Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule

Die Unterrichtsevaluation als Teil der externen Schulevaluation: Eine Bestandesaufnahme

Zusammenfassende Darstellung des Realisierungsspektrums als Grundlage für Konzeptentscheidungen

Teilbericht

Norbert Landwehr
Anneliese Huber

Institut Forschung und Entwicklung der PHNW
Zentrum Bildungsorganisation & Schulqualität

März 2008

Inhaltsverzeichnis

Einleitung 3

Ergebnisse der Bestandesaufnahme zur Unterrichtsevaluation 6

1. Quantitative Charakterisierung: Dauer und Anzahl der Unterrichtsbesuche, Anzahl Beobachter/innen pro Unterrichtsbesuch 7
2. Stichprobe der besuchten Lektionen und Lehrpersonen: Wer wählt aus, nach welchen Kriterien? 7
3. Spektrum der Unterrichtsevaluation: Breitbanderfassung, Gesamtbild, Fokus? 8
4. Normative Grundlage für die Unterrichtsbeurteilung: Welche normativen Grundlagen werden verwendet? Wie wurden Qualitätskriterien/Standards gewonnen? 9
5. Beobachtungsinstrumente für den Unterrichtsbesuch: Gibt es Aspekte die sich für die Unterrichtsbeobachtung z.H. einer schulbezogenen (nicht personenbezogenen) Unterrichtsbeurteilung gut eignen / weniger gut eignen? 9
6. Befragung der Schüler/innen: In welcher Form und wozu werden Schülerinnen und Schüler befragt? Werden Ergebnisse der schriftlichen Befragung und Unterrichtsbeobachtung in eine Verbindung gebracht? 10
7. Weitere Instrumente und Instrumentenkombination zur Erfassung der Unterrichtsqualität 11
8. Feedbackgespräch im Anschluss an die Unterrichtsbeobachtung: Wie hat sich der Umgang mit den Feedbackerwartungen im Anschluss an die Evaluationsbesuche in der Praxis eingespielt? Gibt es überzeugende Lösungsansätze? 11
9. Verarbeitung der Daten: Wie werden die unterrichtsbezogenen Beobachtungen/Daten für die Schulevaluation genutzt? Wie wird der Schluss von der Unterrichtsqualität zur Schulqualität vollzogen? 12
10. Qualitätsaussagen zum Unterricht: In welcher Form fliessen unterrichtsbezogene Aussagen in den Evaluationsbericht ein? 13
11. Entwicklungsempfehlungen zum Unterricht: Welche Entwicklungshinweise werden in Bezug auf den Unterricht gemacht? Auf welcher Abstraktionsstufe? 14
12. Umgang mit gravierenden Qualitätsdefiziten: Was geschieht, wenn bei Unterrichtsbesuchen gravierende Qualitätsdefizite sichtbar werden? 15
13. Informationsfluss: Wer erhält Einblick in die nicht-aggregierten (personenbezogenen) unterrichtsbezogenen Qualitätsfeststellungen? 16
14. Qualitätssicherung der Unterrichtsbeobachtung: Wie wird dafür gesorgt, dass die Beobachter den Unterricht mit grosser Validität und in vergleichbarer Weise beurteilen? 17
15. Schnittstellen zum Personalführungskonzept der Schule/des Kantons: Sind Schnittstellen explizit definiert? Wie werden diese Schnittstellen gemanagt? 18
16. Kritische Selbstbeurteilung: Wo sehen die Akteure die Stärken und Schwächen des von ihnen praktizierten Unterrichtsevaluationskonzeptes? 18

Anhang 21

Übersicht über die leitenden Fragen zur Konzeptbeschreibung 22

Übersicht über die verwendeten Interviewfragen 24

Übersicht über die weiterführenden Fragen 26

Kernaussagen zur Unterrichtsqualität in Evaluationsberichten 28

Entwicklungshinweise zum Unterricht: Welche Massnahmentypen werden in Evaluationsberichten vorgeschlagen? 30

Einleitung

Die Arbeitsgemeinschaft für Externe Schulevaluation ARGEV hat dem Zentrum Schulqualität der PHNW den Auftrag erteilt, einen Bericht zum Thema „Unterrichtsevaluation als Teil der externen Schulevaluation“ zu erarbeiten. Dieser Bericht richtet sich an die LeiterInnen und Mitarbeitenden der Fachstellen für externe Schulevaluation (ARGEV-Mitglieder); er soll ihnen – im Sinne einer „praxisbezogenen Handreichung“ – als internes Arbeits- und Reflexionsinstrument dienen..

Der Auftrag steht im Zusammenhang mit den Zielsetzungen der ARGEV, zuhanden der ARGEV -Mitgliederkantone Informationen und Entscheidungsgrundlagen zu wichtigen Themen und Fragen der Externen Schulevaluation zu erstellen. In dieser Absicht hat die Leitende Fachgruppe der ARGEV zu Beginn ihrer Tätigkeit 2003 verschiedene „Schlüsselfragen der externen Schulevaluation“ gesammelt und priorisiert. In der Folge wurde den drei Personen G. Brägger, B. Bucher und N. Landwehr der Auftrag erteilt, zu insgesamt 14 zentralen Schlüsselfragen eine zusammenfassende Analyse zu erstellen. Dieser Ergebnisbericht ist anfangs Mai 05 im h.e.p.-Verlag erschienen (angereichert mit Referat-Beiträgen, die anlässlich der Tagung vom 24. Juni 2004 zum Thema „Schlüsselfragen der Externen Schulevaluation“ gehalten wurden).

Basierend auf diesem Bericht wurden drei Themen zur vertieften Weiterbearbeitung in Auftrag gegeben, darunter das vorliegende Thema „Unterrichtsevaluation als Teil der externen Schulevaluation“. Es nimmt Bezug auf die folgende Problemstellung:

Schlüsselfrage:
Wie wird der Unterricht in der Externen Schulevaluation berücksichtigt?“

Differenzierende Problemstellung: *Der Unterricht ist wesentlich geprägt durch den Gestaltungsfreiraum der einzelnen Lehrperson bzw. durch deren Fähigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften. Nur selten arbeiten gleichzeitig zwei Lehrpersonen zusammen. Der Einfluss der Institution Schule auf die Unterrichtsqualität ist demgegenüber eher zweitrangig, vor allem mittelbar wirksam (gewissermassen durch die Lehrperson „gefiltert"). Hinzu kommt, dass beim Unterricht eine sehr grosse Streuung der Qualitätsunterschiede in einer Schule zu erwarten ist. Damit besteht die Gefahr, dass die Unterrichtsbeurteilung in erster Linie zu einer Personenbeurteilung wird – auch wenn die Externe Schulevaluation gerade dies nicht beabsichtigt.“*

An diese Problembeschreibung schliessen die folgenden Leitfragen an:

- Wie lässt sich der Unterricht in die Evaluation einbeziehen, obwohl die Lehrperson die wichtigste „Gestaltungsvariable“ ist?
- Wie ist eine schulbezogene Erfassung der Unterrichtsqualität überhaupt möglich, ohne dass eine Personenbeurteilung stattfindet?
- Wie können Beobachtungen zur Unterrichtsqualität so verarbeitet werden, dass sie zur Einschätzung der Qualität einer ganzen Schule beitragen?

Der vorliegende Bericht möchte die genannte Problemstellung und die entsprechenden Leitfragen aufgreifen und einer vertieften Analyse unterziehen. Diese Auseinandersetzung soll – gemäss ARGEV-Auftrag – nicht abstrakt geführt werden, sondern Bezug nehmen auf die konkrete Evaluationspraxis, wie sie von den verschiedenen Evaluationsfachstellen umgesetzt wird.

Untersucht wurden die Unterrichtsevaluationskonzepte der folgenden Fachstellen:

- Kanton Graubünden
- Kanton Luzern
- Kanton Schwyz
- Kanton Thurgau
- Kanton Zürich
- Bundesland Hamburg
- Bundesland Bayern

Die Beschreibungen der praktizierten Evaluationskonzepte sind im ausführlichen Ergebnisbericht publiziert. In der hier vorliegenden Teilpublikation werden die erfassten Konzepte einer vergleichenden Analyse unterzogen. Dabei geht es *nicht* darum, eine Konzeptbewertung vorzunehmen („Welche Konzepte sind gut, welche sind weniger gut?“): Für eine solche beurteilende Analyse würden nicht nur die expliziten, von der Evaluatoren-Community anerkannten Beurteilungskriterien fehlen, sondern auch die Daten über den Erfolg und Nutzen der verschiedenen Konzepte. Im Vordergrund der vorliegenden Analyse steht die Explizierung des jeweiligen Realisierungsspektrums, das sich aus der Konzept-Synopse ergibt. Damit soll eine Grundlage geliefert werden, damit Konzeptentscheidungen im Bereich der Unterrichtsevaluation künftig bewusster vollzogen werden können. Gleichzeitig soll auf diesem Hintergrund deutlich gemacht werden, wo im Stand der vorherrschenden Evaluationspraxis ein vertiefter Klärungsbedarf vorliegt.

Aarau, 25. 4. 2008 / N. Landwehr

Ergebnisse der Bestandesaufnahme zur Unterrichtsevaluation

1. **Quantitative Charakterisierung:** Dauer und Anzahl der Unterrichtsbesuche, Anzahl Beobachter/innen pro Unterrichtsbesuch

In der Evaluationspraxis sind wir bezüglich der Dauer eines Unterrichtsbesuches den folgenden drei Varianten begegnet:

- Der Besuch dauert eine halbe Unterrichtslektion (in Anlehnung an das Holländische Modell) Diese Variante wird in Hamburg umgesetzt, wobei die „Besucher-Stichprobe“ zu gleichen Teilen aufgeteilt wird in Lektionsanfang-, Mittelteil- und Lektionsabschluss-Sequenzen)
- Der Besuch dauert eine ganze Lektion: (Zürich, Luzern, Thurgau, München)
- Der Besuch dauert 2 Lektionen, inklusiv schriftliche oder mündliche Befragung der betreffenden Schülerinnen und Schüler (Schwyz und in Graubünden).

Erfahrungen mit kürzeren Sequenzen wurden in einzelnen Fachstellen (Zürich, Luzern) nach einer Erprobungsphase zugunsten der heutigen Praxis verworfen.

In Graubünden und Schwyz, wo relativ umfassende Unterrichtsbesuche vorgesehen sind, stehen die einzelnen Lehrpersonen im Fokus - mit dem Ziel, den betreffenden Lehrpersonen ein differenziertes Feedback abzugeben.

Die einzelne Unterrichtslektion wird in den meisten Fällen von einer Person beobachtet und beurteilt (Ausnahme: München). In Hamburg werden zur Kalibrierung der Beobachtungen und Einschätzungen gezielt doppelt- und dreifachbesuchte Lektionen in den Evaluationsplan eingestreut.

