



Kanton Zürich
Bildungsdirektion
Volksschulamt

Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache

Fachbroschüre für QUIMS-Schulen
zum Schwerpunkt C **2022–2026**

aktualisierte Zweitaufgabe



Inhalt

1	Einleitung	3
2	Überblick zum Schwerpunkt C und zum Thema «Beurteilung»	4
	Übersicht QUIMS, Schwerpunkt C	5
	Ziele des Schwerpunkts	6
	Relevanz des Themas «Beurteilung für QUIMS-Schulen»	7
3	Wie die Schulen zum neuen Schwerpunkt C arbeiten können	9
	Der Prozess in der Schule	9
	Weiterbildung als kooperatives Projekt aller Beteiligten	11
4	Die schulinterne Weiterbildung als zentrales Element der Arbeit am Schwerpunkt	13
	Unterschiedliche Perspektiven – die Weiterbildungen im Vergleich	13
	Schulinterne Weiterbildung zum Fokus «Sprache»	15
	Schulinterne Weiterbildung zum SCALA-Ansatz	34
	Bausteine – Die kleine schulinterne Weiterbildung	41
	Schulinterne Weiterbildung «Unterwegs zu einer gemeinsamen Beurteilungspraxis»	43
5	Anhang	44
	Koordination und Auskünfte	44
	Publikationen zu Beurteilen und Fördern (Bildungsdirektion Kanton Zürich)	44
	Materialien und Praxisbeispiele	45
	Links	45
	Weiterführende Literatur	45
	Impressum	46

1 Einleitung

Die vorliegende Handreichung beschreibt, wie QUIMS-Schulen systematisch am Schwerpunkt «Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache» arbeiten können. Sie zeigt auf, welche Angebote die Schulen für eine nachhaltige Schul- und Unterrichtsentwicklung nutzen können, um eine gelingende Sprachförderung und Beurteilung zu erreichen.

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 in den Handlungsfeldern Sprache, Schulerfolg und sozialer Integration. Die Massnahmen zu QUIMS sollen allen Schülerinnen und Schülern zugutekommen – den leistungsschwächeren wie den leistungstärkeren, 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 150 Schulen am Programm beteiligt.

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.

Seit 2014 bestimmt der Bildungsrat obligatorische Schwerpunkte, welche die Arbeit zu QUIMS innerhalb der Handlungsfelder weiter fokussieren. Dieser Schwerpunktsetzung liegt die Erkenntnis zugrunde, dass Schulentwicklung eher gelingt, wenn sie sich über mehrere Jahre auf wenige Massnahmen konzentriert. Seit 2019 arbeiten die Schulen gemäss Bildungsratsbeschluss (25/2017) am Schwerpunkt C «Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache». Dieser Schwerpunkt wird gemäss Amtsverfügung (2022) bis 2026 verlängert. Das Angebot an Schulinternen Weiterbildungen (SCHILW), welche die Schulen für die Arbeit am Schwerpunkt buchen können, wird ergänzt.

Die vorliegende Handreichung richtet sich in erster Linie an Schulleitungen und QUIMS-Beauftragte, aber auch an Lehrpersonen und Schulbehörden. Ziel ist es, einen Überblick über die vorhandenen Angebote, Broschüren und insbesondere über die empfohlenen SCHILW und deren Inhalt zum Schwerpunkt C von QUIMS zu ermöglichen.

Das [Kapitel 2](#) bietet eine Übersicht zum Schwerpunkt C mit den kantonalen Unterstützungsangeboten und den Zielen. Zudem widmet sich das Kapitel der Frage, wieso das Thema «Beurteilung» insbesondere für QUIMS-Schulen relevant ist. Inwiefern der Schwerpunkt C eine Aufgabe der Schul- und Unterrichtsentwicklung ist, zeigt [Kapitel 3](#) genauer auf. Anschließend erläutert [Kapitel 4](#), welche konkreten SCHILW zum Schwerpunkt C angeboten werden. Dabei werden die SCHILW inhaltlich vorgestellt, der Aufbau wird erläutert, und es wird ausgeführt, wie diese an die Bedürfnisse der Schulen angepasst werden können. Der Anhang – [Kapitel 5](#) – enthält weitere nützliche Informationen und Adressen.

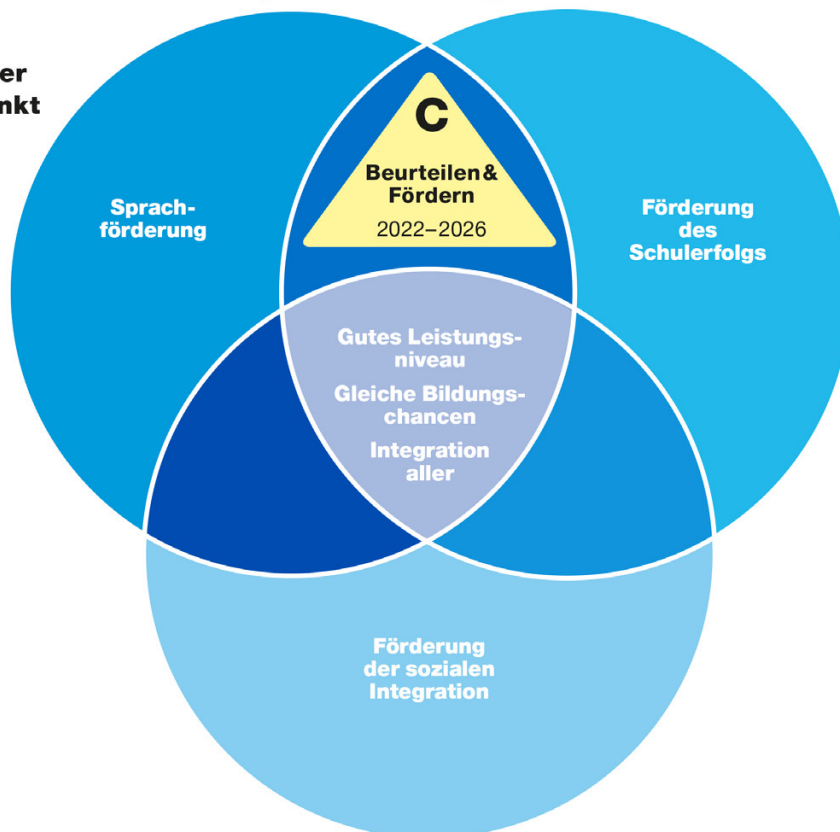
2 Überblick zum Schwerpunkt C und zum Thema «Beurteilung»

Obwohl das Thema «Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache» alle Schulen betrifft, hat es für die Schülerinnen und Schüler an QUIMS-Schulen eine besondere Relevanz. Sie sind mehr als andere Schulkinder auf eine gute Schulqualität angewiesen, da ihre Bildungschancen aufgrund ihres sozioökonomischen Hintergrunds potenziell gefährdet sind. Um eine gute Unterrichtsqualität im Bereich «Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache» anzustreben, stehen den Schulen für die Arbeit am QUIMS-Schwerpunkt verschiedene Angebote zur Verfügung. Diese werden nachfolgend vorgestellt. Die ursprünglichen Ziele, welche der Bildungsrat für den Schwerpunkt festgelegt hat, bleiben bestehen und sind weiterhin handlungsleitend.



Übersicht QUIMS, Schwerpunkt C

Handlungsfelder und Schwerpunkt



Schulinterne Weiterbildungen (Schilw)

Themenfelder

- T1 Beobachtungen und Beurteilungen planen und durchführen
- T2 Vorentlasten statt Nachbereiten
- T3 Rückmeldungen im Dialog kommunizieren
- T4 In allen Fächern sprachbewusst fördern und beurteilen
- T5 Dialogische Klassengespräche mit Video-Coaching weiterentwickeln
- T6 Sprachbewusster Mathematik-Unterricht

NEU

Module Scala

- A Chancengerechtigkeit bei der Beurteilung
- B Zuschreibungen und Rückmeldungen
- C Fördern in sozial heterogenen Klassen
- D Elternzusammenarbeit und Beurteilung
- E Unterrichtsstörung und Beurteilung

NEU

Unterwegs zur gemeinsamen Beurteilungskultur

Prozessbegleitung für Schulteam

Bausteine

- B1 Beurteilungspraxis TTG
- B2 Beurteilungspraxis in verschiedenen Nicht-Deutsch-Fächern
- B3 «Kriterienorientierte Beurteilung von schriftlichen Texten»
- B4 Fördern und Beurteilen in sozial heterogenen Schulklassen
- B5 Leseflüssigkeit
- B6 Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Betreuung
- B7 Unsere lokale Schulentwicklung zur Sprache

NEU

Materialien

- Leitsätze
- Fachbroschüre

Methoden

- Rating-Konferenz SCHILW
- Rating-Konferenz Leitsätze
- Kartenlegen
- SWOT

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 mit Fokus auf Sprache» 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:

wiki.edu-ict.ch/quims/aktuelles

Alle Informationen zum Grundangebot von QUIMS, zum Einsatz der Personalressourcen, zu Kriterien für QUIMSI-Massnahmen und weitere Informationen sind auf der kantonalen Website zu QUIMS zu finden:

www.zh.ch/quims

Ziele des Schwerpunkts

Basis für den Schwerpunkt C und somit für die vorliegende Handreichung ist der Beschluss des Bildungsrats (25/2017), in dem unter anderem die Ziele festgelegt werden, welche die Schulen mit dem Schwerpunkt «Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache» auf Ebene der Schule und des Unterrichts verfolgen sollen. Für die Ebene der Schülerinnen und Schüler gelten die Ziele des Zürcher Lehrplans 21. Mit dem QUIMS-Schwerpunkt werden auf dieser Ebene keine weiteren Ziele eingeführt. Die 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 zum Schwerpunkt C 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 Standards¹ 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)

- 1) 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:

¹ Siehe Broschüre «Mit Leitsätzen zu einer gemeinsamen Beurteilungskultur»: <https://bit.ly/3Kx0Gsl>

- b) 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.).
 - c) Sie kennen Methoden, mit denen sie Verzerrungen von Beurteilungen minimieren können, und wenden diese an.
 - d) Sie verfügen über das für ihr Fach notwendige sprachdidaktische Wissen, um das fachliche Lernen sprachbewusst beurteilen und fördern zu können.
- e) Sie wenden dieses Wissen sowohl bei formativen wie auch summativen Rückmeldungen an.
 - f) Sie können Lernaufgaben und Prüf-/Testaufgaben sprachbewusst konzipieren.
 - g) Sie können vorhandene Instrumente – Lehrmittel, Diagnoseinstrumente, Lernstandserfassungen u. Ä. – in Bezug auf Sprache analysieren und bei Bedarf sprachbewusst adaptieren.
- 2) Sie können ihre formativen und summativen Beurteilungen sprachlich so formulieren, dass sie das Lernen wirksam unterstützen.

Relevanz des Themas «Beurteilung» für QUIMS-Schulen

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 Know-how und gezielten Massnahmen die Beurteilung und Förderung gerade dieser Schülerinnen und Schüler 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:

- 1) 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 Schülerinnen und Schüler zu gewinnen, sondern auch dazu, den Unterricht adaptiv zu planen und zu gestalten.
- 2) 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.
- 3) 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 – natürlich immer unter Wahrung der Methodenfreiheit. Wobei unterschiedliche Haltungen sich unterschiedlich auswirken: Schulen können das Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler 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 Schülerinnen und Schüler, insbesondere ihres familiären Umfelds sehen.

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. Dazu brauchen sie Wissen über wirksame Fördermassnahmen in den jeweiligen Bereichen. Ausserdem spielt das Beurteilen und Fördern nicht erst in der abschliessenden Auswertung des Unterrichts eine wichtige Rolle, sondern ebenso bereits in dessen Vorbereitung und Durchführung.

Diese skizzierten Probleme können 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: Es liegt in der kollektiven Verantwortung der Schule und des Kollegiums, dass alle Schülerinnen und Schüler 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 Thema «Beurteilung» gelten auch für die 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. Für eine lernförderliche, kohärente und transparente Beurteilungspraxis sind daher die verschiedenen Aspekte relevant, auf die die Bildungsdirektion des Kantons Zürich bei der Einführung zum Zürcher Lehrplan 21 hingewiesen hat (vgl. dazu Abbildung 1).

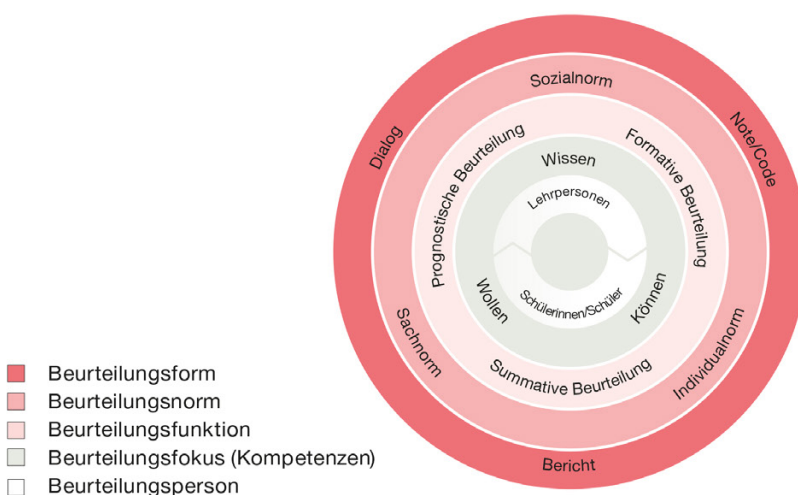


Abbildung 1: Kreisgrafik «Kompetenzorientiert beurteilen» (Quelle: Koch et al., 2017)

Grundlegend zum Thema sind zudem auch die Broschüren der Bildungsdirektion zu «Kompetenzorientiert beurteilen», «Beurteilung und Schullaufbahnentscheide» www.zh.ch/vs-schulinfo → Unterricht → Beurteilung und Zeugnis und zu «Kompetenzorientiert unterrichten» www.zh.ch/unterrichtsentwicklung

Eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema «Förderwirksames Feedback» findet sich als Beilage auf dem WIKI: https://wiki.edu-ict.ch/media/quims/fokusc/fachbroschueren/beilage_fachbroschuere_2022-2026_foerderwirksames_feedback.pdf

3 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**. Die **schulinternen Weiterbildungen** bilden die **Grundlage für die Unterrichtsentwicklung** und sind als **kooperatives Projekt** zwischen der Schule und der PH zu verstehen.

