



Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an den Mittelschulen der Schweiz

Erfahrungsberichte und Erkenntnisse aus der Praxis

ZEM CES Beiträge zur Mittelschule | Nr. 4 (2024)

ZEMCES ist eine Fachagentur der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK). ZEMCES unterstützt die Behörden bei der Umsetzung ihrer übergeordneten bildungspolitischen Ziele und bei der Governance des Systems Sekundarstufe II Allgemeinbildung, namentlich bei Fragestellungen zur Entwicklung der Gymnasien und der Fachmittelschulen sowie zum Übergang an die Hochschulen. ZEMCES führt im Auftrag von Kantonen und Schulen der Sekundarstufe II Externe Schulevaluationen und Befragungen durch und fördert den Austausch zwischen den Akteurinnen und Akteuren auf Sekundarstufe II Allgemeinbildung durch gezielte Kommunikation und geeignete Veranstaltungen.

Die digitale Version mit allen aktiven Links finden Sie auch zum Download auf unserer Website:
zemces.ch/publikationen



Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Direktorin	5
Vorwort der Redaktion	6
1. Kontext und nationale Rahmenbedingungen	7
1.1 Kultur, Governance und Schulqualität	7
1.2 Qualitätsmanagement als geteilte Verantwortung im Spannungsfeld zwischen Schulsteuerung und Autonomie	10
1.3 Die Rolle der Schulleitungen bei der Qualitätsentwicklung	14
1.4 Datenbasierte Schulentwicklung – Idee und Erfolgsbedingungen	19
2. Umsetzung auf Ebene Kanton	24
2.1 Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Bern	24
2.2 Dienststelle Gymnasialbildung des Kantons Luzern	27
2.3 Abteilung für die Mittelschulbildung des Kantons Tessin	29
2.4 Amt für Mittelschulen und Pädagogische Hochschule des Kantons Zug	31
2.5 Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Zürich	33
3. Umsetzung auf Ebene Schule	37
3.1 Leadership, Werte und Kultur	37
3.1.1 Einstieg ins Thema	37
3.1.2 Entwicklung einer Qualitätskultur in einer Expertenorganisation: Führungsansätze an der Kantonsschule Romanshorn	37
3.1.3 Ein neues Leitbild für die Kantonsschule Olten	41
3.2 Systematisches Qualitätsmanagement	44
3.2.1 Einstieg ins Thema	44
3.2.2 Qualitätsmanagement nach Q2E – Erfahrungen aus der Praxis an der BKS Chur	46
3.2.3 Qualitätsentwicklung und -sicherung nach QSC an der ECCG Martigny	48
3.2.4 Qualitätsmanagement nach ISO am Lycée cantonal de Porrentruy	51
3.2.5 Qualitätsentwicklung am Gymnasium Kirchenfeld Bern	52
3.2.6 Ein Blick in die Schulentwicklung an der Kantonsschule Trogen	55
3.2.7 Weiterentwicklungen des Qualitätskonzepts am Gymnasium Muttenz	57
3.3 Erfahrungen der Qualitätsbeauftragten	60
3.3.1 Einstieg ins Thema	60
3.3.2 Aus dem Alltag der Verantwortlichen für die Qualitätsentwicklung am Gymnase de Bienne et du Jura bernois	60
3.3.3 Das Potenzial der Qualitätsinstrumente am Beispiel MNG Rämibühl Zürich	63
3.3.4 Erfahrungen als Qualitätsbeauftragte der Kantonsschule Seetal Baldegg	66

4.	Umsetzung auf Ebene Lehrpersonen	69
4.1	Individuelle Qualitätsentwicklung und -sicherung durch die Lehrpersonen	69
4.1.1	Einstieg ins Thema	69
4.1.2	Was sagen die Schülerinnen und Schüler zum Thema «Feedback an die Lehrpersonen»?	71
4.1.3	Mit Luise nehmen Lehrpersonen Qualitätsentwicklung in die Hand	73
4.1.4	Der Dialog zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern am Liceo cantonale di Mendrisio	78
4.1.5	Erfahrungen mit verschiedenen Formen von kollegialen Rückmeldungen an der Schweizerischen Alpinen Mittelschule Davos	80
4.1.6	Coaching für die Lehrpersonen der Sekundarstufe II am Gymnase d'Yverdon und im Kanton Waadt	83
5.	Datenbasierte Schulentwicklung: Dienstleistungen von ZEM CES	86
5.1	Standardisierte Ehemaligen- und Abschlussklassenbefragungen (SAB, SEB)	86
5.1.1	Einstieg ins Thema	86
5.1.2	Nutzung der Ergebnisse der SAB und SEB an der Kantonsschule Solothurn	88
5.1.3	Förderung der überfachlichen Kompetenzen sichtbar machen – Wie Ehemalige zur Unterrichtsentwicklung an der Neuen Kantonsschule Aarau beitragen	91
5.1.4	Befragungen von Schülerinnen und Schülern sowie von Ehemaligen des Kollegiums Heilig Kreuz Freiburg	94
5.2	Externe Schulevaluationen	96
5.2.1	Einstieg ins Thema	96
5.2.2	Rückmeldungen von Beteiligten in verschiedenen Rollen	98
5.2.3	Umsetzung einer Handlungsempfehlung aus dem Evaluationsbericht 2023 des Gymnasiums Bäumlhof	100
5.2.4	Rückblick auf die externe Evaluation 2021/22 der Kantonsschule Ausserschwyz	102
5.3	Begleitete Partnerschul-Peer-Reviews	104
5.3.1	Einstieg ins Thema	104
5.3.2	Erfahrungen der École de culture générale Fribourg und der Fachmaturitätsschule Basel	104
6.	Nachwort	107
	Impressum	108

Vorwort der Direktorin

Die Konzepte und Theorien rund um die «Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung» waren für mich lange eine Art «Black box»: allumfassend und abstrakt-theoretisch. Sie hatten eher das Potenzial zu Einschränkungen und Limitierungen als zu inspirierenden Erfahrungen und tragenden Entwicklungen. Ich habe sie mir deshalb gerne auf «respektvolle Distanz» gehalten. Jedoch: Wer jemals die Erfahrung machen durfte, Menschen in einem gegebenen Kontext und mit gegebenen Zielsetzungen zu einem guten, funktionierenden, effektiven Team zu formen, weiss, dass es schlicht unmöglich ist, sich *nicht* um die Themen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung zu kümmern: Um einen gemeinsamen Rahmen zu geben, um Fairness und Equity zu gewährleisten, um fundiert Rechenschaft zu geben, um gemeinsam aus Erfahrungen zu lernen, um Stabilität und Erfolg zu ermöglichen, um gute Ergebnisse zu erzielen.

Ähnliches geschieht auch im Bildungswesen und in den Schulen: die Wahrnehmung der Qualitätsentwicklung und -sicherung war und ist im Wandel. Der neue Artikel 28 im überarbeiteten MAR verpflichtet nun die Kantone und Schulen, ihre Praxis der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung professionell auszugestalten und ausreichend zu formalisieren, damit sie die beabsichtigte Wirkung entfalten kann.

Es scheint uns deshalb der richtige Zeitpunkt zu sein, in einer neuen Ausgabe der Reihe «ZEMCES Beiträge zur Mittelschule» zum einen einige theoretische Gesichtspunkte aufzugreifen, zum andern und vor allem jedoch an konkreten Beispielen aufzuzeigen, wie Schulen und Kantone aus den verschiedenen Regionen und Kulturen der Schweiz heute ihre Qualitätspraxis gestalten. Dies gemäss dem Ziel von ZEM CES, zu informieren und Erfahrungen zu teilen, damit jede und jeder sich für seine eigene Arbeitsrealität inspirieren lassen kann.

Wir laden Sie hiermit herzlich ein, diese «Box» zu öffnen – gute Lektüre!

Pascaline Caligiuri

Direktorin ZEM CES

Vorwort der Redaktion

Liebe Leserin, lieber Leser

Bei der Zusammenstellung der Beiträge für diese Ausgabe haben wir uns am Ziel orientiert, die Vielfalt der aktuellen Praxis der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an den Mittelschulen der Schweiz möglichst breit und lebendig abzubilden – in allen Regionen und auf allen Ebenen (Kantone, Schulen, Unterricht) und mit möglichst allen beteiligten Personengruppen: Ämtern, Schulleitungen, Qualitätsbeauftragte, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern.

Wir möchten damit inspirieren und vor allem Erfahrungen und Erkenntnisse verfügbar machen. Wo stehen die Menschen und ihre Institutionen in diesen Prozessen? Was macht ihnen Freude? Womit kämpfen sie bei der Umsetzung? Wofür?

Die nun vorliegende Sammlung von Praxisberichten ist nicht eine Präsentation allgemeingültiger Lösungen. Sie lebt davon, dass die Beteiligten aus ihrer täglichen Praxis der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung berichten – von Ideen, von kleinen Fortschritten, Herausforderungen, Erkenntnissen, Umwegen, Visionen. Ein Anspruch auf Vollständigkeit und Wahrheit wäre vermessen.

Wir danken den Autorinnen und Autoren und allen, die sich für ein Interview zur Verfügung gestellt haben. Sie haben sich die Zeit genommen, Ihren Teil zur Substanz und Lebendigkeit dieser Ausgabe beizutragen. Danke für Ihr Engagement und für die unkomplizierte und konstruktive Zusammenarbeit! Es hat Freude gemacht.

Nun wünschen wir Ihnen ebenso viel Freude bei der Lektüre.

Herzlich

Laetitia Houlmann und **Thomas Burri**

ZEM CES

1. Kontext und nationale Rahmenbedingungen

1.1 Kultur, Governance und Schulqualität

Ivo Schorn, Vizedirektor ZEM CES

Der Sinn und Zweck von Massnahmen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bildungswesen besteht einerseits darin, den Lernenden eine möglichst hohe Güte ihrer Bildung und ihrer Lern- und Entwicklungsumgebung zu gewährleisten und andererseits diese Güte evidenzbasiert nachzuweisen. Die Trägerschaft der Schule (Kanton, Gemeinde, Verband usw.) und die Steuerzahlenden können so darauf vertrauen, dass die Jugendlichen an unseren Schulen professionell und effektiv unterrichtet und gefördert werden. Damit dies gelingt, müssen alle Beteiligten – Lernende, Lehrpersonen, Schulleitung, Amtsstellen – als Gesamtsystem gut koordiniert und konstruktiv zusammenarbeiten.

Die Verantwortung für die Güte – oder eben: Qualität – der Bildung wurde in der Deutschschweiz gemäss den Konzepten des *New Public Management* seit den 90er-Jahren von den kantonalen Amtsstellen und Aufsichtsorganen hin zu den Schulen verlagert. Gleichzeitig wurde den Schulen die dafür nötige (Teil-)Autonomie und die entsprechenden Budget-Kompetenzen übertragen. Die Schulen, und damit letztlich die Schulleitungen, wurden dadurch explizit in die Verantwortung für die Unterrichts- und Schulqualität genommen. Den Amtsstellen kam neu die Aufgabe zu, den Rahmen für die Massnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung («Qualitätsmanagement») der Schulen zu setzen und die Übernahme der Verantwortung für die Qualität und deren wirkungsvolle Umsetzung durch die Schulen zu überwachen (vgl. auch Kap. 1.2 und Kap. 1.3).

In der Folge dieser Neuordnung der Verantwortung und Zuständigkeit wurden seit den 90er-Jahren auf der Sekundarstufe II verschiedene Qualitätsmanagementsysteme erprobt und eingeführt. Eine wesentliche Initiative ging namentlich von der damaligen *Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK)* aus. Die NW EDK erarbeitete im Rahmen des Projekts *Qualität durch Evaluation und Entwicklung Q2E* unter Einbezug von Gymnasien und Berufsfachschulen ein schulisches Qualitätsmanagementsystem mit umfassend pädagogischer Ausrichtung. Q2E fand unter Berufsfachschulen und Gymnasien der Deutschschweiz weite Verbreitung und lieferte gleichzeitig den meisten Kantonen der Deutschschweiz tragfähige Kernideen für die Entwicklung der kantonalen Rahmenvorgaben für das Qualitätsmanagement auf der Sekundarstufe II. Im Verlauf des Projekts Q2E wurde klar, dass wirkungsvolle schulische Qualitätsarbeit systematische Rückmeldungen von aussen benötigt – den externen Blick. In der Folge wurden erste Formate von externen Schulevaluationen erarbeitet und erprobt. Das entsprechende Know-how wurde 2003 von der NW EDK an das neu gegründete *Institut für Externe Schulevaluation (IFES IPES)* übergeben. Seither stehen externe Schulevaluationen allen Kantonen und Schulen der Sekundarstufe II zur Verfügung, und das spezifische, pädagogische Evaluations-Know-how wird gezielt weiterentwickelt.

Im Bereich der Berufsbildung fanden in den letzten zwei Jahrzehnten zertifizierte Qualitätsmanagementsysteme (QMS) grosse Verbreitung. Viele Berufsfachschulen wählten eine Zertifizierung nach einer ISO-Norm, oft in Anlehnung an diejenige Systematik, die ihre Lehrbetriebe am häufigsten verwenden. Aber auch Zertifizierungen nach Q2E, QSC, EFQM und weiteren zertifizierbaren Normen fanden weite Verbreitung (vgl. Kap. 3.2).

Die meisten verwendeten Qualitätsmanagement-Systematiken – so namentlich auch ISO, Q2E, QSC sowie verbindliche kantonale Systematiken («Kantonale Rahmenvorgaben für das QM») – orientieren sich an der Kernidee einer kontinuierlichen Verbesserung der Güte durch Beobachtung der Prozesse und Ergebnisse («Selbstevaluation») und gezielter Verbesserungen dort, wo die erforderliche Güte nicht erreicht wird («PDCA-Zyklus»: plan-do-check-act).

Im Überblick über die Entwicklungen der letzten 20 Jahre lassen sich einige übergeordnete Linien und Kernideen erkennen, die sich für ein funktionierendes Gesamtsystem als zentral erwiesen haben.

Kulturelle Aspekte spielen eine Schlüsselrolle

Guter, fordernder und anregender Unterricht sowie gute und entwicklungsfreundliche Lernumgebungen gedeihen erfahrungsgemäss dort am besten, wo das stetige Bemühen darum zu einer gemeinsamen Kultur wird und auf gemeinsam geteilten Werten beruht (vgl. Kap. 3.1). Dazu gehört auch, Misserfolge und Fehler miteinander zu teilen, anzunehmen und produktiv als Lernchance zu nutzen. Eine solche Kultur wird «von innen getragen». Sie lässt sich nur bedingt «machen» oder «einführen», vielmehr entsteht sie in Ko-Produktion aller Beteiligten: Lernende, Lehrpersonen, nicht unterrichtendes Personal, Schulleitung, Eltern, Lehrbetriebe und letztlich auch Amtsstellen. Die Leadership-Qualitäten der Schulleitung sind dabei ebenso entscheidend wie die Kompetenzen der Lehrpersonen für die Entwicklung und Bereitstellung der Lehr-Lernarrangements und deren Umsetzung im Unterricht. All dies trägt zu einem hohen Engagement und zur Selbstverantwortlichkeit der Lernenden bei, die wiederum ihre Sichtweise und Anliegen systematisch in die Weiterentwicklung des Unterrichts einbringen.

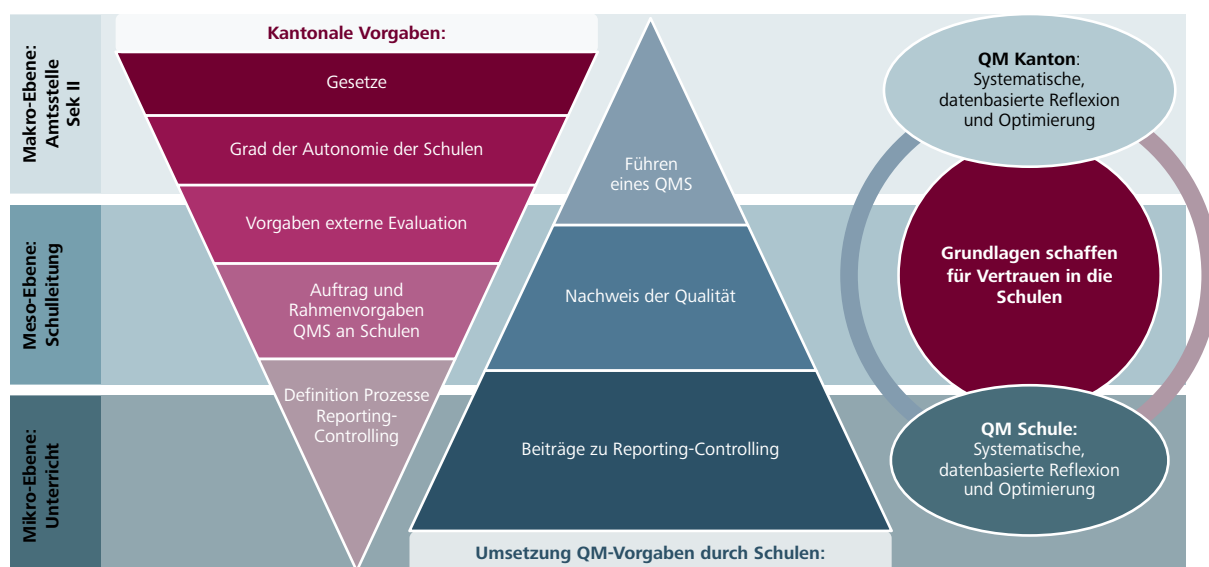
Die Kunst, ein gelingendes Qualitätsmanagement zu betreiben, liegt also nicht zuletzt darin, eine solche «Qualitäts-Kultur» zu hegen und zu pflegen und entsprechende Erfolge, Herausforderungen und Weiterentwicklungen zu unterstützen, zu dokumentieren und sichtbar zu machen. Evidenzbasiert, also auch mit Daten und «harten Fakten» untermauert (vgl. Kap. 1.4).

Zugänge zu schulischem Qualitätsmanagement, die formalistisch eine strikte Umsetzung vordefinierter Prozeduren verlangen, werden von den Lehrpersonen als technisch empfunden und führen oft zu Abwehrreaktionen. Die mit dem Qualitätsmanagement verbundenen Aufgaben werden dann als «zusätzlich aufgebürdet» wahrgenommen – und zwar korrekt erledigt, aber nicht als Lern- und Entwicklungschance für den eigenen Unterricht verstanden und genutzt. Dazu trägt auch der Umstand bei, dass das Wording von New Public Management und Qualitätsmanagement ursprünglich aus der Wirtschaft bzw. aus der Industrie stammt und deshalb das pädagogische Herz der Lehrpersonen nicht unmittelbar anspricht.

Funktionale Zusammenarbeit im Mehrebenensystem als unerlässliche Grundlage

Wie oben kurz angesprochen, hat sich in jeder Sprachregion der Schweiz gemäss ihrer Kultur und Geschichte auf der Sekundarstufe II eine spezifische Governance herausgebildet. Unabhängig von der konkreten Ausprägung haben sich funktionale Zusammenarbeit, Rollenbewusstsein der Akteur:innen im Mehrebenensystem und Evidenzbasierung als entscheidende Erfolgsfaktoren erwiesen.

Eine der Grundlagen für gelingende Zusammenarbeit ist die Erkenntnis, dass jede Ebene gemäss ihrer spezifischen Funktion handelt und handeln muss («Funktionslogik»). Weiter funktioniert die Governance dann gut, wenn – gemäss dem jeweiligen kulturellen Kontext – die Top-down-Anliegen und -Vorgaben der Amtsstellen gut mit den Bottom-up-Anliegen und -Aufgaben abgestimmt sind. Unterschiedliche Sichtweisen (beispielsweise zwischen Amtsstellen und Schulleitungen oder zwischen Schulleitungen und Lehrpersonen) sind system-inhärent und somit «fachlich korrekt», denn die jeweiligen Amtsinhaber:innen sind dazu da, ihre spezifische Funktion zu erfüllen und ihre funktionsbezogenen Sichtweisen und Anliegen zu vertreten. Auch hier spielen kulturelle Faktoren – beispielsweise die Tonalitäten der Zusammenarbeit – eine eminent wichtige Rolle. Konstruktive Zusammenarbeit zeigt sich nicht zuletzt im gegenseitigen Verständnis der Akteur:innen der verschiedenen Ebenen für die spezifische Funktionslogik des Gegenübers. Gegenseitiges Vertrauen fusst nicht zuletzt auf gegenseitiger Verlässlichkeit und Klarheit – und deren datenbasiertem Nachweis.



Mehrebenensystem im Bildungsbereich (Quelle I. Schorn)

Steter Wandel als Herausforderung

Die – wohl unbestrittene – Beschleunigung der gesellschaftlichen Entwicklungen fordert die Schulen insofern in besonderem Mass heraus, als Phasen der Ruhe und Konsolidierung praktisch nicht mehr existieren. Das heisst, an jeder Schule laufen ständig mehrere grössere Entwicklungsprozesse mit entsprechenden «offenen Baustellen» – gleichzeitig müssen Unterricht und Schulbetrieb jederzeit in der geforderten hohen Güte gewährleistet sein.

In Bezug auf das Qualitätsmanagement verlangt diese Situation vermehrt nach einem methodisch flexiblen Vorgehen: In Ergänzung zu bewährten, systematischen Prozessen der Datenerhebung (interne und externe) werden vermehrt flexible Vorgehensweisen, leichtfüssige Innovationszyklen und qualitätssicherndes Projektmanagement im Vordergrund stehen. Dies alles getragen von einer oben skizzierten Kultur der Reflexion und der Ko-Produktion und des beständigen Willens für eine hohe Güte von Unterricht und Schule.

1.2 Qualitätsmanagement als geteilte Verantwortung im Spannungsfeld zwischen Schulsteuerung und Autonomie

Martin Keller und **Luci Gommers**, Kompetenzzentrum für Schulen der Sekundarstufe II,
Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP-HSG), Universität St. Gallen

Das Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP-HSG) der Universität St. Gallen ist nicht nur seit über 50 Jahren Ausbildungsstätte für (angehende) Lehrpersonen an Berufs- und Maturitätsschulen, es ist auch ein Ort der Weiterbildung, Beratung und Forschung für Schulleitungen der Sekundarstufe II in der deutschsprachigen Schweiz. Vor diesem Hintergrund reflektiert der folgende Beitrag unsere Erfahrungen im Themenfeld des Qualitätsmanagements. Im Auftrag von ZEMCES orientieren wir uns dabei an den folgenden drei Fragestellungen:

- Welche Entwicklungen beobachten wir in den letzten Jahren im Bereich des Qualitätsmanagements an Schulen der Sekundarstufe II?
- Vor welchen Herausforderungen stehen die Schulleitungen und Schulbehörden im Hinblick auf das Qualitätsmanagement?
- Mit welchen Fragen gelangen die Schulen im Rahmen von Beratungen an das IWP-HSG?

Entwicklungen im Qualitätsmanagement auf der Sekundarstufe II

Lehrpersonen, Schulleitungen und Bildungsbehörden wünschen sich qualitativ hochstehende Schulen. Auch wenn die anfängliche Überzeugung der 90er Jahre im Hinblick auf die Wirksamkeit des Qualitätsmanagements in der Unterrichts- und Schulentwicklung nachgelassen hat, so hat die Thematik keinesfalls an Bedeutung verloren. Der Kerngedanke, dass Schulen ein Qualitätsmanagement benötigen, ist weitgehend unbestritten. Über die Ausgestaltung des Qualitätsmanagements als Ort der gemeinsamen Verantwortung für die Schulqualität gibt es allerdings unterschiedliche Auffassungen.

Qualitätsmanagement umfasst nach unserem Verständnis alle steuerbaren Mechanismen, die auf eine Annäherung an die jeweils angestrebte Schulqualität ausgerichtet sind. Qualitätsmanagement umfasst folglich die systematische Qualitätsüberprüfung mit dem Ziel, die Qualität zu sichern und bei Bedarf weiterzuentwickeln.

Im folgenden Abschnitt skizzieren wir drei Entwicklungslinien, welche wir im Rahmen unserer Weiterbildungen und Beratungen im Bereich des Qualitätsmanagements wahrnehmen:

1. Zur Qualitätssicherung und -entwicklung können Schulen ein intern oder ein extern konzipiertes Qualitätsmanagement implementieren (vgl. Kap. 3.2.1). Unsere Beobachtungen zeigen deutlich, dass die extern konzipierten Qualitätsmanagementsysteme (z. B.: FQS, EFQM, Q2E, ISO) und die damit verbundenen Zertifizierungen in den letzten 20 Jahren in der Schulpraxis der Sekundarstufe II mit zunehmendem Tempo rückläufig sind und schrittweise durch intern konzipierte Systeme abgelöst werden. Nicht selten orientiert man sich dabei an einem extern konzipierten Qualitätsmanagementsystem und prüft, welche Elemente in welcher Ausprägung übernommen oder adaptiert werden sollen, um den Kontext der Schule bewusst einzubeziehen.
2. Durch die Führung der Schulen via Globalbudget und Leistungsauftrag erhalten diese von den Kantonen einen Gestaltungsspielraum. Damit die Schulen diesen Spielraum so gestalten, dass es dem kantonalen Gesamtsystem zuträglich ist, braucht es Rahmensetzungen. Dabei gewinnen die kantonalen Rahmenvorgaben, die dem Handlungsspielraum der Schulen übergeordnet sind, an Bedeutung. Dies gilt umso stärker, je häufiger die Schulen interne Qualitätsmanagementsysteme konzipieren. Der verbindliche Charakter von externen Qualitätsmanagementsystemen und die damit verbundenen Zertifizierungen verschwinden. In der Konsequenz eröffnen sich letztlich Handlungsspielräume auf zwei unterschiedlichen Ebenen: auf der Makroebene zwischen den Kantonen und den Schulen (vgl. Kap. 2) und auf der Mesoebene innerhalb der Schulen (vgl.

Kap. 3), wenn diese ihr Qualitätsmanagementsystem nicht nach vordefinierten Standards konzipieren. Diese Handlungsspielräume werden bereits oder müssen künftig neu verhandelt werden.

3. Im Bereich der systematischen Qualitätsüberprüfung (Evaluation) wird klassischerweise zwischen Fremd- und Selbstevaluation unterschieden. Die Trennung dieser beiden Grundformen ist in der Praxis allerdings nicht (mehr) eindeutig und vermischt sich zusehends. Die klassischen Fremdevaluationen (vgl. Kap. 5.2), in denen die Evaluationen vollumfänglich einer externen Institution übertragen werden, übernehmen nach wie vor eine zentrale Aufgabe im Bereich der Qualitätsüberprüfung (z.B. ZEMCES, ehemals IFES IPES). Gleichzeitig stellen wir fest, dass die Schulen vermehrt in Richtung Selbstevaluation tendieren, diese allerdings nicht in «Reinform» eigenständig realisieren. Schulen verlangen zunehmend nach externer Begleitung in der Konzeption, Testung und Durchführung der Selbstevaluation sowie der Auswertung der Daten bis hin zur Ableitung von Entwicklungsmassnahmen. In diesem Sinne ist einerseits eine Auflösung der Abgrenzung zwischen Fremd- und Selbstevaluation sowie andererseits eine deutliche Professionalisierung der Schulen im Bereich der Selbstevaluation zu beobachten.

Herausforderungen für die Schulleitungen und Schulbehörden

Wir begrüssen die Entwicklung, dass die Schulen, wie eingangs erwähnt, verstärkt interne Qualitätsmanagementsysteme implementieren. Im Gegensatz zu extern konzipierten Qualitätsmanagementsystemen, welche konzeptionell situationsunabhängig angelegt sind, ermöglichen interne Qualitätssysteme den Schulen ihrem einzigartigen Kontext den notwendigen Raum zu geben. Alvin Gouldner unterstreicht die Bedeutung dieses Gedankens, indem er festhält: «Context is everything». Nichts kann losgelöst von seinem Kontext verstanden werden, denn es ist der Kontext, der dem, was wir denken und tun, Bedeutung verleiht. Das damit verbundene Verständnis von Qualitätsmanagement sehen wir als zentrale Chance interner Konzeptionalisierungen. Der gestaltende Faktor ist der Kontext der jeweiligen Schule. Diese veränderte Sichtweise ist tiefgreifend. Sie stellt Schulleitungen und Schulbehörden gleichermaßen vor drei zentrale Herausforderungen:

1. Erstens geht es darum, dass die Schulen ihren Gestaltungsraum im Qualitätsmanagement auch tatsächlich nutzen. Wenn, wie oben beschrieben, der Kontext der Schule der gestaltende Faktor sein soll, müssen die Schulen bzw. deren Akteure die Verantwortung dafür übernehmen (wollen). Ein solcher Veränderungsprozess vollzieht sich nicht von selbst. Aus der Mechanik wissen wir, dass ein System nur durch Energie von einem alten in ein neues Gleichgewicht gebracht werden kann. Wenn die Oberflächenstrukturen nicht mehr im Sinne von vordefinierten Konzepten und Prozessstrukturen faktisch gegeben sind, müssen diese aus eigener Kraft entwickelt werden. In diesem Zusammenhang gilt es, Qualitätsmanagement stärker als systemimmanent und weniger als gesondert zu verwaltenden Bereich zu verstehen. Aus dieser Perspektive nutzt das Qualitätsmanagement bereits bestehende schulische Prozesse bzw. knüpft an diese an. Getragen von der Schulstrategie und dem Leitbild der Schule durchzieht das Qualitätsmanagement die gesamte Schule und ihr schulnahes Umfeld. Bei dieser Entwicklungsarbeit stellen sich drei Fragen:
 - Auf welche evidenzbasierten inhaltlichen Aspekte in der Schule und deren Umfeld soll sich das Qualitätsmanagement konzentrieren? Die Schuleffektivitätsforschung gibt dazu hilfreiche Orientierungen.
 - Wie wird das Qualitätsmanagement mit den schulischen Prozessen verknüpft, um eine wirksame Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung zu ermöglichen?
 - Mit welchen situationsabhängigen, individuellen (vgl. Kap. 4.1) und gesamtschulischen Instrumenten (vgl. Kap. 3) wird eine zuverlässige, valide, handhabbare und systematische Qualitätsüberprüfung realisiert?
2. Zweitens müssen sich die Schulen die Frage stellen, wie die Qualitätsarbeit gestaltet werden kann, damit diese von den Lehrpersonen als sinnvoll, handhabbar und für die pädagogische Praxis dienlich erkannt wird. Unsere Beobachtungen korrespondieren mit wissenschaftlichen Befunden: Es gibt ein Akzeptanzproblem. Dieses Akzeptanzproblem zeigt sich in unterschiedlichen Facetten. Ein Aspekt betrifft dabei die bereits her-

ausgearbeitete These der Kontextabhängigkeit. Damit das Qualitätsmanagement im Kernprozess der Schule (Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsentwicklung) wirksam werden kann, bedarf es einer situationsspezifischen Prozessgestaltung. Die Besonderheiten und das Zusammenwirken der schulspezifischen Faktoren und Akteure müssen stärker berücksichtigt werden. Wir gehen davon aus, dass dadurch insbesondere die Sinnstiftung und der Nutzen für die pädagogische Praxis erhöht werden können.

3. Die dritte Herausforderung sehen wir in der Gestaltung der Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortlichkeiten zwischen den Schulen und den Schulbehörden. Die erwähnten «neuen» Handlungsspielräume gilt es in einem Diskurs der geteilten Verantwortung zu klären. Die Kantone müssen ihre Rolle als Hüterin eines funktionierenden Gesamtsystems wahrnehmen können. Die kantonalen Rahmenvorgaben haben dabei einerseits sicherzustellen, dass die einzelnen Schulen in eine Richtung gelenkt werden, die dem Gesamtsystem zuträglich sind. Es handelt sich dabei um Rahmenvorgaben, die dem schulischen Gestaltungsraum übergeordnet sind, von den Schulen mitgetragen werden und von den Schulbehörden im Sinne der Rückbindung eingefordert werden können. Diese Rückbindung zeigt sich, neben der Verbindlichkeit der Rahmenvorgaben, auch darin, dass Evaluations- und Feedbackprozesse vorhanden sind, um die Wirkung schulischer Qualitätsarbeit sichtbar zu machen. Auf der anderen Seite ist der zwingend notwendige individuelle Gestaltungsraum der Schulen zu gewährleisten. Es ist eine wichtige Aufgabe der Kantone, die Autonomie der Schulen zu respektieren und ihnen diesen essenziellen Freiraum zu gewährleisten. Wirksame Qualitätsarbeit ist auf die Kenntnis und das Verständnis der Teilsysteme angewiesen: Abteilungen, Fachgruppen, Qualitäts- und Schulentwicklungsgruppen, Arbeits-, Projekt- und Steuergruppen bis hin zu allen Aktivitäten des Unterrichtens auf individueller Ebene. Diese Tiefenstrukturen erschliessen sich oft nur denjenigen Personen, die im jeweiligen Praxisfeld operativ tätig sind. Gleichzeitig – um den Kreis zu schliessen – müssen die Teilsysteme und deren Akteure ihre Kenntnisse auch tatsächlich nutzen, um professionelle Qualitätsarbeit zu leisten. Die Kantone bzw. die Rahmenvorgaben agieren damit in einem klassischen Spannungsfeld von Selbst- und Fremdsteuerung. Sie tun dies, indem sie eine differenzierte Praxisreflexion sowie die Selbstentwicklung der Schulen einfordern, ohne auf Instrumente direkter (operativer) Eingriffe zurückzugreifen.

Bedürfnisse der Schulen an die externe Begleitung

Abschliessend werden die Erwartungen der Schulleitungen an eine externe Begleitung skizziert. Diese Erwartungen können als Konsequenz der erwähnten Entwicklungen und Herausforderungen im Qualitätsmanagement auf der Sekundarstufe II verstanden werden.

Die Schulen begrüssen den Freiraum, sich von externen Qualitätsmanagement-Systemen lösen zu können (und damit den Gestaltungsraum für ein eigenes, zur Schule und Schulkultur passendes, Qualitätsmanagement aufbauen zu können). Gleichzeitig wünschen sie sich Orientierungshilfen für den Aufbau eines eigenen Qualitätsmanagements. Die Fragestellungen, die von den Schulen an uns herangetragen werden, lassen sich verschiedenen Bereichen zuordnen:

Interpretations- und Orientierungshilfe im Umgang mit den kantonalen Rahmenkonzepten

Welche Verpflichtungen ergeben sich für die Schulen? Wo und in welcher Intensität haben die Schulen Gestaltungsspielräume? Wie können die Schulen die durch die kantonalen Rahmenkonzepte gewonnene Stabilität und Antizipierbarkeit für ihre eigene Qualitätsarbeit nutzen? Wie können die übergeordneten Vorgaben wirksam mit dem Kontext der Schule verbunden werden?

Prozessarchitektur identifizieren und aufbauen

Wie sollen die Prozesse an der eigenen Schule strukturiert werden? Wie können bereits bestehende Prozesse für eine wirksame Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung nutzbar gemacht werden? Exemplarisch:

- Arbeit mit Mehrjahresplanungen auf Grundlage des Leitbilds bzw. der Strategie der Schule
- Einbettung, Organisation, Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Mitarbeitergesprächen oder allenfalls Mitarbeiterbeurteilungen im Bereich der Personalführung und Personalentwicklung
- Organisation und Zusammenwirken von Fremd- und Selbstevaluationen
- Feedbackprozesse mit schulinternen und externen schulnahen Anspruchsgruppen

Thematische Bereiche des Qualitätsmanagements beschreiben

Eng verbunden mit der Identifikation und dem Aufbau einer Prozessarchitektur sind die inhaltlichen Fragen. Vereinfacht ausgedrückt sind dies die Fragen nach dem WAS? Auf welche evidenzbasierten thematischen Aspekte in der Schule und ihrem Umfeld soll sich die Qualitätsarbeit konzentrieren?

Bedeutung der Kultur im Qualitätsmanagement

Wie kann die einzigartige Schulkultur berücksichtigt werden? Wie kann bei der Etablierung und Entwicklung einer - wie in diesem Artikel skizzierten - veränderten Sichtweise an das bisherige Qualitätsmanagement angeknüpft werden? Wie sollen Veränderungen kommuniziert und umgesetzt werden? Wer sollte involviert sein? Wie kann die Sinnhaftigkeit bzw. der Mehrwert für den eigenen Unterricht aufgezeigt werden?

Struktur und Organisation

Welche geteilten Führungsstrukturen und Prozesse sind auf der Basis eines kontextbezogenen Verständnisses von Qualitätsmanagement sinnvoll aufzubauen oder anzupassen? Wer soll in diesen geteilten Führungsstrukturen mit welcher Rolle für das Qualitätsmanagement verantwortlich sein? Wie sind die Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortlichkeiten auszugestalten?

Strategie

Wie wird das Qualitätsmanagement verankert? Wie ist es mit der Strategie und der Schulentwicklung im weiteren Sinne verknüpft?

1.3 Die Rolle der Schulleitungen bei der Qualitätsentwicklung

Nathalie Valière¹, assoziierte Professorin und **Laurent Droz**, assoziierter Professor, Leiter Sekundarstufe II, HEP Vaud, Lausanne

Vor welchen Herausforderungen stehen Schulleitungen, wenn es um Qualitätssicherung geht?

Alle Akteure des Bildungssystems sind bestrebt, einen qualitativ hochwertigen Unterricht zu bieten. Es geht um den Kernauftrag der Schulbildung, jedem Schüler und jeder Schülerin die besten Chancen zum Lernen, zur Entfaltung der eigenen Individualität und zur Ausübung ihrer Rolle als Staatsbürgerinnen und Staatsbürger anzubieten.

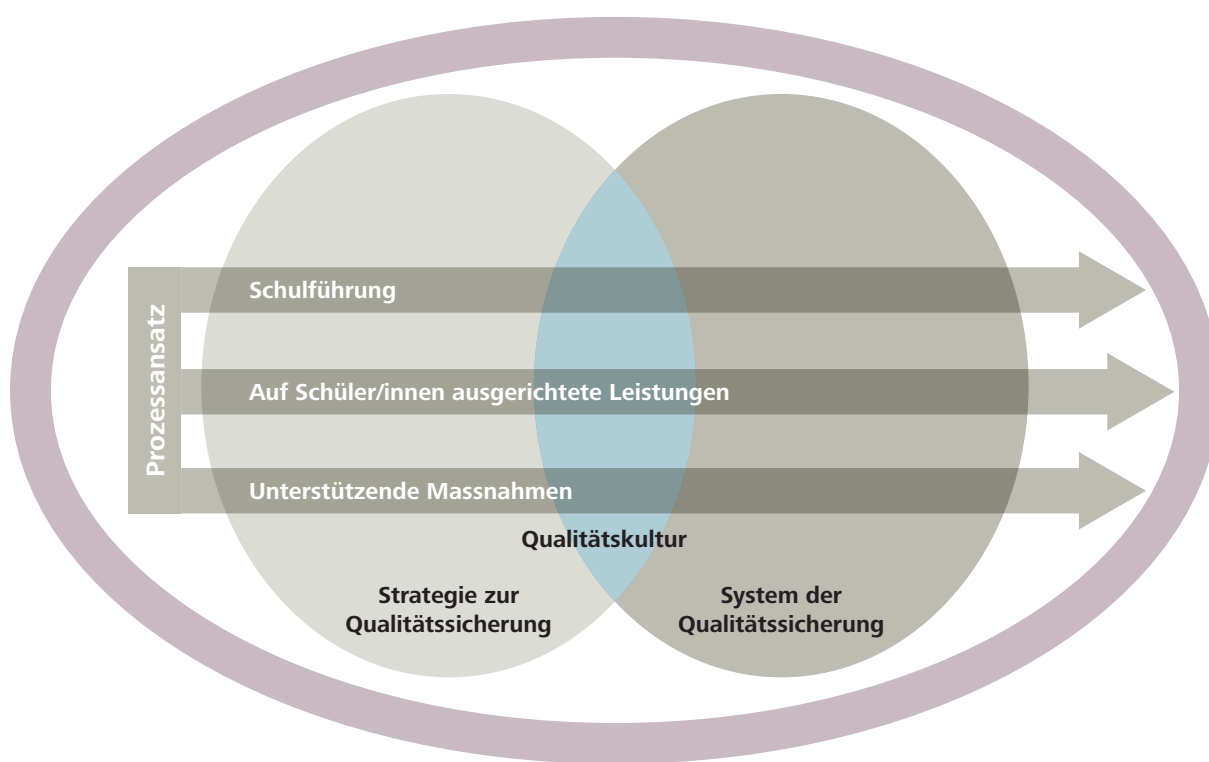
In einigen Kantonen ist in bestimmten Schulstufen aufgrund der gesetzlichen Rahmenbedingungen zunehmend die Tendenz erkennbar, die Qualitätssicherung der Schulen an Bedingungen zu knüpfen, zum Beispiel die Einbindung der (internen und externen) Beteiligten in die kontinuierliche Verbesserung des Unterrichts und des Schulbetriebs oder die Forderung nach Transparenz gegenüber den verschiedenen Partnern. Die Schulen werden zur schrittweisen Einführung von Massnahmen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung ermutigt, um die Mitgestaltung zu fördern und das Vertrauen der Beteiligten zu stärken.

Die Vorstellungen von Qualitätssicherung sowohl in Bezug auf ihre Grundlagen als auch auf ihre Ziele sind unterschiedlich (Mispelblom Beyer, 1999). Das Konzept ist Gegenstand von Kontroversen, was auch für die Schulen gilt, insbesondere in der Westschweiz. Ist dies ein Nachhall der in den 1990er Jahren an den französischen Universitäten eingeleiteten Massnahmen, die stark zur Veränderung der «universitären Ökosysteme» beigetragen haben, oder eine allgemeinere Abneigung gegen das «New Public Management» (Emery & Giauque, 2005; Chappoz & Pupion, 2012)? Die nachfolgenden Fragen verdeutlichen die Komplexität des Themas Qualität und zeigen ein Spannungsfeld auf: «Wie wollen Sie sich weigern für Qualität einzustehen? Wie wollen Sie sich weigern, nach Exzellenz zu streben? Es macht keinen Sinn, sich dagegen zu wehren, da das, was von Ihnen erwartet wird, offensichtlich in die richtige Richtung geht!» (De Gaulejac, 2016).

Diese neue «Qualitätswelle» stellt die betroffenen Schulleitungen vor zahlreiche Herausforderungen, je nachdem, in welchem Umfang die Umsetzung erfolgen soll. Qualitätssicherungsmassnahmen können sich zwar an Normen und Vorschriften orientieren, doch wie deren Umsetzung tatsächlich aussieht, ist von Fall zu Fall sehr unterschiedlich, da sie Teil eines historischen Gefüges und der Kultur der jeweiligen Institution sind. Je nach Kontext können die Schulleitungsteams dem Thema nur vergleichsweise wenig Raum geben – oder es zu einer Schlüsselkomponente der Organisationsentwicklung machen.

¹ Dozentin der PH Waadt für zwei Module des CAS Formation en direction d'institutions de formation (FORDIF): «Projektleitung im Bildungsbereich» und «Der Stellenwert der Qualität bei der Steuerung einer Bildungseinrichtung».

Im weitesten Sinne bedeutet die Integration der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in den Schulleitungsprozess, dass die folgenden Aspekte berücksichtigt werden müssen:



In den Schulbetrieb integriertes Qualitätsmanagementsystem (Quelle: N. Valière/ L. Droz)

Allen schulischen Einrichtungen gemeinsames Umfeld:

Politische und gesellschaftliche Herausforderungen im Bereich der Bildung, Erziehung und Ausbildung (integrativ ausgerichtete Schule, Nachhaltigkeit, Digitalisierung usw.).

Innerschulischer Kontext:

Qualitätskultur

- Welche **Werte** bilden die Grundlage unserer Qualitätskultur?
- Wurden diese Werte formell festgelegt und kommuniziert? Werden sie von allen Beteiligten geteilt?

Strategie zur Qualitätssicherung

- Ist unsere Vision vom Schulbetrieb Teil einer **systemischen Perspektive**, die den **Prozessansatz** und das **Risikomanagement** integriert?
- Wie beziehen wir unsere internen und externen Partner in die **kontinuierliche Verbesserung** der Qualität der Schule ein?

System der Qualitätssicherung

- Welche **Ziele** werden (in jedem der Prozesse der Schule) in Bezug auf die **kontinuierliche Verbesserung**, die **Transparenz** bzw. die Stärkung des **Vertrauens** der betroffenen Personen angestrebt?
- Anhand welcher **Mechanismen** wird das Erreichen dieser Ziele **überprüft** (Managementbewertungen, Zufriedenheitsbefragungen, Selbstevaluation, externe Evaluation usw.)?
- Verfügen wir über einen **Entwicklungsplan**, um die **Begleitung** und **Überprüfung** der Qualitätsmassnahmen, die bereits eingeleitet und/oder noch durchzuführen sind, zu gewährleisten?

Die Grafik verdeutlicht, wie sehr die Schulleitungen die Unterstützung der gesamten Schulgemeinschaft brauchen, damit ihr Engagement für die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung sinnvoll und nachhaltig ist.