Die Anzahl der Unterrichtsbesuche variiert. Bis zu einer bestimmten Schulgrösse werden alle Klassen besucht; bei grösseren Schulen mit einer hohen Anzahl Klassen wechselt die „Voll-erfassung“ zu einer Stichproben-Erfassung.

Anregung für die weiterführende Diskussion: *20-Minutenbesuche vs. Besuch von ganzen Lektionen**:*** *Untersuchungen in Holland haben gezeigt, dass die Validität der Qualitätserfassung in 20-Minutenbesuchen genauso hoch ist wie diejenige von Ganzlektionen-Besuchen. Welches sind die Gründe dafür, dass den Ganzlektionen-Besuchen trotzdem Vorrang gegeben wird?*

2. **Stichprobe der besuchten Lektionen und Lehrpersonen:** Wer wählt aus, nach welchen Kriterien?

Bezüglich Auswahl der besuchten Lektionen und Lehrpersonen lassen sich die folgenden beiden Varianten unterscheiden:

- Die Schulleitungen wählen die Lehrpersonen/Klassen/Lektionen, die besucht werden, selber aus aufgrund von Auswahlkriterien, die von den Fachstellen vorgegeben werden.
- Die Teamleitungen bzw. die Evaluationsteams erstellen selber eine Stichprobenliste für die Unterrichtsbesuche (in Absprache mit den Schulleitungen).

Insgesamt sind wir folgenden Auswahlkriterien begegnet:

- Ausgewogene Mischung punkto Fächer und Lehrpersonen.
- Berücksichtigung von alle Stufen

- Berücksichtigung von allen Jahrgangsklassen
- Der Anteil der Fächer soll proportional sein zum Fächeranteil in der Stundentafel der Schüler/innen.
- Haupt- und Nebenfächer werden gleichwertig behandelt.
- Eine Lehrperson soll nicht mehr als einmal besucht werden.

Anregung für die weiterführende Diskussion: *Gibt es Anforderungen an „Stichprobenkonzepte", die mit Blick auf die Datenvalidität sowie bezüglich der Akzeptanz der Evaluation bei den Lehrpersonen/Schulen als notwendig erachtet werden?*

3. Spektrum der Unterrichtsevaluation: Breitbanderfassung, Gesamtbild, Fokus?

Das Spektrum der Unterrichtsevaluation bezieht sich in den uns vorliegenden Konzepten auf den jeweils festgelegten Qualitätsrahmen und die dort gesetzten Kriterien. In den meisten Fällen richtet sich der Blick auf das, was in einer Lektion während eines Lektionsbesuchs beobachtbar/erfassbar ist. In diesem Sinne wird in den überwiegenden Fällen *nicht* ein inhaltlich klar definierter Fokus gewählt – tendenziell wird eher ein Gesamtbild über die Unterrichtsqualität zu erfassen versucht. Dies geschieht allerdings im Bewusstsein darum, dass vieles, was für die Unterrichtsqualität wichtig ist, im vorgegebenen Zeitfenster über Beobachtung nicht erfasst werden kann. In diesem Sinne handelt es sich dennoch um eine eingeschränkte Betrachtungsweise. Im Hamburger Konzept wird diese Einschränkung als „Orientierung an der Sichtstruktur des Unterrichts" umschrieben. Zudem wird in den Beobachtungsbogen und den dort aufgeführten Kriterien das thematisiert, was grundsätzlich in *jedem* Unterricht anzutreffen ist. In Folge dessen werden fachliche und fachdidaktische Aspekte ausgeblendet.

In einzelnen Konzepten werden klar definierte Beobachtungsfokusse festgelegt, die auf die Bedürfnisse der Schulen ausgerichtet und situativ angepasst bzw. zur Wahl gestellt werden. Zum Teil werden Beobachtungs- und Evaluationsschwerpunkte kantonal bzw. durch das Kultusministerium festgelegt und bleiben dann über einen Zeitraum von 2-3 Jahren oder länger unverändert (z.B. Graubünden, Schwyz).

Folgenden Fokusthemen sind wir begegnet:

- Lehr- und Lernarrangement (Planung, Vorbereitung, Didaktik und Methodenvielfalt, Refle-xion des Unterrichts / Aktivierung, Lernprozesse, Differenzierung)
- Lebensraum Klasse und soziale Beziehungen (Soziales Klima, Lehrer-Schüler Beziehung, Klassenführung, stimmiges Regelsystem, Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern)
- Effizienz: Lernzielorientierung, Schülerzentrierung, Methodenvielfalt, Sozialformen und Strukturierung.
- Optimale Förderung und Unterstützung (Differenzierung nach verschiedenen Begabungen, individuelle Lernbegleitung, Individualisierung, Schülerbetreuung)

- Prüfen und Beurteilen (Prüfungs- und Beurteilungskonzept, Transparenz der Leistungen
- Klassenführung (Zeitnutzung, Klarheit, Führungsqualität)
- Lernförderliches Unterrichtsklima (Umgangsformen, Lernatmosphäre)

Im Anhang sind die thematischen Kategorien und Kriterien, die durch die Unterrichtsbeobachtung erfasst werden, in einer speziellen Übersicht dargestellt. (Anhang Teilbericht: "Kernaus-sagen zur Unterrichtsqualität in Evaluationsberichten")

Anregung für die weiterführende Diskussion: *Was lässt sich im Rahmen von 20-Minuten- oder Lektionsbesuchen einigermassen valide erfassen und zu einer Aussage über die* für diese Schule typische *Unterrichtsqualität verarbeiten?*

4. **Normative Grundlage für die Unterrichtsbeurteilung:** Welche normativen Grundlagen werden verwendet? Wie wurden Qualitätskriterien/Standards gewonnen?

Die Fachstellen haben ihre unterrichtsbezogenen Qualitätskriterien - teilweise in direkter Zusammenarbeit verschiedener Fachstellen - selber erarbeitet, meist abgestützt auf einschlägige Fachliteratur oder unter Beizug von Experten. Speziell erwähnt werden A. Helmke, "Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern", 2004; H. Meyer, "Zehn Merkmale guten Unterrichts", 2003; H. Ditton, "Qualitätssicherung in Schule und Unterricht", 2004. Zum Teil wird auch auf bereits vorhandene Evaluationsvorlagen bzw. Referenzrahmen aus dem In- und Ausland zurückgegriffen.

5. **Beobachtungsinstrumente für den Unterrichtsbesuch:** Gibt es Aspekte die sich für die Unterrichtsbeobachtung z.H. einer schulbezogenen (nicht personenbezogenen) Unterrichtsbeurteilung gut eignen / weniger gut eignen?

Es werden überall standardisierte Instrumente (Beobachtungs- resp. Beurteilungsbogen) eingesetzt. Die Bewertungsskala ist in der Regel vierstufig, mit Ausnahme von Bayern, wo eine sechsstufige Skala verwendet wird. Die meisten Fachstellen geben an, dass die Beobachtungs- und Beurteilungsphase explizit getrennt wird, indem in einem ersten Schritt ein Unterrichtsprotokoll (Momentaufnahme) vorgesehen ist und erst im zweiten Schritt eine Beurteilung entlang von expliziten Beurteilungskriterien vorgenommen wird.

Auffällig ist, dass in den vorhandenen Kriterienlisten kaum irgendwo unterschieden wird zwischen eigentlichen Beobachtungen (quantitatives Erfassen von beobachtbaren Ereignissen) und beobachtungsbasierten Einschätzungen (Beurteilungen) des Unterrichts. Dies bringt es mit sich, dass Beobachtungen und Beurteilungen in der Evaluationspraxis stark ineinander fliessen.

Anregung für die weiterführende Diskussion: *Gibt es Aspekte die sich für die Unterrichtsbeobachtung z.H. einer schulbezogenen (nicht personenbezogenen) Unterrichtsbeurteilung gut eignen / weniger gut eignen? Lassen sich entsprechende Empfehlungen formulieren (und begründen!)?*

6. **Befragung der Schüler/innen:** In welcher Form und wozu werden Schülerinnen und Schüler befragt? Werden Ergebnisse der schriftlichen Befragung und Unterrichtsbeobachtung in eine Verbindung gebracht?

Grundsätzlich können zwei Befragungstypen unterschieden werden:

- Befragungen, die sich generell auf den Unterricht an der betreffenden Schule beziehen (die z.B. im Rahmen einer schriftlichen Screening-Befragung aller Schüler/innen durchgeführt werden)
- Befragungen von Schüler/innen, die sich direkt auf den beobachteten Unterricht beziehen und die in der Regel an die Unterrichtsbeobachtung anschliessen.

Schüler/innen werden mit einer Ausnahme (Thurgau) schriftlich mittels standardisiertem Fragebogen allgemein zum Unterricht befragt. Teilweise werden diese schriftlichen Befragungen im Vorfeld des Evaluationsbesuches an der betreffenden Schule durchgeführt, wobei – neben allgemeinen Fragen zur Schule – jeweils ein Teil des Fragebogens speziell dem Unterricht gewidmet ist.

In den Kantonen GR, LU, SZ, TG ist der Ablauf der Evaluation explizit so angelegt, dass mündliche und/oder schriftliche Schülerbefragen unmittelbar an die Unterrichtsbesuche in den entsprechenden Klassen anschliessen, womit auch eine Bezugnahme der Fragen auf den beobachteten Unterricht möglich ist.

In Schwyz und Graubünden, wo für die Lehrpersonen ein ausführliches Individualfeedback vorgesehen ist, erhalten die Lehrpersonen die Ergebnisse der Befragung mit klassenspezifischer/ lehrpersonenspezifischer Auswertung entweder mündlich im Feedbackgespräch vorgelegt oder schriftlich in einem verschlossenen Umschlag an der Rückmeldeveranstaltung.

Die Schüler/innen werden im Allgemeinen zu folgenden Themen befragt:

- Pünktlichkeit der Lehrperson
- Lernzeitnutzung
- Hilfsbereitschaft der Lehrperson
- Lehrperson kann gut erklären
- Lernzielorientierung
- Ruhe und Konzentrationsmöglichkeit im Unterricht
- Gerechte Behandlung
- Unterrichtstempo
- Anspruchsniveau des Unterrichts
- Feedbackpraxis der Lehrperson
- Individualisierung des Unterrichts
- Bereitstellen von Zusatzmaterialien
- Angstfreie Unterrichtsatmosphäre
- Regeln
- Rituale
- Offenheit der Lehrperson für Feedback
- Abwechslungsreicher Unterricht
- Fähigkeit der Lehrperson Interesse zu wecken

- Zeit zum Üben und selbständigen Lernen
- Beurteilungspraxis
- Bedeutsamkeit des Unterrichtsstoffes
- Hausaufgaben

- Freude der Schüler/innen am Unterricht
- Gegenseitige Unterstützung der Schüler/innen untereinander
- Mitverantwortung
- Gemeinsame Aktivitäten mit andern Klassen

- Was war an der beobachteten Lektion typisch, was war untypisch?
- Was sollte die Lehrperson im Unterricht beibehalten, was verändern?

