



## **Integrative Schule**

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

März 2015

## **Inhaltsverzeichnis**

Einleitung ..... 3

Übersicht ..... 5

### *Dimensionen – Leitsätze – Qualitätsstufen, Aspekte und Indikatoren*

1. Umgang mit Vielfalt: Grundhaltungen und Konzepte..... 6

2. Gestaltung des Zusammenlebens ..... 8

3. Lehr- und Lernarrangements im integrativen Unterricht.....11

4. Begleitung der Schülerinnen und Schüler beim selbstständigen Lernen....14

5. Erfassung und Beurteilung von Leistungsstand und Lernfortschritt.....17

6. Lernprozess- und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit.....20

7. Förderplanung und Fördermassnahmen für Schülerinnen  
und Schüler mit besonderen Bedürfnissen .....22

8. Infrastruktur, Mittelzuweisung, Support .....25

## Einleitung

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

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

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

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

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

Der Orientierungsraster ist nach der folgenden Struktur aufgebaut:

### Dimensionen und Aspekte

### Leitende Qualitätsansprüche (Leitsätze)

### Vierstufige Qualitätsbeschreibungen (Indikatoren)

#### ■ Dimensionen und Aspekte

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

#### ■ Leitende Qualitätsansprüche (Leitsätze)

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

#### ■ Vierstufige Qualitätsbeschreibungen (Indikatoren)

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

## Die vier Qualitäts- und Entwicklungsstufen

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

### ■ Stufe 1: Defizitstufe

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

### ■ Stufe 2: Elementare Entwicklungsstufe

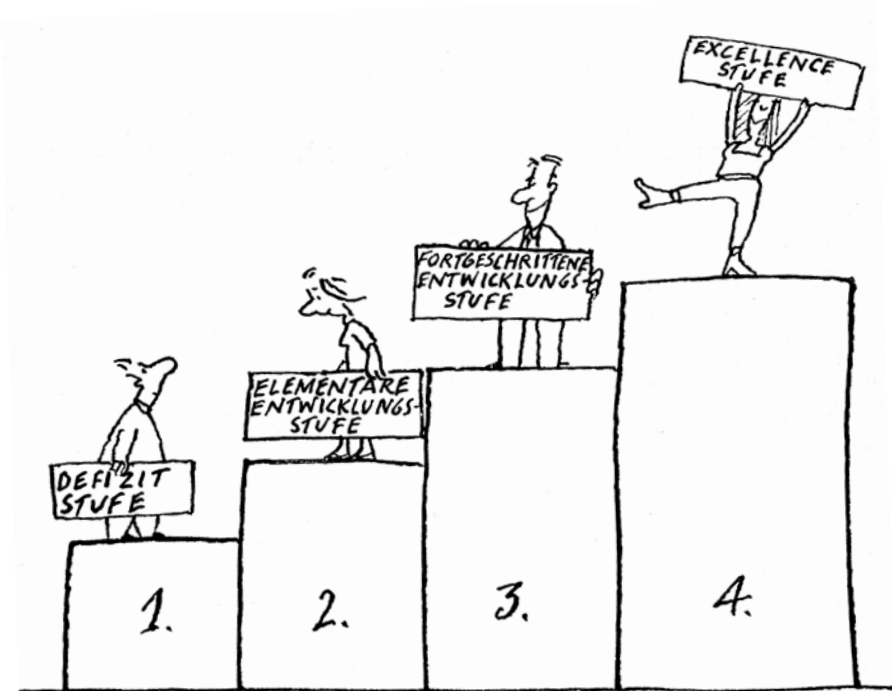
Grundlegende Anforderungen an eine funktionsfähige Praxis sind erfüllt. Die elementaren Ziele werden erreicht, gute Ansatzpunkte sind vorhanden und lassen sich weiterentwickeln. Optimierungsbedarf zeigt sich vor allem im Fortschreiten vom individuellen Bestreben einzelner Lehrpersonen zu einer institutionell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

### ■ Stufe 3: Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

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

### ■ Stufe 4: Excellence-Stufe

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



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

# Die acht Dimensionen des Orientierungsrasters Integrative Schule im Überblick

## 1. Umgang mit Vielfalt: Grundhaltungen und Konzepte

- Grundhaltung
- Pädagogischer Grundkonsens im Kollegium
- Integrationskonzept und Umsetzungsstrategie
- Einbezug der soziokulturellen Vielfalt

## 2. Gestaltung des Zusammenlebens

- Förderung des sozialen Zusammenhalts
- Institutionelle Regelung des Zusammenlebens
- Sozialkompetenz und Partizipation
- Fairness und Hilfsbereitschaft unter den Schülerinnen und Schülern
- Intervention bei Ausgrenzung und Konflikten

## 3. Lehr- und Lernarrangements im integrativen Unterricht

- Lernzielbezug und ergänzende Lernangebote
- Aufbau von Lernkompetenzen
- Differenzierende Angebote im Lehr- und Lernarrangement
- Kollektive Lern- und Förderangebote
- Kooperatives Lernen
- Passung der Anforderungen

## 4. Begleitung der Schülerinnen und Schüler beim selbstständigen Lernen

- Stellenwert der Lernbegleitung
- Problemklärung bei Schwierigkeiten im Lernprozess
- Ressourcenorientierte Lernunterstützung
- Qualität von Intervention/Lösungshilfen
- Fehlerkultur/Unterstützung bei Lernschwierigkeiten

## 5. Lernerfassung und Beurteilung

- Kompetenz- und lernzielorientierte Beurteilung
- Tests und Prüfungen als Lerndiagnoseinstrumente
- Defizit- vs. Ressourcenorientierung der Beurteilung
- Einbezug der Selbsteinschätzung
- Standortgespräche
- Beurteilung von Schülerinnen und Schülern mit individuellen Lernzielen (iLz)

## 6. Lernprozess- und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit

- Institutionalisierung der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit
- Koordination und Inhalte der Zusammenarbeit
- Zusammenarbeit mit Fachstellen und externen Diensten
- Einbezug der Erziehungsberechtigten
- Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler sowie Erziehungsberechtigten

## 7. Förderplanung und Fördermassnahmen für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen

- Feststellung des Förderbedarfs
- Förderpläne und individuelle Lernvereinbarungen
- Einbezug der beteiligten Lehr- und Fachpersonen
- Einbezug der Erziehungsberechtigten
- Einbezug der Lernenden
- Inhaltliche Nähe der Fördermassnahmen zum Unterricht
- Überprüfung der Wirksamkeit der Massnahmen

## 8. Infrastruktur, Mittelzuweisung, Support

- Gestaltung/Nutzung der räumlichen Gegebenheiten
- Verfahren und Abläufe der Mittelzuweisung
- Zuteilung von neuen Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf
- Support in Krisen und schwierigen Situationen

# 1.

## Umgang mit Vielfalt: Grundhaltungen und Konzepte

Vielfalt<sup>1</sup> unter Schülerinnen und Schülern gilt als selbstverständlich und prägt sowohl die Schulkonzepte wie auch die Schul- und Unterrichtskultur. Es herrscht ein Klima des verständnisvollen Umgangs mit Vielfalt.



<sup>1</sup> Vielfalt wird in der Folge als Synonym verwendet für Verschiedenheit und Heterogenität. Gemeint sind damit z.B. ethnische oder soziale Herkunft, Geschlecht, Sprache, Kultur, Religion, Hautfarbe, Weltanschauungen, Behinderung, Leistungsstand, Interessen, Begabungen etc.

## Defizitstufe

## Elementare Entwicklungsstufe

## Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

## Excellence-Stufe

### 1.1 Grundhaltung

■ Homogenitäts- und Normalitätsvorstellungen prägen den Schulalltag. Heterogenität unter den Schülerinnen und Schülern wird primär als Erschwernis des Schul- und Unterrichtsgeschehens wahrgenommen. Abweichungen von einer postulierten Normalitätsvorstellung werden – auch von den Schülerinnen und Schülern – negativ gewertet und mithilfe von separativen Massnahmen zu lösen versucht.

■ Auf Schulebene werden erste Bemühungen unternommen, um Praxisformen kennenzulernen, die einen anderen Umgang mit Heterogenität ermöglichen.

■ Eine erhöhte Sensibilität für verschiedene Erscheinungsformen von Ausgrenzung und Intoleranz in der Schule ist feststellbar.

■ An der Schule herrscht ein Klima des verständnisvollen Umgangs mit Vielfalt. Die Grundhaltung «Es ist normal, verschieden zu sein» ist selbstverständlich und wird als Grundsatz für das Zusammenleben in der Schule beachtet. Man begegnet sich gegenseitig mit Achtung.

■ Andersartigkeit wird akzeptiert und respektiert, ohne die Frage nach einem verbindenden Werte- und Normenkonsens zu vernachlässigen.

■ Die Schule praktiziert eine Pädagogik der Vielfalt, in welcher alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ethnischer oder sozialer Herkunft, Geschlecht, Sprache, Religion, Hautfarbe, Behinderung, Leistungsstand usw. ihren Platz haben, gleichwertig akzeptiert sind und im Sinne der Potenzialentwicklung gefördert werden. Integrative Werte und Haltungen sind in der Schule und bei den Lehr- und Fachpersonen verankert.

### 1.2 Pädagogischer Konsens im Kollegium

■ Das soziale Verhalten der Lehr- und Fachpersonen ist in verschiedenen Punkten wenig vorbildhaft für die Förderung der sozialen Integration, z.B. werden Schülerinnen und Schüler von Lehr- oder Fachpersonen herabgesetzt oder blossgestellt.

■ Das Verhalten der Lehr- und Fachpersonen ist darauf ausgerichtet, durch eigenes modellhaftes Verhalten einen Beitrag zur Integration zu leisten. Dabei sind Unterschiede im pädagogischen Handeln sichtbar.

■ Eine gemeinsam abgesprochene und koordinierte Ausrichtung des pädagogischen Handelns, welche auf einer pädagogischen Grundhaltung basiert, ist auch im Verhalten der Lehr- und Fachpersonen erkennbar.

■ Angemessene Interventionen bei ausgrenzendem Verhalten der Schülerinnen und Schüler werden regelmässig thematisiert mit dem Ziel einer gemeinsamen Haltung dazu.