Man kann nicht umhin, festzustellen, dass es keinen allgemeingültigen Lösungsansatz gibt, um die Qualität der Schule und ihre Entwicklung zu gewährleisten, und dass es jeder Schule selber obliegt, die Art und Weise zu bestimmen, wie sie dies im Sinne des kollektiven Lernens erreichen will (Audoux & Gillet, 2020). In Anbetracht der Tatsache, dass die Akteure der Systemebene für seine fortlaufende Regulierung sorgen (de Terssac, 2003), und unter Berücksichtigung ihrer Innovationsfähigkeit im Alltag (Alter, 2000) stellt sich die Frage, inwieweit die Umsetzung von Qualitätssicherungsmassnahmen zur Heranbildung lernender Organisationen beiträgt (Mintzberg, 2003).

Sollten die verfügbaren Ressourcen, und vor allem deren Reduzierung, Vorrang vor anderen Kriterien haben, könnten die Auswirkungen hingegen verheerend sein und zu dem negativen Image beitragen, das mit den Begriffen Qualitätssicherung/Qualitätskontrolle assoziiert wird. Es bestünde die Gefahr, dass diese Begriffe gar als «politische Fiktion» gesehen würden (Mispelblom Beyer, 1999).

Welche Bedürfnisse haben die Schulleitungen und wie werden sie von FORDIF unterstützt?

Die Realität vor Ort zeigt eine Reihe komplexer und weitreichender gesellschaftlicher Veränderungen, wie z. B. die allmähliche Veränderung der Lehr- und Lernmethoden (insbesondere im Hinblick auf den digitalen Wandel), die Verschärfung der sozialen Anforderungen an die Differenzierung und Inklusion sowie die zunehmende Bedeutung von Themen der ökologischen, wirtschaftlichen und sozialen Nachhaltigkeit. Schulleitungen und Lehrpersonen müssen sich intensiv mit diesen Veränderungen des Umfelds auseinandersetzen, das mittlerweile als «unbeständig, unsicher, komplex und ambivalent» eingestuft wird. Die Notwendigkeit, sich laufend an Veränderungen anzupassen ist nicht neu, sie wird jedoch umso drängender, als Schulreformprojekte in den letzten dreissig Jahren zugenommen haben (Huguenin et al., 2019).

Es ist Aufgabe der Schulleitungen, die entscheidenden Faktoren zu ermitteln, auf die sich die Schulorganisation und ihre Beteiligten stützen können, um sich gemeinsam und so friktionsfrei wie möglich weiterentwickeln zu können. Die Integration des Qualitätsmanagements in die Schulführung kann ein solcher Ansatzpunkt sein, da es einen Überblick über die zu erreichenden Ziele und die durchzuführenden Massnahmen ermöglicht. Die Komplexität des Systems kann so erfasst und berücksichtigt werden. Orientierungspunkte werden gesetzt, die die Entwicklung einer strategischen Vision für die Steuerung der Schule erleichtern und die operativen Ziele sichtbar machen. Diese Sichtbarkeit sorgt für mehr Stabilität.

Im Rahmen des CAS FORDIF ist ein halber Ausbildungstag eigens dem Thema «Stellenwert der Qualität in der Führung einer Bildungsinstitution» gewidmet. Ziel ist es, dass sich die Teilnehmenden mit Begriffen wie «Qualitätskultur», «Qualitätssicherungssystem» und «Qualitätssicherungsstrategie» vertraut machen können. Es geht nicht darum, «fertige Antworten» zu liefern, sondern kontextfähige Ansätze zur Beantwortung verschiedener Fragen anzubieten, z. B.: Ist die Einführung von Qualitätsmassnahmen eine Angelegenheit für Fachleute oder geht uns das alle an? Wie kann das Ziel einer Zertifizierung (als «Ergebnis», das die Einhaltung externer Kriterien bescheinigt) in eine Strategie der kontinuierlichen Verbesserung (als Teil eines reflexiven «Prozesses» innerhalb der Organisation) integriert werden? Es werden konkrete Tools vermittelt. Die Lerninhalte werden mit dokumentierten Beispielen angereichert, wodurch der Austausch von guter Praxis gefördert wird. Teilnehmende, die sich am Anfang des Prozesses befinden, können so von anderen Modellen lernen und sich davon inspirieren lassen. Die Steuerung der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung wird mit anderen, in diesem CAS angebotenen Ausbildungsthemen verknüpft, darunter Projektmanagement, Schulführung, Leadership und Kommunikation.

Darüber hinaus haben interessierte Teams die Möglichkeit, sich an die PHs zu wenden, um massgeschneiderte Schulungen, Unterstützung und/oder Workshops zu beziehen. Diese Leistungen wurden bisher nur selten nachgefragt, aber sie könnten die Integration der Qualität in die Schulführungsprozesse fördern und es den Schulleitungen

und anderen Akteuren der Bildungsgemeinschaft ermöglichen, sich auf dem Gebiet der Qualität zu «begegnen» und zu moderaten Kosten von externem Fachwissen zu profitieren.

Wie hat sich die Praxis der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in den letzten Jahren verändert?

Die Qualitätsentwicklung und -sicherung hat in der Bildung im Laufe des letzten Jahrzehnts deutlich an Bedeutung gewonnen. Die Qualitätssicherung wurde zwar nicht umfassend normiert, es gibt jedoch immer mehr Prozesse, die auf eine Zertifizierung hinauslaufen.

Einerseits hat die Schweiz ihren Willen bekräftigt, die Attraktivität ihrer **Hochschulen** zu fördern, indem die Qualitätsvorstellungen an die gemeinsamen Qualitätsanforderungen des Europäischen Hochschulraums angeglichen werden (Schenker-Wicki A., 2002). Davon zeugen insbesondere das 2015 in Kraft getretene Hochschulförderungs- und koordinationsgesetz (HFKG) und die daraus abgeleiteten Qualitätsstandards. Mit dem HFKG hat der Bund ein Instrument geschaffen, um den Zugang zur Hochschulbildung zu steuern: Alle öffentlichen und privaten Institutionen, die das Recht auf die Bezeichnung «Universität», «Fachhochschule» oder «Pädagogische Hochschule» (auch in zusammengesetzten oder abgeleiteten Formen) behalten oder erwerben wollen, müssen sich der institutionellen Akkreditierung unterziehen. Dabei geht es sowohl um die regelmässige Überprüfung der Qualität ihres Betriebs und ihrer Leistungen als auch um die langfristige Sicherung und Entwicklung der Qualität. Die institutionelle Akkreditierung ist heute für die Schweizer Institutionen eine strukturelle Voraussetzung, um ihre Zugehörigkeit zur Hochschullandschaft zu gewährleisten.

Innerhalb der **Berufsfachschulen** laufen seit mehr als zwanzig Jahren Bestrebungen, das Berufsbildungsgesetz und die Berufsbildungsverordnungen umzusetzen: Das Bundesgesetz über die Berufsbildung von 2002 enthält einen Artikel zur Qualitätsentwicklung ([Art. 8, BBG, 412.10](#)); und die Schweizerische Berufsbildungsämterkonferenz (SBBK), ein Organ der EDK, einigte sich 2011 auf ein «Qualitätssicherungskonzept zur Bildung in beruflicher Praxis an Handelsmittelschulen».

Für die **Mittelschulen** stellt das Inkrafttreten des Reglements und der Verordnung über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR/MAV, Art. 28) ab dem 1. August 2024 einen veritablen Paradigmenwechsel dar. Die Existenz eines schulinternen Systems für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung wird zur Voraussetzung für die Anerkennung der Maturitätszeugnisse der Schule. Alle rund 180 Mittelschulen der Schweiz müssen innerhalb der vorgegebenen Fristen entsprechende Prozesse einrichten.

Diese Entwicklungen sind Ausdruck davon, dass die Qualitätssicherung in der Bildung an Bedeutung gewinnt. Daraus ergeben sich für die Schulen zahlreiche Fragen: Wie wirken sich diese Aktivitäten auf die Schulkultur aus? Inwiefern verbessern diese die Qualität des Unterrichts und des Lernens der Schülerinnen und Schüler – und damit auch die Erfüllung des Grundauftrags der Schulen? Welche Auswirkungen haben sie auf die Arbeits- und Lernbedingungen? Die Ressourcen, die in den einzelnen Schulen dafür eingesetzt werden können, spielen dabei eine zentrale Rolle.

Was sind die Besonderheiten der Sekundarstufe II?

Im Rahmen der vorangegangenen MAV/MAR-Revision von 1995 war ein Projekt zur Qualitätssicherung entworfen worden, das jedoch im Laufe des Prozesses fallengelassen wurde. Der Vorbehalt gegenüber befürchteten Auswüchsen des damals populären *New Public Managements* spielte bei dieser Entscheidung eindeutig eine Rolle (Dubs 1995, S. 118 und 132). In der Abschlusspublikation des Projekts prognostizierte Dubs, ein starker Befürworter von Qualitätssicherungssystemen und Mitglied der Arbeitsgruppe für die neue Maturität zutreffend, dass in Zukunft (im Kontext der ihnen von den Kantonen gewährten Autonomie) zahlreiche Schulen solche Systeme einführen würden (Dubs, 1995, 129-130).

Der neue MAR/MAV-Artikel 28 von 2024 ist das Ergebnis eines fast dreissigjährigen Reifeprozesses zur Einführung dieser Anforderung. Es ist daher wichtig, dass seine Umsetzung einen echten Mehrwert für die Maturitätsschulen bringt, um nicht Gefahr zu laufen, dass alte Vorbehalte wieder aufleben.

In Konsequenz der von Dubs 1995 beschriebenen Logik verfügt die Mehrheit der Deutschschweizer Kantone heute in Form von Gesetzen und/oder Verordnungen über explizite Richtlinien für die Qualitätssicherung und -entwicklung der Schulen der Sekundarstufe II. In der Westschweiz stecken diese Entwicklungen noch in den Kinderschuhen. Folglich wird in den nächsten Jahren mit einer Veränderung der Situation zu rechnen sein. Die Bedeutung des Begriffs «Qualitätssicherung» und die Erwartungen, die mit der Erstellung von «Berichten» verbunden sind, um der Schweizerischen Maturitätskommission (SMK) Rechenschaft über die «Einhaltung der Mindestanforderungen» abzulegen, werden dabei auch hinterfragt werden.

In diesem Stadium der Einführung von Qualitätssicherungs- und entwicklungsprozessen ist es von entscheidender Bedeutung, dass ein gemeinsames, aber dennoch kontextspezifisches Ziel verfolgt wird: Es geht darum, dass alle Beteiligten der Schule sich als Teil einer lernenden Organisation verstehen (Mintzberg, 2003).

Literaturhinweis

- Alter, N.** (2010). *L'innovation ordinaire*. Presses Universitaires de France.
- Audoux, C. & Gillet, A.** (2000). Le(s) collectif(s) de travail comme ressource. *Capacitation et management*. Rey. F. et Vivès, C. *Le monde des collectifs. Enquêtes sur les recompositions du travail*, Teseo, 251–272.
- Chappoz, Y. & Pupion, P.** (2012). Le New Public Management. *Dans Gestion et management public*, 1(2), 1–3.
- de Gaulejac, V.** (2015). «Grand entretien avec Vincent de Gaulejac: oui, il y a quelque chose à changer dans notre société malade de la gestion». *Prismes n° 22: Les visages du changement*, HEP Vaud. 4–11.
- de Terssac, G.** (2003). *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud: Débats et prolongements*. La Découverte.
- Dubs, R.** (1995), «Innovation und Qualität am Gymnasium», «De l'enseignement secondaire de demain à la réforme de la maturité de 1995», CDIP.
- Emery, Y. & Giauque D.** (2005). *Paradoxes de la gestion publique*. Paris, L'Harmattan.
- Huguenin, J.-M., Yvon, F. & Perrenoud, D.** (2019). *Relever les défis contemporains dans la gestion des établissements scolaires*. Ed. L'Harmattan.
- Lanarès, J.** (2016). «La culture qualité n'a de sens que si elle se construit sur des valeurs partagées». *Prismes n° 22: Les visages du changement*, HEP Vaud. 61–63.
- Mintzberg, H.** (2003). *Le pouvoir dans les organisations*. Éditions d'Organisation.
- Mispelblom Beyer, F.** (1999). *Au-delà de la qualité. Démarches qualité, conditions de travail et politiques du bonheur*. Éditions SYROS.
- Schenker-Wicki, A.** (2002). *Accréditation et assurance qualité: le modèle suisse*. *Dans Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, n° 14, 29– 1. Éditions de l'OCDE.

1.4 Datenbasierte Schulentwicklung – Idee und Erfolgsbedingungen

Beat Rechsteiner, Oberassistent und **Katharina Maag Merki**, Professorin für Theorie und Empirie schulischer Bildungsprozesse, Institut für Erziehungswissenschaft IFE, Universität Zürich

Datenbasierte Schulentwicklung lässt sich als das systematische Einholen und Analysieren verschiedener Arten von Daten zur Informierung pädagogischer Entscheidungen definieren (Hamilton et al., 2009). Datenbasierte Schulentwicklung fusst auf der Idee, dass Entscheidungen der Schulen zur Weiterentwicklung ihres pädagogischen Handelns unter Nutzung des am besten verfügbaren Wissens und nicht aufgrund von Intuition, normativen Präferenzen oder blossen 'Meinen und Glauben' getroffen werden müssten. Somit ist datenbasierte Schulentwicklung eng geknüpft an ein systematisches und zielorientiertes Vorgehen in mehreren Schritten, um die pädagogische Praxis kontinuierlich zu verbessern. Dabei werden zunächst Stärken und Schwächen der schulischen Praxis analysiert und mögliche Ursachen davon identifiziert. In einem nächsten Schritt werden passende Massnahmen zur Behebung der identifizierten Schwachstellen abgeleitet und umgesetzt. In einem neuen Identifikations- und Analyseprozess werden die intendierten Wirkungen dieser Massnahmen überprüft – auch unter Berücksichtigung möglicher nicht intendierter Effekte, wobei bei erneut unbefriedigendem Resultat weitere Massnahmen festgelegt und umgesetzt werden (Maag Merki & Emmerich, 2011). Dieser idealtypische datenbasierte Schulentwicklungsprozess entspricht somit einer «forschungsinformierten pädagogischen Praxis» (research-based teaching; Brown, Schildkamp & Hubers 2017), die in den letzten 20 Jahren im Zuge der Implementation neuer Steuerungsinstrumente an Bedeutung gewonnen hat (Altrichter & Maag Merki, 2022).

Obwohl die Idee der «Evidenzbasierung» in der Weiterentwicklung der Schule über die letzten Dekaden auch im deutschsprachigen Raum zunehmend an Bedeutung gewonnen hat (ebd.), ist der Ansatz nicht wirklich neu. Wohl haben schulische Akteure (wie Schulleitungen, Lehrpersonen oder Mitglieder der Schulbehörde) seit jeher Daten als Grundlage für die Verbesserung ihrer Arbeit genommen (bspw. Prüfungsergebnisse, Feedback von Schülerinnen und Schülern sowie von Eltern oder Hinweise aus einer kollegialen Hospitation). Dennoch kann festgehalten werden, dass sich im Verlaufe der letzten Jahre im Bildungswesen viele Dinge doch merklich geändert haben, so dass die Nutzung von Daten heute anders aussieht (Mandinach & Schildkamp, 2021). Besonders bedeutsam dabei ist, dass sich nicht nur der *Umfang der vorhandenen Daten* verändert hat – so stehen Schulen heute eine im Vergleich zu früher sehr viel grössere Mengen an Informationen zur Verfügung – sondern auch der *Typus der Daten*, die in den Schulentwicklungsprozess einbezogen werden können. Diesbezüglich auffallend ist dabei der Zugang zu Daten aus Schulinspektionen oder schulbezogenen Evaluationen, sowie die Verfügbarkeit standardisierter Leistungsdaten zu den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, die klassenübergreifend den Lehrpersonen eine Rückmeldung zum Stand des Leistungsniveaus einzelner Kinder in einem grösseren Vergleichskontext gibt.

Darüber hinaus haben sich mit dem Aufkommen zunehmender Rechenschaftspflicht der Schulen gegenüber der Öffentlichkeit und der rechtlich festgehaltenen Verpflichtung, Schulentwicklung zu betreiben, neue *Anwendungsbereiche und Anforderungen* an die Nutzung von Daten im schulischen Kontext ergeben. Dies zeigt sich beispielsweise an dem Umstand, dass bei der externen Evaluation einer Bildungsinstitution die Zusammenstellung und Interpretation der bisherigen Leistungen datenbasiert sein soll und für die Analyse der Qualität der Schule im Rahmen von Schulbeurteilungsverfahren zusätzlich zu den Einschätzungen der Lehrpersonen und Schulleitungen auch beispielsweise Schülerinnen und Schüler befragt und die entsprechenden Ergebnisse für die Gesamteinschätzung herangezogen werden.

Doch diese quantitative und inhaltliche Ausweitung der Daten sagt noch nichts darüber aus, ob datenbasierte Schulentwicklung tatsächlich ein erfolgreiches Instrument ist, um als Schule besser zu werden und die Qualität der pädagogischen Praxis weiterzuentwickeln. Vielmehr zeigen verschiedene Studien, dass die Voraussetzungen für einen effektiven Einsatz von Daten für die Schulentwicklung komplex sind und die Gefahr besteht, dass zwar umfangreiche Daten vorliegen, diese allerdings einen geringen Informationswert für die Qualitätsentwicklung

aufweisen. Oder dass die Nutzung der Daten durch die Schulen zu anspruchsvoll oder zeitintensiv ist, so dass die Daten eher 'in der Schublade' verschwinden und nicht zur Orientierung in Schulentwicklungsvorhaben (sowohl als Ausgangspunkt, als auch fürs Monitoring und Evaluieren von Massnahmen) genutzt werden (Mandinach & Schildkamp, 2021).

Welches ist das Potenzial von datenbasierter Schulentwicklung – und warum zeigen sich nur begrenzt erwartungskonforme Wirkungen in der Praxis?

In der Grundlogik soll der Einbezug von Daten verschiedenen schulischen Akteuren helfen, ihre aktuelle Situation möglichst akkurat und objektiv zu erfassen und für den spezifischen lokalen Schulkontext passendere und gerechtere Entscheidungen zu treffen, als wenn diese rein auf Intuition einzelner Akteure beruhen. In der Folge kann die Nutzung von Daten zur Schulentwicklung, sofern sie effektiv und mit engem Fokus auf schulische Lernprozesse durchgeführt wird, dazu beitragen, die Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler besser zu adressieren (Mandinach & Schildkamp, 2021). Dies kann sich beispielsweise in einer Steigerung sowohl der fachlichen als auch überfachlichen Kompetenzen oder des Wohlbefindens der Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihrem sozio-ökonomischen und familiären Hintergrund, widerspiegeln (ebd.).

Trotz weiter Verbreitung des Ansatzes der datenbasierten Schulentwicklung (sichtbar bspw. an dem zunehmenden Einsatz von standardisierten Vergleichstests in Primarschulen und auf der Sekundarstufe I) konnten bisher aber leider kaum tiefgreifende Veränderungen in der hiesigen schulischen Praxis und konkret in den Leistungen der Schülerinnen und Schüler beobachtet werden (Feldhoff & Maag Merki, im Druck; Altrichter, Moosbrugger & Zuber, 2016; Wurster, 2019).

Mögliche Ursachen könnten darin liegen, dass datenbasierte Schulentwicklung *äusserst voraussetzungsreich ist und es keine einfachen Rezepte dafür gibt, wie mit Daten zur Weiterentwicklung schulischer Praxis wirkungsvoll umgegangen werden kann*. Entsprechend wird datenbasierte Schulentwicklung in der Forschung nicht als linearer und vorhersehbarer Prozess, sondern als anspruchsvolles und nie ganz abgeschlossenes Unterfangen skizziert (Goffin, 2023; Mandinach & Schildkamp, 2021).

- Anspruchsvoll daher, weil effektive datenbasierte Schulentwicklung von zahlreichen Faktoren beeinflusst wird, darunter auch vom Zusammenwirken unterschiedlicher Akteure innerhalb und ausserhalb einer Schule mit ihren jeweils eigenen Überzeugungen, Zugängen und Absichten im Umgang mit Daten (Goffin, 2023). Ebenso ergeben sich im Entwicklungsprozess verschiedene Herausforderungen, auf die kompetent reagiert werden muss (vgl. Tabelle unten).
- Nie ganz abgeschlossen daher, weil sich datenbasierte Schulentwicklung am besten zyklisch verstehen lässt (Mandinach & Schildkamp, 2021) und hohe Anforderungen an die Kompetenzen aller schulischen Akteure stellt. Das Zyklische zeigt sich an den unterschiedlichen ineinandergreifenden Phasen datenbasierter Schulentwicklung, welche jeweils eigene Herausforderungen mit sich bringen. Dazu gehört beispielsweise das Formulieren von klaren und realisierbaren Zielen, das Sammeln, Analysieren und Interpretieren der Daten, das Festlegen passgenauer und effektiver Massnahmen, um den Unterricht und das Lernen zu verbessern und das Überprüfen der Wirksamkeit der getroffenen Massnahmen. Damit wird die Grundlage für das erneute Aushandeln von (weiterführenden) Zielen geschaffen, so dass der Prozess wieder von vorne beginnt.

Als weitere mögliche Ursache verweist die bisherige Forschung auf den Punkt, *dass blosser Verfügbarkeit von Daten höchst selten zu einer datenbasierten Entscheidungsfindung und entsprechender Qualitätsentwicklung führen* (Goffin, 2023; Mandinach & Schildkamp, 2021). So erhalten Daten nur dann eine Bedeutung, wenn ihnen jemand eine Bedeutung verleiht. *Informationen sind zudem häufig einzig 'beschreibendes Wissen'*. Um die Daten sinnvoll zu interpretieren, benötigen schulische Akteure Erklärungswissen, um mögliche Ursachen zu identifizieren und Handlungs- und Veränderungswissen, mit welchen Massnahmen die Ziele erreicht werden können (Maag Merki & Emmerich 2011). Dieses Wissen muss sich die Schule selbst erarbeiten, sofern sie nicht auf die Unterstützung

anderer Akteure zählen kann, die sie in der Erhebung, Analyse und Interpretation von Daten fachlich und zeitlich unterstützen. Zudem lassen die Daten oftmals *keine eindeutige und einfache Zuschreibung von Ursache-Wirkung* zu (Feldhoff & Maag Merki, im Druck).

Darüber hinaus ist *pädagogisches Handeln nicht beliebig veränderbar*, auch wenn 'gute' Daten und Informationen zu möglichen Herausforderungen vorliegen, da der soziale Kontext der Schulen, Reglemente und Vorgaben oder Restriktionen von Seiten der Behörden den Gestaltungsspielraum der Schulen eingrenzen (Feldhoff & Maag Merki, im Druck).

Welche Schwierigkeiten könnten sich bei der datenbasierten Schulentwicklung ergeben?

Mögliche Schwierigkeiten	Was macht effektive datenbasierte Schulentwicklung aus?
Was? (Inhalte, Ziele und Standards)	
Inhalte unklar	Wir wissen, worum es in unserer Schulentwicklung geht.
Ziele unklar	Die Ziele sind klar. Wir wissen genau, wohin wir wollen.
Ziele zu umfangreich oder zu kleinteilig	Unsere Ziele sind spezifisch, realistisch, attraktiv und klar terminiert.
Standards unklar	Die Standards sind klar. Wir wissen daher genau, wann wir ein Ziel erreicht haben und woran wir dies erkennen können.
Standards zu hoch, zu tief	Die Standards sind realistisch und angemessen.
Wer? (Voraussetzungen der involvierten Personen)	
Fehlendes Wissen	Wir verfügen über das notwendige Wissen, um datenbasiert unsere Schule weiterzuentwickeln.
Zu geringe Motivation	Wir sind motiviert, um datenbasiert unsere Schule weiterzuentwickeln.
Ungünstige Emotionen	Wir verspüren Freude/Lust/Energie, um datenbasiert unsere Schule weiterzuentwickeln.
Wie? (Umgang mit Daten und Informationen)	
Verfügbarkeit von Daten und strukturierten Informationen	
Nicht ausreichend oder qualitativ zu wenig gute Daten und Informationen	Wir haben genügend und qualitativ gute Daten und Informationen, um uns ein Bild von einer fokussierten Situation in der Schule (z.B. zu Disziplinschwierigkeiten im Unterricht) zu machen.
Fehlender Überblick über vorliegende Daten und Informationen	Wir sind in der Lage, verschiedene Daten und Informationen zur eigenen Arbeit sachgerecht und funktional zu bündeln/strukturieren.
Gewichtung der strukturierten Informationen	
Schwierigkeiten, problematische von weniger problematischen Aspekten zu unterscheiden	Wir können klar bestimmen, was bereits gut läuft und wo wir uns noch verbessern müssen.
Ursachen für Herausforderungen unklar	Wir können die Ursachen identifizieren, warum gewisse Situationen nicht bzw. nicht mehr funktionieren.
Schwierigkeiten, Prioritäten für die nächsten Ziele festzulegen	Wir können Prioritäten für die nächsten Ziele festlegen.
Umsetzung der gewichteten Ziele	
Fehlende Strategien, Methoden und Ansätze, um Neues auszuprobieren und umzusetzen	Wir können Meilensteine definieren und konkrete Schritte für die Umsetzung neuer Methoden und Ansätze festlegen. Wir können neue Ansätze identifizieren und ausprobieren. Wir können neue bewährte Methoden und Ansätze nachhaltig in unserer Alltagsroutine verankern.

Erfolgsbedingungen einer effektiven datenbasierten Schulentwicklung

Entsprechend stellt sich die Gretchenfrage, inwiefern es gelingt, gute Daten zu relevanten pädagogischen Themen zu erhalten und ihnen eine Bedeutung abzugewinnen, welche unmittelbar in pädagogische Praxis übersetzt und für die Qualitätsentwicklung der Schule genutzt werden kann (Mandinach & Schildkamp, 2021). Es zeigt sich, dass dies zwar anspruchsvoll, aber nicht unmöglich ist. Folgende Bereiche werden dahingehend von der aktuellen Forschung als entscheidend angesehen:

- **Multiple Zieldimensionen fokussieren:** Daten sollten nicht nur zur Verbesserung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen genutzt werden, sondern auch zum Wohlbefinden von Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen sowie zur Förderung der Chancengerechtigkeit (bspw. beim Zugang ins Gymnasium) (Mandinach & Schildkamp, 2021).
- **Multiple Datenquellen nutzen:** Es ist wichtig, verschiedene Arten von Daten zu nutzen und nicht nur eine Quelle (z. B. Feedback von Schüler/innen oder aus kollegialen Hospitationen). Der Abgleich unterschiedlicher Datenquellen, darunter formelle und informelle sowie quantitative und qualitative Daten, ermöglicht eine umfassendere Grundlage zur Analyse der aktuellen Situation an einer Schule.
- **Data Literacy aufbauen:** Schulische Akteure müssen über eine data literacy verfügen, um Daten in Informationen umzuwandeln, diese mit Zielen und Problemen in Bezug zu setzen, Entscheidungen zu formulieren und Ergebnisse zu bewerten. Als Grundbedingung für den Aufbau solcher Kompetenzen müssen aber zunächst der Einsatz von Daten in den Überzeugungen aller beteiligten Akteure verankert und diesbezüglich Vorbehalte adressiert werden.
- **Multiple Akteure involvieren:** Für den erfolgreichen Einsatz von Daten in der Schulentwicklung ist von entscheidender Bedeutung, dass mehrere Akteure einbezogen werden. Neben Schulleitungen und Lehrpersonen sollten auch Mitglieder der Schulbehörden, die Schüler/innen und deren Eltern und im Falle einer Berufslehre deren Lehrbetriebe einbezogen werden. Die Interpretation von Daten sollte zudem nicht isoliert erfolgen, sondern in Teams zwecks geteilter Problemwahrnehmung im Dialog stattfinden.
- **Data culture aufbauen:** Ein gemeinsames Vokabular und klare Erwartungen sind entscheidend, um ein kollektives Verständnis dafür zu schaffen, wofür es Daten braucht. Dabei ist auf die bewusste Einbeziehung der Sicht der Schülerinnen und Schülern zu achten. Zudem verweisen verschiedene Studien darauf, dass die Einrichtung schulinterner *Data teams* oder einzelner Akteure als *Information brokers* (Rechsteiner et al., 2023) mit einem formalen Auftrag, Daten zu sammeln und auszuwerten, die Effektivität datenbasierter Schulentwicklung weiter steigern können.

Allerdings ist auch eine effektive Nutzung von Daten kein Allerheilmittel, und Daten können nie als einzige Informationsquelle in der Schulentwicklung dienen. Die Forschung geht davon aus, dass gerade die Verbindung einer effektiven Nutzung von Daten mit professionellem Urteilsvermögen, welches immer auch auf Erfahrung und Intuition beruht, äusserst produktiv ist (Mandinach & Schildkamp, 2021).

Ein paar abschliessende Überlegungen

Die politisch breit abgestützten Forderungen an Schulen, datenbasiert die Qualität der eigenen pädagogischen Praxis zu verändern, lassen manchmal vergessen, dass der alleinige Fokus auf die einzelne Schule nicht genügt, um ein qualitativ gutes Bildungssystem zu entwickeln. Evidenzbasierung darf somit nicht nur für Lehrpersonen und einzelne Schulen gelten, sondern muss für alle Handlungsebenen Gestaltungsprinzip für die Entscheidung und Weiterentwicklung des Bildungssystems, auch von Bildungspolitik und Bildungsadministration, sein.

Es macht weder bildungspolitisch noch unter Berücksichtigung der Komplexität von datenbasierter Schulentwicklung Sinn, eine 'volle Evidenzbasierung' in allen praktischen und bildungspolitischen Entscheidungen zu verlangen. Zentral wäre hingegen, strukturierte Formen von Daten und Evidenz zu entwickeln und zu institutionalisieren, die es den verschiedenen schulischen Akteuren ermöglichen, Entscheidungsvorgänge mit- oder nachzuverfolgen. Darüber hinaus besteht eine Systemverantwortung, den Akteuren der jeweiligen Ebene brauchbare und unter ihren Arbeitsbedingungen verarbeitbare Daten zugänglich zu machen.

Angesichts der kritischen Diskussion um die (zumindest bis anhin) begrenzte Effektivität datenbasierter Schulentwicklung ist zu fragen, ob datenbasierte Schulentwicklung ein zentraler Ansatz von Schulen sein soll. Und: Ob es denn überhaupt Alternativen für die Weiterentwicklung schulischer Praxis ganz ohne den systematischen Einbezug von Daten gibt. Die Antwort darauf ist vermutlich eher nein. Zentral ist damit nicht die Frage, *ob* datenbasierte Schulentwicklung ein zentrales Gestaltungsprinzip von Bildungsinstitutionen ist, sondern *wie und in welcher Form Schulen darin unterstützt werden können, diese möglichst zieleffektiv zu realisieren*.

Literaturhinweis

Altrichter, H., & Maag Merki, K. (2022). Wohin entwickelt sich die «Neue Steuerung» im Bildungswesen?

In U. Steffens & H. Ditton (Hrsg.), Makroorganisatorische Vorstrukturierungen der Schulgestaltung. Grundlagen der Qualität von Schule 5 (S. 63-82). Münster: Waxmann Verlag.

Altrichter, H., Moosbrugger, R., & Zuber, J. (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung.

In H., Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Educational Governance (S. 235–277). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_9

Brown, C., Schildkamp, K., & Hubers, M. D. (2017). Combining the best of two worlds: A conceptual proposal for evidence-informed school improvement. Educational Research, 59(2), 154–72. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1304327>.

Feldhoff, T. & Maag Merki, K. (im Druck). Theorien, Konzepte und Verfahren der Schulentwicklung. In M. Syring, T. Bohl, A. Gröschner & A. Scheunpflug (Hrsg.), Studienbuch Bildungswissenschaften. Band 2: Unterricht und Schule gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.

Goffin, E. (2023). From sensemaking to school improvement? Exploring educational professionals' use of school performance feedback. Leuven: KU Leuven.

Hamilton, L. S., Stecher, B., & Yuan, K. (2008). Standards-based reform in the United States: History, research, and future directions. Santa Monica, CA: RAND Education.

Maag Merki, K. & Emmerich, E. (2011). Schulexterne Steuerungsinstrumente der Schulentwicklung. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), Akteure & Instrumente der Schulentwicklung (S. 151–168). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Mandinach, E. B., & Schildkamp, K. (2021). Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature. Studies in Educational Evaluation, 69, 100842. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100842>.

Rechsteiner, B., Kyndt, E., Compagnoni, M., Wullschleger, A., & Maag Merki, K. (2023). Bridging gaps: A systematic literature review of brokerage in educational change. Journal of Educational Change. <https://doi.org/10.1007/s10833-023-09493-7>.

Wurster, S. (2019). Datengestützte Qualitätssicherung und -entwicklung im Schulsystem. In M. Harring, M. Gläser-Zikuda & C. Rohlf (Hrsg.), Handbuch Schulpädagogik (S.765–776). Münster, New York: Waxmann.

2. Umsetzung auf Ebene Kanton

In diesem Kapitel finden Sie fünf interessante Interviews zur aktuellen Situation in den Kantonen.

Unsere Auswahl der Interviews erfolgte mit dem Ziel, Ihnen eine interessante Vielfalt zu präsentieren: verschiedene Vorgeschichten, unterschiedliche Überlegungen und vor allem eine Fülle an Erfahrungen und substanziellen Erkenntnissen zu vermitteln.

2.1 Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Bern

Mirjam Wäckerlin, Qualitätsverantwortliche Mittelschulbildung, Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Bern

Die Mittelschulen im Kanton Bern blicken auf eine mehr als fünfzehnjährige Geschichte des schulischen Qualitätsmanagements zurück. Im Gespräch mit ZEM CES erklärt Mirjam Wäckerlin, welche Q-Elemente sich bewähren, in welchen Bereichen einheitliche Vorgaben sinnvoll sind und welche Entwicklungen sie aktuell beobachtet.

Was sind die wichtigsten Q-Elemente, die sich an den Mittelschulen des Kantons Bern etabliert haben?

Wir haben klare Anforderungen an das Qualitätsmanagement. Bei den kantonalen Schulen sind diese in Leistungsvereinbarungen festgehalten. Grundsätzlich orientieren wir uns inhaltlich an Q2E. Die Schulen müssen für ihr Qualitätsmanagement über eine Strategie und eine Planung verfügen. Die Schulleitung, welche die Gesamtverantwortung für das Qualitätsmanagement trägt, klärt in einem Konzept die Rollen und Zuständigkeiten. Inhaltlich ist uns die individuelle Ebene der Qualitätssicherung und -entwicklung wichtig (vgl. Kap. 4.1), vor allem das Individualfeedback. Neben dem Klassen-Feedback gehören für Lehrpersonen auch das kollegiale Feedback, Mentorate oder Weiterbildungen zu diesem Bereich dazu. Viele Schulen verfügen über Qualitätsgruppen. Auf institutioneller Ebene führen die Schulen Selbstevaluationen durch, sei es im Bereich der Schulentwicklung oder bei Projekten. Die Standardisierten Abschlussklassen- und Ehemaligenbefragungen (SAB und SEB, vgl. Kap. 5.1) sind ebenfalls ein Teil dieses Bereichs. Schliesslich gibt es noch die Ebene der Metaevaluationen, in Form der regelmässig durchgeführten externen Schulevaluationen (vgl. Kap. 5.2).

Einzelne Aspekte werden also kantonal gesteuert, während andere von den Schulen initiiert werden?

Es greift ineinander über. Wir sagen zwar, was unsere Erwartungen sind, und setzen die Rahmenbedingungen. Die Schulen selbst können dann aber individualisiert entscheiden, wie sie die Q-Elemente ausgestalten. Gleichzeitig gibt es Bereiche, bei denen wir stärkere Vorgaben machen oder zentral vorgehen – konkret die Durchführung von SAB und SEB sowie die externen Schulevaluationen, bei denen ein Teil der Leitfragen von uns definiert ist, einheitlich für alle Schulen.

Wie gelingt die Zusammenarbeit mit den Schulen im Spannungsfeld zwischen Autonomieansprüchen und Rechenschaftslegung?

Ich glaube, wir haben eine gute Mischung. Wir ermöglichen, dass bottom-up viel wachsen kann. Wir haben tolle Lehrpersonen und Schulleitungen, die spannende Ideen haben. Leitplanken sind aber trotzdem wichtig. In der Zusammenarbeit zwischen MBA und Schulen ist zentral, dass man immer im Gespräch miteinander bleibt; dass man ein Bewusstsein dafür schafft, dass es gewisse verbindliche Rahmenbedingungen gibt, die für alle gelten. Teilweise sind diese auch rechtlich vorgeschrieben. Als Beispiel: Jede Lehrperson hat alle zwei Jahre Anrecht auf ein Mitarbeitendengespräch. Das muss in jedem Q-Konzept so übernommen und umgesetzt werden. Wichtig ist, dass man die Vorgaben gegenüber den Schulen gut begründet und aufzeigt, dass diese sinnvoll und gewinnbringend sind. Die Erkenntnis, dass es ein Qualitätsmanagement braucht und dass es eine gute Sache ist, hat in den letzten Jahren an den Gymnasien stark zugenommen.

Woran erkennt man das?

Vor allem für junge Lehrpersonen ist es beispielsweise selbstverständlich, dass sie Klassen-Feedbacks einholen, und sie erachten sie als nützlich für die Weiterentwicklung ihres Unterrichts. Die Möglichkeit, Feedback zu geben, wird auch von den Schülerinnen und Schülern selbst eingefordert, dies kommt auch aus den Evaluationsberichten von ZEM CES vermehrt hervor. Für unsere Schulen gilt, dass jede Schülerin und jeder Schüler das Recht hat, jeder Lehrperson mindestens zwei Mal im Verlauf des vierjährigen Bildungsgangs ein Feedback zu geben. Insgesamt ist hier ein Kulturwandel, ein Generationenwandel ersichtlich. Eine positive Haltung aller Beteiligten zu systematischen Qualitätsbemühungen ist ganz zentral. Wir thematisieren dies auch in unseren regelmässigen Reporting- und Controlling-Gesprächen mit den Schulen.

Worum geht es in diesen Gesprächen?

Die Schulen haben in Ein- und Mehrjahresplanungen Ziele für verschiedene Bereiche definiert, unter anderem auch für den Bereich der Qualitätssicherung und -entwicklung. Wir analysieren gemeinsam, wo die Schulen stehen und womit sie sich gerade auseinandersetzen. Wichtig ist, dass man Verständnis zeigt, wenn aus kantonaler Sicht Ziele noch nicht erreicht sind, weil eine Schule mit besonderen Herausforderungen zu kämpfen hat. Gleichzeitig weisen wir dann aber auch darauf hin, was noch angegangen werden sollte. Es gibt viele Schulen, die von sich aus Evaluationen vorschlagen und durchführen. Die Gespräche können auch dazu dienen, dass die Schulen ihre Herausforderungen ansprechen. Sie schätzen diesen Austausch.

Bei den externen Evaluationen gibt das MBA vor, dass die (schulinternen) «gemeinsamen Kriterien eines guten Unterrichts» untersucht werden. Wie kam es zu dieser Themenwahl?

Zur Kontextualisierung ist wichtig zu wissen, dass wir uns im dritten Zyklus der externen Schulevaluationen befinden. Während bisher betrachtet wurde, ob ein funktionierendes Qualitätsmanagement vorhanden ist, haben wir uns nun für einen neuen Fokus entschieden. Unsere Überlegung war, dass die Themen Mitarbeitendengespräche, Klassen-Feedback und guter Unterricht besonders relevant sind. Gerade der «gute Unterricht» ist vielfältig interpretierbar. Alle Schulen wären sich sicher einig darin, wie wichtig es ist, dass man eine gemeinsame Vorstellung von gutem Unterricht hat. Und es besteht sicher die implizite Annahme, dass man diese Vorstellung tatsächlich hat. Jeder hat das Gefühl, er weiss es und der andere denkt das Gleiche. Das könnte aber dazu führen, dass solche Kriterien gar nie zum Thema gemacht werden.

Es fängt schon bei den Begriffen an...

Es sind diffuse und historisch wandelbare Begriffe. Was bedeutet «gut»? Haben heute alle noch die gleiche Vorstellung davon, was Unterrichten ist? Das Instruieren vorne an der Wandtafel? Oder Coaching? Oder das Anleiten zum selbstständigen Denken? Wir wissen von mehreren Schulen, dass sie sich zum Beispiel in einem Leitbildprozess intensiver mit solchen Fragen auseinandergesetzt haben. Die Frage ist dann, ob diese Vorstellungen im Unterricht gelebt werden, ob sie handlungsleitend sind. Vielleicht gibt es auch Schulen, an denen man sich solche Fragen bisher nicht gestellt hat. Andere Themen sind im Alltag oft dringender und wichtiger, zum Beispiel die Absenzen, ungenügende Noten oder Störungen im Unterricht. Darum ist es wichtig, hier ein Schlaglicht zu werfen. Und wenn Lehrpersonen sich über die Kriterien guten Unterrichtes einig sind, dann wäre es spannend zu sehen, ob denn die Schülerinnen und Schüler als Direktbetroffene das ebenfalls so sehen.

In Qualitätskonzepten fällt oft auf, dass Schülerinnen und Schüler nur peripher erwähnt werden... Hat das vor allem historische Gründe?

Es ist sicher historisch gewachsen. Was hinzukommt: Gymnasiallehrpersonen werden zuerst zu Fachpersonen ausgebildet und absolvieren anschliessend eine pädagogische Ausbildung. Häufig versteht man sich darum berechtigterweise als Experte oder Expertin für den eigenen Unterricht. Der Perspektivenwechsel wäre dann, dass man sich die Frage stellt, ob denn die Schülerinnen und Schüler nicht auch Unterrichtsexpertinnen und -experten sind. Wir stellen fest, dass dies früher eher selten ein Thema war. In diesem Bereich entwickelt sich aber viel. Es gibt Schulen, die beziehen die Jugendlichen in den Entstehungsprozess des Leitbilds mit ein (vgl. Kap. 3.1.3). Manche

gehen noch einen Schritt weiter und beziehen auch die Eltern mit ein. Man kann argumentieren, dass auf unserer Stufe weniger Zusammenarbeit mit den Eltern nötig ist als in der Volksschule. Es gibt aber auch Schulen, die bei den externen Schulevaluationen Elterngruppen befragen lassen, wenn es inhaltlich Sinn macht.

Hier sind also Entwicklungen beobachtbar.

Ja. Das etablierte Bild von der auf sich allein gestellten Lehrperson, die das stille Klassenzimmer «beherrschen» muss, hat sich gewandelt. Heute begegnet man sich auf Augenhöhe und nimmt sich gleichwertig wahr. Das ist auch eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung. Dass Schülerinnen und Schüler ernster genommen werden, sieht man auch an den verschiedenen Umfragen – kantonale vorgegebene und von den Schulen selbst organisierte. Viele Schulen sind zudem an dem Punkt angelangt, wo man Schülerinnen und Schüler nicht erst am Ende einer Entwicklung befragt, sondern deren Ansichten schon in der Phase der Entwicklung von Projekten miteinbezieht.

2.2 Dienststelle Gymnasialbildung des Kantons Luzern

Simon Dörig, bis Sommer 2024 Leiter der Dienststelle Gymnasialbildung, Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern

Simon Dörig war bis Sommer 2024 Leiter der Dienststelle Gymnasialbildung im Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern. Im Gespräch mit ZEMCES beschreibt er, wie auf verschiedenen Ebenen die Schulqualität und -entwicklung vorangebracht werden kann. Am Beispiel der Qualitätsbeauftragtenkonferenz (QBK) erläutert er, wie die kantonale Dienststelle, die Schulleitungen und die Lehrpersonen in dieser Hinsicht zusammenarbeiten.

Welche Bedeutung hat die Qualitätssicherung und -entwicklung bei Ihrer Zusammenarbeit mit den Kantonsschulen?

Seit dem Jahr 2001 ist im Kanton Luzern die Qualitätssicherung und -entwicklung gesetzlich verankert und ein wichtiges Anliegen für uns. Zentral ist, dass man über alle Stufen hinweg an diesem Thema arbeitet, angefangen bei den Lehrpersonen, über die Qualitätssteuergruppen, die wir an allen Kantonsschulen eingesetzt haben, über die Schulleitung bis hin zur kantonalen Dienststelle. Der Kanton und die Schulleitung können gute Rahmenbedingungen schaffen, damit guter Unterricht stattfinden kann. Viel von der Schulentwicklung und -qualität entsteht dann bottom-up. Es sind letztlich die engagierten Lehrpersonen, die die Schule und ihren Unterricht weiterbringen möchten.

Wie sollte die Qualitätssicherung und -entwicklung strukturiert sein?

Es braucht eine Kombination aus internen Strukturen, Massnahmen und Efforts der Qualitätssicherung und -entwicklung, aber auch von externen. Das sollte gut zusammenspielen. Wir nutzen z.B. auch die externen Evaluationen als Datengrundlage und als Struktur für die Schulentwicklung. Ich spreche dann immer vom «Rückenwind»: Eine externe Evaluation soll der Schulleitung und der Qualitätssteuergruppe Rückendwind geben für weitere Entwicklungen in der gesamten Organisation, die für alle Lehrpersonen und Klassen positive Veränderungen auslösen.

Wie nutzen Sie diese Daten und Ergebnisse?

Wir führten kürzlich mit einer externen Moderatorin eine Tagung unter dem Titel «von Daten zu Taten» durch, bei der wir mit der Qualitätsbeauftragtenkonferenz (QBK) analysiert haben, wie wir aus den Daten ein gutes Steuerungswesen generieren, so dass an den Schulen Taten daraus folgen können, um die Qualität vorwärtszubringen.

