

Qualitätsmanagement

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

März 2015

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
Übersicht	5
<i>Dimensionen – Leitsätze – Qualitätsstufen, Aspekte und Indikatoren</i>	
1. Grundlegung des Qualitätsmanagements	6
2. Steuerung durch die Schulleitung/ Aufgaben der Schulleitung im Qualitätsmanagement	8
3. Kollegiales Feedback und Q-Aktivitäten	11
4. Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zum Unterricht/ zu den Tagesstrukturen	14
5. Vergleichende Leistungsmessung/schulinterner und schulexterner Leistungsvergleich	16
6. Datengestützte Schulevaluation.....	19
7. Evaluationsbasierte Schulentwicklung (inklusive Entwicklung des Unterrichts und der Tagesstrukturen)	22
8. Umgang mit Qualitätsdefiziten	25
9. Dokumentation	28

Einleitung

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

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

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

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

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

Der Orientierungsraster ist nach der folgenden Struktur aufgebaut:

Dimensionen und Aspekte

Leitende Qualitätsansprüche (Leitsätze)

Vierstufige Qualitätsbeschreibungen (Indikatoren)

■ Dimensionen und Aspekte

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

■ Leitende Qualitätsansprüche (Leitsätze)

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

■ Vierstufige Qualitätsbeschreibungen (Indikatoren)

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

Die vier Qualitäts- und Entwicklungsstufen

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

■ Stufe 1: Defizitstufe

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

■ Stufe 2: Elementare Entwicklungsstufe

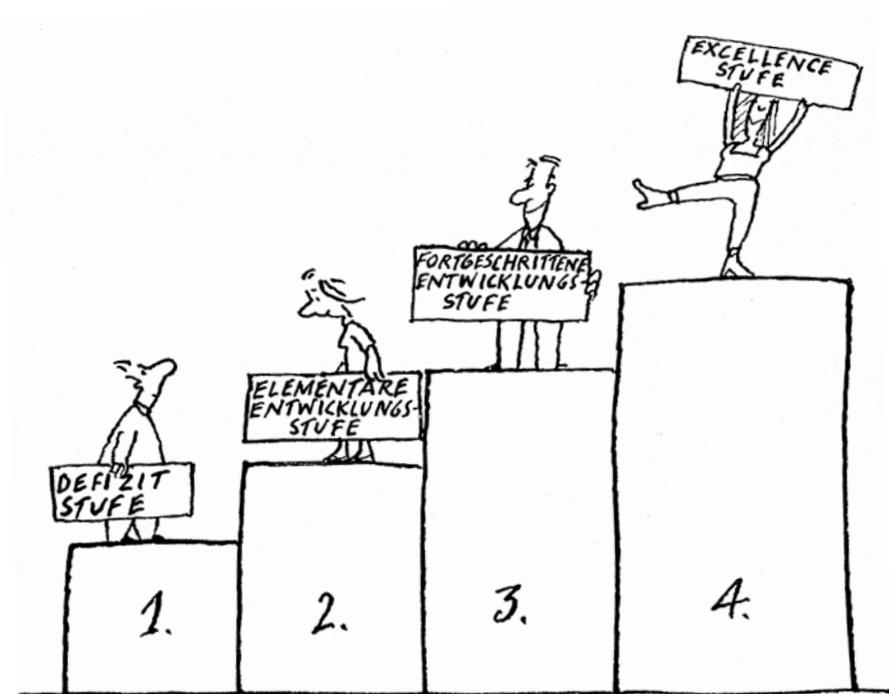
Grundlegende Anforderungen an eine funktionsfähige Praxis sind erfüllt. Die elementaren Ziele werden erreicht, gute Ansatzpunkte sind vorhanden und lassen sich weiterentwickeln. Optimierungsbedarf zeigt sich vor allem im Fortschreiten vom individuellen Bestreben einzelner Lehrpersonen zu einer institutionell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

■ Stufe 3: Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

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

■ Stufe 4: Excellence-Stufe

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



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

Die neun Dimensionen des Orientierungsrasters Qualitätsmanagement im Überblick

1. Grundlegung des Qualitätsmanagements

- Leitende Werte
- Grundlagen/Systematik/Q-Konzept
- Grundhaltung gegenüber Qualitätsfragen
- Entwicklungsbereitschaft im Kollegium

2. Steuerung durch die Schulleitung / Aufgaben der Schulleitung im Qualitätsmanagement

- Professionalität/Engagement der Schulleitung
- Rahmenbedingungen/verfügbare Ressourcen
- Verbindlichkeit/Weiterentwicklung
- Personalmanagement als Aspekt der Qualitätssicherung und -entwicklung
- Akzeptanz/Auswirkungen

3. Kollegiales Feedback und Q-Aktivitäten

- Bereitschaft zu kollegialem Feedback
- Umsetzung und Verankerung
- Methodische und praktische Ausgestaltung
- Auswirkungen

4. Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zum Unterricht / zu den Tagesstrukturen

- Stellenwert und praktische Ausgestaltung
- Umgang mit den Rückmeldungsergebnissen
- Institutionelle Einbindung und Verankerung
- Auswirkungen auf die Praxisgestaltung

5. Vergleichende Leistungsmessung / schulinterner und schulexterner Leistungsvergleich

- Interesse an Vergleichswerten zur Selbstreflexion
- Systematischer Einsatz der vergleichenden Leistungsmessung
- Interpretation und Nutzung der Leistungsmessungsdaten auf Lehr- und Fachpersonenebene
- Verwendung der Daten für die Schule als Ganzes

6. Datengestützte Schulevaluation

- Etablierung der Evaluationspraxis
- Vorgehen/Gestaltung von Evaluationsprozessen
- Umgang mit Evaluationsdaten
- Auswirkungen/Nutzung von Evaluationsergebnissen

7. Evaluationsbasierte Schulentwicklung (inklusive Entwicklung des Unterrichts und der Tagesstrukturen)

- Strategische Ausrichtung der Schulentwicklung
- Aktivitäten zur Weiterentwicklung der Schule
- Organisation und Steuerung von Entwicklungsprojekten
- Institutionelle Rahmenbedingungen/Umgang mit vorhandenen Entwicklungsressourcen

8. Umgang mit Qualitätsdefiziten

- Institutionelle Festlegungen/Instrumente zur Defiziterkennung
- Bearbeitung von Qualitätsdefiziten durch die Schulleitung
- Schulinterne Kultur im Umgang mit Defiziten
- Umgang mit Beschwerden
- Zufriedenheit der Betroffenen

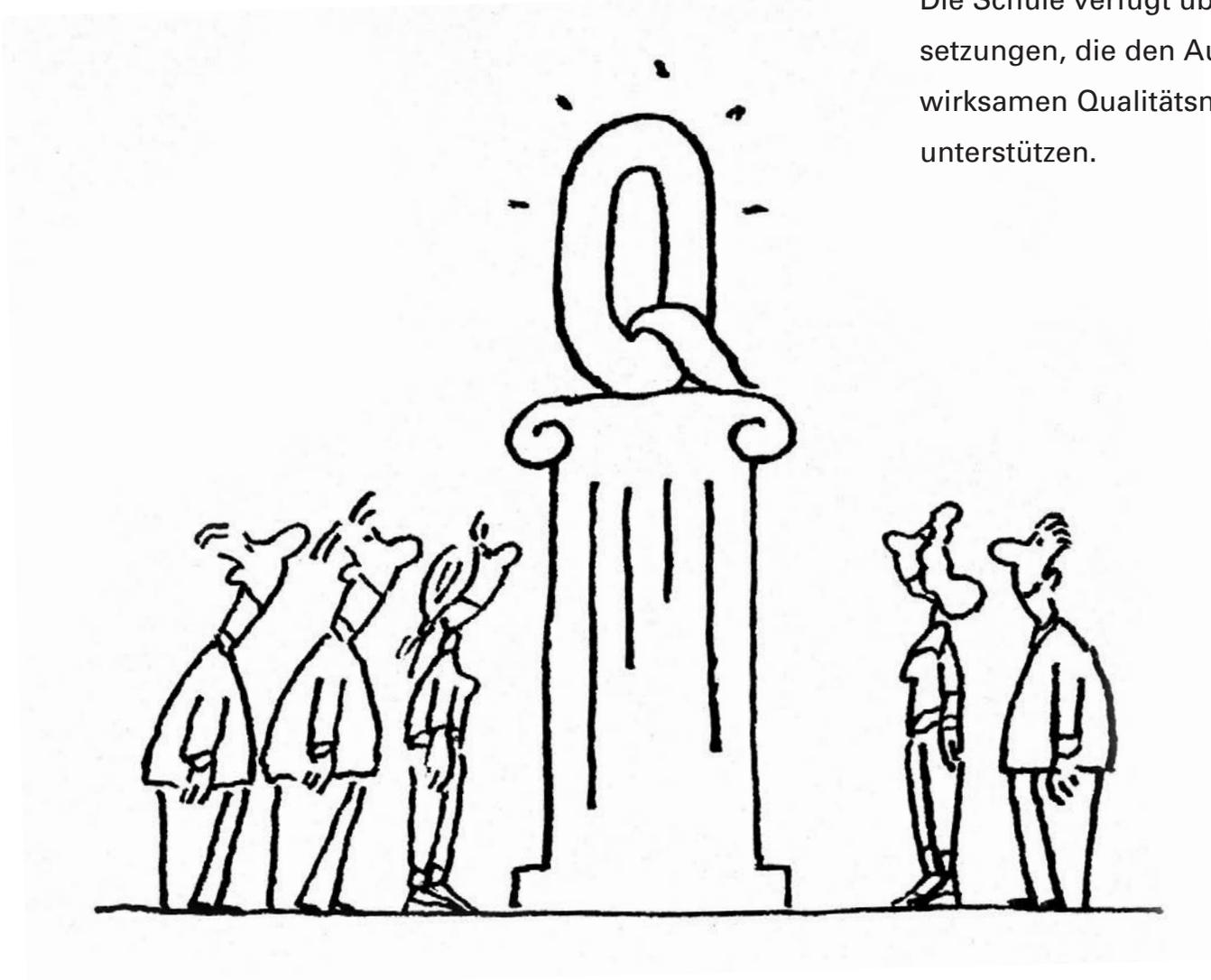
9. Dokumentation

- Standardisierungsgrad und Verschriftlichung der Q-Prozesse
- Systematische und vollständige Dokumentation
- Ergebnisdokumentation

1.

Grundlegung des Qualitätsmanagements

Die Schule verfügt über die Grundlagen und Voraussetzungen, die den Aufbau und die Umsetzung eines wirksamen Qualitätsmanagements ermöglichen und unterstützen.



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

1.1 Leitende Werte

■ Qualitätsentwicklung und -sicherung orientieren sich an individuellen Werten, an unausgesprochenen Normen sowie an den gesetzlichen Vorgaben und Reglementen (soweit vorhanden). Es gibt keine formulierten Q-Leitsätze, an denen sich die einzelnen Mitarbeitenden bzw. das Kollegium bei der Praxisgestaltung orientieren können.

■ Es gibt gemeinsam festgelegte Leitwerte, die für die Schule eine profilbildende Funktion haben und die teilweise als Orientierungshilfe für die schulinterne Qualitätsarbeit herangezogen werden.

■ Gemeinsame Werte zur Schulqualität sowie zur Qualität des Unterrichts und der Tagesstrukturen sind partizipativ entwickelt und festgeschrieben (z.B. als Qualitätsleitbild oder pädagogisches Leitbild). Sie sind innerhalb der Schule als Leitwerte akzeptiert.

