



Schulentwicklungsprozesse

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

März 2015



Inhaltsverzeichnis

Einleitung 3

Übersicht 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

Einleitung

Der Orientierungsraster «Schulentwicklungsprozesse» versteht sich als Hilfestellung für die Entwicklungs- und Evaluationsarbeiten, die im Rahmen der Basler Schulreformen an den einzelnen Schulen zu leisten sind. Mit diesem Instrument macht die Volksschulleitung des Kantons Basel-Stadt die wichtigsten normativen Erwartungen bekannt, an denen sich die Umsetzung der Schulreformen orientieren soll.

Orientierungsraster haben Empfehlungscharakter: Sie möchten den Schulen aufzeigen, welches die wünschenswerten Ziele und die leitenden Werte in den beschriebenen Entwicklungsfeldern sind. Die Schule kann sie einsetzen, um zu erkennen, wo sie im Entwicklungsprozess steht (Standortbestimmung) und wo sie gezielt Massnahmen zur Verbesserung und (Weiter-)Entwicklung einleiten sollte. Auf diese Weise erhält die Schule eine Planungs- und Entscheidungsgrundlage für die weitere Umsetzung der aktuellen Entwicklungsvorhaben.

Die Umsetzung der Massnahmen liegt im Verantwortungsbereich der Schulleitung und wird begleitet von der zuständigen Schulkreisleitung. Bei Bedarf können sich die Schulen Unterstützung durch die Angebote der Beratung und Weiterbildung holen (z.B. Angebote des PZ.BS und der PH FHNW).

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

Anlässlich von Schulleitungskonferenzen hatten sämtliche Schulleitungen der Volksschulen Basel-Stadt die Möglichkeit, zu den Rastern Stellung zu nehmen. Dies war ausgerichtet auf das Ziel, einen Aspekt pro Dimension hervorzuheben, auf den es sowohl bei der Entwicklung wie auch bei Evaluationen ein besonderes Augenmerk zu legen gilt. Die Indikatoren dieser Aspekte sind in der Folge farbig hinterlegt.

Der Orientierungsraster ist nach der folgenden Struktur aufgebaut:

Dimensionen und Aspekte

Leitende Qualitätsansprüche (Leitsätze)

Vierstufige Qualitätsbeschreibungen (Indikatoren)

■ Dimensionen und Aspekte

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

■ Leitende Qualitätsansprüche (Leitsätze)

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

■ Vierstufige Qualitätsbeschreibungen (Indikatoren)

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

Die vier Qualitäts- und Entwicklungsstufen

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

■ Stufe 1: Defizitstufe

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

■ Stufe 2: Elementare Entwicklungsstufe

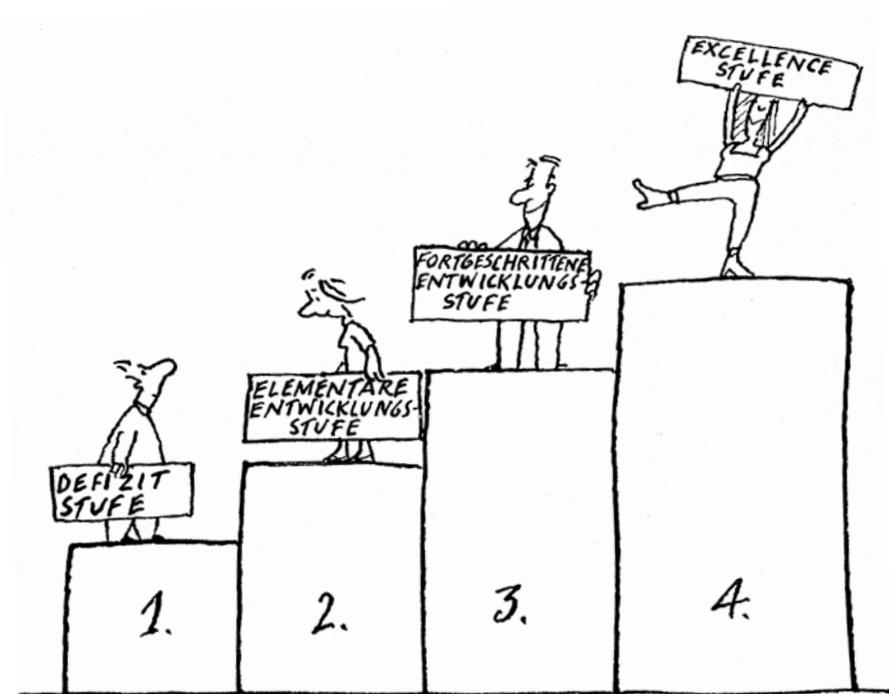
Grundlegende Anforderungen an eine funktionsfähige Praxis sind erfüllt. Die elementaren Ziele werden erreicht, gute Ansatzpunkte sind vorhanden und lassen sich weiterentwickeln. Optimierungsbedarf zeigt sich vor allem im Fortschreiten vom individuellen Bestreben einzelner Lehrpersonen zu einer institutionell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