Die Zusammenarbeit zwischen Amt und Schule hat einen hohen Stellenwert im Kanton Luzern. Warum?

Ich bin der Überzeugung: Qualität entsteht primär an den Schulen selbst. So achten wir auch bei der QBK darauf, dass nicht nur alle Schulen, sondern auch alle Stufen und Zugehörigkeiten vertreten sind. Nur wenn die Schulleitungen und die Qualitätsbeauftragten – das sind Lehrpersonen (vgl. Kap. 3.3) – sämtlicher Schulen dabei sind, kann gewährleistet werden, dass man ein gemeinsames Verständnis hat und dass man Themen gemeinsam weiterentwickeln kann. Wir schaffen dafür nicht nur einen organisatorischen, sondern auch einen zeitlichen Rahmen. Wir stellen bewusst Zeit zur Verfügung für die Qualitätsarbeit, die sonst vielleicht im Alltag fehlt.

Warum orientiert sich der Kanton Luzern an Q2E? Warum hat man sich gegen eine Zertifizierung entschieden?

Bei der Qualitätsarbeit ist es wichtig, dass man einen gemeinsamen Rahmen hat und ein gemeinsames Verständnis. Dafür ist Q2E eine gute Grundlage (vgl. Kap. 3.2.2). Hingegen glaube ich, dass eine externe Zertifizierung – notabene zusätzlich zu unseren externen Schulevaluationen, die wir ja haben – für eine öffentlich-rechtliche Schule nicht zwingend nötig ist. Im privatwirtschaftlichen Umfeld sind solche Labels wohl wichtiger.

Gibt es Good-Practice-Beispiele, die Sie anderen Kantonen weitergeben können?

Tipps zu geben ist immer schwierig; es braucht auch eine gewisse Demut. Wir sind auf einem guten Stand, aber auch mitten in Erneuerungsprozessen. Auch müssen Stellen immer wieder neu mit engagierten Personen besetzt werden. Es wäre darum vermessen zu sagen: Wir haben die ideale Lösung gefunden! Aber was sich bewährt hat, ist die QBK, das bewusste Zusammenbringen von allen Standorten über alle Stufen hinweg, dass man einen Rahmen schafft, das Ganze partizipativ weiterzuentwickeln. Was sich auch bewährt hat, sind die verschiedenen Elemente der internen und externen Evaluationen und die Verknüpfungen zu den so genannten Bilanz- und Entwicklungsberichten. Jede Schule hat jährlich den Auftrag, im Bereich der Schulentwicklung voraus- und zurückzuschauen. Was waren die Ziele, die man sich gesetzt hat? Was hat man erreicht? Was wollen wir erreichen? Es handelt sich dabei um einen begleiteten Prozess, bei dem auch die Schulkommissionen dabei sind. Die Berichte sind zudem angelehnt an die Strategie der Dienststelle Gymnasialbildung, die wiederum angelehnt ist an die kantonalen Strategien. So können wir eine durchgehende Strategie gewährleisten.

Gibt es Widerstand? Zum Beispiel von Lehrpersonen oder Schulleitungen, die möglichst autonom sein wollen?

Wir haben zum Glück viele Leute, die mitmachen wollen und interessiert sind. Aber es ist mir sehr wohl bewusst, dass es auch kritische Stimmen gibt. Wichtig ist, dass Verknüpfungen mit dem Alltag möglich sind, dass man einzelne Lehrpersonen abholt und dass sie sich selbst oder zusammen mit Peers Ziele setzen können. Alles, was nicht bis zum Klassenzimmer vordringt, läuft Gefahr, dass es auf einer übergeordneten Strukturebene bleibt. Die Sicherstellung der Umsetzung ist dabei der wichtigste Punkt. Auch wenn man im Schulalltag oft im Tagesgeschäft eingebunden ist, sollte es ein Bewusstsein dafür geben, wie wichtig die stetige Weiterentwicklung ist. Lehrpersonen sind oft stark intrinsisch motiviert. Umso wichtiger ist es, dass man sich als Teil einer positiven Entwicklung sieht.

Können Entwicklungsimpulse auch von externen Schulevaluationen kommen?

Ja, wobei es ganz wichtig ist, die Ergebnisse von Schulevaluationen nicht als «Gütesiegel» zu betrachten, sondern dass man sich bewusst Fokusthemen setzt, bei denen man froh ist, einen Blick von aussen zu erhalten. Das Ziel ist, viel Input zu erhalten – nicht nur Lob. Gleichzeitig braucht es auch die Wertschätzung für das Erreichte; das geht im Tagesgeschäft oft etwas unter.

Anders gesagt: eine positive Fehlerkultur?

Es muss nicht einmal um Fehler gehen, sondern darum, eine positive Kultur gegenüber Veränderungen, stetigen Verbesserungen, der Zusammenarbeit und den Impulsen von aussen zu haben.

2.3 Abteilung für die Mittelschulbildung des Kantons Tessin

Francesca Pedrazzini-Pesce, stellvertretende Leiterin der Abteilung für höhere Mittelschulbildung, Departement für Bildung, Kultur und Sport des Kantons Tessin

In einem schriftlichen Interview mit ZEMCES beschreibt Francesca Pedrazzini-Pesce die aktuellen Überlegungen und Projekte zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Die Schulen sind diesbezüglich recht unterschiedlich unterwegs. Der Kanton bereitet sich darauf vor, im Rahmen der Umsetzung von WEGM ein kantonales Qualitätskonzept zu entwickeln.

Wo steht der Kanton Tessin in Bezug auf die Qualitätsentwicklung an den höheren Mittelschulen?

Für unsere höheren Mittelschulen ist die Qualitätsentwicklung und -sicherung ein wichtiges Thema. Alle Schulen haben bereits Erfahrungen mit Projekten, in denen sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrpersonen einbezogen wurden (vgl. Kap. 4.1.4).

Verschiedene Schulen arbeiten mit dem QES (Questionnaire sur l'environnement socio-éducatif), einem in Kanada entwickelten und von der SUPSI DFA/ASP² an unseren Kontext adaptierten Fragebogen für die systematische Befragung von Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen, Mitgliedern der Schulleitung und nicht unterrichtendem Personal. Sie erheben damit standardisierte Daten zu den vier kulturell-klimatischen Makrobereichen Pädagogik und Lernen, Beziehung, Gerechtigkeit und Sicherheit und erfassen die Stärken und Schwächen der Schule sowie die Ansichten der verschiedenen beteiligten Personengruppen.

Im Bereich Monitoring des kantonalen Schulsystems veröffentlicht das Departement für Bildung, Kultur und Sport in Zusammenarbeit mit der SUPSI DFA/ASP regelmässig eine Sammlung von Indikatoren zu Themen, die eng mit der Unterrichtsqualität verbunden sind (Lern- und Schulerfolg, Bildungswege und -abschlüsse, Innovationen und Pilotprojekte usw.) sowie Daten zum Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler, der Lehrpersonen und des nicht unterrichtenden Personals.

Unsere Schulen haben ausserdem an den letzten Standardisierten Ehemaligenbefragungen (SEB), die von ZEMCES angeboten werden, teilgenommen. Die Ergebnisse wurden in der Schulleiterkonferenz und anschliessend in den einzelnen Schulen diskutiert.

Die Lage ist insgesamt recht heterogen und eher von isolierten Einzelinitiativen geprägt. Ein kantonales Rahmenkonzept für die Umsetzung der schulinternen Qualitätsentwicklung und -sicherung, die im Artikel 28 des neuen MAR verlangt wird, existiert noch nicht, aber es ist eine gute Basis vorhanden, auf der aufgebaut werden kann.

Welche Überlegungen sind im Gange?

Die Bestrebungen der Schulen zeigen, dass ihnen das Thema Qualität wichtig ist und eine solide Ausgangslage für die Erarbeitung eines kantonalen Qualitätskonzepts vorhanden ist. Die auf anderen Ebenen unseres kantonalen Schulsystems vorhandenen Ansätze und in anderen Kantonen durchgeführte Projekte, wie zum Beispiel Q2E, werden für unsere Überlegungen nützlich sein.

Der Zeitplan wird durch den Umsetzungsplan des neuen MAR und des neuen Rahmenlehrplans vorgegeben, wonach der Unterricht der 1. Klassen spätestens ab dem Schuljahr 2029–30 die neuen gesetzlichen Grundlagen umsetzen muss. Die Entwicklung und Sicherung der Qualität hat für uns, zusammen mit der Überarbeitung des kantonalen Lehrplans für Gymnasien, Priorität und sieht als zentrales Element die Schaffung der Funktion einer/ eines Qualitätsbeauftragten an jeder Schule vor, einschliesslich der Schulung der Lehrpersonen, die diese neue Aufgabe übernehmen werden.

² Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica.

Wie werden die Schulen in den Prozess einbezogen?

Die Zusammenarbeit zwischen den Schulen ist im Kanton Tessin stark ausgeprägt, sowohl auf Ebene der Schulleitungen als auch auf jener der kantonalen Fachgruppen. Wie die Schulen konkret eingebunden werden, ist noch nicht geklärt. Sicher ist, dass wir ein kantonales Konzept erarbeiten möchten, das den Schulen einen gewissen Grad an Autonomie gewährt und das in der Umsetzung schulspezifische Anpassungen des kantonalen Modells zulässt.

Was sind die nächsten Schritte?

Wie bereits erwähnt, sind die Schritte zur Einführung eines kantonalen Konzepts für die Qualitätsentwicklung und -sicherung eng mit dem Fahrplan für die Umsetzung des neuen MAR und des neuen Rahmenlehrplans verknüpft. Nach einer ersten Bestandsaufnahme der bisherigen innerkantonalen Erfahrungen wird ein Vergleich mit der Situation in anderen Kantonen erfolgen. Die Herausforderung, die vor uns liegt, ist gross, aber der Prozess wird wesentlich zum guten Funktionieren unserer Schulen und zum Wohlergehen der Beteiligten beitragen.

2.4 Amt für Mittelschulen und Pädagogische Hochschule des Kantons Zug

Christoph Freihofer, Amtsleiter, Amt für Mittelschulen und Pädagogische Hochschule des Kantons Zug

Im Kanton Zug wurde 2024 ein neues Rahmenkonzept «Qualitätssicherung und -entwicklung für die Sekundarstufe II» in Kraft gesetzt, wobei die Ämter der Bildungs- und der Volkswirtschaftsdirektion zusammengearbeitet haben. Christoph Freihofer beschreibt, wie das neue Rahmenkonzept entstand und wie wichtig eine Reflexionskultur an den Schulen ist.

Im Kanton Zug gibt es ein neues Rahmenkonzept für die Qualitätssicherung und -entwicklung auf der Sekundarstufe II. Wie ist dieses Konzept entstanden?

Das bisherige Konzept geht zurück bis ins Jahr 2009, mit einer Überarbeitung im Jahr 2015. Wir haben uns gefragt, ob das Konzept nach dieser Zeit noch aktuell ist, und haben diese Thematik an der Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Mittel- und Berufsfachschulen eingebracht – so startete vor eineinhalb Jahren der Überarbeitungsprozess. Wir haben eine Projektleitung eingesetzt, in der Angehörige der Mittel- und Berufsfachschulen, der beiden Ämter sowie ein externer Projektbegleiter vertreten waren. Der nächste Schritt war, dass wir eine gemeinsame Konferenz der Qualitätsbeauftragten durchführten, bei der von jeder Schule zusätzlich auch Vertretende der Schulleitung teilnahmen. Beim ersten Treffen sprachen wir ausführlich über das bisherige Konzept: Welche Instrumente haben sich bewährt und etabliert, was möchten wir verändern?

Welche Bilanz wurde gezogen?

Wir kamen zur Einsicht, dass das Konzept sehr gut etabliert ist, und die Instrumente von Q2E fester Bestandteil des schulischen Alltags sind. Trotzdem erhielten wir den Eindruck, vieles werde als eine Art «Pflichterfüllung» wahrgenommen. Die Schulen haben ihre Qualitätsbeauftragten, welche die Prozesse steuern und kontrollieren, die Lehrpersonen legen Rechenschaft darüber ab, dass sie regelmässig Feedback einholen. Es entstand der Eindruck, dass es sich dabei um ein Pflichtprogramm, kein Kürprogramm handelt.

Was war Ihre Schlussfolgerung?

Wir wollten einen Schritt weitergehen. Das bisherige Konzept war sehr stark auf der Oberflächenstruktur angesiedelt und thematisierte die Abläufe und Prozesse. Die Auswirkungen auf die Tiefenstruktur, das Nachdenken über die Schule an sich sowie über das Lehren und Lernen, waren zu wenig evident vorhanden. Lehrpersonen nahmen Qualitätsthemen oft als etwas Neues, etwas Zusätzliches wahr. Es wurde wenig Bezug hergestellt zum Schulalltag, zum Unterricht. Wir haben uns darum die Frage gestellt, wie es uns gelingt, Qualitätsthemen mehr in den schulischen Alltag einzubauen.



Foto: Kantonsschule Menzingen

Wird die Qualitätsbeauftragten-Konferenz nun auch nach Abschluss der Arbeit am Konzept weitergeführt?

Bis zur Corona-Pandemie führten wir regelmässig Qualitätsbeauftragten-Konferenzen durch – danach nicht mehr. Rund um die Zusammenarbeit für das neue Rahmenkonzept haben wir uns entschieden, uns wieder jährlich zu treffen. Das führen wir nun weiter. An den Konferenzen teilnehmen werden die Qualitätsbeauftragten und Schulleitungsmitglieder. Wir werden uns über die Arbeit mit dem neuen Rahmenkonzept austauschen, mit der Idee, gegenseitig voneinander zu lernen: Wie kommt das neue Rahmenkonzept an? Wie gehen die Schulen die Umsetzung an? Welche unterschiedlichen Ansätze verfolgen die Schulen? Inwiefern gelingt es ihnen, eine Reflexionskultur zu etablieren?

Je nach Kanton sind die Mittelschul- und Berufsbildungsämter zusammen oder getrennt. Die Besonderheit im Kanton Zug ist, dass die beiden Ämter sogar in unterschiedlichen Direktionen, der Bildung und der Volkswirtschaft, angesiedelt sind.

In einem kleinen Kanton ist es sinnvoll und effizient, dass man zusammenarbeitet. Auch inhaltlich hat sich die Zusammenarbeit bewährt. Allen Beteiligten war darum von Anfang an klar, dass auch das neue Rahmenkonzept gemeinsam entstehen soll. Ich erlebe den Austausch mit der Berufsbildung als bereichernd. Es bestehen kulturelle Unterschiede zwischen den Schultypen, von denen man gegenseitig stark profitieren kann. An dem wollten wir festhalten.

Auffallend in Ihrem Rahmenkonzept sind klare Verantwortlichkeiten sowie Mindeststandards, an denen Aspekte der Schulqualität beurteilt werden.

Die Mindeststandards stammen aus dem Konzept des Jahres 2009. Wir haben diese nicht grundsätzlich in Frage gestellt, aber offener formuliert. Wir haben die Rahmenbedingungen und Verantwortlichkeiten klar definiert, aber den Spielraum innerhalb der Rahmenbedingen wollten wir vergrössern.

Die Mittelschulen im Kanton Zug werden ab Schuljahr 2025/26 systematisch extern evaluiert. Warum haben Sie sich dafür entschieden?

Es gibt mehrere Gründe. Einerseits wurden – wie gesagt – im Rahmenkonzept die Mindeststandards reduziert. Ein Aspekt des bisherigen Controllings fällt daher weg. Im Sinne der Rechenschaftslegung verpflichten wir darum die Schulen dazu, extern evaluiert zu werden. Die Berichte geben uns wertvolle Informationen darüber, wo die Schulen stehen. Auch gegenüber der Öffentlichkeit und der Politik kann gezeigt werden, dass die Schulen an ihrer Qualität arbeiten und entsprechende Evaluationsberichte vorliegen.

Andererseits tun wir dies auch für die Schulen selber. Sie können von den Evaluationen enorm profitieren. Insbesondere bei Schulentwicklungsprojekten ist der externe Blick von aussenstehenden Expertinnen und Experten sehr wertvoll. Die Evaluationen machen für die Schulen eine Standortbestimmung und geben ihnen Hinweise für weitere Entwicklungen.

Wie werden die Aspekte der Rechenschaftslegung und der Entwicklungsorientierung bei den externen Evaluationen berücksichtigt?

Es wird zwei Teile geben: In einem Teil werden die Themen von der kantonalen Schulkommission für alle Mittelschulen vorgegeben sein, in einem anderen Teil kann jede Schule selbst einen Fokus wählen, z.B. eben ein laufendes Schulentwicklungsprojekt. Früher waren externe Evaluationen ganz stark rechenschaftsbasiert – man wollte gegen aussen zeigen, wie gut man ist. Ich hoffe sehr, dass es uns auch in diesem Bereich gelingt, mehr auf die Ebene der Reflexion zu wechseln. Dass man sich damit auseinandersetzt, wo man steht und wie man sich verbessern kann, sodass auch hier die Reflexionskultur stärker in den Fokus rückt.

2.5 Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Zürich

Christina Gnos, stellvertretende Leiterin der Abteilung Mittelschulen, Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Zürich

Christina Gnos leitete das Projekt «Optimierung Qualitätsmanagement Sekundarstufe II», das im Dezember 2024 abgeschlossen wurde. Im Gespräch mit ZEM CES erzählt sie, wie das neue «Kantonale Rahmenkonzept zur Qualitätssicherung und -entwicklung» entstand und warum es auf unterschiedlichen Ebenen wichtig ist, gemeinsam an der Schulqualität zu arbeiten.

Im Kanton Zürich gibt es für über 50 Schulen auf der Sekundarstufe II ein gemeinsames Rahmenkonzept zur Qualitätssicherung und -entwicklung – gültig für die Mittel- und Berufsfachschulen. Wie ist dieses Konzept entstanden?

Unser aktuelles Rahmenkonzept ist eine Überarbeitung eines Konzepts, das bis ins Jahr 2005 zurückreicht. Wir stellten uns die Frage, in welchen Bereichen es in der Praxis Anpassungsbedarf gibt. Zusammen mit je zwei Schulleitungsmitgliedern und je zwei Qualitätsbeauftragten beider Schultypen haben zwei Vertreterinnen des Mittelschul- und Berufsbildungsamts das Rahmenkonzept überarbeitet. Es wurde in einem ersten Schritt analysiert, was aus den bestehenden Vorgaben nicht mehr wirkungsvoll war, und dann wurde daraus der Handlungsbedarf abgeleitet.

Wo erkannten Sie Anpassungsbedarf?

Grundsätzlich sind Vorgaben in der Tendenz dann enger, wenn man in einem freien Feld etwas völlig Neues startet – wie damals beim schulischen Qualitätsmanagement. Man hat in einer solchen Situation oft eine klare Vorstellung davon, wie etwas gemacht werden sollte. Dies betraf sowohl die engeren Vorgaben durch das Mittelschul- und Berufsbildungsamt als auch die Art und Weise, wie sie an den Schulen umgesetzt wurden. Es war stark am «Technischen» orientiert. Wir haben realisiert, dass wir wegkommen müssen vom Definieren, wie etwas gemacht wird und stattdessen ins Zentrum rücken, welche Wirkung durch ein einzelnes Q-Element erreicht werden soll. Früher war das Rahmenkonzept ein «Werkzeugkasten» mit klaren Vorgaben zu Methoden und Frequenz der Anwendung. Heute beschreiben wir stärker die zu erreichende Wirkung und überlassen den Schulen den Weg dorthin.

Können Sie das veranschaulichen?

Wir haben beispielsweise die Vorgaben zur zeitlichen Frequenz für die Anwendung der Internen Evaluation weggelassen. Die Schulen sollen selbst ein Gespür dafür entwickeln, in welchen Abständen der Einsatz sinnvoll ist. Früher waren interne Evaluationen alle zwei Jahre vorgeschrieben. Doch es gibt gute Gründe dafür, dass eine Schule innerhalb von zwei Jahren keine interne Evaluation durchführt, wenn sie in anderen Q-Elementen gerade sehr viele Aktivitäten vorweist.

Wo sind kantonale Vorgaben sinnvoll, wo sollte man den Schulen Freiheiten lassen?

Einerseits hängt das stark davon ab, in welcher Entwicklungsphase sich die Schule im Qualitätsmanagement befindet. Wenn man bei den ersten Schritten zu viele Freiheiten lässt, würde an gewissen Schulen wenig passieren, weil sie im Alltag mit anderen Themen beschäftigt sind – was bis zu einem gewissen Grad auch legitim ist. Trotzdem muss man alle Schulen dazu bringen, sich mit neuen Themen auseinanderzusetzen.

Was passiert, wenn die Vorgaben zu strikt sind?

Gerade bei den externen Schulevaluationen haben wir festgestellt, dass sich eine zu enge Vorgabe negativ auswirkt. Wenn die Bereitschaft einer Schule, sich auf eine Evaluation einzulassen, nicht besonders hoch ist und zusätzlich noch ein extern definiertes Thema vorgeschrieben ist, dann passiert im Anschluss wenig. Unser Ziel sollte bei allen Q-Elementen sein, dass sie eine schulinterne Wirkung auslösen und die Schule selbst merkt, wo sie Entwicklungsbedarf hat. Der Fokus musste daher sein, dass sich die Schulen von sich aus entwickeln wollen und die Q-Elemente so ausgestaltet sind, dass sie sich in ihre Schulentwicklung integrieren lassen. Wir gehen in der Tendenz insgesamt

weg von kantonalen Vorgaben hin zum Dialog mit den Schulen. Wir geben das Qualitätsmanagement nicht aus den Händen – wir führen regelmässig Gespräche mit den Schulen darüber. Aber trotzdem geben wir den Schulen möglichst viele Freiheiten, so dass sie gerade bei den externen Evaluationen einen Fokus selbst bestimmen können und auch innerhalb des kantonal vorgegebenen Themas eigene Schwerpunkte setzen dürfen.

Ihr Rahmenkonzept erkennt in der Qualitätssicherung und -entwicklung drei Ebenen: eine individuelle, eine schulische und eine kantonale Ebene. Was sind die Überlegungen hinter dieser Strukturierung?

Wir möchten damit betonen, dass es ein multifaktorielles Zusammenspiel sein muss. Jede einzelne Lehrperson, jede einzelne Schule und der Kanton müssen einen Beitrag zur Qualität leisten. Im Zusammenspiel der Aktivitäten auf allen drei Ebenen werden sie noch viel wirksamer.

Auf der individuellen Ebene beinhaltet Ihr Rahmenkonzept nicht nur kollegiales Feedback, sondern auch die kollegiale Unterrichtsentwicklung.

Im Kanton Zürich – und wahrscheinlich auch in den anderen Kantonen – ist es ein grosses Anliegen zu erproben, wie man sich vom Denken «ich und meine Klasse» in Richtung «ich und meine Fachschaft bzw. meine Schule» bewegen kann. Dass sich die Lehrpersonen gemeinsam überlegen, welche Qualitätsansprüche sie innerhalb eines Faches oder darüber hinaus fächerübergreifend an der ganzen Schule haben. Die Feedbackkultur ist bei der kollegialen Unterrichtsentwicklung ebenfalls zentral, aber die Wirkung ist viel unterrichtsnaher als bei den bisherigen Formen des kollegialen Feedbacks, da am Ende gemeinsame Unterrichtseinheiten entstehen. Die Schulen sind hier schon stark auf dem Weg – und wir wollten das durch den bewussten Anteil an gegenseitigem Feedback bereichern.

Lehrpersonen erstellen gemeinsam Lektionen und kombinieren dies mit Feedback.

Ja, und es geht nicht nur darum, bei der Unterrichtsvorbereitung schneller oder effizienter zu sein, sondern auch darum, dass die Lehrpersonen beim gemeinsamen Vorbereiten über die didaktische Wirkung reden, die Lektionen ausprobieren und sich anschliessend darüber austauschen.

Die Fachschaften nehmen hier also eine besondere Rolle ein?

Wir haben im Rahmenkonzept die Ebene der Fachschaft nicht explizit erwähnt, haben aber in unseren Diskussionen erkannt, dass die Zusammenarbeit im gleichen Fach ein grosser Katalysator sein kann. Wenn man den gleichen Hintergrund hat, kann man aus fachlicher Perspektive miteinander diskutieren. Sonst gibt es immer das «Killerargument», dass im eigenen Fach alles ganz anders sei. Wenn es hingegen gelingt, innerhalb der Fachschaft unterschiedliche Perspektiven gegenüberzustellen, kann der Austausch sehr bereichernd sein. Seit dem EDK-Projekt «Gemeinsames Prüfen» haben zudem Fragen der Zusammenarbeit generell mehr Gewicht erhalten – dies ging Hand in Hand mit unserem Anliegen. Wir haben das deswegen bewusst im Rahmenkonzept aufgenommen.

Auf der schulischen Ebene gibt es im Kanton Zürich eine langjährige Tradition externer Schulevaluationen. Aktuell darf die Schule ein Thema frei wählen, ein zweites Thema beinhaltet Aspekte des digitalen Wandels. Warum ist der Blick von aussen bei der Digitalität so wichtig?

Bisher stand während drei Zyklen die Evaluation des Qualitätsmanagements im Fokus – wir haben darum nach einem Thema gesucht, das sowohl bei den Mittel- als auch Berufsfachschulen gerade aktuell ist. Der digitale Wandel war naheliegend, weil in den letzten Jahren sehr viel entwickelt wurde, aber gleichzeitig auch noch viele Fragen dazu offen sind. Die Schulen möchten diese Thematik voranbringen. Beim digitalen Wandel ist gewährleistet, dass jede Schule in irgendeiner Form davon betroffen ist.

Wenn man die individuelle und die schulische Ebene miteinander verknüpft, stellt sich die Frage nach der Zusammensetzung der Kollegien. In den letzten Jahren gab es an vielen Schulen einen Generationenwechsel. Wie kann beim Qualitätsmanagement sichergestellt werden, dass alle Lehrpersonen – trotz unterschiedlicher Berufserfahrung – abgeholt werden?

Das repetitive Anwenden von Instrumenten kann kontraproduktiv sein. Wenn man das Gefühl hat, man hat nun schon zum siebten Mal mit dem gleichen Fragebogen ein Klassen-Feedback einholen müssen, hat man das irgendwann einmal gesehen. Wir versuchen darauf hinzuwirken, dass eine Kultur des Hinschauen-Wollens und des Sich-Verbessern-Wollens entsteht. Dass man immer wieder darüber redet, wo man sich weiterentwickeln kann. Gesamtschulisch muss es gelingen, eine Qualitätskultur zu etablieren. Man muss offen darüber reden können, wo man noch Verbesserungspotenzial hat – ohne einen Gesichtsverlust zu erleiden. Auch hier sind noch nicht alle Schulen am richtigen Ort. Gerade junge Lehrpersonen leiden oft noch unter dem Druck, sich innerhalb der Fachschaft profilieren zu müssen, anstatt Anliegen offen thematisieren oder Fragen stellen zu können.

An den einzelnen Schulen wird die Rolle der Qualitätsbeauftragten von Lehrpersonen übernommen. Schulentwicklungsthemen werden dadurch von den Schulleitungen, Themen konkreten Qualitätsmanagements hingegen oft von diesen Lehrpersonen vorangetrieben. Wie bringt man beide Anliegen zusammen?

Das ist eine der grossen Knacknüsse gewesen, auch in Zusammenhang mit der Weiterentwicklung des kantonalen Rahmenkonzepts. Wir haben darum auch bewusst verschiedene Veranstaltungen unter dem Motto «QM als Motor der Schulentwicklung» durchgeführt, so dass die beiden Anliegen mehr miteinander verzahnt werden. Das hat einerseits mit der Rollenverteilung zu tun, andererseits mit der Frage, welche Themen wo bearbeitet werden und wie die unterschiedlichen Gruppen miteinander zusammenarbeiten. Plakativ gesagt: Es bestand die Gefahr, dass Qualitätsverantwortliche nur eine Art «Verwalter» waren, die einmal pro Jahr zum Klassen-Feedback aufrufen oder allfällige standardisierte Fragebogen überarbeiteten. Die Schulleitung oder eine Schulentwicklungskommission setzen sich daneben mit der Schulentwicklung auseinander. Diese Trennung wollten wir auflösen.

Wie gingen Sie vor?

Wir machen von Seite des Kantons die Empfehlung, dass mindestens ein Schulleitungsmitglied Teil der Qualitätssteuergruppen ist. Der Lead für die Themen des Qualitätsmanagements sollte bei der Schulleitung liegen. Es ist eine Führungsaufgabe, die Lehrpersonen nicht übernehmen können. Die Schulen sind unterschiedlich organisiert. Es können daher individuelle Lösungen gefunden werden, wie man die Anliegen miteinander verbinden kann: Eine Möglichkeit ist beispielsweise, dass Mitglieder der Qualitätssteuergruppe auch in der Schulentwicklungskommission dabei sind oder dass die Qualitätsverantwortlichen beratende Funktionen erhalten. Aus der Perspektive des Qualitätsmanagements können dann Ziele so formuliert werden, dass später eine interne Evaluation möglich ist. Das Gleiche gilt auch für Weiterbildungskommissionen, in denen Qualitätsbeauftragte wertvolle Beiträge leisten können.

Es geht also um die Schnittstellen.

Die Frage, wo die Schnittstellen sind und wie man diese bearbeitet, ist absolut zentral. Ziel muss es sein, dass die einzelnen Rädchen ineinandergreifen und man gemeinsam in die gleiche Richtung vorwärtsght. Sonst dreht sich zwar jedes Rädchen, aber eben nur im eigenen Kreis. Unser Rahmenkonzept beinhaltet deshalb das Element der Mehrjahresplanung. Darin werden Schulentwicklungsthemen schriftlich festgehalten und zudem wird sichtbar gemacht, welche Kommission oder Gruppe bei welchen Inhalten Beiträge leistet. Die Qualitätsbeauftragten erhalten dann automatisch bei jedem Projekt eine Rolle, spätestens zum Zeitpunkt der internen Evaluation. Es ergibt darum Sinn – auch zur sinnvollen Planung dieser Evaluationen – dass die Qualitätsbeauftragten bei Schulentwicklungsprojekten von Anfang an miteinbezogen werden.

Das klingt komplex.

Ja, es bedingt auf Schulebene sehr viel Auseinandersetzung damit, wie man die Gremien miteinander verzahnt, dass man sich die Frage stellt, wer wo den Lead übernimmt, welche Schnittstellen existieren. Aber auch die bewusste Abgrenzung, wer etwas nicht machen muss, damit am Ende nicht alle überall involviert sind, was ebenfalls zur Überforderung auf allen Ebenen führen würde. Das ist eine grosse Aufgabe und Herausforderung, vor allem auch für die Schulleitungen. Im Zusammenhang mit unserem neuen Rahmenkonzept wurde dafür viel Denkarbeit geleistet. Jetzt muss das Ganze wachsen. Wir sind gespannt darauf, wie die einzelnen Schulen das nun umsetzen.

Auf der kantonalen Ebene verbinden Sie schliesslich das schulische Qualitätsmanagement mit den kantonalen Zielen, dem Bildungsmonitoring und der Systemevaluation sowie dem Bildungscontrolling. Wie kommen Sie an diese Daten?

Über die klassischen Elemente einer kantonalen Verwaltung, wie etwa die Standardisierten Ehemaligenbefragungen (SEB), die Standardisierten Abschlussklassenbefragungen (SAB), Einzelevaluationen von Projekten, beim digitalen Wandel über Rückmeldungen vom Digital Learning Hub und verschiedene Kennzahlen wie Klassengrössen oder Abschlussquoten. Im Gesamtbild erhalten wir dadurch Hinweise, in welchen Bereichen Handlungsbedarf besteht oder wo es lohnend wäre, genauer hinzusehen. Auch bei den externen Schulevaluationen können uns Herausforderungen auffallen, die sich über mehrere Schulen hinweg zeigen. Das gibt uns Anhaltspunkte, wo mehr Unterstützung oder Klärung nötig wäre oder auf Systemebene mehr Aktivitäten sinnvoll wären.

3. Umsetzung auf Ebene Schule

3.1 Leadership, Werte und Kultur

3.1.1 Einstieg ins Thema

Führungsverantwortung, Rollenklärung, Vorgaben und Freiräume, flexible und kontextangepasste Strategien, gemeinsam getragene Zielvorstellungen und Werte, Feedback- resp. Qualitätskultur, Zusammenarbeit über die Ebenen hinweg, positive Grundhaltung zu Veränderungen, Integration des Qualitätsmanagements in den Alltag: Themen dieser Art fluten das Denken und sind in der Praxis und in diesem Heft allgegenwärtig.

Eine Expertenorganisation zu führen ist eine Herausforderung. Lehrpersonen sind engagierte Menschen, die sich einbringen wollen. Als Schulleitung/Schule die richtige Mischung aus Vorgaben und Gestaltungsfreiräumen zu finden – bzw. «anzubieten» –, ist ein dynamischer Balanceakt. Die gemeinsame ideelle und praktische Ausrichtung wird durch die Leadership der Schulleitung, die Regeln und die gemeinsamen Werte und Ziele vorgegeben. In Kombination erzeugen diese Faktoren Motivation und tragen zum Gemeinschaftsgefühl bei.

Mit den nachfolgenden zwei Beiträgen möchten wir Ihnen einen kurzen, geordneten Rundgang durch diese Themen anbieten: Zunächst mit Gedanken über Führungsverantwortung und die Entwicklung einer Qualitätskultur, dann mit einem greifbaren Praxisbeispiel partizipativer Entwicklung gemeinsamer Werte – Schülerinnen und Schüler inklusive.

3.1.2 Entwicklung einer Qualitätskultur in einer Expertenorganisation: Führungsansätze an der Kantonsschule Romanshorn

Stefan Schneider, Rektor, Kantonsschule Romanshorn (TG)

Die **Kantonsschule Romanshorn** ist ein Lern- und Lebensort für Schülerinnen und Schüler, die eine Matura oder einen Fachmittelschulabschluss erwerben möchten. Sie zeichnet sich durch ihre familiäre Grösse, ihr innovatives Lern- und Raumkonzept sowie ihre individualisierten Bildungsangebote aus. Die Schule zählt knapp 600 Schülerinnen und Schüler sowie rund 100 Lehrpersonen.



Foto: Kantonsschule Romanshorn

«Qualität ist nicht verhandelbar» – dieser Satz wird oft in Management-Expertenkreisen verwendet, um die zentrale Bedeutung von Qualität in allen Bereichen des unternehmerischen Handelns zu betonen.

Ist guter Unterricht verhandelbar und ist eine solche Aussage auf die Qualitätssicherung im Unterricht an Schulen übertragbar?

Forschungsergebnisse unterstreichen, dass guter Unterricht nicht auf eine einfache Formel reduziert werden kann und dass unterschiedliche Voraussetzungen und Kontexte berücksichtigt werden müssen. In seiner Meta-Analyse «Visible Learning» zeigt John Hattie (2009), dass es eine Vielzahl von Faktoren gibt, welche die Qualität des Unterrichts beeinflussen, darunter Unterrichtsstrategien, Lehrer-Schüler-Beziehungen und die schulische Umgebung. Hattie betont, dass es keine «Einheitslösung» gibt und dass der Kontext entscheidend ist.

Es ist unbestritten, dass die Lehrperson, die den Unterricht orchestriert und leitet, der wichtigste Faktor für die Qualität des Unterrichts und für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler ist.

Welchen Einfluss hat nun die Schulleitung auf die Unterrichtsqualität? Wie kann die Führung die Qualität des Unterrichts sichern? Sind spezifische Führungs- und Leitungskompetenzen erforderlich?

Im Allgemeinen erfordert die Entwicklung einer gemeinsamen Qualitätskultur an einer Schule einen systematischen und institutionellen Ansatz, der im Wesentlichen auf Zusammenarbeit, kontinuierlicher Verbesserung und einer gemeinsamen Vision beruht. Auch Studien zur Schulentwicklung zeigen, dass «erfolgreiche Schulen» häufig flexible und kontextangepasste Qualitätsstrategien verfolgen.

Die Verantwortung für die Steuerung und Umsetzung einer Qualitätsstrategie liegt bei der Schulleitung und ist nicht delegierbar. Entscheidend sind das strategische Wissen der Schulleitung und ihre Verkörperung der Qualitätskultur. Ohne Überzeugungskraft und Verbindlichkeitskultur der Schulleitung und ohne institutionelle Strukturen besteht die Gefahr der Beliebigkeit.

Letztlich liegt es in der Verantwortung der Schulleitung, Qualitätsprozesse nachhaltig in der Schule zu verankern und durch ihre Führungsqualitäten aktiv zu gestalten.

So vernünftig und nachvollziehbar das klingt, stellt sich dennoch die Frage: Wie kann dies in einer Expertenorganisation initiiert werden?

Aus meiner Sicht ist zunächst das Verständnis einer Expertenorganisation hilfreich. Die Orientierung an der eigenen Profession ist ein typisches Merkmal einer Expertenorganisation bzw. der Lehrpersonen einer Schule. Lehrpersonen der Sekundarstufe II neigen dazu, sich stärker mit ihrer eigenen beruflichen Identität zu identifizieren als mit der Organisation als Ganzes. Dies kann zu einem Mangel an Identifikation mit der Schule selbst führen. Die Organisation wird daher oft nur als notwendiges Übel wahrgenommen, das die Rahmenbedingungen für die individuelle professionelle Arbeit bereitstellt, nicht aber als integraler Bestandteil der eigenen professionellen Identität.

Durch gezielte institutionelle Massnahmen sowie Strategie- und Führungsmodelle kann eine Kultur der Zusammenarbeit und des gemeinsamen Engagements gefördert oder zumindest ermöglicht werden.

Diese Ansätze ermöglichen es auch Lehrpersonen mit einer ausgeprägten Fachperspektive, eine stärkere institutionelle Bindung an die Gesamtorganisation zu entwickeln und gleichzeitig Veränderungen im eigenen Rollenverständnis zu erfahren, ohne ihre Autonomie als Expertinnen und Experten zu verlieren.



Foto: Kantonsschule Romanshorn

Diese Aufgaben gehören zu den Kernaufgaben einer Schulleitung. Mögliche Praxisbeispiele:

1. **Kollaborative Arbeitsstrukturen:** Lehrpersonen bilden interdisziplinäre Fachgruppen und Teams zur gemeinsamen Planung und Reflexion ihres Unterrichts. Diese Zusammenarbeit ermöglicht den Austausch von Fachwissen und Methoden, fördert innovative Ansätze und stärkt die Gemeinschaft.
2. **Peer-Review und Hospitationen:** Verpflichtende Unterrichtshospitationen bieten Lehrpersonen die Möglichkeit, ihre Kollegen und Kolleginnen im Unterricht zu beobachten und Feedback zu geben. Jede Lehrperson kann frei wählen, mit wem sie hospitiert und in welcher Form dies geschieht, um eine vertrauensvolle und offene Kommunikationskultur zu fördern.
3. **Good Practice-Kultur:** Lehrpersonen erhalten im Konvent die Gelegenheit, ihre Praxisbeispiele und Unterrichtsformate vorzustellen. Der Schwerpunkt liegt dabei nicht auf dem Erfolg, sondern auf dem Prozess und den gesammelten Erfahrungen – Scheitern ist ausdrücklich erlaubt und erwünscht. Diese Kultur des Austauschs ermöglicht es den Lehrpersonen, voneinander zu lernen und innovative Ideen zu teilen.

Solche institutionellen Formate fördern den Austausch und stärken gleichzeitig die Autonomie sowie die Besonderheiten der Fachlehrpersonen. Sie ermöglichen eine stärkere Bindung an die Organisation und führen letztlich zu einem höheren Qualitätsbewusstsein im eigenen Unterricht.

Eine gemeinsame Qualitätskultur erfordert maximale Transparenz und klare Richtlinien bezüglich Rahmenbedingungen und Führung. Ein gemeinsam erarbeitetes Qualitätsleitbild bzw. eine Vision von gelingendem Unterricht unterstützt dabei den Prozess.

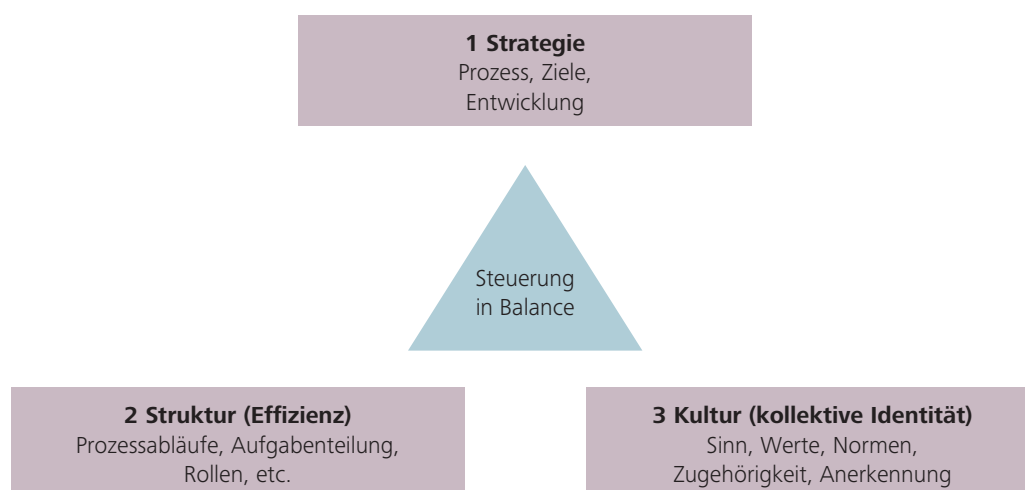
Das Dreiecksmodell von Strategie (1), Struktur (2) und Kultur (3), oft auch als magisches Dreieck bezeichnet, ist ein ausgewogenes Steuerungs- und Führungsinstrument, das auch im Bereich der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung eingesetzt werden kann (siehe Skizze).

Mit einer solchen Steuerungsmatrix können die Dimensionen der Steuerung von Qualitätsprozessen ausbalanciert werden.

(1) Strategie (Qualitätsleitbild): Die Strategie bildet den Referenzrahmen und dient der Orientierung. Die Leitung hat die Verantwortung, diesen zu entwickeln und zu steuern. Sie kennt die Gesetzmässigkeiten eines Strategie- und Steuerungsprozesses. Sie initiiert Formate zur Entwicklung und zur Sicherung und berücksichtigt dabei auch gesellschaftliche Entwicklungen wie beispielsweise Künstliche Intelligenz.

(2) Struktur: Qualitätsprozesse und Unterrichtsentwicklungsprojekte benötigen eine Struktur, die Effizienz gewährleistet. Diese Struktur unterstützt Strategie und Kultur, legt Hierarchien und Zuständigkeiten im Bereich der Qualitätssicherung fest und definiert die Rollen der Beteiligten.

(3) Kultur: Vertrauen und Transparenz bilden die Basis eines effektiven Qualitätssystems. Ohne dieses Fundament entstehen «Schatten-Qualitätssysteme» und reine Fachgruppen-Kulturen. Ziel ist es, dass die Entwicklung von Qualitätssystemen ein selbstverständlicher Bestandteil der alltäglichen Arbeit und des Denkens wird. Da eine Qualitätskultur keine direkt messbare Grösse ist, muss sie über Jahre entwickelt und von der Leitung vorgelebt werden. Sie zeigt sich auch in Haltungen, Umgangsformen und der Art der Kommunikation im Schulalltag. Die Schulleitung spielt als Kulturträgerin und -vermittlerin eine zentrale Vorbildfunktion.



Schema magisches Dreieck (Variante von S. Schneider)

Zusammenfassung

Eine Qualitätskultur an Schulen entsteht durch ein strategisches und koordiniertes Management, das auf Zusammenarbeit und kontinuierliche Verbesserung ausgerichtet ist. Der Schulleitung kommt dabei eine Schlüsselrolle zu, indem sie als Vorbild agiert und die strukturellen und kulturellen Voraussetzungen für die Qualitätssicherung schafft.

Generell gilt, dass Qualitätssysteme in Schulen nicht nur durch strukturelle Veränderungen (z. B. Instrumente) implementiert werden können – die Schulkultur spielt eine wichtige Rolle. Für das Qualitätsmanagement bedeutet dies, dass die Umsetzung von Qualitätsleitbildern und -zielen stark von den Annahmen, Werten und Haltungen der Schule sowie des Kollegiums abhängt.

Durch eine geschickte Balance von Strategie, Kultur und Struktur kann die Schulleitung letztlich eine nachhaltige Qualitätskultur etablieren, die sowohl die individuelle als auch die institutionelle Entwicklung vorantreibt.

3.1.3 Ein neues Leitbild für die Kantonsschule Olten

Samuel Batzli, Rektor, Präsident der AG Kaleidoskop und **Penelope Paparunas**, Lehrperson, Mitglied der AG Kaleidoskop, Kantonsschule Olten (SO)

Die **Kantonsschule Olten** ist mit rund 1100 Schülerinnen und Schülern und 180 Angestellten eine mittelgrosse Kantonsschule. Sie führt einen progymnasialen Bildungsgang, ein vierjähriges Gymnasium, eine Fachmittelschule mit Fachmaturität sowie einen PH-Vorkurs. Die Kantonsschule Olten bereitet entsprechend befähigte und motivierte Schülerinnen und Schüler auf eine gymnasiale Matura oder einen Fachmittelschulabschluss vor.