Der Prozess in der Schule

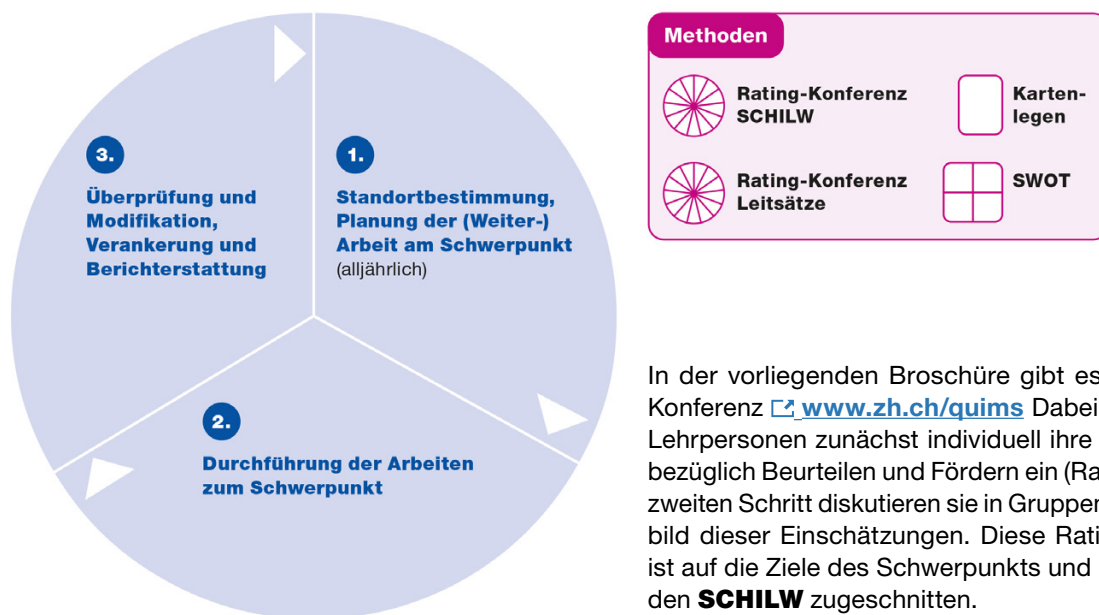


Abbildung 2: Zyklus der Arbeit in der Schule

1. Standortbestimmung, Planung des Schwerpunkts

Zunächst bereiten Schulleitung, QUIMS-Beauftragte und das QUIMS-Team eine Standortbestimmung vor und führen diese zusammen mit dem Kollegium durch. Sie machen sich ein Bild zur Ausgangslage ihrer Schule bezüglich des Schwerpunkts C, indem sie ihre bisherigen Arbeiten und die 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 verschiedene Unterlagen und **Methoden** zur Standortbestimmung zur Verfügung.

In der vorliegenden Broschüre gibt es eine Rating-Konferenz www.zh.ch/quims Dabei 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. Diese Rating-Konferenz ist auf die Ziele des Schwerpunkts und die bestehenden **SCHILW** zugeschnitten.

Ausserdem gibt es noch folgende weitere Methoden, welche in der Broschüre «Mit Leitsätzen zu einer gemeinsamen Beurteilungskultur» beschrieben sind:

- Die **Rating-Konferenz** bezieht sich auf eine breite Palette an **Leitsätzen zur Beurteilung**. Einige Leitsätze korrespondieren inhaltlich eng mit den empfohlenen Weiterbildungen – andere nicht.
- Das **Kartenlegen** stellt eine Alternative zur Rating-Konferenz dar. Die Karten bilden auch die Leitsätze ab, wobei die Teilnehmenden zunächst individuell ihre eigene Praxis einschätzen und dann in Gruppen bestimmen, welche Aspekte weiterbearbeitet werden sollen.
- Die angebotene **SWOT-Analyse** schätzt wiederum Stärken und Schwächen der aktuellen Praxis sowie Chancen und Risiken der geplanten Projekte ab.

Die Verwendung der Methoden ist freiwillig. Die Schule kann ihre Standortbestimmung zum neuen Schwerpunkt auch mit einer anderen Methode vornehmen. Kopiervorlagen und ausführliche Erläuterungen zu den einzelnen Methoden finden sich auf dem QUIMS-Wiki zum Schwerpunkt wiki.edu-ict.ch/quims/fokus/msu. Einige Methoden stehen auch auf IQES zur Verfügung.

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. [Kapitel 4](#))

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 Schul-

kollegium vor. Dessen Anliegen werden möglichst gut berücksichtigt, damit die künftige Arbeit von allen mitgetragen wird.

Die Schulleitung und die Schulkonferenz erstellen ihre Planung zum neuen Schwerpunkt für die folgenden drei bis fünf Jahre. Sie legen entsprechende Entwicklungsprojekte neu fest oder modifizieren Bestehendes. Sobald es 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, sodass das Schulprogramm nicht ständig umgeschrieben werden muss.

2. Durchführung der Arbeiten zum Schwerpunkt

Die schuleigenen Pläne zum Schwerpunkt werden in den kommenden Jahren von 2022–2026 verfolgt. Bestehende Arbeiten werden abgeschlossen, neue Themenfelder angegangen und schrittweise umgesetzt. 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 beteiligen, 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 – 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 zur Rechenschaftslegung 2022, 2024 und 2026 abgeben muss. Damit schaffen sie sich zugleich eine fundierte Basis für jene Berichtserstattung.

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, sodass 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 Vereinbarungen regelmässig überprüft.

Weiterbildung als kooperatives Projekt aller Beteiligten

Damit Unterrichtsentwicklung erfolgreich ist, braucht es eine längerfristige Auseinandersetzung mit einem Thema. Mehrjährige schulinterne Weiterbildungen mit Fachinputs, Praxisaufträgen und Reflexionsphasen sind daher eine gute Grundlage, um den Unterricht nachhaltig qualitativ zu verbessern. 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.

Eine schulinterne Weiterbildung soll nicht als «Behehrungsprojekt», sondern als gemeinsames Lernprojekt umgesetzt werden. Damit dies gelingt, sind – so zeigen Erfahrungen aus bisherigen schulinternen Weiterbildungen in QUIMS-Schulen sowie 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, für die Weiterbildung «Unterwegs zu einer gemeinsamen Beurteilungspraxis» oder für ein SCALA-Modul entscheiden**. 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. 9f.](#)). Nach erfolgter Anmeldung führt eine Fachperson mit der Schulleitung ein Erstgespräch, bei dem geklärt wird, ob das gewählte Weiterbildungsangebot auch tatsächlich den Vorstellungen der Schulleitung entspricht. Allenfalls wird eine Anpassung vorgenommen.

In jeder Schule wird eine Begleitgruppe gebildet. Diese gestaltet die schulinterne Weiterbildung zum QUIMS-Schwerpunkt zusammen mit den externen Fachpersonen. 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 Inhalten². 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.

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, sodass Stufengruppen, Unterrichtsteams usw. an den Weiterbildungsthemen arbeiten können (Austausch, Reflexion usw.). Es empfehlenswert, für diese Aufgaben pro Mitglied der Begleitgruppe im Berufsauftrag im ersten Weiterbildungsjahr mindestens 24 Arbeitsstunden vorzusehen³. 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 Schülerinnen und Schüler, des Unterrichts und der Schule.

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 Schülerinnen und Schüler gezielter unterstützen können. Ein gemeinsames Verständnis, das sich auf einer solchen Basis entwickelt, soll schliesslich im Schulprogramm als Sicherungsziel verankert werden.

2 In den zusätzlichen SCALA-Modulen stehen allgemein-pädagogische Inhalte bzw.haltungsfragen im Vordergrund (vgl. S. 34 f.).

3 Grundidee von QUIMS ist es, dass die beteiligten Schulen mit den QUIMS-Beiträgen ihre Vollzeiteinheiten erhöhen können, um die zusätzlichen QUIMS-Arbeiten zu erledigen. Bei Bedarf – je nach Themengebiet/Modul – können auch mehr Arbeitsstunden nötig sein.

4 Die schulinterne Weiterbildung als zentrales Element der Arbeit am Schwerpunkt

Für den obligatorischen Fokus auf die Sprache stehen den Schulen verschiedene Angebote an schulinternen Weiterbildungen zur Verfügung, die teilweise fächerübergreifend angelegt sind und aus denen sie eines auswählen. Neben den sprachdidaktischen Themenfeldern können die Schulen auch Module zum SCALA-Ansatz beanspruchen, die im Schulkollegium eine Auseinandersetzung zu Handlungsfragen oder Leistungserwartungen ermöglichen, oder mit dem Weiterbildungsangebot «Unterwegs zu einer gemeinsamen Beurteilungspraxis» arbeiten.

Unterschiedliche Perspektiven – die Weiterbildungen im Vergleich

Die Weiterbildungen zum Fokus Sprache, zum SCALA-Ansatz oder zur gemeinsamen Beurteilungspraxis betreffen dasselbe Tätigkeitsfeld – Beurteilen und Fördern – und teilweise dieselben Fächer. Sie unterscheiden sich jedoch in der Perspektive: Der Fokus Sprache befasst sich mit Fachdidaktik. SCALA verfolgt einen sozialpsychologischen Ansatz und fragt nach Haltungen und Wahrnehmungen der Lehrpersonen, und die Weiterbildung zur gemeinsamen Beurteilungspraxis stellt die Beurteilungspraxis generell ins Zentrum.

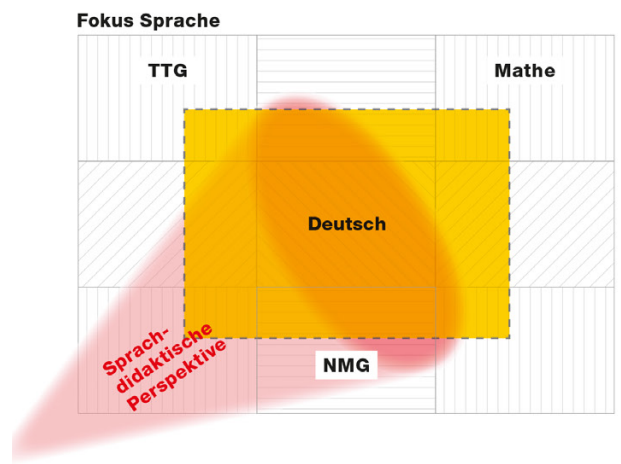
Das Volksschulamt empfiehlt alle **drei Perspektiven**. Die QUIMS-Schulen sind lediglich verpflichtet, die vom Bildungsrat für den Schwerpunkt vorgegebenen Ziele zu verfolgen⁴. Die Schulen sind jedoch frei, Weiterbildungen von weiteren Institutionen oder Fachleuten zu beanspruchen. Die Schulen können Aufträge direkt mit den Anbietenden besprechen, auf ihre Bedürfnisse anpassen und vereinbaren. Auch Abmachungen über das Finanzielle und Rechnungen regeln sie im Direktkontakt.

Entscheidend für eine nachhaltige Wirkung von schulinterner Weiterbildung ist, dass Themen über einen längeren Zeitraum und vertieft bearbeitet werden. Bei SCALA und dem Fokus Sprache besteht deshalb nach Abschluss einer WB-Staffel die Möglichkeit, weiter mit Begleitung durch externe Fachpersonen am Thema zu arbeiten. Eine solche Fortsetzung der schulinternen Weiterbildung wird zusammen mit der Schulleitung und QUIMS-Beauftragten passend zu den Bedürfnissen der einzelnen Schule konzipiert. Die Fortsetzung kann über den Zeitraum von einem Jahr oder zwei Jahren geplant werden. Die Kosten variieren je nach Umsetzungsvariante der Schule.

4 Siehe dazu Bildungsratsbeschluss (25/2017) [wiki.edu-ict.ch/ media/quims/fokusc/fachbroschueren/brb_25_2017_1_.pdf](https://wiki.edu-ict.ch/media/quims/fokusc/fachbroschueren/brb_25_2017_1_.pdf)

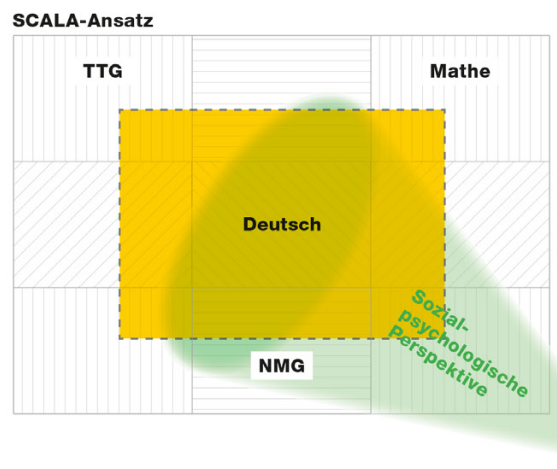
Fokus Sprache

Die Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH) hat im Auftrag des Volksschulamts des Kantons Zürich und zusammen mit der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, 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 sechs Themenfeldern (T1–T6) auswählen. Zusätzlich werden noch Bausteine (B1, B2, B3, B5, B6) angeboten, die weniger zeitintensiv sind und weitere thematische Aspekte abdecken. Zum Inhalt der Weiterbildungen siehe S. 15 ff.



