

Volksschulen Basel-Stadt: Monitoringbericht 2018

Zusammenzug der standortbezogenen Evaluationen an den Volksschulen
in den Schuljahren 2014/15 bis 2017/18

Autoren: Adrian Bucher & Peter Steiner,
Zentrum Bildungsorganisation & Schulqualität, Pädagogische Hochschule FHNW

Januar 2019

Inhaltsverzeichnis

Management Summary	3
1. Einleitung	6
1.1 Rahmenbedingungen	6
1.2 Evaluationsformen	6
1.3 Grundlagen	7
1.4 Datengrundlage des Monitoringberichts	7
2. Schulen, Evaluationsformen und -schwerpunkte im Überblick	8
3. Zusammenzug der Evaluationsform A: Externe Befragung zum Entwicklungsprozess	9
3.1 Ausgangslage	9
3.2 Überblick über die Resultate der quantitativen Befragungen.....	11
3.3 Qualitative Hinweise zu den quantitativen Daten.....	12
3.3.1 Zum Themenbereich "Teilautonome Schule/Schulleitung"	13
3.3.2 Zum Themenbereich "Integrative Schule"	15
3.3.3 Zum Themenbereich "Schullaufbahnverordnung (Beurteilung und Selektion)"	18
3.3.4 Zum Themenbereich "Lehrplan 21 – Auswirkungen auf den Unterricht"	20
3.3.5 Zum Themenbereich "Tagesstrukturen".....	22
3.3.6 Zum Themenbereich "Gesamtbeurteilung der Reformen"	24
3.3.7 Zum Themenbereich "Allgemeine Befindlichkeit am Schulstandort".....	27
3.4 Diskussion der Ergebnisse.....	28
4. Zusammenzug der Prozessreflexionen aller Evaluationsformate	30
5. Ausblick	35
5.1 Ausblick auf die weiteren Evaluationen in den Schuljahren 2018/19 bis 2021/22	35
5.2 Hinweise in Bezug auf die Evaluationen bis 2022	36
5.3 Hinweise in Bezug auf eine mögliche Weiterführung ab 2022.....	38
6. Anhang (separates Dokument)	42
6.1 Prozessabläufe der verschiedenen Evaluationsformen	42
6.2 Lesehilfe für die quantitativen Resultate	42
6.3 Resultate der quantitativen Befragung (inkl. Vergleichslinien).....	42
6.4 Evaluationsbericht der Schulleitungen (Frühjahr 2018)	42

Management Summary

Mit dem vorliegenden Monitoringbericht 2018 liegt ein erster Überblick und Zwischenbericht vor in Bezug auf die standortbezogenen Evaluationen an den Volksschulen Basel-Stadt zwischen 2014 und 2022. Es ist ein Überblick in zweierlei Hinsicht: Erstens wird dargestellt, mit welchen Evaluationsformen und -schwerpunkten die Schulstandorte bisher Evaluationen durchgeführt haben (vgl. Kapitel 2). Zweitens werden für die standardisierte, flächendeckende externe Befragung zum Entwicklungsprozess sämtliche Ergebnisse aller bisher beteiligten Schulen im Überblick dargestellt (vgl. Kapitel 3). Schliesslich geht es in einem Rück- und vor allem Ausblick (vgl. Kapitel 4 und 5) darum, die wesentlichen Punkte darzulegen, welche es bis zum Projektende 2022 zu berücksichtigen gilt und welche leitend sein könnten für die institutionalisierte Weiterentwicklung der Schulevaluationen im Kanton Basel-Stadt.

Evaluationsformen und -schwerpunkte im Überblick

Den Schulstandorten stehen vier verschiedene Evaluationsformate zur Verfügung, drei davon zur freien Wahl: erstens die schulinterne Kompaktevaluation als interne Schulevaluation des eigenen Schulstandorts, zweitens das Partnerschul-Peer-Review bzw. Inhouse-Peer-Review als gegenseitige interne Schulevaluation zweier Schulstandorte oder zweier Schulhäuser an einem Schulstandort, drittens die vertiefte Fallstudie als von externen Evaluationsfachpersonen durchgeführte interne Schulevaluation. Das vierte Evaluationsformat, die externe Befragung zum Entwicklungsprozess, ist für alle Schulstandorte zwischen 2014 und 2022 verbindlich.

Von den 18 bis Ende des Schuljahrs 2017/18 beteiligten Schulstandorten haben sich elf bei ihrer standortbezogenen Evaluation schwerpunktmässig mit der integrativen Schule auseinandergesetzt. Verschiedentlich wurde dieser Schwerpunkt ergänzt mit einem zweiten Aspekt wie z.B. den Tagesstrukturen. Vier Schulen hatten mehrere Harmonisierungsprojekte bzw. weitere Erneuerungen gleichermaßen in den Fokus genommen, was sich rückblickend als anspruchsvoll und komplex erwies. Zwei Schulen haben sich mit schulkulturellen Aspekten auseinandergesetzt. Beides sind bzw. waren Schulstandorte mit mehreren Schulhäusern. Eine Schule hat sich der Steuerung von Schulentwicklungsprozessen angenommen. Nicht gewählt wurden bisher die Themen Schulleitung, Qualitätsmanagement und Tagesstrukturen. Nur am Rande bei einzelnen Schulstandorten vertieft wurden Themen der Schullaufbahnverordnung und des Lehrplans 21.

Externe Befragung zum Entwicklungsprozess: Grundlage des Monitoringberichts

Die externe Befragung zum Entwicklungsprozess – eine Kombination eines standardisierten, schriftlichen Fragebogens mit standortbezogenen mündlichen Interviews – wird bis Ende des Schuljahrs 2021/22 von sämtlichen Schulstandorten verbindlich durchgeführt und ist deshalb wesentliche Grundlage des vorliegenden Monitoringberichts. Bisher haben neun Schulstandorte dieses Evaluationsformat eingesetzt. Dabei handelt es sich ausnahmslos um Primarschulstandorte. Somit ist dieser erste Monitoringbericht aus zwei Gründen nur mit Vorsicht als Steuerungsinstrument zu nutzen: Erstens ist die Datenbasis mit neun Schulstandorten dünn, zweitens geben die Resultate noch keine Auskunft über den Stand der verschiedenen Harmonisierungsprojekte auf der Sekundarstufe I.

Die Themenbereiche Teilautonome Schule/Schulleitung, Tagesstrukturen sowie die Befindlichkeit der Lehr- und Fachpersonen am Arbeitsplatz (Allgemeine Fragen zum Schulstandort) weisen mehrheitlich sehr positive Werte auf. Punktuelle Einschränkungen sind dabei am deutlichsten im Themenbereich Teilautonome Schule/Schulleitung wahrnehmbar, während die Tagesstrukturen und die Befindlichkeit am Arbeitsplatz beinahe uneingeschränkt positiv bewertet und beschrieben werden. Die kritischsten Werte weist der Themenbereich Schullaufbahnverordnung (Beurteilung

und Selektion) auf, welcher aber selten in Interviews vertieft wurde, da auf kantonaler Ebene Bestrebungen zur Verbesserung der Situation im Gang waren bzw. sind. Verschiedene Teilaspekte der Themenbereiche Integrative Schule und Lehrplan 21 werden sehr unterschiedlich, teilweise auch deutlich kritisch beurteilt. Hier befinden sich die einzelnen Schulstandorte, aber auch das gesamte Schulsystem Basel-Stadt nach wie vor in anspruchsvollen Findungsprozessen. Die Gesamtbeurteilung der verschiedenen Veränderungen (Gelingensbedingungen und insbesondere Wirkungen) fallen denn auch kritisch aus.

Prozessreflexionen im Überblick

Die 18 Prozessreflexionen im Anschluss an die Evaluationsprojekte sowie die für diesen Monitoringbericht geführten 17 Telefoninterviews mit den entsprechenden Schulleitungen zeichnen ein erfreuliches Bild: Die durchgeführten Selbstevaluationen werden auf der Prozessebene positiv erlebt, auch verbunden mit grundsätzlichen positiven Haltungsänderungen gegenüber der Evaluationsthematik. Insbesondere bei Schulleitungen und den im internen Evaluationsteam beteiligten Lehr- und Fachpersonen, aber auch bei einem Teil der weiteren Lehr- und Fachpersonen konnten Vorbehalte gegenüber Schulevaluationen abgebaut und negative vergangene Erfahrungen relativiert bzw. weitgehend überwunden werden.

Die vier verschiedenen Evaluationsformate passen gut in den Kontext und zum Entwicklungsstand der Schulstandorte in Basel-Stadt. Die Möglichkeit der Wahl des für den Schulstandort adäquaten Formats und Schwerpunktthemas wird von den Befragten ausserordentlich geschätzt. Die verschiedenen Prozessschritte entlang der vier Phasen Vorbereitung, Datenerhebung, Datenauswertung und Weiterentwicklung bewähren sich in der konkreten Ausgestaltung. Dabei kommt der projektleitenden Schulleitung sowie dem internen Evaluationsteam eine gewichtige, zentrale Rolle für das Gelingen des Evaluationsprojekts zu. Der Lernzuwachs wird insbesondere bei diesen Personen sowohl auf der prozessualen wie auch auf der inhaltlichen Ebene als gross beschrieben.

Zu konkreten Wirkungen der Evaluation (z.B. Planung und Umsetzung von Massnahmen) können die Schulleitungen unterschiedlich Auskunft geben. Grossmehrheitlich werden positive Wirkungen beschrieben. Ergebnisse der Evaluation fliessen in den unmittelbaren Schul- und Unterrichtsalltag, die Jahresplanung, die langfristige Planung und auch in das Schulprogramm ein.

Ausblick

In Bezug auf die weiteren bis Ende 2021/22 geplanten standortbezogenen Evaluationen ergeben sich neben vielen beizubehaltenden Aspekten vier wesentliche Optimierungspunkte. Erstens muss der Schnittstelle zwischen Evaluation und Weiterentwicklung der Schulstandorte sorgfältig Beachtung geschenkt werden. Zweitens sollten dem Evaluationsprojekt in der Schuljahresplanung ausreichend Ressourcen und Stellenwert beigemessen werden. Drittens bedarf das Spannungsfeld zwischen Entwicklungsorientierung und Rechenschaftslegung der einzelnen Evaluationen einer sorgfältigen Berücksichtigung. Und viertens sollte dem weiteren Aufbau von Know-how in den Bereichen Qualitätsmanagement (mit dem zentralen Element Evaluation als Teil eines schulinternen Qualitätsmanagements) und Moderation verstärkt Beachtung geschenkt werden.

Blickt man über die Projektphase der standortbezogenen Evaluationen hinaus, wird in den Reflexionen und insbesondere in den Telefoninterviews mit Schulleitungen ein wesentlicher Punkt deutlich: Für die Schulleitungen ist eine kantonale Klärung der zukünftigen Evaluationspraxis wichtig. Zu berücksichtigen sind dabei für sie vor allem folgende vier Punkte: Evaluationen sollen erstens in dreifacher Hinsicht auf die Einzelschule zugeschnitten und massgeschneidert sein, in Bezug auf die Evaluationsform, auf den Evaluationsinhalt und auf den Evaluationszeitpunkt. Zweitens wäre ein weiterer Durchgang der fragebogengestützten externen Befragung zum Entwicklungsprozess

im Sinne einer "Längsschnitt-Tendenz" sinnvoll – sowohl kantonal wie auch für die Einzelschule. Dabei ist der Einbezug weiterer Perspektiven (Schüler/innen und Eltern) angezeigt. Drittens steigt das Bedürfnis nach entwicklungsorientierten Evaluationen mit höherem externen Anteil bei der Durchführung. Viertens sollten der Support (bei der Durchführung von Evaluationen, bei ergänzenden Kursangeboten und bei unterstützenden Grundlagen) weiterentwickelt und im konkreten Fall an die Bedürfnisse des einzelnen Schulstandorts angepasst werden.

1. Einleitung

Durch die Schulharmonisierung sowie durch weitere Erneuerungen und Veränderungen im Volksschulbereich soll eine nachhaltige und messbare Verbesserung der Qualität des kantonalen Schulsystems erreicht werden. Deshalb wird im Auftrag des Grossen Rats Basel-Stadt die Wirkung dieser Veränderungen im Volksschulbereich umfassend evaluiert. Mit standortbezogenen Evaluationen wird von 2014 bis 2022 überprüft, ob die Ziele der Schulharmonisierung erreicht werden und ob die Neuerungen die beabsichtigten Wirkungen erreichen. Mit diesem Bericht liegt der erste von insgesamt drei Monitoringberichten zu den standortbezogenen Evaluationen an den Volksschulen in den Schuljahren 2014/15 bis 2021/22 vor, welche der Rechenschaftslegung zuhanden des Erziehungsrats und der Öffentlichkeit dienen. Es ist geplant, Ende 2020 einen weiteren Monitoringbericht im Sinne eines Zwischenberichts und im Jahr 2022 einen Abschlussbericht vorzulegen,

1.1 Rahmenbedingungen

Das Grundkonzept der standortbezogenen Evaluationen ist folgendes: Alle Volksschulen des Kantons, inklusive der Gemeindeschulen von Riehen und Bettingen, führen bis 2022 zwei standortbezogene Evaluationen zum Stand der Umsetzung der Schulharmonisierung und weiterer Themen durch. Die Kindergärten und die Spezialangebote (SpA) sind Teil der neu definierten Schulstandorte und werden bei der Evaluation miteinbezogen. Beabsichtigt wird mit den standortbezogenen Evaluationen, dass die Schulen erkennen, wo sie bei der Umsetzung einzelner bzw. verschiedener Veränderungen stehen und wo sie Massnahmen zur Verbesserung und (Weiter-)Entwicklung einleiten sollten.

Den Zeitpunkt und die Evaluationsform haben die Schulen im Jahre 2014 in Absprache mit den für sie zuständigen Volksschulleitungsmitgliedern respektive Leitungen Gemeindeschulen bestimmt. Die Volksschulleitung steuert die Durchführung der schulinternen Evaluationsprojekte in Form einer Gesamtplanung über acht Jahre (2014 bis 2022). Auftragnehmer für die Begleitung der Schulen bei der Umsetzung der Evaluationsprojekte ist das Zentrum Bildungsorganisation und Schulqualität des Instituts Forschung und Entwicklung der PH FHNW.

1.2 Evaluationsformen

Für die Standortbestimmungen stehen den Schulstandorten vier Evaluationsformen zur Verfügung:

- A) Externe Befragung zum Entwicklungsprozess
- B) Schulinterne Kompaktevaluation
- C) Partnerschul-Peer-Review
- D) Vertiefte Fallstudie: Evaluation durch externes Evaluationsteam

Die vier Formen der Evaluation werden von der jeweiligen Schule in unterschiedlichem Mass mitgesteuert und mitgestaltet: Während die Formen B und C als zwei Varianten einer selbst gesteuerten und extern begleiteten Evaluation (Formen der "Selbstevaluation") zu verstehen sind, sind die Formen A und D stärker extern gesteuert. Für alle Evaluationsformen wurden bzw. werden Pilotprojekte mit Pilotschulen durchgeführt, die dazu dienen, das Verfahren zu testen und anzupassen.

Die Evaluationsform A ist für alle Schulen verbindlich. Aus den anderen drei Varianten (Formen B, C und D) wählt jede Schule eine Variante aus. Eine Ausnahme bilden die sechs Gemeindeschulen: Sie machen alle bei Form A mit, hingegen ist die Durchführung der Evaluationsformen B, C oder D für sie freiwillig, weil noch eine eigene Evaluation in den Gemeinden durchgeführt wird. Die Umsetzung der Massnahmen aus den Evaluationen erfolgt unter der Führung der Schulleitung, begleitet vom zuständigen Volksschulleitungsmitglied bzw. der zuständigen Leitung Gemeindeschulen.

Ende 2017 und 2021 wird auch mit sämtlichen Schulleitungen die externe Befragung (Form A) zum Entwicklungsprozess durchgeführt. Der erste Bericht ist Bestandteil dieses Monitoringberichts.

1.3 Grundlagen

Als Referenzrahmen für die Evaluationen an den Schulen dienen fünf thematische Orientierungsraster zu folgenden Entwicklungsthemen:

- Schulleitung
- Qualitätsmanagement
- Integrative Schule
- Tagesstrukturen Primarstufe
- Tagesstrukturen Sekundarstufe

Da parallel zu den aufgeführten Themen weitere wichtige Entwicklungen im Gange sind (z.B. Umsetzung Lehrplan 21, Schullaufbahnverordnung), wurde der zusätzliche Orientierungsraster "Schulentwicklungsprozesse" erstellt. Dieser Orientierungsraster soll für sämtliche Entwicklungen dienlich sein.

Die sechs differenzierten Orientierungsraster umfassen je vier Entwicklungsstufen und haben folgende Funktionen: Sie dienen erstens als Diagnoseinstrument, in welchem die wichtigsten Qualitätsansprüche, normativen Erwartungen und Gelingensbedingungen für die Umsetzung der Volksschulthemen beschrieben werden. Sie sind zweitens eine Grundlage für die lokale Schulentwicklung und Schulevaluation sowie eine konkrete Orientierung für die Evaluationsformen A bis D. Die Orientierungsraster werden im Status einer Empfehlung als Umsetzungshilfe den Schulen abgegeben. Sie sind in gedruckter Form und im Internet publiziert, abrufbar unter <https://www.edubs.ch/schulentwicklung/evaluation-vs>.

Die Schulen wählen eines der aufgeführten Themen als Schwerpunkt für ihre Evaluation aus. Innerhalb des jeweiligen Themas, das als Ganzes sehr umfangreich ist, kann nochmals ein Fokus gesetzt werden.

1.4 Datengrundlage des Monitoringberichts

Auf Wunsch der Schulen und in Absprache mit der Volksschulleitung haben sich verschiedentlich Evaluationen zeitlich verzögert. Dies wirkt sich auf die Datengrundlage des vorliegenden Evaluationsberichts aus.

Die anonymisierten und aggregierten Daten der Evaluationsform A (Externe Befragung zum Entwicklungsprozess) bilden die Datenbasis des vorliegenden Monitoringberichts 2018. Bis anhin wurde diese Form an neun Primarstufen und bei allen Schulleitungen durchgeführt (vgl. Kapitel 2), was eine dünne Datenbasis bedeutet. Daneben werden die sechs weiteren Evaluationsprojekte mit neun verschiedenen Schulen (davon bisher erst eine Sekundarstufe) ebenfalls aufgelistet. Es handelt sich dabei um individuelle bzw. auf die Einzelschule zugeschnittene, massgeschneiderte Evaluationen (Schulinterne Kompaktevaluationen, Partnerschul-Peer-Reviews und Inhouse-Peer-Reviews), welche inhaltlich für den Monitoringbericht nicht herangezogen werden können. Das liegt daran, dass erstens die Datenhoheit dieser Evaluationsformate bei den einzelnen Schulen liegt und dass zweitens die Schwerpunkte dieser Evaluationen von Schule zu Schule unterschiedlich sind (vgl. Kapitel 2). Das vierte Evaluationsformat – die vertiefte Fallstudie – wird aufgrund der verschiedenen Verschiebungen erst im laufenden Schuljahr 2018/19 pilotiert und ist dementsprechend noch nicht Bestandteil des vorliegenden Monitoringberichts.