Ausgangslage

Das Leitbild der Kantonsschule Olten ist in die Jahre gekommen. Es stammt aus den 1990er Jahren und braucht aus unserer Sicht dringend eine Auffrischung. Nicht nur haben sich Schule und Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten markant weiterentwickelt, sondern auch die Mehrheit der Lehrpersonen, die damals unser Leitbild geprägt hat, ist mittlerweile pensioniert worden. Damit schwinden die Erinnerungen an den damaligen Entstehungsprozess. Zwar wird das Leitbild jedes Jahr den neu eintretenden Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen ausgehändigt und am ersten Schultag kurz thematisiert. Im Alltag hat es seine Lebendigkeit jedoch verloren und gerät zunehmend in Vergessenheit.

Während der Schulevaluation 2021/22 durch ZEM CES reifte die Einsicht, dass ein neues, zeitgemässeres Leitbild verfasst werden muss, um den vielfältigen gesellschaftlichen, bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Entwicklungen Rechnung zu tragen. Die AG Kaleidoskop³ und die Schulleitung streben für die Kantonsschule Olten daher ein Leitbild an, in dem sich alle heute aktiven Lehrpersonen, Mitarbeitenden und insbesondere die junge Generation und die Schule als Ganzes wiedererkennen. So haben wir uns unter folgenden Grundsätzen mit unserem neuen Leitbild auseinandergesetzt⁴:

- Das Leitbild ist schriftlicher Ausdruck des Selbstverständnisses sowie der Grundprinzipien der Kantonsschule Olten.
- Es formuliert deren Zielzustand und beschreibt deren Werte und Normen.
- Nach innen gibt es Orientierung und wirkt somit handlungsleitend und motivierend für die Kantonsschule als Ganzes und für Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler und alle Mitarbeitenden.
- Nach aussen (Eltern, Erziehungsberechtigte, Behörden, Öffentlichkeit) macht das Leitbild deutlich, wofür die Kantonsschule steht.
- Das Leitbild gibt Auskunft über die «Philosophie» und über die anzustrebende Schulkultur der Kantonsschule.

Entstehungsprozess des neuen Leitbildes

Initiierung des Leitbildprozesses: An zwei Gesamtkonferenzen (September und Dezember 2022) werden die Schülerorganisation, die Lehrpersonen und Mitarbeitenden der Kantonsschule Olten über die Absicht der Schulleitung informiert, ein neues Leitbild für die Kantonsschule Olten entwickeln zu wollen. Die Projektphasen zur Umsetzung dieses Vorhabens werden ebenfalls erläutert. Alle Anwesenden werden eingeladen, sich für die Mitarbeit in der Arbeitsgruppe⁵ zu melden, die die Schulleitung in Zukunft im Auf- und Ausbau des Qualitätsmanagements unterstützen wird.

Themenfindung: Die Arbeitsgruppe Kaleidoskop nimmt im Oktober 2022 ihre Arbeit auf und wird durch einen externen Berater unterstützt. Die Themen des Leitbildes sollen nicht von aussen vorgegeben, sondern vielmehr durch die Schule selbst generiert werden. Daher werden in einem ersten Schritt die Lernenden, Lehrpersonen und

³ Ursprünglich: «AG Leitbild», die für die Erstellung des neuen Leitbildes gegründet wurde.

⁴ In Anlehnung an «Unternehmensleitbild» in Wikipedia.

⁵ Die AG erhält später den Namen Kaleidoskop und wird vom Rektor geleitet.

Mitarbeitenden aufgefordert, sich auf zwei zu diesem Zweck gestalteten Pinnwänden zu äussern; je eine steht im Mensabereich und im Pausenraum für Lehrpersonen. Während vier Wochen werden nun Themen aufgeschrieben und bepunktet, die im neuen Leitbild zur Sprache kommen sollen.

Noch im Dezember sichtet die AG Kaleidoskop die eingegangenen Ideen, ordnet und fasst diese für den Leitbildanlass (siehe weiter unten) zu Themenfeldern zusammen. Um grösstmögliche Transparenz zu erreichen, wird der ganze Prozess dokumentiert und ist in einem geschützten Bereich (SharePoint) digital einsehbar.

Leitbildanlass: Am Morgen des letzten Schultags vor den Sportferien 2023 kommen alle Mitarbeitenden, Lehrpersonen und eine Delegation von Schülerinnen und Schülern zusammen mit dem Ziel, in 14 moderierten Gruppen erste Leitsätze für das neue Leitbild zu formulieren. Der Anlass wird durch ein gemeinsames Mittagessen abgerundet.

Vernehmlassung des Leitbildentwurfs: Die Moderierenden des Leitbildanlasses fassen ihr Thema in einem kurzen Text zuhanden der AG Kaleidoskop zusammen. Daraus entwirft die AG in mehreren Sitzungen das Leitbild, welches bis zu den Sommerferien zur Vernehmlassung vorgelegt wird:

- Rückmeldung an den externen Berater. Er stellt die anonymisierten Antworten der Arbeitsgruppe zur Verfügung.
- Eine Delegation von Schülerinnen und Schülern trifft sich im «Weltcafé» und gibt in Plakatform Rückmeldung.
- Am gesamtschulischen Weiterbildungstag (9. Juni 2023) sind alle Q-Gruppen⁶ aufgefordert, sich zu einzelnen Leitbildthemen zu äussern. Damit die Auswertung zielgerichtet erfolgen kann, ist eine Excel-Tabelle auszufüllen.

Schlussfassung des Leitbildes: Die vielen Rückmeldungen erfordern einen mehrere Wochen andauernden Analyseprozess. Im September entsteht eine stark überarbeitete Schlussfassung des neuen Leitbildes, und zwar an zwei Vertiefungstagen in Solothurn unter Berücksichtigung aller Daten und Vernehmlassungsantworten.

Weitere Lehrpersonen können für die sprachliche Schlussredaktion, für die graphisch-digitale Umsetzung und für die Entwicklung der Plakatsätze⁷ gewonnen werden. Für die graphisch-digitale Version wird ein fluktuierendes Zusammenspiel von Bild und Text entworfen. So werden sich die Bilder und Plakatsätze in den kommenden Jahren kontinuierlich verändern. Damit soll das inhärent Dynamische des neuen Leitbildes symbolisiert werden: Im Gegensatz zu seinem Vorgänger ist es nicht in Stein gemeisselt und kann an die sich verändernden Bedingungen angepasst werden.

Übergabe des Leitbildes an die Schule in Etappen: Die Schülerinnen, Schüler, Lehrpersonen und Mitarbeitenden sollen das neue Leitbild zunächst spielerisch entdecken. Auf einen «offiziellen Lancierungsakt» wird – vorerst – bewusst verzichtet. Überall im Gebäude werden an die Wände und Betonsäulen Icons mit QR-Code gemalt. Wer den QR-Code einscannt, kommt so zum digitalen Leitbild.

An einer Infoveranstaltung wird das Endprodukt vorgestellt. Dabei stehen nicht die Inhalte im Vordergrund, sondern die Philosophie des Leitbildes, die graphische Umsetzung und die Frage, wie das Leitbild nun im Schulalltag lebendig bleiben soll. Die eigentliche Inkraftsetzung erfolgte zum Schuljahresbeginn 2024/25.

Die Meinungen über den Sinn und Zweck des Leitbildes (vgl. QRC) gehen auseinander: Fungiert es als eine Art Betriebsanleitung oder als ein schwammiges Idealbild, dem wir sowieso nicht entsprechen können?



⁶ In sogenannten Qualitätsgruppen (Q-Gruppen) schliessen sich mehrere Lehrpersonen zusammen, um während zwei Jahren im Rahmen des Qualitätskonzeptes zusammenzuarbeiten.

⁷ Unter Plakatsätzen sind Sätze zu verstehen, die das Leitbildthema eröffnen. Beispiele dazu findet man unter www.leitbild-kantiolten.ch



Foto: Kantonsschule Olten

Im Idealfall beinhaltet es Leitplanken, an denen wir uns orientieren können, um während des Schulalltages die Richtung der Schule nicht aus den Augen zu verlieren: respektvolle Wertekultur, spannende Lehr- und Lernkultur an einem Ort, wo man sich wohlfühlt; breit abgestützte Organisation, klare Kommunikation sowie nachhaltige Zukunft dank verantwortungsvollem Umgang mit unserer Umwelt.

Trotz stetem Wandel, der im Leitbild durch die sich verändernden Plakatsätze und Bilder sichtbar wird, sollen die wichtigsten Leitsätze hingegen längere Gültigkeit haben; in Form von Zeichen sollen sie zum Symbol unserer Schulkultur werden.

Die sechs Themen des Leitbildes erhalten daher alle ein Icon – diese leiten sich ab aus typischen Formen unserer Schule und bedeuten (von links nach rechts) Kultur und Haltung, Lehren und Lernen, Gesundheit und Wohlbefinden, Struktur, Organisation und Prozesse der Schule sowie Kommunikation und Umwelt.



Sechs Icons symbolisieren die sechs Themenfelder und sind eng mit dem Schulgebäude verknüpft.

Zusammen werden sie zum Super-Icon (vgl. Abb.). Dieses soll durchaus auch weiterverwendet werden: auf Briefpapier, in E-Mails und an den Betonwänden der Kantonsschule Olten.



Die Herausforderung wird zweifelsohne sein, das neue Leitbild lebendig und wach zu halten. Dazu fordert die Arbeitsgruppe Kaleidoskop die gesamte Schule zum Mitdenken und Mithandeln auf. Möglichkeiten gibt es einige:

- Aufforderung an alle Lehrpersonen, neue Bilderserien und Plakatsätze zu entwickeln
- Leitbildsätze im Unterricht thematisieren
- Leitbildsätze an den Wänden und in den Gängen sichtbar machen
- Standardisierte Feedbacks unter ein Leitbildthema stellen
- Wiederkehrende, grössere Veranstaltung (z.B. Gesamtkonferenzen) unter einem Leitbildthema durchführen
- Leitbildthema zum Thema des Jahres erklären und Aktionen durchführen

Das neue Leitbild gleicht einem Hochseeschiff, das langsam Fahrt aufnimmt. Wohin die Fahrt geht, ist nicht klar definiert. Die sich ständig verändernden, äusseren Bedingungen werden die Weiterfahrt beeinflussen.

3.2 Systematisches Qualitätsmanagement

In diesem Kapitel berichten sechs Schulen von ihren Erfahrungen bei der Erarbeitung und Umsetzung ihrer Qualitätsmanagement-Strukturen über die Jahre hinweg. Entdecken Sie die Vielfalt und die Gemeinsamkeiten ihrer kontextangepassten Ansätze und ihrer Erkenntnisse.

3.2.1 Einstieg ins Thema

In vielen Kantonen sind die Schulen seit längerer Zeit verpflichtet, ein schulinternes Qualitätsmanagement umzusetzen und weiterzuentwickeln.

Auf dem Markt existieren für die Sekundarstufe II verschiedene zertifizierbare Qualitätsmanagement-Systeme. Die Systematiken setzen inhaltlich und formal unterschiedliche Akzente. Allen gemeinsam ist die Grundidee des Total Quality Managements TQM, das den Deming-Kreis (Plan–Do–Check–Act) ins Zentrum stellt.

Die meisten Kantone setzen aber nicht auf ein spezifisches System, sondern sie formulieren «kantonale Rahmenvorgaben für das Qualitätsmanagement» (vgl. Kap. 1.2 und Kap. 2). Sie geben vor, über welche Elemente die Konzepte der Schulen verfügen müssen und definieren – bis zu einem gewissen Grad – Anforderungen an die Umsetzung derselben. Die kantonalen Rahmenvorgaben lassen den Schulen insgesamt mehr Spielraum für die Gestaltung schulspezifischer Konzepte als die offiziellen Systematiken.

Als Anfang der Nuller-Jahre die ersten solchen Rahmenvorgaben formuliert wurden, orientierten sich die Kantone hauptsächlich an der Systematik von Q2E⁸. Q2E war damals die einzige verfügbare, spezifisch auf Schulen zugeschnittene Systematik (und ist bis heute das einzige Modell, das die Unterrichtsprozesse konsequent einbezieht). Insgesamt beinhalten die kantonalen Vorgaben deshalb mehr oder weniger dieselben Elemente, mit Unterschieden bei der Umsetzung. Im Laufe der Zeit formulierten die Kantone spezifischere Varianten vor allem auf der Ebene der Umsetzung, die mit der Weiterentwicklung der jeweiligen Auffassung von Governance einhergingen (vgl. Kap. 2).

Bei den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II sind aktuell also überwiegend Qualitätsmanagement-Konzepte «gemäss kantonalen Rahmenvorgaben» anzutreffen (vgl. Kap. 3.2.5–3.2.7), wobei es den Schulen freisteht, ihr Qualitätsmanagement an einer zertifizierbaren Systematik auszurichten. In drei Kantonen besteht die kantonale Vorgabe darin, Q2E zu verwenden (vgl. Kap. 2.2 und 3.2.2). Einer dieser drei Kantone verlangt zusätzlich eine Q2E-Zertifizierung. Q2E liegt zurzeit nur in deutscher Sprache vor. In der Romandie ist am ehesten QSC verbreitet (vgl. Kap. 3.2.3).

Bei den berufsbildenden Schulen sind v.a. ISO, in der Deutschschweiz auch Q2E verbreitet, vereinzelt EFQM. Ein Kanton verlangt eine zertifizierbare Qualitätsmanagement-Systematik, überlässt die Wahl allerdings den Schulen. Die Verpflichtung zur Zertifizierung ist insgesamt rückläufig (vgl. Kap. 1.2).

⁸ Landwehr, N. & Steiner, P. (2010). Standards und Bewertungstabellen zum Qualitätsmanagement nach Q2E. Aarau: Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, Pädagogische Hochschule, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Bildungsorganisation und Schulqualität. Bezugsquelle: www.q2e.ch > Downloads > Q2E-Unterlagen > Q2E-Bewertungsraster (abgerufen am 15. Juli 2024).



Landkarte QM-Systeme (Quelle: ZEM CES)

Überblick der Systematiken

- IDES-Dossier «Qualitätsmanagement: Modelle und Normen im Bildungsbereich»
edudoc.ch/record/229307?ln=de

Q2E

- q2e.ch

QSC

- qsc-certificate.com
- procert.ch/de/standards-10.html?standardgroupno=1220&send=submit

ISO

- sgs.com/de-ch/services/dienstleistungen-im-bereich-der-zertifizierung
- sgs.ch/de/branchen/bildung
- procert.ch/de/ueber-uns/marktdirektoren-programmleiter-ansprechpartner-backoffice/bildung-28.html

EFQM

- efqm.org/the-efqm-model
- esprix.ch/wasist-efqm

Überblick kantonale rechtliche Grundlagen

- IDES-Dossier: «Qualitätssicherung und -entwicklung: rechtliche Grundlagen»

3.2.2 Qualitätsmanagement nach Q2E – Erfahrungen aus der Praxis an der BKS Chur

Philippe Benguerel, Rektor, Bündner Kantonsschule, Chur (GR)

An der **Bündner Kantonsschule** (BKS) werden an drei Standorten in drei Abteilungen rund 1100 Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Die BKS hat als öffentliche Mittelschule des Kantons einen staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Sie nimmt bei der Gestaltung ihres Lehrplans und bei seiner Umsetzung Rücksicht auf die kantonale Dreisprachigkeit (Deutsch, Rätoromanisch und Italienisch). Die BKS besteht aus den Abteilungen Langzeitgymnasium, Kurzzeitgymnasium sowie der Handels- und Fachmittelschule mit einem sehr breiten Fächerangebot im Wahlbereich (Schwerpunkt-, Ergänzungs-, Berufswahl- und Freifächer).

Das Qualitätsmanagement der Bündner Kantonsschule wurde ab 2008 in Anlehnung an das Modell «Qualität durch Evaluation und Entwicklung (Q2E)» aufgebaut und ist seit 2018 ganz auf Q2E abgestützt. Auf Basis der externen Evaluation durch ZEM CES im Jahr 2020 liess sich die Schule zertifizieren. Was bedeutet das aus Sicht der Schulleitung? Was spüren die Lehrpersonen und Mitarbeitenden von Q2E in ihrem Alltag? Was bewährt sich, was weniger?

Das Modell Q2E gibt den Schulen einerseits einen Handlungsrahmen, was von einer guten Schule erwartet wird, und beinhaltet andererseits Orientierungspunkte mit klaren Qualitätsmerkmalen, die insbesondere der Schulleitung die Steuerung des Qualitätsmanagements erleichtern. Aus meiner Sicht sind folgende Aspekte des Modells für die praktische Anwendung sinnvoll ausgelegt:

Welche Qualitätsansprüche der Schule wichtig sind, entscheidet sie selbst. Dafür bestehen weitgehende Freiräume zur Gestaltung der eigenen Schulkultur. Diese Freiräume schätze ich sehr. Das Qualitätsmanagement darf aus meiner Sicht keine Parallelorganisation zur Schulführung darstellen, sondern es soll Teil der spezifischen Schulkultur sein, in der auch ein gemeinsames Qualitätsverständnis aller Beteiligten verankert ist. Q2E ermöglicht die Integration des Qualitätsmanagements in die Führungstätigkeiten der Schulleitung und in die Alltagsarbeit des Personals.

Die Umsetzung der eigenen Ziele und Qualitätsansprüche soll konsequent nach dem Deming-Kreis erfolgen. In welchen Zeitverhältnissen Prozesse ablaufen und wie diese in die Schulentwicklung integriert sind, ist wiederum der Schule überlassen. Unabhängig von einem Qualitätsmanagement-Modell ist es Aufgabe der Schulleitung, Prozessoptimierungen und Entwicklungsprojekte auf die vorhandenen zeitlichen und personellen Ressourcen abzustimmen. Q2E gibt dafür einen Rahmen und fordert die Schulleitung auf, dies konsequent auf strategischer und operativer Ebene umzusetzen.

Das Modell kann auf Grund seiner Ganzheitlichkeit jedoch dazu verleiten, zu viel in zu kurzer Zeit angehen zu wollen. Ein gutes Projektmanagement ist deshalb sehr wichtig. An unserer Schule hat sich gezeigt, dass die erste Hälfte des Deming-Kreises (Plan – Do) im Projektmanagement gut umgesetzt wird. Das Überprüfen der Wirksamkeit eines Entwicklungsschrittes und allenfalls für die Umsetzung weiterer Massnahmen (Check – Act) kommt jedoch zu kurz, wenn diesen Schritten bereits bei der Planung zu wenig Beachtung geschenkt wird oder diese sich zeitlich wieder mit anderen wichtigen Aufgaben im Schuljahresverlauf überlappen. Aus meiner Erfahrung ist deshalb eine periodische und sorgfältige Analyse der schulinternen Handlungsfelder mit einer Priorisierung der in Bezug auf das Modell nötigen oder seitens der Schulkultur wichtigen Entwicklungsschritte zentral. Weniger ist mehr – auch wenn es zuweilen schwerfällt, Projekte zurückzustellen und das Entwicklungstempo zu drosseln.

Das Q2E-Modell betrachtet Schulqualität aus zwei Perspektiven: Erstens aus der Sichtweise der Institution Schule als Organisationseinheit und zweitens aus jener der einzelnen Person (individuelles Qualitätsbewusstsein). Im Modell ist diese duale Betrachtung übersichtlich dargestellt und sachlogisch nachvollziehbar. In der Praxis ist die Aufgabe der Steuerung der Schulentwicklung auf institutioneller Ebene jedoch komplex. Im Wesentlichen geht es in der Praxis darum, dass die Schulleitung, gegebenenfalls mit Unterstützung

institutionalisierter Arbeitsgruppen (Q-Teams), Mechanismen zur datengestützten Informationsbeschaffung aufbaut und dadurch über Stärken und Schwächen der Institution Bescheid weiss. Dieses Lernen auf Institutioneller Ebene dient in erster Linie der strategischen Schulführung und in zweiter Linie der Rechenschaftslegung gegenüber den vorgesetzten Stellen. Wie oben beschrieben, braucht es auch hier einfache Abläufe. Es hat sich gezeigt, dass kleinere, projektbezogene oder thematische Umfragen effizienter und effektiver sind als umfassende interne Evaluationsprojekte.

Das Q2E-Modell dient mir als Schulleiter auch in diesem Punkt als Handlungsrahmen und leitet mich an, diesen wichtigen Aufgaben im lebendigen Schulalltag genügend Aufmerksamkeit zu schenken. Die Tatsache, dass unser Qualitätsmanagement einem fundierten, praxiserprobten und wissenschaftlich begleiteten Modell entspricht, trägt dazu bei, dass die Rechenschaftslegung schlank gehalten werden kann.

Auf individueller Ebene geht es um das Qualitätsbewusstsein der Lehrpersonen, des nichtunterrichtenden Personals sowie der Schulleitenden in ihren individuellen Aufgabenbereichen. Im Rahmen des Berufsauftrages wird von allen eine qualitativ gute Umsetzung ihrer Arbeit gefordert. Das Q2E-Modell schafft damit im Grunde genommen keine zusätzlichen Aufgaben, sondern gibt mit dem Individualfeedback Rahmenbedingungen für eine systematische Reflexion über die Wirkung des eigenen professionellen Handelns vor. Nicht alle Lehrpersonen sehen das so und empfinden das Individualfeedback zum Teil als Pflichtübung und das Qualitätsmanagement als bürokratische Zusatzaufgabe, die vor allem der Rechenschaftslegung gegenüber der Schulleitung dient. Wir haben unsere Vorgaben für die Lehrpersonen mehrfach weiterentwickelt, in Bezug auf Formalitäten auf das Wesentliche reduziert und damit gute Erfahrungen für eine höhere Akzeptanz gemacht:

- Minimale Vorgaben für das Individualfeedback mit Fokus auf geschlossene Regelkreise
- Knappe schriftliche Dokumentation, dafür genügend Zeit für eine mündliche Reflexion über den Unterricht und die Mitarbeit als wesentlicher Bestandteil der Mitarbeitergespräche mit der Schulleitung
- Spezielle Einführungsmodule für neue Lehrpersonen

Weitere Erfahrungen

Organisation des Qualitätsmanagements: Das Qualitätsmanagement ist integraler Bestandteil der Führungstätigkeiten der Schulleitung und kann nicht delegiert werden. Auf Grund der flachen Hierarchien an Schulen und der damit verbundenen Mitverantwortung der Lehrpersonen und Mitarbeitenden ist ein Qualitätsbewusstsein aller Betroffener entscheidend. Viele Schulen haben eine Qualitätssteuergruppe oder eine Qualitätsentwicklungsgruppe bestehend aus Lehrpersonen eingesetzt. Derartige Arbeitsgruppen können die Leitung in ihren Aufgaben entlasten und die Sicht der Lehrpersonen in die Planungsprozesse oder Entwicklungsprojekte einbringen. Ihre Aufgaben und Kompetenzen sowie ihre Position im Lehrkörper sind jedoch gut zu klären. Rollenkonflikte sind vorprogrammiert, wenn diese Gruppen im Auftrag der Leitung Kontrollaufgaben wahrnehmen oder Vorgaben umsetzen müssen, ohne entsprechende Kompetenzen zu haben.

Zertifizierung: Eine externe Zertifizierung nach dem Modell Q2E ist möglich. Dafür wurde ein breiter Kriterienkatalog mit vier Entwicklungsstufen erstellt. Dieser dient nicht nur der Zertifizierung, sondern eignet sich auch gut als Orientierungsrahmen für Entwicklungsprojekte. Eine Zertifizierung ist mit jährlichen Audits verbunden. Der zusätzliche Aufwand muss jedoch gut überlegt sein, denn den Gewinn nach innen und nach aussen beurteile ich nach bald fünf Jahren Erfahrung als eher gering.

Fazit

Meine Erfahrungen mit Q2E als Referenzrahmen für das Qualitätsmanagement unserer Schule sind durchaus positiv. Wichtig ist, dass das Q2E-Modell weiterentwickelt und an die Bedürfnisse der Schulen von heute angepasst wird. Der Lead dazu liegt bei der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW), welche derzeit einen grösseren Reformprozess initiiert.

3.2.3 Qualitätsentwicklung und -sicherung nach QSC an der ECCG Martigny

Benjamin Camprubi und **Peggy Mottaz Bossicard**, Qualitätsbeauftragte,
École de commerce et de culture générale de Martigny (VS)

Die Handels- und Fachmittelschule **École de commerce et de culture générale** (ECCG) in Martigny verfügt über einen kaufmännischen und einen allgemeinbildenden Ausbildungsgang, der zum Fachmittelschulabschluss führt. In den 22 Klassen der FMS, darunter 4 Klassen mit Sport- bzw. Kunst-Schwerpunkt, werden 470 Schülerinnen und Schüler von 44 Lehrpersonen unterrichtet. 63% der Schülerinnen und Schüler besuchen den allgemeinbildenden Ausbildungsgang und 37% den kaufmännischen (davon 15% «Sport – Kunst – Bildung»).

Einleitung

So wie alle Walliser Fachmittelschulen leitete die ECCG Martigny im Jahr 2019 einen Prozess zur Erlangung einer Zertifizierung nach dem Standard QSC (Quality School Certificate) ein, den sie nach einem ersten Audit im Jahr 2020 erfolgreich abschloss. Seitdem wird durch eine Zertifizierungsgesellschaft jedes Jahr ein Folgeaudit durchgeführt und eine Liste mit Nichtkonformitäten und Empfehlungen erstellt. Eine zweite Zertifizierung erfolgte im April 2023, und im April 2024 fand das jährliche Folgeaudit statt.

Das SBFI verlangt von den Berufsmaturitätsschulen, dass sie ein internes Qualitätssicherungssystem betreiben und weiterentwickeln. Im Wallis entschied sich die Dienststelle für Unterrichtswesen für eine Zertifizierung beider Ausbildungsgänge, die unsere Schule anbietet: Handelsmittelschule (HMS) und Fachmittelschule (FMS).

Zu Beginn des Projekts leistete unsere Direktorin umfassende Grundlagenarbeit, insbesondere durch den Austausch von Best Practices mit anderen Einrichtungen, vor allem mit dem Qualitätsbeauftragten der ECCG Sion. Im Jahr 2023 delegierte die Direktion die Umsetzung des Qualitätsmanagements an zwei «Qualitätsbeauftragte»: Eine Lehrerin und ein stellvertretender Direktor sind dafür mandatiert und werden für diese Aufgabe zeitlich entlastet.

QSC an der ECCG Martigny

Der erste Auftrag der Direktion an das neue Zweierteam war, eine Bestandsaufnahme der für QSC relevanten Dokumente vorzunehmen, um einen Gesamtüberblick über die bestehenden Prozesse und Verfahren zu erhalten. Eine zusätzliche Aufgabe war die Vorbereitung des Rezertifizierungsaudits 2023 unter Berücksichtigung der Empfehlungen und Nichtkonformitäten, die sich aus dem letzten Audit ergeben hatten, sowie die Organisation der Rezertifizierungsaudits vor Ort gemäss den Anforderungen des Auditors.

Wir gingen auf die Suche nach einem Qualitätsmanagement-Tool und liessen uns vom QSC-Auditor bezüglich des für die Zertifizierung geforderten Dokumentenmanagements beraten – ein langwieriges Projekt! Damit ein Qualitätsprozess, der mit einer Zertifizierung durch eine akkreditierte externe Stelle verbunden ist, einen echten Mehrwert bringt, müssen die Auditoren so vorgehen, dass die Schule einen möglichst grossen Nutzen daraus zieht. Es ist wichtig, dass sich zwischen dem Auditor/der Auditorin und der Schulleitung ein Vertrauensverhältnis entwickelt, das auf einem transparenten und konstruktiven Austausch beruht.

Arbeit mit einem Qualitätsstandard

Im Alltag hat QSC den Schulbetrieb nicht wesentlich beeinflusst. Auch ohne Zertifizierung wurden die täglichen Arbeitsabläufe erfolgreich erledigt (ohne falsche Bescheidenheit), da die Schule ihre Vorgaben erfüllte. Ja, aber was ist mit der Zertifizierung? Es stellte sich heraus, dass der QSC-Standard zu zahlreichen Überlegungen über den Betrieb der Schule führte, in Bezug auf die Verwaltung ebenso wie in Bezug auf die Organisation. Was früher aus Gewohnheit und Intuition geschah, wird nun nach schriftlich klar definierten Richtlinien durchgeführt. Dies erfordert Gründlichkeit und Disziplin, was zunächst als bürokratischer Mehraufwand empfunden werden kann, aber tatsächlich einen Mehrwert bringt.



Foto: École de commerce et de culture générale de Martigny

Die Umstellung auf diesen Standard war ein kontinuierlicher Prozess: Einerseits änderten sich einige Abläufe (z. B. das Verfahren zur Einführung von BYOD in der HMS), andererseits ist die Konzentration des Wissens im Bereich der Verwaltung nun gut dokumentiert (bzw. auf dem Weg dahin) und sogar auf mehrere Rollen verteilt.

Die interne Kommunikation im Zusammenhang mit der Zertifizierung ist wichtig (um nicht zu sagen, unerlässlich) und hat ad hoc zur Einführung von digitalen Tools geführt. Man entschied sich relativ pragmatisch für eine SharePoint-Umgebung nach dem Motto «Trial and Error», was sich als durchaus erfolgreich erwies.

Auf die Frage, ob es möglich sei, die QSC-Anforderungen zu 100% zu erfüllen, würden wir als Qualitätsbeauftragte sagen: «Vielleicht, aber das Wichtigste ist, dass wir uns ständig verbessern.»

Nutzen des QSC-Systems

Die Einführung von QSC regte die Schulleitung an, sich von Zeit zu Zeit etwas Abstand vom überbordenden Tagesgeschäft zu verschaffen und den Schulalltag aus einer gewissen Distanz zu betrachten. Die Beschreibung des Nutzens des Qualitätsmanagementsystems würde mehrere Absätze füllen (Dokumentationsorganisation, standardisierte Verwaltung, Einsatz verschiedener Verfahren, Harmonisierung von Verfahren usw.). Deshalb haben wir uns dafür entschieden, diesen Aspekt anhand eines konkreten Anwendungsbeispiels zu behandeln: die Erstellung und Einführung eines Leitbildes. Das auf der Grundlage von Vorschlägen einer Gruppe von Lehrpersonen erstellte Leitbild ist nun auch ein grundlegender Bezugsrahmen für Projekten, deren Ziele nun auf die festgelegten Werte ausgerichtet werden. Die Schulleitung forderte das Kollegium auf, sich bei frei wählbaren Themen, die mit dem Leitbild in Verbindung stehen zu engagieren und eine entsprechende Umsetzung zu planen. Dieser neue Ansatz hat einen Aspekt der Rolle von Lehrpersonen greifbar gemacht, der manchmal weniger sichtbar, aber dennoch wesentlich ist: zum «guten Zusammenleben» an der Schule beizutragen, indem man in Projekte investiert, die alle Schülerinnen und Schüler und nicht nur die eigenen Klassen betreffen. Beispiele hierfür sind ein Schüler- und Schülerinnenrat, der ins Leben gerufen wurde; die Schulordnung, die überarbeitet wurde; oder Lehrprojekte mit Bezug zur Natur, die «ausserhalb des Klassenzimmers» durchgeführt wurden.

Herausforderungen

Unsere Aufgabe als Qualitätsbeauftragte besteht darin, die Bedürfnisse der Schule zu ermitteln, das Vorgehen zu klären und eventuell bei der Umsetzung zu helfen. Ferner helfen wir, die Rollen der einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu klären, die Umsetzung der Massnahmen zur Erreichung der von der Zertifizierungsstelle festgelegten

Ziele zu gewährleisten und eine effiziente Qualitätssicherung zu ermöglichen. Die Anpassung des Schulbetriebs an den QSC-Standard war sicherlich eine Herausforderung, da ein System eingeführt werden musste, das sowohl QSC-kompatibel als auch für unsere Schule geeignet ist. Dies bedeutet, dass die Lehrpersonen in den Prozess einbezogen und bestehende Praktiken und Gewohnheiten an den vom QSC vorgegebenen Rahmen angepasst werden mussten. Beispielsweise organisiert unsere Schule jedes Jahr zahlreiche Veranstaltungen (Themenwochen, Sprachaustausch, Sporttage, Feste usw.), die es nun systematisch und standardisiert zu dokumentieren gilt, um die Abläufe zu verbessern. Die Vernetzung und die Ermittlung möglicher Synergien mit den anderen Schulen desselben Typs in unserem Kanton stellen gleichzeitig eine Herausforderung und eine Chance dar, denn der Austausch von Best Practices im Zusammenhang mit den kantonalen Prozessen ermöglicht es, von den unterschiedlichen Erfahrungen der einzelnen Schulen zu profitieren.

Grenzen

Ein Zertifizierungssystem kann weitgehend sicherstellen, dass die erbrachten Leistungen den gesetzlichen Anforderungen entsprechen, hat aber auch seine Grenzen: Menschen lassen sich nicht auf Verfahren, Formulare oder Daten reduzieren. Deshalb schenkt die Schulleitung dem Zwischenmenschlichen besondere Aufmerksamkeit. Es geht darum, alltägliche Ereignisse (z. B. Spannungen zwischen einer Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern, schwierige Gespräche mit Eltern, Wahrnehmung der Schule von aussen usw.) zu erkennen und mit der nötigen Achtsamkeit darauf zu reagieren.

Ein weiterer Aspekt, der uns bei der Einführung eines zertifizierten Systems leiten sollte, ist die Wachsamkeit gegenüber möglichen Ermüdungserscheinungen, die auftreten können, wenn etwa allzu häufig Formulare auszufüllen sind (z. B. bei der Nachbesprechung nach einer Gruppenaktivität) oder wenn man sich in Bezug auf die Vielzahl der verfügbaren Verfahren auf dem Laufenden halten muss.

Da die Komplexität der Steuerung einer Schule deutlich an der grossen Anzahl von Prozessen und Verfahren abzulesen ist, gilt es, auch bestimmte Risiken im Auge zu behalten, die in direktem Zusammenhang mit der Einführung eines Qualitätssystems stehen: die Komplexität der Einordnung von Verfahren, die systematische Speicherung aller Aufzeichnungen, die Berücksichtigung von Änderungen der Verwaltungs- oder gesetzlichen Vorschriften der kantonalen oder eidgenössischen Behörden in Echtzeit etc. Es ist daher von entscheidender Bedeutung, dass die technische Lösung zur Unterstützung des Qualitätssystems einfach und pragmatisch ist. Ausserdem muss die administrative Abwicklung durch sämtliche Nutzerinnen und Nutzer des Systems penibel gründlich erfolgen. Für die Implementierung und Aufrechterhaltung eines Qualitätssystems nach dem QSC-Standard braucht es also einen langen Atem! Bis repetita placent.

Perspektiven

Insgesamt ist der QSC-Standard sehr umfassend und hat den Vorteil, dass quasi alles abgedeckt wird und die Prozesse gut sichtbar sind. Er bietet einen standardisierten Rahmen für die Vorgaben zur Einhaltung der Ausbildungsziele, die Anforderungen an das Management und die Rechte und Pflichten jeder und jedes Einzelnen innerhalb der Institution. Eine gute Struktur der Dokumentationen, der Verfahren sowie deren Überwachung ist das nächste wichtige Ziel für unsere Schule. Auch eine stärkere Zusammenarbeit mit den Qualitätsbeauftragten anderer Schulen auf kantonaler Ebene könnte vielversprechend sein.

Fazit

Wenn man einen herausragenden Punkt in Bezug auf die Einführung des QSC-Standards an der Fachmittelschule ECCG Martigny nennen müsste, würden wir als Qualitätsbeauftragte die Tatsache erwähnen, dass die in der Charta unserer Schule entwickelten Werte – dank der Anforderungen des Standards – zu greifbarer Realität wurden, und zwar durch Projekte, die alle Akteure der Institution einbeziehen: Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, Lernende, Verwaltungs- und Reinigungspersonal ebenso wie die Schulleitung.

3.2.4 Qualitätsmanagement nach ISO am Lycée cantonal de Porrentruy

Olivier Dubail, Rektor, Lycée cantonal de Porrentruy (JU)

Das **Lycée cantonal de Porrentruy** ist die einzige öffentliche Einrichtung, die im Kanton Jura eine Ausbildung auf Maturitätsniveau anbietet. Aktuell besuchen rund 600 Schülerinnen und Schüler den Unterricht von etwa 90 Lehrerinnen und Lehrern. Das Lycée cantonal ist in das Centre Jurassien d'Enseignement et de Formation (CEJEF) integriert, das alle Einrichtungen umfasst, die im Kanton nachobligatorische Ausbildungen anbieten.

Das CEJEF, und somit auch das Lycée Cantonal de Porrentruy, sind nach ISO 9001:2015 zertifiziert. Die erste Zertifizierung im Jahr 2013 erfolgte aufgrund von Anforderungen aus der Berufswelt. Bis dato wurden keine Schritte unternommen, um die Norm ISO 21001:2018 zu erreichen, die sich stärker auf die pädagogische Praxis konzentriert.

Somit sind mehr als zehn Jahre vergangen, seit wir an unserer Schule eine Kultur der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung eingeführt haben. Die damit verbundenen Veränderungen waren für die Schülerinnen und Schüler nicht immer spürbar, dennoch haben sich wichtige Entwicklungen vollzogen. Tatsächlich haben wir dank des Qualitätsmanagements unseren Austausch mit allen anderen Schulen des CEJEF deutlich vertieft; wir tauschen uns regelmässig über die Praxis aus und können dadurch unsere Effizienz steigern. Interne Audits zwischen verschiedenen Teilschulen haben es mehrfach ermöglicht, Problematiken aus einem neuen Blickwinkel zu betrachten. Als Beispiel sei hier die Organisation von Stellvertretungen bei Abwesenheiten von Lehrpersonen und Verwaltungspersonal genannt. Diese verbesserte interne Kommunikation am CEJEF ist angesichts der geringen Grösse des Kantons umso wichtiger.

Ein weiterer wichtiger Vorteil des Qualitätsmanagements war, dass es uns dazu anregte, uns intensiv mit der Sicherheit an unserer Schule auseinanderzusetzen. Die externen Audits haben uns insbesondere für die Entwicklung von Standards für die Sicherheit, vor allem in den Labors, sensibilisiert.

Seit der Einführung dieses Systems evaluieren wir die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler zu Beginn und am Ende ihrer Ausbildung. Dies ermöglicht es uns im Endeffekt, die Schülerinnen und Schüler gezielt und entwicklungsorientiert zu begleiten. Viele Jahre lang wurde die Evaluation der Zufriedenheit am Ende der Ausbildung im World-Café-Format durchgeführt, einem partizipativen Prozess, bei dem verschiedene Themen angesprochen wurden. Die Ergebnisse waren manchmal überraschend, aber die Atmosphäre war immer konstruktiv. Seit der Covid-19-Pandemie sind wir zu einem konventionelleren Ansatz in Form eines Fragebogens zurückgekehrt.

Ein Mangel unseres Qualitätsmanagementsystems besteht immer noch darin, dass wir uns nur auf den administrativen Teil unseres Betriebs konzentrieren. Obwohl wir die Lehrpersonen dazu anhalten, ein pädagogisches Portfolio zu führen, welches das Feedback der Schülerinnen und Schüler zu ihrem Unterricht berücksichtigt, und wir sie ermutigen, sich über ihre Praxis auszutauschen, warten auf der pädagogischen Ebene noch einige Entwicklungen auf ihre Umsetzung.

3.2.5 Qualitätsentwicklung am Gymnasium Kirchenfeld Bern

André Lorenzetti, Rektor, Gymnasium Kirchenfeld Bern (BE)

Das **Gymnasium Kirchenfeld** in Bern besteht aus drei Abteilungen («Geistes und Humanwissenschaften», «Mathematik und Naturwissenschaften» und «Wirtschafts- und Rechtswissenschaften») mit ca. 170 Lehrpersonen und über 1300 Schülerinnen und Schülern. Der vierjährige Lehrgang, der auf die Hochschulen vorbereitet, beginnt im 9. Schuljahr und schliesst mit der gymnasialen Maturität ab.

Das Qualitätssystem des Gymnasiums Kirchenfeld richtet sich nach der kantonalen Vorgabe und ist in der Leistungsvereinbarung mit dem Mittelschul- und Berufsbildungsamt (MBA) des Kantons Bern verankert. Die Leistungsvereinbarung hat eine Laufzeit von vier Jahren, was eine angemessene Flexibilität für die vorgesetzte Stufe bei gleichzeitiger Planungssicherheit für die umsetzende Stufe erlaubt.

Zu den Vorgaben des Kantons gehören unter anderem folgende Elemente:

- Strategie der Schule
- Öffentlich einsehbares Leitbild
- Zweckmässige Feedbackkultur
- Eigenes System zum Qualitätsmanagement, festgehalten in einem Konzept
- Standardisierte Befragungen (SAB, SEB, Führungsbefragung)
- Meta-Evaluationen (durch ZEM CES, früher IFES IPES)
- Verankerung des Schliessens der Regelkreise auf allen Ebenen
- Jährliches Reporting der Schule an die Abteilung Mittelschulen des MBA

Sehr viele Unterlagen aus unserem Qualitätsmanagement können im öffentlich zugänglichen [Führungshandbuch](#) eingesehen werden. Das Qualitätskonzept und die zugehörigen Instrumente sowie die Ergebnisse von Befragungen finden sich ebenfalls auf der extern zugänglichen [Website](#).

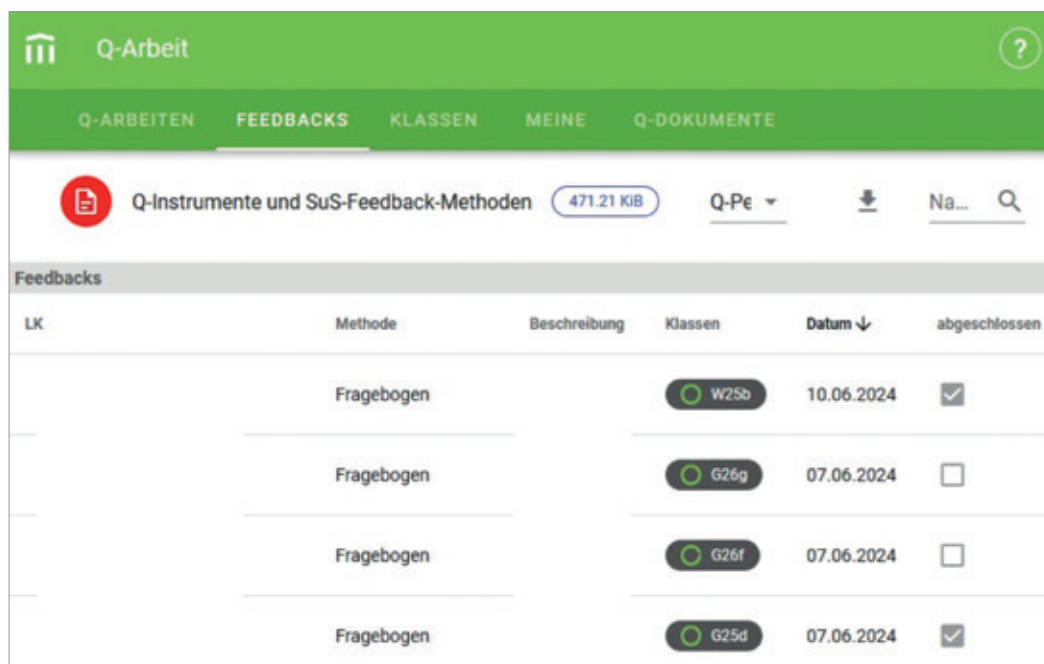
Die Umsetzung der Vorgaben des Kantons Bern habe ich in unterschiedlichen Phasen an zwei Schulen erlebt. Auch wenn sich die nachfolgenden Beobachtungen und Überlegungen an Beispielen aus dem Gymnasium Kirchenfeld orientieren, so stehen diese im Einklang mit früheren Erfahrungen aus der anderen Schule. Als Schulleiter bot sich mir keine Gelegenheit, ausserkantonale eigene Erfahrungen in anderen Bezugsrahmen machen zu können und ich kann daher keine Vergleiche zu Q2E oder QSC anstellen.

Für Eilige das Fazit vorweg: Das System und diese Rahmenvorgaben von kantonalen Ebene halte ich für vernünftig, denn sie sind zielführend, zweckmässig und von der Schule situativ adaptier- und umsetzbar. Die Auswahl der vorgegebenen Elemente halte ich für zielführend und die Vorgabe, wonach allen Beteiligten ein angemessener Gestaltungsspielraum zu gewähren sei, für essenziell. Zweckmässig und vernünftig ist auch die Vorgabe, wonach «Aufwand und Nutzen des Qualitätsmanagements für alle Beteiligten in einem sinnvollen Verhältnis» zu stehen haben.

Für Interessierte und Weiterlesende drei Beispiele aus den vergangenen zehn Jahren als Rektor:

- (1) Für die Umsetzung der kantonalen Rahmenvorgaben hat das Gymnasium Kirchenfeld im Jahr 2012 das Konzept «Qualitätssicherung und -entwicklung QSE» erarbeitet und seither zweimal angepasst. Die erste Anpassung war notwendig geworden, weil die Schülerinnen und Schüler (SuS) dermassen oft Feedback-Fragebogen ausfüllen mussten, dass sie sich darüber beschwerten und uns auf inflationäre Tendenzen, auch bei der Sorgfalt ihrer Rückmeldungen, hinwiesen. Wir haben daraufhin die Vorgabe für die Anzahl der SuS-Feedbacks reduziert und in unserem Intranet dargestellt, welche Klassen zu welchem Thema ein Feedback an die Lehrperson abgeben.