■ Die Umsetzung und die Wirksamkeit des Qualitätsmanagements werden auf der Grundlage der Leitwerte/Leitsätze/des Leitbildes regelmäßig überprüft. Die Zufriedenheit der verschiedenen Anspruchsgruppen mit dem Qualitätsmanagement wird erfasst, analysiert und mit den effektiven Auswirkungen verglichen. Fehler und Mängel in der Praxis des Qualitätsmanagements werden für Optimierungen genutzt.

1.2 Grundlagen / Systematik / Q-Konzept

■ Die Schule hat kein schulinternes Q-Konzept. Vereinzelte Massnahmen der Q-Entwicklung und Q-Sicherung (z.B. Mitarbeitendengespräch, Weiterbildung, Beratung etc.) stehen unverbunden nebeneinander und erscheinen eher zufällig. Ein eigentliches Qualitätsmanagement gibt es nicht.

■ Die Einsicht in die Bedeutung eines systematischen Qualitätsmanagements fehlt; die entsprechenden Verantwortlichkeiten sind ungeklärt.

■ Ein Q-Konzept, das die wichtigen Q-Prozesse und Verfahren grob umschreibt, liegt vor. Es wird als von aussen vorgegeben erlebt – ohne wirklichen Bezug zu den eigenen berufspraktischen Anliegen.

■ Einzelne Elemente des Qualitätsmanagements werden umgesetzt, andere sind noch im Planungs- und Entwicklungsstadium. Über das Zusammenspiel der verschiedenen Elemente im Schulalltag herrscht noch Unklarheit.

■ Das schulinterne Q-Konzept ist erfahrungsgestützt erarbeitet. Es enthält Aussagen zu allen wichtigen Aspekten des Qualitätsmanagements. Die Zuständigkeiten, Prozesse und Verbindlichkeiten sind darin transparent geregelt. Das Konzept ist für die Schule eine hilfreiche Orientierungshilfe für den Aufbau und die Umsetzung des schulinternen Qualitätsmanagements.

■ Das schulinterne Q-Konzept berücksichtigt die Möglichkeiten und die Eigenheiten der Schule in einer differenzierten Weise. (Das Q-Konzept ist «massgeschneidert».)

■ Das standortspezifisch ausgerichtete Q-Konzept wird in regelmässigen Abständen – basierend auf den gemachten Erfahrungen – überprüft und aktualisiert. Die Weiterentwicklung und Optimierung des schulinternen Q-Konzeptes ist institutionell verankert.

1.3 Grundhaltung gegenüber Qualitätsfragen

■ Qualitätssicherung und -förderung ist an der Schule kein (erwünschtes und/oder relevantes) Thema. Ein Interesse an systematischen Rückmeldungen ist nicht erkennbar.

■ Eine Verbesserung der Schulqualität sowie der Qualität des Unterrichts und der Tagesstrukturen ist abhängig von Einzelinitiativen von Lehr- und Fachpersonen. (Qualitätssicherung und -entwicklung gelten als ausgesprochen individuelle, persönliche Angelegenheit.)

■ Schulqualität sowie Qualität des Unterrichts und der Tagesstrukturen sind als Thema in der Schule gegenwärtig. Man beginnt, sich gegenseitig Einblick in die eigene Praxis zu gewähren. Anforderungen/Aufgaben/Aktivitäten des Qualitätsmanagements sind allerdings noch wenig in die Schulkultur integriert. (Der Aufbau des Qualitätsmanagements wird als eine von aussen auferlegte Notwendigkeit und weniger als Nutzen für die Schule gesehen.)

■ Die fortwährende Überprüfung und Verbesserung der Schulqualität sowie der Qualität des Unterrichts und der Tagesstrukturen ist ein Anliegen aller Beteiligten.

■ Erziehungsberechtigte, Schülerinnen und Schüler, Schulbehörden attestieren der Schulleitung und den Lehr- und Fachpersonen, dass die Qualität und die Qualitätsverbesserung ein wichtiges Anliegen ist.

■ Die verschiedenen Massnahmen des Qualitätsmanagements tragen dazu bei, dass bei den Leistungsempfängenden innerhalb und ausserhalb der Schule ein hohes Vertrauen in die Qualität der Schule und in die erbrachten Leistungen vorhanden ist.

1.4 Entwicklungsbereitschaft im Kollegium

■ Ein ernsthaftes Bemühen der Lehr- und Fachpersonen zur Weiterentwicklung der Schule und der verschiedenen Praxisfelder ist nicht feststellbar. (Es gibt keine nennenswerten Nachweise über individuelle und schulweite Entwicklungsaktivitäten.)

■ Es gibt einzelne Beispiele für individuelle und schulweite Entwicklungsaktivitäten innerhalb der letzten Jahre. Bei den Lehr- und Fachpersonen zeigt sich eine Ambivalenz gegenüber Entwicklungsprojekten. Bei der Mehrheit dominieren Vorbehalte gegenüber dem Entwicklungsaufwand im Vergleich zum erwarteten Nutzen.

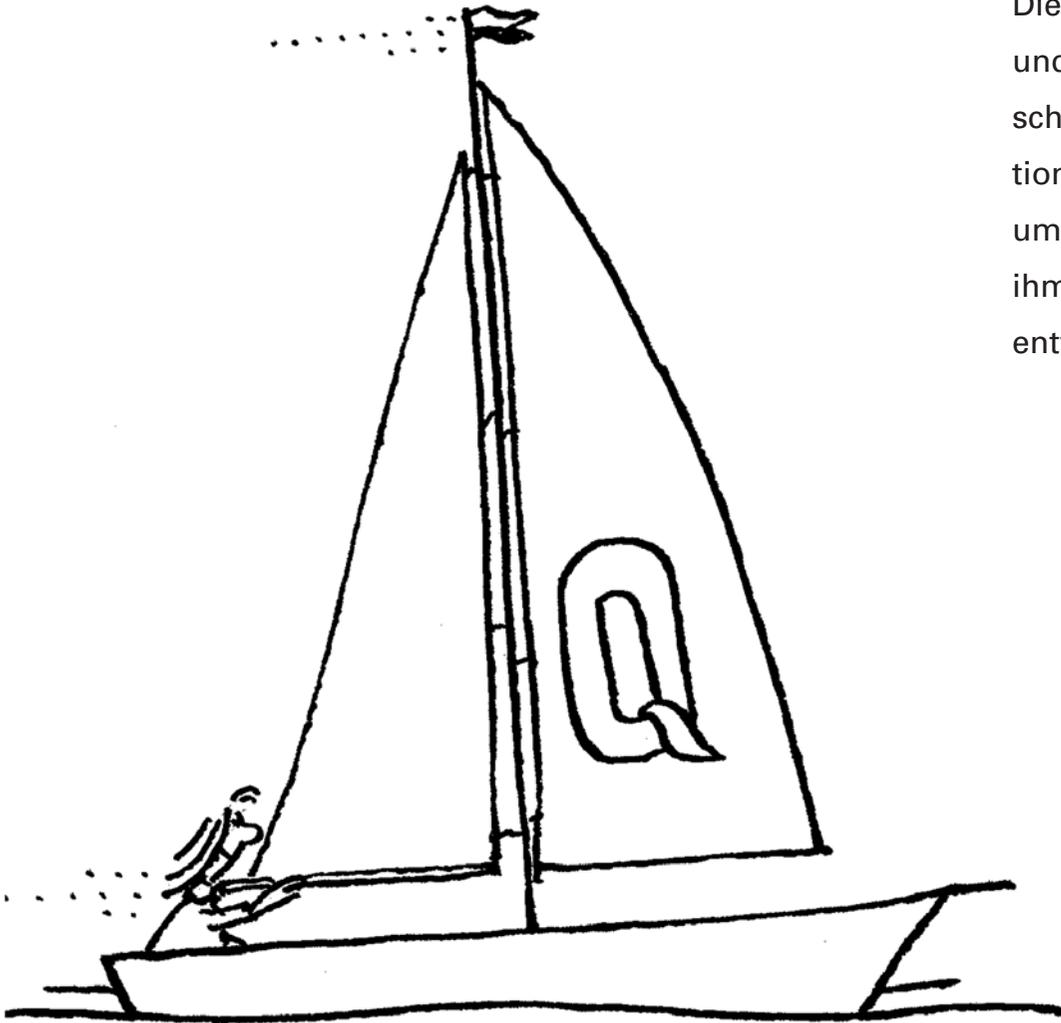
■ Bei den Lehr- und Fachpersonen gibt es eine breit abgestützte Entwicklungsbereitschaft, eine positive Grundhaltung gegenüber Qualitätsverbesserungen und Anpassungen der Schule und des eigenen Praxisfeldes an neue Anforderungen. Das Verhältnis von Entwicklungsaufwand und Ertrag wird als sinnvoll beurteilt.

■ Der Schulleitung gelingt es, bei den Lehr- und Fachpersonen eine Bereitschaft für Schulentwicklung auch unter schwierigen Umständen herzustellen und/oder ohne «Ermüdung» aufrechtzuerhalten.

2.

Steuerung durch die Schulleitung / Aufgaben der Schulleitung im Qualitätsmanagement

Die Schulleitung sorgt mit geeigneten Massnahmen und mit dem notwendigen Engagement dafür, dass das schulinterne Qualitätsmanagement sowohl im institutionellen als auch im individuellen Handlungsbereich umgesetzt wird und dass das Qualitätsmanagement die ihm zugedachten Funktionen im Bereich der Qualitätsentwicklung und der Rechenschaftslegung erfüllen kann.



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

2.1 Professionalität / Engagement der Schulleitung

- Die Schulleitung verfügt über wenig Wissen und Know-how bzgl. der Umsetzung eines wirksamen, systematischen Qualitätsmanagements sowie bzgl. ihrer eigenen Rolle in diesem Prozess.
- Der Aufbau eines systematischen Qualitätsmanagements ist aus Sicht der Schulleitung keine notwendige bzw. erstrebenswerte Zielsetzung. («Keine Zeit»; «Es gibt Wichtigeres zu tun.»)

- Die Schulleitung hat Einblick in die Anforderungen an ein umfassendes Qualitätsmanagement. Sie baut in der Schule gezielt Know-how (Instrumente, Verfahren, entsprechende Erfahrungen etc.) auf.
- Die Schulleitung initiiert und unterstützt schulische und individuelle Q-Projekte. Sie sorgt dafür, dass Fragen der Arbeitsqualität regelmässig thematisiert werden, und stellt die notwendigen Ressourcen für den Q-Management-Aufbau bereit.

- Die Schulleitung verfügt über ein differenziertes Wissen (konzeptionelles Wissen und praktisches Know-how), das eine adäquate Umsetzung des Qualitätsmanagements ermöglicht – unter Berücksichtigung der spezifischen Gegebenheiten der eigenen Schule.
- Die Schulleitung betrachtet den Aufbau und den Betrieb eines funktionsfähigen und wirksamen Qualitätsmanagements als einen wichtigen Aspekt der Schulführungsaufgabe und vertritt die entsprechenden Anliegen mit dem notwendigen Gewicht und mit persönlichem Engagement gegenüber den Lehr- und Fachpersonen und dem übrigen Schulpersonal.

- Die Schulleitung hat das QM-Konzept verinnerlicht. Die Umsetzung erfolgt nicht rezepthaft stur, sondern unter Einbezug der spezifischen lokalen Gegebenheiten und als Ableitung von allgemeinen Prinzipien. Die Schulleitung führt das Qualitätsmanagement situationsadäquat; sie kann im Rahmen des Q-Konzeptes variantenreich und flexibel reagieren.

