



Kanton Zürich  
Bildungsdirektion  
Volksschulamt

# Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache

Fachbroschüre für QUIMS-Schulen  
zum Schwerpunkt C (2019–2022)



# Inhalt

<b>1 Einleitung</b>	<b>3</b>
<b>2 Wie die Schulen zum neuen Schwerpunkt C arbeiten können</b>	<b>6</b>
Übersicht 2019–2022	6
Ziele des Schwerpunkts	7
Der Prozess in der Schule	8
Aufgaben der Schulpflege	10
Empfohlene Weiterbildungen für Schulen und Lehrpersonen	10
<b>3 Wie die Schulen Personal und Geld für den Schwerpunkt einsetzen können</b>	<b>14</b>
Einsatz personeller Ressourcen	14
Einsatz finanzieller Ressourcen	15
<b>4 Beurteilen und Fördern als Aufgabe der Schul- und Unterrichtsentwicklung</b>	<b>18</b>
Zur Bedeutung von Beurteilen und Fördern	18
Unterrichtsentwicklung: vom Basalen zum Integrierten	24
<b>5 Die schulinterne Weiterbildung als zentrales Element der Arbeit am Schwerpunkt</b>	<b>28</b>
Weiterbildung als kooperatives Projekt aller Beteiligten	28
Zweijährige schulinterne Weiterbildung zum Fokus Sprache	29
Themenfelder als inhaltliche Fokussierung	30
Das Weiterbildungsangebot «Bausteine» zum Fokus Sprache	42
Weiterbildung zur gemeinsamen Beurteilungspraxis	43
Chancengerecht fördern und beurteilen in sozial heterogenen Schulklassen – der SCALA-Ansatz	44
<b>6 Anhang</b>	<b>50</b>
Koordination und Auskünfte	50
Publikationen zu Beurteilen und Fördern (Bildungsdirektion Kanton Zürich)	50
Materialien und Praxisbeispiele	50
Links	51
Impressum	51

# 1 Einleitung

**Die vorliegende Handreichung beschreibt, wie QUIMS-Schulen systematisch am Schwerpunkt «Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache» arbeiten können. Dabei sollen die Schulen eine gelingende Sprachförderung mit der Schul- und Unterrichtsentwicklung verknüpfen.**

Das Programm «Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)» unterstützt Schulen, die von überdurchschnittlich vielen Kindern aus eingewanderten, fremdsprachigen und sozial nicht privilegierten Familien besucht werden. Die beteiligten Schulen verstärken ihre Förderung von Sprache, Schulerfolg und sozialer Integration. Die Massnahmen zu QUIMS sollen allen Schülern und Schülerinnen zugutekommen – den leistungsschwächeren wie den leistungsstärkeren, den einheimischen wie den zugezogenen. Zu diesem Zweck erhalten die Schulen zusätzliche fachliche und finanzielle Unterstützung durch den Kanton. Gegenwärtig sind im Kanton Zürich über 130 Schulen am Programm beteiligt.

QUIMS ist seit 2006 ein gesetzlicher und unbefristeter Auftrag. Zur Beteiligung berechtigt und verpflichtet sind Schulen, die einen sogenannten Mischindex von 40 % und mehr aufweisen. Dieser Index entspricht dem Mittel aus dem Anteil der Kinder nichtdeutscher Erstsprache und dem Anteil der Kinder ausländischer Nationalität (ohne Deutschland und Österreich).

Die QUIMS-Massnahmen in den einzelnen Schulen sind auf Langfristigkeit angelegt. Hauptziel ist es, dass die Lehrpersonen systematisch und gemeinsam den Unterricht weiterentwickeln. Dabei arbeiten die Schulkollegien in den üblichen lokalen Strukturen und Zyklen der Schulentwicklung: Standortbestimmung, Planung, Durchführung und Auswertung von Projekten, Arbeit in Pädagogischen Teams, flankierende interne Weiterbildungen usw. Erfolgreiche Massnahmen werden im Schulprogramm verankert.

Diese Arbeit wird unterstützt durch eine Lehrperson, die von Schulleitung und Schulkonferenz damit beauftragt ist, im Sinne der QUIMS-Ziele die lokalen Massnahmen vorzubereiten und zu begleiten. Diese sogenannte QUIMS-Beauftragte besucht als Vorbereitung auf ihre Rolle einen spezifischen Lehrgang (CAS) der PH Zürich. Zudem hat sich an vielen Schulen bewährt, zur Verankerung der QUIMS-Arbeit im Kollegium eine Steuergruppe (QUIMS-Team) einzurichten.

Seit 2014 bestimmt der Bildungsrat obligatorische Schwerpunkte, die die Arbeit zu QUIMS innerhalb der Handlungsfelder «Integration», «Sprachförderung» und «Schulerfolg» weiter fokussieren. Dieser Schwerpunktsetzung liegt die Erkenntnis zugrunde, dass Schulentwicklung eher gelingt, wenn sie sich über mehrere Jahre auf wenige Massnahmen konzentriert. Zunächst waren dies die Schwerpunkte A) «Schreiben auf allen Schulstufen» sowie B) «Sprache und Elterneinbezug im Kindergarten». Von 2019 bis 2022 arbeiten die Schulen am Schwerpunkt C) «Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache». Diesem neuen Schwerpunkt widmet sich die vorliegende Handreichung.

Eminente Fragen der Beurteilung und Förderung stellen sich allen Schulen. Für Schulen in einem sozial benachteiligten Umfeld, wie dies bei QUIMS-Schulen der Fall ist, verschärfen sich jedoch die Herausforderungen – genauso, wie sich besondere Optimierungspotenziale bieten. Die Herausforderung besteht in den verminderten Bildungschancen, von denen an diesen Schulen überdurchschnittlich viele Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer Herkunft betroffen sind. Das besondere Optimierungspotenzial basiert auf dem Umstand, dass sich mit Knowhow und gezielten Massnahmen die Beurteilung und Förderung gerade dieser Schülerschaft gerechter und lernförderlicher gestalten lässt.

Damit eine tiefgreifende Umsetzung für die QUIMS-Schulen und für den Support zu leisten ist, fokussiert der Schwerpunkt die Beurteilung und Förderung auf Sprache. Fachbereiche wie Mathematik oder Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG) werden neben Deutsch zwar ebenfalls einbezogen, jedoch nur zu Fragen eines sprachbewussten Unterrichtens. Konkret geht es in diesen Fächern darum, im Beurteilen und Fördern sprachliche Massnahmen zu treffen, um das fachliche Lernen zu unterstützen. Thema ist also nicht die Beurteilung der Fachleistungen in fachdidaktischer Hinsicht.





Beurteilen wird häufig vor allem mit seiner summativen Funktion oder, noch stärker verkürzt, mit der Notengebung assoziiert und auf eine scheinbar autonome Tätigkeit der einzelnen Lehrperson reduziert. Unser Verständnis ist ein umfassenderes: Ein Hauptaugenmerk erhält die besonders wirksame formative Funktion des Beurteilens, und zwar im Verbund mit der Schul- und Unterrichtsentwicklung: Mit dem Schwerpunkt «Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache» soll das gesamte Schulkollegium eine gelingende Sprachförderung mit gemeinsamer Unterrichtsentwicklung verknüpfen:

- a) Damit formatives wie auch summatives Beurteilen eine Wirkung entfalten kann, muss Beurteilen in einen Förderkreislauf eingebunden sein. In diesem Sinne dient Beurteilen nicht nur dazu, Informationen über die Schüler und Schülerinnen zu gewinnen, sondern auch dazu, den Unterricht adaptiv zu planen und zu gestalten.
- b) Beurteilen als zentrales Element des schulischen Lehrens und Lernens ist aber auch mit verschiedenen Herausforderungen verbunden, die beispielsweise systematische Wahrnehmungsfehler oder zu tiefe bzw. zu hohe Leistungserwartungen betreffen.
- c) Die sprachförderliche Gestaltung im Deutschunterricht sowie der sprachbewusste Fachunterricht in Fächern wie Mathematik, NMG (Natur, Mensch, Gesellschaft) oder TTG (Textiles und Technisches Gestalten) können ebenfalls nicht gänzlich an die einzelnen Lehrpersonen delegiert werden. Vielmehr sind dabei ein gemeinsames Verständnis und eine gemeinsame Haltung in zentralen Fragen gefordert (immer unter Wahrung der Methodenfreiheit). Wobei unterschiedliche Haltungen sich unterschiedlich auswirken: Schulen können das Lernen ihrer Schüler und Schülerinnen als gemeinsame Aufgabe und auch schwache Leistungen als Teil der schulischen Verantwortung betrachten. Diese Schulen bewirken mehr als Schulen, die beispielsweise schwache Leistungen als Problem der Schüler und Schülerinnen, insbesondere ihres familiären Umfelds sehen.

In diesem Sinne richtet sich die vorliegende Handreichung in erster Linie an Schulleitungen und QUIMS-Beauftragte, aber auch an Lehrpersonen und Schulbehörden. Die Handreichung – oder ein ausgewähltes Kapitel – kann auch für die gemeinsame Lektüre und Fachdiskussion in Schulkollegien, Fachteams, Begleitgruppen von Weiterbildungen usw. verwendet werden.

Sie ist jedoch keine fachliche Einführung, die spezifische Weiterbildungen mit externen Fachleuten ersetzen kann.

Basis für die vorliegende Handreichung und damit zur Arbeit an «Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache» ist zunächst der Beschluss des Bildungsrats 25/2017 zum entsprechenden QUIMS-Schwerpunkt. Dieser Beschluss gibt auch die Ziele auf den Ebenen Schule und Unterricht vor. Die fachlichen Grundlagen und Empfehlungen zur konkreten Umsetzung des Schwerpunkts bietet das Gutachten, das Sturm und Senn (2018) im Auftrag der Bildungsdirektion Kanton Zürich erstellt haben. Des Weiteren gelten auch für diese QUIMS-Arbeiten die üblichen Vorgaben des Kantons, insbesondere der Zürcher Lehrplan 21, der die Ziele auf Ebene der Lernenden und das Verständnis einer kompetenzorientierten Beurteilung beschreibt. Grundlegend zum Thema bleiben zudem die Broschüren der Bildungsdirektion zu Beurteilung und Schullaufbahnentscheiden, zum kompetenzorientierten Beurteilen und zum kompetenzorientierten Unterrichten (vgl. dazu die Angaben [S. 50](#)).

Zum Aufbau dieser Handreichung: Das Kapitel 2 bietet einen Überblick über die gesamte Arbeit am Schwerpunkt C: Ziele, Prozesse in den Schulen, Unterstützungsangebote von kantonaler Seite. Wie die Schulen Personal und Geld einsetzen können, beschreibt Kapitel 3. Inwiefern der Schwerpunkt C eine Aufgabe der Schul- und Unterrichtsentwicklung ist, zeigt Kapitel 4 genauer auf. Anschliessend erläutert Kapitel 5 ein Konzept der schulinternen Weiterbildung: Zum einen wird der Schwerpunkt C in vier Themenfelder aufgliedert, um so den Schulen eine stärkere inhaltliche sprachdidaktische Orientierung bieten zu können. Zum anderen wird mit SCALA ein Weiterbildungsangebot vorgestellt, das an Handlungsfragen ansetzt. Gleichzeitig wird in diesem Kapitel ausgeführt, wie die schulinterne Weiterbildung aufgebaut und auch an die Bedürfnisse der Schulen angepasst werden kann. Der Anhang – Kapitel 6 – enthält weitere nützliche Informationen und Adressen.

## 2 Wie die Schulen zum neuen Schwerpunkt C arbeiten können

**Die QUIMS-Schulen arbeiten zum Schwerpunkt C nach Plänen, die den eigenen Situationen und Bedürfnissen angepasst sind. Dabei folgen sie den Zyklen der Schulentwicklung, in denen sie auch sonst arbeiten. Entwicklungsprojekte und bewährte Massnahmen fügen sie in ihr Schulprogramm ein.**

### Übersicht 2019–2022

Die Schulen setzen den neuen Schwerpunkt nach eigenen Zeitplänen und mit selbst festgelegten schuleigenen Aktivitäten um. Die Umsetzung soll aber spätestens im Oktober 2019 beginnen und bis mindestens Ende 2022 laufen.

2019	2020	2021	2022	ab 2023
Schulen				
<b>Standortbestimmung</b> und <b>Planung</b> , spätestens ab Oktober 2019				
<b>Beginn Durchführung</b> , spätestens im November 2019	Durchführung, alljährliche Standortbestimmung	Durchführung, alljährliche Standortbestimmung	Durchführung <b>Überprüfung</b>	
			<b>Verankerung</b> im Schulprogramm	Fortsetzung, Folgearbeiten
	<b>Rechenschaftslegung</b> zum Schwerpunkt, integriert in Zweijahresbericht		<b>Rechenschaftslegung</b> zum Schwerpunkt, integriert in Zweijahresbericht	
Kanton				
Diverse <b>Supportangebote</b> , in Zusammenarbeit mit den Pädagogischen Hochschulen (vgl. <a href="#">S. 13ff.</a> )	<b>Supportangebote</b>	<b>Supportangebote</b>	<b>Supportangebote</b>	
			<b>Überprüfung und Berichterstattung</b> mit Daten von: Zweijahresberichten, Fallstudien an ausgewählten Schulen, Bildungsstatistik, Abschlussberichten der Pädagogischen Hochschulen	

Tabelle 1: Übersicht über die Arbeit am Schwerpunkt C

## Ziele des Schwerpunkts

Der Bildungsrat hat in seinem Beschluss vom 30. Oktober 2017 die Ziele festgelegt, die die Schulen mit dem Schwerpunkt «Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache» verfolgen. Diese Ziele haben primär einen orientierenden Charakter; sie geben die Richtung der Arbeiten vor. Denn es ist auch für Schulen, die sich bereits intensiv mit dem Thema auseinandergesetzt haben, kaum möglich, alle Ziele gleichermaßen zu erreichen. Aus dieser Überlegung wird den Schulen empfohlen, eigene Prioritäten zu setzen. Auf jeden Fall soll ein Kollegium sowohl Ziele auf Ebene der Schule wie auf Ebene des Unterrichts verfolgen. Nur so dient die Arbeit am Schwerpunkt einem Kernanliegen des Programms QUIMS: der gemeinsamen Unterrichtsentwicklung.

Die Weiterbildungen, die QUIMS in Auftrag gegeben hat (siehe [S. 10ff.](#) und [S. 28ff.](#)), decken insgesamt alle Ziele des Bildungsrats ab. Auch für diese Weiterbildungen gilt, dass sie – je nach Themenfeld bzw. Modul – jeweils nur einen Teil der Ziele in den Blick nehmen.

### Ziele auf Ebene der Schule (Schulprogramm, Praxis der gesamten Schule)

- 1) Die QUIMS-Schulen erfüllen grundlegende Standards<sup>1</sup> einer sowohl formativen wie auch summativen Beurteilung und Förderung, die sich auf die Sprache fokussiert und die Herausforderungen im sozial belasteten, mehrsprachigen Kontext berücksichtigt. Zu den spezifischen Herausforderungen gehört insbesondere der grosse Anteil an Lernenden aus sozial benachteiligten, mehrsprachigen und zugewanderten Familien.
- 2) Der Schwerpunkt «Beurteilen und Fördern» ist im Schulprogramm verankert.
- 3) Die Lehrpersonen des Schulkollegiums haben ein gemeinsames Verständnis der Beurteilung und Förderung und arbeiten zu diesen Themen zusammen.
- 4) Das Konzept der Beurteilung und Förderung ist im Schulalltag sowie in den Fächern, insbesondere in Deutsch, sichtbar.

### Ziele auf Ebene des Unterrichts (alle Lehrpersonen, inklusive Fach- und DaZ-Lehrpersonen)

- 5) Die Lehrpersonen wissen, was kompetenzorientiertes Unterrichten und Beurteilen heisst, und wenden dieses Wissen unter Berücksichtigung der spezifischen Herausforderungen in einem mehrsprachigen und sozial benachteiligten Umfeld an. Das heisst:
  - a) Die Lehrpersonen aller Schulstufen und Fächer wissen, wie sie gemäss kantonalen Vorgaben kompetenzorientiert beurteilen sollen. Sie kennen bezüglich der Beurteilung insbesondere die unterschiedlichen Funktionen (formativ, summativ, prognostisch), Bezugsnormen (Sach-, Individual- und Sozialnorm) und Formen (Selbsteinschätzung, Dialog/Feedback, Bericht, Noten usw.).
  - b) Sie kennen Methoden, mit denen sie Verzerrungen von Beurteilungen minimieren können, und wenden diese an.
  - c) Sie verfügen über das für ihr Fach notwendige sprachdidaktische Wissen, um das fachliche Lernen sprachbewusst beurteilen und fördern zu können.
  - d) Sie wenden dieses Wissen sowohl bei formativen wie auch summativen Rückmeldungen an.
  - e) Sie können Lernaufgaben und Prüf-/Testaufgaben sprachbewusst konzipieren.
  - f) Sie können vorhandene Instrumente – Lehrmittel, Diagnoseinstrumente, Lernstandserfassungen u.Ä. – in Bezug auf Sprache analysieren und bei Bedarf sprachbewusst adaptieren.
- 6) Sie können ihre formativen und summativen Beurteilungen sprachlich so formulieren, dass sie das Lernen wirksam unterstützen.

Auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler gelten die Ziele des Zürcher Lehrplans 21. Mit dem QUIMS-Schwerpunkt werden auf dieser Ebene keine weiteren Ziele eingeführt.

<sup>1</sup> Das Volksschulamt entwickelt in Zusammenarbeit mit externen Fachleuten dazu Vorschläge, die es den Schulen zur Verfügung stellt.



## Der Prozess in der Schule



Abbildung 1: Zyklus der Arbeit in der Schule

### 1. Standortbestimmung, Planung des Schwerpunkts

Zunächst bereiten Schulleitung, QUIMS-Beauftragte und QUIMS-Team eine Standortbestimmung vor und führen diese zusammen mit dem Kollegium bis spätestens Oktober 2019 durch. Sie machen sich ein Bild zur Ausgangslage ihrer Schule bezüglich dem Schwerpunkt C, indem sie ihre aktuelle Praxis zu «Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache» evaluieren: Was fehlt, was soll gestärkt und was ergänzt werden? Zu diesem Zweck stellt das Volksschulamt allen QUIMS-Schulen Unterlagen für eine sogenannte Rating-Konferenz zur Verfügung, die auf die Ziele des Schwerpunkts und die bestehenden Supportangebote zugeschnitten sind. Kopiervorlagen und ausführliche Erläuterungen dazu finden sich auf dem QUIMS-Wiki zum Schwerpunkt (siehe [S. 51](#)). Bei der Rating-Konferenz schätzen alle Lehrpersonen zunächst individuell ihre eigene Praxis bezüglich Beurteilen und Fördern ein

(Rating). In einem zweiten Schritt diskutieren sie in Gruppen das Gesamtbild dieser Einschätzungen. Die Verwendung der Rating-Konferenz ist freiwillig. Die Schule kann ihre Standortbestimmung zum neuen Schwerpunkt auch mit einer anderen Methode vornehmen, beispielsweise mit einer SWOT-Analyse<sup>2</sup>, die Stärken und Schwächen der aktuellen Praxis sowie Chancen und Risiken der geplanten Projekte abschätzt.

Die Ergebnisse aus der Standortbestimmung dienen der Schule als Grundlage, mit der sie ihre lokale Situation analysieren und künftige Massnahmen zum Schwerpunkt C planen kann. Wichtige Fragen sind:

- Welche Ziele wollen wir erreichen?
- In welchen Themenfeldern arbeiten wir in den nächsten Jahren konkret?
- Wie vermeiden wir ein überladenes Programm mit vielen und unverbundenen Massnahmen («Projektitis»)? Wie erzeugen wir vielmehr Synergien mit bereits laufenden anderen Projekten und Vorhaben? (z. B. indem wir die künftige Arbeit an den bisherigen QUIMS-Schwerpunkt der Schreibförderung anschliessen oder mit der Einführung des Zürcher Lehrplans 21 verbinden)
- Welche bisherigen Entwicklungsprojekte schliessen wir ab und verankern sie – falls die Wirkungen gut sind – im Schulalltag und im Schulprogramm?

Und wenn die Ziele und Projekte klar sind:

- Wie organisieren wir die entsprechende Arbeit?
- Was wird dafür von den QUIMS-Beauftragten, von den Arbeitsgruppen, vom ganzen Kollegium geleistet und in welchem Umfang?
- Wie ist der Zeitplan, wer tut was zu welchen Terminen?
- Welche Weiterbildungen wären sinnvoll?
- Organisieren wir uns schulinterne Weiterbildungen für das gesamte Kollegium? Zu welchen Themen und Terminen? Mit welchen externen Fachleuten? (vgl. [S. 10ff.](#) und [Kapitel 5](#))

<sup>2</sup> SWOT ist ein engl. Akronym für Strengths, Weaknesses, Opportunities und Threats. Die empfohlene Rating-Konferenz ist an den Zielen des Bildungsrats orientiert. Auch bei SWOT oder bei einer anderen frei gewählten Methode sollten sich alle Teilnehmenden an den Zielen des neuen Schwerpunkts orientieren. Sonst ist unklar, worauf sich ihre Einschätzungen überhaupt beziehen.



Es bewährt sich, die meisten dieser Fragen nicht direkt mit dem gesamten Schulkollegium, sondern zunächst in einem kleineren Kreis – wenn vorhanden, mit der schulinternen Steuergruppe oder dem QUIMS-Team – zu besprechen und auf dieser Basis eine Planung zu entwerfen. Erst in einem zweiten Schritt legt man die Schlussfolgerungen aus der Standortbestimmung und die darauf basierende Planung dem gesamten Schulkollegium vor. Dessen Anliegen werden möglichst gut berücksichtigt, damit die künftige Arbeit von allen mitgetragen wird.