Auf diese Weise können Lehrpersonen dafür sorgen, dass die «Feedback-Belastung» auf möglichst viele Klassen verteilt wird, was gleichzeitig und erwünschtermassen allen Klassen Gelegenheit zum Feedback gibt:



LK	Methode	Beschreibung	Klassen	Datum ↓	abgeschlossen
	Fragebogen		W25b	10.06.2024	☒
	Fragebogen		G26g	07.06.2024	☐
	Fragebogen		G26f	07.06.2024	☐
	Fragebogen		G25d	07.06.2024	☒

Planung der Klassen-Feedbacks, Tool im internen Bereich der Website (anonymisiert)

- (2) Die Schulleitung ist gemäss Vorgabe dafür besorgt, dass das Qualitätsmanagement ein fester Bestandteil der Schulkultur ist. Wir machen das, indem wir unser Q-Konzept mit tatkräftiger Unterstützung der QSE-Steuergruppe umsetzen, Weiterbildungen realisieren, den Start der zweijährigen Qualitätsschlaufen initialisieren und mit speziellen Veranstaltungen abschliessen. Wir tun dies auch, indem wir uns darüber zu einigen versuchen, wodurch sich «guter Unterricht» auszeichnet.

Unter der Leitung der QSE-Steuergruppe, die aus drei Lehrpersonen besteht (je einer aus jeder Abteilung), und unter der Mitwirkung des Kollegiums und Vertretungen der Schülerschaft entstand in den vergangenen 16 Monaten ein Qualitätsleitbild für Lehrpersonen – das Schulleitbild existiert seit längerem, unser Q-Konzept und das Konzept «Guter Unterricht» ebenfalls, aber ein Qualitätsleitbild zur konkreten Umsetzung hat bislang gefehlt. Die Erarbeitung dieses Qualitätsleitbildes, die Diskussion um deren Inhalte und Struktur, das Ringen um Formulierungen basierend auf den unterschiedlichen Erfahrungen der Beteiligten und den gemeinsam festgehaltenen Ergebnissen diverser Umfragen und Evaluationen leistet nebst dem Produkt «Qualitätsleitbild» wesentliche Beiträge für eine gelebte Qualitäts- und Feedbackkultur. Bei der Entwicklung des Qualitätsleitbildes für Lehrpersonen brachten die beteiligten Schülerinnen und Schüler die Idee auf, ein analoges Qualitätsleitbild für Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Gerne nehmen wir das auf! Die Umsetzung ist für den Verlauf des nächsten Jahres geplant. Unterricht gelingt nur gemeinsam und es bietet sich uns die Chance, ein «Qualitätsleitbild für Unterricht» mit den Teilen «Schülerinnen und Schüler» und «Lehrpersonen» zu entwickeln. Diesen Gestaltungsspielraum auf Ebene Schule schätze ich sehr, denn er liefert positive Impulse zur Qualitätsentwicklung.

(3) Der Kanton verlangt von der Schulleitung (unter anderem), dass sie eine «zweckmässige Feedbackkultur» unterstütze. Aus verschiedenen Perspektiven (eine davon ist die Effektstärke von Feedback bei John Hattie) halte ich das für eine ebenso wichtige wie vernünftige Vorgabe. Die Umsetzung erfolgt (auch bei uns) täglich sowohl im Unterricht als auch auf institutioneller Ebene (beispielsweise mittels «after-action-review» nach Anlässen). Gelingen tut es mehr oder minder gut, sowohl bei den Feedback-Gebenden als auch den Nehmenden. Den Anspruch der Zweckmässigkeit dürften wir kaum in allen Aspekten und vollständig erfüllen. Es bedarf daher weiterer Anstrengungen und Massnahmen. Auch Feedbackkultur lässt sich weder zählen noch messen; auf ein «jetzt ist gut genug» wartet man vergeblich. Es bleibt also nur der kontinuierliche Austausch unter allen Beteiligten (Feedback eben), gepaart mit der Bereitschaft aller Beteiligten, «es» so gut als möglich zu machen.

Zum Abschluss: Unterricht ist bekanntlich kein Industrieprodukt und entzieht sich weitestgehend jeglichen Bemühungen, dessen Qualität anhand von Messgrössen zu quantifizieren. «Nicht alles, was zählt, ist zählbar und nicht alles Zählbare zählt» (Albert Einstein) – Unterricht halte ich für etwas, was zählt, aber in der Qualität nicht zählbar ist. Qualität kann zudem besser «entwickelt» (dynamische Adaption an die Zeit) denn «gesichert» (statisch) werden. «Entwicklung» bedingt Gestaltungsspielraum für alle Beteiligten, und genau diesen bietet der Bezugsrahmen des Kantons Bern nicht nur, sondern verlangt ihn sogar. Somit ist eine notwendige Gelingensbedingung erfüllt, die freilich nicht hinreichend ist: Es bedarf des Bestrebens und des Engagements aller Beteiligten, nicht nur Qualität zu managen, sondern dafür zu sorgen, dass gymnasiale Bildungsziele von den Schülerinnen und Schülern nachhaltig erreicht werden können.

Auf gutes Gelingen, in welchem Bezugsrahmen auch immer!

3.2.6 Ein Blick in die Schulentwicklung an der Kantonsschule Trogen

Bena Keller, Prorektorin Fachmittelschule und Wirtschaftsmittelschule, Kantonsschule Trogen (AR)

Die **Kantonsschule Trogen** ist die einzige Mittelschule im Kanton Appenzell Ausserrhoden. Sie führt ein Gymnasium, eine Wirtschaftsmittelschule und eine Fachmittelschule sowie im Auftrag von drei Ausserrhoder Gemeinden eine Sekundarschule. Das Einzugsgebiet der Lernenden dieser Abteilungen ist das ganze Gebiet des Kantons Appenzell Ausserrhoden. Im Schuljahr 2023/2024 besuchten rund 650 Lernende die Kantonsschule Trogen.

Im Qualitätskonzept⁹ der Kantonsschule Trogen, das zurzeit weiterentwickelt wird, sind die Ziele, Grundlagen, Elemente und Prozesse der Qualitätsarbeit sowie die Rollen der verschiedenen Akteure definiert. Das Konzept gilt für alle Organisationseinheiten der Schule. Es basiert einerseits auf Vorgaben des Kantons (Kantonale Verwaltung, Volksschule und Sekundarstufe II) und enthält zusätzlich Qualitätselemente der Kantonsschule. Der vorliegende Bericht fokussiert auf ein Element der Qualitätsarbeit, nämlich das Schulentwicklungsprogramm.

Die Schulleitung der Kantonsschule Trogen hat 2018 entschieden, das **Schulentwicklungsprogramm** als neues Instrument an der Schule einzuführen. Damals wurde ein Strategieprozess umgesetzt, bei dem die aktuelle Situation analysiert und Handlungsfelder erhoben wurden. Dabei hat man unter anderem festgestellt, dass es sehr viele parallellaufende Projekte und projektartige Arbeiten gab, die grösstenteils jedoch weder koordiniert noch kommuniziert oder einheitlich verschriftlicht waren. Die Übersicht war nicht mehr gewährleistet, sodass eine «Überhitzung der Schule als System» drohte. Im Verlauf des Strategieprozesses wurde rasch klar, dass daraus resultierende Massnahmen in einem anschliessenden Schulentwicklungsprogramm festgehalten werden sollen. Ziel war, dass das Schulentwicklungsprogramm sämtliche Projekte über jeweils vier Jahre aufzeigt und so eine zu grosse Vielzahl an Projekten verhindert und einer damit einhergehenden möglichen Überbelastung der Organisation und ihrer Mitarbeitenden vorgebeugt werden kann. Ein weiteres Ziel war, dass die Mitarbeitenden sich mit einer gemeinsamen Entwicklungsschwerpunkt identifizieren und Kenntnis von allen grösseren Projekten an der Schule haben.

Das Schulentwicklungsprogramm ist ein multifunktionales Planungs- und Entwicklungsinstrument sowohl für die Mittelschulabteilungen als auch für die Sekundarschule. Es dient dem pädagogischen und organisationalen Selbstverständnis der Schule sowie als internes Planungsinstrument. Es gibt Auskunft über die mittelfristige Entwicklung der Schule und dient gleichzeitig den Aufsichtsbehörden als Arbeitsinstrument und der Öffentlichkeit als Orientierungsmittel.

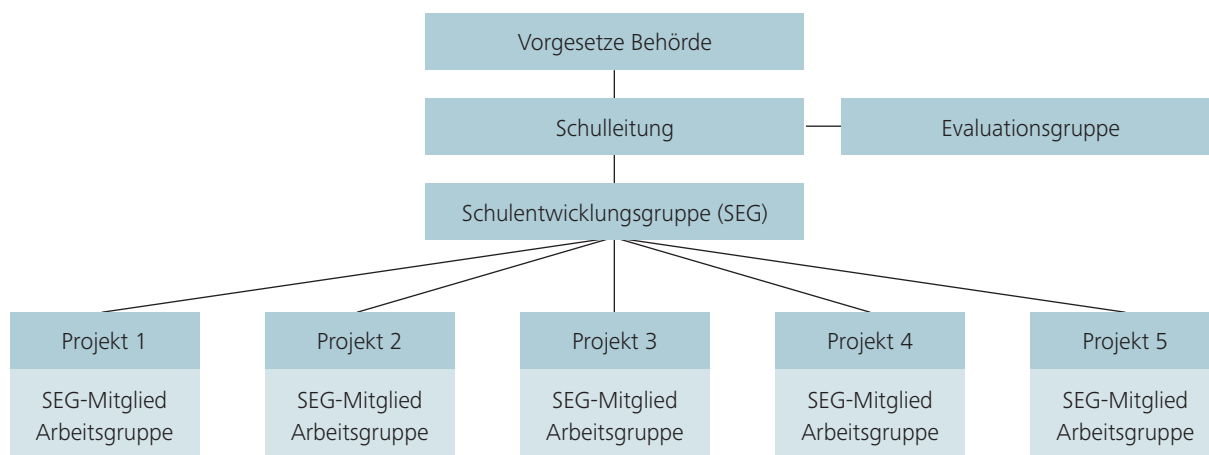
An der Kantonsschule Trogen dauert ein Schulentwicklungszyklus in der Regel vier Jahre. Die Schulentwicklungsgruppe (SEG) wird von der Schulleitung für jeweils einen Vierjahreszyklus eingesetzt und besteht je nach Ausgestaltung der Projekte aus Lehrpersonen, Mitarbeitenden, Lernenden und Schulleitungsmitgliedern.

Das Schulentwicklungsprogramm wird von der Schulentwicklungsgruppe in Zusammenarbeit mit der Schulleitung erarbeitet, von der SEG der Schulkonferenz zur Anhörung vorgelegt, von der Schulleitung beschlossen und von der vorgesetzten Behörde zur Kenntnis genommen.

Die Entwicklungsschwerpunkte basieren auf den Vorgaben des Kantonsrats, des Regierungsrates, des Departementes und der Schulleitung (z.B. Mittel- und Hochschulgesetz, Schulgesetz, Leistungsangebot, Globalkredit), dem Regierungsprogramm, der Vision des Departementes Bildung und Kultur, der Vision und dem Leitbild der Kantonsschule sowie den Ergebnissen der Evaluationen (intern und extern).

Der Stand der Umsetzung des Schulentwicklungsprogramms wird jährlich von der SEG im Auftrag der Schulleitung überprüft und letzterer Bericht erstattet.

⁹ <https://kanti-trogen.ch/wp-content/uploads/Qualitaetskonzept-KST-2024.pdf>



Projektorganisation der Schulentwicklung an der Kantonsschule Trogen

Für die Steuerung und Überprüfung der Erreichung der Ziele des Schulentwicklungsprogramms ist die SEG zuständig. Die Projekte werden von den SEG-Mitgliedern geleitet. In der Regel unterstützt eine projektspezifische Arbeitsgruppe die Projektleitungen bei der Umsetzung.

Die SEG kann die verschiedenen Gremien der Schule (z. B. die Fachschaftsleitendenkonferenz, Abteilungskonferenz, Schulkonferenz) nutzen oder für Evaluationen die schulinterne Evaluationsgruppe miteinbeziehen. Sie informiert die Mitarbeitenden der Schule regelmässig über den Stand der einzelnen Projekte.

Das erste Schulentwicklungsprogramm 2020–2024 wurde im Verlauf des Schuljahres 2019/2020 in einem partizipativen Prozess mit dem Kollegium und in enger Kollaboration mit der Schulleitung von der neu konstituierten SEG entwickelt und basierte auf den Ergebnissen des Strategieprozesses. Der erste Zyklus wurde im Sommer 2024 abgeschlossen. Aus dem ersten Schulentwicklungszyklus nehmen wir folgende wichtige Erkenntnisse mit:

- Das Schulentwicklungsprogramm hat zu Beruhigung, Orientierung und Identifikation geführt.
- Die SEG hat sich rasch als für die Schulentwicklung zuständiges Gremium im Kollegium etabliert.
- Die Arbeit in der SEG ist anspruchsvoll und kann kulturbildend wirken sowie als Bereicherung zum Lehrberuf betrachtet werden (Job Enrichment). Es ist deshalb wichtig, dass die SEG-Mitglieder Verantwortung übernehmen können und Wertschätzung erfahren.
- Die Fokussierung und Reduktion auf die im Schulentwicklungsprogramm definierten Projekte ist anspruchsvoll (u.a., weil sich im Verlauf der vier Jahre weitere Handlungsfelder auf tun), hat sich aber bewährt.
- Wichtige Gelingensbedingungen sind:
 - Regelmässige, transparente und klare Kommunikation über den Stand der Projekte intern und extern,
 - die Befähigung der SEG-Mitglieder (v.a. in Bezug auf Projektmanagement),
 - das zur Verfügung Stellen von Projektmanagementinstrumenten (z.B. Planungsvorlagen, Berichtsvorlagen),
 - die Klärung der Rollen, Zuständigkeiten und Verantwortungen,
 - eine professionelle und einheitliche Planung der Projekte sowie regelmässige Treffen der SEG,
 - die sorgfältige Evaluation der Projektergebnisse.

Die SEG des **nächsten Schulentwicklungszyklus 2024–2028** ist bereits konstituiert. Um einen reibungslosen Übergang zwischen den beiden Entwicklungszyklen zu gewährleisten, wurden bereits vor Abschluss des aktuellen Schulentwicklungsprogramms die Ziele des neuen Schulentwicklungsprogramms definiert, die neuen Projektaufträge erstellt und die Organisation vorbereitet. Dabei wird an dem grundlegenden Aufbau der Schulentwicklung über ein gemeinsames Schulentwicklungsprogramm und einer SEG festgehalten. Aufgrund der Erfahrungen im ersten Zyklus und der Ausrichtung der Projekte wurden Anpassungen in der Arbeitsweise der SEG vorgenommen.

3.2.7 Weiterentwicklungen des Qualitätskonzepts am Gymnasium MuttENZ

Brigitte Jäggi, Rektorin bis Sommer 2024 und **Alexander Bieger**, Rektor ab Sommer 2024, Gymnasium MuttENZ (BL)

Das **Gymnasium MuttENZ** ist eines von fünf Gymnasien im Kanton Basel-Landschaft und dient auch dem aargauischen Fricktal als Kantonsschule bzw. Gymnasium. Die Schule besteht aus den beiden Abteilungen Maturität (Schuldauer = 4 Jahre; mit sämtlichen Schwerpunktfächern) und FMS, die ihrerseits eine Fachmittelschule (Schuldauer = 3 Jahre) und eine Fachmaturitätsschule (als 4. Schuljahr) umfasst. Ca. 950 Schülerinnen und Schüler werden von ca. 170 Lehrpersonen begleitet.

Das Gymnasium MuttENZ blickt auf fast 30 Jahre Qualitätsarbeit zurück: Ab 1996 als Q2E-Pilotsschule im Projekt «Qualitätsentwicklung auf der Sekundarstufe II» der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK), ab 2003 mit einem verbindlichen Konzept und stetigen Anpassungen. Im Interview mit ZEM CES halten die bis im Sommer 2024 amtierende Rektorin Brigitte Jäggi und ihr Nachfolger Alexander Bieger fest, wie an ihrer Schule Qualitätsmanagement lebendig erhalten wird.

Das Gymnasium MuttENZ hat seit dem Jahr 1996 Erfahrung in der schulischen Qualitätsarbeit. Was hat sich in dieser Zeit verändert?

Brigitte Jäggi: Ich war in der Gruppe dabei, die damals das Q2E-Konzept mitentwickelt hat. Das war am Anfang recht schwierig. Die Lehrpersonen haben sich sehr stark kritisiert gefühlt. Wir mussten aufzeigen, dass unser Anliegen die Qualität der Schule ist und dass Qualitätsmanagement nicht als persönliche Kritik zu verstehen ist. Denn auch wenn man weiss, dass man gut ist, gibt es immer Sachen zu verbessern. Das Q2E-Handbuch umfasste sehr viele unterschiedliche Bereiche. Wir haben uns sehr intensiv mit Leitsätzen zum Unterricht und später mit solchen für den kulturellen Bereich auseinandergesetzt. Diese gelten immer noch. Qualitätsanliegen wurden mit der Zeit immer besser akzeptiert. Das hängt auch mit der Ausbildung der jüngeren Lehrpersonen zusammen, die dort lernen, wie wichtig Selbstreflexion ist. Unterdessen ist es so, dass es bei schulischen Projekten gar keine Frage mehr ist, dass wir diese früher oder später evaluieren. Das ist in der DNA unserer Schule angekommen.

Wie kann die Beteiligung der Lehrpersonen sichergestellt werden?

Brigitte Jäggi: Es gibt an den Schulen, wo so viele gut ausgebildete und spannende Personen arbeiten, immer wieder kritische Diskussionen über die Schulentwicklung. Man muss sich dann jeweils finden. Wir entscheiden nicht «top down», sondern machen einen Vorschlag für ein Pilotprojekt, diskutieren anschliessend die Resultate miteinander und verbessern. Wir haben zudem eine Steuergruppe, die sich zusammen mit der Schulleitung mit Qualitätssicherung und -entwicklung auseinandersetzt. Als Beispiel: Unser neues Medienkonzept haben wir mit ausgewählten Lehrpersonen diskutiert und hinterfragt. Früher hatten wir einen Qualitätsrat. Heute nehmen je nach thematischem Interesse jeweils andere Lehrpersonen teil, so sind viele Anliegen breit abgestützt.

«Klarheit, Einfachheit und Verbindlichkeit» sind die Schlagwörter Ihres Q-Konzepts. Wie verstehen Sie das?

Alexander Bieger: Unser neues Qualitätskonzept hat einen Umfang von fünf Seiten. Das alte Qualitätshandbuch umfasste über 60 Seiten. Man kann auf 60 Seiten natürlich jedes Detail regeln. Nur, wer liest das am Ende? Hinter vier Seiten Qualitätskonzept steht ebenfalls ein grosser Prozess, der dokumentiert wurde und bei dem weit mehr schriftlich festgehalten wurde. Aber es ist ein Zeichen der Zeit, dass man sich kurzfasst. Das ist aber überhaupt nicht einfacher – man muss sich sehr genau überlegen, was ins Konzept aufgenommen wird, so dass es von allen Beteiligten verstanden wird.

Und die Verbindlichkeit?

Alexander Bieger: Vielleicht sollte man eher von Nachhaltigkeit sprechen, auch wenn das Wort mittlerweile für alles verwendet wird. Nachhaltigkeit oder Kontinuität, das ist die Idee dahinter. Wenn neue Projekte aufgelegt werden, sollte man sich bereits überlegen, wie man diese in die DNA der Schule implementieren kann. So dass nicht etwas entsteht, von dem zunächst alle begeistert sind und das dann wieder versandet.

Wie lief der Überarbeitungsprozess ab?

Brigitte Jäggi: Unser altes Qualitätshandbuch wurde zwar oft gelobt, war aber gerade für jüngere Lehrpersonen, die bei der Erarbeitung nicht dabei waren, nicht mehr fassbar. Ich habe darum in Auftrag gegeben, dass der Inhalt auf wenigen Seiten dargestellt wird, so dass man es immer wieder zeigen kann.

Alexander Bieger: In der Arbeitsgruppe waren die Schulleitung sowie Lehrpersonen aller Fächer beteiligt. Die Fachschaften konnten selbst entscheiden, wer mitwirkt. Das war aus meiner Sicht sehr wichtig. Einerseits waren alle vertreten und es wurde nicht «top down» entschieden, wer das ist. Das trug zur Legitimität und zur positiven Stimmung bei. Im Rahmen von verschiedenen Konventen wurde das Projekt regelmässig vorgestellt, es gab eine Echogruppe sowie Vernehmlassungen. Anhand eines ersten Projekts zum Thema «Prüfungskultur» wurde das neue Q-Konzept dann gestartet. Das war der Kick-Off. Dieses Projekt ist jetzt gerade abgeschlossen worden und nun evaluieren wir, wie es funktionierte.

Auffallend ist, dass Sie die Dokumente des Qualitätsmanagements auf der Webseite präsentieren. Warum machen Sie das?

Alexander Bieger: Die Frage ist, warum nicht? (Lacht) Wir haben gerade vorher darüber diskutiert, ob wir diese noch prominenter präsentieren sollen.

Wer ist denn das Zielpublikum? Interne Personen? Angehende Schülerinnen und Schüler? Eltern? Bewerbende? Ist es Teil der Öffentlichkeitsarbeit?

Alexander Bieger: Unser Qualitätskonzept ist einerseits für interne, andererseits für externe Personen gedacht. Es gibt Bewerbende, die bei uns arbeiten wollen und die Dokumente ansehen, aber ebenso Schülerinnen und Schüler oder ihre Eltern. Im Bereich der Öffentlichkeit ist es zumindest für die Politik wichtig.

Brigitte Jäggi: Es war spannend: Als wir unser neues Konzept erarbeiteten, habe ich andere Schulen gefragt, wo denn ihre Konzepte auf der Webseite seien. Und die Antwort war, dass sie diese nicht veröffentlichen. Im Kanton Basel-Landschaft wird es neu vorgeschrieben sein, dass die Q-Konzepte online sind. Mich verwundert es, dass dies bisher nicht mehr Schulen gemacht haben. Wir sind stolz auf unsere Dokumente.

Welche Erfahrungen können Sie anderen Schulen weitergeben, die gerade viel Zeit investieren in die Qualitätsarbeit?

Brigitte Jäggi: Es ist eine Arbeit, die eine Schulleitung mit dem Kollegium zusammen machen muss, so dass das Qualitätsmanagement akzeptiert ist und gelebt wird. Es kann nicht sein, dass von aussen jemand kommt und sagt, dass das jetzt das Konzept sei. Es betrifft nämlich das Kerngeschäft! Man muss sich zudem bewusst sein, dass allein die Überarbeitung unseres bestehenden Konzepts zwei Jahre dauerte. Dieser Prozess ist aber schon Teil der Implementierung, die jetzt weitergeht. Die wichtigste Empfehlung wäre also: Es muss gemeinsam gemacht werden und gelebt werden, sonst macht es keinen Sinn.

Alexander Bieger: Ich sehe noch einen weiteren Punkt, den wir beim neuen Konzept sehr stark umgesetzt haben: Weniger ist mehr! Es macht keinen Sinn, dass man jedes Detail schriftlich festhält. Im Prozess macht das Sinn, aber die Lehrpersonen müssen am Ende den Inhalt des Konzepts kennen. Gerade neue Lehrpersonen haben viele andere Herausforderungen, die können nicht auch noch 60 Seiten lesen. Als Nachschlagewerk mag das funktionieren. Bei einem Q-Konzept ist weniger aber oft mehr.

Brigitte Jäggi: «Keep it simple!» ist wirklich wichtig. Lehrpersonen haben so viele andere Sachen, die sie noch berücksichtigen müssen.

Alexander Bieger: Und was auch noch wichtig ist, man soll es wirklich bekannt machen. Wenn man will, dass ein Q-Konzept gelebt wird, müssen es alle kennen. Wenn es öffentlich zugänglich ist, erzeugt es eine gewisse Verbindlichkeit. Schülerinnen und Schüler sowie die Eltern können dies dann lesen und einfordern, dass man sich daranhält.

Brigitte Jäggi: Wir wollen qualifizierte Lehrpersonen an unsere Schule holen. Und wenn diese Lehrpersonen unser Q-Konzept lesen und sich damit identifizieren können, dann kommen die richtigen Leute zu uns. Wir wollen Lehrpersonen, die sich dazu bekennen!

3.3 Erfahrungen der Qualitätsbeauftragten

3.3.1 Einstieg ins Thema

Die Qualitätsbeauftragten übernehmen bei der Umsetzung des schulinternen Qualitätsmanagements eine zentrale Rolle. Sie bewegen sich auf der Ebene Schule (vgl. Kap. 3), sind aber gleichzeitig auch das Scharnier zwischen der Ebene Schule und der Ebene der individuellen Qualitätsentwicklung der Lehrpersonen (vgl. Kap. 4.1). Unter dem Dach der Führungsverantwortung der Schulleitung (vgl. Kap. 1.2) sorgen sie für die konkrete Umsetzung.

Meist arbeiten sie nicht allein, sondern mit einer Qualitätssteuergruppe, die sich aus Lehrpersonen und oft auch aus Mitgliedern der Schulleitung zusammensetzt und deren konkrete Organisation und Rolle sich von Schule zu Schule unterscheidet.

In einzelnen Kantonen gibt es institutionalisierte Treffen für die Qualitätsbeauftragten aller Schulen (vgl. Kap. 2).

Die Qualitätsbeauftragten sind mittendrin. Lesen Sie selbst.

3.3.2 Aus dem Alltag der Verantwortlichen für die Qualitätsentwicklung am Gymnase de Bienne et du Jura bernois

Line Aubert, stellvertretende Rektorin, zuständig für Qualitätsentwicklung,
Gymnase de Bienne et du Jura bernois, Biel (BE)

Das Bieler **Gymnase de Bienne et du Jura bernois** ist das einzige französischsprachige Gymnasium im Kanton Bern. Es bietet vier Ausbildungsgänge an: Gymnasium, Fachmittelschule, Handelsschule und Passerelle. In Partnerschaft mit dem benachbarten Gymnasium Biel-Seeland werden in allen Ausbildungsgängen ausser der Passerelle zweisprachige Klassen geführt. Mehr als 1100 Schülerinnen und Schüler besuchen die Schule, in der gut 150 Lehrpersonen arbeiten.

Die Qualität der Lernprozesse wird von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst, die von der konkreten Unterrichtsgestaltung der einzelnen Lehrperson bis hin zu den von der Schulleitung festgelegten Rahmenbedingungen reichen: die Vermittlung der Vision der Schule durch die Schulleitung, die Integration neuer Lehrpersonen, die Organisation des Schulalltags oder die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Schulleben – alles hat einen mehr oder weniger direkten Einfluss auf die Qualität der Lernprozesse. Die Qualitätsverantwortliche ist ein wenig wie eine Hausärztin, die ihre Patientinnen und Patienten in all ihren Facetten kennt. In dieser Funktion kann es auch vorkommen, dass man es mit Dossiers von Kolleginnen und Kollegen zu tun hat, was Fingerspitzengefühl, Geduld und einen guten Teamgeist erfordert.

Insbesondere die Unterrichtsgestaltung der Lehrpersonen hat einen grossen und direkten Einfluss auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Die Schulleitung muss bei Einstellungsverfahren sicherstellen, dass die neuen Lehrpersonen über sehr gute fachliche Kompetenzen verfügen, und sie muss sie in der Anfangszeit bestmöglich unterstützen. Mittelfristig ist es von entscheidender Bedeutung, dass sich die Lehrpersonen regelmässig weiterbilden, um mit den pädagogischen Herausforderungen Schritt zu halten, die durch die technologischen und gesellschaftlichen Entwicklungen immer komplexer werden.

Die systematische Qualitätsentwicklung am Gymnase de Bienne et du Jura bernois (GBJB) umfasst aktuell folgende Elemente: Mentoring für neue Lehrpersonen, Mitarbeitendengespräche, Instrumente zur Entwicklung der Unterrichtsqualität, die pädagogische Reflexionsgruppe sowie interne und externe Befragungen.



Foto: Gymnase de Bienne et du Jura bernois, Marion Berger

Mentoring für neue Lehrpersonen

Jede neue Lehrperson kann im ersten Jahr ihrer Anstellung auf die Unterstützung einer Mentorin oder eines Mentors aus dem eigenen Fachkreis zählen. Die Rolle des Mentors bzw. der Mentorin ist für die Einführung in die Praxis und Kultur der Schule von entscheidender Bedeutung. Seit Sommer 2024 werden Mentoring-Aufgaben vom Kanton Bern vergütet. Mit dieser Anerkennung wird auch der Auftrag von Mentorinnen und Mentoren neu definiert und präzisiert.

Mitarbeitendengespräche

Alle zwei Jahre hat jede Lehrperson Anspruch auf ein Mitarbeitendengespräch (MAG), das mit einem Mitglied der Schulleitung geführt wird. Mindestens jedes zweite Mal geht diesem Gespräch ein Unterrichtsbesuch voraus. Der Ablauf des MAG ist formalisiert und die Struktur durch ein Formular vorgegeben. Das MAG dient dazu, die Erfüllung des Unterrichtsauftrags sicherzustellen, die erfolgten Weiterbildungen zu erfassen, die Methodenvielfalt zu erheben und die unternommenen Schritte zur individuellen Qualitätsentwicklung zu besprechen. Die Rubriken des Formulars beinhalten auch die pädagogischen Ziele, die von der Schulleitung im Strategieplan festgelegt wurden. Derzeit wird bei jedem MAG ein Akzent auf die Digitalisierung gelegt. Abschliessend werden individuelle Ziele für die berufliche Entwicklung festgelegt, die beim nächsten Gespräch zwei Jahre später wieder aufgegriffen werden.

Individuelle Entwicklung der Unterrichtsqualität

Jede Lehrperson ist verpflichtet, jährlich mindestens einmal ein Instrument zur Qualitätsentwicklung anzuwenden. Derzeit stehen vier Instrumente zur Auswahl: Selbst-Reflexion, Klassen-Feedback (vgl. Kap. 4.1.2), kollegiale Hospitation (vgl. Kap. 4.1.5) und Didaktik-Ateliers. Für jedes dieser Instrumente steht den Lehrpersonen eine Reihe konkreter Hilfsmittel (Beispielfragebögen, Anleitungen etc.) zur Verfügung. Die resultierenden Erkenntnisse der Lehrperson werden im MAG thematisiert. Die Qualitätsverantwortliche gibt im Konvent jährlich einen zusammenfassenden Überblick über die erfolgten individuellen Aktivitäten der Lehrpersonen. Ausserdem führen Gruppen von Kolleginnen und Kollegen desselben Fachkreises periodisch gemeinsame Prüfungen durch, was ein zusätzliches Instrument zur Reflexion ihrer jeweiligen Praxis darstellt.

Pädagogische Reflexionsgruppe

Die Pädagogische Reflexionsgruppe setzt sich aus Lehrpersonen und der Verantwortlichen für Qualitätsentwicklung zusammen. Sie hat den Auftrag, die Instrumente zur Entwicklung der Unterrichtsqualität zu überprüfen und weiter-

zuentwickeln. Sie verfolgt die Auswirkungen neuer technischer oder pädagogischer Hilfsmittel auf den Unterricht und kümmert sich um die Nachbearbeitung der Ergebnisse der Klassen-Feedbacks. Ferner ist sie für die Planung und Organisation der internen Weiterbildungen zuständig und hat auch für einen konstruktiven und regelmässigen Austausch mit anderen Arbeitsgruppen zu sorgen, z. B. mit den «facilitateurs numériques» oder der Gruppe, die sich mit der Förderung des selbstständigen Lernens befasst.

Interne Befragungen

Die systematisch durchgeführte Abschlussklassenbefragung adressiert Themen wie persönliche Arbeiten (Maturaarbeiten), Lernklima, Selbstständigkeit beim Lernen oder die Nutzung von Computern im Unterricht. Die Ergebnisse werden von eingerichteten Arbeitsgruppen oder der Schulleitung ausgewertet, um gegebenenfalls zu entscheiden, ob die bestehenden Instrumente angepasst oder pädagogische oder organisatorische Massnahmen ergriffen werden sollen.

Seit 2021 wurden zwei Lehrpersonen-Befragungen durchgeführt: Arbeit der Schulleitung und Wohlbefinden der Lehrpersonen. Das Leitungsteam analysierte die Ergebnisse an einer Klausurtagung und zog daraus wertvolle Schlüsse für die Entwicklungsziele des GBJB 2023–2028.

Externe Befragungen

Das GBJB nimmt regelmässig an der Standardisierten Abschlussklassenbefragung (SAB) von ZEMCES teil. Diese Befragung umfasst eine Vielzahl von Indikatoren, wie z. B. die Unterstützung durch die Lehrpersonen, das Schulklima, Selbstlernaktivitäten und soziale Beziehungen. Die Ergebnisse dieser bereichsübergreifenden Befragung werden jeder Schule in Form eines Vergleichsberichts ausgehändigt und ermöglichen es, sich im Vergleich zu anderen Schulen zu positionieren und Schwachstellen sowie Verbesserungspotenzial zu erkennen. Wie bei den internen Befragungen werden auch die von den Schülerinnen und Schülern gut bewerteten Bereiche erfasst und dem Kollegium vorgelegt.

Fazit

Eine gute Unterrichtsqualität ist niemals selbstverständlich, und ein starres Qualitätssystem wäre nutzlos oder sogar kontraproduktiv. Wirksam ist vielmehr eine von der Schule selber initiierte und verantwortete kontinuierliche Qualitätsentwicklung, die auf ihrem spezifischen Kontext abgestimmt ist.

Eine der grössten Herausforderungen für eine Qualitätsbeauftragte besteht darin, geschickt in diesem Spannungsfeld zu navigieren: Einerseits muss sie sicherstellen, dass der Unterricht den Erwartungen der Schülerinnen und Schüler entspricht und die vom Kanton festgelegten Anforderungen erfüllt, andererseits muss sie sicherstellen, dass der Entwicklungsansatz für die Lehrpersonen schlüssig ist und von einer Mehrheit mitgetragen wird.

Wird dieser zweite Punkt vernachlässigt, besteht die Gefahr, dass der ganze Aufwand nur zu einer Alibiübung führt, bei der es mehr um das Abhaken geht als um einen Prozess der kontinuierlichen Qualitätsentwicklung zugunsten aller.

3.3.3 Das Potenzial der Qualitätsinstrumente am Beispiel MNG Rämibühl Zürich

Filizia Gasnakis, Lehrperson und Qualitätsbeauftragte, Mathematisch-Naturwissenschaftliches Gymnasium Rämibühl, Zürich (ZH)

Am **MNG Rämibühl** werden Mathematik und Naturwissenschaften auf hohem Niveau unterrichtet. Die rund 970 Schülerinnen und Schüler werden in diesen Fachbereichen umfassender ausgebildet als an anderen Kantonsschulen. Darüber hinaus wird grosser Wert darauf gelegt, den Schülerinnen und Schülern im sprachlich-historischen und im musischen Bereich einen anspruchsvollen Unterricht zu bieten. Das MNG Rämibühl bietet im Rahmen des mathematisch-naturwissenschaftlichen Profils die beiden Schwerpunktfächer Biologie/Chemie oder Physik/Anwendungen der Mathematik an.

Mehrwert der systematischen Qualitätsentwicklung und -sicherung für unsere Schule

Das Qualitätsmanagement unterstützt unsere Schul- und Unterrichtsentwicklung sowohl in den horizontalen als auch in den vertikalen Organisationsstrukturen. Meines Erachtens bietet sich insbesondere in folgender Hinsicht ein Mehrwert:

- Es wird aktiv ein Dialog angestossen. Welches Verständnis von gutem Unterricht und optimaler Förderung vorliegt, wird gemeinsam und regelmässig reflektiert, die Komplexität der Prozesse und Haltungen werden sichtbar gemacht. Durch den verstärkten Austausch werden Beispiele der good practice, aber auch Handlungsfelder thematisiert.
- Es kommt zu einer Intensivierung der Kooperationen, auch über die Fach- und Hierarchiegrenzen hinaus. Da wir in der Schulentwicklung zusätzlich den Akzent auf die Partizipation gerichtet haben, wird das Bewusstsein für unterschiedliche Bedürfnisse sowie Perspektiven geschärft.
- Durch die Qualitätsentwicklung und -sicherung rücken Ziele stärker in den Fokus. Dies schafft in der Schulgemeinschaft Orientierung und somit auch Transparenz, was dem Schulklima und dem Vertrauen zugutekommen kann.

Qualitätsbeauftragte: Aufgaben, Vernetzung, Ressourcen

Als Qualitätsbeauftragte bin ich praktisch in allen Aufgabenfeldern tätig, die zur lateralen Führung gehören. Dies sind Strategieaufgaben, Entwicklung und Pflege von Qualitätsansprüchen, Evaluationen, Gestaltung der Feedbackprozesse, Teile der Mehrjahresplanung und bis zu einem gewissen Grad die Personalentwicklung (z.B. Informationsanlässe oder Weiterbildungen). Wichtig ist für mich als Qualitätsbeauftragte die klare Abgrenzung zur Personalführung, die ausschliesslich im Zuständigkeitsbereich der Schulleitung liegt. Die Qualitätsleitung unserer Schule besteht aus zwei Qualitätsbeauftragten sowie der Rektorin. Wir nehmen die operativen und strategischen Aufgaben des Qualitätsbereichs gemeinsam wahr. Um die Instrumente der Qualitätsentwicklung und -sicherung mit wichtigen Inhalten zu verknüpfen, arbeiten wir eng mit einer Kommission zusammen, die sich mit Themen der Schulentwicklung befasst. In dieser Kommission sind alle Mitglieder der Schulleitung und weitere Lehrpersonen vertreten.

Das Mittelschul- und Berufsbildungsamt unterstützt uns in der Vernetzung mit anderen Schulen. Nebst einem hilfreichen Weiterbildungsangebot findet jährlich ein Erfahrungstreffen der Qualitätsleitungen statt, an dem Fragen geklärt und wertvolle Inputs ausgetauscht werden. Nach Bedarf tauschen wir uns zudem auf Eigeninitiative mit anderen Schulen aus. Damit mit den Instrumenten der Qualitätsentwicklung und -sicherung ein spürbarer und nachhaltiger Nutzen erzielt wird, muss der entsprechende Aufwand geleistet werden. Darin steckt viel Herzblut. Es liegen eigentlich nicht ausreichend Ressourcen für die Umsetzung vor. Der Kanton hat als Eigner der Schulen ein Interesse daran, die Qualität weiterzuentwickeln. Als Qualitätsbeauftragte habe ich den konkreten Auftrag, die im kantonalen Rahmenkonzept vorgegebenen Elemente für unsere Schule zu entwickeln und umzusetzen.

Ich stelle aber fest, dass schulübergreifend Fragen rund um die Ressourcen im Qualitätsbereich kaum geklärt sind, während dies für andere Zusatzleistungen nebst dem Unterricht der Fall ist.

Das Kollegium gewinnen

Massgebend sind aus meiner Sicht vier Komponenten: Vertrauen, Gestaltungsspielräume, Einfühlungsvermögen und Kommunikation. Lehrpersonen sind in der Regel intrinsisch motiviert, den eigenen Unterricht weiterzuentwickeln und haben ein hohes Berufsethos. Ich darf in einem engagierten Kollegium arbeiten. Das ist eine grosse Chance, da viele gute Ideen direkt in die Qualitätsarbeit einfliessen. Vertrauen schenken scheint mir deshalb zentral, damit das Angebot der Qualitätsentwicklung und -sicherung Interesse weckt und im Unterricht regelmässig berücksichtigt wird. Es ist auch wichtig, dem Kollegium eine Auswahl zu bieten, sodass der Gestaltungsspielraum möglichst hoch ist. Hinweise aus formellen oder informellen Gesprächen, dass ein Angebot wenig wirkt, müssen ernst genommen werden. Das ist z.B. im Zusammenhang mit den Feedbackvorgaben sehr wichtig. Sämtliche Feedbackmethoden teste ich immer auch selbst in verschiedenen Klassen aus, um die Praxistauglichkeit zu kennen. Qualitätsarbeit ist immer auch eine Frage der Kommunikation. Es besteht an unserer Schule für alle Beteiligten der Anspruch, mittels evidenzbasierter Verfahren die Schulqualität weiterzuentwickeln. Insbesondere in Phasen, in denen mehrere Projekte gleichzeitig laufen und Vorgaben umgesetzt werden müssen, hat die Kommunikation eine hohe Bedeutung. Die systematische Arbeit an Qualitätsaspekten kann der Überlastung entgegenwirken. Je nach Situation ist es sinnvoll, nur in kleinen Schritten nach dem Prinzip «weniger ist mehr» vorzugehen und dafür mit dem Kollegium im Gespräch zu sein.

Rolle der Schülerinnen und Schüler

Schülerinnen und Schülern nehmen eigentlich die wichtigste Rolle ein, stehen sie doch im Zentrum all unserer Bemühungen. Beispielsweise waren beim Entwickeln unserer Qualitätsansprüche für den Bereich «Prüfen und Beurteilen» Vertretungen der Schülerschaft im gesamten Prozess einbezogen. An unseren gesamtschulischen Weiterbildungen nimmt immer eine Gruppe von SuS teil. Früher lag das Potenzial der Lernenden-Perspektive brach, heute nutzen wir die direkten Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler besser. Persönlich sehe ich fast keinen Bereich, zu dem sie ihre Sicht nicht einbringen sollten. Es geht schliesslich um *ihr* Lernen und *ihre* bestmögliche Förderung. Diesbezüglich können Schülerinnen und Schüler sehr differenziert mitreden. Ihre Perspektive ist nicht nur erfrischend, sondern auch für unsere berufliche Weiterentwicklung ein wichtiges Input.

Herausforderungen

Aktuell zeichnen sich aus meiner Sicht vor allem drei konkrete Herausforderungen ab:

- Unterrichtsqualität lässt sich nicht einfach entlang irgendwelcher (objektiver) Kriterien messen, es spielen verschiedene Faktoren mit. In den Standardisierten Ehemaligenbefragungen (SEB) ist eine hohe Zufriedenheit mit der Qualität der Ausbildung und der Vorbereitung auf die Hochschule in fachlicher Hinsicht festzustellen. Dies kann vielleicht dazu führen, dass der Mehrwert von Feedback für den Unterricht nicht direkt erkannt wird.
- Als Qualitätsleitung müssen wir darauf zählen können, dass Instrumente sorgfältig eingesetzt werden, sonst geht das Vertrauen ins Qualitätsmanagement verloren. Dazu gehört beispielsweise, dass es zu keiner Erledigungsmentalität kommt oder dass intransparente Vorgehensweisen im Zusammenhang mit Instrumenten vermieden werden.
- Als Qualitätsbeauftragte hat man in einigen Themen einen Wissensvorsprung. Es stellt sich immer die Frage, welches das richtige Mass an Kommunikation ist, sodass keine Informationsübersättigung stattfindet und dennoch ausreichend prägnant und rechtzeitig informiert wird, um dem Anspruch der Transparenz und Nachvollziehbarkeit gerecht zu werden.

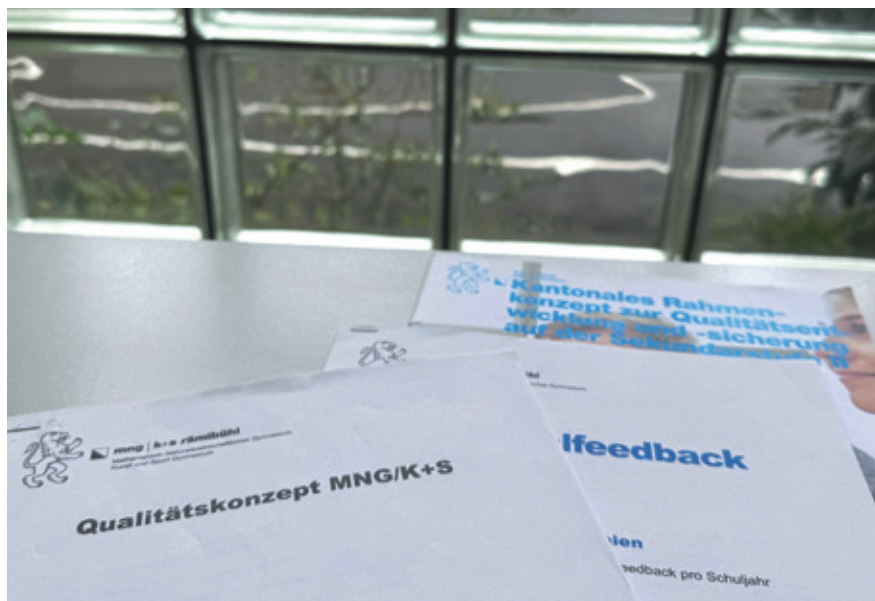


Foto: MNG Rämibühl Zürich

Aufwand und Nutzen der Qualitätsentwicklung und -sicherung

Fragen des Nutzens und der Effizienz muss man immer im Auge behalten, auch aus Gründen der Rechenschaftsablegung. Was nicht nützt, machen wir nicht. Auch wenn der Aufwand im Bereich der Qualitätsentwicklung und -sicherung beachtlich ist, können dank der verstärkten Zielorientierung Ressourcen geschont werden, und das Risiko der Verzettlung wird reduziert. Ein weiterer Nutzen besteht darin, dass eingespielte Gewohnheiten, Interessenskonflikte, Schnittstellenthemen oder blinde Flecken besser erkannt werden. Gleichzeitig erhalten wir mit Umfragen oder Evaluationen Rückmeldungen z.B. zur Zufriedenheit, zum Wohlbefinden, dem Schulklima, zur Klärung von Fragen rund um die Chancengerechtigkeit oder ob ein gutes Einvernehmen im Zusammenhang mit professionellen Beziehungen besteht. Mein Eindruck ist, dass wir offener über heikle Themen sprechen.

