute Schule im Bereich «Schulische Entwicklungsprozesse» erfüllen sollte.

■ Vierstufige Bewertungsskalen

Zu jedem Leitsatz werden Indikatoren auf vier verschiedenen Bewertungsstufen beschrieben.

Ziel: Es sind Merkmale (Indikatoren) definiert, an denen man eine gute Praxis und bevorstehende Entwicklungsschritte erkennen kann.

■ Fragen zur Selbsteinschätzung

Die Qualitätsaussagen der Stufe 3 werden zu Leitfragen umformuliert, mit deren Hilfe sich die Qualität des Ist-Zustandes differenziert erfassen lässt. Sie sind in erster Linie als Selbstevaluationsinstrument gedacht.

Ziel: Es sind Leitfragen formuliert, mit denen die Schule eine differenzierte Selbstbewertung vornehmen kann.

Der vierstufige Bewertungsraster

Zu jedem thematischen Aspekt («Dimension») und dem dazugehörigen Qualitätsanspruch werden vier verschiedene Qualitätsstufen beschrieben, die wie folgt definiert sind:

■ Defizitstufe

Im Bereich der schulischen Entwicklungsprozesse ist die Schul- und Unterrichtspraxis noch wenig entwickelt. «Defizit» meint hier, dass im Hinblick auf die spezifischen Anforderungen die Praxis noch Mängel aufweist, welche die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht behindern.

■ Elementare Entwicklungsstufe

Grundlegende Anforderungen an eine funktionsfähige Praxis im Bereich der schulischen Entwicklungsprozesse sind erfüllt. Wichtige Voraussetzungen für eine funktionsfähige Schul- und Unterrichtsentwicklung sind vorhanden. Optimierungsbedarf zeigt sich vor allem im Fortschreiten zu einer institutionell und schulkulturell getragenen sowie systemtisch gestalteten Schulentwicklung.

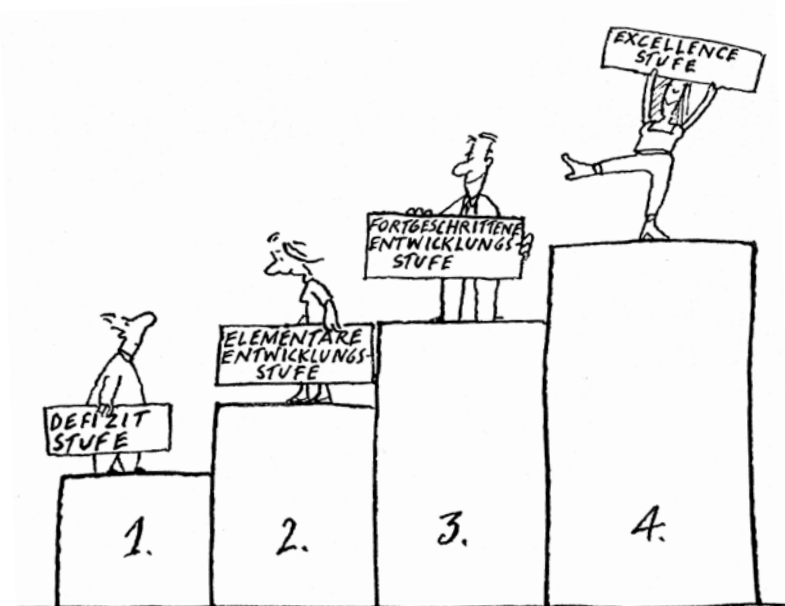
■ Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Die Praxis der Schul- und Unterrichtsentwicklung weist ein hohes Niveau auf. Die Schule verwirklicht das, was von Expertinnen und Experten als systematisch gestaltete Schul- und Unterrichtsentwicklung bezeichnet wird mit hoher Konsistenz und guter institutioneller und schulkultureller Verankerung.

■ Excellence-Stufe

Die Schule übertrifft im Bereich der schulischen Entwicklungsprozesse die «normalen» Erwartungen. Sie erfüllt – zusätzlich zu den wünschbaren Qualitäten aus Stufe 3 – gewisse Anforderungen, die nur mit einem überdurchschnittlichen Engagement und mit einer aussergewöhnlichen Praxisexpertise auf diesem Gebiet realisiert werden können.