■ Das Kollegium wendet die den Schülerinnen und Schülern vermittelten Werte auch in der eigenen Zusammenarbeit an. Es herrscht ein Arbeitsklima des Respekts und der kritischen Solidarität zwischen Lehr- und Fachpersonen.

### 1.3 Integrationskonzept und Umsetzungsstrategie

■ Es gibt auf Schulebene keine oder nur rudimentäre Leitbildaussagen oder Konzepte zum Umgang mit Heterogenität. Es fehlen Richtlinien zur Förderung, Entwicklung und Einforderung von Integrationsbestrebungen.

■ Auf Schulebene liegt ein standortspezifisches Förderkonzept vor.

■ Probleme im Bereich der Integration von Schülerinnen und Schülern in der Schule bzw. in den Klassen werden im Kollegium thematisiert. Die Schule hat Grundsätze für adäquate Interventionen vereinbart.

■ Die Schule hat ein differenziertes, standortspezifisches Förderkonzept. Dieses dient der Schulleitung und den Lehr- und Fachpersonen als Orientierungshilfe und wird in der Praxis konsequent umgesetzt.

■ Verschiedene Strategien und Massnahmen sind vorgesehen, um die Arbeit im Bereich der schulischen Integration zu unterstützen.

■ Erfahrungen mit der Integrationspraxis werden laufend thematisiert. Umsetzung und Wirkung einer Schule für alle werden periodisch evaluiert, um Ist-Soll-Diskrepanzen gezielt anzugehen.

### 1.4 Einbezug der soziokulturellen Vielfalt

■ Bemühungen, die vorhandene Heterogenität für die Gemeinschaftsbildung und für das Lernen zu nutzen, sind nicht erkennbar.

■ Die in der Schule vorhandenen individuellen und soziokulturellen Unterschiede sowie Fragen des Umgangs damit werden gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern thematisiert. Akzeptanz, Anerkennung von Individualität und Unterschiedlichkeit gelten als Lernziele und werden den Schülerinnen und Schülern nahegebracht.

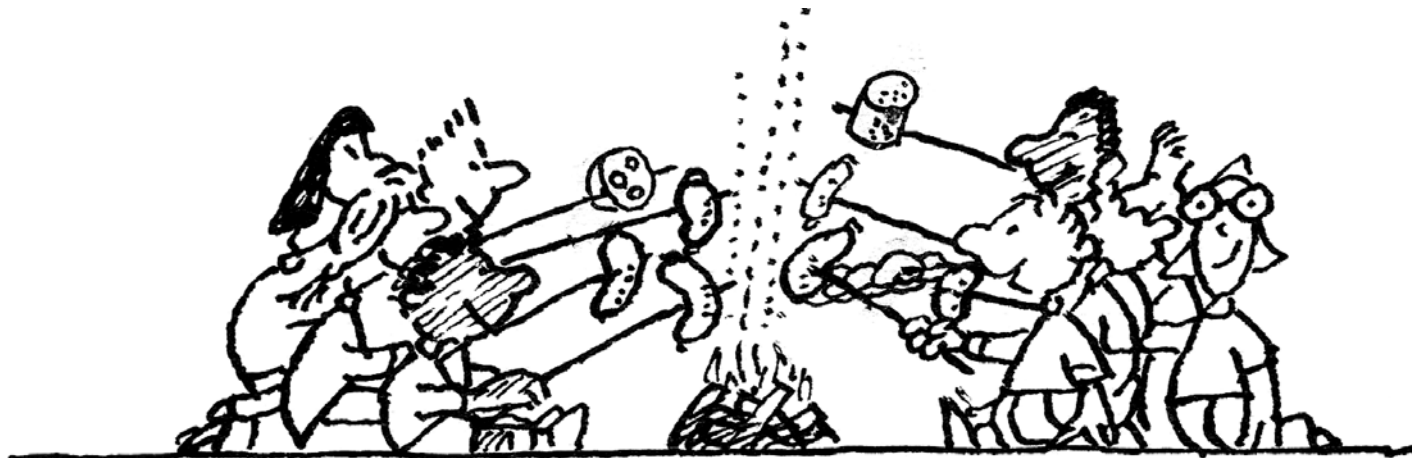
■ Die in der Schule vorhandene Vielfalt der Fähigkeiten und Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler wird zum Lernen mit- und voneinander genutzt.

■ Die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler ist im Schulalltag sichtbar und zeigt sich u.a. in den klassenübergreifenden und gesamtschulischen Aktivitäten.

# 2.

## Gestaltung des Zusammenlebens

Das Zusammenleben und die Gemeinschaftsbildung werden sowohl auf Schulebene wie auch auf der Ebene der Lerngruppen (z.B. in Klassen und in den Tagesstrukturen) bewusst gestaltet mit dem Ziel, einen integrativen Umgang mit Heterogenität zu ermöglichen und zu unterstützen. Verschiedene Massnahmen zur gezielten Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz werden eingesetzt.





## Defizitstufe

## Elementare Entwicklungsstufe

## Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

## Excellence-Stufe

### 2.1 Förderung des sozialen Zusammenhalts

- Der Gemeinschaftsbildung in der Schule wird wenig Beachtung geschenkt. Sozial- und Selbstkompetenz werden nicht bewusst gefördert und als zweitrangige Aufgabe der Lehr- und Fachpersonen bzw. der Schule gesehen.
- Es wird wenig unternommen, um die Schülerinnen und Schüler über die Klassengrenzen hinaus miteinander in Kontakt zu bringen. Klassenübergreifende Kontakte werden weitgehend dem Zufall der informellen Beziehungen überlassen oder sind auf gesellschaftliche Anlässe ausgerichtet.

- Die Gemeinschaftsbildung auf Klassenebene sowie die gezielte Förderung der Sozial- und Selbstkompetenz werden – neben der Förderung von Sachkompetenz – als selbstverständlicher Teil der sozialen Integrationsaufgabe der Schule wahrgenommen.
- Es gibt vereinzelt klassenübergreifende Anlässe, um die Idee der Schule als soziale Gemeinschaft erfahrbar zu machen.

- Die Gemeinschaftsbildung auf Schulebene gilt als selbstverständlicher Teil der sozialen Integrationsaufgabe der Schule.
- Auf Schulebene gibt es regelmässig gemeinsame Anlässe, Aktivitäten, Rituale zur Stärkung des Gemeinschaftsgefühls mit dem Ziel, dass sich Schülerinnen und Schüler und Lehr- und Fachpersonen der Schule gegenseitig kennen und sich der Schulgemeinschaft zugehörig fühlen.

- Spezielle Konzepte zur Förderung des Zusammenlebens in der Schule werden umgesetzt, z.B. «Just Community» oder «Bildungslandschaften».
- Es gibt regelmässige, im Stundenplan verankerte Lernveranstaltungen und Projekte, in denen die Klassenverbände gemischt werden.

### 2.2 Institutionelle Regelung des Zusammenlebens

- Leitsätze, Konzepte, Regelungen, die auf das Anliegen der sozialen Integration ausgerichtet sind, fehlen. Die geltenden Regelungen sind einseitig reduziert auf den Aspekt von «Disziplin und Ordnung».

- Die Schule hat Leitsätze für das Zusammenleben auf Ebene Schule und auf Ebene Klasse formuliert. Es gibt erste Anzeichen zu koordiniertem Handeln in der Praxis.
- Die Schule hat klare Erwartungen und Verhaltensregeln für den sozialen Umgang der Schülerinnen und Schüler insbesondere bezüglich Ausgrenzung und Diskriminierung gemeinsam festgelegt.

- An der Schule wird Wert gelegt auf eine koordinierte, an gemeinsamen Werten und Leitsätzen orientierte Praxis der Sozialkompetenz. Mithilfe von geeigneten Mitteln und Instrumenten wird die Gemeinschaftsbildung unterstützt.
- Die Verhaltensregeln werden im Schulalltag konsequent gelebt und gegenüber den Schülerinnen und Schülern vertreten.

- Die Schule hat ein überzeugendes Konzept zur sozialen Integration auf Schul- und Klassenebene. Dieses wird konsequent umgesetzt sowie in regelmässigen Abständen evaluiert und weiterentwickelt.

### 2.3 Sozialkompetenz und Partizipation

- Möglichkeiten, um das Zusammenleben gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu besprechen oder gar zu gestalten, sind nicht vorgesehen.

- Das Zusammenleben wird bedarfsweise mit den Schülerinnen und Schülern besprochen. Entscheidungen über soziale Regelungen und über Fragen des Zusammenlebens werden teilweise unter Einbezug der Schülerinnen und Schüler gefällt.

- Der Aufbau einer integrativen Gemeinschaft und der dafür nötigen Sozialkompetenzen wird in allen Schulangeboten bewusst gestaltet und mit diversen Praxisformen gezielt gefördert.
- Mitwirkungsmöglichkeiten sind auf Klassen- und Schulebene institutionalisiert.

- Auf Schulebene gibt es Mitwirkungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler, in denen auch soziale Probleme regelmässig besprochen werden.

## Defizitstufe

## Elementare Entwicklungsstufe

## Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

## Excellence-Stufe

### 2.4 Fairness und Hilfsbereitschaft unter den Schülerinnen und Schülern

■ Unter den Schülerinnen und Schülern gibt es verschiedentlich Verhaltensweisen der Intoleranz, der Ausgrenzung und der physischen und psychischen Gewalt gegen Minderheiten. Schülerinnen und Schüler sowie Erziehungsberechtigte beklagen sich darüber, dass Schülerinnen und Schüler ausgegrenzt werden oder sozial isoliert sind. Fairness und Hilfsbereitschaft sind wenig spürbar.

■ Schülerinnen und Schüler fühlen sich auf dem Schulareal und auf dem Schulweg weder durch psychische noch durch physische Gewalt bedroht.

■ Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich als Teil der Schulgemeinschaft. Sie gehen in allen Begegnungssituationen (z.B. Schulweg, Pausenplatz, Tagesstrukturen) fair und respektvoll miteinander um und helfen sich gegenseitig.

■ Das soziale Klima auf Schul- und Klassenebene wird evaluiert und gezielt verbessert.

■ Auf Ausgrenzungen reagieren Schülerinnen und Schüler selbstständig und fordern bei Bedarf die Unterstützung der Lehr- und Fachpersonen an.