Qualitätsmanagement lebendig halten – wie?

Das Qualitätsverständnis muss praxisnah sein, wir verknüpfen vermehrt Instrumente mit aktuellen Qualitätsfragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung (z.B. Individualfeedback mit Qualitätsansprüchen). Die Instrumente müssen so angelegt sein, dass sie jederzeit angepasst werden können, was wir auch regelmässig kommunizieren. Für die Motivation ist das Angebot an Möglichkeiten wichtig, dafür suchen wir auch Ideen in Bildungsinstitutionen anderer Stufen oder in anderen Organisationen. Bezüglich der Dynamik scheint mir wichtig, dass der Fokus auf einem entwicklungsorientierten Qualitätsverständnis liegt, das einen hohen Beitrag zu einer produktiven Fehlerkultur leistet und die Identifikation mit den Werten der Schule stärkt.

3.3.4 Erfahrungen als Qualitätsbeauftragte der Kantonsschule Seetal Baldegg

Sylvia Schibli, Chemielehrerin und Qualitätsbeauftragte an der Kantonsschule Seetal, Baldegg (LU)

Die **Kantonsschule Seetal** versteht sich als innovatives Bildungszentrum mit Lang- und Kurzzeitgymnasium sowie Fachmittelschule im Luzerner Seetal. Mit dem schulischen Angebot will sie ihre Schülerinnen und Schüler zu einem erfolgreichen Studium an einer Universität, Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule befähigen. Darüber hinaus ist sie durch erweiterte Angebote in den Bereichen Bildung und Kultur in der Region präsent. An der Kantonsschule Seetal lehren und arbeiten insgesamt 80 Personen.

Sylvia Schibli blickt auf langjährige Erfahrung mit schulischer Qualitätsarbeit zurück. Im Gespräch mit ZEMCES beschreibt sie ihre Aufgaben, die Zusammenarbeit mit der Schulleitung und dem Kollegium sowie die Erfolgsfaktoren für ein breit akzeptiertes Qualitätsmanagement.

Was gehört als Qualitätsbeauftragte an der KS Seetal alles zu Ihrem Aufgabengebiet?

Das Qualitätsmanagement hat sich bei uns über die Jahre hinweg stetig weiterentwickelt. Momentan sind wir eine fünfköpfige Qualitätssteuergruppe, die sich aus drei Lehrpersonen und zwei Schulleitungsmitgliedern zusammensetzt. Wir koordinieren das ganze Qualitätsmanagement. Wir diskutieren, was neu anliegt oder welche Themen evaluiert werden sollen. Wir entwickeln interne Evaluationen wie z.B. Elternbefragungen und werten diese zusammen aus. Oder wir setzen uns mit den Jahreszielen und deren Umsetzung auseinander. Spezifische Aufgaben sind teilweise auf einzelne Personen verteilt.

Haben Sie eine solche spezifische Aufgabe?

Ich teile den Lehrpersonen die Klassen zum obligatorischen jährlichen Schüler/innen-Feedback zu. Aber sonst habe ich keine Einzelfunktion mehr, wir agieren als Gruppe.

Gibt es seitens der Lehrpersonen Einflussnahme darauf, welche Klassen sie zugeteilt erhalten möchten? – Ich möchte diese Klasse nicht, dafür eine andere?

Ganz, ganz selten. Ich teile die Klassen so ein, dass die Lehrpersonen gleichmässig viele Feedbacks erhalten und von Jahr zu Jahr nicht immer ein Feedback im gleichen Jahrgang haben, sondern dass es zwischen Unter- und Oberstufe abwechselt. Ganz selten kommt es vor, dass Lehrpersonen eine andere Zuteilung wünschen, wenn sie eine «schwierige» Klasse zugeteilt erhalten haben. Der Hintergrund ist, dass sie eine Zusammenfassung der Feedbacks beim Mitarbeitendengespräch vorlegen und sich dann eventuell erklären müssen, wenn es nicht gut läuft. Ich verweise die Lehrpersonen bei solchen Anliegen an die Schulleitung.

Wie sieht denn bei der Qualitätsarbeit generell die Aufteilung der Verantwortung aus?

Was sind Schulleitungsaufgaben und was kann an Lehrpersonen delegiert werden?

Für mich ist die Schulleitung für die Steuerung und die Kontrolle zuständig. Sie gibt die Oberthemen vor, Schulentwicklungsthemen müssen beispielsweise von der Schulleitung vorgegeben werden.

Ein wichtiges Element des Qualitätsmanagements sind die Q-Gruppen. Diese setzen sich aus drei bis fünf Lehrpersonen zusammen, bilden sich alle zwei Jahre neu und widmen sich einem selbst gewählten, unterrichtsbezogenen Thema. Sie bearbeiten und entwickeln neue Ideen für den Unterricht. Bei der Themenfindung sollte die Schulleitung möglichst wenig eingreifen, sondern es sollte in der Kompetenz der Lehrpersonen liegen, auch in der Frage der Methodik, wie man die Anliegen umsetzen möchte. Die Schulleitung sollte lediglich eine gewisse Kontrollfunktion ausüben. Sonst wird die Arbeit in den Q-Gruppen von einigen sehr gewissenhaft gemacht und von anderen nicht. Und das kann zu Unstimmigkeiten im Kollegium führen.

Eine Besonderheit des Kantons Luzern ist die Qualitätsbeauftragtenkonferenz (QBK).***Wie kann die QBK für Aussenstehende erklärt werden? Was ist der Wert dieser Treffen?***

Die QBK ist das jährliche Treffen der Qualitätsbeauftragten und Vertretern der Schulleitung. Als ich 2009 das erste Mal dabei war, ging es noch darum, Elemente für das Qualitätsmanagement aufzubauen. Man hatte sich damals darauf geeinigt, dass sich die Schulen mit Qualitätsthemen auseinandersetzen – aber ohne strikte Vorgaben, die individuelle Gestaltung wurde den Schulen überlassen. Die QBK gab dann Impulse, so dass man im Kanton einen Konsens über einen einheitlichen Bezugsrahmen fand. Jetzt arbeiten wir einheitlich mit Q2E und es geht um die Erfahrungen, die wir damit bereits gemacht haben. Man erhält neue Ideen und sieht, was an anderen Schulen gut oder weniger gut läuft. Dieser kollegiale Austausch ist sehr wertvoll.

Im Kanton Zug gibt es ebenfalls eine QBK, bei der auch die Berufsfachschulen dabei sind.***War eine solche Ausweitung auf die gesamte Sekundarstufe II im Kanton Luzern bereits einmal ein Thema?***

Nein, seit ich dabei bin, noch nie. Es ist schon schwierig genug, einen Konsens zwischen den unterschiedlichen Kantonsschulen zu finden. Wenn dann noch die Berufsfachschulen dazukommen, die einen besonderen Fokus oder eine ganz andere Struktur haben, würde es noch schwieriger werden. Nur schon bei den Kantonsschulen gibt es ganz grosse Schulen, aber auch sehr kleine Schulen. Und das hat Auswirkungen darauf, wie das Qualitätsmanagement umgesetzt werden kann.

Hat es Sie – angesichts der langen Tradition der Qualitätsthemen im Kanton Luzern – überrascht, dass durch WEGM erst jetzt schweizweit eingefordert wird, dass Schulen Qualitäts-Konzepte haben müssen?

Ich habe viele Weiterbildungen besucht, bei denen man Einblicke in Schulen anderer Kantone erhielt. Und es hat mich immer wieder erstaunt, dass das Qualitätsmanagement in einigen anderen Kantonen weniger weit ausgebaut ist als im Kanton Luzern. Qualitäts-Themen helfen den Lehrpersonen dabei, über ihren Unterricht nachzudenken und innovativ zu bleiben. Ich war darum auch immer stolz darauf, dass es im Kanton Luzern die QBK gibt, die dabei half, das Qualitätsmanagement an den Schulen zu gestalten. Denn es braucht, wenn man ein Qualitätsmanagement aufbauen möchte, einen Pool an guten Ideen darüber, welche Elemente geeignet sind und was in der Praxis funktioniert. Einzelne Schulen können das nur sehr schwer allein leisten.

Was gäbe es für weitere Empfehlungen an Schulen, die gerade dabei sind, ein Qualitätsmanagement einzuführen?

Man sollte das Qualitätsmanagement nicht auf einen Schlag einführen, sondern es langsam mit den Lehrpersonen zusammen entwickeln. Es sollte Konsens finden. Das Qualitätsmanagement steht und fällt mit den Lehrpersonen. Wenn sie damit nicht einverstanden sind, dann läuft es nicht. Und was auch sehr wichtig ist: Man sollte den Lehrpersonen Zeitgefässe zur Verfügung stellen, damit sie mitdenken und sich einbringen können. Man kann gewisse Vorgaben machen – so wie das der Kanton Luzern mit den Q-Gruppen gemacht hat – aber anschliessend ist es ein gemeinsamer Prozess. Dieser Prozess ist bei uns nicht von Anfang an auf Gegenliebe gestossen, aber das hat sich dann so langsam entwickelt (lacht).

Und an Schulen, die bereits über ein Qualitätsmanagement verfügen – wie könnte dies weiterentwickelt werden?

Das Qualitätsmanagement an unserer Schule gibt es schon relativ lange, und wir sind jetzt an einem Punkt, an dem wir denken, gewisse Sachen «laufen sich etwas tot». Man muss also die Elemente des Qualitätsmanagements immer wieder anpassen. Wenn sich die Schule entwickelt, muss sich auch das Qualitätsmanagement anpassen. Wenn sich zum Beispiel die Schule mehr in Richtung Projektunterricht entwickelt, muss auch das Qualitätsmanagement in diese Richtung angepasst werden. Dies bedingt auch eine ständige Weiterbildung der Lehrpersonen, welche durch die Schulleitung unterstützt werden sollte.



Foto: Kantonsschule Seetal

Kommentar von Roger Rauber, Rektor der Kantonsschule Seetal und seit 2023 Präsident der QBK des Kantons Luzern

Der Aufbau des Qualitätsmanagements im Kanton Luzern geht auf den Anfang der Nullerjahre zurück. Schrittweise wurden an den Luzerner Kantonsschulen verschiedene Elemente eines Qualitätsmanagement-Systems (Leitbilder, Qualitätsgrundsätze, Arbeit in Q-Gruppen, Selbstevaluationen, diverse Formen von Feedback) eingeführt. Seit dem Jahr 2017 orientiert sich das Qualitätsmanagement der Luzerner Kantonsschulen, das ursprünglich ein «Eigenbau» war, am weitverbreiteten System Q2E.

Von Beginn an nahm die QBK (Qualitätsbeauftragtenkonferenz) die Aufgabe wahr, einerseits den Austausch unter den Schulen in allen Fragen zum Qualitätsmanagement zu fördern und andererseits auch im Sinne einer Weiterbildung die fachlichen und methodischen Kompetenzen der schulischen Qualitätsbeauftragten zu entwickeln. Der Austausch in der QBK wird von den Beteiligten sehr geschätzt, da es wertvoll ist zu erfahren, mit welchen Fragen, Herausforderungen und Problemen im Qualitätsbereich die verschiedenen Schulen beschäftigt sind. Das Lernen von und miteinander ist eine wichtige Zielsetzung jeder QBK-Tagung.

An der QBK-Tagung im Herbst 2024 haben sich die Teilnehmenden unter anderem mit der Frage befasst, wie das kantonale Qualitätsmanagement nach Q2E im Hinblick auf die Weiterentwicklung von Q2E aktualisiert werden kann. Als externer Experte nahm jemand von der FHNW Brugg/Windisch, der Eigentümerin von Q2E, teil.

4. Umsetzung auf Ebene Lehrpersonen

4.1 Individuelle Qualitätsentwicklung und -sicherung durch die Lehrpersonen

4.1.1 Einstieg ins Thema

Die nachfolgende Darstellung bietet einen Überblick über mögliche Elemente der individuellen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung durch die Lehrpersonen. Die Anordnung erfolgt aus Sicht der einzelnen Lehrperson, gruppiert nach den beteiligten Personen-(gruppen). Im Zentrum steht die «Reflexion und Weiterentwicklung des professionellen Handelns».

Einige Elemente sind aufgrund kantonaler oder schulinterner Vorgaben obligatorisch, andere werden aus eigenem Antrieb oder auf Anregung aus dem Umfeld durchgeführt. Einige Elemente sind dezidiert datenbasiert (vgl. z.B. Kap. 4.1.2), andere setzen mehr auf gemeinsame Projektarbeit und informelleren Austausch. Viele Zwischenvariationen sind möglich.



Elemente der individuellen Qualitätsentwicklung der Lehrpersonen (nicht abschliessend) (Quelle: ZEM CES)

Kollegium als Ressource

- Kollegiales Feedback: z.B. Unterrichtshospitation (vgl. Kap. 4.1.5), Fallbesprechungen/Intervision, themenbezogene Austauschgruppen/Q-Gruppen u.a. Einige Schulen machen gute Erfahrungen mit fachschaftsübergreifendem kollegialem Feedback.
- Eine gemeinsame Unterrichtsvorbereitung und -auswertung trägt für alle Beteiligten direkt zur individuellen Unterrichtsentwicklung bei. Dasselbe gilt für Teamteaching, wenn es entsprechend ausgestaltet ist.
- Weitere Formen der Zusammenarbeit sind zum Beispiel themenbezogene Lerngruppen, aber auch schulübergreifende Projektarbeit oder schulübergreifende Hospitationen.

Inhalte

Die Elemente individueller Qualitätsentwicklung können zur Generierung neuer Themen, aber auch zur Reflexion und Bearbeitung bestehender Themen genutzt werden. Die Inhalte können selbst gewählt oder von der Schule vorgegeben sein oder aus der kollegialen Zusammenarbeit hervorgehen.

Ausrichtung an den Werten der Schule

Wie bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung auf Ebene Schule ist es auch hier von zentraler Bedeutung, die Qualitätsarbeit an klar formulierten Werten und Ansprüchen, z.B. an den «guten Unterricht», zu orientieren und zu messen.

Transparenz der Themen und Ergebnisse

Je nach Element (und Schulkultur) unterscheidet sich die Praxis der Offenlegung der Themen und Ergebnisse der individuellen Qualitätsentwicklung gegenüber der Schulleitung deutlich. Coachings (vgl. Kap. 4.1.6) sind immer vertraulich. Beim Kollegialen Feedback und beim Klassen-Feedback bleiben die Themen und Ergebnisse in der Regel bei den Feedback einholenden Lehrpersonen. Die Absicht ist, einen «geschützten Raum» herzustellen, in dem die Lehrperson sich sicher fühlt. Bei der Arbeit der themenbezogenen Austauschgruppen/Q-Gruppen besteht manchmal Transparenz, manchmal nicht.

Die von den Lehrpersonen bearbeiteten Themen und gewonnenen Erkenntnisse könnten grundsätzlich für die Schulentwicklung genutzt werden: Wenn die Schulleitung einen Überblick über diese hat, kann sie ein Thema auf Schulebene aufnehmen und eine Entwicklung anstossen, von der das ganze Kollegium profitiert; oder eine passende interne Weiterbildung organisieren, etc.

Zunehmend verbreitet sich die Praxis, dass die Lehrpersonen ihre Erkenntnisse aus den Feedbacks und ihre Entwicklungsabsichten (nicht die Detaillergebnisse) in das MAG mitbringen, um diese dort zu besprechen.

Wichtig ist, dass der Informationsfluss von der individuellen Qualitätsentwicklung der Lehrperson in Richtung Schulleitung solide ausgehandelt ist und zur Kultur der Schule passt. Solche Abmachungen können sich über die Jahre verändern.

Nachfolgend einige Beispiele aus der Praxis der individuellen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung auf Ebene Lehrpersonen:

4.1.2 Was sagen die Schülerinnen und Schüler zum Thema «Feedback an die Lehrpersonen»?

«Klassen-Feedback»: Die Lehrperson holt von der Klasse in einem festgelegten Rahmen eine Rückmeldung zu konkreten Aspekten des Unterrichts ein, die sie selbst wählt. Es gibt auch offenere Formen mit allgemeineren Fragen, zum Beispiel: Was läuft gut im Unterricht, was ist für die Schülerinnen und Schüler eher schwierig, welche Elemente im Unterricht helfen beim Lernen, welche weniger; und wo gibt es Entwicklungspotenzial?

In der Praxis werden verschiedenste bewährte Methoden eingesetzt. Allen gemeinsam ist das Prinzip des daten-basierten Dialogs: Die Antworten werden (anonym) erhoben, die Ergebnisse gemeinsam besprochen und passende Veränderungen vereinbart. Nach einer gewissen Zeit wird die Wirksamkeit der Veränderungen überprüft.

In den externen Evaluationen von ZEM CES werden an den zwei Besuchstagen jeweils auch 4–6 Gruppen à 12–15 Schülerinnen und Schüler interviewt, u.a. zum Klassen-Feedback und seiner Wirkung.

Nachfolgend zitieren wir einige Aussagen von Schülerinnen und Schülern zum Thema «Klassen-Feedback» (Quelle: Befragungsprotokolle von zwölf Evaluationen in den Schuljahren 2021/22–2023/24). Wir haben uns dabei bewusst an der guten, lebendigen Praxis orientiert.

Allgemeine Aussagen zu Feedback

- Nützlich ist vor allem ehrliches Feedback.
- Feedback soll umfassend, ehrlich sein, plus die richtigen Fragen, damit es was bringt.
- Für mich macht gutes Feedback aus, dass man sich Zeit nimmt und nicht nur ein paar Fragen stellt. Unsere Lehrpersonen machen das zum Teil wirklich gut.
- Wenn man gut mit der Lehrperson auskommt, dann ist man eher bereit, auch ganz positive oder auch kritische Rückmeldungen zu geben, und auch ausführlicher einen Kommentar schreiben.
- Wenn man gut in der Schule ist, hat man wenig Angst, ein Feedback zu geben und umgekehrt.
- Feedback sollte Teil vom Unterricht sein, es sollte eine Tradition in der Klasse sein.
- Dank den Klassen-Feedbacks können wir über die Unterrichtsgestaltung mitbestimmen.
- Wir konnten direkt sagen, was gut ist oder nicht.
- Wir werden ernst genommen.

Stellenwert des Feedbacks/Motivation der Lehrpersonen

- Viele Lehrpersonen wollen Feedbacks, damit sie sich verbessern können und erfahren, was sie bisher gut gemacht haben.
- Unsere Lehrpersonen sind offen und interessiert an Rückmeldungen von uns.
- Man merkt, dass das Feedback vielen Lehrpersonen wichtig ist.
- Die Lehrpersonen wollen den Unterricht verbessern, das Feedback ist nicht nur eine Pflichtübung.
- Die meisten Lehrpersonen machen die Befragungen mit Engagement und mit dem Willen, eine Verbesserung zu erreichen.
- Es sind eher die engagierteren Lehrpersonen, die Feedback einholen.
- Es wird von einigen Lehrpersonen Feedback eingeholt und sie versuchen auch wirklich, etwas zu verbessern, was ich enorm schätze.
- Es wäre cool, wenn alle Lehrpersonen Feedback machen würden.

Art der Durchführung

- Die schriftlichen Umfragen finde ich positiv, ich schreibe Gutes und Kritisches.
- Grundsätzlich finde ich eine anonyme Umfrage mit nachher einem Gespräch in der Klasse gut.
- Alle konnten ein strukturiertes Feedback geben.
- Es braucht Mut, direkt Sachen anzusprechen; daher ist eine schriftliche Meldung besser.
- Anonymität stützt eher schüchterne Schülerinnen und Schüler.
- Ich würde mir mehr Umfragen von Lehrpersonen wünschen. Oder vor allem qualitative Rückmeldungsrunden, welche dann wirklich auch Verbesserungen bringen.
- Die Feedbackhäufigkeit sollte von der Schulleitung geregelt werden. Es muss unbedingt anonym sein, nicht nur stichprobenmässige Umfragen, sondern systematisch.

Nutzen/Massnahmen

- Wenn Feedback ernst genommen wird, dann ist es ein gutes Instrument.
- Unser Deutschlehrer hat eine ganze Lektion für die Besprechung des Feedbacks verwendet, das hat uns gezeigt, dass er das Feedback ernst nimmt. Das hat uns gefallen.
- Wir haben ein paar Verbesserungsmassnahmen vorgeschlagen, z.B. mehr Gruppen- und Partnerarbeit – das wurde umgesetzt; Lernziele bei Prüfungen auf einem Blatt abgeben – wurde ebenfalls umgesetzt.
- Feedbacks werden meist am Ende des Schuljahres gemacht, dann sehen wir die Wirkung nicht mehr, weil die Lehrpersonen wechseln.
- Es macht mehr Sinn, wenn man Umfragen gegen Anfang und Mitte des Schuljahres macht, um auch wirklich etwas zu ändern und zu bewirken.
- Bei den Massnahmen kann man mitreden. Sie wurden gut umgesetzt.
- Teilweise wurden die Feedbacks nicht besprochen.
- Eine Besprechung gehört dazu, damit ich das Gefühl habe, die Lehrperson nimmt das Feedback ernst.
- Wir haben den Chemielehrer kritisiert, dass er zu schnell ist. Er geht darauf ein und fragt nun, ob das so passt. Positiv!
- Klassen-Feedback hat oft zu einer Verbesserung geführt.
- Man kommt mit der Lehrperson persönlich ins Gespräch.

Umgang der Lehrpersonen mit (kritischem) Feedback

- Die meisten Lehrpersonen nehmen sich das Feedback zu Herzen.
- Die meisten Lehrpersonen nehmen Feedback gut entgegen, ob sich im Unterricht etwas ändert, muss sich noch zeigen.
- Ich kann offen sagen, was ich denke. Aber es gibt nicht viele SchülerInnen, die sich getrauen. Es gibt Lehrpersonen, die es persönlich nehmen. Die SchülerInnen kommunizieren aber auch oft nicht gut.
- Wenn Klassen-Feedbacks auf faire, konstruktive Art geäussert werden, dann nehmen es die Lehrpersonen positiv auf.
- Unsere Lehrpersonen können gut mit kritischen Feedbacks umgehen.
- Die Lehrpersonen sind auch für kritische Feedbacks offen und schätzen sie.
- Es braucht eine gegenseitige Offenheit, sonst führt es zu nichts.

4.1.3 Mit Luuise nehmen Lehrpersonen Qualitätsentwicklung in die Hand

Kathrin Pirani, Dozentin für datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an der PH FHNW und schulinterne Luuise-Begleiterin am MNG Rämibühl Zürich (ZH)

Wolfgang Beywl, Seniorprofessor an der PH FHNW, Windisch (AG)

Effektive Qualitätsentwicklung setzt direkt beim Unterricht und dem Lernen an. Dies ist ein verlässlicher Hebel, um hohe Lernleistungen bei Schülerinnen und Schülern (SuS) zu fördern. Das an Schweizer Mittelschulen zunehmend genutzte datengenerierende *Luuise-Verfahren* ist darauf zugeschnitten. Das Akronym steht für: **L**ehrpersonen **u**nterrichten und **u**ntersuchen **i**ntegriert, **s**ichtbar und **e**ffektiv. Das Verfahren ist konsequent auf die Weiterentwicklung erfolgreichen Lehrens und Lernens ausgerichtet. Die Lehrpersonen planen und steuern die Unterrichtsentwicklung autonom. Sie können und sollen Verbindungen zu Qualitätsvorgaben, Lehrplänen, übergeordneten Schulzielen oder aktuellen bildungspolitischen Vorgaben herstellen. Da Ergebnisse von Luuise-Projekten unaufwändig sichtbar gemacht und dokumentiert werden, sind sie auch als Belege für ein schulübergreifendes Monitoring nutzbar.

Evaluative Kompetenzen der Lehrpersonen – Schlüssel zum Unterrichtserfolg

Dass erfolgreicher Unterricht vom professionellen Können der einzelnen Lehrpersonen und ihrer Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen lebt, ist ein zentraler Befund der Bildungs- und Unterrichtsforschung (z. B. Klopsch & Sliwka, 2021). John Hattie hebt in seinen Publikationen zu «Visible Learning» (zuletzt: 2024) hervor, dass erfolgreiche Lehrpersonen ihren eigenen Unterricht bezüglich dessen Wirksamkeit empirisch evaluieren. Andreas Helmke (2022, Kap. 6.3) sieht in seinem wissenschaftsbasierten Standardwerk zur Unterrichtsqualität den Schlüssel in «Professionalisierung und evidenzbasierter, kooperativer Unterrichtsentwicklung sowie Lehrertrainings» – wozu er auf das Luuise-Verfahren hinweist.

Als Verfahren formativer Unterrichtsevaluation bedingt und fördert Luuise eine evaluative Grundhaltung der Lehrpersonen (Beywl et. al. 2023, S.30–33). Mit Luuise verbinden sie den Dreischritt *Unterrichtsplanung – Durchführung – Überprüfung der Lernresultate* mit der Triade der (Selbst-) Evaluation: *Untersuchungsplanung – Informationsgewinnung – Ergebnisnutzung*. Lehrpersonen unterrichten und untersuchen gleichzeitig, in *einer* Handlung. Auf Basis ihrer wissenschaftlichen Ausbildung setzen sie evaluative Kompetenzen ein, um ihre Selbst-evaluations- bzw. Unterrichtsprojekte auf Lernwirksamkeit hin zu steuern.

Das Luuise-Verfahren in Kürze

Die Planung im Luuise-Verfahren umfasst fünf Schritte: Schritt 1 hält eine «Knacknuss» – eine Herausforderung im aktuellen Unterricht – fest sowie Annahmen, wie es dazu gekommen ist. Im Schritt 2 formuliert die Lehrperson ein S.m.a.r.t.-Ziel, ggfs. zusammen mit den SuS. Schritt 3 hält fest, mit welchen Interventionen, also Handlungen und Methoden, die Lehrperson mit ihrer Klasse den gesetzten Zielen näherkommen will. Schritt 4 klärt, wie Daten zur Zielerreichung erhoben werden. Mit dem Schritt 5 plant die Lehrperson die Nutzung der erhobenen Daten für die Weiterentwicklung von Lehren und Lernen.

Lernende sind wiederholt aktiv in die Unterrichtsentwicklung einbezogen: Lehrperson und Lernende werten die selbsterhobenen, für alle Beteiligten sichtbar gemachten Daten gemeinsam aus. Daran anschliessende Massnahmen werden im Dialog bestimmt. Damit wird die Perspektive der Lernenden auf Unterricht und Lernen systematisch wiederholt erhoben, sichtbar gemacht und von Lehrperson und Lernenden für eine gemeinsam getragene Unterrichtsentwicklung genutzt. Hatties Forderung, den Unterricht mit den Augen der SuS zu sehen, erhält mit dem Luuise-Verfahren eine realisierbare, konkrete Umsetzungsform. Lehrpersonen nutzen die erhobenen Daten gemeinsam mit den Lernenden, um deren fachliche und überfachliche Kompetenzen (Wissen, Können, Wollen) zu stärken. Gegenüber z.B. Schulleitung, Eltern oder Bildungspolitik können sie die Wirksamkeit ihrer Qualitätsarbeit belegen.

Das Luuise-Verfahren wird vom Luuise-Team an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz entwickelt und verbreitet, bei bislang ca. 2'000 Lehrpersonen. Von Beginn an von ZEM CES gefördert, wird es seit 2013 an Mittelschulen und Berufsschulen eingesetzt. Es ist in der Schweiz an über 20 Schulen der Sekundarstufe II auf Deutsch und Französisch eingeführt worden¹⁰. An mehreren Schulen ist das Verfahren integraler Bestandteil des schulinternen Konzepts für Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung (siehe die beiden Kurzberichte).

In einer 2023 durchgeführten Umfrage würden neun von zehn der 212 Lehrpersonen aller Stufen eine Luuise-Weiterbildung (eher) empfehlen. Für 95% der 60 Sekundarstufe II-Lehrpersonen trifft (eher) zu, dass Luuise Prozesse im Unterricht ausgelöst hat, «die einen positiven Einfluss auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler haben» (Schmid et.al. 2024).

Luuise-Praxisbeispiel: Lernzuwächse steigern mit vertieft bearbeiteten Hausaufgaben

Der Informatikunterricht im 10. Schuljahr findet einmal pro Woche statt. Der Lernstoff ist dicht, die Lernenden sind interessiert. Die Lehrperson stellt fest, dass sie Hausaufgaben wiederholt oberflächlich bearbeiten. Zur Erhöhung der Lerneffektivität schlägt sie der Klasse zwei Ziele vor:

1. Bis 18:00 Uhr am Vortag der wöchentlich stattfindenden Lektion tragen mindestens 80% der SuS eine Frage zu den Hausaufgaben auf einer digitalen Pinnwand ein.
2. Mindestens 60% der SuS, denen in der nachfolgenden Lektion eine zufällig zugeteilte Frage der Pinnwand vorgelegt wird, beantworten diese korrekt.

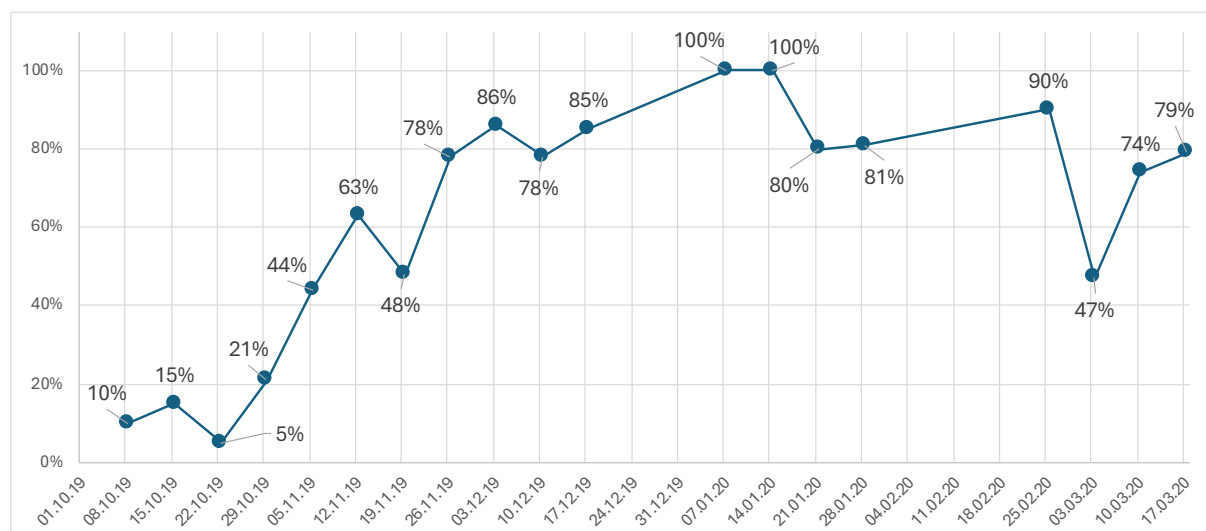
In den Folgewochen werden Hausaufgaben gezielt auf angemessen hohem Anspruchsniveau gestellt. Die Intervention wird zusätzlich durch Hinweise zu wirksamen Lernstrategien begleitet (siehe Hattie 2024, Kap. 12). Die SuS tragen ihre Fragen zu den Aufgaben auf der digitalen Pinnwand ein. Die Lehrperson sichtet die Fragen am Vorabend der Lektion. Im Unterricht projiziert sie die eingegangenen Fragen. Die SuS besprechen diese in Kleingruppen. Nach Zufall weist die Lehrperson den Lernenden eine bestimmte Frage zu und bittet um mündliche Beantwortung. Sie ergänzt und korrigiert, wo nötig. Zu nicht bearbeiteten Fragen formuliert sie auf der digitalen Pinnwand eine schriftliche Antwort, die nach der Lektion nachgelesen werden kann.

In einer digitalen Kalkulationstabelle hält die Lehrperson pro Lektion anonymisiert fest, (1) wie viele SuS rechtzeitig auf der Pinnwand Fragen eintragen; (2) wie viele der Fragen in der Lektion korrekt beantwortet werden. Diese Daten werden von Lehrperson und Klasse je zum Abschluss der Lektion gemeinsam ausgewertet. Evtl. werden weitere Massnahmen vereinbart.

Ab der 8. Ausführung bearbeiten die SuS die Hausaufgaben grossmehrheitlich termingerecht. Sie formulieren präzise Fragen zu Wissenslücken und Unsicherheiten. Sie gewinnen Sicherheit beim Beantworten der Fragen. Dieses – über aussergewöhnlich lange Zeit¹¹ angelegte – Luuise-Projekt zeigt, wie überfachlich relevante Lernstrategien gefestigt und nachhaltige Lernzuwächse gefördert werden.

¹⁰ In Baden-Württemberg gibt es ebenfalls zahlreiche Luuise-Schulen; die Ausbreitung in der italienischen Schweiz ist im Aufbau.

¹¹ Die meisten Luuise-Projekte weisen vier bis acht Ausführungen auf.



Prozentanteil korrekt beantworteter Fragen in elf über fünf Monate verteilten Ausführungen.

Projektidee/Durchführung: Andreas Corsten (Berufsschullehrer, KV Zürich)

Luuise-Weiterbildung und Austausch zu Ergebnissen im Kollegium

Die Lehrpersonen eignen sich die für die Umsetzung des Luuise-Verfahrens erforderlichen Kompetenzen in fächerübergreifenden Weiterbildungen an. Sie erlernen die Handhabung des Verfahrens im «situieren Setting», d.h. mit hohem Bezug zu ihrer individuellen Unterrichtspraxis. Das Vorgehen entspricht der aktuellen Forschung zu unterrichtswirksamer Lehrpersonen-Fortbildung (Lipowsky 2023). Die meist schulintern organisierten Kurse werden von zertifizierten *Luuise-Coachs* oder von *schulinternen Luuise-Begleitenden*¹² geleitet.

Die – evtl. auch selbstorganisierte – Einarbeitung in das Luuise-Verfahren wird mit der Publikation des Luuise-Praxisbuches für Lehrpersonen(-teams) erleichtert (Beywl et. al. 2023). Es enthält detaillierte Erläuterungen, Hinweise auf durch Forschung abgesicherte effektstarke Einflussfaktoren auf Lernleistungen, Umsetzungshilfen sowie 36 von Lehrpersonen entwickelte und erprobte Beispiele, ein Drittel davon aus der Sekundarstufe I und II.

Luuise baut Brücken zwischen Unterrichts- und Schulentwicklung

Der durch Daten belegte Austausch über bewältigte Herausforderungen und erarbeitete Lösungswege stärkt die kollektive Wirksamkeitserwartung im Kollegium. Wie die Bildungsforschung belegt, entfaltet damit einer der kraftvollsten Einflussfaktoren auf schulisches Lernen seine Wirkung (Hattie 2024, S.185f.).

Schulleitungen regen an, dass das Verfahren auch zur Bearbeitung von fächerübergreifenden schulweiten Herausforderungen und Entwicklungsthemen genutzt wird. Herausforderungen sind z.B.: Kognitive Aktivierung, Lernen mit AI, Lernen in Phasen (Epochenunterricht). Schulweite Entwicklungsthemen leiten sich einerseits von schulspezifischen strategischen Überlegungen ab, andererseits von schulübergeordneten Herausforderungen (z. B. Übertragung des neuen Rahmenlehrplans in den Zyklus von Unterrichten und Lernen).

Schulen erheben systematisch belastbare Daten auf Unterrichts- und Schulebene. Das Luuise-Prinzip wird durch das Verfahren seiEval auf die Schulentwicklung übertragen¹³. Schulen können damit prospektiv angelegte Schulentwicklungsprojekte effizient und effektiv vorantreiben.

¹² Die Pädagogische Hochschule FHNW bietet ein Zertifikatprogramm für Luuise-Coachs. Es richtet sich an Lehrpersonen mit Beratungsbildung und Beratende in Bildungskontexten. Zertifizierte Luuise-Coachs verfügen über Kompetenzen und Berechtigung, das Luuise-Verfahren an Schulen aller Bildungsstufen einzuführen. Das Ausbildungsprogramm für «schulinterne Luuise-Begleitende» richtet sich an unterrichtserfahrene Lehrpersonen. Es qualifiziert zur Durchführung von Luuise-Weiterbildungen an der eigenen Schule.

¹³ seiEval steht für «schulentwicklungsintegrierte Evaluation», vgl. Beywl & Joss, 2017.

Luuise an der Kantonsschule Zürcher Oberland

An der **Kantonsschule Zürcher Oberland** (KZO) in Wetzikon arbeiten und 200 Lehrpersonen. Die ca. 1300 Schülerinnen und Schülern verteilen sich auf fünf Maturitätsprofile (altsprachlich, neusprachlich, mathematisch-naturwissenschaftlich, musisch, wirtschaftlich), die sowohl als Langzeit- wie auch als Kurzzeitgymnasium geführt werden. Eine Spezialität der KZO ist das Selbstlernsemester. Dazu gehört auch ein Sprachpraktikum.

Die KZO Wetzikon ist seit 2015 eine Luuise-Pionierschule. Die Q-Gruppe betreut Angebote zur Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung, darunter Weiterbildungen zu Luuise für fachgemischte Gruppen von Lehrpersonen. Die Schulleitung stellt den Teilnehmenden Zeit für den Weiterbildungs-Startanlass zur Verfügung. Neu hinzukommende Kolleginnen und Kollegen werden in Wirkweise und Anwendungsvarianten des Luuise-Verfahrens eingeführt.

Der Qualitätsentwicklungsleiter, selbst zertifizierter Luuise-Coach, beobachtet, dass Luuise zu energiereichem und erfolgsträchtigem Experimentieren zwecks Optimierung von Unterricht ermutigt. Lehrpersonen gewinnen an Zuversicht, dass sie herausfordernde Ziele erreichen können. Er hebt hervor, dass Luuise wesentlich zur Akzeptanz von weiteren Elementen der Qualitätssicherung und -entwicklung beiträgt.

Luuise am Gymnasium und der Fachmittelschule Thun

Am **Gymnasium Thun** mit Fachmittelschule lehren 160 Lehrpersonen und lernen 1200 Schülerinnen und Schüler. Das Gymnasium führt sämtliche Schwerpunkte, wahlweise ein- oder zweisprachig mit der Zweitsprache Französisch, Englisch oder Italienisch. Die Fachmittelschule bereitet auf weiterführende Ausbildungen in den drei Berufsfeldern Gesundheit, Soziale Arbeit und Pädagogik vor. In allen drei Bereichen kann nach der dreijährigen FMS-Ausbildung in einem weiteren Jahr die Fachmaturität erworben werden.

Am Gymnasium Thun setzt die Schulleitung seit 2023 auf Luuise. Sie erachtet das in der empirischen Bildungsforschung wissenschaftlich verankerte Verfahren als erfolgsversprechenden Katalysator für lernwirksame Arbeit an der Unterrichtsqualität. Es kann mit den Zielvereinbarungen der Mitarbeitendengespräche verknüpft werden. Alle interessierten Lehrpersonen können an einer regelmässig stattfindenden schulinternen Luuise-Weiterbildung teilnehmen. Diese wird durch eine schulinterne Luuise-Begleiterin geleitet. Sie hat sich dafür an der PH FHNW weitergebildet. Sie beobachtet, wie Anliegen der SuS in die Unterrichtsentwicklung einfließen und diese dadurch an Wirksamkeit gewinnt.

Die Schulleitung erachtet das mit den Luuise-Projekten verbundene gesteigerte Erleben von Selbstwirksamkeit als für die Lehr- und Lernmotivation entscheidend. Dies scheint ihr besonders zukunftsrelevant, insofern sich der gymnasiale Unterricht ab 2028 an einem neuen, kompetenzorientiert formulierten Lehrplan ausrichten wird.

Fazit und Ausblick

Mit dem Luuise-Verfahren entwickeln Lehrpersonen, über ihre fachlichen und didaktischen Fähigkeiten hinaus, evaluative Kompetenzen. Diese sind für die Überprüfung von Qualitätsmassnahmen auf Unterrichts- und Schulebene zentral. Lehrpersonen, die Luuise nutzen, berichten von überraschend deutlichen Gewinnen für Lehren und Lernen, von gestärkten Beziehungen, gesundheitsförderlicher Entlastung. Individuelle Unterrichtsentwicklung, die sich an selber erzeugten Daten orientiert, erweist sich für sie als freudvoll und gewinnbringend. Ihre Belege ermöglichen es z.B. Schulleitungen, Zuständigen für externe Evaluation (ZEM CES) oder dem Controlling der Bildungsämter nachzuvollziehen, wie SuS profitieren und zunehmend Verantwortung für ihr eigenes Vorankommen übernehmen.

Für eine nachhaltige Stärkung der Qualität von Unterricht und Lernen empfiehlt sich an Mittelschulen eine Verankerung des Luuise-Verfahrens als Wahlmöglichkeit im schulinternen Qualitätskonzept (ausführlich dazu Pirani/Kalt, 2024).

Weitere Informationen

- Kathrin Pirani, Dozentin für datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an der PH FHNW (kathrin.pirani@fhnw.ch); schulinterne Luuise-Begleiterin am MNG Rämibühl Zürich (kathrin.pirani@mng.ch)
- Wolfgang Beywl, Seniorprofessor an der Pädagogischen Hochschule FHNW
- Kantonsschule Zürcher Oberland: Rektor Aleksandar Popov; Qualitätsentwicklungsleiter Marcel Hatt
- Gymnasium und Fachmittelschule Thun: Prorektor Niklaus Schefer; schulinterne Luuise-Begleiterin Janine Strasser

Literaturhinweis

Beywl, W. (2019). Vom Miteinander überzeugte Lehrpersonen steigern die Lernerfolge. Kollektive Wirksamkeitserwartung als Angelpunkt der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 23(1), 50–53. <http://dx.doi.org/10.26041/fhnw-1728>

Beywl, W. & Joss, A. (2017). Evaluieren mit Takt. Wie man Selbstevaluation in Schulentwicklung integrieren kann. *Pädagogik*, 69(5), 28–32.

Beywl, W., Pirani, K., Wyss, M., Mittag, M. & Hattie, J. A. (2023): Lernen sichtbar machen. Das Praxisbuch. Erfolgreich unterrichten mit dem Luuise-Verfahren. Schneider Hohengehren.

Hattie, J. A. (2024). Visible Learning 2.0. Deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning; The Sequel» (2023). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Helmke, A. (2022). Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung (umfassend aktualisierte Neuauflage). Kallmeyer.

Pirani, K. & Kalt, S. (2024): Schulleitung steuert wirksame Unterrichtsentwicklung partizipativ und mit Wahlpflichtverfahren. In: *Schule leiten*, Jg. 9(36), 14–16.

Klopsch, B. & Sliwka, A. (2021). Kooperative Professionalität als internationaler Ansatz der Unterrichtsentwicklung. In Klopsch, B. & A. Sliwka (Eds.), *Kooperative Professionalität: Internationale Ansätze der ko-konstruktiven Unterrichtsentwicklung* (1. ed., pp. 7–19). Beltz Juventa.

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2023). Wodurch zeichnen sich wirksame unterrichtsbezogene Fortbildungen aus? – Ein Überblick über den Forschungsstand. In P. Daschner, K. Karpen, & O. Köller (Eds.), *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Fortbildung von Lehrkräften in Deutschland – Sachstand und Perspektiven*. Beltz Juventa.

Schmid, P., Ruf, L., Beywl, W. & Pirani, K. (2024). Dritte Luuise-Umfrage. Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz. Entwurfssfassung, unveröffentlicht.

4.1.4 Der Dialog zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern am Liceo cantonale di Mendrisio

Laura Croci Torti, Lehrperson mit besonderen Aufgaben, Liceo cantonale di Mendrisio (TI)

Das **Kantonale Gymnasium Mendrisio** wurde im Jahr 1977 gegründet und ist Mitglied des Netzwerks der UNESCO-assoziierten Schulen. Derzeit lernen dort über 700 Schülerinnen und Schüler, unterstützt von mehr als 100 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.

Im Schuljahr 2004/2005 wurde, um ein Gefäss für den Dialog zwischen Schüler/innen und Lehrpersonen zu schaffen, die sogenannte DiAlDo-Kommission («Dialogo Allievi-Docenti»: Lehrpersonen-Schüler/innen-Dialog) geschaffen. Die Kommission setzt sich aus Schüler/innen und Lehrpersonen zusammen. Die Zusammensetzung und die Mitgliederzahl sind nicht statuarisch geregelt, aber es ist immer ein Mitglied der Schulleitung anwesend, damit der Informationsfluss zwischen der Kommission und dem Leitungsgremium gewährleistet ist.