■ Stufe 3: Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

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

■ Stufe 4: Excellence-Stufe

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



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

Die fünf Dimensionen des Orientierungsrasters Schulentwicklungsprozesse im Überblick

1. Entwicklungsfördernde Schulkultur («Spirit» der Schule)

- Haltung gegenüber Veränderungen/Entwicklungsbereitschaft/Umgang mit Entwicklungsimpulsen
- Vision mit standortbezogenen Zielen als Entwicklungsgrundlage
- Kooperative und partizipative Grundhaltung
- Reflexionskultur und kontinuierlicher Verbesserungsprozess

2. Konzipierung und Planung der Entwicklungsprozesse

- Initiierung von Entwicklungsvorhaben
- Projektplanung
- Einbezug von Analysen und Bewertungen des Istzustandes
- Einbezug von Lern- und Personalentwicklungsprozessen
- Projektabschluss/Ergebnisüberprüfung
- Aufwandbewusste Konzipierung der Entwicklungsprozesse (Taktung der Schulentwicklung, vgl. Dimension 4)
- Koordination von verschiedenen Entwicklungsvorhaben

3. Prozesssteuerung und Prozessgestaltung

- Koordination von verschiedenen Entwicklungsvorhaben
- Einsatz von Evaluationen
- Einbezug der Betroffenen/kooperative Projektgestaltung
- Prozessmoderation in den Entwicklungsgruppen/Arbeitsgruppen
- Umgang mit Schwierigkeiten und Belastungen 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
- Aufbau und Nutzung von Expertise

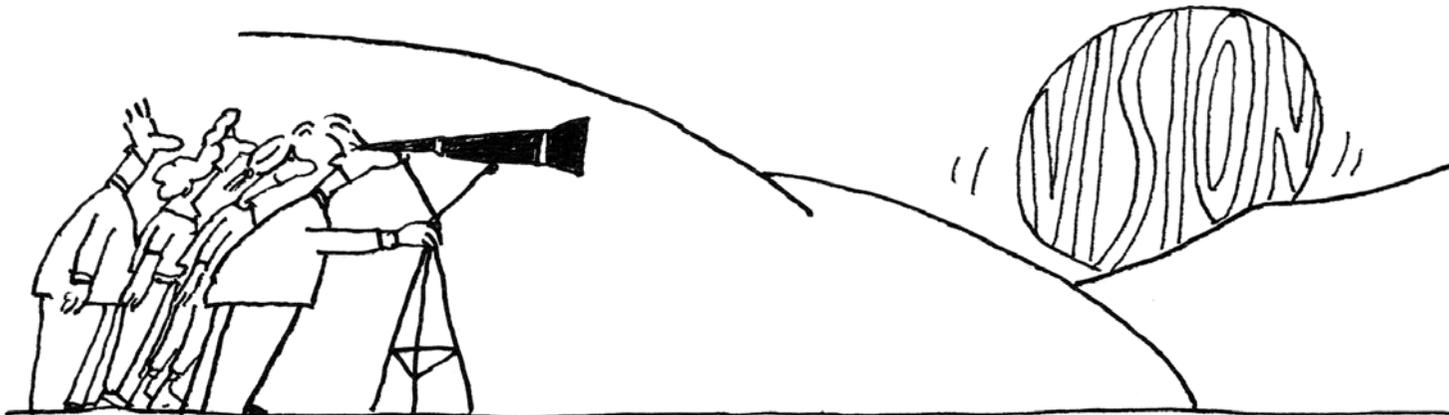
5. Information und Kommunikation zu den Entwicklungsprozessen

- 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)

Schulleitung und Kollegium¹ sind bereit, die eigene Schule kontinuierlich zu verbessern und weiterzuentwickeln. Diese Entwicklungsbereitschaft wird gestützt durch verschiedene schulkulturelle und institutionelle Elemente wie kohärente pädagogische Leitvorstellungen, eine funktionsfähige Zusammenarbeit im Kollegium, eine kontinuierliche Praxisreflexion u.a. Es gibt eine explizite Vision (im Sinne einer bewussten, pädagogisch begründeten Ausgestaltung der eigenen Schule), die sowohl von der Schulleitung wie auch vom Kollegium getragen wird.



