



INTERKANTONALE FACHSTELLE
FÜR EXTERNE SCHULEVALUATION
AUF DER SEKUNDARSTUFE II

EVALUATIONSBERICHT

EXTERNE SCHULEVALUATION 2008

Kantonsschule Zürcher Unterland, Bülach
17. Dezember 2008



Universität Zürich

INHALTSÜBERSICHT ZUM EVALUATIONS- BERICHT KZU BÜLACH

INHALTSÜBERSICHT

Teil 1: Zur Ausgangslage	2
Ausgangslage	3
Auftrag	3
IFES.....	4
Personelle Zusammensetzung des Evaluationsteams für die KZU, Bülach	5
Angaben zur Schule	5
Evaluationskonzept	8
Teil 2: Metaevaluation des Qualitätsmanagements	11
Zum Aufbau des Berichtsteils 2.....	12
Vorbemerkung	13
Einleitende Kernaussagen zum Profil der Schule	14
Generelle Kernaussagen zum Profil des Qualitätsmanagements	20
Steuerung der Q-Prozesse, Qualitätskonzept, Leitbild	24
Individualfeedback und individuelle Qualitätsentwicklung.....	29
Thematische Selbstevaluation und Schulentwicklung.....	32
Handlungsempfehlungen	34
Teil 3: Primärevaluation zum Fokusthema.....	36
Vorbemerkungen zur Primärevaluation	37
Formulierung des Fokusthemas durch die Schule	38
Vorgehen des Evaluationsteams	39
Kernaussagen zum Fokusthema.....	43
Handlungsempfehlungen zum Fokusthema	50
Anhang zum Evaluationsbericht KZU Bülach	53
Evaluationsplan	54
Selbsteinschätzung gemäss kantonalen Vorgaben für das Qualitätsmanagement	57
Fremdeinschätzung gemäss kantonalen Vorgaben für das Qualitätsmanagement	59

TEIL 1: ZUR AUSGANGSLAGE

INHALTSVERZEICHNIS

Ausgangslage.....	3
Auftrag.....	3
Evaluationsschwerpunkte	3
Bezugsrahmen für die Evaluation des Qualitätsmanagements	3
Bezugsrahmen für die Evaluation des Fokusthemas	3
IFES.....	4
Evaluationsteams der IFES	4
Kontakt.....	4
Personelle Zusammensetzung des Evaluationsteams für die KZU, Bülach.....	5
Angaben zur Schule	5
Adresse	5
Grösse und Ausbildungsangebote	5
Einzugsgebiet.....	6
Schulleitung.....	6
Qualitätsmanagement der Schule (Kurzbeschreibung).....	6
Steuerung.....	6
Individualfeedback	7
Selbstevaluationen.....	7
Evaluationskonzept.....	8
Ablauf der externen Evaluation	8
Methodik	8
Datengrundlage.....	9
Vorgehen bei der Zusammenstellung der zu befragenden Gruppen	9
Berichterstattung.....	10
Evaluationsbericht	10
Mündliche Berichterstattung.....	10

AUSGANGSLAGE

Die „Vorgaben der Bildungsdirektion des Kantons Zürich zur Qualitätssicherung und -entwicklung auf der Sekundarstufe II“ vom 10. April 2005 sehen nebst der Selbstbeurteilung der Schule auch periodische Fremdbeurteilungen im Abstand von sechs Jahren vor. Die Fremdbeurteilung umfasst eine Metaevaluation des Qualitätsmanagements der Schule über alle Qualitätsbereiche sowie die Evaluation eines wesentlichen schul- und unterrichtsbezogenen Fokusthemas (Primärevaluation). Dieses Fokusthema soll dabei einvernehmlich durch die Schule und das Mittelschul- und Berufsbildungsamt festgelegt werden.

Die IFES (Interkantonale Fachstelle für Externe Schulevaluation auf der Sekundarstufe II) führt im Auftrag verschiedener Kantone und Schulen externe Schulevaluationen durch, welche eine Metaevaluation des Qualitätsmanagements der Schule sowie die Evaluation eines Fokusthemas (Primärevaluation) umfassen.

AUFTRAG

Die externe Evaluation der Kantonsschule Zürcher Unterland (KZU) in Bülach erfolgte im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

Der Auftrag an das Evaluationsteam umfasst die Evaluation der untenstehenden Evaluationschwerpunkte sowie eine mündliche und schriftliche Berichterstattung.

EVALUATIONSSCHWERPUNKTE

- Metaevaluation: Qualitätsmanagement der Schule
- Primärevaluation zum Fokusthema: „Bereitschaft des Kollegiums zur Weiterentwicklung der Schule“

BEZUGSRAHMEN FÜR DIE EVALUATION DES QUALITÄTSMANAGEMENTS

- Vorgaben der Bildungsdirektion zur Qualitätssicherung und -entwicklung auf der Sekundarstufe II vom 10. April 2005
- „Leitfragen für die externe Schulevaluation“ der Fachstelle Qualitätsentwicklung Sek II vom August 2006
- Leitbild der Schule

BEZUGSRAHMEN FÜR DIE EVALUATION DES FOKUSTHEMAS

- Im Unterschied zur Metaevaluation gibt es bei der Primärevaluation eines Fokusthemas in der Regel keine a priori gesetzte externe Referenzpunkte. Hier steht nicht eine systematische Beurteilung, sondern eine profilorientierte Rückmeldung im Dienste eines Schulentwicklungsprozesses im Zentrum.
- Sofern sich die Schule eigene Qualitätsansprüche gegeben hat, die für das Fokusthema relevant sind (z.B. im Leitbild oder in den Qualitätsleitsätzen), können diese als interner Bezugsrahmen verwendet werden.

- Bei Bedarf kann sich das Evaluationsteam zusätzlich an der aktuellen Literatur zum Thema orientieren.

Weitere Ausführungen zu den Primärevaluationen finden sich im „Leitfaden Fokusthema“ (www.ifes.ch).

IFES

Die IFES (Interkantonale Fachstelle für Externe Schulevaluation auf der Sekundarstufe II) hat den Auftrag, externe Schulevaluationen an Schulen der Sekundarstufe II der Kantone der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz NW EDK (und weiterer interessierter Kantone) durchzuführen.

Die externen Evaluationen durch die IFES umfassen in der Regel eine *Metaevaluation* (Evaluation des Qualitätsmanagements der Schule) sowie eine *Primärevaluation* (Evaluation von Fokusthemen, die sich auf Qualitätsschwerpunkte der Schule in den Bereichen Schule und Unterricht beziehen). Auf Wunsch führt die IFES Evaluationen nach Q2E durch, die bei entsprechender Bewertung eine nachfolgende Zertifizierung ermöglichen.

Weitere Informationen über die IFES und ihre Angebote sind auf www.ifes.ch verfügbar.

EVALUATIONSTEAMS DER IFES

Evaluationsteams der IFES setzen sich jeweils aus vier Personen zusammen. Teamleiter/in und Evaluator/in sind zwei Evaluationsfachleute aus dem Pool der IFES. Sie sind für die Anlage der Evaluation sowie für die Erarbeitung der Befragungsinstrumente, des Evaluationsplans und des Berichts verantwortlich. Die beiden Peers sind praxisnahe Bildungsfachleute. Sie wirken bei den Evaluationsbesuchen vor Ort und bei der Auswertung der Evaluationsergebnisse mit. Die Schlussfassungen der Befragungsinstrumente, des Evaluationsplanes, des mündlichen und des schriftlichen Berichtes werden vom gesamten Evaluationsteam getragen und verantwortet.

KONTAKT

Universität Zürich
IFES
Beckenhofstrasse 35
8006 Zürich
043 305 66 48/59
sekretariat@ifes.ch
www.ifes.ch

PERSONELLE ZUSAMMENSETZUNG DES EVALUATIONSTEAMS FÜR DIE KZU, BÜLACH

Teamleiter	Beat Bucher, M.A., Coaching – Organisationsentwicklung – Konzepte, Luzern
Evaluatorin	Dr. Maria Hafner, Biberstein
Peer 1	Beatrice Müller, dipl. math., Mitglied Q-Steuergruppe und Lehrerin für Mathematik an der Neue Kantonsschule Aarau, Gebenstorf
Peer 2	Dr. Christoph Wittmer, Prorektor Kantonsschule Enge Zürich, Küsnacht

ANGABEN ZUR SCHULE

ADRESSE

Kantonsschule Zürcher Unterland
 Kantonsschulestrasse 23
 8180 Bülach
 044 872 31 31
 www.kzu.ch

GRÖSSE UND AUSBILDUNGSANGEBOTE

Die Kantonsschule Zürcher Unterland besteht seit 1972 und ist seit 1979 in der grosszügigen Schulanlage am Stadtrand von Bülach untergebracht. Die KZU ist das viertgrösste Gymnasium im Kanton Zürich und – neben Limmattal und Zürcher Oberland – eine der drei Zürcher Landmittelschulen. Wie diese, verfügt sie über ein breites Angebot: alle fünf Maturaprofile sowie Kurz- und Langgymnasium. Als ländliche Mittelschule ist die KZU eine typische Ganztageschule, an der die Lernenden und die Lehrpersonen auch über Mittag präsent sind: Der Schulraum ist auch Lebensraum. Die KZU hat Zentrumsfunktion in der Region, dient auch als Sport- und Kulturzentrum, und weil sich die Berufsfachschule in unmittelbarer Nachbarschaft befindet, ist die KZU aufgrund verschiedener Kooperationen zwischen den beiden Schulen auch Teil eines Bildungszentrums.

In Bezug auf die Zusammensetzung des Lehrkörpers befindet sich die KZU gewissermassen in einem Generationenwechsel bzw. im Umbruch, der sich – grob gesagt (beglaubigte Notizen aus dem Erstgespräch) – in einer Dreiteilung des Kollegiums zeigt: sehr viele junge Lehrpersonen, ein schwach ausgeprägtes „Mittelfeld“ und eine stetig abnehmende Zahl von älteren Lehrpersonen. Diese Situation stellt die KZU gemäss Einschätzung von Schulleitung und Kommission Entwicklung und Qualität (KEQ) zumindest vor zwei strukturelle Probleme: Die Identifikation der Lehrpersonen mit der Schule nimmt tendenziell ab; das schmale Mittelfeld übernimmt eine Reihe zusätzlicher Aufgaben, die von den „Alten“ nicht mehr und von den „Jungen“ noch nicht verantwortet werden wollen/können – was für dieses Mittelfeld tendenziell zur Überforderung führt und für das Gleichgewicht im Kollegium von ungewisser Wirkung ist. Diese Situation hat mitunter zur Wahl des Fokusthemas geführt (vgl. unten).

EINZUGSGEBIET

Zum Einzugsgebiet der KZU gehören traditionell – auch bei heutiger freier Schulwahl – die Bezirke Bülach und Dielsdorf. Viele Lernende erreichen die Schule zu Fuss, mit dem Fahrrad bzw. Mofa oder mit öffentlichen Verkehrsmitteln. Die KZU ist *das* Gymnasium *des* Unterlands. Sie profitiert damit von ihrer intakten regionalen Zentrumsfunktion im selben Mass wie sie zum Zusammengehörigkeitsgefühl der jungen Menschen in dieser Region beiträgt.

SCHULLEITUNG

Die Schulleitung besteht aus drei Personen, die sich für die Leitungsfunktionen 200 Stellenprozente teilen. Der Rektor, Herr Felix Angst, tritt auf Ende des laufenden Schuljahrs nach zwölfmonatlichem Wirken von seinem Amt zurück. Das neue Rektoratsteam wird demnächst bestimmt. Schulleitung und Schule werden von einer zehnköpfigen Schulkommission beaufsichtigt. Das Kollegium ist in relativ selbstständigen Fachschaften organisiert und trifft sich regelmässig zu gemeinsamen Lehrerkonventen. Administrativ unterstützt wird die Schulleitung von einem Schulsekretariat und weiteren Schul- und Hausdiensten, die vom Prorektor letztlich *geführt* werden. Die *Betreuung* des nicht-unterrichtenden Personals teilen sich indes die Prorektorin und der Prorektor. Grundsätzlich ist die operative und personalrechtliche Führung auf die beiden Prorektoratsstellen aufgeteilt.

QUALITÄTSMANAGEMENT DER SCHULE (KURZBESCHRIEB)

Das Qualitätsmanagement der KZU ist im Aufbau begriffen. Mit dem Aufbau im Sinne der kantonalen Vorgaben befasst sich die Kommission Entwicklung und Qualität (KEQ). Die Mitglieder von Schulleitung und KEQ beurteilen den Stand der Entwicklung des Qualitätsmanagements ihrer Schule gleich – „wohl im guten Mittelfeld der Zürcher Gymnasien“. Der Zeitpunkt der Externen Evaluation erscheint günstig, von der Schule so gewählt: Er fällt in eine Phase der Konsolidierung der QM-Arbeiten. Feedbackverfahren sind nach Ansicht der Zuständigen gut etabliert, interne Evaluationen noch etwas besser; die jüngeren Lehrpersonen stellen einiges in Frage, aber die Vorgaben haben auch einiges angeregt in diesem Bereich.

Von der Externen Evaluation wird erwartet, dass sie dazu beiträgt, blinde Flecken aufzudecken und die eigenen (Qualitäts-)Vorstellungen zu „eichen“ – die formelle Definition von Qualitätsansprüchen steht indessen noch aus. Der Versuch, ein schuleigenes Qualitätsmanagement aufzubauen, schliesst diverse Aktivitäten in der Schul- und in der Qualitätsentwicklung kurz, die in der KEQ zusammenlaufen und dort koordiniert werden. Schulleitung und KEQ betonen, die *Qualitätsentwicklung* (Q-Prozesse) stärker zu beachten als das *Qualitätsmanagement* (Systemaufbau).

Steuerung

Die Kommission Entwicklung und Qualität (KEQ) besteht aus sechs Personen: vier Lehrpersonen, zwei Frauen und drei Männern, die unterschiedlichen Fachkreisen und Generationen angehören, sowie dem Prorektor, der innerhalb der Schulleitung für das Qualitätsmanagement zuständig ist. Präsiert wird die KEQ von einem Lehrer, der sein Amt erklärermassen nach der externen Evaluation 2009 abgeben wird. Die KEQ bewältigt die anspruchsvolle Aufgabe mit einer zeitlichen Entlastung von insgesamt rund 3 Semesterlektionen – die Entlastung der KEQ variiert allerdings von Jahr zu Jahr, pro Mitglied beträgt sie jährlich 0.5 bis 1 Semesterlektion, immer gerechnet ohne die Arbeit des Prorektors. Die KEQ arbeitet eng mit der Schulleitung zusammen und trägt ihre

Anliegen und Arbeitsergebnisse regelmässig dem Konvent vor, der über die Ausgestaltung des Qualitätsmanagements – im Rahmen der kantonalen Vorgaben – mitentscheidet.

Individualfeedback

Die verschiedenen Formen des Individualfeedbacks, insbesondere das kollegiale Feedback und das Feedback durch Schülerinnen und Schüler, werden in einem „Feedbackordner“ gut beschrieben und mit konkreten Instrumenten veranschaulicht. Den Lehrpersonen ist es freigestellt, wann sie welche Form in welcher Anwendung nutzen. Sie haben eine Vollzugsmeldung abzugeben.

Selbstevaluationen

Die KZU hat in den vergangenen Jahren wiederholt thematische Selbstevaluationen unterschiedlichen Zuschnitts durchgeführt:

- Befragung zur Probezeit (2001)
- Schüler/innen-Umfrage zur Maturitätsarbeit (2002)
- Reevaluation „Notengebung – mit Schwergewicht im Bereich mündliche Noten“ (2003)
- Umfrage zur Wahl Musik/Bildnerisches Gestalten (2005)
- Umfrage zu Selbstverantwortetem Lernen (2006)
- Umfrage Selbstlernsemester in Wirtschaft&Recht (2007)

EVALUATIONSKONZEPT

ABLAUF DER EXTERNEN EVALUATION

Die nachfolgende Tabelle zeigt die wichtigsten Daten im Gesamtablauf der externen Evaluation des Evaluationsteams der IFES an der Kantonsschule Zürcher Unterland:

16. Mai 2008	Eingabe des Schulportfolios bei der IFES
6. Juni 2008	Erstgespräch Schulleitung – Leiter des Evaluationsteams
27. August – 15. September 2008	Die KZU organisiert Evaluationstage
August / September	Evaluationsteam erstellt die Befragungsinstrumente
16., 17. sowie 18. September (vormittags)	Evaluationstage an der Schule
21. November 2008	Schriftliche Vorinformation der Schulleitung
5. Dezember 2008	Mündliche Berichterstattung an der Schule
17. Dezember 2008	Abgabe definitiver Evaluationsbericht

Das Evaluationsteam hat im Vorfeld der Evaluationsbesuche die Unterlagen der Schule analysiert, die Evaluationsinstrumente erstellt und (in Zusammenarbeit mit der Schule) ein detailliertes Programm für den Evaluationsbesuch an der Schule erarbeitet. Vor Ort führte das Evaluationsteam – in der Regel aufgeteilt in zwei Zweierteams – genau geplante Befragungen durch (s. Evaluationsplan im Anhang).

Die Ergebnisse der Evaluation werden im vorliegenden Bericht zu Kernaussagen verdichtet, die mit Datenmaterial unterlegt und erläutert werden. Darauf aufbauend hat das Evaluationsteam Handlungsempfehlungen zur weiteren Entwicklung formuliert.

METHODIK

Wichtigste Merkmale aus methodischer Sicht:

- Für jede Schule massgeschneiderte Verfahren und Instrumente.
- Verbindung von qualitativen und quantitativen Datenerhebungen: z.B. Gruppeninterviews, telefonische Einzelinterviews, Ratingkonferenzen (Kurzfragebogen, sofortige Auswertung, gemeinsame Dateninterpretation, Diskussion und Validierung der Diskussionsergebnisse durch die Befragten), Beobachtung, Analyse schriftlicher Unterlagen (Schulportfolio, Internet, weitere Unterlagen vor Ort).
- Triangulation: Einbezug und Vergleich der Sichtweisen möglichst vieler Beteiligungsgruppen, Methodenpluralität, Teamarbeit.

Weitere Informationen zur Methodik sind auf www.ifes.ch verfügbar.