Die Themen sind breit gefächert. Im Laufe der Jahre hat die Kommission zum Beispiel einen Feedback-Fragebogen zu guter Unterrichtspraxis (s. unten) ausgearbeitet, die Einrichtung von zwei überdachten Fahrradabstellplätzen erreicht und einen Wettbewerb für ein Logo, das auf ein Schul-Sweatshirt gedruckt werden sollte, umgesetzt (mehr als hundert verkaufte Sweatshirts). Sie versucht, konkrete Verbesserungen zu erreichen (wie die Verfügbarkeit von Mikrowellen oder die Aufstellung grösserer Mülleimer, ...).

Die Kommission behandelte auch Themen, bei denen die Schülerinnen und Schüler mit den Entscheidungen des Kollegiums oder der Schulleitung nicht einverstanden waren, wie z. B. die Durchführung der Ausstellung «Noi gender», die Anzahl der kulturellen Aktivitäten ausserhalb der Schulzeit, die Nichtzulassung einiger Klassenräume für die Nutzung während der Mittagspause sowie die Organisation des ersten Schultags. Es gelingt der Kommission insgesamt sehr gut, zwischen den verschiedenen Beteiligten zu vermitteln und ein Alignment zu erreichen.

Die Kommission geniesst sowohl bei der Schülerversammlung als auch im Kollegium einen guten Ruf. Beide Gremien sind sich bewusst, dass DiAlDo einen wesentlichen Beitrag zur offenen und ehrlichen Kommunikation zwischen den Parteien leistet, die ihrerseits als unabdingbare Voraussetzung für eine fruchtbare Lehr-Lern-Dynamik und ein gutes Schulklima angesehen wird.

Fragebogen für Klassen-Feedbacks zu guter Unterrichtspraxis

Um zur Qualität des Unterrichts beizutragen, hat die DiAlDo-Kommission einen Fragebogen zu guten Unterrichtspraktiken erarbeitet, der den Dialog zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen fördern soll. Die Kommission ist davon überzeugt, dass die Dynamik der Lehr-Lernprozesse von einem offenen und ehrlichen Feedback der Klasse an die Lehrperson profitiert. Es geht nicht darum, die Arbeit der Lehrperson, die Qualität ihres Unterrichts oder die getroffenen Entscheidungen umfassend zu bewerten, sondern darum, ein Feedback zu geben, um den Unterricht fruchtbarer zu gestalten.

Der Fragebogen kann von der Lehrperson oder von der Klasse selbst, anonym oder mit Namen, online angefordert werden. Nach der Durchführung der Befragung werden die Ergebnisse von der Lehrperson und der Klasse gemeinsam besprochen und es wird vereinbart, wie die Erkenntnisse im Unterricht umgesetzt werden können. Die Schulleitung greift nicht in diese Prozesse ein.

Die Items des Fragebogens orientieren sich grundsätzlich am allgemeinen Unterrichtsalltag (die Lehrperson erklärt die Themen verständlich, die Teilnahme am Unterricht ist sinnvoll, die Unterrichtsmaterialien sind für das Lernen geeignet, das Arbeitspensum zu Hause ist angemessen, ...) und an den zwischenmenschlichen Beziehungen (die Lehrperson bezieht alle Schülerinnen und Schüler ein; sie versucht, ein ruhiges und konstruktives Klima innerhalb der Klasse zu schaffen; sie ist in der Lage, Situationen zu klären, ...), sind aber an die Besonderheiten des jeweiligen Faches anpassbar.

Das Vorhandensein dieses Fragebogens hat dazu geführt, dass von den Lehrpersonen inzwischen auch andere Methoden zur Einholung von Feedback angewandt werden. Manche Lehrpersonen akzeptieren die zugrunde liegende Idee, ziehen es aber vor, eine alternative, massgeschneiderte Version zu erstellen – oder sie beschliessen, dieselbe «Umfrage» mündlich durchzuführen, wobei ein offener Dialog zwischen den Parteien stattfindet. Es gibt diesbezüglich keine verbindlichen Vorgaben, aber der Fragebogen sollte zu einem geeigneten Zeitpunkt im Schuljahr (z.B. am Ende des ersten Semesters) ausgefüllt werden, damit die vereinbarten Verbesserungen bereits im laufenden Schuljahr umgesetzt werden können.

4.1.5 Erfahrungen mit verschiedenen Formen von kollegialen Rückmeldungen an der Schweizerischen Alpen Mittelschule Davos

Severin Gerber et al., Rektor, Schweizerische Alpine Mittelschule Davos (GR)

Die **Schweizerische Alpine Mittelschule (SAMD)**, eine Stiftung der Gemeinde Davos, ist die Mittelschule für die Landschaft Davos, das obere Prättigau und das Albulatal. Zur Schule gehört ein Internat, in dem Jugendliche aus der Schweiz und dem Ausland wohnen und betreut werden. Insgesamt rund 220 Schülerinnen und Schüler erhalten an der SAMD ihre Ausbildung im Gymnasium oder in der Handelsmittelschule mit Berufsmaturität und Eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) Kaufmann/-frau.

Im Oktober 2024 war es zehn Jahre her, dass wir an der SAMD im Rahmen unseres Qualitätsmanagements systematische kollegiale Rückmeldungen eingeführt haben. Dies ist ein guter Moment, in Zusammenarbeit mit einigen Lehrpersonen eine Bilanz der drei verschiedenen Phasen zu ziehen, die dieses System durchlaufen hat:

- Von 2014 bis 2018 haben wir jedes Jahr einen Zyklus von Hospitationen durchgeführt. Die Lehrpersonen, einige von ihnen noch nicht an Besuche von Kolleginnen und Kollegen gewöhnt, wurden mit dem Hospitations-System vertraut gemacht.
- Von 2018 bis 2021 fanden – nach einer theoretischen Einführung durch eine Fachperson – drei Zyklen von Fallbesprechungen statt. Die Lehrpersonen diskutierten in Gruppen jeweils einen Fall, den eine von ihnen einbrachte und der verschiedene Aspekte der Unterrichtsvorbereitung oder des Unterrichts selbst betreffen konnte, z. B. die Rolle von Hausaufgaben oder die Einbeziehung von scheinbar unmotivierten Schülerinnen oder Schülern.
- Im Jahr 2021 kehrten wir zum System der Hospitationen zurück. Seitdem und bis heute wird mit verschiedenen Gruppenzusammensetzungen experimentiert, die innerhalb einer Fachschaft oder interdisziplinär gebildet werden, sowie mit verschiedenen Prozeduren, die zur offenen Beobachtung des Unterrichts einladen oder sich auf ein bestimmtes Thema im Unterricht konzentrieren.

Die Rezeption des Verfahrens der systematischen kollegialen Rückmeldungen durch die Lehrpersonen wurde mit zwei internen Befragungen (in unserem Fachjargon *Fokusevaluationen*) in den Jahren 2016 und 2021 überprüft; die Lehrpersonen beurteilten die Wirksamkeit der Rückmeldungsprozeduren auf den Unterricht.

Erfahrungen von drei Lehrpersonen

Um besser zu verstehen, wie die Lehrpersonen diese Verfahren heute erleben und wie sie die Veränderungen von einer Phase zur nächsten erlebt haben, haben wir uns mit drei Kolleginnen unterhalten. Hier eine Zusammenfassung ihrer Aussagen:

Fremdsprachenlehrerin, Ausbildung in Deutschland, seit zwei Jahren an der SAMD:

Im ersten Jahr, als das in der Ausbildung erworbene theoretische Wissen noch präsenter war, gehörte für mich die Aufteilung jeder Unterrichtsstunde in Sequenzen zur selbstverständlichen Planung der Lektionen. Dann, als ich eine gewisse Routine entwickelt hatte, wurde die didaktische und theoretische Vorbereitung weniger systematisch; genau aus diesem Grund wurde für mich der Austausch mit anderen Lehrpersonen noch wichtiger, um die Nachteile der Routine zu bekämpfen und die Reflexion über die eigene Tätigkeit zu fördern. Dieser Austausch hat es mir ermöglicht, meine eigenen Unterrichtsformen zu überdenken, konkret zum Beispiel das Zeitmanagement, wenn die Schülerinnen und Schüler eine Unterrichtsphase schneller als erwartet beenden. Da ich aufgrund meiner Herkunft an ein strukturierteres Mentorensystem gewöhnt bin, finde ich den Austausch zwischen den Lehrpersonen umso wichtiger, wenn, wie es in der Schweiz oft der Fall ist, die formalen Mentorstrukturen weniger stark ausgeprägt sind.



Foto: Schweizerische Alpine Mittelschule Davos

Fremdsprachenlehrerin, seit längerer Zeit an der SAMD:

Ich begrüße es, unsere Klassenzimmer zu öffnen, zum Beispiel um andere Methoden kennenzulernen, wie zum Beispiel in einer Unterrichtsstunde, der ich beiwohnte, als Schüler ein von anderen Schülern erstelltes Video nach einem festgelegten Verfahren kommentierten. Für mich und für meine Kolleginnen und Kollegen, so höre ich immer wieder, ist es auch interessant, bei den Hospitationen zu beobachten, wie sich die «eigenen» Schülerinnen und Schüler in anderen Fächern verhalten.

Lehrerin für Bildnerisches Gestalten, schon einige Jahre an der SAMD:

Ich habe die verschiedenen Phasen der kollegialen Zusammenarbeit miterlebt. Die Jahre 2018-2021, als die Hospitationen zugunsten der Diskussion von Fallbeispielen in Lehrpersonengruppen aufgegeben wurden, waren sehr interessant. Ich erinnere mich, dass es in den Fallbesprechungen schwierig war, gewisse Punkte zu thematisieren, weil man persönlich niemandem zu nahe treten wollte und man nur punktuelle Einblicke in die Unterrichtssituation hatte. Notgedrungen wurde das Fallbeispiel durch die Lehrperson vermittelt, die es erlebt hatte und auch Nachfragen reichten nicht immer aus, um den Fall aufzuklären, da die Antworten der Lehrpersonen nur subjektiv sein konnten. Die blinden Flecken blieben relativ gross, obwohl gerade die Beseitigung dieser blinden Flecken durch die Übernahme anderer Perspektiven das Hauptziel war.

Diese Art von Beobachtungen, auch von anderen Lehrpersonen in den vorigen Jahren formuliert, brachte uns an der Schule zur Folgerung, dass die Hospitationen für einen kollegialen Rückmeldungsprozess notwendig sind. Tatsächlich sind bei den Hospitationen die erwähnten negativen Punkte weniger vorhanden, da der Ausgangspunkt die Betrachtung des Unterrichts aus einer Aussenperspektive ist.

Zu den Veränderungen, die dieses Jahr für die Hospitationen eingeführt wurden: Ich halte es für positiv, dass die Hospitationsgruppen aus Lehrpersonen gleicher oder ähnlicher Fächer bestehen, weil so konkrete fachspezifische Alternativen beobachtet werden können. Diese Schwerpunktsetzung in den Unterrichtsbeobachtungen ist vor allem hilfreich für jemanden, der seit Jahren Hospitationen durchführt, weniger für neue Lehrpersonen, die sich auf für sie dringlichere Bereiche konzentrieren müssen.

Fazit der Schulleitung und des Qualitätsverantwortlichen

Die drei Lehrerinnen sind sich einig, dass sowohl die Fallbeispielsdiskussionen als auch die Hospitationen «gewinnbringend sind, wenn die Mehrheit der Gruppe sie als gewinnbringend ansieht», das heisst, wenn eine positive Grundhaltung besteht und wenn der Wille da ist, sich einzufühlen, sich zu verbessern, sich in Frage zu stellen. Obwohl verschiedene Gruppenzusammensetzungen sowohl zu positiven als auch zu negativen Erfahrungen führten, scheint die positive Erfahrung zu überwiegen, woraus sich auch immer neue Vorschläge ergeben. Beispielweise brachte in diesen Tagen eine Lehrerin die Empfehlung, dass die Hospitationsgruppen von Lehrpersonen gebildet werden, die die gleiche Klasse haben, damit beobachtet werden kann, wie die Klasse in anderen Fächern arbeitet. Angeregt wurde auch, mehr Wert auf die informellen Lehrerzimmer-Gespräche zu legen, deren Themen systematischer in die formalisierten Diskussionsgruppen eingebracht werden könnten.

Abschliessend lässt sich festhalten, dass die lebendige Feedback- und Austauschkultur an der SAMD durch die Überschaubarkeit des Lehrkörpers entscheidend begünstigt wird. Man kennt sich, ist sich vertraut und schaut vor allem über die eigenen Fachschaftsgrenzen hinaus. Die sich automatisch ergebende fachliche Durchmischung belebt den Austausch und verhindert ein zu enges Denken oder – schlimmer noch – das Aufkommen eines fachschaftsinternen Neidgefühls.

So ist diese gelebte Schulkultur ein perfektes Abbild unserer im Leitbildprozess formulierten Werte:

- «An der SAMD begegnen wir uns unvoreingenommen, respektvoll und höflich. Wir beachten uns gegenseitig und kümmern uns umeinander.»
- «Jede einzelne Persönlichkeit wird an der SAMD bewusst wahrgenommen und bekommt zuverlässige Unterstützung und Begleitung.»
- «Wir alle repräsentieren die SAMD und übernehmen für sie Verantwortung. Das leidenschaftliche Engagement aller führt zu einer starken Identifikation mit der SAMD.»

4.1.6 Coaching für die Lehrpersonen der Sekundarstufe II am Gymnase d'Yverdon und im Kanton Waadt

Irène Wartenweiler, Lehrperson und professioneller Coach, Gymnase d'Yverdon (VD)

Das **Gymnase d'Yverdon-les-Bains** befindet sich am Ufer des Neuenburgersees in Cheseaux-Noréaz. Das Gymnasium bietet drei nachobligatorische Ausbildungsgänge an: die Maturitätsschule, die Fachmittelschule und die Handelsschule. Im Jahr 2024 feierte die Schule ihr 50-jähriges Bestehen. Mit verschiedenen Projekten zu Themen wie Nachhaltigkeit, Kultur und Inklusion ist die Schule in vielen Bereichen proaktiv.

Als Folgemaassnahme zur Cerchia-Studie¹⁴ und zum «Plan 360»¹⁵ initiierte die Direktorin 2020 ein Pilotprojekt für professionelles Coaching der Lehrpersonen. Das Ziel war, die Lehrpersonen individuell zu unterstützen und dadurch die Qualität des Unterrichts zu verbessern. Die Coachings sind zeitlich begrenzt, freiwillig und durch Vertraulichkeit geschützt.

Die Coachings bieten Lehrpersonen einen Raum, in dem sie mithilfe verschiedener Formen von Gesprächen, Fragen und Übungen Ressourcen tanken können. Dadurch stärken, formen oder eignen sie sich ihre Fähigkeit zu Veränderung wieder an bzw. werden in die Lage versetzt, wieder eigenständig zu Lösungen zu finden.

Das Pilotprojekt war so erfolgreich, dass es inzwischen als kantonsweites Projekt fortgeführt wird, nun im Auftrag der CDGV (Conférence des directrices et directeurs des gymnases vaudois).

Das Gesamtprojekt folgt den grundlegenden Regeln des Projektmanagements (Projektkonzept, das eine Beschreibung der Herausforderungen, der strategische Ziele, Indikatoren, Erfolgsbedingungen und Ergebnisse enthält, inklusive einer Überprüfung der Auswirkungen auf die Qualität des Unterrichts; Zeitplan für die schrittweise Umsetzung).

- **Phase 1** (2020–2021): Implementierung und Entwicklung des Einzelcoachings
- **Phase 2** (2021–2022): Optimierung des eingeführten Einzelcoachings; Implementierung und Entwicklung eines Gruppencoachings
- **Phase 3** (2022–2023): Optimierung des Einzel- und Gruppencoachings; Betreuung verschiedener neuer schulischer Projekte auf Mandatsbasis; Entwicklung der Funktion des Tutors/der Tutorin, einer zusätzlichen, vom Coaching klar abgegrenzten Funktion
- **Phase +1** (2024–heute): Optimierung der laufenden Angebote; Zusammenarbeit mit dem Tutorat; Schaffung eines kantonalen Coaching-Pools

Nachfolgend eine kurze Erläuterung der Phasen:

Phase 1

Nach einer Feldstudie über die Bedürfnisse der Lehrpersonen (Interviews) begann die Entwicklung des generellen Coaching-Angebots, das auf direkte Anfrage massgeschneidert eingesetzt wurde oder auf Empfehlung Dritter bei Schwierigkeiten einer Lehrperson auf einer Eskalationsstufe, die ein Gespräch mit der Schulleitung erforderte. Das

¹⁴ Bericht über die Analyse der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrpersonen am Gymnase d'Yverdon, Frédéric Cerchia, Kantonaler Delegierter für Kinder- und Jugendfragen, Kim Carrasco, Leiter der Präventionseinheit, 2019.

¹⁵ Concept 360°, Kantonales Konzept zur Umsetzung und Koordination der spezifischen Massnahmen für Schülerinnen und Schüler der Regelschulen der obligatorischen Schule, im Auftrag von Cesla Amarelle im Jahr 2019.

Coaching wurden als potenzielle Ressource im Nachgang von Mitarbeitendengesprächen (entretiens de régulation) vorgeschlagen, aber keinesfalls aufgezwungen.

Da diese Betreuungen vertraulich sind, ist die Intimität und die persönliche und berufliche Integrität gewährleistet. Die Struktur dieser Coachings folgt im Allgemeinen dem Ansatz von Lenhardt¹⁶, aber das Vorgehen kann an die Gegebenheiten, Bedürfnisse, Anfragen und vor allem an die Dringlichkeitsgrade der einzelnen Fälle angepasst werden. Nach einem klärenden Erstgespräch erfolgen die Coachings in Form von Gesprächen und vertraglich vereinbarten Folgemaassnahmen, die auf die jeweiligen kurz- oder langfristigen Anforderungen zugeschnitten sind. Ziel ist es, der Lehrperson einen geschützten Raum zur Verfügung zu stellen, in dem sie sich, ohne beurteilt zu werden, orientieren kann und neue Kraft schöpfen. Die Lehrperson bearbeitet ihre aktuelle Situation, zum Beispiel um eine Veränderung zu initiieren, um aus Verhaltensschleifen auszubrechen, um generell ihre Praxis zu reflektieren, oder ihr Selbstvertrauen wieder zu erlangen oder ihre pädagogische Linie wiederzufinden, etc.

Die Themen waren vielfältig und reichten von didaktischen Fragen über berufliche Ermüdung bis hin zur Burn-out-Prävention.

Schliesslich wurde am Ende des Jahres mit jeder Person eine Bilanz gezogen, mit der Absicht, den Dienst von Jahr zu Jahr zu optimieren und ihn so gut wie möglich an die Nachfrage und die Gegebenheiten vor Ort anzupassen.

Phase 2

Nebst der weiteren Optimierung des individuellen Coaching-Angebots erfolgt eine Erweiterung des Dienstleistungsangebots durch kollektive Coachings in Form von Workshops; dies in verschiedenen Varianten, je nach Nachfrage, Themen oder Gruppen (Praxisanalyse, Erfahrungsaustausch, Rollenspiele, Moderation von Sitzungen, Leitung eines pädagogischen Tages usw.). Bilanz am Ende des Jahres, mit Optimierung.

Phase 3

Nebst der weiteren Verbesserung des individuellen und kollektiven Leistungsangebots werden die pädagogischen Workshops und Cafés neu mit Themenvorschlägen, die auf den Erfahrungen des Vorjahres basieren, verfeinert. Dies ermöglicht zielgerichtete Aktivitäten zu spezifischen Themen.

Aufgrund spezifischer Anfragen werden verschiedene weitere Projekte durchgeführt, wie z.B. gegenseitiges Hospitieren von Lehrpersonen.

Die Coaches werden nun auch für weitere Mandate herangezogen, wie die Begleitung von Schulprojekten, Konfliktmanagement, die Ausarbeitung von Anleitungen und Ratgebern und die Betreuung von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen im Probejahr.

Phase +1

Nach dem Erfolg des Projekts und dem grünen Licht des Departements für die Sekundarstufe II im Kanton Waadt wurde das Pilotprojekt auf kantonale Ebene ausgeweitet. Hierfür wurde ein kantonaler Pool von Coaches geschaffen, die an der PH Lausanne zertifiziert und in beruflicher Begleitung ausgebildet wurden. Mithilfe des Pools an Coaches soll dieses Angebot in jedem Waadtländer Gymnasium in enger Zusammenarbeit mit den Tutoren und Tutorinnen, den Direktionen, den Abteilungsleitungen sowie den betroffenen pädagogischen Teams verfügbar sein.

¹⁶ Es geht um eine Betreuungsstruktur (auf frz. RPBDC abgekürzt), die sich mit der tatsächlichen Situation der betreuten Person befasst, mit dem Problem, den geäusserten Bedürfnissen und dem konkreten Anliegen, das mit der tatsächlichen Situation der Person in Verbindung steht und nach dieser Form des Gesprächs vertraglich festgelegt wird.



Pool für professionelle Begleitung des Kantons Waadt: Irène Wartenweiler, Manon Urfer, Louise Bonsack, Sophie Gasser, Anick Mariller

Fazit

Nach mehr als vier Jahren Projektlaufzeit lässt sich feststellen, dass die Unterstützung von Lehrpersonen auf der Grundlage ihrer eigenen Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit die Qualität ihres Unterrichts verbessert. Die Rückmeldungen bestätigen das Interesse:

- in einer auf sich allein gestellten beruflichen Situation einen Raum für begleitete Reflexion zu finden;
- sich mit jemandem von aussen austauschen zu können, ohne das Urteil der anderen fürchten zu müssen;
- in einem sicheren und vertraulichen Rahmen zu reflektieren;
- sich um die eigene berufliche Identität zu kümmern.

Dies fördert:

- eine Distanz zum beruflichen Alltag;
- das Wohlbefinden am Arbeitsplatz und die Regeneration;
- die zwischenmenschlichen Beziehungen innerhalb der Schule;
- die Verbesserung der beruflichen Fähigkeiten.

Die Rückmeldungen aus verschiedenen Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern sind einhellig: Wenn Lehrpersonen freiwillig einen solchen Prozess durchlaufen (was die Schülerinnen und Schüler wohlgerne nicht wissen, da dies ja vertraulich erfolgt), verbessern sich die Qualität des Unterrichts sowie die zwischenmenschlichen und pädagogischen Beziehungen. Die Lehrpersonen sind gelassener und entspannter und nicht selten entwickeln sich Dinge in eine völlig andere Richtung als zuvor. Auch die Lehrpersonen bestätigen das. Eine Lehrperson, die sich wohlfühlt und ihre eigene Veränderung oder Entwicklung vorantreibt, ist eher bereit und in der Lage, sich in ihrer Arbeit zu engagieren und damit die Qualität ihres Unterrichts zu verbessern.

Nun gilt es, auf kantonaler Ebene mit statistischen und wissenschaftlichen Mitteln zu untersuchen, wie sich dieses Projekt auf die Qualität des Unterrichts im Allgemeinen auswirkt. Es ist zu hoffen, dass es Nachahmung findet oder noch andere inspirieren wird.

5. Datenbasierte Schulentwicklung: Dienstleistungen von ZEM CES

ZEM CES bietet eine Reihe von Dienstleistungen für die datenbasierte Schulentwicklung (vgl. Kap. 1.4) an. Die Standardisierten Befragungen (vgl. Kap. 5.1) werden zusätzlich für das kantonale und nationale Monitoring genutzt.

Zwei dieser Dienstleistungen sind recht verbreitet und werden in dieser Publikation in zahlreichen Beiträgen erwähnt: Die «Externen Schulevaluationen» und die «Standardisierten Befragungen». Beide werden in den nachfolgenden Kapiteln kurz vorgestellt und mit Erfahrungsberichten von Beteiligten angereichert.

Als dritte Dienstleistung stellen wir auch «Begleitete Partnerschul-Peer-Reviews» vor, die im Schuljahr 2023/24 erstmals durchgeführt wurden (vgl. Kap. 5.3).

Unser Angebot umfasst ergänzend folgende Dienstleistungen:

- Durchführung von Online-Befragungen (mit oder ohne inhaltliche Beratung)
- Externe Evaluationen von Schul- oder Unterrichtsentwicklungsprojekten
- Begleitete Selbstevaluationen

Alle diese Angebote sind kostenpflichtig. Bei Interesse kontaktieren Sie uns bitte ungeniert. Wir informieren und beraten Sie gerne im Detail.

5.1 Standardisierte Ehemaligen- und Abschlussklassenbefragungen (SAB, SEB)

5.1.1 Einstieg ins Thema

Wie zufrieden sind die Schülerinnen und Schüler mit ihrer Schule? Fühlen sie sich gut auf ihre Zukunft vorbereitet? Wie haben sie den Unterricht und die Lehrpersonen beurteilt? Antworten auf diese und viele andere Fragen liefern Standardisierte Befragungen. Im Zuge von regelmässigen Erhebungen, die alle drei Jahre online durchgeführt und interkantonal koordiniert werden, werden alle Schülerinnen, Schüler und Lernende eines Jahrgangs in den teilnehmenden Schulen befragt.

Mit diesen Standardisierten Befragungen werden zwei Ziele verfolgt: Auf schulischer Ebene ermöglichen sie eine Bilanz der Qualität der Schule und des Unterrichts. Auf kantonaler Ebene dienen sie als Instrument für die Qualitätssicherung und als Grundlage für das Reporting und Controlling mit den einzelnen Schulen.

ZEM CES bietet zwei einander ergänzende Befragungen an: die Standardisierte Abschlussklassenbefragung (SAB), bei der Lernende im letzten Jahr ihrer Ausbildung in der Sekundarstufe II befragt werden, und die Standardisierte Ehemaligenbefragung (SEB), bei der Schulabgängerinnen und Schulabgänger etwa zwei Jahre nach ihrem erfolgreichen Schulabschluss befragt werden. In der SEB werden die Themen der SAB teilweise übernommen und zusätzlich spezifische Fragen zum Werdegang der ehemaligen Schülerinnen und Schüler gestellt. Es ist auch möglich, den Basisfragebogen um zusätzliche Module zu erweitern, die auf die spezifischen Interessen der auftraggebenden Schule oder des auftraggebenden Kantons abgestimmt sind.

Da die Befragungen in der ganzen Schweiz gleichzeitig durchgeführt werden, entsteht ein umfangreicher interkantonaler Satz von Vergleichsdaten, der sowohl dem Bildungsmonitoring als auch jeder Schule dient, um ihre Ergebnisse anhand ihrer eigenen Vorgaben und im Vergleich mit anderen Schulen desselben Typs zu bewerten. Darüber hinaus erhalten die Schulen, die regelmässig an den Befragungen teilnehmen, eine Präsentation ihrer Daten in Form von Trendgrafiken, die zeigen, wie sich ihre Ergebnisse im Laufe der Jahre entwickelt haben.

Ein paar Zahlen

Seit 2015 haben **63'428 Schülerinnen und Schüler** bzw. **15'712 ehemalige Schülerinnen und Schüler** an der SAB und der SEB teilgenommen. Bei der letzten Befragung der Abschlussklassen nahmen **92 Schulen und Berufsbildungszentren aus 17 Kantonen** teil. Im Jahr 2021 nahmen **96 Schulen aus 18 Kantonen** an der Befragung der Ehemaligen teil. Die letzte SEB fand im Herbst 2024 statt.

Dashboard über die Ergebnisse der Standardisierten Befragungen

Das Dashboard über die Ergebnisse der Standardisierten Befragungen ist ein interaktives Tool, das es jeder Person ermöglicht, die Daten der Standardisierten Befragungen (in anonymisierter und zusammengefasster Form) nach ihren eigenen Interessen und Bedürfnissen anzuzeigen. Da die meisten Schulen regelmässig an den Befragungen teilnehmen, werden die Daten über einen langen Zeitraum hinweg gesammelt. Die derzeit auf dem Dashboard verfügbare Datenbasis umfasst die SAB 2022 und die SEB 2021. In Kürze wird das Dashboard die Möglichkeit bieten, Entwicklungen im zeitlichen Verlauf zu verfolgen. Auf diese Weise ist das Dashboard ein zusätzliches Instrument, mit dem ein Beitrag zum Bildungsmonitoring geleistet werden kann.

Das Dashboard ist in den Sprachen Französisch, Deutsch und Italienisch verfügbar.

Weiterführende Informationen

Website ZEM CES

- [Interaktives Dashboard über die Ergebnisse der Standardisierten Befragungen](#)
- [Website zu den Standardisierten Befragungen](#)

Artikel im Gymnasium Helveticum (GH)

- «[Neues interaktives Dashboard zu den Ergebnissen der Standardisierten Befragungen](#)», Cagide E. GH 3/2024
- «[Standardisierte Befragungen bei den Abschlussklassen und Ehemaligen der Sekundarstufe II](#)», Cagide, E. GH 3/2022

Beispiel eines kantonalen Berichts:

- [Basisbericht SAB 2022 Kanton Luzern](#) (abgerufen am 7. Juli 2024)

5.1.2 Nutzung der Ergebnisse der SAB und SEB an der Kantonsschule Solothurn

Stefan Zumbrunn-Würsch, Rektor bis Sommer 2024, Kantonsschule Solothurn (SO)

Die **Kantonsschule Solothurn** (KSSO) gehört mit knapp 2000 Schülerinnen und Schülern, 200 Lehrpersonen und 40 Angestellten im administrativen und technischen Bereich zu den grössten Mittelschulen der Schweiz. Sie führt eine Sekundarschule P, ein Gymnasium, eine Fachmittelschule mit Fachmaturität und einen Passerellen-Lehrgang und bildet somit ein Zentrum der höheren Allgemeinbildung auf den Sekundarstufen I und II im Kanton Solothurn.

Die Tradition der Durchführung von Ehemaligen- und Abschlussklassenbefragungen (SEB und SAB) reicht an der Kantonsschule Solothurn (KSSO) bis ins Jahr 2006 zurück. Die SEB und die SAB sind für uns wertvolle Instrumente der Schulentwicklung. Die gewonnenen Daten tragen nicht nur zur Bewertung der Unterrichtsqualität bei, sondern auch zu strukturellen Verbesserungen und Entwicklungen.

Nach dem Vorliegen des ersten Berichtes 2006 waren für die Schulleitung vier Punkte offensichtlich:

1. Die vorliegenden Daten ermöglichen einen objektiven Vergleich mit anderen Schulen.
2. Die aufgezeigte Stärken-Schwächen-Analyse führt zu einer realistischen Einschätzung der eigenen Situation und liefert Entwicklungsimpulse.
3. Die wiederkehrende Erhebung der Indikatoren ermöglicht im Sinne einer Längsanalyse eine Überprüfung von Abweichungen und ein Aufzeigen des Erfolgs der getroffenen Massnahmen.
4. Da der Bericht von Beginn an und zu Recht keine inhaltliche Interpretation der Daten umfasste, musste eine solche durch die Schule erfolgen und transparent dargelegt werden.

18 Jahre später möchte ich an dieser Stelle – angelehnt an die oben aufgeführten vier Punkte – einen Einblick in drei Elemente geben, welcher aus meiner Sicht den Wert der SAB und SEB für eine Schule aufzeigt.

Längsstudie der Beurteilung des Lernerfolgs in den einzelnen Fächern

Durch standardisierte Befragungen können Trends und Muster in der Schülerzufriedenheit erkannt werden. Beispielsweise kann eine wiederkehrende Rückmeldung über Schwierigkeiten in einem bestimmten Fach dazu führen, dass Lehrmethoden angepasst oder zusätzliche Ressourcen bereitgestellt werden.

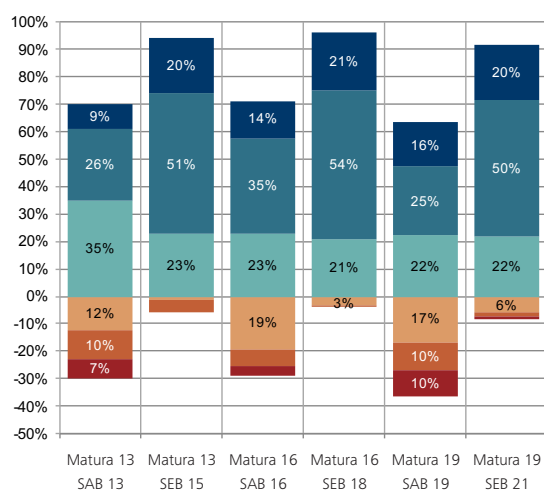
Die im Rahmen der SEB und SAB erhobenen Rückmeldungen zur Beurteilung des Lernerfolgs in den einzelnen Fächern stossen bei den Fachschaften verständlicherweise auf ein besonderes Interesse. Seit Beginn der Datenerhebung werden deshalb an der KSSO diese Rückmeldungen in einer Übersicht zusammengestellt und im Rahmen von Klausurtagungen mit den Fachschaftspräsidien besprochen. Diese sehr einfache Massnahme hat zu verschiedenen interessanten Entwicklungen geführt:

- Die Langzeitbeobachtung verhindert, dass auf einzelne «Ausreisser» bei den Rückmeldungen zu grosses Gewicht gelegt wird, was wiederum dazu führt, dass die erhobenen Daten bei den Lehrpersonen besser akzeptiert werden und – im Fall von weniger befriedigenden Rückmeldungen – nicht zu Abwehrhaltungen führt.
- Bei den Fächern, welche über eine gewisse Zeit mit kritischen Beurteilungen konfrontiert waren, zeigt sich in der Langzeitbeobachtung auch eine allfällige Verbesserung aufgrund ergriffener Massnahmen (z. B. Anpassungen in den Lerninhalten).
- Mit der Einführung des aktuellen Befragungsrhythmus werden die gleichen Kohorten sowohl bei der SAB als auch – zwei Jahre später – bei der SEB befragt. Dies eröffnet die Möglichkeit, dass die im Rahmen der SAB noch subjektive Einschätzung des Lernerfolgs in einem Fach im Rahmen der SEB durch die gemachten Studiene Erfahrungen objektiviert wird.

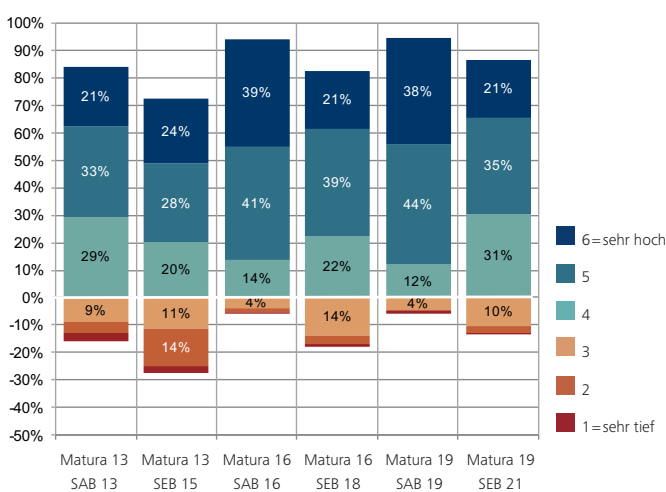
Gerade der letzte Punkt führte in einigen Fächern zu spannenden Erkenntnissen.

- Wie die nachfolgende Darstellung zeigt, wurde der Lernerfolg im Fach «X» bei den SAB jeweils relativ kritisch beurteilt, obwohl die Maturanoten in diesem Fach relativ hoch waren. Die gleichen Schülerinnen und Schüler beurteilen zwei Jahre später bei der SEB rückblickend ihren Ausbildungsstand zum Zeitpunkt am Ende des Gymnasiums im Fach «X» deutlich positiver. Dieses Ergebnis wiederholte sich über mehrere Kohorten hinweg.
- Interessanterweise ist in einem anderen Fach «Y» die Situation genau umgekehrt: Die Einschätzungen bei der SAB sind vergleichsweise hoch, obwohl die Maturanoten im Fach «Y» relativ tief waren. Zwei Jahre später bei der SEB wird der Ausbildungsstand hingegen negativer bewertet.

Fach X:
Lernerfolg (SAB) vs. Ausbildungsstand (SEB)



Fach Y:
Lernerfolg (SAB) vs. Ausbildungsstand (SEB)



SAB: «Sind Sie der Meinung, in den von Ihnen belegten Fächern viel gelernt zu haben?»

SEB: «Wie schätzen Sie Ihren Ausbildungsstand zum Zeitpunkt des Schulabschlusses aus heutiger Sicht in den von Ihnen belegten Fächern ein?»

Anmerkung: Aus einer (in den ersten Jahren lückenhaften) Datenreihe seit 2006 werden nur die letzten drei Kohorten abgebildet.

Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern haben Folgendes gezeigt:

- Fach «Y»: Die positive Einschätzung des Lernerfolgs im als herausfordernd eingestuftem Fach «Y» basiert auf der Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler eine hohe Anstrengung erbringen mussten, um eine genügende bis gute Zeugnisnote zu erreichen. «Wir mussten uns einsetzen, und wir haben viel gelernt.» Die rückblickend eher tiefe Einschätzung des damaligen Ausbildungsstands steht im Einklang mit den eher moderaten Maturitätsnoten.
- Fach «X»: Die Maturitätsnoten der Schülerinnen und Schüler waren im Fach «X» zwar besser, aber subjektiv mit einem geringeren Aufwand erzielt worden, was zu einer entsprechend tieferen Einschätzung des Lernerfolgs, d.h. des zurückgelegten Weges, führte. Die hohe rückblickende Einschätzung des damaligen Ausbildungsstands steht im Einklang mit der Höhe der Maturanote.

Die Fachschaft «X» hat aufgrund dieses Befundes beschlossen, die Schülerinnen und Schüler im Unterricht vermehrt auf ihre Lernfortschritte hinzuweisen.

Anmerkung ZEM CES:

Was zeigen diese interessanten Beispiele auf der methodischen Ebene?

- Der Einbezug der Schülerinnen und Schüler in die Dateninterpretation kann sehr wertvoll sein.
- Die Ergebnisse zum Lernerfolg (SAB) und zum Ausbildungsstand (SEB) sollten nur mit Vorsicht verglichen werden, da die Konstrukte nicht ganz deckungsgleich sind.
- Die rückblickende Einschätzung (SEB) des Ausbildungsstands am Ende des Gymnasiums hängt in diesem Beispiel stark mit der Höhe der Maturanote zusammen, jedoch nicht mit dem subjektiv empfundenen Lernerfolg (SAB).

Vgl. auch SKBF (2023): Bildungsbericht Schweiz 2023, S. 171: Maturitätsnote, Hochschulübertritt und Studien-erfolg (allerdings mit Bezug auf die Gesamtnote, nicht fächerspezifisch).

- Am Beispiel des Fachs Y wird ersichtlich, dass eine relativ niedrige Einschätzung des Lernerfolgs nicht unbedingt auf Defizite hinweist.
- Bei Längsschnitt-Daten stehen Entwicklungen innerhalb eines Fachs im Zentrum, und ein Fächervergleich ist nicht ohne Weiteres zulässig und auch nicht sinnvoll.

5.1.3 Förderung der überfachlichen Kompetenzen sichtbar machen – Wie Ehemalige zur Unterrichtsentwicklung an der Neuen Kantonsschule Aarau beitragen

Katriina Vasarik Staub, Prorektorin Pädagogik und Projekte, Head of IB und **Martina Kuhn-Burkard**, Rektorin, Neue Kantonsschule Aarau (AG)

An der **Neuen Kantonsschule Aarau** (NKSA) können eine Matura, ein Fachmittelschulabschluss und eine Fachmatur (Pädagogik, Gestaltung und Kunst, Gesundheit/Naturwissenschaften, Soziale Arbeit, Kommunikation und Information) erlangt werden. Die Maturitätsschule bietet auch eine zweisprachige Matura (Immersion mit Englisch) und das International Baccalaureate (IB Diploma Programme) an. Seit 2019 ist auch die Aargauische Maturitätsschule für Erwachsene (AME) an der NKSA angesiedelt. Gegenwärtig wird die Schule von über 900 Schülerinnen und Schülern besucht. Die NKSA beschäftigt ca. 100 Lehrpersonen.

Gymnasien stehen unter einem Entwicklungsdruck von aussen: Digitalisierung und KI dringen in die Klassenzimmer hinein, das neue MAR/MAV erweitert die Grundlagen für die Umsetzung des Bildungsauftrags, die Forschung liefert neue Erkenntnisse und somit Massstäbe für den guten Unterricht. Sich in diesem Wirbelwind zu orientieren, kann herausfordernd sein: Worauf sich konzentrieren? Welchem Thema in den bereits sehr eng gefüllten Weiterbildungsgefässen die Bühne geben?

Es ist hilfreich, sich bei der Antwort auf diese Fragen an Feedbackergebnissen und Daten zu orientieren. Diese zeigen nämlich in der Regel einige konkrete Anhaltspunkte zur Beantwortung der Fragen: Was läuft noch nicht so gut, und was können wir verbessern?

Im Folgenden zeigen wir am Beispiel der Förderung von überfachlichen Kompetenzen auf, wie die Ergebnisse in diesem Themenbereich der Standardisierten Ehemaligenbefragung (SEB 21: 3.3 Ausbildungsstand bei Schulabschluss, 3.3.1 Überfachliche Kompetenzen) in die strategische und operative Unterrichts- und Schulentwicklung der Neuen Kantonsschule Aarau eingeflossen sind. Unsere Aussagen basieren auf den Ergebnissen der Befragung in der Kohorte Gymnasium mit einer Stichprobe von n=106.

Generell liegen die Ergebnisse zu den überfachlichen und transversalen Kompetenzen nahe bei den Ergebnissen der anderen Gymnasien im Kanton Aargau (n=7) und nahe bei der Gesamtheit der befragten Gymnasien in der Schweiz. Es gibt keine signifikanten Unterschiede, aber es lassen sich gewisse Antwortmuster erkennen. An dieser Stelle fokussieren wir die Ergebnisse zur Selbsteinschätzung der personalen und der methodischen Kompetenzen.

So sind zum Beispiel immerhin ca. 25% der Ehemaligen (eher) nicht einverstanden mit der Aussage, die Kompetenz «Nachfragen, wenn ich etwas nicht verstehe» erworben zu haben. 20% sind ganz damit einverstanden, die restlichen ca. 55% sind eher einverstanden.

Mit der Aussage, am Ende des Gymnasiums die Kompetenz erworben zu haben, «zu Beginn überlegen, wie ich am besten etwas lerne und bearbeite» zeigen sich ebenfalls ca. 25% der Ehemaligen (eher) nicht einverstanden. Nur 8% sind damit ganz einverstanden, die restlichen ca. 67% sind eher einverstanden.

Bei vielen der anderen Fragen zu den überfachlichen Kompetenzen fallen die Antworten ähnlich aus.

Auf die offene Frage, welche Kompetenzen nach der Meinung der Ehemaligen nicht gefördert wurden, schreibt eine Person: «Selbständiges Denken, verschiedene Lernstrategien aktiv unterrichten – die meisten oben aufgezählten Kompetenzen lernt man selbstständig und nicht, weil es aktiv unterrichtet wird». Diese und andere Rückmeldungen weisen darauf hin, dass es den Schülerinnen und Schülern nicht bewusst ist, wann und in welchen Gefässen ihre überfachlichen Kompetenzen gefördert werden bzw. wie diese sich entwickeln. Die Förderung dieser Kompetenzen als Teil des Unterrichts sichtbar zu machen, ist für uns deshalb ein wichtiges Ziel geworden.

Auf der strategischen Ebene bringen die Ergebnisse der Ehemaligenbefragung einen Nutzen für die pädagogische Fokussierung der Ziele der Schulleitung: Worauf wollen wir welche Ressourcen in der Zukunft anwenden? Die Schulleitung liess die Ergebnisse der SEB 21 in die zwei Bereiche «Lehrgänge aktualisieren und entwickeln» und «Schule gemeinsam entwickeln» einfließen. Konkret sollen insbesondere die Prozessqualitäten im Unterricht weiterentwickelt werden: Förderung von Lern- und Selbstmanagement, Einführung von Lerncoaching, oder Entwicklung eines neuen Unterrichtsmodells mit Selbstlernmodulen.

Die Auswirkungen der Ergebnisse der SEB 21 auf die operativen Ziele der Unterrichts- und Schulentwicklung im Zyklus 2021–24 und 2024–27 liegen einerseits in der Auslegung der Unterrichtsentwicklungsprojekte und andererseits im Weiterbildungskalender. In einem ersten Schritt präsentierten wir die Befragungsergebnisse der SEB 21 den Lehrpersonen. Im Zusammenhang mit verschiedenen Schulentwicklungsprojekten konnten wir immer wieder darauf Bezug nehmen, denn mit den Befragungsergebnissen können die Problemstellungen vieler Projekte aufgezeigt und begründet werden.

An einem internen Weiterbildungstag für das gesamte Kollegium im Frühling 2023 gab uns ein Team der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW mit einem Referat und sechs thematischen Workshops (z.B. zum Lerncoaching, zur Diagnostik überfachlicher Kompetenzen oder zur kompetenzorientierten Beurteilung) wertvolle Inputs für die Förderung verschiedener überfachlicher Kompetenzen. Anschliessend legten die Fachschaften ihre eigenen Entwicklungsziele fest und skizzierten Bereiche ihres Fachunterrichts, in welchen sie bereits überfachliche Kompetenzen fördern. Beispiele dafür sind: Rückmeldungs- und Beurteilungsformen im Geschichtsunterricht, Leitfaden für Coachinggespräche im Französischunterricht, Selbstlerneinheiten und Förderaufgaben digital zur Verfügung stellen, um der Heterogenität entgegenzuwirken (Biologie, Mathematik, Musik und Physik); Fachinhalte im Psychologieunterricht mit geeigneten Lernstrategien als Ziel und Methode thematisieren und trainieren.