***Anregung für die weiterführende Diskussion**: Gibt es unterrichtsbezogene Themen, die einen festen Bestandteil der Vorbefragung/Nachbefragung der Schülerinnen und Schüler zur Unterrichtsqualität bilden sollten? Ist es sinnvoll, dazu eine Empfehlung abzugeben?*

7. Weitere Instrumente und Instrumentenkombination zur Erfassung der Unterrichtsqualität

Das Schulportfolio und/oder auch Klassenportfolios (TG, SZ) dienen überall als erste Quelle für Daten zum Unterricht. Wo elektronische Vorlagen zur Erarbeitung eines Schulportfolios vorliegen, werden Unterlagen zu unterrichtsbezogenen Absprachen und Vereinbarungen auf Schulebene erfragt.

Die bevorzugte Sequenzierung ist überall identisch: Nach der Dokumentenanalyse findet eine schriftliche Fragebogen-Befragung (Lehrpersonen, SchülerInnen, Eltern) statt, dann folgen die Unterrichtsbesuche mit den kriteriengeleiteten Beobachtungen und schliesslich werden mündliche Befragungen mir verschiedenen Beteiligten- und Betroffenengruppen durchgeführt.

8. **Feedbackgespräch im Anschluss an die Unterrichtsbeobachtung:** Wie hat sich der Umgang mit den Feedbackerwartungen im Anschluss an die Evaluationsbesuche in der Praxis eingespielt? Gibt es überzeugende Lösungsansätze?

Bezüglich der Praxis des Feedbackgesprächs ergeben sich drei Grundmodelle:

(1) Bewusster Verzicht auf ein Feedbackgespräch mit dem Argument, dass mit der Unterrichtsevaluation keine Lehrpersonenbeurteilung stattfindet.

(2) Kurzes wertschätzendes Feedbackgespräch von 5-10 Minuten, möglichst im Anschluss an die besuchte Lektion, wobei eine grobe, fachstellenintern vereinbarte Ablaufstruktur eingehalten wird.

(3) In zwei Fällen (Schwyz und Graubünden) wird im Anschluss an den Unterrichtsbesuch ein ausführliches Rückmeldegespräche im Umfang von ca. einer Lektion eingeplant.

- Die Fachstelle Schwyz hält fest, dass sie fünf Quellen für das Gespräch einbezieht (Portfolio, Fragebogen Lehrpersonen und Lernende, Interview Lernende, Beobachtungen Evaluator/in) und im Grundsatz förderorientiert handelt. Es gibt keinen vereinbarten Leitfaden für die Gespräche, die Evaluatorin/der Evaluator sind in der Gestaltung frei.

- Die Fachstelle Graubünden hat für die Führung der Rückmeldegespräche fünf Leitsätze entwickelt und hält fest, dass jeweils eine klare Beurteilung des Unterrichts vorgenommen wird, ohne dabei den entwicklungsorientierten Charakter aus den Augen zu verlieren. Es wird hier betont, dass es immer in der Autonomie der Lehrperson liege, ob und wie sie die Rückmeldung nutzt.

Anregung für die weiterführende Diskussion: *Ist eine Evaluationspraxis, die kein Feedbackgespräch zwischen Evaluationsperson und den besuchten Lehrpersonen vorsieht, mit Blick auf die Akzeptanz des Evaluationsverfahrens sinnvoll? Gibt es sinnvolle „Kompromissformen" oder hilfreiche Empfehlungen für die adressatengerechte Kommunikation dieser erwartungswidrigen Evaluationspraxis?*

9. **Verarbeitung der Daten:** Wie werden die unterrichtsbezogenen Beobachtungen/Daten für die Schulevaluation genutzt? Wie wird der Schluss von der Unterrichtsqualität zur Schulqualität vollzogen?

Bezüglich der Verarbeitung der unterrichtsbezogenen Daten (aus Beobachtungen und Befragungen) lassen sich aus den Konzepten die folgenden beiden Varianten unterscheiden:

- Variante 1: Es wird bewusst auf eine arithmetische Verrechnung (Aggregierung) der Beobachtungsdaten verzichtet; stattdessen werden im mündlichen Austausch der Evaluatorinnen und Evaluatoren die (quantitativ und qualitativ erfassten) Auffälligkeiten und Einschätzungen aus den Unterrichtsbesuchen zusammengetragen, um daraus charakteristische Aussagen für die ganze Schule herauszuarbeiten. (Anspruch: Triangulation der Aussagen)
- Variante 2: Zusammenzug aller (quantitativen) Einschätzungen und Daten entlang der jeweiligen Unterrichtsbeurteilungskriterien: Pro Kriterium wird ein Durchschnittswert und die Streuung („Bandbreite") ermittelt - teilweise mit Unterstützung von Software, welche die Einstufungen der verschiedenen Unterrichtsbesuche automatisch verrechnen.

  Zwei Möglichkeiten der Datenrückmeldung werden hier praktiziert:

  - Die aggregierten Daten werden der Schule vollständig zurückgemeldet: Entlang der Kriterien wird ein typisches Unterrichtsprofil für die jeweilige Schule ermittelt (zum Teil versehen mit Angaben zum Streubereich)
  - Die Daten werden der Schule nicht bzw. nur punktuell zurückgemeldet. Sie dienen den Evaluatorinnen und Evaluatoren als Hintergrundinformationen, um Kernaussagen zur Unterrichtsqualität an der Schule zu formulieren. Die Beobachtungs- bzw. Einschätzungsdaten werden nur dann explizit zurückgemeldet, wenn sie zur Untermauerung bzw. zur Illustration der unterrichtsbezogenen Kernaussagen verwendet werden.

Anregung für die weiterführende Diskussion*: Gibt es allgemeine Empfehlungen, wie der Schluss von den einzelnen Unterrichtsbeobachtungen zu den allgemeinen Qualitätsaussagen zum „schultypischen Unterricht" vollzogen werden kann? Gibt es dafür quantitative und qualitative Verfahrensregeln, die als „State of the Art-Empfehlung" gelten können?*

10. **Qualitätsaussagen zum Unterricht:** In welcher Form fliessen unterrichtsbezogene Aussagen in den Evaluationsbericht ein?

Aus dem vorliegenden Material an Kernaussagen können die folgenden fünf Aussagetypen unterschieden werden (Anhang Teilbericht: "Kernaussagen zur Unterrichtsqualität in Evaluationsberichten")

1. Aussagen zu institutionellen Voraussetzungen und Vorgaben, die sich auf die Unterrichtsqualität auswirken. (Dazu gehören insbesondere alle Formen von schulinternen Vereinbarungen wie Regeln, Standards, Konzepte, Verfahrensweisen, die auf der Ebene Schule festgelegt wurden)
2. Aussagen zur *vorherrschenden* Unterrichtsqualität innerhalb der betreffenden Schule (mit oder ohne genaue quantitative Angaben)
   a. Uneingeschränkte Pauschal-Aussagen (gilt uneingeschränkt für *alle Lehrpersonen* an dieser Schule)
   b. Präzisierte *Tendenz-Aussagen* (gilt für den grösseren Teil des Unterrichts, für die Mehrheit der Lehrerschaft, für viele Lehrpersonen…)
3. Bandbreitenaussagen: Aussagen zur *Streuung* der Unterrichtsqualität innerhalb der Schule.
4. Vergleichende Aussagen: Aussagen *zu Unterschieden* zwischen verschiedenen Stufen bzw. Evaluationseinheiten innerhalb der betreffenden Schule.
5. Best-Practice-Aussagen (Einzelaussagen zu besonders gutem Unterricht, zu positiven Auffälligkeiten: bewusst herausgegriffene positive Einzelbeispiele)

Denkbar wären noch weitere Aussagekategorien wie:

6. Worst-Practice-Aussagen (Einzelaussagen zu besonders schlechtem Unterricht, zu negativen Auffälligkeiten: bewusst herausgegriffene negative Einzelbeispiele)
7. Wirkungsaussagen: Aussagen zu durchgeführten Wirkungsmessungen (Daten von Zufriedenheitsbefragungen, von Klimamessungen, von Leistungsmessungen)
8. Erklärungsaussagen für systemische Zusammenhänge: Institutionsbezogene Erklärungen für festgestellte Ergebnisse von Wirkungsmessungen; institutionsbezogene Erklärungen für Auffälligkeiten in der Prozessgestaltung.
9. Entwicklungsaussagen: Aussagen zum Realisierungsstand von schulinternen Unterrichtsentwicklungsvorhaben oder zur Entwicklung zwischen zwei Beobachtungszeitpunkten.

Anregung für die weiterführende Diskussion: *Welches sind die Stärken/Schwächen bzw. die Chancen/Risiken der einzelnen Aussagetypen? Gibt es bestimmte Aussagetypen, die für unterrichtsbezogene Qualitätsaussagen grundsätzlich besser bzw. schlechter geeignet sind als andere?*

11. **Entwicklungsempfehlungen zum Unterricht:** Welche Entwicklungshinweise werden in Bezug auf den Unterricht gemacht? Auf welcher Abstraktionsstufe?

Aus dem vorliegenden Material an unterrichtsbezogenen Empfehlungen können die folgenden 10 Aussagetypen unterschieden werden (Anhang Teilbericht: "Kernaussagen zur Unterrichtsqualität in Evaluationsberichten")

(1) Individuelle Handlungsaufforderungen: Es werden Appelle an die Einzelpersonen gerichtet zur Optimierung des Unterrichts und/oder rezeptartige Impulse zur individuellen Unterrichtsgestaltung.

(2) Personalführungsmassnahmen durch die Schulleitung: Es werden Appelle an die Schulleitung gerichtet - als Hinweise zur Optimierung des Schulleitungshandelns im Bereich der Personalführung

(3) Massnahmen des Qualitätsmanagements: Es werden konkrete Massnahmen zur Verbesserung des Qualitätsmanagements vorgeschlagen.

(4) Massnahmen der Kooperation: Es werden Massnahmen vorgeschlagen, die als "kooperative Aufgaben" im Team bzw. im Kollegium zu lösen sind (z.B. Anregungen zur Teamarbeit / zur pädagogischen Auseinandersetzung / zur Konsensbildung im Kollegium)

(5) Konzepterarbeitung / Erarbeiten von Standards (auf Schulebene): Es wird vorgeschlagen, an der Schule zu bestimmten unterrichtsbezogenen Themen gemeinsame (klasseübergreifende) Konzepte/Regeln/Standards zu erarbeiten.

(6) Organisatorische/strukturelle Massnahmen: Es werden Verbesserungsvorschläge gemacht, die im institutionellen/organisatorischen Bereich angesiedelt sind und durch Beschlussfassung eingeführt bzw. herbeigeführt werden können.