DATENGRUNDLAGE

Schriftliche Dokumentation der Schule:

- Von der KZU eingereichtes Schulportfolio
- Elektronische Dokumentation der Schule unter www.kzu.ch

Vom Evaluationsteam durchgeführte Datenerhebungen:

- 4 Ratingkonferenzen mit Lernenden der 2. bis 6. Klassen Langgymnasium bzw. 2. bis 4. Klassen Kurzgymnasium: total 55 Personen
- 7 Ratingkonferenzen mit Lehrpersonen in spezifisch zusammengesetzten Gruppen (vgl. unten: „Vorgehen bei der Zusammenstellung der zu befragenden Gruppen“): total 65 Personen
- 1 Gruppeninterview mit Schulleitung: 3 Personen
- 1 Gruppeninterview mit der Kommission Entwicklung und Qualität (KEQ): 4 Personen
- 1 Gruppeninterview mit Schulleitung und KEQ (Abschluss): 7 Personen
- 1 Gruppeninterview mit nicht unterrichtenden Mitarbeitenden: 8 Personen
- 1 Gruppeninterview mit ehemaligen Lernenden: 9 Personen
- 5 Telefoninterviews mit Mitgliedern der Schulkommission: 5 Personen
- 1 Gruppeninterview mit Eltern: 10 Personen
- Gründliches Studium des Schulportfolios (Dokumentenanalyse)

Das Evaluationsteam hat in 18 Veranstaltungen insgesamt 159 Personen befragt (die sieben SL- und KEQ-Mitglieder zweimal). Alle vom Evaluationsteam erhobenen Daten wurden – bis auf die Zuordnung zur Befragtengruppe – anonymisiert.

Vorgehen bei der Zusammenstellung der zu befragenden Gruppen

Für die *Metaevaluation des schulischen Qualitätsmanagements* wurde darauf geachtet, dass möglichst alle relevanten Anspruchsgruppen inner- und ausserhalb der Schule zu Wort kamen. Auf Lehrpersonenebene wurden die Vorstände grosser und kleiner Fachschaften in je einer Gruppe befragt, auf der Lernendenebene wurde auf die Befragung von 1. Klässler/innen (drei Wochen Schulerfahrung an der KZU) verzichtet.

Für das *Fokusthema*, das stark auf das Kollegium ausgerichtet ist, wurde zudem eine Differenzierung nach Alter und Pensengrösse der befragten Lehrpersonen vorgenommen: je eine Gruppe mit Lehrpersonen jüngeren, mittleren und fortgeschrittenen Alters (letztere quasi die „KZU-Pioniere“) sowie je eine Gruppe mit Teilpensen (bis 50%) und Vollpensen (ab 90%). Dabei interessierte die Verifizierung bzw. Falsifizierung der im Erstgespräch mit der Schule vorgebrachten Hypothese, wonach die Bereitschaft zur Weiterentwicklung der Schule etwas mit der in den letzten Jahren markanten Verjüngung des Lehrkörpers bzw. mit der Verweildauer an der Schule (während des Jahres und über die Jahre hinweg) zu tun haben könnte.

BERICHTERSTATTUNG

Die Berichterstattung des Evaluationsteams umfasst drei Elemente: schriftlicher Evaluationsbericht, mündliche Besprechung mit der Schulleitung, mündliche Berichterstattung an die Lehrpersonen und Mitarbeitenden.

Evaluationsbericht

Der Teil 1 des Evaluationsberichts liefert zum Einstieg die wichtigsten Grundlageninformationen über die Durchführung der externen Schulevaluation.

Im Teil 2 fasst das Evaluationsteam die wichtigsten Ergebnisse der Metaevaluation des Qualitätsmanagements in Form von Kernaussagen zusammen und macht Handlungsempfehlungen zur weiteren Entwicklung der Schule. Die Handlungsempfehlungen des Evaluationsteams dienen der Schule als Grundlage für weitere Schulentwicklungsprozesse.

Teil 3 des Berichts ist der Primärevaluation zum Fokusthema „Bereitschaft des Kollegiums zur Weiterentwicklung der Schule“ gewidmet. Auch hier erfolgt die Berichterstattung in Form von Kernaussagen und Handlungsempfehlungen.

Der vorliegende Evaluationsbericht geht an (Versand durch die IFES):

- Kantonsschule Zürcher Unterland, Herrn Felix Angst, Rektor, Bülach
- Herrn Nils Mehr, Präsident der Schulkommission
- Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Zürich, Johannes Eichrodt, Leiter Abteilung Mittelschulen, Zürich
- Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Zürich, Hanspeter Maurer, Fachstelle Qualitätsentwicklung, Zürich
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Sandra Mäder, Bildungsplanung, Zürich
- Universität Zürich, Dr. Ivo Schorn, Leitung IFES, Zürich

Mündliche Berichterstattung

Das Evaluationsteam führt auf der Basis einer Vorversion des Evaluationsberichts ein Gespräch mit der Schulleitung, klärt Details und beantwortet Verständnisfragen.

Die Mitarbeitenden werden im Rahmen einer Plenumsveranstaltung informiert. Im Zentrum der Plenumsveranstaltung steht der formelle Abschluss des Evaluationsprozesses durch das Evaluationsteam und die Stabsübergabe an die Schulleitung. Die Kommunikation der detaillierten Evaluationsergebnisse an die Mitglieder der Schulgemeinschaft obliegt der Schulleitung (Bericht, Veranstaltung, etc.), die das geeignete Vorgehen bestimmt.

TEIL 2: META-EVALUATION DES QUALITÄTS- MANAGEMENTS

INHALTSVERZEICHNIS

Zum Aufbau des Berichtsteils 2.....	12
Vorbemerkung	13
Einleitende Kernaussagen zum Profil der Schule	14
Kernaussage 1	14
Kernaussage 2	15
Kernaussage 3	16
Kernaussage 4	17
Kernaussage 5	18
Generelle Kernaussagen zum Profil des Qualitätsmanagements	20
Kernaussage 6	20
Kernaussage 7	20
Kernaussage 8	22
Steuerung der Q-Prozesse, Qualitätskonzept, Leitbild.....	24
Kernaussage 9	24
Kernaussage 10	24
Kernaussage 11	26
Kernaussage 12	26
Kernaussage 13	27
Individualfeedback und individuelle Qualitätsentwicklung.....	29
Kernaussage 14	29
Thematische Selbstevaluation und Schulentwicklung.....	32
Kernaussage 15	32
Handlungsempfehlungen	34
Generelle Empfehlungen zum Qualitätsmanagement	34
Handlungsempfehlung 1	34
Handlungsempfehlung 2	34
Q-Steuerung	35
Handlungsempfehlung 3	35
Individualfeedback.....	35
Handlungsempfehlung 4	35
Thematische Selbstevaluation.....	35
Handlungsempfehlung 5	35

ZUM AUFBAU DES BERICHTSTEILS 2

Der vorliegende Teil 2 des Evaluationsberichts ist inhaltlich wie folgt aufgebaut:

- Vorbemerkung
- Einleitende Kernaussagen zum Profil der Schule
- Generelle Kernaussagen zum Profil des Qualitätsmanagements
- Kernaussagen zu Teilbereichen des Qualitätsmanagements (Steuerung der Q-Prozesse durch die Schulleitung, Praxis des Individualfeedbacks und der individuellen Qualitätsentwicklung, Praxis der Selbstevaluation und der Qualitätsentwicklung der Schule)
- Handlungsempfehlungen

Die einleitenden Kernaussagen zum Profil der Schule haben zum Zweck, wichtige Gesamteindrücke des Evaluationsteams festzuhalten, die den Boden für die Einordnung der nachfolgenden Aussagen bereiten.

Die generellen Kernaussagen zum Profil des Qualitätsmanagements thematisieren allgemeine, übergreifende Aspekte des Qualitätsmanagements der Schule.

Anschliessend wird systematisch auf Teilbereiche des Qualitätsmanagements eingegangen: Steuerung der Qualitätsprozesse durch die Schulleitung, Praxis des Individualfeedbacks und der individuellen Qualitätsentwicklung, Praxis der Selbstevaluation und der Qualitätsentwicklung der Schule.

Darauf aufbauend formuliert das Evaluationsteam Handlungsempfehlungen, die der Schule als Grundlage für weitere Schulentwicklungsprozesse dienen können.

VORBEMERKUNG

Auf knappstem Raum zusammengefasst lautet das Evaluationsfazit zur Kantonsschule Zürcher Unterland so:

- *Gute Schule mit viel Sinn für die Schulgemeinschaft;*
- *kantonale Vorgaben zum Qualitätsmanagement weitgehend erfüllt (kantonales Evaluationsthema);*
- *Bereitschaft des Kollegiums zur Weiterentwicklung der Schule ist hoch bis sehr hoch (schulisches Fokusthema).*

Vor dem Hintergrund dieses positiven Gesamteindrucks stellt das Evaluationsteam auch ein paar widersprüchliche Phänomene fest und setzt sich eingehend damit auseinander – in der Absicht, der Schule mit dieser teils etwas kritischen, teils etwas detaillierten Aussensicht möglichst hilfreiche Hinweise für ihre Weiterentwicklung zu geben. Und an dieser ist sie ja – das weist gerade diese Evaluation nach – interessiert.

Die Hinweise betreffen namentlich

- *die Wünschbarkeit eines gemeinsamen Verständnisses von professionellen und pädagogischen Ansprüchen und Erwartungen, insbesondere im Bereich des Schulprofils und der entsprechenden Ausrichtung der Schul- und Unterrichtsentwicklung;*
- *die Kohärenz und die Vitalität eines schuleigenen Qualitätsmanagements, das mehr ist als die Erledigung externer Vorgaben;*
- *die Vorteile einer vertieften Prüfung des pädagogisch-professionellen Selbstverständnisses des Kollegiums, die bei der Diskussion über gemeinsame Grundsätze (vgl. ersten Hinweis) ebenso dienlich wäre wie bei der Definition der schulischen Weiterentwicklung – und an der KZU dank der hohen Bereitschaft des Kollegiums auch gute Voraussetzungen hätte.*

EINLEITENDE KERNAUSSAGEN ZUM PROFIL DER SCHULE

KERNAUSSAGE 1

Die Kantonsschule Zürcher Unterland (KZU) in Bülach ist eine fest in der Region verankerte „Landkanti“ im besten Sinne des Wortes und genießt bei allen Beteiligten einen guten Ruf. Das Profil der KZU definieren die Befragten vorwiegend über den geographischen Standort und über das gute Schulklima.

Erläuterungen

Aus einer offenen Frage zu Beginn der Interviews und der Ratingkonferenzen, in der sich die Befragten mit einer Metapher oder mit einem Satz zum Schulprofil der KZU äussern konnten, ergab sich folgendes Gesamtbild:

Die KZU erscheint in der Sicht der Beteiligten als „Bildungszentrum“, auch als „kulturelles und sportliches Zentrum“, das fest und beinahe konkurrenzlos im ländlichen Umfeld verankert ist. Hier ist die Welt noch vorwiegend in Ordnung: Von einer „Schule im Grünen“, in der es friedlicher zu- und hergehe als in einer „Stadtkanti“, ist etwa die Rede. Vom geographischen Standortvorteil mitten im „guten, gesunden Einzugsgebiet“ (Eltern) profitiert die Schule. Sie ist grundsätzlich „einladend, aktivierend“ (Schulkommission) und setzt auf eine qualitativ gute Ausbildung. Als „Landkanti“ hat die KZU ein breites Angebot: Sie hat es nicht nötig, sich mit einem inhaltlichen Profil von andern Kantonsschulen abzugrenzen, um Schülerinnen und Schüler zu gewinnen. Sie genießt in der Öffentlichkeit – das attestieren ihr nahezu alle Befragten – einen guten Ruf: Die Eltern wählen die KZU bewusst aus, weil sie Vertrauen in die Schulleitung und in die Lehrpersonen haben. Begründet wird dies mit der fachlichen Kompetenz von Schulleitung und Lehrpersonen sowie mit ihrer Fürsorge für die Schülerinnen und Schüler. Das „gute Klima“ innerhalb der Schule wird allseits herausgehoben. Nahezu alle Befragten betonen das gute Verhältnis zwischen den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern. Letztere fühlen sich mehrheitlich ernst genommen, für die Schulleitung sind sie voll des Lobes; zudem schätzen sie den guten Zusammenhalt und das Fehlen des Gruppendrucks untereinander. Auch das gute Verhältnis im Kollegium, das kollegiale Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schulleitung ausdrücklich einschliesst, gehört zur Beschreibung dieses schulklimatischen Hochs (vgl. separate Kernaussage 4).

Die Frage nach dem *Profil* der Schule führt bewusst weg von Alltags- und Spezialfragen (wie dem Funktionieren einzelner Arbeitsprozesse oder dem Zustand des schulischen Qualitätsmanagements) und zwingt zu einer distanzierteren Wahrnehmung. Dabei ergibt sich das Bild einer intakten Institution, die im Ruf steht, eine *innovative, leistungsorientierte und kommunikativ-kollegiale* Schule zu sein.

Die folgenden Kernaussagen (2-4) gehen diesem Ruf – diesen in der Vergangenheit geschaffenen „Schulmythen“ – etwas genauer nach. Decken sich Selbst- und Fremdbild, Anspruch und Realität im Lichte der Befragungsergebnisse? Prägen die Leitvorstellungen zur Schule nicht nur das Denken, sondern auch das Handeln der Schulbeteiligten?

KERNAUSSAGE 2

„Wir sind eine innovative Schule“ – in Schulleitung und Teilen des Kollegiums gibt es Zweifel an diesem Ruf, namentlich mittlere und ältere Lehrpersonen beklagen einen Verlust am inhaltlichen Profil der KZU.

Erläuterungen

Innovation war vor gut 30 Jahren gefragt, als die KZU gegründet wurde. Die erfolgreiche Gründungserfahrung scheint heute noch ebenso gegenwärtig wie die – jährlich kleiner werdende – Gruppe von Lehrpersonen, die bereits bei der Gründung dabei war (vgl. auch Kernaussage 21).

„Sind wir (noch) eine innovative Schule?": die ursprüngliche Leitfrage für das Fokusthema dieser Evaluation bringt die Unsicherheit der Schule zum Ausdruck, ob sie dem starken Anspruch von einst heute noch immer genügt.

Tatsächlich investiert die Schule nicht wenig in Neuerungen und in Veränderungsprojekte, aber praktisch allen Schulbeteiligten fällt es schwer, ein inhaltliches Profil, schulkulturelle oder pädagogische Akzente zu bezeichnen, die für die KZU charakteristisch wären. Woran soll sich Innovations- bzw. Erneuerungsenergie heute inhaltlich orientieren, worauf soll sie fokussieren? Die einen sagen, die Vielfalt sei wertvoll, ein Profil sei gar nicht nötig (Schulleitung), was objektiv stimmt, da die KZU ökonomisch gar kein Profil braucht; andere wiederum spüren, dass das vielfältige Angebot zwar gut ist, aber noch kein profiliertes Programm darstellt, und scheinen dies zu bedauern.

Nicht wenige Lehrpersonen nehmen an der KZU empfindungsmässig einen Verlust an Profil und Schulkultur wahr. Sie bedauern, dass beispielsweise die „alte“ Schulkultur mit Schulorchester, Schultheater und anderen musischen Aktivitäten abgebaut, teilweise gar aufgegeben werden musste, weil Stundenpläne und mangelnde Ressourcen eine Fortführung nicht mehr erlaubten. Während des Schuljahres werden dennoch periodisch sportliche Aktivitäten durchgeführt und Aktionen organisiert, wie zum Beispiel *Janadesh* im laufenden Jahr. Letztere wurde insbesondere von den Lernenden und vom nicht-unterrichtenden Personal sehr geschätzt.

Vor allem Lehrpersonen mit Vollpensen und aus der älteren Generation verweisen auf generelle gesellschafts- und bildungspolitische Veränderungen. Bildungsbürgerliche Ideale würden dem „Utilitarismus“, dem praxisfixierten Nutzendenken geopfert. Demzufolge sei heute die KZU „weniger breit“ und „eindimensionaler“. Das wiederum bedeute einen Verlust an Kreativität. Früher, klagten sie, habe man als Lehrperson noch ausprobieren können, das sei heute verloren gegangen. Alles sei normierter und formalisierter. Die Lehrperson sei heute vor allem ein „Befehlsempfänger“, ein „Funktionär“ geworden, den es offenbar zu kontrollieren gelte. Das aber töte die Begeisterung ab.

Das Spannungsfeld von – wie eine Lehrperson es nennt – „Leistungsprinzip versus Kuschelpädagogik“ kommt gelegentlich zur Sprache. Offensichtlich stehen zentrale Fragen für eine Diskussion an, die im Kollegium noch nicht geführt scheint (vgl. Kernaussage 3).

Die meisten Befragten können der „innovativen Schule“ KZU insgesamt keine klaren Inhalte zuordnen, was ihre Unsicherheit über den aktuellen Wert dieses „guten Rufes“ weitgehend erklärt.

KERNAUSSAGE 3

„Wir sind eine leistungsorientierte Schule“ – als pauschale Aussage zum Schulprofil wird dieser Anspruch als zutreffend, im Einzelnen aber als stark lehrpersonenabhängig relativiert. Aufgefallen ist die schwache Bereitschaft der Lernenden, ihren Anteil an der Leistungsorientierung bzw. -erbringung zu reflektieren.

Erläuterungen

Unterschiedlich sind die Wahrnehmungen der Lehrpersonen und der Lernenden bezüglich Leistung und Leistungswillen. Während die Lehrpersonen klagen, dass sich die Schülerinnen und Schüler weniger anstrengen würden als früher („sie richten sich gemütlich ein“) und sich dadurch das Leistungsniveau senke, empfinden die meisten Lernenden die Schule als streng, den Selektionsdruck als hoch. Es werde viel verlangt von ihnen, die Schule sei eher eine Leistungsschule und bereite – was die Ehemaligen bestätigen – gut auf die Universität vor. Auch die Eltern meinen, offenbar in Abwehr eines entsprechenden Gerüchts, an der Schule sei „keine Wohlfühlpädagogik“ auszumachen. „Die Noten sind etwas wert“, meinen die Ehemaligen und betonen, dass die KZU-Abgänger gut unterwegs seien. Sie seien nach der KZU zwar ins „kalte Wasser“ geworfen worden, aber das sei gut gewesen so. Sie erinnern sich an eine „perfektionistische Schule“ mit einem „jungen Geist“, den es aufrecht zu erhalten gelte.

Schulbildung und Unterricht sind als eine Leistung zu sehen, zu der Lehrpersonen und Lernende unterschiedlich, aber gemeinsam beitragen bzw. beizutragen haben. Für das Evaluationsteam umso auffälliger ist die ausgeprägte Anspruchs- und Konsumhaltung, die viele befragte Lernende in ihren Gesprächsvoten an den Tag legen – gegenüber Einzelnen ebenso wie gegenüber der Schule als Ganzes. Diese Haltung kommt in einer teils überaus kritischen Einstellung gegenüber Lehrpersonen und in einer sehr unkritischen, manchmal etwas selbstgefälligen Haltung gegenüber sich selbst zum Ausdruck. Jenseits dieser auf „die Anderen“ hin orientierten Sichtweise vermögen sie den Unterricht kaum je als ein Geschehen wahrzunehmen und zu reflektieren, zu dem auch sie beträchtlich beitragen – oder eben nicht. Entsprechend hart und einseitig ist ihr Blick auf die Schule: Für die einen Schüler/innen sinkt die Schule in die Durchschnittlichkeit, sie wüssten nicht wirklich, worauf sie stolz sein sollten, für andere sind überhaupt keine Veränderungen feststellbar, und wenn, dann seien es nur Pseudoveränderungen (elektronischer Stundenplan, Fachzimmer...), die ihnen selber nichts brächten. Einmal wird die Schule bildlich als „Metallfabrik“, die nur Abfall produziere und zum Verschleiss führe, abqualifiziert. Erst auf unser Nachfragen hin, wie sich die Lernenden denn die eigenen positiven Ratings zur Frage der Schulqualität und zum Lehrerengagement erklärten, werden überaus kritische Aussagen relativiert. Die gleiche Konsum- und Anspruchshaltung demonstrieren einzelne Lernende übrigens auch gegenüber der Schüler/innen-Organisation (SO). Respekt und Wertschätzung gegenüber der Arbeit der Vertreter/innen der SO sind nicht spürbar. Über den eigenen Anteil, ja die Mitverantwortung an einem gelingenden Unterricht scheinen die meisten befragten Lernenden wenig nachzudenken – dies zu zeigen schien ihnen jedenfalls in den Gesprächen weniger wichtig zu sein als „Dampf abzulassen“.