2.2 Rahmenbedingungen / verfügbare Ressourcen

- Q-Arbeit – sowohl der Schulleitung wie auch der Lehr- und Fachpersonen – wird nicht als institutionelle Aufgabe bzw. als Teil des Schulauftrages wahrgenommen.

- Die Rahmenbedingungen für den Aufbau und die Umsetzung der Q-Arbeit sind teilweise geklärt. Die schulinterne Bereitstellung von Ressourcen (Zeitgefässe, Instrumente, Expertenwissen) lässt den Eindruck entstehen, dass dem Qualitätsmanagement keine hohe Priorität eingeräumt wird.

- Die Schulleitung sorgt für gute Rahmenbedingungen und Ressourcen (Zeitgefässe, Instrumente, Expertenwissen), um den Aufbau und die dauerhafte Umsetzung der geforderten Massnahmen zur Q-Sicherung und Q-Entwicklung zu ermöglichen und zu unterstützen.

- Die systematische Weiterentwicklung des Qualitätsmanagements ist in die Ressourcen, die der Schule zur Verfügung stehen, einbezogen.

2.3 Verbindlichkeit / Weiterentwicklung

- Die Q-Prozesse und Q-Massnahmen erscheinen weitgehend als beliebig; Verbindlichkeiten sind unklar oder fehlen. Qualitätsfördernde Massnahmen (Feedback einholen, Evaluation einer Unterrichtseinheit etc.) liegen im Belieben der Einzelpersonen.

- Die Integration der Qualitätsprozesse in den Schulleitungsallday ist im Aufbau begriffen. (Die einzelnen QM-Elemente besitzen noch Projektstatus.)

- Die Schulleitung sorgt mit geeigneten Massnahmen dafür, dass die Instrumente und Verfahren des Qualitätsmanagements für alle Beteiligten transparent sind und mit der notwendigen Verbindlichkeit und Seriosität geplant und umgesetzt werden.
- Die Schulleitung sorgt für eine periodische Anpassung der QM-Grundlagen (Konzepte, Instrumente, Verfahren) an neue Anforderungen.

- Die Ansprüche des Qualitätsmanagements sind im Kollegium weitgehend internalisiert und werden dynamisch (d.h. situativ sinnvoll angepasst) umgesetzt.
- Die laufende Überprüfung und Optimierung des Qualitätsmanagements ist ein Anliegen der Schulleitung und wird von ihr auch umgesetzt.

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

2.4 Personalmanagement als Aspekt der Qualitätssicherung und -entwicklung

- Die Personalselektion, -beurteilung und -förderung geschieht an dieser Schule situativ und willkürlich, ohne strategische Planung und ohne Einbettung in das Qualitätsmanagementkonzept.
- Verfahren/Methoden/Instrumente, mit denen sich die Schul- bzw. die Tagesstrukturleitung einen systematischen Einblick in die Arbeitsqualität der Mitarbeitenden verschaffen kann, sind nicht vorhanden.
- Es gibt Ansatzpunkte zu einer bewusst konzipierten und geplanten Personalselektion, -beurteilung und -förderung, basierend auf den entsprechenden kantonalen Vorgaben. Eine Einbettung der Personalführung ins Qualitätsmanagement der Schule ist ansatzweise und punktuell angedacht.
- Die Schul- bzw. Tagesstrukturleitung nimmt Einblick in die Arbeitsqualität der Mitarbeitenden und sieht dies als wichtiges Element der Personalführung und -entwicklung. (Die Beschaffung einer systematischen Beurteilungsgrundlage wird allerdings vernachlässigt; die intuitive Urteilsbildung steht im Vordergrund.)
- Es gibt an der Schule eine sorgfältig geplante und bewusst eingesetzte Personalselektion, -beurteilung und -förderung, die auf spezifische schulinterne Gegebenheiten ausgerichtet ist. Sie wird als Teil des schulinternen Qualitätsmanagements gesehen und ist systematisch ins schulinterne QM-Konzept eingebettet.
- Die Schul- bzw. Tagesstrukturleitung verschafft sich mit geeigneten Verfahren/Methoden/Instrumenten ein kriteriengestütztes Bild über die Arbeitsqualität der Mitarbeitenden. Der Prozess und die Kriterien sind für die Mitarbeitenden transparent.
- Die Schulinern festgelegten Grundsätze und Instrumente zur Personalselektion, -beurteilung und -förderung werden regelmässig überprüft und den aktuellen Erfordernissen angepasst.
- Die Schul- bzw. Tagesstrukturleitung verfügt über ein reichhaltiges Instrumentarium und eine hohe Kompetenz zur systematischen Einsichtnahme in die Arbeitsqualität. Sie legt jeweils gemeinsam mit den Mitarbeitenden fest, welche Verfahren/Methoden/Instrumente zur Anwendung kommen.

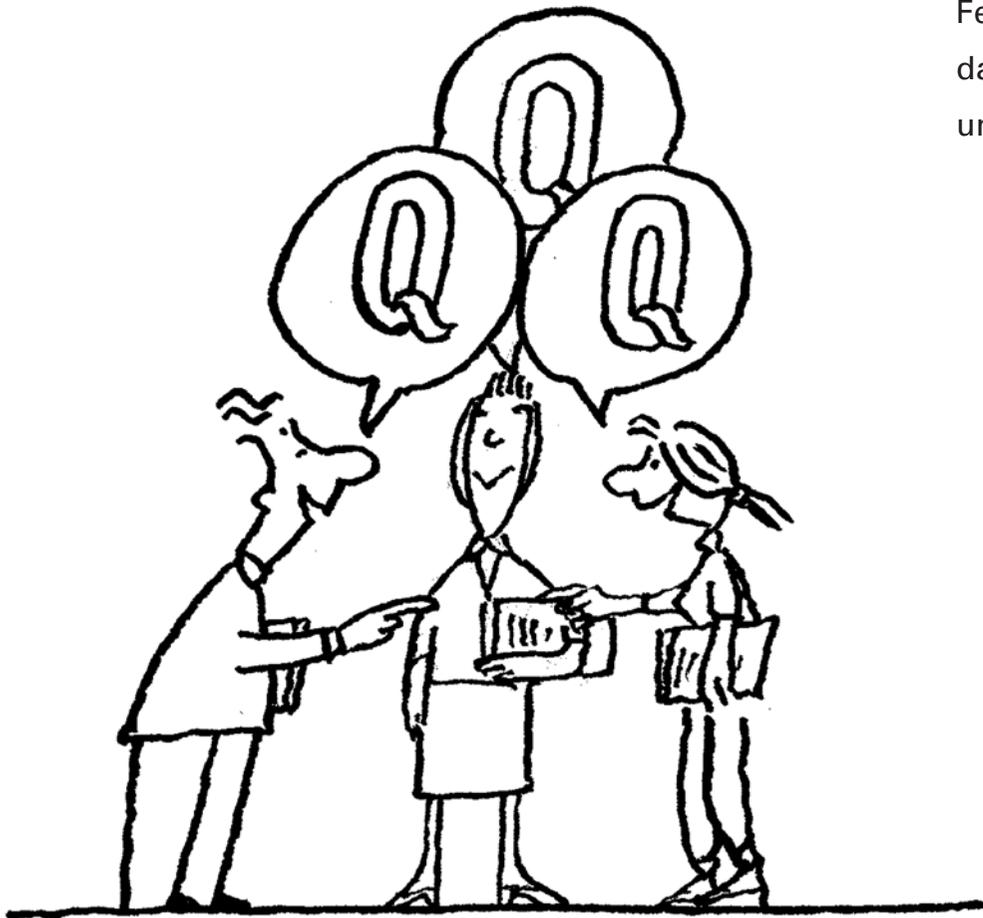
2.5 Akzeptanz / Auswirkungen

- Massnahmen zur Qualitätssicherung werden von den Lehr- und Fachpersonen in erster Linie als Eingriffe in die Gestaltungsfreiheit des individuellen Handelns empfunden. («Die Schul- bzw. Tagesstrukturleitung möchte uns mehr kontrollieren.»)
- Ein Teil der Lehr- bzw. Fachpersonen fühlt sich durch die Schul- bzw. Tagesstrukturleitung ermutigt, für sich bzw. gemeinsam mit anderen Personen Projekte durchzuführen.
- Die Q-Aktivitäten und Q-Massnahmen der Schule haben im Kollegium eine gute Akzeptanz. Das Kollegium hält sich an die verbindlichen Vorgaben für die Qualitätsarbeit.
- Die Q-Philosophie der nachhaltigen Optimierung (d.h. der Erfassung, kritischen Reflexion und Optimierung der Qualität in den verschiedenen Praxisbereichen) ist für die Schulleitung, die Tagesstrukturleitung, die Lehr- und Fachpersonen und das übrige Schulpersonal eine Selbstverständlichkeit.

3.

Kollegiales Feedback und Q-Aktivitäten

Die Lehr- und Fachpersonen pflegen untereinander einen offenen Austausch über die Arbeitsqualität. Das kollegiale Feedback und andere Formen von Q-Aktivitäten dienen dazu, sich gegenseitig anzuregen, zu stärken und zu unterstützen.



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

3.1 Bereitschaft zu kollegialem Feedback

■ Die Bereitschaft der Lehr- und Fachpersonen, Feedback einzuholen, sich gegenseitig Feedback zu geben und über Probleme und Schwierigkeiten zu sprechen, ist gering; die Idee des kollegialen Feedbacks stösst auf Skepsis und/oder Ablehnung.

■ Die individuell gestaltete Praxis (Unterricht/Arbeitsfelder der Tagesstrukturen) gilt als «privates Reich»: Die Einblicknahme ist unerwünscht oder wirkt bedrohlich. Man weiss gegenseitig wenig voneinander über die konkrete Arbeit und über die fachlichen/pädagogischen/didaktischen Fähigkeiten.

■ Im Kollegium besteht bzgl. kollegialen Feedbacks eine positiv-kritische Neugiermotivation: Man ist bereit, sich auf das kollegiale Feedback einzulassen und die Möglichkeiten (und Grenzen) zu erfahren.

■ Die gegenseitige Einblicknahme in die individuell gestaltete Praxis (Unterricht/Arbeitsfelder der Tagesstrukturen) und der Austausch darüber gelten als Vorgabe/Vereinbarung in der Schule (z.B. Öffnung der Schulzimmer).

■ Gegenseitiges Feedback ist willkommen und selbstverständlicher Teil der Kommunikationskultur. Lehr- und Fachpersonen schaffen sich aktiv Situationen, um Feedback zur eigenen Praxis zu erhalten.

■ Die gegenseitige Einblicknahme in die individuell gestaltete Praxis (Unterricht/Arbeitsfelder der Tagesstrukturen) wird bewusst gepflegt («Offene Schulzimmertüren»).

■ Kollegiales Feedback und kollegiale Praxisbesprechungen haben sich bei den Lehr- und Fachpersonen als ein wichtiger Bestandteil des individuellen, praxisbezogenen Lernens bzw. der Weiterentwicklung der individuell gestaltbaren Praxisfelder etabliert.

3.2 Umsetzung und Verankerung

■ Vonseiten der Institution wird nichts unternommen, um die Lehr- und Fachpersonen in ihrer Entwicklung zu fördern und zu unterstützen. Die Unterrichts- und Tagesstrukturentwicklung gilt ausschliesslich als Sache der individuellen Initiative.