(7) Aufforderung zur aktiven Problemlösung: Die Schulen (Schulleitungen, Kollegien) werden dazu aufgefordert, bestimmte Probleme aktiv anzugehen und selber geeignete Lösungen zu suchen.

(8) Aufforderung zur vertieften Diagnose / Impulse zur Selbstevaluation: Die Schulen werden dazu angehalten, für ein aufgezeigtes unterrichtsbezogenes Defizit selber noch eine vertiefte Diagnose anzustellen.

(9) Empfehlung von Weiterbildungsmassnahmen: Es werden schulinterne oder schulexterne Weiterbildungen vorgeschlagen, um bestimmte Defizite im Unterricht zu beseitigen.

(10) Beratungsempfehlung: Der Schule wird vorgeschlagen, eine Beratungsperson hinzuzuziehen, um die aufgezeigte Schwierigkeit/Schwachstelle adäquat anzugehen.

Hinter den jeweiligen Handlungsempfehlungen stecken "subjektive Steuerungstheorien der Unterrichtspraxis“, die in der Regel nicht explizit gemacht werden. Die einzelnen Empfehlungen dürften etwa auf den folgenden „Unterrichtssteuerungshypothesen“ basieren:

Die Unterrichtsqualität wird besser, wenn…

…wenn sich die einzelne Lehrperson um richtiges Handeln ernsthaft "bemüht" (Empfehlungstyp 1).

…wenn die Schulleitung die Personalführung in bestimmten Punkten verbessert (Empfehlungstyp 2).

…wenn das Qualitätsmanagement der Schule in bestimmten Punkten verbessert wird (Empfehlungstyp 3).

…wenn die Kooperation im Kollegium und die Zusammenarbeit generell verstärkt wird (Empfehlungstyp 4).

…wenn die Schule zu bestimmten unterrichtsbezogenen Themen verbindliche Konzepte, Regeln und/oder Standards entwickelt (Empfehlungstyp 5).

…wenn die Schule bestimmte strukturelle/organisatorische Rahmenbedingungen vorgibt bzw. zur Verfügung stellt (Empfehlungstyp 6).

…wenn die Schule über genügend Know-how verfügt, um selber Lösungen für die aufgezeigten Probleme zu entwickeln (Empfehlungstyp 7).

…wenn sich die Schule selber darum bemüht, die aufgezeigten Defizite sorgfältig zu erforschen, d.h. die genauen Probleme und Problemursachen zu erkennen und anschliessend zu bearbeiten (Empfehlungstyp 8).

…wenn einzelne Lehrpersonen oder das ganze Kollegium mit Hilfe von geeigneten - auf die aufgezeigten Schwachstellen speziell ausgerichteten - Kursen/Lehr bzw. Lernveranstaltungen geschult wird (Empfehlungstyp 9).

…wenn einzelne Lehrpersonen oder das ganze Kollegium sich zu aufgezeigten Unterrichtsproblemen professionell beraten lassen (Empfehlungstyp 10).

Anregung für die weiterführende Diskussion: *Welches sind die Stärken/Schwächen bzw. die Chancen/Risiken der einzelnen Aussagetypen? Gibt es bestimmte Aussagetypen, die für unterrichtsbezogene Empfehlungen grundsätzlich besser bzw. schlechter geeignet sind als andere?*

Ist es sinnvoll, eine weiterführende Studie in Auftrag zu geben, um die hier identifizierten Empfehlungstypen in einer breiteren und signifikanten Stichprobe zu überprüfen und bezüglich Akzeptanz und Wirksamkeit in der Praxis zu überprüfen?

12. **Umgang mit gravierenden Qualitätsdefiziten:** Was geschieht, wenn bei Unterrichtsbesuchen gravierende Qualitätsdefizite sichtbar werden?

Dieser Frage wird unterschiedliche Beachtung geschenkt. Differenzierte Konzepte liegen vor an den Fachstellen Thurgau, Schwyz, Graubünden. In anderen Fachstellen wird zu diesem Punkt Zurückhaltung geübt – beispielsweise mit Hinweis darauf, dass Evaluation nicht auf die Beurteilung von Einzelpersonen ausgerichtet ist.

In der Regel ist bei der Feststellung von gravierenden Defiziten eine Information der Schulleitung vorgesehen. (Wobei nicht immer klar ist, zu welchem Zeitpunkt bzw. in welchen Fällen die Aufhebung der Anonymitätsregel vorgesehen ist.)

Strafrechtlich relevante Verstösse werden bei allen Fachstellen als „meldungspflichtig“ angesehen. (Meldung an die SL, das Inspektorat, …)

Personifizierte Feststellungen werden in keinem Konzept in den offiziellen Evaluationsbericht aufgenommen, sondern werden auf einer separaten „Schiene“ – meist in mündlicher Form, evtl. mit entsprechender Aktennotiz – bearbeitet.

Spezielle Eigenheiten:

- Graubünden: Unterscheidung zw. gravierenden Verstössen bzgl. Bemühenspflicht vs. gravierenden Verstössen bzgl. Erfüllungspflicht (nicht Einhaltung von gesetzlichen Vorschriften). Besprechung der Auffälligkeiten im Bezirksevaluationsteam. Bei Erhärtung des Verdachts: Einbezug von Schulleitung und Schulrat. Weiteres Vorgehen gemäss Standardverfahren „Konfliktmanagement“
- Schwyz: Klärungsgespräch mit betroffener Lehrperson unter Beizug von SL oder Inspektor. Ziel: Gemeinsame Klärung des weiteren Vorgehens. Werden weitere Klärungs- oder Interventionsmassnahmen beschlossen, erfolgt Meldung an die Fachstelle Schulaufsicht.
- Thurgau: Vorbesprechung im Evaluationsteam. Bei erhärteten Verdachtsfällen: Runder Tisch mit Evaluationsleader/in, Schulpflege, Schulleitung, betroffene Lehrperson zur Besprechung der Beobachtungen und zur Entscheidung über das weitere Vorgehen.

Anregung für die weiterführende Diskussion: *Unter welchen Bedingungen darf/soll die Anonymitätsverpflichtung der externen Evaluation aufgehoben werden? Wie kann gegenüber der Praxis Transparenz über die Aufhebung der Anonymitätsregel hergestellt werden – ohne dass die damit verbundenen Befürchtungen und Ängste bei der Lehrerschaft die Akzeptanz der externen Evaluation insgesamt in Mitleidenschaft ziehen?*

13. **Informationsfluss:** Wer erhält Einblick in die nicht-aggregierten (personenbezogenen) unterrichtsbezogenen Qualitätsfeststellungen?

In den meisten Fällen erhält niemand Einblick in die differenzierten Daten, die in den Unterrichtsbesuchen zu den einzelnen Lehrpersonen erhoben werden (ausser bei Verdacht auf gravierenden Missstand, wo Schulleitung und Schulbehörde über relevante Beobachtungen informiert werden). Das heisst, dass unterrichtsbezogene Daten nur in aggregierter und anonymisierter Form kommuniziert werden. (In Bayern erhalten selbst die EvaluatorInnen aus den Vorbefragungen nur die aggregierten Daten, die keinen Rückschluss auf einzelne Personen zulassen.)

Einzig in den beiden Kantonen, in denen ausführliche Feedbackgespräche zum Unterricht vorgesehen sind (Schwyz, Graubünden), erhalten die Lehrpersonen einen differenzierten Einblick in alle Daten zu ihrem eigenen Unterricht (z.B. Fragebogenergebnisse, Ergebnisse der Klasseninterviews, Beobachtungsdaten)

Anregung für die weiterführende Diskussion: *Sollen die Lehrpersonen Einblick erhalten in die Beobachtungs- und Befragungsergebnisse zu ihrem Unterricht, da damit die Entwicklungswirksamkeit der externen Schulevaluation entscheidend erhöht werden könnte? Welche Argumente sprechen für, welche eher gegen eine solche Ausweitung des Evaluationsauftrages?*

14. **Qualitätssicherung der Unterrichtsbeobachtung:** Wie wird dafür gesorgt, dass die Beobachter den Unterricht mit grosser Validität und in vergleichbarer Weise beurteilen?

An den meisten kantonalen Evaluationsstellen wird der Beobachtungs- und Ratingschulung eine eher geringe Aufmerksamkeit geschenkt: Dies dürfte einerseits eine Folge der eher zurückhaltenden Verwendung der Unterrichtsbeobachtungsdaten für die Schulbeurteilung sein, anderseits aber auch mit der geringen Grösse der Evaluationsstellen zu tun haben.

Dort wo die quantitativen Daten aus der Unterrichtsbeobachtung differenziert in den Evaluationsbericht einfliessen oder direkt zur Generierung von Aussagen zur Schulqualität (bzw. zur schultypischen Unterrichtsqualität) verwendet werden, ist es unerlässlich, dass die Beobachtungsdaten dem Anspruch auf Objektivität/Intersubjektivität sowie auf Reliabilität zu entsprechen vermögen. In diesen Fällen dürfte die Forderung nach einer Beobachtungs- und Ratingschulung selbstverständlich sein.

Beobachtungs- und Ratingschulung bedeutet in erster Linie: Aufbau eines gemeinsamen Verständnisses der Beobachtungs- und Bewertungskriterien durch Klärung der Ereignisse / Indikatoren, die dem Kriterium bzw. der Bewertungsstufe zugeordnet werden.

Grundsätzlich lassen sich die folgenden vier Ausbildungs- /Trainingssettings unterscheiden:

- Elementare Beobachtungs- und Ratingschulung bei der Einführung der Evaluatorinnen und Evaluatoren (meist mit Hilfe von Videoaufnahmen)
- Berufsbegleitende Beobachtungs- und Ratingschulung durch eingeschobene Trainingssequenzen (z.B. 1 – 2 x jährlich)
- Berufsbegleitende Beobachtungs- und Ratingschulung durch Parallelbeobachtung während der Evaluationstätigkeit (d.h. durch das Aufzeigen und die Bearbeitung von Beobachtungsdifferenzen zwischen den Evaluationspersonen)
- Berufsbegleitende Beobachter- und Raterschulung durch Rückmeldung bzw. durch Sichtbarmachen der persönlichen Ratingprofile und der Differenzen zwischen dem individuellen Ratingprofil und dem durchschnittlichem Ratingprofil aller Evaluator/innen (Wer tendiert zu einer strengen, wer zu einer laschen Beurteilung?)

Anregung für die weiterführende Diskussion: *Sollte auf interkantonaler Ebene ein Trainingsangebot aufgebaut werden für die gezielte Schulung der unterrichtsbezogenen Beobachtungs- und Beurteilungskompetenz der Evaluatorinnen und Evaluatoren? (Ist dies angesichts der unterschiedlichen Beobachtungsinstrumente möglich bzw. sinnvoll?)*

15. **Schnittstellen zum Personalführungskonzept der Schule/des Kantons:** Sind Schnittstellen explizit definiert? Wie werden diese Schnittstellen gemanagt?