Kritisch sei aber auch angemerkt, dass die dafür dienlichen Schülerinnen- und Schülerfeedbacks im Rahmen des schulischen Qualitätsmanagements für eine qualifiziertere Auseinandersetzung über das Koprodukt Unterricht vermutlich stark unternutzt werden (vgl. Kernaussage 14). Lehrpersonen sind mitverantwortlich dafür, wenn „Überdruck“ auf Seiten der Schülerschaft nicht in geregelte Bahnen gelenkt wird.

Das Evaluationsteam empfindet hier einen Widerspruch zwischen dem kommunizierten Selbstbild der Schule – „Wir sind eine leistungsorientierte Schule“ – und der wahrgenommenen Konsum- und Anspruchshaltung der Lernenden. Wie kommuniziert die Schule ihre pädagogischen Werte (zum Beispiel Leitbild und Verhaltensstandards) und wie fordert sie sie im Alltag ein?

KERNAUSSAGE 4

„Wir sind eine kollegiale Schule“ – dieser Ruf ist wenig bestritten. Heisst das, dass die KZU auch eine kommunikative Schule ist?

Erläuterungen

Neben dem geographischen Profil der Schule betonen alle Beteiligten das gute Klima und verweisen auf die familiäre Atmosphäre an der Schule (vgl. Kernaussage 1). Für die Schulleitung gehört es zu den Stärken der Schule, dass das gute Klima auch eine gute Zusammenarbeit unter allen Schulbeteiligten ermöglicht.

Die Schule ist auch für Lehrpersonen mehr als nur Arbeitsort, quasi ein „Lebensraum“, wo man miteinander isst und jenseits von formellen Strukturen ins Gespräch kommt („aus Gesprächen entsteht etwas“). Einige sprechen gar von einem „einmaligen Kollegium“, in dem man sich wohl fühle, gerne arbeite und die Kommunikation untereinander bemerkenswert sei. Das Prinzip der „offenen Türen“, das die Schulleitung explizit vorlebt, ist dafür exemplarisch.

Es gibt auch Lehrpersonen, die dies relativieren und zwischen guter Kollegialität und guter Kommunikation unterscheiden: Man tue einander halt nicht weh, sagen sie. Einzelne Lehrpersonen vermissen denn auch explizit eine Diskussions- und Streitkultur, stellen eine gewisse Schonhaltung fest, die auch Risiken berge: Dadurch werde im Kollegium Wichtiges, ob personelle Probleme oder fachliche Differenzen, nicht angesprochen und noch weniger besprochen.

Aus der – durch Auftrag und Rahmenbedingungen zwangsläufig thematisch eng geführten – Sicht des Evaluationsteams zeigen sich Kommunikationsschwächen etwa in Bezug auf die Q-Thematik: Auf das Leitbild oder die erarbeiteten Standards wird nicht regelmässig Bezug genommen (letztere sind in der Schule nicht präsent); das QM-Vokabular ist an der Schule quasi eine Fremdsprache, womit die Sache selber fremd bleibt, ja verpasst wird; konzeptuelle Überlegungen zum schulischen Qualitätsmanagement (das Q-Konzept als Dauerentwurf, vgl. Schulportfolio) werden als *work in progress* im kleinen Kreis verschriftlicht, aber praktisch niemand ausserhalb der KEQ weiss davon; auch gibt es eine kürzlich entstandene, durchaus kommunikationsförderliche Kurzfassung dieses Q-Konzepts, aber sie ist nicht im Umlauf (vielleicht steht sie kurz vor der Publikation, das wissen wir nicht); in der langen Liste von Projekten und Neuerungen, die der Prorektor im Rahmen dieser Evaluation erstellt hat (vgl. S. 39ff.), kommt das QM als eine dieser Neuerungen nicht einmal vor! Kann es so verwundern, dass Papiere der KEQ (Standards, Q-Konzept, Kurzfassung davon) bei sehr vielen im Kollegium nicht einmal der Existenz nach, geschweige denn dem Inhalt nach bekannt sind? Praktisch niemand an der KZU kann das schulische QM in wenigen Worten auf den Punkt bringen. Das im Rahmen der externen Evaluation verlangte Schulportfolio wurde von Schulleitung und KEQ nicht als Chance zur Selbstdarstellung aufgefasst, vielmehr als notwendiges Übel ohne viel Sorgfalt erstellt. Der Hinweis, die knappen Energien würden in die Prozesse, nicht in die Produkte investiert, greift zu kurz, wenn es – wie im Qualitätsmanagement – darum geht, Erreichtes oder Nicht-Erreichtes sichtbar zu machen und einer Weiterentwicklung zuzuführen.

Was die Kollegialität gerade auszuzeichnen vermag, nämlich ihr hoher Grad an Prozessbezogenheit und Innenorientierung, das fehlt der schulischen Kommunikation tendenziell, wenn sie sich ähnlich formiert: Tatsächlich erscheint die Kommunikation an der KZU wenig ergebnis- und wirkungsbezogen, nach aussen (z.B. jene der Schulleitung gegenüber dem Evaluationsteam) wirkt sie knapp, zumindest nicht einladend.

KERNAUSSAGE 5

Die KZU ist eine Schule in Umbruch-, aber nicht in Aufbruchstimmung.

Erläuterungen

Alle Befragten (mit Ausnahme der Lernenden) nehmen aus je ihrer Sicht die Umbruchsituation an der KZU wahr. Als typisch für diese Schule wird die Altersstruktur genannt: Es stehen viele Pensionierungen verdienter „Pioniere“ an, viele junge Kolleginnen und Kollegen folgen nach. Das bedeutet: Wechsel der Generationen, Umbruch im Kollegium, das jünger, vielfältiger und – nicht zuletzt wegen der Zunahme von Teilpensen – grösser geworden ist. Gleichzeitig sind die dünne Schicht der 40- bis 50-Jährigen und die kleiner werdende Gründergeneration tragend präsent. Was sich zweifellos seit Jahren anbahnte, scheint heute eine deutlicher gewordene Herausforderung namentlich für die tragenden Pfeiler des Kollegiums darzustellen: seine Zusammensetzung, die Art seiner Zusammenarbeit und seiner Aufgabenteilung.

Die Schulleitung ist sich dieser Problematik bewusst; sie sieht sich vor eine anspruchsvolle Aufgabe gestellt, muss sie doch den Personalwechsel gestalten, ohne dass Wissen und Werte verloren gehen. Das Engagement der Schulleitung im Personalbereich ist gross, besonders gross gegenüber den jüngeren Lehrpersonen, die dies auch sehr würdigen und schätzen.

Für die jüngeren Lehrpersonen ist im Zusammenhang mit dem Generationenwechsel das „Gesicht“ ihrer Schule wichtig, deren „Profil“ halten sie für „diffus“: Pluralismus nach aussen, man biete vieles an, das allein aber mache noch nicht den „Charakter“ einer Schule aus. Eine gewisse Sehnsucht nach Konzentration aller Kräfte auf ein gemeinsames, noch nicht klar definiertes Ziel hin ist zu spüren. Neues lässt sich, wird gesagt, dann anpacken, wenn man weiss, wer man ist und welches gemeinsame Ziel man hat. Die Auseinandersetzung darum scheint noch nicht wirklich geführt. Des Öfteren steht die Schule bei wichtigen Entscheiden im Konvent praktisch vor einer Patt-Situation, wenn auch faktisch eine Mehrheit zustande kommt.

Die Schulleitung setzt strategisch auf die jüngere Generation. Das zeigt sich nicht nur in der professionellen Einführung und Begleitung der neuen Lehrpersonen (vgl. Mentorkonzept), sondern auch in der Tatsache, dass jüngere Lehrpersonen für die Nachfolge in Kommissionen nachgezogen werden. Dass die Schulleitung auf die Jungen setzt, ist kommuniziert und im Bewusstsein des Kollegiums. Es ändert nichts an der Tatsache, dass sich Lehrpersonen der älteren und mittleren Generation teils marginalisiert, teils übergangen oder nicht mehr gefragt vorkommen („man wird nicht mehr gefragt“, heisst das dann).

Auf die Fragen zum Fokusthema haben die Lehrpersonen aus den drei Altersgruppen zwar teils auffällig unterschiedlich geantwortet, daraus auf eine besondere Problematik des Generationenwechsels zu schliessen, wäre aber vorschnell. Die sich verändernde Altersstruktur ist nur ein Element der aktuellen Befindlichkeit des Kollegiums. Nicht nur die Schülerschaft und das Schulumfeld, auch das Kollegium wird heterogener. Es scheint so, dass mit zunehmender interner Vielfalt das Selbstverständnis des Kollegiums prekärer und ein Konsens über die Ausrichtung der

schulischen Weiterentwicklung schwieriger werden. In einer solchen Situation Aufbruchstim-
mung zu erwarten, ist anspruchsvoll. Der Diskurs im Kollegium über den Platz der einzelnen
Lehrpersonengruppen könnte in dieser Umbruchsituation hilfreich und die Basis zu einem Auf-
bruch sein, der von den Energien aller Lehrpersonen jeglichen Alters befeuert wird.

GENERELLE KERNAUSSAGEN ZUM PROFIL DES QUALITÄTSMANAGEMENTS

KERNAUSSAGE 6

Alle Beteiligten schätzen und anerkennen das Engagement von Schulleitung und Lehrpersonen im Qualitätsbereich.

Erläuterungen

Satte 93% der befragten Schülerinnen und Schüler sind mit dem Engagement der Lehrpersonen für eine gute Unterrichts- und Schulqualität zufrieden. Immer noch 64% der Lernenden attestieren auch der Schulleitung, sich für die Qualität der Schule zu engagieren. Dass die Zahlen sich hier nach unten verschieben, lässt sich damit erklären, dass die Lernenden in erster Linie mit den Lehrpersonen zu tun haben und weniger mit der Schulleitung. Jede bzw. jeder achte Lernende beantwortet die Frage über das Engagement der Schulleitung nicht, denn offensichtlich fehlen ihnen Erfahrungswerte. Bemerkenswert ist, dass sich die Lernenden im Allgemeinen positiv über die Schulleitung äussern, vor allem der Rektor geniesst grosses Vertrauen. Man weiss offensichtlich in Schülerkreisen, dass der Rektor jederzeit ein offenes Ohr für die Lernenden und ihre Anliegen hat. „Den Herrn Angst haben sie gerne“, so der Tenor der befragten Eltern.

Eine grosse Mehrheit der Lehrpersonen (91%) schätzt das Engagement der Schulleitung im Qualitätsbereich positiv ein. Umgekehrt erlebt die Schulleitung die Lehrpersonen im Allgemeinen als engagiert, wiewohl sie deren Bereitschaft zur Weiterentwicklung am kritischsten beurteilt (vgl. Kernaussage 16).

Für die Eltern versteht es sich von selbst, dass die Qualität der Schule mit der Qualität der Lehrpersonen steht und fällt. Das Vertrauen in die individuelle Qualitätssorge von Schulleitung und Lehrpersonen manifestiert sich deutlich in der Aussensicht auf die Schule – durch Mitglieder der Schulkommission, Eltern und Ehemalige.

KERNAUSSAGE 7

Die individuelle Qualitätssorge mündet bisher noch nicht in ein zusammenhängendes institutionalisiertes Qualitätsmanagement, das im Schulbetrieb verankert ist.

Erläuterungen

Prozesse des Qualitätsmanagements dürfen nicht der Beliebigkeit überlassen werden. Das schulische Qualitätsmanagement definiert Qualitätsansprüche und orientiert sich an ihnen, regelt ihre Verbindlichkeit und vereint individuelle und schulische Qualitätsentwicklung so, dass beide wirksam sind. Zudem werden die Kompetenzen und Pflichten der verschiedenen und zahlreichen Akteure, die durch vielfältige Prozesse miteinander vernetzt sind, verbindlich festgeschrieben. Das Qualitätsmanagement steuert die entsprechenden Prozesse im vernünftigen Rahmen und kommuniziert transparent. Die Q-Dokumentation schafft Klarheit in den Abläufen und Verantwortungen, sie gibt nach innen Orientierung und legt nach aussen Rechenschaft über Erreichtes ab. Der Aufbau eines solchen systematischen Qualitätsmanagements, wie es die „Vorgaben der Bildungsdirektion zur Qualitätssicherung und -entwicklung auf der Sekundarstufe II“ vom 10. April 2005 intendieren, ist anspruchsvoll und braucht Zeit.

An der KZU sind die einzelnen geforderten Elemente, wie zum Beispiel Individualfeedback und Thematische Selbstevaluation, erarbeitet und in die Praxis eingeführt, andere sind, wie das Q-Konzept und teils die Q-Ansprüche, in Entwürfen vorhanden; die Q-Dokumentation ist (in Form eines Feedbackordners im Lehrerzimmer) im Aufbau begriffen. Als Qualitätsleitung (QEL) ist die Kommission für Entwicklung und Qualität (KEQ) beauftragt und im Einsatz. Eine planvolle Zusammenführung der verschiedenen Elemente, eine zusammenhängende Steuerung der verschiedenen Prozesse des Qualitätsmanagements, kurz: ein kohärentes und vitales schuleigenes Qualitätsmanagement ist erst in Ansätzen erkennbar.

Wir gewinnen den Eindruck, mit dem Qualitätsmanagement werden vorab formale externe Vorgaben assoziiert, mit denen Schulleitung und KEQ, vor allem aber das Kollegium im Grunde wenig anfangen können. Während die KZU vieles für die Schulentwicklung tut und sie als sinnvoll und nötig erachtet, erscheint das Qualitätsmanagement gewissermassen als unwillkommenes Kuckucksei, das verbunden wird mit „Schema F“, Formalismus, Verpackung ohne Inhalt, als ein externes Erfordernis ohne eigentlichen Mehrwert, ohne Nutzen. Man macht auch das noch, aber nur fürs „Schaufenster“ (eine Lehrperson) und ohne innere Überzeugung.

In den Ratingkonferenzen wird deutlich, dass die befragten Lehrpersonen die Akzeptanz des Qualitätsmanagements und der Qualitätsentwicklung unterschiedlich einschätzen. Während für die einen Qualitäts- und Schulentwicklung zu einem „roten Tuch“ (eine Lehrperson) geworden ist, vermischen die andern ihre institutionelle Verankerung. Man weiss sich zwar zur Qualitätsarbeit verpflichtet, aber Verbindlichkeit wird nicht eingefordert. Was geschieht zum Beispiel, wenn eine Lehrperson ihrer Verpflichtung, ein individuelles Feedback einzuholen, nicht nachkommt? Wer kontrolliert, ob die Vorgaben eingehalten werden, und welche Sanktionen sind für jene vorgesehen, die sich nicht um die Vorgaben kümmern? Der Wunsch nach „klarerer Führung“ und Verbindlichkeit im Qualitätsmanagement, wie sie in Teilen der Lehrerschaft und in der KEQ geäussert werden, ist nachvollziehbar, ebenso die insgesamt laue Zustimmung zum Qualitätsmanagement.

Die nicht-unterrichtenden Mitarbeitenden (Administration, Hausdienste, Assistenzen, Mediothek) sind nicht in das schulische Qualitätsmanagement einbezogen, sie bekommen es nur am Rande oder gar nicht mit. Sie wissen um die Existenz der verschiedenen Kommissionen, doch über die Arbeit beispielsweise der KEQ ist ihnen nichts bekannt. Sie zeigen sich jedoch daran teils sehr interessiert, namentlich dort, wo es auch inhaltliche Kenntnisse braucht, um organisatorisch optimal wirken zu können (Schulsekretariat, Mediothek). Auffällig ist, dass sich in dieser Befragtengruppe eine grosse Bereitschaft zur Teilhabe am schulischen Qualitätsmanagement manifestiert, die bisher wenig bis gar nicht abgerufen worden ist. In der Tat könnte es auch und gerade für die inhaltliche Steuerung des Qualitätsmanagements vorteilhaft sein, wenn künftig das in der Schuladministration vorhandene beträchtliche Potenzial (so jedenfalls unser Eindruck) in Bezug auf die Optimierung und Standardisierung organisatorischer Prozesse aller Art stärker genutzt würde. Beklagt wird insbesondere der häufig späte Einbezug bei Vorhaben („Feuerwehrübungen“, strapazierte „rollende Planung“), der ein Mitdenken verunmöglicht, ein optimales Mitwirken behindert („wir müssen aufräumen und hinterherrennen“) und letztlich die Lust am Mitdenken und Mitwirken raubt („Wenn wir nicht integriert sind, habe ich auch keine Lust, das Protokoll zu lesen.“). Die Fachassistenten und -assistentinnen scheinen hier beispielhaft anders behandelt zu werden, sie fühlen sich sehr gut integriert und ernstgenommen.

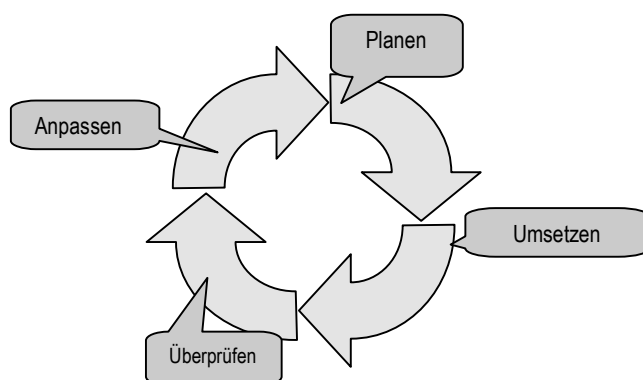
Die Mediothek wird durch die Fachbereiche sehr unterschiedlich genutzt – was sich mit den Mitteln der Mediothek nicht ändern lässt. Die Leiterin wünscht sich im Gespräch, dass die Funktion und die Ziele der Mediothek grundsätzlich überdacht werden im Lichte einer an kantonalen Standards orientierten „Bibliothekspolitik“, die schulische und regionale Bedürfnisse gleichermaßen berücksichtigte. Eine „Instanz über den Fachbereichen“ müsste hier aktiv werden, sagt sie.