### 2.5 Intervention bei Ausgrenzung und Konflikten

■ Diskriminierendes Verhalten wird ignoriert oder löst bei den Lehr- und Fachpersonen konzeptlose, diffamierende oder entwertende Reaktionen aus.

■ Die Bedeutung von konsequenten Interventionen bei auftretenden Konflikten unter den Schülerinnen und Schülern (z.B. Mobbing, Intoleranz) ist erkannt. Es gibt Beispiele für gute Konfliktlösungen.

■ Auf asoziales, diskriminierendes Verhalten und auf gravierende Störungen unter den Schülerinnen und Schülern reagieren die Lehr- und Fachpersonen und die anderen zuständigen Personen einheitlich und konsequent – gestützt auf schulinterne Vereinbarungen.

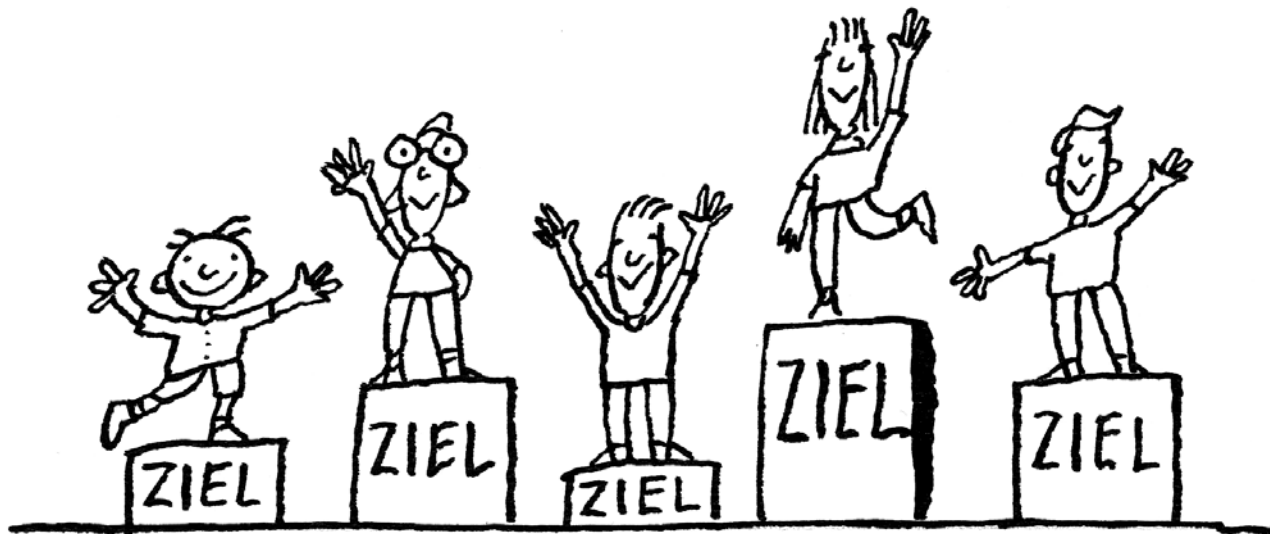
■ Die Schule diskutiert mit Erziehungsberechtigten und der interessierten Öffentlichkeit den Umgang mit der Vielfalt und den damit verbundenen Erfolgen, Schwierigkeiten und Konflikten.

■ Die Schule hat ein Konzept im Umgang mit gravierenden Störungen (z.B. Mobbing) und bezieht Schülerinnen und Schüler gezielt in Konfliktlösungen mit ein (z.B. Friedensstifter, Peacemaker, Schülerrat).

# 3.

## Lehr- und Lernarrangements im integrativen Unterricht

Der Unterricht ist auf die Vielfalt der Lernenden ausgerichtet. Die Lehr- und Lernarrangements sind so gestaltet, dass die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen im Unterricht berücksichtigt werden und dass die Basisansprüche bzw. die Ziele gemäss individuellem Förderplan von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden können – bei Bedarf in unterschiedlichem Tempo, mit unterschiedlichen Lernschritten und -inhalten.



## Defizitstufe

## Elementare Entwicklungsstufe

## Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

## Excellence-Stufe

### 3.1 Lernzielbezug und ergänzende Lernangebote

■ Für alle Schülerinnen und Schüler gelten dieselben Lernziele. Lernziele werden für alle mit der gleichen Unterrichtsmethode zu erreichen versucht. Die Unterschiede in der Zielerreichung sind erwünscht: Sie dienen als Grundlage für die sozialnormorientierte Leistungsbeurteilung und für die Selektion.

■ Grundsätzlich gelten für alle Schülerinnen und Schüler dieselben Lernziele. Für Schülerinnen und Schüler des unteren und oberen Leistungsspektrums, werden vereinzelt in gewissen Fächern bzw. bei gewissen Themen die Lernziele angepasst.

■ Basisansprüche gemäss Lehrplan bilden den verbindlichen Rahmen für alle Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus gibt es vertiefende und erweiternde Lernangebote.

■ Alle Schülerinnen und Schüler arbeiten – in Absprache und mit Unterstützung der Lehrperson – mit persönlichen Lernplänen, die sie mit Hilfe von geeigneten Planungsunterlagen (z.B. mit eigenen Kompetenzrastern) entwickeln. Individualisierte Zielvorgaben und -vereinbarungen sind fester Bestandteil des Unterrichts.

### 3.2 Aufbau von Lernkompetenzen

■ Die Eigenverantwortung für das Lernen wird nicht stufenadäquat an die Schülerinnen und Schüler abgegeben. Selbstständig plan- und steuerbare Lernaktivitäten fehlen oder die Schülerinnen und Schüler werden mit der Delegation von Lernverantwortung überfordert.

■ Es gibt erste Versuche im Aufbau von selbstständigem Lernen. Noch fehlende Routine und Kontinuität im Aufbau von Kompetenzen des selbstständigen Lernens und Arbeitens erschweren den Schülerinnen und Schülern die Übernahme der Verantwortung.

■ Die Leistungsanforderungen werden auf die Lernvoraussetzungen von besonders leistungsfähigen oder leistungsschwachen Schülerinnen und Schülergruppen abgestimmt.

■ Die Lernkompetenzen und Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler werden gezielt und kontinuierlich aufgebaut. Schülerinnen und Schüler werden mittels strukturierender Vorgaben und Kontrollen gezielt befähigt, Lernverantwortung zu übernehmen. Selbstständiges Lernen und Arbeiten ist auch ohne unmittelbare Kontrolle und Steuerung durch die Lehrperson über längere Sequenzen hinweg möglich.

■ Dem altersadäquat selbstständigen Lernen wird eine hohe Priorität eingeräumt. In den Phasen des selbstständigen Arbeitens werden die Schülerinnen und Schüler – ihren Voraussetzungen und Lerngewohnheiten angepasst – begleitet.

■ Die Schülerinnen und Schüler verfügen über die notwendigen Lern-, Arbeits- und Sozialkompetenzen, damit das selbstständige Lernen produktiv und als tragender Bestandteil des Unterrichts eingesetzt werden kann. Wechselseitige Hilfe und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler untereinander sind selbstverständlich.

### 3.3 Differenzierende Angebote im Lehr- und Lernarrangement

■ Der Unterricht ist auf die/den «Durchschnittsschüler/-in» ausgerichtet: Wenn immer möglich lernen alle Schülerinnen und Schüler gleichzeitig dasselbe mit gleichen Lern- und Arbeitsaufträgen für alle. Unterschiedliche Lerntempi und -voraussetzungen werden wenig berücksichtigt; dadurch entstehen immer wieder Wartezeiten für die schnelleren Schülerinnen und Schüler.

■ Im Unterricht wird überwiegend mit einheitlichen Programmen gearbeitet, entlang von einheitlichen Lernzielen für alle Schülerinnen und Schüler. Phasenweise werden Formen des differenzierenden Unterrichts eingesetzt. Erweiterte Lernformen wie Lernplanarbeit, Werkstattunterricht oder Gruppenarbeiten werden vereinzelt zur methodischen Bereicherung des Unterrichtsalltages eingesetzt.

■ Durch offene Lehr- und Lernformen wird dem Lernen auf unterschiedlichem Lern- und Entwicklungsstand genügend Platz eingeräumt. Neben der gemeinsamen Arbeit aller Schülerinnen und Schüler wird an individuellen Lernaufträgen gearbeitet.

■ Der Unterricht wird konsequent auf die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet: Der Ganzklassenunterricht, der Unterricht in Gruppen, differenzierte und individualisierte Arbeitspläne berücksichtigen die Heterogenität.

■ Die Anpassung von Lernaktivitäten und Lernprogrammen erfolgt über individuelle Lernziele, welche über Lernstanddiagnosen systematisch ermittelt werden.

## Defizitstufe

## Elementare Entwicklungsstufe

## Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

## Excellence-Stufe

### 3.4 Kollektive Lern- und Förderangebote

- Im Unterricht dominieren individuelle (z.B. selbstständiges Arbeiten) oder kollektive Lernangebote (z.B. Frontalunterricht) einseitig.
- Die Wahl der Lernformen erscheint eher zufällig, ist wenig reflektiert
- Die Lehr- und Fachpersonen sind darum bemüht, unterschiedliche Lernformen einzusetzen, um den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten. Dabei kommen sowohl individualisierte Lernformen als auch kollektive Lernsituationen zum Einsatz.
- Kollektive Lernsituationen werden neben den individualisierten Lernformen angemessen berücksichtigt. Sie werden bewusst und gezielt eingesetzt, unter Einbezug von Gesichtspunkten wie Motivation, unterschiedlicher Lernstand, gegenseitiger Anregungsgehalt, Kommunikationsförderung u.a.
- Es gelingt den Lehr- und Fachpersonen, auch in den kollektiven Lernsituationen die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen produktiv und anregend zu nutzen.
- Das angemessene Verhältnis von individualisierten und kollektiven Lernsituationen und die produktive Gestaltung dieser beiden Lehr- und Lernarrangements ist Gegenstand von Feedback- und Evaluationsprozessen und von Konferenzen und Teamfortbildungen.

