

Monitoringbericht externe Schulevaluation

Bericht über die Resultate der externen Schulevaluationen der
Aargauer Volksschulen zuhanden des Departementes Bildung,
Kultur und Sport

1. Februar 2009 bis 31. Januar 2011

2011



Verantwortliche Autoren:

Peter Steiner, Leiter externe Schulevaluation Kanton Aargau

Prof. Dr. Norbert Landwehr, Co-Leiter Zentrum Bildungsorganisation&Schulqualität

Mitarbeit bei der Erarbeitung und Gestaltung des Monitoringberichts:

Adrian Bucher, Evaluator (Kapitel 4)

Margreth Cueni, Evaluatorin (Kapitel 8)

Brigitte Huber, Evaluatorin (Kapitel 8)

Prof. Dr. Vera Husfeldt, Dozentin für schulische Leistungsmessung (Kapitel 7)

Matthias Gut, Evaluator (Kapitel 5)

Mirjam Keller, Evaluatorin (Lektorat)

Monika Stierli, Sekretariat

Michelle Wiget, Sekretariat

Inhaltsverzeichnis

Management Summary	5
1. Einleitung	10
2. Die evaluierten Schulen im Überblick	12
3. Ampevaluation	14
3.1 Überblick über die Resultate der Ampevaluation.....	15
3.2 Auffälligkeiten / Diskussion der Ergebnisse.....	16
4. Profilevaluation.....	22
4.1 Daten im Überblick	22
4.2 Auffälligkeiten / Diskussion der Ergebnisse.....	24
5. Fokusevaluation	26
5.1 Daten im Überblick	27
5.2 Diskussion der Ergebnisse	29
6. Empfehlungen an die Schulen	42
6.1 Daten im Überblick	42
6.2 Auffälligkeiten / Diskussion der Ergebnisse.....	44
7. Quantitative Resultate aus den Vorbefragungen	46
7.1 Ergebnisse im Überblick.....	47
7.2 Zusammenfassende Resultate einer vertiefenden Untersuchung.....	50
8. Kantonale Monitoringfrage.....	51
8.1 Einblick in die Ergebnisse der kantonalen Monitoringfrage.....	51
8.2 Diskussion der Ergebnisse der kantonalen Monitoringfrage	53
9. Nachevaluation	54
9.1 Die Elemente des Nachevaluationskonzeptes	54
9.2 Einblick in die Ergebnisse.....	56
9.3 Diskussion der Ergebnisse	60
10. Ausblick.....	63

Management Summary

1. Ausgangslage

Der vorliegende Monitoringbericht basiert auf Daten von insgesamt 127 Volksschulen, die in der Berichtsperiode extern evaluiert worden sind. Es ist eine Mischung von 87 kleinen, 23 mittleren und 14 grossen und 3 Heilpädagogischen Schulen aus allen Regionen des Kantons Aargau. Die drei Evaluationsberichte der Heilpädagogischen Schulen liegen dem Departement BKS in vollem Umfang vor. Darum sind diese drei Berichte im vorliegenden Monitoringbericht nicht berücksichtigt, zumal sich für den besonderen Schultypus mit nur drei Evaluationsberichten keine aussagekräftige Synthese der Resultate erstellen lässt.

Über alle Ampelbereiche der 124 Regelschulen betrachtet, stehen 718 Ampeln auf Grün, 91 Ampeln auf Gelb und 7 Ampeln auf Rot. Anders ausgedrückt: Bei 42 Schulen der 124 evaluierten Schulen, d.h. bei rund 34%, stehen alle Ampeln auf Grün. Knapp 6% der evaluierten Schulen haben eine rote Ampel und weisen damit in einem Ampelbereich gravierende Qualitätsdefizite auf. Bei den restlichen rund 60% der evaluierten Schulen wurde mindestens eine Ampel auf Gelb gesetzt. Bei diesen Schulen ist die Funktionsfähigkeit in einem Ampelbereich gefährdet und es wurden in diesem Bereich ernsthafte "Betriebsstörungen" festgestellt; diese sind aber auf besondere Umstände zurückzuführen und nur von vorübergehender Natur.

2. Zusammenfassung der Resultate der Ampelevaluationen

Die Ampeln „Betreuung und Aufsichtsfunktion“, „Kontakte Schule – Elternhaus“, „Schul- und Unterrichtsklima“, „Regelkonformität“ stehen – von Ausnahmen abgesehen – auf Grün. In diesen Bereichen gelingt es den Schulen, den Funktionsnachweis gegenüber den vorgesetzten lokalen und kantonalen Behörden sowie gegenüber den Eltern zu erbringen.

Hingegen ist es mehr als der Hälfte der evaluierten Schulen noch nicht gelungen, die Grundlagen für ein funktionsfähiges schulinternes Qualitätsmanagement (QM) zu schaffen. Das hat vier Hauptursachen: a) Den Schulleitungen haben bisher die zeitlichen Ressourcen für den Aufbau des schulinternen QM gefehlt. b) An den Schulen zeigen sich gegenüber dem Aufbau des schulinternen Qualitätsmanagements grundsätzliche Vorbehalte, weil die Lehrpersonen den Nutzen für die eigene Praxis zuwenig erkennen können. c) Den Schulen fehlt für den Aufbau des schulinternen Qualitätsmanagements das notwendige Know-how. d) Bei kleinen Schulen zeigen sich Umsetzungsprobleme aufgrund des geringen Formalisierungs- und Institutionalisierungsgrades.

Im Bereich der Ampel Schulführung sind die meisten roten Ampeln zu verzeichnen. Trotzdem kann beobachtet werden, dass die Schulführungsstrukturen in den letzten zwei Jahren weiter stabilisiert und professionalisiert werden konnten. Es gelingt den Schulleitungen zunehmend überzeugender und wirkungsvoller, in Zusammenarbeit mit Schulpflege und Gemeindebehörden, die Schulführungsstrukturen im Alltag zu etablieren und umzusetzen. Für alle Beteiligten in der geleiteten Schule sind die Rollen neu. Es gibt teilweise noch Abstimmungsprobleme in Fragen der Zuständigkeiten. Am häufigsten treten diese Probleme zwischen Schulpflege und Gemeinderat / Stadtrat auf, bedeutend weniger zwischen Schulpflege und Schulleitung. An einigen Schulen werden die Aufgaben- und Rollenklärungen zwischen Schulleitung und Kollegium noch länger dauern. Es wird weiterhin Zeit und Engagement aller Beteiligten brauchen, die geleitete Schule zu festigen.

Die „Ampel-Evaluation“ als ein rechenschaftsorientierter Evaluationsteil, der an allen Schulen als obligatorisches Element durchgeführt wird, hat sich bewährt.

3. Zusammenfassung der Resultate der Profilevaluationen

In den Schulen werden zunehmend eigene „Profile“ sichtbar. Diese basieren meistens (noch) nicht auf formulierten Leitwerten, sondern sind oft das (unbewusste) Resultat von Reaktionen auf das schulische Umfeld und auf schulinterne Entwicklungsaktivitäten. Zu folgenden Themenbereichen wurden in den Evaluationsberichten zahlreiche Profilaussagen formuliert: Zur Schule als Ganzes (institutionell / strukturell), zum Schulleben / zur Schulkultur, zum Kollegium / zur Zusammenarbeit, zum Unterricht, zur Schulführung und zur Zusammenarbeit Schule – Eltern.

Im Evaluationsbericht haben die Profilaussagen v.a. bei den Lehrpersonen einen hohen Stellenwert. In den Profilaussagen werden für die Schulgemeinschaft wichtige Themen in verdichteter Form plausibel und nachvollziehbar angesprochen. Bei den Profilaussagen steht ein verstehensorientierter Fokus im Vordergrund, d.h. die Schulen - Lehrpersonen, Schulleitungen und Mitglieder der Schulpflegen - sollen sich in den Profilaussagen in ihrer Eigenheit erkannt und verstanden fühlen, während die Bewertung hier eher im Hintergrund steht. Die insgesamt hohe Akzeptanz der Profilaussagen bei den Schulen zeigt, dass die Evaluationsteams die Schule in ihrem Kern erfasst und verstanden haben und nicht zuletzt dadurch die Akzeptanz des ganzen Evaluationsberichtes erhöht werden konnte.

Es bleibt noch zu diskutieren, ob es sinnvoll ist, in einem zweiten Evaluationszyklus ab Schuljahr 2012/13 die Profilevaluation gleich zu gestalten wie beim ersten Zyklus. Vermutlich verändern sich nämlich die Schulprofile innerhalb von rund 5 Jahren nicht wesentlich und der zusätzliche Erkenntnisgewinn wäre für die Schulen bei der zweiten Profilerfassung nicht besonders gross.

4. Zusammenfassung der Resultate der Fokusevaluationen

Beim **Fokus Schulführung** zeigt sich, dass die Selbsteinschätzungen der Schulen und die Fremdeinschätzungen der Evaluationsteams - abgesehen von wenigen Ausnahmen - auf Stufe 2, also auf der elementaren Entwicklungsstufe sind. Die Fremdeinschätzungen der Evaluationsteams sind in den einzelnen Dimensionen tendenziell etwas tiefer als die Selbsteinschätzungen der Schulen. Mit Blick auf einzelne Dimensionen lässt sich feststellen, dass die beiden Dimensionen „Informationen nach innen“ und „Verwaltung und Organisation der Schule“ von den Schulen selber und von den Evaluationsteams knapp auf Stufe 3, d.h. auf der fortgeschrittenen Entwicklungsstufe eingeschätzt werden.

Die Resultate zeigen im Weiteren, dass die Aufgaben und Rollen innerhalb der Schulführung an den meisten Schulen in wichtigen Punkten geklärt sind. An mittleren und grossen Schulen wird hingegen die Aufgabenverteilung teilweise noch als wenig effizient empfunden, weil die Schulen auf der Suche sind nach der Balance zwischen einer gemeinsamen Ausrichtung der Schule als Ganzes und den unterschiedlichen Autonomieansprüchen, die von den Kollegien geäussert werden.

Den Schulpflegen fällt es – nach der Ablehnung des Bildungskleeblattes – vielerorts noch schwer, die Schule mit langfristigen Zielen (Visionen und Zukunftsperspektiven) zu positionieren und zu profilieren. Die Schulleitungen haben in den letzten beiden Jahren die ihnen übertragenen Aufgaben im Bereich des Personalmanagements zunehmend übernommen und ihre Ressourcen vermehrt für die konkrete Personalarbeit verwendet (z.B. Personalsuche, -auswahl und -einführung, Mitarbeitendengespräche, Unterrichtsbesuche). Hier stossen sie aber mit den begrenzten Ressourcen auch an ihre Grenzen. Die grosse Führungsspanne und der damit verbundene grosse Aufwand für die Personalarbeit, verunmöglichen teilweise eine systematische Personalarbeit.

Die Schulleitung nimmt die pädagogische Führung des Kernprozesses Unterricht in der Regel gut wahr und sorgt dafür, dass die elementaren Koordinationen und Absprachen zwischen den Lehrpersonen vorgenommen werden. Zudem fördern und unterstützen die Schulleitungen gezielt den Aufbau einer kooperationsfördernden Gemeinschaft und an den meisten Schulen hat sich die Problemlösekultur weiterentwickelt und auf der elementaren Entwicklungsstufe 2 gut etabliert.

Beim Fokus schulinternes **Qualitätsmanagement** lassen die Vergleiche zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen beschränkt aussagekräftige Aussagen zu, weil nur acht Schulen den Fokus QM gewählt haben. Es zeigt sich, dass die Schulleitungen ihre Verantwortung bez. Aufbau und Steuerung des schulinternen Qualitätsmanagements wahrnehmen. Das kollegiale Feedback und die unterrichtsbezogenen Q-Gruppenaktivitäten haben im schulinternen Qualitätsmanagement im Vergleich zu den anderen Dimensionen einen hohen Stellenwert und befinden sich auf der fortgeschrittenen Entwicklungsstufe 3. Systematische Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler werden erst ansatzweise eingeholt und vergleichende Leistungsmessungen werden erst vereinzelt durchgeführt. Erste datengestützte Schulevaluationen werden durchgeführt, aber noch kaum für die Steuerung der Schul- und Unterrichtsentwicklung genutzt. Im Umgang mit gravierenden Qualitätsdefiziten besteht eine deutliche Differenz zwischen der Selbsteinschätzung der Schulleitungen / Schulpflegen und der Fremdeinschätzung durch die Evaluationsteams. Die Evaluationsteams stufen die Schulen in dieser Dimension auf der elementaren Entwicklungsstufe 2 ein und sehen noch einen deutlichen Entwicklungsbedarf. Die Dokumentation der Q-Prozesse erfolgt ansatzweise; systematische und gut lesbare Q-Handbücher liegen erst wenige vor.

Beim Fokus **Schulische Integrationsprozesse** liegen die Selbst- und Fremdeinschätzungen auf Stufe 2, d.h. auf der elementaren Entwicklungsstufe nahe beieinander. In den meisten von uns evaluierten Schulen mit Integrativer Schulung wurde von grundsätzlich positiven Erfahrungen berichtet. Vom Fachwissen der schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen profitieren auch die Klassenlehrpersonen und die normal begabten Schüler/innen. An einzelnen Schulen haben die Schulpflegen die Umstellung zur Integrativen Schulung (IS) über die Köpfe der Schulleitungen und Kollegien hinweg verordnet, was verschiedentlich zu Problemen bei der Umsetzung führt.

Die Schulen haben ein sehr unterschiedliches Integrationsverständnis. Mit dem Strategiewechsel des Departementes BKS (Gleichwertigkeit der separativen und integrativen Systeme) wurde an den Schulen Verunsicherung und Irritation ausgelöst: Die Schulen befürchten einen Ressourcenabbau, der zur Folge haben könnte, dass eingeleitete Massnahmen rückgängig gemacht werden müssten.

Beim Aufbau der Schulischen Integrationsprozesse sind die Rollenaufteilungen zwischen Schulcoaches, Schulleitungen und Inspektorat teilweise unklar, was sich als Irritation bemerkbar macht.

Die drei Bewertungsraster haben sich als Grundlage für die Fokusevaluationen bestens bewährt. Sie erleichtern den Verständigungsprozess zwischen Evaluationsteam und den Schulen und dienen – über die externe Schulevaluation hinaus – als Orientierungshilfe für die schulinternen Evaluations- und Entwicklungsprozesse.

5. Zusammenfassung der Resultate der Empfehlungen

Die Schulen schätzen es in der Regel, dass die Evaluationsteams am Schluss des Evaluationsberichts auch Empfehlungen formulieren. Je nach Entwicklungsstand der Schulen haben die Evaluationsteams die Empfehlungen auf unterschiedlicher Konkretisierungsebene formuliert. Eine Schule mit allen Ampeln auf Grün erhielt abstraktere und weniger Empfehlungen, als eine Schule mit einer Ampel auf Rot, wo dringender Handlungsbedarf angesagt war.

In drei Kategorien „Massnahmen des Qualitätsmanagements“, „Massnahmen zur Verbesserung der Steuerung der Schul- und Unterrichtsentwicklung durch die Schulleitung“ und „Organisatorisch-strukturelle Massnahmen“ formulierten die Evaluationsteams vergleichsweise am meisten Empfehlungen. Die Anzahl der Empfehlungen in diesen drei Kategorien sind eine Folge der gelben und roten Ampelsetzungen in den Bereichen „Schulführung“ und „Qualitätsmanagement“.

In den drei Kategorien „Personalführungsmassnahmen durch die Schulleitung, Empfehlung von „Weiterbildungsmassnahmen / Beratungsempfehlung“ und „Individuelle Handlungsaufforderung auf Ebene Unterricht“ wurden vergleichsweise deutlich weniger Empfehlungen formuliert.

6. Erkenntnisse aus den quantitativen Vorbefragungen

Mit den quantitativen Resultaten aus den Vorbefragungen der Eltern, Schüler/innen und Lehrpersonen stehen den Evaluationsteams interessante und valide Schulqualitätsdaten zur Verfügung, die in den nachfolgenden Evaluationsbesuchen jeweils überprüft und mit den Betroffenen gemeinsam interpretiert werden. Die Schulen erhalten mit der CD (im Sinne einer Dienstleistung) im Anhang ihres Evaluationsberichts einen vollständigen Datensatz, der intern für die Qualitätsentwicklung weiter genutzt werden kann. Bislang standen den Schulen keine derart umfangreichen quantitativen Daten zur Schulqualität zur Verfügung. Ohne dass die Schulen mit dem Erhebungsaufwand für „gute“ und valide Daten stark belastet werden, stehen nun Balkendiagramme mit Mittelwerten und visualisierten Standardabweichungen, Ergebniskurven und Vergleichskurven zur Verfügung. Bei der Durchführung der Vorbefragungen haben die Evaluationsteams die Schulen darin unterstützt, verschiedene Verfahren der quantitativen Datenerhebungen sorgfältig zu planen und umzusetzen. Die Schulen schätzen die quantitativen Resultate als Teil des Evaluationsberichts, nutzen sie hingegen erst in Einzelfällen für die schulinternen Qualitätsarbeiten.

Die umfangreichen Datensätze können in Zukunft auch für die Beantwortung von verschiedenen Fragestellungen und für wissenschaftliche Forschungszwecke genutzt werden. Wir hatten im Vorfeld der Erstellung des vorliegenden Monitoringberichts nur einen speziellen Auftrag für eine vertiefende Datenanalyse: Das Departement BKS hat dem Zentrum Bildungsorganisation & Schulqualität den Auftrag erteilt, eine Untersuchung zum Belastungsindex und der Belastungssituation in Aargauer Schulen vorzunehmen. Die Zusammenfassung dieser Analyse ist in diesem Bericht aufgeführt.

7. Zusammenfassende Erkenntnisse aus der kantonalen Monitoringfrage

Seit einem Jahr wird die kantonale Monitoringfrage in das Verfahren der externen Schulevaluation eingebunden. Das Departement BKS ist Adressat der gesammelten Daten.

Die kantonale Monitoringfrage für die Periode August 2010 bis Juli 2011 hat erste qualitative Daten (Informationen) geliefert zu den drei Fragen (a) wie die Schulen mit schwierigem Verhalten von einzelnen Schüler/innen umgehen (b) wie in diesem Themenbereich praktizierte handlungsorientierte Unterrichtsmodelle aussehen und (c) was die Schulen in diesem Themenbereich bei der Elternarbeit machen.

Aus der vorliegenden Datensammlung können keine konkreten Massnahmen abgeleitet und damit Ansatzpunkte für zielführende Entwicklungsmassnahmen gegeben werden. Das Verfahren im Umgang mit der kantonalen Monitoringfrage müsste um drei Arbeitsschritte erweitert werden: Die gesammelten Antworten müssten in einem zweiten Schritt in Form von Thesen kategorisiert und daraus abgeleitet müsste ein Fragebogen erarbeitet werden. In einem dritten Schritt müsste eine quantitative Befragung bei Mitgliedern der Schulleitungen und ausgewählten Lehrpersonen durchgeführt werden. Anschliessend müsste in einem vierten Schritt eine mündliche Interpretation der Resultate der quantitativen Befragung durch diejenigen Adressatengruppen durchgeführt werden, die quantitativ befragt worden sind (z.B. in Form einer Ratingkonferenz). Mit den Arbeitsschritten zwei bis vier, die als vertiefende Evaluation (nicht im ordentlichen Verfahren der externen Schulevaluation!) durchgeführt würde, könnte man aussagekräftigere Informationen erhalten, die auch für die Steuerung von Entwicklungsmassnahmen genutzt werden könnten.

Obwohl bei der Erhebung der Daten ein methodisches Problem aufgetaucht ist, sollte aus unserer Sicht auch in Zukunft eine kantonale Monitoringfrage in das Verfahren der externen Schulevaluation eingebunden werden.

8. Ausblick

Ende Schuljahr 2011/12 werden alle Volksschulen im Kanton Aargau ein erstes Mal extern evaluiert sein. Der zweite Evaluationszyklus kann somit mit dem Beginn des Schuljahres 2012/13 gestartet werden. Die Planung der Evaluationen wurden im Departement BKS bereits vorgenommen und sollen den Schulen frühzeitig über die Homepage des Departementes BKS kommuniziert werden. Bei der Planung wird - wie vom Vorsteher des Departementes BKS bereits öffentlich kommuniziert - von einem Rhythmus von fünf Jahren ausgegangen. Bei der zweiten Durchführung der externen Schulevaluationen soll das Verfahren nicht wesentlich geändert werden. Den Schulen soll durch geringfügige Anpassungen des Evaluationsverfahrens die Möglichkeit gegeben werden, die Ersterfahrungen aus dem ersten Zyklus zu vertiefen und damit Sicherheit im Umgang mit Evaluationsdaten zu gewinnen.

1. Einleitung

Die Basis für den vorliegenden Monitoringbericht bilden die schulspezifischen Evaluationsberichte, die in den letzten zwei Jahren im Rahmen der externen Evaluation dieser Schulen erstellt wurden. Die Resultate dieser Evaluationsberichte (127 Volksschulen inkl. 3 Heilpädagogischen Schulen) werden im Monitoringbericht analysiert und miteinander verglichen, um so verschiedene Zusammenhänge und Trends aufzeigen. Anhand der Ergebnisvergleiche entstehen neue Erkenntnisse, die in Teilbereichen zum besseren Verständnis von Entwicklungen und Veränderungen der Aargauer Volksschule führen können. So können die Ergebnisse im vorliegenden Monitoringbericht auf kantonaler Ebene den verschiedenen Akteuren Hinweise zur weiteren Qualitätsentwicklung der Aargauer Volksschulen geben.

Zum Hintergrund des vorliegenden Monitoringberichts:

Im August 2005 wurde die externe Schulevaluation im Kanton Aargau mit einer dreijährigen Aufbau- und Erprobungsphase gestartet. Auf Grund der Erfahrungen und Erkenntnisse, die in dieser Aufbau- und Erprobungsphase gewonnen werden konnten, wurde per 18.4.2008 ein erster Monitoringbericht zuhanden des Departementes BKS verfasst.

Mit der Leistungsvereinbarung vom 9.9.2008 zwischen dem Departement Bildung, Kultur und Sport und der Pädagogischen Hochschule der FHNW wurde die Durchführung von externen Schulevaluationen an den Volksschulen im Kanton Aargau institutionalisiert. In der Leistungsvereinbarung ist u.a. verbindlich geregelt, dass alle zwei Jahre ein umfassender, schulübergreifender Evaluationsbericht (Monitoringbericht) erarbeitet werden soll, in dem die Ergebnisse aller Schulevaluationen in anonymisierter Form enthalten sind. Gemäss dieser Leistungsvereinbarung soll der Monitoringbericht folgende Punkte umfassen:

- Darstellung und Analyse der Evaluationsergebnisse
- Bericht zum kantonalen Fokus
- Zusammenstellung der Empfehlungen
- Zusammenstellung der verwendeten Evaluationsinstrumente und Verfahren mit kritischem Erfahrungsbericht
- Ergebnisse der vorgenommenen Nachbefragungen bei betroffenen Schulleitungen und Schulpflegen zum Evaluationsprozess

Der vorliegende Monitoringbericht umfasst vier Semester, d.h. die Zeitperiode vom 2. Semester des Schuljahres 2008/09 bis Ende des ersten Semesters des Schuljahres 2010/11. In dieser Berichtsperiode wurden die Schulen in einem weitgehend standardisierten Verfahren evaluiert. Hintergrundinformationen zum Evaluationsprozess sowie eine detaillierte Beschreibung des Standardverfahrens sind in der Broschüre "Die externe Schulevaluation an der Aargauer Volksschule" vom November 2010 dargelegt. Im vorliegenden Monitoringbericht wird v.a. bei der Einleitung der einzelnen Kapitel auf diese Informationsbroschüre Bezug genommen.