KERNAUSSAGE 8

Der jeglichem Qualitätsmanagement zugrunde gelegte Regelkreis (Q-Zyklus) von Planen, Umsetzen, Überprüfen und Anpassen wird an der KZU in der ersten Hälfte gut, in der zweiten Hälfte noch wenig beachtet.

Erläuterungen

„Im Konzeptionieren sind wir stark, wenn es ums Durchführen geht, kommt das Ganze ins Stocken“ – mit dieser Aussage einer Lehrperson wird vieles, was an der KZU an Entwicklungs- und Verbesserungsarbeit geleistet wird, treffend umschrieben. Viel wird angeregt, aufgeleitet, angefangen, beim Umsetzen und Dranbleiben lässt die Energie schon deutlich nach, und nicht selten erreichen Prozesse den Abschluss und den – gegebenenfalls angepassten – Wiederbeginn nicht. Jemand bringt es einfach auf den Punkt: „Wir möchten innovativ sein, verzetteln uns aber“ (Administration).



Darstellung 1: Regelkreis bzw. Qualitätszyklus

Mit anderen Worten (vgl. Darstellung 1): Die KEQ erfüllt ihre Aufgabe sehr gut (Schritt 1: Planen), doch wenn die Prozessverantwortung auf Schulleitung (Durchsetzen der Schritte 2-4) und Kollegium bzw. auf die einzelne Lehrperson übergeht (aktives Mitgestalten der Schritte 2-4), verflüchtigt sich die Qualität des Qualitätsmanagements. Der Umgang mit dem Individualfeedback ist dafür ein besonders deutliches Beispiel, aber auch die Gestaltung des schulischen Qualitätsmanagements insgesamt ist von dieser Abschlussschwäche betroffen.

Dass sich an der KZU Lehrpersonen und Schulleitung für eine gute Schulqualität engagieren, ist allseits unbestritten (vgl. Kernaussage 6). Die Befragten selber stellen aber ihr Engagement für eine gute Schul- und Unterrichtsqualität kaum in einen qualifizierten Bezug zu dem im Aufbau begriffenen Qualitätsmanagement. Sie „wissen“ aus Erfahrung, wie gut sie unterrichten. Die einzelnen Elemente des Qualitätsmanagements, die sie dabei unterstützen könnten, werden von ihnen nicht im Zusammenhang wahrgenommen und verstanden; das wirkt sich auf deren Verbindlichkeit und Nachhaltigkeit ungünstig aus.

Wir vermuten, dass die individuelle Sorge um Qualität in Schule und Unterricht viel ausgeprägter ist als die Sprache dafür. Eine Mehrheit der Lehrpersonen distanziert sich von der im Bereich des Qualitätsmanagements gängigen Fachsprache. Aber verschliesst sich nicht der Sache selber, wer die Sprache dafür abwehrt?¹

Arbeit für das Qualitätsmanagement erleben die Lehrpersonen erfahrungsgemäss dann am ehesten als sinnvoll, wenn unterrichtsnahe Aufgaben bearbeitet werden. Der Hinweis, Qualitätsentwicklung müsste im Kleinen beginnen, also beispielsweise auf Fachschaftsebene heruntergebrochen werden, kommt von Teilen der Lehrerschaft selbst. Die KEQ und viele Lehrpersonen sind sich bewusst, dass Verbindlichkeit im Bereich des Qualitätsmanagements nicht oder zu wenig eingefordert wird. Einzelne fragen nahezu ketzerisch, ob der Konvent selbst die Einforderung der Verbindlichkeit überhaupt goutieren würde. Deutlich wird immerhin, dass sich die Lehrerschaft einerseits im Konvent mit der Verabschiedung von Entscheiden die Verbindlichkeit selbst verordnet, sich andererseits dann aber nicht daran hält.

Verbindlichkeit, Wirksamkeit und Nachhaltigkeit fehlen als Orientierungsgrössen vielfach – was ja nicht bedeutet, dass nicht qualitativ hochwertige Arbeit geleistet wird, nur, dass zu ihr institutionell nicht genügend Sorge getragen wird.

¹ Denn was man nicht „begriffen“, d.h. in Begriffe gefasst hat, kann man nicht „greifen“, was man nicht „greifen“ kann, kann man nicht überprüfen, was man nicht regelmässig überprüft und reflektiert, entzieht sich der Verbindlichkeit, was unverbindlich und beliebig bleibt, ist nicht nachhaltig.

STEUERUNG DER Q-PROZESSE, QUALITÄTSKONZEPT, LEITBILD

KERNAUSSAGE 9

Motor der Qualitätsentwicklung sind die Schulleitung und die KEQ. Beide verstehen unter Qualitätsentwicklung vorwiegend inhaltliche Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Erläuterungen

Mit der Kommission für Entwicklung und Qualität (KEQ) hat die Schulleitung in der Vergangenheit zwei zuvor eigenständige Kommissionen im Sinne einer Kräftebündelung zusammengelegt, was sich nach ihrer Ansicht bewährt hat. Die KEQ ist sowohl für das Qualitätsmanagement als auch für die Schulentwicklung zuständig; sie übernimmt damit eine anspruchsvolle, aber zweifellos sinnvolle Doppelrolle.

In der fünfköpfigen KEQ ist die Schulleitung mit einem Mitglied prominent vertreten; es fungiert als wichtiges Bindeglied zwischen beiden Gremien. Der Kommunikationsfluss ist auf diese Weise in beide Richtungen sichergestellt.

Die Schulleitung weist darauf hin, dass sich in der Vergangenheit beträchtliche Widerstände gegen den Aufbau eines Qualitätsmanagements entlang der kantonalen Vorgaben im Kollegium gebildet hätten. Und auch die KEQ weiss aus Erfahrung, dass die Q-Sache anfänglich zwar „eine gute Sache“ mit guten Veranstaltungen gewesen sei, dass sie aber nicht bei allen Lehrenden angekommen und vor allem kein „Selbstläufer“ sei.

Schulleitung und KEQ wollen vor allem eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Schulqualität. Diese muss sich lohnen, für die einzelnen Beteiligten ebenso wie für die ganze Schule einen klaren Mehrwert generieren. Für beide – Schulleitung und KEQ – ist die inhaltliche Auseinandersetzung explizit wichtiger als die „Prozessabbildung“, wie sie der Kanton verlange. Mit dem Begriff „Qualitätsmanagement“ verbinden Schulleitung und KEQ in erster Linie etwas Statisches, d.h. die Erledigung von Vorgaben der Bildungsdirektion.

In einem Mehrjahresplan legt die Schulleitung jeweils ihre „Legislaturziele“ fest, die der Konvent absegnet. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Schulentwicklung. Es ist anzuerkennen, dass es an der KZU ein Gremium, die KEQ, gibt, welches die einzelnen Q-Aktivitäten der Schule bündelt und in der Gesamtschau – gewissermassen aus der Vogelperspektive – überblickt. Was aber, wenn aufgrund der anspruchsvollen Doppelrolle der KEQ, die sowohl das Qualitätsmanagement als auch die Schulentwicklung aktiv vorantreiben soll, Ressourcen fehlen und Priorisierungen von Aufgaben im Qualitätsmanagement nötig werden? Dann verdrängt möglicherweise die eine Rolle die andere so, dass das Qualitätsmanagement jene zahnlose bürokratische Zumutung bleibt, als die man es schon immer verdächtigt hatte.

KERNAUSSAGE 10

Zum Qualitätsmanagement der Schule hat die KEQ gute konzeptionelle Grundlagen erarbeitet, die nur teilweise vom Konvent abgesegnet und in den Köpfen kaum präsent sind.

Erläuterungen

Zu den Grundlagen des Qualitätsmanagements gehören gemäss den kantonalen Vorgaben ein Q-Konzept, ein Leitbild, Qualitätsansprüche und eine Q-Dokumentation.

Schon 1994 hat die Schule unter Einbezug des Kollegiums und des nicht-unterrichtenden Personals ein Leitbild entwickelt. Dieses Leitbild hat für die Schulleitung nach wie vor einen hohen Stellenwert, weil es immer noch überzeuge und eine starke Orientierung gebe. Es hängt – für alle sichtbar und als Programm – in den Fluren des Schulhauses und liegt auch als Flyer vor. Im Leitbild verdichtet sich das, was nach ihrer Ansicht alle Beteiligten im Schulalltag leben wollen und sollen. Auch bei Entscheiden der Schulleitung spiele das Leitbild eine Rolle, ebenso wie bei der Rekrutierung neuer Lehrpersonen.

Rund drei Viertel des Lehrkörpers geben an, das Leitbild habe Auswirkungen auf ihren Unterricht und auf ihr Handeln als Lehrperson. Sie haben es zwar nicht ständig vor Augen, können einzelne Aussagen auch nicht zitieren, aber sie sind der Meinung, durchaus im Sinne des Leitbilds zu unterrichten. Das Leitbild spielt für die eigene Unterrichtsqualität keine bewusst prägende Rolle, es wird im Rahmen der Qualitäts- und Schulentwicklung von den Lehrpersonen nicht herangezogen.

Die Zusammenfassung eines Qualitätskonzepts in Form eines übersichtlichen Q-Flyers liegt im Entwurf vor. Separate Ausführungen und Vereinbarungen sollen das Konzept später noch ergänzen. Ebenfalls im Entwurf liegen Q-Ansprüche der KZU zu den Bereichen „Lehren und Lernen“, „Prüfen und Beurteilen“ und „Arbeits- und Lebensraum Schule“ vor. Ein Diskurs innerhalb des Kollegiums über diese vorliegenden Papiere scheint noch nicht geführt, jedenfalls sind weder Q-Ansprüche noch Q-Konzept den Lehrpersonen präsent.

86% der Lehrpersonen geben an, die Qualitätsansprüche der Schulleitung zu kennen. Was meinen sie damit konkret? Vor allem fachspezifische Ansprüche, sagen sie. Unter Q-Ansprüchen, wie sie etwa die KEQ in ihren Papieren entworfen hat, können sie sich wenig vorstellen. In diesem Bereich bleiben die Aussagen merkwürdig blass; einzelne Lehrpersonen verweisen auf die Wahlen von neuen Kolleginnen und Kollegen, wo Qualitätsansprüche deutlich würden. Man könne zwar die Ansprüche nicht formulieren, aber man spüre sie.

Die Q-Dokumentation, die Klarheit in den Abläufen und Verantwortlichkeiten schafft, ist im Aufbau begriffen. Zurzeit existiert im Lehrerzimmer ein Ordner mit verschiedenen Feedbackinstrumenten. Er ist als Unterstützung der Lehrpersonen bei der Durchführung des Individualfeedbacks gedacht. Die KEQ selbst ist sich bewusst, dass die bestehende Q-Dokumentation noch nicht befriedigt und strebt ein umfassenderes Q-Handbuch an, das für alle über Intranet zugänglich wäre.

Die Lehrpersonen greifen selten zum Feedbackordner: Rund die Hälfte der befragten Lehrpersonen gibt an, die Q-Dokumentation bisher einmal (15 Lehrpersonen) bzw. noch gar nie (16) genutzt zu haben. 22% beantworten diese Frage gar nicht (14). Nur gerade 12% der Lehrpersonen geben an, bereits mehrmals den Ordner benutzt zu haben (8), 18% haben ihn zweimal konsultiert (12). Der Ordner bleibt für eine grosse Zahl der Lehrpersonen irrelevant. Die Lehrpersonen nutzen die von der KEQ zur Verfügung gestellten Praxishilfen nicht. Es ist ein Zeugnis dafür, dass für das Kollegium die Notwendigkeit, die individuelle Qualitätssorge um eine institutionelle Qualitätssorge zu erweitern, noch nicht einsichtig geworden ist. Der Ordner ist nämlich viel besser als seine Nutzung.

KERNAUSSAGE 11

Die grosse Arbeit und das spürbare Engagement der KEQ werden von Schulleitung und Lehrpersonen wahrgenommen und gewürdigt.

Erläuterungen

Als Steuergruppe im schulischen Qualitätsmanagement fungiert die KEQ. Die Steuerung erfolgt zusammen mit der Schulleitung in einem „halb-symbiotischen“ Verhältnis (KEQ). Die KEQ übernimmt im Delegationssystem die konzeptionelle Planung und Umsetzung dessen, was Schulleitung und Konvent strategisch vorgeben. Die KEQ macht gewissermassen die „Knochenarbeit“ (KEQ). Grundsätzlich funktioniert diese Arbeitsteilung zwischen KEQ und Schulleitung gut. Man begreift sich als Team und innerhalb dieses Teams setze man sich offen und effizient mit den anstehenden Problemen auseinander (vgl. Kernaussage 9). Auf Seiten der Schulleitung ist man über die eigenverantwortliche Konzeptions- und Umsetzungsarbeit der KEQ froh, weil sie die Schulleitung, die mit erheblichen Ressourcenproblemen zu kämpfen hat, doch entlastet. Man kann sich sogar vorstellen, dass beide Gremien – je vollständig – gemeinsam und periodisch strategische Entwicklungsthemen besprechen und bearbeiten.

Die tragende Rolle der KEQ ist im Kollegium unbestritten; über 90% der Befragten sind der Meinung, die KEQ nehme ihre Aufgabe engagiert wahr. Sie gilt als jene Kommission, die sehr viel arbeitet. Die KEQ geniesst Respekt und Wertschätzung, die Kolleginnen und Kollegen sind dankbar für die grosse Arbeit, die sie leistet und so das Kollegium entlastet.

KERNAUSSAGE 12

Es gibt ein Spannungsverhältnis zwischen KEQ und Kollegium, das dem Qualitätsmanagement und der Weiterentwicklung der Schule schadet.

Erläuterungen

Im Dreiecksverhältnis von Schulleitung, KEQ und Konvent gibt es sehr viel Harmonie (zwischen Schulleitung und KEQ, zwischen Konvent und Schulleitung), aber zwischen KEQ und Konvent auch viel Ambivalenz und Anspannung. Insbesondere der Konvent verhält sich ambivalent: Einerseits überlässt das Kollegium der KEQ gerne die notwendigen Q-Aktivitäten, attestiert ihr Fleiss und gewährt ihr hohe Anerkennung, andererseits lässt es die KEQ immer wieder auflaufen, indem es, in Form einer Konventsmehrheit den fertigen Ergebnissen der KEQ die Zustimmung verweigert (oder noch ambivalenter: in Form einer knappen Mehrheit die Zustimmung gewährt, aber die Umsetzung verweigert).

Das Kollegium weiss, dass es Vorgaben des Kantons im Qualitätsbereich zu erfüllen hat, und dass die einzelne Lehrperson und die Schule als Ganzes zur Qualitätsarbeit verpflichtet sind. Insofern produziere die KEQ viel Papier, das „niemand wirklich ernst“ nehme, und bearbeite, was von aussen verlangt werde. Das Kollegium gebe sich letzten Endes als „Spielverderber“, indem es die KEQ ins „Offside“ laufen lasse. Mit teilweise „abgedroschenen Argumenten gegen die Umsetzung“ würden „pfannenfertige Konzepte“ der KEQ „bachab geschickt“. Nicht wenige im Kollegium scheinen dies zu spüren, sie haben „Mitleid“ mit der Kommission und zudem ein „schlechtes Gewissen“, weil man sie zentrale Arbeit „für die Schule erledigen“ lasse, aber ihre Ziele letztlich nicht teile und ihre Ergebnisse nicht mittrage (alles Zitate von Lehrpersonen).

Lässt eine Mehrheit des Kollegiums die KEQ arbeiten und dann „auflaufen“, weil sie die eigentliche Umsetzung und Verankerung des Qualitätsmanagements im Grunde gar nicht will? Das sozusagen „verdorbene Spiel“ produziert zum einen „Mitleid mit der KEQ“, zum andern ein „Unbehagen“ am ergebnisarmen Energieverschleiss (dieses Unbehagen kommt auch in der Formulierung des Fokusthemas zum Ausdruck).

Gleichzeitig wird bedauert, dass im Konvent – im Gegensatz zu früher – eine inhaltliche Auseinandersetzung nicht mehr stattfindet. Wenn überhaupt, würden Diskussionen vor- oder nachher geführt. Werden in der KEQ die falschen Fragen bearbeitet, die dann auch nicht diskutiert werden wollen? Wer entscheidet, welche Fragen richtig und von Interesse sind – die Schulleitung, der Konvent? Und in welcher Arbeitsteilung? Mit welcher Beteiligung? Wer steuert an der KZU im Dreieck *Schulleitung – KEQ – Konvent* die Q-Prozesse wirklich? Klar ist, dass für Entscheide und für deren Umsetzung die KEQ nicht verantwortlich ist, sondern Schulleitung und Konvent in der Pflicht sind.

Da das Qualitätsmanagement heute an der KZU letztlich auf Freiwilligkeit beruht und institutionelle Verbindlichkeiten nicht eingefordert werden, entscheidet über die Umsetzung des Qualitätsmanagements am Ende die Praxis der einzelnen Lehrperson.

Die KEQ und Teile der Lehrerschaft wünschen sich hier mehr Führung und Verbindlichkeit.

KERNAUSSAGE 13

Wenn Q-Defizite erkannt werden, werden sie von der Schulleitung auch angegangen. Ein systematisches Konzept für den Umgang mit Q-Defiziten gibt es an der KZU (noch) nicht.

Erläuterungen

Im Umgang mit Q-Mängeln zeigt sich an der KZU ein gemischtes Bild:

Die Schulleitung ist überzeugt davon, mit den ihr zur Verfügung stehenden Instrumenten Q-Defizite zu erkennen. Sie führe beispielsweise eine systematische Mängelliste, neu eingeführte Projekte würden systematisch überprüft und Maßnahmen zur Verbesserung eingeleitet. Als Beispiel dafür nennt sie die Weiterbildung der Lehrpersonen bezüglich einer optimierten Gesprächsführung. Um die Unterrichtsqualität zu beurteilen, führe sie Unterrichtsbesuche durch – stosse hier aber auf grosse Ressourcenprobleme.

Die Schulleitung erhält Informationen über Qualitätsmängel einzelner Lehrpersonen auch über direkte Rückmeldungen von Lernenden, ihren Eltern und aus dem Kollegium. Über das Mentorat und schliesslich über Unterrichtsbesuche können Informationen direkt zur Schulleitung gelangen. Die Mitarbeiterbeurteilung thematisiert die Unterrichtsqualität; gegebenenfalls werden hier Ziele zur Unterrichtsoptimierung vereinbart. Schulkommission und Eltern sind überzeugt, dass die Schulleitung Qualitätsdefizite erkenne, und berichten über positive Erfahrungen.