■ Kollegiales Feedback ist im Pionierstadium. Erste Erfahrungen an der Schule mit kollegialem Feedback werden gemacht. (Ein Konzept über dauerhafte Institutionalisierung und die längerfristige Aufrechterhaltung der Feedbackaktivität liegt noch nicht vor.)

■ Es gibt erste Massnahmen, um das Know-how über die Gestaltung der kollegialen Feedbackprozesse im Kollegium aufzubauen – z.B. gemeinsame Weiterbildung, Festlegung eines möglichen Vorgehens durch eine Q-Steuergruppe u.a.

■ Kollegiales Feedback und Q-Arbeit sind institutionalisiert und werden regelmässig praktiziert. Geeignete Rahmenvorgaben sind – mit Blick auf die Bedürfnisse des Kollegiums – festgelegt (z.B. Gefässe, Instrumente, Rhythmus, Verfahren, Beteiligung) und den Beteiligten bekannt.

■ Verbindliche Feedbackaktivitäten werden in angemessener Form eingefordert (ohne die persönliche, entwicklungsorientierte Funktion des Feedbacks zu torpedieren).

■ Der Austausch über die Erfahrungen mit kollegialem Feedback und Q-Aktivitäten und die Reflexion darüber werden bewusst eingesetzt, um die Weiterentwicklung dieser Formen/Gefässe anzuregen und zu unterstützen.

■ Die Schule wertet die Erfahrungen mit dem kollegialen Feedback in regelmässigen Abständen aus, reflektiert die Ziele und Ergebnisse und optimiert das Konzept, die Verfahren und Instrumente bzgl. Effizienz und Effektivität.

3.3 Methodische und praktische Ausgestaltung

■ Kollegiale Feedbacks werden – wenn überhaupt – informell und zufällig eingeholt (keine institutionalisierten Anlässe).

■ In der Praxis des kollegialen Feedbacks steht die Frage nach einem äusserlich funktionsfähigen Ablauf im Vordergrund. (Eine eigenständige, an Wirksamkeitskriterien orientierte Ausgestaltung ist kaum vorhanden.)

■ Es werden bewusst unterschiedliche Formen des kollegialen Austausches über Unterricht und Unterrichtsqualität/über die Qualität in den Tagesstrukturen eingesetzt und gepflegt (z.B. kollegiales Feedback, Intervision, gegenseitige Evaluation, gemeinsame Entwicklungsprojekte).

■ Kollegiales Feedback und Q-Arbeit haben sich als ein wichtiger Bestandteil des individuellen Lernens etabliert.

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

3.4 Auswirkungen

■ Im Kollegium gibt es keine gegenseitigen Anstösse zur Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Praxis. Themen aus dem Bereich der Unterrichts- und Tagesstrukturentwicklung haben keinen ernsthaften Stellenwert oder stossen auf Ablehnung.

■ Der gegenseitige Einblick in die individuell verantwortete Praxis und der Austausch darüber werden von einem grossen Teil des Kollegiums akzeptiert. Kollegiales Feedback wird als Möglichkeit wahrgenommen, um Impulse für die Praxisgestaltung zu erhalten. (Kollegiales Feedback als Ort der Impulsgebung.)

■ Rückmeldungen bleiben teilweise oberflächlich, was zu Zweifeln an der Wirksamkeit des kollegialen Feedbacks führt (z.B. werden Aufwand und Ertrag als unausgewogen wahrgenommen).

■ Die Lehr- und Fachpersonen akzeptieren/schätzen/nutzen das kollegiale Feedback und andere Formen der Q-Aktivitäten als Anstoss für das persönliche Lernen und für die eigene Praxisoptimierung.

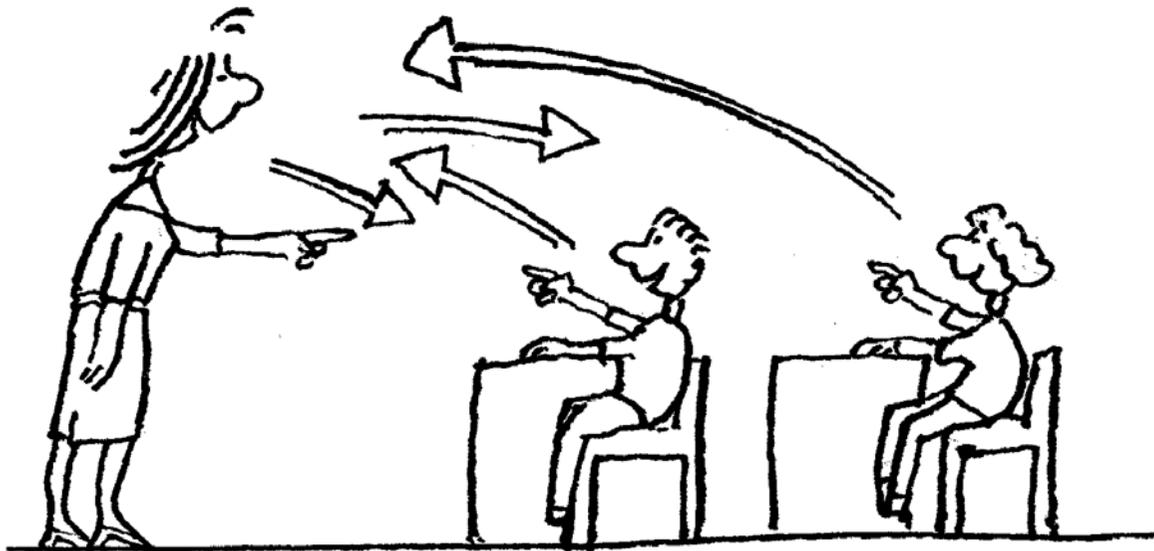
■ Die Wirksamkeit der kollegialen Feedbackpraxis und der Q-Aktivitäten lässt sich an verschiedenen individuell ergriffenen Optimierungsmassnahmen nachweisen, die auf diese Formen/Gefässe zurückzuführen sind.

■ Ein offener Austausch über Stärken und Schwächen der einzelnen Lehr- und Fachpersonen ist an dieser Schule möglich.

4.

Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zum Unterricht / zu den Tagesstrukturen

Die Lehr- und Fachpersonen holen in regelmässigen Abständen von den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen zum Unterricht und zu den Tagesstrukturen ein. Die Rückmeldungen und Evaluationsergebnisse werden als Anstoss für die kritische Reflexion und für die Weiterentwicklung genutzt.



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

4.1 Stellenwert und praktische Ausgestaltung

■ Die Bereitschaft der Lehr- und Fachpersonen, mithilfe von Rückmeldeformen und -instrumenten die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler einzuholen und als Anstöße zur Optimierung der eigenen Praxisgestaltung zu verwenden, ist gering. Allfällige Hinweise auf einen entsprechenden Handlungsbedarf stossen auf Unverständnis bzw. auf Ablehnung.

■ Es gibt Ansätze einer bewusst gestalteten systematischen Rückmeldepraxis: Ein Teil der Lehr- und Fachpersonen ist darum bemüht, vonseiten der Schülerinnen und Schüler Rückmeldungen zur eigenen Praxis (in Unterricht und Tagesstrukturen) einzuholen.

■ Es gibt erste gemeinsame (teilweise bilaterale) Absprachen und Regelungen (d.h. eine minimale Institutionalisierung) für das Einholen und die Verwertung von Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler.

■ Die Schule hat Richtlinien für eine sinnvolle Rückmeldepraxis in den verschiedenen Arbeitsfeldern (Unterricht/Tagesstrukturen) festgelegt. Die Umsetzung der Richtlinien wird in der Schule thematisiert und eingefordert (ohne den Grundsatz des vertraulichen Informationsaustausches zwischen Feedbackgebenden und Feedbackempfangenden zu verletzen).

■ Rückmeldungen innerhalb der verschiedenen Arbeitsfelder der Schule und darauf gestützte Entwicklungsprozesse sind Teil der Schulkultur.

■ Der Einsatz der Rückmeldeinstrumente erfolgt situationsgerecht, variantenreich, unter Abwägung der Ziele, der vorhandenen Ressourcen und Ansprüche.

4.2 Umgang mit den Rückmeldungsergebnissen

■ Die subjektive Auseinandersetzung mit Schülerinnen- und Schülerrückmeldungen dient in erster Linie der emotionalen Stabilisierung; z.B. zur Vermeidung bzw. Reduzierung von Verunsicherung oder zur Bestätigung der eigenen Qualitätsurteile. Kritische Rückmeldungen werden individuell oder kollektiv abgewehrt (Schönreden, Gegenwürfe an die Schülerinnen und Schüler usw.).

■ Die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler werden punktuell als Anstoss zur Reflexion und zur Optimierung der eigenen Praxis genutzt. (Es gibt aber auch Beispiele, die zeigen, dass kritische Rückmeldungen abgewehrt und gegen kritisch rückmeldende Schülerinnen und Schüler verwendet werden.)

■ Die Lehr- und Fachpersonen holen regelmässig Rückmeldungen zum eigenen Unterricht/zur eigenen Arbeit in den Praxisfeldern der Tagesstrukturen ein. Sie akzeptieren/schätzen/nutzen die Rückmeldungen als Anstoss für das persönliche Lernen und die Praxisentwicklung.

■ Die Rückmeldepraxis hat sich als ein wichtiger Bestandteil des individuellen Lernens der Lehr- und Fachpersonen etabliert. Die Rückmeldungen werden systematisch ausgewertet und genutzt, um die eigene Praxis zu reflektieren und zu verbessern.

4.3 Institutionelle Einbindung und Verankerung

■ Ein bewusster Einsatz von Rückmeldeverfahren ist kaum feststellbar. Rückmeldungen werden – wenn überhaupt – informell und zufällig eingeholt und kaum zum individuellen Lernen (zur Optimierung der eigenen Praxis) genutzt.

■ Bezüglich des Einholens von Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern bestehen unverbindliche Empfehlungen.

■ Vonseiten der Institution sind Bemühungen erkennbar, um die Lehr- und Fachpersonen in ihrer Rückmeldepraxis und Entwicklung des Unterrichts und der Tagesstrukturen zu fördern und zu unterstützen.

■ Verbindliche Rückmeldeaktivitäten werden in angemessener Form eingefordert (ohne die persönliche, entwicklungsorientierte Funktion des Feedbacks zu beeinträchtigen).

■ Die Institution stellt Gefässe und Instrumente zur Verfügung, welche die Umsetzung einer differenzierten, situationsgerechten und variantenreichen Rückmeldepraxis erleichtern.

■ Die Schule überprüft die Praxis der Rückmeldeprozesse und der daraus resultierenden Entwicklungsprozesse regelmässig, wertet die Erfahrungen aus, reflektiert die Ziele und Ergebnisse und optimiert das Konzept, die Verfahren und Instrumente bzgl. Effizienz und Effektivität.

4.4 Auswirkungen auf die Praxisgestaltung

■ Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler bleiben weitgehend wirkungslos. Sie werden nicht produktiv als Lernchance zur Optimierung der eigenen Praxis genutzt.

■ Die Schülerinnen und Schüler nehmen das Bemühen der Lehr- und Fachpersonen wahr, ehrliche Rückmeldungen einzuholen. Sie nehmen vereinzelt Auswirkungen der Rückmeldungen auf die Praxisgestaltung wahr.

■ Die Schülerinnen und Schüler schätzen die Auswirkung der Rückmeldepraxis positiv ein. In den verschiedenen Praxisfeldern lassen sich Optimierungsmassnahmen nachweisen, die auf Rückmeldungen zurückzuführen sind.