Der vorliegende Monitoringbericht orientiert sich an der Struktur der einzelnen Evaluationsberichte, wie sie die evaluierten Schulen jeweils erhalten. So werden zunächst die Ergebnisse zur Ampeevaluation, zur Profilevaluation und zur Fokusevaluation dargestellt und interpretiert, wobei ausschliesslich aggregierte Daten (d.h. anonymisierte Zusammenfassungen von Einzelwerten) verwendet werden. Im Anschluss daran werden die Empfehlungen, die den Schulen auf Grund der Evaluationsergebnisse vorgeschlagen wurden, im Überblick dargestellt. In einem weiteren Kapitel werden ausgewählte quantitative Daten aus den Vorbefragungen der Lehrpersonen, der Schüler/innen (ab 4. Klasse) und Eltern diskutiert und analysiert und nach möglichen Zusammenhängen zwischen festgestellten Qualitätstendenzen und den kantonalen Rahmenvorgaben gesucht. Nach einer zusammenfassenden Übersicht über die ersten Ergebnisse zur kantonalen Monitoringfrage werden in Kapitel 9 die Resultate aus den Nachbefragungen zur externen Schulevaluation dargestellt und analysiert: Hier wird aufgezeigt, wie die Schulpflege, Schulleitung und Lehrpersonen die externe Schulevaluation erlebt haben und was sie schätzen und / oder eher bemängeln. Am Schluss des Monitoringberichts wird im Kapitel „Ausblick“ dargestellt, in welche Richtung sich aus Sicht der Autoren das Verfahren der externen Evaluation weiterentwickeln sollte. Wir sind der Meinung, dass es Sache des Departementes BKS ist, die vorliegenden Daten und Informationen zu gewichten und bei Bedarf den konkreten Handlungsbedarf auf kantonalen Ebene zu formulieren.

Wir haben in den letzten zwei Jahren auch drei Heilpädagogische Schulen (HPS Aarau, HPS Lenzburg, HPS Windisch) extern evaluiert. Das Evaluationsverfahren, die Instrumente und das Berichtsformat waren im Wesentlichen gleich wie an den Regelschulen und haben sich im Grundsatz bewährt. Einzelne Verfahrenselemente (z.B. Befragung der Schüler/innen, Unterrichtsbesuche, Zusammensetzung des Evaluationsteams, Überprüfung der Regelkonformität) wurden in Zusammenarbeit mit der Abteilung Sonderschulung, Heime und Werkstätten (SHW) des Departementes BKS angepasst und auf die speziellen Bedürfnissen der Heilpädagogischen Schulen ausgerichtet. Die Berichterstattung ist hier anders geregelt als in den übrigen Volksschulen: Die Abteilung SHW hat mit den ihr unterstellten Schulen vereinbart, dass sie vollumfänglichen Einblick in die externen Qualitätsberichte erhält. So liegen dem Departement BKS die drei Evaluationsberichte der Heilpädagogischen Schulen in vollem Umfang vor. Diese drei Berichte sind im vorliegenden Monitoringbericht nicht berücksichtigt, zumal sich mit nur drei Evaluationsberichten keine aussagekräftige Synthese der Resultate erstellen lässt.

2. Die evaluierten Schulen im Überblick

Für die Budgetierung der Erprobungsphase 2005 bis 2008 wurde eine Gesamtzahl der zu evaluierenden Schulen von ca. 250 angenommen. Dies in der Annahme, dass sich zwischen grossen und kleinen Schulen ein automatischer Ausgleich des Aufwandes ergeben würde. Die Erfahrungen, die im Rahmen der Aufbau- und Erprobungsphase gewonnen wurden, zeigten aber, dass diese Berechnungsgrundlage zuwenig präzise war. In der Betriebsphase, die dem vorliegenden Monitoringbericht zugrunde liegt, bildete daher nicht die Anzahl der evaluierten Schulen sondern so genannte „Evaluationseinheiten“ den Bezugspunkt für die Berechnungen des Evaluationsaufwandes. Die Anzahl der Evaluationseinheiten, die für eine Schule zu veranschlagen sind, definiert sich entlang der folgenden Kriterien:

- (1) Grösse der Schule (Anzahl Schülerinnen und Schüler, Anzahl Klassen)
- (2) Anzahl Standorte
- (3) Anzahl involvierter Stufen
- (4) Anzahl geführter Organisationseinheiten

Mit Hilfe dieser Kriterien wurde von der Leiterin Sektion Schulentwicklung in Absprache mit dem kantonalen Inspektorat für jede Schule / Schulgemeinde die Anzahl an faktisch existierenden Evaluationseinheiten festgelegt. Das ergab dann die folgende Zusammenstellung:

Typ	Grösse	Komplexität: Standort und Stufen	Evaluations-einheiten	Anzahl Schulen im Kt AG
Kat. A	bis ca. 200 Schüler/innen	geringe Komplexität: 1 Standort, meistens nur KIGA / Primar oder nur Oberstufe	1 Evaluations-einheit	164
Kat. B	bis ca. 500 Schüler/innen	mittlere Komplexität: 1-2 Standorte, meistens nur KIGA / Primar oder nur Oberstufe	2 Evaluations-einheiten	40
Kat. C	bis ca. 900 Schüler/innen	anspruchsvolle Komplexität: 2-3 Standorte meistens KIGA / Primar bis Oberstufe	3 Evaluations-einheiten	12
Kat. D	bis ca. 1300 Schüler/innen	hohe Komplexität: 3 oder mehrere Standorte KIGA / Primar bis Oberstufe	4 Evaluations-einheiten	15
Kat. E	bis ca. 2100 Schüler/innen	sehr hohe Komplexität: 4 oder mehrere Standorte KIGA / Primar bis Oberstufe	7-8 Evaluations-einheiten	4

Als Berechnungsgrundlage ergibt sich für den ganzen Kanton Aargau insgesamt eine Menge von 372 Evaluationseinheiten (ohne Heilpädagogische Schulen). Das Departement BKS hat auf dieser Basis die Schulen ausgewählt, die jährlich extern evaluiert werden. Insgesamt hat sich diese Berechnungsgrundlage als Steuerungsinstrument für die Planung und Durchführung der externen Schulevaluationen sowohl für das Departement BKS als auch für uns bewährt.

Bei der Darstellung der Resultate im vorliegenden Monitoringbericht tauchen nicht mehr fünf Schulkategorien auf. Wegen der kleinen Anzahl grosser Schulen (Kategorien D und E) wäre eine Anonymisierung der Daten kaum möglich gewesen. Darum haben wir einzelne Kategorien zusammengefasst, so dass im Bericht nur noch drei Kategorien erscheinen: kleine Schulen (Kategorie A), mittleren Schulen (Kategorien B und C) und grossen Schulen (Kategorien D und E).

3. Ampelevaluation

Die Ampelkriterien nehmen Bezug auf die grundlegenden Anforderungen, die an eine funktionsfähige Schule gerichtet werden und die für eine funktionsfähige Schule als selbstverständlich angenommen werden. Wenn in einem dieser Funktionsbereiche eine Störung vorliegt, wird dies als ein gravierendes Qualitätsdefizit betrachtet, das mit hoher Dringlichkeit beseitigt werden muss. Die Beurteilung der Funktionsfähigkeit wird in den drei typischen Ampelfarben Grün, Gelb und Rot ausgedrückt.

Im Vordergrund der Ampelevaluation steht die Kontroll- und Rechenschaftsfunktion. Es geht darum, die Behörden und die interessierte Öffentlichkeit – insbesondere die Eltern – darüber ins Bild zu setzen, ob die Schule in ihrem Kern funktionsfähig ist oder ob bezüglich einer der acht Grundfunktionen erhebliche Defizite vorliegen. Wenn eine der überprüften Grundfunktionen beeinträchtigt ist, d.h. vom Evaluationsteam mit einer roten Ampel beurteilt wird, muss das beanstandete Qualitätsdefizit unter Beaufsichtigung des Inspektorats möglichst schnell beseitigt werden. Nach ca. zwei Jahren gibt es eine Nachevaluation, in deren Rahmen beurteilt wird, ob die Funktionsfähigkeit im beanstandeten Ampelbereich wieder hergestellt ist.

Das kantonale Inspektorat erhält von der Fachstelle Externe Schulevaluation quartalsweise eine Zusammenstellung aller Resultate der Ampelevaluation und hat so die Möglichkeit, gegenüber den Schulen mit gravierenden Defiziten die Aufsichtsfunktion, wie sie in der Verordnung „Geleitete Schule“ festgelegt ist, wahrzunehmen.

Bei Schulen mit grünen oder gelben Ampeln sind keine speziellen, d.h. von aussen angeordneten bzw. kontrollierten Massnahmen vorgesehen. Es wird von der Schule erwartet, dass sie sich – falls eine Ampel auf Gelb steht – dem entsprechenden Bereich mit der notwendigen Aufmerksamkeit annimmt und selber dafür sorgt, dass die gefährdete Funktionsfähigkeit künftig wieder vollumfänglich gewährleistet werden kann.

3.1 Überblick über die Resultate der Ampelevaluation

Die Resultate der Ampelevaluationen in den acht vorgegebenen Qualitätsbereichen sehen im Überblick folgendermassen aus:

Ampelbereich	Schulgrösse	Ampel Grün	Ampel Gelb	Ampel Rot
Schul- und Unterrichtsklima	Kategorie A	82	2	
	Kategorien B/C	19	1	
	Kategorien D/E	14		
	Total	115	3	
Arbeitsklima für Lehrpersonen	Kategorie A	81	3	
	Kategorien B/C	19	1	
	Kategorien D/E	14		
	Total	114	4	
Elternkontakte	Kategorie A	83	1	
	Kategorien B/C	20		
	Kategorien D/E	13	1	
	Total	116	2	
Betreuung und Aufsichtsfunktion	Kategorie A	84		
	Kategorien B/C	20		
	Kategorien D/E	14		
	Total	118		
Schulführung	Kategorie A	74	8	2
	Kategorien B/C	14	3	2
	Kategorien D/E	11	1	2
	Total	99	12	6
Qualitätsmanagement	Kategorie A	41	41	1
	Kategorien B/C	6	13	
	Kategorien D/E	6	8	
	Total	53	62	1
Regelkonformität	Kategorie A	75	5	
	Kategorien B/C	14	3	
	Kategorien D/E	14		
	Total	103	8	
Lernzielerreichung	--	--	--	--

Die Total-Werte in den einzelnen Ampelbereichen sind nicht identisch mit der Anzahl der evaluierten Schulen, weil es vereinzelt Schulen gibt, bei denen mehr als eine Ampel auf Gelb oder Rot steht. In der vergangenen Berichtsperiode konnten aus verschiedenen Gründen nicht bei allen Schulen alle acht Ampelbereiche beurteilt werden: So konnte bei keiner Schule die Ampel „Lernzielerreichung“ überprüft werden, weil derzeit noch keine kantonalen Instrumente zu deren Überprüfung vorliegen. Schulen, bei denen ein Wechsel in der Schulleitung kurz vor der Durchführung der externen Schulevaluation stattgefunden hat oder wo ein neues Schulleitungsmodell eingeführt wurde, das seine Wirkung noch nicht entfalten konnte, wurden im Bereich „Schulführung“ in gut begründeten Fällen nicht beurteilt. Zudem fallen in diese Berichtsperiode noch einzelne Schulen, bei denen die Ampelevaluation noch nicht standardmässig durchgeführt wurde. In anderen, speziellen Fällen ist das rote, gelbe oder grüne Ampelurteil mit einem Stern versehen, was soviel bedeutet wie: "Urteil mit Vorbehalt". Ein Ampel-Stern-Urteil bedeutet beispielsweise, dass eine gesamthaft positive Beurteilung der Schule (Ampel auf Grün) mit einer Einschränkung versehen wurde, weil eine von mehreren Führungseinheiten bezüglich dieses Kriteriums im negativen Bereich liegt. Insgesamt wurden sechs Schulen in einem Ampelbereich mit einem "Stern" beurteilt (vgl. Anhang 2).

Über alle Ampelbereiche der 124 Regelschulen betrachtet, stehen 718 Ampeln auf Grün, 91 Ampeln auf Gelb und 7 Ampeln auf Rot. Anders ausgedrückt: Bei 42 Schulen der 124 evaluierten Schulen, d.h. bei rund 34%, stehen alle Ampeln auf Grün. Knapp 6% der evaluierten Schulen haben eine rote Ampel und weisen damit in einem Ampelbereich gravierende Qualitätsdefizite auf. Bei den restlichen rund 60% der evaluierten Schulen wurde mindestens eine Ampel auf Gelb gesetzt. Bei diesen Schulen ist die Funktionsfähigkeit in einem Ampelbereich gefährdet und es wurden in diesem Bereich ernsthafte "Betriebsstörungen" festgestellt; diese sind aber auf besondere Umstände zurückzuführen und nur von vorübergehender Natur.

3.2 Auffälligkeiten / Diskussion der Ergebnisse

Betrachtet man die Ergebnisse der Ampelevaluationen etwas detaillierter, so lassen sich folgende Auffälligkeiten aus den Resultaten herauslesen und interpretieren:

a) Positive Ergebnisse

Die grundlegende Betreuung und Aufsichtsfunktion ist bei allen Schulen gewährleistet.

Mit diesem Ampelresultat wird dargestellt, dass sich alle evaluierten Schulen auch ausserhalb der eigentlichen Unterrichtszeit (z.B. während Pausen und Zwischenstunden) darum kümmern, dass die physische und psychische Unversehrtheit der Kinder und Jugendlichen gewährleistet ist.

Die Kontakte Schule – Elternhaus sind – abgesehen von zwei Ausnahmen – funktionsfähig.

Bei dieser Ampel steht eine differenzierte schriftliche und mündliche Befragung der Eltern zu ihrer Zufriedenheit mit dem Kontakt Schule – Elternhaus im Vordergrund. Eine besondere Bedeutung wird hier der Frage beigemessen, ob die Eltern Anliegen, Sorgen und Probleme niederschwellig vorbringen können – mit dem Gefühl, unvoreingenommen angehört zu werden.

Das Schul- und Unterrichtsklima weist – abgesehen von drei Ausnahmen – keine gravierenden Defizite auf.

Schul- und Unterrichtsklima wurden über schriftliche und mündliche Schülerbefragungen und mittels punktuellen Unterrichtsbeobachtungen erhoben. Diese beiden Klimawerte zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Befindlichkeit am Lernort Schule mehrheitlich angstfrei, lernförderlich und unterstützend wahrnehmen. Es gibt an 121 von 124 evaluierten Schulen keine gravierenden Abweichungen gegenüber dem kantonalen Mittelwert bzw. gegenüber dem schulspezifischen Erwartungswert.

Bezüglich der Regelkonformität wurden keine gravierenden Verstösse festgestellt.

Das Departement BKS hat festgelegt, dass die Regelkonformität nicht in einem umfassenden Sinne überprüft werden soll, sondern nur hinsichtlich ausgewählter Bereiche mit klaren rechtlichen Grundlagen. Es sind dies die regelkonforme Stundenplangestaltung, das regelkonforme Führen der Personaldossiers und das regelkonforme Verwenden von zusätzlichen Ressourcen. 8 von 124 Schulen wurden in diesem Bereich mit einer Ampel auf Gelb beurteilt. Bei diesen Schulen wurden nicht Regelverstösse festgestellt, die grundsätzlich die Funktionsfähigkeit der betreffenden Schule in Frage gestellt hätten, sondern es handelt sich um Regelverstösse, die im Vergleich zu anderen Schulen zu Rechtsungleichheit führen und in diesem Sinne die Funktionsfähigkeit des Systems als Ganzes in Frage stellen. Diese Regelverstösse geschahen in den meisten Fällen in Unkenntnis des Sachverhaltes und konnten vergleichsweise schnell und einfach behoben werden.

b) Kritische Ergebnisse

Mehr als der Hälfte der evaluierten Schulen ist es noch nicht gelungen, die Grundlagen für ein funktionsfähiges schulinternes Qualitätsmanagement zu schaffen.

Der Aufbau des schulinternen Qualitätsmanagements ist ein vom Departement BKS vorgegebener Auftrag an alle geleiteten Schulen. Dem Auftrag liegt die Prämisse zu Grunde, dass ein funktionsfähiges und wirksames Qualitätsmanagements dazu führen wird, dass die Qualität des Schul- und Unterrichtsbetriebs - zumindest längerfristig gesehen - nicht mehr schlecht sein kann. Im Rahmen dieser Ampel-Evaluation wurden die folgenden beiden Aspekte fokussiert: Konzeptionelle Grundlagen (Dimension 1 im kantonalen QM-Bewertungsraster) und Umgang mit gravierenden Defiziten (Dimension 9 im kantonalen QM-Bewertungsraster). Auffallend ist, dass es den meisten Schulen mit einer gelben Ampel in diesem Bereich noch nicht gelungen ist, die konzeptionellen Grundlagen für den Aufbau eines schulinternen Qualitätsmanagements (Dimension 1) zu erarbeiten, während die verlangten konzeptionellen Grundlagen im Umgang mit gravierenden Defiziten (Dimension 9) meistens vorliegen. Für das insgesamt kritische Resultat bei der Evaluation der QM-Ampel sehen wir drei Hauptursachen:

1. Fehlende zeitliche Ressourcen:

Vielen Schulleitungen haben bisher die Ressourcen gefehlt, um den Aufbau des schulinternen Qualitätsmanagements systematisch und gezielt anzugehen. Sowohl die Schulleitungen als auch die Kollegien waren stark mit anderen Entwicklungsthemen beschäftigt. Auch in anderen Kantonen, die Schulleitungen eingerichtet haben, kann beobachtet werden, dass der Reformprozess hin zur geleiteten Schule einer zweistufigen Entwicklungslogik folgt: In einer ersten Phase müssen die (Führungs-)Strukturen geschaffen werden, bevor der Aufbau des schulinternen QM in Angriff genommen werden kann. Der Aufbauprozess der Führungsstrukturen

dauert - insbesondere bei grossen und komplexen Schulen (Kategorien D und E) - bedeutend länger als bei mittleren und kleinen Schulen. So ist es für die Führungsverantwortlichen an den mittleren und grossen Schulen besonders anspruchsvoll und zeitaufwändig, ein funktionsfähiges QM aufzubauen, das den unterschiedlichen Schulstufen und Kollegien an den verschiedenen Standorten in der Schulgemeinde gerecht wird.

Bei kleinen Schulen liegen die Ursachen für die zahlreichen gelben QM-Ampeln etwas anders: Schulen der Kategorie A werden von einer Schulleitung mit kleinem Pensum, teilweise erst seit wenigen Jahren geführt. Diesen Führungspersonen war es aus Zeitgründen bisher oft noch gar nicht möglich, den Aufbau des schulinternen Qualitätsmanagements anzupacken: Hier wurden diejenigen Aufgaben priorisiert, die unmittelbar zur Sicherstellung des alltäglichen Schul- und Unterrichtsbetriebs notwendig waren. Erst durch den Umstand, dass die externe Schulevaluation durchgeführt wurde, haben zahlreiche kleine Schulen die ersten Schritte im Hinblick auf den Aufbau des schulinternen Qualitätsmanagements in Angriff genommen.

2. Grundsätzliche Vorbehalte

In vielen Schulen zeigen sich grundsätzliche Vorbehalte gegenüber einem umfassenden, konzeptionell verankerten, schulinternen Qualitätsmanagement, weil die Lehrpersonen den Nutzen für die eigene Praxis zuwenig erkennen können. So haben in der vergangenen Berichtsperiode zahlreiche Schulen (Schulpflegen, Schulleitungen, Kollegien) den Auftrag des Kantons, ein schulinternes Qualitätsmanagement als zweiten Schritt im Aufbau zur geleiteten Schule zu etablieren, auf die "lange Bank" geschoben und andere Entwicklungsvorhaben (z.B. Einführung von integrativen Schulungsprozessen) vorgezogen. Die Schulen haben zwar einzelne Massnahmen der Q-Entwicklung und Q-Sicherung initiiert wie z.B. Mitarbeitendengespräche, Fortbildungsmassnahmen zur Erhöhung der Unterrichtsqualität, Feedback-Aktivitäten). Diese Massnahmen stehen aber unverbunden nebeneinander und erscheinen eher zufällig – ohne Bezug auf ein systematisches Qualitätsmanagement. An vielen Schulen ist eine Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität abhängig von Initiativen einzelner Lehrpersonen. Sie orientiert sich an individuellen Werten, an unausgesprochenen Normen sowie an den gesetzlichen Vorgaben und Reglementen (soweit vorhanden). Es gibt indessen keine formulierten Q-Leitsätze, an denen sich die einzelnen Mitarbeitenden bzw. das Kollegium bei der Praxisgestaltung und bei der Weiterentwicklung des Unterrichts orientieren können.

Am Beispiel der relativ schlechten Resultate im Bereich der QM-Ampel wird besonders deutlich, dass die externe Schulevaluation nicht nur eine Rechenschafts- und Entwicklungsfunktion, sondern auch im Bereich der Normendurchsetzung eine zentrale Funktion zu erfüllen hat. Durch die externe Schulevaluation werden den Schulen geltende Normen - in diesem Fall der Aufbau eines schulinternen Qualitätsmanagements - bewusst gemacht und deren Umsetzung verbindlich eingefordert (vgl. Kapitel 9).

3. Fehlendes Know-how

An vielen Schulen fehlt sowohl bei den Führungspersonen als auch in den Kollegien das Know-how, das notwendig ist, um ein umfassendes schulinternes QM aufzubauen und zu pflegen. Hier gibt es nach wie vor einen grossen Bedarf an Weiterbildung und an Support durch Beratung. Es fehlte bisher aber auch an Unterstützungsangeboten bei der Erarbeitung von Instrumenten für die Selbstevaluation, ein Prozess, der anspruchsvoll und zeitaufwändig

ist und die Mehrheit der Schulleitungen und Kollegien überfordert. Im Rahmen des IS-Projektes an der Pädagogischen Hochschule der FHNW wurde in Zusammenarbeit mit dem Departement BKS ein webbasiertes Evaluationstool entwickelt, das die Schulen bei der Erstellung von Selbstevaluationsinstrumenten unterstützt. Das Tool befindet sich derzeit in Erprobung und soll in den nächsten Monaten inhaltlich ausgebaut werden.

4. Umsetzungsprobleme bei kleinen Schulen

Bei kleinen Schulen resp. bei Kleinstschulen zeigt sich beim Aufbau des Qualitätsmanagements eine besondere Problemlage. Diese Schulen haben v.a. bezüglich des Formalisierungs- und Institutionalisierungsgrades des schulinternen Qualitätsmanagements ganz andere Bedürfnisse als mittlere und grosse Schulen. An kleinen Schulen und Kleinstschulen spielen die informelle Kommunikation und das Herstellen von Verbindlichkeit und Kontinuität eine andere Rolle als an grösseren Schulen. Hier stellt sich insbesondere die Frage, welcher Aufwand in welchem Umfang betrieben werden muss / kann, damit die kantonalen Anforderungen im Bereich des schulinternen Qualitätsmanagements erfüllt sind. Das Departement BKS hat im Rahmen „Netzwerk Schulen Aargau“ eine Arbeitsgruppe lanciert, die die Vorgaben und Anforderungen für kleine Schulen und Kleinstschulen im Bereich des Qualitätsmanagements konkretisiert.

Im Bereich der Schulführung gibt es vergleichsweise die meisten roten Ampeln; trotzdem kann festgestellt werden, dass der Aufbau von funktionsfähigen Führungsstrukturen mehrheitlich gelungen ist.

In der gegenwärtigen Aufbauphase der Schulführung vor Ort hat man die Aufteilung der Rollen und Zuständigkeiten innerhalb der Schulführung sowie das Führen und Entwickeln des Personals als besonders wichtige Bedingungen für die Funktionalität der Schule betrachtet. Die Professionalisierung der schulinternen Führungsstrukturen sind eine wichtige Voraussetzung, damit die Schule die an sie gestellten komplexen Herausforderungen wirksam zu bewältigen mag.