Da bis anhin ausschliesslich Primarschulstandorte die Evaluationsform A (Externe Befragung zum Entwicklungsprozess) durchgeführt haben, hat dieser Monitoringbericht in erster Linie Aussagekraft für den Stand der verschiedenen Reformprojekte in Bezug auf die Primarstufe.

2. Schulen, Evaluationsformen und -schwerpunkte im Überblick

Schuljahr	Schule	Evaluationsform	Schwerpunkt(e)/Evaluationsleitfrage(n)
2014/15	PS Bruderholz (Pilotschule)	Kompakt-evaluation (B)	Wie bewähren sich die partizipativen Strukturen (Steuergruppen, Arbeitsgruppen, Pädagogische Teams) und deren Zusammenspiel für die Umsetzung unserer Entwicklungsprojekte?
2015/16	PS Isaak Iselin (Pilotschule)	Kompakt-evaluation (B)	Wie gelingt uns der Umgang mit herausfordernden Situationen bei Schülerinnen und Schülern?
	PS Kleinhüningen (Pilotschule)	Partnerschul-Peer-Review (C)	Wie wird an unserer Schule die Lernbegleitung gestaltet?
	PS St. Johann (Pilotschule)	Partnerschul-Peer-Review (C)	Gibt es an unserer Schule einen roten Faden in Bezug auf den Aufbau von selbstständigem Lernen der Schüler/innen (KG bis 6. PS), und wie sieht diesbezüglich die Lernbegleitung aus?
2016/17	PS Bettingen (Pilotschule)	Externe Befragung (A)	Diverse Reformschwerpunkte
	PS Erlensträsschen (Pilotschule)	Externe Befragung (A)	Integrative Schule
	PS Gotthelf (Pilotschule)	Externe Befragung (A)	Diverse Reformschwerpunkte
	PS Margarethen (Pilotschule)	Externe Befragung (A)	Integrative Schule/Tagesstrukturen
	PS Gellert	Partnerschul-Peer-Review (C)	Chancen und Risiken der kooperativen Lernformen im integrativen Unterricht: Was ist unterstützend bei der Umsetzung von kooperativen Lehr- und Lernformen im integrativen Setting?
	PS Sevogel	Partnerschul-Peer-Review (C)	Wie bewährt sich die schulinterne Zusammenarbeit unter den gegebenen Voraussetzungen für die Förderung der Schülerinnen und Schüler?
2017/18	PS Neubad	Externe Befragung (A)	Integrative Schule/Allgemeine Fragen zum Schulstandort
	PS Niederholz	Externe Befragung (A)	Diverse Reformschwerpunkte
	PS Theodor	Externe Befragung (A)	Integrative Schule/Wirkungen der Reformen
	PS Vogelsang	Externe Befragung (A)	Integrative Schule/Lehrplan 21
	PS Wasserstelzen	Externe Befragung (A)	Diverse Reformschwerpunkte
	Sek Vogesen	Kompakt-evaluation (B)	Wie funktioniert die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen in den Lernateliers und auf Ebene des Schulhauses?
	PS Hirzbrunnen	Inhouse-Peer-Review (C)	Welches sind die wesentlich prägenden Merkmale unserer Schulkultur?
	PS Peter	Inhouse-Peer-Review (C)	Was ist typisch für unsere vier Teilkollegien? Was ist ihr Profil? Was ist typisch für die Schule als Ganzes? Haben wir Gemeinsamkeiten?
Total	18	9 Externe Befragungen, 3 Kompaktevaluationen, 4 Peer-Reviews	

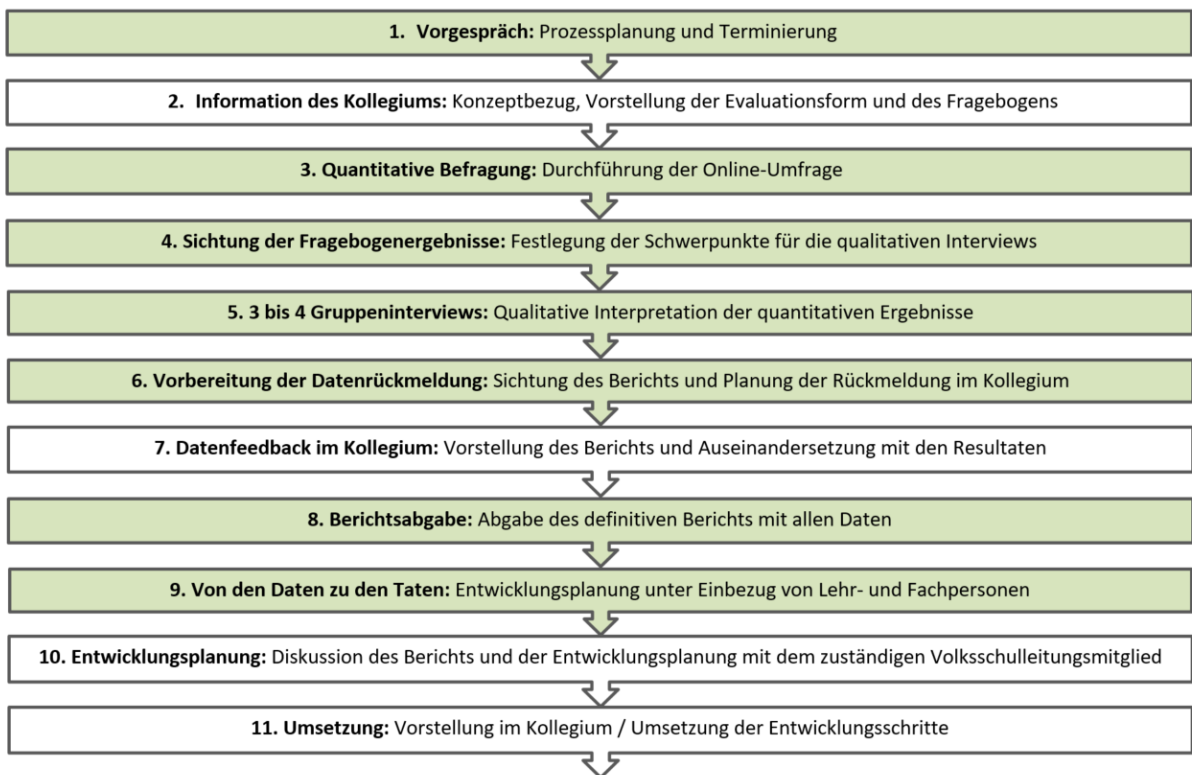
3. Zusammenzug der Evaluationsform A: Externe Befragung zum Entwicklungsprozess

3.1 Ausgangslage

Bei dieser Evaluationsform handelt es sich um eine quantitative Befragung mit standortbezogener Dateninterpretation. Der erste Teil des Evaluationsprozesses erfolgt bei allen Schulen standardisiert (vgl. Prozessschritte 1 bis 4). Bei der ersten Sichtung der Fragebogenergebnisse (Schritt 4) legt die Schule selbst inhaltliche Schwerpunkte fest. Insbesondere ab der gemeinsamen Dateninterpretation im Kollegium (Prozessschritte 7 bis 11) liegt die Verantwortung weitgehend bei der Schulleitung.

Prozessablauf

Prozessablauf der Form A – Externe Befragung zum Entwicklungsprozess



(Hinweis: grün hinterlegt bedeutet "mit externer Begleitung")

Ziele

Folgende Ziele wurden und werden mit der externen Befragung zum Entwicklungsprozess verfolgt:

1. *Standortbestimmung für die Schule.* Die Resultate der standardisierten Befragung werden standortspezifisch ausgewertet. Um die Betroffenheit und Relevanz für jede Schule zu erhöhen sowie um die Gründe "hinter den Zahlenwerten" zu erkunden, runden Ergebnisse aus qualitativen Dateninterpretationsgesprächen die Berichterstattung ab.
2. *Anonymisierte Daten als Rückmeldung für die kantonale Projektleitung/Projektsteuerung der Schulharmonisierung.* Die quantitativen Daten werden als Evaluationsbericht zuhänden des Erziehungsdepartementes in anonymisierter und aggregierter Form ausgewertet. Damit ist kein Rückschluss auf die einzelne Schule möglich.

Erarbeitung des Fragebogens

Eine vom Erziehungsdepartement beauftragte Gruppe von Lehrpersonen- und Schulleitungsververtretungen¹ hat einen standardisierten Fragebogen erarbeitet, der danach durch verschiedene Anspruchsgruppen² validiert wurde. Neben allgemeinen Fragen zum Entwicklungsprozess und Schulstandort beinhaltet der Fragebogen folgende Schwerpunkte: Teilautonome Schule/Schulleitung, Integrative Schule, Schullaufbahnverordnung (Beurteilung und Selektion), Lehrplan 21 – Auswirkungen auf den Unterricht, Tagesstrukturen.

Darstellung der Evaluationsergebnisse

Ergebnis jeder einzelnen externen Befragung ist ein Evaluationsbericht mit allen qualitativen und quantitativen Daten. Er wird vom Auftragnehmer verfasst. Dieser Bericht ist vertraulich und wird nur dem Schulpersonal, den Schulratspräsidien sowie dem zuständigen Volksschulleitungsmitglied respektive der zuständigen Leitung Gemeindeschulen zugänglich gemacht. Die Datenhoheit für die Resultate liegt bei der Schulleitung der entsprechenden Schule. Sie ist verpflichtet, dem zuständigen Volksschulleitungsmitglied resp. der zuständigen Leitung Gemeindeschulen Einblick in die quantitativen und qualitativen Ergebnisse zu geben und sie über die abgeleiteten Erkenntnisse und Entwicklungsschritte zu informieren.

Datenquellen

Folgende Datenquellen liegen dem Evaluationsbericht zugrunde:

1. Resultate der quantitativen, standardisierten Befragung der Lehrpersonen, der Tagesstrukturmitarbeitenden sowie weiteren Fachpersonen
2. Offene Antworten/Hinweise am Schluss der schriftlichen Befragung
3. Protokolle der qualitativen Dateninterpretationen

Datengrundlage

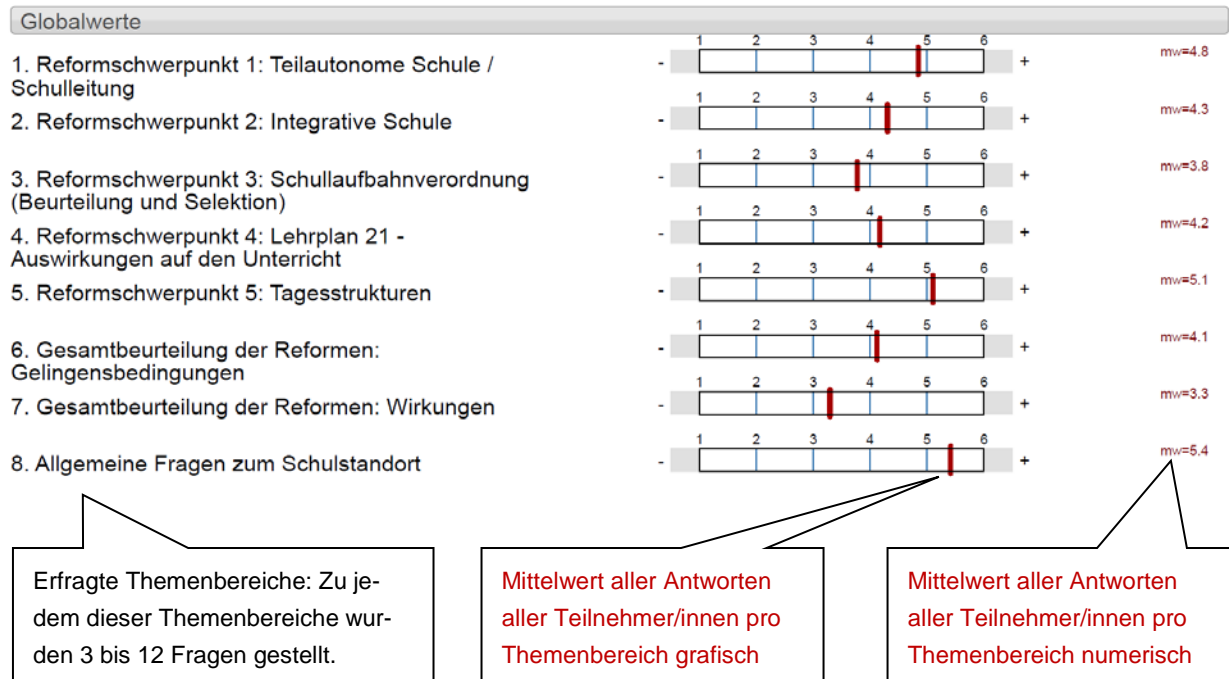
Insgesamt liegen aus der quantitativen, standardisierten Befragung Antworten von 494 Lehr- und Fachpersonen aus neun verschiedenen Schulen vor. Der Rücklauf über die neun Schulen hinweg beträgt ungefähr 75 Prozent. Zusätzlich wurden im November 2017 alle 80 Schulleitungen zur Teilnahme an derselben schriftlichen Befragung eingeladen. Der Rücklauf lag mit 68 Personen bei 85 Prozent. 48 von 58 Personen der Schulleitungen Primarstufe (Rücklauf 83 Prozent) und 18 von 22 Personen der Schulleitungen Sekundarstufe I (82 Prozent) haben teilgenommen. Zwei Personen haben sich keiner Stufe zugewiesen.

¹ Zusammensetzung: Gaby Hintermann (LP / KSBS), Yvonne Langenegger (SL Sek I), Theres Rüegg (SL PS), Regina Kuratle (ED), Stefan Camenisch (VSL), Norbert Landwehr (PH FHNW), Peter Steiner (PH FHNW), Adrian Bucher (PH FHNW).

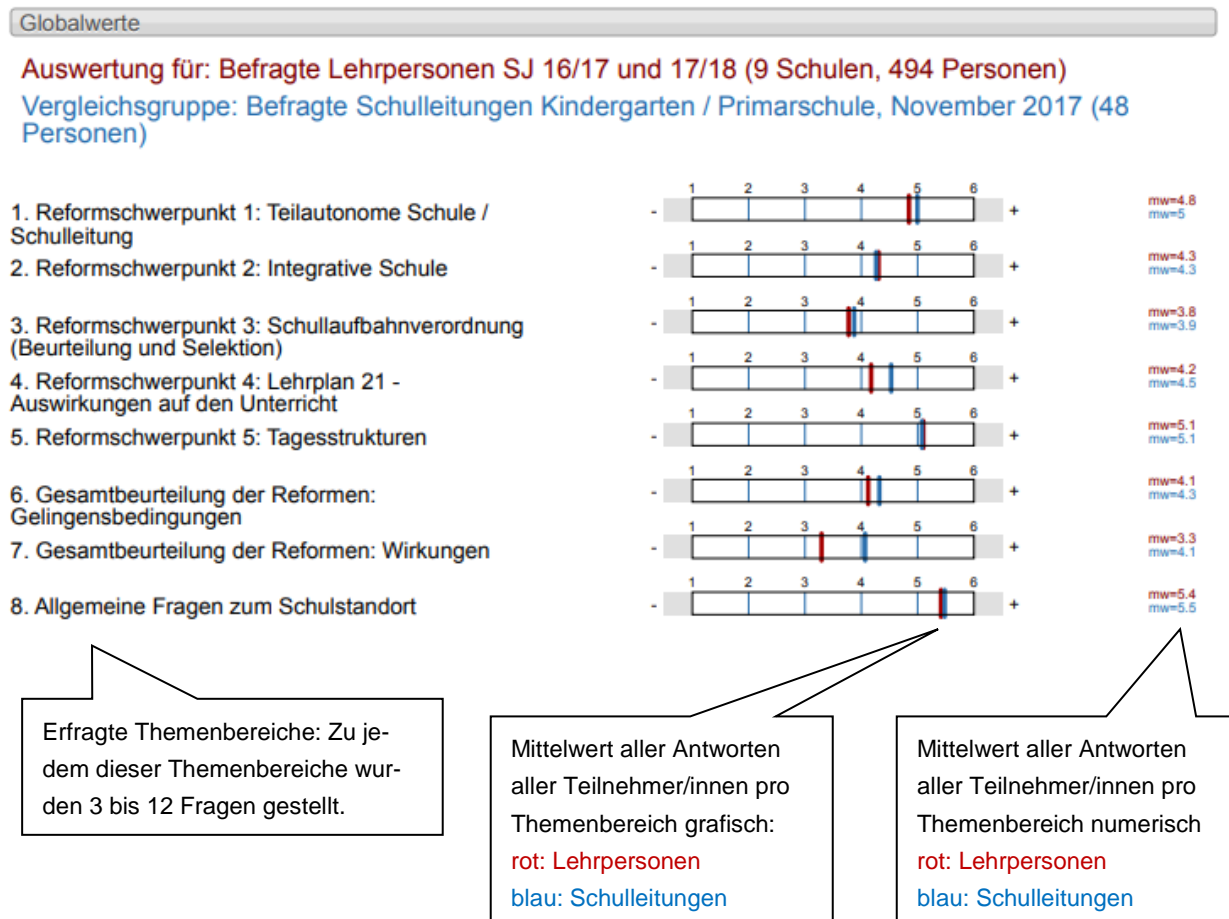
² Schulleitungen (8 Personen) am 07.04.2016, Lehrpersonen (18 Personen, zusammengestellt durch die KSBS) am 12.04.2016.

3.2 Überblick über die Resultate der quantitativen Befragungen

Der Zusammenzug aller Items pro Themenbereich ergibt den unten dargestellten Mittelwert.



Eine Orientierung und interessante Zusatzinformation liefert die Vergleichslineie derselben schriftlichen Befragung aller Schulleitungen der Primarstufe (48 von 58 Personen, Rücklauf 83 Prozent) vom November 2017. Es werden hier nur die Schulleitungen der Primarstufe herangezogen, weil es sich bei den bisher befragten Schulstandorten ausschliesslich um Primarschulstandorte handelt.