### 3.5 Kooperatives Lernen

- Dem kooperativen Lernen wird kaum Beachtung geschenkt. Arbeit in Gruppen wird eher als Störfaktor wahrgenommen, der die leistungsschwächeren oder trägen Schülerinnen und Schüler dazu einlädt, sich hinter den Leistungen der anderen zu verstecken.
- Kooperatives Lernen wird primär methodisch als «Gruppenarbeit» verstanden und wird im Sinne einer Auflockerung ab und zu eingesetzt.
- Kooperatives Lernen wird als fester Bestandteil des Unterrichts eingesetzt, um Heterogenität in der Klasse und der Lerngruppe produktiv für das Lernen aller Beteiligten zu nutzen.
- Kooperatives Lernen wird als klassen- und jahrgangsübergreifendes Prinzip genutzt. Im Stundenplan sind Zeitgefässe vorgesehen, in denen jahrgangsübergreifender Unterricht stattfindet.

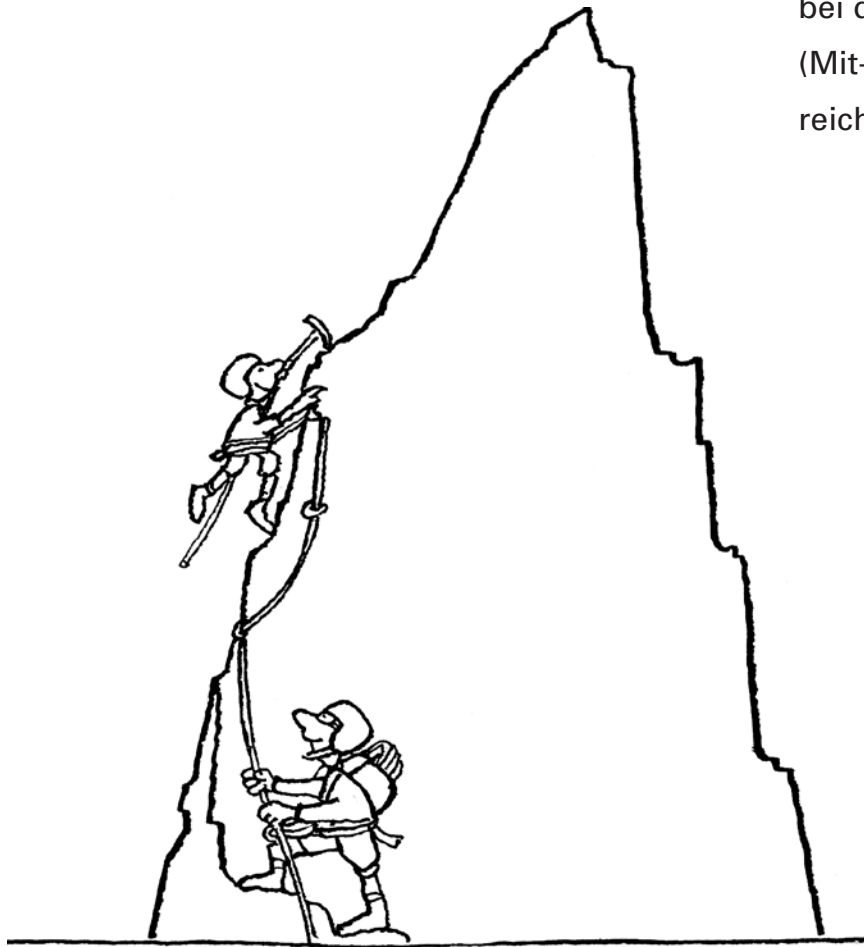
### 3.6 Passung der Anforderungen

- Ein grosser Teil der Schülerinnen und Schüler fühlt sich im Unterricht nicht angemessen gefördert und gefordert. Die Lernfreude wird dadurch in Mitleidenschaft gezogen.
- Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler fühlt sich im Unterricht grundsätzlich angemessen gefordert.
- Schülerinnen und Schüler fühlen sich grundsätzlich weder über- noch unterfordert. Erfolgsergebnisse sind für alle Schülerinnen und Schüler möglich.
- Die Lehr- und Fachpersonen setzen sich mit der Wirkung des schulischen Lernens auf die Selbstkonzepte der Schülerinnen und Schüler auseinander. Sie fördern gezielt Selbstvertrauen und die Überzeugung der eigenen Wirksamkeit beim Lernen.

# 4.

## Begleitung der Schülerinnen und Schüler beim selbstständigen Lernen

Die Lernbegleitung bildet einen festen Bestandteil des Lehr- und Lernkonzepts. Sie unterstützt die Schülerinnen und Schüler – individuell und in Gruppen – bei der Erreichung der Lernziele und vermag die (Mit-)Verantwortung der Lernenden für einen erfolgreichen Lernprozess zu aktivieren.



## Defizitstufe

## Elementare Entwicklungsstufe

## Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

## Excellence-Stufe

### 4.1 Stellenwert der Lernbegleitung

■ Möglichkeiten zur individuellen Lernbegleitung von einzelnen Schülerinnen und Schülern sind nur situativ vorgesehen. So kann beispielsweise die Lehrperson während der Lektion in Stillarbeiten, in Pausen, im Anschluss an die Lektion usw. um individuelle Unterstützung und Beratung beim Lernen angegangen werden.

■ Die Möglichkeit zur Lernbegleitung wird von den Lehr- und Fachpersonen gezielt geschaffen und festgelegt: Beispielsweise werden im regulären Unterricht Sequenzen eingebaut, in denen die Schülerinnen und Schüler über einen längeren Zeitraum selbstständig arbeiten, womit Zeiten für individuelle Lernbegleitung geschaffen werden. Oder es werden Beratungsmöglichkeiten ausserhalb der regulären Unterrichtszeit angeboten.

■ Individuelle Lernbegleitung ist ein selbstverständlicher und massgeblicher Teil des Aufgabenprofils der Lehr- und Fachpersonen. Sie planen und gestalten ihren Unterricht so, dass die individuelle lernprozessbezogene Begleitung einen regelmässigen Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses bildet.

■ Auf Ebene Schule sind verbindliche Vorgaben bezüglich des Angebots und der Ausgestaltung der Lernbegleitung und der unterrichtsbezogenen Unterstützungsmassnahmen festgelegt. Die Ressourcen sind geklärt und ermöglichen eine dauerhafte Lösung.

■ Zusätzlich zu den unterrichtsbezogenen Beratungsangeboten sind für spezielle Problemlagen, z.B. Lern- und Laufbahnprobleme von Schülerinnen und Schülern, auf Schulebene Unterstützungsangebote institutionalisiert, die bei Bedarf in Anspruch genommen werden können.

■ Lernschwierigkeiten, Selektions- bzw. Schullaufbahnprobleme der Schülerinnen und Schüler, Fragen der adäquaten Intervention u.a.m. werden in pädagogischen Teams regelmässig besprochen.

### 4.2 Problemklärung bei Schwierigkeiten im Lernprozess

■ Bei beratenden Interventionen nimmt sich die Lehrperson wenig Zeit, um die genaueren Hintergründe einer Lernschwierigkeit zu erkunden.

■ Undifferenzierte Erklärungsmuster sind weitgehend im Umgang mit den Lernschwierigkeiten. Die Defizitwahrnehmung steht im Vordergrund. Die Schwierigkeiten werden den jeweiligen Schülerinnen und Schülern zugeschrieben.

■ Bei beratenden Interventionen gelingt es der Lehr- oder Fachperson, die vorhandenen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler anzusprechen, zu aktivieren und Schwierigkeiten im Lernprozess so zu etappieren, dass für die betreffenden Schülerinnen und Schüler erfolgreiche Lösungsschritte möglich sind. Die Schülerinnen und Schüler werden durch die Intervention dazu ermuntert, sich aktiv an der Überwindung der Schwierigkeiten zu beteiligen.

■ Bei beratenden Interventionen nimmt sich die Lehrperson Zeit für eine gemeinsame Problemklärung. Das ist Teil der Intervention: Sie soll sowohl beim Lehrenden wie auch beim Lernenden Verständnis wecken für die Ursachen der Schwierigkeiten im Lernprozess.

■ Im Team der Lehr- und Fachpersonen ist ein differenziertes Wissen verfügbar, um die Ursachen von Lernschwierigkeiten mit den Lernenden gemeinsam zu erkennen und angemessen anzugehen.

### 4.3 Ressourcenorientierte Lernunterstützung

■ Die Defizitwahrnehmung steht im Vordergrund. Bemühungen, um an vorhandenen Fähigkeiten, Wissensständen, Erfahrungen usw. anzuknüpfen, sind nicht feststellbar.

■ Die Lehr- oder Fachperson versucht, im Frage-Antwort-Modus die Schülerinnen und Schüler an der Lösung einer Schwierigkeit aktiv zu beteiligen.

■ Die Lehr- oder Fachperson achtet jeweils darauf, über welche Lösungsansätze und Lösungselemente die Schülerinnen und Schüler bereits verfügen. Es gelingt, die vorhandenen Kompetenzen zu aktivieren und Schwierigkeiten so zu etappieren, dass für die betreffenden Schülerinnen und Schüler erfolgreiche Lösungsschritte möglich sind.

■ «Ressourcenorientierung» ist als Grundhaltung im Unterricht und in der Lernbegleitungspraxis durchgehend beobachtbar.

■ Die Schule verfügt über Lehr- und Fachpersonen mit Weiterbildung in Lerncoaching, die ihr methodisches Wissen im Kollegium weitergeben.

## Defizitstufe

## Elementare Entwicklungsstufe

## Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

## Excellence-Stufe

### 4.4 Qualität der Intervention / Lösungshilfen

■ Die selbstständige Lösungssuche der Schülerinnen und Schüler wird durch die beratende Intervention eher behindert.

■ Bei Lernschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler erkundet die Lehr- oder Fachperson durch gezielte Rückfragen, was genau die Schwierigkeit ist, um dann gezielte Hilfestellungen geben zu können.

■ Die Lehr- oder Fachperson bietet Hilfen an, die den selbstständigen Lern- und Denkprozess der Schülerinnen und Schüler zur Überwindung der aufgetretenen Schwierigkeiten aktivieren und unterstützen. Die Schülerinnen und Schüler werden motiviert und befähigt, auftretende Schwierigkeiten im Lernprozess selber zu lösen.

■ Schülerinnen und Schülern werden Strategien vermittelt, um mögliche Schwierigkeiten zu antizipieren und zu lösen.