Die Schulleitung und die Schulkonferenz erstellen bis spätestens November 2019 ihre Planung zum neuen Schwerpunkt für die folgenden drei bis fünf Jahre. Sie legen entsprechende Entwicklungsprojekte neu fest oder modifizieren Bestehendes. Sobald in ihrer Schule gemäss lokaler Praxis ansteht, das gesamte Schulprogramm zu aktualisieren und von der Schulpflege bewilligen zu lassen, soll auch diese Planung zum QUIMS-Schwerpunkt in Form von Entwicklungsprojekten in das Schulprogramm integriert werden. Die Festlegung des Schulprogramms und der kantonale Zeitplan zum QUIMS-Schwerpunkt passen nicht immer optimal zusammen. Deshalb ist es sinnvoll, Änderungen zu QUIMS gemäss den lokalen zeitlichen Gepflogenheiten ins Schulprogramm zu integrieren, so dass das Schulprogramm nicht ständig umgeschrieben werden muss.

## **2. Durchführung der Arbeiten zum Schwerpunkt**

Die schuleigenen Pläne zum Schwerpunkt werden von 2019 bis Dezember 2022 schrittweise realisiert. Spätester Start ist im November 2019. Die Schulleitung leitet die Umsetzung, achtet auf einen planmässigen Verlauf und sorgt nötigenfalls für eine Modifikation der Pläne. Ihr Engagement und ihr expliziter Anspruch, den QUIMS-Schwerpunkt für das gesamte Kollegium zu einem Kernanliegen der Schulentwicklung zu machen, sind unabdingbar für eine erfolgreiche Umsetzung. Die QUIMS-Beauftragten, ein QUIMS-Team, weitere Arbeitsgruppen sowie das übrige Fach- und Lehrpersonal unterstützen die Umsetzung. Aufträge für externen Support, insbesondere schulinterne Weiterbildungen und Coachings, werden erteilt und durchgeführt. Das Fachpersonal soll sich weiterbilden und fachlich austauschen können. Entscheidend ist, dass sich alle Lehrpersonen an der Umsetzung im Unterricht betei-

ligen, dass sie ihre Kooperation untereinander weiterentwickeln und dass alle Beteiligten rasch einen Nutzen erfahren.

## **3. Überprüfung und Modifikation, Verankerung und Berichterstattung**

Schulleitung und Schulkollegium reflektieren – wenn möglich zusammen mit beteiligten Partnern – von 2020 bis 2022 jedes Jahr an Standortbestimmungen, wie die Arbeit am Schwerpunkt vorankommt, ob man auf Kurs ist, inwieweit die Ziele schon erreicht wurden und was modifiziert werden soll. Am besten orientieren sie sich dabei auch an den Fragen zum Zweijahresbericht, den jede Schule dem Volksschulamt auf Ende 2020 und 2022 abgeben muss. Damit schaffen sie sich zugleich eine fundierte Basis für jene Berichterstattung.

Entscheidend ist letztlich, dass die Schule bewährte Entwicklungen sichert. Zu diesem Zweck verankert sie nach der Erprobungsphase lernwirksame Projekte als feste Angebote. Und zu wichtigen didaktisch-methodischen Erkenntnissen trifft sie Abmachungen, so dass das Gelernte nicht wieder vergessen wird. Beispielsweise legt das Kollegium in Sicherheitszielen fest, welche Praktiken des Beurteilens für alle Lehrpersonen (einer Schulstufe, eines Fachbereichs) gelten und wer diese Abmachungen regelmässig überprüft.

## Aufgaben der Schulpflege

Die Schulpflege hat eine steuernde und unterstützende Rolle, die das Programm QUIMS in einer Checkliste beschrieben hat.<sup>3</sup> Sie prüft (geänderte) Schulprogramme und nimmt sie ab.

Sie unterstützt die Arbeiten insbesondere über die Personalführung und die Bewilligung von Weiterbildungen.

Sie beaufsichtigt die Umsetzungen im QUIMS-Schwerpunkt, sie überprüft den Mitteleinsatz und die Zweijahresberichte der Schule. Es wird begrüsst, wenn Vertretungen der Schulpflege an schulinternen Weiterbildungen zum QUIMS-Schwerpunkt C als Gast teilnehmen können.

## Empfohlene Weiterbildungen für Schulen und Lehrpersonen

Pädagogische Hochschulen (PHs) und freischaffende Fachleute bieten den QUIMS-Schulen zu ihrer Umsetzung des Schwerpunkts fachliche Unterstützung an. Die Schulen können Aufträge direkt mit den Anbietenden besprechen, nach ihren Bedürfnissen anpassen und vereinbaren. Auch Abmachungen über das Finanzielle und Rechnungen regeln sie im Direktkontakt.

Die nachstehenden Angebote werden vom Volksschulamt empfohlen. Die Schulen sind jedoch frei, Weiterbildungen von weiteren Institutionen oder Fachleuten zu beanspruchen.

Zu den beschriebenen Angeboten finden sich weitere Angaben (Daten, Adressen, Links usw.) auf dem QUIMS-Wiki zum Schwerpunkt:

<https://wiki.edu-ict.zh.ch/quims/fokusc>

### Schulinterne Weiterbildung der PH Zürich, Fokus Sprache

Die Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH) hat im Auftrag des Volksschulamts des Kantons Zürich und zusammen mit der Pädagogische Hochschule Fachhochschule Nord-West (PH FHNW), Zentrum Lesen, schulinterne Weiterbildungen entwickelt, die aus mehreren Anlässen bestehen und sich auf zwei Jahre verteilen. Im Fokus stehen sprachdidaktische Fragen zum Beurteilen und Fördern. Die Schulen können eines von vier Themenfeldern (T1–T4) auswählen. Zusätzlich werden noch Bausteine (B1–B3) angeboten, die weniger zeitintensiv sind und weitere thematische Aspekte abdecken. Zum Inhalt der Weiterbildungen siehe [S. 29ff.](#)

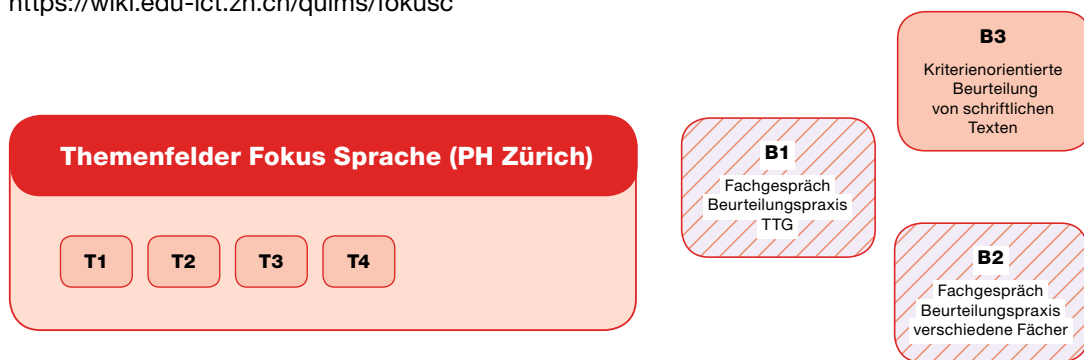


Abbildung 2: Angebot der schulinternen Weiterbildung zum Fokus Sprache

<sup>3</sup> Checkliste für die Schulpflege zur Begleitung und Beaufsichtigung von QUIMS-Arbeiten, Fassung Juli 2019 ([www.vsa.zh.ch](http://www.vsa.zh.ch) → QUIMS).

Kosten für die einzelne Schule	1 Leitungsperson	2 Leitungspersonen	3 Leitungspersonen
Kosten für zweijährige Begleitung total – Stadt Zürich	CHF 7 500	CHF 13 200	CHF 18 900
Kosten für zweijährige Begleitung total – ausserhalb Stadt Zürich	CHF 7 700	CHF 13 600	CHF 19 500

Tabelle 2: Kosten einer schulinternen Weiterbildung je nach Grösse der Schule

Die Angebote werden in sieben Weiterbildungsstaffeln (WB-Staffeln) aufgeteilt.

WB-Staffel 1	WB-Staffel 2	WB-Staffel 3	WB-Staffel 4	WB-Staffel 5	WB-Staffel 6	WB-Staffel 7
Aug. 2019 bis Juli 2021	Jan. 2020 bis Dez. 2021	Aug. 2020 bis Juli 2022	Jan. 2021 bis Dez. 2022	Aug. 2021 bis Juli 2023	Jan. 2022 bis Dez. 2023	Aug. 2022 bis Juli 2024

Tabelle 3: Staffeln der schulinternen Weiterbildung Beurteilen und Fördern mit Fokus Sprache

Pro WB-Staffel können sich neun Primarschulen (inkl. Kindergarten) und fünf Sekundarschulen beteiligen. Die Anmeldung erfolgt durch die Schulleitung via Webseite der PH Zürich unter folgendem Link:

<https://phzh.ch/de/Weiterbildung/Weiterbildung-Volksschulen/Schulteams>

→ QUIMS – Schwerpunkt C: Beurteilen und Fördern, mit Fokus auf Sprache

### Schulinterne Weiterbildung der PH Zürich zur gemeinsamen Beurteilungspraxis – fokussiert auf einen selbst gewählten Fachbereich

Die PH Zürich bietet von 2020 bis 2023 mit «Unterwegs zur gemeinsamen Beurteilungspraxis» eine schulinterne Weiterbildung an, die die Ebene der Schule ins Zentrum stellt. Die Weiterbildung dauert jeweils ein bis zwei Jahre. In der ersten Phase entwickelt das Schulkollegium Leitsätze und Vereinbarungen zur gemeinsamen Beurteilungspraxis. In der zweiten Phase folgt die Umsetzung im eigenen Unterricht in einem von der Schule selbst bestimmten Fachbereich. Die Erkenntnisse aus dieser Phase führen im dritten Teil zu allfälligen Anpassungen der Vereinbarungen. Weitere Informationen zum Inhalt siehe [S. 43](#).

Die Kosten werden nach denselben Grundlagen wie bei der Weiterbildung zum Fokus Sprache berechnet. Je nach Vereinbarung mit der Schule dürften die Leistungen der PH Zürich und damit die Kosten aber etwas höher ausfallen.

### Schulinterne Weiterbildung der PH FHNW, SCALA-Ansatz

Im Zentrum des SCALA-Ansatzes stehen Fragen, wie die Lehrpersonen die Lernenden chancengerecht und ohne Wahrnehmungsverzerrungen beurteilen und fördern können. Diese schulinternen Weiterbildungen wurden – ebenfalls im Auftrag des Volksschulamts – von der PH FHNW, Zentrum Lernen und Sozialisation, entwickelt. Sie bestehen aus mehreren Anlässen und verteilen sich über ein Jahr. Die Schulen können aus drei Modulen (M1–M3) eines auswählen. Bei Interesse der Schule ist eine Erweiterung der Weiterbildung möglich. Zusätzlich wird ein Baustein (B4) angeboten, der auch in Kombination mit der Weiterbildung zum Fokus Sprache (siehe oben) gebucht werden kann. Zum Inhalt der SCALA-Weiterbildung siehe [S. 44ff](#).

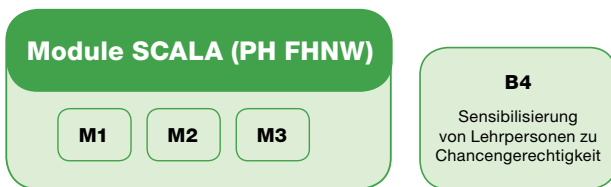


Abbildung 3: Angebot der schulinternen Weiterbildung zum SCALA-Ansatz

Im Jahr 2019 können maximal fünf QUIMS-Schulen die Weiterbildung starten. Ab 2020 können maximal zehn QUIMS-Schulen pro Jahr die zweijährige Weiterbildung beginnen. Die Anmeldung erfolgt über [www.fhnw.ch](http://www.fhnw.ch) (→ im Suchfenster oben rechts «SCALA-Weiterbildung» eingeben).

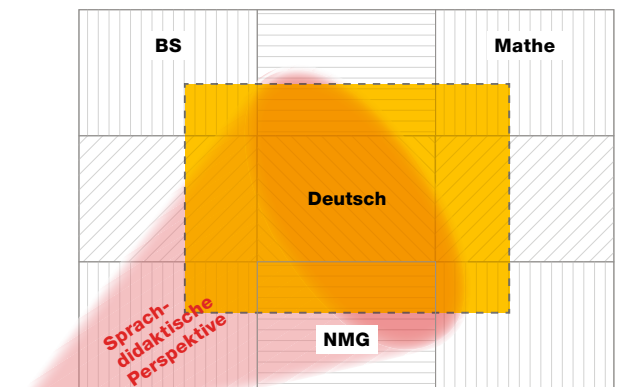
Nach der Anmeldung klären die Kursleiterinnen die Bedürfnisse der Schulleitung telefonisch oder in einem Vorgespräch vor Ort ab, so dass das Angebot möglichst auf die spezifischen Bedürfnisse der Schule abgestimmt werden kann.

Auf der Basis einer Offerte wird ein Vertrag mit der Schule zur Durchführung der Weiterbildung abgeschlossen. Der Preis wird analog zu den Angeboten der PH Zürich für QUIMS-Schulen berechnet (siehe oben [S. 11](#)).

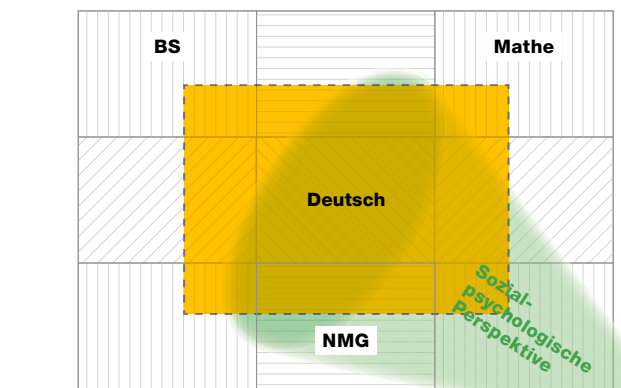
### Unterschiedliche Perspektiven – die Weiterbildungen im Vergleich

Die Weiterbildungen zum Fokus Sprache, zur gemeinsamen Beurteilungspraxis und zum SCALA-Ansatz betreffen dasselbe Tätigkeitsfeld – Beurteilen und Fördern – und teilweise dieselben Fächer. Sie unterscheiden sich jedoch in der Perspektive: Der Fokus Sprache befasst sich mit Fachdidaktik. Die Weiterbildung zur gemeinsamen Beurteilungspraxis stellt die Schulentwicklung und damit die Ebene der Schule ins Zentrum. SCALA schliesslich verfolgt einen sozialpsychologischen Ansatz und fragt nach Haltungen und Wahrnehmungen der Lehrpersonen. Das Volksschulamt empfiehlt alle drei Perspektiven; den Schulen vorgeschrieben ist jedoch einzig die sprachdidaktische beziehungsweise der Fokus auf die Sprache.

Fokus Sprache



SCALA-Ansatz



Gemeinsame Beurteilungspraxis

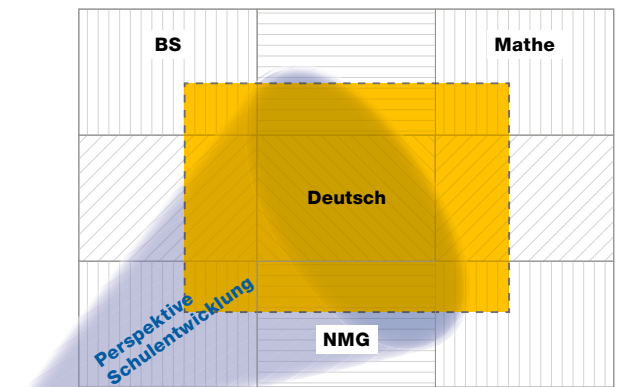


Abbildung 4: Unterschiedliche Perspektiven auf dasselbe Thema der Beurteilung und Förderung



### **Frei zugängliche Veranstaltungsreihe**

Die PH Zürich und die PH FHNW bieten im Auftrag des Volksschulamts eine Veranstaltungsreihe an, mit der einzelne Aspekte des Schwerpunkts «Beurteilen und Fördern» vertieft werden. Jede Veranstaltung besteht aus einem Inputreferat und aus Workshops, die den Transfer des Gehörten in die eigene Praxis behandeln. Die Reihe richtet sich primär an Lehrpersonen, je nach Thema an Lehrpersonen aus allen oder nur aus einzelnen Schulstufen. Der Besuch ist gratis. Weitere Informationen finden sich über das Wiki zum Schwerpunkt (siehe [S. 51](#)).

### **Netzwerktagungen und Treffen**

Das Volksschulamts organisiert sogenannte QUIMS-Treffen für die beteiligten Schulen, an denen schulentwicklerische oder pädagogisch-didaktische Fragen des Schwerpunkts behandelt werden. Zu diesen Veranstaltungen, die zwei Mal pro Jahr stattfinden, werden die QUIMS-Beauftragten und die Schulleitungen eingeladen. Daneben finden in grösseren Abständen Netzwerktagungen mit Referaten und Workshops statt, an denen auch weitere Lehrpersonen teilnehmen können.



## 3 Wie die Schulen Personal und Geld für den Schwerpunkt einsetzen können

**Wie bis anhin sollen die Schulen mindestens 30 % der kantonalen QUIMS-Beiträge für die vorgegebenen Schwerpunkte verwenden. Grundsätzlich setzen sie Personal und Gelder für den Schwerpunkt nach denselben Regeln ein, die für alle Arbeiten zu QUIMS gelten.**

### Einsatz personeller Ressourcen

Schulentwicklung gelingt am ehesten, wenn sich alle Betroffenen der Schule beteiligen: die Schulleitung, die QUIMS-Beauftragten, das QUIMS-Team (oder eine sonstige Steuergruppe), mandatierte Arbeitsgruppen und das übrige Schulpersonal.

#### **Zusätzliche Zeitressourcen (mit Erhöhung des Beschäftigungsgrads für QUIMS)**

Eine Grundidee von QUIMS ist es, dass die beteiligten Schulen mit dem QUIMS-Beitrag zusätzliche finanzielle Ressourcen erhalten, um ihre besonderen Herausforderungen zu meistern. Dies gilt – mit den üblichen Regeln und Verfahren – auch für die Arbeit am Schwerpunkt: Vom QUIMS-Beitrag, der ihr zusteht, kann eine Schule maximal 75 % in Arbeitsstunden von kantonal angestellten Lehrpersonen «umwandeln». Dazu erhöht sie das Total ihrer verfügbaren Vollzeiteinheiten (VZE).<sup>4</sup> Diese zusätzlichen Stellenanteile kann die Schulleitung einzelnen Lehrpersonen zuteilen und zwar ausschliesslich im Tätigkeitsbereich «Schule». Damit werden Stunden für spezifische Arbeiten zu QUIMS zugeteilt, nämlich für QUIMS-Beauftragte und QUIMS-Team sowie für Arbeiten in schuleigenen QUIMS-Projekten und

-Angeboten. Beispielsweise bildet eine Schule eine zusätzliche Begleitgruppe, die zusammen mit der externen Kursleitung die schulinternen Weiterbildungen vorbereitet und durchführt. Oder sie bestimmt Arbeitsgruppen, die über längere Zeit ausgewählte Aspekte der Beurteilung bearbeiten. In der Regel werden diese QUIMS-Arbeitsstunden als zusätzliche Beschäftigungsgrade berechnet.<sup>5</sup> Für die Verwaltung der Stunden zu den QUIMS-Arbeiten gelten die Abläufe der betreffenden Schulgemeinde.

#### **Arbeit im Rahmen des üblichen Berufsauftrags (ohne Erhöhung für QUIMS)**

Die Schulleitung und alle Lehrpersonen arbeiten ansonsten im Rahmen ihres üblichen Berufsauftrags auch am neuen QUIMS-Schwerpunkt. Die Lehr- und Fachpersonen arbeiten mit in Schulkonferenzen, an pädagogischen Treffen und Tagungen, an gemeinsamen Weiterbildungen und in den Umsetzungen in die eigene (Unterrichts-)Praxis. Das Volksschulamt empfiehlt für QUIMS zwei bis vier Halbtage pro Jahr für schulinterne Weiterbildungen und Arbeitstagungen.

<sup>4</sup> Siehe dazu auf der VSA-Website: Anleitung zum Einsatz der QUIMS-Ressourcen mit dem neu definierten Berufsauftrag, Fassung vom 26. April 2017.

<sup>5</sup> Die Integration in den Berufsauftrag via VZE gilt nicht für Kleinaufträge und Aufträge an Lehrpersonen, die kommunal angestellt sind.

## Einsatz finanzieller Ressourcen

### Allgemeine Regelungen

Der jährliche Pauschalbeitrag pro Schule wird weiterhin nach den Vorgaben der Finanzverordnung berechnet (mit Sockelbeitrag sowie gemäss Anzahl Klassen und Höhe des Mischindex). Alle geltenden Regeln zu Auszahlung, Zweckbindung, Verfahren und Rechnungswesen für QUIMS sind in einer Verfügung der Bildungsdirektion festgelegt.<sup>6</sup>

### Die 30%-Regel

Jede QUIMS-Schule muss insgesamt mindestens 30 % des jährlichen kantonalen Beitrags für die Arbeit an den vorgegebenen Schwerpunkten einsetzen. Ein Teil davon soll in die schulinterne Weiterbildung und Beratung zu diesen Themen fliessen.