Im Zyklus 2024–27 sollen die Erkenntnisse aus dieser Arbeit unter anderem in die Überarbeitung des Spezialunterrichts und die Entwicklung gemeinsamer Ziele bei der Förderung von überfachlichen Kompetenzen einfließen. Die Stärkung des Unterrichts ausserhalb des Klassenzimmers wird auch durch den neuen Rahmenlehrplan an uns herangetragen, in dem neu die Förderung überfachlicher und transversaler Kompetenzen ausgewiesen werden soll. So wächst die Entwicklung aus dem pädagogischen Alltag heraus und wird durch die Rückmeldungen der ehemaligen Schülerinnen und Schüler untermauert.

Die Neue Kantonsschule Aarau erwartet von den Ergebnissen der SEB 24 und SEB 27, dass man einen Aufwärtstrend bei der Selbsteinschätzung der überfachlichen und transversalen Kompetenzen sehen kann. Das würde heissen, dass die Anstrengungen der Lehrpersonen und der Schule, die Förderung dieser Kompetenzen zu stärken und sichtbarer zu machen, Früchte getragen haben.

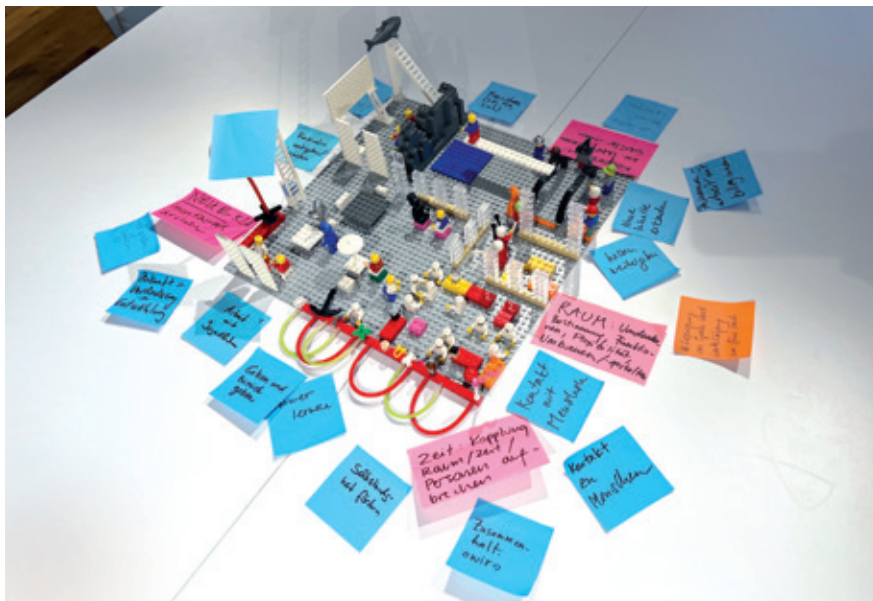


Foto: Neue Kantonsschule Aarau, Schulentwicklungsworkshop mit Lego Serious Play

5.1.4 Befragungen von Schülerinnen und Schülern sowie von Ehemaligen des Kollegiums Heilig Kreuz Freiburg

Gisela Bissig, Rektorin, Kollegium Heilig Kreuz, Freiburg (FR)

Das **Kollegium Heilig Kreuz** bietet in Freiburg einen vierjährigen, zweisprachigen gymnasialen Lehrgang an. Die Schule bietet Platz für rund 50 Klassen und etwa 1100 Schülerinnen und Schüler.

Das kantonale Rahmenkonzept zur Qualitätssicherung und -entwicklung

Die Qualität von Schule und Unterricht zu bewahren und weiterzuentwickeln, ist ein anspruchsvoller Prozess und eine gemeinsame Aufgabe aller an der Schule beteiligten Personen und Instanzen: In die Pflicht genommen sind zunächst die professionell tätigen Akteure im Schulsystem; aber auch Schülerinnen und Schüler, ihre Eltern und weitere Beteiligte im Umfeld der Schule können entscheidend zur kontinuierlichen Verbesserung der Qualität beitragen.

Der Kanton Freiburg hat im Rahmen eines partizipativen Prozesses eine Arbeitsgruppe, in der alle von der Thematik betroffenen Gruppen vertreten waren, damit beauftragt, ein kantonales Rahmenkonzept zur Qualitätssicherung und -weiterentwicklung zu erarbeiten. Dieses soll den einzelnen Schulen eine gewisse Autonomie zugestehen, damit sie bei der Wahl der Instrumente und Verfahren Schwerpunkte setzen und ein schulspezifisches Qualitätskonzept entwickeln können, das ihr jeweiliges Profil widerspiegelt. Zugleich soll es die allen kantonalen Gymnasien gemeinsamen qualitätsbezogenen Verbindlichkeiten festlegen und klar kommunizieren.

Entstanden ist ein Rahmenkonzept, welches auf dem bekannten Qualitätszyklus mit seinen vier Phasen «Planen – Durchführen – Überprüfen – Anpassen» aufbaut. Dieser liegt jedem Bildungs- und Lernprozess zugrunde und dient als Muster für die Qualitätssicherung und -entwicklung betrieblicher und industrieller Prozesse.

Der Qualitätszyklus soll auf den drei Ebenen Unterricht, Schule und System zur Anwendung kommen: auf der Unterrichtsebene steht in erster Linie die Lehrperson in der Verantwortung, auf der Schulebene die Schulleitung und auf der Systemebene das Amt. Die Phase des Überprüfens bildet dabei den Kern der Qualitätssicherung und -entwicklung (BKAD Freiburg, 2021).

Befragung von Schülerinnen und Schülern sowie von Absolventinnen und Absolventen als Instrument der Qualitätssicherung und -entwicklung auf der Ebene der Schule

Das kantonale Rahmenkonzept hält fest, dass mit der systematischen Befragung von Lernenden verschiedene Aspekte der Schulqualität erfasst werden. So kann etwa eruiert werden, wie die Schülerinnen und Schüler die an einer Schule gebotenen Möglichkeiten der Partizipation, die allgemeine Qualität der Ausbildung oder den Grad ihrer Vorbereitung auf Prüfungssituationen, ein Folgestudium oder künftige berufliche Herausforderungen einschätzen.

Befragungen bei Schülerinnen und Schülern können natürlich auch punktuell und zu einem bestimmten Einzelthema durchgeführt werden, etwa durch moderierte Gruppengespräche mit Klassendelegierten (gemeinsam mit der Klassenlehrperson) oder durch Teilnahme am Schülerrat.

Ehemaligenbefragungen wiederum ermöglichen Einsichten in die Beurteilung der Schule aus dem Rückblick, nach bestandener Matura etwa, und liefern zusätzliche Informationen zum weiteren Werdegang der ehemaligen Schülerinnen und Schüler.

Während das kantonale Rahmenkonzept die Befragung von Schülerinnen und Schülern einfordert, lässt es den einzelnen Schulen bewusst einen grossen Spielraum in der Wahl der eingesetzten Methoden und Instrumente.



Foto: Kollegium Heilig Kreuz

So ist es den Schulen überlassen, in welcher Form sie die Befragung von Schülerinnen und Schülern sowie Ehemaligen durchführen.

Gestaltet die Schule die Umfrage selbst, so kann sie auf schulspezifische Gegebenheiten Bezug nehmen, z.B. eine Rückmeldung darüber erhalten, wie das Profil der Schule und die Umsetzung der im Entwicklungsplan beschriebenen Projekte wahrgenommen und beurteilt wird.

Daneben ermöglicht der Kanton ebenfalls, mit ZEM CES zusammenzuarbeiten, das mit der landesweit angebotenen «Standardisierten Ehemaligenbefragung (SEB)» eine breit abgestützte Umfrage bezüglich der Themen Werdegang seit Abschluss, rückblickende Einschätzung der Qualität der Ausbildung, Wirksamkeit der digitalen Unterrichtsmethoden, Selbständigkeit beim und Zuständigkeit für das Lernen, Wichtigkeit der erworbenen Kompetenzen und Einschätzung der erhaltenen Unterstützung bei der Studien-, Berufs- und Laufbahnberatung anbietet. Die Standardisierung erlaubt einen systematischen Vergleich mit anderen Mittelschulen des eigenen Kantons und der Schweiz.

So machte die 2021 durchgeführte SEB zum Beispiel deutlich, dass die Freiburger Gymnasiastinnen und Gymnasialisten sich selbst als fachlich kompetent und speziell in der zweiten Landessprache als ausgesprochen leistungsstark einstufen, sich bezüglich der eigenen Kompetenzen im Bereich des selbstorganisierten und autonomen Lernens hingegen als schwächer einschätzen als ihre Kameradinnen und Kameraden in anderen Kantonen. Diese und andere Erkenntnisse möchte Freiburg nun in die Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität einfließen lassen. Mit Matu2027 hat der Kanton in der Tat ein Projekt lanciert, das die Zweisprachigkeit weiter stärken, die hohe fachliche Qualität wahren und die transversalen Bereiche und Kompetenzen, insbesondere die Autonomie, ins Zentrum stellen soll. (Matu2027, 2023)

Interessant wird es in den kommenden Jahren auch sein, die Resultate Standardisierter Befragungen weiterzuverfolgen, die Ergebnisse vor und nach der Weiterentwicklung der gymnasialen Matura zu vergleichen und so Hinweise darauf zu erhalten, wie die Reform in den verschiedenen Schulen und Kantonen umgesetzt worden ist. Ebenso wird man die Profile der verschiedenen Schulen und Kantone erkennen können.

Quellenverzeichnis

BKAD Freiburg (2021). Kantonales Rahmenkonzept zur Qualitätssicherung und -entwicklung.

www.fr.ch/de/bildung-und-schulen/mittelschulen/kantonales-konzept-zur-qualitaetssicherung-und-entwicklung-auf-der-sekundarstufe-2 (Abruf 29.04.2024)

Matu2027 (2023). Kantonales Projekt Matu2027.

www.fr.ch/de/bildung-und-schulen/mittelschulen/ausbildungsgaenge-in-den-mittelschulen-gymnasium-fachmittelschule-vollzeitliche-handelsmittelschule/kantonales-projekt-matu2027 (Abruf 29.04.2024)

5.2 Externe Schulevaluationen

5.2.1 Einstieg ins Thema

Der Begriff «Externe Schulevaluation» löst unterschiedliche Assoziationen aus, die in alle Richtungen gehen können – vor allem dann, wenn er nicht mit konkreten Erfahrungen verknüpft ist. Nur schon das «Externe» kann beunruhigen, und «Evaluation» ist ein unscharfer Begriff mit kontextabhängiger Bedeutung, die insbesondere auch stark sprachabhängig ist.

In diesem Kapitel möchten wir vermitteln, wie solche «externe Evaluationen» auf der Stufe Sek II in der Praxis umgesetzt werden. Wir lassen Menschen zu Wort kommen, die diese Erfahrung aus verschiedenen Perspektiven bereits gemacht haben: Als evaluiert werdende Schule oder als Mitglied im evaluierenden Expertenteam. Beginnen möchten wir mit ein paar Fakten über die Praxis der externen Evaluationen auf der Sekundarstufe II der Schweiz.

Hintergrundinformationen

Im Nachgang des Q2E-Projekts der NW EDK wurde 2003/04 das «Institut für Externe Schulevaluation auf der Sekundarstufe II» (IFES IPES) gegründet, das seit 2022 in ZEMCES integriert ist. Bis einschliesslich Schuljahr 2023/24 wurden in der Deutschschweiz und im frankophonen Teil des Kantons Bern in 15 Kantonen insgesamt 357 Evaluationen durchgeführt, davon 187 an allgemeinbildenden Schulen, 162 an berufsbildenden Schulen und 8 an höheren Fachschulen.

In einem Kanton läuft aktuell der 4. Zyklus (à 6–7 Jahre), in fünf Kantonen der 3. Zyklus, in drei Kantonen der 2. Zyklus. In einem Kanton wird im Schuljahr 2025/26 ein 1. Zyklus gestartet. Weitere sind in Vorbereitung. In sechs Kantonen wurden in der Vergangenheit externe Evaluationen durchgeführt (vgl. Darstellung), aber aktuell läuft kein systematisches Programm.

Die Evaluationsverfahren wurden im Laufe der Jahre – in Koordination mit den Bedürfnissen der kantonalen Governance und der Schulen – schrittweise weiterentwickelt. Das aktuelle Verfahren («Mehrschritt-Evaluation») ist stark entwicklungsorientiert.

Die Evaluationsteams bestehen in der Regel aus zwei qualifizierten Evaluationsfachpersonen und zwei «Peers». Als Peers wirken Mitglieder von Schul- und Qualitätsleitungen anderer Schulen der Sekundarstufe II mit, auch interkantonal. Die zwei Peers bringen dadurch zusätzlich Praxisbezug und Realitätsnähe in das Evaluationsverfahren ein. Die Schule schlägt jeweils eine Person als Peer vor, ZEMCES mandatiert den zweiten Peer.

Externe Schulevaluationen auf der Sekundarstufe II

	Systematisch		Einzelne Schulen
	aktuell	früher	bisher
AG		05/06 – 15/16	
AI			
AR			07/08 – 09/10
BE	seit 05/06		
BL		04/05 – 08/09	
BS	seit 04/05		
FR			
GE			
GL			
GR	seit 13/14		
JU			
LU	seit 06/07		
NE			
NW			
OW			12/13
SG			05/05 – 13/14
SH			
SO	seit 06/07		
SZ	seit 05/06		
TG	seit 09/10		
TI			
UR			11/12
VD			
VS			
ZG	ab 25/26		
ZH	seit 04/05		
Li			
	9	2	4

Nutzung des Instruments «Externe Schulevaluation» durch die Kantone

Weiterführende Informationen

Evaluationsverfahren

- [Website ZEM CES](#)

Fachartikel im Gymnasium Helveticum (GH)

- «Qualitätsmanagement als neue Anerkennungsbedingung»
Gasnakis, F. & Hartmann, L. GH 4/2022
- «Externe Schulevaluationen Unterstützen die Schulentwicklung»
Müller, C. & Burri, T. GH 2/2023

Öffentlich zugängliche Evaluationsberichte

- [Gymnasium Freudenberg Zürich, Schuljahr 2022/23](#) (letztmals abgerufen am 2. Okt. 2024)
- [Kantonsschule Sursee LU, Schuljahr 2022/23 \(Q2E\)](#) (letztmals abgerufen am 2. Okt. 2024)

5.2.2 Rückmeldungen von Beteiligten in verschiedenen Rollen

Schulleitungen

Einige Monate nach der Auslieferung des Evaluationsberichts führen wir im Rahmen unserer Qualitätssicherung jeweils eine schriftliche Nachbefragung der Schulleitungen durch. Nachfolgend eine Auswahl von Rückmeldungen:

Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit dieser externen Evaluation?							
		zufrieden	eher zufrieden	eher unzufrieden	unzufrieden	kein Urteil	Gesamt
Mehrschritt-Evaluationen (ab 2017/18 bis 2022/23)	Anzahl	40	10	1	0	0	51
	%	78.4%	19.6%	2.0%	0.0%	0.0%	100.0%

Nachbefragung der Schulleitungen: Ergebnisse zur Zufriedenheit mit der externen Evaluation
(Mehrschritt-Evaluationen, seit Einführung dieses Verfahrens im Schuljahr 2017/18)

Corinne Elsener, Rektorin und **Markus Hanhart**, Prorektor, Qualitätsverantwortlicher, Kantonsschule Küsnacht (ZH), Schuljahr 2022/23

«Wir konnten mit dem Fokusthema eine für unsere Schulentwicklung wertvolle Umfrage durchführen. Wir sind bereits an der Umsetzung von Massnahmen, die wir aufgrund des Evaluationsberichts und der Handlungsempfehlungen getroffen haben (z. B. im Bereich des Verfahrens für das Klassen-Feedback).»

Fadri Guidon, Rektor Mittelschule, Academia Engiadina Samedan (GR), Schuljahr 2023/24

«Offene, ehrliche Kommunikation im Sinne eines konstruktiven Miteinanders und nicht einer Kontrolle oder Prüfung. Wertvolle Tipps.»

Marius Gränicher, Rektor Gymnasium Thun (BE), Schuljahr 2022/23

«Es ist erfreulich, wenn einem auch eine externe Stelle gute Arbeit attestiert. Eine solche Legitimation ist hilfreich. Die Hoffnung, mit dem Bericht eine Bestätigung zu erhalten, gute Arbeit zu leisten, hat sich erfüllt.»

Peers aus den Evaluationsteams

Peers im Evaluationsteam für das Gymnasium Interlaken (BE), Schuljahr 2023/24

Anja Renold, Rektorin, Gymnasium Kirschgarten, Basel (BS)

Martin Schaub, Rektor, Kantonsschule Hohe Promenade, Zürich (ZH)

«Der Einblick in ein Gymnasium in einem anderen Kanton war sehr gewinnbringend. Wir beide sind Rektor*in eines Stadtgyrnasiums – umso interessanter war es für uns zu erfahren, wie eine ländliche Schule funktioniert. Die Aussenperspektive auf eine Schule in einem Evaluationsprozess war ertragreich, da sie uns einen neuen Blick auf unsere eigene Schule ermöglichte. Während des ganzen Verfahrens hatten wir die Möglichkeit, uns in der eigenen Schulleitungsrolle und im eigenen Handeln zu reflektieren.

Das Evaluationsteam hat sehr gut funktioniert. Es war eine offene und transparente Atmosphäre und das hat den grossen zeitlichen Aufwand wettgemacht.»

Peer im Evaluationsteam für die Stiftung Sport-Gymnasium Davos (GR), Schuljahr 2023/24

Mathis Schlittler, Schulleiter, Schule Felsberg (GR)

«Die Teilnahme an dieser Evaluation hat mir einen einzigartigen Einblick in den Evaluationsprozess ermöglicht. Es war spannend zu erleben, wie verschiedene Anspruchsgruppen dieselben Fragestellungen unterschiedlich interpretieren.

Dabei wurde mir erneut die Bedeutung der Partizipation der Schülerinnen und Schüler im Feedbackprozess bewusst. Sie wünschen sich, ernst genommen und angehört zu werden, und wenn dies regelmässig geschieht, leistet dies einen unschätzbaren Beitrag zur Steigerung der Zufriedenheit und Identifikation mit der Schule. Es trägt zur Entwicklung einer Schulkultur bei, in der die Mitgestaltung und Mitverantwortung für das eigene Lernen und Fortkommen erkannt und umgesetzt werden können.»

Peer im Evaluationsteam für die Schule für Gestaltung Basel (BS), Schuljahr 2022/23

Daniel Schmid, Verantwortlicher für die Berufs- und Vorbereitungsausbildung EDHEA HES-SO, Schule für Gestaltung und Hochschule für Kunst Wallis, Siders (VS)

«Als Schulleiter und Lehrperson war es eine faszinierende Erfahrung, einen tieferen Einblick in eine andere Schule zu bekommen.

Die Zusammenarbeit im Evaluationsteam war sehr angenehm, effizient und sehr gut vorbereitet. Als Peer konnte ich mich einbringen und alle Beiträge der im Prozess Beteiligten wurden gleichwertig berücksichtigt.

Die vielen Gespräche und Erfahrungen geben mir auch wieder einen neuen Blickwinkel auf meine eigene Arbeit und dafür möchte ich mich bei allen Beteiligten herzlich bedanken.»

Video-Interviews

Das ceff – **Centre de formation professionnelle Berne francophone** – entstand am 1. August 2010 durch die Zusammenlegung von sechs regionalen Bildungsinstitutionen. Es besteht aus vier Kompetenzzentren: Gewerbe, Handel, Industrie sowie Gesundheit & Soziales. An den drei Standorten St-Imier, Moutier und Tramelan werden ca. 200 Personen beschäftigt. In Vollzeit- und dualen Lehrgängen werden ca. 1'800 Lernende ausgebildet, hinzu kommen jährlich 600 bis 800 Erwachsene in der Weiterbildung.

Im Nachgang der Evaluation des ceff im Schuljahr 2021/22 hat ZEMCES mit sieben Beteiligten kurze Interviews durchgeführt und auf Video festgehalten.



Videos auf französisch mit deutschen Untertiteln

5.2.3 Umsetzung einer Handlungsempfehlung aus dem Evaluationsbericht 2023 des Gymnasiums Bäumlhof

Urban Rieger, Konrektor und **Marco Ziegler**, Mitglied der Qualitätsentwicklungs-Kommission, Gymnasium Bäumlhof, Basel (BS)

Das **Gymnasium Bäumlhof** befindet sich am Stadtrand zwischen Basel und Riehen. Rund 450 Schülerinnen und Schüler bereiten sich dort auf die Maturität vor. Sie werden von gut 75 Lehrpersonen begleitet. Die Schule bietet vier gymnasiale Ausbildungswege unter einem Dach und sechs Schwerpunktfächer. Neben den Regelklassen wird mit GBplus eine Möglichkeit des individualisierten Lernens angeboten. Das International Baccalaureate (IB) bietet Lernen in Englisch und ein zusätzliches international anerkanntes Diplom. Die Sportklassen fördern die Vereinbarkeit von Schule und Leistungssport, stehen jedoch auch ambitionierten Musikerinnen und Musikern offen.

Die Evaluation durch ZEM CES im Jahr 2023 ist uns sehr positiv in Erinnerung geblieben. Sie hat uns eine vertiefte Auseinandersetzung mit unserer Schule gebracht. Die Vorbereitung und Durchführung der externen Evaluation waren in jeder Hinsicht und zu jeder Zeit transparent und wertschätzend. Besonders wertvoll war der Aussenblick des Evaluationsteams, der uns neue Perspektiven eröffnete und die Bedürfnisse unserer Schule in den Mittelpunkt stellte.



Foto: Gymnasium Bäumlhof Basel

In einem mehrstufigen, transparenten Evaluationsprozess wurde unser Qualitätsentwicklungsteam bei allen Schritten konsequent einbezogen. Schritt 1 war eine Online-Umfrage aller Beteiligten. Schritt 2 war ein Besuch des Evaluationsteams an der Schule und Gespräche mit allen Beteiligten. Involviert waren alle Lehrpersonen, Mitarbeitende und jeweils drei Schülerinnen und Schüler pro Klasse. Die Diskussion des Berichts erfolgte erneut unter Einbeziehung des Qualitätsentwicklungsteams der Schule.

Der Bericht enthält neun Handlungsempfehlungen. Hier die Handlungsempfehlung 1:

«Das Evaluationsteam empfiehlt, das Profil und das Angebot des Gymnasiums Bäumlhof mittelfristig zu überdenken und gegebenenfalls die zukünftige Positionierungsstrategie im Kanton zu klären.»

Wie sind wir mit dieser Empfehlung umgegangen? Unsere zurzeit laufenden Schulentwicklungsprozesse haben wir an dieser Handlungsempfehlung gespiegelt. Wir hatten bereits eine Arbeitsgruppe eingesetzt, die sich mit strukturellen Fragen unserer Schule beschäftigte.

Insofern war die Handlungsempfehlung eine Bestätigung unserer bereits getroffenen Entscheidungen und Massnahmen. Sie hat uns ermutigt, im laufenden Reformprozess nicht nur organisatorische Details, sondern auch die Grundstruktur unseres pädagogischen Angebots zu überdenken. Mit anderen Worten: Dank der Handlungsempfehlung aus der externen Evaluation waren wir bereit, echte mentale Barrieren zu überwinden und auch Dinge zu denken, die wir uns vorher nicht zu denken getraut hatten. Das ist die Stärke der externen Perspektive, die wir als Teil des Systems oft verlieren.

Wir haben den Reformprozess, der im Herbst 2022 begonnen hat, zwei Jahre lang weitergeführt und mit einer Arbeitsgruppe intensiv bearbeitet. Im Frühjahr 2024 haben wir einige strukturelle Entscheide für die Zukunft der Schule getroffen und eine neue Strategie für die Schule entwickelt. Es geht um die strategische Ausrichtung unseres Gymnasiums im Hinblick auf die Einführung WEGM im Jahr 2027. Wir nennen unsere Strategie deshalb WEGMbyGB.

5.2.4 Rückblick auf die externe Evaluation 2021/22 der Kantonsschule Ausserschwyz

Martin von Ostheim, Rektor und **Christian Albrecht**, Stv. Rektor, Qualitätsbeauftragter,
Kantonsschule Ausserschwyz, Pfäffikon und Nuolen (SZ)

An den beiden Standorten in Pfäffikon und Nuolen lernen rund 600 Schülerinnen und Schüler in einem vielfältigen und dynamischen Umfeld. Unterstützt von 80 Lehrpersonen und 20 Mitarbeitenden bietet die **Kantonsschule Ausserschwyz** (KSA) ein Kurzzeitgymnasium und eine Fachmittelschule im Berufsfeld Pädagogik sowie eine bilinguale Maturität an. Neben einem mathematisch-naturwissenschaftlichen und einem sprachlichen Profil fördert die KSA seit 2021 mit speziellen Programmen Kunst- und Sporttalente.

Seit dem Schuljahr 2007/08 verfolgt die KSA einen systematischen Ansatz zur Qualitätssicherung und -entwicklung, der auf dem Q2E-Modell basiert. Dieser Ansatz zielt auf die kontinuierliche Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität ab, indem Evaluation und Entwicklung miteinander verknüpft werden. Gezielte Weiterbildungen, interne Arbeits- und Weiterbildungstage, diverse Feedbackinstrumente sowie Tutoring-Tage für die Schülerschaft unterstützen die gemeinschaftliche Entwicklung und Reflexion von Schule und Unterricht.

Während das Schulteam zu Beginn unserer systematischen Qualitätsentwicklung eher kritisch gegenüber Q2E eingestellt war, konnten wir durch die konsequente Arbeit mit den Q-Elementen eine Veränderung der Haltung der Lehrpersonen und Mitarbeitenden gegenüber Q2E erreichen. Mittlerweile ist Q2E im Schulteam breit abgestützt und der Mehrwert wird erkannt.

Im Auftrag des Bildungsdepartements des Kantons Schwyz wurde an der KSA nach 2015 im Jahr 2021 erneut eine externe Evaluation durchgeführt. Die Erfahrungen mit der externen Evaluation erwiesen sich als facettenreicher Prozess, der unsere Stärken hervorhob, aber auch die Herausforderungen solcher Bewertungsverfahren beleuchtete. Die objektive Perspektive des Evaluators und des «Peers», die durch ihre Unvoreingenommenheit und fachliche Expertise in den Bewertungsprozess eingebracht wurde, war besonders wertvoll. Sie ermöglichte es uns, Stärken zu erkennen und wertzuschätzen, die intern vielleicht als selbstverständlich angesehen wurden. Die konstruktiven Rückmeldungen und die schriftlichen Handlungsempfehlungen wurden zu einem wesentlichen Antrieb für interne Veränderungsprozesse. Sie förderten Diskussionen innerhalb unserer Schulgemeinschaft und stärkten das Engagement für eine kontinuierliche Qualitätssteigerung.

Die externe Evaluation brachte auch Herausforderungen mit sich, insbesondere einen beträchtlichen Aufwand an Zeit für die Planung und Koordination der umfassenden Vorbereitungsarbeiten.

Ein inhaltlich kritischer Punkt der externen Evaluation war aus unserer Sicht die fehlende Kontextsensitivität der Bewertung: Trotz der Fachkompetenz der beiden Evaluatoren war es für uns punktuell schwierig, vollständig auf unsere spezifischen Bedürfnisse und den spezifischen Kontext unserer Schule zugeschnittene Empfehlungen zu erhalten. Dies ist dem hohen Standardisierungsgrad des im Kanton Schwyz eingesetzten, reduzierten Evaluationsverfahrens geschuldet («Standardisierte QM-Evaluation»: Zweierteam, eineinhalb Besuchstage). So konnte vor Ort nur eine geringe Anzahl/Auswahl an Personen befragt werden (acht Befragungen). Dieser Schwachpunkt wurde auch durch die Tatsache, dass vorgängig je eine standardisierte Vollbefragung der Lehrpersonen und der Schülerschaft durchgeführt wurde, nicht ausgemerzt: Wichtig für die Kontextsensitivität und somit die Nützlichkeit sind eine vertiefte, auf die inhaltlichen Interessen der Schule ausgerichtete Auftragsklärung und vor allem der interaktive Rahmen von Interviews vor Ort, wo in der Moderation flexibel vorgegangen werden kann und die spezifischen Sichtweisen und Themen der Beteiligten in Erfahrung gebracht werden können.



Foto: Kantonsschule Ausserschwyz

Zusammenfassend führte die externe Evaluation unsere Schule sowie die Lehrpersonen und Mitarbeitenden dennoch auf eine Reise der Selbstreflexion und Entwicklung. Die gewonnenen Erkenntnisse stärkten unsere Qualitätsmanagementpraktiken sowie die Schulqualität und verdeutlichten die Bedeutung einer ausgewogenen Herangehensweise an externe Bewertungen. Diese Erfahrungen bestärken uns in der Notwendigkeit, externe Perspektiven sinnvoll mit unseren internen Bedürfnissen zu vereinen, um sicherzustellen, dass die KSA weiterhin ein vielfältiger und unterstützender Lernraum bleibt.

5.3 Begleitete Partnerschul-Peer-Reviews

5.3.1 Einstieg ins Thema

Teams zweier Schulen, bestehend aus Schulleitungsmitgliedern und Lehrpersonen, führen an der jeweils anderen Schule Befragungen zu einem vereinbarten Thema durch und schreiben einen kurzen Bericht mit Handlungsempfehlungen.

ZEM CES unterstützt die Teams beider Schulen in allen Phasen des Reviews: Auftragsklärung und Präzisierung der Fragestellungen, Terminplanung, Erarbeiten der Befragungsinstrumente (qualitativ und quantitativ), Durchführung der Befragungen (online und vor Ort), Auswertung der Ergebnisse, Unterstützung beim Verfassen des Berichts. Bei Bedarf hilft ZEM CES, passende Schulen zu vermitteln. Die untersuchten Themen müssen nicht deckungsgleich sein.

5.3.2 Erfahrungen der École de culture générale Fribourg und der Fachmaturitätsschule Basel

Alexandra Guski, Rektorin, Fachmaturitätsschule Basel (BS)

Claude Vauthey, Direktor, École de Culture Générale Fribourg (FR)

Die **Fachmittelschule Freiburg** ist eine zweisprachige Schule (mit 20% deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern), die in vier Jahren auf die Ausbildungen an der Fachhochschule in den Bereichen Gesundheit und Soziale Arbeit sowie an der Pädagogischen Hochschule im Bereich Pädagogik vorbereitet. Nach drei Schuljahren haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich für eine Ausbildung an höheren Fachschulen zu entscheiden.

An der **Fachmaturitätsschule Basel** bereiten 113 Lehrpersonen ca. 1000 Schülerinnen und Schüler in den Berufsfeldern Gesundheit/Naturwissenschaften, Pädagogik, Soziale Arbeit, Gestaltung/Kunst, Musik & Theater/Tanz, Kommunikation & Information auf weiterführende Ausbildungen vor. Den Schülerinnen und Schülern stehen zusätzlich Wahlfach-, Sprach- und Sportangebote offen.

Alexandra Guski und Claude Vauthey erläutern in einem bilanzierenden Interview, wie sie den im Schuljahr 2023/24 durchgeführten, von ZEMCES begleiteten Partnerschul-Peer-Review erlebt haben und welchen Nutzen sie daraus ziehen.

Wenn Sie auf den Prozess des begleiteten Partnerschul-Peer-Reviews zurückschauen:

Worin sehen Sie für Ihre Schule und ihr Team den grössten Nutzen?

Alexandra Guski: Der grösste Nutzen liegt für uns darin, dass unsere Schule aus einer anderen Perspektive beleuchtet wurde. In umgekehrter Richtung haben wir eine vergleichbare Schule besucht und gesehen, wie sie zum Teil ähnlich und zum Teil auch anders funktioniert, was uns zu einer internen Reflexion über unsere eigene Schulpraxis angeregt hat.

Indem wir unsere Schule den Kolleginnen und Kollegen aus Fribourg erklärt haben, trug das auch zur Klärung unseres Selbstverständnisses bei: wie sind wir unterwegs und was tun wir?

Claude Vauthey: Während dem Peer-Review haben wir uns die Zeit nehmen können, uns mit dem von uns gewählten Thema «Prägung der Schulkultur durch die drei Berufsfelder» auseinanderzusetzen. Wir reflektierten, was wir diesbezüglich bereits tun, wie wir uns der Partnerschule präsentieren wollen, welche Handlungsempfehlungen der Partnerschule wir umsetzen möchten und wie wir uns diesbezüglich weiterentwickeln wollen.

Der Review hat es uns ausserdem ermöglicht, uns mit dem Thema der FMS Basel vertraut zu machen, das an unserer Schule noch wenig entwickelt ist. Zu Beginn hatten wir wenig Kenntnisse über «Selbständiges Lernen»,

d.h. der Review hat bewirkt, dass wir unser pädagogisches Verständnis diesbezüglich stark erweitert haben. Wir stellen in der Folge fest, dass das Thema auch bei den Lehrpersonen unserer Schule auf Interesse stösst.

Ich fand es äusserst interessant, vertieft in die Funktionsweise einer anderen Schulleitung hineinzusehen – und generell in eine andere Kultur mit einem anderen historischen Hintergrund. Das hat uns als Schulleitung, aber auch dem ganzen Review-Team sehr viel gebracht.

Wie verarbeiten Sie den Bericht und die Handlungsempfehlungen? Wie schätzen Sie hier den Nutzen ein?

Alexandra Guski: Einen Grossteil der Ergebnisse aus dem Bericht haben wir so oder ähnlich erwartet. Dennoch helfen uns die Handlungsempfehlungen, uns zu fokussieren und zu überlegen, wo wir einen nächsten Schwerpunkt setzen wollen. Wir leiten zwar kein Schulprogramm für die nächsten drei Jahre daraus ab, aber der Bericht gibt uns Hinweise für nächste Schritte.

Claude Vauthey: Das bereits Bekannte, das wir im Bericht wiederfanden, hat uns in der eigenen Sicht auf unsere Schule bestätigt, was uns gut getan hat. Das Neue werden wir nächstes Jahr im Rahmen eines pädagogischen Weiterbildungstags (journée pédagogique) bearbeiten. Das Ziel wird sein, die gemeinsame Vision unserer Schulkultur zu formulieren.

Der Bericht enthält im Übrigen einen ausführlichen Daten-Anhang. Die dort verfügbaren quantitativen und qualitativen Daten ermöglichen uns einen ergänzenden Gesamtblick, der uns weitere Entwicklungsfelder eröffnet.

Rückblickend: Welche Voraussetzungen müssen an den beiden teilnehmenden Schulen erfüllt sein, damit der Partnerschul-Peer-Review nützliche Rückmeldung ergibt?

Alexandra Guski: Je tiefer die Partnerschule in das von der anderen Schule gewählte Thema eintaucht, und je genauer die Schule, die besucht wird, ihre Fragestellungen formulieren kann, desto präziser sind die Rückmeldungen und Antworten – und desto mehr kann die Schule damit anfangen.

Claude Vauthey: Es ist sehr wichtig, gut über das von der Partnerschule gewählte Thema Bescheid zu wissen und von der Partnerschule gut über die konkrete Situation an der Schule informiert zu werden. Es war unsere Aufgabe, im Vorfeld Zeit aufzuwenden, um uns mit dem zuvor nicht vertrauten Thema bekannt zu machen. Während des Reviews hat man nicht mehr die Zeit, dieselbe Expertise wie die Partnerschule zu erreichen, geschweige denn, sie noch zu übertreffen. Eine weitere wesentliche Voraussetzung für einen erfolgreichen Peer-Review besteht in der offenen und wertschätzenden Grundhaltung des Review-Teams. Und es braucht eine Schulleitung, die bereit ist, alle Türen der Schule zu öffnen und dem Review-Team ein Maximum an Informationen zur Verfügung zu stellen.

Beide Schulen haben ein Review-Team gestellt, bestehend aus Schulleitungsmitgliedern und Lehrpersonen, die recht viel Zeit investiert haben. Wie schätzen Sie das Verhältnis von Aufwand und Ertrag ein?

Claude Vauthey: Eine Besonderheit dieses Peer-Reviews besteht in der Tatsache, dass die beiden Schulen aus unterschiedlichen Sprachregionen kommen, aus unterschiedlichen Kulturen. Das hat zusätzliche Herausforderungen mit sich gebracht. Ein Beispiel: Den Bericht über unsere Partnerschule haben wir grösstenteils auf französisch geschrieben und mussten ihn dann intern auf Deutsch übersetzen.

Gleichzeitig war es eine kraftvolle interkulturelle Erfahrung, mit einer Schule und mit Personen aus einem anderen Sprach- und Kulturraum so intensiv in Berührung zu kommen. Obschon wir beides FMS sind, sind es zwei Kantone, zwei pädagogische Visionen, mit vielen Gemeinsamkeiten zwar, aber trotzdem unterschiedlich funktionierend und mit anderer Schulkultur. Das war den Aufwand wert und hat uns, nebst den untersuchten Themen, am meisten gebracht.

Wir haben nützliche Handlungsempfehlungen erhalten, die bereits einen grossen Reflexionsprozess ausgelöst haben, insbesondere bezüglich der Praktikumsdauer. Ausserdem haben wir einige Anpassungen bei der Berufskunde vorgenommen.

Alexandra Guski: Wenn ich ausschliesslich an die Handlungsempfehlungen und den Bericht denke, ist das Verhältnis von Aufwand und Ertrag nicht ausgewogen. Aber wenn ich all die Seiten- und Nebeneffekte mit einbeziehe: die Kontakte, die Horizonterweiterung, das Öffnen der eigenen Türen, die Reflexion der eigenen Tätigkeit, kombiniert mit der sehr guten Vorbereitung und Führung durch ZEMCES, das zudem viele Arbeiten übernommen hat – dann ist der Aufwand absolut angemessen. Ein weiterer Seiteneffekt besteht darin, dass mit uns als internem Team auch etwas passiert ist. Ich habe mit den Team-Mitgliedern jetzt eine andere Beziehung als vor dem Peer-Review.

Claude Vauthey: Ohne die Unterstützung von ZEMCES hätten wir in diesem Peer-Review bei weitem nicht die Qualität erreicht, die wir erlebt haben. ZEMCES hat enorme Unterstützung geleistet, unter anderem beim Erstellen und Zusammenstellen von Unterlagen.

Möchten Sie noch etwas ergänzen, eine Schlussbilanz?

Claude Vauthey: Ich bin mit einer sehr positiven Einstellung in den Peer-Review eingestiegen. Nun habe ich einen Review erlebt und ich habe ein besseres Verständnis davon, was er uns bringen kann. Was ich gelernt habe, ist zum Beispiel, dass es wichtig ist, die eigene Fragestellung möglichst präzise zu formulieren und mehr in die Information der Partnerschule zu investieren. In fünf Jahren werden wir einen nächsten Peer-Review durchführen und ich freue mich bereits darauf.

Alexandra Guski: Meine Bilanz: Interessanter Perspektivenwechsel, erfrischende Horizonterweiterung, ein lehrreicher Prozess – und: schöne Begegnungen mit Kolleginnen und Kollegen einer anderen Schule.

6. Schlusswort

Die Texte in dieser Ausgabe der Reihe «ZEM CES Beiträge zur Mittelschule» geben einen Überblick über die Qualitätsentwicklung und -sicherung auf Sekundarstufe II Allgemeinbildung in der Schweiz, Stand 2024. Die Beiträge der 41 Autorinnen und Autoren aus 31 Schulen und Institutionen widerspiegeln einerseits, wie das Thema der Qualitätsentwicklung und -sicherung aufgenommen und umgesetzt wird, und beleuchten andererseits auch spezifische kantonale und regionale Herangehensweisen.

Bei der Lektüre sind uns folgende Kernthematiken aufgefallen, die wir an dieser Stelle gerne hervorheben:

- Die Berücksichtigung des Kontextes bei der Konzipierung der Qualitätsentwicklung und -sicherung
- Die Balance zwischen Autonomie und Gestaltungsspielraum der Schulen einerseits und Rechenschaftspflicht gegenüber dem Kanton und der Öffentlichkeit andererseits
- Die Klärung der Rollen und Verantwortlichkeiten im Mehrebenensystem als Grundlage für eine fruchtbare Zusammenarbeit zwischen Amt und Schule
- Die entscheidende Rolle der Schulleitungen (Führung, Leadership) bei der Förderung einer Kultur der Qualitätsentwicklung, die wiederum das – ebenso unerlässliche – Engagement der Qualitätsverantwortlichen und der einzelnen Lehrpersonen unterstützt
- Datenbasiertes Vorgehen als Basis für vertrauensvolle Zusammenarbeit
- Partizipatives Vorgehen und Transparenz als Grundlage für Akzeptanz und Engagement
- Der Einbezug der Schülerinnen und Schüler als «Hauptbetroffene» der Unterrichts- und Schulqualität

ZEM CES wird als Fachagentur der EDK gerne weiterhin zur Qualitätsentwicklung und -sicherung auf der Sekundarstufe II beitragen sowie den Austausch zwischen den landesweiten Akteurinnen und Akteuren unterstützen.

Wir freuen uns auf Ihre neuen Ideen und Ansätze und auf die weitere Zusammenarbeit.

Ihr Team ZEM CES

IMPRESSUM

ZEM CES | Beiträge zur Mittelschule | Nr. 4 (2024)

Dezember 2024

Herausgeber:

ZEM CES | Schweizerisches Zentrum für die Mittelschule und für Schulevaluation auf der Sekundarstufe II
Seilerstrasse 8, 3011 Bern
Stampfenbachstrasse 117, 8006 Zürich
Tel. 031 552 30 80 | info@zemces.ch | zemces.ch

Redaktion: Laetitia Houlmann und Thomas Burri ZEM CES

Redaktionelle Unterstützung: Silvie Theus ZEM CES

Interviews: Manuel Klaus ZEM CES

Gestaltung: li-be.ch

Druck: brosig.ch

Titelfoto: Kantonsschule Menzingen

Autoren/innen und Interviewpartner/innen:

Christian Albrecht, Kantonsschule Ausserschwyz (SZ)
Line Aubert, Gymnase de Bienne et du Jura bernois (BE)
Samuel Batzli, Kantonsschule Olten (SO)
Philippe Benguerel, Bündner Kantonsschule (GR)
Wolfgang Beywl, PH FHNW
Alexander Bieger, Gymnasium Muttenz (BL)
Gisela Bissig, Kollegium Heilig Kreuz (FR)
Elena Cagide, ZEM CES
Pascaline Caligiuri, ZEM CES
Benjamin Camprubi, École de commerce et de culture générale de Martigny (VS)
Laura Croci Torti, Liceo cantonale di Mendrisio (TI)
Simon Dörig, ehemals Bildungs- und Kulturdepartement, Kanton Luzern
Laurent Droz, HEP Vaud
Olivier Dubail, Lycée cantonal de Porrentruy (JU)
Christoph Freihofer, Amt für Mittelschulen und Pädagogische Hochschule, Kanton Zug
Filizia Gasnakis, Mathematisch-Naturwissenschaftliches Gymnasium Rämibühl (ZH)
Severin Gerber, Schweizerische Alpine Mittelschule Davos (GR)
Christina Gnos, Mittelschul- und Berufsbildungsamt, Kanton Zürich
Luci Gommers, IWP-HSG
Alexandra Guski, Fachmaturitätsschule Basel (BS)
Laetitia Houlmann, ZEM CES
Brigitte Jäggi, ehemals Gymnasium Muttenz (BL)
Martin Keller, IWP-HSG
Bena Keller, Kantonsschule Trogen (AR)
Manuel Klaus, ZEM CES
Martina Kuhn-Burkard, Neue Kantonsschule Aarau (AG)
André Lorenzetti, Gymnasium Kirchenfeld (BE)
Katharina Maag Merki, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich
Peggy Mottaz Bossicard, École de commerce et de culture générale de Martigny (VS)
Caroline Müller, ZEM CES
Penelope Paparunas, Kantonsschule Olten (SO)
Francesca Pedrazzini-Pesce, Departement für Bildung, Kultur und Sport, Kanton Tessin
Kathrin Pirani, PH FHNW
Beat Rechsteiner, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich
Urban Rieger, Gymnasium Bäumlhof (BS)
Sylvia Schibli, Kantonsschule Seetal (LU)
Stefan Schneider, Kantonsschule Romanshorn (TG)
Ivo Schorn, ZEM CES
Nathalie Valière, HEP Vaud
Katriina Vasarik Staub, Neue Kantonsschule Aarau (AG)
Claude Vauthey, École de Culture Générale Fribourg (FR)
Martin von Ostheim, Kantonsschule Ausserschwyz (SZ)
Mirjam Wäckerlin, Mittelschul- und Berufsbildungsamt, Kanton Bern
Irène Wartenweiler, Gymnase d'Yverdon (VD)
Marco Ziegler, Gymnasium Bäumlhof (BS)
Stefan Zumbrunn, ehemals Kantonsschule Solothurn (SO)