■ Der Einsatz von Peer-Unterstützung ist ein fester Bestandteil der Lernunterstützungsmassnahmen. Die Schülerinnen und Schüler werden auf die Peer-Beratung vorbereitet und es findet ein klassenübergreifender Austausch statt.

### 4.5 Fehlerkultur / Unterstützung bei Lernschwierigkeiten

■ Die Beratung durch die Lehr- und Fachperson wird von vielen Schülerinnen und Schülern als bedrohlich wahrgenommen. Schwierigkeiten werden von den Lernenden nach Möglichkeit verschwiegen, um Interventionen der Lehrperson zu vermeiden.

■ Die Schülerinnen und Schüler nehmen wahr, dass sie bei aktuellen Schwierigkeiten bei den Lehr- und Fachpersonen auf Verständnis stossen. Der überwiegende Teil von ihnen traut sich, Probleme und Schwierigkeiten vorzubringen und bei der Lehrperson Unterstützung anzufordern und in Anspruch zu nehmen.

■ In der Klasse und in anderen Schulangeboten herrscht weitgehend ein angstfreier Umgang mit Fehlern und Lernschwierigkeiten. Schülerinnen und Schüler machen Gebrauch von den individuellen Unterstützungsangeboten. Die Unterstützung, die sie von der Lehr- oder Fachperson erhalten, wird als hilfreich erlebt.

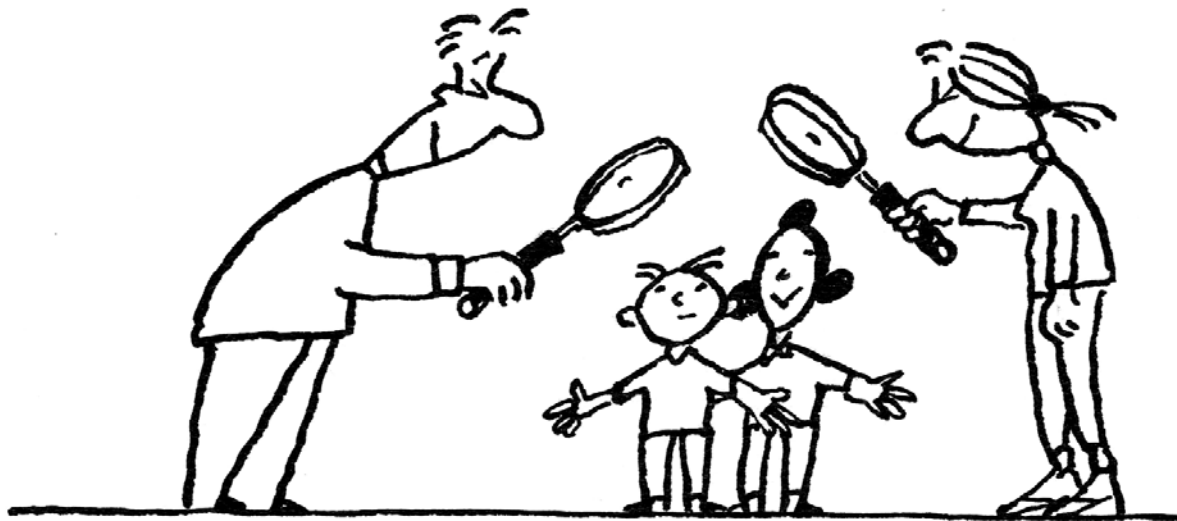
■ Die Lehr- oder Fachpersonen und die Schülerinnen und Schüler überprüfen regelmässig gemeinsam, wieweit die angebotene Hilfestellung von den Schülerinnen und Schülern als hilfreich eingestuft wird und wieweit die Lernenden befähigt werden, ihre Schwierigkeiten selber zu lösen.



# 5.

## Erfassung und Beurteilung von Leistungsstand und Lernfortschritt

Leistungsstand und Lernfortschritt werden mit transparentem Kompetenz- und Lernzielbezug erfasst und beurteilt. Prüfungen und andere Formen der Beurteilung sowie Beurteilungsergebnisse werden immer auch für die Planung der nächsten Lernschritte und für individuelle Zielvereinbarungen genutzt. Neben der ressourcenorientierten Ausrichtung der Schülerbeurteilung wird dem Aufbau der Selbstbeurteilungskompetenz bewusst Beachtung geschenkt.



## Defizitstufe

## Elementare Entwicklungsstufe

## Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

## Excellence-Stufe

### 5.1 Kompetenz- und lernzielorientierte Beurteilung

■ In der Beurteilungs- und Prüfungspraxis ist ein Bezug auf Lernziele/Kompetenzen nicht erkennbar. Die Prüfungsvorbereitung orientiert sich an der «Stoffmenge» (z.B. Anzahl Seiten im Lehrmittel, die in der Prüfung «drankommt»). Für die Beurteilung/Benotung durch die Lehrperson werden in erster Linie «Fehler» gezählt.

■ Ansätze zu einer kompetenz- und lernzielorientierten Beurteilungs- und Prüfungspraxis sind erkennbar. Zur Prüfungsvorbereitung werden Lernziele/Kompetenzen kommuniziert, die überprüft werden sollen. Die Beurteilungs- und Prüfungsergebnisse werden teilweise mit Bezug auf die gesetzten Lernziele/Kompetenzen kommuniziert.

■ Die Beurteilungs- und Prüfungspraxis ist kompetenz- und lernzielorientiert. Der Kompetenz- und Lernzielbezug ist den Schülerinnen und Schülern sowohl bei der Prüfungsvorbereitung wie auch bei der Kenntnisaufnahme der Prüfungsergebnisse bekannt. Die Beurteilung kann auf diesem Hintergrund von den Schülerinnen und Schülern nachvollzogen werden.

■ Für die Beurteilungs- und Prüfungspraxis orientieren sich Lehr- und Fachpersonen sowie Schülerinnen und Schüler an (eventuell selbst entwickelten) Kompetenzrastern. Diese dienen sowohl der Erarbeitung der Prüfungen als auch der Lernstands- und Lernprozessdiagnose.

### 5.2 Tests und Prüfungen als Lerndiagnoseinstrumente

■ Eine auf den vorangegangenen Lernprozess bezogene Analyse der Prüfungs- und Testergebnisse findet nicht statt: Weder im Kopf der Lehrperson noch in der Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern. Die individuelle und klassenbezogene Lehr- und Lernprozessplanung wird durch die Prüfungs- und Testresultate kaum beeinflusst.

■ Formative Beurteilungen, die speziell darauf ausgerichtet sind, die Lernenden über ihren aktuellen Lernstand und Lernbedarf zu informieren, werden nicht eingesetzt.

■ Bei Tests und Prüfungen wird die lerndiagnostische Funktion (Erkennen von Stärken und Schwächen im vorangegangenen Lernprozess) teilweise einbezogen. Insbesondere bei auffällig negativen Noten/Prädikaten bzw. Testresultaten werden die Prüfungsergebnisse analysiert, um evtl. zusätzliche Lernschritte für die Klasse oder für einzelne Schülerinnen und Schüler einzuplanen.

■ Formative Beurteilungen, die speziell darauf ausgerichtet sind, die Lernenden über ihren aktuellen Lernstand und Lernbedarf zu informieren, werden vereinzelt eingesetzt.

■ Test und Prüfungen werden einerseits als Rückmeldungen zum Leistungsstand, andererseits aber auch als Grundlage für die Lernprozessdiagnose verwendet. Die Prüfungsergebnisse werden unter diesem doppelten Gesichtspunkt mit den Schülerinnen und Schülern besprochen. Sie werden für die Planung der nächsten Lernschritte und für individuelle Zielvereinbarungen genutzt.

■ Formative Beurteilungen, die speziell darauf ausgerichtet sind, die Lernenden über ihren aktuellen Lernstand und Lernbedarf zu informieren, werden von den Lehr- und Fachpersonen systematisch in den Unterricht eingeplant.

■ Die Prüfungen werden zusammen mit den Schülerinnen und Schülern analysiert. Es geht darum, gemeinsam Rückschlüsse auf den Lernprozess zu ziehen und Ansatzpunkte für die Verbesserung zu erkennen. Prüfungsgestützte Zielvereinbarungen werden gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern formuliert.

■ Formative Prüfungsanlässe sind ein fester Bestandteil von systematisch konzipierten Lernprozessen. Sie sind als Lernmaterial im Unterrichtszimmer verfügbar: Die Schülerinnen und Schüler können dieses selbstständig beiziehen, um nach einer Lernsequenz eine Standortbestimmung zur Zielerreichung zu machen.

### 5.3 Defizit- vs. Ressourcenorientierung der Beurteilung

■ Die Beurteilung des Lernerfolgs erfolgt einseitig defizitorientiert. Bei den Rückmeldungen wird das fokussiert, was die Schülerinnen und Schüler noch nicht können.

■ Die Lehrperson ist darum bemüht, in Prüfungskommentaren gelegentlich auch positive Leistungen oder augenfällige Lernfortschritte zu erwähnen und wertschätzend zurückzumelden.

■ Bei der Beurteilung wird grosser Wert darauf gelegt, dass auch positive Leistungen erwähnt und wertschätzend zurückgemeldet werden. Mündliche und schriftliche Kommentare zu den Beurteilungsergebnissen sind aufbauend formuliert. Hinweise auf erreichte Lernziele, Kompetenzen sowie auf Lernfortschritte bilden einen wichtigen Bestandteil der Rückmeldungen.

■ Lehr- und Fachpersonen reflektieren gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern deren Stärken und Kompetenzen. Es werden z.B. Lerntagebücher oder Lernportfolios eingesetzt, anhand derer die Schülerinnen und Schüler über ihre Stärken, Kompetenzen und Lernfortschritte Auskunft geben können.

## Defizitstufe

## Elementare Entwicklungsstufe

## Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

## Excellence-Stufe

### 5.4 Einbezug der Selbsteinschätzung

- Es fehlen altersgemässe Formen der Selbsteinschätzung. Überforderung der Schülerinnen und Schüler wird als Argument genommen, um auf Selbsteinschätzungsanlässe zu verzichten.
- Explizite Beurteilungskriterien, die eine sachbezogene Selbsteinschätzung erst ermöglichen, werden nicht vorgelegt.