In der Lehrerschaft anerkennt man, dass der Schulleitung die nötigen Ressourcen fehlen, um mehr Unterrichtsbesuche durchzuführen. Einig ist man sich darin, dass im Kollegium kaum bekannt ist, wenn (bzw. dass) die Schulleitung einem Kollegen oder einer Kollegin „auf die Füsse tritt“. Fast die Hälfte der Befragten glaubt, dass die Schulleitung individuelle Q-Defizite erkennt und aktiv angeht. Hingegen sind 42% der Lehrpersonen der Meinung, Q-Defizite würden nicht oder nur widerstrebend angegangen. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die ältere Lehrergeneration wenig von allfälligen Interventionen der Schulleitung hört. Sie scheinen dies mit einer institutionellen Schwäche der KZU in Beziehung zu setzen: Kollegialität verhindere

eben die Distanz zur Schulleitung. Dagegen sind sich die jüngeren und mittleren Lehrpersonen sowie die Lehrpersonen mit Kleinpensum darin einig, dass die Schulleitung Wert auf Qualität lege, durchaus Q-Defizite erkenne und auch meistens angehe. Allerdings glauben die jüngeren Lehrpersonen, die älteren Kolleginnen und Kollegen würden gar nicht kontrolliert.

Die Lehrpersonen attestieren der Schulleitung grosse Anstrengungen in der Personalpflege. Davon zeugt auch das neu überarbeitete Mentoratskonzept. Besonders die jungen Lehrpersonen schätzen das genaue Hinschauen der Schulleitung und sie erfahren es als grosse Unterstützung in ihren ersten Berufsjahren – die intensive Begleitung sei für sie legitim und wünschenswert. Warum gilt dieses genaue Hinsehen nicht auch für die Älteren?

Ein gemischtes Bild in dieser Frage zeigt sich auch bei den Lernenden. Gut ein Drittel der Befragten vertraut darauf, dass Rückmeldungen über Qualitätsdefizite ernst genommen und aktiv angegangen würden. Knapp die Hälfte (48%) traut dies der Schule eher nicht zu. Erstaunlich viele (16%) können diese Frage nicht beantworten. In den Gesprächen stellt sich heraus: Für die Lernenden ist klar, wo sie sich hinwenden können, wenn sie einen Konflikt mit einer Lehrperson haben. Der Weg ist definiert: Ansprechperson ist die betroffene Lehrperson bzw. die Klassenlehrperson und schliesslich die Schulleitung (in diesem Zusammenhang haben sich vor allem die 2./3.Klässler sehr positiv über die institutionalisierte Klassenlehrerstunde geäussert). Häufig überspringen die Lernenden jedoch einzelne „Stufen“ und suchen direkt das Gespräch mit dem Rektor. Grundsätzlich sagen die Lernenden, Lehrpersonen bemühten sich im Allgemeinen um die Schulqualität. Wenn es jedoch Q-Defizite gäbe, würden diese zwar erkannt, auch besprochen, aber danach ändere sich wenig bis gar nichts.

Man setzt in der Schulleitung auf das Prinzip der „offenen Tür“ – und hat viel gute Erfahrung damit gesammelt.

INDIVIDUALFEEDBACK UND INDIVIDUELLE QUALITÄTSENTWICKLUNG

KERNAUSSAGE 14

In der KZU wird Individualfeedback in Form von Schüler/innen-Befragungen und kollegialem Feedback durchgeführt. Die Rückmeldungen sind eher personen- als prozessbezogen.

Erläuterungen

Im Qualitätskonzept der KZU (Version vom 22.9.2005) ist das systematische Individualfeedback geregelt. Zur Wahl stehen kollegiales Feedback und Schüler/innen-Feedback. Die Schulleitung schreibt den Lehrpersonen nicht vor, welche Feedbackform sie durchzuführen haben. Die einzelne Lehrperson ist also frei in der Wahl des Feedbacks, sie muss einzig pro Kalenderjahr eine Feedbackform nachweisen. Gegen Ende eines Kalenderjahres erinnert die Schulleitung das Kollegium in einem Reminder an ihre Feedback-Verpflichtung und erwartet bis (spätestens) Weihnachten eine Vollzugsmeldung. Im Lehrerzimmer tragen die Lehrpersonen auf einer Liste ein, welche Feedbackform sie mit welcher Klasse oder mit welcher Lehrperson planen. Dort finden sich im „Feedbackordner“ auch allgemeine Informationen und Materialien zu den unterschiedlichen Feedbackmethoden. Diese Unterlagen sind für die Lehrpersonen auch elektronisch zugänglich. KEQ und Schulleitung bieten auf Anfrage Kolleginnen und Kollegen Unterstützung an.

Drei Viertel der befragten Lehrpersonen holen gemäss Selbstdeklaration systematisches Feedback gemäss der Rahmenvorgaben der Schulleitung ein. In allen Gesprächen kam zum Ausdruck, dass die Lehrpersonen um ihre individuelle Q-Verpflichtung wissen, allerdings wurde auch deutlich, dass an der KZU keine einheitliche Praxis herrscht. 20% der befragten Lehrpersonen geben an, bisher nur einmal oder noch nie ein Feedback eingeholt zu haben. Einige Lehrpersonen machen es, weil sie „müssen“, andere wollen sich nicht messen lassen, weil die Beurteilungen ja doch nicht objektiv seien, wieder andere wissen einfach, dass sie bzw. die Kollegen gut sind und müssen nichts nachfragen. Schülermeinungen sind ja nicht „reell“ – und also nicht wichtig.

Im Kollegium wird durchaus registriert, dass nicht alle Lehrpersonen das geforderte Individualfeedback durchführen. Aber Lehrpersonen, welche die Vorgaben nicht erfüllen, haben nicht mit Konsequenzen zu rechnen.

Das Schüler/innen-Feedback wird von den Lehrpersonen gelegentlich auch bei schwierigen oder problematischen Klassen eingesetzt. Es wird nicht generell als nutzbringend für die Entwicklung des Unterrichts erlebt. Man führt „Schülerfeedback“ durch, wenn „es harzt“, und dann nützen eben auch die schönsten Ordner nichts.

Eher marginal wird das kollegiale Feedback, meist in Form von Intervision oder Hospitation, eingesetzt. Obwohl die meisten Lehrpersonen (91%) das kollegiale Feedback als qualitativ wertvoll und hilfreich einschätzen, pflegen sie es doch nicht häufig („ich denke schlicht nicht daran“), oder es wird als zu aufwändig und zeitlich belastend empfunden. Der kollegiale Austausch wird eher in seinen vielfältigen informellen Formen gepflegt und geschätzt.

Zwar wird die Wirkung der Feedbacks für die eigene Professionalisierung als Lehrperson mit 92% überaus deutlich bejaht, doch schlägt sich dies – so unser Eindruck aus den Gesprächen – nicht wirklich dadurch nieder, dass der von der Schule gewährte Freiraum in der Feedbackgestaltung kreativ genutzt wird. Die KEQ selbst ahnt, dass der Nutzen des Individualfeedbacks bei etlichen Lehrpersonen nicht wahrgenommen wird. Sie möchte deshalb das Feedback revitalisieren, auch

dahingehend, dass eine wirksame Kontrolle und mehr Verbindlichkeit vorgesehen werden; die Schulleitung sollte kontrollieren und im Fall von Nicht-Erfüllen auch Konsequenzen ziehen.

Laut Schülerinnen und Schülern werden die Feedbackverfahren mehrheitlich durchgeführt: 73% der Befragten haben mindestens zwei- bis dreimal oder mehrmals Klassenbefragungen erlebt. Naturgemäss berichten die Lernenden von positiven, aber auch von einigen negativen Beispielen. Es scheint wenig Variation in der Methodenwahl zu geben: 67% berichten von Feedbacks in Fragebogenform. Die Vielfalt der im Feedbackordner gesammelten Instrumente – zum Beispiel Rating-Konferenz, Klassengespräch, Wandzeitung, Schneeballmethode – bleibt weitgehend ungenutzt.

Die Lernenden berichten, dass nicht alle Lehrpersonen ein Feedback einholen. Wer es – so ihr Tenor – in ihren Augen ohnehin „nicht nötig“ habe, ein Feedback einzuholen, tue es, und andere, die es „dringend nötig“ hätten, täten es gerade nicht. Und: So lang alles rund laufe, werde oft auf ein Feedback verzichtet, aber wenn es Probleme in einer Klasse gebe und die Lernenden sich beschwerten, hole die Lehrperson ein Feedback ein. Des Öfteren wird darauf hingewiesen, dass Lehrpersonen gar kein ernsthaftes Interesse an Feedback hätten: Sie seien nicht wirklich an Veränderungen interessiert und könnten mit Kritik oft nicht gut umgehen. 28% der Schülerinnen und Schüler geben an, sie könnten nicht ohne Risiko ein kritisches Urteil abgeben. Beispiele über Reaktionen „beurteilter“ Lehrpersonen werden genannt, etwa dass die „mündliche Note nach unten angepasst“ wurde. Eine gängige Praxis scheint dies jedoch nicht zu sein. Tendenziell orten die Schülerinnen und Schüler vor allem bei älteren Lehrpersonen Widerstände im Umgang mit Feedbacks.

Rund 71% der Lernenden erleben Besprechungen des Feedbacks, aber nur noch 51% der Lernenden erinnern sich an Vereinbarungen im Anschluss an die Besprechung. Hier weichen die Angaben der Lernenden deutlich von denen der Lehrpersonen ab. 77% der befragten Lehrpersonen treffen nach eigenen Angaben Vereinbarungen, und immer noch 66% geben an, diese Vereinbarungen auch zu überprüfen. Das wiederum hat zur Folge, dass die Wirksamkeit des Feedbacks den Lernenden wenig bewusst ist. Der Kreislauf im Feedbackverfahren, wie er übrigens im Qualitätskonzept dargestellt wird, wird von den Lehrpersonen selten vollständig erfüllt.

Das Feedbackverständnis, das in den Befragungen der Lernenden zum Ausdruck kommt, überrascht. Für die Lernenden bedeutet Feedback in erster Linie eine Möglichkeit der Lehrerbeurteilung; sie ist personenbezogen und nicht prozessorientiert. Die Maturanden wünschen sich einen genormten Fragebogen, der direkt zur Schulleitung gehe, damit sich diese auch wirklich ein Urteil über die Lehrperson bilden könne. Die Vorstellung von Feedback als „Qualifizierung“ der individuellen Leistung ist – wiewohl falsch – fest verankert.

Unterricht ist, vereinfacht gesagt, eine Koproduktion von Lehrenden und Lernenden; Qualität und Erfolg des Unterrichts sind von beiden Teilen anzupeilen sowie – wenn auch unterschiedlich – zu gestalten und zu verantworten. Das Individualfeedback wird zwar von der einzelnen Lehrperson eingeholt und ausgewertet, aber es hat die beidseits gestaltete Prozesshaftigkeit des Unterrichts und nicht bloss die Persönlichkeit der Lehrperson im Fokus. Die Zurückhaltung der Lehrpersonen gegenüber den Feedbackverfahren ist möglicherweise mit einem missverstandenen Gebrauch des Feedbacks erklärbar: Nicht das Lernen und der Unterricht, sondern sie selbst stünden ganz allein als Person im Fokus der „Beurteilung“ durch die Lernenden. Sowohl die grosse Skepsis der Lehrpersonen als auch der ausgeprägt personenfixierte, kaum selbstreflexive Diskurs über Schule und Unterricht der Schülerinnen und Schüler (vgl. die kritischen Bemerkungen in Kernaussage 3) legen die Vermutung nahe, das Individualfeedback werde an der KZU zu wenig als

ein Instrument der (Selbst-)Reflexion und des (Zwie-)Gesprächs über das Lehren und Lernen wahrgenommen.

THEMATISCHE SELBSTEVALUATION UND SCHULENTWICKLUNG

KERNAUSSAGE 15

Die Selbstevaluationen sind professionell, zu relevanten Themen und mit Nutzen für die Schule, gemacht – trotzdem spielen sie im kollektiven Gedächtnis der Schule praktisch keine Rolle.

Erläuterungen

Thematische Evaluationen sind für die Schulleitung explizit eine Möglichkeit, einerseits Qualitätsdefizite systematisch zu eruieren bzw. anzugehen und andererseits neu eingeführte Projekte zu überprüfen und anzupassen. Deshalb werden Evaluationen durchgeführt. Die KZU tut in diesem Bereich mehr als die kantonalen Vorgaben vorschreiben. Sie hat in den vergangenen Jahren diverse thematische Selbstevaluationen unterschiedlichen Zuschnitts durchgeführt:

- Befragung zur Probezeit (2001)
- Schüler/innen-Umfrage zur Maturitätsarbeit (2002)
- Reevaluation „Notengebung – mit Schwergewicht im Bereich mündliche Noten“ (2003)
- Umfrage zur Wahl Musik/Bildnerisches Gestalten (2005)
- Umfrage zu Selbstverantwortetem Lernen (2006)
- Umfrage Selbstlernsemester in Wirtschaft&Recht (2007)

Die positive Wahrnehmung und Nutzung von thematischen Selbstevaluationen wird nicht von allen geteilt: Über die Hälfte der befragten Lehrpersonen empfindet sich zwar als genügend in die periodischen Selbstevaluationen einbezogen, doch stimmt knapp die Hälfte entweder dieser Einschätzung nicht zu (20%) oder beantwortet die Frage nicht (26%).

Nach Ansicht von Schulleitung und KEQ haben die gemachten Evaluationen auch etwas bewirkt: Als Beispiel nennen sie die mündliche Notengebung, die heute seriöser ermittelt werde als früher, was langwierige Diskussionen an Notenkonventen praktisch zum Verschwinden gebracht habe. Im Kollegium hingegen sind die Erinnerungen daran im Allgemeinen kaum präsent: 31% der Lehrpersonen haben denn auch zu dieser Frage keine Meinung und 29% stellen keinerlei Verbesserungen durch die Evaluationen fest.

Nun misst sich die Güte einer Selbstevaluation natürlich nicht daran, ob und wie sehr sie im kollektiven Gedächtnis der Schule haften bleibt. Doch zeigt sich daran etwas Wichtiges: Wenn einerseits wirkungsvolle Qualitätsrecherchen gemacht werden, diese aber andererseits nicht als Teil des schulischen QM wahrgenommen werden, weil dieses ja sowieso nur als ein externer Bürokratismus, also für ernsthafte Pädagoginnen und Pädagogen lässlich erscheint, dann ist dem institutionellen Bemühen um kontinuierliche Qualitätsverbesserung insgesamt nicht geholfen. Will dieses Erfolg haben und Wirkung erzielen, muss es auf der Akzeptanz der Schulbeteiligten aufbauen können; diese wächst nur, wenn das schulische Qualitätsmanagement selber als vital und funktional, letztlich als nutzenstiftend wahr- und ernstgenommen wird (vgl. Kernaussage 7).

Viele Lehrpersonen registrieren in der KZU einen gewissen „Aktivismus“. Es würden viele Projekte lanciert, Neues angerissen, viele empfinden die Schule und sich selber im „permanenten Stress“. Dieses Gefühl versinnbildlicht sich in der Metapher von der Schule als einer „Marathonläuferin“ (Lehrperson), die immer an der Spitze mitlaufen will. Wenn wenigstens das Verhältnis

von Aufwand und Ertrag vorteilhaft wäre, wäre man auch bereit, den Mehraufwand zu leisten: „Wenn ich sähe“, sagt eine Lehrperson, „dass die Vordersten (i.e. die Marathonläufer) viel mehr erreichen als früher, würde ich sofort mehr einsteigen.“

Aufwand und Ertrag bei Selbstevaluationen stimmen nur gerade für 38% der Befragten. Hauptkenntnis aus den Befragungen jedoch ist, dass die thematischen Selbstevaluationen als ein Mittel der schulinternen Qualitätsrecherche wenig geläufig sind. Hauptkenntnis aus der externen Evaluation insgesamt ist, dass die thematischen Selbstevaluationen der KZU zwar ein funktionierender Pfeiler des schulischen Qualitätsmanagements sind, aber dennoch nicht dazu beitragen, der institutionellen Qualitätssorge – neben der individuellen – zu jener selbstverständlichen Stellung zu verhelfen, auf die auch und gerade eine leistungsorientierte Schule heute angewiesen ist.

HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

Nachfolgend gibt das Evaluationsteam eine Reihe von Handlungsempfehlungen, die verschiedene Evaluationsergebnisse aufnehmen. Die Handlungsempfehlungen sind eine Auswahl möglicher Entwicklungsschritte, die das Evaluationsteam als sinnvoll erachtet. Es ist anschliessend Aufgabe der Schule, diese Empfehlungen zu priorisieren und über das weitere Vorgehen in der Umsetzung von Entwicklungsschritten zu entscheiden.