Insbesondere bei der Ampel "Schulführung" ist es aus unserer Sicht wichtig, nicht nur die 18 Schulen mit einer gelben oder einer roten Ampeln zu sehen, sondern v.a. auch die 99 Schulen mit einer grünen Ampel. Das bedeutet - positiv ausgedrückt - dass es den meisten Schulen in den letzten Jahren gelungen ist, funktionsfähige Führungsstrukturen aufzubauen. Deshalb ist dieses Ampel-Resultat insgesamt als erfreulich einzuschätzen, war doch der Aufbauprozess der geleiteten Schule für alle Beteiligten ausserordentlich anspruchsvoll.

Schaut man noch genauer, zu welchem Zeitpunkt in den letzten zwei Jahren rote und gelbe Schulführungsampeln gesetzt wurden, so ist auffallend, dass in den letzten zwölf Monaten (seit Februar 2010) weniger gelbe und rote Ampeln gesetzt wurden als im Jahr davor. Das deutet darauf hin, dass sich die Schulleitungen weiter etabliert haben und dass die Schulführungsstrukturen insgesamt nur noch in Ausnahmefällen nicht funktionsfähig sind.

Trotzdem: Im Bereich Schulführung haben 6 Schulen gravierende Defizite und 11 Schulen haben noch keine stabile Funktionsfähigkeit, d.h. eine gelbe Ampel. Wenn man die Problemlage der insgesamt 17 Schulen mit einer roten oder gelben Ampel im Bereich Schulführung genauer betrachtet, so ist auffallend, dass es an den meisten dieser Schulen in den letzten Jahren zu mehreren Wechseln in der Schulpflege und auf Ebene Schulleitung gekommen ist. Es gibt in diesen Schulen gehäuft Konflikte innerhalb und zwischen den beiden Führungsgremien, ungeklärte Zu-

ständigkeiten innerhalb der Schulleitung, ungeklärte Kompetenzaufteilung zwischen Schulpflege und Schulleitung und grobe Missstände in der Schul- und Personalführung. Diese Konflikte haben nicht nur mit Problemen innerhalb der Führungsgremien, ungeklärten Rollen und Zuständigkeiten zu tun; oft zeigt sich an diesen Schulen, dass das Lehrpersonen-Kollegium Führung aus verschiedenen Gründen (z.B. Angst vor Autonomieverlust) nicht oder kaum akzeptiert. Der grundsätzliche Widerstand seitens der Lehrpersonen erschwert an diesen Schulen die Führungsarbeit von Schulpflege und Schulleitung, was dann oft auch zu einer Überforderung der Schulleitung führt.

Über alle Evaluationen betrachtet, gelingt es den Schulleitungen in der Tendenz zunehmend überzeugender und wirkungsvoller, in Zusammenarbeit mit Schulpflege und Gemeindebehörden, die Schulführungsstrukturen im Alltag zu etablieren und umzusetzen. Für alle Beteiligten in der geleiteten Schule sind die Rollen neu. Es gibt teilweise noch Abstimmungsprobleme in Fragen der Zuständigkeiten. Am häufigsten treten diese Probleme zwischen Schulpflege und Gemeinderat / Stadtrat auf, bedeutend weniger zwischen Schulpflege und Schulleitung. An einigen Schulen werden die Aufgaben- und Rollenklärungen zwischen Schulleitung und Kollegium noch länger dauern. Es wird weiterhin Zeit und Engagement aller Beteiligten brauchen, die geleitete Schule zu festigen.

86 Schulen haben im Bereich der Fokusevaluation das Thema Schulführung ausgewählt. Das Thema Schulführung wird daher in diesem Bericht noch detaillierter analysiert. (vgl. Kapitel 5).

Insgesamt zeigen die Ampelevaluationen bei den Schulen die erwartete Wirkung. Sie erzeugen Verbindlichkeit bezüglich wichtiger Normensetzungen von Seiten des Departementes BKS.

Die Ampel-Evaluation ist ein rechenschaftsorientierter Evaluationsteil, der an allen Schulen seit rund zwei Jahren als obligatorisches Element durchgeführt wird. Damit hat sich die Verbindlichkeit der externen Schulevaluation in den letzten zwei Jahren gesamthaft erhöht, ohne dass die Schulen die Kontrollfunktion der externen Schulevaluation einseitig im Vordergrund sehen (vgl. Kapitel 9).

Die Signalwirkung der drei Ampelfarben hat sich insgesamt als stark wirksames Kommunikationsmittel erwiesen:

- Die grünen Ampeln wirken für viele Schulen entlastend. V.a. Schulpflegen und Schulleitungen fühlen sich durch die grünen Ampeln in ihrer bisherigen Arbeit bestätigt und nutzen sie auch als einfaches Kommunikationsmittel gegenüber besonders kritischen Lehrpersonen und Eltern.
- Schulen mit gelben Ampeln werden aufgefordert - manchmal auch darin bestärkt - einen Qualitätsbereich gründlicher zu bearbeiten. Der Aufforderungscharakter, der in einer gelben Ampel steckt, wirkt bei den meisten Schulen aufrüttelnd. Dadurch wird klar, dass das entsprechende Qualitätsthema bis zur nächsten externen Evaluation gezielt angegangen werden muss.

- Schulen mit einer roten Ampel haben in einer ersten Phase nach der Berichtseröffnung oft Mühe, das Resultat vorbehaltlos anzuerkennen. Ein Nachvollzug der Problemdiagnose (Akzeptanz!) ist besonders bei diesen Schulen wichtig. Denn erst dadurch werden die Energien frei, die es braucht, um die aufgezeigten Qualitätsdefizite zu beheben. Diese „Enttäuschungs- und Verarbeitungsphase“ brauchte bei einigen Schulen mit einer roten Ampel mehrere Monate und wirkte manchmal zuerst auch etwas lähmend. In dieser ersten Klärungsphase spielen jeweils eine externe Beratung und das Kantonale Inspektorat eine wichtige, unterstützende Rolle.

Bei Schulen mit einer roten Ampel hat sich die Rollen- und Aufgabenteilung zwischen dem Kantonalen Inspektorat (Aufsicht und Beratung) und der Externen Schulevaluation (Diagnose) bewährt. Mittels regelmässiger Standortgespräche unterstützt und begleitet das Kantonale Inspektorat die Schulen bei der Behebung der gravierenden Defizite. Das Kantonale Inspektorat ist v.a. für die Führungspersonen dieser Schulen eine hilfreiche und wichtige Anlaufstelle. Die Nachevaluation durch die Fachstelle Externe Schulevaluation überprüft dann nach 2-3 Jahren, ob die Funktionsfähigkeit im beanstandeten Qualitätsbereich wieder hergestellt werden konnte. In den letzten zwei Jahren waren zwei Nachevaluationen fällig: Eine dieser Schulen konnte überzeugend nachweisen, dass sie die diagnostizierten Mängel behoben hat. Bei einer anderen Schule musste die Nachevaluation um ein Jahr verschoben werden, weil die gravierenden Defizite nach einem weiteren Wechsel in der Schulleitung noch nicht behoben werden konnten. So können wir derzeit über die „Failing-schools“, wie Schulen mit einer roten Ampel in der Fachliteratur genannt werden, noch keine aussagekräftigen und validierten Aussagen gemacht werden.

4. Profilevaluation

Bei der Profilevaluation wird das charakteristische Stärken-Schwächen-Profil der Schule erfasst und beurteilt. Es handelt sich hierbei um eine Evaluation, die sich entlang der folgenden Fragen bewegt: Wo liegen aus Sicht des Evaluationsteams die auffälligen Stärken und Schwächen dieser Schule? Wieweit stimmen die Stärken-Schwächen-Wahrnehmungen der externen Beobachter und Beobachterinnen mit dem selber deklarierten Stärken-Schwächen-Profil der Schule überein?

Mit Hilfe der Profilerfassung und -beurteilung erhält die Schule eine Rückmeldung darüber, wie sie und ihr charakteristisches Profil von aussen wahrgenommen werden. Einerseits geht es um eine Würdigung der positiven Aspekte, die den spezifischen Charakter der Schule prägen, andererseits um kritische Hinweise auf negative Aspekte, die die Schule vermutlich auch bei der Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags beeinträchtigen. Auf die Benutzung eines expliziten Kriterienrasters wird in diesem Evaluationsbereich bewusst verzichtet, weil damit ein aussengeleiteter Werthorizont aufgespannt würde, welcher der Idee der schuleigenen Profilentwicklung widerspricht. Bei der Profilevaluation wird eine offene Rückmeldung angestrebt, bei der es darum geht, auch die schuleigene Wertorientierung zu erfassen und in die Beurteilung einzubeziehen. Dabei stehen folgende Fragen im Vordergrund:

- Welches sind die Leitwerte, nach denen sich die Schule in ihrer Profilentwicklung ausrichtet?
- Gelingt es der Schule, die entwicklungssteuernden Leitwerte konsequent umzusetzen?
- Welches sind die Chancen und Schwierigkeiten, die in der von der Schule bewusst oder unbewusst vorgenommenen Profilbildung sichtbar werden?

4.1 Daten im Überblick

Die Auswertung der qualitativen Daten im Bereich der Profilevaluation war besonders anspruchsvoll: Nach zwei Jahren liegt eine grosse Datenmenge von mehreren hundert Textseiten mit zahlreichen Profilaussagen vor. Die Kategorisierung der verschiedenen Profilaussagen war schwierig, weil sie nicht nach einem einheitlichen „Strickmuster“ erarbeitet wurden. Die Profilaussagen sind thematisch auch nicht homogen, sondern greifen oft zwei bis drei unterschiedliche Qualitätsthemen auf. So haben wir für die Auswertung der Profilberichte eine gemischt qualitativ-quantitative Vorgehensweise gewählt. In einem ersten Schritt haben wir eine quantitative Auszählung der rund 700 Profilaussagen vorgenommen. Anschliessend haben wir in einem induktiven Vorgehen Kategorien gebildet und dann in einem dritten Schritt die Profilaussagen diesen Kategorien zugeordnet.

Im Folgenden werden überblicksmässig die sieben Kategorien von Profilaussagen mit den häufigsten Themenbereichen aufgeführt. Detailbeschreibungen der Themen mit exemplarischen Profilaussagen sind im Anhang dargestellt (vgl. Kapitel 3 im Anhang).

1. Kategorie : Zur Schule als Ganzes (institutionell / strukturell)

(Anzahl Profilaussagen: 162)

Themen:

- Hoher Stellenwert der Schule für die Gemeinde
- Schule im Wandel als Herausforderung
- Schwierigkeiten beim Aufbau neuer Organisationsstrukturen

2. Kategorie: Zum Schulleben / zur Schulkultur

(Anzahl Profilaussagen: 176)

Themen:

- Positives Schulklima mit vielfältigen Gestaltungsakzenten
- Schwierigkeiten bei der Schulkulturgestaltung über mehrere Standorte hinweg
- Hohe Identifikation und hohes Engagement der Lehrpersonen für die Schule

3. Kategorie: Zum Kollegium / zur Zusammenarbeit

(Anzahl Profilaussagen: 115)

Themen:

- Offener und wertschätzender Umgang unter den Lehrpersonen
- Kommunikationsschwierigkeiten und fehlende Feedbackkultur innerhalb der Kollegien
- Unterschiede zwischen kleinen und grossen Schulen bei der schulinternen Zusammenarbeit

4. Kategorie: Zum Unterricht

(Anzahl Profilaussagen: 30)

Themen:

- Positive Atmosphäre im Unterricht
- Anpassungen und Veränderungen der Unterrichtsgestaltung

5. Kategorie: Zur Schulführung

(Anzahl Profilaussagen: 118)

Themen:

- Schulen sind auf dem Weg zur geleiteten Schule
- Anpassungen der Schulführungsstrukturen sowie Wechsel des Modells und der Schulführungspersonen
- Unterschiedliche Führungsakzeptanz und Führungsverständnisse

6. **Kategorie: Zur Zusammenarbeit Schule - Eltern**

(Anzahl Profilaussagen: 35)

Themen:

- Unzureichende Kommunikationspraxis
- Unterschiedliche Ansprüche der Eltern

7. **Kategorie: Zu anderem (Verschiedenes)**

(Anzahl Profilaussagen: 57)

Themen:

- Innovationsbereitschaft der Schulen und hohe Arbeitsbelastung
- Unterschiedliche interne und externe Informationspraxen
- Einführungsprozess der integrativen Schulungsformen IS

4.2 Auffälligkeiten / Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden einzelne Auffälligkeiten, die bei der Profilevaluation aufgetaucht sind diskutiert:

Die Profilaussagen decken ein breites Themenspektrum ab.

Mit den Profilaussagen konnten die Evaluationsteams verschiedenste Themen aufgreifen, die für Aussenstehende - auch im Vergleich zu anderen Schulen - auffällig sind und die in den anderen Kapiteln des Evaluationsberichts nicht angesprochen werden konnten. Diese kriterienfreie, eher intuitive und vorsichtige Herangehensweise an die Erfassung der Schulqualität ermöglichte es den Evaluationsteams, Qualitätsthemen anzusprechen, die in einem rein kriteriengeleiteten Evaluationsverfahren keinen Platz hätten.

Zu der Kategorie „Unterricht“ wurden vergleichsweise wenige Profilaussagen formuliert.

Zum Unterricht werden in den Evaluationsberichten auffallend wenige Profilaussagen formuliert. Das hat damit zu tun, dass die Unterrichtsqualität stark von der einzelnen Lehrperson geprägt und dadurch Aussagen zum Unterricht tendenziell in die Nähe der Mitarbeitendenbeurteilung rücken. Zudem ist bei Profilaussagen zum Unterricht der Anonymitätsanspruch vor allem in kleinen Schulen schwierig aufrecht zu erhalten. Auch ist die Triangulation der Daten kaum möglich. Aus unserer Sicht gehört die Unterrichtsbeurteilung vor allem in die „Qualitätssicherung vor Ort“ (z.B. Feedbackgruppen, Mitarbeitendengespräche durch die Schulleitung).

Bei der Kategorie „Zur Zusammenarbeit Schule – Eltern“ überwiegen negative Aussagen.

In dieser Kategorie überwiegen die negativen Profilaussagen. Das hat nicht damit zu tun, dass an zahlreichen Schulen die Elternarbeit negativ wäre: Die Häufung von negativen Profilaussagen zur Elternarbeit deutet eher auf ein methodisches Problem hin. Das Thema Elternarbeit taucht in vielen anderen Profilaussagen - vor allem in der Kategorie "zur Schule als Ganzes (institutionell / strukturell)" und "zum Schulleben / zur Schulkultur" – auf und wird da öfter positiv dargestellt. In die hier beschriebene Kategorie wurden nur solche Profilaussagen aufgenommen, bei denen ausschliesslich oder hauptsächlich die eher schwierige und herausfordernde Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern im Fokus stand.

In den Schulen werden zunehmend eigene Profile sichtbar.

Zu folgenden Themen wurden am meisten Profilaussagen formuliert: Zur Schule als Ganzes, zum Schulleben / zur Schulkultur und zum Kollegium / zur Zusammenarbeit. Die Evaluationsteams beobachteten in der Tendenz, dass in den Schulen zunehmend eigene Profile sichtbar werden. Diese basieren meistens (noch) nicht auf formulierten Leitwerten, sondern sind oft das (unbewusste) Resultat von Reaktionen auf das schulische Umfeld und schulinterne Entwicklungsaktivitäten.

Die Profilaussagen lösen bei den mündlichen Berichterstattungen in den Führungsgremien und in den Kollegien oft wichtige Diskussionen aus.

Bei den mündlichen Berichterstattungen im Rahmen der Validierungssitzung und der Rückmeldeveranstaltung vor dem Kollegium war es jeweils interessant zu beobachten, wie die Schulen auf die Profilaussagen reagierten. Die Reaktionen bewegten sich in einem Spannungsfeld zwischen emotionsloser und kopfnickender Entgegennahme und intensiven, kontroversen Diskussionen. Insgesamt konnten wir feststellen, dass v.a. für die Lehrpersonen die Profilaussagen bedeutsamer waren als die Resultate der Ampel- und Fokusevaluation. Sehr oft wurde von Seiten der Lehrpersonen zurückgemeldet, dass sie sich durch die Profilaussagen in ihrer Praxis wahr- und ernstgenommen fühlen. So wurden nicht nur die positiven Aussagen interessiert entgegengenommen, sondern auch die kritischen. Die kritischen Profilaussagen führten oft zu intensiven Diskussionen und Klärungen einerseits zwischen dem Evaluationsteam und dem Kollegium, aber meist auch kollegiumsintern. Mit sorgfältig formulierten Profilaussagen gelang es den Evaluationsteams an einigen Schulen, tabuisierte Themen diskutierbar zu machen. Für diese anspruchsvolle Kommunikationsarbeit waren die Schulen (Führungspersonen und Kollegien) in der Regel dankbar.

Die Profilaussagen fördern die Akzeptanz des Evaluationsberichts.

Im Evaluationsbericht haben die Profilaussagen v.a. bei den Lehrpersonen einen hohen Stellenwert, weil darin für die Schulgemeinschaft wichtige Themen in verdichteter Form plausibel und nachvollziehbar angesprochen werden. Bei den Profilaussagen steht ein verstehensorientierter Fokus im Vordergrund, d.h. die Lehrpersonen, Schulleitungen und Mitglieder der Schulpflegen sollen sich in den Profilaussagen in ihrer Eigenheit erkannt und verstanden fühlen, während die Bewertung hier eher im Hintergrund steht. Die insgesamt hohe Akzeptanz der Profilaussagen bei den Schulen zeigt, dass die Evaluationsteams die Schule in ihrem Kern erfasst und verstanden haben. Nicht zuletzt durch die Profilaussagen konnte die Akzeptanz des ganzen Evaluationsberichtes erhöht werden.

Es ist vermutlich wenig ergiebig, in einem zweiten Evaluationszyklus eine gleich gestaltete Profilevaluation durchzuführen.

Es bleibt noch zu diskutieren, ob es sinnvoll ist, in einem zweiten Evaluationszyklus ab Schuljahr 2012/13 die Profilevaluation gleich zu gestalten wie beim ersten Zyklus. Vermutlich verändern sich nämlich die Schulprofile innerhalb von rund 5 Jahren nicht wesentlich und der zusätzliche Erkenntnisgewinn wäre für die Schulen bei der zweiten Profilerfassung nicht besonders gross.

5. Fokusevaluation

Im Bereich der Fokusevaluation kann die Schule derzeit aus drei kantonalen Schulentwicklungsschwerpunkten einen Fokus auswählen, zu dem sie eine differenzierte, primär entwicklungsorientierte Standortbestimmung erhalten möchte. Die Schule soll hier eine datengestützte Rückmeldung zum erreichten Entwicklungsstand sowie Hinweise zum weiteren Entwicklungsbedarf erhalten. Die Evaluationsergebnisse zum gewählten Fokusthema werden ausschliesslich der Schule zugänglich gemacht mit dem Ziel, Ansatzpunkte für weitere Entwicklungsschritte in diesem Bereich aufzuzeigen.

Die Bewertung erfolgt mit Hilfe eines Bewertungsrasters mit Indikatoren auf vier verschiedenen Qualitätsstufen: Defizitstufe 1, elementare Entwicklungsstufe 2, fortgeschrittene Entwicklungsstufe 3 und Excellencestufe 4. Die Unterscheidung von vier Bewertungsstufen soll einerseits die Standortbestimmung erleichtern, andererseits soll aufgezeigt werden, welches für die Schule die „Zone der nächsten Entwicklung“ ist. Ziel der einzelnen Schule sollte es sein, die Defizitstufe zu vermeiden bzw. zu verlassen und sich in möglichst vielen Dimensionen schrittweise von der elementaren Entwicklungsstufe zur fortgeschrittenen Entwicklungsstufe oder gar zur Excellencestufe vorzuarbeiten.

Im Evaluationsbericht werden die einzelnen Dimensionen folgendermassen dargestellt (Beispiel aus dem Bewertungsraster Schulführung Dimension 1 „Aufteilung der Rollen, Zuständigkeiten und Aufgaben der Schulführung“).

Leitsatz Es gibt eine funktionsfähige Rollen-, Zuständigkeits- und Aufgabenteilung der Schulführung (Schulbehörde und Schulleitung), die für Beteiligte und Betroffene transparent ist und sich in der Praxis als effizient und effektiv erweist.	Selbsteinschätzung durch die Schulpflege und Schulleitung				Fremdeinschätzung durch das Evaluationsteam			
	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4
			X			X		

Die Fremdeinschätzung durch das Evaluationsteams wird – basierend auf dem jeweiligen Bewertungsraster – datengestützt begründet und erläutert. Pro Dimension erhält die Schule Rückmeldungen des Evaluationsteams im Umfang von ca. drei A4-Seiten.

Unsere Erfahrungen haben gezeigt, dass die Datenmenge für die Schule zu umfangreich würde, wenn innerhalb eines Fokusthemas alle Dimensionen evaluiert werden (15 Dimensionen bei der Schulführung, 10 Dimensionen beim schulinterne Qualitätsmanagement und 8 Dimensionen bei den integrativen Schulungsprozessen). Deshalb konnten die Schulen innerhalb der Bewertungsraster 6 Dimensionen festlegen, zu denen sie vom Evaluationsteam eine Fremdeinschätzung mit datengestützten Erläuterungen wünschten.

5.1 Daten im Überblick

Die Schulen hatten in der vergangenen Berichtsperiode die Möglichkeit, zwischen drei Fokus-themen auszuwählen (Wahl-Pflicht). Dabei haben die Schulen folgende Auswahl getroffen:

- 1) Schulführung an der Aargauer Volksschule: 86 Schulen
- 2) Schulinternes Qualitätsmanagement an der Aargauer Volksschule: 8 Schulen
- 3) Schulische Integrationsprozesse an der Aargauer Volksschule: 30 Schulen

Zu 1) Die meisten Schulen haben den Fokus „Schulführung“ gewählt.

Die meisten dieser Schulen begründeten ihre Entscheidung damit, dass sie in den letzten Jahren ihre Schulentwicklungsressourcen primär in den Aufbau der geleiteten Schule gesteckt hatten. Mit Hilfe der Aussensicht durch die externe Schulevaluation wollte man diesen Aufbauprozess nochmals kritisch anschauen, um Optimierungsmassnahmen ableiten zu können. Einige dieser Schulen haben die Fokuswahl auch damit begründet, dass sie ein Signal gegen innen (Kollegi-um) und aussen (Eltern, Öffentlichkeit) senden wollten, um damit zu zeigen, dass die Schulfüh-rung in den zentralen Bereichen gut funktioniert. Zahlreiche Schulführungsverantwortliche dieser Schulen haben von der externen Schulevaluation vor allem Bestätigendes erwartet, um mit dem Evaluationsbericht ein glaubwürdiges Kommunikationsinstrument und Argumentatorium gegen-über dem Gemeinde- / Stadtrat und der Öffentlichkeit in den Händen zu haben.

Akzeptanz des Bewertungsrasters Schulführung:

Der Bewertungsraster zur Schulführung hat insgesamt bei den Schulpflegern, Schulleitungen und Lehrpersonen eine grosse Akzeptanz. Er wird als wichtige thematische Orientierungshilfe be-trachtet und zunehmend auch für die Erarbeitung von Selbstevaluationsinstrumenten eingesetzt (z.B. zur Erarbeitung von Rückmeldeinstrumenten zur Schulführung).

Zu 2) Die wenigsten Schulen haben den Fokus „schulinternes Qualitätsmanagement“ ge-wählt.

Wie schon im Kapitel 3 „Ampevaluation“ erläutert, ist der umfassende Aufbau des schulischen Qualitätsmanagements bei den meisten Schulen noch nicht weit fortgeschritten. Eine interne und externe Standortbestimmung wäre für die Mehrheit der Schulen noch zu früh und zu wenig ergie-big gewesen. Aus diesem Grund ist die Zurückhaltung der Schulen bei der Wahl des Fokus „schulinternes Qualitätsmanagement“ gut nachvollziehbar.