- Selbsteinschätzungen werden gemäss Vorgaben eingesetzt.
- Selbsteinschätzung heisst für die Schülerinnen und Schüler: sich für bestimmte Verhaltensweisen und Leistungen selber vorwiegend intuitiv eine Bewertung geben. (Die Beurteilungskriterien sind dabei kaum von Bedeutung.)

- Die Selbsteinschätzung wird als ein fester Bestandteil in den Unterricht und in den Beurteilungsprozess einbezogen. Es wird darauf geachtet, dass die Selbsteinschätzung entlang von expliziten Beurteilungskriterien erfolgt.
- Die Schülerinnen und Schüler werden unter Beizug von geeigneten Instrumenten schrittweise auf die Selbsteinschätzung vorbereitet – insbesondere auf den sinnhaften Einbezug von Zielen und prozess- und ergebnisbezogenen Beurteilungskriterien. Diese Vorbereitung ist über die verschiedenen Stufen hinweg schulweit koordiniert.

- Die Schule pflegt ein reichhaltiges Instrumentarium für die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler und entwickelt dieses laufend weiter.
- Die Schülerinnen und Schüler werden an der Erarbeitung der prozess- und ergebnisbezogenen Beurteilungskriterien, die in der Selbsteinschätzung zur Anwendung kommen, beteiligt.

### 5.5 Standortgespräche

- Rückmeldungen zum Leistungsstand erfolgen vorwiegend schriftlich (mit den dafür vorgesehenen Formularen) und basieren auf einem Zusammenzug von Prüfungsbewertungen (Noten, Prädikate etc.). Standortgespräche finden nur vereinzelt statt (z.B. bei Problemfällen).
- Eine Gesamtbeurteilung, die zusätzliche Aspekte wie z.B. Einschätzung des Lern- und Arbeitsverhaltens und des Sozialverhaltens, Leistungsentwicklung, Erreichen individueller Lernziele usw. einbezieht, ist nicht vorgesehen.

- Standortgespräche finden nach Vorgabe statt (mindestens jährlich). Dabei werden neben den Leistungsbewertungen auch zusätzliche Aspekte wie z.B. Einschätzung des Lern- und Arbeitsverhaltens und des Sozialverhaltens, Leistungsentwicklung, Erreichen individueller Lernziele (bei Schülern/-innen mit besonderem Bildungsbedarf) usw. zur Abrundung des Gesamturteils berücksichtigt. Diese zusätzlichen Aspekte werden mithilfe von einzelnen Beobachtungen begründet.

- Die Standortgespräche beruhen auf einer Gesamtbeurteilung der Schülerinnen und Schüler, unter Einbezug der individuellen Fähigkeiten, der Einschätzung des Lern- und Arbeitsverhaltens und des Sozialverhaltens sowie des Entwicklungsfortschritts der Lern- und Leistungsfähigkeit. Die zusätzlichen Beurteilungsaspekte werden systematisch auf Beobachtungen und Dokumente abgestützt und sind für Betroffene nachvollziehbar.

- Die Kompetenzbeurteilungen, die über die Fachnoten hinausgehen, werden mit anderen Lehr- und Fachpersonen, die am Lehr- und Lernprozess beteiligt sind, validiert, eventuell unter Einbezug der Schülerinnen und Schüler. Dafür sind institutionalisierte Prozesse und Zeitgefässe vorgesehen.

### 5.6 Beurteilung von Schülerinnen und Schülern mit individuellen Lernzielen (iLz)

- Die Ausrichtung auf individuelle Lernziele wird als Freistellung der Schülerinnen und Schüler von Prüfungen verstanden.
- Die Schülerinnen und Schüler mit individuellen Lernzielen erhalten in den einzelnen Fächern keine differenzierten, auf Teilziele ausgerichteten Rückmeldungen zu ihrem Leistungsstand.

- In den Fächern/Lernbereichen, in denen die «individuellen Lernziele» gelten, wird ein separater Bericht mit Hinweisen auf die gesetzten Lernziele und die Lernfortschritte erstellt.
- Auf den Einsatz von formativen Prüfungen wird in diesen Lernbereichen ganz verzichtet. (Den Schülerinnen und Schülern fehlen differenzierte Feedbacks zum erwarteten und tatsächlich erreichten Lernstand.)

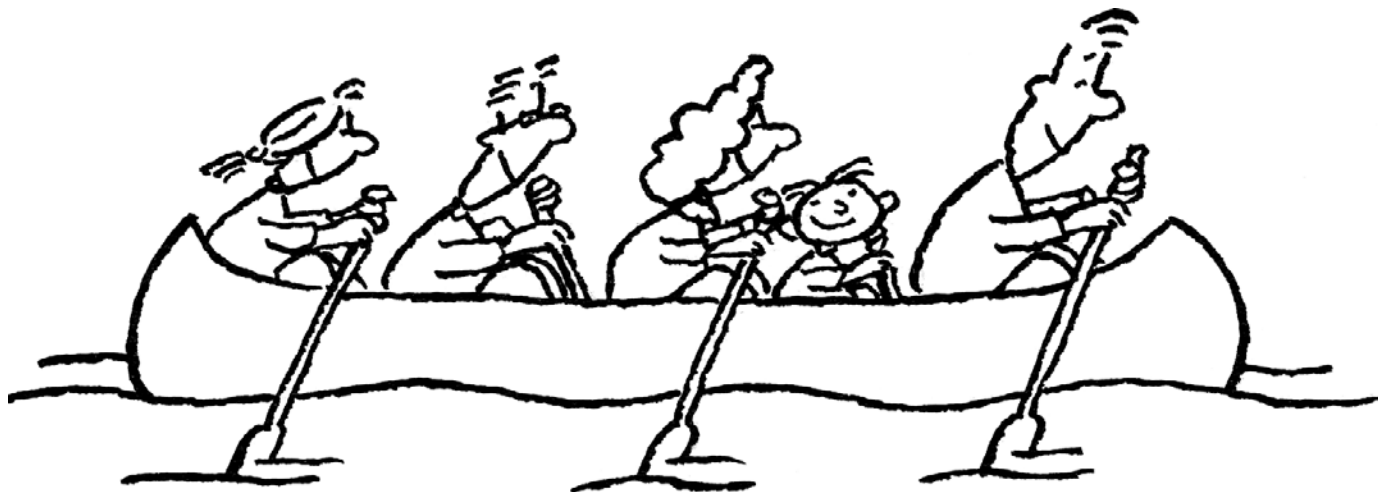
- Die Beurteilung gilt auch in Fächern/Lernbereichen, in denen individuelle Lernziele gelten, als wichtiger Teil des lernprozessbezogenen Feedbacks: Es wird darauf geachtet, dass die Lernenden auch in diesen Bereichen regelmässig differenzierte Rückmeldungen zum Leistungsstand erhalten und mithilfe von prüfungsähnlichen Instrumenten (z.B. in Form von formativen Prüfungen) ihren Lernstand erkennen und beurteilen können.
- Selbstbeurteilungen werden in die Beurteilungsgespräche und in die Lernberichte einbezogen.

- Es gibt für alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse Lernbereiche, in denen vermehrt individuelle Lernziele vereinbart werden, verbunden mit entsprechenden Beurteilungsgesprächen zur Zielerreichung. Individuelle Beurteilungsgespräche sind allen Schülerinnen und Schülern vertraut; eine Stigmatisierung der Schülerinnen und Schüler mit individuellen Lernzielen wird dadurch verringert.

# 6.

## Lernprozess- und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit

Eine Kooperation zwischen den Lehr- und Fachpersonen sowie den Erziehungsberechtigten ist institutionalisiert. Eine gemeinsame Förder- und Massnahmenplanung und ein regelmässiger Erfahrungsaustausch unter den Beteiligten ermöglichen eine koordinierte und wirksame Lernunterstützung der Schülerinnen und Schüler sowie der Lerngruppen (Klassen).



## Defizitstufe

## Elementare Entwicklungsstufe

## Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

## Excellence-Stufe

### 6.1 Institutionalisierung der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit

- Die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit und der Austausch zwischen Lehr- und Fachpersonen finden nicht, nur sporadisch oder in informellen Gesprächen statt.
- Zwischen den Klassen und Stufen gibt es keine Absprachen. Vieles läuft unkoordiniert, doppel-spurig, widersprüchlich.
- Die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit der schulinternen Beteiligten ist geregelt; d.h., es sind entsprechende Zeitgefässe und Strukturen (pädagogische Teams, runde Tische) festgelegt. Die Zusammenarbeit wird von der Schulleitung verbindlich eingefordert. Die Rollen, Zuständigkeiten und Aufgaben der Beteiligten sind geklärt.
- Pädagogische Teams sind als Organisations- und Führungseinheiten institutionalisiert und bilden als solche einen wichtigen Bestandteil der Schulstruktur.
- Die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit hat sich eingespielt. Die Beteiligten nutzen ihre unterschiedlichen Ressourcen und Qualifikationen und nehmen gemeinsam die Verantwortung für eine koordinierte und wirksame Lernunterstützung der Schülerinnen und Schüler wahr.
- Fachpersonen (z.B. SSA, DaZ-Lehrpersonen, HSK-Lehrpersonen, Tagesstrukturmitarbeitende) verschiedener Schulen arbeiten in thematischen Gruppen netzwerkartig zusammen.
- Die pädagogischen Teams tragen gemeinsam die Verantwortung für die Erreichung der Lern- und Unterrichtsziele in ihren Klassen sowie für die systematische Evaluation und Weiterentwicklung des Unterrichts. Die Schulleitung ihrerseits schafft hilfreiche Arbeitsbedingungen für die pädagogischen Teams; u.a. führt sie mit ihnen in regelmässigem Rhythmus Teamgespräche.

### 6.2 Koordination und Inhalte der Zusammenarbeit

- Die einzelnen Lehr- und Fachpersonen sowie weitere externe Fachpersonen fühlen sich für ihre je eigene Arbeit in ihrem definierten Zuständigkeitsbereich verantwortlich. Sie gestalten ihre Praxis ohne Einblicknahme in die Praxis der anderen Personen, die am Unterstützungsprozess der einzelnen Schülerinnen und Schüler mitbeteiligt sind.
- Spezielle Unterstützungsaktivitäten, z.B. für Schülerinnen und Schüler mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf (verstärkte Massnahmen), sind koordiniert. Im allgemeinen Unterstützungsprozess weist die Koordination allerdings noch verschiedentlich Lücken und Mängel auf.
- Die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit wird im Schul- und Unterrichtsalltag genutzt. Zum Beispiel, um Fördermassnahmen aufeinander abzustimmen, um Wahrnehmungen über Schülerinnen und Schüler auszutauschen, um den Unterricht zu planen und zu reflektieren, um Problemdiagnosen und Interventionen zu erarbeiten.
- Informationen zur Weiterentwicklung des Unterrichts werden regelmässig eingeholt und in den pädagogischen Teams gemeinsam ausgewertet. Ebenso sind der Austausch und das Feedback zwischen den Unterrichtsteams institutionalisiert.