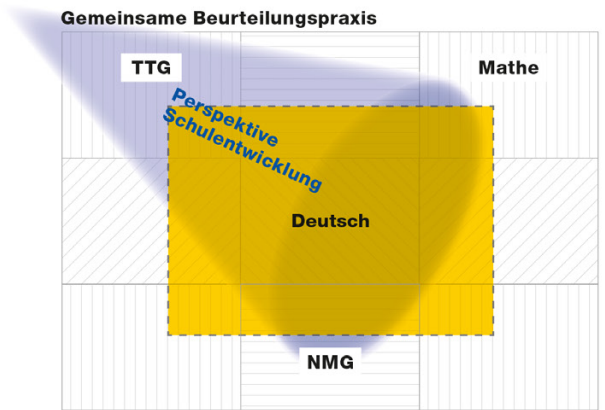
SCALA-Ansatz

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 fünf Modulen (A–E) 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. 34 ff.



Unterwegs zur gemeinsamen Beurteilungspraxis

Die PH Zürich bietet seit 2020 mit dem Angebot «Unterwegs zur gemeinsamen Beurteilungspraxis» die Begleitung eines Schulentwicklungsprozesses an. Auf der Ebene der Schule und des Unterrichts werden zentrale Elemente einer gemeinsamen Beurteilungspraxis entwickelt. Dieser begleitete Entwicklungsprozess dauert jeweils ein bis eineinhalb 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 ff.



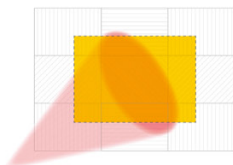
Kosten und Anmeldung

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 den Pädagogischen Hochschulen gebucht werden können, sind deshalb auf ein Jahr (SCALA) bis zwei Jahre (PHZH) angelegt.

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 1: Kosten einer schulinternen Weiterbildung je nach Grösse der Schule



Schulinterne Weiterbildung zum Fokus «Sprache»

Themenfelder

- T1** Beobachtungen und Beurteilungen planen und durchführen
- T2** Vorentlasten statt Nachbereiten
- T3** Rückmeldungen im Dialog kommunizieren
- T4** In allen Fächern sprachbewusst fördern und beurteilen
- T5** Dialogische Klassengespräche mit Video-Coaching weiterentwickeln
- T6** Sprachbewusster Mathematik-Unterricht

Bausteine

- B1** Beurteilungspraxis TTG
- B2** Beurteilungspraxis in verschiedenen Nicht-Deutsch-Fächern
- B3** «Kriterienorientierte Beurteilung von schriftlichen Texten»
- B5** Leseflüssigkeit
- B6** Alltagsintegrierte Sprachförderung, Betreuung
- B7** Unsere lokale Schulentwicklung zur Sprache

Abbildung 3: Angebot der schulinternen Weiterbildung zum Fokus «Sprache»

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

Staffel 7	Staffel 8	Staffel 9	Staffel 10	Staffel 11	Staffel 12	Staffel 13	Staffel 14
Aug. 2022 bis Juli 2024	Aug. 2023 bis Juli 2025	Jan. 2024 bis Dez. 2025	Aug. 2024 bis Juli 2026	Jan. 2025 bis Dez. 2026	Aug. 2025 bis Juli 2027	Jan. 2026 bis Dez. 2027	Aug. 2025 bis Juli 2027

Tabelle 2: Staffeln der schulinternen Weiterbildung «Beurteilen und Fördern mit Fokus Sprache»

Die Anmeldung erfolgt durch die Schulleitung via Website der PH Zürich unter folgendem Link: wiki.edu-ict.ch/quims/fokusc/fachbroschueren/index#links

Wie wird gearbeitet?

Die schulinterne Weiterbildung besteht aus mindestens drei Elementen:

- fachlicher Input
- Umsetzung in der eigenen Praxis (Erprobung)
- Reflexion der eigenen Praxis

Diese Elemente können in unterschiedlicher Reihenfolge und auch mehrfach – d. h. zyklisch – kombiniert werden. 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. Zwei Varianten seien kurz vorgestellt:

- 1) Die externen Fachpersonen arbeiten vorerst ausschliesslich mit der Begleitgruppe und begleiten deren Mitglieder an einem ersten Treffen bei der Reflexion ihrer Praxis. Daraufhin setzen die Mitglieder der Begleitgruppe einen Praxisauftrag im eigenen Unterricht um. An einem zweiten Treffen einige Wochen später reflektieren sie ihre Erfahrungen bei der Umsetzung. Dieses Vorgehen (Input, Umsetzung, Reflexion) nur mit der Begleitgruppe kann ein zweites Mal wiederholt oder um weitere Mitglieder ergänzt 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.
- 2) Nach einem ersten Treffen der Begleitgruppe mit den externen Fachpersonen beginnt die schulinterne Weiterbildung direkt mit einem ersten Halbtag für das ganze Kollegium. An diesem Halbtag werden im Rahmen eines fachlichen Inputs grundlegende Fragen oder Aspekte geklärt und mit Praxisbeispielen aus anderen Schulen unterlegt. In anschliessenden Workshops planen die Lehrpersonen die Umsetzung eines Praxisauftrags und können dabei von den externen Fachpersonen beraten werden. Die Reflexion findet als Erfahrungsaustausch mit den externen Fachpersonen statt, i. d. R. nach ca. drei

bis vier Monaten. In einem Treffen mit der Begleitgruppe wird das weitere Vorgehen geklärt: Möglich ist eine Wiederholung mit einem ähnlichen Praxisauftrag oder eine Vertiefung zu einem bestimmten Aspekt, der beim Erfahrungsaustausch Fragen aufwarf. Denkbar ist auch, dass zur Vertiefung eines Aspekts auch nur mit einer kleineren Gruppe gearbeitet wird.

Welche Variante für eine Schule zielführend ist, wird jeweils im Gespräch mit der Schule geklärt. Das schliesst nicht aus, dass neben Variante a) oder b) auch weitere Varianten möglich wären.

Themenfelder und Bausteine⁵ 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 sechs 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 sechs Themenfelder miteinander vernetzt sind. Mit diesem Wissen kann danach jede Schule entscheiden, in welche Richtung die Weiterarbeit zum QUIMS-Schwerpunkt C gehen soll.

Folgende sechs Themenfelder wurden mit Fokus auf Sprache festgelegt:

- T1 Beobachtungen und Beurteilungen planen und durchführen
- T2 Vorentlasten statt Nachbereiten
- T3 Rückmeldungen im Dialog kommunizieren
- T4 In allen Fächern sprachbewusst fördern und beurteilen
- T5 Dialogische Klassengespräche mit Video-Coaching weiterentwickeln
- T6 Sprachbewusster Mathematik-Unterricht

⁵ Die Bausteine werden auf [S. 41](#) genauer abgebildet

Basis dieser sechs Themenfelder sind zunächst die Ziele, die der Bildungsrat für den Schwerpunkt C zu den Ebenen Schule und Unterricht vorgegeben hat (vgl. dazu [S. 6f.](#)). Die Unterteilung in Themenfelder, insbe-

sondere zu T1–T4, geht auf Sturm & Senn (2018) zurück. Dieses Fachgutachten hat sich ebenfalls an den bildungsrätlichen Zielen orientiert.

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

Das Angebot richtet sich an:	T1: Beobachtungen und Beurteilungen planen und durchführen	T2: Vorentlasten statt Nachbereiten	T3: Rückmeldungen im Dialog kommunizieren	T4: In allen Fächern sprachbewusst fördern und beurteilen	T5: Dialogische Klassengespräche mit Video-Coaching weiterentwickeln	T6: Sprachbewusster Mathematikunterricht
Lehrpersonen, die Deutsch unterrichten	x	x	x	x	x	
Lehrpersonen, die eine andere Sprache (F, E, HSK), aber kein Deutsch unterrichten		x	x	x	x	
Fachlehrpersonen, die weder Deutsch noch eine andere Sprache unterrichten: Mathematik, NMG, TTG usw.		x	x	x	x	nur Fachlehrpersonen Mathematik

Tabelle 3: Zielpublikum zu T1

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 Feedbackebenen und pflegen einen bewussten und lernförderlichen Umgang damit.
- Sie bauen ihr Beurteilungsrepertoire aus.
- Sie treffen Absprachen, um vergleichbare Leistungen möglichst gleich beurteilen zu können.

Hinweis:

Für die Sekundarstufe besteht mit den Bausteinen B1 und B2 ein weiteres kleines Weiterbildungsformat zur Beurteilung fachlicher Leistungen in Nicht-Deutschfächern (vgl. [S. 41f.](#)). Baustein B1 richtet sich auch an TTG-Lehrpersonen der Primarstufe.

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.

Nach einer Auseinandersetzung dazu, wie im Fach Deutsch Beurteilungsbelege gesammelt werden, kann die Arbeit in diesem Themenfeld folgende Schritte oder Phasen umfassen:

1) Sammeln – Fokussieren

Ausgehend von einem Kompetenzbereich im Fach Deutsch werden Beurteilungsanlässe analysiert. Dabei geht es um folgende Fragen:

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

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 eines 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 Schülerinnen und Schüler gesammelt werden. Steht eine formative Beurteilung im Zentrum, empfiehlt es sich, mehrere Unterrichtssequenzen durchzuführen, um auch Veränderungen bei den Schülerinnen und Schülern in den Blick nehmen zu können.

Eine andere Variante besteht darin, dass eine Schule zunächst die Lesefähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler 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 Schülerinnen und Schüler 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 Schülerinnen und Schüler 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 diskutie-

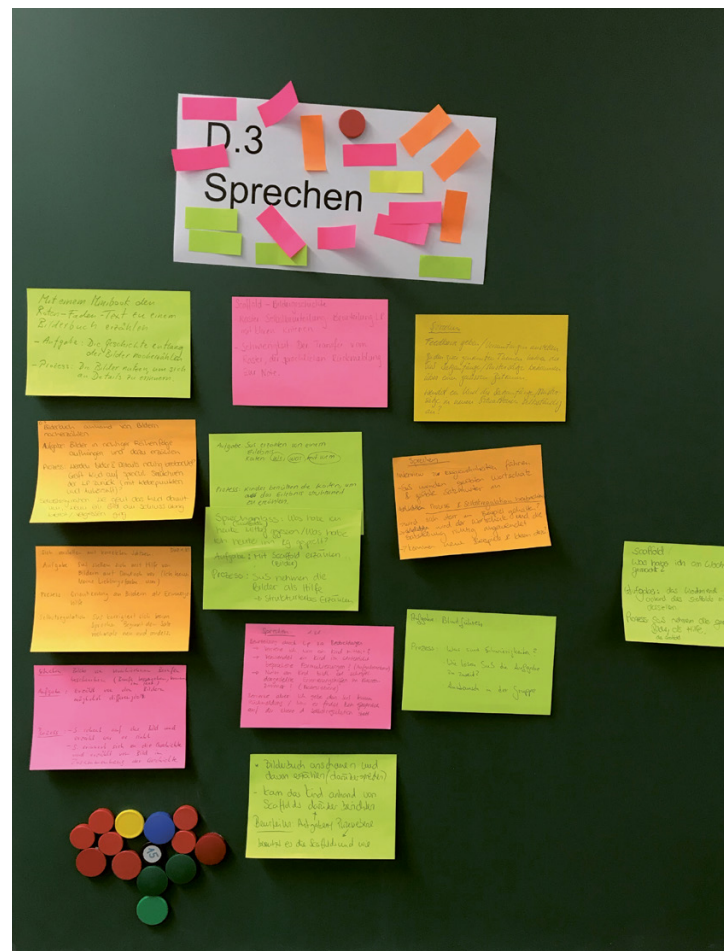


Abbildung 4: Farben repräsentieren verschiedene Schulstufen sowie andere Fächer wie TTG

ren 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 zu erwirken? In dieser Phase kann auch vereinbart werden, welche Fördermassnahmen im Team durchgeführt werden sollen.

4) Eine gemeinsame Beurteilungspraxis festigen, vertiefen

Auf dieser Basis werden Beurteilungsanlässe definiert, welche in allen Klassen eines Jahrgangs umgesetzt werden. Es geht dabei nicht darum, eine grosse Zahl gemeinsamer Beurteilungsanlässe festzulegen, son-

dern um gut gewählte Beispiele, die einen gewinnbringenden Dialog und Erkenntnisse zur Beurteilung ermöglichen, die sich auf weitere Beurteilungsanlässe übertragen lassen.

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.–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 oben): 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 Schülerinnen und Schülern 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: Vorentlasten statt Nachbereiten

Das Angebot richtet sich an:	T1: Beobachtungen und Beurteilungen planen und durchführen	T2: Vorentlasten statt Nachbereiten	T3: Rückmeldungen im Dialog kommunizieren	T4: In allen Fächern sprachbewusst fördern und beurteilen	T5: Dialogische Klassengespräche mit Video-Coaching weiterentwickeln	T6: Sprachbewusster Mathematikunterricht
Lehrpersonen, die Deutsch unterrichten	x	x	x	x	x	
Lehrpersonen, die eine andere Sprache (F, E, HSK), aber kein Deutsch unterrichten		x	x	x	x	
Fachlehrpersonen, die weder Deutsch noch eine andere Sprache unterrichten: Mathematik, NMG, TTG usw.		x	x	x	x	nur Fachlehrpersonen Mathematik

Tabelle 4: Zielpublikum zu T2

In diesem Themenfeld steht die Frage im Zentrum, was es braucht, damit möglichst alle Schülerinnen und Schüler 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) einzuschätzen und bei Bedarf anzupassen, oder so zu didaktisieren, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler folgen können.
- Sie stärken ihre Kompetenz, einzuschätzen, welche Lernenden welche Vorbereitung und Begleitung 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 vorentlastet 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.

nen. Des Weiteren wird auch überlegt, wer von den verschiedenen an einer Klasse tätigen Lehrpersonen welche Lernschritte begleitet.