Akzeptanz des Bewertungsrasters schulinternes Qualitätsmanagement

Der Bewertungsraster zum schulinternen Qualitätsmanagement wird zur Kenntnis genommen und erst in wenigen Fällen als Grundlage für die Steuerung der schulinternen Entwicklungs- und Selbstevaluationsprozesse eingesetzt. Für viele Schulen ist der Zusammenhang zwischen dem vom Departement BKS im Jahr 2004 veröffentlichten „QUES-Haus“ und dem Bewertungsraster noch unklar, obwohl ausführliche Unterlagen publiziert wurden (z.B. unter http://www.ag.ch/schulqualitaet/de/pub/schulinternes_qm.php).

Zu 3) Wachsende Nachfrage nach Fokusevaluationen im Bereich “integrative Schulungsprozesse”.

Nach dem strategischen Entscheid des Departementes BKS im Jahr 2005 betreffend integrativer Schulung haben sich in der Zwischenzeit ca. 200 Schulen dafür entschieden IS umzusetzen. Vor allem kleine und mittlere Schulen steckten in den vergangenen Jahren grosse Entwicklungsressourcen in diesen vergleichsweise unterrichtsnahen Themenbereich und wünschten kurze Zeit nach der Publikation des Bewertungsrasters zu den schulischen Integrationsprozessen (IS) im September 2008 von der externen Schulevaluation eine Standortbestimmung.

An einigen Schulen, die den Fokus IS gewählt hatten, war es für die Evaluationsteams besonders anspruchsvoll, eine Standortbestimmung vorzunehmen, weil die Schulführungsstrukturen an vielen dieser Schulen noch nicht etabliert und gefestigt und das schulinterne Qualitätsmanagement fast inexistent waren. Andere Schulen wünschten sich unmittelbar nach dem Start des IS-Umsetzungsprozesses eine Standortbestimmung durch das Evaluationsteam. Die Resultate dieser Evaluationen waren dann für diese Schule ernüchternd, obwohl im Vorfeld abzusehen war, dass man kurz nach der Startphase in den meisten Qualitätsdimensionen IS noch auf der Defizitstufe 1 oder knapp auf der elementaren Entwicklungsstufe 2 sein würde. So entstand bei den Evaluationsteams manchmal der Eindruck, dass einige Schulen mit der Fokuswahl IS von ungelösten Problemen in den Bereichen Schulführung und v.a. schulinternes Qualitätsmanagement ablenken wollten und an einer Aussensicht generell wenig interessiert waren. Die zahlreichen gelben QM-Ampeln bei kleinen und mittleren Schulen, die den Fokus IS gewählt haben, bestätigen diesen Eindruck.

Akzeptanz des Bewertungsrasters zu den schulischen Integrationsprozessen:

Der kantonale Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen hat sich vor allem deshalb bewährt, weil dieser als verbindlicher Referenzrahmen eingesetzt und - neben den inhaltlichen Orientierungshilfen - auch als wichtiges Kommunikations- und Verständigungsinstrument zwischen der Schule, den Evaluationsteams, den Schulcoaches und dem Inspektorat genutzt werden kann. Zudem ist das Thema „schulische Integrationsprozesse“ unterrichtsnaher und darum für die Kollegien attraktiver als die beiden anderen zur Wahl stehenden Themen „Schulführung“ und „schulinternes Qualitätsmanagement“.

Zum Einsatz der Bewertungsraster:

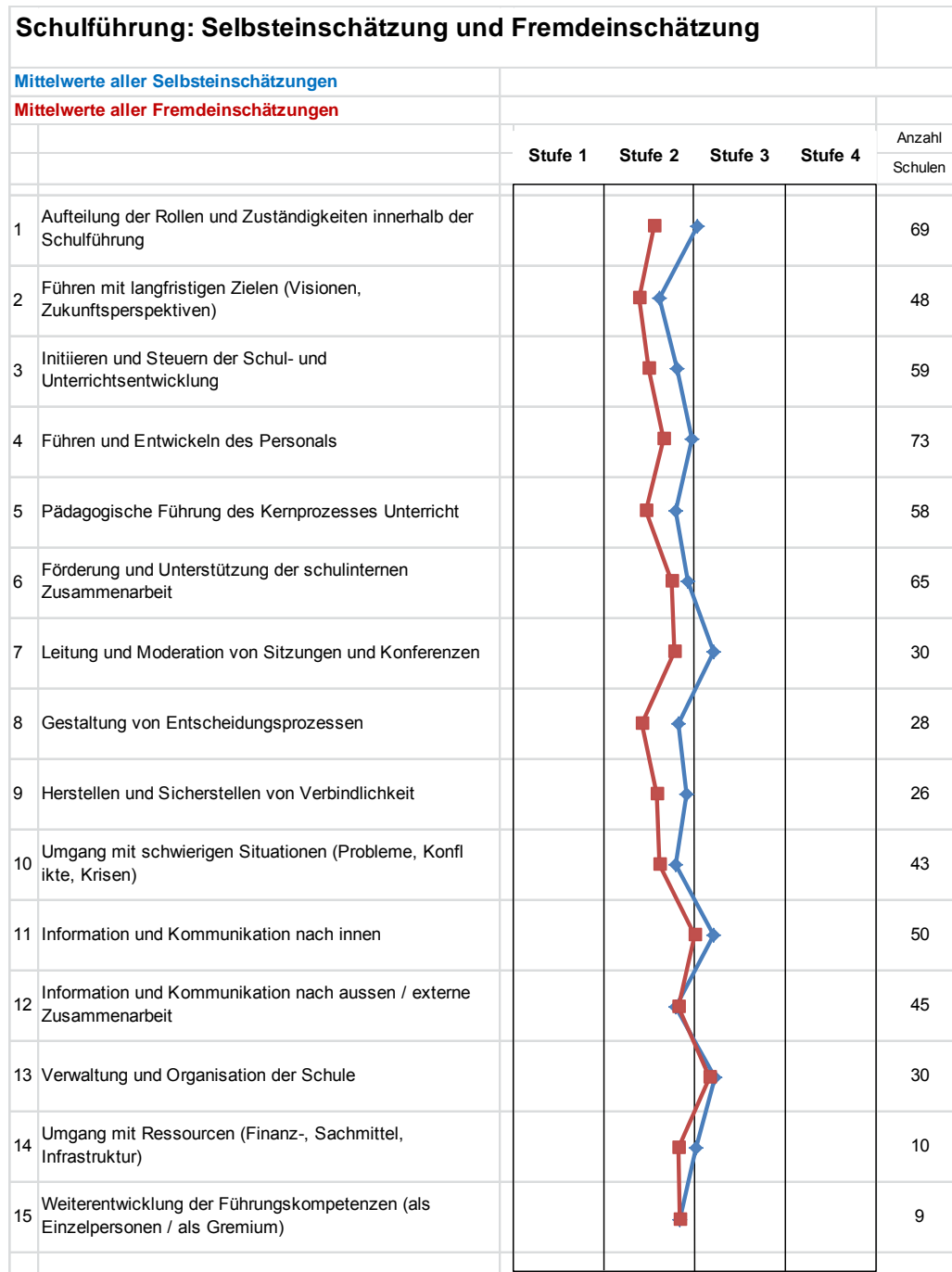
Die drei kantonalen Bewertungsraster haben sich als Grundlage für den Vergleich der Selbsteinschätzungen durch die Schule und der Fremdeinschätzung durch das Evaluationsteam sehr gut bewährt. Mit ihrer Hilfe ist es den Evaluationsteams gelungen, den Schulen im Bereich der Fokusevaluationen differenzierte, datengestützte Rückmeldungen zum erreichten Entwicklungsstand sowie Hinweise zum weiteren Entwicklungsbedarf zu geben. Für die Schulen war es einerseits unterstützend, die Selbsteinschätzungen durch die Fremdeinschätzungen bestätigen zu lassen, andererseits auch eine kritischere, aber begründete und nachvollziehbare, tiefere Einschätzungen des Evaluationsteams zu erhalten. Dank der ausformulierten Kriterien in den drei Bewertungsrastern fanden die Schulen und die Evaluationsteams gegenseitig eine gute Kommunikationsbasis.

In jüngster Vergangenheit zeigte sich, dass mehrere Schulen die Bewertungsraster auch als Instrument für die Erarbeitung von eigenen Evaluationsinstrumenten benutzen, sei es als Grundlage für den Aufbau des schulinternen Qualitätsmanagements oder im Bereich der Feedbackaktivitäten oder der internen Evaluationen.

5.2 Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden haben wir die Einstufungen der Selbsteinschätzungen der einzelnen Dimensionen durch die Schulleitung / Schulpflege und die Fremdeinschätzungen durch das Evaluationsteam addiert und jeweils die Mittelwerte errechnet. Die Mittelwerte werden untenstehend innerhalb der drei Bewertungsraster in Form von Profillinien dargestellt.

a) Schulführung



Stufe 1: Defizitstufe, Stufe 2: Elementare Entwicklungsstufe, Stufe 3: Fortgeschrittene Entwicklungsstufe, Stufe 4: Excellence-Stufe

Im Folgenden werden die Vergleichsdaten Selbst- und Fremdeinschätzung nicht vollständig und umfassend interpretiert, sondern schwerpunktmässig genauer analysiert:

Auf Grund der Selbsteinschätzungen der Schulen sowie der Fremdeinschätzungen der Evaluationsteams befindet sich die überwiegende Mehrheit der Schulen in allen Schulführungsdimensionen auf Stufe 2.

Im Überblick zeigt dieses Gesamtergebnis, dass die meisten der evaluierten Schulen in allen Dimensionen auf der elementaren Entwicklungsstufe (Stufe 2) eingeschätzt werden. Verhältnismässig wenige Schulen befinden sich in einzelnen Dimensionen noch auf der Defizitstufe 1, mehrere Schulen haben die Schulführung in einzelnen Dimensionen bereits auf der fortgeschrittenen Entwicklungsstufe 3 etablieren können. Zieht man in Betracht, dass erst ab August 2007 die letzten Volksschulen im Kanton Aargau eine Schulleitung erhielten, so zeigt dieses Gesamtergebnis, dass der Aufbau der geleiteten Schule heute als gelungener Reformprozess bezeichnet werden kann. In den Interviews vor Ort wurden dafür verschiedenste Gründe genannt, die wir an dieser Stelle nur schwerpunktmässig und zusammenfassend aufzählen können:

- a) Das Departement BKS verfolgt gegen aussen und gegenüber den Schulen bezüglich Schulführung - auch nach dem Wechsel an der Departementsspitze - eine klare Strategie. Das zeigt sich beispielsweise in der überarbeiteten „Verordnung zur geleiteten Schule“, die nun seit 1.1.2011 in Kraft ist. Die Schulen werden mit verschiedensten und laufend aktualisierten Massnahmen im Aufbau zur geleiteten Schule gut unterstützt (z.B. durch zahlreiche Informationsbroschüren, Unterstützungs- / Beratungsangebote von Mitarbeitenden des Departementes BKS, durch Informations- / Weiterbildungsveranstaltungen in Zusammenarbeit mit der PH der FHNW, dem VASP u.a.).
- b) Die meisten Schulpflegen haben sich auf die strategische Führungsebene zurückgezogen und überlassen das operative Tagesgeschäft den Schulleitungen. Obwohl es im Bereich der Aufgabenteilung zwischen der Schulpflege und der Schulleitung - v.a. nach Personalwechseln in den beiden Gremien - immer wieder Irritationen und Probleme in der Aufgabenteilung gibt, wird die Aufgabenteilung im Grundsatz von beiden Gremien mehrheitlich akzeptiert.
- c) Die Schulleiter/innen tragen durch ein grosses Engagement (zeitlich und emotional) viel dazu bei, dass in den meisten Schulgemeinden die hohen Erwartungen an die Führungsfunktion weitgehend erfüllt werden können. Die Schulleiter/innen zeichnen sich heute – im Vergleich zu vor zwei Jahren – durch eine durchschnittlich höhere Professionalität aus. Das zeigt sich beispielsweise darin, dass das Personalmanagement systematischer gehandhabt wird oder dass Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekte mit Hilfe des Instrumentariums des Projektmanagements gezielter gesteuert werden. Trotzdem hat es in den vergangenen zwei Jahren zahlreiche Personalrotationen und -wechsel auf Ebene Schulleitung gegeben. Das ist aus der Sicht des Evaluationsteams insgesamt nicht beunruhigend, sondern im Aufbauprozess zur geleiteten Schule und in der weiteren Professionalisierung der Schulführung im Vergleich zu anderen Kantonen „normal“. Es besteht aber das Risiko, dass in naher Zukunft geeignete Nachwuchskräfte fehlen könnten, weil der Führungsjob in verschiedener Hinsicht äusserst anstrengend und anspruchsvoll ist und darum für viele Lehrpersonen als Karriereschritt nicht mehr so attraktiv, wie es anfänglich den Anschein machte. Aus unserer Sicht braucht es darum in der weiteren Professionalisierung und Qualifizierung der Schulleitungen nach wie vor grosse Anstrengungen.

- d) Die Akzeptanz gegenüber geleiteten Schulen ist in den Kollegien kontinuierlich, wenn auch langsam gewachsen (siehe quantitative Resultate aus den schriftlichen Befragungen der Lehrpersonen). An verschiedenen Schulen flammen dennoch immer wieder Diskussionen über Sinn und Zweck von Schulleitungen auf. In vielen Kollegien wurde aber auch deutlich, dass geleitete Schulen Vorteile bringen und v.a. im Umgang mit Schwierigkeiten, Problemen und Krisen für die einzelne Lehrperson unterstützend wirken. Im Zusammenhang mit den gewachsenen Informations- und Kommunikationsbedürfnissen intern und extern und dem grossen Koordinations- und Verwaltungsbedarf im Schulsystem vor Ort sind Schulleitungen vielerorts heute nicht mehr wegzudenken.

Die Fremdeinschätzungen der Evaluationsteams in den einzelnen Dimensionen sind – abgesehen von zwei Ausnahmen – deutlich tiefer als die Selbsteinschätzungen der Schulen.

Die Selbsteinschätzungen der Schulführungsverantwortlichen basieren meistens auf persönlichen, kaum datengestützten Einschätzungen. In vielen Schulen liegen zwar Führungsgrundlagen in Form von Konzepten, Verfahrensbeschreibungen und Instrumenten vor. Die Wirkung und Wirksamkeit dieser Grundlagen wurden aber erst an wenigen Schulen systematisch überprüft und evaluiert. Eine starke Innensicht prägt die Selbsteinschätzungen und es fehlt vielen Schulführungsverantwortlichen der datengestützte Vergleich zu anderen Schulen. Es war die anspruchsvolle Aufgabe der Evaluationsteams, die insgesamt kritischeren Fremdeinschätzungen in einem ersten Schritt den Schulführungsverantwortlichen und anschliessend den Kollegien nachvollziehbar zu kommunizieren und zu erläutern.

Bei Schulen mit vergleichsweise etablierten und akzeptierten Schulleitungen liegen die Selbsteinschätzungen und Fremdeinschätzungen durch das Evaluationsteam näher beieinander als bei Schulen, wo die Schulführungsstrukturen noch weniger etabliert sind. Dafür dürfte der folgende Grund ausschlaggebend sein: Viele Schulen mit vergleichsweise stabilen Schulführungsstrukturen zeichnen sich auch durch eine vergleichsweise höher entwickelte Feedback- und Reflexionskultur aus. An diesen Schulen wird über Positives und Kritisches in selbstverständlicher Art und Weise diskutiert, und es ist das Bestreben spürbar, die Führungsarbeit zu verbessern und laufend weiterzuentwickeln.

Die beiden Dimensionen „Informationen nach innen“ (11) und „Verwaltung und Organisation der Schule“ (13) werden von den Schulen selber und von den Evaluationsteams knapp auf Stufe 3 eingeschätzt:

Im Verlaufe des Aufbaus zur geleiteten Schule haben die Schulleitungen viel Energie in den Aufbau von gut funktionierenden Verwaltungsstrukturen gelegt. Eine gute Schulverwaltung – und dazu gehören auch eine transparente und verlässliche Information und Kommunikation – bildet die Basis für eine gut funktionierende Schulleitung. Der Organisationsgrad der Schulen hat sich in den letzten zwei Jahren insgesamt deutlich verbessert. Wichtige Verwaltungsprozesse sind geregelt und sinnvoll standardisiert – im Dienste einer effizienten Erledigung der Geschäfte. Die Dokumentation der Prozesse, Instrumente, Personalakten erfolgt umfassend, systematisch, zweckdienlich und ist auf die Bedürfnisse der Anwendenden abgestimmt. Das Sekretariat arbeitet fachlich kompetent, weitgehend selbstständig und entlastet die Schulführung von Routinearbeiten. Das Zusammenspiel zwischen Sekretariat und Schulleitung funktioniert fast ausnahmslos gut.

Es gibt hingegen auch einige Schulen, die tendenziell eher bürokratisch geleitet sind. An diesen Schulen wurden zahlreiche Konzepte und Instrumente am Bürotisch ohne Einbezug der Lehrpersonen entwickelt. Diese Papiere sind oft nicht praxiswirksam, was die Lehrpersonen teilweise deutlich kritisieren. Die Ursache für die „Übersorgung“ im Bereich der Schulverwaltung liegt meistens beim Führungsverständnis des Schulleiters / der Schulleiterin. Diese Schulleitenden schenken der Verwaltung und Organisation der Schule zuviel Gewicht und vernachlässigen dabei die Personalführung und die Steuerung der Entwicklungsprojekte.

Die Aufgaben und Rollen innerhalb der Schulführung (Dimension 1) sind in wichtigen Punkten geklärt. Die Aufgabenverteilung wird - insbesondere an mittleren und grossen Schulen - teilweise als wenig effizient empfunden.

Von wenigen Ausnahmen abgesehen, gibt es an allen evaluierten Schulen ein Schulführungskonzept mit einer klaren Rollen-, Zuständigkeits- und Aufgabenzuteilung. Wichtige Schnittstellen sind geklärt. Es gibt wenige Doppelspurigkeiten. Die Probleme der Aufteilung der Rollen und Zuständigkeiten innerhalb der Schulführung sind an kleinen Schulen etwas anders gelagert als an grossen Schulen.

Die Schulleiter/innen an kleinen Schulen können mit ihren im Vergleich zum Aufgabenspektrum relativ knappen Pensen kaum allen Ansprüchen der Schulpflege, des Kollegiums und der Eltern genügen. Sie sind ja nur Teilzeit-Schulleitende und haben meistens noch eine zweite Anstellung, sei es als Lehrperson oder als Schulleiter/in in einer anderen Gemeinde. Viele Schulleiter/innen in kleinen Gemeinden fühlen sich in ihrer Funktion auch isoliert, haben zuwenig Austausch und müssen alle Aufgaben, die an einer grossen Schule teilweise arbeitsteilig erledigt werden können und die unterschiedliche Kompetenzen erfordern, alleine bewältigen. So sind an kleinen Schulen viele Schulleiter/innen tätig, die bereit sind, regelmässig unbezahlte Überzeit zu leisten.

Auch die Schulleiter/innen an mittleren und grossen Schulen leisten zeitmässig überdurchschnittlich viel. Bei grossen Schulen wäre zwar ein Austausch und eine fachliche Arbeitsteilung unter den Leitungspersonen möglich, aber die Teamarbeit auf operativer Führungsebene ist in mittleren und grossen Schulen erst ansatzweise gelungen und die Zusammenarbeit in den Führungsteams ist noch stark entwicklungsfähig. (Differenzierte Gedanken zum Spannungsfeld von „Führen und Geführt-werden an mittleren und grösseren Schulen“ sind im Anhang Kapitel 4 aufgeführt.)

Bei Schulleitungsmodellen über zwei Hierarchiestufen (mit Gesamtleitung und Stufen-/ Schulhausleitungen) zeigt sich eine zusätzliche Schwierigkeit: Die Führungspersonen auf der zweiten Hierarchiestufe haben meistens kein volles Pensum als Schulleiter/in, tragen aber meistens die Personalverantwortung mit einer breiten Führungsspanne. So brauchen sie viel Zeit für das Personalmanagement, aber auch für die Umsetzung von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekten und sind zeitlich sehr belastet. Es besteht die Gefahr, dass die Schulleiter/innen auf der zweiten Führungsebene zerrieben werden zwischen den hohen Ansprüchen des Kollegiums und den wachsenden Anforderungen der Gesamtschulleitung.

Den Schulpflegen fällt es – nach der Ablehnung des Bildungskleeblattes – vielerorts noch schwer, die Schule mit langfristigen Zielen (Visionen und Zukunftsperspektiven) zu positionieren und zu profilieren (Dimension 2).

a) Blockade bei der Mehrjahresplanung:

Vor der Abstimmung zum Bildungskleeblatt war es nicht nötig / möglich langfristige Ziele für die strategische Schulplanung zu formulieren, denn in der Bildungskleeblattvorlage waren die Zukunftsaufgaben gegeben. Die Ablehnung des Bildungskleeblattes hat v.a. bei Schulen, die sich planerisch bereits auf die Umsetzung des Bildungskleeblattes planerisch intensiv vorbereitet hatten, eine grosse Enttäuschung oder gar Lähmung und Blockade bewirkt. Erst nach und nach – und das haben wir vor Ort an vielen Schulen deutlich wahrgenommen – haben die Schulpflegen ihre strategische Planungsaufgabe wieder angepackt und es fanden Suchbewegungen nach einem pädagogisch fundierten Profil der Schule statt. Themen wie Schulsozialarbeit, Tagesstrukturen, integrative Schulungsprozesse, Elternarbeit, schulinternes Qualitätsmanagement usw. wurden innerhalb der Schulführungsgremien aufgegriffen, diskutiert und haben mittlerweile an den meisten Schulen zu Mehrjahresplanungen geführt. Diese Mehrjahresplanungen wurden vielerorts, auch im Hinblick auf die Durchführung der externen Schulevaluation, bisher erst ansatzweise oder in ersten Schritten in Jahresplanungen konkretisiert. Einige Schulen haben vor dem Start zur Umsetzung der Mehrjahresplanung auch auf die Resultate der externen Schulevaluation gewartet. Der Evaluationsbericht diente diesen Führungsgremien als Grundlage für die strategische Planung.

b) Ungelöste Probleme bei zahlreichen REGOS-Schulen:

Einige Schulen haben auch damit gerechnet, dass mit der Annahme des Kleeblattes ihre strukturellen Probleme gelöst würden (Stichwort „REGOS“). Diese Schulen retteten sich bis zur Abstimmung des Bildungskleeblattes über die Zeit und packten „heisse Eisen“ nicht mehr an. Nach der Ablehnung der Vorlage liegen die alten Probleme nun wieder auf dem Tisch und können wieder nicht zufriedenstellend gelöst werden, weil die Volksabstimmung 6:3 abgewartet werden muss, bevor Fusions- und Bauentscheidungen getroffen werden können. So sind heute die Strukturen von einigen regionalisierten Oberstufen schwerfällig und ineffizient. Dass sich in diesen Schulen die Lehrpersonen unzufrieden über die Schulführung äussern und sich über ineffiziente Strukturen ärgern, war für uns meistens gut nachvollziehbar.

Die Schulleitungen nehmen die Aufgaben im Bereich des Personalmanagements wahr. Für eine intensive und systematische Personalarbeit fehlt aber oft noch die Zeit (Dimension 4).

Die Personalarbeit wird als eine wichtige Aufgabe der Schulleitung anerkannt und bewusst wahrgenommen. Die Schulleitungen haben in den letzten beiden Jahren die ihnen übertragenen Aufgaben im Bereich des Personalmanagements zunehmend übernommen und ihre Ressourcen vermehrt für die konkrete Personalarbeit verwendet (z.B. Personalsuche, -auswahl und -einführung, Mitarbeitendengespräch, Unterrichtsbesuche). Hier stossen sie aber mit den begrenzten Ressourcen auch an ihre Grenzen. Die grosse Führungsspanne und der damit verbundene Aufwand für die Personalarbeit, verunmöglichen teilweise eine systematische Personalarbeit. Das wird seitens der Lehrpersonen oft bemängelt. An den Schulen gibt es erst wenige gute Beispiele, wie mit dem Spannungsfeld der beschränkten Ressourcen der Schulleitungen und den Anforderungen an ein systematisches Personalmanagement sinnvoll umgegangen werden kann.