¹ Auch wenn in diesem Raster der Leserlichkeit halber nicht explizit erwähnt, sind die Tagesstrukturleitungen und Tagesstrukturmitarbeitenden immer mitgemeint.

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 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 Lehrpersonen 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 Schulkonferenzen und Schulsitzungen 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, d.h. funktionsfähigen, schülergerechten und lernwirksamen Lehr-Lern-Betrieb 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 die 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.

- Schulleitung und Lehrpersonen sorgen für ein Klima, das es allen 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 Vision mit standortbezogenen Zielen 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 Vision mit standortbezogener Ausgestaltung, an der sich die Weiterentwicklung der Schule orientiert.
- Die Schulleitung lebt die angestrebten Ziele und Werte wie 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. Die Übernahme von schulweiten Aufgaben wird – wo immer möglich – vermieden. 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 auch informell 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 die 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.

- Die Schule als Ganzes und die damit verbundenen Aufgaben werden als Teil des Berufsauftrags akzeptiert.
- Auf die kollegiale Zusammenarbeit wird grosser Wert gelegt: Die Beteiligten sind überzeugt, gemeinsam mehr erreichen zu können als alleine («Ich und meine Klasse» ist die Perspektive «Wir und unsere Schule» selbstverständlicher Teil der beruflichen Identität.
- Kooperationsgefässe sind an der Schule institutionalisiert und werden aktiv genutzt. Es sind reichhaltige Kooperationserfahrungen und -fähigkeiten (Know-how) vorhanden, die auch für die gemeinsame Umsetzung der Entwicklungsvorhaben produktiv genutzt werden können.
- 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 eines Ganzen.
- Das «voneinander Lernen» ist an der Schule selbstverständlich und kulturell und 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.

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

1.4 Reflexionskultur und kontinuierlicher Verbesserungsprozess

■ Anstösse zur Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Praxis (z.B. Formen des kollektiven 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, der Erziehungsberechtigten, des gesellschaftlichen Umfelds) umdefiniert oder auf ungünstige (nicht veränderbare) Bedingungen 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 Impulse für die Weiterentwicklung der bestehenden Praxis genutzt (weder individuell noch auf Schulebene).

■ Zur Reflexion der eigenen Praxis werden vereinzelt Austauschgespräche genutzt, teilweise auch Evaluationen und Feedbackmethoden gezielt eingesetzt (z.B. Rückmeldungen von Schülern/-innen, Erziehungsberechtigten, Ergebnisse aus Unterrichtsevaluationen u.a.m.). Systematisch und regelmässig allerdings nur, wenn es von der Schulleitung angeregt, verlangt und kontrolliert wird.

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

■ 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 Austauschgespräche).

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

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

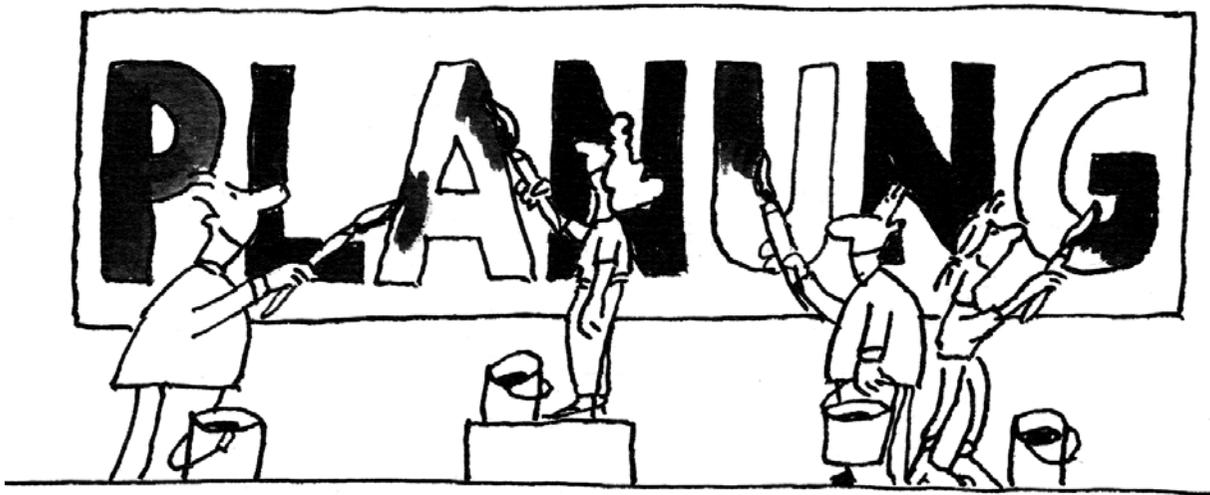
■ Es gibt regelmässige Anlässe, um die Erfahrungen mit der eigenen Feedback-, Evaluations- und Reflexionspraxis zu besprechen und um sich gegenseitig bei der Weiterentwicklung dieser Formen und Gespräche anzuregen und zu unterstützen.