GENERELLE EMPFEHLUNGEN ZUM QUALITÄTSMANAGEMENT

Handlungsempfehlung 1

Verfahren und Instrumente des Qualitätsmanagements so gestalten, aneignen und nutzen, dass eine lebendige Auseinandersetzung über Schul- und Unterrichtsqualität sowie deren wirksame Weiterentwicklung möglich werden:

- Thema Qualitätsmanagement so kommunizieren, dass im Kollegium dazu eine gemeinsame Sprache und ein gemeinsames Verständnis entstehen (SL², KEQ³, LP⁴)
- Q-Konzept, Q-Ansprüche, Q-Dokumentation dem Kollegium zugänglich machen bzw. einen Diskurs darüber in Gang setzen
- Kantonale Qualitätsmanagement-Vorgaben so wahrnehmen, dass individuelle und institutionelle Qualitätsstrategien integriert werden (SL, KEQ, LP)
- Qualitäts- und Personalmanagement, d.h. Aufgaben der Pädagogischen und der Personellen Führung so miteinander verbinden, dass beides nachhaltig wird (SL, KEQ)
- Bei der Entwicklung von Neuerungen bereits deren Überprüfung mitbedenken und – im Sinne des Qualitätszyklus – Schulentwicklung und Qualitätsmanagement so miteinander verknüpfen, dass eine gleichzeitig sinnvolle, leistbare und wirksame kontinuierliche Verbesserung der Schulqualität zum institutionellen Normalfall wird (SL, KEQ, Fachschaftsvorstände, Kommissionen, Projektleitungen)
- Funktion des inhaltlichen Controllings (regelmässige Überprüfung von Vorgaben usw.) in der Schulleitung verstärken und institutionalisieren (SL, KEQ, Fachschaftsvorstände)

Handlungsempfehlung 2

Das schuleigene Qualitätsmanagement weiter entwickeln unter aktivem Einbezug des nicht-unterrichtenden Personals

- Organisatorische Prozesse standardisieren und optimieren (SL)

² Schulleitung

³ Kommission für Entwicklung und Qualität

⁴ Lehrpersonen

Q-STEUERUNG

Handlungsempfehlung 3

Bei der Steuerung des schulischen Qualitätsmanagements (inkl. Schulentwicklung) die Rollen von Schulleitung, KEQ und Konvent so klären und ausgestalten, dass breit getragene, nachhaltige Prozesse in Gang kommen

- Rolle der Schulleitung bei der Inpflichtnahme des Kollegiums und beim Controlling prominenter ausgestalten (SL, Konvent)
- Kollegium (über Fachschaften, Lehrerteams...) rechtzeitig und mitverantwortlich in Projekte einbeziehen (SL, KEQ, Konvent, Fachschaftsvorstände)

INDIVIDUALFEEDBACK

Handlungsempfehlung 4

Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Individualfeedbacks stärker beachten

- Unterrichtsfokussiertes, nicht personenfokussiertes Grundverständnis des Individualfeedbacks thematisieren (KEQ)
- Entsprechende Erwartungen zur Feedbackpraxis mit den Lernenden klären bzw. explizites Verständnis von Bildung und Unterricht als einer Koproduktion etablieren und stärken (LP)
- Weiterbildung zum kollegialen Feedback vorsehen (KEQ)

THEMATISCHE SELBSTEVALUATION

Handlungsempfehlung 5

Weiterhin regelmässig auch kleinere Evaluationen vorsehen, aber stärker auf deren Nutzen und Wirksamkeit verweisen

- Know-how zur Durchführung von thematischen Selbstevaluationen im Kollegium verbreitern und nutzen (SL, KEQ, Fachschaftsvorstände)

TEIL 3: PRIMÄREVALUATION ZUM FOKUSTHEMA

INHALTSVERZEICHNIS

Vorbemerkungen zur Primärevaluation	37
Formulierung des Fokusthemas durch die Schule.....	38
Fokusthema	38
Vorgehen des Evaluationsteams	39
Kernaussagen zum Fokusthema	43
Kernaussage 16	43
Kernaussage 17	45
Kernaussage 18	46
Kernaussage 19	47
Kernaussage 20	48
Kernaussage 21	49
Handlungsempfehlungen zum Fokusthema	50
Generelle Hinweise zur Entwicklungsbereitschaft	50
Handlungsempfehlung 6	50
Handlungsempfehlung 7	50
Handlungsempfehlung 8	50
Voraussetzungen	51
Handlungsempfehlung 9	51
Handlungsempfehlung 10	51
Arbeitsorganisation und -kultur	51
Handlungsempfehlung 11	51
Handlungsempfehlung 12	52

VORBEMERKUNGEN ZUR PRIMÄREVALUATION

Abgrenzung von der Metaevaluation

Externe Schulevaluationen durch die IFES können grundsätzlich zwei verschiedene Evaluationstypen abdecken: die Metaevaluation des Qualitätsmanagements der Schule und die Primärevaluation von ein oder zwei Fokusthemen:

	Metaevaluation	Primärevaluation
Gegenstand	Qualitätsmanagement der Schule (QM)	Fokusthema aus den Bereichen Schule und Unterricht
	z.B.: Feedbackprozesse, Selbstevaluationen, individuelle/institutionelle Qualitätsentwicklungsprozesse, Steuerungsprozesse des QM	z.B. Themen aus den Bereichen Unterrichtsgestaltung, Prüfungswesen, Zusammenarbeit im Kollegium, Schulkultur, Ausserkontakte
Bezugsrahmen	kantonale Rahmenvorgaben, Qualitätsleitbild der Schule, anerkannte und zertifizierbare QM-Systeme	Qualitätsleitbild der Schule, Qualitätsansprüche der Schule im gewählten Themenbereich, Fachliteratur
Ausrichtung	rechenschafts- und entwicklungsorientiert	entwicklungsorientiert
Charakter	kriteriengeleitet	je nach Fragestellung explorativer Anteil oft gross

Darstellung 2: Unterscheidungsmerkmale von Meta- und Primärevaluationen

Bezugsrahmen

In der Regel kann sich das Evaluationsteam bei der Untersuchung eines Fokusthemas in den Bereichen Schule und Unterricht nicht auf anerkannte Qualitätsstandards beziehen. Wo vorhanden, wird es sich auf deklarierte schulinterne Qualitätsvorstellungen beziehen. Das Evaluationskonzept und die Befragungsinstrumente werden an die Schule und ihren Kontext angepasst. Je nach Fragestellung steht ein eher kriterienorientiertes oder ein eher exploratives Vorgehen im Vordergrund.

Was darf von der Primärevaluation erwartet werden?

Bei der Evaluation des Fokusthemas steht nicht eine wissenschaftliche Untersuchung, sondern – im Sinne einer Rückmeldung von aussen – eine qualifizierte, praxisorientierte Antwort auf die von der Schule formulierten Fragestellungen im Zentrum.

Dabei sind die zeitlichen Ressourcen, die das Evaluationsteam für die Primärevaluation verwenden kann, beschränkt. Dies gilt nicht nur für die Vorbereitung, sondern auch für die Durchführung der Befragungen vor Ort. Das Evaluationsteam nimmt die Aussagen der verschiedenen beteiligten Personengruppen an der Schule entgegen, setzt sie zueinander in Beziehung und dokumentiert sie im Bericht. Auf der Grundlage dieser Analyse formuliert es Kernaussagen und Handlungsempfehlungen.

Weitere Informationen

Weitere Informationen zum Thema Primärevaluationen finden sich im „Leitfaden Fokusthema“ der IFES (www.ifes.ch).

FORMULIERUNG DES FOKUSTHEMAS DURCH DIE SCHULE

Die Kantonsschule Zürcher Unterland hat das Fokusthema selbst gewählt.

In dem Eingabeformular „Fokusthema“ hat die Schule zunächst die nachfolgenden Angaben gemacht:

FOKUSTHEMA

1. Titel

Innovation

2. Fragestellungen

- Ist die KZU eine innovative Schule?
- Stimmen Selbstbild und Fremdbild bzgl. Innovation überein?

3. Warum haben wir diese Fragestellung gewählt?

Generationenwechsel: Die „Gründer-Generation“ der KZU steht im Pensionsalter.

4. Wir verbinden die gewählte Fragestellung mit folgenden Vermutungen:

- Wir vermuten, die KZU sei immer noch innovativ, möglicherweise aber nicht in dem Masse, wie sich Einzelne an der Schule denken.
- Wir stellen teilweise schleppende Innovationsbereitschaft fest. Zudem hören wir hin und wieder Klagen über die stetig wachsenden Anforderungen durch Reformaufträge bzw. den Wandel des Berufsbildes.
- Wir vermuten, dass im Kollegium unterschiedliche Wahrnehmungen und Auffassungen bestehen.

5. Inwiefern sind das Thema und die Fragestellung für unsere Schule von Bedeutung?

Keine Angaben

VORGEHEN DES EVALUATIONSTEAMS

Aufgrund der spärlichen Angaben zum Fokusthema und mit Blick auf den diffusen Innovationsbegriff, der im Übrigen weder im Leitbild noch in anderen wesentlichen Dokumenten der Schule aufscheint und der auch nicht durch explizit formulierte Qualitätsansprüche fassbar gemacht wird, konfrontierte das Evaluationsteam Schulleitung und KEQ mit einer Reihe von Rückfragen. Die folgenden Ausführungen, welche die Geschichte einer (Um-)Deutung des Fokusthemas dokumentieren, gehen auf das Erstgespräch vom 6. Juni 2008 zurück:

Zur Vorgeschichte der Fokusthemen-Wahl gehört die Wahrnehmung an der Schule, dass das Selbstverständnis der KZU als eine innovative Schule im Laufe der letzten Jahre etwas verblasst ist. Verschiedene Anstösse seitens der Schulleitung bzw. der KEQ wurden „abgebremst“, Innovations- sprich: Entwicklungsprozesse verlaufen „zäh“ – andere Schulen zeigten sich in dieser Hinsicht mittlerweile um einiges aktiver. An der KZU fehlten der Mut, die Neugier und Offenheit gegenüber Neuerungen, vielmehr stünden Sichern und Sicherheit im Vordergrund. Eine Art „Gärtlidenken“ („Jede/r für sich“) würde sich ausbreiten und dazu führen, dass Projekte statt angeeignet eher „durchgewinkt“ würden – als beträfen sie einen nicht. Zwar zeige sich Wohlwollen, aber nicht eines, das wirklich trage. Eine grosse schweigende Mehrheit gehe zu Neuerungen auf Distanz, nicht selten unter Hinweis auf fehlende Ressourcen und bildungspolitische Fakten. Zwar hätten mit der ausserordentlichen, mehrtägigen Klausur des Kollegiums in Ludwigsburg vor wenigen Jahren Neuerungen Auftrieb erhalten, deren Nachhaltigkeit müsse jedoch angezweifelt werden. Daher das Fokusthema.

Im Anschluss an das Erstgespräch formulierte Prorektor Jakob Hauser auf Wunsch des Evaluationsteams in einem weiteren Dokument zusätzliche, präzisierende Angaben zum Fokusthema. Die wichtigsten Punkte aus diesem klärenden Brief vom 27. Juni 2008 werden im Folgenden wiedergegeben:

„Ausgangspunkt für das Fokusthema ist der Leitbildsatz: «Die Weiterentwicklung der Schule ist uns ein grosses Anliegen.»

Viele Lehrpersonen an der KZU verstehen unsere Schule von je her als innovative Schule. Die Schulleitung und die KEQ haben andererseits in den letzten Jahren den Eindruck gewonnen, die Bereitschaft zur Weiterentwicklung der Schule sei im Abnehmen begriffen, Innovation sei ein schwieriges Geschäft. Von Seiten der Lehrerschaft hören wir oft die Klagen, der «Normalunterricht» stehe übermässig unter Druck, zeitliche und finanzielle Ressourcen seien nicht vorhanden, Reformvorhaben würden die Qualität gymnasialen Unterrichts beeinträchtigen.

Die Lehrpersonen haben im Jahr 2005 im Rahmen einer Retraite in Ludwigsburg eine Standortbestimmung vorgenommen. Dabei wurde für die Jahre nach Ludwigsburg festgelegt, die folgenden Themen zu priorisieren:

- *Standards (hier Standards in Bezug auf Leistung wie auch Verhalten)*
- *Entwicklung von PoL und soL (i.E. Projektorientiertes Lernen und selbst organisiertes Lernen)*

Zur Umsetzung der beiden Schwerpunkte lässt sich folgendes sagen:

1. Standards

- *Ein Standard für das Verhalten der Schülerinnen und Schüler wurde vom Konvent verabschiedet.*
- *Für die Leistungsstandards werden durch die folgenden Fachschaften Standard-Prüfungen durchgeführt: Deutsch, Mathematik, Französisch, Geschichte gegen Ende der zweiten Klasse; Einführung in Wirtschaft und Recht im Herbstsemester der 5. Klasse; Chemie in der 5. Klasse.*

2. soL

In folgenden Projekten wird selbst organisiertes Lernen über längere Zeitabschnitte eingefordert:

- *Selbstlernsemester Einführung in Wirtschaft und Recht (1. Semester der 5. Klasse)*
- *English Short Stories (2. Semester der 4. Klasse)*
- *Geografie «Geteilte Welt» (Anfang Frühlingsemester der 5. Klasse)*
- *Zur Zeit in Entwicklung: Informatik (2. Semester der 3. Klasse)*

3. PoL

In mehreren Schritten, bzw. nach verschiedenen gescheiterten Vorlagen im Konvent, wird auf das neue Schuljahr hin das ehemalige LaP (Lernen am Projekt) durch das neue Konzept PoL abgelöst.

Neben diesen Schwerpunkten wurden seit 2000 weitere Neuerungen eingeführt bzw. ihre Einführung diskutiert:

- *Konzept Probezeit 1. Klassen*
- *Einführung Profil Wirtschaft & Recht*
- *Einstellung Diplommittelschule*
- *Transparenz der Notengebung bei der mündlichen Leistung*
- *Oekowi: Planspiel unter Bezug einzelner Klassen der Berufsschule*
- *Entwicklung von der Vormaturitätsarbeit zu den Modulen zur Maturitätsarbeit*
- *Selbstlernsemester EWR*
- *Standards*
- *Verhalten*
- *Leistung*
- *Xund (Arbeitsgruppe für Gesundheit an der Schule)*
- *rauchfreie Schule*
- *Beratungs-Projekt „offene Türe“*
- *soL*

- *Neukonzipierung der Mentorate bzw. des Berufseinstiegs*
- *PoL*

Gescheiterte Projekte

- *Ergänzungsfach: Sport bzw. Religion*
- *Immersion*
- *erste und zweite LaP-Reform*

Wir erhoffen uns durch die Evaluation des Fokusthemas wertvolle Erkenntnisse über die Bereitschaft zur Weiterentwicklung an der KZU.“

Die aus dem Fokusthema der KZU abgeleitete Fragestellung an das Evaluationsteam lautete also wie folgt:

Wie gross ist im Kollegium die Bereitschaft zur Weiterentwicklung der KZU?

Das Evaluationsteam unternahm es im Verlauf des Sommers, das Fokusthema zu operationalisieren. Dabei rückten drei Dimensionen in den Vordergrund:

1. der *Grad der Entwicklungsbereitschaft* in zeitlicher und personeller Hinsicht, also
 - „früher“ (vor ca. 8-10 Jahren) und „heute“ (2008)
 - Ich (Selbsteinschätzung) und der Rest des Kollegiums (Fremdeinschätzung) bzw. die jüngeren, mittleren und älteren Lehrpersonen
2. die *Voraussetzungen*, welche die Bereitschaft zur Weiterentwicklung beeinflussen, z. B.
 - Transparenz, Partizipation, Ausrichtung, Intensität (Tempo, Anzahl) und Nutzen der Weiterentwicklung
3. die *Arbeitsorganisation und -kultur*, welche die Bereitschaft zur Weiterentwicklung beeinflussen, also gewissermassen die konkreten Bedingungen der unter 2. erwähnten *Partizipation*, z. B.
 - zeitliche und personelle Ressourcen, Kooperationskultur, strukturelle Vorkehrungen, Wille und Support seitens der Schulleitung.

Die erste Dimension suchte das Evaluationsteam über eine Skala (vgl. Darstellung 3) zu eruieren, die sie allen befragten Mitgliedern des Kollegiums vorlegte und – da die Antworten sofort allen zugänglich gemacht wurden – zusammen mit Fragen zu den beiden andern Dimensionen im Rahmen der Ratingkonferenzen auch diskutierte und analysierte. Die Auswertungsgespräche in den nach Alter, Funktion und Pensen differenzierten Gruppen sollten es – so die Erwartung – erlauben, auf die verschiedenen Hypothesen (von Schulleitung bzw. KEQ ebenso wie des Evaluationsteams) differenzierte Antworten zu erhalten.

Bitte übertragen Sie Ihre 4 Einschätzungen mit Klebpunkten auf diese Skala.

BEREITSCHAFT ZUR WEITERENTWICKLUNG DER SCHULE – MEINE EINSCHÄTZUNG	
„FRÜHER“ 1998	ICH _____ 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 →
	SCHULE _____ 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 →
„HEUTE“ 2008	ICH _____ 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 →
	SCHULE _____ 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 →

Skalenwert: 1 = gar nicht interessiert; 10 = sehr motiviert und engagiert

Darstellung 3: Skala „Bereitschaft zur Weiterentwicklung der Schule – meine Einschätzung“

KERNAUSSAGEN ZUM FOKUSTHEMA

KERNAUSSAGE 16

Die Bereitschaft des Kollegiums zur Weiterentwicklung der Schule bewegt sich grundsätzlich auf einem hohen bis sehr hohen Niveau.

Erläuterungen

Bereitschaft ist eine gefühlte Grösse und daher nicht objektiv erfassbar, geschweige denn präzise messbar. Die Frage nach der Einschätzung der eigenen Bereitschaft bzw. der Bereitschaft des Kollegiums in Bezug auf die Weiterentwicklung der Schule zielte bewusst auf subjektive Wahrnehmungen, die mittels einer Skala von 1 (gar nicht interessiert) bis 10 (sehr motiviert und engagiert) sichtbar, relationierbar und diskutierbar gemacht werden sollten.

Nimmt man zunächst – absolut – die Ziffer 5 als durchschnittlichen, allgemein erwartbaren Grad an Bereitschaft, so zeigt sich, dass die Lehrpersonen sich selbst (individuell und als Kollegium) mehrheitlich als überdurchschnittlich entwicklungsbereit einschätzen. Gemäss dieser Selbsteinschätzung scheint die schulische Entwicklungsbereitschaft an der KZU keine problematische Grösse zu sein: Sie ist allseits ausreichend vorhanden. Die Schulleitung, etwas weniger ausgeprägt die Lehrpersonen mit Vollpensum und die Vorstände der kleineren Fachschaften schätzen die Bereitschaft des Kollegiums kritischer ein – sie sind eine (wenn auch prominente) Minderheit.

Nimmt man sodann – relativ – die Aussagen in Bezug auf die Bereitschaftsentwicklung in den letzten zehn Jahren bzw. in Bezug auf die Unterschiede von individueller und kollektiver Bereitschaft in den Blick, so zeigt sich das folgende Bild:

1998 – 2008

- Die Entwicklungsbereitschaft im Kollegium hat sich – so die Einschätzung der Mehrheit, die dazu überhaupt aussagen konnte – nicht wesentlich verändert. Die Vorstände der kleineren Fachschaften, die Lehrpersonen mit Vollpensum und, etwas schwächer, die älteren Lehrpersonen sehen eine gewisse Verschlechterung, die Vorstände der grösseren Fachschaften relativ deutlich eine Verbesserung.
- Auffällig ist die Einschätzung der Schulleitung, welche die Bereitschaft des Kollegiums heute für unterdurchschnittlich hält, während sie für 1998 noch überdurchschnittlich eingestuft wird. Die KEQ ist hier wohlwollender, aber in sich uneins in der Beurteilung.

Ich – Schule

- Die Schulleitung schätzt ihre Bereitschaft deutlich höher ein als diejenige des gesamten Kollegiums.
- Die Mitglieder der KEQ, die Lehrpersonen mit Vollpensum und die jüngeren Lehrpersonen schätzen ihre Bereitschaft als höher ein als diejenige des gesamten Kollegiums.
- Die Vorstände der kleineren Fachschaften und die mittlere Generation schätzen ihre Bereitschaft als leicht höher ein als diejenige des gesamten Kollegiums.
- Die Lehrpersonen mit Kleinpensum schätzen ihre Bereitschaft als etwa gleich ein wie diejenige des gesamten Kollegiums.

- Die älteren Lehrpersonen und die Vorstände der grösseren Fachschaften schätzen ihre Bereitschaft als geringer ein als diejenige des gesamten Kollegiums. Im Gespräch sagen sie, sie seien „reformmüde“, wünschten „weniger Betriebsamkeit“ – „irgendwann hört's auf“.
- Bei Schulleitung und KEQ spiegeln sich die Änderungen ihrer Einschätzungen (Einstufung) wohl hauptsächlich als Folge von Veränderungen ihrer Funktion wider – wer schulentwicklungsverantwortlich ist, hält sich selbst für entwicklungsbereiter als das Kollegium und das Kollegium für weniger entwicklungsbereit als dieses sich selbst.