Die Unterscheidung von vier Bewertungsstufen soll einerseits die Standortbestimmung erleichtern: Wo stehen wir innerhalb einer allgemeinen Entwicklungssystematik? Andererseits soll dadurch aufgezeigt werden, welche Stufe für die Schule die «Zone der nächsten Entwicklung» ist. Ziel der einzelnen Schule muss es sein, die Defizitstufe zu überwinden und sich in möglichst vielen Dimensionen schrittweise zur nächsten Entwicklungsstufe vorzuarbeiten. Die Excellence-Stufe umreisst einen idealen (visionären) Zustand, der von besonders motivierten und leistungsfähigen Schulen erreicht werden kann.



Die Instrumente im Einsatz: Unterstützungsfunktionen

Die wichtigsten Funktionen, die durch die Leitsätze und Bewertungsraster erfüllt werden, lassen sich abschliessend wie folgt zusammenfassen:

Unterstützung der Selbstevaluation

Die Instrumente können den Schulen helfen, den Ist-Zustand im Vergleich mit dem wünschenswerten Soll-Zustand differenziert zu erfassen.

Unterstützung der Schulentwicklung

Die Instrumente können den Schulen als Planungsinstrument dienen, um Schulentwicklungsprozesse in die Wege zu leiten. Die vier Bewertungsstufen zeigen auf, welches der nächste Entwicklungsschritt für den diagnostizierten Ist-Zustand sein kann.

Unterstützung der Rechenschaftsfunktion

Die Instrumente können als Grundlage für den Qualitätsnachweis nach aussen, d.h. gegenüber anspruchsberechtigten Personen und Instanzen (kommunale Aufsichtsbehörde/Schulpflege, Eltern u.a.), dienen. Indem Beurteilungsaspekte und -kriterien schulübergreifend festgelegt sind, wird es möglich, eine Schulbeurteilung vorzunehmen, die auf eine offizielle und anerkannte Bewertungsgrundlage Bezug nimmt.

Unterstützung der externen Schulevaluation

Die Instrumente sind die zentrale Grundlage für die externe Schulevaluation. Drei Funktionen stehen dabei im Vordergrund:

- Sie dienen als Kommunikationsinstrument, um den Schulen die Qualitätsansprüche, auf welche die Schulbeurteilung Bezug nimmt, transparent zu machen und um gemeinsam mit den Schulen die Evaluations-schwerpunkte im Bereich «Schulische Entwicklungsprozesse» zu klären.
- Sie dienen als Planungsinstrument für das Evaluationsteam, um die Datenerhebung gezielt auf die Qualitätsansprüche auszurichten und um die entsprechenden Datenerfassungsinstrumente zu erarbeiten.
- Sie dienen als Bewertungsinstrument, um die Qualität der Schulen kriterienorientiert zu beurteilen und um mit Hilfe eines schulübergreifenden Qualitätsmassstabs eine transparente, nachvollziehbare Rückmeldung zur Schulqualität im Bereich «Schulische Entwicklungsprozesse» zu geben.

Die 5 Dimensionen zur Beurteilung der schulischen 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

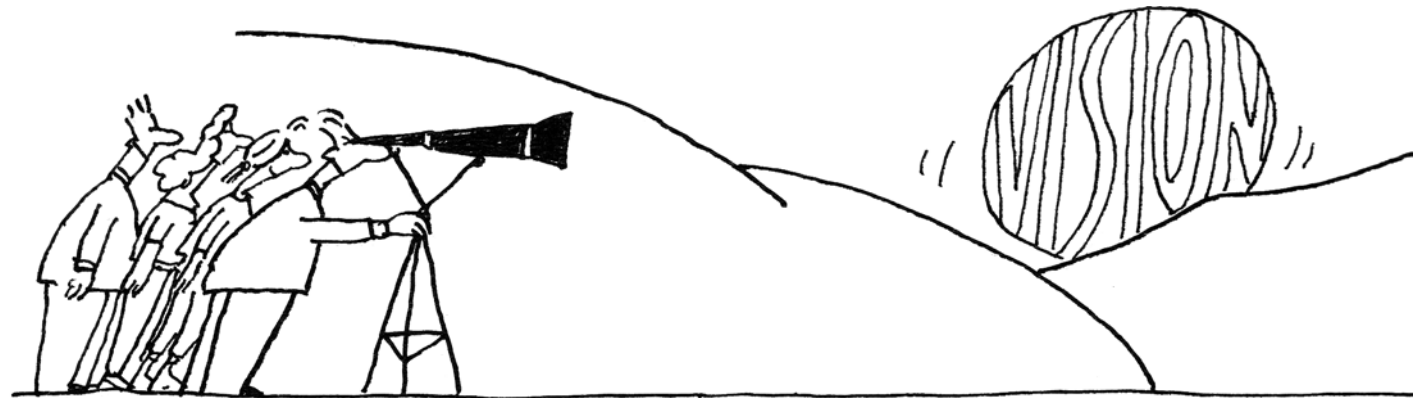
5. Information und Kommunikation zu den Entwicklungsprozessen

