



Kanton Zürich
Bildungsdirektion
Volksschulamt

Mit Leitsätzen zu einer gemeinsamen Beurteilungskultur

Ein Instrument für Schulleitungen
und Schulteams



Inhalt

1	Einleitung	5	6	Methodische Hinweise zur Einstiegs- veranstaltung	25
	Beurteilungskultur und Beurteilungspraxis	5		Da stehen wir heute – Aufstellungen im Raum	26
	Wie kann eine Schule diese Broschüre einsetzen?	7		Hauptteil A: Rating-Konferenz	27
2	Leitsätze zur Beurteilung	9		Hauptteil B: Kartenlegen	29
	Von Leitsätzen zur konkreten Praxis	9		Hauptteil C: SWOT-Analyse	32
	Leitsätze in der Kurzfassung	10			
	Abstimmung mit Vorgaben und Fachdiskurs	11	7	Erwähnte Literatur	35
	Ausgewählte inhaltliche Aspekte	14			
3	Forschender Dialog	17	8	Anhang: Kopiervorlagen	37
	Anspruchsvolle Auseinandersetzung	17		Leitsätze zur gemeinsamen Beurteilungskultur, Langfassung	38
	Zur zentralen Rolle der Schulleitung	18		Hauptteil A: Rating-Konferenz	44
	Support und Koordination	18		Hauptteil B: Karten legen	46
4	Einstiegsveranstaltung	19			
	Vom Einstieg zur Praxis – eine Übersicht	19			
	Methodische Vorschläge für eine Einstiegsveranstaltung	19			
5	Von den Leitsätzen zur Praxis	22			
	Konkretisierung der Leitsätze im Qualitätszyklus	22			

Impressum

Herausgeberin

Bildungsdirektion Kanton Zürich,
Volksschulamt

Gestaltung und Produktion

raschle & partner
www.raschlepartner.ch

Bilder

Titelbild und Illustrationen:
raschle & partner

2. Auflage April 2023
©Bildungsdirektion Kanton Zürich

Das Wichtigste in Kürze

Das vorliegende Dokument unterstützt Zürcher Volksschulen darin, eine gemeinsame Beurteilungskultur zu erarbeiten. Beurteilungsfragen betreffen das gesamte Schulteam. Diese Broschüre richtet sich jedoch primär an diejenigen Personen, die einen schulinternen Entwicklungsprozess zur Beurteilung vorbereiten und leiten, insbesondere Schulleitungen und Steuergruppen. Die Broschüre eignet sich sowohl zum Einstieg in einen Schulentwicklungsprozess zum Thema Beurteilung, als auch zur Vertiefung von laufenden Arbeiten in einer Schule, die bereits länger auf dem Weg zu einer gemeinsamen Beurteilungskultur unterwegs ist.

Im Dokument wird ein Verfahren vorgeschlagen, mit dem ein Schulteam anhand von Leitsätzen gemeinsame Prinzipien und Praktiken der Beurteilung entwickelt. Zu diesem Zweck steht ein Set von beispielhaften Leitsätzen zur Verfügung, das die wesentlichen Dimensionen einer kompetenzorientierten und chancengerechten Beurteilung abdeckt. Die Leitsätze sind abgestimmt mit den kantonalen Vorgaben und dem Qualitätsanspruch der Fachstelle für Schulbeurteilung (FSB), haben jedoch keinen verbindlichen Charakter.

Die methodischen Kapitel schlagen zur Auswahl drei alternative Verfahren vor, wie ein Schulteam an einer

halbtägigen Veranstaltung in die Thematik einsteigen kann. Sie skizzieren die notwendigen Arbeitsschritte, um anschliessend aus den Leitsätzen eine konkrete und verbindliche Praxis abzuleiten. Kopiervorlagen im Anhang erleichtern das praktische Vorgehen.

Die Leitsätze wurden ab 2019 anlässlich des Schwerpunkts «Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache» im Programm «Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)» entwickelt und in QUIMS-Schulen erprobt. Die vorliegende, leicht überarbeitete 2. Auflage ist ausdrücklich an alle Schulen adressiert. Sie nimmt einige Neuerungen aus der Verlängerung des QUIMS-Schwerpunkts ab 2022 auf (neue Leitsätze 14 und 19).

Inhalte und Angebote, die sich insbesondere an QUIMS-Schulen richten, sind seitlich mit einem blauen Balken markiert (**QUIMS**). Die erwähnten Weiterbildungsangebote können von allen Schulen genutzt werden.

Es steht ein [Beratungsangebot](#) für Schulleitungen und Schulteam zur Verfügung, das sie in der Arbeit mit der vorliegenden Broschüre unterstützt (2-3 Sitzungen, PH Zürich).