Insgesamt fallen die Unterschiede aber nicht ins Gewicht, jedenfalls nicht angesichts der übergeordneten Frage, ob die Bereitschaft des Kollegiums ausreicht, um die Schule auch heute und morgen weiter voranzubringen. 61 von 65 Lehrpersonen fanden die Aussage, die Weiterentwicklung der Schulqualität habe an der KZU einen hohen Stellenwert, treffend oder eher treffend. Mit den Rückmeldungen zum Grad der Entwicklungsbereitschaft geben sie zu verstehen, dass diese Aussage nicht nur ein externer Anspruch oder eine Botschaft nach aussen ist, sondern ein Anspruch, den sie grundsätzlich bereit sind einzulösen.

Wie wird das Verhältnis von Anspruch und Wirklichkeit (letztere als Bereitschaft und Fähigkeit, den Anspruch einzulösen) in Bezug auf die Weiterentwicklung der Schule ausserhalb des Kollegiums wahrgenommen?

Die *Lernenden* äussern sich scheinbar widersprüchlich: Einerseits bestätigen sie den Ruf der KZU als einer neuerungsoffenen Schule, die viel Raum schafft für neue Lernsituationen im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten (SoL, PoL), andererseits trauen sie mehrheitlich ihren Lehrpersonen nicht genügend schulentwicklerische Neugier sowie Veränderungs- und Entwicklungsbereitschaft zu. Reproduzieren sie, nach der Schule als Ganzer gefragt, den auch heute noch vitalen Ruf der „innovativen KZU“, und geben sie dann, nach den Lehrpersonen gefragt, von negativen Einzelerfahrungen geprägte Schülerklischees wieder? Schwer zu sagen. Zusammen mit der von ihnen festgestellten ausbleibenden Wirksamkeit von Entwicklungsprojekten gibt ihre kritische Einschätzung der Lehrerbereitschaft zumindest zu denken (was durch die auffällige Schwäche der Lernenden, sich selbst kritisch zu reflektieren, allerdings auch wieder relativiert wird, vgl. Kernaussage 3).

Das *nicht-unterrichtende Personal* konstatiert eine Entwicklung von der innovativen zur routinisierten Schule und vermutet, dass allein schon die Verjüngung des Lehrkörpers die Innovationsbereitschaft künftig wieder stärker herausfordern werde.

Die *Eltern* hören wenig über die Entwicklungsarbeiten an der Schule, Projekte wie PoL oder SoL erleben sie aus Erzählungen ihrer Kinder eher als lau („langweilig“, „versäumte Zeit“), und die Bereitschaft der Lehrpersonen veranschlagen sie äusserst unterschiedlich.

Die *ehemaligen Schüler/innen* schliessen sich dem im Grundsatz an – sie raten, statt krampfhaft auf externe Innovationsideen eher auf die jüngeren Lehrpersonen bzw. ihr quasi natürliches Neuerungspotenzial zu setzen und im Sinne eines schulinternen Wissens- und Ideenmanagements die Ressourcen und Stärken der gegenwärtigen Lehrpersonen jeden Alters ernst zu nehmen und entsprechend einzusetzen.

Für die *Schulkommission* ist die Bereitschaft des Kollegiums zur Weiterentwicklung der Schule kein Problem.

KERNAUSSAGE 17

Die Voraussetzungen für die Weiterentwicklung der Schule sind mehrheitlich günstig, in Bezug auf deren Zielklarheit, Intensität und Wirksamkeit sind sie jedoch eher kritisch zu beurteilen.

Erläuterungen

In den Ratingkonferenzen wurden die Lehrpersonen gefragt, ob ihre Bereitschaft zur Weiterentwicklung der Schule durch entsprechende Voraussetzungen begünstigt oder behindert werde. Solche Voraussetzungen sind Transparenz, Partizipation, Ausrichtung, Intensität und Nutzen der Weiterentwicklung. Angepasst an ihre jeweils spezifische Optik wurden namentlich auch die Lernenden und weitere Schulbeteiligte nach ihren Wahrnehmungen befragt.

Transparenz. Das Kollegium weiss mehrheitlich, wie bzw. wohin sich die KZU weiter entwickeln will. Allerdings ist die Minderheit nicht unerheblich (ein Drittel der Befragten), zumal die Frage praktisch nur dank drei Befragtengruppen (Lehrpersonen mittleren Alters, Vorstände der grösseren Fachschaften, Kleinpensen) so eindeutig positiv beantwortet wird. Alle übrigen Lehrpersonen äussern sich zur Transparenz der Weiterentwicklung auffällig ambivalent, ja sogar leicht negativ (Vorstände der kleineren Fachschaften, Vollpensen). – Drei von vier Lernenden wissen nicht, welche schulischen Entwicklungsprojekte es gibt und welche ihrer Lehrpersonen daran mitwirken.

Partizipation. Über die Mitwirkungsmöglichkeiten bei der Weiterentwicklung äussern sich die befragten Lehrpersonen deutlich positiv – sowohl bei der Planung als auch bei der Umsetzung sind ihre Ideen gefragt. Von diesem klaren Bild weichen nur die Lehrpersonen mit Vollpensum signifikant ab: Sie sind insgesamt unentschieden.

Ausrichtung. Mit der inhaltlichen Ausrichtung kann sich eine knappe Mehrheit des Kollegiums identifizieren. Ihr stehen eine übliche – und für eine gute Schulkultur auch vitalisierende! – Minderheit von Andersdenkenden (ein Viertel) und eine eher auffällige Minderheit (knapp ein Viertel) von Unentschiedenen gegenüber. Diese insgesamt ambivalente Konstellation stellt mit Blick auf eine nachhaltige Weiterentwicklung der Schule eine eher prekäre Grundlage dar. Aufschlussreich ist, dass die Ausrichtung für die Lehrpersonen der mittleren Generation eindeutig stimmt (vielleicht weil sie sie auch be-stimmen?), während die älteren und die jüngeren Lehrpersonen die Ambivalenz des Befunds im Gesamtkollegium optimal repräsentieren.

Intensität (Tempo, Anzahl). Das Kollegium zeigt sich insgesamt geteilt im Urteil über die Angemessenheit des Entwicklungstempos. Die Fachschaftsvorstände und – besonders deutlich – die Lehrpersonen mit Vollpensum empfinden das Tempo mehrheitlich als unangemessen (wir interpretieren: als zu schnell), während die übrigen mehr oder weniger mitschwingen. Gut die Hälfte der Lehrpersonen hält die Anzahl der laufenden Entwicklungsvorhaben für gerade noch richtig – allerdings sagen dies nur 4 von 65 mit voller Überzeugung! Wieder sind es die Fachschaftsvorstände und die Lehrpersonen mit Vollpensum, die sich von diesem allgemeinen Befund kritisch absetzen. Diese signifikante Abweichung der beiden Lehrpersonengruppen deutet vermutlich auf eine Problematik in Bezug auf die Ressourcen bzw. auf das Ressourcenmanagement hin (vgl. Kernaussage 19).

Nutzen. Entwicklungsbereitschaft entsteht am unmittelbarsten aus der Erfahrung wirksamer Entwicklungspraxis. Eine solche Erfahrung mit den Weiterentwicklungsprojekten an der KZU macht rund die Hälfte des Kollegiums, ein Drittel glaubt, dass diese mehrheitlich eher nicht zu einem professionellen oder pädagogischen Mehrwert führen, etliche zeigen sich unentschieden.

Zur ersten Gruppe gehören tendenziell die jüngeren Lehrpersonen, die Lehrpersonen mit Kleinpensen sowie ausgeprägt die Lehrpersonen der mittleren Generation und die Vorstände der grösseren Fachschaften, während die übrigen der zweiten und dritten Gruppe zuneigen. – Nimmt man die positiven Lerneffekte auf die Schüler/innen bzw. auf die Lehrpersonen (pädagogischer bzw. professioneller Mehrwert) in der Wahrnehmung der Lernenden als Indikatoren für die Wirksamkeit der Schulentwicklungsvorhaben, so zeigt sich ein eher kritisches Bild: Zwei von drei Lernenden sehen in den schulischen Entwicklungsprojekten keinen oder eher keinen Profit für sich selbst (allerdings fühlen sie sich durch sie in ihrer Eigenverantwortung gefördert, was widersprüchlich erscheint), und mehrheitlich erleben die Lernenden ihre Lehrpersonen als wenig neugierig und veränderungsoffen im Sinne der schulischen Weiterentwicklung.

KERNAUSSAGE 18

Die der Weiterentwicklung der Schule unterlegte Arbeitsorganisation bzw. -kultur ist insgesamt zielführend und der Entwicklungsbereitschaft der Lehrpersonen also zuträglich – von dieser Einschätzung ausgenommen sind jedoch die vorhandene Ressourcenlage und das praktizierte Ressourcenmanagement.

Erläuterungen

In den Ratingkonferenzen wurden die Lehrpersonen gefragt, ob ihre Bereitschaft zur Weiterentwicklung der Schule durch die bestehende Arbeitsorganisation bzw. -kultur begünstigt oder behindert werde. Insbesondere stand die Frage nach der Kooperation im Kollegium sowie zwischen Kollegium und Entwicklungsverantwortlichen (Schulleitung, KEQ) im Zentrum, aber auch nach den Gefässen und Strukturen für die Entwicklungsarbeit, nach den Ressourcen und nach dem fairen und sinnvollen Umgang mit diesen Ressourcen.

Kooperation und Führungssupport. Mit grosser Klarheit stellen die Lehrpersonen fest, dass die Kultur der Zusammenarbeit sowohl im Kollegium als auch zwischen Kollegium und Schulleitung bzw. KEQ sehr gut ist und die Arbeiten an der Weiterentwicklung der Schule begünstigt. Zwei auffällige Ausnahmen: Die Vorstände der kleineren Fachschaften zeigen sich geteilt in ihrer Wahrnehmung des Supports durch die Schulleitung, und die Lehrpersonen mit Vollpensum fühlen sich von Schulleitung und KEQ mehrheitlich unangemessen (wir interpretieren: zu sehr) gefördert. – Das positive Bild der kooperativen Arbeitskultur wird auch von den Lernenden gespiegelt. Allerdings zeigen sie sich hinsichtlich des Willens von Schulleitung und Kollegium, den Unterricht stetig weiter zu entwickeln und zu verbessern, auffällig zurückhaltend: Nur gerade die Hälfte beurteilt diesen Willen günstig, nur gerade 3 von 55 sind davon ganz überzeugt.

Arbeitsstrukturen und Ressourcen. Rund die Hälfte der Lehrpersonen beurteilt die Ressourcenlage und die vorhandenen Gefässe für die Entwicklungsarbeit als genügend, rund ein Drittel als ungenügend. Besonders kritisch äussern sich in diesem Punkt die Vorstände der grösseren Fachschaften.

Ressourcenmanagement. Mehrheitlich sind die Lehrpersonen der Ansicht, die Arbeiten an der Weiterentwicklung der Schule seien nicht sinnvoll auf alle verteilt (Ausnahmen: Vorstände der grösseren Fachschaften und Lehrpersonen mit Kleinpensum) – nur 3 von 65 Lehrpersonen halten das vorhandene Ressourcenmanagement für ganz zutreffend, immerhin einem Drittel passt es einigermassen (vgl. separate Kernaussage 19).

KERNAUSSAGE 19

Die Aufgaben und Arbeiten im Bereich der Schulentwicklung sind nicht zielführend auf alle verteilt – das führt zu Spannungen und Belastungen, die weder die Bereitschaft zur Weiterentwicklung noch ihr effektives Gelingen begünstigen.

Erläuterungen

Gewiss, man kann es nie allen recht machen. Doch sprechen die Aussagen zur sinnvollen und fairen Verteilung der Aufgaben im Kollegium (wir nennen dies Ressourcenmanagement) eine deutliche Sprache (vgl. Kernaussage 18). Dabei handelt es sich unseres Erachtens nicht bloss um die gerechte Verteilung von Projektarbeiten im Sinne einer gleichmässigen Lastenverteilung, es geht auch um einen angemessenen Zugang zu Mitwirkungsrechten, eine ausgewogene Rollenaufteilung bei Entscheiden über die Ausrichtung und Intensität der Weiterentwicklung, eine aufmerksame Wahrnehmung vorhandener Stärken und Ressourcen sowie um eine kluge Konzentration der Kräfte auf Vorhaben, die sich weniger an externen Erfordernissen orientiert als auf eben diesen internen Stärken und Ressourcen aufbaut (vgl. Kernaussage 20). Konkret sind die folgenden Spannungsfelder sichtbar geworden:

- Die Lehrpersonen der mittleren Generation, ohnehin „dünn gesät“, sehen sich mit gesamtschulbezogenen Aufgaben überbelastet sowohl gegenüber einer (zahlenmässig) stärker werdenden, aber noch mit dem eigenen Berufseinstieg beschäftigten jüngeren Generation als auch gegenüber einer älteren Generation, die zwar jährlich kleiner wird, aber die Schule noch immer mitprägt und sich nicht zufrieden gibt mit der Vorbereitung auf den eigenen Berufsausstieg.
- Die Lehrpersonen mit Vollpensum sowie die Fachvorstände sehen sich, verglichen mit dem übrigen Lehrkörper, tendenziell überbelastet und überbeansprucht mit Aufgaben auch und gerade im Bereich der schulischen Weiterentwicklung.
- Das Kollegium als Ganzes sieht sich regelmässig von den Anliegen und Erwartungen, welche die Schulleitung - mit Hilfe und verkörpert durch die KEQ - an die übrigen Lehrpersonen heranträgt, „überfordert“ oder „überempelt“. Im Konvent trifft in Sachen Weiterentwicklung der Schule eine zielsichere Vorhut auf einen diffusen Mainstream, was zu mannigfachen Irritationen, selten jedoch zu einer anhaltenden Auflösung von Ambivalenzen führt (vgl. Kernaussage 12).
- Angesichts einer Vielfalt von grösseren und kleineren Projekten und Vorhaben erkennen nicht wenige Lehrpersonen die pädagogisch-professionelle Grundausrichtung ihrer Schule nicht mehr deutlich: Die vorhandenen Kräfte riskieren, einerseits verzettelt, andererseits übersehen zu werden; die fehlenden Kräfte ihrerseits werden zu einer Grösse, die sich einer organisch wachsenden Weiterentwicklung der Schule als Vorwurf in den Weg stellt.

KERNAUSSAGE 20

Fragen rund um die Weiterentwicklung der Schule bzw. die Entwicklungsbereitschaft des Kollegiums werden unterschiedlich dramatisch, aber fast immer ambivalent wahrgenommen. In dieser auffälligen Ambivalenz, die eine mehr spür- als sichtbare Umbruchsituation spiegelt, riskieren Kollegium und Schule gegenwärtig festzufahren.

Erläuterungen

Selten findet sich das Kollegium der KZU in komfortablen Mehrheiten wieder, wenn es um die Weiterentwicklung ihrer Schule geht. Häufiger sind die Meinungen geteilt, im besten Fall kommt eine knappe Mehrheit zustande, die aber nicht wirklich trägt (vgl. die meisten Antworten auf die Ratingfragen zum Fokusthema sowie die Kernaussagen 17 und 18).

Mit der Weiterbildungsveranstaltung in Ludwigsburg (2005) wollte die Schulleitung an die grossen Aufbrüche der KZU Mitte der siebziger Jahre (Gründung der Schule) und Mitte der neunziger Jahre (Leitbild, MAR) anknüpfen und der Weiterentwicklung der Schule neuen Auftrieb verleihen. Die Tagung war sehr erfolgreich, die Visionen allseits akzeptiert, die daraus abgeleiteten konkreten Massnahmen ebenso, wenn auch etwas weniger – dennoch wurden geplante Prozesse schliesslich im Kollegium „abgebremst“ (Schulleitung), praktisch abgeblockt. Enttäuschung und Frustration breiteten sich bei jenen aus, die auf Aufbruch und Fortschritt gesetzt hatten.

Ist das – immer bezogen auf die Weiterentwicklung der Schule – ein Muster der heutigen KZU: Entscheide kommen zwar zustande, aber nicht zum Tragen?

Wir vermuten, dass die im Kollegium sichtbaren Ambivalenzen sich deshalb nicht auflösen lassen, weil sie zu wenig beachtet werden – immer sollen sie überwunden werden, selten werden sie genügend gewürdigt; Ziele, Projekte, Entscheide und Mehrheiten stehen im Vordergrund, weniger die Lehrpersonen und Lehrpersonengruppen, die darauf zwiespältig, skeptisch, fragend reagieren; das insgesamt vermutlich zunehmend heterogene Kollegium wird eher als „zähes“, „entscheidungsverzögerndes“, „bremsendes“ Gremium wahrgenommen, als „grosse schweigende Masse, die Geschäfte durchwinkt, aber nicht mitträgt“ (Schulleitung und KEQ), ohne dass die Ursachen und Verursacher dieser allmählich festgefahrenen Situation direkt thematisiert würden. Kurz, wir vermuten, dass im Kollegium Fragen nach der aktuellen Identität (Wer sind wir? Was kann ich beitragen? Wie setzt sich unser Kollegium zusammen – und auseinander?) tendenziell von Fragen nach den inhaltlichen Prioritäten (Wohin gehen wir? Was ist wichtig für uns und unsere Schule?) überlagert, ja verdrängt werden. Ludwigsburg 2005 war dem zweiten Fragenkreis gewidmet. Die KZU braucht vermutlich ein „Ludwigsburg 2009“, das den ersten Fragenkreis prioritär setzt. In Zeiten des Umbruchs, die nicht zuletzt durch personelle Veränderungen und Verschiebungen bedingt sind, hat die Selbstthematization Vorrang vor der Sachthematization. Wer will, dass Entscheide nicht durchgewinkt, sondern mitgetragen werden, muss sich für jene, die durchwinken statt mittragen, intensiver interessieren als für Entscheide und Prozesse, die im besten Fall bloss Aussicht darauf haben, durchgewinkt zu werden.

Die Weiterentwicklung der Schule führt über die Weiterentwicklung des Kollegiums, das sich gegenwärtig – das zeigt seine Heterogenität und strategische Verunsicherung – noch nicht genügend gefunden hat. Insofern ist dieser Befund eine Bestätigung des vagen Gefühls, das zur Wahl des Fokusthemas geführt hat. Doch könnte es sein, dass die KZU eher mit ihrer Identität als Schule und Kollegium Probleme hat als mit ihrer Weiterentwicklung: Es sind vermutlich eher nicht gestellte Fragen zu ihrer Identität, die der weiteren Entwicklung im Wege stehen, als unbe-

antwortete Fragen zu ihrer Weiterentwicklung, die ein neues, starkes Selbstverständnis des Kollegiums verhindern (vgl. Kernaussage 21).

KERNAUSSAGE 21

Die wirkmächtigen Mythen der KZU – Wir sind eine innovative, eine kollegiale, eine leistungsorientierte Schule – vermögen auch heute noch den nüchternen Blick auf die Realitäten der gegenwärtigen und die Erfordernisse der zukünftigen Schule zu verstellen.