Die Schulleitung nimmt die pädagogische Führung des Kernprozesses Unterricht wahr und sorgt dafür, dass die elementaren Koordinationen und Absprachen zwischen den Lehrpersonen vorgenommen werden (Dimension 5).

Spätestens mit der Umsetzung der neuen Promotionsverordnung haben sich alle Kollegien und Schulleitungen in den vergangenen zwei Jahren auf Ebene Gesamtschule mit Unterrichtsentwicklungsprozessen beschäftigen müssen. Auch die Einführung und Umsetzung der integrativen Schulung hat an vielen Schulen zu einem Entwicklungsschub auf der Ebene Unterricht geführt. Die klassenübergreifenden Diskussionen zum Thema „Integration“ und „Umgang mit Heterogenität“ und die konkrete Zusammenarbeit, beispielsweise in Unterrichtsteams, haben an den evaluierten Schulen verschiedene Unterrichtsentwicklungsprozesse angestoßen. Dabei spielen die Schulleitungen bei der Steuerung der klassenübergreifenden Unterrichtsentwicklungsprozesse eine bedeutende Rolle. Sie sorgen dafür, dass beispielsweise Rahmenbedingungen, Absprachen und Vereinbarungen schulweit verbindlich geklärt und Informations- und Kommunikationsinstrumente schulweit zur Verfügung gestellt werden. Hingegen sorgen die Schulleitungen erst an wenigen Schulen dafür, dass intern die Umsetzung der Entwicklungsprozesse regelmässig evaluiert werden.

Die Schulleitungen fördern und unterstützen gezielt den Aufbau einer kooperationsfördernden Gemeinschaft (Dimension 6).

An fast ausnahmslos allen evaluierten Schulen lassen sich grosse Anstrengungen feststellen, um die Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen zu initiieren und zu unterstützen. Das zeigt sich in der gezielten und systematischen Förderung des Erfahrungs- und Meinungsaustausches zwischen den Kollegiumsmitgliedern (z.B. durch Projekte, moderierten Erfahrungsaustausch, Supervision, Arbeit in Unterrichtsteams) und in der Durchführung von Weiterbildungen im Team (z.B. zu verschiedenen, eher allgemeinen, pädagogisch-didaktischen Themen). Die Kollegien sind mit der kollegialen Kooperation mehrheitlich zufrieden, sehen aber in verschiedener Hinsicht noch einen Verbesserungsbedarf. Vor allem in mittleren und grossen Schulen wird bemängelt, dass Weiterbildungen im ganzen Kollegium wenig persönlichen Nutzen bringen, weil der Transfer der Weiterbildungsinhalte in die eigene Unterrichtspraxis oft nicht zufriedenstellend möglich ist. Man wünscht sich mehr massgeschneiderte, unterrichtsnahe Weiterbildungsaktivitäten im kleineren Kreis der eigenen Schulstufe oder im Kreis des eigenen Schulhauses. In einigen Schulen gelingt dieser Spagat zwischen gesamtschulischen Veranstaltungen und solchen in kleineren z.B. stufen- oder fachbezogenen Führungseinheiten zunehmend besser, was die Zufriedenheit mit der kollegialen Zusammenarbeit auf Ebene der Lehrpersonen auch deutlich erhöht hat. In kleinen Schulen gelingt es den Schulleiter/innen besser, bedürfnisorientierte Weiterbildungen im Team zu organisieren und durchzuführen, weil diese Kollegien einfacher in Themenfindungsprozesse eingebunden werden können.

An den meisten Schulen hat sich die Problemlösekultur weiterentwickelt und auf der elementaren Entwicklungsstufe gut etabliert (Dimension 10).

An allen evaluierten Schulen werden Probleme, Schwierigkeiten und Konflikte aufgegriffen und angegangen. In der Lehrerschaft wird den Schulführungsverantwortlichen die Bereitschaft attestiert, die drängenden Probleme anzupacken und sachgerecht zu lösen. An vielen Schulen liegen mittlerweile auch Konzepte für den Umgang mit Krisen vor (Klärung der Abläufe, Information nach innen und aussen) und die Evaluationsteams konnten vor Ort zahlreiche Beispiele für gute Konflikt- und Problemlösungen sehen und nachvollziehen.

Die Schulsozialarbeitenden (SSA) haben im Umgang mit schwierigen Situationen vor Ort eine wichtige, unterstützende Rolle übernehmen können. Das zeigt sich v.a. bei der Erfassung und Analyse von Krisen / Problemen, bei der Krisenintervention, bei der Begleitung und Unterstützung von Kindern, Jugendlichen und deren Eltern. Sie leisten aber auch Support für Lehrpersonen und Schulleitungen und spielen bei der Prävention eine wichtige Rolle. Schulleitungen und Lehrpersonen erleben die SSA als grosse Unterstützung bei der professionellen Bewältigung und Lösungsfindung im Zusammenhang mit einzelnen Schüler/innen, Gruppen oder Klassen. Auch die Mitarbeit der SSA in Klassen, bei klassenübergreifenden Projekten, bei Veranstaltungen und in Arbeitsgruppen wird an den Schulen, die SSA eingerichtet haben, von Schüler/innen, Lehrpersonen und Schulleitungen fast ausnahmslos gelobt. Die Kooperation zwischen den beiden Professionen Pädagogik und Sozialer Arbeit funktioniert aus unserer Sicht gut und hat sich bewährt.

Einzig bei der Eingliederung der SSA in die Schulstrukturen gibt es immer wieder Diskussionen. Wir haben an den evaluierten Schulen drei unterschiedliche Organisationsformen vorgefunden: Unterstellung der SSA unter die Schulpflege, Unterstellung der SSA unter die Schulleitung, Angliederung der SSA beim Sozialdienst der Gemeinde. Aus unserer Sicht gibt es keine Organisationsform, die zu grundsätzlichen Problemen vor Ort geführt hat. Wichtig ist, dass die Kompetenzbereiche und Zuständigkeitsregelungen in einem Konzept klar festgehalten und den Beteiligten bekannt sind und dass zwischen den unterschiedlichen Personen(gruppen) ein gutes Vertrauensverhältnis besteht. Bei allen drei Organisationsformen wurden Wege gefunden, um mögliche Rollenkonflikte präventiv zu thematisieren und bei Bedarf professionell zu bearbeiten. Aus unseren Erfahrungen haben alle drei Organisationsformen Vor- und Nachteile, die primär in der einzelnen Schulgemeinde gewichtet werden müssen.

b) Schulinternes Qualitätsmanagement:

Qualitätsmanagement: Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung						
Mittelwerte aller Selbsteinschätzungen						
Mittelwerte aller Fremdeinschätzungen						
		Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	Anzahl Schulen
1	Grundlegung des Qualitätsmanagements					6
2	Steuerung des Qualitätsmanagements durch die Schulleitung					8
3	Qualitätssichernde und -entwickelnde Personalführung / Mitarbeitendengespräche					8
4	Kollegiales Feedback und unterrichtsbezogene Q-Gruppenaktivitäten					8
5	Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zum Unterricht					6
6	Vergleichende Leistungsmessung / schulinterner und schulexterner Leistungsvergleich					5
7	Datengestützte Schulevaluation					5
8	Evaluationsbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung					4
9	Umgang mit gravierenden Qualitätsdefiziten					4
10	Dokumentation der Q-Prozesse					6

Stufe 1: Defizitstufe, Stufe 2: Elementare Entwicklungsstufe, Stufe 3: Fortgeschrittene Entwicklungsstufe, Stufe 4: Excellence-Stufe

Die Vergleiche zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen lassen nur beschränkt aussagekräftigen Aussagen zu.

Zum Thema schulinternes Qualitätsmanagement haben wir unter Kapitel 3 bereits Ausführungen gemacht, die an dieser Stelle noch akzentuiert ergänzt werden. Insgesamt ist die Anzahl der Schulen, die den Fokus schulinternes Qualitätsmanagement gewählt haben, mit acht zu klein, als dass zu den einzelnen Dimensionen hochdifferenzierte Aussagen gemacht werden könnten. Trotzdem sollen ein paar Tendenzen aufgezeigt werden.

Die Schulleitungen nehmen ihre Verantwortung bezüglich Aufbau und Steuerung des schulinternen Qualitätsmanagements wahr (Dimensionen 1 bis 3).

Aus Pilotprojekten weiss man, dass ein erfolgreicher Aufbau des schulinternen Qualitätsmanagements als grundlegender Bestandteil der Schulführungsaufgabe verstanden und von der Schulleitung engagiert angegangen und umgesetzt werden muss. Die Selbst- und Fremdeinschätzungen in den Dimensionen 1 bis 3 knapp auf der fortgeschrittenen Entwicklungsstufe 3 zeigen, dass die Schulleitungen den Aufbau des schulinternen Qualitätsmanagements mit geeigneten Massnahmen und dem notwendigen Engagement steuern.

Das kollegiale Feedback und die unterrichtsbezogenen Q-Gruppenaktivitäten haben im schulinternen Qualitätsmanagement im Vergleich mit den anderen Dimensionen einen hohen Stellenwert und befinden sich auf der fortgeschrittenen Entwicklungsstufe 3 (Dimension 4).

Bei der Dimension 4 ist auffallend, dass sich die Selbst- und Fremdeinschätzungen der acht Schulen auf der fortgeschrittenen Entwicklungsstufe 3 befinden. Die Lehrpersonen an diesen Schulen pflegen untereinander einen offenen Austausch über Unterrichtsqualität. Das kollegiale Feedback und andere Formen von Q-Gruppenaktivitäten dienen dazu, sich gegenseitig in der Unterrichtsentwicklung anzuregen und zu unterstützen.

Systematische Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler werden erst ansatzweise eingeholt und vergleichende Leistungsmessungen erst vereinzelt durchgeführt (Dimensionen 5 und 6).

Ein Teil der Lehrpersonen ist darum bemüht, von Seiten der Schülerinnen und Schüler Rückmeldungen zum eigenen Unterricht einzuholen. Diese werden punktuell als Anstoss zur Reflexion und zur Optimierung der eigenen Praxis genutzt. Von Seiten der Schulleitungen sind Bemühungen erkennbar, um die Lehrpersonen in ihrer Rückmeldepraxis zu unterstützen. Bei zahlreichen Lehrpersonen fehlt es aber diesbezüglich an fundiertem Know-how. Es ist auch ein Interesse am Zusammenhang von Schülerleistung und Lernunterstützung festzustellen. Allerdings werden Leistungsdaten der Schüler/innen nicht systematisch ins schulinterne Qualitätsmanagement einbezogen. Es ist aber ein Interesse wahrzunehmen, Leistungsmessungsdaten möglichst differenziert zu analysieren und das entsprechende Know-how in der Schule aufzubauen.

Es werden erste datengestützte Schulevaluationen durchgeführt, aber noch kaum für die Steuerung der Schul- und Unterrichtsentwicklung genutzt (Dimensionen 7 und 8).

An den acht Schulen werden datengestützte Evaluationen vereinzelt durchgeführt. An den Schulen ist wenig Kompetenz und Know-how bezüglich Verfahren, Methoden und Instrumenten für Evaluationen vorhanden. Die Wahl der Evaluationsthemen ist eher zufällig. Die durchgeführten Schulevaluationsprojekte liefern zu einzelnen Fragen Denkanstösse, die vom Kollegium interes-

siert aufgenommen werden. Die Evaluationsergebnisse werden zwar im Kollegium im Hinblick auf die Steuerung von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekten diskutiert, sind aber für die Optimierung der Praxis noch wenig wirksam.

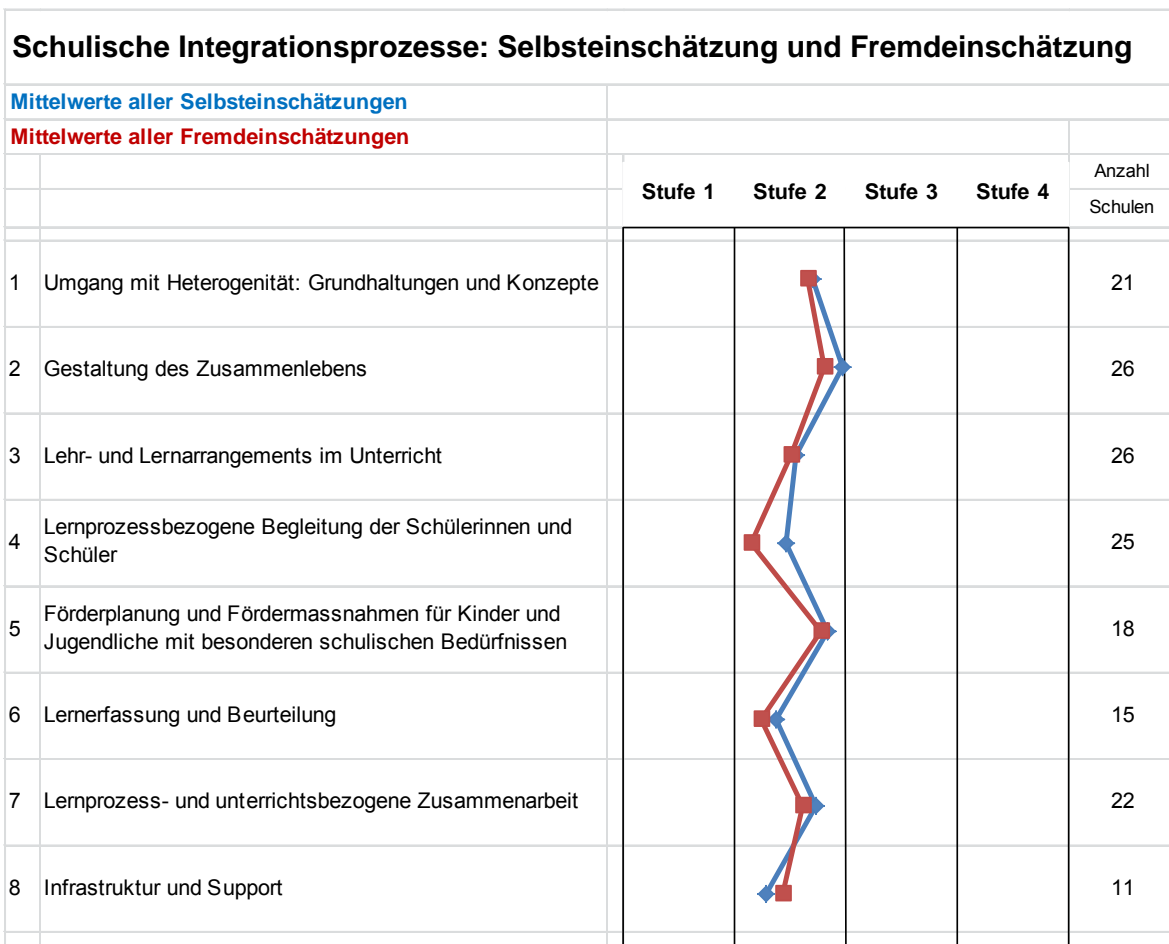
Im Umgang mit gravierenden Qualitätsdefiziten besteht eine deutliche Differenz zwischen der Selbsteinschätzung der Schulleitungen / Schulpflegen und der Fremdeinschätzung durch die Evaluationsteams (Dimension 9).

Die Schulleitungen haben den Eindruck, dass es genügt, (unregelmässig) Mitarbeitendengespräche und vereinzelte Unterrichtsbesuche durchzuführen, damit Qualitätsdefizite rechtzeitig erkannt und mit wirksamen Massnahmen bearbeitet und beseitigt werden können. Darum haben sie die Selbsteinschätzungen auf der fortgeschrittenen Entwicklungsstufe 3 vorgenommen. Die Evaluationsteams beurteilen das, auf der Basis der vorgegebenen Kriterien im Bewertungsraster, etwas kritischer. Es werden an den Schulen vereinzelt Instrumente eingesetzt, um die Arbeitsqualität der Mitarbeitenden zu erfassen (z.B. Feedback- und Evaluationsinstrumente). Der Einsatz dieser Instrumente erfolgt aber nicht regelmässig und systematisch. Eine Trenderkennung und eine zuverlässige Defiziterkennung durch die Schulleitung sind damit nicht gewährleistet. Hingegen gibt es gute Beispiele für wirksame Interventionen bei auftretenden Defiziten. Die Massnahmen werden allerdings meistens ad hoc definiert, es gibt keine konzeptuelle Festlegung. Bei einem Teil der Lehrpersonen sowie der Schulleitung ist ein Interesse spürbar, ein ehrliches Feedback von Seiten des 360Grad-Personenkreises zu erhalten und als Grundlage für Verbesserungen zu nutzen.

Die Dokumentation der Q-Prozesse erfolgt ansatzweise; systematische und gut lesbare Q-Handbücher liegen erst wenige vor (Dimension 10).

An verschiedenen Schulen liegen Q-Dokumentationen als lose (unstrukturierte) Sammlungen von Einzeldokumenten vor. So sind wichtige Q-Prozesse an den Schulen verschriftlicht (z.B. als Organigramm und Ablaufdiagramme). Einzelne Qualitätsdaten wurden erhoben und liegen „im Rohzustand“ vor. Die vorliegenden Unterlagen sind noch nicht zu einer systematischen Dokumentation aufgearbeitet. So fällt es einer aussenstehenden Person schwer, sich in nützlicher Zeit einen Einblick in die Qualitätsdokumentation zu verschaffen. Ohne Dokumentation, auf die Bezug genommen werden kann, fällt es den Schulleitungen und Lehrpersonen auch schwer, z.B. wenn Eltern nachfragen oder sich beschweren zu erklären, wie das schulinterne Qualitätsmanagement funktioniert.

c) Schulische Integrationsprozesse



Stufe 1: Defizitstufe, Stufe 2: Elementare Entwicklungsstufe, Stufe 3: Fortgeschrittene Entwicklungsstufe, Stufe 4: Excellence-Stufe

Die Selbst- und Fremdeinschätzungen liegen auf Stufe 2 und nahe beieinander.

Im Vergleich zu den beiden anderen Bewertungsrastern „Schulführung“ und „schulinternes Qualitätsmanagement“, wo die Selbst- und Fremdeinschätzungen in den einzelnen Dimensionen über alle Dimensionen hinweg meistens voneinander abweichen, liegen diese beim Fokus schulische Integrationsprozesse nahe beieinander. Es ist nicht eindeutig klar, womit das zusammenhängen könnte. Wir haben zwei Vermutungen: Möglicherweise haben die Schulführungspersonen, die die Selbsteinschätzungen in der Regel vornehmen, bei dieser Thematik eine ähnliche Perspektive wie die Evaluationsteams: Sowohl die Schulpflege als auch die Schulleitung haben eine gewisse Distanz zum Unterricht und sind von der Beurteilung nicht selber betroffen, sondern können die Einschätzungen unabhängiger aus einer gewissen Distanz vornehmen. Es ist aber auch möglich, dass die Evaluationsteams in diesem Themenbereich selber noch unsicher sind und daher stärker die Selbsteinschätzung der Schulen übernehmen.

Die Schulen haben ein unterschiedliches Integrationsverständnis (Dimension 1).

Die Evaluationen haben gezeigt, dass das Verständnis der schulischen Integrationsprozesse an den evaluierten Schulen sehr unterschiedlich ist: Die einen Schulen verbinden mit IS „nur“ die Abschaffung von Kleinklassen (also eine vergleichsweise einfach umsetzbare Strukturreform) und den damit verbundenen Änderungen im Umgang mit den Ressourcen. Andere verstehen darunter - neben der Abschaffung von Kleinklassen - eine umfassende, pädagogisch-didaktische Reform mit dem Schwerpunkt, den Umgang mit Heterogenität anders, d.h. schülergerechter zu gestalten. Aus Sicht dieser Schulen wird erwartet, dass sich die Umsetzung der schulischen Integrationsprozesse bei jeder Lehrperson im Unterricht auswirken muss. Bei anderen Schulen werden wenig reflektierte Mischformen von integrativer und separativer Schulung umgesetzt. Obwohl seitens des Departementes BKS hilfreiche und klärende Informationen zur Gestaltung der schulischen Integrationsprozesse vorliegen, klärt sich das Verständnis an den Schulen erstaunlich langsam. Trotz gleichem „Label“ wird unter dem Dach von „Integrativer Schulung (IS)“ an den Schulen Unterschiedliches gemacht und nach aussen, beispielsweise gegenüber den Eltern, Unterschiedliches kommuniziert.

In den meisten von uns evaluierten Schulen mit Integrativer Schulung wurde von grundsätzlich positiven Erfahrungen berichtet. Man wurde zwar vielerorts von dem grossen Umsetzungsaufwand überrascht, weil man diesen im Vorfeld bedeutend tiefer eingeschätzt hatte. Nach Projektbeginn stellt man dann fest, dass noch ein mehrjähriger Auf- und Weiterentwicklungsprozess bevorstehen wird. So hat v.a. bei den Schulen, welche die integrierte Heilpädagogik umsetzen, der Strategiewechsel des Departementes BKS (Gleichwertigkeit der separativen und integrativen Systeme) Verunsicherung und Irritationen ausgelöst. Es wird ein Ressourcenabbau befürchtet, der zur Folge haben könnte, dass eingeleitete Massnahmen rückgängig gemacht werden müssten.

Vom heilpädagogischen Fachwissen der Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen profitieren auch die Klassenlehrpersonen (Dimensionen 4 und 7).

An ausnahmslos allen Schulen, wo schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen im Teamteaching mit den Klassenlehrpersonen zusammenarbeiten, ist ein deutlicher Kompetenzaufbau im Umgang mit Heterogenität feststellbar. Im Idealfall erfolgen die Unterrichtsplanung und -auswertung auf der Grundlage von geklärten Rollen und Verantwortlichkeiten gemeinsam.

Vielen schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen gelingt es, in kleinen Schritten und auf kollegialer Basis, Kolleginnen und Kollegen zu ermuntern, Neues auszuprobieren und im Unterricht umzusetzen. So bringen gut ausgebildete Heilpädagoginnen und Heilpädagogen an vielen Schulen neues Know-how ein, das von den Klassenlehrpersonen genutzt werden kann. Von der Anwesenheit der schulischen Heilpädagogin profitieren auch normal begabte Schüler/innen, weil sich in diesen Klassen die individualisierten Lehr- und Lernarrangements im Unterricht auf alle auswirken.

Die Präsenz der schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in verschiedenen Schulzimmern und in verschiedenen Klassen führt dazu, dass sie über vieles, was in der Schule auf informeller Ebene läuft, besser informiert sind, als die Schulleiter/innen. Das bedingt eine gute und offene Kommunikation / Zusammenarbeit zwischen der schulischen Heilpädagogin / dem schulischen Heilpädagogen und der Schulleitung. Ansonsten führen die Informations- und Beziehungs-

differenzen zu Konkurrenzsituationen zwischen der Schulleitung und den schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen.

Aus unserer Sicht gibt es zwei weitere Schwierigkeiten, die im Zusammenhang mit den Integrativen Schulungsprozessen an dieser Stelle angefügt werden sollten:

Schulpflegen haben teilweise Integrative Schulung über die Köpfe der Schulleitungen und Kollegien hinweg verordnet. Das wirkt sich erschwerend auf die Umsetzung aus.

Zahlreiche Schulpflegen haben „IS“ unter politischem Druck eingeführt, weil Nachbargemeinden oder Abnehmerschulen die Einführung der Integrativen Schulung beschlossen hatten und beispielsweise die Kleinklassen aufgelöst wurden. Damit verbunden waren in kleinen Gemeinden oft auch rückgängige Schülerzahlen. Um längeren Auseinandersetzungen im Kollegium auszuweichen, wählte man den Top-down-Entscheidungsprozess. Diese Anordnungsstrategie der Schulpflegen hat an zahlreichen Schulen für viel Unmut und Unverständnis in den Kollegien und bei den Schulleitungen geführt.