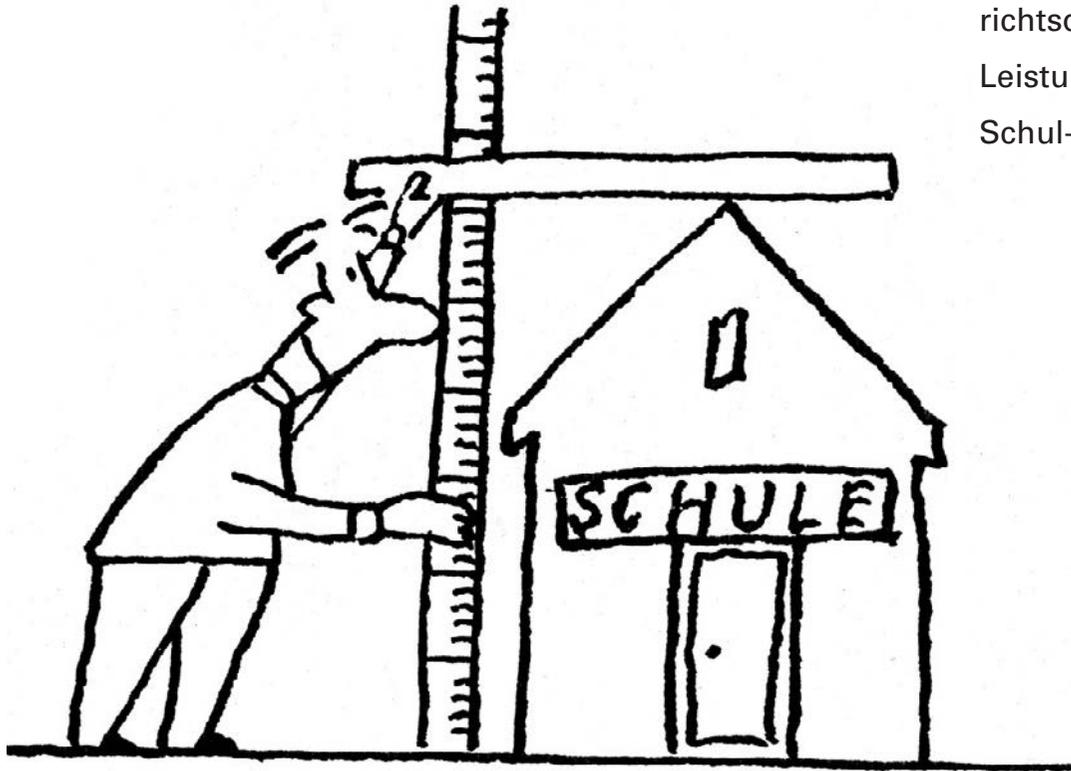
■ Über die Rückmeldepraxis fühlen sich die Schülerinnen und Schüler mit ihren eigenen Ansprüchen und Wahrnehmungen ernst genommen.

■ Die Rückmeldepraxis zeigt klar feststellbare Auswirkungen auf die Praxisgestaltung.

5.

Vergleichende Leistungsmessung / schulinterner und schulexterner Leistungsvergleich

Die Schule führt in regelmässigen Abständen klassen- und schulübergreifende Leistungsmessungen durch, um mithilfe von Vergleichswerten den Leistungsstand an der eigenen Schule adäquat einschätzen zu können und um die Wirksamkeit des Unterrichts bzw. der Unterrichtsqualität beurteilen zu können. Die Ergebnisse der Leistungsmessungen werden als Grundlagen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung genutzt.



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

5.1 Interesse an Vergleichswerten zur Selbstreflexion

■ Der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler wird pauschal als Ergebnis der Anstrengung und Fähigkeit der Lernenden oder des gesellschaftlichen/familiären Umfeldes betrachtet. Eine differenzierte Analyse der diversen schulischen und ausserschulischen Einflussfaktoren fehlt.

■ Es ist ein Interesse am Zusammenhang von Schülerinnen- und Schülerleistung und Lernunterstützung/Unterrichtsqualität festzustellen. Allerdings werden Leistungsdaten/Ergebnisse von Leistungstests nicht systematisch ins Qualitätsmanagement einbezogen.

■ Die Lehr- und Fachpersonen sind interessiert an Vergleichswerten, um die eigenen Leistungsmessungen und -beurteilungen zu reflektieren und um auf diesem Hintergrund die Leistungen der Schülerinnen und Schüler adäquat einzuschätzen/zu diagnostizieren.

■ Vergleichende Leistungsmessungen und Vergleichswerte sind systematisch Bestandteil des Qualitätsmanagements.

5.2 Systematischer Einsatz der vergleichenden Leistungsmessung

■ Vorhandene Daten zum Leistungsstand und zur Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler werden weder auf Ebene der Schule noch auf Ebene der Klasse dokumentiert und genutzt, um Trends zu erkennen und Verbesserungsmaßnahmen zu initiieren.

■ Klassen- und schulübergreifende Leistungstests werden systematisch/in regelmässigen Abständen eingesetzt (gemäss den kantonalen Vorgaben).

■ Die Ergebnisse werden verwendet mit dem Ziel, die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler gerechter zu beurteilen. (Rückschlüsse auf die Unterrichtsqualität sind demgegenüber zweitrangig oder werden ganz vernachlässigt.)

■ Klassen- und schulübergreifende Leistungstests werden gezielt genutzt, um die Qualität des Unterrichts zu reflektieren. Die Ergebnisse werden sowohl auf der Ebene der Schule als auch auf der Ebene der Klasse verwendet, um einen Vergleich zu ermöglichen mit einem kantonalen Durchschnittswert bzw. mit der Leistung einer vergleichbaren Schülerinnen- und Schülerpopulation.

■ Abgestützt auf die Ergebnisse der Leistungstests findet innerhalb der Schule ein Austausch der Lehr- und Fachpersonen über den Leistungsstand der Klassen statt.

■ Die Erfassung der Leistungsdaten ist innerhalb der Schule konzeptionell geregelt. Das Konzept stellt sicher: a) sinnvolle Erhebungszeitpunkte für die geplante Funktion (Diagnose oder Rechenschaftslegung); b) Ökonomie (Erhebung von Daten, die auch wirklich verarbeitet werden können); c) Berücksichtigung der Bildungsziele/Leitwerte der Schule.

■ Die Leistungsmessungsdaten innerhalb einer Schule werden so dokumentiert, dass es möglich ist, die Lernbiografie der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu verfolgen.

5.3 Interpretation und Nutzung der Leistungsmessungsdaten auf Lehr- und Fachpersonenebene

■ Bereits realisierte Leistungsvergleiche wurden nicht als gewinnbringend erlebt, es sind keine Ideen vorhanden, wie Leistungsvergleichsdaten genutzt werden können für die Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität.

■ Leistungsvergleiche dienen zur Absicherung der Zuweisungsentscheidungen oder um den Leistungsstand der Klasse besser einschätzen zu können. Rückschlüsse auf die Unterrichtsqualität werden nicht vorgenommen.

■ Die Lehr- und Fachpersonen verfügen über das notwendige Know-how, um die Daten von Leistungsmessungen differenziert zu interpretieren und um Hypothesen über mögliche Ursachen der Resultate zu bilden.

■ Die Ergebnisse der vergleichenden Leistungstests werden einerseits zur «Eichung» der eigenen Urteilspraxis und andererseits zur Reflexion und Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität genutzt.

■ Mit den Schülerinnen und Schülern werden Lernfördergespräche durchgeführt, welche u.a. Bezug nehmen auf die individuellen Daten der Leistungsfähigkeit und der Leistungsentwicklung.

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

5.4 Verwendung der Daten für die Schule als Ganzes

■ Die Lehr- und Fachpersonen gewähren sich gegenseitig keinen Einblick in den Leistungsstand der Klassen. Die Ergebnisse von Leistungstests werden tabuisiert.

■ Die Schulleitung hat keinen Einblick in den Leistungserfolg der einzelnen Schülerinnen, Schüler und Klassen bzw. in den Lehrerfolg der Lehr- und Fachpersonen. Dies gilt als «Einmischen in private Angelegenheiten».

■ Die Ergebnisse von schulübergreifenden Leistungstests werden schulintern innerhalb einer relevanten Bezugsgruppe (z.B. Klassenteam/ Jahrgangsteam/ Fachgruppe) ausgewertet und besprochen. Dies dient in erster Linie der emotionalen Stabilisierung: beispielsweise zur Vermeidung bzw. Reduzierung von Verunsicherung; oder zur Bestätigung der eigenen Beurteilung.

■ Es besteht im Kollegium Klarheit darüber, in welche Leistungsmessungsergebnisse der einzelnen Lehr- und Fachpersonen die Schulleitung Einblick nimmt.

■ Es ist ein Interesse wahrzunehmen, Leistungs-messungsdaten möglichst differenziert zu analysieren und das entsprechende Know-how in der Schule aufzubauen. Aus den Ergebnissen von schulübergreifenden Leistungstests werden Konsequenzen für die Entwicklung von Unterricht und Schule formuliert und dokumentiert.

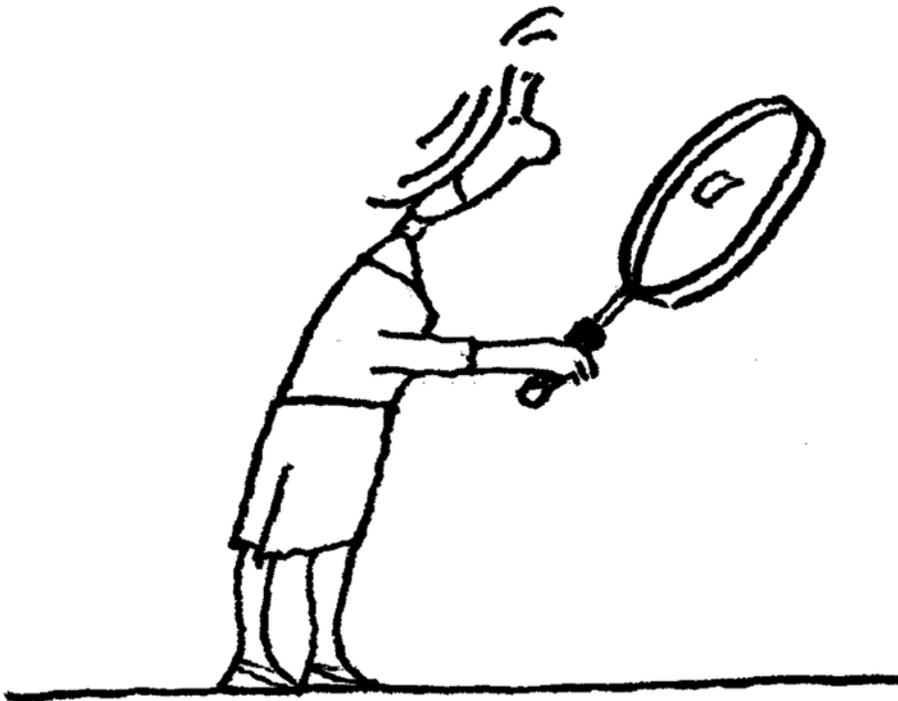
■ Die Leistungsmessungsdaten werden von der Schulleitung zusammen mit anderen Qualitätsindikatoren/-daten für die Beurteilung der Unterrichtsqualität genutzt, um bei Bedarf Entwicklungsschritte anzuregen und zu unterstützen.