- Grundlagen
- Interne Kommunikation/Information der Mitarbeitenden
- Information 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 u.a. 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 und Lehrpersonen 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 Lehrpersonen scheint insgesamt wichtiger zu sein als das Wohlbefinden und Lernen der SchülerInnen.
- 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 Lehrpersonen individuell aufgegriffen und umgesetzt. Dabei fehlt die Einbettung in eine Strategie zur Weiterentwicklung der Schule und des Unterrichts.
- Neben Fragen einer möglichst funktionalen (störrungsarmen) Organisation und Administration des Schul- und Unterrichtsbetriebs wird in Konferenzen vereinzelt auch pädagogisch-didaktischen Fragen Raum gegeben.
- Sowohl bei den Lehrpersonen 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 Lehrpersonen 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

- Die Lehrpersonen 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 Lehrpersonen 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 Lehrpersonen werden im Kollegium offen thematisiert und für die Schule bzw. für das Kollegium aktiv als Ressource genutzt.
- Die Schulleitung und die Lehrpersonen 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 Lehrpersonen 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.

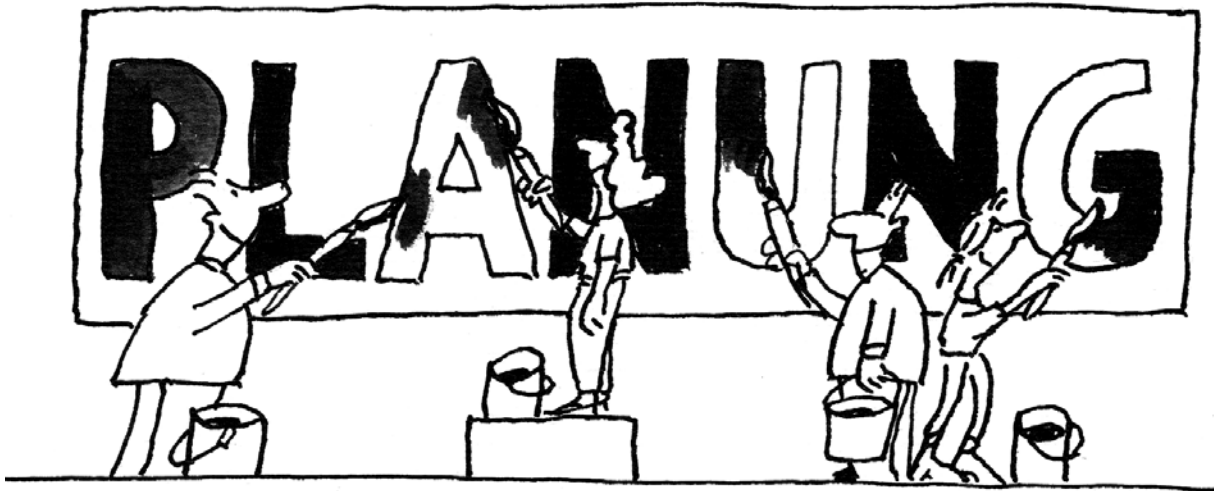
1.4 Reflexionskultur und kontinuierlicher Verbesserungsprozess (→ Abstützung auf ein funktionsfähiges QM)

- 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 Schüler/-innen, ihrer Eltern, des gesellschaftlichen Umfelds) undefiniert 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, Eltern, 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 und 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 regelmässige 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 verkräftbaren Belastung – und mit Blick auf den individuellen Lernbedarf der beteiligten Lehrpersonen.



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

2.1 Initiierung von Entwicklungsvorhaben

- 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

- 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 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 Bestandsaufnahme 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

- 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 Lehrpersonen.
- 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 Mitarbeiter/innen 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 Mitarbeiter/innen 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 Mitarbeitenden rechtzeitig abgegeben und als Entwicklungsimpulse genutzt.
- Schul- und unterrichtsbezogene 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

- 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 Lern- 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 interne 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 werden 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 Lehrkräfte sind bereit, einen zusätzlichen Entwicklungsaufwand zu leisten. Bei vielen Lehrpersonen 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 Mitarbeitenden sichtbar.
- Es wird bewusst eine «Verzichtsplanung» eingesetzt, um zusätzliche Belastungen auszugleichen.
- Es besteht bei den Mitarbeitenden 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).