3.3 Qualitative Hinweise zu den quantitativen Daten

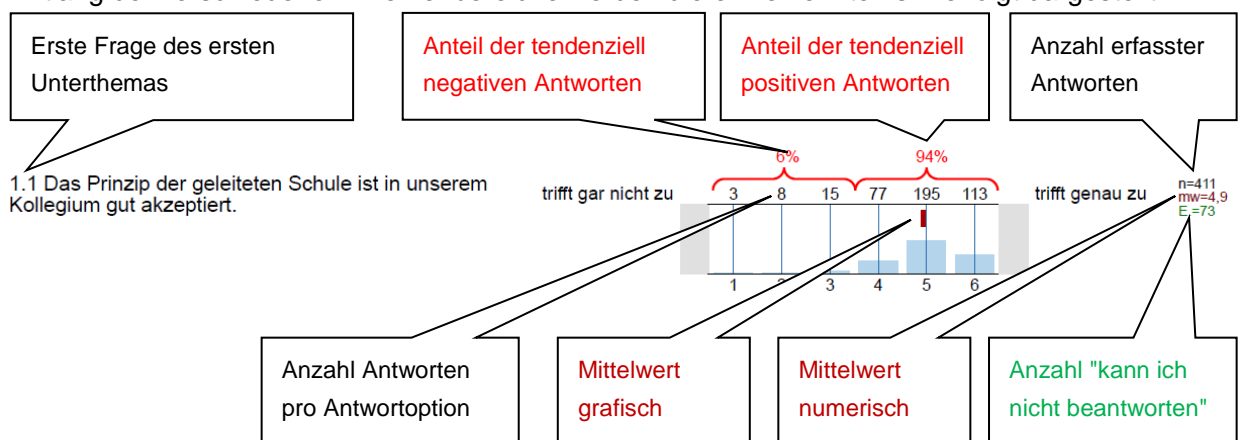
Im Folgenden werden die wichtigsten Inhalte der 44 Dateninterpretationsgespräche in unterschiedlichsten Konstellationen³ an den neun verschiedenen Schulen entlang der verschiedenen Reformschwerpunkte zusammenfassend dargestellt. Alle neun Schulen haben als einen oder sogar den einzigen Vertiefungsschwerpunkt für die Dateninterpretationsgespräche den Reformschwerpunkt "Integrative Schule" ausgewählt. Fünf Schulen haben den Reformschwerpunkt "Tagesstrukturen" gewählt, jedoch nie als einzigen Schwerpunkt, sondern immer in Ergänzung zu anderen. Oft war das Motiv für die Vertiefung des Schwerpunkts "Tagesstrukturen" ein positives; in diesem Bereich sind die quantitativen Resultate oft positiv hoch. Diesen Gründen wollte man – teilweise auch als Ergänzung zu einem anderen Thema mit kritischeren Werten – nachgehen. Die weiteren möglichen Vertiefungsschwerpunkte wurden allesamt zwischen zwei- und dreimal gewählt: Schulleitung und der Frageblock zur allgemeinen Befindlichkeit am Schulstandort dreimal, Schullaufbahnverordnung, Lehrplan 21 sowie die Gesamtbeurteilung der Reformen zweimal.

Insgesamt wurden zum Reformschwerpunkt "Integrative Schule" 24 sogenannte "zusammenfassende Aussagen" ("Kernaussagen") formuliert, mit je ungefähr einer Seite dazugehörigen Erläuterungen. Zu den Tagesstrukturen und zur allgemeinen Befindlichkeit am Schulstandort sind es je sechs solche Aussagen, zum Reformschwerpunkt "Schulleitung" fünf zur "Schullaufbahnverordnung", zum "Lehrplan 21" sowie zur "Gesamtbeurteilung der Reformen" je zwei.

Aus den fünf Dateninterpretationsgesprächen mit allen Schulleitungen (drei Gespräche für die Primarstufe und zwei Gespräche für die Sekundarstufe I) vom 18. Januar und vom 25. Januar 2018 ist ein anonymisierter, verdichteter und kurzer Evaluationsbericht entstanden. Hier werden nur die Hinweise der Gespräche mit den Schulleitungen der Primarstufe verdichtet, da es sich, wie bereits erwähnt, auch bei den neun hier verarbeiteten Schulen ausschliesslich um Primarstufen handelt. Somit werden die Aussagen der Lehr- und Fachpersonen der Primarstufe mit Aussagen von Schulleitungen der Primarstufe angereichert. Der gesamte Evaluationsbericht der Schulleitungen wird im Anhang des Monitoringberichts angefügt.

Der Grund für die nachfolgend unterschiedlich ausführlichen qualitativen Erläuterungen zu den verschiedenen Schwerpunkten ist, dass je nach "Vertiefungswahl" der Schulen unterschiedlich viel "Material" für den vorliegenden Monitoringbericht zur Verfügung steht. Auch die Dateninterpretationsgespräche der Schulleitungen waren offen angelegt, sodass die Schulleitungen entscheiden konnten, welche Themen sie in welcher Intensität vertiefen.

Entlang der verschiedenen Themenbereiche werden die einzelnen Items wie folgt dargestellt:⁴

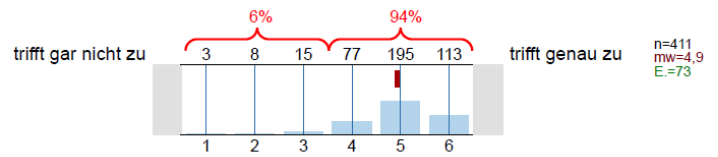


³ 29 Gespräche mit Lehr- und Fachpersonen, sieben Gespräche mit Tagesstrukturmitarbeitenden, vier Gespräche in gemischten Gruppen, vier Gespräche mit Schulleitungen.

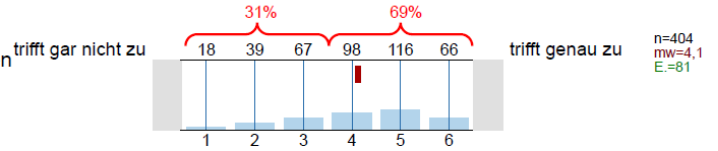
⁴ Die teilweise grosse Anzahl Enthaltungen kommt daher, dass einzelne Items nicht von allen Befragtengruppen beantwortet werden konnten (z.B. Fragen zur Schullaufbahnverordnung von Tagesstrukturmitarbeitenden).

3.3.1 Zum Themenbereich "Teilautonome Schule/Schulleitung"

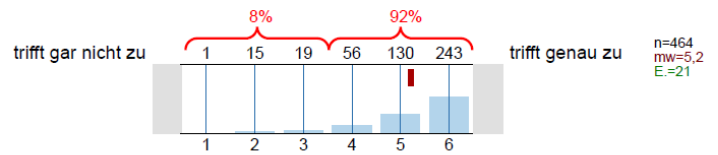
1.1 Das Prinzip der geleiteten Schule ist in unserem Kollegium gut akzeptiert.



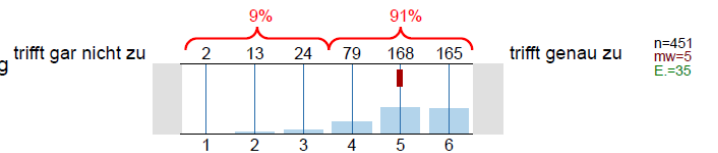
1.2 Die zeitlichen Ressourcen der Schulleitung reichen meinem Empfinden nach aus, um ihre Führungsaufgaben zu erfüllen.



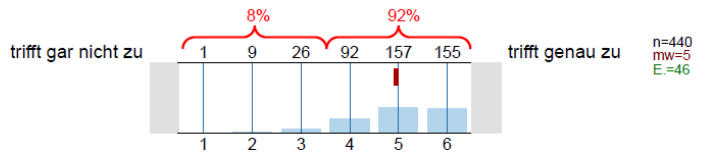
1.3 Bei Problemen und Schwierigkeiten erlebe ich die Schulleitung unterstützend.



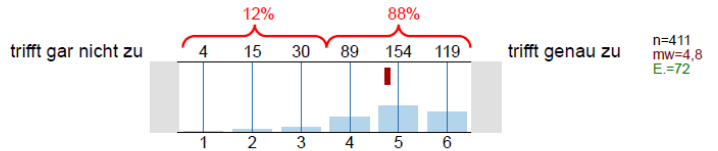
1.4 Der Schulleitung gelingt es gut, eine Balance zu finden zwischen pädagogischer Führung und Gewährung des individuellen Gestaltungsraums.



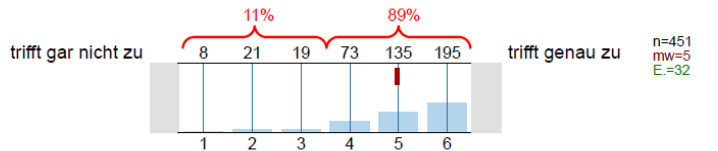
1.5 Die Schulleitung fördert und unterstützt die Arbeit in den pädagogischen Teams.



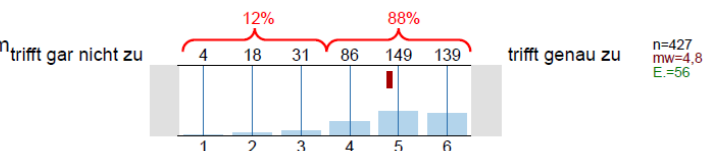
1.6 Unsere Schulleitung engagiert sich für die stetige Reflexion und Weiterentwicklung des Unterrichts.



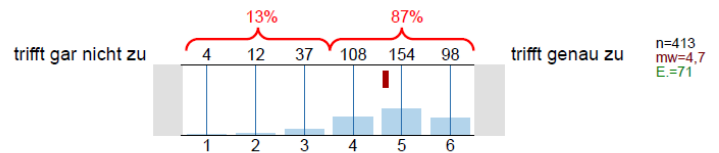
1.7 Mit der Personalführung durch unsere Schulleitung bin ich zufrieden.



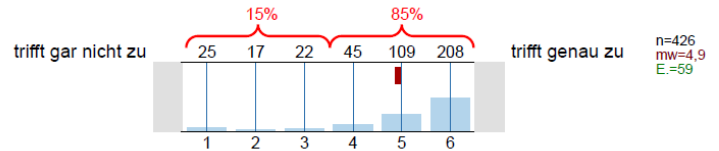
1.8 Bei wichtigen Themen und Fragen wird das Kollegium angemessen in die Entscheidungsfindung einbezogen.



1.9 Ich bin zufrieden damit, wie die partizipativen Strukturen an unserer Schule (z.B Arbeitsgruppen) funktionieren.



1.10 Insgesamt kann ich mir meine Schule ohne Schulleitung nicht (mehr) vorstellen.



Hinweise aus den Dateninterpretationsgesprächen an den neun Schulen

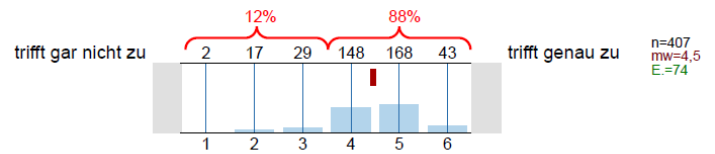
- Der Themenbereich "Teilautonome Schule/Schulleitung" wurde bis anhin von den Schulen zurückhaltend zur qualitativen Vertiefung gewählt. Dies hat zwei Hauptgründe. Erstens: Die Dateninterpretationsgespräche und der Evaluationsbericht würden sich auf Einzelpersonen oder maximal ein kleines Gremium fokussieren – die Schulleitungen. Zweitens: Die Resultate fallen in den meisten Fällen verhältnismässig unauffällig und positiv aus. Waren die Werte in diesem Themenbereich eher kritisch, folgten interne Standortbestimmungen oder andere Aktivitäten, welche die bisher beteiligten Schulleitungen vom laufenden Evaluationsprozess trennten.
- Die geleitete Schule ist grundsätzlich gut etabliert und geniesst Akzeptanz. Die Zufriedenheit mit der Art und Weise der Führung durch die Schulleitung ist mehrheitlich hoch. Geschätzt werden insbesondere Führungsqualitäten wie Klarheit, Transparenz, Unterstützung, Empathie und Einbezug der Lehr- und Fachpersonen (Partizipation).
- Bei mehreren Schulleitungspersonen an einem Schulstandort können unterschiedliche Führungsverständnisse, gegensätzliche Ansichten und Unklarheiten in Bezug auf Zuständigkeiten und Kompetenzen den Alltag erschweren und so zu Vorbehalten gegenüber der Schulleitung führen.
- Das Funktionieren von vorhandenen partizipativen Strukturen und schulinternen Zusammenarbeitsgefässen zeigt sich als zentraler Erfolgsfaktor für das Gelingen von standortinternen Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekten. Dabei spielt insbesondere die Balance zwischen den Bedürfnissen der Schule als Ganzes und der einzelnen Lehrperson eine zentrale Rolle.

Hinweise aus den Dateninterpretationsgesprächen mit den Schulleitungen

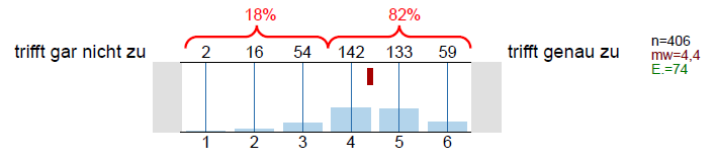
- Die geleitete, teilautonome Schule ist aus Sicht der Schulleitungen grundsätzlich gut akzeptiert.
- In Bezug auf die für die Führungsarbeit vorhandenen Ressourcen sowie deren Verteilung auf die einzelnen Schulstandorte sehen die Schulleitungen ebenso Optimierungspotenzial wie teilweise bei den Führungsmodellen am einzelnen Schulstandort.

3.3.2 Zum Themenbereich "Integrative Schule"

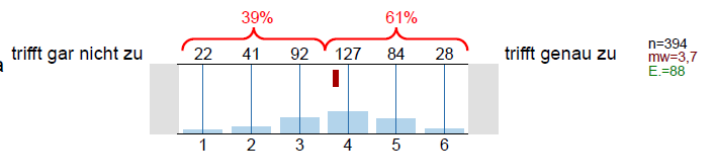
2.1 Unser Kollegium ist offen für die Anliegen einer integrativen Schule.



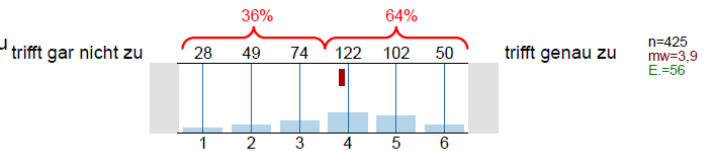
2.2 In unserem Kollegium ist ein hohes Engagement für die integrative Schule spürbar.



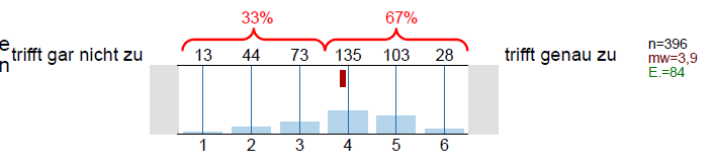
2.3 An unserer Schule arbeiten wir regelmässig an einer gemeinsamen pädagogischen Grundhaltung zum Thema Integration.



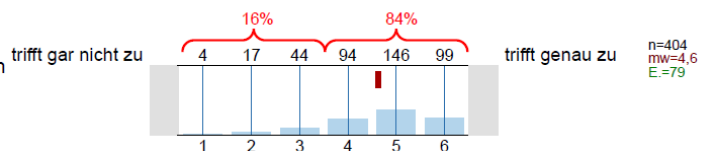
2.4 Ich bin der Meinung, dass die integrative Schule dazu beiträgt, dass Schüler/innen besser in die Gesellschaft integriert sind.



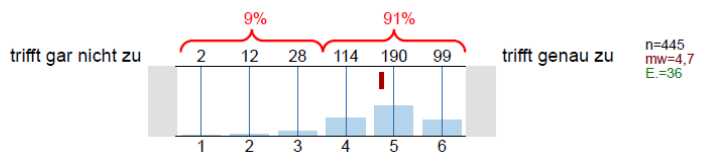
2.5 An unserer Schule gibt es hilfreiche Massnahmen, die mich bei der Arbeit im Bereich der schulischen Integration unterstützen.



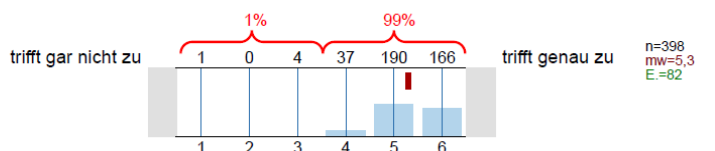
2.6 In unserem Team gibt es sinnvolle Absprachen darüber, wie die individuelle Förderung der Schüler/innen im Unterricht geschehen soll.



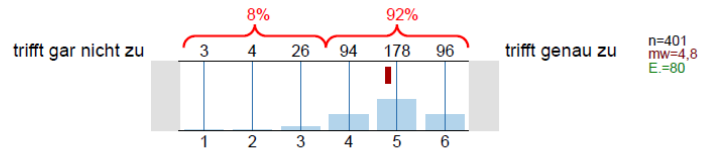
2.7 Die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Lehr- und Fachpersonen funktioniert an unserer Schule gut.



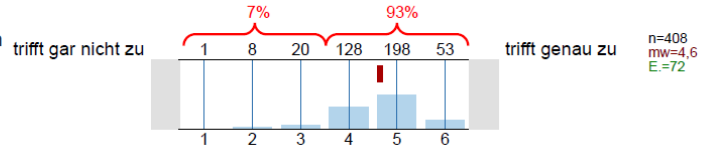
2.8 Ich achte darauf, dass im Unterricht immer wieder Situationen geschaffen werden, in denen die Schüler/innen in ihrem individuellen Tempo arbeiten können.



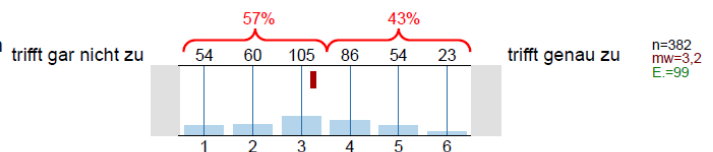
2.9 Ich schaffe immer wieder Möglichkeiten, bei denen Schüler/innen ihre Arbeitsschwerpunkte nach den eigenen Neigungen und Begabungen wählen können.



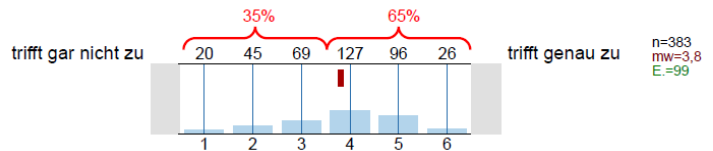
2.10 Es gelingt mir, die Schüler/innen ihrem individuellen Lernstand entsprechend zu fördern.



2.11 Für die von mir unterrichteten Schüler/innen reichen die vorhandenen Ressourcen aus, um den Ansprüchen an die Integration zu genügen.