### 6.3 Zusammenarbeit mit Fachstellen und externen Diensten

- Der Einbezug von Fachstellen und externen Diensten geschieht – wenn überhaupt – eher konzeptlos, ohne vorgängige Rücksprache mit den anderen beteiligten Personen; gewissermassen als «Feuerwehrübung» bei gravierenden Problemen.
- Fachstellen und externe Dienste sind bekannt, die Zusammenarbeit ist institutionell geregelt und wird bedarfsgerecht genutzt. Unterstützung ist unbürokratisch abrufbar; sie ermöglicht in akuten Problemfällen flexible, situationsadäquate Lösungen.
- Die fachliche Zusammenarbeit mit den wichtigsten Fachstellen und externen Diensten ist institutionalisiert und findet über die aktuelle fallbezogene Zusammenarbeit hinaus regelmässig statt.
- Die Schulleitung evaluiert regelmässig zusammen mit den wichtigsten Partnern die Zusammenarbeit und nutzt die Ergebnisse zur Verbesserung der Abläufe.

### 6.4 Einbezug der Erziehungsberechtigten

- Kontakte mit Erziehungsberechtigten ausserhalb des herkömmlichen Elternabends finden nur sporadisch statt und bleiben weitgehend der Initiative der Erziehungsberechtigten überlassen.
- Die Erziehungsberechtigten werden über wichtige Massnahmen und Ereignisse, die das eigene Kind betreffen, zuverlässig informiert. Die entsprechenden Informationswege sind institutionell festgelegt (z.B. koordinierende Aufgaben der Klassenlehrperson im Informationsprozess).
- Die Erziehungsberechtigten werden als Teil der lernprozessbezogenen Kooperationsstruktur wahrgenommen. In Absprachen über schulische Unterstützungsmassnahmen und -strategien werden die Erziehungsberechtigten kontinuierlich einbezogen. Sie werden sinnvoll – unter Berücksichtigung der realistischen Möglichkeiten – in die Förderung ihres Kindes einbezogen.
- Der Einbezug der Erziehungsberechtigten in die schulischen Unterstützungsmassnahmen ist eine Selbstverständlichkeit. Die Zufriedenheit der Erziehungsberechtigten wird regelmässig und standardisiert erfragt.

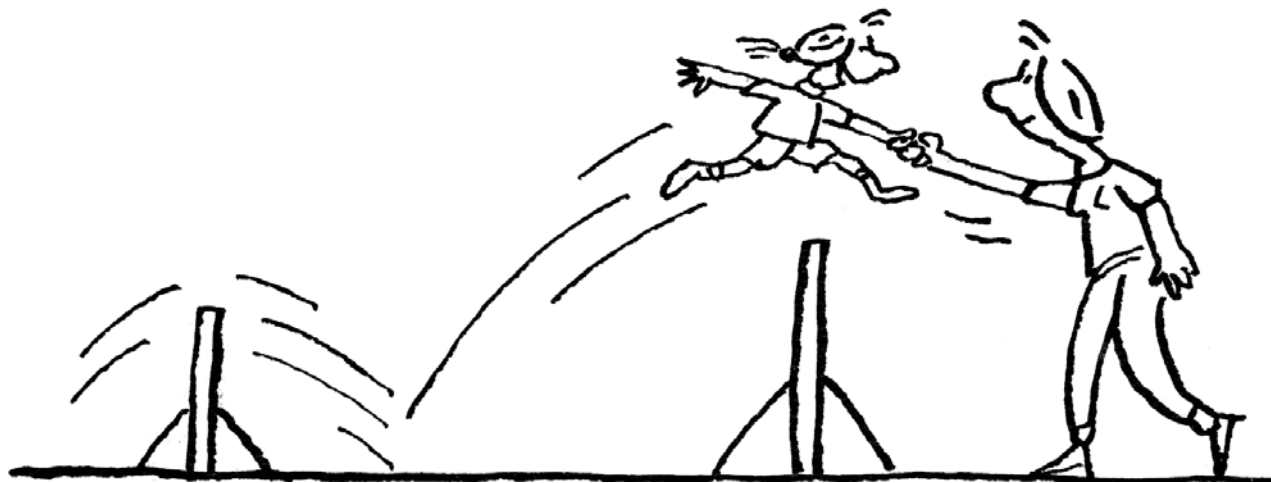
### 6.5 Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler sowie Erziehungsberechtigten

- Schülerinnen und Schüler sowie Erziehungsberechtigte äussern sich unzufrieden über die interne und externe Zusammenarbeit. In der Lernbegleitung der Schülerinnen und Schüler zeigen sich Doppelspurigkeiten und Widersprüchlichkeiten.
- Die interne und externe Zusammenarbeit ist aus Sicht der betroffenen Schülerinnen und Schüler sowie Erziehungsberechtigten funktionsfähig.
- Schülerinnen und Schüler und Erziehungsberechtigte erleben die Zusammenarbeit und die interne und externe Unterstützung als gut koordiniert und kohärent.
- Schülerinnen und Schüler sowie Erziehungsberechtigte haben regelmässig Gelegenheit, der Schule und den entsprechenden Lehr- und Fachpersonen Rückmeldungen zur Zufriedenheit mit der internen und externen Unterstützung zu geben.

# 7.

## Förderplanung und Fördermassnahmen für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen

Eine systematische Förderplanung – abgestützt auf eine differenzierte Förderungsdiagnostik – wird zur Begleitung von Schülerinnen und Schülern mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf (verstärkte Massnahmen) eingesetzt. Die Fördermassnahmen werden in Absprache aller am Lern- und Erziehungsprozess beteiligten Personen vereinbart und wo immer möglich und sinnvoll in den Unterricht integriert.



## Defizitstufe

## Elementare Entwicklungsstufe

## Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

## Excellence-Stufe

### 7.1 Feststellung des Förderbedarfs

- Der individuelle Entwicklungs- und Lernstand von Schülerinnen und Schülern, für die ein Förderplan erstellt wird, wird punktuell und eher zufällig durch pauschale Einschätzungen wahrgenommen. Es werden keine zuverlässigen Fakten als Grundlage festgehalten.
- Der Entwicklungs- und Lernstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler, für die ein Förderplan erstellt wird, wird gestützt auf beobachtbare Fakten beschrieben. Bestandesaufnahme und Förderplanung erfolgen eher sporadisch.
- Die Entwicklungsziele und Fördervorhaben sind differenziert auf den Bedarf des Kindes sowie auf das Umfeld abgestimmt. Förderdiagnostische Instrumente sind vorhanden und werden konsequent und regelmässig eingesetzt, um den Entwicklungs- und Lernstand der betreffenden Schülerinnen und Schüler und der Klasse differenziert zu erfassen und um die Förderplanung darauf auszurichten.
- Über förderdiagnostische Instrumente sowie über die pädagogisch sinnvollen Formen der Förderplanungen wird regelmässig ein Austausch im Kollegium gepflegt.
- Entwicklungsziele und Fördervorhaben orientieren sich primär an der Integrierbarkeit des Kindes in die Klasse.

### 7.2 Förderpläne und individuelle Lernvereinbarungen

- Förderpläne und individuelle Lernvereinbarungen für die Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf liegen in rudimentärer Form vor. Vieles wird nicht verschriftlicht, ist nur in den Köpfen der für die Fördermassnahmen zuständigen Personen präsent.
- Förderpläne und individuelle Lernvereinbarungen für die Schülerinnen und Schüler mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf liegen schriftlich vor mit groben Zielangaben und Auflistung von beschlossenen Massnahmen.
- Förderpläne und individuelle Lernvereinbarungen liegen in differenzierter Form vor. Sie werden mindestens semesterweise nachgeführt.
- Für besonders herausfordernde Situationen sind flankierende Massnahmen im Voraus festgelegt, z.B. Begleitung der Familien, schulinterne Time-outs, externes Coaching von Lehr- und Fachpersonen.

### 7.3 Einbezug der beteiligten Lehr- und Fachpersonen

- Nicht alle am Lernprozess beteiligten Lehr- und Fachpersonen sind in die Planung von Fördermassnahmen einbezogen.
- Die beteiligten Lehr- und Fachpersonen sind formell in die Planung einbezogen oder werden über die geplanten Fördervorhaben informiert.
- Lehr- und Fachpersonen sowie Schuldienste sind sowohl bei der diagnostischen Bestandsaufnahme als auch der Ausarbeitung der Förderpläne und -vorhaben angemessen beteiligt. Die Verantwortlichkeiten sind unter den Beteiligten abgesprochen und verbindlich festgelegt.
- Die schulinternen Vorgaben zur Förderplanung werden im Kollegium besprochen, in regelmässigen Abständen systematisch evaluiert und – im Rahmen der kantonalen Vorgaben – laufend weiterentwickelt.

### 7.4 Einbezug der Erziehungsberechtigten

- Weder die Erziehungsberechtigten noch die Lernenden selber werden in die Förderplanung einbezogen oder darüber informiert (höchstens im Falle von aussergewöhnlichen Massnahmen wie Lerngruppenwechsel, Sanktionsmassnahmen usw.). Entsprechend nehmen sich Erziehungsberechtigte als ungefragt und uninformiert wahr.
- Erziehungsberechtigte werden über die Förderplanung informiert, insbesondere über den von den beteiligten Lehr- und Fachpersonen wahrgenommenen Leistungsstand sowie über beschlossene spezielle Fördermassnahmen. (Die Erziehungsberechtigten fühlen sich informiert, aber nicht einbezogen.)
- Erziehungsberechtigte werden differenziert über die Förderplanung und die Ansprüche bezüglich Mitarbeit informiert. Sie fühlen sich in wichtigen Fragen einbezogen und wissen, mit welchen Anliegen sie sich an welche Ansprechperson wenden können.
- Erziehungsberechtigte werden als vollwertige Partner einbezogen und nehmen Mitwirkungsmöglichkeiten und -verantwortung aktiv wahr.