Grundsätzlich spielen im Bereich der Personalführung die folgenden Schnittstellen eine Rolle: Evaluation - Schulleitung - Schulaufsicht (Inspektorat) - Beratung für Lehrpersonen.

In keinem der untersuchten Konzepte wird die Personalbeurteilung als Aufgabe der Schulevaluation gesehen, sondern klar davon abgegrenzt. Überprüft wird gegebenenfalls, ob die Personalführung und – in diesem Rahmen die Unterrichtsbeurteilung – durch die zuständige Person (Schulleitung, Schulaufsicht) überhaupt wahrgenommen wird.

In den beiden Kantonen, in denen die Unterrichtsbeobachtung im Zentrum der Schulevaluation steht und flächendeckend umgesetzt wird (Graubünden, Schwyz im Modul Unterricht[7]), wird ausdrücklich betont, dass den Lehrpersonen – gewissermassen als (verpflichtendes?) Beratungsangebot – ein ausführliches Feedback gegeben wird, das aber nicht als „Personalbeurteilung“ verstanden wird (d.h. keine qualifizierende Funktion hat). Auch hier sind die Individualdaten für die Person, die für die Personalführung zuständig ist, nicht zugänglich.

Einen speziellen Status bzgl. der Schnittstellenproblematik nimmt das Thurgauer-Konzept ein: Hier können bei Kleinschulen, welche den Fokus „Unterricht“ wählen, die folgenden Rückmeldevarianten gewählt werden:

- Gesamtrückmeldung vor dem Kollegium (mit personalisierten oder anonymisierten Daten)
- Personenbezogenes Individualfeedback
- Individualrückmeldung in Anwesenheit der personalverantwortlichen Führungsperson.

Die Tatsache, dass bis jetzt ca.¾ der Schulen die letztgenannte Variante gewählt haben, macht deutlich, dass der – aus evaluationstheoretischer Sicht nicht ganz unproblematische „Übergriff“ in die Personalbeurteilung – aus Sicht der Betroffenen weniger heikel ist als angenommen!

Anregung für die weiterführende Diskussion: *Ist es sinnvoll, in gewissen Fällen die Personenneutralität der Externen Schulevaluation aufzugeben und explizit (für die betreffende Schule transparent, evtl. kontraktmässig vereinbart) eine Personalbeurteilungsfunktion (fokussiert auf die beobachtete Unterrichtsqualität) zu übernehmen? Falls ja: unter welchen Bedingungen könnte ein solches Szenario empfohlen/zugelassen werden?*

16. **Kritische Selbstbeurteilung:** Wo sehen die Akteure die Stärken und Schwächen des von ihnen praktizierten Unterrichtsevaluationskonzeptes?

Argumente, die als „Stärken“ aufgeführt werden:

- Eine hohe Gewichtung der Unterrichtsevaluation und des Feedbackgesprächs erhöhen die Akzeptanz der Evaluation.
- Die Unterrichtsevaluation und das nachfolgende Feedbackgespräch führen dazu, dass sich Lehrpersonen ernst genommen fühlen und Entwicklungsimpulse erhalten.

[7] *Im Kanton Schwyz steht das Aufzeigen von Entwicklungsmöglichkeiten im Vordergrund.*

- Die Unterrichtsentwicklung an den Schulen wird durch die Unterrichtsevaluation unterstützt. (Viele Massnahmen, die auf Grund der Evaluation beschlossen werden, zielen auf den Bereich Unterricht.)
- Die Schule erhält ein transparentes, gut nachvollziehbares Unterrichtsprofil.
- Die konsequente Berücksichtigung der Triangulation (Personen- und Methodentriangulation; Kombination mit anderen Datenquellen und Erhebungsformen) ermöglicht ein relativ verlässliches Gesamtbild der Unterrichtsqualität.
- Gut fundierte und ausgetestete Instrumente (Fragebogen und Unterrichtsbeobachtung) kommen bei der Unterrichtsbeurteilung zum Einsatz.
- Für jeden Q-Bereich stehen standardisierte Unterrichtsbeobachtungsbogen zur Verfügung.
- Individuelle Stärken wie auch der individuelle Veränderungsbedarf im Unterricht können erfasst und aufgezeigt werden.
- Pro Schule steht eine relativ grosse Zahl an Unterrichtsbeobachtungen zur Verfügung.
- Klare Abgrenzung der Unterrichtsevaluation zur Personalführung durch die Schulleitung.
- Dank der unverzüglichen Auswertung und der schnell anschliessenden Rückmeldung sind die Ergebnisse der Unterrichtsbeurteilung für Lehrpersonen gut nachvollziehbar und glaubwürdig (unterstützt durch Datenverarbeitungsprogramm).
- Im Falle einer ungenügenden Unterrichtspraxis liegen griffige Resultate vor.
- Die Beobachtung einer ganzen Unterrichtsstunde ermöglicht es, grössere didaktische Zusammenhänge wahrzunehmen.
- Die grosse Transparenz des Verfahrens und der Instrumente (Jeder kann sich über alles informieren) ermöglicht eine enge Verbindung von Selbstevaluation und Fremdevaluation.
- Der Einbezug von „Laien“ ins Evaluationsteam geniesst in der Regel bei den Schulen eine hohe Akzeptanz. (Die Frage der Repräsentativität und der Urteilsvalidität wird erfahrungsgemäß nur dann aufgeworfen, wenn eine Schule einen schlechten Bericht erhält.)

Argumente, die als „Schwächen“ aufgeführt werden:

- Grosser Zeitaufwand für Unterrichtsbesuche und -besprechungen.
- Bei grossen Schule sind nur Stichproben möglich.
- Angemeldete Besuche können zu einem „Unterrichtstheater“ / zu Schaulektionen führen.
- Nachhaltigkeit der Unterrichtsevaluation (d.h. Auswirkung auf Unterrichtsentwicklung) ist stark personenabhängig (Umsetzung bleibt „freiwillig“).
- Gegenwärtig ist kein Einbezug der Leistungsmessung möglich.
- Stichprobe an beobachteten Unterrichtslektionen ist zu beschränkt, um valide auf die „Unterrichtsqualität der Schule“ schliessen zu können.
- Für das verwendete Unterrichtsbeobachtungsinstrument liegen keine Kennwerte für die „Kriteriumsvalidität“ vor.
- Fehlende Ausbildung/Training für Evaluatorinnen und Evaluatoren.
- Die Trennung von Schulbeurteilung und Personenbeurteilung ist schwierig zu realisieren.

- Eingeschränkte Möglichkeit, um von den (triangulierten) Unterrichtsbeobachtungen auf die Schulqualität zu schliessen.
- Hohe Ansprüche an die Evaluationspersonen.
- Zu subjektive bzw. individuell unterschiedliche Einschätzungen der Unterrichtsqualität
- Von den vielen erhobenen Daten kann nur ein Bruchteil in Form eines Konzentrates zurückgemeldet werden.
- Erwünscht wäre eine grössere Vergleichbarkeit der Schulen. Zu diesem Zweck müssten die Befragungsinstrumente "geeicht“ und die Befragungs- und Beobachtungsergebnisse der einzelnen Schulen in den Vergleich mit einer (statistischen) Norm gesetzt werden.
- Es muss beidseitig akzeptiert werden, dass es nach den Unterrichtsbesuchen keine Feedbacks gibt. Das höhere Mass an Distanz und Diskretion, das durch die Setzung „keine Feedbacks“ entsteht, wird von den Kollegien unterschiedlich wahrgenommen - tendenziell eher als "Kälte" interpretiert.
- Es gibt ein Spannungsfeld zwischen Breitenerfassung der Unterrichtsqualität (repräsentatives Bild des Unterrichts an der betreffenden Schule mit möglichst vielen kurzen Einblicken) und „qualitativer Tiefenbohrung“.
- Durch die „kurze Taktung“ der Unterrichtsbesuche wird der Inspektionsvorgang kurzatmig, intensiv, anstrengend; dadurch entsteht ein sehr hoher Anspruch an die Inspektionstätigkeit! In dieser Kurztaktigkeit wird die Evaluatorentätigkeit teilweise als unbefriedigend empfunden.

Anregung für die weiterführende Diskussion: *Gibt es Argumente, für die – losgelöst vom jeweiligen Konzept, auf das sie ursprünglich Bezug nehmen – ein allgemeiner Gültigkeitsanspruch für die Externe Evaluation ausgemacht werden kann?*

Anhang

Übersicht über die leitenden Fragen zur Konzeptbeschreibung

1. Quantitative Charakterisierung

Dauer der Unterrichtsbesuche / Anzahl Unterrichtsbesuche pro Schule / Anzahl Beobachterinnen pro Unterrichtsbesuch

2. Stichprobe

Wie wird (bei grösseren Schulen) die Stichprobe der besuchten Lektionen und Lehrpersonen festgelegt? (Wer wählt aus? Nach welchen Kriterien?)

3. Spektrum

Worauf bezieht sich die Unterrichtsevaluation? (Breitbanderfassung / Gesamtbild / oder Fokus?) Falls Fokus: Welche Fokusthemen kommen zur Anwendung? Wie werden sie festgelegt?

4. Normative Grundlage

Welche werden für die Unterrichtsbeurteilung verwendet? Wie werden/wurden die unterrichtsbezogenen Qualitätskriterien/Standards gewonnen?

5. Beobachtungsinstrumente

Welche Instrumente werden für die Unterrichtsbeobachtung verwendet?

6. Befragung der Schülerinnen und Schüler

Werden die Schülerinnen und Schüler zum Unterricht befragt? Falls ja: In welcher Form? (mündlich/schriftlich?) Zum aktuellen Unterricht oder zum Unterricht allgemein? Wie werden Ergebnisse von schriftlichen Befragungen und Unterrichtsbeobachtung miteinander in Verbindung gebracht?

7. Instrumentenkombination

Werden neben der Unterrichtsbeobachtung und Befragungen weitere Instrumente und Datenquellen zur Erfassung der Unterrichtsqualität eingesetzt? (z.B. Dokumentenanalyse von unterrichtsbezogenen Projekten, von Unterrichtsvorbereitungen, von Arbeitsplänen der Schülerinnen und Schüler etc.). Gibt es eine bevorzugte Sequenzierung? (z.B. Fragebogenbefragung - Unterrichtsbeobachtung - Gruppeninterview mit Schülern zum beobachteten Unterricht)?

8. Feedbackgespräch

Findet im Anschluss an die Unterrichtsbeobachtung ein Feedbackgespräch statt? Falls ja: Welche Grundsätze/Richtlinien gelten für die Gestaltung und Durchführung dieses Gesprächs?