2.12 Insgesamt bin ich zufrieden damit, wie es mir in meinem Unterricht gelingt, die integrative Schule umzusetzen.



Hinweise aus den Dateninterpretationsgesprächen an den neun Schulen

- Die schulinterne Umsetzung der Anliegen der integrativen Schule verläuft generell zufriedenstellend. Oft ist eine grundsätzliche Offenheit im Umgang mit der integrativen Schule wahrnehmbar. Nach dem Aufbau der nötigen Strukturen rücken nun vermehrt pädagogische Fragen in den Fokus. Konzeptionelle Grundlagen oder verbindliche Absprachen für die konkrete Umsetzung der Integration an der Schule sind in unterschiedlichem Mass vorhanden. Die Ausgestaltung hängt von den involvierten Lehrpersonen ab, was die Förderung der Kinder erschweren kann, insbesondere, wenn Differenzen bezüglich der Kooperation und des Einsatzes der Förderlehrpersonen bestehen und/oder die Zusammenarbeit grundsätzlich nicht harmoniert.
- Es steht eine breite Palette an internen und externen Ressourcen für die Anliegen der integrativen Schule zur Verfügung. Dennoch: Immer wieder sind konkrete Erwartungen vorhanden, wozu mehr Ressourcen notwendig wären. Die Lehr- und Fachpersonen sehen oft in der Menge an Ressourcen den Schlüssel zum Erfolg. Gleichzeitig erweist es sich als anspruchsvoll, die vorhandenen Ressourcen transparent, nachvollziehbar, bedarfsgerecht und flexibel einzusetzen und aufeinander abzustimmen. Auch steigen mit jeder involvierten Person die Komplexität des Unterrichtsalltags und der Aufwand für die dafür notwendigen Absprachen.
- Die Einstellung zur integrativen Schule umfasst innerhalb der Kollegien ein breites Spektrum. Auch zur Frage, was genau unter Integration zu verstehen ist, gehen die Meinungen weit auseinander. Wenn ein Grundkonsens spürbar ist, so ist dieser eher implizit denn explizit und eher am Entstehen denn vorhanden. Vertiefte Auseinandersetzungen finden diesbezüglich kaum statt und wenn, dann eher im kleinen Rahmenm z.B. in Klassenteams oder pädagogischen Teams. Verschiedentlich fehlt bei Lehr- und Fachpersonen die Zuversicht, dass die Anliegen der integrativen Schule den Schüler/innen zugutekommen und zu einer besseren Integration in die Gesellschaft führen.

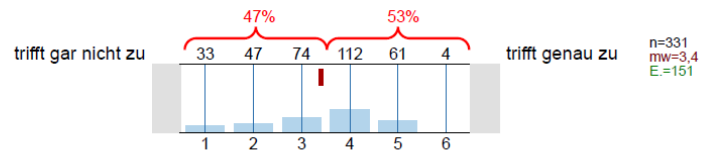
- Der Umgang mit Heterogenität auf Klassenebene beschäftigt viele Lehrpersonen intensiv. Verhaltensauffälligkeiten sowie die Individualisierung des Lernstoffs sind dabei die zwei zentralen, wiederkehrenden Themen. Der hohe Anspruch, den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler/innen gerecht zu werden, führt die Lehr- und Fachpersonen zeitweise an die Grenze ihrer Belastbarkeit. Es stehen zwar sinnvolle Angebote für den Umgang mit anspruchsvollen Schüler/innen und schwierigen Situationen zur Verfügung, trotzdem ist die Belastung hoch, und die integrative Schule als solches wird teilweise in Frage gestellt, nicht zuletzt aufgrund des Dilemmas zwischen Integration und Beurteilung/Selektion.
- Die Zusammenarbeit wird als der zentrale Pfeiler und Gelingensfaktor für die Umsetzung der Anliegen einer integrativen Schule beschrieben. Eine funktionierende Zusammenarbeit unter den Lehr- und Fachpersonen ist sowohl für die Bewältigung des Schulalltags als auch für das individuelle Lernen zentral. Mit den Strukturen und der konkreten Zusammenarbeit sind die Lehr- und Fachpersonen trotz der hohen zeitlichen Belastung mehrheitlich zufrieden. Sie bemängeln hingegen oft, dass ihnen die Zeit für ihr "Kerngeschäft" fehlt; für die konkrete Vor- und Nachbereitung des Unterrichts bleibt in diesen strukturierten Gefässen kaum Zeit.
- Die Lehr- und Fachpersonen der Spezialangebote (SpA) sind auf verschiedenen Ebenen stark gefordert. Einerseits sind für sie wichtige Eckpunkte für ihre Arbeit noch unzureichend geklärt, andererseits führen sie als Teil des Schulstandorts tendenziell ein Inseldasein.

Hinweise aus den Dateninterpretationsgesprächen mit den Schulleitungen

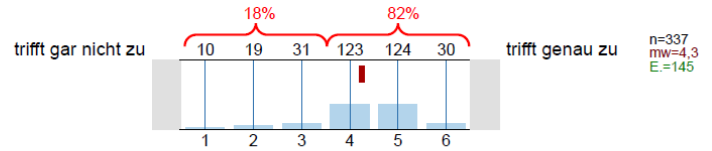
- Die Anforderungen an eine erfolgreiche Umsetzung der Anliegen einer integrativen Schule sind hoch und belasten Lehr- und Fachpersonen sowie Schulleitungen gleichermassen. Es gibt positive Beispiele und Tendenzen, aber auch kritische Signale.
- Schulleitungen sind der Überzeugung, dass Handlungsfragen zunehmend in den Fokus rücken sollten und werden. Ein passendes Standortkonzept "Förderung und Integration" wird erst möglich, wenn in diesem Bereich grundlegende Punkte diskutiert und idealerweise gemeinsam geklärt sind.
- Ein Dauerthema für Lehr- und Fachpersonen wie für Schulleitungen ist die Diskrepanz zwischen (individueller) Förderung auf der einen und Beurteilung und Selektion auf der anderen Seite. Dies ist das zentrale Spannungsfeld im Unterrichtsalltag.
- Den Schulleitungen fällt auf, dass die Lehrpersonen den Themenbereich "Integrative Schule" teilweise höher einschätzen als die Schulleitungen. Bei den anderen Themenbereichen ist es eher umgekehrt. Dies betrifft vor allem die Fragen rund um den Unterricht (z.B. Fragen 2.8 bis 2.10).

3.3.3 Zum Themenbereich "Schullaufbahnverordnung (Beurteilung und Selektion)"

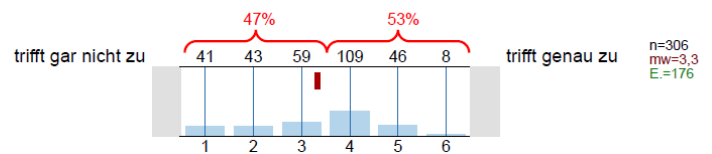
3.1 Die kantonalen Rahmenvorgaben zur Schullaufbahnverordnung sind hilfreich für die Beurteilung und Selektion der Schüler/innen.



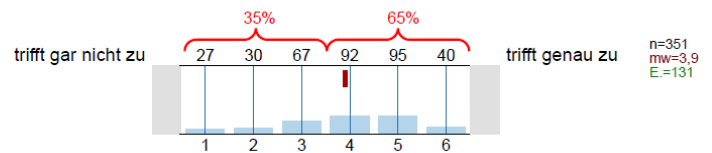
3.2 Bei der Umsetzung der kantonalen Schullaufbahnverordnung werde ich an meiner Schule gut unterstützt.



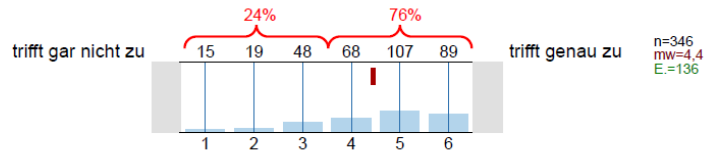
3.3 Die Schullaufbahnverordnung führt dazu, die Übergänge innerhalb unserer Schule harmonischer zu gestalten.



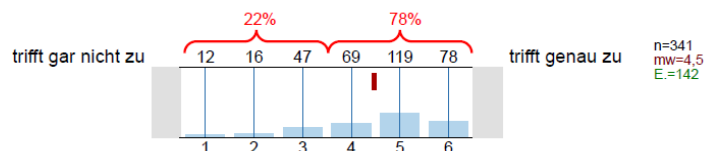
3.4 Die Beurteilung der Leistungen der Schüler/innen erfolgt an unserer Schule nach gemeinsam abgesprochenen Grundsätzen.



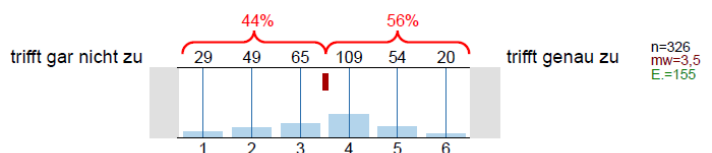
3.5 Ich tausche mich über die Resultate von Prüfungen und weiteren Formen der Leistungserhebung regelmässig mit anderen Lehr- und Fachpersonen aus.



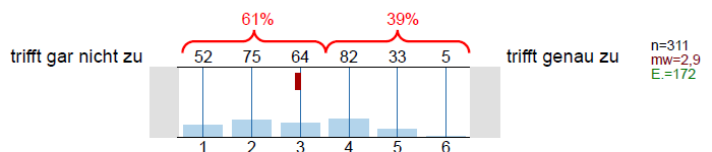
3.6 Ich tausche mich über meine Prüfungs- und Beurteilungspraxis regelmässig mit anderen Lehr- und Fachpersonen aus.



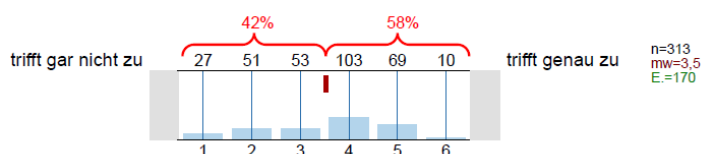
3.7 Ich stelle fest, dass die Schüler/innen durch den Einsatz von Selbstbeurteilungen mehr Verantwortung übernehmen für ihr Lernen.



3.8 Der Aufwand und die positiven Auswirkungen der Schullaufbahnverordnung stehen in einem guten Verhältnis.



3.9 Insgesamt bin ich mit Umsetzung der kantonalen Schullaufbahnverordnung an meiner Schule zufrieden.



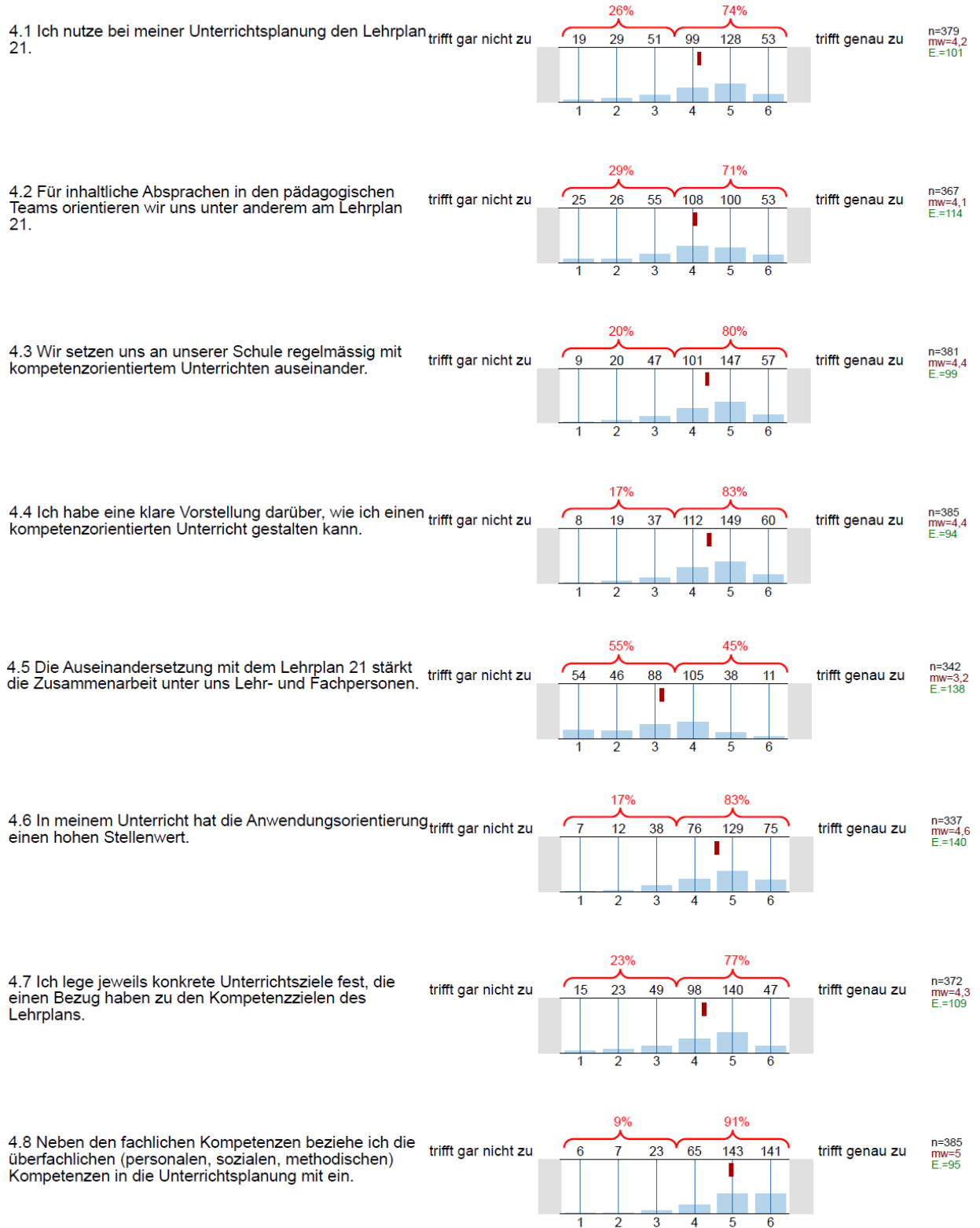
Hinweise aus den Dateninterpretationsgesprächen an den neun Schulen

- Der Themenbereich "Schullaufbahnverordnung (Beurteilung und Selektion)" wurde sehr zurückhaltend zur Vertiefung gewählt. Dies hat vor allem den Grund, dass man sich kantonal der Problemlage bewusst ist und bereits Aktivitäten zur Veränderung des Zustands im Zeitraum der externen Befragungen in Gang kamen.
- Die Umsetzung der Schullaufbahnverordnung verläuft in den Augen einer grossen Zahl von Lehr- und Fachpersonen unbefriedigend. Viele Lehr- und Fachpersonen bedauern, dass sich Bewährtes nicht mehr praktizieren lässt und nicht Praktizierbares und Verordnetes das Bewährte verdrängt. Die Grundlagen für die Beurteilungen und die Vorgaben sind nach ihren Aussagen nicht kindgerecht.
- Die in den quantitativen Befragungen durchaus auch vorhandenen positiven Bewertungen sind in den Dateninterpretationsgesprächen als Stimmen kaum zu vernehmen.

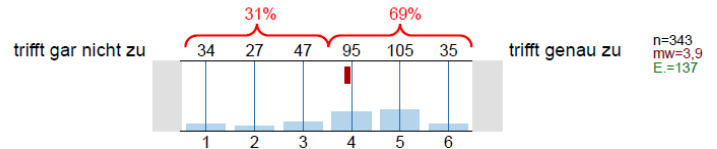
Hinweise aus den Dateninterpretationsgesprächen mit den Schulleitungen

- Die Unzufriedenheiten, welche bei den Lehr- und Fachpersonen zur Schullaufbahnverordnung vorhanden sind, können die Schulleitungen mehrheitlich gut nachvollziehen. Dass es in diesem Bereich bereits nach kurzer Zeit zu Korrekturen gekommen ist, wird teilweise bedauert und teilweise als richtig und notwendig erachtet.
- Grundsätzlich empfinden Schulleitungen diese Reform als gut eingeführt und implementiert. Inhaltlich gibt es verschiedene Fragezeichen: auf der einen Seite, was die Vorgaben angeht, auf der anderen Seite aber auch, was die Vorbehalte und Widerstände der Lehrpersonen betrifft.
- Mit der Schullaufbahnverordnung verknüpfte Schwerpunkte wie "Gestaltung von Übergängen" und "Beurteilung und Selektion" sind aus Sicht der Schulleitungen ausgesprochen wichtig für eine erfolgreiche Weiterentwicklung von Schule und Unterricht.
- Für Schulleitungen sind die Fragen im Fragebogen zur Schullaufbahnverordnung anspruchsvoll, auch stärker als in anderen Bereichen auf Wirkungen ausgelegt, was negativen Beurteilungen zusätzlich Vorschub leisten könnte.