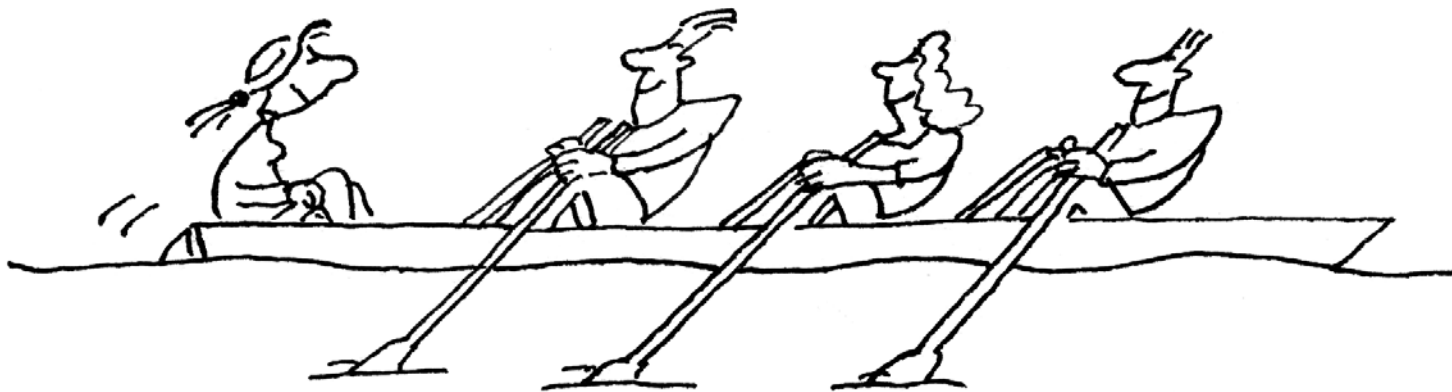
2.7 Koordination von verschiedenen Entwicklungsvorhaben

- 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.
- Lehrpersonen 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)

- 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 von 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 Steuergruppe¹⁾, 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 – Arbeitsgruppen.
- 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

- 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.
- Mitarbeitende 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 Mitarbeitenden 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.
- Die Mitglieder des Kollegiums können bestehende Diagnoseinstrumente den Erfordernissen verschiedener Situationen anpassen. Sie sind kreativ im Entwickeln neuer Instrumente und Verfahren.

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 Lehrpersonen 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 Mitarbeitenden 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 Lehrpersonen 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 u.a.). 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. Dadurch 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 Lehrpersonen – je nach Projekt – auch den angemessenen Einbezug der betroffenen Schülerinnen/Schüler und evtl. der Eltern vorsieht. Der Mitwirkungs- und Gestaltungsraum der verschiedenen Beteiligungengruppen ist geklärt.
- Die unterschiedlichen Fähigkeiten im Kollegium werden gezielt eingesetzt: ThemenspezialistInnen 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 moderationsstechnischen Hilfestellungen. Das methodische 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 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 Lehrperson).
- 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, dass die Gespräche zielführend verlaufen und dass das kreative Potenzial der Gruppe genutzt werden kann.
- Kompetenzen zur Prozessmoderation sind im Kollegium 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 gesucht, 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.

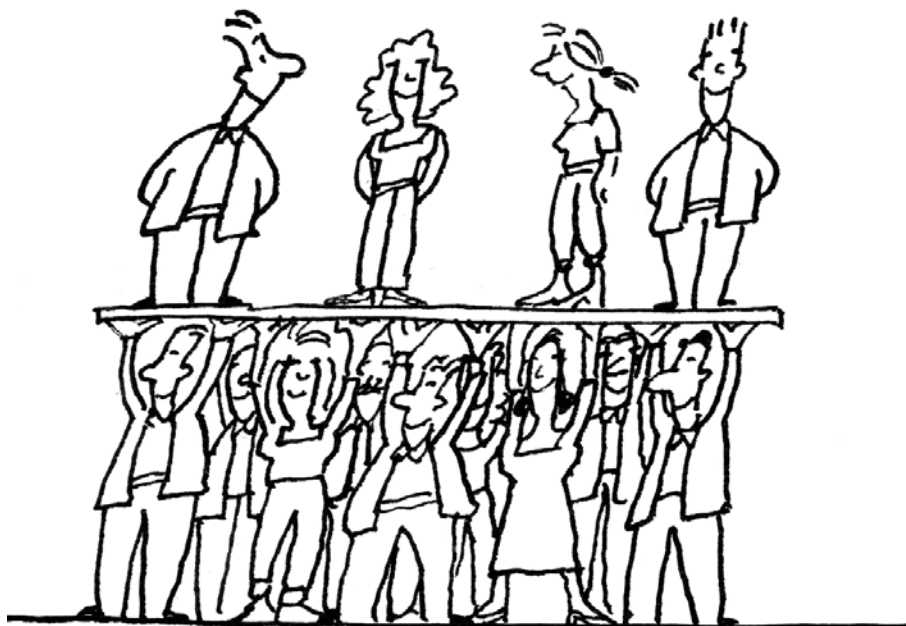
- Unterschiedlichen Interessenlagen, mögliche Konflikte und Formen des Widerstands sowie andere Stolpersteine werden proaktiv (d.h. im Rahmen der Projektplanung und -vorbereitung) analysiert und sind in der Projektkonzeption berücksichtigt.