Auch das QUIMS-Team und die QUIMS-Beauftragten werden einen erheblichen Teil für den aktuell obligatorischen Schwerpunkt C arbeiten. Der Anteil ihrer Arbeit, die sie schätzungsweise zu diesem Zweck leisten, kann bei der 30 %-Regel berücksichtigt werden. Im Budgetbeispiel unten hat die Schule von den Posten «QUIMS-Team» und «QUIMS-Beauftragte» jeweils die Hälfte dem Schwerpunkt C zugeordnet.

### Budgetbeispiel einer mittelgrossen Primarschule

- Primarschule mit 24 Klassen, gesamter QUIMS-Beitrag 53 200 CHF
- Budget für 1 Jahr

Bei nachstehendem Budget (Tabelle 4, Seite 16) wurde der Einfachheit halber mit einem durchschnittlichen Jahreslohn einer Primarlehrperson von CHF 144 000 gerechnet. Der Durchschnittslohn für den Kindergarten wäre 118 800 CHF, für die Sekundarschule 158 000 CHF.

In unserem Beispiel gibt die Schule 67 % ihres Budgets für den Schwerpunkt C aus. Damit erfüllt sie die 30 %-Regel klar.

Die Schulen sind verpflichtet, die Ausgaben zum Schwerpunkt im Jahresbudget, im laufend zu führenden Buchhaltungsjournal und in den Jahresrechnungen zu QUIMS auszuweisen (Stadt Zürich: im elektronischen Tool GKKS). In der Regel weisen sie zu diesem Zweck in der Buchhaltung separat ein Entwicklungsprojekt «Beurteilen und Fördern» aus.

Wenn eine Schule in den Kalenderjahren 2020–2022 für den Schwerpunkt C den Minimalanteil von 30 % nicht erreicht, ist sie verpflichtet, dies zu begründen.

<sup>6</sup> Verfügung der Bildungsdirektion vom 19. Dezember 2017: Kantonale Beiträge für QUIMS-Schulen: Kriterien, Verwendung und Verfahren ([www.vsa.zh.ch](http://www.vsa.zh.ch) → QUIMS).

	Zusätzliche Arbeitsstunden (AH) pro Jahr	Zusätzliche Beschäftigungsgrade (kantonal Angestellte), in %	Zusätzliche Lohnkosten (74.55 CHF pro AH), in CHF	Kosten für Schwerpunkt C, in CHF	
2 QUIMS-Beauftragte in Co-Leitung, insgesamt 220 Arbeitsstunden (AH) pro Jahr, inkl. Teilnahme an Sitzungen des QUIMS-Teams. Davon die Hälfte für den Schwerpunkt C	110	6	8201		
QUIMS-Team: 3 Personen (ohne QB), 40 AH pro Person und Jahr, davon die Hälfte für den Schwerpunkt C	60	3	4473		
Begleitgruppe zur schulinternen Weiterbildung: 5 Lehrpersonen, Aufwand pro Person und Jahr 24 AH, insgesamt 120 AH Diese Begleitgruppe zur WB kann auch mit dem QUIMS-Team (siehe oben) zusammengelegt bzw. es können dieselben Personen mit beiden Aufträgen betraut werden.	120	6	8946		
Auftrag an eine Arbeitsgruppe «Beurteilen und Fördern»: 5 Personen, 20 AH pro Person und Jahr, insgesamt 100 AH Diese Arbeitsgruppe befasst sich mit Arbeiten zum Schwerpunkt C, die unabhängig von der obigen Weiterbildung sind.	100	5	7455		
Lohnkosten für den Schwerpunkt insgesamt				29075	
Schulinterne Weiterbildung zu Beurteilen und Fördern, Fokus Sprache: Gesamtbetrag für 2 Jahre 13600 CHF, pro Jahr die Hälfte				6800	
<b>Total für den Schwerpunkt C</b>				<b>35875</b>	
Gesamtbudget der Schule					53200
Anteil Schwerpunkt C am Gesamtbudget, in %					67

Tabelle 4: Beispiel eines Jahresbudgets

## Finanzielle Mittel für andere Arbeiten zu QUIMS

Für andere Zwecke innerhalb aller drei QUIMS-Handlungsfelder – das heisst für weitere Projekte und feste Angebote zu QUIMS, die an einer Schule bestehen – bleiben gemäss 30 %-Regel maximal 70 % des jährli-

chen kantonalen Beitrags. Hier eingeschlossen sind die Entschädigungen für QUIMS-Beauftragte und QUIMS-Team für andere Zwecke.





## 4 Beurteilen und Fördern als Aufgabe der Schul- und Unterrichtsentwicklung

**Beurteilen und Fördern ergibt für Schulen einen sprachdidaktischen Handlungsbedarf, der sowohl die Ebene Unterricht wie die Ebene Schule betrifft. Damit stehen alle Beteiligten vor gemeinsamen Aufgaben der Unterrichts- und Schulentwicklung. Dabei sind auch Haltungsfragen angesprochen.**

### Zur Bedeutung von Beurteilen und Fördern

#### Fallbeispiel A

Eine Primarschule hat sich während der letzten zwei Jahre mit Schreiben als sozialer Praxis befasst: Dabei standen Schreibaufgaben mit kommunikativer Funktion im Zentrum. Alle Lehrpersonen (inkl. Kindergarten) haben beim Start die Aufgabe «Erzählmuschel» eingesetzt, bei der die Schüler und Schülerinnen in Gruppen mithilfe von Erzählkarten mehrere Geschichten erfinden, die beste auswählen und dann in Einzelarbeit verschriften, Letzteres auch mithilfe der Lehrperson bzw. älterer Lernenden.

Viele Lehrpersonen sind zwar begeistert davon, wie sich die Schüler und Schülerinnen engagieren und wie sich die Erzählmuschel in der ganzen Schule etabliert hat. Dennoch äussern sie teilweise grosse Vorbehalte hinsichtlich der sprachlichen Qualität der entstandenen

Texte. In ihrem Kollegium verläuft die Diskussion entlang zweier Linien: Die einen finden, dass dies in QUIMS-Schulen halt so sei, man auch nicht viel dagegen unternehmen könne, vor allem wenn auch die Eltern der Kinder nicht mitzögen. Die andere Gruppe meint, dass es recht gute Wortschatz-Lehrmittel gebe, mit vielen Lernkarten und Lernspielen. Die Schüler und Schülerinnen würden diese Lehrmittel aber nicht so gerne benützen und sie als Lehrpersonen seien auch nicht sicher, wie viel diese Förderung beim einzelnen Schüler, bei der einzelnen Schülerin wirklich bringe. Der Austausch im Kollegium zeigt zudem, dass die Lehrpersonen die Texte sehr verschieden beurteilen, vor allem weil sie teilweise unterschiedliche Kriterien verwenden oder die Kriterien unterschiedlich gewichten.

#### Fallbeispiel B

Eine Sekundarschule hat von einer anderen Schule eine Lernstandserfassung übernommen, mit der zu Beginn der 7. Klasse Lese- und Schreibfähigkeiten erfasst werden sollen. Damit möchte sie die Zuweisungen der Lernenden in die Abteilungen A, B und C sowie zu Anforderungsstufen prüfen und bei Bedarf anpassen. Mit diesem Vorgehen reagiert die Schule auf die Klage vieler Lehrpersonen, dass die Einteilungen oft nicht passend vorgenommen worden seien.

Einige B/C-Lehrpersonen äussern sich nach der zweiten Durchführung aber unzufrieden: Sie kritisieren, mit der neuen Lernstandserfassung würden vor allem Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache der Abteilung B oder C zugewiesen. Sie sind sich unsicher, was mit dem Instrument vor allem im Bereich Lesen tatsächlich erfasst wird und welches angemessene Fördermassnahmen wären. Gleichzeitig beklagen sich A-Lehrpersonen, ein Teil ihrer Schüler und Schülerinnen könne aufgrund zu geringer Lesefähigkeiten die Förderangebote nicht nutzen.

Was zeigen die beiden Fallbeispiele? Zum einen können die skizzierten offenen Fragen oder Problemstellungen nicht an einzelne Lehrpersonen delegiert werden – auch wenn Beurteilen, und damit die diagnostische

Kompetenz, zweifellos zu den Kernkompetenzen einer Lehrperson gehört. Vielmehr sind Beurteilen und Fördern auch Aufgabe des gesamten Kollegiums: Eine einzelne Lehrperson kann nicht alles wissen, wie Hattie

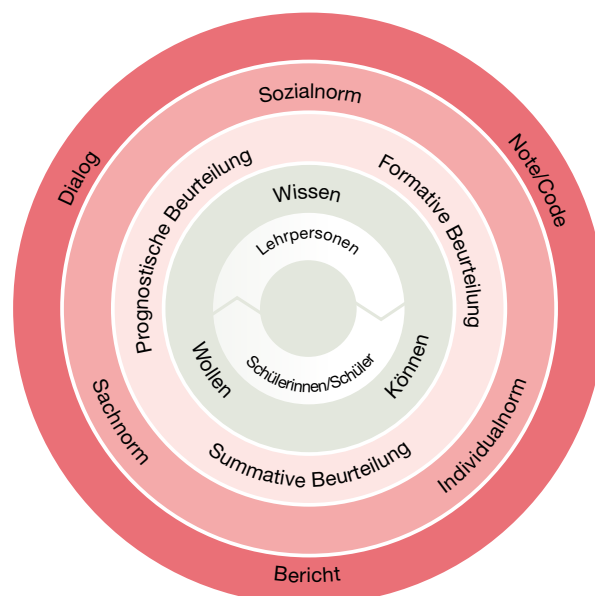
(2012, S. 63) betont. Und er ergänzt: Vielmehr liegt es in der kollektiven Verantwortung seitens Schule und Kollegium, dass alle Schüler und Schülerinnen einen möglichst grossen Leistungszuwachs verbuchen können. Dazu müssen die Lehrpersonen beim Beurteilen und Fördern zusammenarbeiten und auch gemeinsam die Wirkung ihres Unterrichts evaluieren und weiterentwickeln.

Zum anderen hängen diagnostische Handlungen wie Beurteilen und Fördern eng zusammen: So müssen die Lehrpersonen über geeignete und möglichst zuverlässige Beobachtungs- bzw. Beurteilungsinstrumente verfügen, damit sie den Lernstand einschätzen und den Förderbedarf klären können. Des Weiteren brauchen sie Wissen über wirksame Fördermassnahmen in den jeweiligen Bereichen.

Die Beispiele zeigen darüber hinaus, wie gross die Bedeutung von Beurteilen und Fördern im täglichen Unterricht ist. Dabei spielt Beurteilen nicht erst in der abschliessenden Auswertung von Unterricht eine wichtige Rolle, sondern ebenso bereits in dessen Vorbereitung und Durchführung.

Für eine lernförderliche, kohärente und transparente Beurteilungspraxis sind verschiedene Aspekte relevant, auf die die Bildungsdirektion Kanton Zürich bei der Einführung zum Zürcher Lehrplan 21 hingewiesen hat (vgl. dazu Abbildung 5 unten).

Im Folgenden werden nicht alle diese Aspekte erläutert, sondern jene ausgewählt, die für ein lernförderliches sowie chancengerechtes Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache eine besonders grosse Bedeutung haben, und zwar mit Blick auf eine gemeinsame Unterrichtsentwicklung.



- Beurteilungsform
- Beurteilungsnorm
- Beurteilungsfunktion
- Beurteilungsfokus (Kompetenzen)
- Beurteilungsperson

Abbildung 5: Kreisgrafik «Kompetenzorientiert beurteilen» (Quelle: Koch et al., 2017)

## Formatives Feedback auf allen Ebenen

Besonders lernwirksam ist formatives Beurteilen in Kombination mit einem gezielten und förderorientierten Feedback, und zwar in unterschiedlichsten Fachzusammenhängen (Hattie & Timperley, 2007). Zum formativen Beurteilen gehört, dass die Lehrperson, ausgehend von einer gezielt ausgewählten Aufgabenstellung, den Lernweg der Schülerinnen und Schüler beim Lösen der Aufgabe genau beobachtet, ihre Beobachtungen und Einschätzungen kommuniziert und angemessene Fördermassnahmen anbietet.

Mit Blick auf Abbildung 6 unten bedeutet dies nicht zuletzt, dass die Qualität des Unterrichts einzubeziehen ist: Zeigen Schülerinnen und Schüler beispielsweise beim Lesen von Sachtexten keine grossen Fortschritte, ist auch der Unterricht kritisch zu hinterfragen. So wäre denkbar, dass die vermittelte Lesestrategie nicht zu den Sachtexten passt, dass zu viele Lernende über unzureichende basale Lesefähigkeiten verfügen oder die Texte einen zu hohen Schwierigkeitsgrad aufweisen. Entsprechend wäre der Unterricht anzupassen.

Gleichzeitig illustriert Abbildung 6, dass die Ebene der Schule für den Unterricht und das Lernen eine wichtige Rolle spielen kann (vgl. dazu vor allem Timperley, 2011). So wäre die Abmachung im Kollegium denkbar, unzureichende basale Lesefähigkeiten bei einem bestimmten Anteil der Schülerinnen und Schüler über alle Klassen hinweg zu beobachten. Gleichzeitig könnte ein kollegialer Austausch ergeben, dass die Schule diesen Bereich der Leseförderung aus den Augen verloren hat oder dass die Lehrpersonen unsicher sind, welche Fördermassnahmen zum Ziel führen. Dies ebnet der Schulleitung und dem Kollegium den Weg, auf Schulebene entsprechende Massnahmen ergreifen zu können, durchaus in Begleitung einer externen Fachperson. Mit einem solchen Vorgehen kann beispielsweise verhindert werden, dass die Lehrpersonen ihre Leistungserwartungen im Lesen (unbeabsichtigt) senken. Gleiches gilt für die kollektiven Erwartungen an einer Schule, zum Beispiel einem expliziten oder stillschweigenden Konsens im Lehrerzimmer, dass ein bestimmtes Leistungsniveau bei der vorhandenen Schülerzusammensetzung nicht zu erreichen sei.

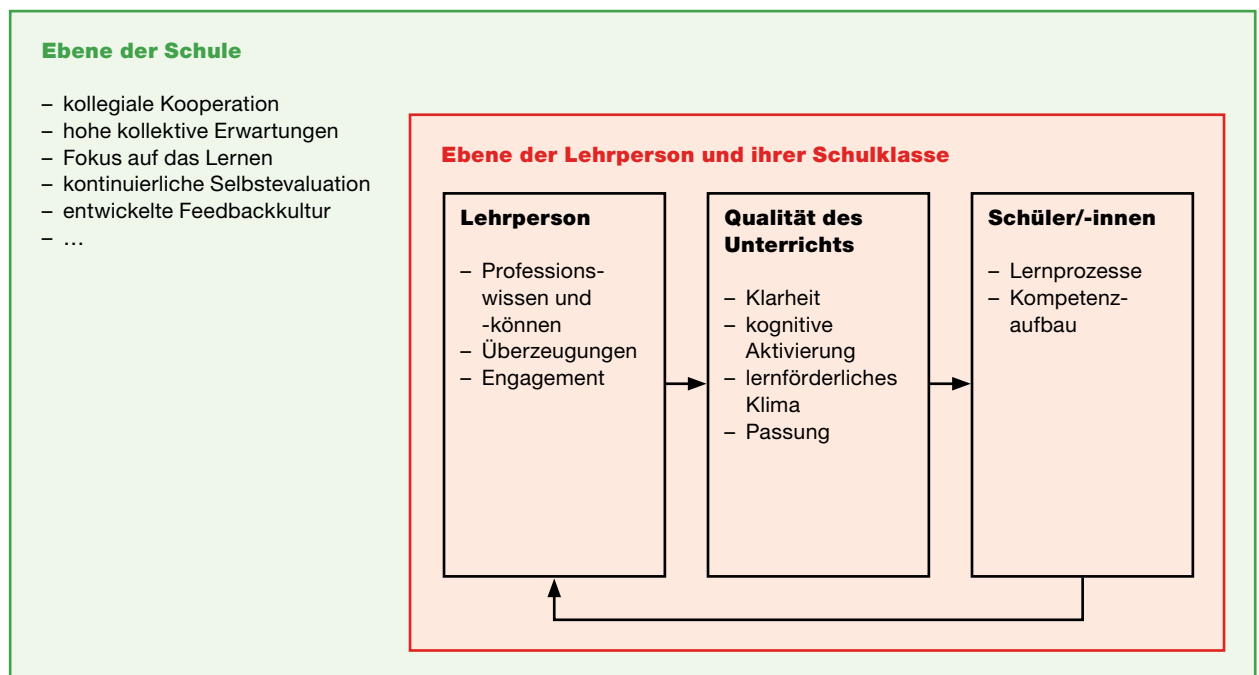


Abbildung 6: Ebene Schule – Lehrperson – Schülerinnen/Schüler, leicht verändert nach Helmke (2019)



## Diagnostisches Handeln führt zu pädagogischen Entscheidungen

Im Zusammenhang mit Beurteilen und Fördern sind vielfältige Entscheidungen zu treffen: aus einer Unterrichtssituation heraus wie auch beim Planen des Unterrichts (Burns, 1984). Für die Arbeit am aktuellen Schwerpunkt lohnt sich eine Klärung dieser Entscheidungen, zumal Hinweise aus Schulen darauf hindeuten, dass Lehrpersonen überwiegend situative Rückmeldungen geben und Beurteilen oftmals nicht vorausplanen (Sturm & Senn, 2018, Kap. 9). Unterschieden wird zwischen situativen, kurz- und langfristigen Entscheidungen.

**Situative und interaktive Entscheidungen:** Im Unterrichtsgeschehen fallen viele Entscheidungen an, die aus einer Situation heraus erfolgen und meist im Gespräch spontan kommuniziert werden. Die Reichweite solcher situativer Entscheidungen und Rückmeldungen bezieht sich in der Regel nur auf die Aufgabe, die gerade bearbeitet wird. Die Rückmeldungen stützen sich auf Beobachtungen aus dem Unterricht, die meist nicht systematisch erhoben werden. Beispielsweise beobachtet eine Lehrperson, dass eine Schülerin beim Schreiben ihrer Geschichte zwar Ideen hat, diese aber nicht ausformulieren kann. Sie greift in der Situation unterstützend ein, indem sie gemeinsam mit der Schülerin nach passenden Formulierungen sucht. Solche situative Entscheidungen erfolgen oft sehr eng getaktet. Deshalb werden sie auch gern als «minute-to-minute interactions» mit Schülern und Schülerinnen bezeichnet (Burns, 1984). Sie haben keinen vorausplanenden Charakter.

**Kurzfristige Entscheidungen:** Sie beziehen sich auf Lektionen oder Lernsequenzen, die mehrere Einheiten umfassen können. Um beim Beispiel des Schreibens zu bleiben: Eine Lehrperson plant mehrere Sequenzen ein, in denen das sprachliche Ausgestalten von Figuren und Orten in Geschichten im Zentrum steht. Solch kurzfristige Entscheidungen werden vor allem im wöchentlichen oder auch täglichen Rhythmus gefällt. Sie haben insgesamt einen vorausplanenden Charakter. Dabei umfasst die Vorbereitung nicht nur die Planung der Lektionen oder Lernsequenzen, sondern auch die Form oder Art des Beobachtens und Beurteilens.

**Langfristige Entscheidungen:** Sie haben ebenfalls einen vorausplanenden Charakter, beziehen sich aber auf eine längere Zeitperiode und können grössere Einheiten umfassen. Um auf das Beispiel der basalen Lesefertigkeiten zurückzukommen: In einer schulinternen Weiterbildung erarbeiten die Lehrpersonen ein Konzept zum Training der Leseflüssigkeit, das Eingang in ihre Jahresplanung findet. Gleichzeitig vereinbaren sie auch, jeweils zu Beginn der 7. Klasse bei allen Schülern und Schülerinnen die basalen Lesefähigkeiten zu erfassen, um rechtzeitig Förderbedarf feststellen zu können.

Unabhängig davon, ob sich in einzelnen Schulen grösserer Handlungsbedarf bei vorausplanenden oder situativen Entscheidungen zeigt: Ein Optimierungsbedarf betrifft nicht nur die Wahl der Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente sowie passender wirksamer Förderansätze, sondern auch Fragen einer wirksamen Rückmeldung.

## Wirksames Feedback

Ein wirksames Feedback besteht grundsätzlich aus drei Schritten und bezieht sich sowohl auf die Ebene des Unterrichts als auch der Schule:

### 1) **Feed up:** Wohin soll es gehen?

Dabei werden die Lernziele und mit Blick auf diese auch die Ziele der Aufgabe thematisiert.

Beispiel Schulebene: Alle Schüler und Schülerinnen erreichen die Grundanforderungen bei den basalen Lesefähigkeiten. Dazu wird in allen Klassen eine Lernstandserfassung eingesetzt.

Beispiel Unterrichtsebene: Die Schüler und Schülerinnen in Klasse 5 können einen geübten Text flüssig vorlesen. Die Lehrperson setzt dies im Rahmen eines Lesetheaters um.

### 2) **Feed back:** Wie kommst du voran?

In dieser Phase werden die gemachten Beobachtungen gegenseitig ausgetauscht und eingeschätzt. Zentral dabei ist, das Beobachtete an möglichst konkreten Beispielen zu veranschaulichen.

Beispiel Schulebene: Die Ergebnisse aus der Lernstandserfassung werden im Kollegium besprochen. Dabei stellt sich heraus, dass ca. 15 % der Schüler und Schülerinnen die Grundanforderungen nicht erreichen.