■ 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 Ausrichtung der Schule und sind untereinander gut koordiniert. Ausgangslage dafür sind Analysen und Bewertungen des Istzustandes. Entwicklungsvorhaben werden so konzipiert und kommuniziert, dass ihr Beitrag zur Lösung eines Problems für die Beteiligten und Betroffenen deutlich wahrnehmbar ist. Die Planung erfolgt nach Grundsätzen des Projektmanagements – 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

- Entwicklungsanliegen, welche von aussen an die Schule herangetragen werden, werden tendenziell abgewehrt oder – falls unumgänglich – in eine individuelle Umsetzungsverantwortlichkeit entlassen – also nicht als Schulentwicklungsvorhaben angegangen.
- Es wird erwartet, dass Entwicklungsaufgaben von oben vorgegeben werden. Diese werden ohne ersichtliches Engagement umgesetzt und so weit wie möglich an die bereits bestehende Praxis angeglichen.
- Entwicklungsmassnahmen 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 gemeinsame Visions- und Zielfindung dient als Ausgangspunkt und Grundlage der Entwicklungsplanung. Entwicklungsvorhaben 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 neu konzipiert werden.
- Insbesondere bei Entwicklungsschwerpunkten, die durch den Kanton vorgegeben werden: Diese werden für die eigene Schule konkretisiert. Es gelingt der Schule, den vorhandenen Spielraum sinnvoll auszugestalten und so die spezifischen Anliegen der Schule 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).
- Der Prozess, wie Schul- und Unterrichtsentwicklungsvorhaben initiiert werden, 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 ungeklärter Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten, wegen fehlenden Controllings 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.
- Bei grösseren Innovationsprojekten ist ein Vorgehen in definierten Etappen (Meilensteine), eventuell mit Pilotprojekt und anschliessender Implementierungsphase, vorgesehen.
- 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).
- Zu Beginn eines grösseren Projekts wird eine differenzierte Bestandsaufnahme (Analyse und Bewertung des Istzustandes) gemacht, um das Neue mit dem bereits Vorhandenen zu verbinden und bereits Vorhandenes als Ressourcen zu nutzen.
- 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.
- Entwicklungsprojekte orientieren sich konsequent am vierphasigen Problemlösungsprozess Planen–Ausprobieren–Überprüfen–Umsetzen («Demingkreis»: Plan–Do–Check–Act).
- 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 Analysen und Bewertungen des Istzustandes

- Der Einbezug von Analysen und Bewertungen des Istzustandes (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 Analysen und Bewertungen des Istzustandes verknüpft – in erster Linie im Sinne von «Experten-diagnosen» zuhanden der Schulleitung. Dabei wird noch wenig darauf geachtet, dass bei den Betroffenen ein gemeinsames Problem- und Entwicklungsverständnis entstehen kann.

- Die Schulleitung und die Mitarbeitenden nutzen Analysen und Bewertungen des Istzustandes (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 Mitarbeitenden suchen gezielt nach Informationen, um vorhandene Stärken und Schwächen, Ist-Soll-Abweichungen oder Differenzen von Innen- und Aussenwahrnehmungen zu erkennen und zu nutzen.
- Signale für erlebte Probleme werden rechtzeitig erkannt, von den Mitarbeitenden rechtzeitig abgeben und als Entwicklungsimpulse genutzt.

- Schul- und unterrichtsbezogene Analysen und Bewertungen des Istzustandes (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 Analyseprozessen ist institutionell sichergestellt (Schulung, Erfahrungsaustausch, Instrumentensammlung).
- Die Schule entwickelt eigene Instrumente, um datengestützte Analysen und Bewertungen des Istzustandes 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 aufgrund 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 Know-how-Trägern zu machen (individuelle Kursbesuche einzelner Schlüsselpersonen der Schule als Personalentwicklungsmassnahme).