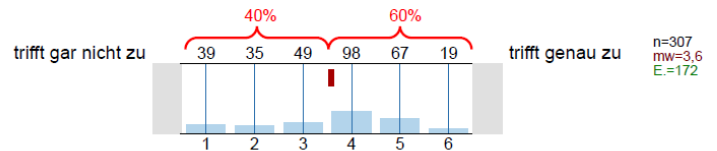
3.3.4 Zum Themenbereich "Lehrplan 21 – Auswirkungen auf den Unterricht"



4.9 Der Lehrplan 21 hat Auswirkungen auf meine Beurteilungspraxis.



4.10 Insgesamt wirkt sich die Umsetzung des Lehrplans 21 positiv auf meinen Unterricht aus.



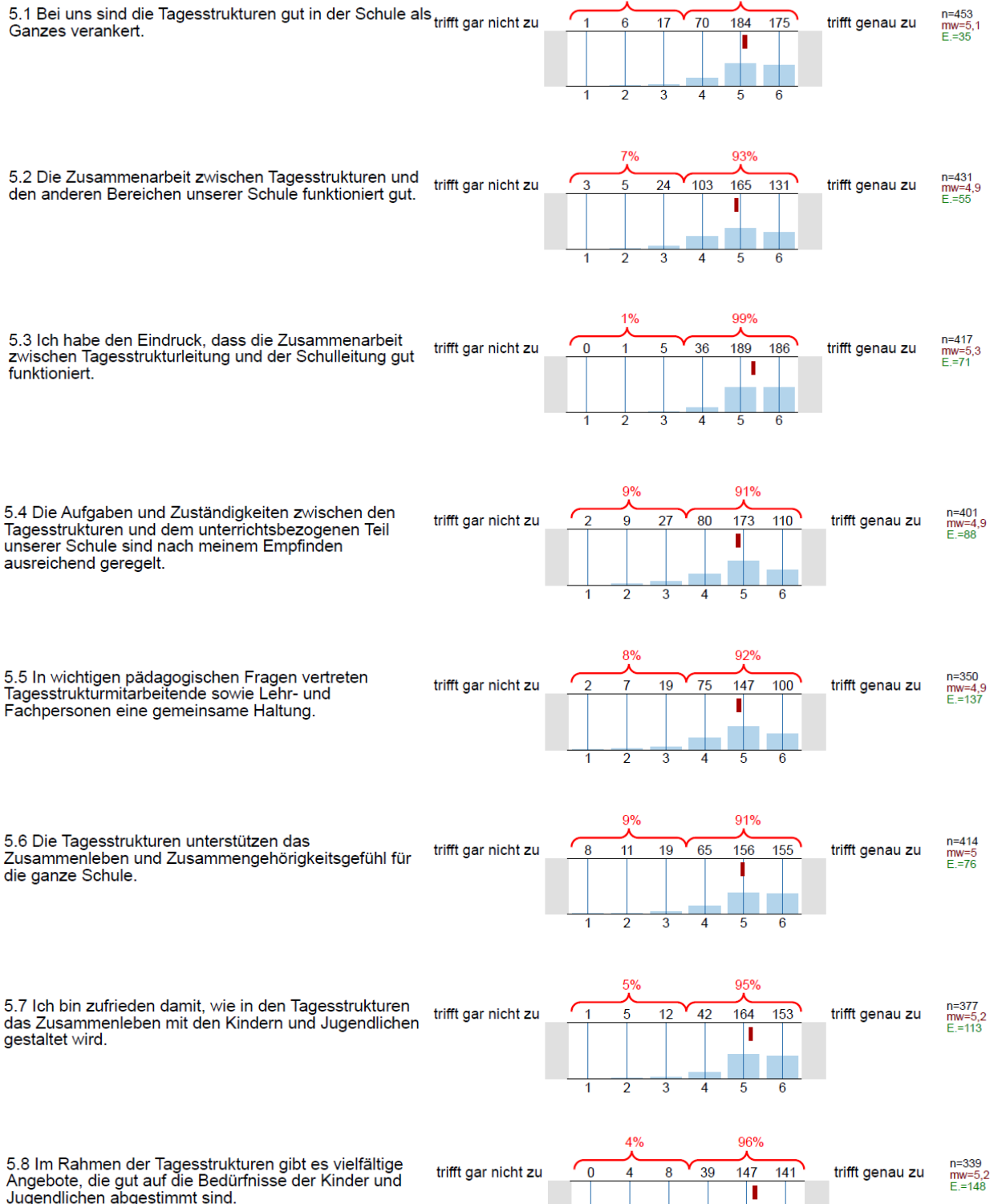
Hinweise aus den Dateninterpretationsgesprächen an den neun Schulen

- Der Themenbereich "Lehrplan 21 – Auswirkungen auf den Unterricht" wurde sehr zurückhaltend zur Vertiefung gewählt, oft mit der Argumentation, dass es zu früh sei, sich dieser Thematik ausführlich zu widmen.
- Die Lehrpersonen fühlen sich unterschiedlich gut vorbereitet auf den Lehrplan 21, je nachdem, wie sie sich am Schulstandort und insbesondere in den pädagogischen Teams damit auseinandergesetzt haben.
- Ein Austausch am Schulstandort zum Stand der Umsetzung im Sinne einer Standortbestimmung ist nach Aussage von Lehr- und Fachpersonen verschiedentlich angezeigt.

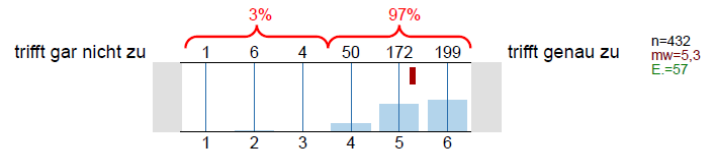
Hinweise aus den Dateninterpretationsgesprächen mit den Schulleitungen

- Schulleitungen sehen die Verstärkung der Zusammenarbeit als zentralen Gelingensfaktor für den Lehrplan 21. Die Sichtweise von Schulleitungen im Hinblick auf die Wichtigkeit der Zusammenarbeit unter Lehr- und Fachpersonen unterscheidet sich an vielen Schulstandorten relativ stark von derjenigen der Lehr- und Fachpersonen. Lehr- und Fachpersonen stehen dem Anliegen der verstärkten Zusammenarbeit teilweise kritisch gegenüber.
- Dass innere Übergänge an den Schulstandorten teilweise nicht kompatibel sind mit den Zyklen des Lehrplans 21 wird unterschiedlich beurteilt. Darin sehen Schulleitungen sowohl Chancen wie auch Risiken.

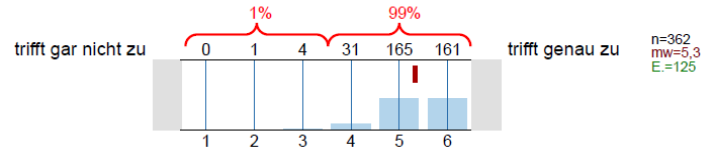
3.3.5 Zum Themenbereich "Tagesstrukturen"



5.9 Ich habe den Eindruck, dass sich die Kinder und Jugendlichen in den Tagesstrukturen wohl fühlen.



5.10 Insgesamt verläuft der Betrieb der Tagesstrukturen reibungslos.



Hinweise aus den Dateninterpretationsgesprächen an den neun Schulen

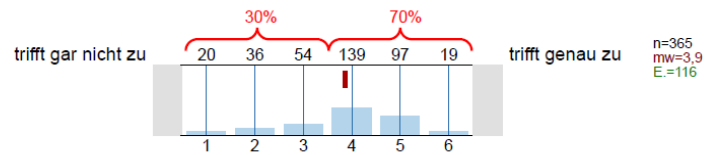
- Die Wahl des Themenbereichs "Tagesstrukturen" zur Vertiefung wird damit begründet, dass die Schule die Gründe für die grundsätzlich hohen positiven Werte interessieren und dass es ein wichtiges Signal ist, die Tagesstrukturen aktiv in die Evaluation einzubeziehen.
- Generell besteht in Bezug auf die Tagesstrukturen eine grosse Zufriedenheit. Die Tagesstrukturen sind gut etabliert. Das Ausmass der Zusammenarbeit zwischen dem Bereich Unterricht und den Tagesstrukturen entspricht in den meisten Fällen den Bedürfnissen. Während vor allem die Lehrpersonen finden, dass vieles optimal läuft, sehen die Mitarbeitenden der Tagesstrukturen verschiedene Möglichkeiten, wie die beiden Bereiche besser aufeinander abgestimmt werden könnten. Die Integration der Tagesstrukturen ins Schulleben gelingt unterschiedlich. Oft ist man in einzelnen Teilbereichen auf der Suche nach dem richtigen Mass an Vernetzung zwischen dem Bereich Unterricht und dem Bereich Tagesstrukturen. Insbesondere bei auffälligem Sozialverhalten wird dies als wichtig erachtet.
- Die Tagesstrukturmitarbeitenden erleben die Zusammenarbeit mit dem Bereich Unterricht unterschiedlich. Die Kooperation wird in ihrer Wahrnehmung oft von Seiten der Tagesstrukturen gesucht und verläuft mehrheitlich konstruktiv. Punktuell wünschen sich die Mitarbeitenden der Tagesstrukturen etwas mehr Kooperation mit der Schule. Eine gemeinsame Herausforderung ist der Umgang mit Hausaufgaben.

Hinweise aus den Dateninterpretationsgesprächen mit den Schulleitungen

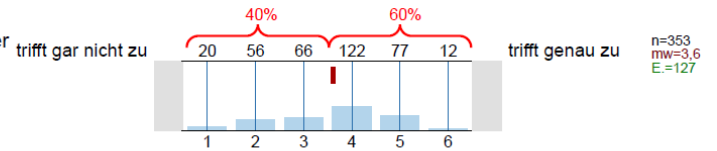
- Die Tagesstrukturen als Teil der Schule sind eine "Erfolgsgeschichte" und zunehmend verankert. Zwischen dem Bereich Unterricht und den Tagesstrukturen sind auf Führungsebene die Rollen gut geklärt, die Hierarchien klar. Der Austausch verläuft für viele Schulleitungen zu ihrer Zufriedenheit.
- Die Wertungen der Lehr- und Fachpersonen sind teilweise höher als die der Schulleitungen. Für die Schulleitungen liegt eine mögliche Erklärung darin, dass die Lehrpersonen mit dem Ist-Zustand zufrieden sind und mit einer vermehrten Kooperation auch Mehrarbeit verbunden sehen. Die Schulleitungen, Tagesstrukturleitungen und Tagesstrukturmitarbeitenden hingegen sehen weiteres Potenzial.

3.3.6 Zum Themenbereich "Gesamtbeurteilung der Reformen"

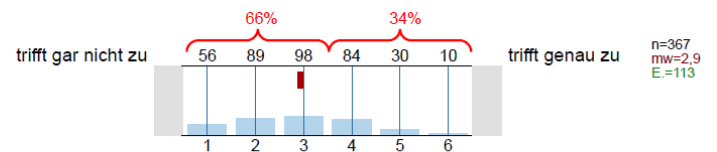
6.1 Mit der Art und Weise, wie das Erziehungsdepartement zu den laufenden Reformen kommuniziert, bin ich zufrieden.



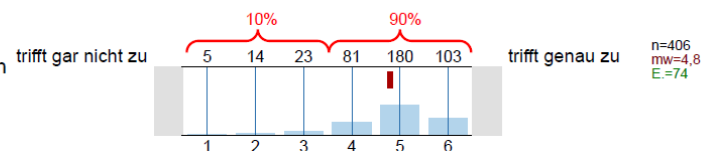
6.2 Mir stehen sinnvolle Hilfsmittel für die Umsetzung der verschiedenen Reformen zur Verfügung.



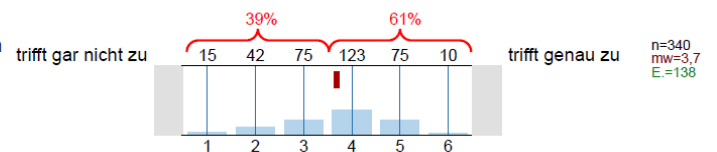
6.3 Die vorhandenen Ressourcen reichen aus, um die verbindlichen Vorgaben der kantonalen Reformen umzusetzen.



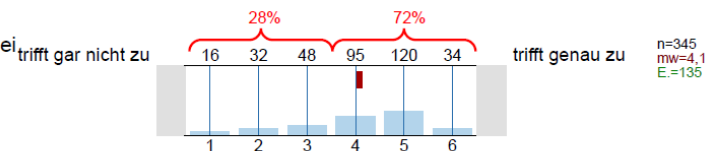
6.4 Mit der Art und Weise, wie die Schulleitung zu den laufenden Reformen kommuniziert und informiert, bin ich zufrieden.



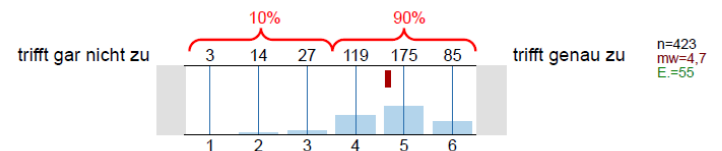
6.5 An unserer Schule ist die Einstellung gegenüber den kantonalen Reformanliegen positiv.



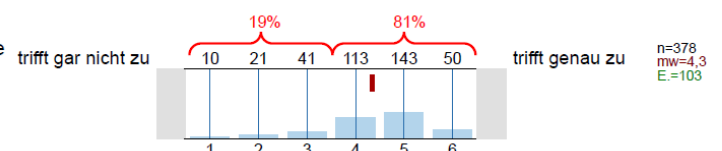
6.6 Unsere Schule hat genügend Gestaltungsfreiraum bei der Umsetzung der kantonalen Reformen.



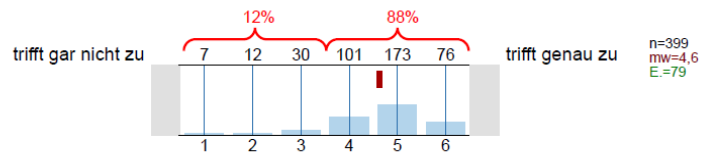
6.7 In unserem Kollegium nehme ich die Bereitschaft wahr, sich an der Weiterentwicklung unserer Schule zu beteiligen.



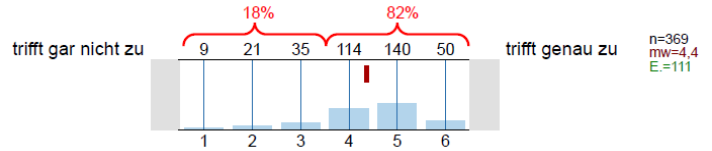
6.8 Bei der Umsetzung der Reformen an unserer Schule können wir Lehr- und Fachpersonen uns angemessen beteiligen.



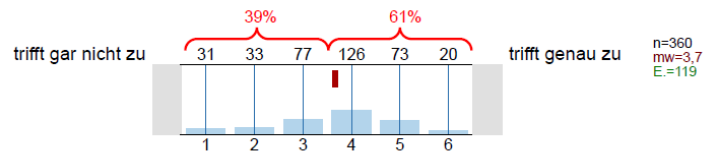
6.9 Mein Gestaltungsfreiraum als Lehr- bzw Fachperson steht in einem guten Verhältnis zu den schulinternen Vorgaben.



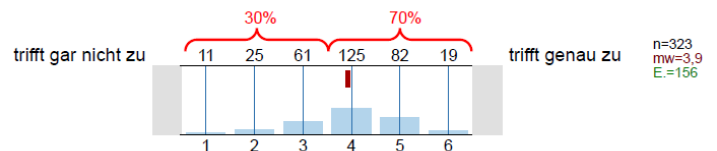
6.10 Insgesamt finde ich die Umsetzung der Reformen an unserer Schule gut geplant und gesteuert.



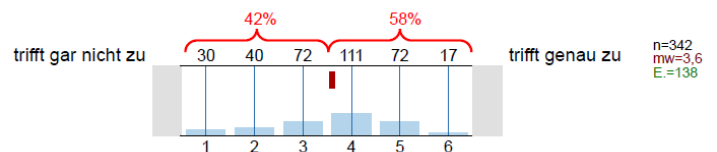
7.1 Die kantonalen Reformen tragen dazu bei, dass wir an unserer Schule vermehrt die eigene Arbeit reflektieren.



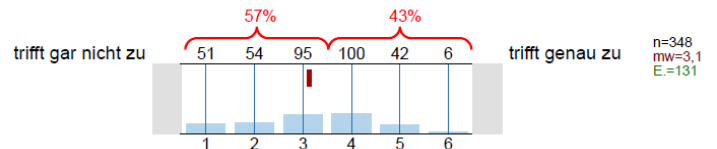
7.2 An unserer Schule überprüfen wir regelmässig, wie die standortspezifische Umsetzung der kantonalen Reformen gelingt.



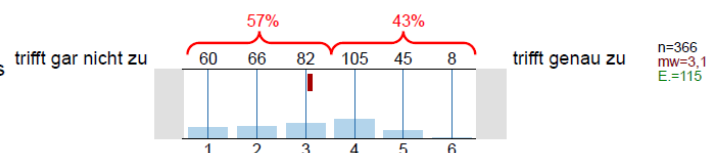
7.3 Die Reformen fördern das Bewusstsein und die Verantwortung für eine gemeinsam getragene, standortspezifische Schulkultur.



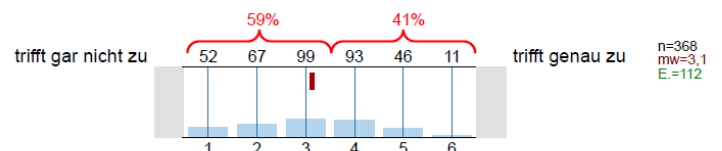
7.4 Die Reformen tragen dazu bei, dass die Entwicklungsfähigkeit und -bereitschaft in unserem Kollegium steigt.



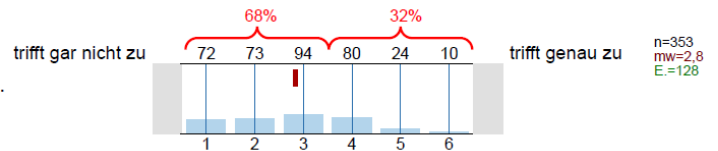
7.5 Ich bin zuversichtlich, dass die verschiedenen kantonalen Reformen zur Steigerung des Wohlbefindens der Schüler/innen an unserer Schule beitragen.



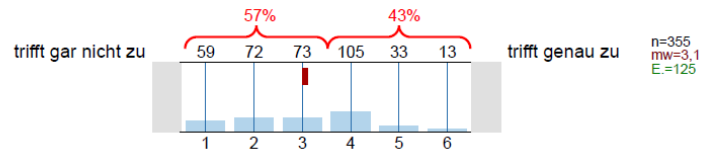
7.6 Ich bin überzeugt, dass die verschiedenen kantonalen Reformen dem Lernen der Schüler/innen zu Gute kommen.



7.7 Ich bin der Meinung, dass die verschiedenen kantonalen Reformen langfristig zu einer höheren Arbeitszufriedenheit der Lehr- und Fachpersonen führen.



7.8 Ich bin der Meinung, dass die verschiedenen kantonalen Reformen langfristig zu einer höheren Arbeitsqualität an unserer Schule führen.



Hinweise aus den Dateninterpretationsgesprächen an den neun Schulen

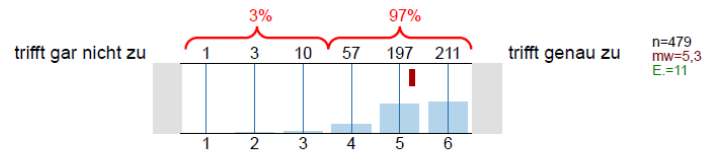
- Der Themenbereich "Gesamtbeurteilung der Reformen" wurde sehr zurückhaltend zur Vertiefung gewählt, oft mit der Argumentation, dass man sich als Schulstandort in den Dateninterpretationsgesprächen stattdessen lieber einzelnen konkreten Reformschwerpunkten widmen möchte, um daraus auch konkrete Anpassungen, Veränderungen und Optimierungen ableiten zu können. Für die Beurteilung und Diskussion allgemeiner Wirkungen der vielfältigen Veränderungen scheint es vielen Schulen zu früh.
- Die Akzeptanz der Reformen ist unterschiedlich. Verbreitet fehlt die Zuversicht, dass sich die Reformprojekte positiv auf die Schule (die Lehr- und Fachpersonen, die Schüler/innen) auswirken werden, was fast ausschliesslich mit der Ressourcenthematik und der fehlenden Unterstützung (Hilfsmittel, Instrumente) ausserhalb des Schulstandorts erklärt wird. Im Mittelpunkt der Diskussion stehen dann konkret oft Themen rund um den Themenbereich "Integrative Schule".
- Gesprächsteilnehmende wünschen sich nach den verschiedenen Veränderungen eine Konsolidierungsphase.