Beispiel Unterrichtsebene: Die Lehrperson stellt fest, dass eine Schülerin und ein Schüler trotz Üben

ihren Text nur stockend und nicht fehlerfrei lesen können. Sie lässt beide einen anderen Text nochmals laut lesen und fertigt ein Laut-Lese-Protokoll an.

3) **Feed forward:** Wie geht es weiter?

Im dritten Schritt werden die Konsequenzen für das weitere Lernen abgeleitet und der nächste Lernschritt besprochen bzw. festgelegt.

Beispiel Schulebene: Das Kollegium beschliesst, im Lernatelier verschiedene Lernräume zu schaffen. Eine Gruppe der Schüler und Schülerinnen kann ihre basalen Lesefähigkeiten trainieren, während eine andere Gruppe beispielsweise an den mathematischen Grundfertigkeiten arbeitet.

Beispiel Unterrichtsebene: Die Lehrperson beschliesst, dass sie den Schüler und die Schülerin mit Leseschwierigkeiten im Lesetandem ihre Leseflüssigkeit trainieren lässt.

Diese Ebenen lassen sich mit folgenden Leitfragen konkretisieren:

- a) **Ebene der Aufgabe:** Erfüllt der Text, die Antwort oder die Lösung die zuvor festgelegten Kriterien? Was hat der Schüler, die Schülerin gut bzw. weniger gut gemacht? Was wäre konkret zu tun für eine angemessene oder korrekte Lösung?
- b) **Ebene des Lernprozesses:** Welche Strategie hat der Schüler, die Schülerin angewendet? Wo sind dabei Probleme aufgetaucht? Wie hat er/sie die Aufgabe verstanden?
- c) **Ebene der Selbstregulation:** Welche Ziele hat der Schüler, die Schülerin sich selbst gesetzt? Wie kann er/sie das eigene Vorgehen, die bisherige Arbeit selbst beobachten und beurteilen? Welche Beobachtungspunkte braucht er/sie dazu? Kann er/sie die Beurteilungskriterien verwenden?

Diese drei Schritte schliessen insbesondere auf Unterrichtsebene ein Feedback der Lehrperson an die Schüler und Schülerinnen wie auch Peer-Feedback oder ein Feedback der Schüler und Schülerinnen an die Lehrperson ein. Wie Abbildung 7 zeigt, können verschiedene Ebenen fokussiert werden:

Wirksames Feedback im Unterricht setzt zumindest auf einer dieser Ebenen an. Die Wirkung kann verstärkt werden, wenn das Feedback mehrere dieser Ebenen einbezieht.

Keinen positiven Effekt auf die Lernleistung der Schüler und Schülerinnen zeigt ein Feedback, das auf per-

Ein Feedback auf der persönlichen Ebene ist selten effektiv (Hattie, 2013, S. 210; Parr & Timperley, 2010, S. 69).

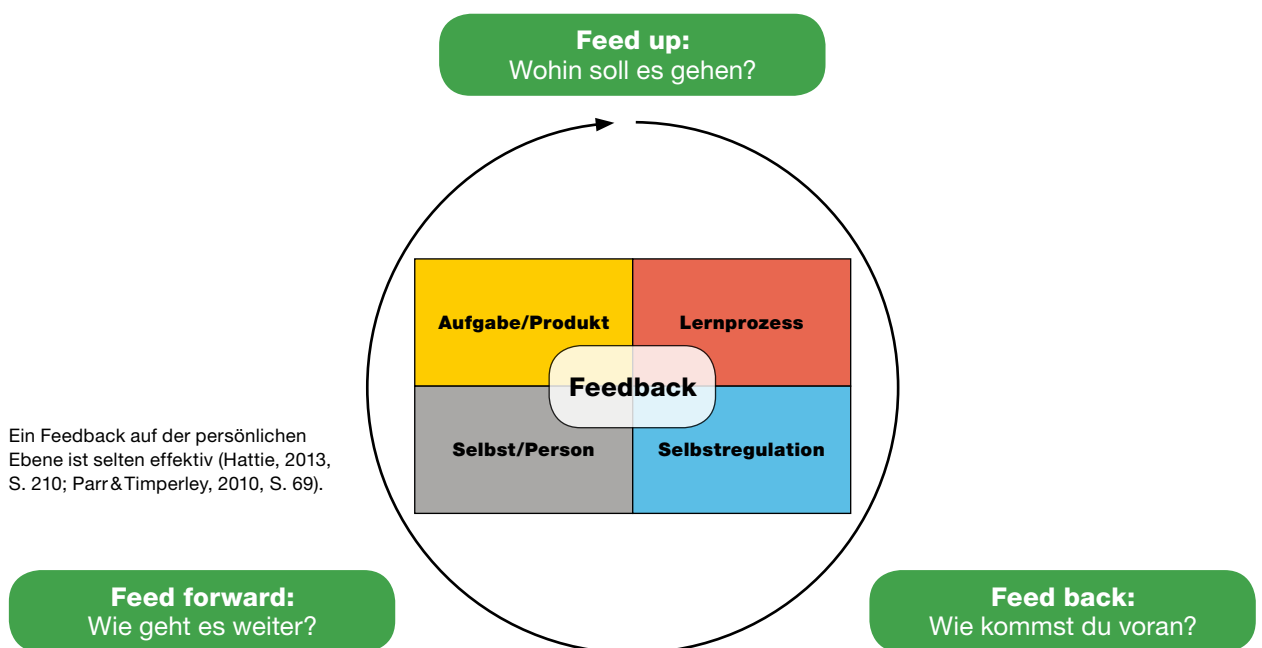


Abbildung 7: Überblick über die Schritte und Ebenen (vgl. Hattie, 2012; Hattie & Timperley, 2007)

sönliche Merkmale von Schülern und Schülerinnen fokussiert, vor allem in negativer Art und Weise. Beispiel: «Larissa, du hast die Rechtschreibung schon wieder ignoriert. Es wäre schon gut, wenn du dir mehr Mühe geben würdest.» Solches Feedback kann das Lernen beeinträchtigen, da es die Aufmerksamkeit auf soziale Aspekte verschiebt (Parr & Timperley, 2010, S. 69). Setzt die Rückmeldung hingegen an der Aufgabe an, an den Lernprozessen (oder auch an der Selbstregulation), ist es für die Schüler und Schülerinnen handlungsleitend. Beispiel: «Larissa, mir ist in deinem Text aufgefallen, dass du viele Nomen nicht grossgeschrieben hast. Du hast eine Probe kennen gelernt, die bei der Grossschreibung von Nomen hilft: Weissst du noch, wie sie geht? ...»

Ein faires und lernförderliches Beurteilen wird zusätzlich erschwert oder sogar negativ beeinflusst, wenn beispielsweise die Herkunft der Schülerinnen und Schüler mit hineinspielt, nicht zuletzt bei summativen Beurteilungen oder Übertrittsentscheidungen. Vgl. zur gesamten Problematik das Kapitel zu SCALA, [S. 44ff.](#)

## Schulische Beurteilung

Oft werden schulische Beurteilungsinstrumente kritisiert, weil sie den Gütekriterien der Testinstrumente nicht genügen. Gemeint sind hier vor allem drei Kriterien: 1) Objektivität: Wie unabhängig von der untersuchenden Person ist der Test? 2) Reliabilität: Wie genau ist das Beurteilungsinstrument? 3) Validität: Misst das Instrument das, was es messen soll? Die schulische Situation verlangt jedoch einen pragmatischen Umgang mit solchen Testkriterien. An das Beurteilen im normalen Schulalltag dürfen nicht unverhältnismässige Ansprüche gestellt werden. Die primäre Aufgabe der Lehrperson ist auf den Unterricht ausgerichtet, auf das Lehren und Lernen, nicht auf eine möglichst exakte Messung der Lernleistungen, wie dies ein standardisierter und wissenschaftlich erprobter Test ermöglicht. Somit sind alltagstaugliche Beurteilungsformen verlangt.

Guter Unterricht zeichnet sich durch Methodenvielfalt und einer Breite an Unterrichtszielen aus, wie dies auch die Kompetenzbeschreibungen im Zürcher Lehrplan 21 verlangen. Ein vielfältiger Unterricht benötigt dementsprechend ein Repertoire an passenden Über-

prüfungsmöglichkeiten. Dazu gehören formative und summative Lernkontrollen, Lernstandserfassungen zu Beginn einer Lerneinheit, Projektarbeiten, Portfolios, Prozessbeobachtungen, Reflexionsgespräche, aktive Beteiligung am Unterricht, mündliche wie schriftliche Prüfungen, mündliche und schriftliche Präsentationen, Einzel- wie Gruppenarbeiten, Fremd- und Selbstbeurteilungen usw. Offene Beurteilungsformen – etwa Lernjournale oder mündliche Präsentationen – fordern Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Familien oder mit Deutsch als Zweitsprache sprachlich besonders. Dies muss bereits bei der Einführung solcher Verfahren bedacht werden.

Was bedeutet dies für den Fall, dass Lehrpersonen Beurteilungsinstrumente erstellen oder Instrumente Dritter – auch aus Lehrmitteln – übernehmen? Auch solche Instrumente müssen gerade für sprachliche Handlungen exakt erarbeitet sein, damit sie einen Beitrag an eine professionelle schulische Beurteilung leisten. Wesentlich ist dabei, dass sie auf die anvisierten Ziele, die aus dem Lehrplan abgeleitet werden, ausgerichtet sind und zur Aufgabenstellung passen. Kriterienraster für eine mündliche Leistung wie beispielsweise für eine Präsentation, die in allen Fächern als Überprüfungsform eingesetzt werden kann, müssen zwar einfach handhabbar sein, also für die schulische Praxis aus wenigen Kriterien bestehen. Dennoch muss bei der Beschreibung dieser Kriterien und Indikatoren auf eine ausgewogene Mischung von Oberflächen- und Tiefenmerkmalen geachtet werden. Oberflächenmerkmale sind eindeutig und leicht beobachtbar, sie betreffen z. B. Blickkontakt zur Zuhörerschaft oder die fachsprachlich richtige Verwendung von Begriffen. Tiefenmerkmale dagegen sind weniger eindeutig beobachtbar, sie betreffen z. B. die Verständlichkeit der Aussagen oder eine klare inhaltliche Struktur. Gerade bei Tiefenmerkmalen ist der Interpretationsspielraum grösser, was die Messgenauigkeit des Instruments und die Objektivität der Auswertung beeinträchtigt. Diese Kriterien betreffen jedoch die wesentlichen Aspekte der Sprachhandlung: Entsprechend erlauben sie – verglichen mit den Oberflächenmerkmalen – validere Beobachtungen.

In eine schulische Beurteilung fliessen jedoch noch viele zusätzliche Daten ein: Ein wesentliches Ziel muss deshalb sein, den Beurteilungsvorgang so zu gestalten, dass er nicht nur von der beurteilenden Person

verstanden, sondern auch von Dritten nachvollziehbar ist. Diese intersubjektive Nachvollziehbarkeit bezieht sich ebenso auf die (gemeinsame) Entwicklung der Beurteilungsinstrumente wie auf deren Einsatz im Unterricht und auf die anschließende Auswertung der Resultate. All dies kann eine einzelne Lehrperson nicht leisten, jedoch sehr wohl ein Schulteam in gemeinsamer Arbeit. Ein solcher Prozess im Team wird **kommunikative Validierung** genannt. Sie ist ein Kriterium für gutes schulisches Beurteilen.

Kommunikative Validierung zeichnet sich primär durch ihren kommunikativen Charakter aus. Diese kommunikative Ausrichtung bezieht sich einerseits auf den Dialog zwischen Lehrperson und Lernenden, andererseits auf denjenigen zwischen den Lehrpersonen. Im ersten Validierungsprozess, der im Unterricht stattfindet, versucht die Lehrperson im Gespräch eine möglichst hohe Transparenz über Beurteilungsgrundlagen und Entscheidung zu erreichen. Gleichzeitig soll dieses Gespräch zu einem gemeinsamen Verständnis der Ziele bzw. Kriterien führen und die Selbsteinschätzung der Lernenden einbeziehen. Der zweite Validierungsprozess findet im Schulteam statt: Die Lehrpersonen besprechen gemeinsam Aufgabe, Verfahren und Kriterien (inkl. deren Gewichtung) der Beurteilung, um zu gemeinsamen Zielvorstellungen zu gelangen. Eine so verstandene kommunikative Validierung dient auch der inhaltlichen Klärung und Überprüfung der Beurteilungspraxis.

Bei der sprachlichen Produktion etwa ist ein wesentlicher Schritt dieses Validierungsprozesses der Austausch über die Beurteilungen der Schülerleistungen und damit das Gespräch über die Einschätzung schriftlicher Texte oder videografiertes mündlicher Leistungen. In diesem zweiten Validierungsprozess ist auch zentral, dass sich die Lehrpersonen darauf einigen, auf welche Norm sie sich bei der Beurteilung beziehen: auf die Sachnorm, die Kriterien aus den Kompetenzbeschreibungen des Lehrplans ableitet, auf die Individualnorm, die den Fokus auf den individuellen Lernverlauf legt, oder auf die Sozialnorm, nach der die einzelnen Leistungen der Lernenden einer Gruppe miteinander verglichen werden. Sich auf die eigene Klasse als Sozialnorm zu beziehen, gilt jedoch als höchst problematisch, da die Vergleichsgruppe zu klein und auch zufällig ist: Dies führt zu Verzerrungen beim Beurteilen.

In einem qualitativ hochstehenden Unterricht gewährleistet die kommunikative Validierung, dass der schulische Beobachtungs- und Beurteilungsprozess einerseits für die Lernenden, andererseits für Aussenstehende (Eltern, andere Lehrpersonen) intersubjektiv nachvollziehbar wird.

## Unterrichtsentwicklung: vom Basalen zum Integrierten

Es ist nicht entscheidend, wie oft Lehrpersonen beurteilen und Feedback geben, sondern vielmehr in welcher Qualität sie dies tun (Hattie & Clarke, 2018): Wie **S. 21f.** ausgeführt wurde, besteht ein wesentliches Ziel von Beurteilen und Rückmelden darin, allfällige Lücken zwischen (Lern-)Ziel und Leistung der Schüler und Schülerinnen schliessen zu können. Das ist nicht nur eine Aufgabe der einzelnen Lehrperson, sondern des gesamten Kollegiums. Eine schulinterne Weiterbildung zum Thema kann jedoch sehr unterschiedlich angelegt sein und damit hinsichtlich der gemeinsamen Unterrichtsentwicklung zu unterschiedlichen Ergebnissen führen.

Dazu nachfolgend ein Beispiel, das Aspekte der (schulinternen) Arbeitsweise als basal, in Entwicklung oder integriert einstuft. Dies ist nicht als ein Ablauf oder als ein Stufenprozess zu verstehen: Vielmehr ist für eine gelingende und nachhaltige schulinterne Weiterbildung möglichst von Anfang an die integrierte Arbeitsweise anzustreben.

<b>Schulinterne Weiterbildung: Wissen und Fähigkeiten der Lehrpersonen</b>		
basal	Die Lehrpersonen erhalten praktische Ideen zu Methoden, Programmen oder etwas anderem.	Beispiel: Jede Lehrperson soll für sich etwas «mitnehmen» können: Während eine Lehrperson der 2. Primar das Programm «Lese-detektive» spannend findet, ist eine Kindergarten-Lehrperson von einem Ansatz begeistert, der umfangreiche Wortschatzlisten und -karten zur Verfügung stellt, die der Memorierung dienen.
in Entwicklung	Es werden spezifische, vertiefende Bereiche zum Beurteilen und Fördern (inkl. Förderansätze) erarbeitet. Sie werden aber nur lose oder nur allgemein mit dem zu lösenden Problem oder mit dem anvisierten Ziel (Feed up) auf Schul- und Unterrichtsebene verknüpft.	Beispiel: Es werden verschiedene Förderansätze wie Leseanimation, Lesestrategien und Lesetandems gesichtet und die Kernideen dahinter erarbeitet und diskutiert. Dazu passende Beobachtungsinstrumente werden ebenfalls genauer gesichtet und diskutiert.
integriert	Es wird vertieftes Wissen über einen bestimmten Bereich des Beurteilens und Förderns erarbeitet, vor allem auch zur Frage, wie etwas Bestimmtes wirksam unterrichtet werden kann. Es wird ein klarer Bezug zum Problem, das gelöst werden soll, oder zum Ziel, das erreicht werden soll, hergestellt.	Beispiel: Es werden verschiedene Förderansätze (inkl. Beobachtungsinstrumente) zu Leseflüssigkeit gesichtet. Dabei wird diskutiert, wie diese im Unterricht und über die verschiedenen Schulstufen hinweg umzusetzen sind. Insbesondere interessiert, wie Schüler und Schülerinnen mit unzureichenden Leistungen unterstützt werden können und wie dennoch auch Lernstarke zu ihrem Recht kommen.

Tabelle 5: Raster adaptiert aus Timperley (2011, S. 24) und mit Beispielen ergänzt

Lernbeobachtungen, inkl. Lernstandserfassungen, können im Rahmen der gemeinsamen Unterrichtsentwicklung ebenfalls eine sehr unterschiedliche Rolle spielen. Folgendes Raster illustriert dies mit Blick auf mögliche Folgerungen für den Unterricht:

<b>Lernbeobachtungen zu den Schülern und Schülerinnen nutzen, um Implikationen für das professionelle Lernen zu verstehen</b>		
basal	Informationen aus Lernbeobachtungen werden als «reine» Informationen zu den Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen interpretiert: eine Verbindung zum Unterricht wird nicht hergestellt, entsprechend werden auch keine Folgerungen für den Unterricht abgeleitet.	Beispiel: Die Lehrpersonen einer Sekundarschule führen eine Lernstandserfassung zum Schreiben durch, bei der die kommunikative Funktion im Zentrum steht. Sie nehmen die Ergebnisse zur Kenntnis und beklagen teilweise die unbefriedigenden Leistungen ihrer Schüler und Schülerinnen. Einzelne Lehrpersonen meinen, dass die Kinder schon von zuhause aus nicht viel mitbringen würden.
in Entwicklung	Die Informationen aus den Lernbeobachtungen werden mit Blick auf mögliche Folgerungen für den Unterricht gesichtet und studiert. Es wird davon ausgegangen, dass die Lehrpersonen in der Lage sind, entsprechend zu handeln.	Beispiel: Die Lehrpersonen analysieren im Team die Ergebnisse aus der Lernstandserfassung zum Schreiben mit kommunikativer Funktion. Sie sind sich einig, dass vor allem die Schüler und Schülerinnen die Wirkung ihrer Texte nicht einschätzen können. Was dies für den Unterricht bedeuten könnte, wird den einzelnen Lehrpersonen überlassen.
integriert	Die Informationen aus den Lernbeobachtungen werden sehr genau analysiert, um klare Folgerungen für den Unterricht und das professionelle Lernen ableiten zu können.	Beispiel: Die Lehrpersonen analysieren im Team die Ergebnisse aus der Lernstandserfassung zum Schreiben mit kommunikativer Funktion. Sie sind sich einig, dass vor allem die Schüler und Schülerinnen mit unzureichenden Lernleistungen die Wirkung ihrer Texte nicht einschätzen können. Die Lernstärkeren könnten dies zwar besser, aber sprachlich nicht überzeugend. Die Lehrpersonen beschließen, die bisher eingesetzten Schreibaufgaben kritisch zu sichten. Gleichzeitig wollen sie klären, ob es weitere, ihnen noch nicht bekannte Förderansätze gibt, die die kommunikative Funktion ins Zentrum stellen.

Tabelle 6: Raster adaptiert aus Timperley (2011, S. 44) und mit Beispielen ergänzt





Schulen gewinnen am meisten, wenn sie integriert arbeiten, wie Timperley (2011) basierend auf zahlreichen Studien und selbst durchgeführten Projekten zur Schul- und Unterrichtsentwicklung betont. Das illustrieren auch die beiden Beispiele der Tabellen auf S. 25.<sup>7</sup> Der Weg dahin kann jedoch längere Zeit in Anspruch nehmen:

«[Die] von Lehrern immer wieder formulierten Erwartungen an Fortbildungen – konkrete Anregungen, Impulse und Materialien für die Unterrichtspraxis [...] – rücken vor allem die schnelle und kurzfristige Verwertbarkeit der Fortbildungsinhalte in den Vordergrund, während aus Sicht der Forschung Lernaktivitäten und nachhaltige Lernprozesse von Lehrpersonen eher langfristiger Natur sind und durchaus harte Arbeit darstellen.» (Lipowsky, 2011, S. 410)

Günstig ist auch, wenn eine Schule nicht parallel zu mehreren Themen arbeitet, sondern sich möglichst auf einen einzigen ausgewählten Bereich konzentriert. Andernfalls fehlen den Lehrpersonen die notwendigen zeitlichen oder kognitiven Ressourcen für eigene Lernaktivitäten oder Umsetzungen im eigenen Unterricht.

Um integriert arbeiten zu können, ist eine steuernde Rolle und partizipative Haltung der Schulleitung eine wichtige Voraussetzung. Dazu gehört auch, dass ein Schulleiter, eine Schulleiterin eigenen Lernbedarf erkennt sowie sich Gelegenheiten schafft, um parallel zu den Lehrpersonen ihr eigenes professionelles Lernen voranzutreiben (Timperley, 2011, S. 113).

<sup>7</sup> Timperley (2011) bietet umfangreiche Raster an, die sehr zielgerichtet verschiedene Aspekte der Schul- und Unterrichtsentwicklung abdecken, gerade mit Blick auf Beurteilen und Fördern. Diese Raster können nicht zuletzt von Schulleitungen, Lehrpersonen, aber auch externen Fachpersonen zur kritischen Reflexion genutzt werden.