- Lern- und Qualifizierungsangebote der Beteiligten sind sorgfältig in den Entwicklungsprozess eingeplant, sowohl als vorbereitende wie auch als praxisbegleitende Massnahme. Ein guter Mix von situations- und problembezogenem Lernen (Gefässe zur Praxisreflexion) sowie gezielten Trainings ist vorgesehen und auf einen optimalen Transfer ausgerichtet. Entsprechende Reflexionsgefässe für den Erfahrungsaustausch und die Erfahrungsreflexion sind eingebaut.
- Interne und externe Personen, die im neuen Erfahrungsfeld einen Kompetenzvorsprung haben (Know-how-Träger), werden gezielt 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 aller Kolleginnen und Kollegen 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 aufgrund 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 von Projektgegnern negiert oder abgewertet.

- Der Projektabschluss wird bewusst und als geplanter Projektschritt begangen.
- Die Einführung und die Institutionalisierung sowie die Sicherstellung einer nachhaltig wirksamen Veränderung werden nicht systematisch geplant und umgesetzt.
- 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. D.h., 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 Istzustandes vorgenommen, um den Entwicklungsfortschritt (z.B. Reduktion der vom Projekt anvisierten Ausgangsprobleme) während der einzelnen Projektetappen und zum Projektabschluss prägnant aufzeigen zu können.
- Bei den im Projektplan vorgesehenen Meilensteinen werden systematische Standortbestimmungen (evtl. unter Einbezug von datengestützten Evaluationen) durchgeführt 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 Lehrpersonen 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.

- 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 (im Rahmen der vereinbarten Jahresarbeitszeit) und übermässige individuelle Belastungen mit zusätzlichen Ressourcen abzugelten, ist für die Mitarbeitenden sichtbar.
- Es wird bewusst eine «Verzichtsplanung» eingesetzt, um trotz neuer Entwicklungsprojekte ein sinnvolles Gleichgewicht herzustellen.

- 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. Eine kritische Zielreflexion der Entwicklungsmassnahmen/-projekte findet nicht statt. Die Einbettung in einen übergreifenden 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.

- Der Schulleitung gelingt es, Entwicklungsvorgaben von aussen so aufzugreifen, dass diese mit den eigenen Zielen und Entwicklungsanliegen kompatibel sind (Nutzung des vorhandenen Spielraums). Auch die vorgeschriebenen Schulentwicklungsvorhaben werden miteinander koordiniert und Synergien genutzt.
- Die Schulleitung priorisiert die Entwicklungsvorhaben und plant die zeitliche Abfolge.
- Die Planung und die Umsetzung der verschiedenen Entwicklungsvorhaben orientieren sich klar an der langfristigen, zukunftsorientierten Zielvorstellung (Vision, Leitideen der Schule).

- Die Entwicklungsvorhaben werden als Schritte zur Erreichung der langfristigen, zukunftsorientierten Zielvorstellung (Vision, Profilentwicklung der Schule) wahrgenommen.
- Für die verschiedenen Entwicklungsvorhaben liegt eine mehrjährige Gesamtplanung mit zeitlicher Staffelung vor, die laufend angepasst/überarbeitet wird.

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, sodass 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 Koordination von verschiedenen Entwicklungsvorhaben

■ 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 «Laisser-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 und 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).

■ Für die Durchführung und Koordination von Entwicklungsvorhaben hat sich ein Team gebildet. 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.

■ Für mittlere und grosse Schulen gibt es ein Team mit Steuerungs- und Koordinationsfunktionen (lokale «Steuergruppe»), die mit Blick auf den institutionellen Einbezug sinnvoll und funktionsfähig zusammengesetzt ist und eine gute Akzeptanz im Kollegium hat. Die Kompetenzen dieser Gruppe sind klar und ermöglichen ein gutes Zusammenspiel, vor allem zwischen Schulleitung und Kollegium.

■ 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 reflektiert ihr Verhalten und ihre Interventionen regelmässig (z.B. mittels Projektsupervision und/oder mittels Evaluationen).

■ Bei Projektevaluationen werden auch die Projektsteuerung und die Prozessgestaltung differenziert analysiert und für künftige Projekte sowie für den Aufbau der Projektsteuerungskompetenz ausgewertet.

3.2 Einsatz von Evaluationen

■ Evaluationen 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 Evaluationen 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 Evaluationen als Ausgangspunkt für die Planung und Durchführung von Entwicklungsprozessen eingesetzt.