QUIMS

Leitsätze zur Beurteilungskultur

Von den Leitsätzen zur Praxis

Hinweise, wie das Schulteam aus den Leitsätzen ihre Praxis der Beurteilung für alle Ebenen ableitet: Schule, Unterricht, Elternzusammenarbeit, Schülerinnen und Schüler

Drei alternative Varianten für eine **Einstiegsveranstaltung**, um mit dem Schulteam Leitsätze zu entwickeln

Variante A Rating-Konferenz	Variante B Karten legen	Variante C SWOT-Analyse
---------------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------

Kopiervorlagen

Zum Aufbau der Broschüre

Die Broschüre besteht inhaltlich aus drei Teilen: Die Kapitel 1 bis 5 enthalten grundsätzliche Überlegungen zur Beurteilung und zu schulentwicklerischen Prozessen, die bei der gemeinsamen Arbeit an der Beurteilungskultur wichtig sind. Das [Kapitel 6](#) bietet verschiedene methodische Vorschläge zu einer Einstiegsveranstaltung. Der [Anhang 8](#) enthält diverse Kopiervorlagen zur Einstiegsveranstaltung, die je nach gewähltem Vorgehen Verwendung finden.

Die Lektüre der Broschüre muss nicht zwingend der Reihenfolge der Kapitel folgen. Vielleicht möchte sich jemand zuerst eine praktische Vorstellung vom gesamten Entwicklungsprojekt machen und beginnt deshalb mit den [Kapiteln 4](#) und [5](#). Andere ziehen es vielleicht vor, sich zunächst ein umfassendes Bild über alle Dimensionen der Beurteilungskultur zu verschaffen. Ihnen empfiehlt sich ein Zugang über die Leitsätze in der Langfassung ([Anhang 8.1](#)) und über die Erläuterungen zu den ausgewählten inhaltlichen Aspekten ([Kapitel 2, S. 14–16](#)).

1 Einleitung

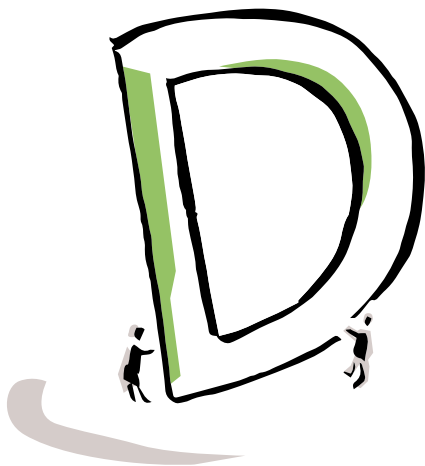
Beurteilungskultur und Beurteilungspraxis

Die Beurteilung von Schülerinnen und Schülern ist vielschichtig und anspruchsvoll. Sie beeinflusst wesentlich den Unterricht, die individuellen Lernprozesse und Schulkarrieren sowie die Zusammenarbeit der Schule mit den Eltern. Es ist deshalb sinnvoll, dass das Schulteam grundlegende Fragen der Beurteilung gemeinsam reflektiert, in zentralen Punkten eine kohärente Haltung entwickelt und sich zu wichtigen Aspekten weiterbildet. Mit Abmachungen, die die Beurteilungspraxis aller Lehrpersonen betreffen, sichert es die Ergebnisse dieses Prozesses. Auf diese Weise stärkt das Schulteam sein fachliches Knowhow, unterstützt die Chancengerechtigkeit und schafft eine Orientierung für alle Beteiligten: Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, Eltern und abnehmende Institutionen.

Grundlegende und praktische Fragen

Einem Schulteam, das sich mit Beurteilung befasst, stellen sich viele Fragen: Wie schaffen wir Transparenz über die Lernziele, die Leistungserwartungen und die Kriterien der Beurteilung gegenüber den Schülerinnen und Schülern, gegenüber den Eltern und dem Schulteam? In welchen Situationen und zu welchem Zweck beziehen wir uns auf die Sozialnorm (Klasse), die Sachnorm (Lehrplan) oder die Individualnorm (individuelle Entwicklung)? Beurteilen wir primär Produkte in Form von schriftlichen Prüfungen oder mindestens so häufig auch Prozesse oder Anwendungen? Auf welche Weise gewährleisten wir, dass wir gleiche Leistungen ähnlich beurteilen? Inwiefern verwenden wir Beurteilungen auch zur Planung und Optimierung des eigenen Unterrichts? Liegt der Hauptfokus unserer Beurteilung auf der Selektion oder auf der Lernförderung? Von welcher Vorstellung von Chancengerechtigkeit gehen wir aus, wenn wir von einer fairen Beurteilung sprechen? Welche Konzeption, wie Kinder lernen, legen wir unserer Beurteilung zugrunde? Wie gehen wir als einzelne Lehrperson und als Schule mit dem Auftrag der Gesellschaft um, die Kinder und Jugendlichen zu beurteilen und zu selektionieren?

Bereits diese unvollständige Aufzählung von Fragen macht deutlich, wie sehr es bei einer gemeinsamen Beurteilungskultur um Grundsätzliches geht: um Haltungen und Prinzipien, um Orientierung und Fokussierung, nicht weniger jedoch auch um fachdidaktisches Können. Eingeschlossen sind zudem ganz konkrete Fragen: Wer informiert die Eltern wie und wann zu Übertrittsfragen oder zur Grundidee einer kompetenzorientierten Beurteilung? Welche Strukturen, Zeitgefäße und Kadenzen der Zusammenarbeit legen wir schulintern fest, um anspruchsvolle Beurteilungsfragen zu besprechen? Welche Tests und Instrumente verwenden wir, um unsere Beurteilungen vergleichbar zu machen? Usw.