Der Strategiewechsel im Departement BKS (vgl. oben) hat die Motivationslage an diesen Schulen zusätzlich stark beeinflusst. Lehrpersonen und Schulleitungen, die von Anfang an gegenüber den schulischen Integrationsprozessen eher kritisch eingestellt waren, fühlen sich nun bestätigt. Ihre Motivation, „IS“ einzuführen und im Unterricht konsequent umzusetzen, hat an diesen Schulen in den vergangenen Monaten stark abgenommen. Die Gestaltung des IS-Umsetzungsprozesses durch die Schulleitung ist an diesen Schulen besonders schwierig zu steuern.

Die Rollenaufteilungen zwischen Schulcoaches, Schulleitung und Inspektorat sind an einigen „IS-Schulen“ unklar.

Im Zusammenhang mit den Integrativen Schulungsprozessen wurde den Schulen von der Pädagogischen Hochschule der FHNW das Angebot unterbreitet, einen Schul- & Weiterbildungscoach zu verpflichten. „Schul- & Weiterbildungscoaches unterstützen Schulen bei der Umsetzung von IHP / IS im Fokus Unterrichtsentwicklung. Sie begleiten den Entwicklungsprozess, beraten / coachen die Schulleitung und allenfalls die Steuergruppen insbesondere auch bei der Planung und Organisation von Weiterbildungen zu den schulischen Integrationsprozessen sowie zur Unterrichtsentwicklung.“¹ Die Schulcoaches nehmen an verschiedenen - v.a. an kleinen Schulen - bei der IS-Umsetzung eine zentrale Rolle ein. Sie sind mehrheitlich in den Bereichen IS / Unterrichtsentwicklung tätig. Die Abgrenzungen zu anderen Entwicklungsthemen sind allerdings nicht immer ganz klar und werden von einzelnen Schul-&Weiterbildungscoaches auch unterschiedlich interpretiert. Zudem ist die Schnittstelle der Schul-&Weiterbildungscoaches zum Inspektorat an einigen Schulen nicht konfliktfrei, weil an diesen Schulen Beratungsfunktionen sowohl von Schul- & Weiterbildungscoaches als auch vom Inspektorat übernommen werden. An einigen Schulen hat sich in diesem Zusammenhang die Rollenaufteilung zwischen den Schulcoaches, den Schulleitungen und dem Inspektorat verschoben, was teilweise zu Irritationen v.a. beim Inspektorat und in den Kollegien führt.

¹ Eschelmüller, Michele; Aarau März 2010; Arbeits- und Tätigkeitsfelder sowie Funktionen von Schul- & Weiterbildungscoaches

6. Empfehlungen an die Schulen

6.1 Daten im Überblick

Der schriftliche Evaluationsbericht enthält neben den Evaluationsergebnissen zu den Ampelkriterien, zum Profil der Schule und zu sechs Dimensionen des von der Schule ausgewählten Evaluationsfokus auch eine zusammenfassende Problemdiagnose mit Entwicklungs- bzw. Handlungsempfehlungen. Mit diesen Empfehlungen soll die Schule im Prozess der Massnahmenentwicklung unterstützt werden.

In Fachkreisen ist allerdings nicht unumstritten, ob ein Evaluationsteam der Schule überhaupt Empfehlungen abgeben soll. Die Evaluatorinnen und Evaluatoren sind ja primär Fachleute für eine sorgfältige Diagnose und weniger für die Beratung. Zudem beinhaltet jede Empfehlung auch die Gefahr, dass sie in eine falsche Entwicklungsrichtung weist und die Schule auf der Basis der „Expertenmeinung von aussen“ Dinge umsetzt, die u.U. nicht nachhaltig entwicklungsfördernd sind. Auf der anderen Seite äussern die Schulen immer wieder die klare Erwartung, dass in einem Evaluationsbericht auch Empfehlungen aufgeführt werden.

Im Konzept der externen Schulevaluation im Kanton Aargau gehen wir auf diesem Hintergrund von der Annahme aus, dass der entscheidende und umfassendere Teil des Evaluationsberichts die differenzierte, datengestützte Diagnose zum Ist-Zustand der Schule ist. In der Problemdiagnose werden ja bereits verschiedene Ansatzpunkte und Impulse zur Weiterentwicklung der Schule aufgezeigt, welche - im Sinne einer zusätzlichen Dienstleistung - im Berichtsteil „Empfehlungen“ durch Handlungs- und Entwicklungshinweise ergänzt werden. Im Regelfall - das heisst wenn keine Ampel auf Rot steht - ist es der Schule überlassen, wie sie mit den Empfehlungen umgeht. Damit sind die Schulen aufgefordert, zuerst ein vertieftes Verständnis gegenüber den aufgezeigten Problemen aufzubauen, bevor die im Evaluationsbericht unter Kapitel „Empfehlungen“ aufgezeigten Handlungs- und Entwicklungshinweise aufgegriffen und in eine massgeschneiderte, konkrete Massnahmenplanung überführt werden. Für Schulen mit einer roten Ampel gilt, dass der Massnahmenplan der Leitung des Kantonalen Inspektorates vorgelegt und von ihr genehmigt werden muss. Bei Schulen mit einer roten Ampel haben somit die im Evaluationsbericht aufgelisteten Empfehlungen - im Vergleich zu den Schulen mit grüner und gelber Ampel - einen verbindlicheren Charakter.

Bei den vorliegenden Evaluationsberichten fällt auf, dass das Kapitel „Empfehlungen“ unterschiedlich umfassend ist. Die Länge dieses Berichtsteils bewegt sich zwischen einer bis über zehn A4-Seiten bei einer grossen Schule mit einer roten Ampel. Das hat einerseits damit zu tun, dass die Evaluationsteams versucht haben, den Konkretisierungsgrad der Empfehlungen möglichst am Entwicklungsstand der jeweiligen Schule auszurichten. Bei einer Schule, die alles grüne Ampeln hat, das heisst einer Schule, wo die Funktionsfähigkeit der zentralen Qualitätsbereiche sichergestellt ist, werden wenige, eher abstrakte und kurze Entwicklungshinweise gemacht. Andererseits sind bei einer Schule mit einer roten Ampel, d.h. einer Schule mit eingeschränkter Funktionsfähigkeit, die Empfehlungen konkreter und ausführlicher formuliert.

So ist es nur beschränkt möglich und sinnvoll, die verschiedenen Empfehlungen miteinander zu vergleichen. Es ist trotzdem interessant zu sehen, wo die Evaluatorinnen und Evaluatoren in den vorliegenden Evaluationsberichten die Ansatzpunkte für die Schul- und Unterrichtsentwicklungen beziehungsweise für die schul- und unterrichtsbezogenen Veränderungsprozesse sehen.

Für die Strukturierung der Empfehlungen haben wir zwölf Kategorien gebildet. Hinter jeder Kategorie stehen „Steuerungstheorien“, auf die in den Handlungs- und Entwicklungshinweisen implizit Bezug genommen wird. Die vorliegenden Empfehlungen wurden entsprechend den Kategorien zugeordnet und ausgezählt. Zur Illustration werden zu jeder Kategorie im Anhang ausgewählte Beispiele aufgeführt (vgl. Anhang, Kapitel 5).

Die Empfehlungen in den Evaluationsberichten lassen sich folgenden zwölf Kategorien zuordnen:

- 1) **Personalführungsmassnahmen durch die Schulleitung:**
Die Schulleitung wird dazu aufgefordert, Optimierungen im Bereich der Personalführung vorzunehmen (Anzahl Empfehlungen: 15)
- 2) **Massnahmen des Qualitätsmanagements:**
Es werden konkrete Massnahmen zur Verbesserung des Qualitätsmanagements vorgeschlagen – z.T. in der Annahme, dass eine Optimierung des Qualitätsmanagements bestehende Qualitätsdefizite beseitigen kann. (Anzahl Empfehlungen: 75)
- 3) **Massnahmen der Kooperation:**
Es werden Massnahmen vorgeschlagen, die als „kooperative Aufgaben“ im Team bzw. im Kollegium zu lösen sind und zu einer Stärkung der kollegialen Zusammenarbeit führen. (Anzahl Empfehlungen: 21)
- 4) **Konzepterarbeitung / Erarbeiten von Standards (auf Schulebene):**
Es wird vorgeschlagen, an der Schule zu bestimmten schul- und unterrichtsbezogenen Themen gemeinsame (klassenübergreifende) Konzepte / Regeln / Standards zu erarbeiten. (Anzahl Empfehlungen: 27)
- 5) **Organisatorisch-strukturelle Massnahmen:**
Es werden Verbesserungsvorschläge gemacht, die im institutionellen / organisatorischen Bereich angesiedelt sind und durch die Beschlussfassung eingeführt, beziehungsweise herbeigeführt werden. (Anzahl Empfehlungen: 55)
- 6) **Aufforderung zur aktiven Problemlösung:**
Die Schulen (Schulleitungen, Kollegien) werden dazu aufgefordert, bestimmte Probleme aktiv anzugehen und selber geeignete Lösungen zu suchen. (Anzahl Empfehlungen: 21)
- 7) **Aufforderung zur vertieften Diagnose / Impulse zur Selbstevaluation:**
Die Schulen werden dazu aufgefordert, für ein aufgezeigtes Defizit selber eine vertiefte Diagnose anzustellen. (Anzahl Empfehlungen: 17)

- 8) **Empfehlung von Weiterbildungsmassnahmen / Beratungsempfehlung:**
Es werden Weiterbildungen vorgeschlagen, oder es wird empfohlen, Beratungsleistungen in Anspruch zu nehmen, um bestimmte Defizite in der Schule und im Unterricht zu beseitigen. (Anzahl Empfehlungen: 15)
- 9) **Individuelle Handlungsaufforderung auf Ebene Unterricht:**
Es werden Appelle zur Optimierung des Unterrichts an die Lehrpersonen abgegeben. (Anzahl Empfehlungen: 15)
- 10) **Konsequente Umsetzung der Jahres- und Mehrjahresplanung:**
Die Schule wird darin bestärkt, den eingeschlagenen Weg, das heisst die bereits geplanten Schul- und Unterrichtsentwicklungsmassnahmen wie vorgesehen konsequent umzusetzen. (Anzahl Empfehlungen: 34)
- 11) **Aufforderung zur Verbesserung der Kommunikation / Information nach aussen:**
Die Schule wird aufgefordert, die Kommunikation und Information nach aussen, v.a. gegenüber den Eltern zu verbessern. Dadurch soll die Kooperation verbindlicher geregelt, schulweit geplant und koordiniert werden. (Anzahl Empfehlungen: 34)
- 12) **Massnahmen zur Verbesserung der Steuerung der Schul- und Unterrichtsentwicklung durch die Schulleitung:**
Die Schulleitung wird aufgefordert, durch gezielte Massnahmen die Steuerung der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu verbessern. (Anzahl Empfehlungen: 68)

6.2 Auffälligkeiten / Diskussion der Ergebnisse

Insgesamt lassen sich zu den Empfehlungen wenige Auffälligkeiten diskutieren.

In drei von zwölf Kategorien schlagen die Evaluationsteams deutlich mehr Massnahmen vor als in den neun anderen Kategorien.

In folgenden drei Kategorien werden am meisten Empfehlungen in den Evaluationsberichten formuliert:

1. Massnahmen des Qualitätsmanagements (75)
Beispiele:
 - Ein ganzheitliches Q-Konzept formulieren – mit allen wichtigen Aspekten des Qualitätsmanagements
 - Verschiedene Instrumente zum Individualfeedback erproben und in der Praxis systematisch einsetzen
 - Methoden der datengestützten Evaluation für die Steuerung von Entwicklungsprojekten nutzen
 - Rückmeldeinstrument zum Führungsverhalten der Schulleitung erarbeiten

2. Massnahmen zur Verbesserung der Steuerung der Schul- und Unterrichtsentwicklung durch die Schulleitung (68)

Beispiele:

- Projektmanagement für die Schul- und Unterrichtsentwicklungsvorhaben aufbauen
- Vision, längerfristige Ziele in den Schulführungsgremien gemeinsam erarbeiten
- Schuljahresplan visualisieren und gegenüber dem Kollegium rechtzeitig kommunizieren
- Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekte priorisieren

3. Organisatorisch-strukturelle Massnahmen (55)

Beispiele:

- Strategische und operative Führungsebene (in einzelnen Aufgabenbereichen) konsequent trennen und Aufgaben und Zuständigkeiten der verschiedenen Funktionen klären
- Aufgaben und Zuständigkeiten der Q-Steuergruppe / von Arbeitsgruppen im Führungsmodell der Schule klären
- Rolle und Aufgaben der Schulhausleitungen / Stufenleitungen klären
- Verteilung der Pensen der Mitglieder der Schulleitung (bei mittleren und grossen Schulen) überprüfen

Die Anzahl der Empfehlungen widerspiegeln sich auch in den Ampelsetzungen.

In den Bereichen „schulinternes Qualitätsmanagement“ und „Schulführung“ wurden vergleichsweise am meisten gelbe und rote Ampeln gesetzt, d.h. in diesen beiden Bereichen besteht an den Schulen der grösste Handlungs- und Entwicklungsbedarf. So war zu erwarten, dass im Verlaufe des Aufbauprozesses der geleiteten Schulen in diesen Qualitätsbereichen der grösste Handlungs- und Entwicklungsbedarf sein wird und deshalb die Evaluationsteams zahlenmässig am meisten Entwicklungshinweise formuliert haben.

In den drei Bereichen „Personalführungsmassnahmen durch die Schulleitung“ (8), Empfehlung von "Weiterbildungsmassnahmen / Beratungsempfehlung" (10) und „Individuelle Handlungsaufforderung auf Ebene Unterricht“ (15) wurden vergleichsweise deutlich weniger Empfehlungen gemacht.

Das hat damit zu tun, dass - wie oben bereits ausgeführt - die Evaluationsteams davon ausgegangen sind, dass im Verlaufe des Aufbaus der geleiteten Schulen zuerst die Schulführungsstrukturen und das schulinterne Qualitätsmanagement geklärt werden müssen, bevor die anspruchsvollen Personalführungsaufgaben angegangen werden können. Stabile, funktionsfähige Schulstrukturen sind die Voraussetzung dafür, dass die anspruchsvollen Personalführungsaufgaben mit grösstmöglicher Erfolgsaussicht in Angriff genommen werden können. Zudem müssen die Führungsstrukturen einigermaßen stabil sein und auch von einer Mehrheit der Lehrpersonen akzeptiert werden, bevor die Schulführungsverantwortlichen ihre Aufmerksamkeit vermehrt auch der Steuerung der Unterrichtsentwicklungsprozesse zuwenden können.

Es ist zu erwarten, dass in der nächsten Berichtsperiode Empfehlungen in den Bereichen Personalmanagement und Steuerung der Unterrichtsentwicklung einen höheren Stellenwert haben werden.

7. Quantitative Resultate aus den Vorbefragungen

Ca. fünf Wochen vor dem Evaluationsbesuch wird an den Schulen eine schriftliche Vorbefragung der Lehrpersonen, Eltern und Schüler/innen zu verschiedenen Aspekten durchgeführt. Die Resultate dieser Erhebungen fliessen einerseits in die Ampelbeurteilung ein und andererseits ergänzen sie die qualitativen Daten, die im Rahmen des Studiums der schriftlichen Dokumente und der Interviews und Beobachtungen vor Ort erhoben werden. Im Anschluss an den Evaluationsbesuch werden die qualitativen und quantitativen Daten systematisch zusammengestellt und verdichtet. Auf dieser Grundlage wird der Evaluationsbericht formuliert.

Die erhobenen quantitativen Daten werden - zusammen mit den kantonalen Vergleichsdaten und Vergleichsdaten zwischen den einzelnen Stufen und Führungseinheiten - der Schule in Form einer CD zugestellt. Der Schule stehen damit umfassende quantitative Grundlagen zur Verfügung, die, in Ergänzung mit dem qualitativ ausgerichteten Evaluationsbericht, für weitere Qualitätsanalysen genutzt werden können.

Im Anhang 6.1 bis 6.4 sind die aggregierten Resultate der Eltern-, Schüler/innen und Lehrpersonenbefragungen zu finden. Weitere Analysen von ausgewählten Daten aus diesen Datensätzen nehmen wir an dieser Stelle nicht vor, weil entsprechende zielorientierte Fragestellungen fehlen. Eine Interpretation und Kommentierung von einzelnen quantitativen Daten durch die Autoren würde im Verhältnis zur riesigen Datenmenge zufällig erscheinen. So sind unten stehend im Kapitel 7.1 einzig die zusammenfassenden Werte der verschiedenen Befragungen unkommentiert aufgeführt.

Wir stellen uns vor, dass das Departement BKS - bei Bedarf und Interesse - im Anschluss an die Berichterstattung, konkrete Aufträge zur Interpretation der Vorbefragungsergebnisse erteilt.

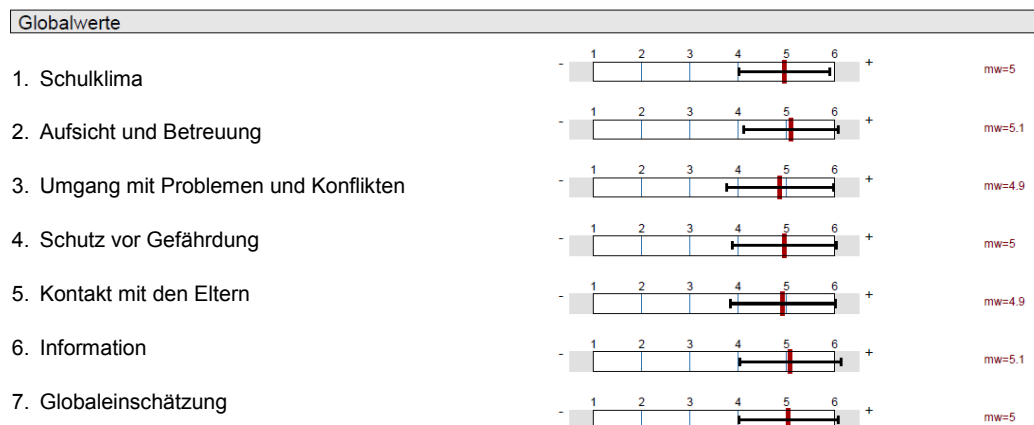
Mit den umfangreichen Daten können beispielsweise folgende Untersuchungen gemacht werden:

- Elternzufriedenheit bei Kindern des Kindergartens / der Unterstufe im Vergleich zur Elternzufriedenheit der Jugendlichen der Oberstufenklassen
- Zusammenhang zwischen dem Schul- und Unterrichtsklima, dem Sozialindex und der Schulgrösse
- Vergleiche der Arbeitszufriedenheit zwischen den Lehrpersonen in grossen, mittleren und kleinen Schulen
- Vergleiche der Arbeitszufriedenheit zwischen den Lehrpersonen der Primarschule und der Oberstufe
- Vergleiche der Elternzufriedenheit in grossen, mittleren und kleinen Schulen
- Vergleiche des Schul- und Unterrichtsklimas in grossen, mittleren und kleinen Schulen

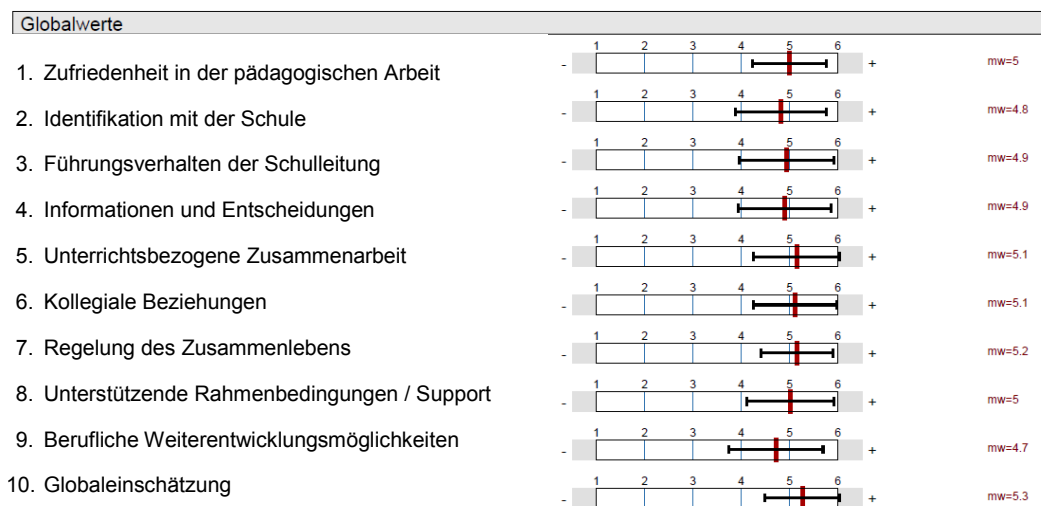
7.1 Ergebnisse im Überblick

Im Verlaufe der externen Schulevaluationen in den letzten zwei Jahren wurden der Elternfragebogen und der Fragebogen für Lehrpersonen leicht verändert. Darum ist die Grösse der Datensätze unterschiedlich.

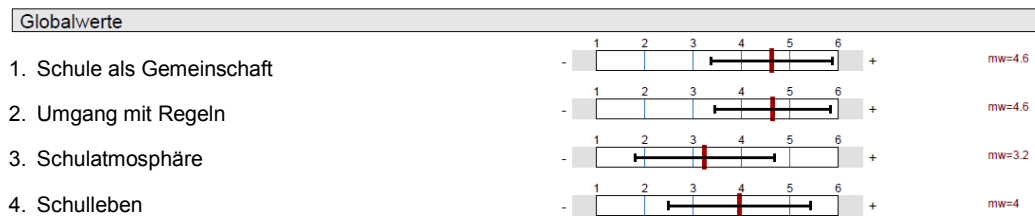
a) Quantitative Vorbefragungsergebnisse Eltern (95 Schulen, 22'213 Eltern)



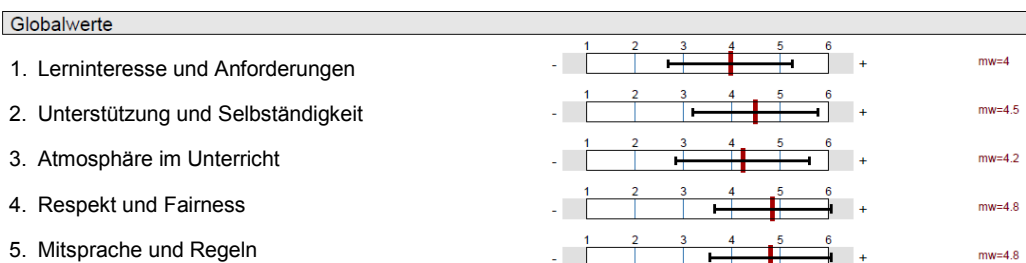
b) Quantitative Vorbefragungsergebnisse Lehrpersonen (123 Schulen, 3'870 Lehrpersonen)



**c) Quantitative Vorbefragungsergebnisse Schulklima
(124 Schulen, 13'280 Schüler/innen ab 4. Klasse)**



**d) Quantitative Vorbefragungsergebnisse Unterrichtsklima
(124 Schulen, 13'136 Schüler/innen ab 4. Klasse)**



Wie oben beschrieben, werden an dieser Stelle die quantitativen Resultate auf der inhaltlichen Ebene (Streuungen, Auffälligkeiten etc.) nicht speziell kommentiert. Auf der formalen Ebene hingegen, werden untenstehend ein paar Bemerkungen gemacht, die zeigen, welche Bedeutung die quantitativen Resultate für die Schulen und für das Verfahren der externen Schulevaluation haben.