## Defizitstufe

## Elementare Entwicklungsstufe

## Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

## Excellence-Stufe

### 7.5 Einbezug der Lernenden

■ Die Lernenden werden in die Planung der Fördermassnahmen nicht einbezogen. Sie werden allenfalls punktuell über die vorgesehenen Fördermassnahmen informiert.

■ Die Lernenden werden über die vorgesehenen Förderziele und Fördervorhaben informiert. Sie sind selber nicht in die Planung einbezogen; es wird über die Lernenden gesprochen und für die Lernenden gedacht.

■ Die Lernenden selber werden altersgemäss und behinderungsgerecht in den förderdiagnostischen Prozess einbezogen.

■ Es gelingt, bei den Lernenden altersgemäss Mitverantwortung für den Lern- und Entwicklungsplan und für dessen Umsetzung zu erzeugen.

### 7.6 Inhaltliche Nähe der Fördermassnahmen zum Unterricht

■ Die vorgesehenen Fördermassnahmen finden vorwiegend ausserhalb der Klasse statt – ohne inhaltlichen Zusammenhang zu dem, was im Klassenunterricht geschieht.

■ Die vorgesehenen Fördermassnahmen sind teilweise in den Regelunterricht integriert.

■ Die vorgesehenen Fördermassnahmen werden in Absprache mit der Klassenlehrperson geplant und greifen wo möglich Inhalte aus dem Klassenunterricht auf.

■ Die vorgesehenen Fördermassnahmen sind mehrheitlich in den Regelunterricht integriert.

■ Die Förderarbeit ist schulintern vernetzt; eine enge Zusammenarbeit von Lehr- und Fachpersonen ist gewährleistet. Die Verantwortung für die Vernetzung und Koordination ist geklärt.

■ Im Bereich der Fördermassnahmen und -strategien werden Förder- und Unterstützungsgefässe angeboten, deren Nutzung für alle zugänglich ist. Darüber hinaus werden spezielle Fördermassnahmen für weitere Interessierte zugänglich gemacht (z.B. Gebärdensprache).

### 7.7 Überprüfung der Wirksamkeit der Massnahmen

■ Der Lerneffekt der Förderplanung wird nicht überprüft, sondern höchstens intuitiv eingeschätzt.

■ Der Erfolg der Förderplanung wird im Austausch unter den beteiligten Lehr- und Fachpersonen sporadisch besprochen.

■ Die Förderplanung wird periodisch, mindestens aber jährlich in einem Standortgespräch mit allen Beteiligten überprüft. Die Lernenden und die Erziehungsberechtigten werden in die Wirksamkeitsüberprüfung mit einbezogen.

■ Es werden Instrumente zur differenzierten Überprüfung der Wirksamkeit der Förderplanung eingesetzt. Diese Instrumente werden im Kollegium ausgetauscht, besprochen und weiterentwickelt.



# 8.

## Infrastruktur, Mittelzuweisung, Support

Die Schule stellt institutionelle Rahmenbedingungen zur Verfügung, welche die Umsetzung von Integrationsprozessen erleichtern und unterstützen (Infrastruktur, strukturelle Massnahmen u.a.). Lehr- und Fachpersonen können auf verschiedene Supportangebote zurückgreifen, die ihnen die anspruchsvolle Arbeit erleichtern und bei auftretenden Schwierigkeiten Hilfe bieten.



## Defizitstufe

## Elementare Entwicklungsstufe

## Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

## Excellence-Stufe

### 8.1 Gestaltung / Nutzung der räumlichen Gegebenheiten

■ Die Gestaltung/Nutzung des Schulgebäudes vermag den besonderen Ansprüchen der Integrativen Schule nicht gerecht zu werden. Z.B. fehlen Arbeitsplätze für selbstständiges Arbeiten im Klassenzimmer, Arbeitsmöglichkeiten ausserhalb des Klassenzimmers usw.

■ Erste Anpassungen der räumlichen Gegebenheiten wurden vorgenommen, um die Integrative Schule zu ermöglichen. Eine individuelle, vielfältige Verwendung der Räume ist dadurch möglich (z.B. für die Arbeit mit und in Kleingruppen).

■ Die räumlichen Gegebenheiten des Schulgebäudes und der Klassenzimmer sind den pädagogischen und didaktischen Anforderungen der Integrativen Schule angepasst. Vielfältige Arbeitsformen mit einem hohen Anteil an Selbsttätigkeit sind dadurch möglich.

Wie 3, zusätzlich:

■ Die Einrichtung/Ausstattung des Schulgebäudes ermöglicht eine flexible Raumnutzung über die Klassengrenzen hinweg. Die Schule ist über die eigentlichen Schulzimmer hinaus als Lernlandschaft eingerichtet. Die Schule ist konsequent behindertengerecht gestaltet.

### 8.2 Verfahren und Abläufe der Mittelzuweisung

■ Die Mittelzuweisung für kollektive und individuelle Förderangebote sowie für Sachmittel ist nicht transparent geregelt. Für die Lehr- und Fachpersonen ist nicht nachvollziehbar, wer warum welche Mittel bekommt.

■ Die Mittelzuweisung (kollektive und individuelle Ressourcen) innerhalb der Schule entspricht den Vorgaben. Die Abläufe der Mittelzuweisung bzw. die Entscheidungsverfahren für bewilligungspflichtige Massnahmen sind formell geklärt und für die Lehr- und Fachpersonen transparent geregelt. Die Mittelzuweisung geschieht allerdings schematisch, sodass situative Bedürfnisse der Lehr- und Fachpersonen und Klassen oft zu wenig berücksichtigt werden.

■ Die Prozesse der Mittelzuweisung sind transparent. Die Betroffenen kennen die Entscheidungsprozesse und Verfahren. Entscheidungsverfahren basieren auf einer gemeinsamen Situationsbeurteilung der beteiligten Lehr- und Fachpersonen und nehmen Rücksicht auf den ausgewiesenen Förderbedarf. Die Lehr- und Fachpersonen werden in die Entscheidungen einbezogen, um bedarfsgerechte Lösungen für die Mittelzuweisung zu finden.

■ Die Schule überprüft regelmässig, wieweit die Mittelzuweisung den aktuellen Bedürfnissen entspricht und die beabsichtigte Wirkung erzielt. Hierbei sind die Unterrichts- und Tagesstrukturteams tragend einbezogen.

### 8.3 Zuteilung von neuen Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf

■ Die Zuteilung der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf geschieht ausschliesslich aufgrund von äusseren Kriterien wie z.B. Klassengrösse.

■ Zuständigkeiten und Abläufe bei Aufnahme und Einstufung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf sind geklärt und bekannt. Pädagogische Aspekte werden bei Entscheidungen teilweise berücksichtigt.

■ Die Zuteilung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf orientiert sich an Kriterien wie z.B. Tragfähigkeit in der Klasse, in der Tagesstrukturgruppe, Belastung der Lehr- und Fachpersonen usw.

■ Bei der Zuteilung der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf sucht die Schulleitung unter Einbezug der betroffenen Lehr- und Fachpersonen (oder der Unterrichts- und Tagesstrukturteams) die bestmögliche Lösung für das Kind, die Klasse und das pädagogische Team.

### 8.4 Support in Krisen und schwierigen Situationen

■ Bei auftretenden Schwierigkeiten im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf sind die Lehr- und Fachpersonen weitgehend auf sich selbst gestellt. Es bleibt der Initiative der einzelnen Lehr- und Fachperson überlassen, wenn sie Unterstützung beiziehen möchte.

■ Es gibt an der Schule ein Konzept für den Umgang mit Krisen und gravierenden Schwierigkeiten, die im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf auftreten können.

■ Die Supportangebote sind wenig bekannt und werden daher auch wenig differenziert genutzt.

■ Es gibt ein differenziertes Supportsystem für auftretende Schwierigkeiten im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf. Die Supportmöglichkeiten sind allen beteiligten Lehr- und Fachpersonen sowie den Erziehungsberechtigten bekannt. Sie sind unkompliziert zugänglich und werden bei Bedarf im Schulalltag genutzt.

■ Das Krisenkonzept entspricht den Bedürfnissen der Praxis; es erweist sich in der Praxis als hilfreich und wird von den Lehr- und Fachpersonen als Entlastung empfunden.

■ Die Schule evaluiert periodisch gemeinsam mit den schulnahen Diensten den Nutzen der Unterstützungsangebote und die Zusammenarbeitsprozesse. Sie initiiert die nötigen Ergänzungen, Anpassungen und Verbesserungsmaßnahmen.

■ Auf Schulebene ist ein Gremium institutionalisiert, das sich regelmässig zur Reflexion von aktuellen Problemen trifft und Strategien und Massnahmen erarbeitet, um die schulischen Rahmenbedingungen optimal auf die Erfordernisse der integrativen Schul- und Unterrichtsgestaltung auszurichten.

## **Impressum**

**© Volksschulleitung**  
**Erziehungsdepartement Basel-Stadt**  
März 2015

**Redaktion**  
Volksschulleitung  
Leimenstrasse 1  
4001 Basel

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

Mit freundlicher Genehmigung  
der Bildungsdepartemente  
der Kantone Aargau und Solothurn

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


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

**Illustrationen**  
Jürg Furrer, Seon

**Grafik**  
Grafikatelier M. Schmid,  
Gipf-Oberfrick

**Druck**  
Gremper, Basel

[www.edubs.ch/schulentwicklung/evaluation](http://www.edubs.ch/schulentwicklung/evaluation)



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

T +41 56 202 71 40  
[ife.schulqualitaet.ph@fhnw.ch](mailto:ife.schulqualitaet.ph@fhnw.ch)  
[www.fhnw.ch/ph/bsq](http://www.fhnw.ch/ph/bsq)

Erziehungsdepartement Basel-Stadt  
Volksschulen  
Kohlenberg 27  
4001 Basel

T +41 61 267 54 60  
[volksschulen@bs.ch](mailto:volksschulen@bs.ch)  
[www.edubs.ch/schulentwicklung/evaluation](http://www.edubs.ch/schulentwicklung/evaluation)