■ Vorhandene Daten zum Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler werden innerhalb der Schule dokumentiert und genutzt, um entsprechende Trends zu erkennen und um Qualitätsentwicklungsmaßnahmen auf der Ebene der Institution zu ergreifen (z.B. Einrichten besonderer Fördermassnahmen).

6.

Datengestützte Schulevaluation

An der Schule werden regelmässig datengestützte Schulevaluationen durchgeführt. Die Evaluationsergebnisse geben einen aussagekräftigen und fundierten Einblick in die relevanten Bereiche der Schulqualität sowie der Qualität des Unterrichts und der Tagesstrukturen und bilden die Basis für die Planung und Durchführung von geeigneten Entwicklungsmassnahmen.



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

6.1 Etablierung der Evaluationspraxis

- Evaluationen zur Schulqualität sowie zur Qualität des Unterrichts und der Tagesstrukturen werden nicht oder nur punktuell durchgeführt.
- Es liegen keine systematisch gewonnenen, datengestützten Erkenntnisse zur Schulqualität vor. Aussagen zur Qualität der Schule basieren auf subjektiven Annahmen und intuitiven Eindrücken.

- An der Schule werden in regelmässigen Abständen datengestützte Schulevaluationen durchgeführt – entsprechend den kantonalen Vorgaben. Die Wahl der Evaluationsthemen ist eher zufällig, eher abhängig von zufälligen Interessenlagen und Minimalisierung des Aufwands.

- Die regelmässige Durchführung und die Auswahl von Themen sind institutionalisiert (d.h. institutionell festgelegt): Rhythmus, Zuständigkeiten und wichtige Grundsätze, die bei der Evaluation zu beachten sind, sind festgelegt.

- Schulevaluationen sind als wichtige Elemente der Qualitäts- und Schulentwicklungskultur akzeptiert. Die Evaluationen werden genutzt, um eine datengestützte Standortbestimmung vorzunehmen und um den Entwicklungs- und Optimierungsbedarf der Schule zu erkennen. Die Wahl der Evaluationsthemen nimmt Bezug auf aktuelle Anliegen und die längerfristige Planung – unter Einbezug von strategischen Schulentwicklungszielen.

- Die «Triangulation» (Einbezug unterschiedlicher Perspektiven/Beurteilender zum selben Thema) wird bei der Planung und Durchführung von Schulevaluationen bewusst berücksichtigt.
- Die vorhandenen Erfahrungen mit Evaluationen werden gezielt genutzt, um grundlegendes Evaluationswissen an der eigenen Schule aufzubauen.

6.2 Vorgehen / Gestaltung von Evaluationsprozessen

- Zur Zielsetzung der Datenerhebung sind kaum klare/geklärte Vorstellungen vorhanden.
- Es werden fertige Befragungsinstrumente übernommen, ohne die Passung an eigene Ziel- und Wertvorstellungen oder Qualitätsansprüche zu überprüfen.

- Das Vorgehen bei Evaluationsprojekten hat Pionier- und Erprobungscharakter: Es gibt noch kein eingespieltes Verfahren, auf das Bezug genommen wird.

- Evaluationen werden «instrumentenzentriert» durchgeführt: Im Vordergrund steht die Suche nach einem geeigneten «Fragebogen». Um diesen herum wird dann der Durchführungs- und Auswertungsprozess geplant und realisiert.

- Evaluationen werden als schulinterne Projekte konzipiert – mit geklärten Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten, mit geklärten und ausformulierten Zielen, mit einer differenzierten Verlaufsplanung (Aufgliederung in einzelne Schritte) sowie mit einer zweckmässigen Prozessdokumentation und -reflexion.

- Qualitative und quantitative Befragungssettings werden kompetent umgesetzt. Die Befragungsthemen und -instrumente werden gezielt auf schulinterne Qualitätsvorstellungen und Qualitätsziele sowie auf die jeweiligen Evaluationsziele abgestimmt.

- Der Evaluationsprozess ist systematisch beschrieben. Evaluationserfahrungen werden nach Abschluss eines Evaluationszyklus konsequent reflektiert und dokumentiert.
- Der Aufbau des Evaluations-Know-hows wird an der Schule langfristig geplant. Innerhalb der Schule ist das Evaluations-Know-how breit abgestützt. Dazu gehört ein differenziertes Repertoire an quantitativen und qualitativen Evaluationsinstrumenten und Methoden.

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

6.3 Umgang mit Evaluationsdaten

■ Eine Aufbereitung von Evaluationsdaten zuhanden des Kollegiums und anderer interessierter Kreise wird vernachlässigt (z.B. fehlende Darstellungen, welche eine gemeinsame Dateninterpretation und Auseinandersetzung ermöglichen würden).

■ Die Kommunikation von Qualitätsdaten und Evaluationsergebnissen wird nicht als Teil des Evaluationsprozesses betrachtet. Eine Datenrückmeldung an die Befragten und direkt betroffenen Personen ist nicht vorgesehen.

■ Der Schule (Schulleitung, Q-Steuergruppe) ist bewusst, dass die Kommunikation der Evaluationsergebnisse (Datenrückmeldung) ein wichtiger Bestandteil des Evaluationsprozesses ist. Die Ergebnisse werden interessierten Personen zugänglich gemacht (allerdings wenig adressatengerecht aufbereitet).

■ Die Datenrückmeldung beschränkt sich weitgehend auf die Bekanntgabe der Evaluationsergebnisse im Kollegium. Erste Versuche mit partizipativer Dateninterpretation im Kollegium werden unternommen.

■ Evaluationsdaten werden nachvollziehbar / gut verständlich aufbereitet, damit eine gemeinsame Dateninterpretation im Kollegium möglich wird.

■ Im Anschluss an die Evaluation werden die Ergebnisse allen befragten Personen/Personengruppen in adressatengerechter Form kommuniziert. Die Schulleitung sorgt für eine differenzierte, unvoreingenommene Auseinandersetzung mit den Daten im Kollegium. Wo sinnvoll und möglich, werden auch Schülerinnen und Schüler, eventuell auch Erziehungsberechtigte, in die Auseinandersetzung/Interpretation von Evaluationsergebnissen einbezogen.

■ Die Daten werden so aufbereitet, dass Entwicklungserfolg und Entwicklungsbedarf («Trends») deutlich in Erscheinung treten.

■ Der Prozess zur Datenrückmeldung bzw. zur partizipativen Dateninterpretation von Evaluationsdaten ist definiert. Es liegen formulierte Grundsätze und Regelungen vor. Die betreffenden Prozesse werden laufend evaluiert und weiterentwickelt.

6.4 Auswirkungen / Nutzung von Evaluationsergebnissen

■ Schulevaluationen werden eher als Bedrohung wahrgenommen. Das Interesse an Evaluationsergebnissen ist gering. Entwicklungsmassnahmen werden nicht eingeleitet.

■ Die Evaluationsergebnisse werden im Kollegium interessiert zur Kenntnis genommen, sind aber für die Optimierung der Praxis noch wenig wirksam. Aus den Evaluationen werden jeweils konkrete Massnahmen abgeleitet. Die Umsetzung der Massnahmen findet allerdings nur punktuell statt.

■ Es werden viele Ressourcen für die richtige Durchführung der Evaluation benötigt, sodass wenig Energie der Beteiligten für die Umsetzung der Massnahmen bleibt. Das Verhältnis Aufwand und Ertrag wird nicht als ausgewogen wahrgenommen.

■ Aus den Evaluationen werden konkrete Massnahmen abgeleitet und konsequent umgesetzt. Es gibt verschiedene Beispiele, die zeigen, dass die Evaluationen zu bedeutsamen Weiterentwicklungen und Optimierungen der Praxisgestaltung und der institutionellen Rahmenbedingungen geführt haben.

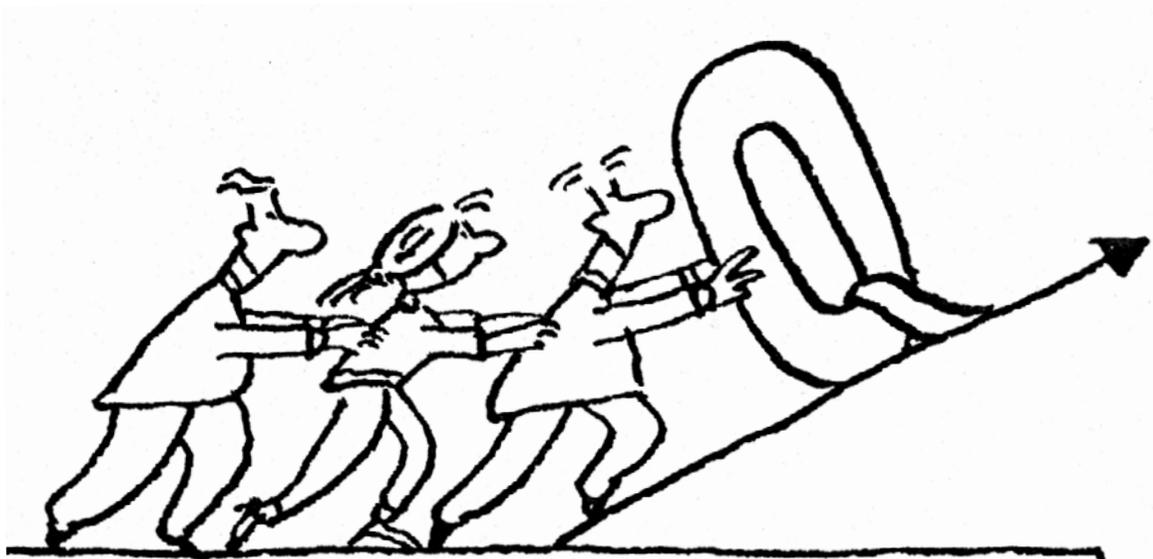
■ Der Aufwand und der Nutzen für die Evaluation und für die daraus folgenden Entwicklungen stehen in einem angemessenen Verhältnis. Die Aufwandkalkulationen und die Ressourcenplanung für Evaluationen erfolgen unter Berücksichtigung des Folgeaufwandes (Verarbeitung der Evaluationsergebnisse; Erarbeitung und Umsetzung von Entwicklungsmassnahmen).

■ Evaluationserfahrungen werden nach Abschluss eines Evaluationszyklus konsequent reflektiert und dokumentiert. Fehler/Mängel bei der Durchführung der Evaluationen (inkl. Umsetzung der Massnahmen) werden genutzt, um die Praxis der folgenden Evaluationen zu verbessern.

7.

Evaluationsbasierte Schulentwicklung (inklusive Entwicklung des Unterrichts und der Tagesstrukturen)

Die Schule ist darum bemüht, die eigene Qualität und das eigene Profil weiterzuentwickeln – einerseits mit Bezug auf die strategischen Zielsetzungen und andererseits mit Bezug auf die Ergebnisse von Evaluationen und Leistungsmessungen. Grössere Entwicklungsvorhaben werden systematisch mithilfe der Instrumente des Projektmanagements und der Organisationsentwicklung angegangen und auf ihre Zielerreichung bzw. ihre Wirksamkeit hin überprüft.



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

7.1 Strategische Ausrichtung der Schulentwicklung

■ Es fehlen sowohl strategische Ziele wie auch Evaluationsergebnisse, die zur Begründung/Initiierung von Schulentwicklungsaktivitäten hinzugezogen werden könnten. Entwicklungen werden nicht auf der Grundlage von systematischen Analysen und Daten zum Istzustand durchgeführt.