Mit den quantitativen Resultaten stehen den Evaluationsteams interessante und valide Schulqualitätsdaten zur Verfügung, die in den nachfolgenden Evaluationsbesuchen überprüft und mit den Betroffenen gemeinsam interpretiert werden.

Die quantitativen Daten bilden in Ergänzung zu den qualitativen Daten, die im Rahmen der Interviews und Beobachtungen erhoben werden, eine wichtige Grundlage zur Hypothesenbildung im Vorfeld der Evaluation. In diesem Sinne werden die Resultate aus den Vorbefragungen von den Evaluationsteams (auch) als Indikatoren genutzt, die vor Ort überprüft werden. Dabei hat sich das „Zweischienen-Modell der Schulevaluation“ (Verbindung von quantitativen und qualitativen Daten) bewährt. Die Urteile der Evaluationsteams können breiter abgestützt werden, eine Triangulation der Daten ist besser möglich und die Vergleiche der Daten zwischen den verschiedenen Schulen und Schulstufen ermöglichen klarere, wertende Urteile.

Indem die quantitativen Resultate den Befragten vor Ort auszugsweise vorgelegt werden, geschieht die Interpretation der Daten durch die Betroffenen selber. Dabei können häufig neue Zusammenhänge erschlossen werden, die sonst nicht zugänglich wären. Die Resultate aus den Vorbefragungen wurden vor Ort meistens bestätigt, oft – v.a. in Teilbereichen – aber auch widerlegt oder zumindest ergänzt. Auf jeden Fall ermöglichten die quantitativen Daten eine grössere Differenzierung der Evaluationsbefunde.

Die Schulen erhalten mit der CD im Anhang ihres Evaluationsberichts einen vollständigen Datensatz, der intern für die Qualitätsentwicklung genutzt werden kann.

Die Schule erhält mit dem Evaluationsbericht einen vollständigen Datensatz im Sinne einer Dienstleistung zur weiteren internen Verwendung. Bislang standen den Schulen keine derart umfangreichen quantitativen Daten zur Schulqualität zur Verfügung. Ohne dass die Schulen mit dem Erhebungsaufwand für „gute“ und valide Daten stark belastet werden, stehen nun Balkendiagramme mit Mittelwerten und visualisierten Standardabweichungen, Ergebniskurven und Vergleichskurven zur Verfügung. Ausgewählte Themen oder gar einzelne Items können vertiefend bearbeitet werden.

Die Schulen erhalten vier professionelle Fragebogen mit zahlreichen Items, die als Anregung für die Erarbeitung von eigenen, massgeschneiderten Evaluationsinstrumenten genutzt werden können.

Die vier Fragebogen wurden in einem aufwändigen Verfahren, abgestützt auf konkrete Qualitätsansprüche erarbeitet und in verschiedenen Tests überprüft. Den Schulen stehen nun qualitativ gute Fragebogen zur Verfügung, die sie für die Erarbeitung von eigenen, massgeschneiderten Befragungen für die Selbstevaluation nutzen können.

Die Evaluationsteams haben die Schulen darin unterstützt, verschiedene Verfahren der quantitativen Datenerhebungen sorgfältig zu planen und durchzuführen.

Den meisten Schulen fehlt das Know-how, um Daten korrekt zu erheben. So fehlt den Schulen beispielsweise für die Durchführung von Elternbefragungen über „paper-pencil“ das Know-how oder sie wissen nicht, wie Schüler- und Lehrpersonenbefragungen möglichst anonym durchgeführt werden können. Indem die Evaluationsteams die Schulleitung sorgfältig instruieren und das Material (Fragebogen, Couverts, Begleitbriefe, standardisiertes Ablaufverfahren) zur Verfügung stellen, lernen die Schulen für die Zukunft, selbstständig Befragungen durchzuführen. Es ist erstaunlich, dass es an den meisten (auch kleinen) Schulen in den letzten zwei Jahren einfach möglich war, auch die Schüler/innen-Befragungen online durchzuführen. Die Schulen sind heute meistens gut ausgerüstet und können ganze Klassen via Computer / Internet Befragungen durchführen lassen.

Die Schulen schätzen die quantitativen Resultate als Teil des Evaluationsberichts, nutzen sie hingegen erst in Einzelfällen für schulinterne Qualitätsarbeiten.

Der grosse Aufwand, der mit der Erhebung der quantitativen Daten betrieben wurde, hat sich aus unserer Sicht insgesamt gelohnt. Für die Evaluationsteams bilden die quantitativen Daten eine wichtige Ergänzung zu den qualitativen Daten. Und die Schulen schätzen es, dass ihnen mit dem Evaluationsbericht auch alle erhobenen quantitativen Daten zur Verfügung stehen. Wir haben allerdings erst von wenigen Schulen gehört, die die quantitativen Resultate für die weitere Qualitätsarbeit intern nutzen. Für die Nutzung fehlt den Schulen offenbar das Know-how, sie stehen den „Datenbergen“ noch etwas hilflos gegenüber.

7.2 Zusammenfassende Resultate einer vertieften Untersuchung

Untenstehend werden die zusammenfassenden Resultate einer vertieften Untersuchung dargestellt. (vgl. Anhang 5)

1. Untersuchung zum Belastungsindex und der Belastungssituation in Aargauer Volksschulenschulen:

Bei der Untersuchung zum Belastungsindex und der Belastungssituation in Aargauer Volksschulenschulen stehen zwei Fragestellungen im Mittelpunkt:

- a) Inwiefern stellt die hohe Quote der Einkommensschwachen, Sozialhilfeempfangenden und Migrantinnen und Migranten eine Belastung für die Schülerinnen und Schüler dar?
- b) Inwiefern und in welchen Bereichen stellt die hohe Quote der Einkommensschwachen, Sozialhilfeempfangenden und Migrantinnen und Migranten eine Belastung für die Lehrpersonen dar?

Aus der Analyse der Daten der externen Schulevaluation in Verbindung mit den Informationen zu den gemeindespezifischen Belastungsindices können Antworten auf diese Fragen abgeleitet werden. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Aufgrund der Ergebnisse zum Schulklima kann konstatiert werden, dass normabweichendes Verhalten in Schulen mit höheren Belastungsindices ein grösseres Problem darstellt als in Schulen mit geringeren Belastungsindices. Weiter ist anhand der Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen festzustellen, dass diese in einigen Bereichen (Pädagogische Arbeit, Identifikation, Führung, Umgang mit Regeln, Rahmenbedingungen und Weiterbildung) relativ stark negativ mit dem Belastungsindex korreliert.

Die Variablen, die in den Belastungsindex eingehen, also die Quoten der Einkommensschwachen, der Sozialhilfeempfangenden und der Migrantinnen und Migranten in der Gemeinde, scheinen sich also gut dafür zu eignen, die Belastungsproblematik sowohl auf Schüler- als auch auf Lehrpersonenebene über schulexterne Informationen einigermassen zuverlässig zu erfassen.

(Ausführlichere Darstellung der Analyse im Anhang Kapitel 6)

8. Kantonale Monitoringfrage

Das Departement BKS hat ab Schuljahr 2010/11 dem Zentrum Schulqualität den Auftrag erteilt, neben der Ampel-, Profil- und Fokusevaluation noch eine zusätzliche, kantonale Fragestellung - die sogenannte kantonale Monitoringfrage - in das Verfahren der externen Schulevaluation einzubeziehen. Diese soll dem Departement BKS qualitative Daten (Informationen) zu einem jeweils aktuellen Thema liefern und damit Ansatzpunkte für zielführende Entwicklungsmassnahmen geben. Adressat der Monitoringfrage ist das Departement BKS und nicht die Zuständigen und Beteiligten an den einzelnen Schulen.

Das Departement hat der Fachstelle Externe Schulevaluation für die Zeitperiode August 2010 bis Juli 2011 den Auftrag erteilt, das Thema „Umgang der Schulen mit disziplinarischen Schwierigkeiten“ genauer unter die Lupe zu nehmen, und zwar entlang der folgenden drei Fragestellungen:

- Wie geht die Schule mit schwierigem Verhalten von einzelnen Schüler/innen um? Welche konkreten Massnahmen sind im einzelnen Fall vorgesehen?
- Wie sehen in diesem Themenbereich praktizierte handlungsorientierte Unterrichtsmodelle aus? Welche Unterrichtsmodelle bewähren sich besonders gut?
- Was macht die Schule in diesem Themenbereich bei der Elternarbeit (Konzepte, Aktivitäten etc.)?

8.1 Einblick in die Ergebnisse der kantonalen Monitoringfrage

Für die drei Fragestellungen wurden folgende Daten gesammelt (N = Anzahl Schulen, die zu diesem Thema Aussagen gemacht haben):

1. Wie geht die Schule mit schwierigem Verhalten von einzelnen Schüler/innen um? Welche konkreten Massnahmen sind im einzelnen Fall vorgesehen?

- Stufenweises Vorgehen gemäss verschiedenen Eskalationsprinzipien: Schüler/in - Schüler/in; Schüler/in - Lehrperson; Schüler/in - Eltern - Lehrperson; Schüler/in - Eltern - Lehrperson - Schulleitung; Schüler/in - Eltern - Lehrperson - Schulleitung - Schulpflege (runder Tisch; evtl. mit Beizug von Fachpersonen wie beispielsweise aus dem Schulpsychologische Dienst, die Schulische Heilpädagogin, Schulsozialarbeitende, das Inspektorat) (N = 16)
- Klassenrat; Klassenrunden (N = 15)
- Klassen- und stufengemischte Anlässe zur Gemeinschaftsförderung (präventiver Ansatz) (N = 6)
- Konsequentes Einfordern der Regeln durch alle Lehrpersonen (Commitment) (N = 5)
- Einführung der Schulsozialarbeit (N = 4)
- Timeout (N = 4)
- Situative und pragmatische Reaktion unter Einbezug der Beteiligten (N = 4)
- Schüler/innenrat (N = 4)
- Umplatzierung des Schülers / der Schülerin in eine andere Gemeinde (N = 3)
- Mediationsverfahren, das die Schule selbst durchführt (N = 2)
- Peacemaker-Projekt (1x sistiert, da nicht wirksam) / Streitschlichter (N = 2)
- Stopp-Regel eingeführt und praktiziert (N = 2)
- Einführung von einfachen, verständlichen Schulhausregeln mit wenigen Schlagwörtern (N = 2)

- Führen eines Kontaktheftes mit ausführlichen Beschreibungen der disziplinarischen Massnahmen (N = 1)
- Schulausschluss (N = 1)
- Disziplinarkonzept, das Abläufe regelt und Problemsituationen definiert (N = 1)
- Klassenassistent (während eines Tages pro Woche), welche die betreffenden Schüler/innen begleitet (N = 1)
- Weiterbildung zur Thematik "Umgang mit schwierigen Situationen" (z.B. Kinderschutzgruppe) (N = 1)
- Vereinbarungen mit Schüler/in werden über alle Stufen vom Kindergarten bis in die Oberstufe an die nächsten Klassenlehrperson in Form einer Schülernotiz weitergegeben (N = 1)
- Gotte-Götti-Klassen (N = 1)
- Einsetzen von "Friedensverträgen" (N = 1)
- Verhaltensprotokoll: spezifisch für ein Kind; systematisches Protokollieren des Verhaltens über einen bestimmten Zeitraum; der Lead liegt bei der Schulleitung (N = 1)

2. Wie sehen in diesem Themenbereich praktizierte handlungsorientierte Unterrichtsmodelle aus? Welche Unterrichtsmodelle bewähren sich besonders gut?

- Stufendurchmischte Klassen; altersgemischtes Lernen (N = 6)
- Schwierigkeiten unter Schüler/innen werden von den Lehrpersonen sofort aufgegriffen und mit den Beteiligten besprochen (auch Vorfälle in der Pause) (N = 6)
- Wochenziele auf Ebene Verhalten mit Schüler/innen festlegen (N = 2)
- Förderorientiertes Arbeiten (z.B. Schüler/in als Experte / Expertin in einem bestimmten Themenbereich) (N = 2)
- Einsatz bzw. Einbezug oder Betreuung des Schülers / der Schülerin durch die Schulische Heilpädagogin (N = 2)
- Aufgreifen des Themas in Form eines Klassenprojektes (N = 1)

3. Was macht die Schule in diesem Themenbereich bei der Elternarbeit (Konzepte, Aktivitäten etc.)? (unter Einbezug von weiteren Zusammenarbeitspartner/innen und Instanzen)

- Elternberatung bei Problemen durch die Lehrpersonen und / oder mit Einbezug der Stufen- / Schulleitung (z.B. auch Triage zu Fachstellen) (N = 2)
- Einbezug von Kulturvermittlern (N = 1)
- Kontaktheft zwecks Informationsaustausch (N = 1)
- Informationsschrift für Eltern, welche den Instanzenweg im Umgang mit schwierigen Schüler/innen beschreibt (N = 1)
- Schulordnungen, Hausordnungen, Disziplinarkonzepte (praktisch in allen Schulen) den Eltern kommunizieren (teilweise über die schuleigene Homepage)

8.2 Diskussion der Ergebnisse der kantonalen Monitoringfrage

Die Auflistung der Antworten der Schulen zeigt ein relativ breites Handlungsspektrum im Themenbereich des Umgangs mit schwierigen Schüler/innen auf. Die interviewten Schulleiter und Schulleiterinnen haben v.a. Massnahmen auf der Ebene der Schule als Ganzes genannt und nur in wenigen Fällen von praktizierten Unterrichtsmodellen berichten können. Im Bereich der Elternarbeit zum Themenbereich sind die Schulen offensichtlich noch wenig aktiv.

In der Auflistung der Antworten findet man auf den ersten Blick Informationen, die mehrheitlich auf der Hand liegen und die in der allgemeinen Form (d.h. ohne präzisierende Erläuterungen zu konkreten Umsetzungserfahrungen) vermutlich wenig hilfreich sind. Die Antworten würden erst interessant und für eine zielführende Steuerung der Entwicklungsmassnahmen hilfreich, wenn man noch eine systematische Gewichtung und Interpretation der Daten vornehmen würde. Das war im Auftrag zum Sammeln der Daten nicht vorgesehen. Somit weisen die Resultate der kantonalen Monitoringfrage vorerst auf ein evaluationsmethodisches Problem hin: Die qualitative Sammlung von Antworten auf die drei Fragen lässt keine genaueren Schlüsse und Erkenntnisse zu, was auf zwei Hauptgründe zurückzuführen ist:

- 1) Es ist unklar, ob den Befragten in den Schulen zu den gestellten Fragen jeweils alles in den Sinn gekommen ist oder ob es zum Themenbereich aus dem eigenen Praxisfeld noch mehr zu berichten gegeben hätte.
- 2) Es fehlen eine systematische Gewichtung und detaillierte Erläuterungen zu den verschiedenen Antwortmöglichkeiten.

Diese (Erkenntnis-)Defizite im vorliegenden Datensatz könnten behoben werden, wenn das Vorgehen bei der Datenerhebung im Zusammenhang mit der kantonalen Monitoringfrage um drei Arbeitsschritte erweitert würde:

1. Schritt: Qualitative Datenerhebung (wie bisher)
2. Schritt: Die gesammelten Antworten in Form von Thesen kategorisieren und daraus abgeleitet einen Fragebogen erarbeiten
3. Schritt: Durchführung einer quantitativen Befragung bei Mitgliedern der Schulleitungen und ausgewählten Lehrpersonen
4. Schritt: Mündliche Interpretation der Resultate der quantitativen Befragung durch diejenigen Adressatengruppen, die quantitativ befragt worden sind (z.B. in Form einer Ratingkonferenz).

Mit den Arbeitsschritten zwei bis vier, die als vertiefte Evaluation (nicht im ordentlichen Verfahren der externen Schulevaluation!) durchgeführt würde, erhielte man aussagekräftigere Informationen, die auch für die Steuerung von Entwicklungsmassnahmen genutzt werden könnten. Allerdings würden damit das Zeitbudget der Evaluationsteam massgeblich belastet.

9. Nachevaluation

Im Aargauer Konzept zur externen Schulevaluation ist vorgesehen, dass eine laufende interne Qualitätssicherung stattfindet, die einerseits als Grundlage für eine adressatengerechte Weiterentwicklung des Verfahrens dienen soll, andererseits aber auch die Funktion eines Qualitätsnachweis der Evaluationsarbeit gegenüber dem Auftraggeber BKS besitzt. In dieser Absicht sind zwei Elemente der Datenerhebung im Evaluationskonzept vorgesehen:

- **Webbasierte quantitative Nachbefragung:** Mit Hilfe eines webbasierten Fragebogens wird *nach jeder Evaluation* eine quantitative Befragung durchgeführt, die aufzeigen soll, wie der Evaluationsprozess und die Evaluationsergebnisse aus Sicht der Betroffenen beurteilt werden.
- **Qualitative Nachbefragung der Lehrpersonen und der Schulführungsinstanzen:** An ausgewählten Schulen (4 – 6 Schulen jährlich) werden - abgestützt auf die Ergebnisse der quantitativen Befragung - Gespräche in Form von Gruppeninterviews geführt, die Aufschluss darüber geben sollen, welche konkreten Erfahrungen und Meinungen hinter den quantitativ ermittelten Einschätzungen der webbasierten Lehrpersonen- und Schulführungsbefragung stehen.

9.1 Die Elemente des Nachevaluationskonzeptes

Zur webbasierten quantitativen Nachbefragung

Die webbasierte Nachbefragung besteht aus einem Fragebogen, der insgesamt 33 Items umfasst. Mit diesem Instrument werden einerseits die Schulführung (SL und SPF) und andererseits das Kollegium befragt. In der Befragung stehen zwei Aspekte im Vordergrund: Zum einen geht es darum, die Akzeptanz der externen Schulevaluation zu erfassen, und zum andern soll Aufschluss gewonnen werden über die von den Betroffenen subjektiv wahrgenommene Wirksamkeit des Evaluationsprozesses.

Der Fragebogen enthält Befragungitems zu den folgenden vier thematischen Schwerpunkten:

a) Vorgespräch und Vorbereitung der externen Evaluation

Beispielitems:

- Ich wurde im Vorfeld gut über die bevorstehende Evaluation informiert.
- Die Planung/Vorbereitung des Gesamtablaufs der Evaluation verlief reibungslos.
- Die Voreinstellung des Kollegiums / der Schulleitung bezüglich der Evaluation war in meiner Wahrnehmung positiv.

b) Durchführung der externen Evaluation

Beispielitems:

- Die Durchführung der Evaluation war gut organisiert und klappte einwandfrei.
- Das Evaluationsteam hat sich gegenüber den Schulmitgliedern freundlich und respektvoll verhalten.
- Die Evaluatoreninnen und Evaluatoren habe ich als kompetent und professionell erlebt.

c) Evaluationsbericht

Beispielitems:

- Die Evaluationsaussagen und Urteile zur Qualität unserer Schule sind gut nachvollziehbar dargelegt (z.B. mit Fakten untermauert).
- Im Ergebnisbericht werden die Stärken unserer Schule offen benannt.
- Im Ergebnisbericht werden Schwachstellen unserer Schule offen benannt.

d) Ertrag der externen Evaluation

Beispielitems:

- Die Evaluation hat für unsere Schule Neues aufgezeigt z.B. Stärken und Schwächen / blinde Flecken, die uns noch nicht bekannt waren.
- Die Evaluation hat unserer Schule wichtige Impulse für die weitere Entwicklung geliefert.
- Nach Abschluss der Evaluation herrscht an unserer Schule eine positive Einstellung gegenüber der externen Schulevaluation.

Zur qualitativen Nachbefragung

Mit 4 – 6 Schulen werden jährlich qualitative Interviews zum abgeschlossenen Schulevaluationsprozess durchgeführt. Dabei steht - neben dem rückblickenden Gesamteindruck im Sinne von positiven und negativen Betroffenen-Wahrnehmungen zum Evaluationsprozess - eine „partizipative Dateninterpretation“ der quantitativen Befragungsergebnisse der webbasierten Nachbefragung im Zentrum des Gesprächs. Die Interviews werden jeweils von zwei Personen der Strategiegruppe durchgeführt (jeweils einer Person des Zentrums Schulqualität ZSQ sowie einer Person des Departements BKS). Die Gespräche finden jeweils ca. 3 Monate nach Abschluss der Schulevaluation statt - normalerweise mit zwei Adressatengruppen: mit einer Gruppe von 8 – 12 Lehrpersonen (zusammengestellt von der Schulleitung) sowie mit einer Gruppe von Schulführungspersonen (Schulleitung und Schulpflege gemischt).

Für den Verlauf des Interviews sind die folgenden drei Gesprächspunkte vorgesehen:

- 1) Welches sind – im Rückblick nach ca. 3 Monaten – die positiven und die negativen Eindrücke, die von der Schulevaluation zurückgeblieben sind?
- 2) Wie lassen sich die Ergebnisse der schriftlichen Befragung, die im Anschluss an die Schulevaluation erhoben wurden, interpretieren? (Die Ergebnisse der quantitativen Evaluationsbefragung werden vorgelegt und gemeinsam interpretiert.)
- 3) Welche Veränderungen / Optimierungen am Evaluationsverfahren werden auf Grund der Erfahrungen nahegelegt?

Die Gesprächsergebnisse werden öffentlich protokolliert und anschliessend der Schulleitung, der Strategiegruppe sowie dem zuständigen Evaluationsteam zurückgemeldet.

9.2 Einblick in die Ergebnisse

a) Ergebnisse der quantitativen Befragungen im Überblick

Die Befragung von ca. 2000 Lehrpersonen und Schulleitungspersonen hat zu den folgenden quantitativen Resultaten² geführt:

Lehrpersonenbefragung (4-stufige Skala: 1 = negativer Wert; 4 = positiver Wert)

1. Zum Vorgespräch und zur Vorbereitung der externen Schulevaluation		mw=3.3 s=0.7
2. Zur Durchführung der externen Schulevaluation		mw=3.4 s=0.7
3. Zum Evaluationsbericht		mw=3.1 s=0.8
4. Zum Ertrag der externen Schulevaluation		mw=2.7 s=0.9

Schulführungsbefragung (4-stufige Skala: 1 = negativer Wert; 4 = positiver Wert)

1. Zum Vorgespräch und zur Vorbereitung der externen Schulevaluation		mw=3.4 s=0.6
2. Zur Durchführung der externen Schulevaluation		mw=3.5 s=0.7
3. Zum Evaluationsbericht		mw=3.4 s=0.8
4. Zum Ertrag der externen Schulevaluation		mw=3 s=0.8

² Die Befragungsergebnisse werden im Folgenden als Gesamtwerte zu den vier Hauptkategorien der Befragung aufgeführt; die Einschätzungen zu den einzelnen Befragungspunkten finden sich im Anhang.

b) Quantitative Auffälligkeiten zu einzelnen Items

Die höchsten Einschätzungen

Die höchsten Werte der aggregierten LP- und SF-Befragungen liegen zu folgenden Items vor (Zahlen jeweils als Mittelwertangaben, LP und SF aggregiert)

	Alle	SF	LP
2.1 Ich wurde im Vorfeld gut über die bevorstehende externe Schulevaluation informiert.	3.5	3.6	3.5
2.5 Die Planung/Vorbereitung des Gesamtablaufs der externen Schulevaluation verlief reibungslos.	3.5	3.5	3.5
3.1 Die Durchführung der externen Schulevaluation war gut organisiert und klappte einwandfrei.	3.6	3.7	3.6
3.6 Das Evaluationsteam hat sich gegenüber den Schulmitgliedern freundlich und respektvoll verhalten.	3.8	3.8	3.8
3.7 Die Evaluatoreninnen und Evaluatoren habe ich als kompetent und professionell erlebt.	3.6	3.6	3.5

Die tiefsten Einschätzungen

Die tiefsten Werte aggregierten LP- und SF-Befragungen weisen die folgenden Items auf:

	Alle	SF	LP
2.4 Die Voreinstellung des Kollegiums bezüglich der externen Schulevaluation war in meiner Wahrnehmung positiv.	2.7	3	2.7
5.2 Die Evaluation hat für unsere Schule Neues aufgezeigt (z.B. Stärken und Schwächen / blinde Flecken), die uns noch nicht bekannt waren.	2.4	2.4	2.3
5.4 Die Teilnahme an den Befragungen hat mir wichtige Denkanstösse gegeben.	2.6	3	2.5
5.5 Die Evaluation hat unserer Schule wichtige Impulse für die weitere Entwicklung geliefert.	2.8	3.1	2.7
5.9 Nach Abschluss der Evaluation herrscht an unserer Schule eine positive Einstellung gegenüber der externen Schulevaluation.	2.8	3	2.8

Auffällige Differenzen zwischen Schulführungs- und Lehrpersonendaten

Im Vergleich der Schulführungs- mit den Lehrpersonendaten liegen zu folgenden Items auffällige Differenzen vor:

	Alle	SF	LP
2.4 Die Voreinstellung des Kollegiums bezüglich der externen Schulevaluation war in meiner Wahrnehmung positiv.	2.8	3	2.7
4.6 Im Ergebnisbericht werden Schwachstellen unserer Schule offen benannt.	3.3	3.5	3.2
4.8 Die Empfehlungen, die vom Evaluationsteam vorgeschlagen werden, sind für unsere Schule hilfreich.	3.1	3.3	3.0
5.1 Die Evaluation hat dazu beigetragen, dass wir die Stärken und Schwächen unserer Schule genauer kennen.	2.9	3.2	2.8
5.4 Die Teilnahme an den Befragungen hat mir wichtige Denkanstösse gegeben.	2.6	3.0	2.5
5.5 Die Evaluation hat unserer Schule wichtige Impulse für die weiteren Entwicklung geliefert.	2.8	3.1	2.8
5.6 Ich bin zuversichtlich, dass die Evaluationsempfehlungen an unserer Schule tatkräftig umgesetzt werden.	3.1	3.4	3.0
5.10 Insgesamt glaube ich, dass sich die Durchführung der externen Schulevaluation für unsere Schule gelohnt hat.	2.9	3.3	2.8

c) Interpretation der quantitativen Evaluationsergebnisse

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass das Evaluationsverfahren sowohl bei den Lehrpersonen als auch bei Schulführungspersonen eine grosse Akzeptanz besitzt. Auf der 4-stufigen Skala liegen die meisten Werte zwischen 3 und 4.