### Fallbeispiel A

Die Lehrpersonen und die Schulleitung der oben beschriebenen Primarschule (vgl. S.18) beschliessen, mithilfe einer externen Fachperson sowohl ihre Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler zu klären als auch die Textbeurteilung kritisch zu reflektieren und bei Bedarf anzupassen. Die Lehrpersonen sichten ihre bisher verwendeten Kriterienraster und erkennen, dass sie darin Oberflächenmerkmale wie leserliche Handschrift und korrekte Rechtschreibung zu stark gewichtet haben. Gleichzeitig verabschieden sie sich von der Idee, ein einziges Raster für alle Schreibaufgaben einsetzen zu können, da sonst die spezifischen textsortenbezogenen Merkmale nicht beurteilbar sind. In der weiteren Arbeit gehen sie von Schreibaufgaben aus,

die sie immer wieder einsetzen: Sie überarbeiten gemeinsam ihre Raster und klären dabei auch ihre Leistungserwartungen. In einem weiteren Schritt führen sie die Aufgaben durch und beurteilen die Texte der Schülerinnen und Schüler mit den erarbeiteten Rastern. Sie wählen aus diesen Texten Ankerbeispiele aus, die bestimmte Leistungserwartungen prototypisch illustrieren. Das heisst, sie bestimmen je einen Schülertext für eine nicht ausreichende, eine durchschnittliche sowie eine überdurchschnittliche Leistung in Klasse 8. Lehrpersonen berichten anschliessend u. a., dass sie einzelne Schüler und Schülerinnen hinsichtlich ihrer Schreibleistung nun anders beurteilen würden.

### Fallbeispiel B

In einer Weiterbildung mit der oben beschriebenen Sekundarschule (vgl. S.18) zeigt sich, dass die bisher verwendete Lernstandserfassung das Leseverstehen nicht zuverlässig erfassen kann, da einige Fragen ohne Rückgriff auf den Text beantwortet werden können und zudem nur Details abgefragt werden, die für das Verstehen nicht relevant sind. Zudem wird auch klar, dass die eingesetzte Schreibaufgabe in erster Linie Rechtschreibung und Grammatik fokussiert, Textqualitäten wie Aufbau oder Kohärenz jedoch ausgeblendet werden. Letzteres erklärt auch, weshalb vor allem Schüler und Schülerinnen mit DaZ der Abteilung B und C zugewiesen wurden, obwohl ihre Texte inhaltlich teilweise gut gelungen waren.

Die Schule entschliesst sich zunächst, einen standardisierten Lesetest einzusetzen, der zusätzlich zum Leseverstehen auch die Leseflüssigkeit erfasst. Die Ergebnisse zeigen, dass nahezu 20 % der Schüler und Schülerinnen noch nicht ausreichend flüssig lesen können: Das betrifft sowohl solche mit Deutsch als Zweitsprache wie auch mit Deutsch als Erstsprache. Die Schulleitung und die Lehrpersonen beschliessen gemeinsam, ihr Wissen über wirksame Fördermassnahmen im Bereich Leseflüssigkeit aufzufrischen bzw. zu erweitern. Zudem vereinbaren sie, sich verstärkt im Team über die Art und Weise ihres Beurteilens und Förderns auszutauschen, um eine grössere gemeinsame Basis zu erreichen.

## Literatur

- Burns, R. B. (1984). The process and context of teaching: A conceptual framework. *Evaluation in Education*, (8), 95–112.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London/New York: Routledge, Chapman & Hall.
- Hattie, J. & Clarke, S. (2018). *Visible Learning: Feedback*. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hattie, J., Zierer, K. & Beywl, W. (2013). *Lernen sichtbar machen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning»* (2., korr. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag GmbH.
- Helmke, A. (2019). *Kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen*. Vortrag. Tagung «Lernerfolg für ALLE!», Zürich, 29.6.2019.
- Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 398–417). Münster: Waxmann.
- Parr, J. M. & Timperley, H. S. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing*, 15(2), 68–85.
- Sturm, A. & Senn, W. (2018). *Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache – Fachgutachten. Grundlagen und Empfehlungen zum QUIMS-Schwerpunkt C (2019–2022)*. Brugg: Pädagogische Hochschule FHNW ([Link zum PDF](#)).
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Berkshire: Open University Press.

## 5 Die schulinterne Weiterbildung als zentrales Element der Arbeit am Schwerpunkt

**Damit eine schulinterne Weiterbildung gelingt, muss sie von der Schule wie von der Kursleitung als kooperatives Projekt verstanden werden. Ausreichende Zeitressourcen und das Engagement der Schulleitung zählen zu den Erfolgsfaktoren. Für den obligatorischen Fokus auf die Sprache stehen den Schulen vier Themenfelder zur Verfügung, die teilweise fächerübergreifend angelegt sind und aus denen sie eines auswählen. Neben diesen sprachdidaktischen Angeboten können die Schulen auch die Weiterbildungen zum SCALA-Ansatz beanspruchen, die im Schulkollegium eine Auseinandersetzung zu Handlungsfragen oder Leistungserwartungen ermöglichen.**

### Weiterbildung als kooperatives Projekt aller Beteiligten

Eine schulinterne Weiterbildung soll nicht als «Belehrungsprojekt», sondern als gemeinsames Lernprojekt umgesetzt werden. Damit dies gelingt, sind – so zeigen Erfahrungen aus bisherigen schulinternen Weiterbildungen in QUIMS-Schulen ebenso wie Befunde der Schulentwicklungsforschung – verschiedene Faktoren entscheidend.

Vier Faktoren sollen besonders beachtet werden:

- 1) Die schulinterne Weiterbildung wird als **gemeinsames Projekt** einer Begleitgruppe der beteiligten Schule (QUIMS-Gruppe, Steuergruppe) und den externen Fachpersonen (Leitung Weiterbildung) verstanden und durchgeführt.

Bereits **vor der Anmeldung** müssen sich die Schulen **für ein Themenfeld entscheiden** (vgl. dazu [S. 30ff.](#)). Als Hilfsmittel steht den Schulen ein eigens dafür entwickeltes **Ratingverfahren** zur Verfügung, das sie zum Beispiel in einer pädagogischen Sitzung oder an einem Q-Tag einsetzen können (vgl. dazu die Hinweise [S. 8f.](#)).

In jeder Schule wird eine Begleitgruppe gebildet, die die schulinterne Weiterbildung zum QUIMS-Schwerpunkt zusammen mit den externen Fachpersonen gestaltet. Im Dialog werden zu den lokalen Gegebenheiten

der Schule passende Arbeitsformen gesucht. Dabei geht es um Fragen wie die folgenden:

- Zu welchem Zeitpunkt und in welcher Form wird das Kollegium einbezogen?
- Wann soll ein erster Weiterbildungshalbtag stattfinden?
- Was wird in der Folge von welchen Lehrpersonen im Unterricht umgesetzt?
- In welchem Rahmen findet der Austausch von Erfahrungen statt?

Neben solchen organisatorischen Fragen liegt der Schwerpunkt der Begleitgruppenarbeit bei fachdidaktischen Inhalten.<sup>8</sup> Die Mitglieder der Begleitgruppe setzen im Unterricht Beispiele um und diskutieren Erfahrungen und Ergebnisse mit den externen Fachpersonen. Ausgewählte Aspekte werden hierauf ins Kollegium getragen. Angeleitet durch Praxisaufträge, die auf die einzelnen Schulstufen bzw. Abteilungen abgestimmt werden, wird das Kollegium in den Diskurs einbezogen.

- 2) Die **Schulleitung** beteiligt sich aktiv am Weiterbildungsprozess und nimmt dabei auch eine steuernde Rolle ein. Sie ist Mitglied der Begleitgruppe und arbeitet mit den QUIMS-Beauftragten zusammen.

<sup>8</sup> In den zusätzlichen SCALA-Modulen stehen allgemein-pädagogische Inhalte bzw. Handlungsfragen im Vordergrund (vgl. [S. 44](#)).



Zur Begleitgruppe einer Schule gehört – neben QUIMS-Beauftragten und Vertretungen der Schulstufen bzw. Abteilungen – unbedingt auch die Schulleitung. Ihre Mitarbeit und ihr deklariertes Anspruchs, die schulinterne Weiterbildung als verbindliches und wichtiges Projekt des Schulkollegiums zu verstehen, sind entscheidende Faktoren für das Gelingen. Die zweijährige schulinterne Weiterbildung soll deshalb in eine Phase gelegt werden, in der die Schulleitung die notwendige Zeit für die eigene Mitarbeit reservieren kann.

3) Es steht **Zeit für Entwicklungsarbeit** zur Verfügung.

Die Schulleitung reserviert bei der Jahresplanung Zeitgefässe, so dass Stufengruppen, Unterrichtsteams usw. an den Weiterbildungsthemen arbeiten können (Austausch, Reflexion usw.). Es wird ihr empfohlen, für diese Aufgaben pro Mitglieder der Begleitgruppe im Berufsauftrag im ersten Weiterbildungsjahr 24 Arbeitsstunden vorzusehen.<sup>9</sup> Je nachdem, wie das zweite Weiterbildungsjahr gestaltet wird, ist der Umfang der Begleitgruppenarbeit später entsprechend anzupassen.

4) Damit eine schulinterne Weiterbildung als gemeinsames Projekt erfolgreich sein kann und die Ergebnisse nachhaltig verankert werden können, setzt der **Prozess auf drei Ebenen** an: der Ebene der Schüler und Schülerinnen, des Unterrichts und der Schule.

Für die Arbeit am Schwerpunkt C wurden vom Bildungsrat Ziele auf den Ebenen Schule und Unterricht formuliert (vgl. S. 7f.), während für die Ebene der Schüler und Schülerinnen auf den Zürcher Lehrplan 21 zurückgegriffen werden kann. Ein zentrales Anliegen ist es, dass sich die drei Ebenen verschränken. Konkret: Wenn ein Ziel auf Ebene Schule darin besteht, dass die Lehrpersonen des Schulkollegiums ein gemeinsames Verständnis von Beurteilen und Fördern (entwickelt) haben, so sollte sich dies auch auf den Unterricht auswirken. Beispielsweise bauen die Lehrpersonen ihr Repertoire aus, mit dem sie Leistungserwartungen besser klären und beobachten sowie die Schüler und Schülerinnen gezielter unterstützen können. Ein gemeinsames Verständnis, das sich auf einer solchen Basis entwickelt, soll schliesslich im Schulprogramm als Sicherungsziel verankert werden.

## Zweijährige schulinterne Weiterbildung zum Fokus Sprache

Damit eine schulinterne Weiterbildung ihre Ziele erreicht, muss sie mit ihren unterschiedlichen Elementen (inkl. Umsetzung von Praxisaufträgen und Erfahrungsaustausch) auch genügend Arbeits- und Lernzeit umfassen. Die entsprechenden Weiterbildungen, wie sie bei der PH Zürich gebucht werden können, sind deshalb auf zwei Jahre angelegt.

### Elemente der schulinternen Weiterbildung

Die schulinterne Weiterbildung besteht aus verschiedenen Elementen: **fachlicher Input**, **Umsetzung in der eigenen Praxis**, **Beispiele für die eigene Praxis aufbe-**

**reiten** und **Reflexion der eigenen Praxis**. Diese Elemente können in unterschiedlicher Reihenfolge und auch mehrfach – d. h. zyklisch – kombiniert werden (vgl. Abbildung 8, S. 30). Die Begleitgruppe jeder Schule legt im Dialog mit ihren externen Fachpersonen fest, in welcher Reihenfolge die Elemente umgesetzt werden und in welchem Zeitraum welche Lehrpersonen einbezogen werden.

Beispielsweise können die externen Fachpersonen vorerst ausschliesslich mit der Begleitgruppe arbeiten und deren Mitglieder an einem ersten Treffen bei der Reflexion ihrer Praxis begleiten. Daraufhin setzen die Mitglieder der Begleitgruppe einen Praxisauftrag im eigenen Unterricht um. An einem zweiten Treffen einige

<sup>9</sup> Grundidee von QUIMS ist es, dass die beteiligten Schulen mit den QUIMS-Beiträgen ihre Vollzeiteinheiten erhöhen können, um die zusätzlichen QUIMS-Arbeiten zu erledigen (vgl. S. 14).

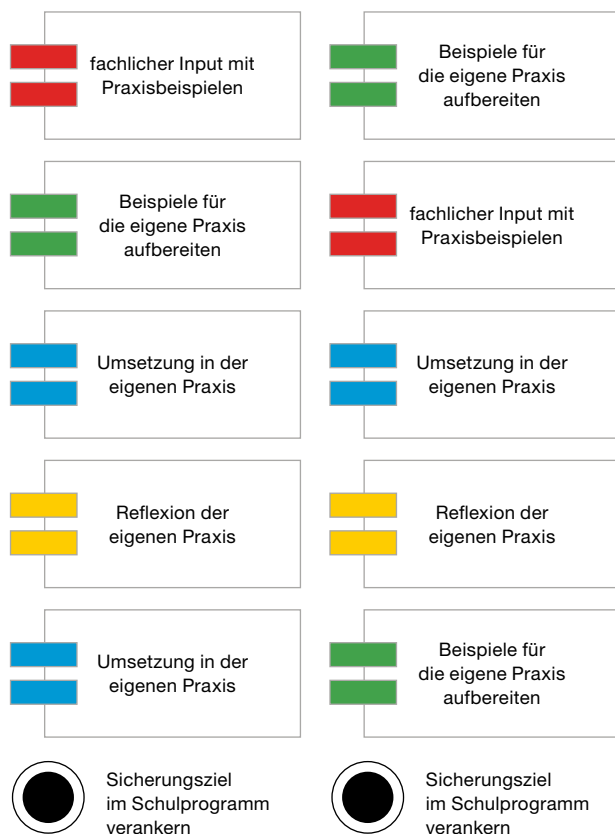


Abbildung 8: Zwei Varianten der schulinternen Weiterbildung

Wochen später reflektieren sie ihre Erfahrungen bei der Umsetzung. Dieses Vorgehen (Input, Umsetzung, Reflexion) nur mit der Begleitgruppe kann ein zweites Mal wiederholt werden, bevor das gesamte Kollegium einbezogen wird und an einem ersten Weiterbildungshalbtag einen fachlichen Input mit Bezug zu den vorliegenden Praxiserfahrungen erhält. Im Anschluss an die erste Weiterbildung mit dem Kollegium setzen alle Lehrpersonen einen Praxisauftrag um, der später an einem Treffen zum Erfahrungsaustausch ausgewertet wird. Die Begleitgruppe plant hierauf mit den externen Fachpersonen die weitere Arbeit. Eine andere Vorgehensweise wäre, nach einem ersten Treffen der Begleitgruppe mit den externen Fachpersonen unmittelbar mit einem ersten Halbtag zu starten, an dem im Rahmen eines fachlichen Inputs grundlegende Fragen oder Aspekte geklärt und mit Praxisbeispielen aus anderen Schulen unterlegt werden.

## Themenfelder als inhaltliche Fokussierung

Erfahrungen aus der Praxis sowie Ergebnisse der Schulentwicklungsforschung belegen die positive Auswirkung einer klaren inhaltlichen Fokussierung bei der Gestaltung einer schulinternen Weiterbildung. Die vier in diesem Kapitel vorgestellten Themenfelder bieten eine solche Fokussierung. Sie sind als je ein möglicher Zugang zum Schwerpunkt «Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache» zu verstehen. Bei der Auseinandersetzung mit einem gewählten Themenfeld während einer zweijährigen schulinternen Weiterbildung wird deutlich, wie die vier Themenfelder miteinander vernetzt sind. Mit diesem Wissen kann danach jede Schule entscheiden, in welche Richtung die Weiterarbeit zum QUIMS-Schwerpunkt C gehen soll.

Folgende vier Themenfelder wurden festgelegt:

- T1 Beobachtungen und Beurteilungen planen und durchführen
- T2 Vorbereiten statt Nachbereiten
- T3 Rückmeldungen im Dialog kommunizieren
- T4 In allen Fächern sprachbewusst fördern und beurteilen

Basis dieser vier Themenfelder sind zunächst die Ziele, die der Bildungsrat für den Schwerpunkt C zu den Ebenen Schule und Unterricht vorgegeben hat (vgl. dazu S.7). Die Unterteilung in vier Themenfelder und deren inhaltliche Beschreibung beruhen auf Sturm & Senn (2018). Dieses Fachgutachten hat sich ebenfalls an den bildungsrätlichen Zielen orientiert.



## Themenfeld 1: Beobachtungen und Beurteilungen planen und durchführen (= evidenzbasierter Unterricht)

Im Themenfeld 1 verfolgen die Schulen, die Kollegien folgende **Ziele**:

- Sie entwickeln eine gemeinsame Beurteilungspraxis auf der Ebene der Schule im Fach Deutsch.
- Sie kennen verschiedene Feedback-Ebenen und pflegen einen bewussten und lernförderlichen Umgang damit.
- Sie bauen ihr Beurteilungsrepertoire aus.
- Sie treffen Absprachen, um vergleichbare Leistungen möglichst gleich beurteilen zu können.

In Themenfeld 1 geht es nicht nur um eine gemeinsame Praxis oder Haltung zu Fragen des Beurteilens, sondern auch darum, den eigenen Unterricht zu reflektieren und – wo nötig oder sinnvoll – zu adaptieren, zu optimieren.

Die Arbeit in diesem Themenfeld kann folgende Schritte oder Phasen umfassen:

### 1) Sammeln – Fokussieren

Als Erstes wird eine Auslegeordnung erstellt, um im Dialog denjenigen Kompetenzbereich im Deutschen zu bestimmen, in dem exemplarisch an den Zielen des Themenfelds gearbeitet wird. Dabei sind – zunächst mit Blick auf die Kompetenzbereiche Hören/Sprechen,

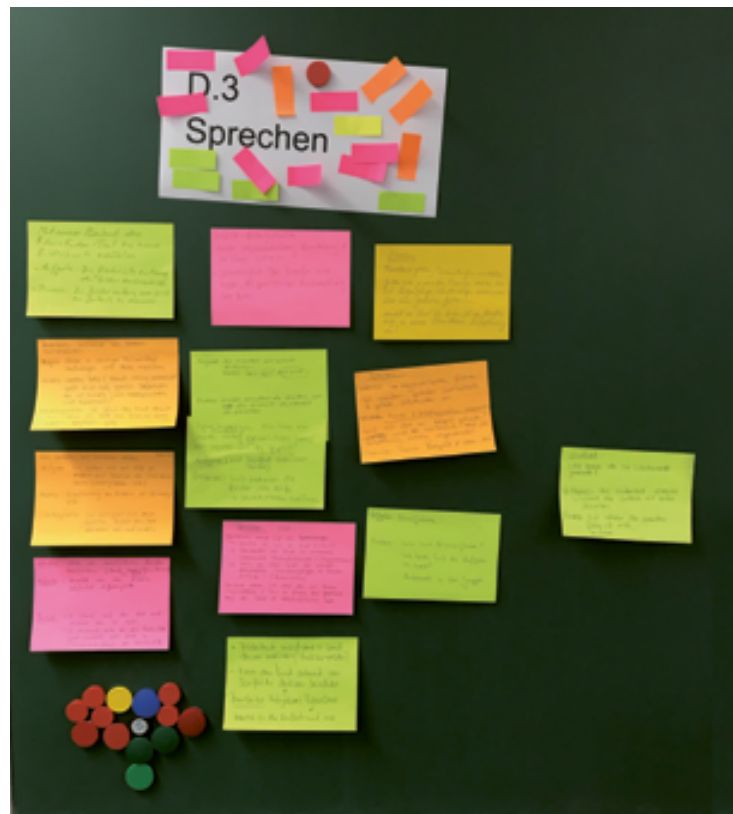


Abbildung 9: Farben repräsentieren verschiedene Schulstufen sowie andere Fächer wie TTG

Das Angebot richtet sich an:	T1: Beobachtungen und Beurteilungen planen und durchführen	T2: Vorbereiten statt Nachbereiten	T3: Rückmeldungen im Dialog kommunizieren	T4: In allen Fächern sprachbewusst fördern und beurteilen
Lehrpersonen, die Deutsch unterrichten	x	x	x	x
Lehrpersonen, die eine andere Sprache (F, E, HSK), aber kein Deutsch unterrichten		x	x	x
Fachlehrpersonen, die weder Deutsch noch eine andere Sprache unterrichten: Mathematik, NMG, TTG usw.		x		x

Tabelle 7: Zielpublikum zu T1

Lesen, Schreiben, Sprache(n) im Fokus und Literatur im Fokus – vor allem folgende Fragen leitend:

- Zu welchem Zweck wird beurteilt?
- Was wird beurteilt?
- Wie wird beurteilt?
- Wie oft wird beurteilt?

Auf Basis einer solchen Auslegeordnung, die starken summarischen Charakter hat, wird gemeinsam ein Kompetenzbereich in Deutsch für die weitere Arbeit festgelegt. Dabei muss die Wahl nicht auf den Kompetenzbereich fallen, bei dem die Praxis der Schule die grössten Lücken aufweist: Ein Kollegium kann sich auch dafür entscheiden, den Bereich zu vertiefen, der mit Blick auf die Lernleistungen ihrer Schüler und Schülerinnen am meisten Fragen aufwirft.