■ Beim Einsatz von Evaluationen stehen Methodenfragen im Vordergrund. Es fehlen eine klare Zielorientierung und eine wirkungsbezogene Ausgestaltung.

■ Mitarbeitende werden punktuell in Evaluationen einbezogen. Der Grundsatz «Die Betroffenen zu Beteiligten machen» wird ansatzweise umgesetzt.

■ Evaluationen werden gezielt genutzt, um im Kollegium ein gemeinsames Verständnis für den Entwicklungsbedarf und die Notwendigkeit/Sinnhaftigkeit von neuen Entwicklungsvorhaben zu erzeugen bzw. zu vertiefen.

■ Die Mitarbeitenden werden konsequent an den Evaluationen beteiligt: a) Beim Einbringen der eigenen Wahrnehmungen/Einschätzungen zum Istzustand, b) bei der Verdichtung der Daten zu einer gemeinsam getragenen Diagnose.

■ Die Instrumente zur Erfassung und Beurteilung des Istzustandes werden sach- und aufwandgerecht eingesetzt (z.B. Evaluations- und Feedbackinstrumente oder niederschwellige Instrumente zur Erfassung von Problemen und Beschwerden). Neben quantitativen werden auch qualitative Instrumente eingesetzt.

■ Die Mitglieder des Kollegiums können bestehende Evaluationsinstrumente 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 ist die Mitwirkung des Kollegiums explizit erwünscht. Die Lehrpersonen werden durch gezielte Informationen und die Möglichkeit, mitzuwirken, «ins Boot geholt».
- Für die Gestaltung der Entwicklungs- und Umsetzungsarbeiten werden Arbeitsgruppen gebildet (zur Erhöhung der Motivation, zum Einbezug von Wissensvielfalt 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 Verantwortlichkeiten sind geklärt.
- 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 und Schüler sowie evtl. der Erziehungsberechtigten vorsieht. Der Mitwirkungs- und Gestaltungsraum der verschiedenen Beteiligtegruppen 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 moderations-technischen 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/Leitung 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.
- Austauschtreffen/Reflexionsanlässe für die Moderations- bzw. Leitungspersonen der Arbeitsgruppen sind installiert und werden begleitet.
- Eine gute Moderation/Leitung innerhalb der Arbeitsgruppen ermöglicht eine zielführende und produktive Gestaltung der Arbeitsprozesse. Visualisierungstechniken, Kreativitätstechniken, partizipative Entscheidungstechniken werden kompetent eingesetzt. Die gemeinsame Arbeit wird als fruchtbar und gewinnbringend 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 und Belastungen im Entwicklungsprozess (unterschiedliche Standpunkte, Konflikte, Widerstand, Stolpersteine im Prozess)

■ Schwierigkeiten, Belastungen 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 Belastungen zu benennen, sachlich zu analysieren und konstruktiv anzugehen), ist nicht wahrnehmbar.

■ Schwierigkeiten und Belastungen 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 Negativargumenten gegen das aktuelle Entwicklungsvorhaben.

■ Eine offene und ehrliche Auseinandersetzung mit signalisierten Schwierigkeiten und Belastungen, 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 und Belastungen werden konstruktiv und kreativ angegangen (Ursachenanalysen 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, Befürchtungen und Belastungen, die durch die Entwicklungsvorhaben ausgelöst werden, umgehen.

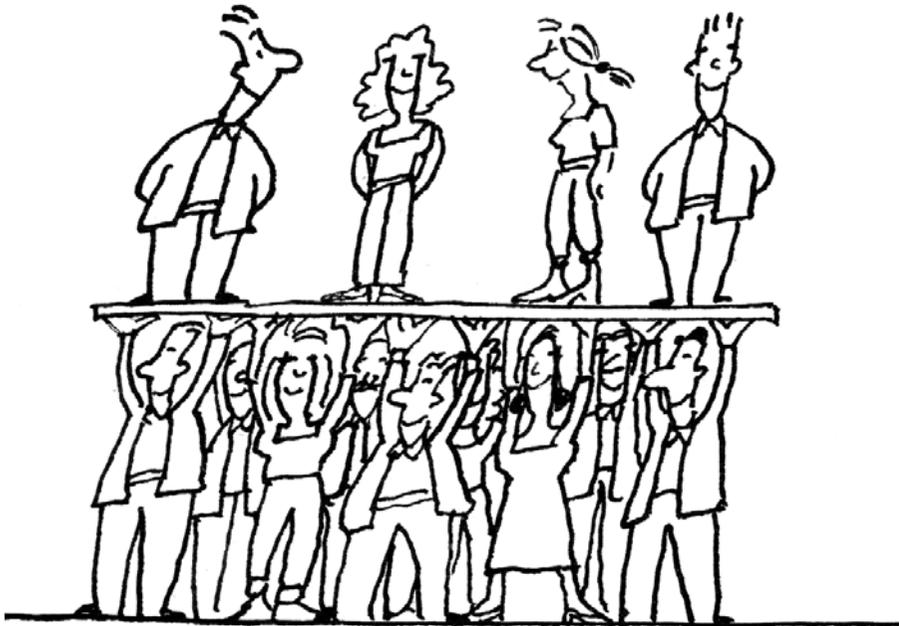
■ Unterschiedliche Interessenlagen, mögliche Schwierigkeiten und Belastungen sowie andere Stolpersteine werden proaktiv (d.h. im Rahmen der Projektplanung und -vorbereitung) analysiert und sind in der Projektkonzeption berücksichtigt.