- Hohe Werte werden vor allem der *Durchführungsqualität* der externen Schulevaluation zugesprochen: Vorinformation, Planung und Organisation der Evaluation; kommunikatives Verhalten der Evaluationspersonen; Kompetenz und Professionalität der Evaluationspersonen.
- Im Bereich der *Wirkungseinschätzung* gibt es mehrere Items, deren Mittelwert unter 3 liegt. Mit anderen Worten: Der Durchführungsqualität wird durchwegs ein hoher Wert beigemessen, während bezüglich der Wirksamkeit der externen Schulevaluation durchaus kritische Stimmen anzutreffen sind.

- Die Einschätzungen der Schulleitung sind durchwegs höher als diejenige der Lehrpersonen. Selbst die im Gesamtwert eher tief eingestuften Wirksamkeits-Items liegen bei der Schulführungseinschätzung über dem Wert 3 (ausser bei Item 5.2: Aufdecken von blinden Flecken).
- Werden die Evaluationsergebnisse über die Zeitachse hinweg aufgeschlüsselt (2008/9 – 2009/10 – 2010/11) sind die Werte in allen Bereichen und auch in allen Einzelpositionen deutlich angestiegen. Offensichtlich ist es gelungen, die Akzeptanz bzw. die Qualität der externen Evaluation in den vergangenen Jahren zu steigern.

d) Ergebnisse aus den qualitativen Befragungen

Die positiven Rückmeldungen, die im Rahmen der qualitativen Nachbefragungen immer wieder benannt wurden, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- *Evaluationskonzept*: Am Evaluationskonzept wird geschätzt, dass eine ganzheitliche Betrachtungsweise der Schule im Zentrum steht und dass alle wichtigen Adressatengruppen (Schulleitungen, Schulbehörde, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Hausdienst und Sekretariat) in den Prozess einbezogen werden.
- *Vorinformation*: Die Schulleitungen fühlen sich gut über die bevorstehende Evaluation informiert – sowohl mündlich als auch über die verfügbaren schriftlichen Informationsquellen (Internet, Broschüren). Sie fühlen sich mit ihren Anliegen ernst genommen und schätzen die zuverlässige und professionelle Vorbereitung und Organisation des Ablaufs von Seiten der Fachhochschule.
- *Auftrittskompetenz des Evaluationsteams*: Die Evaluationsfachpersonen werden als kompetent und professionell wahrgenommen; man schätzt ihr diskretes Auftreten, das für den Unterrichtalltag nur wenig Störungen verursacht.
- *Moderation der mündlichen Interviews/Ratingkonferenzen*: Die Schulleitungen und Lehrpersonen melden mehrheitlich zurück, dass sie die Befragungen durch die Evaluationsfachpersonen als professionell erleben. Sie schätzen es, dass auch heikle Themen angesprochen werden und dass die Gesprächsbeiträge wertfrei aufgenommen und festgehalten werden.
- *Klares Benennen von Stärken und Schwächen der Schule*: Die Schulen schätzen es, dass in den Evaluationsberichten die positiven und negativen Punkte klar benannt werden. Es wird positiv vermerkt, dass Probleme offen „auf den Tisch kommen“, erwartet wird aber auch eine angemessene Würdigung der positiven Eigenheiten.
- *Empfehlungen im Evaluationsbericht*: Die im Bericht abgegebenen Empfehlungen werden als hilfreich empfunden, weil sie als Akzentuierung der Diagnose und als Hilfe für die strategische Ausrichtung der künftigen Schul- und Unterrichtsentwicklung empfunden werden.

Die *kritischen Punkte*, die in den qualitativen Interviews wiederholt angesprochen wurden, sind die folgenden:

- *Zusammensetzung der Eltern-Interviewgruppen*: Es erweist sich immer wieder als ausserordentlich schwierig, genügend Eltern für die qualitative Elternbefragung zusammenzubringen. Bei den Schulen entsteht daraus die Frage, wieweit die Elternrückmeldungen als gültige Datenquelle verwendet werden können: Entsteht da nicht eine Verzerrung, weil sich vor allem die unzufriedenen und kritischen Eltern melden, während die zufriedenen und „wohlgesinnten“ den Gesprächen fernbleiben?

- *Fragebogenbefragungen:* An den Fragebogen werden zwei Sachen bemängelt: Erstens die Verständlichkeit der Items: Für Schülerinnen und Schüler mit einem eingeschränkten Sprachvermögen (z.B. Realklassen oder Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe) seien einzelne Begriffe oder Sätze nur mit zusätzlicher Erklärung verständlich. Beim Lehrpersonenfragebogen wird die pauschale Kategorie „Schulführung“ kritisiert: Man wünscht, differenzierte Rückmeldungen zu geben (z.B. durch Unterscheidung von Hauptschulleitung und Schulhaus- bzw. Stufenleitung) Schliesslich wird gewünscht, dass die Kinder der Unterstufe ebenfalls in die schriftliche Befragung einbezogen werden können.
- *Zitate aus Interviews:* Im Bericht werden oftmals Aussagen von Einzelpersonen zitiert, um die allgemeinen, triangulierten Kernaussagen anschaulich zu machen. Bezüglich der Verwendung solcher illustrativen Zitate werden Vorbehalte und Kritik geäussert: Sie werden als Zufälligkeiten empfunden, die nicht in einen Evaluationsbericht gehören.
- *Befragungsverhalten der Evaluationspersonen:* Bezüglich des Befragungsverhalten der Evaluationspersonen wird zurückgemeldet, dass das Gespräch teilweise zu sehr auf das Aufdecken von Problemen und Schwachstellen ausgerichtet ist: „Die Evaluationsperson versucht so lange zu bohren, bis sie sich in einer vorher gefassten Problemsicht bestätigt fühlt.“
- *Rückmeldeveranstaltungen:* Die Rückmeldeveranstaltungen zu den Evaluationsergebnissen werden häufig als „informationsüberfrachtet“ kritisiert: Die Menge der Evaluationsergebnisse, die vorgestellt wird, könne man gar nicht aufnehmen und verarbeiten. (Dieses Problem konnte im vergangenen Jahr durch die Einführung einer speziellen „Validierungsveranstaltung“ für die Schulführungspersonen entschärft werden. Seither kann die Rückmeldeveranstaltung gezielter auf die Adressatengruppe „Lehrpersonen“ ausgerichtet werden – negative Rückmeldungen sind seither spürbar seltener geworden.)

9.3 Diskussion der Ergebnisse

Insgesamt zeigen die Resultate der quantitativen und qualitativen Nachbefragung ein erfreulich positives Bild. Es ist offenbar gelungen, in diesem ersten Evaluationsdurchgang eine relativ hohe Akzeptanz des Verfahrens herzustellen - dies nicht zuletzt dank des professionellen Eindrucks, den das Verfahren und die Personen (Evaluatorinnen und Evaluatoren), die für die Umsetzung zuständig sind, bei den Betroffenen hinterlassen haben. Dies ist nicht selbstverständlich, wird doch die ins Verfahren integrierte Rechenschaftsfunktion von der Praxis immer auch als "Kontrolle" wahrgenommen - eine Funktion, die sich im Tätigkeitsbereich der Lehrpersonen nicht einer grossen Beliebtheit erfreut. Selbstverständlich gibt es verschiedene Punkte im Evaluationsverfahren, die noch optimierungsbedürftig sind - die kritischen Punkte sind im vorangegangenen Abschnitt benannt worden und machen deutlich, wo die wichtigsten Ansatzpunkte des Optimierungsprozesses liegen müssen. Die Nachbefragung - insbesondere die Hinweise, die in den qualitativen Interviews gewonnen werden konnten - hat sich gerade hinsichtlich der qualitätsentwickelnden Funktion als ausserordentlich fruchtbar erwiesen: Tatsächlich zeigt die Auswertung der quantitativen Nachbefragungsergebnisse, dass es gelungen ist, die Akzeptanz des Verfahrens zunehmend zu steigern und die eher negativen Punkte in der Einschätzung der Betroffenen schrittweise zu verbessern.

Zur Diskussion Anlass geben zweifellos die relativ tiefen Wirkungs- und Wirksamkeitseinschätzung - insbesondere von Seiten der Lehrpersonen. Dafür lassen sich drei Gründe anführen:

1. Die niedrigen Wirkungswerte kommen in erster Linie durch die relativ tiefen Einschätzungen bei den Lehrpersonen zustande. Dass die Lehrpersonen die Wirksamkeit der externen Schulevaluation kritisch beurteilen, hat zweifellos damit zu tun, dass sich die externe Schulevaluation bei der Personen- und Unterrichtsbeurteilung sehr zurückhält, da dieser Bereich in der Beurteilungskompetenz der Schulleitung liegt. Die externe Schulevaluation ist darauf ausgerichtet, die *Qualität der Schule als Ganzes* zu erfassen – und da stehen institutionelle Rahmenbedingung, strukturelle Gegebenheiten und institutionalisierte Prozesse im Vordergrund. Zudem haben sehr viele Schulen den selbst gewählten Fokus in den Bereichen „Schulführung“ und „Qualitätsmanagement“ gewählt, Themen also, die ebenfalls in erster Linie den Verantwortungsbereich der Schulführung tangieren. Es ist anzunehmen, dass sich die Einschätzungen verändern werden, wenn die Schulen vermehrt einen Fokus wählen, der einen direkteren Bezug zum sogenannten „Kerngeschäft“ der Lehrpersonen aufweisen (wie z.B. Schulische Integrationsprozesse / Umgang mit Heterogenität).
2. Die tiefen Wirkungswerte kommen vermutlich nicht zuletzt deshalb zustande, weil die Wirksamkeit der Externen Schulevaluation sehr oft mit der „Entwicklungswirksamkeit“ gleichgesetzt wird – also konzentriert auf die Frage, wieweit die Externe Schulevaluation zur Verbesserung der Schulqualität beiträgt. Um das Wirkungsspektrum der Externen Schulevaluation adäquat zu erfassen, muss indessen von einem mehrdimensionalen Modell ausgegangen werden, das – neben der Schul- und Unterrichtsentwicklung – noch weitere Wirkungsbereiche beinhaltet.
 - **Bereich der Wissensgewinnung:** Die externe Schulevaluation vermittelt den Schulen datengestütztes Qualitätswissen. Dieses hilft den Betroffenen, den Ist-Zustand besser zu verstehen und bestimmte Problemlagen künftig fundierter bzw. "offizieller" zu thematisieren. Dieses Wissen hilft nicht zuletzt, die eigene Identität und das eigene Profil klarer zu sehen und die weitere Entwicklungsstrategie besser zu verankern.
 - **Bereich der Rechenschaftslegung/Kontrolle:** Die externe Schulevaluation verschafft der Schule eine glaubwürdigen Datengrundlage für einen bilanzierenden Qualitätsnachweis gegenüber dem politischen Auftraggeber sowie gegenüber der interessierten Öffentlichkeit. Diese Funktion schlägt sich nicht zuletzt nieder im berechtigten Interesse / Anspruch der Öffentlichkeit (insbesondere der betroffenen Eltern), Einblick in die Evaluationsergebnisse zu nehmen.
 - **Bereich der Normendurchsetzung:** Durch die externe Schulevaluation werden geltende Normen bewusst gemacht und deren Umsetzung verbindlich eingefordert. Die externe Schulevaluation wird so zu einer ausserordentlich wirksamen Form der Erwartungs- und Normenkommunikation: Mit ihrer Hilfe wird kommuniziert, was der „Auftraggeber“ bzw. die normensetzende Instanz von den Schulen erwartet und bezüglich der Umsetzung Verbindlichkeit beansprucht.

Für die weitere Verankerung der externen Schulevaluation in der Schule und in der Bildungspolitik dürfte es wichtig sein, den mehrdimensionalen Wirkungsauftrag der Schulevaluation bei den Betroffenen vermehrt ins Bewusstsein zu bringen.

3. Die tiefen – einseitig auf den Entwicklungsanstoss fokussierten – Wirkungs- und Wirksamkeitswerte bestätigen die Wahrnehmungen des Evaluationsteams und die Eindrücke, die in den Nachevaluationsgesprächen entstehen: Es gelingt tatsächlich vielen Schulen nicht, die Entwicklungsimpulse produktiv aufzugreifen und nachhaltig umzusetzen. Ein Grund dafür mag sein, dass Schulen oft keine Erfahrungen damit haben, wie sich auf der Grundlage von Evaluationsergebnissen konkrete Schul- und Unterrichtsentwicklungsvorhaben konzipieren lassen. Daraus wird deutlich, dass künftig besser darauf geachtet werden muss, wie der Kompetenzaufbau für den Umgang mit Evaluationsergebnissen an den einzelnen Schulen sichergestellt werden kann. Eine entsprechende Handreichung ist gegenwärtig in Erprobung. Zudem wird künftig vermehrt auf das Zusammenspiel zwischen „Entwicklungsfähigkeit der Schule“ und den von der Schulevaluation abgegebenen Entwicklungsimpulsen geachtet werden. Es ist geplant, in diesem Bereich einen neuen (selber wählbaren) Evaluationsfokus anzubieten und die Profilerfassung der Schulen vermehrt auf diesen Punkt zu konzentrieren.

10. Ausblick

Die zusammenfassenden Resultate der externen Schulevaluationen zeigen, dass bestimmte Schwierigkeiten der Schulen u.a. durch kantonale Rahmenbedingungen verursacht werden. Wir verzichten darauf, diese Problembereiche, die im vorliegenden Bericht bereits detailliert dargestellt wurden und die durch die Veränderung von Rahmenbedingungen positiv beeinflusst werden könnten, nochmals aufzulisten und zur Diskussion zu stellen. An dieser Stelle beschränken wir uns auf einen Ausblick im Hinblick auf die Durchführung des zweiten Evaluationszyklus, der im Schuljahr 2012/13 starten wird.

Start des zweiten Evaluationszyklus:

Ende Schuljahr 2011/12 werden alle Volksschulen im Kanton Aargau ein erstes Mal extern evaluiert sein. Der zweite Evaluationszyklus kann somit mit dem Beginn des Schuljahres 2012/13 gestartet werden. Die Planung der Evaluationen wurde im Departement BKS bereits vorgenommen und wird den Schulen frühzeitig über die Homepage des Departementes BKS kommuniziert. Bei der Planung wird - wie vom Vorsteher des Departementes BKS bereits öffentlich kommuniziert - von einem Rhythmus von fünf Jahren ausgegangen.

Was sollte sich in der konzeptionellen Ausgestaltung der externen Schulevaluation beim zweiten Zyklus ändern, resp. was sollte beibehalten werden?

In der „Strategiegruppe Externe Schulevaluation“³ wurde diese Frage eingehend diskutiert. Die Gruppe ist zum Schluss gekommen, dass bei der zweiten Durchführung der externen Schulevaluationen das Verfahren nicht wesentlich geändert werden sollte. Den Schulen soll durch geringfügige Anpassungen des Evaluationsverfahrens die Möglichkeit gegeben werden, die Erfahrungen aus dem ersten Zyklus zu vertiefen und damit Sicherheit im Umgang mit Evaluationsdaten zu gewinnen.

Folgende Anpassungen des Verfahrens sollten aus Sicht der Strategiegruppe vorgenommen werden:

1. Ampelevaluation:

Die Ampelevaluation wird wie bisher beibehalten, das heisst die Ampelbereiche werden nicht verändert, sondern inhaltlich teilweise konkretisiert. So ist geplant für die Ampeln "Elternkontakte", "Betreuung und Aufsicht", ev. "Schul- und Unterrichtsklima", ev. "Arbeitsklima" die Defizitstufe 1 resp. die Minimalanforderungen zu formulieren und dadurch zu explizieren.

Die Anforderungen im Ampelbereich „Qualitätsmanagement“ sollten erhöht werden, um die Praxiswirksamkeit des schulinternen QM sicherzustellen. So ist geplant, die Minimalanforderungen in den Dimensionen 1-10 (Ausnahme Dimension 6 "Vergleichende Leistungsmessung") minimal auf der elementaren Entwicklungsstufe 2 festzulegen (bisher nur in den Dimensionen 1 und 9). Damit würde man das schulinterne Qualitätsmanagement als Führungsinstrumentarium deutlich stärken. Parallel dazu wird das "QUES-Pool-Reporting" der Schulen an das Departement BKS bereits für das Schuljahr 2010/11 inhaltlich neu strukturiert und den Vorgaben, die ab Schuljahr 2012/13 gelten sollen, angepasst.

³ Mitglieder der Strategiegruppe externe Schulevaluation sind: Victor Brun, Mirjam Obrist, Monica Morgenthaler, Christine Hänggi (alle Departement BKS) und Norbert Landwehr, Peter Steiner (beide Pädagogische Hochschule der FHNW)

Die Ampel "Regelkonformität" soll beibehalten werden. Sie entspricht einer Erwartungshaltung der Öffentlichkeit und hat in diesem Sinne eine Signalwirkung; ev. werden zukünftig die zu überprüfenden Bereiche ergänzt durch das Thema "Verwendung von Zusatzlektionen".

2. Fokusevaluation:

Die drei Fokusbereiche Schulführung, schulinternes Qualitätsmanagement und Integrative Schulungsprozesse sollen weiterhin als Wahl- / Pflichtelemente evaluiert werden. Es ist geplant, weitere Bewertungsraster zu erarbeiten. Beispiele: "Entwicklungsfähigkeit der Schulen", "Gesunde Schulen", "Elternarbeit".

3. Profilevaluation:

Es bleibt noch zu diskutieren, ob es sinnvoll ist, in einem zweiten Evaluationszyklus ab Schuljahr 2012/13 die Profilevaluation gleich zu gestalten wie beim ersten Zyklus. Vermutlich verändern sich nämlich die Schulprofile innerhalb von rund 5 Jahren nicht wesentlich und der zusätzliche Erkenntnisgewinn wäre für die Schulen bei der zweiten Profilerfassung nicht besonders gross. Es gibt erste Überlegungen dahingehend, dass im zweiten Evaluationszyklus das „Profil der Entwicklungsfähigkeit der Schule“ erfasst werden könnte mit der leitenden Fragestellung: Wodurch zeichnet sich die Schule in Bezug auf ihre Entwicklungsfähigkeit aus? Die Struktur mit Kernaussagen und Erläuterungen würde dabei zwar beibehalten, aber es wäre dadurch eine stärkere Fokussierung der Betrachtungsweise möglich und zwar mit thematisch gegliederten Profilaussagen. Beispiele: "Entwicklungsprofil" (mit klarem Bezugspunkt zum 1. Evaluationsbericht: Was hat sich seither verändert? Wie geht Schule mit Entwicklungsimpulsen um?), "Kooperationsprofil", "Steuerungsprofil" u.a.

4. Quantitative Vorbefragungen:

Es ist noch ungeklärt, ob beim zweiten Evaluationszyklus mit den gleichen Fragebogen und Items die Eltern, Lehrpersonen und Schüler/innen in Form einer Vorbefragung befragt werden sollen oder ob die Instrumente angepasst werden müssten. Im Hinblick auf die Möglichkeit, quantitative Daten des ersten Zyklus mit den Daten des zweiten zu vergleichen, gehen wir davon aus, dass die Anpassungen eher geringfügig sein sollten.

5. Einbezug von Peers in die externe Schulevaluation:

Es ist geplant, weiterhin mit gemischten Evaluationsteams (Evaluationfachpersonen und Peers) zu arbeiten. Die Peers – meistens Schulleitende oder Mitglieder von Q-Steuergruppen – können auf Grund ihrer unmittelbaren Praxisverhaftung im Berufsfeld die Betroffenenperspektive im Urteilsprozess verdeutlichen und damit eine „Erdung“ des Qualitätsurteils unterstützen. Der Evaluationseinsatz ist für die Peers selber eine wertvolle Weiterbildungsmöglichkeit. Der Peer-Pool wird im Verlaufe der beiden nächsten Schuljahre neu zusammengesetzt, damit weitere Personen ihr Wissen einbringen und von der Weiterbildungsmöglichkeit profitieren können.

6. Umfang der Datenerhebung vor Ort beibehalten:

Bei kleinen Schulen arbeiten die Evaluationsteams drei Tage vor Ort, bei grossen Schulen vier Tage. Im 2. Evaluationszyklus soll der Umfang der Datenerhebungen vor Ort beibehalten werden. Im Hinblick auf den 3. Zyklus muss es das Ziel sein, den Gesamtaufwand zu reduzieren und die externe Schulevaluation stärker auf die internen Evaluationsdaten abzustützen. Zu-

dem soll der "Grad der Entwicklungsfähigkeit der Schule" das Verfahren der externen Schulevaluation mitbestimmen.

7. Verstärkter Einbezug von Daten der internen Evaluationen in das Verfahren der externen Schulevaluation:

Im Hinblick auf den 3. Evaluationszyklus denken wir daran, das Verfahren der externen Schulevaluation anzupassen. Wir haben geplant, nach der Sommerpause 2011 rund 10 Schulen zu suchen, die bereit sind - im Hinblick auf den 3. Evaluationszyklus - "pionierhaft" an der Weiterentwicklung des Verfahrens der externen Schulevaluation mitzuarbeiten. Voraussetzung zur Mitarbeit der Schulen: Alle Ampeln waren im ersten Evaluationszyklus auf Grün.

8. Aushandlung eines neuen Leistungsvertrages zwischen dem Departement BKS und der Pädagogischen Hochschule der FHNW:

Am 31. Dezember 2012 läuft die heute geltende Leistungsvereinbarung zwischen dem Departement BKS und der Pädagogischen Hochschule der FHNW aus. Es ist geplant, die Verhandlungen des neuen Leistungsvertrages nach Abgabe und Diskussion des vorliegenden Monitoringberichts aufzunehmen.