## **2) Ausgewählte Beobachtungen planen und durchführen**

Beurteilen – sei es formativ, summativ oder auch prognostisch – setzt Beobachtungen voraus. Dazu wird im Kollegium oder auch in einer kleineren Gruppe entschieden, zu welchem Aspekt des ausgewählten Kompetenzbereichs eine kleine Unterrichtseinheit durchgeführt wird. Denkbar ist auch, Unterrichtssequenz und Beurteilungsinstrument gleichzeitig festzulegen. Des Weiteren wird vereinbart, in welchem Zeitraum die Unterrichtssequenz durchgeführt wird und wie Lernleistungen oder Lernspuren der Schüler und Schülerinnen gesammelt werden. Steht eine formative Beurteilung im Zentrum, empfiehlt es sich, mehrere Unterrichtssequenzen durchzuführen, um auch Veränderungen bei den Schülern und Schülerinnen in den Blick nehmen zu können.

Eine andere Variante besteht darin, dass eine Schule zunächst die Lesefähigkeiten ihrer Schüler und Schülerinnen erfassen möchte, weil sie unsicher ist, was unter ausreichenden Kompetenzen beispielsweise im Bereich Lesen zu verstehen ist. So kann sie mit einem standardisierten Test zu Grundfertigkeiten im Lesen (Leseflüssigkeit) zunächst prüfen, was ihre Schüler und Schülerinnen hierzu mitbringen. Vereinbart wird entsprechend, welcher Test wann eingesetzt werden soll.

## **3) Beobachtungen interpretieren**

Nach der Umsetzung im Unterricht werden Erfahrungen ausgetauscht und ausgewählte Lernspuren diskutiert, verglichen und interpretiert. Dabei soll auch herausgearbeitet werden, worauf genau sich die Interpretation stützt: Damit kann im Stufen- oder Fachteam bzw. im ganzen Kollegium besser diskutiert werden, inwiefern sich hier Unterschiede zeigen, etwa hinsichtlich der Bezugsnorm oder der Beobachtungsebene: Wird bei der Interpretation die Aufgabe, der Prozess oder eher das Verhalten der Schüler und Schülerinnen fokussiert?

Dies ist ein notwendiger Zwischenschritt, damit von vergleichbaren Leistungen ausgegangen werden kann. Auf dieser Basis kann dann diskutiert werden, inwiefern vergleichbare Leistungen auch gleich beurteilt werden. Allenfalls ergibt sich daraus auch ein Bedarf an Anpassungen.

Bildet eine Lernstandserfassung den Ausgangspunkt, wären die Ergebnisse aus der Auswertung zu diskutieren und vor allem auch zu interpretieren: Welche Schlüsse können daraus für die Förderung im Unterricht gezogen werden? Welche (wirksamen) Fördermassnahmen wären geeignet, um insbesondere bei den Leistungsschwächeren einen (grösseren) Leistungszuwachs anstossen zu können? In dieser Phase kann auch vereinbart werden, welche Fördermassnahmen im Team durchgeführt werden sollen.

## **4) Eine gemeinsame Beurteilungspraxis festigen, vertiefen**

Je nach Verlauf kann sich ein Kollegium entscheiden, zum selben Kompetenzbereich in Deutsch einen zweiten Aspekt auszuwählen, um die gemeinsame Praxis und Haltung in diesem Bereich zu festigen. Denkbar ist aber auch, einen zweiten Kompetenzbereich auszuwählen und wieder bei Schritt 1 zu beginnen.

Mit Blick auf den Zugang über die Lernstandserfassung kann ein weiterer Schritt darin bestehen, mit demselben Instrument zu überprüfen, inwiefern die Fördermassnahmen wirken.

### Ein Fallbeispiel zu T1

Die Lehrpersonen der Schule G tauschen sich in Unterrichtsteams regelmässig zu fachdidaktischen Fragen aus. Die Beurteilungspraxis war bisher aber nur im Zusammenhang mit schriftlichen Texten in der 4. bis 6. Klasse der Primarschule ein Thema. «Sonst wissen wir voneinander wenig oder nichts dazu», sagt die Leitung des Pädagogischen Teams. Aus den anderen Schulstufen wird Ähnliches berichtet. Die Lehrpersonen des Kindergartens haben sich bereits dazu ausgetauscht, wie sie Beobachtungen zu einzelnen Kindern im alltäglichen Geschehen festhalten. Aber auch sie sagen, dass zu Beobachtungen zum sprachlichen Lernen bisher kein vertiefter Austausch stattfand.

In einer zweistündigen pädagogischen Sitzung wird zusammen mit zwei externen Fachpersonen eine Auslegeordnung gemacht (vgl. Abbildung 9, S. 31): Mit Ausnahme des Kompetenzbereichs Literatur im Fokus zeigt die Auslegeordnung eine rechte Vielfalt an Beobachtungssituationen und Beurteilungsformen. Ein genauerer Blick zeigt jedoch, dass dialogisches Sprechen/Hören nicht vorkommt und von den Lehrpersonen hinsichtlich Beurteilung als schwierig wahrgenommen wird.

Die Begleitgruppe entscheidet sich, zunächst mit den externen Fachpersonen die Beurteilungsinstrumente

zum dialogischen Sprechen/Hören zu sichten. Sie berücksichtigen dabei die vorhandenen Lehrmittel sowie das eigene Repertoire. Wiederholt steht die Frage im Raum, was genau sich beobachten lässt und wie die Beobachtungen zu allen Schülern und Schülerinnen mit einem vertretbaren Aufwand zusammengetragen werden können. Schliesslich definieren die Mitglieder der Begleitgruppe je ein Setting pro Schulstufe, das sie in ihrem Unterricht einsetzen werden.

Vereinbart wird, an einem ersten Weiterbildungshalbtag mit dem ganzen Kollegium Gelungenes und Stolpersteine zu diskutieren. Als Vorbereitung darauf trägt die Begleitgruppe Erfahrungen und Ergebnisse zusammen und wertet sie mit den externen Fachpersonen aus. Ein Begleitgruppentreffen ist für die Vorbereitung des Weiterbildungshalbtages reserviert. Dabei wird auch besprochen, wie Schwierigkeiten bei der Umsetzung dargestellt werden sollen und welcher Praxisauftrag für das Kollegium formuliert werden soll, damit dieses von den nun vorliegenden Erfahrungen profitieren kann. «Wir beleuchten einen Kompetenzbereich in einem Fach. Das ist eine realistisch umsetzbare Vorgabe. Durch die Diskussion und den Austausch entsteht eine gemeinsame Beurteilungspraxis, die sich auf weitere Kompetenzbereiche übertragen lässt», kommentiert die Schulleitung den Prozess.

### Themenfeld 2: Vorbereiten statt Nachbereiten

Das Angebot richtet sich an:	T1: Beobachtungen und Beurteilungen planen und durchführen	T2: Vorbereiten statt Nachbereiten	T3: Rückmeldungen im Dialog kommunizieren	T4: In allen Fächern sprachbewusst fördern und beurteilen
Lehrpersonen, die Deutsch unterrichten	x	x	x	x
Lehrpersonen, die eine andere Sprache (F, E, HSK), aber kein Deutsch unterrichten		x	x	x
Fachlehrpersonen, die weder Deutsch noch eine andere Sprache unterrichten: Mathematik, NMG, TTG usw.		x		x

Tabelle 8: Zielpublikum zu T2

In diesem Themenfeld steht die Frage im Zentrum, was es braucht, damit möglichst alle Schüler und Schülerinnen dem Unterricht folgen können. In der Weiterbildung werden dazu folgende **Ziele** verfolgt:

- Die Lehrpersonen stärken ihre Kompetenz, den Schwierigkeitsgrad von Aufgaben und Unterrichtsmaterialien (z. B. Lesetexte) einschätzen und bei Bedarf anpassen zu können.
- Sie stärken ihre Kompetenz, einzuschätzen, welche Lernenden welche Vorbereitung benötigen, um sich erfolgreich einbringen und erfolgreich lernen zu können.
- Sie bauen ihr Repertoire an Förderansätzen aus, die den unterschiedlichen Lernbedürfnissen gerecht werden.
- Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen wird gestärkt.

Schulen, die sich für dieses Themenfeld entscheiden, arbeiten zunächst exemplarisch am **Kompetenzbereich «Lesen»**. Es besteht die Möglichkeit, zwischen zwei Handlungs-/Themenaspekten zu wählen:  
 Variante A: «Verstehen literarischer Texte»  
 Variante B: «Verstehen von Sachtexten»

Hinweise zu Variante B: Sind in der Sekundarschule auch Nicht-Deutsch-Lehrpersonen an der Weiterbildung beteiligt, wird Variante B umgesetzt. Es können auch die zum Themenfeld 4 beschriebenen Ziele in den Blick genommen werden.

Die Arbeit in beiden Varianten kann folgende Schritte oder Phasen umfassen:

**1) Lernstand einschätzen**

Ausgangspunkt in Schritt 1 sind Fragen zur Teilhabe aller am Unterricht: Wie können diejenigen Schülerinnen und Schüler vorbereitet werden, die dem geplanten Unterricht (vermutlich) nicht folgen können? Wie können diejenigen, die mehr Herausforderung brauchen, unterstützt werden, damit sie tatsächlich Neues lernen? Bei dieser Diskussion geht es auch um die Einschätzung des Lernstandes der Schülerinnen und Schüler. Dies ist Voraussetzung dafür, die Fördermassnahmen bei Bedarf anpassen oder ergänzen zu können. Des Weiteren wird auch überlegt, wer von den verschiedenen an einer Klasse tätigen Lehrpersonen welche Lernschritte begleitet.

**2) Den Unterricht vorbereiten und durchführen**

Die Aufgaben und Texte, die eingesetzt werden sollen, werden in beiden Varianten A und B (siehe oben) einer kritischen Prüfung unterzogen. Dabei wird u. a. danach gefragt, inwiefern die Schüler und Schülerinnen vor dem Lesen des Textes mit Aufträgen unterstützt werden, gerade auch bei selbst hergestellten Unterrichtsmaterialien. Das können Aufträge sein, die die zentralen Inhalte des zu lesenden Textes ein Stück weit vorwegnehmen (vgl. dazu Abbildung 10 unten) und so die Schüler und Schülerinnen auf das Lesen des Textes vorbereiten. Das können auch vorentlastende Wortschatzklärungen und anderes sein. Zudem werden weitere Fragen überlegt: Inwiefern enthalten die Aufträge oder Texte (sprachliche) Hürden? Wie können diese umgangen werden? Inwiefern sind die Texte auch für die lernstärkeren Schüler und Schülerinnen attraktiv?

Schulleitung, Lehrpersonen und das Weiterbildungsteam vereinbaren gemeinsam, in welchem Zeitraum die Unterrichtssequenzen durchgeführt und welche Lernspuren gesammelt werden. Ziel ist es, im übernächsten Schritt diskutieren zu können, inwiefern die inzwischen durchgeführten Massnahmen gewirkt haben.

2) Ihr erhält jetzt einen Text, der genauer beschreibt, wie Maschinen die Arbeit verändert haben, wie Fabriken nicht nur die Arbeit, sondern den ganzen Alltag der Arbeiter und Arbeiterinnen bestimmt und beeinflusst haben.

a) Überfliege den nachfolgenden Text (Menschen in Zeit und Raum, 8, S.48-50, Fabrikzeit). Erkennt ihr Gemeinsamkeiten zwischen dem Text und dem Filmausschnitt von Charlie Chaplin? Markiere die Überschriften.

b) Notiere hier fünf Fakten, die du besonders interessant findest, mit einem kurzen Satz. Vergleiche danach deine Informationen mit deinen Sitznachbar/deiner Sitznachbarin.

Ich habe erfahren, dass... Pünktlichkeit und gleichmässiger Arbeitsleistung wichtig ist oder schöner. Ich habe erfahren, dass die dauernde Wiederholung gleicher Arbeitsschritte machte die Fabrikarbeit oft eintönig und langweilig.

Abbildung 10: Überarbeiteter Auftrag mit «Lernspuren»

### 3) Beobachtungen interpretieren

Im Laufe des Schuljahres werden die Erfahrungen aus den gemäss Schritt 1 und 2 vorbereiteten Unterrichtssequenzen gemeinsam reflektiert und die Ergebnisse verglichen. Dabei geht es auch um die Frage, wie die erbrachten Leistungen der Schüler und Schülerinnen beurteilt werden können.

### 4) «Vorbereiten statt Nachbereiten» festigen und vertiefen

Den Schulen wird empfohlen, das Thema nach der zweijährigen begleiteten Weiterbildung ohne externe Begleitung zu vertiefen und einen weiteren Aspekt zu bearbeiten.

## Ein Fallbeispiel zu T2, Variante B (Verstehen von Sachtexten)

In der Begleitgruppe der Schule W sind der Kindergarten, die 1. bis 3. und die 4. bis 6. Primar je durch eine Lehrperson vertreten. An einem Treffen mit den externen Fachpersonen stellen die drei Stufenvertretungen je einen Sachtext vor, den sie in nächster Zeit in ihrer Klasse einsetzen wollen. Im Kindergarten soll ein Sachbuch über Eichhörnchen eingesetzt werden, in der Primarschule für die unteren Klassen ein Text mit Informationen über die Trinkwasserversorgung in einer lateinamerikanischen Stadt, für die oberen Klassen der Primar – mit Bezug zum bildnerisches Gestalten – ein biografischer Text über einen Künstler. In der Begleitgruppe wird diskutiert, wo beim Einsatz der Texte Herausforderungen liegen könnten. Es zeigt sich, dass sich das Sachbuch für den Kindergarten gut eignet. Was die Texte der 4. bis 6. Primar betrifft, haben die Mitglieder der Begleitgruppe jedoch einhellig einen Vorbehalt: Würden die gewählten Texte in der ursprünglichen Form eingesetzt, würden die wenigsten Schülerinnen und Schüler die Texte genügend gut verstehen.

Eine lediglich mündliche Vermittlung der Inhalte kommt für die Lehrperson der unteren Primarklassen nicht infrage, da es sich um ein Schulhausprojekt handelt und die zentralen Informationen des Textes immer wieder beigezogen werden müssen. Die Lehrperson entscheidet sich deshalb dafür, eine einfachere Kurzversion des Textes zu erstellen. Zwei Schüler, die bereits sehr gut lesen, werden von ihr den Originaltext erhalten und aus diesem zusätzliche Informationen für die ganze Klasse mündlich zusammentragen.

Der Text für die oberen Primarklassen wird sprachlich etwas vereinfacht und vor allem so gelayoutet, dass die neue Fassung das Lesen unterstützt (z. B. Legenden zu den Abbildungen, expliziter Bezug zu den Abbildungen). Die externe Fachperson stellt dafür eine geeignete Vorlage zur Verfügung.

«Die Auseinandersetzung damit, was überhaupt ein geeigneter Text ist, um Leseleistungen beobachten und schliesslich beurteilen zu können, hat mich weitergebracht», hält eine Lehrperson als erstes Zwischenfazit fest.



### Ein Fallbeispiel zu T2, Variante B (Verstehen von Sachtexten)

Die Lehrpersonen der Sekundarschule Z klagen, dass ihre Schüler und Schülerinnen über alle Fächer hinweg Schwierigkeiten beim Lesen von Sachtexten zeigen und sich auch nur ungern darauf einlassen. Zum einen setzen sie deshalb weniger Texte ein, zum anderen sind sie dazu übergegangen, die eingesetzten Texte – auch mathematische Textaufgaben – stark zu kürzen. Doch auch letzteres Vorgehen führe nicht zu besseren Ergebnissen.

Eine kleine Pioniergruppe von sieben Lehrpersonen bringt an ein erstes Treffen Aufgaben und Sachtexte mit, die sie demnächst in ihrem Unterricht einsetzen möchten, und zwar verteilt auf die Fächer Mathematik, Physik, Geschichte, Englisch, Deutsch und Haushalt (WAH). Die Aufgaben und Materialien werden auf mögliche Schwierigkeiten hin analysiert.

Mit der Pioniergruppe wird vereinbart, die Aufgaben und Sachtexte wo nötig anzupassen. Für die Mathematik-Aufgabe bedeutet dies beispielsweise, die Text-

aufgabe so anzureichern, dass alle notwendigen Informationen explizit sind. Für die Aufgabe in Geschichte wird u. a. mit Fragen gearbeitet, die den Jugendlichen helfen, den gesamten zu lesenden Text zu überblicken.

Zwei Monate später berichten die Lehrpersonen der Pioniergruppe von positiven Erfahrungen: «Keine Angst vor etwas längeren Texten», meint der Mathematik-Lehrer und erzählt, dass die Schüler und Schülerinnen dem ausgebauten Text alle nötigen Informationen entnehmen konnten und er sich dann mit ihnen auf das Mathematische konzentrieren konnte. In Geschichte fanden die Schüler und Schülerinnen die Aufgabe nun viel einfacher als zuvor: Das zeigt sich nicht zuletzt darin, dass sie die schriftlichen Aufträge ausführlicher und inhaltlich besser bewältigen konnten.

Bevor die Arbeit in das ganze Team getragen wird, möchten die Lehrpersonen der Pioniergruppe einen zweiten Durchgang machen, um sicherer zu werden.

### Themenfeld 3: Rückmeldungen im Dialog kommunizieren

Das Angebot richtet sich an:	T1: Beobachtungen und Beurteilungen planen und durchführen	T2: Vorbereiten statt Nachbereiten	T3: Rückmeldungen im Dialog kommunizieren	T4: In allen Fächern sprachbewusst fördern und beurteilen
Lehrpersonen, die Deutsch unterrichten	x	x	x	x
Lehrpersonen, die eine andere Sprache (F, E, HSK), aber kein Deutsch unterrichten		x	x	x
Fachlehrpersonen, die weder Deutsch noch eine andere Sprache unterrichten: Mathematik, NMG, TTG usw.		x		x

Tabelle 9: Zielpublikum zu T3

In diesem Themenfeld stehen sowohl Fremd- als auch Selbstbeurteilung im Zentrum. Zu den Fremdbeurteilungen werden hier nicht nur die Feedbacks durch

Lehrpersonen, sondern auch diejenigen durch die Schüler und Schülerinnen (Peers) gezählt.

Folgende **Ziele** werden in der schulinternen Weiterbildung zu T3 verfolgt:

- Die Lehrpersonen bauen ihr Repertoire zu lernförderlichen Rückmeldungen aus, besonders auch zu Rückmeldungen im Dialog.
- Sie können bewusst wahrnehmen und kritisch reflektieren, wie Rückmeldungen das Lernen unterschiedlich gut fördern.
- Sie stärken ihre Kompetenz, im Unterrichtsgeschehen lernförderliche Rückmeldungen wirkungsvoll einzusetzen und einzubringen.

Schulen, die sich für dieses Themenfeld entscheiden, arbeiten zunächst exemplarisch an einem ausgewählten Kompetenzbereich wie «Hören», «dialogisches Sprechen» oder «Schreiben». Letzteres bietet sich vor allem dann an, wenn eine Schule an Arbeiten anknüpfen möchte, die sie zum früheren QUIMS-Schwerpunkt A «Schreiben auf allen Schulstufen» (2014–2018) gemacht hat.

**1) Lernziele und Aufgaben als Ausgangspunkt**

Ausgehend vom Beurteilungskreislauf werden ausgewählte konkrete Lernziele mit entsprechenden Aufgaben bzw. Lehr-/Lernarrangements diskutiert, die in einem nächsten Schritt im Unterricht eingesetzt werden sollen. Dabei sollen folgende Fragen geklärt werden: Welche formativen Rückmeldungen unterstützen das verstehende Hören bzw. den Schreibprozess? Wie

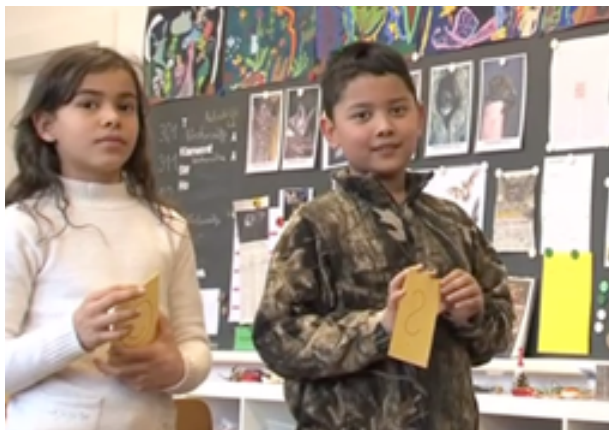


Abbildung 11: Ausschnitt aus dem Film «Ein klar definiertes Hörziel», aus: Neugebauer, C. & Nodari, C. (2017). Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Bern: Schulverlag plus

kommunizieren die Lehrpersonen (oder die Peers) Rückmeldungen, so dass die Adressaten die Rückmeldungen verstehen und auch wissen, was sie tun können?

**2) Beobachtungen planen und sammeln**

Es wird vereinbart, in welchem Zeitraum die Unterrichtssequenzen (inkl. Rückmeldungen) durchgeführt werden. Ebenso wird im Voraus festgelegt, welche Beobachtungen festgehalten werden sollen. Dabei kann es hilfreich sein, Lernspuren der Schüler und Schülerinnen zu sammeln oder ausgewählte Unterrichtssequenzen zu filmen. Videografiertes Material wird aus datenrechtlichen Gründen ausschliesslich in der schulinternen Weiterbildung verwendet.