Hinweise aus den Dateninterpretationsgesprächen mit den Schulleitungen

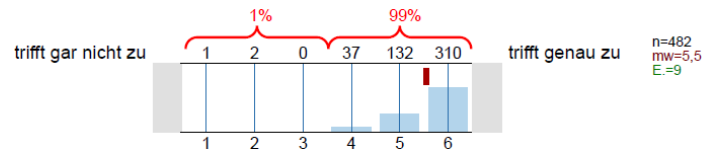
- Die Schulleitungen schätzen im Vergleich zu den Lehr- und Fachpersonen die Wirkungen der Reformen deutlich höher ein. Sie vermuten, dass sie optimistischer und auch zu Optimismus verpflichtet sind, um ihrer Arbeit Sinn abzugewinnen und um vorausgehen und motivieren zu können.
- Für die Schulleitungen selber ist das Ziel, Veränderungen zum Erfolg zu bringen, Teil ihres Antriebs und ihrer Motivation für die Arbeit. Für Lehr- und Fachpersonen scheint die Sinnhaftigkeit, die Einsicht in die Notwendigkeit der Veränderungen und die dahinterliegenden Zielsetzungen nicht immer gegeben zu sein. Schulleitungen beschreiben es als eine ihrer zentralen Aufgaben, Lehrpersonen am richtigen "Ort" abzuholen und sich bewusst zu sein, dass diese im Alltag teilweise andere Präferenzen haben.
- Die Schulleitungen finden, dass die einzelnen Reformen für sich grundsätzlich gut unterwegs sind und es vor allem die Summe ist, die belastet. So sehen sie in der Menge an Aufträgen für Veränderungsprozesse der letzten Jahre einen Hauptgrund, weshalb dieser Themenbereich – insbesondere von Lehr- und Fachpersonen – kritisch beurteilt wird. Selbstverständlich sind Veränderungen für alle Beteiligten eine Mehrbelastung, insbesondere in der Startphase.
- Dass die Lehr- und Fachpersonen die Kommunikation und Information zu den laufenden Veränderungen durch die Schulleitung positiver einschätzen als die Schulleitungen selber, erfreut die Schulleitungen. Trotzdem: Der Kommunikation zur Schulharmonisierung muss in den Augen der Schulleitungen sowohl auf kantonaler Ebene als auch am Schulstandort weiterhin grosse Beachtung geschenkt werden.

3.3.7 Zum Themenbereich "Allgemeine Befindlichkeit am Schulstandort"

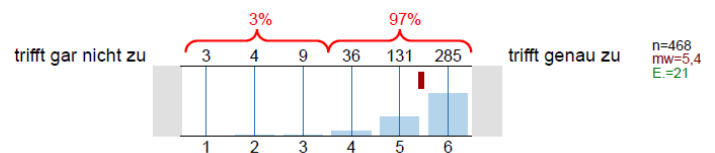
8.1 Ich bin mit dem Arbeitsklima an dieser Schule zufrieden.



8.2 Ich arbeite gerne an dieser Schule.



8.3 Diese Schule kann ich als Arbeitsort weiter empfehlen.



Hinweise aus den Dateninterpretationsgesprächen an den neun Schulen

- Die Lehr- und Fachpersonen schätzen ihren Schulstandort als Arbeitsort mehrheitlich sehr – sowohl im Bereich "Unterricht" wie auch im Bereich "Tagesstrukturen". Man fühlt sich wohl und gut aufgehoben. Je nach Schulgrösse ist das Gesamtkollegium oder aber das Stufen-, pädagogische oder Klassenteam die Zelle der Identifikation.
- Die Gründe für die hohe Zufriedenheit sind vielfältig, z.B. das angenehme Klima im Team, kollegiale Beziehungen, die Führung durch die Schulleitung, der Gestaltungsfreiraum, die gute Durchmischung der Schüler/innen, die Lage und/oder die Infrastruktur der Schule oder die funktionierende interne Zusammenarbeit.
- Die Kriterien für eine gute Zusammenarbeit variieren – auch innerhalb der einzelnen Kollegien – sehr, insbesondere in Bezug auf die konkreten Ansprüche an die unterrichtsbezogene Kooperation (z.B. Menge und Strukturierung der Zeitgefässe).

Hinweise aus den Dateninterpretationsgesprächen mit den Schulleitungen

- Die Zufriedenheit mit dem eigenen Arbeitsplatz ist bei den Schulleitungen gleichermassen hoch wie bei den Lehr- und Fachpersonen, was in Anbetracht der vielen laufenden Veränderungen keine Selbstverständlichkeit ist.
- Auch wenn die Lehr- und Fachpersonen die Wirkungen der Reformen kritisch beurteilen und sich durch die vielen Veränderungen belastet fühlen, wirkt sich dies scheinbar kaum oder gar nicht auf ihr Wohlbefinden am Schulstandort aus.
- Schulleitungen vermuten, dass die hohe Zufriedenheit der Lehr- und Fachpersonen mit ausreichend gegebenen Mitsprachemöglichkeiten zusammenhängt.

3.4 Diskussion der Ergebnisse

Die quantitativen und qualitativen Ergebnisse zeigen die unterschiedlichen Entwicklungsstände der verschiedenen Reformprojekte des Kantons Basel-Stadt deutlich auf. Über die gesamte Befragung gesehen gibt es zudem eine Diskrepanz zwischen den Einschätzungen der Lehr- und Fachpersonen im Vergleich zu den Schulleitungen. Letztere beurteilen die Schulharmonisierung sowie weitere Veränderungen mehrheitlich positiver als die Lehr- und Fachpersonen. Zusammenfassend lassen sich zu den einzelnen Themenbereichen der Befragung verschiedene interessante Punkte festhalten:

- Die *teilautonome Schule* mit Schulleitungen vor Ort hat sich in den letzten Jahren stetig etabliert und ist auf grundsätzlich gutem Wege. Die Ansprüche an die Schulleitungen sind hoch, insbesondere an einen ausgeprägt partizipativen Führungsstil. Schulleitungen werden von Lehr- und Fachpersonen unterstützend wahrgenommen, was zu deren Akzeptanz beiträgt.
- Die *integrative Schule* wird zur qualitativen Vertiefung in den Dateninterpretationsgesprächen am häufigsten gewählt. Hier werden viele Themen subsumiert, die mit konkreten, veränderten Ansprüchen an die Arbeit der Lehr- und Fachpersonen einhergehen, am deutlichsten in den drei Bereichen der Zusammenarbeit, der Unterrichtsgestaltung und des Umgangs mit Verhaltensauffälligkeiten. Der Ruf nach mehr Ressourcen für das Gelingen dieses Reformprojekts ist deshalb nicht überraschend, jedoch unterschiedlich laut. Dass es nicht "nur" um die Erhöhung von Ressourcen geht, sondern vielmehr um einen sinnvollen, koordinierten und flexiblen Einsatz der vorhandenen Ressourcen, ist verschiedentlich sowohl von Lehr- und Fachpersonen wie auch von Schulleitungen zu vernehmen.
- Die *Schullaufbahnverordnung* beinhaltet eine zentrale Thematik, welche auch die Umsetzung der integrativen Schule hoch anspruchsvoll macht; die Vereinbarkeit von Beurteilung und Selektion mit der integrativen Schule beschäftigt die Lehr- und Fachpersonen stark. Die Einführung der neuen Schullaufbahnverordnung verlief alles andere als geräuschlos. Aktuell ist auf der Grundlage der externen Befragung (Form A) und ihrer Ergebnisse nicht absehbar, wie sich die Thematik weiter entwickeln wird. Darauf wird der nächste Monitoringbericht 2020 Antworten liefern können.
- Der *Lehrplan 21* und dessen Auswirkungen auf den Unterricht werden von den Lehr- und Fachpersonen verhalten optimistisch bzw. neutral beurteilt, vermutlich weil es sich bei der konkreten Umsetzung um die Arbeit der einzelnen Lehrperson handelt. Die Resultate werden in den Gesprächen denn auch verschiedentlich und stärker als in anderen Bereichen in ihrer eher positiven Ausprägung angezweifelt. Man vermutet teilweise Antworten im Sinne der "sozialen Erwünschtheit". Schulen sind zögerlich darin, diese Reform vertiefend zu analysieren, sehen aber den Bedarf einer Standortbestimmung sehr wohl.
- Die *Tagesstrukturen* sind eine Erfolgsgeschichte. Die Aufbauarbeit ist geglückt, der Betrieb läuft mehrheitlich sehr gut. Die Chancen der Tagesstrukturen als Teil der Schule kommen bereits verschiedentlich zum Tragen und haben noch weiteres Potenzial, was vor allem von den Leitungspersonen und den Tagesstrukturmitarbeitenden thematisiert wird. Die Lehr- und Fachpersonen des Bereichs "Unterricht" sehen das Potenzial auch, haben jedoch Respekt vor einem weiteren Anstieg der Komplexität ihrer Tätigkeit, insbesondere vor weiteren Kooperationspartnern mit legitimen Ansprüchen bezüglich der schulinternen Zusammenarbeit.
- Die *Gesamtbeurteilung der Reformen (Gelingensbedingungen und Wirkungen)* fällt eher ernüchternd aus. Die Gelingensbedingungen fallen einerseits mit der Ressourcenthematik zusammen und sind andererseits gekoppelt an die Volksschulleitung, welche in den Augen eines beträchtlichen Teils der Lehr- und Fachpersonen die verschiedenen Veränderungen an den

Schulstandorten zumindest "mitverschuldet". Die ausformulierten erwünschten Wirkungen als zweiter Aspekt dieses Themenbereichs entpuppen sich als enorm hohe Ansprüche (z.B. steigende Zufriedenheit der Lehr- und Fachpersonen, der Schüler/innen etc.). Die nächsten Jahre müssen und werden zeigen, ob eine positive Tendenz langsam erkennbar wird.

- Die *allgemeinen Fragen zum Schulstandort* werden ausgesprochen hoch bewertet. Lehr-, Fach- und Leitungspersonen sind sehr zufrieden mit ihrem Arbeitsort. Dass sich die arbeitsklimatischen Aspekte trotz der vielfältigen Veränderungen auf diesem hohen Niveau zeigen, ist keine Selbstverständlichkeit und hat verschiedene Ursachen. Die hohe Identifikation der Lehr- und Fachpersonen sowie der Schulleitungen mit ihrem Schulstandort und ihrer Arbeit ist eine dieser Ursachen, die grundsätzlich guten Arbeitsbedingungen (kantonal wie auch "vor Ort") vermutlich eine andere.

Alles in allem werden durch die Resultate der externen Befragung verschiedene Themen bestätigt und verstärkt, sowohl was die positiven als auch die kritischen Ausprägungen betrifft. Die quantitativen und qualitativen Resultate liefern kaum "grosse Überraschungen", sondern vielmehr bestätigende und vor allem vertiefende Informationen zur Schulharmonisierung und zu weiteren Veränderungen sowie zu Teilbereichen.

4. Zusammenzug der Prozessreflexionen aller Evaluationsformate

Jedes Evaluationsprojekt der vier verschiedenen Evaluationsformate schliesst mit einer Prozessreflexion ab. Hier werden die wichtigsten Punkte dieser 18 Prozessreflexionen zusammengezogen, angereichert mit Telefongesprächen – geführt im Oktober/November 2018 – mit 17 der 18 Schulleitungen, welche die Projektleitung bei einer Evaluation hatten. Mit einer gewissen Distanz zum Prozess können diese den Nutzen und Ertrag der Schulevaluationen besser abschätzen und beurteilen. Die folgenden Ausführungen strukturieren sich entlang verschiedener Kategorien, welche durch die Auswertung der Reflexionen und Gespräche entstanden sind.

Kontext der Evaluationen im Kanton Basel-Stadt

- **Akzeptanz der Evaluationsformate:** Die Tatsache, dass die Kompaktevaluation und das Partnerschul-Peer-Review eine Evaluation "von der Schule für die Schule" sind, wird sehr geschätzt. Bei beiden Evaluationsformen ist eine Rechenschaftslegung gegenüber der Schulkreisleitung und dem Erziehungsdepartement nur in geringem Mass gefordert und wird grossmehrheitlich der Schule und insbesondere der Schulleitung überlassen. Diese klar deklarierte Teilautonomie des Schulstandorts mit grossem Gestaltungsraum scheint teilweise für Schulen und Schulleitungen eine "neue" Erfahrung zu sein.
- **Bezug zum Qualitätsmanagement:** Der Bezug der Evaluationen zum Qualitätsmanagement der Volksschulen Basel-Stadt ist den Schulleitungen sehr wohl, den Lehrpersonen kaum bewusst. Verschiedentlich vermissen die Schulleitungen eine bessere Einbettung der Evaluationen in andere (QM-)Aktivitäten.
- **Wahl des Zeitpunktes der Durchführung:** Die Entscheidung über den Zeitpunkt der standortbezogenen Evaluationen fällt meistens die Schulleitung in Absprache mit der zuständigen Volksschulleitung, teilweise in Absprache mit der Steuergruppe oder dem Kollegium. Leitende Überlegungen sind dabei eine gute Verteilung der obligatorischen zwei Formen bis 2022 sowie die Koordination mit anderen Aktivitäten am Standort (z.B. Bautätigkeit, Leitungswechsel).

Anlage der Evaluationen

- **Kompaktheit der Evaluation:** Die kompakte Anlage der Evaluationen wird sehr geschätzt, sowohl in Bezug auf die klare zeitliche Beschränkung der einzelnen Gefässe wie auch auf die Zeitspannen dazwischen ("kurz und intensiv mit einem klaren Anfang und Ende"). So wird z.B. verhindert, dass die (methodische) Perfektion angestrebt wird. Einzelne erleben das Evaluationsprojekt aber als zu kompakt, was dann zu Stress führt.
- **Vertretbarer Aufwand:** Der Aufwand für die Schulen ist aufgrund des klaren Projektplans berechenbar und hält sich im erwarteten Rahmen. Das Verhältnis von Aufwand und Ertrag befindet sich aus Sicht der Teilnehmenden in einer guten Balance. Die Befürchtung im Vorfeld von grossem Aufwand ohne Nutzen bestätigte sich meistens nicht. "Bereichernd" und "intensiv" sind rückblickend die meistgenannten Merkmale der Evaluation.
- **Einflussfaktoren auf die Relevanz:** Die Relevanz des Evaluationsprojekts wird durch verschiedene Faktoren entscheidend beeinflusst: Haltung der Schulleitung zur Evaluation, "richtiger" Brennpunkt, Verarbeitung der Ergebnisse mit dem gesamten Kollegium und wenn im Abschluss an das Evaluationsprojekt "tatsächlich etwas passiert" mit den Ergebnissen. Das ist für viele eine neue Erfahrung.
- **Verbesserung des Rufs von Evaluationen:** Schulleitungen schätzen die Anlage als gute Ausgangslage für Schulentwicklungsprozesse und um "falsche" Vorstellungen und Ängste gegenüber Evaluationen abzubauen. Der Ruf von Evaluationen hat sich an gewissen Schulstandorten merklich verbessert. Wirkung und Nachhaltigkeit können zum Zeitpunkt der Reflexionen teilweise nicht abschliessend eingeschätzt werden. Hingegen wird der enorme persönli-

che Gewinn und Lernzuwachs für im internen Evaluationsteam beteiligte Schulleitungen, Lehr- und Fachpersonen hervorgehoben.

Vorbereitungsarbeiten

- **Rechtzeitige Projektplanung:** Um die Evaluation als Schwerpunkt in die Jahresplanung aufnehmen und ihr den notwendigen Stellenwert einräumen zu können, ist eine frühzeitige Kontaktaufnahme zwischen Schulleitung und externer Begleitung wichtig. Konkret sprechen die Schulleitungen idealerweise vom Dezember des vorgängigen Schuljahres, spätestens jedoch sollte sie ein paar Wochen vor dem Dreitageblock erfolgen. Damit ist gewährleistet, dass die notwendigen Freiräume für die verschiedenen Prozessschritte geschaffen werden können.
- **Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Begleitperson:** Die Schulleitungen schätzen das Angebot eines Vorgesprächs mit der externen Begleitung vor Ort und nehmen dieses gerne in Anspruch. Damit wird eine gute Basis für die weitere Zusammenarbeit gelegt.
- **Information des Kollegiums:** Dank den vielfältigen schriftlichen Grundlagen (z.B. Schubert mit den Orientierungsrastern, Projektplanung) sowie den zwei vorgängigen Treffen mit der externen Begleitung (Erstkontakt und Planungsgespräch) führen die Schulleitungen die Informationsveranstaltung im Kollegium ohne externe Begleitung durch. Dadurch kann das eigene Anliegen an die Evaluation ("was versprechen wir uns davon?") deutlich transportiert werden. Voraussetzung ist, dass die Schulleitung über die notwendigen Prozessinformationen verfügt, damit sie aufkommende (kritische) Rückfragen sachlich beantworten kann.
- **"Brennpunkt" als zentraler Gelingensfaktor:** Die Festlegung des richtigen "Brennpunkts" (Fokus) mit einer passenden Evaluationsleitfrage(n) wird von vielen Beteiligten als entscheidender neuralgischer Punkt beschrieben. Der Art und Weise einer sinnvollen Partizipation des Kollegiums muss dabei besondere Beachtung geschenkt werden, genauso dem Einbezug des Evaluationsteams in die Festlegung des Brennpunkts und der Formulierung der Evaluationsleitfrage(n).

Datenerhebung

- **Sinnvolle Evaluationsgefässe:** Die Evaluationsgefässe müssen zur Evaluationsfrage passen und repräsentativ zusammengesetzt sein. Möglichst viele interessierte Lehr- und Fachpersonen sollen an einem Interview teilnehmen können. Bei weiteren Personengruppen (Schulleitung, Schüler/innen, Eltern, weitere Mitarbeitende) ist die Repräsentativität und Ausgewogenheit ebenfalls gut zu beachten. Verschiedentlich führt es bei Lehr- und Fachpersonen zu Irritationen, wenn sie ausserhalb der festgelegten Präsenzzeit zu Interviews aufgeboten werden. Aufgrund der kompakten Evaluationsanlage kommt es teilweise zu verhältnismässig kurzfristigen Aufgeboten zu den Interviews, was vereinzelt ebenfalls zu Irritationen bis hin zu Widerstand geführt hat.
- **Beteiligung an schriftlicher Befragung:** Der Erfolg der fragebogengestützten externen Befragung zum Entwicklungsprozess (Form A) ist abhängig von der Beteiligung an der schriftlichen Befragung als Grund- und Ausgangslage. Ein für die Schulen enttäuschender Rücklauf der Fragebogenerhebung in einigen Schulen (knapp 70 Prozent) zeigte auf, dass die Motivation der Lehrpersonen für die Teilnahme künftig gestärkt werden muss. Neue Lösungsansätze zur Durchführung der Befragung führten zu einer signifikanten Steigerung der Rücklaufquote (Koordination der E-Mail mit der Informationsveranstaltung, Screenshot der E-Mail an der Informationsveranstaltung zeigen, Zeitgefäss an Teamsitzung für die Online-Befragung zur Verfügung stellen, Aussprechen eines Obligatoriums).