2) Den Unterricht vorentlasten 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 Schülerinnen und Schüler 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 5 unten) und so die Schülerinnen und Schüler auf das Lesen des Textes vorbereiten. Das können auch vorentlastende Wortschatzklärungen und andere Formen der Didaktisierung sein. Weitere Fragen können sein:

- Inwiefern enthalten die Aufträge oder Texte (sprachliche) Hürden?
- Wie können diese umgangen werden?
- Inwiefern sind die Texte auch für die lernstärkeren Schülerinnen und Schüler 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.

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 Schülerinnen und Schüler beurteilt werden können.

4) «Vorentlasten 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.

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 deinem Sitznachbar/deiner Sitznachbarin.

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

Abbildung 5: Überarbeiteter Auftrag mit «Lernspuren»

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

In der Begleitgruppe der Schule W sind der Kindergarten, die 1.–3. und die 4.–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 bildnerischen 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.–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: Sekundarschule)

Die Lehrpersonen der Sekundarschule Z klagen, dass ihre Schülerinnen und Schüler 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 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 Schülerinnen und Schüler dem ausgebauten Text alle nötigen Informationen entnehmen konnten und er sich dann mit ihnen auf das Mathematische konzentrieren konnte. In Geschichte fanden die Schülerinnen und Schüler 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: Vorentlasten statt Nachbereiten	T3: Rückmeldungen im Dialog kommunizieren	T4: In allen Fächern sprachbewusst fördern und beurteilen	T5: Dialogische Klassengespräche mit Video-Coaching weiterentwickeln	T6: Sprachbewusster Mathematikunterricht
Lehrpersonen, die Deutsch unterrichten	x	x	x	x	x	
Lehrpersonen, die eine andere Sprache (F, E, HSK), aber kein Deutsch unterrichten		x	x	x	x	
Fachlehrpersonen, die weder Deutsch noch eine andere Sprache unterrichten: Mathematik, NMG, TTG usw.		x	x	x	x	nur Fachlehrpersonen Mathematik

Tabelle 5: 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 Rückmeldungen beobachten und kritisch reflektieren, insbesondere auch, 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. Denkbar ist aber auch, dass eine Schule zuerst am Themenfeld 5 arbeitet («Dialogische Klassengespräche weiterentwickeln») und dann mit diesem Themenfeld 4 weiterfährt (oder auch umgekehrt).

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 kommunizieren die Lehrpersonen (oder die Peers) Rückmeldungen, sodass 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



Abbildung 6: Ausschnitt aus dem Film «Ein klar definiertes Hörziel», aus: Neugebauer, C. & Nodari, C. (2017). Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Bern: Schulverlag plus

Du sollst die Leute erstmal begrüßen und dann sagst du wo du die Uhr gelassen hast. Dannach beschreibst du die Uhr, welche Marke, Farbe usw. Ach ja. Du musst als erstes die Adresse von Alpamare drauf schreiben damit die Post es zu Alpamare schicken kann.

Abbildung 7: 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)

werden. Ebenso wird im Voraus festgelegt, welche Beobachtungen festgehalten werden sollen. Dabei kann es hilfreich sein, Lernspuren der Schülerinnen und Schüler zu sammeln oder ausgewählte Unterrichtssequenzen zu filmen. Videomaterial 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 die Schülerin/der Schüler vorgegangen? Hat sie/er eine passende Strategie eingesetzt? Wie hat sie/er die Aufgabe verstanden? Auf Basis dieser Analyse wird diskutiert, wie die Qualität der kommunizierten Rückmeldungen weiterentwickelt werden kann⁶.

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. 37f.). Umgekehrt kann eine Schule auch mit SCALA einsteigen und anschliessend mit Themenfeld 3 sprachdidaktische Fragen bearbeiten.

⁶ 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. 34ff.

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 entspinnt 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 Schülerinnen und Schülern 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. Dabei filmen sie ihren Unterricht und diskutieren ausgewählte Sequenzen beim nächsten Begleitgruppen-Treffen.

Themenfeld 4: In allen Fächern sprachbewusst fördern und beurteilen

Das Angebot richtet sich an:	T1: Beobachtungen und Beurteilungen planen und durchführen	T2: Vorentlasten statt Nachbereiten	T3: Rückmeldungen im Dialog kommunizieren	T4: In allen Fächern sprachbewusst fördern und beurteilen	T5: Dialogische Klassengespräche mit Video-Coaching weiterentwickeln	T6: Sprachbewusster Mathematikunterricht
Lehrpersonen, die Deutsch unterrichten	x	x	x	x	x	
Lehrpersonen, die eine andere Sprache (F, E, HSK), aber kein Deutsch unterrichten		x	x	x	x	
Fachlehrpersonen, die weder Deutsch noch eine andere Sprache unterrichten: Mathematik, NMG, TTG usw.		x	x	x	x	nur Fachlehrpersonen Mathematik

Tabelle 6: Zielpublikum zu T4

Für das Themenfeld 4 sind zwei Funktionen der Sprache zentral:

- a) Sprache ist ein wichtiges kognitives Werkzeug für fachliche Leistungen.
- b) Fachliche Leistungen werden primär im Medium der Sprache vermittelt und bewertet.

Beides 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 Schülerinnen und Schüler 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 Schülerinnen und Schüler 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.
- Besteht aus Sicht der Lehrpersonen, der Schule ein besonderer Weiterbildungsbedarf zu sprachbewusstem Mathematikunterricht, steht das kursorische Angebot im Themenfeld 6 zur Verfügung.
- Für die Sekundarstufe besteht mit den Bausteinen B1 und B2 ein weiteres kleines Weiterbildungsformat zur Beurteilung fachlicher Leistungen in Nicht-Deutschfächern (vgl. [S. 41](#)).

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. Zwei Varianten sind möglich:

- a) Sie analysieren Lehrsettings aus obligatorischen Lehrmitteln und prüfen dabei insbesondere, welche sprachlichen Mittel wichtig sind, um das fachliche Lernziel zu erreichen. Anschliessend diskutieren sie, wie sie diese sprachlichen Mittel selbst anbieten und einfordern können.
- b) Sie analysieren Texte und Aufträge dazu aus obligatorischen Lehrmitteln oder aus anderen Quellen, die sie im Unterricht einsetzen möchten. Dabei werden u. a. Stolperstellen identifiziert. Anschliessend werden die Aufträge so didaktisiert, dass die Schülerinnen und Schüler vor, während und nach dem Lesen unterstützt werden, auch sprachlich.

2) Sprachbewusst unterrichten

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

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

3) Beobachtungen analysieren

Es wird vereinbart, in welchem Zeitraum die Lehrpersonen entsprechende Unterrichtssequenzen durchführen. 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.

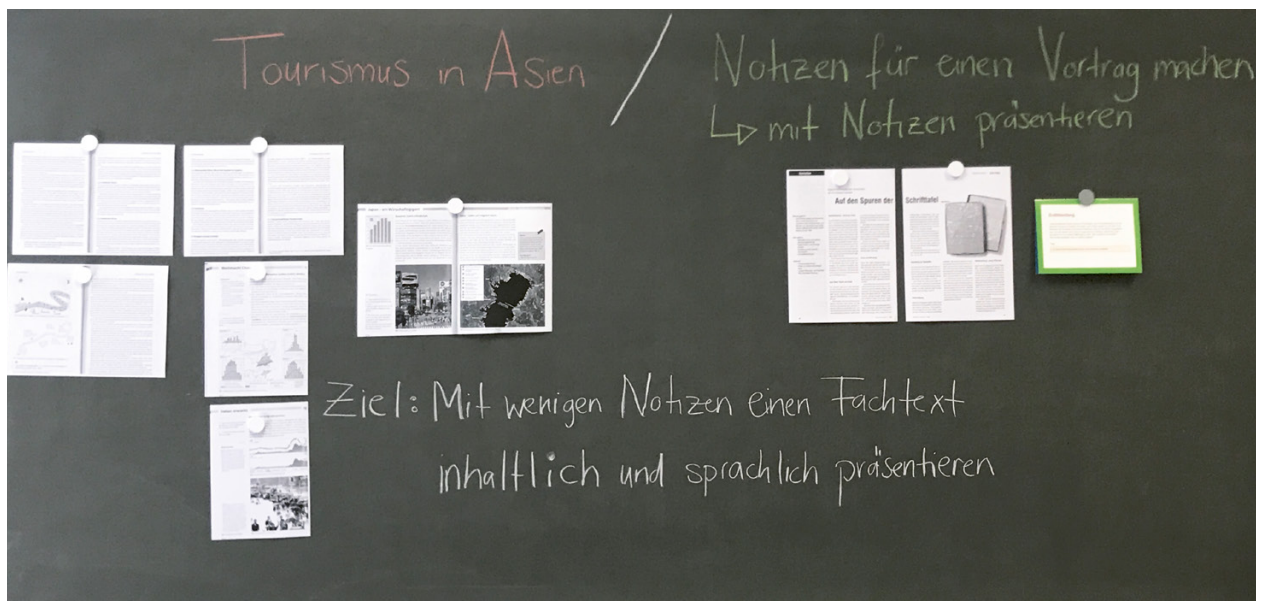


Abbildung 8: Tafelbild zu Präsentieren im Fach Geografie, Sekundarschule (den Schülern und Schülerinnen werden zusätzlich Redemittel zum Präsentieren vermittelt)

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.»

Welche Ausdrücke und Formulierungen müssen Schülerinnen und Schüler erwerben, damit sie über ihre Erfahrungen und Beobachtungen präzise sprechen und schreiben können? Zu dieser Frage entwickelt die Begleitgruppe mit den externen Fachpersonen Beispiele. Erfahrungen aus der Umsetzung im eigenen Unterricht werden an einer ersten Weiterbildung mit allen Lehrpersonen vorgestellt. Das Begleitgruppenmitglied aus der Primarschule sagt: «Mir ist klar geworden, wie wichtig es ist, dass ich die erwarteten sprachlichen Mittel laufend anbiete, bevor ich sie schliesslich auch einfordere. Dabei sind 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 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 Schülerinnen und Schüler 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. Eine Schülerin habe sich gemeldet und darum gebeten, die Reflexion nachzuholen: Sie könne so besser überlegen, ob und wie sie 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.



Themenfeld 5: Dialogische Klassengespräche mit Videocoaching weiterentwickeln

Das Angebot richtet sich an:	T1: Beobachtungen und Beurteilungen planen und durchführen	T2: Vorentlasten statt Nachbereiten	T3: Rückmeldungen im Dialog kommunizieren	T4: In allen Fächern sprachbewusst fördern und beurteilen	T5: Dialogische Klassengespräche mit Video-Coaching weiterentwickeln	T6: Sprachbewusster Mathematikunterricht
Lehrpersonen, die Deutsch unterrichten	x	x	x	x	x	
Lehrpersonen, die eine andere Sprache (F, E, HSK), aber kein Deutsch unterrichten		x	x	x	x	
Fachlehrpersonen, die weder Deutsch noch eine andere Sprache unterrichten: Mathematik, NMG, TTG usw.		x	x	x	x	nur Fachlehrpersonen Mathematik

Tabelle 7: Zielpublikum zu T5

Im Themenfeld 5 geht es um das gemeinsame Denken im Gespräch und um die Weiterentwicklung der Qualität entsprechender Interaktionen.

Im Themenfeld 5 verfolgen die Schulen, die Kollegien folgende **Ziele**:

- Die Lehrpersonen der Kindergartenstufe stärken ihre Kompetenz, Gelegenheiten für Gespräche in alltäglichen Situationen zu erkennen und zu nutzen sowie vermehrt Gesprächsanlässe für Kinder mit verschiedenen Interessen und sprachlichen Fähigkeiten gezielt einzuplanen.
- Die Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe stärken ihre Kompetenz, geeignete Gesprächsanlässe zu gestalten, welche die Schülerinnen und Schüler herausfordern, unterschiedliche Perspektiven oder Positionen einzunehmen oder Vergleiche von unterschiedlichen Gedankengängen zu vollziehen.
- Die Lehrpersonen lernen Aspekte der Interaktionsqualität kennen und entwickeln die Qualität von Interaktionen in ihrer Klasse weiter.

Hinweis:

In Schulen mit Kindergarten-, Primar- und Sekundarstufe wird auf diesen Stufen nach aufeinander abgestimmten Ansätzen gearbeitet. Es ist vorgesehen, dass die Lehrpersonen aller Stufen einander Einblick in die jeweilige Arbeitsweise geben, denn es soll im Sinne der durchgängigen Sprachförderung an das angeknüpft werden, was in der vorangehenden Stufe aufgebaut wurde.

Umsetzung im ersten Teil des Zyklus 1 (Kindergartenstufe)

Sprachhandlungen wie Berichten, Erzählen oder Erklären sind für schulisches Lernen in allen Fächern von hoher Relevanz. Je nach ihren familiären Erwerbskontexten haben Schülerinnen und Schüler ganz unterschiedliche Erfahrungen damit. Umso wichtiger ist der Kindergarten als Ort, an dem alle Kinder – unabhängig von ihrer Herkunft – mit verschiedenen Sprachhandlungen vertraut werden. Wie Lehrpersonen Gespräche gestalten und wie es ihnen gelingt, Kinder mit unterschiedlichen Deutschkenntnissen als Zuhörende und Sprechende zu involvieren, spielt dabei eine entscheidende Rolle.