**3) Beobachtungen analysieren**

Die Beobachtungen aus den durchgeführten Unterrichtssequenzen (inkl. Rückmeldungen) werden gemeinsam reflektiert und analysiert. Wesentlich ist dabei die Frage, ob die Rückmeldungen so auf der Ebene der Aufgabe oder der Prozesse ansetzen, dass die Lernenden daraus Handlungen (nächste Lernschritte) ableiten können. Auf die Aufgabe bezogene Rückmeldungen beantworten Fragen wie: Entspricht die Arbeit bzw. die Lösung den Erfolgskriterien? Auf die Prozesse bezogene Rückmeldungen beantworten Fragen wie: Wie ist der Schüler/die Schülerin vorgegangen? Hat er/sie eine passende Strategie eingesetzt? Wie hat er/sie die Aufgabe verstanden? Auf Basis dieser Analyse wird

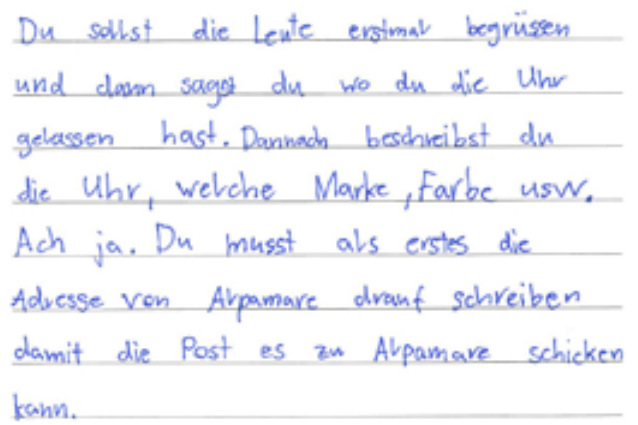


Abbildung 12: Ratschlag eines Schülers an einen anderen Schüler zum Schreiben eines Briefes (vgl. QUIMS-Musteraufgabe OS\_65\_55\_Sozial\_Ratschlag, auf dem Wiki zum QUIMS-Schwerpunkt A)

diskutiert, wie die Qualität der kommunizierten Rückmeldungen weiterentwickelt werden kann.<sup>10</sup>

#### **4) «Rückmeldungen im Dialog kommunizieren» festigen und vertiefen**

Den Schulen wird empfohlen, nach der zweijährigen begleiteten Weiterbildung auch ohne externe Begleitung einen weiteren Aspekt des Themenfeldes zu bearbeiten. Je nach Ergebnis der gemeinsamen Analyse

kann es für eine Schule auch sinnvoll sein, zusätzlich eine schulinterne Weiterbildung von SCALA zu belegen. Diese Weiterbildung behandelt ebenfalls Rückmeldungen, fragt aber nicht nach sprachdidaktisch lernförderlichen Rückmeldungen, sondern nach der Haltung und Wahrnehmung der Lehrpersonen (vgl. [S. 46](#)). Umgekehrt kann eine Schule auch mit SCALA einsteigen und anschliessend mit Themenfeld 3 sprachdidaktische Fragen bearbeiten.

### **Ein Fallbeispiel zu T3**

Die Begleitgruppe der Schule B befasst sich mit Rückmeldungen im Bereich «monologisches Hören». Als ersten Schritt bringen die Lehrpersonen ausgewählte Beispiele aus ihrer eigenen Praxis mit und stellen diese in der Begleitgruppe vor. Es entspannt sich eine Diskussion darüber, was denn überhaupt gute Beobachtungssituationen bzw. geeignete Lehr-/Lernsettings zum monologischen Hören sind. Es zeigt sich, dass die mitgebrachten Hörtexte aus Lehrmitteln in erster Linie Arbeitsblätter enthalten, die Detailwissen abfragen. Die meisten dieser Fragen sind nicht relevant fürs Verstehen der Hörtexte, eignen sich also auch nicht zur Beurteilung von Hörverstehen. In der Diskussion schält sich zudem die Erkenntnis heraus, dass es sich bei diesen Hörtexten mehrheitlich um vorgelesene literarische Texte handelt, die als Lernkontrolle gedacht sind.

In einem zweiten Schritt werden von der Begleitgruppe nun Interviews, die teilweise in den Lehrmitteln als Teil einer anderen Aufgabe eingesetzt werden, sowie mündliche Aufträge zu alltäglichen schulischen Situationen ins Spiel gebracht. Eine Lehrperson meint, dass es solche Situationen zuhauf gebe. Sie sei dazu übergegangen, über einen gewissen Zeitraum zu beobachten, inwiefern den Schülern und Schülerinnen die Erledigung dieser Aufträge gelinge. Auf diese Weise, ergänzt sie, ergäben sich zugleich gute Gelegenheiten für formative Rückmeldungen.

Die Begleitgruppe vereinbart, über einen gewissen Zeitraum solche Settings auszuprobieren und dabei zu prüfen, inwiefern sich diese gut in ihren Schulalltag integrieren lassen.

<sup>10</sup> Rückmeldungen, die sich auf persönliche Merkmale der Lernenden beziehen, können das Lernen und die Selbstwirksamkeit der Lernenden negativ beeinflussen. Diese Zusammenhänge sind Thema beim SCALA-Ansatz, vgl. [S. 46](#).

### Themenfeld 4: In allen Fächern sprachbewusst fördern und beurteilen

Das Angebot richtet sich an:	T1: Beobachtungen und Beurteilungen planen und durchführen	T2: Vorbereiten statt Nachbereiten	T3: Rückmeldungen im Dialog kommunizieren	T4: In allen Fächern sprachbewusst fördern und beurteilen
Lehrpersonen, die Deutsch unterrichten	x	x	x	x
Lehrpersonen, die eine andere Sprache (F, E, HSK), aber kein Deutsch unterrichten		x	x	x
Fachlehrpersonen, die weder Deutsch noch eine andere Sprache unterrichten: Mathematik, NMG, TTG usw.		x		x

Tabelle 10: Zielpublikum zu T4

Für das Themenfeld 4 sind zwei Funktionen der Sprache zentral: Zum einen ist Sprache ein wichtiges kognitives Werkzeug für fachliche Leistungen. Zum anderen werden fachliche Leistungen primär im Medium der Sprache vermittelt und bewertet. Das bildet sich nicht zuletzt in den Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen etwa des Faches NMG ab. So listet der Zürcher Lehrplan 21 vielfältige sprachliche Handlungen auf wie Fragen stellen, Hypothesen bilden, berichten, festhalten, protokollieren, präsentieren usw.

In der schulinternen Weiterbildung werden zu T4 folgende **Ziele** verfolgt:

- Die Lehrpersonen stärken ihre Kompetenz, sprachliche Anforderungen und Hürden beim fachlichen Lernen zu erkennen.
- Die Lehrpersonen bauen ihr Repertoire aus, um ihre Schüler und Schülerinnen so unterstützen zu können, dass sie sprachlich vermittelte Fachinhalte verarbeiten und nutzen können. Dazu gehört auch, dass sie die für das fachliche Lernen notwendige Sprache anbieten bzw. vermitteln.
- Die Lehrpersonen können bei Lernkontrollen sprachliche Hürden vermeiden oder ihre Schüler und Schülerinnen so unterstützen, dass sie die sprachlichen Anforderungen meistern können.

Hinweis: In diesem Themenfeld steht das sprachbewusste Beurteilen und Fördern, nicht aber die Beurteilung fachlicher Leistungen per se im Vordergrund.

#### 1) Sprachliche Anforderungen und Hürden erkennen

In diesem Themenfeld befassen sich die Lehrpersonen damit, wie sie beim fachlichen Lernen sprachliche Anforderungen und damit verbundene Hürden erkennen. Dazu analysieren sie Beispiele aus obligatorischen Lehrmitteln. Anschliessend diskutieren sie, welche Schlüsse daraus für den eigenen Unterricht zu ziehen sind.

#### 2) Sprachbewusst unterrichten

Auf Grundlage von Schritt 1 (siehe oben) erarbeiten sie Settings, die Beobachtungen zum sprachlichen und fachlichen Lernen zulassen. Dabei sollen die Schüler und Schülerinnen u. a. neue bildungs- und fachsprachliche Formulierungen verstehen und anwenden können.

Durch formative Rückmeldungen zu sprachlichen Leistungen beim fachlichen Lernen erhalten die Schüler und Schülerinnen Hinweise, wie sie sich fachlich weiterentwickeln können.

**3) Beobachtungen analysieren**

Es wird vereinbart, in welchem Zeitraum die Lehrpersonen entsprechende Unterrichtssequenzen durchzuführen. Ebenso wird im Voraus festgelegt, welche Beobachtungen sie sammeln sollen.

Bei der Analyse ihrer Beobachtungen befassen sich die Lehrpersonen auch mit der Frage, inwiefern sie fachliche Leistungen aufgrund sprachlich schwacher Leistungen nicht angemessen einschätzen und wie sie dem begegnen können.

**4) «Sprachbewusstes Unterrichten» festigen und vertiefen**

Den Schulen wird empfohlen, das Thema nach der zweijährigen begleiteten Weiterbildung ohne externe Begleitung zu vertiefen und einen weiteren Aspekt zu bearbeiten.



Abbildung 13: Tafelbild zu Präsentieren im Fach Geografie, Sekundarschule (den Schülern und Schülerinnen werden zusätzlich Redemittel zum Präsentieren vermittelt)



### Ein Fallbeispiel zu T4: Kindergarten und Primarschule

Ausgangspunkt für die Arbeit mit der Begleitgruppe in der Schule F ist die folgende Kompetenz aus dem Fach NMG: «Die Schülerinnen und Schüler können Stoffe im Alltag und in natürlicher Umgebung wahrnehmen, untersuchen und ordnen.»

An einem Treffen analysiert die Begleitgruppe mit zwei externen Fachpersonen Aufgaben, die zur Auseinandersetzung mit dem Thema «Stoffe» anleiten. Sie diskutieren, wie viel Sprache nötig ist, damit fachliches Lernen gelingen kann. Sie kommen zum Befund, dass auch Kinder mit noch wenig Deutschkenntnissen verschiedene Aufgaben selbständig angehen können – beispielsweise, angeleitet durch Material und Bilder, Phänomene zum Thema «Stoffe» ausprobieren und beobachten.

Sobald aber Vermutungen formuliert oder Ergebnisse ausgetauscht werden sollen, wird Sprache notwendig. Welche Ausdrücke und Formulierungen müssen Schüler und Schülerinnen erwerben, damit sie über ihre Erfahrungen und Beobachtungen sprechen können? Zu dieser Fragestellung stellen die Begleitgruppe mit den externen Fachpersonen Beispiele zusammen. Das Begleitgruppenmitglied aus der Primarschule sagt: «Mir ist klar geworden, wie wichtig es ist, nicht nur Einzelwörter, sondern ganze Formulierungen zu vermitteln.

Wenn die Kinder nur Einzelwörter lernen, kann ich nicht beurteilen, was sie genau verstanden haben.»

Die Vertreterin des Kindergartens stellt fest, dass einige Kinder zunächst grundlegende Fertigkeiten wie Zählen oder Ordnen üben können müssen. Erst dann können diese Kinder «Forscheraufgaben» zum Thema «Stoffe» angehen. Die Lehrerin erprobt in ihrem Unterricht entsprechende Vorschläge.

An einer Weiterbildung mit dem ganzen Kollegium stellt die Begleitgruppe ihre Erfahrungen vor. Dabei wird u. a. deutlich, wie wichtig die im Kindergarten aufgebauten Fertigkeiten sind.

Ein zentraler Teil der Weiterbildung ist die Diskussion darüber, wie die zu lernenden Formulierungen eingeführt und geübt werden, bevor die Schülerinnen und Schüler in kurzen Präsentationen zu einem Thema zeigen können, was sie gelernt haben. Bei der Umsetzung in der Praxis wird deutlich, dass die Phase des fachlichen Explorierens unbedingt durch sorgfältiges sprachliches Lernen ergänzt werden muss. «Erst dadurch kann das Präsentieren von Beobachtungen zu einem Phänomen überhaupt gelingen», kommentiert eine Lehrperson der Primarschule den Prozess.

### Ein Fallbeispiel zu T4: Sekundarschule

In der Sekundarschule M wird zunächst mit einer Begleitgruppe gearbeitet, die sich aus verschiedenen Fachlehrpersonen zusammensetzt. Die Gruppe geht der Frage nach, wie die Schüler und Schülerinnen besser darin unterstützt werden können, Fachbegriffe anzuwenden und die damit verbundenen Konzepte zu verstehen. Dieselbe Frage stellt sich sowohl für mündliche Beiträge wie auch für schriftliche Lernkontrollen. Nach anfänglicher Skepsis einigt sich die Begleitgruppe darauf, in den verschiedenen Fächern jeweils nach thematischen Blöcken eine kurze schriftliche Reflexion (ca. 7–10 Min.) einzubauen. Diese Reflexion ist durch Fragen strukturiert: a) Worum ging es? b) Welche wichtigen Begriffe hast du gelernt? c) Wähle einen Begriff aus und erkläre ihn. d) Zieh ein Fazit. Zudem hält diese Reflexion Formulierungshilfen bereit, wie: «Mit ... ist gemeint, dass ...», «Es hat mich überrascht, dass ...», «Ich habe noch nicht verstanden, was ...».

Beim Erfahrungsaustausch berichtet eine Lehrerin, dass sie in ihrer Klasse die schriftliche Reflexion am Ende jeder Lernsequenz eingesetzt habe. Aber einmal habe sie sie vergessen. Ein Schüler habe sich gemeldet und darum gebeten, die Reflexion nachzuholen: Er könne so besser überlegen, ob und wie er die vermittelten Inhalte verstanden habe. Dabei handle es sich um eine Klasse, die sonst eher Schwierigkeiten habe und nur ungern schreibe, betont die Lehrerin. Die anderen Lehrpersonen hatten die schriftliche Reflexion noch nicht eingesetzt, möchten dies nun aber nachholen. Für den nächsten Erfahrungsaustausch wollen sie Beispiele aus den Reflexionen mitbringen. Sie wollen insbesondere auswerten, wie sich diese schreibende Verarbeitung auf das fachliche Lernen auswirkt.

## Das Weiterbildungsangebot «Bausteine» zum Fokus Sprache

Ergänzend zur zweijährigen schulinternen Weiterbildung steht den QUIMS-Schulen das Angebot «Bausteine» zur Verfügung. Ein Baustein kann von einer Schule gleichzeitig oder zeitlich versetzt zur Teilnahme an einer WB-Staffel gebucht werden. Zurzeit werden drei Bausteine angeboten, die sich an verschiedene Zielgruppen innerhalb einer Schule richten und die vom zeitlichen Umfang her unterschiedlich gestaltet werden können.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick zu den angebotenen Bausteinen mit Fokus auf Sprache (ein weiterer Baustein fokussiert auf Haltungen und Erwartungshaltungen der Lehrpersonen, vgl. das Kapitel zu SCALA, S.49). B1 und B2 stellen das fachliche Beurteilen und Fördern ins Zentrum, B3 einen spezifischen Aspekt im Deutschunterricht. Informationen zur Anmeldung finden sich auf der Website der PH Zürich (siehe: Weiterbildung für Schulhausteams → QUIMS – Schwerpunkt C: Beurteilen und Fördern, mit Fokus auf Sprache).

Angebot/Zielgruppe/Inhalt	Umfang
<p><b>B1 Fachgespräch zur Beurteilungspraxis im Fach Textiles und Technisches Gestalten (TTG) in der Primar- oder Sekundarschule</b></p> <p>Zielgruppe: TTG-Lehrpersonen der Primar- und der Sekundarschule</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Fachgespräch zur aktuellen Praxis, wie die Schule fachliche Leistungen beurteilt</li> <li>– Kennenlernen von Beispielen zum kompetenzorientierten Beurteilen</li> <li>– Überlegungen zur Bedeutung des Sprachverständnisses in den vorgestellten Beispielen</li> <li>– Diskussion von geeigneten Formen zum Festhalten von Beobachtungen im Unterricht</li> <li>– Absprache dazu, was dem Kollegium exemplarisch vorgestellt wird</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– mindestens zwei Treffen der TTG-Lehrpersonen mit einer Fachperson der PH Zürich</li> <li>– dazwischen Umsetzung Praxisbeispiel</li> </ul>
<p><b>B2 Fachgespräch zur Beurteilungspraxis in der Sekundarschule in verschiedenen Nicht-Deutsch-Fächern</b></p> <p>Zielgruppe: Lehrpersonen der Sekundarschule, welche die Fächer Mathematik (M), Natur und Technik (NT) oder Räume, Zeiten Gesellschaften (RZG) unterrichten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Fachgespräch zur aktuellen Praxis, wie die Schule fachliche Leistungen beurteilt</li> <li>– Kennenlernen von Beispielen zum kompetenzorientierten Beurteilen</li> <li>– Überlegungen zur Bedeutung des Sprachverständnisses in den vorgestellten Beispielen</li> <li>– Diskussion von geeigneten Formen zum Festhalten von Beobachtungen im Unterricht</li> <li>– Absprache dazu, was dem Kollegium exemplarisch vorgestellt wird</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– mindestens zwei Treffen der Lehrpersonen mit einer Fachperson der PH Zürich</li> <li>– dazwischen Umsetzung Praxisbeispiel</li> </ul>
<p><b>B3 Weiterbildung «Kriterienorientierte Beurteilung von schriftlichen Texten»</b></p> <p>Zielgruppe: Lehrpersonen (Sekundarschule), die das Fach Deutsch unterrichten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Fachgespräch zur aktuellen Beurteilungspraxis der Schule</li> <li>– Lernende textmusterorientiert auf einen Schreibauftrag vorbereiten</li> <li>– Schülertexte kriterienorientiert beurteilen</li> <li>– Kennenlernen des entsprechenden Angebots aus dem Lehrmittel «Texthandwerk»</li> <li>– Überlegungen zur Bedeutung von Zusammenhängen zwischen Schreibauftrag, Fokuskriterien und Schreibhilfen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– mindestens zwei Treffen der Lehrpersonen mit einer Fachperson der PH Zürich</li> <li>– dazwischen Umsetzung Praxisbeispiel</li> </ul>

Tabelle 11: Bausteine als Ergänzung der schulinternen Weiterbildungen Fokus Sprache oder SCALA-Ansatz

## Weiterbildung zur gemeinsamen Beurteilungspraxis

Ein Hauptanliegen des Schwerpunkts C ist die gemeinsame Beurteilungspraxis der einzelnen Schule – siehe dazu die Ziele 1–3 des Bildungsrats [S. 7](#) und [Kapitel 4](#). Sie stärkt das fachliche Knowhow im Kollegium, schafft einen Orientierungsrahmen für die Schüler und Schülerinnen und erleichtert die Kommunikation mit Eltern und abnehmenden Institutionen.

Die PH Zürich bietet zu diesem Thema mit «Unterwegs zur gemeinsamen Beurteilungspraxis» eine schulinterne Weiterbildung an. Angesprochen sind alle Schulen im Kanton, also nicht nur QUIMS-Schulen. In dieser Weiterbildung fokussieren sich die Schulkollegien mit externer Begleitung auf einen selbst gewählten Fachbereich: Mathematik, Deutsch oder NMG. QUIMS-Schulen können diese Weiterbildung ebenfalls und zusätzlich zu den anderen Angeboten beanspruchen, wobei die inhaltliche Koordination mit letzteren gewährleistet wird. Falls eine QUIMS-Schule bei «Unterwegs zur gemeinsamen Beurteilungspraxis» den Fachbereich Deutsch wählt, arbeitet nach Möglichkeit eine Fachperson aus der Weiterbildung zum Fokus Sprache (siehe [S. 29ff.](#)) mit.

«Unterwegs zur gemeinsamen Beurteilungspraxis» begleitet Schulteams dabei, eine entsprechende Praxis klassen- und stufenübergreifend aufzubauen. Die Erprobung von gemeinsam festgelegten Vereinbarungen im eigenen Unterricht sowie die Erarbeitung von Praxisbeispielen ist Teil des Prozesses.

In dieser schulinternen Weiterbildung werden folgende **Ziele** verfolgt:

- Die Schulkollegien überprüfen ihre Beurteilungspraxis und tauschen sich im Kollegium darüber aus.
- Sie reflektieren ihre Haltungen und Überzeugungen bezüglich Beurteilen.
- Sie legen Vereinbarungen zu einer gemeinsamen Beurteilungspraxis an der Schule fest.
- Sie überprüfen die Vereinbarungen durch die fachdidaktische Auseinandersetzung in einem Fachbereich und entwickeln ihre Beurteilungspraxis gemeinsam weiter.

Für weitere Informationen siehe [S. 11](#) und das Wiki zum Schwerpunkt, vgl. [S. 51](#).



# Chancengerecht fördern und beurteilen in sozial heterogenen Schulklassen – der SCALA-Ansatz

## Vier Module und ein Baustein

Beurteilen soll einerseits das Lernen und die Entwicklung der Kinder fördern, andererseits soll es aber auch gerecht sein. Dies ist ein hoher Anspruch: Trotz bester Absicht und grösster Professionalität ist keine Lehrperson dagegen gefeit, sich beim Beurteilen von der sozialen Herkunft der betreffenden Kinder beeinflussen zu lassen. Um diese Ziele zu erreichen, wurde der SCALA-Ansatz entwickelt. Es handelt sich um eine Weiterbildung für Lehrpersonen, die, gestützt auf frühere Forschung und Erfahrung, erprobt und deren Wirksamkeit nachgewiesen wurde. Der SCALA-Ansatz arbeitet mit

den Lehrpersonen (Unterricht) und der Schulleitung (Schule) und zeigt konkrete Wege, wie lernförderlich und sozial gerechter beurteilt werden kann.

Es werden drei Module angeboten, die je in einem 1-jährigen Zyklus durchgeführt werden. Es können auch zwei Module nacheinander belegt werden. Die Module können zusätzlich zu einem Themenfeld (Fokus Sprache) gebucht werden. Die Angebote richten sich an alle drei Zyklen (Kindergarten bis Ende der obligatorischen Schule) und sind fächerübergreifend. Jedes Modul umfasst ein Orientierungs- und ein Anwendungselement (Tabelle 12).