Auswertungsphase/Datenverarbeitung

- **Vorbereitung des Datenfeedbacks:** Die Vorbereitung des Datenfeedbacks im Kollegium ist anspruchsvoll, insbesondere an Schulen, welche noch über wenig Erfahrung mit selber moderierten Meinungsbildungsprozessen im Kollegium verfügen. Entscheidend für das Gelingen der Dateninterpretation im Kollegium ist eine sorgfältige Vorbereitung (Vorbereitung der Datenpräsentation, strukturierter Ablauf, Bereitstellen des Materials, klarer Auftrag für die Moderierenden). Mehrheitlich ist dies den Schulleitungen gut gelungen.
- **Anspruchsvolle Moderation:** Eine Herausforderung ist es, bei der Verarbeitung der Ergebnisse im Kollegium konsequent "datenbasiert" zu diskutieren, sich mit den Ergebnissen auseinanderzusetzen und sie als Perspektivenerweiterung wahrzunehmen und einfließen zu lassen. Dies ist ein hoher Anspruch an die Moderation. Die Diskussionsbeteiligten können und dürfen nicht "einfach da weitermachen", wo man vorher war, indem sie z.B. ihre eigenen, subjektiven Meinungen und Standpunkte weiter vertreten.
- **Produktive Datenfeedbacks:** Mehrheitlich führt das Datenfeedback im Kollegium mit den aufbereiteten Evaluationsdaten und -ergebnissen im Mittelpunkt zu produktiven, anregenden und engagierten Gesprächen, Auseinandersetzungen, pädagogischen Diskussionen, vielen Inputs von seiten des Kollegiums und nicht zuletzt zu einer veränderten Art und Weise der Kommunikation untereinander.

Von den Daten zu den Taten

- **Wirkungen auf prozessualer und inhaltlicher Ebene:** Für die meisten Schulen sind die standortbezogenen Evaluationen eine erste, meist positive Erfahrung einer strukturierten Evaluation. Der Prozess unterstützt das Gefühl von Zusammenrücken, Zusammenleben, "eine Schule" werden, mitreden können. Dass wichtige Themen benannt sind und "auf den Tisch kommen", ist hilfreich. Die Evaluationen führen verschiedentlich zu einer positiven "Rechtfertigung" von Themen, Themen erhalten einen höheren Stellenwert, werden ins Bewusstsein der Mitarbeitenden befördert.
- **Priorisierung von Entwicklungsfeldern:** Die Wirkung der Evaluationen wird mehrheitlich positiv eingeschätzt. Verschiedene grössere und kleinere (ganz konkrete) Entwicklungsfelder geraten an den Schulen in den Fokus, welche zuvor zwar oft intuitiv bekannt, aber nicht besprechbar waren. In allen Schulen wurden kleinere und umfassendere Optimierungsmassnahmen eingeleitet. Von Bedeutung sind dabei die Unterscheidung von kurz-, mittel- und langfristigen Entwicklungsmassnahmen sowie eine klare Priorisierung. Eine Herausforderung stellt es dar, die auftauchenden Entwicklungsfelder mit dem Schulprogramm zu kombinieren.
- **Abschluss des Evaluationsprojekts:** Wichtig ist, dass der Prozess bewusst abgeschlossen wird (dass z.B. das Evaluationsteam aus seiner Aufgabe entlassen wird) und dass das weitere Vorgehen geklärt und gegenüber dem Kollegium kommuniziert wird (Rolle der Steuergruppe, Verantwortung für die Massnahmenplanung, angemessener Einbezug des Kollegiums in einzelne Umsetzungsschritte). Den "Flow", die Energie nach dem Evaluationsprojekt aufrechtzuerhalten, ist hoch anspruchsvoll. Der "Alltag" überlagert teilweise den durch die Evaluation zu Tage geförderten wichtigen Handlungsbedarf.
- **Schnittstelle zwischen Evaluation und Entwicklung:** Die Schulen fühlen sich nach dem Evaluationsprozess eher alleingelassen. Wie geht es weiter? Wer begleitet uns weiter, wenn nötig? Eine "neue" bzw. "neutrale" Begleitung im Anschluss an die Evaluation wird punktuell ebenso gewünscht wie eine weiterführende Kooperation mit den Fachpersonen (Begleitpersonen) aus dem Evaluationsprojekt, da sich eine Begleitung bzw. Beratung ohne Evaluationsprozesswissen auch als schwierig herausstellen kann. Die Reaktionen der zuständigen Mitglieder der Volksschulleitung auf die Evaluationsaktivitäten, Evaluationsresultate und/oder die Evalua-

tionsberichte waren unterschiedlich, teilweise wurden sie vermisst. Hier wünschen sich die Schulleitungen mehr Resonanz und eine Klärung. Schulleitungen stellen sich verschiedentlich die Frage, wie lange die Evaluationsresultate Gültigkeit haben, wie lange man darauf Bezug nehmen kann/soll und wann die Wirkungen der Umsetzung von Massnahmen aus einer gewissen Distanz sinnvollerweise wieder evaluiert werden.

Schulleitung

- **Stellenwert der Evaluation:** Die Schulleitung muss dem Evaluationsprojekt den notwendigen Stellenwert geben, z.B. durch die Berücksichtigung im Jahresplan und indem das Projekt zu einem Schwerpunkt im entsprechenden Schuljahr erklärt wird.
- **Information und Kommunikation:** Wichtig für den Erfolg der Evaluation ist eine transparente Information und Kommunikation der Schulleitung gegenüber dem Kollegium: Warum machen wir das? Was sind eure Anliegen? Was ist der Nutzen? Zudem hat sich eine regelmässige kurze Kollegiumsinformation zwischen den Prozessschritten bewährt, um die Thematik in den Köpfen über den gesamten Prozess hinweg präsent zu halten.
- **Doppelrolle:** Die Schulleitung muss sowohl die Projektverantwortung übernehmen wie auch Teil des Evaluationsteams sein. Nur so kann ein reibungsloser Ablauf garantiert werden.
- **Vertretbarer Aufwand:** Der zusätzliche Aufwand für die Schulleitungen wird neben den offiziellen Gefässen auf ca. 20 Stunden geschätzt und als gut leistbar eingeschätzt. Für die finanzielle oder zeitliche Entlastung der weiteren Mitglieder des Evaluationsteams müssen von der Schulleitung gute individuelle Lösungen gefunden werden.

Internes Evaluationsteam

- **Zusammenarbeit als Highlight:** Die Zusammenarbeit im internen Evaluationsteam stellt sich fast für alle (beteiligte Schulleitungen, Lehr- und Fachpersonen) als Highlight heraus. Endlich hat man mal Zeit, sich einem Thema und einer Sache hinzugeben; dies wird als enorm wertvoll erlebt. Speziell hervorgehoben wird dies von neuen Schulleitungen, neuen Lehr- und Fachpersonen und insbesondere von Personen, welche in einem Partnerschul-Peer-Review in Kontakt mit einer anderen Schule, einer anderen Schulleitung und anderen Lehr- und Fachpersonen kommen.
- **Anspruchsvolle Aufgaben:** Das Evaluationsteam kann sich vor dem Start des Projekts wenig vorstellen darunter, was an Arbeit und Inhalten auf es zukommt. Diese Ungewissheit erschwert die Suche nach und das Finden von geeigneten Personen. Wenn Evaluationsteammitglieder aktive Moderationsfunktionen (bei der Datenerhebung und/oder Kollegiumsveranstaltung) übernehmen müssen, führt dies teilweise zu Irritationen. Die Übernahme einer Moderationsrolle ist für die Mitglieder des Evaluationsteams meist eine ungewohnte neue Erfahrung, und sie müssen darauf sorgfältig vorbereitet werden (z.B. Moderation anspruchsvoller Gesprächssituationen, Verantwortung für Prozess, nicht Inhalt). Um die anspruchsvolle Rolle eines Evaluationsteammitglieds ausfüllen zu können, würden sich viele eine ausführliche Schulung (v.a. Moderation, aber auch Methoden) wünschen. Gleichzeitig fragen sich die Mitglieder des Evaluationsteams, ob dies den Rahmen nicht sprengt.
- **Zusammensetzung als zentraler Gelingensfaktor:** Eine sinnvolle, der Thematik und Schulgrösse entsprechende, ausgewogene Zusammensetzung des Evaluationsteams ist zentral für das Gelingen des Projekts (z.B. Verhältnis der Anzahl der Lehr- und Fachpersonen, Mitarbeit der Tagesstrukturen oder Vertretungen aller Zyklen). Dieses Team muss in funktionsfähiger Zusammensetzung schnell arbeitsfähig werden, damit die Treffen offen, konstruktiv und zielgerichtet verlaufen. Teilweise wird dafür die Steuergruppe eingesetzt, was den Vorteil hat, dass sie gut verankert und als Vertretung des Kollegiums breit abgestützt ist. Genauso kann es

sinnvoll sein, die Steuergruppe zu entlasten und andere Lehr- und Fachpersonen in die Mitverantwortung zu nehmen.

- **Persönlicher und institutioneller Nutzen:** Der Nutzen für Mitglieder des Evaluationsteams ist gross und vielfältig (inhaltliche Vertiefung, Kennenlernen von Evaluationsmethoden etc.). Mitglieder des internen Evaluationsteams werden an den Schulen teilweise nach der Evaluation zu wichtigen Know-how-Trägern – vor allem für Evaluationen und Aspekte des Qualitätsmanagements grundsätzlich, aber teilweise auch für inhaltliche Schwerpunkte, welche durch die Evaluation lanciert wurden. Verschiedene Mitglieder der Evaluationsteams, insbesondere junge bzw. neue am Standort, gewinnen durch ihre Arbeit an Selbstvertrauen und an Akzeptanz, bringen sich danach vermehrt in Diskussionen ein und übernehmen Verantwortung, z.B. in Form von Zusatzaufgaben (Konferenzvorstand, Arbeitsgruppen). Hingegen wird der nachhaltige Aufbau von Evaluations-Know-how sehr unterschiedlich beurteilt.

Externe Begleitung

- **"Hüter" der Evaluation:** Der externen Begleitung wird eine hohe Sachlichkeit und Fachlichkeit attestiert. Das Feuer für die Evaluationsthematik ist spürbar. Der vorhandene "Drive" und Zug dabei, das Evaluationsprojekt in den definierten Zeitgefässen zum Erfolg zu führen, wird geschätzt. Die externe Begleitung gibt einen roten Faden vor und hält das Projekt zusammen. Ohne Begleitung wäre dies "nicht machbar und nicht leistbar". Dass sich negative Meinungen zu Evaluationen hin zum Positiven verändern, hat in den Augen von Schulleitungen stark mit den einzelnen Begleitpersonen zu tun.
- **Strukturiertheit:** In den Augen der Beteiligten verlief der gesamte Prozess von Anfang an klar strukturiert, mit einer transparenten Zielsetzung, mit einer nachvollziehbaren Projektplanung, mit einem guten Überblick über die bevorstehenden Prozessschritte, mit klar definierten und fixierten Zeitgefässen. Dies erleichterte es der Schulleitung, der Steuergruppe, aber auch den Lehrpersonen, sich auf das Evaluationsprojekt einzulassen. Dass dabei die externe Begleitung sowohl die Leitung des Gesamtprozesses als auch die Moderation der Treffen und das Protokollieren der Ergebnisse übernimmt, beschreiben die Teilnehmenden als äusserst wertvoll. Sie können sich auf die Inhalte konzentrieren und einlassen.
- **Balance zwischen Zurückhaltung und Mitarbeit:** Die Form der Begleitung – keine Teilnahme an Veranstaltungen im Kollegium, sondern nur Support bei den Vor- und Nachbereitungen im Evaluationsteam – wird positiv beurteilt. Es wird damit klar, dass es die Schule ist, die hier in Eigenverantwortung evaluiert. Durch die transparente Projektplanung ist von Anfang an klar, welche Aufgaben die externe Begleitung übernimmt und welche nicht. Vereinzelt kommt es zu Irritationen, weil sie bei der Ergebnispräsentation nicht teilnimmt, insbesondere bei der externen Befragung zum Entwicklungsprozess (Form A).
- **Know-how-Aufbau:** Die Moderation durch die externe Begleitung wird als lehrreich erlebt und bringt Impulse für künftige Moderationsaufgaben der Teilnehmenden. Hilfreich ist, dass die aussenstehenden Personen Zusammenhänge aufzeigen und durch aktives Zuhören die Bedürfnisse der Schule aufnehmen kann.
- **Unabhängigkeit:** Die Unabhängigkeit der Begleitpersonen als "ausgelagerte Stelle" (der Pädagogischen Hochschule FHNW) – und somit nicht als Teil des Erziehungsdepartements – muss immer wieder thematisiert werden.

5. Ausblick

5.1 Ausblick auf die weiteren Evaluationen in den Schuljahren 2018/19 bis 2021/22

Schuljahr	Schule	Evaluationsform
2018/19	PS Burgstrasse	Externe Befragung (A)
	PS Gellert	Externe Befragung (A)
	PS Insel	Externe Befragung (A)
	PS Wasgenring	Externe Befragung (A)
	Sek Holbein	Externe Befragung (A)
	Sek Wasgenring	Externe Befragung (A)
	PS Erlenmatt	Kompaktevaluation (B)
	Sek Drei Linden	Kompaktevaluation (B)
	Sek Sandgruben	Partnerschul-Peer-Review (C) mit Theobald Baerwart
	Sek Theobald Baerwart	Partnerschul-Peer-Review (C) mit Sandgruben
	PS Bläsi (Pilotschule)	Vertiefte Fallstudie (D)
	PS Dreirosen (Pilotschule)	Vertiefte Fallstudie (D)
2019/20	PS Isaak Iselin	Externe Befragung (A)
	PS Kleinhüningen	Externe Befragung (A)
	PS St. Johann	Externe Befragung (A)
	PS Thierstein	Externe Befragung (A)
	PS Volta	Externe Befragung (A)
	Sek De Wette	Externe Befragung (A)
	Sek Drei Linden	Externe Befragung (A)
	Sek Vogesen	Externe Befragung (A)
	PS Neubad	Kompaktevaluation (B)
	PS Brunnmatt	Partnerschul-Peer-Review (C) mit Margarethen
	PS Margarethen	Partnerschul-Peer-Review (C) mit Brunnmatt
	PS Gotthelf	Vertiefte Fallstudie (D)
2020/21	PS Erlenmatt	Externe Befragung (A)
	PS Hirzbrunnen	Externe Befragung (A)
	PS Peter	Externe Befragung (A)
	PS Sevogel	Externe Befragung (A)
	Sek Bäumlihof	Externe Befragung (A)
	Sek Leonhard	Externe Befragung (A)
	Sek Sandgruben	Externe Befragung (A)
	Sek St. Alban	Externe Befragung (A)
	PS Insel	Kompaktevaluation (B)
	PS Bettingen	Partnerschul-Peer-Review (C) mit Niederholz
	PS Niederholz	Partnerschul-Peer-Review (C) mit Bettingen
	PS Theodor	Partnerschul-Peer-Review (C) mit Vogelsang
	PS Vogelsang	Partnerschul-Peer-Review (C) mit Theodor
Sek Wasgenring	Vertiefte Fallstudie (D)	

Schuljahr	Schule	Evaluationsform
2021/22	PS Bruderholz	Externe Befragung (A)
	PS Brunnmatt	Externe Befragung (A)
	PS Bläsi	Externe Befragung (A)
	PS Dreirosen	Externe Befragung (A)
	PS Hinter Gärten	Externe Befragung (A)
	Sek Theobald Baerwart	Externe Befragung (A)
	Sek St. Alban	Kompaktevaluation (B)
	Sek Holbein	Kompaktevaluation (B)
	Sek Bäumlhof	Kompaktevaluation (B) oder Partnerschul-Peer-Review (C)
	Sek De Wette	Kompaktevaluation (B) oder Partnerschul-Peer-Review (C)
	Sek Leonhard	Kompaktevaluation (B) oder Partnerschul-Peer-Review (C)
	PS Thierstein	Partnerschul-Peer-Review (C) mit Volta
	PS Volta	Partnerschul-Peer-Review (C) mit Thierstein
	PS Wasgenring	Vertiefte Fallstudie (D)

5.2 Hinweise in Bezug auf die Evaluationen bis 2022

Die vielfältigen Reflexionsanlässe mit den Schulen (gemeinsame Reflexionen mit den Schulleitungen der Pilotschulen jeder Evaluationsform, individuelle Prozessreflexionen mit den Schulleitungen und den internen Evaluationsteams nach jeder Evaluation, die telefonische Nachbefragung der Schulleitungen im Zusammenhang mit dem vorliegenden Monitoringbericht im Oktober und November 2018) zeigen, dass der eingeschlagene Weg grundsätzlich so weiterverfolgt werden kann (vgl. dazu vor allem das Kapitel 4: Zusammenzug der Prozessreflexionen aller Evaluationsformate).

Die verschiedenen Hinweise zu allfälligen Veränderungen bzw. Optimierungen einzelner Teilthemen oder Prozessschritte werden hier überblicksartig dargestellt.

"Die Betroffenen zu Beteiligten machen", gelingt grundsätzlich gut und wirkt sich unmittelbar auf den Nutzen und die Wirkung der Evaluation aus.

Die Evaluationen sind verpflichtend für jeden Schulstandort. Ihr Erfolg hängt stark davon ab, mit welcher Grundhaltung die Schulleitung gegenüber dem Kollegium das Evaluationsanliegen vertritt – oder ob sie dies eben nicht tut. Wird das Evaluationsprojekt als ein "Parallelprozess" (als eine Aufgabe mehr, die es zu erledigen gilt) gesehen, wirkt sich dies negativ auf den nachhaltigen Erfolg des Evaluationsprojekts aus. Diejenigen Schulen, die ein echtes, aktuelles Anliegen mit der Evaluation verknüpfen können, sind überzeugt davon, dass sich die Arbeit lohnt. Neuralgische Punkte im Prozess sind dafür die Brennpunktsuche (Suche nach der richtigen Evaluationsleitfrage), die Verarbeitung der Ergebnisse im Gesamtkollegium sowie der Schritt von den Daten hin zu den Taten.

Dem Evaluationsprojekt wird in der Jahresplanung zu wenig Stellenwert beigemessen.

Trotz langfristiger Ankündigung kommt die Evaluation oft zu einem vollgepackten Jahresplan noch hinzu. Dies ist Ausdruck eines im Vergleich zu anderen Themen und dem "Alltagsgeschäft" geringen Stellenwerts der Evaluation, was sich unmittelbar negativ auf den Ertrag und Nutzen auswirken kann. Es ist zudem entlastend für eine Schule, der Evaluation den notwendigen Raum zu geben und dafür in diesem Zeitraum auf andere Aktivitäten zu verzichten. Im Idealfall erleichtert eine ausreichend gewichtete Evaluation danach die Weiterentwicklung und Bearbeitung eben genau dieser Aktivitäten, z.B. die Erstellung und Umsetzung eines Teilbereichs des Schulprogramms.

Das Spannungsfeld zwischen Entwicklungsorientierung und Rechenschaftslegung bedarf einer sorgfältigen Berücksichtigung.