Die Arbeit im Themenfeld 5 wurde von Claudia Neugebauer entwickelt und kann für die Kindergartenstufe folgende Schritte umfassen:

- Das Spinnen gemeinsamer Gedankenfäden anhand von Videoaufnahmen aus dem Kontext der eigenen Schule rekonstruieren und verstehen, was genau passiert
- Verschiedene Facetten von Interaktionsqualität kennenlernen und ausgewählte Aspekte im eigenen Kindergarten weiterentwickeln
- In alltäglichen Situationen Gelegenheiten für Gespräche erkennen und nutzen und Gesprächsanlässe für Kinder mit verschiedenen Interessen und sprachlichen Fähigkeiten gezielt einplanen

Das Vorgehen ist wie folgt angelegt:

- 1) Die Lehrpersonen, welche die Kindergartenstufe in der Begleitgruppe (BG) vertreten (in der Regel eine Klassenlehrperson plus evtl. eine Fachlehrperson), erhalten eine Einführung. Die Kursleitung filmt ca. eine Stunde Unterricht, wobei der Fokus auf der Interaktion der erwachsenen Personen mit einem oder mehreren Kindern bzw. mit der ganzen Klasse liegt.
- 2) Aus dem so entstandenen Videomaterial wählt die Kursleitung zwei bis drei geeignete Sequenzen aus (je ca. eine bis drei Minuten). Im Rahmen eines Einzelcoachings arbeitet die Kursleitung mit jeder gefilmten Person mit diesem Material. Es geht dabei darum, zu rekonstruieren und genau zu verstehen, wie die erwachsene Person im Gespräch handelt.
- 3) In Absprache mit den gefilmten Personen wird bestimmt, welche der genutzten Sequenzen analog mit dem ganzen Stufenteam eingesetzt werden dürfen.
- 4) Alle Lehrpersonen der Kindergartenstufe setzen sich hierauf gemeinsam mit Facetten von Interaktionsqualität auseinander. Sie setzen sich ein Ziel, um einen ausgewählten Aspekt im eigenen Unterricht weiterzuentwickeln.
- 5) Es findet ein Erfahrungsaustausch statt, an dem eingeschätzt wird, ob bzw. inwiefern die gesetzten Ziele erreicht wurden.
- 6) Der eigene Unterricht wird mit der Frage durchleuchtet, wie in Zusammenarbeit mit dem ganzen Klusenteam (alle erwachsenen Personen, die an der Klasse tätig sind) vermehrt Gesprächsgelegenheiten in alltäglichen Situationen erkannt und genutzt werden können. Die Lehrpersonen lernen ausserdem ein Repertoire an Möglichkeiten für geplante

Gesprächsgesamheiten kennen. Sie setzen eine Möglichkeit in ihrem Unterricht um.

- 7) Es findet ein Erfahrungsaustausch zur Umsetzung und zur Einschätzung der Wirkung statt.

Umsetzung im Zyklus 1 (ab 1. Klasse) sowie Zyklus 2 und 3

Entwickelt von Christine Pauli und Afra Sturm, wird im zweiten Teil des Zyklus 1 und im Zyklus 2 und 3 im Themenfeld 5 eine Lehr- und Lernform aufgegriffen, die im Unterricht bei den meisten Lehrerinnen und Lehrern sehr häufig vorkommt: von der Lehrperson geleitete Unterrichtsgespräche mit der ganzen Klasse, in denen es um die gemeinsame Auseinandersetzung mit einem fachlichen Lerninhalt geht. Wir nennen sie im Folgenden «Klassengespräche». Oft ist man als Lehrperson mit solchen Klassengesprächen nicht wirklich zufrieden. So stellt man z. B. fest,

- dass nur einige wenige Schülerinnen und Schüler sich beteiligt haben,
- dass das Gespräch stellenweise kaum vom Fleck gekommen ist,
- dass das Gespräch eigentlich gar kein Gespräch war, sondern eher ein Frage-Antwort-Pingpong zwischen der Lehrperson und einigen Schülerinnen und Schülern,
- dass man irgendwie vom ursprünglichen Ziel abgekommen ist oder
- dass man sich am Schluss fragt, was denn eigentlich dabei herausgeschaut hat.

Solche Schwierigkeiten kennen wohl die meisten Lehrpersonen, und dies quer durch alle Schulfächer und -stufen. Im Themenfeld 5 geht es darum, hier konkrete Hilfen («Werkzeuge») anzubieten, die das Führen von Klassengesprächen nachweislich erleichtern und helfen, Klassengespräche stärker als «dialogische» Gespräche zu gestalten.

Mit dialogischen Klassengesprächen meinen wir Gespräche, in denen eine gemeinsame (aber immer noch von der Lehrperson geleitete) Auseinandersetzung der Lerngruppe/Klasse mit einem fachlichen Inhalt stattfindet, an der sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrperson als verantwortliche Teilnehmerinnen beteiligt sind.

Solche Klassengespräche machen nicht nur der Lehrperson, sondern auch den meisten Schülerinnen und

Schülern mehr Spass, obwohl – oder gerade weil – sie von Letzteren ein deutlich höheres Engagement und mehr Denkarbeit verlangen. Darüber hinaus stellen dialogische Klassengespräche einzigartige Lerngelegenheiten für den Erwerb (über-)fachlicher und sprachlicher Kompetenzen dar. So u. a. die Fähigkeit, sich an demokratischen Aushandlungsprozessen zu beteiligen, sich kritisch und konstruktiv mit Meinungen und Standpunkten auseinanderzusetzen und dabei die eigenen Argumente klar und verständlich zu äussern bzw. zu formulieren.

Die Arbeit im Themenfeld 5 kann für Zyklus 2 und 3 folgende Schritte umfassen (für Zyklus 1 vgl. Kommentar oben):

- 1) Die Kernidee der dialogischen Gesprächsführung (Lehrperson) und der verantwortlichen Gesprächsteilnahme (Schülerinnen und Schüler) kennenlernen und anhand eines «Werkzeugkastens» für die dialogische Gesprächsführung konkrete Ansatzpunkte für die Umsetzung im eigenen Unterricht gewinnen

Anhand von Videobeispielen und eigenen Erfahrungen der Teilnehmenden mit Klassengesprächen wird gemeinsam die Zielvorstellung dialogischer Gespräche entwickelt. Dabei geht es u. a. um folgende Fragen:

- Wie unterscheiden sich dialogische Klassengespräche von den «üblichen», eher monologischen Gesprächsformen im Stil des «Frage-Antwort-Pingongs»?
- Was sind die Hauptschwierigkeiten, mit denen Lehrpersonen bei der Gesprächsführung oft zu kämpfen haben?
- Was ändert sich für die Schülerinnen und Schüler, wenn Klassengespräche dialogischer werden?
- Was heisst «verantwortliche Gesprächsteilnahme» im Allgemeinen und bezogen auf das eigene Unterrichtsfach, und wie kann man den Schülerinnen und Schülern helfen, sich verantwortlich zu beteiligen?
- Wie können die Schülerinnen und Schüler sprachlich unterstützt werden?

Ausgehend von der Zielvorstellung und der Standortbestimmung lernen die Teilnehmenden konkrete Strategien und Handlungsweisen für die Gesprächsgestaltung und -leitung kennen, die in Form eines

«Werkzeugkastens» zur Verfügung stehen. Die «Werkzeuge» helfen dabei, dialogische Klassengespräche im eigenen Unterricht auszuprobieren, zu üben und so die Qualität der Klassengespräche Schritt für Schritt weiterzuentwickeln. Der Werkzeugkasten baut auf den drei Kerndimensionen dialogischer Gespräche (Accountable Talk) auf. Das heisst, alle Gesprächsnehmenden fühlen sich

- 1) der Lerngemeinschaft,
- 2) dem Lerngegenstand (dem Lerninhalt, um den es geht) und
- 3) den Regeln des Denkens und Argumentierens verpflichtet, wenn sie einen Gesprächsbeitrag formulieren oder auf einen anderen Beitrag reagieren.

Diese Anforderung ist für die meisten Schülerinnen und Schüler neu und noch ungewohnt. Deshalb können Klassengespräche i. d. R. nicht «über Nacht» dialogischer werden, sondern es braucht wiederholte Übungsgelegenheiten und sprachliche Unterstützung im Unterricht, bis beide Seiten – die Lehrperson und die Schülerinnen und Schüler – dialogische Klassengespräche kompetent durchführen können.

2) Dialogische Klassengespräche üben, beobachten, begleiten: Praktische Umsetzungsversuche mit videobasiertem Peer-Feedback

Mithilfe unseres «Werkzeugkastens», der in einem ersten Input vorgestellt wird, kann im Prinzip sofort damit begonnen werden, dialogische Klassengespräche im eigenen Unterricht einzusetzen und Schritt für Schritt weiterzuentwickeln. Wie oben beschrieben, braucht es allerdings meistens etwas Zeit und wiederholte Übungsversuche, bis die Gespräche rundum gelingen. Um diese Übungsphasen produktiv zu gestalten und einen optimalen Lernprozess zu erreichen, arbeiten wir mit videobasierten Coachings bzw. Feedbacks in Praxistandems.

Das Vorgehen ist zweistufig angelegt:

- 1) Die Teilnehmenden der Begleitgruppe (BG) durchlaufen je einen Coaching-Zyklus mit Experten-Coaching: Die Lehrperson zeichnet eine Lektion, in der sie ein dialogisches Klassengespräch führen wird, selbst auf Video auf und legt dieses auf einer bestimmten Online-Plattform ab, wo es für sie und ihren Coach verfügbar und bearbeitbar ist. Sie sieht sich danach im Video ihr Klassengespräch selbst

an und kommentiert es zuhause ihres Coachs. Auf dieser Grundlage findet danach ein (Online-)Gespräch mit dem Coach statt, der/die sich anhand des kommentierten Videos auf das Gespräch vorbereitet hat. Auf der Basis dieses Coaching-Gesprächs legt die Lehrperson gemeinsam mit dem Coach fest, worauf sie bei der nächsten Durchführung eines dialogischen Gesprächs besonders achten möchte. Ein zweiter Coaching-Zyklus soll mit Peer-Feedback in der BG erfolgen: Die Peer-Gruppen erhalten zu ihrem Vorgehen ebenfalls ein Feedback ihres Coaches.

- 2) Für die übrigen Teilnehmenden startet die Weiterbildung mit einem halbtägigen Input, in dem sie das Konzept des dialogischen Klassengesprächs, das Werkzeug und die Gestaltung der Übungsphase mit Peer-Feedbacks in Praxis-Tandems kennenlernen. Mit Vorteil setzen sich die Praxistandems aus Lehrpersonen zusammen, die gleiche Fächer unterrichten, um den fachspezifischen Besonderheiten dialogischer Klassengespräche gerecht zu werden. Die Mitglieder der BG, die mit dem Verfahren bereits vertraut sind, können bei Bedarf die Praxistandems unterstützen.

Je nach Schule ist auch denkbar, dass ein Zwischenschritt erfolgen kann, indem die Begleitgruppe durch weitere Mitglieder vergrössert wird, bevor mit dem ganzen Team gearbeitet wird.

3) Dialogische Klassengespräche in den Fächern planen und durchführen: Gute Gesprächsanlässe und weitere Erfolgsbedingungen

Ob ein dialogisches Klassengespräch zustande kommt und gelingt, hängt stark von einem geeigneten Gesprächsanlass ab. Gut geeignet sind Aufgaben, die auf unterschiedliche Art gelöst werden können, offen sind für unterschiedliche Perspektiven, Vergleiche von unterschiedlichen Gedankengängen oder Positionen erlauben usw. Dem Auswählen und Adaptieren geeigneter Aufgaben oder Fragen wird im Kurs ebenfalls Raum gegeben.



Themenfeld 6: Sprachbewusster Mathematikunterricht

Das Angebot richtet sich an:	T1: Beobachtungen und Beurteilungen planen und durchführen	T2: Vorentlasten statt Nachbereiten	T3: Rückmeldungen im Dialog kommunizieren	T4: In allen Fächern sprachbewusst fördern und beurteilen	T5: Dialogische Klassengespräche mit Video-Coaching weiterentwickeln	T6: Sprachbewusster Mathematikunterricht
Lehrpersonen, die Deutsch unterrichten	x	x	x	x	x	
Lehrpersonen, die eine andere Sprache (F, E, HSK), aber kein Deutsch unterrichten		x	x	x	x	
Fachlehrpersonen, die weder Deutsch noch eine andere Sprache unterrichten: Mathematik, NMG, TTG usw.		x	x	x	x	nur Fachlehrpersonen Mathematik

Tabelle 8: Zielpublikum zu T6

Im Themenfeld 6 verfolgen die Schulen, die Kollegien folgende **Ziele**:

- Die Lehrpersonen stärken ihre Kompetenz, im Fach Mathematik sprachliche Anforderungen und Hürden beim mathematischen Lernen zu erkennen.
- Die Lehrpersonen bauen ihr Repertoire aus, um ihre Schülerinnen und Schüler im Fach Mathematik so unterstützen zu können, dass sie sprachlich vermittelte Inhalte und Vorgehensweisen verstehen und verarbeiten können.
- Die Lehrpersonen können bei mathematischen Lernkontrollen sprachliche Hürden vermeiden oder ihre Schüler und Schülerinnen so unterstützen, dass sie die sprachlichen Anforderungen meistern können.

Das Themenfeld 6 verfolgt im Wesentlichen dieselben Ziele wie Themenfeld 4 («In allen Fächern sprachbewusst fördern und beurteilen»), geht aber in besonderem Masse auf die fachspezifischen Anforderungen ein. Für Sekundarschulen ist das Themenfeld 6 des-

halb nicht als schulinterne Weiterbildung, sondern als kursorisches Angebot konzipiert, das sich ausschliesslich an Lehrpersonen richtet, die Mathematik unterrichten. Das kursorische Angebot wird mit Coachings angereichert und ist insgesamt wie folgt angelegt:

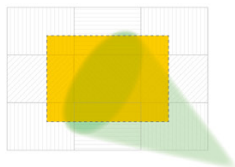
- a) im Zeitraum eines Jahres: vier halbtägige Anlässe an einem Mittwochnachmittag an der PH Zürich, an dem Mathematik-Fachteams aus zwei bis vier Schulen gemeinsam teilnehmen
- b) Treffen mit den Fachteams der einzelnen Schulen: drei Treffen online oder vor Ort (Termine werden mit den Mathematik-Fachteams der einzelnen Schulen vereinbart und werden spätestens ein Jahr nach den vier halbtägigen Anlässen durchgeführt.)