	Orientierungselemente	Anwendungselemente
<b>Modul A</b> Chancengerechtigkeit bei der Beurteilung	A1 Wie Herkunft den Schulerfolg beeinflusst	A2 Erwartungen und Beurteilungen beim Übertritt
<b>Modul B</b> Zuschreibungen und Rückmeldungen	B1 Was Zuschreibungen von Lehrpersonen bewirken	B2 Rückmeldung und formative Beurteilung
<b>Modul C</b> Fördern in sozial heterogenen Klassen	C1 Strategien zur Steigerung positiver Erwartungen	C2 Enrichment in sozial heterogenen Klassen

Tabelle 12: Module des SCALA-Ansatzes

## Modul A: Chancengerechtigkeit bei der Beurteilung

Im Modul A wird die Bedeutung der Herkunft für den Schulerfolg von Kindern anhand empirischer Befunde dargestellt. Es wird aufgezeigt, wie Herkunftseffekte mit Erwartungen von Lehrpersonen an die Leistung der Lernenden zusammenhängen. Anhand von praktischen Situationen werden Lehrpersonen für Beurteilungstendenzen im Unterricht und in Übertrittsverfahren sensibilisiert. Es werden konkrete Massnahmen vermittelt, wie Lehrpersonen regelmässig prüfen können, ob sie alle Kinder unabhängig von ihrer familiären Herkunft lernförderlich und fair wahrnehmen und beurteilen.

Im Modul A verfolgen die Schulleitungen und Lehrpersonen folgende **Ziele**:

- a) Die Lehrpersonen erkennen und verstehen Ursachen für Chancenungerechtigkeit im Bildungssystem und für lernungünstiges und ungerechtes Beurteilen im Unterricht und bei Übertrittsentscheiden.
- b) Sie reflektieren die eigene Beurteilungspraxis und werden für die eigenen Beurteilungstendenzen sensibilisiert. Sie richten ihre Beurteilung konsequent auf eine lernförderliche (formative, summative, prognostische) Beurteilung aus.
- c) Die Schule überprüft ihre Übertrittspraxis in die Primarschule, in die Sekundarschule und ins Langgymnasium und modifiziert diese gegebenenfalls im Sinne einer grösseren Chancengerechtigkeit.

### Ein Praxisbeispiel aus der Primarschule

In der 6. Klasse von Frau M. steht die Zuteilung der Schülerinnen und Schüler zu einer der drei Leistungsniveaus der Sekundarschule kurz bevor. Wie jedes Mal hat sie auch in dieser Klasse Schülerinnen und Schüler, welche «auf der Kippe» stehen. Dazu gehören Petar und Lisa. Die beiden haben einen guten 4,5-er im Schnitt, Petar ist in Mathe etwas besser, Lisa in Sprache. Petar kann nach Einschätzung der Lehrerin M. gut abstrahieren und logisch schlussfolgern. Lisa liest gerne und viel und schreibt wunderbare Erzählungen. Beide sind gemäss Aussage von Frau M. motiviert und möchten gerne in die Sek A übertreten. Im Elterngespräch merkt Frau M. einmal mehr, dass Lisa bei schulischen Problemen grosse Unterstützung von ihren Eltern erhält. Petars Eltern hingegen können ihn, so Frau Ms. Eindruck, kaum unterstützen. Die schulischen Inhalte und Ansprüche sind ihnen nicht vertraut, da sie erst seit sechs Jahren in der Schweiz sind. Beide Eltern wünschen sich, dass ihr Kind in die Sek A übertritt. Frau M. entscheidet sich schliesslich dafür, Lisa in die Sek A einzuteilen und Petar in die Sek B. Zum Glück, so denkt sie, ist eine Durchlässigkeit in der Sekundarschule gewährleistet.

Ausgehend von solchen Beispielen diskutieren die Lehrpersonen darüber, aufgrund welcher Überzeugungen die Entscheidungen von Frau M. zustande gekommen sind. In einer interaktiven Arbeitssequenz werden mögliche Entwicklungsszenarien von Petar und Lisa aufgezeigt. Dabei werden auch Faktoren beschrieben, die die Entwicklung fördern oder behindern könnten. In einem nächsten Schritt werden die Argumente der Lehrpersonen mit der Grundprämisse der Volksschule konfrontiert, allen Kindern unabhängig von deren sozialen, sprachlichen, kulturellen oder religiösen Hintergrund die gleichen guten Bildungschancen zu geben. Im letzten Schritt werden gemeinsam konkrete Massnahmen und Richtlinien erarbeitet, mit denen die eigene Schule in Zusammenarbeit mit der lokalen Sekundarschule dem Prinzip der Chancengleichheit besser gerecht wird. Ziel ist es, die Umsetzung der gemeinsamen Massnahmen im Schulprogramm zu verankern sowie die thematische Zusammenarbeit mit der Sekundarschule zu intensivieren.



## Modul B: Zuschreibungen und Rückmeldungen

Im Modul B stehen Zuschreibungen und lernförderliche Rückmeldungen von Lehrpersonen an die Kinder im Zentrum. Lehrpersonen erfahren, dass sich ihre Zuschreibungen, im Sinne von Erklärungen für schulische Erfolge und Misserfolge, in ihren Rückmeldungen widerspiegeln. Die Lehrpersonen reflektieren, dass Rückmeldungen – auch beiläufige und nonverbale – die Motivation, den Selbstwert und die Leistungen des Kindes stark beeinflussen. Sie prüfen ihre eigenen Zuschreibungstendenzen und lernen Strategien, um lernförderliche und gerechte Rückmeldungen geben zu können.

Im Modul B verfolgen die Schulleitungen und Lehrpersonen folgende **Ziele**:

- a) Die Lehrpersonen erkennen Zuschreibungen gegenüber Schülerinnen und Schülern und deren Wirkungen.
- b) Lehrpersonen reflektieren eigene Zuschreibungstendenzen.
- c) Lehrpersonen wenden lernförderliche Zuschreibungen und Rückmeldungen für das formative Beurteilen an.
- d) Die Schule entwickelt eine Kultur der lernförderlichen und gerechten Zuschreibung und Rückmeldung.

### Ein Praxisbeispiel aus der Sekundarschule

Die Sekundarklasse von Herrn P. hat in den vergangenen Wochen an einem Geschichtsvortrag gearbeitet. Im Themenbereich Absolutismus und Französische Revolution wurde den Schülerinnen und Schülern ein Vortragsthema zugelost. Lisa und Samira sind zwei Lernende, die Herr P. zu den mittelmässigen Schülerinnen zählt. Die Eltern von Lisa sind Ärzte. Samiras Eltern arbeiten beide für ein Reinigungsinstitut, häufig auch abends. Daher betreut Samira zu Hause oft ihre fünf kleineren Geschwister. Die Familie ist erst seit fünf Jahren in der Schweiz. Lisa bekam das Thema «Das Leben am Hofe von Louis IX.» und Samira «Merkantilismus» zugeteilt. Beide Vorträge waren gut aufgebaut und sorgfältig recherchiert. Herr P. gibt den Schülerinnen und Schülern immer gleich nach dem Vortrag eine kurze mündliche Rückmeldung. Zu Lisas Vortrag meinte er: «Du hast gut recherchiert, dein Referat sachlogisch aufgebaut und souverän vorgetragen. Ich wusste ja, dass du das kannst. Insgesamt eine sehr gute Leistung.» Samira hörte: «Erstaunlich, du hast wirklich gute Quellen gefunden. Manchmal hilft einem ja der Zufall. Insgesamt hast du dir Mühe gegeben.»

Ausgehend von dieser Fallbeschreibung werden Zusammenhänge von Zuschreibungen bei guten und schlechten Leistungen analysiert, und zwar hinsichtlich ihrer Wirkung auf das formative Beurteilen. In einem nächsten Schritt werden in Gruppen lernförderliche Rückmeldungen formuliert, welche den individuellen Voraussetzungen von verschiedenen Schülerinnen und Schülern und deren Kompetenzniveau entsprechen. Die Lehrpersonen erhalten den Praxisauftrag, lernförderliche Zuschreibungen einzuüben. In der abschliessenden Veranstaltung mit Erfahrungsaustausch werden die Resultate und Erfahrungen zusammengetragen. Die Schule erarbeitet sich einen Leitfaden zur Implementierung von lernförderlichen Zuschreibungen. Die Möglichkeit, die Erkenntnisse aus der Weiterbildung auch als Grundhaltung ins Leitbild der Schule zu integrieren, wird diskutiert.

## Modul C: Fördern in sozial heterogenen Klassen

Im Modul C werden Erwartungen von Lehrpersonen an die Kinder in ihrer Bedeutung thematisiert und aufgezeigt, wie sie sich beim formativen, summativen und prognostischen Beurteilen auswirken. Lehrpersonen lernen konkrete Strategien kennen, um hohe und zugleich auch realistische Erwartungen an die Klasse aufzubauen. Sie erproben konkrete Hilfsmittel, wie sie Kinder fördern können, die zuhause wenig schulische Unterstützung erhalten, und wenden diese in ihrem Unterricht an.

Im Modul C verfolgen die Schulleitungen und Lehrpersonen folgende **Ziele**:

- a) Lehrpersonen erkennen die lernförderliche Wirkung von hohen Erwartungen an die Klasse.
- b) Sie wenden im eigenen Unterricht konkrete Strategien an, um hohe Erwartungen sowohl an die einzelnen Kinder als auch an die Klasse zu richten.
- c) Sie wenden konkrete Massnahmen für die Arbeit mit sozial heterogenen Klassen und zur Förderung von Kindern mit geringer familiärer Unterstützung an.
- d) Die Schule entwickelt eine Kultur, in der Lehrpersonen die soziale Heterogenität ihrer Klassen als Ressource verstehen und nutzen.

### Ein Praxisbeispiel aus dem Kindergarten

Im Kindergarten von Frau A. haben die Kinder des zweiten Jahres verschiedene Regelspiele gelernt. Regelspiele sind anspruchsvoll: Man muss nicht nur eine lange Zeit ruhig sitzen können, man muss sich auch Regeln merken und diese einhalten. Nun haben die grösseren Kinder das Rushhour-Spiel, ein Logik-Legespiel mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden, zum Lieblingsspiel erkoren. Manchmal dürfen sie dieses Spiel nun auch in der Auffangzeit des Kindergartens spielen. Das gilt aber nur für die älteren Kinder. Eines Morgens bricht ein Streit aus. Der sehr lernbegierige und etwas wilde Anton besucht die erste Kindergartenklasse und will partout nicht verstehen, dass das Rushhour-Spiel nicht auch für ihn gedacht ist. Die grösseren Kinder versuchen es ihm zu erklären, aber er wird nur wütend und wirft alle Autos auf den Boden. Frau A. verbietet ab sofort allen, dieses Spiel in der Auffangzeit zu spielen. Die grösseren Kinder machen Anton und sein Verhalten für diese Regeländerung verantwortlich. In den Pausen gibt es deshalb immer wieder Streit.

Die Anforderungen, welche an Lehrpersonen aller Schulstufen durch die grosse Heterogenität in Schulklassen gestellt werden, werden in diesem Modul thematisiert. Ausgehend von diesem Praxisbeispiel wird diskutiert, welche Überlegungen die Kindergarten-Lehrerin dazu bewogen haben, das Rushhour-Spiel nur den grösseren Kindern zu erlauben. Sowohl die Erwartungen der Lehrpersonen an die Kompetenzen der Kinder wie auch die Zuschreibungen, welche zu solchen Regeln führen, werden diskutiert. Im Anwendungselement wird aufgezeigt, dass die Lehrperson die Heterogenität in einer Klasse als soziale Ressource nutzen kann, indem sie etwa die Kompetenzen der Kinder mit Verantwortungsübernahme für die Gruppe verknüpft. Die Umsetzung in die Unterrichtspraxis wird geplant und im Praxisauftrag umgesetzt.

## Wie wird gearbeitet?

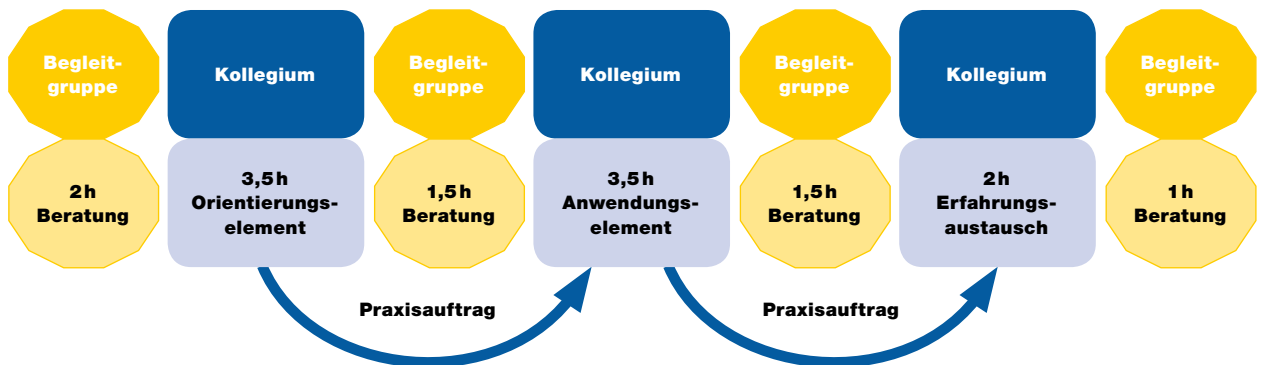


Abbildung 14: Mögliche Arbeitsschritte während eines Jahres

Nachdem in einem Gespräch mit der Schulleitung Umfang und Themenschwerpunkt der Weiterbildung besprochen wurden, konstituiert sich die schulinterne Begleitgruppe. Diese besteht aus Lehrpersonen, die in dieser Schule besondere Verantwortung übernehmen, wie etwa Stufenleitung, QUIMS-Beauftragte usw. sowie mindestens einer Vertretung aus der Schulleitung. Die Begleitgruppe hat die wichtige Funktion eines Verbindungsglieds zwischen der Schule und der Leitung der externen Weiterbildung. Gemeinsam mit der Begleitgruppe werden die Teamweiterbildungen vorbereitet und die Umsetzung in den Unterrichtsalltag nachbereitet. Die Begleitgruppe stellt, immer unterstützt von der Schulleitung, sicher, dass die Praxisaufträge von den Teammitgliedern umgesetzt werden. Sie moderiert zusätzliche Teamsitzungen, die mit der Weiterbildung im Zusammenhang stehen bzw. diese ergänzen (Abbildung 14, Konzept von Neugebauer, 2015<sup>11</sup>).

In der letzten gemeinsamen Veranstaltung des Weiterbildungszyklus findet ein Erfahrungsaustausch mit den Lehrpersonen (mit allen oder mit einer Vertretung) statt. Ab diesem Zeitpunkt ist die Schulleitung, zusammen mit der Begleitgruppe, dafür verantwortlich, dass passende Inhalte der Weiterbildung ins Schulprogramm einfließen und auf diese Weise nachhaltig umgesetzt werden.

## Anmeldung zur Weiterbildung

Die Weiterbildungen werden den QUIMS-Schulen vom Volksschulamt des Kantons Zürich empfohlen. Jede Schule bestellt und bezahlt die Weiterbildung direkt beim Zentrum Lernen und Sozialisation der PH FHNW. Es ist auch möglich, eine reduzierte SCALA-Weiterbildung in Form eines «Bausteins» zu bestellen (siehe unten). Interessierte QUIMS-Schulen melden sich direkt über die Website vorerst unverbindlich an. Details zur Anmeldung und zur Staffelung des Angebots siehe [S. 11f.](#)

11 Neugebauer, C. (2015). Schulinterne Weiterbildungen «Schreiben auf allen Schulstufen»: Erste Erfahrungen aus QUIMS-Schulen. Leseforum, (2), 1–14. ([☞ www.leseforum.ch](http://www.leseforum.ch))



### Ein «Baustein» als kleinere Weiterbildung mit dem SCALA-Ansatz

Die Nachhaltigkeit von Weiterbildungen ist grösser, wenn diese aus mehreren Anlässen bestehen und den Transfer in die eigene Praxis einschliessen. Deshalb empfiehlt das Volksschulamt des Kantons Zürich mehrteilige Weiterbildungen, wie sie oben und [S. 28ff.](#) be-

schrieben sind. SCALA bietet dennoch als «Baustein 4» auch eine weniger umfangreiche Weiterbildung an. Gedacht ist dieser «Baustein 4» primär für Schulen, die zusätzlich eine zweijährige schulinterne Weiterbildung zu Beurteilen und Fördern mit Fokus Sprache durchführen. Der SCALA-Baustein kann zu einem beliebigen Zeitpunkt beansprucht werden: vor, nach oder zeitgleich zu einer Weiterbildung mit Fokus Sprache.

#### **B4 Fördern und Beurteilen in sozial heterogenen Schulklassen – der SCALA-Ansatz**

Zielgruppe: Alle Lehrpersonen einer Schule

- erfahren, wie Erwartungen und Zuschreibungen von Lehrpersonen im Unterricht wirken,
- reflektieren eigener Erwartungen und Zuschreibungen,
- erarbeiten konkrete Strategien zum Fördern und Beurteilen und wenden diese im eigenen Unterricht an.

- mindestens zwei Treffen mit dem Schulkollegium (oder Teilen davon) im Laufe eines Schuljahres
- dazwischen Umsetzung Praxisbeispiel

Tabelle 13: Ein Baustein als Ergänzung zu den schulinternen Weiterbildungen Fokus Sprache oder SCALA-Ansatz

## 6 Anhang

### Koordination und Auskünfte

Zuständig für die Koordination der Arbeiten, für Auskünfte sowie für die Vernetzung der Beteiligten ist im Volksschulamt das kantonale QUIMS-Team. Den QUIMS-Schulen der Stadt Zürich steht zusätzlich eine Ansprechperson im Schul- und Sportdepartement zur Verfügung. Diese Ansprechperson ist in Zusammenarbeit mit dem Volksschulamt für QUIMS zuständig.

#### Angebote

- Auskünfte und Kurzberatungen per E-Mail oder Telefon
- halbjährlich stattfindende Austauschtreffen für QUIMS-Beauftragte und Schulleitungen («QUIMS-Treffen») und weitere QUIMS-Tagungen

#### Kontakt

- Volksschulamt: [✉ ikp@vsa.zh.ch](mailto:ikp@vsa.zh.ch), 043 259 53 61, [www.vsa.zh.ch](http://www.vsa.zh.ch) → QUIMS
- Für Schulen der Stadt Zürich: Schulamt, Schul- und Sportdepartement der Stadt Zürich: [selin.oenduel@zuerich.ch](mailto:selin.oenduel@zuerich.ch), 044 413 89 43

### Publikationen zu Beurteilen und Fördern (Bildungsdirektion Kanton Zürich)

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2018). *Beurteilung und Schullaufbahnentscheide. Über das Fördern, Notengeben und Zuteilen*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Bildungsrat des Kantons Zürich (2017). *Volksschule. Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS). Berichterstattung 2014–2016 und Massnahmen 2018–2022*, Beschluss 25/2017 vom 30. Okt. 2017.

Koch, H., von Grünigen Mota Campos, S., Diener, M., Gürber, E., Suter, B., Blanc, B. et al. (2017). *Kompetenzorientiert beurteilen*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Koch, H., Rüttimann, D., Fiechter, M., Keller, M., Hefti, K. & Hollenweger, J. (2017). *Kompetenzorientiert unterrichten*. Einblicke. 2., leicht überarbeitete Auflage. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.

### Materialien und Praxisbeispiele

Auf dem QUIMS-Wiki stehen QUIMS-Schulen und anderen interessierten Schulen Unterlagen zu Beurteilen und Fördern zur Verfügung. Dazu gehören u. a.

- Unterstützungsmaterial für die Unterrichtsentwicklung: Rating-Konferenz, Videos, Mustersettings usw.

- Kommentierte Hinweise auf Lehrmittel, Unterrichtsmaterialien
- Praxisbeispiele: Projekte der Schulen, Projekte von Partnern
- Hintergrundwissen: kommentierte Hinweise auf Literatur und Forschung



## Links



<https://wiki.edu-ict.zh.ch/quims/fokusc/index>

(Wiki zum QUIMS-Schwerpunkt C)

## Impressum

### Herausgeber

Bildungsdirektion Kanton Zürich, Programm QUIMS

### Autorinnen und Autoren

Afra Sturm, Pädagogische Hochschule FHNW,  
Zentrum Lesen (Leitung, Kapitel 1, 4, 5)  
Stefan Mächler (Volksschulamt der Bildungsdirektion  
Kanton Zürich (Leitung, Kapitel 1–3, 6)  
Claudia Neugebauer, Pädagogische Hochschule  
Zürich (Kapitel 5)  
Werner Senn, Pädagogische Hochschule Luzern  
(Kapitel 4)  
Markus Neuenschwander, in Zusammenarbeit mit  
Dorothea Baumgartner, Edith Niederbacher und  
Gabriella Sontheim, Pädagogische Hochschule  
FHNW, Zentrum Lernen und Sozialisation (Kapitel zu  
SCALA-Ansatz)

### Gestaltung und Produktion

raschle & partner, [www.raschlepartner.ch](http://www.raschlepartner.ch)

### Bilder

Snežna Milojević, Claudia Neugebauer, Iwan Raschle,  
Afra Sturm, Martin Stürm, [stock.adobe.com](http://stock.adobe.com)

### Bezug

Volksschulamt, Programm QUIMS  
Walchestrasse 21  
Postfach  
8090 Zürich  
[ikp@vsa.zh.ch](mailto:ikp@vsa.zh.ch)

Als Download unter

<https://wiki.edu-ict.zh.ch/quims/fokusc/index>

1. Auflage Sept. 2019

©Bildungsdirektion Kanton Zürich