9. Verarbeitung der Daten

Wie werden die unterrichtsbezogenen Beobachtungen/Daten für die Schulevaluation genutzt? Wie wird die Aggregierung der Individualdaten vorgenommen? Wie wird der Schluss von der Unterrichtsqualität zur Schulqualität vollzogen? Wie werden unterrichtsbezogene Daten mit schulbezogenen Evaluationsdaten verknüpft?

10. Qualitätsaussagen zum Unterricht:

In welcher Form fliessen unterrichtsbezogene Aussagen in den Evaluationsbericht ein? (5-10 Beispiele für unterrichtsbezogene Kernaussagen und Erläuterungen beilegen!)

11. Entwicklungsempfehlungen zum Unterricht

Welche Entwicklungshinweise werden in Bezug auf den Unterricht (Unterrichtsentwicklung, unterrichtsbezogene Kooperation bzw. Personalentwicklung etc.) gemacht? Auf welcher Abstraktionsstufe sind die Entwicklungshinweise angesiedelt (Entwicklungsbedarf, -grundsätze, -möglichkeiten, -massnahmen)? (5-10 Beispiele für unterrichtsbezogene Empfehlungen beilegen!)

12. Umgang mit gravierenden Qualitätsdefiziten

Was geschieht, wenn bei Unterrichtsbesuchen gravierende Qualitätsdefizite sichtbar werden?

13. Informationsfluss

Wer erhält Einblick in die nicht-aggregierten (personenbezogenen) unterrichtsbezogenen Qualitätsfeststellungen?

14. Qualitätssicherung der Unterrichtsbeobachtung

Wie wird dafür gesorgt, dass die Beobachter den Unterricht in vergleichbarer Weise beurteilen? (Gibt es ein regelmässiges Beobachter-Training der Evaluator/innen? Gibt es Massnahmen zum Abgleich der gewonnen Beobachterergebnisse zw. verschiedenen Beobachter/innen?)

15. Schnittstellen zum Personalführungskonzept der Schule/des Kantons

Sind Schnittstellen explizit definiert? Wie werden diese Schnittstellen gemanagt? (Geltende Regelungen, Erfahrungen, Umgang mit dem latenten Konfliktpotential)

16. Kritische Selbstbeurteilung

Wo sehen die Akteure die Stärken und Schwächen des von ihnen praktizierten Unterrichtsevaluationskonzeptes?

Übersicht über die verwendeten Interviewfragen

1. Quantitative Charakterisierung Dauer und Anzahl der Unterrichtsbesuche, Anzahl Beobachter/innen pro Unterrichtsbesuch

20-Minutenbesuche vs. Besuch von ganzen Lektionen: Untersuchungen in Holland haben gezeigt, dass die Validität der Qualitätserfassung in 20-Minutenbesuchen genauso hoch ist wie diejenige von Ganzlektionen-Besuchen. Weshalb wird den Ganzlektionen-Besuchen trotzdem Vorrang gegeben?

2. Stichprobe der besuchten Lektionen und Lehrpersonen: Wer wählt aus, nach welchen Kriterien?

Gibt es Anforderungen an „Stichprobenkonzepte", die mit Blick auf die Datenvalidität sowie bezüglich der Akzeptanz der Evaluation bei den Lehrpersonen/Schulen als notwendig erachtet werden?

3. Spektrum der Unterrichtsevaluation: Breitbanderfassung, Gesamtbild, Fokus?

Was lässt sich im Rahmen von 20-Minuten- oder Lektionsbesuchen einigermassen valide erfassen und zu einer Aussage über die für diese Schule typische Unterrichtsqualität verarbeiten?

4. Normative Grundlage für die Unterrichtsbeurteilung: Welche normativen Grundlagen werden verwendet? Wie wurden Qualitätskriterien/Standards gewonnen?

5. Beobachtungsinstrumente für den Unterrichtsbesuch

Gibt es Aspekte die sich für die Unterrichtsbeobachtung z.H. einer schulbezogenen (nicht personenbezogenen) Unterrichtsbeurteilung gut eignen / weniger gut eignen? Lassen sich entsprechende Empfehlungen formulieren (und begründen!)?

6. Befragung der Schüler/innen: In welcher Form und wozu? Werden Ergebnisse der schriftlichen Befragung und Unterrichtsbeobachtung in eine Verbindung gebracht?

Gibt es unterrichtsbezogene Themen, die einen festen Bestandteil der Vorbefragung/Nachbefragung der Schülerinnen und Schüler zur Unterrichtsqualität bilden sollten?

7. Weitere Instrumente und Instrumentenkombination zur Erfassung der Unterrichtsqualität

8. Feedbackgespräch im Anschluss an die Unterrichtsbeobachtung

Ist eine Evaluationspraxis, die kein Feedbackgespräch zwischen Evaluationsperson und den besuchten Lehrpersonen vorsieht, mit Blick auf die Akzeptanz des Evaluationsverfahrens sinnvoll? Gibt es sinnvolle „Kompromissformen" oder hilfreiche Empfehlungen für die adressatengerechte Kommunikation dieser erwartungswidrigen Evaluationspraxis?

9. Verarbeitung der Daten: Wie werden die unterrichtsbezogenen Beobachtungen/Daten für die Schulevaluation genutzt? Wie wird der Schluss von der Unterrichtsqualität zur Schulqualität vollzogen?

Gibt es allgemeine Empfehlungen, wie der Schluss von den einzelnen Unterrichtsbeobachtungen zu den allgemeinen Qualitätsaussagen zum „schultypischen Unterricht" vollzogen werden kann? Gibt es dafür quantitative und qualitative Verfahrensregeln, die als „State of the Art-Empfehlung" gelten können?

10. Qualitätsaussagen zum Unterricht: In welcher Form fliessen unterrichtsbezogene Aussagen in den Evaluationsbericht ein? (5-10 Beispiele für unterrichtsbezogene Kernaussagen und Erläuterungen beilegen!)

Welches sind die Stärken/Schwächen bzw. die Chancen/Risiken der einzelnen Aussagetypen? Gibt es bestimmte Aussagetypen, die für unterrichtsbezogene Qualitätsaussagen grundsätzlich besser bzw. schlechter geeignet sind als andere?

11. Entwicklungsempfehlungen zum Unterricht: Welche Entwicklungshinweise werden in Bezug auf den Unterricht gemacht? Auf welcher Abstraktionsstufe?

Welches sind die Stärken/Schwächen bzw. die Chancen/Risiken der einzelnen Aussagetypen? Gibt es bestimmte Aussagetypen, die für unterrichtsbezogene Empfehlungen grundsätzlich gut bzw. schlecht geeignet sind als andere?

Ist es sinnvoll, eine weiterführende Studie in Auftrag zu geben, um die hier identifizierten Empfehlungstypen in einer breiteren und signifikanten Stichprobe zu überprüfen und bezüglich Akzeptanz und Wirksamkeit in der Praxis zu überprüfen?

12. Umgang mit gravierenden Qualitätsdefiziten: Was geschieht, wenn bei Unterrichtsbesuchen gravierende Qualitätsdefizite sichtbar werden?

Unter welchen Bedingungen darf/soll die Anonymitätsverpflichtung der externen Evaluation aufgehoben werden? Wie kann gegenüber der Praxis Transparenz über die Aufhebung der Anonymitätsregel hergestellt werden – ohne dass die damit verbundenen Befürchtungen und Ängste bei der Lehrerschaft die Akzeptanz der externen Evaluation insgesamt in Mitleidenschaft ziehen?

13. Informationsfluss: Wer erhält Einblick in die nicht-aggregierten (personenbezogenen) unterrichtsbezogenen Qualitätsfeststellungen?

Sollen die Lehrpersonen Einblick erhalten in die Beobachtungs- und Befragungsergebnisse zu ihrem Unterricht, da damit die Entwicklungswirksamkeit der externen Schulevaluation entscheidend erhöht werden könnte? Welche Argumente sprechen für, welche eher gegen eine solche Ausweitung des Evaluationsauftrages?

14. Qualitätssicherung der Unterrichtsbeobachtung: Wie wird dafür gesorgt, dass die Beobachter den Unterricht mit grosser Validität und in vergleichbarer Weise beurteilen?

Sollte auf interkantonaler Eben ein Trainingsangebot aufgebaut werden für die gezielte Schulung der unterrichtsbezogenen Beobachtungs- und Beurteilungskompetenz der Evaluatorinnen und Evaluatoren?

15. Schnittstellen zum Personalführungskonzept der Schule/des Kantons: Sind Schnittstellen explizit definiert? Wie werden diese Schnittstellen gemanagt?

Ist es sinnvoll, in gewissen Fällen die Personenneutralität der Externen Schulevaluation aufzugeben und explizit (für die betreffende Schule transparent, evtl. kontraktmässig vereinbart) eine Personalbeurteilungsfunktion (fokussiert auf die beobachtete Unterrichtsqualität) zu übernehmen? Falls ja: unter welchen Bedingungen könnte ein solches Szenario empfohlen/zugelassen werden?

16. Kritische Selbstbeurteilung: Wo sehen die Akteure die Stärken und Schwächen des von ihnen praktizierten Unterrichtsevaluationskonzeptes?

Gibt es Argumente, für die – losgelöst vom jeweiligen Konzept, auf das sie ursprünglich Bezug nehmen – ein allgemeiner Gültigkeitsanspruch für die Externe Evaluation ausgemacht werden kann?