Für Schulen mit Kindergarten- und Primarstufe wird das Themenfeld 6 analog zu den übrigen Themenfeldern als zweijährige schulinterne Weiterbildung angeboten. Im Vordergrund steht die Arbeit an Sprachmitteln, die für das mathematische Lernen relevant sind. Im Kontext des Mathematik-Unterrichts lassen sich be-

deutungs-, formal- und kontextbezogene Sprachmittel unterscheiden. Zudem wird daran gearbeitet, wie mathematische Textaufgaben so didaktisiert werden

können, dass die Schülerinnen und Schüler vor, während und nach dem Lösen der Aufgabe unterstützt werden und zwar auch in sprachlicher Hinsicht.





Schulinterne Weiterbildung zum SCALA-Ansatz

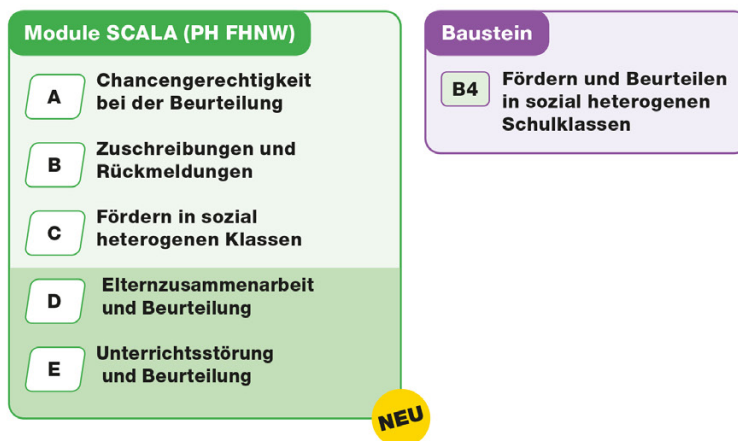


Abbildung 9: Angebot der schulinternen Weiterbildung zum SCALA-Ansatz

Die Weiterbildung wird direkt beim Zentrum Lernen und Sozialisation (ZLS) der PH FHNW gebucht. Interessierte QUIMS-Schulen melden sich direkt über die Website vorerst unverbindlich für die Weiterbildung an: www.fhnw.ch/ph/scala. Eine Kursleiterin nimmt anschliessend telefonisch mit der Schulleitung Kontakt auf.

Wie wird gearbeitet?

Nachdem in einem Gespräch mit der Schulleitung Umfang und Themenschwerpunkt der Weiterbildung besprochen wurden, konstituiert sich die schulinterne Begleitgruppe (Abbildung 14). Diese besteht aus Lehrpersonen, welche in dieser Schule besondere Verantwortung übernehmen, wie etwa Stufenleitung, QUIMS-Beauftragte etc. sowie mindestens eine Vertretung aus der Schulleitung. Der Begleitgruppe kommt die wichtige Aufgabe zu, den Kontakt zwischen der Schule und der Leitung der externen Weiterbildung herzustellen. Gemeinsam mit der Begleitgruppe werden die Teamweiterbildungen vorbesprochen und die Umsetzung in den Unterrichtsalltag nachbereitet. Die Begleitgruppe stellt sicher, dass sowohl Reflexionsaufträge als auch Praxisaufträge von den Teammitgliedern umgesetzt werden. Bei Bedarf moderiert sie zu-

sätzliche Teamsitzungen, welche mit der Weiterbildung im Zusammenhang stehen bzw. diese ergänzen. Die folgenden Arbeitsphasenmodelle zeigen die Arbeitsweise in den verschiedenen Modulen. Die gelben Bereiche stehen für die Arbeit mit der Begleitgruppe, die blauen Felder sind Arbeitssequenzen mit dem ganzen Schulhausteam, und die grünen Felder werden an Teamsitzungen ohne das Kursleitungsteam durchgeführt.

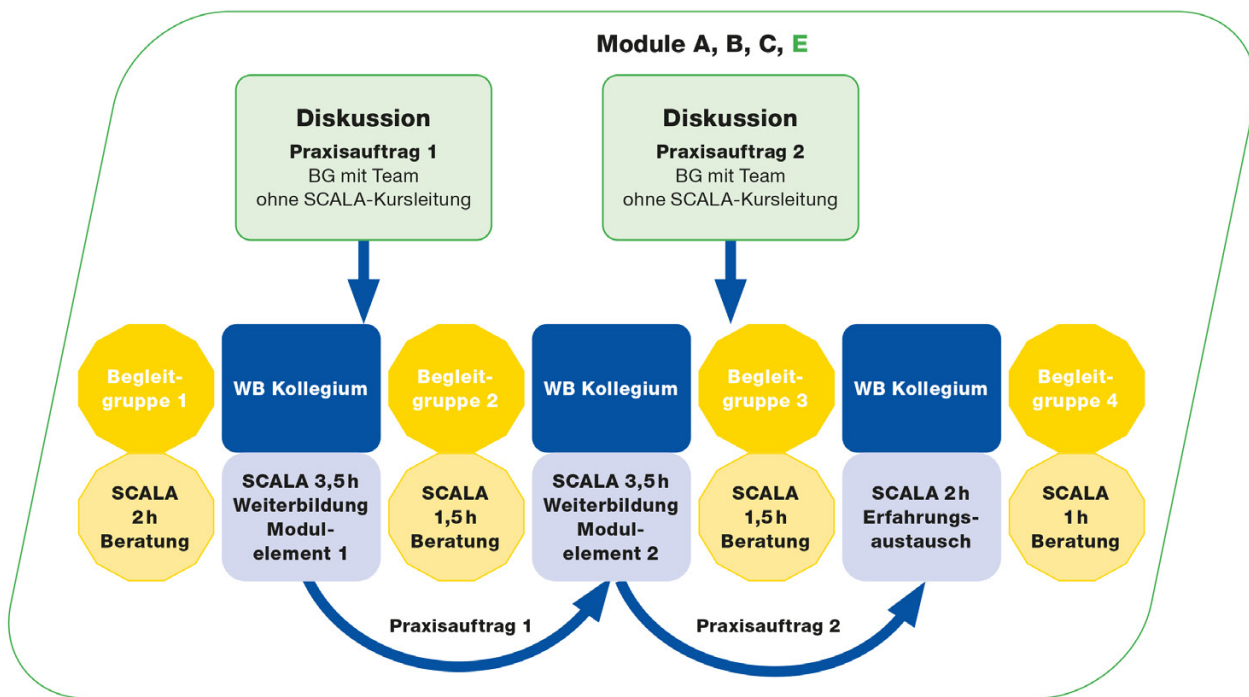


Abbildung 10: Die Arbeitsphasen in den Modulen A, B, C, E

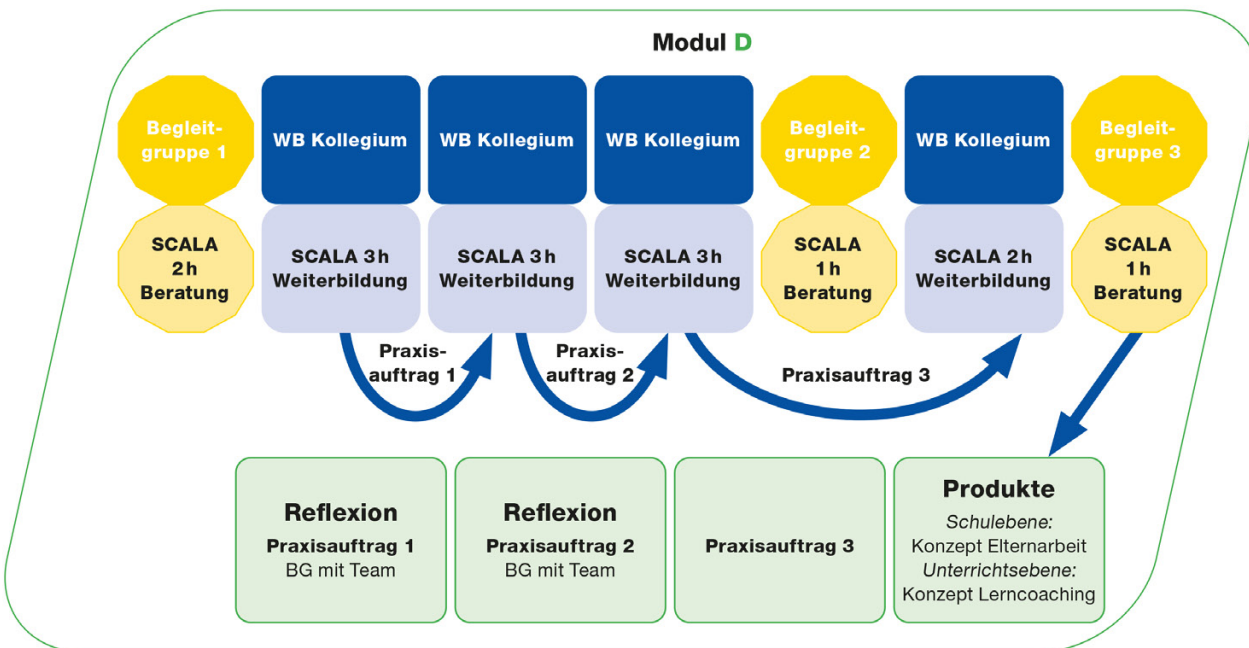


Abbildung 11: Die Arbeitsphasen im Modul D

Nachdem in der letzten gemeinsamen Veranstaltung des Weiterbildungszyklus ein Erfahrungsaustausch mit den Lehrpersonen stattgefunden hat, ist die Begleitgruppe dafür verantwortlich, dass passende Inhalte der Weiterbildung ins Schulprogramm einfließen und nachhaltig umgesetzt werden. In Modul D wird gemäss Abbildung 11 die Organisation der Weiterbildung leicht angepasst.

Die Module A–C sind jederzeit buchbar. Das Modul D wird mit wenigen Pilotschulen im Schuljahr 2022/2023 durchgeführt. Das Modul E ist ab Frühling 2023 für Pilotschulen erhältlich. Das Modul Coaching kann mit allen Modulen kombiniert werden. Im Schuljahr 2022/2023 ist es für Pilotschulen bestellbar. Nach der Pilotphase sind alle Module bestellbar.

Fünf Module und ein Baustein

Im Lehrplan 21 gewinnen neben der summativen Beurteilung auch die formative und die prognostische Beurteilung an Bedeutung. Die Beurteilung soll einerseits

das Lernen und die Entwicklung der Kinder fördern, andererseits soll sie aber auch gerecht sein. Gestützt auf frühere Forschung und Erfahrung wurde der SCALA-Ansatz entwickelt, in einer Weiterbildung mit Lehrpersonen erprobt und seine Wirksamkeit überprüft und nachgewiesen. 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 fünf Module angeboten, die je in einem einjährigen Zyklus durchgeführt werden. Es können auch zwei oder mehr Module nacheinander belegt werden, und sie können zusätzlich zu einem Themenfeld gebucht werden. Die Angebote richten sich an alle drei Zyklen (Kindergarten bis Ende der obligatorischen Schule) und sind fächerübergreifend. Nur Modul E ist vorerst dem Zyklus 1 und 2 vorbehalten. Jedes Modul beinhaltet ein Orientierungs- und ein Anwendungselement (Abbildung 1).

	Orientierungselemente	Anwendungselemente	
Modul A Chancengerechtigkeit bei der Beurteilung	A1 Wie Herkunft den Schulerfolg beeinflusst	A2 Erwartungen und Beurteilungen beim Übertritt	
Modul B Zuschreibungen und Rückmeldungen	B1 Was Zuschreibungen von Lehrpersonen bewirken	B2 Rückmeldung und formative Beurteilung	
Modul C Fördern in sozial heterogenen Klassen	C1 Strategien zur Steigerung positiver Erwartungen	C2 Heterogenität als Chance	
Modul D Elternarbeit und Beurteilung	D1 Gelingensbedingungen der Elternarbeit	D2 Lerncoaching und Kommunikation	D3 Konzept Elternarbeit
Modul E Unterrichtsstörung und Beurteilung	E1 Herausforderndes Verhalten und Beurteilung	E2 Strategien im Umgang mit herausforderndem Verhalten	

Tabelle 9: 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 die Herkunftseffekte mit Erwartungen von Lehrpersonen an die Leistung der Lernenden zusammenhängen. Anhand praktischer Situationen werden Lehrpersonen für Be-

urteilungstendenzen 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) Ursachen für Chancenungerechtigkeit im Bildungssystem, für lernungünstige und ungerechte Beurteilungen im Unterricht und bei Übertrittsentscheiden erkennen und verstehen.
- b) Lehrpersonen 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 Übertrittspraxis in die Primarstufe, die Sekundarstufe I und Sekundarstufe II im eigenen Schulhaus wird geplant und umgesetzt.

Ein Fallbeispiel zu Modul A: Mittelstufe

In der 6. Klasse von Frau M. steht die Zuteilung der Schülerinnen und Schüler in eine Klasse der Oberstufe kurz bevor. Wie jedes Mal hat sie auch in dieser Klasse Kinder, welche «auf der Kippe» stehen. Dazu gehören auch Mohammed und Lisa. Die beiden haben einen guten 4,5er im Schnitt, Mohammed ist in Mathe etwas besser, Lisa in Sprache. Mohammed kann gut abstrahieren und logisch schlussfolgern. Lisa liest gerne und viel und schreibt wunderbare Erzählungen. Beide sind fleissig 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. Mohammeds Eltern hingegen können ihn kaum unterstützen, sie sprechen beide schlecht Deutsch, da sie erst seit 6 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 Mohammed in die Sek B. Zum Glück, so denkt sie, ist eine Durchlässigkeit in der Oberstufe gewährleistet.