■ Es gibt an der Schule vereinzelt Entwicklungsaktivitäten zur Weiterentwicklung der institutionellen Rahmenbedingungen und der verschiedenen Praxisfelder. Eine Bezugnahme auf strategische Ziele und auch auf Evaluationsergebnisse ist eher zufällig.

■ Es gibt an der Schule eine systematische Schulentwicklung, Diese nimmt Bezug auf die längerfristigen strategischen Ziele der Schule und stützt sich ab auf systematisch erhobene Evaluationsdaten.

■ Die Schulentwicklung ist darauf ausgerichtet, der Schule – mit Bezug auf die strategischen Ziele – ein kohärentes, charakteristisches Profil zu verleihen.

7.2 Aktivitäten zur Weiterentwicklung der Schule

■ Es gibt an der Schule keine nennenswerten Schulentwicklungsaktivitäten und keine Beispiele für praxiswirksame/abgeschlossene Innovationsprojekte.

■ Schulentwicklungsvorhaben sind stark von den Personen geprägt, die sich darin engagieren und die die konkrete Projektarbeit gestalten. Eigenmotivation, Goodwill und gegenseitiges Vertrauen bilden die zentrale Schulentwicklungsbasis. Institutionalisierten Prozessen wird demgegenüber wenig Beachtung geschenkt (keine formalisierte Projektgenehmigung, Ressourcenbewilligung, Projektsteuerung, Projektcontrolling u.a.).

■ Die Diskrepanzen zwischen den geltenden Zielen und Werten und dem diagnostizierten Istzustand wird differenziert erfasst und als Anstoss zur Weiterentwicklung der Schule verwendet.

■ Es gibt verschiedene Nachweise über erfolgreich umgesetzte Innovationen als Massnahmen bzw. als Folgen des Qualitätsmanagements.

■ Die Schule ist in ein (kantonales/interkantonales) Netzwerk eingebunden, das einen schulübergreifenden Erfahrungsaustausch über Fragen der Schulentwicklung ermöglicht.

7.3 Organisation und Steuerung von Entwicklungsprojekten

■ Entwicklungsanliegen, die von aussen (Kanton, Gemeinde) an die Schule herangetragen werden, werden abgewehrt oder – falls unumgänglich – in die individuelle Verantwortlichkeit delegiert, d.h. ohne gemeinsame Planung, ohne Kooperation, ohne zeitliche Strukturierung usw. angegangen.

■ Schulentwicklungsaktivitäten laufen unkoordiniert nebeneinander.

■ Planungsgrundlagen (wie z.B. eine Mehrjahresplanung) sind vorhanden. Es werden Bemühungen sichtbar, die laufenden Schulentwicklungsaktivitäten miteinander zu koordinieren, um Überbelastungen zu vermeiden. Eine grobe Ressourcenkalkulation liegt als Teil der Planung vor.

■ Der Abschluss von Entwicklungsprojekten (mit der Frage nach einer nachhaltigen Implementierung) wird tendenziell vernachlässigt. (Vieles wird angerissen, wenig zu einem wirklichen Abschluss gebracht.)

■ Grössere Schulentwicklungsprojekte werden mithilfe der Methodik und des Instrumentariums des Projektmanagements und der Organisationsentwicklung angegangen. Die aktuellen Projekte werden auf Schulebene koordiniert (z.B. mithilfe einer Steuergruppe).

■ Dem Abschluss von Entwicklungsprojekten (verbunden mit der Frage nach einer nachhaltigen Implementierung) wird angemessen Beachtung geschenkt.

■ Die Erfahrungen von Schulentwicklungsprojekten werden systematisch ausgewertet, dokumentiert und für die Optimierung der schulinternen Entwicklungspraxis genutzt.

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

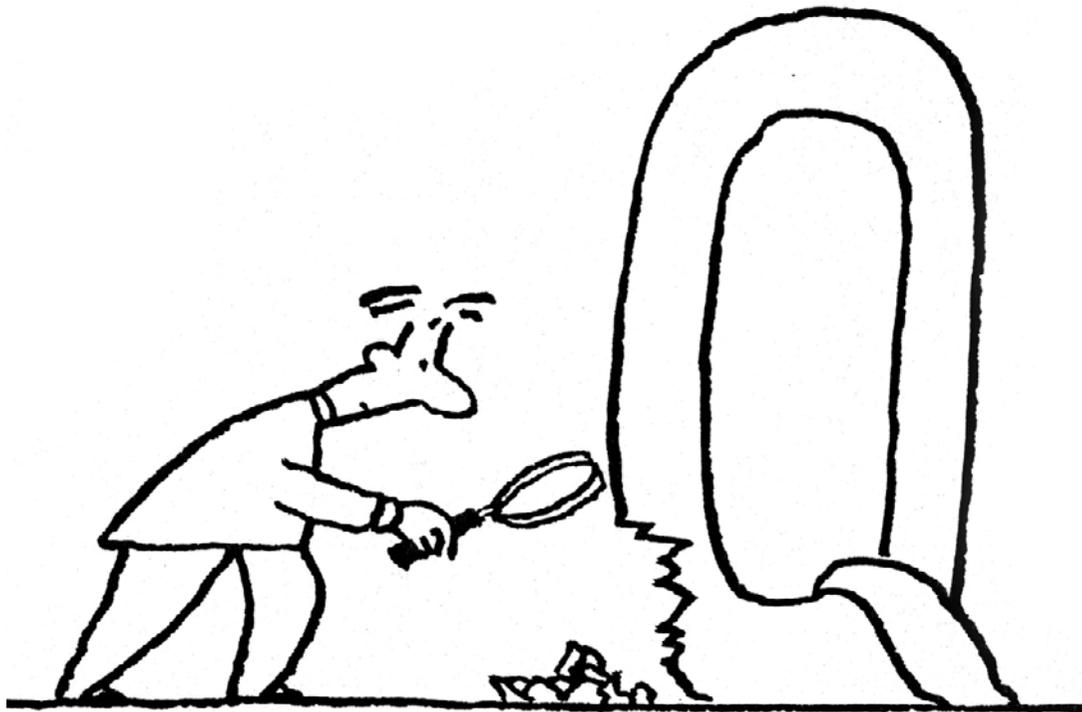
7.4 Institutionelle Rahmenbedingungen / Umgang mit vorhandenen Entwicklungsressourcen

- Es fehlen Möglichkeiten, die im Rahmen von Evaluationen gewonnenen Ergebnisse zu thematisieren und Entwicklungen daraus abzuleiten.
- Die Entwicklungsaktivitäten sind den vorhandenen Ressourcen nicht angepasst.
- Fragen aus dem Bereich der Schulentwicklung werden im Kollegium angesprochen. Sie werden u.a. als offizielle Themen in Konferenzen und Fachgruppensitzungen traktandiert.
- Die Entwicklungsprojekte nehmen Rücksicht auf die verfügbaren zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen. Im Urteil der Mitarbeitenden sind Innovationen und vorhandene Ressourcen in einem guten Gleichgewicht.
- Die Qualität und der Erfolg von Entwicklungsaktivitäten werden überprüft.
- Für die Planung und Umsetzung von Projekten stellt die Institution ausreichende Ressourcen (Personen, Zeit, Geld, Expertenunterstützung u.a.) zur Verfügung. Dabei wird auch der Aufwand für die Sicherstellung einer nachhaltig wirksamen Veränderung – unter Einbezug von Nachfolgeaktivitäten – angemessen einkalkuliert.
- Es gibt Gefässe, um innovative Ideen aus der eigenen Praxis im Kollegium vorzustellen und eine konstruktive Auseinandersetzung darüber zu führen. Unterschiedliche Kompetenzen/Ressourcen der einzelnen Lehr- und Fachpersonen sind bekannt und werden gegenseitig genutzt.
- Die Schulleitung überprüft regelmässig, ob die laufenden Schulentwicklungsaktivitäten in einem guten Verhältnis zu den vorhandenen zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen stehen.

8.

Umgang mit Qualitätsdefiziten

Gravierende Qualitätsdefizite werden rechtzeitig erkannt und mit wirksamen Massnahmen bearbeitet und beseitigt.



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

8.1 Institutionelle Festlegungen / Instrumente zur Defiziterkennung

■ Es gibt an dieser Schule keine expliziten Überlegungen zum Umgang mit Qualitätsdefiziten. Es fehlen Instrumente, um Qualitätsdefizite rechtzeitig und zuverlässig zu erkennen, zu bearbeiten und zu dokumentieren.

■ Die Thematisierung von Qualitätsdefiziten wird nach Möglichkeit vermieden bzw. in den informellen Bereich verlagert.

■ Bei der Schulleitung ist die Einsicht vorhanden, dass das Thema Umgang mit Qualitätsdefiziten gezielt angegangen werden muss. Erste Überlegungen zu einem bewussten und wirksamen Umgang mit Qualitätsdefiziten liegen vor.

■ Vereinzelt werden Instrumente zur Erfassung der Arbeitsqualität der Mitarbeitenden eingesetzt, allerdings nicht regelmässig und systematisch (fehlende Institutionalisierung). Eine zuverlässige Defiziterkennung durch die Schulleitung ist daher noch nicht gewährleistet.

■ Vorgehensweisen und Instrumente für den Umgang mit Qualitätsdefiziten (Erkennung, Bearbeitung, Dokumentation) sind geklärt, schriftlich festgehalten und kommuniziert. Für gravierende Defizite sind explizite Kriterien festgelegt.

■ Die Schulleitung verschafft sich einen zuverlässigen Einblick in die Arbeitsqualität der einzelnen Mitarbeitenden – dies auch, um allfällige Qualitätsdefizite rechtzeitig zu erkennen. Erkannte Defizite werden unmissverständlich, aber mit der notwendigen Sensibilität angesprochen.

■ Es gibt ein differenziertes Konzept für den schulinternen Umgang mit Qualitätsdefiziten. Darin sind für unterschiedliche Problem- und Defizithinweise jeweils angemessene Problemlösungs-, -bearbeitungs- und Interventionsmöglichkeiten vorgesehen.

8.2 Bearbeitung von Qualitätsdefiziten durch die Schulleitung

■ Es gibt keine offiziellen und formalisierten Gefässe und Anlässe (z.B. Mitarbeitendengespräche), in denen Qualitätsdefizite niederschwellig besprochen und konstruktiv bearbeitet werden können.

■ Eine reaktive Haltung steht im Vordergrund: Wenn ein Defizit unübersehbar ist und zu sichtbaren Problemen führt, bemüht sich die Schulleitung darum, eine Lösung in der aktuellen Situation zu finden.

■ Wenn aktuelle Qualitätsdefizite in Erscheinung treten, werden vonseiten der Schulleitung rechtzeitig Massnahmen ergriffen, die das aktuelle Problem zu beheben vermögen.

■ Für die Intervention bei akuten Problemen/ Defiziten gibt es Leitlinien, die gegenüber dem Kollegium kommuniziert sind. Dabei wird u.a. unterschieden zwischen Massnahmen mit unterstützendem/personalförderndem Charakter und Massnahmen mit sanktionierendem Charakter.

■ Die Prozesse und Massnahmen zur Intervention bei Defiziten sind geklärt und den Betroffenen bekannt. Zum Schutz der Mitarbeitenden vor falschen Defizitansschuldigungen und Mobbing sind geeignete Schutzmassnahmen vorgesehen.

■ Für die Intervention bei gravierenden Defiziten gibt es ein differenziertes und abgestuftes Massnahmenpaket sowie transparente Interventionsregeln, die den Mitarbeitenden bekannt sind.