Erläuterungen

Wir sind eine innovative Schule. Wir sind eine kollegiale Schule. Wir sind eine leistungsorientierte Schule – wer sich, wie wir, als unvoreingenommene, überdurchschnittlich interessierte und gut dokumentierte Externe der KZU nähert und zweieinhalb Tage in intensiven Gesprächen mit ihr auseinandersetzt, wird laufend mit diesem gewachsenen Selbstverständnis der Schule konfrontiert. Dennoch sind wir nicht imstande, dieses Selbstverständnis inhaltlich zu bestätigen oder zu widerlegen – unser Auftrag ist ein anderer. Aber wir vermögen die Wirkung dieses Selbstverständnisses auf Fragen zu beurteilen, die sich aus der Aktualität der Schule ergeben. Eine dieser Aktualitäten fokussiert das Kollegium und seine Entwicklungsbereitschaft, deren jüngste Ausprägungen Zweifel an einem der drei Eckpfeiler des KZU-Selbstverständnisses aufkommen lassen: *Sind wir noch eine innovative Schule?* Wenn ja, wie sehr?

Die Aussagen aller Befragten sind auch heute noch stark auf die innovative Schule KZU fixiert. Die Weiterentwicklung der Schule wird als sehr bedeutsam beurteilt und positiv bewertet – das traditionelle Selbstverständnis ist somit immer schneller zur Stelle als der aktuelle Zweifel an der Entwicklungsbereitschaft des heutigen Kollegiums. Dennoch werden diese Zweifel sehr ernsthaft diskutiert, und gelegentlich wagt es gar jemand, die traditionelle Fixierung auf die innovative Schule als einen „Mythos der Gründergeneration“ (KEQ) zu hinterfragen. Doch selbst in diesem Zweifeln und Hinterfragen wirkt die Fixierung nach: Noch scheint das Kollegium nicht frei genug zu sein, die historisch aufgeladene Frage *Sind wir noch eine innovative Schule?* einfach durch die nüchterne Frage *Was sind wir für ein Kollegium?* zu ersetzen.

Wer näher in die aktuellen Überlegungen der Lehrpersonen hineinhört und die Beobachtungen der Lernenden ernst nimmt, kann leicht feststellen, dass nicht nur die Entwicklungs- bzw. Innovationsbereitschaft des heutigen Kollegiums (vgl. Kernaussagen 16, 17 und 18), sondern auch die Leistungsorientierung der Schule (Kernaussage 3) diskutabel geworden sind. Die Kollegialität des Kollegiums steht indessen fest auf dem Sockel – was sehr erfreulich, aber keineswegs selbstverständlich ist. Realistischerweise gehören solche kritischen Fakten heute zum Normalstoff schulischer Organisations- und Teamentwicklung. Die Unterschiedlichkeit und die Vielfalt heutiger Kollegien sind die Ausgangsbasis der künftigen Entwicklung der Schule – warum sie also nicht genauer untersuchen (vgl. Kernaussage 20)?

Was können Lehrpersonen der jüngeren, mittleren und älteren Generation zur Zukunft der KZU beisteuern? Die KZU braucht auf solche Fragen Antworten, die von den unterschiedlichen Ressourcen genährt und von entsprechenden Übereinkünften im Kollegium getragen sind. Wenn die Schulleitung bei Nachfolgeregelungen für Kommissionen heute auf die „Neuen“ setzt, ist dies vermutlich klug – aber solche Vorgaben sind heikel, solange sie sich nicht auf eine strategisch fundierte Personal- und Profildiskussion im Kollegium stützen.

HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN ZUM FOKUSTHEMA

Nachfolgend macht das Evaluationsteam eine Reihe von Handlungsempfehlungen, die verschiedene Evaluationsergebnisse aufnehmen. Die Handlungsempfehlungen sind eine Auswahl möglicher Entwicklungsschritte, die das Evaluationsteam als sinnvoll erachtet. Es ist anschliessend Aufgabe der Schule, diese Empfehlungen zu priorisieren und über das weitere Vorgehen in der Umsetzung von Entwicklungsschritten zu entscheiden.

GENERELLE HINWEISE ZUR ENTWICKLUNGSBEREITSCHAFT

Handlungsempfehlung 6

Die im Kollegium vorhandene hohe Bereitschaft zur Weiterentwicklung der Schule nutzen und herausfordern

- Die Auseinandersetzung, der kultivierte Streit, thematische Debatten rund um die Interessen der Kolleginnen und Kollegen und die aktuellen Problemstellungen der Schule fördern (SL).
- Aus der Unterschiedlichkeit und Vielfalt im Kollegium Gewinn ziehen, indem die Pluralität und Legitimität der Positionen sichtbar gemacht werden (SL, Konvent).
- Die Kollegialität an der KZU weiterhin auf hohem Niveau pflegen – sie ist eine gute Basis und die eigentliche Grundlage für kontroverse Diskussionen und eine konstruktive Streitkultur, die den Lehrpersonen deswegen zweifellos zugemutet werden kann (SL, Konvent, Fachschaftsvorstände).

Handlungsempfehlung 7

Auf Heute und Morgen fokussieren (Wer sind wir?) statt auf vergangene Mythen (Wir sind wer!) fixieren

- In einer Zeit des personellen Umbruchs (Generationenwechsel) ist die Fixierung auf das Erreichte ebenso wenig zielführend wie die Orientierung an thematischen Zielen – not tut das genaue Hinschauen, wer da ist und in welchem Masse bereit, neue thematische Ziele auf dem Boden des Erreichten anzugehen... (SL).

Handlungsempfehlung 8

In erster Linie auf die Menschen fokussieren, erst dann auf die thematischen Ziele

- Austausch und Beziehungen betonen, d.h. Beziehungs- und Identifizierungsarbeit stärker gewichten, damit auf dieser Basis die Bereitschaft und Freude zu gemeinsamer Bewältigung der Schulzukunft wachsen können (SL, Kommissionen, Fachschaftsvorstände).
- Team konsolidieren, Chancen und Probleme des Wandels diskutieren, thematische Schwerpunkte der Schule erneuern (SL, Konvent).

- Verbindung(en) im Kollegium stärken, Verbindlichkeiten darauf aufbauen, Bereitschaft zur Weiterentwicklung der Schule breit abstützen und festigen (SL).
- Erfahrungsaustausch zwischen älteren und jüngeren Lehrpersonen etablieren (SL, Fachschaftsvorstände).

VORAUSSETZUNGEN

Handlungsempfehlung 9

Ausrichtung, Tempo und Intensität der Weiterentwicklung wirkungsorientiert gestalten, also an einem breiten und nachhaltigen Nutzen ausrichten und die wenigen Strategien in aller Einfachheit und Klarheit allseits kommunizieren

- Entwicklungsvorhaben (vgl. Aufzählung im Brief des Prorektors, Teil 3, S. 39-40) so konzentrieren bzw. reduzieren, dass sie überschaubar und kommunizierbar werden (SL, KEQ).
- Aktivitäten akzentuieren statt aktivistisch agieren: Reduktion der Vorhaben sowie Nachhaltigkeit der eingeleiteten Reformen überprüfen (SL, KEQ, Konvent).

Handlungsempfehlung 10

Wissensmanagement und Ideenmanagement entwickeln und umsetzen

- Erfahrungsaustausch im Kollegium etablieren und systematisch nutzen (SL, Fachschaftsvorstände).
- Schülerinnen und Schüler systematisch in die Diskussion um die kontinuierliche Verbesserung der Schule einbeziehen – z.B. eine Konferenz pro Jahr zu Stärken und Schwächen in Schule und Unterricht, zu Reformvorhaben und Reformbedarf... (SL).
- Erkenntnisse aus den Individualfeedbacks in Q-Gruppen und Fachschaften auswerten und für die Weiterentwicklung der Schule aufbereiten (Fachschaftsvorstände, LP).
- Lehrpersonen ihren Stärken entsprechend einsetzen - namentlich erfahrene Lehrpersonen mit speziellen Aufgaben betrauen (SL).

ARBEITSORGANISATION UND -KULTUR

Handlungsempfehlung 11

Kräfte bündeln durch: Konzentration auf wenige Vorhaben, Beachtung ihrer Nachhaltigkeit und Verteilung der Aufgaben auf alle

- Aufgaben und Arbeiten (vielleicht auch Verantwortung) im Bereich der Weiterentwicklung der Schule auf mehr Schultern verteilen (SL).
- Aufgaben besser verteilen – auf alle im Kollegium und auf alle Generationen, Pensen, Fächer und Gremien im Kollegium (SL).

Handlungsempfehlung 12

Gefässe schaffen, neue und bestehende Plattformen (z.B. Fachschaften) nutzen, um inhaltliche Auseinandersetzungen zu ermöglichen, personelle Wechsel herbeizuführen bzw. zu gestalten usw.

- Aufgaben von Fachschaften und Fachschaftsvorständen überprüfen (v.a. grosse Fachschaften) und mit Kompetenzen beim Ideen- und Wissensmanagement (vgl. Handlungsempfehlung 10) ausstatten (SL, Fachschaftsvorstände).

ANHANG ZUM EVALUATIONSBERICHT KZU BÜLACH

INHALTSVERZEICHNIS

Evaluationsplan	54
Selbsteinschätzung gemäss kantonalen Vorgaben für das Qualitätsmanagement	57
Fremdeinschätzung gemäss kantonalen Vorgaben für das Qualitätsmanagement.....	59

EVALUATIONSPLAN

1. TAG: DIENSTAG, 16. SEPTEMBER 2008

ZEIT	BETEILIGTE	RAUM	ZEIT	BETEILIGTE	RAUM
Ab 7.45	Eva-Team: Einrichten Evaluatorenzimmer				113
8.15-9.45	SCHULLEITUNG Gruppen-Interview <i>Steuerung der Q-Prozesse, Rolle der Schulleitung, Fokusthema</i>	107	8.15-9.45	KEQ Gruppen-Interview <i>Steuerung der Q-Prozesse, Rolle der QEL, Fokusthema</i>	114
	Eva-Team Zwischenauswertung				113
10.15-11.30	LERNENDE 2./3. KLASSEN Rating-Konferenz 12-15 Personen (1er-Delegationen aus den 14 Klassen) <i>Feedback, Schulqualität, Schulprofil, Fokusthema</i>	105	10.15-11.30	LERNENDE 4. KLASSEN Rating-Konferenz 12-15 Personen (2er-Delegationen aus den 7 Klassen) <i>Feedback, Schulqualität, Schulprofil, Fokusthema</i>	114
	Eva-Team Zwischenauswertung, Mittagessen				113
13.30-14.45	PROJEKT BETEILIGTE LP (AUSGEFALLEN) Rating-Konferenz 8-10 Personen <i>Fokusthema, Feedback, Selbstevaluation, Schulqualität bzw. Q-Prozesse</i>		13.30-14.45	FACH-VORSTÄNDE GROSS Rating-Konferenz 7 Personen <i>Fokusthema, Feedback, Selbstevaluation, Schulqualität bzw. Q-Prozesse</i>	114
	Eva-Team Zwischenauswertung				113
15.30-16.45	ADMINISTRATION Gruppen-Interview Ca. 8 Personen <i>(Mit-)Gestaltung der Q-Prozesse, Schulprofil, Organisationsprozesse, Fokusthema</i>	105	15.30-16.45	ELTERN Gruppen-Interview 10-12 Personen <i>Feedback, Schulqualität, Schulprofil, Fokusthema</i>	114
bis 17.30	Eva-Team Zwischenauswertung				113

2. TAG: MITTWOCH, 17. SEPTEMBER 2008

ZEIT	BETEILIGTE	RAUM	ZEIT	BETEILIGTE	RAUM
Ab 8.00	Eva-Team				113
8.15-9.45	FACH-VORSTÄNDE KLEIN Rating-Konferenz 8 Personen <i>Feedback, Selbstevaluati- on, Schulqualität bzw. Q- Prozesse, Fokusthema</i>	105	8.15-9.45	LEHRPERSONEN (VOLLPENSEN) Rating-Konferenz 10-12 Personen <i>Feedback, Selbstevaluati- on, Schulqualität bzw. Q- Prozesse, Fokusthema</i>	114
	Eva-Team Zwischenauswertung				113
10.15-11.30	LEHRPERSONEN (KLEINPENSEN / INSTR.LEHRPERSONEN) Rating-Konferenz 10-12 Personen <i>Feedback, Selbstevaluati- on, Schulqualität bzw. Q- Prozesse, Fokusthema</i>	114	10.15-11.30	LEHRPERSONEN (JUNG) Rating-Konferenz 8 Personen <i>Feedback, Selbstevaluati- on, Schulqualität bzw. Q- Prozesse, Fokusthema</i>	105
	Eva-Team Zwischenauswertung, Mittagessen				113
13.30-14.45	LEHRPERSONEN (MITTEL) Rating-Konferenz 10 Personen <i>Feedback, Selbstevaluati- on, Schulqualität bzw. Q- Prozesse, Fokusthema</i>	105	13.30-14.45	LEHRPERSONEN (ALT) Rating-Konferenz 10-12 Personen <i>Feedback, Selbstevaluati- on, Schulqualität bzw. Q- Prozesse, Fokusthema</i>	114
	Eva-Team Zwischenauswertung				113
15.30-17.00	SCHULKOMMISSION Telefon-Interviews Individuell <i>Steuerung der Q-Prozesse, Selbstevaluationen, Schul- profil, Fokusthema</i>	105	15.30-16.45	EHEMALIGE SCHÜLER/- INNEN Gruppen-Interview 10 Personen <i>Schulqualität bzw. Q- Prozesse, Fokusthema</i>	114
Bis 17.30	Eva-Team Zwischenauswertung Evtl. Rückfragen bei SL				113

3. TAG: DONNERSTAG, 18. SEPTEMBER 2008

ZEIT	BETEILIGTE	RAUM	ZEIT	BETEILIGTE	RAUM
Ab 7.45	Eva-Team				113
8.15-9.45	LERNENDE 5. KLASSEN Rating-Konferenz 12-15 Personen (Delegationen aus den Klassen) <i>Feedback, Schulqualität, Schulprofil, Fokusthema</i>	114	8.15-9.45	LERNENDE 6. KLASSEN Rating-Konferenz 12-15 Personen (Delegationen aus den Klassen) <i>Feedback, Schulqualität, Schulprofil, Fokusthema</i>	105
	Eva-Team Zwischenauswertung				113
10.15-11.30	SCHULLEITUNG / KEQ Gruppen-Interview <i>Rückfragen</i> <i>Abschluss</i>	114 ALLE			
11.30-12.15	Eva-Team Zwischenauswertung, evt. gemeinsames Mittagessen				113

**SELBSTEINSCHÄTZUNG GEMÄSS KANTONALEN VORGABEN FÜR DAS
QUALITÄTSMANAGEMENT**

SELBSTEINSCHÄTZUNG DER SCHULE

UMSETZUNGSSTAND DER VORGABEN DER BILDUNGSDIREKTION

SCHULE: KZU

DATUM: 10.6.08

QUELLE DER INHALTE:

Vorgaben der Bildungsdirektion zur Qualitätssicherung und -entwicklung auf der Sekundarstufe II (Erlass der Bildungsdirektion vom 10. April 2005)

		<i>nicht vorhanden, nicht aufgebaut</i>	<i>Thema bewusst, punktuelle Ansätze vorhanden</i>	<i>in systematischem Aufbau begriffen</i>	<i>umgesetzt, entwickelt</i>	<i>nicht beurteilbar</i>
KONZEPT UND STEUERUNG DES QUALITÄTSMANAGEMENTS (QM)						
1	QM-Konzept: definierte Qualitätsansprüche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	QM-Konzept: definierte Verfahren der Qualitätssicherung und -entwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	QM-Konzept: definierte Beschwerdeverfahren bei Verstössen gegen die Q-Ansprüche	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Operative Steuerung der Qualitätssicherung und -entwicklung durch Qualitätsentwicklungsleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Individualfeedback: Verfahrensregeln für Einsatz, Auswertung und Umsetzung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Selbstevaluation: Verfahrensregeln für Einsatz, Auswertung und Umsetzung	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Dokumentation des QM: Q-Konzept und Q-Archiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Q-Archiv: Festlegung der Einsichts- und Zugriffsrechte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
INDIVIDUALFEEDBACK						
9	Lehrpersonen: durchschnittlich 1 Feedbackzyklus pro Jahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Schulleitungsmitglieder: „regelmässig“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Schulleitung stellt mehrere erprobte und dokumentierte Feedbackmethoden zur Wahl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
THEMATISCHE SELBSTEVALUATION						
12	Systematische Erhebung, Auswertung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Umsetzung allfälliger Massnahmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Mindestens 2 thematische Selbstevaluationen innerhalb von 6 Jahren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**FREMDEINSCHÄTZUNG GEMÄSS KANTONALEN VORGABEN FÜR DAS
QUALITÄTSMANAGEMENT**

FREMDEINSCHÄTZUNG DES UMSETZUNGSSTANDS DER VORGABEN DER BILDUNGSDIREKTION

SCHULE: KANTONSSCHULE ZÜRCHER UNTERLAND, BÜLACH

DATUM: 5.11.2008

QUELLE DER INHALTE:

Vorgaben der Bildungsdirektion zur Qualitätssicherung und -entwicklung auf der Sekundarstufe II (Erlass der Bildungsdirektion vom 10. April 2005)

		nicht vorhanden, nicht aufgebaut	Thema bewusst, punktuelle Ansätze vorhanden	in systematischem Aufbau begriffen	umgesetzt, entwickelt	Wirkung gemessen	nicht beurteilbar
KONZEPT UND STEUERUNG DES QUALITÄTSMANAGEMENTS (QM)							
1	QM-Konzept: definierte Qualitätsansprüche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	QM-Konzept: definierte Verfahren der Qualitätssicherung und -entwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	QM-Konzept: definierte Beschwerdeverfahren bei Verstößen gegen die Q-Ansprüche	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Operative Steuerung der Qualitätssicherung und -entwicklung durch Qualitätsentwicklungsleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Individualfeedback: Verfahrensregeln für Einsatz, Auswertung und Umsetzung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Selbstevaluation: Verfahrensregeln für Einsatz, Auswertung und Umsetzung	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Dokumentation des QM: Q-Konzept und Q-Archiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Q-Archiv: Festlegung der Einsichts- und Zugriffsrechte	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
INDIVIDUALFEEDBACK							
9	Lehrpersonen: durchschnittlich 1 Feedbackzyklus pro Jahr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Schulleitungsmitglieder: „regelmässig“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Schulleitung stellt mehrere erprobte und dokumentierte Feedbackmethoden zur Wahl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
THEMATISCHE SELBSTEVALUATION							
12	Systematische Erhebung, Auswertung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Umsetzung allfälliger Massnahmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Mindestens 2 thematische Selbstevaluationen innerhalb von 6 Jahren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>