Ausgehend von solchen Beispielen diskutieren die Lehrpersonen darüber, aufgrund welcher Überzeugungen die Entscheidung von Frau M. zustande gekommen ist. In einer interaktiven Arbeitssequenz werden mögliche Entwicklungsszenarien von Mohammed und Lisa aufgezeigt und die förderlichen und hinderlichen Faktoren derselben beschrieben. In einem nächsten Schritt werden die Argumente der Lehrpersonen mit der Forderung des Bildungsrats konfrontiert, allen Kindern unabhängig von deren sozialer, sprachlicher, kultureller oder religiöser Hintergrund die gleichen, guten Bildungschancen zu geben. Im letzten Schritt werden gemeinsam konkrete Massnahmen und Richtlinien erarbeitet, welche im Schulhaus und in Zusammenarbeit

mit der Oberstufe der Gemeinde diesen bildungsrechtlichen Forderungen gerecht werden. Ziel ist es, die Umsetzung der gemeinsamen Massnahmen im Schulprogramm zu verankern sowie die thematische Zusammenarbeit mit der Sekundarstufe zu intensivieren.

Modul B: Zuschreibungen und Rückmeldungen

Das Modul B stellt Zuschreibungen und lernförderliche Rückmeldungen von Lehrpersonen an die Kinder ins 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 erlernen Strategien, um zu prüfen, wie sie lernförderliche und gerechte Rückmeldungen geben können.

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

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

Ein Fallbeispiel zu Modul B: Oberstufe

Die Sekundarklasse von Herrn P. hat in den vergangenen Wochen an einem Geschichtsvortrag gearbeitet. In den Themenbereichen Absolutismus und Französische Revolution wurde den Schülerinnen und Schülern ein Vortragsthema zugewiesen. Lisa und Samira sind zwei Lernende, welche Herr P. zu den mittelmässigen Schülerinnen zählt. Beide Elternteile von Lisa sind Ärzte. Samira betreut zu Hause oft ihre fünf kleineren Geschwister. Ihre Eltern arbeiten beide für ein Reinigungsinstitut, ihre Mutter häufig auch abends. Die Familie ist erst seit fünf Jahren in der Schweiz. Lisa bekam das Thema «Das Leben am Hofe von Louis XIV»

und Samira «Merkantilismus» zugelost. 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, sachlogisch aufgebaut und souverän vorgetragen. Insgesamt eine sehr gute Leistung». Samira hörte: «Naja, passabel. Du hast erstaunlich gute Quellen gefunden. Manchmal hilft einem ja der Zufall. Du hast dir wirklich Mühe gegeben.»

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

Modul C: Fördern in sozial heterogenen Klassen

Im Modul C wird die Bedeutung von Erwartungen seitens der Lehrpersonen an die Kinder und Jugendlichen thematisiert und aufgezeigt, wie sie sich bei der formativen, summativen und prognostischen Beurteilung auswirken. Lehrpersonen lernen konkrete Strategien kennen, um hohe und zugleich auch realistische Erwartungen an die ganze Klasse und an die einzelnen Schülerinnen und Schüler aufzubauen. Sie erproben konkrete Hilfsmittel, wie Kinder und Jugendliche, welche zuhause wenig schulische Unterstützung erhalten, gefördert werden können 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 ganze Klasse und an die einzelnen Schülerinnen und Schüler.
- b) Lehrpersonen wenden im eigenen Unterricht konkrete Strategien an, um hohe Erwartungen sowohl

an die Klasse als auch an die einzelnen Schülerinnen und Schüler zu richten.

- c) Sie wenden konkrete Massnahmen für die Arbeit mit sozial heterogenen Klassen und zur Förderung von Lernenden mit geringer familiärer Unterstützung an.
- d) Die Schule entwickelt eine Kultur, in welcher Lehrpersonen die sozial heterogenen Klassen als Ressource verstehen und nutzen.

Ein Fallbeispiel zu Modul C: Kindergarten

Die Kindergarten-schülerinnen und -schüler im zweiten Jahr von Frau A. haben verschiedene Regelspiele gelernt. Regelspiele sind anspruchsvoll: Man muss nicht nur eine ganze Zeit lang ruhig sitzen können, man muss sich auch Regeln merken und diese einhalten. Nun ist das Rushhour-Spiel zum absoluten Lieblingsspiel der grossen Kiga-Kinder geworden. 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 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 nun, dass dieses Spiel in der Auffangzeit gespielt wird. Die grösseren Kinder machen Anton und sein Verhalten für diese Regeländerung verantwortlich, und in den Pausen gibt es deshalb immer wieder Streit.

Die Anforderungen, welche an Lehrpersonen aller Stufen durch die grosse Heterogenität in Schulklassen gestellt werden, sollen in diesem Modul thematisiert werden. Ausgehend von diesem Praxisbeispiel wird diskutiert, welche Überlegungen die Kiga-Lehrerin dazu bewegen 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 Heterogenität in einer Klasse als soziale Ressource genutzt werden kann, indem etwa die Kompetenzen der Kinder mit Verantwortungsübernahme für die Gruppe verknüpft werden. Die Umsetzung in die Unterrichtspraxis wird geplant und im Praxisauftrag umgesetzt.

Modul D: Elternarbeit und Beurteilung

Im Modul D setzen sich Lehrpersonen und Schulleitungen mit den Eckpfeilern gelingender Elternarbeit auseinander, mit dem Ziel, ein gemeinsames und verbindliches Schulkonzept zur Elternarbeit zu entwickeln. Elternarbeit findet im Beziehungsdreieck von Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und Eltern statt. Basis und Grundlage dafür bilden eine etablierte, gemeinsame Beurteilungskultur. In drei aufeinanderfolgenden Arbeitssequenzen beschäftigt sich das Team mit Gelingensbedingungen von Elternarbeit und Gesprächsführung unter besonderer Berücksichtigung der non-verbalen Kommunikation sowie emotionaler Faktoren. Ziel einer gelingenden Elternarbeit ist der Aufbau von Vertrauen, welches aufgrund einer gemeinsamen professionellen und kommunizierten Haltung des Lehrpersonenteams im Umgang mit Beurteilungsfragen entsteht. An Gesprächsführungskompetenzen und Überlegungen zum optimalen Gesprächssetting wird in Sequenzen mit Rollenspielen gearbeitet. In einem nächsten Schritt werden die verschiedenen Bereiche gelingender Elternarbeit ausgelotet und ein schulinternes Konzept dazu erarbeitet und erprobt. Im Modul D verfolgen die Schulleitungen und Lehrpersonen folgende **Ziele:**

- a) Schulleitungen und Lehrpersonen werden in ihrer fachlichen, persönlichen und emotionalen Professionalität zu Beurteilungsthemen im Umgang mit Eltern gestärkt.
- b) Eine gemeinsame chancengerechte Beurteilungspraxis an der Schule ist etabliert und verschafft im Gespräch mit Eltern Sicherheit. Damit erhalten Schulleitung und Lehrpersonen Instrumente, um den Einfluss der Eltern auf die Beurteilung chancengerecht zu kanalisieren.
- c) Kommunikative Fähigkeiten der Schulleitung und der Lehrpersonen sowie ein konstruktiver Umgang mit Konflikten in Zusammenhang mit Eltern sind an der Schule etabliert, sodass eine faire Beurteilung möglich ist.
- d) Es sind Strategien bekannt, wie Vertrauen zu den Eltern aufgebaut werden kann.
- e) Elternmitsprache: Schulleitungen und Lehrpersonen kennen Strategien, wie Eltern transparent über Schullaufbahnentscheidungen informiert werden, ohne dass Eltern je nach sozialer oder kultureller Herkunft unterschiedliche Einflussmöglichkeiten erhalten.

Fallbeispiel zu Modul D:

In der Schule Burggraben finden seit vielen Jahren gut organisierte Elternabende zum Thema des Übertritts in die Oberstufe statt. Diese werden frühzeitig angeboten und bieten den Eltern umfangreiche Informationen zu allen Belangen der Anforderungen, welchen ihre Kinder in der nächsten Stufe begegnen werden. Der Anlass findet klassenübergreifend statt, und der Durchführungszeitpunkt wird frühzeitig kommuniziert. In der nachfolgenden Sitzung wird dieser Anlass jeweils ausgewertet. Wie jedes Jahr wurde auch dieses Jahr festgestellt, dass eine ganze Reihe von Eltern mit tiefem Bildungsniveau, Migrationshintergrund oder tiefem Familieneinkommen dem Anlass ferngeblieben sind. Dies ärgert die Lehrpersonen des Vorbereitungsteams vor allem auch deswegen, weil die betroffenen Lernenden ohne die Information, die an diesem Anlass gegeben wurde, zusätzlich benachteiligt werden. In der Sitzung wird deshalb die Einführung einer Geldbusse bei Fernbleiben der Eltern von diesem wichtigen Elternabend diskutiert.

Die beschriebene problematische Situation wird aufgrund der dargestellten Forschungsergebnisse zu vertrauensbildenden Massnahmen und mit dem Blick auf gelingende Kommunikation diskutiert. Es werden Vorschläge entwickelt zu einem Vorgehen, welches in proaktiver Weise die Motivation und das Interesse dieser Eltern an der Schule stärken kann. Die Ideen fliessen in die Erarbeitung eines Konzeptes zur Elternarbeit ein, welches im Praxisauftrag von den Lehrpersonen des betroffenen Jahrganges umgesetzt und somit erprobt wird. Auf die Auswertung folgen Anpassungen, und das neu entwickelte Vorgehen wird ein Teil des Konzeptes zur Elternarbeit.

Modul E: Unterrichtsstörung und Beurteilung

Das Modul E wurde speziell für den ersten und zweiten Zyklus entwickelt. Anhand interaktive Übungen wird den Lehrpersonen aufgezeigt, dass das Verhalten von Kindern von den Erwartungen der Lehrpersonen beeinflusst wird. Weiter wird thematisiert, dass die Formulierung klarer Verhaltenserwartungen, kombiniert mit positiven Verhaltensrückmeldungen und einer guten Lehrperson-Schülerinnen- und Schüler-Beziehung, das Auftreten von Verhaltensproblemen reduziert. Es

werden spezifische Übungsanlagen (z.B. Wenn-Dann-Plan) zur Unterstützung der sozioemotionalen Entwicklung der Kinder vorgeschlagen. Günstige Zuschreibungen haben eine lernförderliche Wirkung und reduzieren zusätzlich mögliche Verhaltensprobleme, weil diese bei den Kindern eine Hoffnung auf Erfolg stärkt. Im Modul E verfolgen die Schulleitungen und Lehrpersonen folgende Ziele:

- a) Lehrpersonen werden sich des Einflusses von Verhaltensproblemen auf die formative und summative Beurteilung fachlicher Leistungen sowie auf die prognostische Beurteilung bewusst.
- b) Lehrpersonen erhalten Hinweise zu förderlichen Verhaltensrückmeldungen im Unterricht (formative Beurteilung), die sie im eigenen Unterricht anwenden.
- c) Lehrpersonen werden konkrete Strategien der Klassenführung (Handlungs- und Einstellungsebene, Klassen- und Kind-Ebene) vorgestellt, wie sie die Selbst- und Sozialkompetenzen der Kinder erhöhen und die Verhaltensprobleme von Kindern im Unterricht reduzieren können.
- d) Lehrpersonen wenden Strategien der Klassenführung im eigenen Unterricht an (Transfer in den eigenen Unterricht). Umsetzungsprobleme werden diskutiert.
- e) Die Schule setzt sich mit Normen auseinander, die im Umgang der Schülerinnen und Schüler untereinander und in der Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern gelten sollen.

Fallbeispiel zu Modul E: Primarschule

An der wöchentlichen Austauschsitzung bespricht Klassenlehrerin Frau N. mit der für die Klasse zuständigen Stellenpartnerin Frau B. die Ergebnisse der letzten Mathematikprüfung zu den Rechenstrategien bei der Addition von Julian. Der Schüler hat erneut eine ungenügende Leistung erbracht. Die Lehrperson argumentiert gegenüber der Heilpädagogin wie folgt: «Mich hätte es erstaunt, wenn Julian eine genügende Note erreicht hätte. Während der Vorbereitung auf die Prüfung mit dem Wochenplan ist Julian ständig umhergelaufen, hat geschwätzt oder seine Klassenkameraden mit Grimassen und Geräuschen abgelenkt. Ich habe ihm schon so oft gesagt, dass er nicht einfach machen kann, wie es ihm gerade passt.» Die Heilpädagogin bestätigt die Einschätzung der Lehrperson und weist darauf hin, dass sie in ihren Beobachtungen regelmässig feststellt, dass Julian nach dem Lektions-einstieg durch die Lehrperson sein Material nicht auf das Pult nehme und nicht mit seiner Arbeit beginne.

Die Erklärungen aus dem Praxisbeispiel werden aufgrund der Erkenntnisse aus dem Input kritisch hinterfragt. Ein vertieftes Verständnis der anspruchsvollen Situation mit dem beschriebenen Jungen führt die Lehrpersonen zu einer differenzierteren Analyse und einem ganzheitlichen Verständnis des Verhaltens des Kindes. Über ein verändertes Erklärungsmuster für das vom Kind gezeigte Verhalten wird über mögliche lernförderliche Zuschreibungen und Rückmeldungen diskutiert und darauf aufbauend eine Förderplanung für die Verhaltensmuster des Kindes erarbeitet.

Fachcoaching – das Zusatzangebot

In Ergänzung bzw. Kombination mit den Modulen A bis E wird auf der Basis der Erfahrungen im SCALA-Projekt ein zweiteiliges Coaching für Lehrpersonen und Heilpädagoginnen und Heilpädagogen angeboten. Das Coaching erfolgt typischerweise nach dem 1. oder nach dem 2. Plenumshalbtag. Es wird von der Coachin, dem Coach und der Lehrperson gemeinsam vorbereitet. Dabei werden eine Frage und ein Beobachtungsauftrag erarbeitet. Der Coach, die Coachin besucht den Unterricht der Lehrperson während einer Lektion, sodass ein konkreter Eindruck über das Handeln der Lehrperson und die Interaktionen in der Klasse sichtbar wird. Nach dem Besuch werden konkrete Fragen in wertschätzender Art besprochen. Die Lehrpersonen können davon persönlich profitieren und ihr Wissen an Kolleginnen und Kollegen weitergeben. Zudem wird dadurch die Umsetzung der Weiterbildung in den eigenen Unterricht beispielhaft und in klärender Weise unterstützt.