■ Die Prozesse, die für den Umgang mit Qualitätsdefiziten institutionalisiert sind, werden regelmässig überprüft und bei Bedarf optimiert.

8.3 Schulinterne Kultur im Umgang mit Defiziten

■ Defizitfeststellungen finden in der Regel als Anklagen und Anschuldigungen statt – oder werden von den Mitarbeitenden so empfunden. Sie werden nicht als Anlässe für kritisch-konstruktive Analysen genutzt.

■ Gegenüber kritischen Hinweisen von allen Anspruchsgruppen herrscht eine Kultur/eine Strategie der Verteidigung und der Abschottung. (Keine Kritik an sich herankommen lassen).

■ Es lassen sich Bemühungen feststellen für den Aufbau einer Kultur, in der die gemeinsame, konstruktive Auseinandersetzung über die Arbeitsqualität und über auftretende Qualitätsdefizite möglich ist.

■ Bei einem Teil der Lehr- und Fachpersonen sowie der Schul- bzw. Tagesstrukturleitung ist ein Interesse vorhanden, Schwachstellen rechtzeitig zu erkennen, um daraus zu lernen und um einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess zu ermöglichen.

■ Die Kommunikations- und Kooperationskultur der Schule ermöglicht die gemeinsame, konstruktive Auseinandersetzung über die Arbeitsqualität an der Schule.

■ Schwächen und Defizite können offen angesprochen werden. Die sachorientierte Suche nach Ursachen und Hintergründen sowie nach Lösungsmöglichkeiten steht dabei im Vordergrund.

■ An der Schule herrscht eine Kultur der kontinuierlichen Verbesserung.

■ Das offene Ansprechen von Schwächen/ Defiziten und die wertschätzende Rückmeldung von Stärken/Erfolgen sind in einem guten Gleichgewicht.

Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

8.4 Umgang mit Beschwerden

■ Für Erziehungsberechtigte, Schülerinnen und Schüler und andere Anspruchsgruppen gibt es keine offiziellen Gefässe und Wege, um Unzufriedenheiten anzusprechen.

■ Erziehungsberechtigte, Schülerinnen und Schüler und andere Anspruchsgruppen sind aufgefordert, Unzufriedenheiten zurückzumelden bzw. zu besprechen. Der entsprechende Prozess ist allerdings nicht genau festgelegt.

■ Es gibt Gefässe und Instrumente, mit deren Hilfe die verschiedenen Anspruchsgruppen Unzufriedenheiten zum Ausdruck bringen können. Es ist institutionell sichergestellt, dass entsprechende Hinweise unvoreingenommen bearbeitet werden.

■ Es gibt ein formalisiertes, niederschwelliges Beschwerdemanagement mit entsprechenden Gefässen und Instrumenten, die den verschiedenen Adressatengruppen/Leistungsempfängenden zur Verfügung stehen. Der entsprechende Prozess ist differenziert festgelegt und den Adressatinnen und Adressaten bekannt.

8.5 Zufriedenheit der Betroffenen

■ Beim Kollegium und/oder bei den Leistungsempfängenden besteht eine Unzufriedenheit darüber, dass Schwachstellen und Beschwerden nicht wahrgenommen und nicht ernst genommen werden.

■ Es gibt einzelne Beispiele für wirksame Interventionen bei auftretenden Defiziten. Die Massnahmen werden ad hoc definiert, es gibt dazu keine konzeptionelle Festlegung.

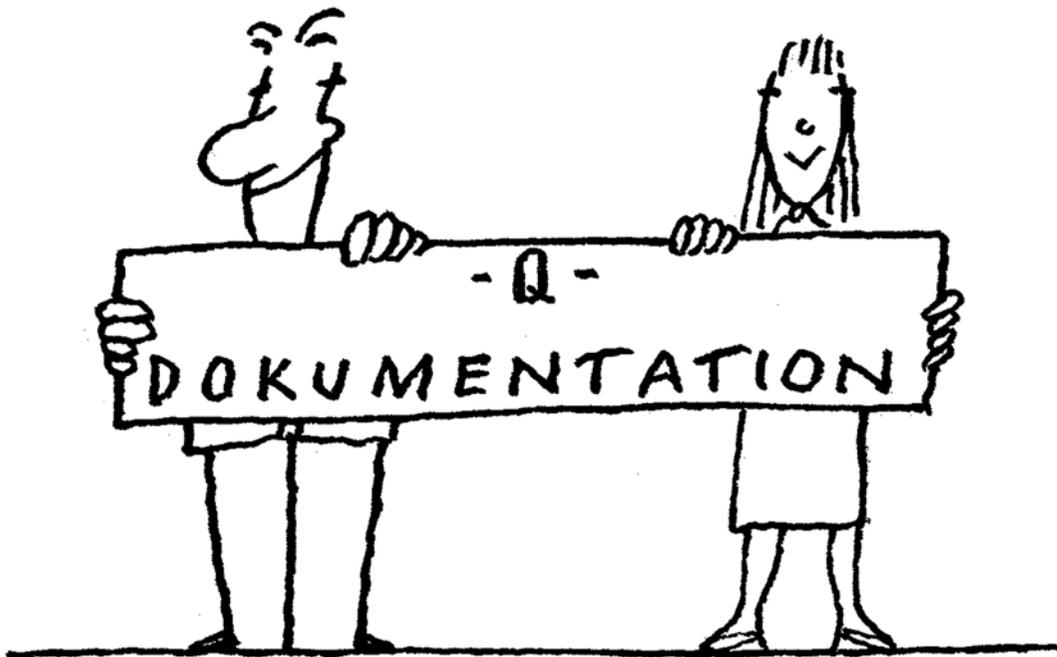
■ Der Nutzen und die Wirksamkeit der Defiziterkennungs- und Interventionsmassnahmen werden von den verschiedenen Anspruchsgruppen positiv beurteilt. Es herrscht Zufriedenheit über die Wirksamkeit von Defiziterkennungs- und Bearbeitungsinstrumenten.

■ Es gibt verschiedene Beispiele, die den Nutzen und die Wirksamkeit der Defiziterkennungs- und Interventionsmassnahmen belegen.

9.

Dokumentation

Die Schulleitung führt eine systematische Dokumentation, in der die wichtigen Q-Prozesse beschrieben sind und die Auskunft gibt über vorhandene Konzepte, Instrumente und realisierte Q-Prozesse. Die Dokumentation gibt Einblick in wichtige Qualitätsdaten (z.B. Daten von Evaluationen und Leistungsmessungen) und macht wichtige Entwicklungstrends deutlich.



Defizitstufe

Elementare Entwicklungsstufe

Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Excellence-Stufe

9.1 Standardisierungsgrad und Verschriftlichung der Q-Prozesse

■ Es gibt keine schriftlich festgelegten Q-Prozesse. Sofern Q-Prozesse ausgeführt werden, sind sie ausschliesslich mündlich vereinbart/ eingeführt; sie werden in mündlicher Form weitergegeben.

■ Wichtige Q-Prozesse sind verschriftlicht (z.B. als Organigramme und Ablaufdiagramme).

■ Für wichtige Prozesse im Q-Bereich sind standardisierte Abläufe formuliert und nachvollziehbar dargestellt. Die Prozessdarstellungen erfolgen einheitlich, umfassend und hinreichend differenziert – entlang einem standardisierten Schema (z.B. Prozessziele, wichtige Vorgehensschritte, Zuständigkeiten, Instrumente und Hilfsmittel).

■ Die Verantwortlichkeit für die Erstellung und Wartung der Dokumentation ist institutionell festgelegt.

■ Die Q-Dokumentation hat eine konsistente, gut strukturierte Form, sodass sich Benutzer und Benutzerinnen schnell darin zurechtfinden können. Die Darstellungen sind auch für schul-externe Interessensgruppen gut verständlich und nachvollziehbar.

9.2 Systematische und vollständige Dokumentation

■ Anfallende Daten zur Schulqualität und zum Schulprofil (z.B. Repetentenquoten, Übertrittsquoten, Rückmeldungen von verschiedenen Adressatengruppen usw.) werden nicht gesammelt und als Dokumente für die Q-Entwicklung genutzt.

■ Es fehlen Unterlagen, um aussenstehenden Personen Einblick in wichtige Qualitätsdaten der Schule sowie einen Überblick über den Aufbau und die Wirksamkeit des Qualitätsmanagements zu geben.

■ Eine Q-Dokumentation existiert als lose (unstrukturierte) Sammlung von Einzeldokumenten. Die vorliegenden Unterlagen sind noch nicht zu einer systematischen Dokumentation aufgearbeitet. (Einer aussenstehenden Person fällt es schwer, sich in nützlicher Zeit einen Einblick in die Qualitätsdokumentation zu verschaffen.)

■ Die Q-Dokumentation wird sukzessive erweitert (d.h. durch die anfallenden neuen Daten ergänzt). Eine systematische «Wartung» der Dokumente (Anpassen der bestehenden Dokumente, Aussondern von nicht mehr Aktuellem, Einfügen neuer Dokumente) fehlt.

■ Daten, die Einblick in die Qualität der Schule geben, sind systematisch zusammengestellt. Die Daten sind so aufbereitet, dass sie für die Weiterentwicklung der Schule und für die Rechenschaftslegung (Qualitätsnachweis gegenüber verantwortlichen Instanzen) verwendet werden können und eine «Trenderkennung» ermöglichen.

■ Die Q-Dokumentation ist in Umfang, Form und Komplexität der Grösse und den Aktivitäten der Schule angepasst.

■ Die Schule hat für die Dokumentation der Q-Prozesse bzw. für das dokumentierte (und konsequent umgesetzte) Qualitätsmanagement ein Zertifikat erlangt (z.B. ISO, Q2E usw.).

9.3 Ergebnisdokumentation

■ Ergebnisse, die in der Anwendung/Umsetzung der Q-Prozesse entstehen (z.B. Ergebnisse von Evaluationen), werden nicht dokumentiert: weder auf individueller noch auf Schulebene.

■ Einzelne Qualitätsdaten wurden erhoben und liegen «im Rohzustand» vor. Sie können – bei einer entsprechenden Aufbereitung – zugezogen werden, um interessierten Personen einen Einblick in die Qualität einzelner Bereiche der Schule zu geben.

■ Die vollzogenen Q-Prozesse und die Ergebnisse sind hinreichend dokumentiert (Q-Archiv). Diese Dokumentation ist geeignet, um interessierten/ berechtigten Personen einen guten Einblick in die Qualität der Schule und in die praktizierten Massnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung zu geben.

■ Es liegt eine Sammlung von praxistauglichen Instrumenten vor, die den Vollzug der Q-Prozesse ermöglichen/unterstützen. Die Sammlung steht für die schulinterne Verwendung zur Verfügung und wird laufend aktualisiert.

Impressum

© Volksschulleitung
Erziehungsdepartement Basel-Stadt
März 2015

Redaktion
Volksschulleitung
Leimenstrasse 1
4001 Basel

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

Mit freundlicher Genehmigung
der Bildungsdepartemente
der Kantone Aargau und Solothurn

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

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

Illustrationen
Jürg Furrer, Seon

Grafik
Grafikatelier M. Schmid,
Gipf-Oberfrick

Druck
Gremper, Basel

www.edubs.ch/schulentwicklung/evaluation



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

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

Erziehungsdepartement Basel-Stadt
Volksschulen
Kohlenberg 27
4001 Basel

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