Die Schulen und insbesondere die Schulleitungen sind eine im Verhältnis zu anderen Kantonen direkte und zentrale Steuerung (und teilweise auch Kontrolle) durch das Erziehungsdepartement und insbesondere durch die Volksschulleitung gewohnt. Die Evaluationsformen haben allesamt keine Rechenschaftsfunktion für den einzelnen Schulstandort. Diesem Umstand wird von verschiedenen Seiten immer wieder kritisch und mit einem gewissen Misstrauen begegnet. Ein Ausdruck davon ist die Tatsache, dass die vertiefte Fallstudie – die Evaluationsform mit dem grössten externen Anteil und somit mit dem geringsten Arbeitsaufwand für die Einzelschule – deutlich weniger gewählt wurde, als ursprünglich einkalkuliert war (sechs statt zwölf Schulstandorte). Als Begründung dazu wird immer wieder die Nähe zur externen Evaluation, verbunden mit dem Verdacht auf Kontrolle, angefügt. Dass auch diese Evaluationsform der Entwicklungsorientierung dient, wird sehr geschätzt.

Die Schnittstelle zwischen Evaluation und Entwicklung muss sorgfältig beachtet und weiterentwickelt werden.

Der oben angesprochene Schritt von den Daten zu den Taten ist in einem etwas grösseren Kontext zu thematisieren. Was passiert nach der Evaluation? Welche Möglichkeiten an Support haben die Schulen bei Bedarf? Wer bietet diesen an? Es zeigt sich deutlich, dass diese Fragen kaum grundsätzlich zu klären sind, sondern vielmehr im Einzelfall sorgfältig betrachtet und mit der Schule vor Ort – insbesondere mit der Schulleitung – thematisiert werden müssen. So scheint es teilweise angebracht, von Seiten der Evaluationspersonen einen Anschlussupport anzubieten, teilweise ist eine unabhängige Beratung sinnvoller. Selbstverständlich benötigt nicht jede Schule nach dem letzten Schritt des Evaluationsprozesses – eben von den Daten zu den Taten – weitere Unterstützung. Diesbezüglich ist das Zentrum Bildungsorganisation und Schulqualität der PH FHNW aktuell in einem intensivierten Austausch mit dem PZ.BS.

Der Aufbau von Know-how im Bereich Qualitätsmanagement sollte stärker gewichtet werden.

Im Verlaufe der ersten Jahre wurde eine zweitägige Weiterbildung kreiert und angeboten, bei welcher der Aufbau von Know-how vor allem in den Bereichen Evaluationsmethoden und Moderationskompetenzen im Mittelpunkt steht. Idealerweise besuchen dieses Angebot Personen von Schulstandorten, welche unmittelbar vor einer Evaluation stehen. Der Kurs hatte bis anhin wenige Anmeldungen und kam nicht zustande. Eine neuerliche Ausschreibung – verbunden mit dem Versuch, die Weiterbildung auf einen Tag zu reduzieren – läuft aktuell. Das Evaluationsprojekt an sich hat einen grossen Anteil Weiterbildung und Know-how-Aufbau, insbesondere bei den Mitgliedern des internen Evaluationsteams. Punktuell fehlt auch das Bewusstsein, dass es sich bei den Evaluationen um ein zentrales Element des kantonalen Konzepts zum Qualitätsmanagement handelt.

Dem Bedarf nach flexiblen Evaluationsaktivitäten an einem Schulstandort sollte nach Möglichkeit möglichst rasch Rechnung getragen werden.

Der Zeithorizont (zwei Evaluationsaktivitäten zwischen 2014 und 2022) erscheint den Schulleitungen unterschiedlich geeignet. Ist ein Teil froh darum, dass es "nicht mehr ist", pflegt ein anderer auch dazwischen rege, oft kleinere Evaluationsaktivitäten. Viele Schulleitungen aber stehen "dazwischen": Sie sind sich der Wichtigkeit der regelmässigen Standortbestimmungen zwar bewusst, verlieren diese im reich befrachteten, intensiven Arbeitsalltag jedoch aus den Augen. Flexiblere, situative Angebote und eine Erweiterung der möglichen Themen könnten in ihren Augen hier ein möglicher Lösungsansatz sein.

5.3 Hinweise in Bezug auf eine mögliche Weiterführung ab 2022

Auf der Grundlage des gesamten Monitoringberichts 2018 – insbesondere aber auf der Grundlage der 17 Telefoninterviews mit Schulleitungen, welche bis anhin standortbezogene Evaluationen an ihren Schulstandorten durchgeführt haben – werden Gedanken formuliert zur Weiterführung der standortbezogenen Evaluationen im Kanton Basel-Stadt nach dem Sommer 2022.

Die Klärung der zukünftigen kantonalen Evaluationspraxis hat für die Schulleitungen einen hohen Stellenwert.

Verschiedene Schulleitungen thematisieren die Wichtigkeit, dass die ihnen übergeordneten Behörden eine klare Vorstellung und Haltung entwickeln gegenüber der aktuellen und insbesondere der zukünftigen konzeptionellen Anlage der standortbezogenen Evaluationen. Mehrere zu klärende Fragen stehen für die Schulleitungen im Raum:

- Die politischen Behörden haben berechtigtes Interesse an Evaluationen und insbesondere an Evaluationsdaten in Form von Monitoringdaten. Wie wird diesem Bedürfnis zukünftig Rechnung getragen?
- Ohne klaren Auftrag der Volksschulleitung auch über 2022 hinaus versendet die Thematik, obwohl Evaluation kein Thema sein kann, welches "abgeschlossen" und "abgehakt" wird. Ohne Vorgaben aber – so fügen Schulleitungen selbstkritisch an – verliert man dies im Alltag aus den Augen, obwohl ein Zwischenhalt, ein Schritt zurück, ein Blick von aussen als eminent wichtig und wertvoll beschrieben wird. Einen solchen Auftrag wünschen sich die Schulleitungen – mit ausreichend Mitsprache und Gestaltungsspielraum für den einzelnen Schulstandort bei der konkreten Ausgestaltung der Evaluationspraxis. Das Zusammenspiel von externer und interner Evaluation, Supportangebote und eine sinnvolle Kadenz sind darin zu klären.
- Eine daran anschliessende Klärung des Supports und der Finanzierung ist zwingend. Beispielsweise ist aus Sicht der Schulleitungen auch eine (teilweise) Finanzierung über das eigene Schulhausbudget denkbar.
- Die Schnittstelle von Evaluation und Entwicklung hat insbesondere in Bezug auf Verbindlichkeit und den Support –für die Schulleitungen grosses Potenzial. Sie wünschen sich diesbezüglich einen Dialog mit ihren vorgesetzten Personen nach der jeweiligen Evaluation. Dadurch entstehen Energie, Verbindlichkeit und Nachhaltigkeit.

Auf die Einzelschulen zugeschnittene, massgeschneiderte Evaluationen gewinnen an Bedeutung – in Bezug auf Evaluationsform, Evaluationsinhalt und Evaluationszeitpunkt.

Dieser Gedanke nimmt den letzten der vorangegangenen Ausführungen auf. Das aktuell laufende Konzept für den Kanton Basel-Stadt weist bereits eine hohe Flexibilität auf: Die Schulen können aus vier verschiedenen Evaluationsformaten wählen und sind darin in der Themen- bzw. Schwerpunktsetzung frei. Auch der Zeitpunkt der Evaluation wurde von der Volksschulleitung im Dialog mit den Schulen, insbesondere mit den Schulleitungen, festgelegt. Trotzdem zeigt sich in den Gesprächen mit den Schulleitungen deutlich, dass der Bedarf an Flexibilität sowie situativerem Agieren noch steigen wird. Evaluationen können Antworten auf verschiedene Probleme sein. Der Bedarf nach einer Standortbestimmung zu einem bestimmten Thema ist nur eines davon, wenn auch nach wie vor das gängigste. Weiter können Schulen in schwierige Lagen, in Ausnahmesituationen kommen, teilweise als gesamte Organisation, oft aber in Teilbereichen, z.B. im Spannungsfeld von Führen und Geführtwerden, im Bereich der Zusammenarbeit von Schule und Eltern oder im Bereich der kollegialen Zusammenarbeit respektive des Arbeitsklimas. Dies ist weder ein neues noch ein überraschendes, geschweige denn ein beschämendes Problem, sondern ganz einfach eine Normalität bei komplexen Organisationen. Es zeigt sich, dass dann Evaluationen mehrschichtig die richtige Antwort sein können: Sie bilden kurzfristig Vertrauen ("die nehmen das ernst") und führen letztlich zu einer in diesem Bereich unabdingbaren Standortbestimmung, um darauf aufbauend die Probleme gestärkt anzugehen. Auch ohne schwierige Lage bzw. Ausnahmesituation merken Schu-

len oft im Laufe eines Entwicklungsprozesses relativ kurzfristig, dass es an der Zeit für eine Standortbestimmung ist. Diesem Bedürfnis sollte möglichst unmittelbar entsprochen werden können, um die Schulen bei ihren Entwicklungsanliegen unterstützen zu können. Liegen bei Schulen in schwieriger Lage zwischen Bedürfnis nach Evaluation und Durchführung oft nur wenige Monate, so ist es bei Standortbestimmungen zu laufenden Entwicklungsprozessen oft ungefähr ein Jahr. Eine achtjährige Planung (2014–2022) für die Volksschulen Basel-Stadt war für die Implementierung sicherlich richtig, ist aber für die Zukunft zumindest kritisch zu hinterfragen.

Ein zweiter Durchgang der fragebogengestützten externen Befragung zum Entwicklungsprozess erscheint im Interesse einer "Längsschnitt-Tendenz" sinnvoll – sowohl kantonale als auch für den einzelnen Schulstandort.

Die Erfahrungen mit dem standardisierten Fragebogen – der Evaluationsform A – sind positiv. Das Prinzip, die wichtigsten Reformprojekte mit einem verhältnismässig kurzen Fragebogen zu evaluieren und es der Schule zu überlassen, bei welchem Reformschwerpunkt sie von externen Personen eine vertiefende Analyse in Form von qualitativen Dateninterpretationsgesprächen mit einem kurzen Evaluationsbericht als Endergebnis haben will, hat sich doppelt bewährt: Einerseits erhalten das Erziehungsdepartement und die Öffentlichkeit (z.B. Politik) die gewünschten aggregierten Daten zur Rechenschaftslegung und wichtige Hinweise darauf, welche Reformprojekte "auf Kurs" bzw. wo "Kurskorrekturen" angezeigt sind. Andererseits wird dem Bedürfnis der Schulen entsprochen, da neben der "reinen standardisierten Fragebogenbefragung" eine standortbezogene, massgeschneiderte Evaluation entsteht.

Verschiedene Schulen haben das Bedürfnis, den eingesetzten Fragebogen – oder zumindest Teile davon – später ein zweites Mal einzusetzen – aus dem Blickwinkel der Entwicklungsorientierung ein legitimes, wenn nicht sogar logisches Interesse. Der schulinterne Vergleich mit einer Zeitspanne von ca. acht Jahren befördert mit Sicherheit die wichtige Diskussion über die Erfolge und Wirkung der verschiedenen Schulentwicklungsprojekte. Gerade Schulen in den Anfängen – also diejenigen, welche diesem hier vorliegenden Monitoringbericht als Datengrundlage dienen – fehlte es an Vergleichen, da auch der kantonale Mittelwert in den Anfängen nicht angeboten werden konnte bzw. eine verhältnismässig schmale Datenbasis aufwies. Dies verändert sich zunehmend. Auch von Seiten der Bildungsverwaltung und der Politik muss es von zentralem Interesse sein, weiterzuvorforschen, wie sich gewisse Reformthemen entwickeln, im Speziellen dann, wenn Schwierigkeiten aufgetaucht sind und bereits korrigiert wurden. Prominentes Beispiel dafür ist die Laufbahnverordnung.

Der Einbezug weiterer Perspektiven – insbesondere der Schüler/innen- und Elternsicht – ist angezeigt.

Bisher beschäftigen sich die Evaluationsaktivitäten – sowohl die externe Befragung Form A wie auch die anderen Evaluationsformen (vgl. die Zusammenstellung im Kapitel 2) – mehrheitlich mit Fragestellungen, bei denen die Mitarbeitenden im Zentrum stehen. In einer ersten Phase war dies legitim und vertretbar, um das „innere System“ im Fokus zu haben und zum Funktionieren bzw. Gelingen zu bringen. Die Perspektive der Schüler/innen und insbesondere der Eltern wurde bisher weitgehend ausgeblendet. Dies sollte sich in einer nächsten Phase verändern, und es ist zu überlegen, wie dies geschehen kann. Denkbar sind verschiedene Varianten: beispielsweise eine Ausweitung der externen Befragung mit Fragebögen auch für Schüler/innen und Eltern oder mit der Vorgabe bei anderen Evaluationsformen, dass zwingend die Perspektiven der Schüler/innen und Eltern berücksichtigt werden müssen.

Das Bedürfnis und der Wunsch nach Evaluationen mit externem Anteil steigen – mit dem Vorrang der Entwicklungsorientierung gegenüber der Rechenschaftslegung.

Die beiden Evaluationsformen mit höherem externen Anteil – die externe Befragung A sowie die vertiefte Fallstudie, welche erst anläuft – stossen auf viel positives Echo. Ein Grund dafür ist sicherlich, dass viel "Arbeit" von externen Personen übernommen wird und der schulinterne Aufwand dadurch entsprechend sinkt. Jedoch wird ein anderer Vorteil deutlich häufiger erwähnt: Endlich bekommt die Schule einen neutralen Blick von aussen auf die Schule als Ganzes bzw. auf einzelne Themenbereiche der Schule. Die Vorbehalte gegenüber der scheinbaren externen "Kontrolle" schwinden, das Erkennen der Chancen steigt, insbesondere bei Schulleitungen, welche sich den Blick von aussen – auch als fundiertes, datengestütztes Argument – wünschen. Trotzdem ist ein gewisser Respekt und Vorbehalt gegenüber externen Evaluationen spürbar. Insbesondere die Schulleitungen wünschen sich weiterhin eine grosse Mitsprache des einzelnen Schulstandorts bei der Festlegung von Evaluationsschwerpunkten. Dass auch kantonale Themen eingespeist werden, kann gut nachvollzogen und akzeptiert werden – im Dienste des Systemmonitorings. Kritischer beurteilt man die Möglichkeit, dass die Rechenschaftslegung der Einzelschule an Stellenwert gewinnen könnte. Eine "fokussierte externe Evaluation mit Schwerpunktsetzung durch interne Beteiligte" wird verschiedentlich als mögliche Idealform definiert. Zudem wird die Idee der Peers lanciert: Die Schulleitung eines Schulstandorts arbeitet bei der externen Evaluation eines anderen Schulstandorts aktiv mit.

Die Schulen benötigen zukünftig unterschiedlichen Support bei der Durchführung von internen Evaluationen.

Die Reflexion der Evaluationsprojekte beinhaltet standardmässig die Frage, ob sich die Schule (Schulleitung und internes Evaluationsteam) befähigt fühlt, eine nächste Evaluation selbstständig durchzuführen. Die Antworten fallen jeweils ähnlich aus: Im Moment ja, bis es dann soweit sein wird, vermutlich nicht mehr. Dem kann entgegengewirkt werden. So kommt der sorgfältigen Prozessdokumentation nicht nur in Bezug auf den Inhalt und die Evaluationsergebnisse ein wichtiger Stellenwert zu, sondern eben auch dabei, später aus Distanz den Prozess nachvollziehen und gegebenenfalls adaptieren zu können. Trotzdem: Auch hier sind in den Augen der Schulleitungen massgeschneiderte, flexible und vielfältige Varianten von Supportangeboten nötig. Die Gründe sind vielfältig: Die Fluktuation von Führungs-, aber auch von Lehr- und Fachpersonen ist ein zentraler Grund, ebenso der Aspekt der Entlastung (insbesondere der Schulleitung). Je nach Thematik und Ausgangslage verkörpert zudem eine externe Person im Vergleich zur internen verschiedene Vorteile. Was ein Schulstandort an Begleitung und Support braucht, ist im Einzelfall zu klären und wird zunehmend differieren: abhängig von Führungspersonen, vorhandenem Know-how, Evaluationsthema etc.

Das Kursangebot im Bereich Evaluationen/Qualitätsmanagement sollte erweitert werden.

Evaluations-Know-how ist an den Schulen im Durchschnitt wenig vorhanden. Ist es bei Schulleitungen sehr unterschiedlich vorhanden, so sind sehr selten Lehr- und Fachpersonen (auch mit Verantwortung wie Steuergruppenmitglieder, Leitungen von pädagogischen Teams etc.) anzutreffen, welche in Bereichen wie Evaluationsmethoden oder Moderationskompetenzen Weiterbildungen besucht haben oder spezielle Fähigkeiten besitzen. Es ist zu diskutieren, wie diesem Umstand begegnet werden kann. Eine enge Kopplung von konkreter Evaluationstätigkeit am Schulstandort im Rahmen der standortspezifischen Evaluationen mit dem Aufbau von Know-how wird bereits aktuell angepeilt, funktioniert jedoch nur punktuell: Der Anteil "Learning by Doing" ist beträchtlich und wird sehr geschätzt. Der Anteil einer systematischen, umfassenden, z.B. kursorischen Aneignung von Wissen und Kompetenzen ist gering, ebenso das Interesse daran. Indiz dafür sind die fehlenden Nachfragen nach Kursen und die wenigen Anmeldungen für ausgeschriebene Kurse.

Die vorhandenen Grundlagen sollten angepasst und weiterentwickelt werden.

Die Schul- und Unterrichtsentwicklung an den Schulstandorten schreitet selbstverständlich voran. Die vielfältigen Erfahrungen aus den vier anderen Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz zeigen, dass beispielsweise im Bereich der Schulführung lange Zeit neben der Thematik des "Leaderships" ("führen") diejenige des "Followerships" ("geführt werden") eher weniger gewichtet wurde. In den anderen drei Kantonen wurden deshalb die normativen Grundlagen (Orientierungsrahmen) in den letzten drei Jahren um diesen Aspekt ausgeweitet bzw. von Anfang an miteinbezogen. Weitere gewichtige Schul- und Unterrichtsentwicklungsthemen im Bildungsraum Nordwestschweiz sind: Zusammenarbeit der Schule mit Eltern, kompetenzorientierter Unterricht und Organisationskultur von Schulen. Auch im Kanton Basel-Stadt zeigt sich, dass der Stellenwert dieser Themen gestiegen ist.

6. Anhang (separates Dokument)

6.1 Prozessabläufe der verschiedenen Evaluationsformen

6.2 Lesehilfe für die quantitativen Resultate

6.3 Resultate der quantitativen Befragung (inkl. Vergleichslinien)

- Säulenauswertung und Profillinie
- Vergleich nach Arbeitspensum
- Vergleich nach Dienstalter
- Vergleich nach Funktion
- Vergleich nach Schuljahren am Schulstandort
- Vergleich nach Lebensalter
- Vergleich nach Schulstufen
- Vergleich der Lehrpersonen mit den Schulleitungen der Primarstufe

6.4 Evaluationsbericht der Schulleitungen (Frühjahr 2018)