Das Fachcoaching wird bedarfsorientiert mit der Schule ausgehandelt. Es kann bei einzelnen Lehrpersonen mit Bedarf/Interesse oder bei zahlreichen Lehrpersonen eingesetzt werden.

Bausteine – Die kleine schulinterne Weiterbildung

In Ergänzung zu den zweijährigen schulinternen Weiterbildungen wurde das Weiterbildungsformat «Bausteine» entwickelt. Bausteine sind ein kleines Weiterbildungsformat, das sich an Lehrpersonen einzelner Fächer (Baustein B1, B2, B3, B4 und B5), an Mitarbeitende aus der Betreuung (Baustein B6) oder an Schulleitungen (B7) richtet. Der «Baustein 4» von SCALA ist primär für Schulen gedacht, die zusätzlich eine zweijährige schulinterne Weiterbildung zu «Beurteilen und Fördern mit Fokus Sprache» durchführen. Der SCALA-Baustein kann zu einem beliebigen Zeitpunkt beantragt werden: vor, nach oder zeitgleich zu einer Weiterbildung mit Fokus Sprache.

Bausteine

- B1** Beurteilungspraxis TTG
- B2** Beurteilungspraxis in verschiedenen Nicht-Deutsch-Fächern
- B3** «Kriterienorientierte Beurteilung von schriftlichen Texten»
- B4** Fördern und Beurteilen in sozial heterogenen Schulklassen
- B5** Leseflüssigkeit
- B6** Alltagsintegrierte Sprachförderung Betreuung
- B7** Unsere lokale Schulentwicklung zur Sprache

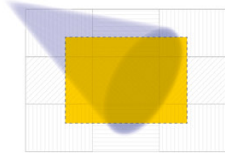


Die folgende Tabelle gibt einen Überblick zu den angebotenen Bausteinen:

<p>B1 Fachgespräch zur Beurteilungspraxis im Fach «Textiles und Technisches Gestalten» (TTG) auf der Primar- oder Sekundarstufe</p> <p>Zielgruppe: TTG-Lehrpersonen der Primar- oder der Sekundarstufe</p> <ul style="list-style-type: none"> – Fachgespräch zur aktuellen Praxis der Teilnehmenden zum Beurteilen im Fach «TTG» – Kennenlernen von Beispielen zum kompetenzorientierten Beurteilen – Überlegungen zur Bedeutung des Sprachverständnisses in den vorgestellten Beispielen – Diskussion über geeignete Formen zum Festhalten von Beobachtungen im Unterricht – Absprache darüber, was dem Kollegium exemplarisch vorgestellt wird 	<ul style="list-style-type: none"> – mindestens zwei Treffen der TTG-Lehrpersonen mit einer Fachperson der PH Zürich – dazwischen Umsetzung des Praxisbeispiels <p>Kontakt und Anmeldung: https://bit.ly/3AhY5On</p>
<p>B2 Fachgespräch zur Beurteilungspraxis auf der Sekundarstufe in verschiedenen Nicht-Deutsch-Fächern</p> <p>Zielgruppe: Lehrpersonen der Sekundarstufe, welche ein Nicht-Deutsch-Fach unterrichten</p> <ul style="list-style-type: none"> – Fachgespräch zur aktuellen Praxis der Teilnehmenden zum Beurteilen im gewählten Fach – Kennenlernen von Beispielen zum kompetenzorientierten Beurteilen – Überlegungen zur Bedeutung des Sprachverständnisses in den vorgestellten Beispielen – Diskussion über geeignete Formen zum Festhalten von Beobachtungen im Unterricht – Absprache darüber, was dem Kollegium exemplarisch vorgestellt wird 	<ul style="list-style-type: none"> – mindestens zwei Treffen der Lehrpersonen mit einer Fachperson der PH Zürich – dazwischen Umsetzung des Praxisbeispiels <p>Kontakt und Anmeldung: https://bit.ly/3AhY5On</p>
<p>B3 Weiterbildung «Kriterienorientierte Beurteilung von schriftlichen Texten»</p> <p>Zielgruppe: Alle Lehrpersonen einer Schule</p> <ul style="list-style-type: none"> – Fachgespräch zur aktuellen Praxis der Teilnehmenden zum Beurteilen schriftlicher Texte im Fach «Deutsch» – Lernende textmusterorientiert auf einen Schreibauftrag vorbereiten – Texte von Lernenden kriterienorientiert beurteilen – Kennenlernen des entsprechenden Angebots aus dem Lehrmittel «Texthandwerk» – Überlegungen zur Bedeutung von Zusammenhängen zwischen Schreibauftrag, Fokuskriterien und Schreibhilfen 	<ul style="list-style-type: none"> – mindestens zwei Treffen der Lehrpersonen mit einer Fachperson der PH Zürich – dazwischen Umsetzung des Praxisbeispiels <p>Kontakt und Anmeldung: https://bit.ly/3AhY5On</p>

<p>B4 Fördern und Beurteilen in sozial heterogenen Schulklassen – der SCALA-Ansatz</p> <p>Zielgruppe: Alle Lehrpersonen einer Schule</p> <ul style="list-style-type: none"> – Erfahren, wie Erwartungen und Zuschreibungen von Lehrpersonen im Unterricht wirken – Reflexion eigener Erwartungen und Zuschreibungen – Erarbeitung konkreter Strategien zum Fördern und Beurteilen und Anwendung dieser Strategien im eigenen Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> – mindestens zwei Treffen mit dem Schulkollegium (oder Teilen davon) im Laufe eines Schuljahres – dazwischen Umsetzung Praxisbeispiel <p>Kontakt und Anmeldung: https://bit.ly/3AhY5On</p>
<p>B5 Leseflüssigkeit</p> <p>Zielgruppe: Lehrpersonen, die das Fach «Deutsch» unterrichten</p> <ul style="list-style-type: none"> – Fachgespräch zur aktuellen Praxis der Teilnehmenden zum Beurteilen und Fördern von Leseflüssigkeit – Kennenlernen eines Instruments zur Beurteilung der Leseflüssigkeit – Kennenlernen von Trainingsmöglichkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> – mindestens zwei Treffen der Lehrpersonen mit einer Fachperson der PH Zürich oder der PH FHNW – dazwischen Umsetzung des Praxisbeispiels <p>Kontakt und Anmeldung: https://bit.ly/3AhY5On</p> <p>Durchführung ab Januar 2023 möglich.</p>
<p>B6 Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Betreuung</p> <p>Zielgruppe: Mitarbeitende der Betreuung</p> <ul style="list-style-type: none"> – Input zur Bedeutung von Gesprächen zwischen Erwachsenen und Kindern als wichtiger Motor des sprachlichen Lernens – Analyse eines Beispiels aus der Betreuung der eigenen Schule – Fachgespräch zur Weiterentwicklung der eigenen Praxis 	<ul style="list-style-type: none"> – Videoaufnahme einer alltäglichen Situation in der Betreuung von mindestens einem Teammitglied – zwei Treffen der Mitarbeitenden Betreuung mit einer Fachperson der PH Zürich (erstes Treffen: zwei Stunden/zweites Treffen: eine Stunde) – dazwischen Beobachtungsauftrag <p>Kontakt und Anmeldung: https://bit.ly/3AhY5On</p>
<p>B7 Unsere lokale Schulentwicklung zur Sprache – kohärent und koordiniert</p> <p>Zielgruppe: Schulleitungen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Beratung zur Abstimmung diverser Vorhaben (Projekte, schulinterne Weiterbildungen u. a.) mit dem Programm QUIMS – potenzielle Konflikte bzw. Widersprüche zwischen den Vorhaben – Möglichkeiten, Synergien zu nutzen 	<ul style="list-style-type: none"> – mindestens zwei Treffen der Schulleitung mit einer Fachperson der PH Zürich <p>Kontakt und Anmeldung: https://bit.ly/3AhY5On</p>

Tabelle 10: Bausteine als Ergänzung der schulinternen Weiterbildungen Fokus Sprache oder SCALA-Ansatz



Schulinterne Weiterbildung «Unterwegs zu einer gemeinsamen Beurteilungspraxis»

Unterwegs zur gemeinsamen
Beurteilungskultur

Prozessbegleitung für Schul-
teams

Ein Hauptanliegen des Schwerpunkts C ist die gemeinsame Beurteilungspraxis in der einzelnen Schule – siehe dazu die Ziele 1–3 des Bildungsrats.

Die PH Zürich bietet mit «Unterwegs zur gemeinsamen Beurteilungspraxis» die Begleitung eines ein- bis einhalb Jahre dauernden Entwicklungsprozesses an, der Weiterbildungen und Umsetzungsphasen beinhaltet. In dieser Weiterbildung fokussieren sich die Schulkollegien mit externer Begleitung auf einen selbst gewählten Fachbereich: Mathematik, Deutsch oder NMG. «Unterwegs zur gemeinsamen Beurteilungspraxis» begleitet Schulteams dabei, eine entsprechende Praxis klassen- und stufenübergreifend aufzubauen. Die Erprobung gemeinsam festgelegter 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 wiki.edu-ict.ch/media/quims/fokusc/fachbroschueren/phzh_unterwegs_zur_beurteilungspraxis_202110.pdf

5 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, 043 259 53 61, www.zh.ch/quims
- Für Schulen der Stadt Zürich: Schulamt, Schul- und Sportdepartement der Stadt Zürich: SSD-Bereich-Pädagogik@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.

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2020). QUIMS-Schwerpunkt *Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache*. Mit Leitsätzen zu einer gemeinsamen Beurteilungskultur.

wiki.edu-ict.ch/media/quims/fokusc/fachbroschueren/201127_brosch_beurt_kult_farbkor_def_interaktiv.pdf

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

wiki.edu-ict.ch/media/quims/fokusc/fachbroschueren/broschuere_kompetenzorientiert_beurteilen_2.pdf

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

wiki.edu-ict.ch/media/quims/fokusc/fachbroschueren/kompetenzorientiert_unterrichten_2017_1.pdf

Materialien und Praxisbeispiele

Auf dem QUIMS-Wiki wiki.edu-ict.ch/quims/fokusc/index 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



wiki.edu-ict.zh.ch/quims/fokusc/index
(Wiki zum QUIMS-Schwerpunkt C)



wiki.edu-ict.ch/quims/fokusc/fachbroschueren/index#links

(Sämtliche Verlinkungen der vorliegenden Fachbrochure finden sich hier aufgelistet, inklusive der Beilage zum «Förderwirksamen Feedback»)

Weiterführende 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 Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (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.
https://wiki.edu-ict.ch/media/quims/fokusc/fachbroschueren/quims_fachgutachten_sturm_senn_2018.pdf
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Berkshire: Open University Press.

Impressum

Herausgeber

Bildungsdirektion Kanton Zürich, Programm QUIIMS

Autorinnen und Autoren

Afra Sturm, Pädagogische Hochschule FHNW,
Zentrum Lesen
Ramona Sonderegger, Claudia Züger,
VSA der Bildungsdirektion Kanton Zürich
Claudia Neugebauer, Pädagogische Hochschule Zürich
Werner Senn, Pädagogische Hochschule Luzern
Markus Neuenschwander, in Zusammenarbeit mit
Dorothea Baumgartner, Fabienne Girsberger,
Judith Strittmatter, Pädagogische Hochschule
FHNW, Zentrum Lernen und Sozialisation

Gestaltung und Produktion

raschle & partner, www.raschlepartner.ch

Bilder

Snežna Milojević, Claudia Neugebauer, Iwan Raschle,
Afra Sturm, Martin Stürm, stock.adobe.com

Bezug

Volksschulamt, Programm QUIIMS
Walchestrasse 21
Postfach
8090 Zürich
ikp@vsa.zh.ch

Als Download unter

wiki.edu-ict.zh.ch/quims/fokusc/index

2. Auflage Oktober 2022

©Bildungsdirektion Kanton Zürich

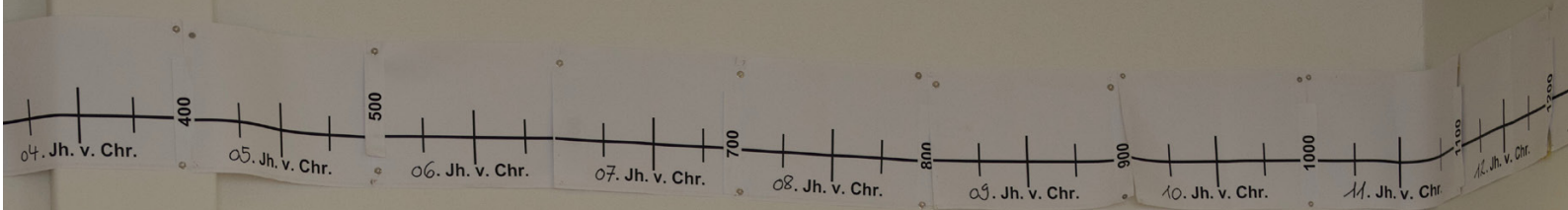


Fachhochschule
Nordwestschweiz

PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
ZÜRICH



PH LUZERN
PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE



A green chalkboard is mounted on the wall. To the left, a poster titled 'LIMMATTALER LEHRSTELLENBÜDGE 2016' is pinned. To the right, two smaller posters are pinned. The first is titled 'Im Großen und Ganzen verstehen' and lists several steps: 'Vorwissen!', 'Absicht klären', 'Unwichtiges streichen', 'Wichtiges markieren', 'Schlüsselwörter', and 'Unbekanntes erraten'. The second is titled 'Ganz genau verstehen' and lists: '10. Infos neu ordnen (Liste, Zeichnung, Tabelle, Mind-Map, ...)', '11. Wörter mit logischer Funktion?', and '12. Wörterbuch verwenden'. A drawing of a magnifying glass is next to the second title.