- Der gegebene Gestaltungsraum wird kreativ genutzt, es werden auch unkonventionelle Wege beschritten, um auftretende Schwierigkeiten zu umgehen bzw. zu lösen. Schulleitung und Schulbehörde pflegen einen kreativen Umgang mit entwicklungshemmenden Rahmenvorgaben der Schule («Grammatik der Schule» wie z.B. Lektionen, Stundentafel, Noten, Räume, Klassen).

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, fühlen sich 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. Entwicklungsbereite Lehrpersonen fühlen sich in der Entwicklungsarbeit durch die Schulleitung wenig unterstützt, 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 der Schulbehörde 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 Lehrpersonen 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 oder aus der Elternschaft auf, prüft diese unter Einbezug des Kollegiums. Geeignete Entwicklungsvorhaben werden «officialisiert», 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 fühlen sich 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 angelegten 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

- Innerhalb der Schule gibt es keinerlei institutionalisierte Rahmenbedingungen, welche die Entwicklungsarbeiten unterstützen und erleichtern (z.B. Kooperationsstrukturen, Zeitgefässe, geklärte Regelungen für Projekteingaben und Ressourcenbewilligungen usw.).
- 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 usw.).
- 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 usw.).
- Bei Entwicklungsvorhaben gibt es eine Bereitschaft, die Infrastruktur der Schule den neuen Erfordernissen anzupassen. Die dafür zuständigen Personen (z.B. Hauswart) sind 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 offiziellisierten 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

- 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 SL 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 Mitarbeitenden des Projekts werden in die Planung der Ressourcenverteilung einbezogen.
- Im Bedarfsfall werden auch von den Mitarbeitenden gezielt Quellen für zusätzliche Ressourcen zu erschliessen versucht (z.B. engagierte Lobbyarbeit, Sponsoring). Auch unkonventionelle Wege werden eingeschlagen, um zusätzliche Ressourcen zu gewinnen.

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 Lehrpersonen findet nicht statt. Die im Kollegium bereits vorhandenen Kompetenzen werden nicht wahrgenommen und bleiben weitgehend ungenutzt.
- Inhaltliche Expertise und/oder Expertise für den Projektaufbau und -verlauf werden nicht in Anspruch genommen; Unterstützungssysteme von aussen werden grundsätzlich in Frage gestellt.
- Zum Entwicklungsschwerpunkt werden schulinterne Weiterbildungen organisiert. Ziel: Allen am Entwicklungsvorhaben beteiligten Lehrpersonen 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 Führung coaching 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 Lehrpersonen 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, die geplanten Schritte und den effektiven Projektverlauf aufzeigen.
- 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.
- Ein projektspezifisches Informationskonzept zeigt auf, welche Interessengruppen zu welchem Zeitpunkt über den Projektverlauf informiert werden.
- Es gibt geeignete, adressatengerechte Informationsgefässe (z.B. eine öffentlich zugängliche Internetplattform/Website).
- Die Schule verfügt unabhängig vom aktuellen Entwicklungsvorhaben über ein Informationskonzept, gemäss dem Eltern, Betroffene und die interessierte Öffentlichkeit über die Schule und aktuelle Entwicklungsvorhaben proaktiv informiert werden.
- Zu den Entwicklungsvorhaben werden Projektdokumentationen geführt – als Grundlage für eine transparente Prozessinformation sowie eine fundierte Prozessreflexion.