Übersicht über die weiterführenden Fragen

zu Frage 1: 20-Minutenbesuche vs. Besuch von ganzen Lektionen: Untersuchungen in Holland haben gezeigt, dass die Validität der Qualitätserfassung in 20-Minutenbesuchen genauso hoch ist wie diejenige von Ganzlektionen-Besuchen. Welches sind die Gründe dafür, dass den Ganzlektionen-Besuchen trotzdem Vorrang gegeben wird?

zu Frage 2: Gibt es Anforderungen an „Stichprobenkonzepte“, die mit Blick auf die Datenvalidität sowie bezüglich der Akzeptanz der Evaluation bei den Lehrpersonen/Schulen als notwendig erachtet werden?

zu Frage 3: Was lässt sich im Rahmen von 20-Minuten- oder Lektionsbesuchen einigermassen valide erfassen und zu einer Aussage über die für diese Schule typische Unterrichtsqualität verarbeiten?

zu Frage 5: Gibt es Aspekte die sich für die Unterrichtsbeobachtung z.H. einer schulbezogenen (nicht personenbezogenen) Unterrichtsbeurteilung gut eignen / weniger gut eignen? Lassen sich entsprechende Empfehlungen formulieren (und begründen!)?

zu Frage 6: Gibt es unterrichtsbezogene Themen, die einen festen Bestandteil der Vorbefragung/Nachbefragung der Schülerinnen und Schüler zur Unterrichtsqualität bilden sollten? Ist es sinnvoll, dazu eine Empfehlung abzugeben?

zu Frage 8: Ist eine Evaluationspraxis, die kein Feedbackgespräch zwischen Evaluationsperson und den besuchten Lehrpersonen vorsieht, mit Blick auf die Akzeptanz des Evaluationsverfahrens sinnvoll? Gibt es sinnvolle „Kompromissformen“ oder hilfreiche Empfehlungen für die adressatengerechte Kommunikation dieser erwartungswidrigen Evaluationspraxis?

zu Frage 9: Gibt es allgemeine Empfehlungen, wie der Schluss von den einzelnen Unterrichtsbeobachtungen zu den allgemeinen Qualitätsaussagen zum „schultypischen Unterricht“ vollzogen werden kann? Gibt es dafür quantitative und qualitative Verfahrensregeln, die als „State of the Art-Empfehlung“ gelten können?

zu Frage 10: Welches sind die Stärken/Schwächen bzw. die Chancen/Risiken der einzelnen Aussagetypen? Gibt es bestimmte Aussagetypen, die für unterrichtsbezogene Qualitätsaussagen grundsätzlich besser bzw. schlechter geeignet sind als andere?

zu Frage 11: Welches sind die Stärken/Schwächen bzw. die Chancen/Risiken der einzelnen Empfehlungstypen? Gibt es bestimmte Aussagetypen, die für unterrichtsbezogene Empfehlungen grundsätzlich besser bzw. schlechter geeignet sind als andere? (Ist es sinnvoll, eine weiterführende Studie in Auftrag zu geben, um die hier identifizierten Empfehlungstypen in einer breiteren und signifikanten Stichprobe zu überprüfen und bezüglich Akzeptanz und Wirksamkeit in der Praxis zu überprüfen?)

zu Frage 12: Unter welchen Bedingungen darf/soll die Anonymitätsverpflichtung der externen Evaluation aufgehoben werden? Wie kann gegenüber der Praxis Transparenz über die Aufhebung der Anonymitätsregel hergestellt werden – ohne dass die damit verbundenen Befürchtungen und Ängste bei der Lehrerschaft die Akzeptanz der externen Evaluation insgesamt in Mitleidenschaft ziehen?

zu Frage 13: Sollen die Lehrpersonen Einblick erhalten in die Beobachtungs- und Befragungsergebnisse zu ihrem Unterricht, da damit die Entwicklungswirksamkeit der externen Schulevaluation entscheidend erhöht werden könnte? Welche Argumente sprechen für, welche eher gegen eine solche Ausweitung des Evaluationsauftrages?

zu Frage 14: Sollte auf interkantonaler Ebene ein Trainingsangebot aufgebaut werden für die gezielte Schulung der unterrichtsbezogenen Beobachtungs- und Beurteilungskompetenz der Evaluatorinnen und Evaluatoren? (Ist dies angesichts der unterschiedlichen Beobachtungsinstrumente möglich bzw. sinnvoll?)

zu Frage 15: Ist es sinnvoll, in gewissen Fällen die Personenneutralität der Externen Schulevaluation aufzugeben und explizit (für die betreffende Schule transparent, evtl. kontraktmässig vereinbart) eine Personalbeurteilungsfunktion (fokussiert auf die beobachtete Unterrichtsqualität) zu übernehmen? Falls ja: Unter welchen Bedingungen könnte ein solches Szenario empfohlen/zugelassen werden?

zu Frage 16: Gibt es Argumente, für die – losgelöst vom jeweiligen Konzept, auf das sie ursprünglich Bezug nehmen – ein allgemeiner Gültigkeitsanspruch für die Externe Evaluation ausgemacht werden kann?

Kernaussagen zur Unterrichtsqualität in Evaluationsberichten

Leitende Frage: Wie werden aus unterrichtsbezogenen Daten (Beobachtungen, Befragungen) schulbezogene Aussagen gemacht? Wie wird der Schluss vom Einzelunterricht zur Schulqualität vollzogen?

1. Uneingeschränkte Pauschal-Aussagen zur Unterrichtsqualität (gilt uneingeschränkt für alle Lehrpersonen an dieser Schule)

- Rückmeldungen werden wenig systematisch eingeholt; die besuchten Lektionen waren gut rhythmisiert sowie in den Sozialformen gut variiert;
- Die Lehrpersonen unterrichten engagiert und motiviert. Die Praxis des Individualisierens vermag den Ansprüchen noch nicht zu genügen.
- Erweiterte Lehr- und Lernformen kommen in allen Stufen zum Einsatz, in altersdurchmischten Klassen wie auch in Jahrgangsklassen. Die Individualisierung findet hauptsächlich in Bezug auf das Arbeitstempo statt.
- Die Wochenpläne sind noch wenig individuell ausgestaltet. Sie lassen in der Regel zu, dass die Kinder die Reihenfolge, in der sie die Aufträge lösen, selber bestimmen. Wo ein identisches Aufgabenset von allen Kindern abgearbeitet werden muss (…) werden die unterschiedlichen Arbeitstempi teilweise über die Hausaugaben aufgefangen. Eltern und Kinder berichten, dass leistungsstärkere Kinder dadurch weniger Hausaufgaben haben.
- Die Lehr- und Lernkultur wird von den Lehrpersonen als gut bis sehr gut beurteilt.
- Die Evaluatoren konnten in den 10 Besuchen zumeist einen sehr intensiven, zielorientierten, gut strukturierten …. Unterricht feststellen
- Die Schule hat vom Konzept und von der Umsetzung her modellhafte Begabungs- und Begabtenförderung aufgebaut.

2. Präzisierte Tendendenz-Aussagen zur Unterrichtsqualität an dieser Schule (gilt für den grösseren Teil des Unterrichts, für die Mehrheit der Lehrerschaft, für viele Lehrpersonen…)

- Unser Eindruck von 10 Unterrichtsbesuchen war: Praktisch überall ein entspanntes Lernklima. Zumeist sehr intensiver, zielorientierter Unterricht, meist gut individualisiert. Das hohe Bemühen der Lehrpersonen um ein gutes Klima war spürbar.
- Die Evaluatoren konnten in vielen Besuchen feststellen, dass…
- Der Unterricht wird von den meisten Lehrpersonen nur dem mittleren Leistungssegment der Klasse angepasst.
- Viele Lehrpersonen versuchen einen vernünftigen Methodenmix mit genügender Rhythmisierung. Der alltägliche Unterricht beinhaltet noch oft Lehrerzentrierung und frontale Anteile. Binnendifferenzierter Unterricht nach Leistungsvermögen (…) ist noch die Ausnahme.
- Die Schülerbefragung hat ergeben, dass in allen Klassen der Schule ein gutes Klima herrscht.)
- Die grosse Mehrheit der Kinder erlebt die Atmosphäre als angstfrei.
- Viele der von uns befragten Schülerinnen und Schüler sind der Ansicht, dass es in den oberen Klassen zu wenig Hausaufgaben gibt.
- Wir erachten es als problematisch, dass ein beachtlicher Teil der Schülerinnen und Schüler der oberen Klassen aussagen, dass sie eher zu wenig Hausaufgaben haben.

3. Bandbreitenaussage: Aussagen zur Streuung einer festgestellten Unterrichtsqualität innerhalb der Schule

- In der Unterrichtsgestaltung gibt es deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrpersonen.
- Anlässlich unserer 13 Unterrichtsbesuche an der Schule xy (…) kommen wir zum Schluss, dass die Streuung der Unterrichtsqualität sehr hoch ist.
- Wir konnten bei unseren Unterrichtsbesuchen zumeist sehr intensiven, zielorientieren, gut strukturierten, abwechslungsreichen Unterricht beobachten, Im Ausmass des Individualisierens unterscheiden sich jedoch die Lehrpersonen zum Teil beachtlich.

4. Vergleichende Qualitätsaussagen: Aussagen zu Qualitätsunterschieden in verschiedenen Stufen/Evaluationseinheiten innerhalb der Schule (evtl. abgestützt auf quantitative Ergebnisse)

- Bei der Stufe .. wurden viel Lob und Ermunterung und Individualisierung beobachtet, bei der Oberstufe liegen die Beurteilungen etwas tiefer: Die Lehr- und Lernkultur an der Sekundarstufe wird deutlich schlechter eingeschätzt als jene an der Primarschule.

5. Aussagen zu institutionellen Voraussetzungen und Vorgaben, die sich auf die Unterrichtsqualität auswirken. (Dazu gehören insbesondere alle Formen von schulinternen Vereinbarungen wie Regeln, Standards, Konzept, Verfahrensweisen, die auf der Ebene Schule festgelegt wurden)

- Merkmale von gutem Unterricht sind in einzelnen Stufen diskutiert, aber nicht gemeinsam definiert worden.
- Trotz integrativem Modell richtet sich die Unterrichtspraxis nicht nach einem gemeinsamen Konzept.
- Zur Sicherung und Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität gibt es noch wenig Verbindlichkeiten und Standards.
- Viele der im Leitbild deklarierten Ziele lassen sich in einigen Klassenzimmern kaum beobachten. Vereinzelt findet man erweiterte Lernformen (…), diese werden aber weitgehend in Eigenverantwortung umgesetzt.
- Gemeinsames Verständnis von gutem Unterricht: Die Schule hat zu mehreren Kerngebieten des Unterrichts gute Konzepte sowie hilfreiche Wegleitungen und Umsetzungshilfen ausgearbeitet. Die Wegleitung zu den Hausaufgaben scheint jedoch nicht bei allen Lehrpersonen die angestrebte positive Wirkung zu zeigen.
- Die Zufriedenheit mit der Lehr- und Lernkultur an der Schule … ist hoch. Dennoch gibt es bzgl. Lehr- und Lernkultur noch wenig Vorgaben und Verbindlichkeiten.

6. Best-Practice-Aussagen (Einzelaussagen zu besonders gutem Unterricht, zu positiven Auffälligkeiten: bewusst herausgegriffene positive Einzelbeispiele)

- Wir konnten auf der Primarstufe einen Unterricht sehen, in welchem ein individualisierender Unterricht beispielhaft und vorbildlich umgesetzt wurde.

Entwicklungshinweise zum Unterricht: Welche Massnahmentypen werden in Evaluationsberichten vorgeschlagen?

Leitende Frage: Wo sehen die Evaluatorinnen und Evaluatoren in den vorliegenden Evaluationsberichten die Ansatzpunkte für Unterrichtsentwicklungen bzw. für unterrichtsbezogene Veränderungsprozesse? Welches sind die heimlichen „Steuerungstheorien", auf die in den „Entwicklungshinweisen" implizit Bezug genommen wird?

1. Individuelle Handlungsaufforderungen: Es werden Appelle zur Optimierung des Unterrichts an die Lehrpersonen abgegeben (meist im Sinne von rezeptartigen Impulsen zur individuellen Unterrichtsgestaltung).