■ Der gegebene Handlungsspielraum wird kreativ genutzt, es werden auch unkonventionelle Wege beschritten, um auftretende Schwierigkeiten und Belastungen zu umgehen bzw. zu lösen. Der Schulleitung gelingt es, eigene Entwicklungsideen in bestehende Rahmenvorgaben zu integrieren («Grammatik der Schule» wie z.B. Lektionen, Stundentafel, Noten, Räume, Klassenzusammensetzungen).

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 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 Behörde zu vertreten und zu ermöglichen.
- Personen, die sich im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung engagieren, erhalten Freiräume, um Entwicklungsvorhaben zu realisieren.
- Die Schulleitung unterstützt die Entwicklungsimpulse aus dem Kollegium, jedoch ohne grosses Engagement.
- Die Schulleitung stellt sich engagiert hinter die bewilligten und 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 oder aus der Eltern- und Schülerschaft auf, prüft diese unter Einbezug des Kollegiums. Geeignete Entwicklungsvorhaben werden «offiziellisiert». D.h., es werden Gefässe und 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.
- Personen, die sich in den Entwicklungsprojekten engagieren, fühlen sich vom Kollegium in ihrer Entwicklungsarbeit nur mässig unterstützt.
- Eine Ambivalenz gegenüber Entwicklungsaktivitäten dominiert: vorsichtiges Interesse gepaart mit der Befürchtung, dass das Neue unerwartete Schwierigkeiten, Verunsicherungen und zusätzliche Belastungen mit sich bringen könnte. Man lässt die in Entwicklungsvorhaben tätigen Personen gewähren, ohne Position zu beziehen oder aktiv interessiert nachzufragen.
- Wiederkehrende Grundsatzdiskussionen mit Befürwortern und Gegnern von Entwicklungsprozessen absorbieren viel Energie und werden daher möglichst gemieden.
- Personen, die sich in den Entwicklungsprojekten engagieren, 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 bei 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

■ 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 gemäss den neuen Erfordernissen zu gestalten. Die Schulleitung bindet die dafür zuständigen Personen (z.B. Hauswart) rechtzeitig in die Entwicklungsvorhaben mit ein und versucht diese für die Realisierung/Problemlösung zu gewinnen.

■ Es gibt ein transparentes Entscheidungsverfahren darüber, ob ein innerhalb des Kollegiums bzw. von Einzelpersonen initiiertes Projekt offiziell unterstützt, d.h. zu einem offiziellierten 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 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 Mitarbeitenden 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 Aufbau und 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 Führungskoaching und für die Gestaltung von schulinternen Weiterbildungen einbezogen.
 - Im Rahmen der Projektplanung orientieren sich die Schulleitung und die Projektleitung über das intern und extern vorhandene Know-how zum Entwicklungsschwerpunkt.
 - Expertenwissen wird in den verschiedenen verfügbaren Formen umsichtig genutzt (z.B. Information durch Praxisexpertinnen und -experten aus anderen Schulen, Beratung durch kompetente Fachexpertinnen und -experten, Coaching, individuelle und schulinterne Weiterbildungen, Lektüre der einschlägigen Literatur).
 - Für Entwicklungsvorhaben wird gezielt schulinternes Know-how aufgebaut, damit dieses während des Projektverlaufs zur Verfügung steht (z.B. Qualifizierung zum schulinternen Themenbeauftragten, spezifische Weiterbildung von einzelnen Lehrpersonen zu relevanten Themen).
 - Im Rahmen der Planung/Vorbereitung eines Entwicklungsvorhabens wird eine Analyse des im Kollegium vorhandenen Potenzials 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 Mitarbeitendengesprächs) 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 und in die geplanten Schritte und die den effektiven Projektverlauf aufzeigen.
- Im projektbezogenen Etappen- und Zeitplan ist die Information der Betroffenen als wichtige Aufgabe berücksichtigt.
- Für interessierte Personengruppen 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, die auf dem aktuellen Stand gehalten werden.
- Die Schule verfügt unabhängig vom aktuellen Entwicklungsvorhaben über ein Informationskonzept, gemäss dem Erziehungsrechte, Betroffene und die interessierte Öffentlichkeit über die Schule und aktuelle Entwicklungsvorhaben proaktiv informiert werden.
- Zu den Entwicklungsvorhaben werden einfache Projektdokumentationen geführt – als Grundlage für eine transparente Prozessinformation sowie eine fundierte Prozessreflexion.