5.2 Interne Kommunikation / Information der Mitarbeitenden

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

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

5.3 Information der Anspruchsgruppen

- Eltern, Schülerinnen und Schüler oder andere interessierte Kreise werden weder in der Planungs- noch in der Durchführungsphase aktiv über den Stand der Entwicklungsvorhaben informiert.
- Elternkontakte im Zusammenhang mit den Entwicklungsvorhaben sind nicht vorgesehen und erfolgen – wenn überhaupt – dann zufällig. Es gibt keine gemeinsamen Vorstellungen, wie Eltern in die Schulentwicklungsvorhaben einbezogen werden können.
- Eltern 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 Eltern über das geplante Entwicklungsvorhaben informiert. Sie werden dazu eingeladen, bei Bedarf Rückmeldungen zu positiven oder negativen Erfahrungen mit den geplanten Veränderungen zu geben. Ein weitergehender Einbezug der Eltern z.B. mittels einer systematischen (schriftlichen oder mündlichen) Befragung ist nicht vorgesehen.
- Die vom Entwicklungsprozess betroffenen Personengruppen wie z.B. Eltern, Schülerinnen und Schüler 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.
- Eltern 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. Eltern, Schülerinnen und Schüler) werden gezielt eingeholt und für die Weiterentwicklung der Schulentwicklungsvorhaben genutzt.
- Eltern nutzen die von der Schule eingerichteten Rückmelde- und Kommunikationsgefässe aktiv. Die Elternrückmeldungen werden systematisch ausgewertet und für das Entwicklungsvorhaben nutzbar gemacht.

5.4 Impulse von anderen Schulen / Öffnung für andere Schulen

- Aussenkontakte zu anderen Schulen werden eher als Belastung oder gar als Bedrohung des «inneren Friedens» wahrgenommen und deshalb vermieden. Es besteht eine Tendenz zur «Einieglung».
- 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 (zum Beispiel Artikel im Schulblatt, Informationsangebote für andere Schulen etc.) und bietet die Möglichkeit zum Informationsaustausch an (Schulbesuche, Unterrichtsbesuche etc.). Die Rückmeldungen werden als Impulse zur Weiterentwicklung genutzt.
- Die Schule öffnet sich gezielt für Besuche von aussen: Sie stellt sich damit dem Druck, 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.

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

5.5 Strategie zur Gewinnung von Akzeptanz und ideellem Support

- 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 Eltern 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 Eltern 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, andererseits 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 vervollständigtem 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

Mitarbeit bei der Entwicklung der Bewertungsraster

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

Validierungsworkshop mit Schulleitungspersonen

Michaela Brühmeier, Thalheim; Georg Merki, Niederwil; Peter Wunderlin, Chrüzlibachtal und Belchen; Doris Bernhard, Brugg; Silvan Jaeggi, Langendorf; Cécile Kamer, Mümliswil-Ramiswil; Andreas von Felten, Kriegstetten; Marie-Thérèse do Norte, Dornach

Impressum

Herausgeber und Bezugsquellen

Departement
Bildung, Kultur und Sport
Abteilung Volksschule
Bachstrasse 15
5001 Aarau
T +41 62 835 21 00
F +41 62 835 21 09
volksschule@ag.ch
www.ag.ch/bks
www.schulen-aargau.ch

Departement
Bildung und Kultur
Volksschulamt
St. Urbangasse 73
4509 Solothurn
T +41 32 627 29 37
F +41 32 627 28 66
vsa@dbk.so.ch
www.vsa.so.ch

Verantwortlicher Autor

Prof. Dr. Norbert Landwehr
Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule
Institut Forschung und Entwicklung
Zentrum Bildungsorganisation
und Schulqualität
Igelweid 22
5000 Aarau
T +41 62 836 04 61
ife.zsq.ph@fhnw.ch

Illustrationen

Jürg Furrer, Seon

Grafik

Grafikatelier M. Schmid,
Gipf-Oberfrick

Druck

Druckerei AG Suhr
August 2012

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

T +41 62 836 04 61
ife.schulqualitaet.ph@fhnw.ch
www.schulevaluation-ag.ch
www.fhnw.ch/ph

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

T +41 62 835 21 00
F +41 62 835 21 09
volksschule@ag.ch
www.ag.ch/bks

Departement
Bildung und Kultur
Volksschulamt
St. Urbangasse 73
4509 Solothurn

T +41 32 627 29 37
F +41 32 627 28 66
vsa@dbk.so.ch
www.vsa.so.ch