Annahme: Wenn die einzelne Lehrperson sich um richtiges Handeln "bemüht", wird die Unterrichtsqualität besser.

Beispiele:

- Verbessern Sie die Vermittlungsqualität und versuchen Sie, vermehrt schülerzentrierten und individualisierenden Unterricht zu gestalten
- Gehen Sie an Ihrer Schule bewusster mit Anerkennung und Wertschätzung um.
- Bieten Sie den Schülerinnen und Schülern die Chance, ihre Ansichten (…) zu diskutieren und im Schul- und Unterrichtsgeschehen einzubeziehen.
- Versuchen Sie besser auf Über- und Unterforderung der Schülerschaft zu achten und den Unterricht spannender zu gestalten.
- Erhöhen Sie die Transparenz der Leistungsbeurteilung und der Notengebung vor allem den Schülerinnen und Schülern gegenüber, zusätzlich auch gegenüber den Eltern.
- Nutzen Sie das Potential der kleinen Klassen und des vielfältigen Methodenrepertoirs, um die Binnendifferenzierung zu verstärken und den Unterricht für die Schülerinnen und Schüler attraktiver zu gestalten.
- Teilen Sie den Kindern vor einer Lektion oder einer längeren Unterrichtsphase mit, was sie danach können oder wissen sollten.
- Schaffen Sie in Ihrem Unterricht Lernsituationen, in denen die Schülerinnen und Schüler ihre Stärken entfalten und ihre Schwächen kompensieren können (Balance von Leistung und Wohlbefinden).

2. Personalführungsmassnahmen durch die Schulleitung: Es werden Appelle an die Schulleitung gerichtet - meist als Hinweise zur Optimierung des Schulleitungshandelns im Bereich der Personalführung

Annahme: Wenn die Schulleitung die Personalführung in bestimmten Punkten verbessert, wird die Unterrichtsqualität besser.

Beispiele:

- Verstärken Sie die pädagogische Führung und verbessern Sie die Qualitätssorge in Ihrer Schule – speziell für den Unterricht.
- Sorgen Sie dafür, dass die Verbindlichkeiten von den Lehrpersonen eingehalten werden und überprüfen Sie dies regelmässig.

3. Massnahmen des Qualitätsmanagements: Es werden konkrete Massnahmen zur Verbesserung des Qualitätsmanagements vorgeschlagen.

Annahme: Wenn das Qualitätsmanagement der Schule in bestimmten Punkten verbessert wird, wird die Unterrichtsqualität besser.

Beispiele:

- Verbessern Sie die Qualitätssorge an Ihrer Schule – speziell für den Unterricht – indem Sie die Zusammenarbeit im Team optimieren und als ersten Schritt gegenseitige Hospitation mit Feedback institutionalisieren.
- Erarbeiten Sie einen minimalen Konsens bezüglich der Qualitätskriterien einer guten Schule und eines guten Unterrichts, welche die künftige Entwicklung der Schule und der Lehrpersonen leiten und prägen soll.
- Organisieren Sie Hospitationen mit Feedback.
- Nutzen Sie die Q-Gruppen, um von den Erfahrungen anderer bzgl. Diagnose und Förderkompetenz profitieren zu können.

4. Massnahmen der Kooperation: Es werden Massnahmen vorgeschlagen, die als "kooperative Aufgaben" im Team bzw. im Kollegium zu lösen sind und zu einer Stärkung der kollegialen Zusammenarbeit führen (z.B. Anregungen zur Teamarbeit / zur pädagogischen Auseinandersetzung / zur Konsensbildung im Kollegium).

Annahme: Wenn das Kollegium die kollegiale Zusammenarbeit verstärkt und sich gemeinsam mit Problemen und Problemlösungen auseinandersetzt, wird die Unterrichtsqualität besser.

Beispiele:

- Führen Sie zu den Themen „Heterogenität“ und „integrativer Unterricht“ pädagogische Diskussionen und erarbeiten Sie einen Minimalkonsens im Team.
- Organisieren Sie pädagogische Diskussionen anlässlich Teamsitzungen.
- Machen Sie Klassenregeln zu einem Thema mit allen Beteiligten und erarbeiten Sie Minimalvorgaben für Klassen.

5. Konzepterarbeitung / Erarbeiten von Standards (auf Schulebene): Es wird vorgeschlagen, an der Schule zu bestimmten unterrichtsbezogenen Themen gemeinsame (klassenübergreifende) Konzepte/Regeln/Standards zu erarbeiten.

Annahme: Wenn die Schule zu bestimmten unterrichtsbezogenen Themen gemeinsame Vorstellungen, Konzepte, Regeln und/oder Standards entwickelt, wird die Unterrichtsqualität besser.

Beispiele:

- Erarbeiten Sie im Team ein für alle verbindliches Konzept zur verbesserten individuellen Lernbegleitung und Förderung. Überprüfen Sie die Einführung des Konzepts mittels Hospitationen.

- Formulieren Sie konsensfähige Minimalstandards, welche das Individualisieren an Ihrer Schule verbindlich regeln und setzen Sie diese in der Praxis um.
- Formulieren Sie konsensfähige Minimalstandards, welche die Unterrichtspraxis an der Schule … verbindlich regeln und nach welchen Sie sich intern und extern messen lassen können und wollen. Legen Sie verbindlich fest, wie sie diese Standards erreichen wollen und planen Sie entsprechende Massnahmen.

6. Organisatorische/strukturelle Massnahmen: Es werden Verbesserungsvorschläge gemacht, die im institutionellen/organisatorischen Bereich angesiedelt sind und durch Beschlussfassung eingeführt bzw. herbeigeführt werden können.

Annahme: Wenn die Schule bestimmte strukturelle/organisatorische Rahmenbedingungen vorgibt bzw. zur Verfügung stellt, wird die Unterrichtsqualität besser.

Beispiele:

- Organisieren Sie die Zuweisung ins HPSH und die Standortbestimmung klar, praxisnah und transparent.
- Gründen Sie einen Klassenrat und evtl. einen Schülerrat (…)
- Fragen Sie sich, was Sie strukturell verbessern können (Begabtenförderung, Zusatzangebote für bestimmte Schülergruppen, spezifische Vorbereitung auf weiterführende Schulen, frühzeitiger Einblick in die Anforderungen weiterführender Schulen)

7. Aufforderung zur aktiven Problemlösung: Die Schulen (Schulleitungen, Kollegien) werden dazu aufgefordert, bestimmte Probleme aktiv anzugehen und selber geeignete Lösungen zu suchen.

Annahme: Die Schule verfügt über genügend Know-how, um selber Lösungen für die aufgezeigten Probleme zu finden. Die Unterrichtsqualität wird besser, wenn die aufgezeigten Probleme selbständig angegangen werden.

Beispiele:

- Setzen Sie sich mit der Frage auseinander, welche Veränderungen bei der Kommunikation mit den Eltern sinnvoll sind, um diese wirksamer zu informieren.
- Fragen Sie sich, was Sie strukturell verbessern können (Begabtenförderung, Zusatzangebote für bestimmte Schülergruppen, spezifische Vorbereitung auf weiterführende Schulen, frühzeitiger Einblick in die Anforderungen weiterführender Schulen)
- Fragen Sie sich, was die Mittelstufe, vor allem aber die Oberstufe konkret zur verbesserten Vorbereitung auf weiterführende Schulen beitragen kann.
- Überlegen Sie, wie sie die Übergänge von Klasse zu Klasse, besonders aber von Stufe zu Stufe verbessern können.
- Diskutieren Sie im Schulteam, mit welchen Massnahmen auf welchen Stufen welche Lehrpersonen mit welchen Mitteln und Zeitgefässen zur weiteren Verbesserung der Situation beitragen können.

8. Aufforderung zur vertieften Diagnose / Impulse zur Selbstevaluation: Die Schulen werden dazu angehalten, für ein aufgezeigtes unterrichtsbezogenes Defizit selber eine vertiefte Diagnose anzustellen.

Annahme: Die Schule muss sich selber darum bemühen, bestimmte Schwachstellen genauer zu erfassen und die Ursachen dafür zu ergründen. Die Unterrichtsqualität wird besser, wenn die aufgezeigten Defizite sorgfältig erforscht und anschliessend bearbeitet werden.

Beispiele:

- Ergründen Sie, weshalb rund ein Drittel aller befragten Schülerinnen und Schüler – über alle Klassen verteilt – nicht gerne zur Schule gehen.
- Nehmen Sie eine Standortbestimmung vor: Welche Formen des Individualisierens werden an ihrer Schule praktiziert, mit welcher Häufigkeit gelangen sie auf welchen Klassenstufen zum Einsatz? Mit welchen Erfahrungen?
- Geben Sie sich Rechenschaft, wie gut die Schule den drei Schülersegmenten gerecht wird: den Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten, den mittelstarken Schülerinnen und Schülern, den besonders Begabten.
- Fragen Sie sich, was Sie strukturell verbessern können (Begabtenförderung, Zusatzangebote für bestimmte Schülergruppen, spezifische Vorbereitung auf weiterführende Schulen, frühzeitiger Einblick in die Anforderungen weiterführender Schulen).

9. Empfehlung von Weiterbildungsmassnahmen: Es werden schulinterne oder schulexterne Weiterbildungen vorgeschlagen, um bestimmte Defizite im Unterricht zu beseitigen.

Annahme: Wenn einzelne Lehrpersonen oder das ganze Kollegium in geeigneten - auf die aufgezeigten Schwachstellen speziell ausgerichteten - Kursen/Lehr-Lernveranstaltungen geschult werden, wird sich die Unterrichtsqualität verbessern.

Beispiele:

- Organisieren Sie an der Schule eine teaminterne Weiterbildung zum Thema „Schülerbeurteilung“, in welcher das Team einerseits mit verschiedenen Formen der Prüfungsgestaltung vertraut gemacht wird, anderseits aber auch eine Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen der summativen und formativen Leistungsbeurteilung sowie der Selbst- und der Fremdbeurteilung stattfinden kann.

10. Beratungsempfehlung: Der Schule wird vorgeschlagen, eine Beratungsperson beizuziehen, um die aufgezeigte Schwierigkeit/Schwachstelle adäquat anzugehen.

Annahme: Wenn einzelne Lehrpersonen oder das ganze Kollegium sich zu aufgezeigten Unterrichtsproblemen professionell beraten lässt, wird es ihr gelingen, ihre Unterrichtsqualität zu verbessern.

Beispiele:

- Suchen Sie sich eine geeignete Beratungsperson, welche die Unterrichtsteams bei der Erarbeitung eines Konzeptes zur integrativen Schulung und bei der anschliessenden Praxisumsetzung unterstützt.
- Suchen Sie eine Beratungsperson, welche die Besprechungen von Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Erweiterten Lernformen in der Alltagspraxis moderiert (Fallbesprechungen).