5.2 Interne Kommunikation / Information der Mitarbeitenden

- Die Lehr- und Fachpersonen 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 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 die aktuellen Entwicklungsvorhaben und kennen die geplanten Entwicklungsschritte.
- 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 punktuell Zeitgefässe vorgesehen, um über die Erfahrungen in aktuellen Entwicklungsvorhaben zu berichten.
- Die Informationsvermittlung ist interaktiv 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 wird rollend geklärt, wer wann was und wen informiert.
- Die Entwicklungsvorhaben sind regelmässig Thema an Schulsitzungen/Schulkonferenzen und schulinternen Veranstaltungen: Es wird über Erfahrungen berichtet und es besteht immer wieder die Möglichkeit, dass die Lehrpersonen und die übrigen Mitarbeitenden ihre Meinungen und Interessen einbringen können.
- Die Lehrpersonen und die übrigen Mitarbeitenden der Schule fragen auch selber nach vertieften Informationen, um sich über den angelaufenen Entwicklungsprozess kundig zu machen.

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

5.3 Information 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.
- Elternkontakte im Zusammenhang mit den Entwicklungsvorhaben sind nicht vorgesehen und erfolgen – wenn überhaupt – 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 einen Einblick ins Projekt zu verschaffen.
- Bei kritischen Rückfragen ist eine differenzierte Information für interessierte Kreise vorgesehen. Informationsunterlagen liegen vor, diese werden aber nicht aktiv verteilt.
- Zu Beginn des Projekts werden die Erziehungsberechtigten 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 Erziehungsberechtigten – z.B. mittels einer systematischen (schriftlichen oder mündlichen) Befragung – ist nicht vorgesehen.
- Die vom Entwicklungsprozess betroffenen Personengruppen (z.B. Erziehungsberechtigte, Schüler/-innen) 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, Schüler/-innen) werden gezielt eingeholt und für die Weiterentwicklung der Schulentwicklungsvorhaben genutzt.
- Erziehungsberechtigte nutzen die von der Schule eingerichteten Rückmelde- und Kommunikationsgefässe aktiv. Die 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

■ Aussenkontakte zu anderen Schulen werden eher als Belastung oder gar als Bedrohung des «inneren Friedens» wahrgenommen und deshalb vermieden. Es besteht eine Tendenz zur «Einigung».

■ 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).

■ 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, im Netzwerk Schulentwicklung 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, die Leitwerte und 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

■ 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 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.

Impressum

© Volksschulleitung
Erziehungsdepartement Basel-Stadt
März 2015

Redaktion
Volksschulleitung
Leimenstrasse 1
4001 Basel

Bezugsadresse
Sekretariat Volksschulen
Kohlenberg 27
4001 Basel
T +41 61 267 54 60
volksschulen@bs.ch

Mit freundlicher Genehmigung
der Bildungsdepartemente
der Kantone Aargau und Solothurn

Verantwortlicher Autor
Prof. Dr. Norbert Landwehr
Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule
Institut Forschung und Entwicklung
Zentrum Bildungsorganisation und Schulqualität
Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch

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

Illustrationen
Jürg Furrer, Seon

Grafik
Grafikatelier M. Schmid,
Gipf-Oberfrick

Druck
Gremper, Basel

www.edubs.ch/schulentwicklung/evaluation



Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule
Institut Forschung und Entwicklung
Zentrum Bildungsorganisation und Schulqualität
Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch

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

Erziehungsdepartement Basel-Stadt
Volksschulen
Kohlenberg 27
4001 Basel

T +41 61 267 54 60
volksschulen@bs.ch
www.edubs.ch/schulentwicklung/evaluation