Beurteilungspraxis – Leitsätze – unausgesprochene Werte

In freier Interpretation einer Theorie des Organisationspsychologen Edgar Schein (2010) wird vom nachstehenden Modell zur Beurteilungskultur ausgegangen (Abb.1).¹

Die **Beurteilungskultur** ist Teil der Organisationskultur einer Schule. Sie umfasst die drei nachfolgenden Ebenen, wobei nur die oberste Ebene direkt sichtbar ist.

Ebene 1: Zu ihr gehört alles, was an einer Schule an Verhalten, Erzeugnissen und Abmachungen zum Thema sichtbar ist: **Artefakte**. Bezogen auf unser Thema ist das die Beurteilungspraxis. Anhand der sichtbaren Beurteilungspraxis können auch die Grundannahmen (Ebene 3) sichtbar gemacht werden, die dieser Praxis zugrunde liegen, aber zunächst verborgen bleiben.

Ebene 2: Hier sind die kollektiven Gefühle und **Werte**, wie eine Beurteilung sein soll, verortet. Dazu gehören auch Leitsätze zur Beurteilung, die eine Schule fest-

legt. In unserer Vorstellung soll die Arbeit an diesen Leitsätzen dazu dienen, sowohl die Beurteilungspraxis (Ebene 1) wie auch die unbewussten Grundannahmen (Ebene 3) zu beeinflussen.

Ebene 3: Die **Grundannahmen** liegen auf der tiefsten Ebene. Sie sind so selbstverständlich, dass sie nicht ausgesprochen oder in Frage gestellt werden. Deshalb sind sie sehr wirkungsmächtig. In unserem Thema handelt es sich um Haltungen und Überzeugungen zur Beurteilung. Diese unsichtbaren Grundannahmen können den sichtbaren Werten (Ebene 2) auch widersprechen, ohne dass ein solcher Widerspruch sichtbar wird.

Die Grundannahmen bilden eine grosse Herausforderung der Schulentwicklung, weil sie sich in ihrer kaum wahrgenommenen Selbstverständlichkeit nur schwer verändern lassen – in der Regel nur mit Hilfe von aussen. Darum dauert eine nachhaltige Veränderung der Beurteilungskultur auch viele Jahre.

¹ Diese Überlegungen stammen weitgehend von Markus Roos, Erziehungswissenschaftler an der PH Zug. Persönliche Mitteilung.



Abb. 1

Wie kann eine Schule diese Broschüre einsetzen?

Gelingensbedingungen

Gemeinsam an der Beurteilungskultur zu arbeiten, kann ein Schulteam in einer komplexen Thematik wesentlich weiterbringen und das professionelle Handeln optimieren. Die Broschüre kann sowohl zum Einstieg in einen Schulentwicklungsprozess genutzt werden als auch zur Vertiefung von laufenden Arbeiten in einem Team, das bereits länger gemeinsam unterwegs ist.

Optimal für einen gemeinsamen Entwicklungsprozess ist es, wenn die Schule über folgende Bedingungen verfügt:

1. Etablierte pädagogische Zusammenarbeit:

An unserer Schule sind bereits Gefässe und eine Kultur der konstruktiven Zusammenarbeit zu Fragen der Pädagogik und Schulentwicklung etabliert.

2. Engagierte Schulleitung:

Unsere Schulleitung ist bereit und in der Lage, den Lead zur Bearbeitung der Beurteilungskultur zu übernehmen und dafür ausreichend Zeit und Engagement aufzubringen.

3. Entscheid des Schulteams:

Unser Team hat sich für einen länger dauernden, gemeinsamen Entwicklungsprozess zu Beurteilungsfragen entschieden – aus eigener Initiative oder weil die Schulpflege von der Schule Weiterentwicklungen in diesem Bereich erwartet (beispielsweise aufgrund des Evaluationsberichts der Fachstelle für Schulbeurteilung).

4. Vorhandene Ressourcen:

Es ist uns möglich, in den nächsten zwei (oder mehr) Jahren ausreichende zeitliche Ressourcen für dieses Vorhaben einzusetzen (Q-Tage, Weiterbildungstage, Arbeitszeiten in Pädagogischen Teams oder anderen Gefässen).

5. Vereinbarkeit mit anderen Vorhaben:

Ein Entwicklungsprojekt zur Beurteilung lässt sich organisatorisch, zeitlich und inhaltlich gut mit anderen Vorhaben vereinbaren und verknüpfen, die an unserer Schule bereits geplant sind.

Unterschiedliche Zugänge

Je nach Verhältnis an der Schule empfehlen sich für ein Entwicklungsprojekt unterschiedliche Zugänge.

Wenn die Gelingensbedingungen

- A) bereits gegeben sind:
Beginn mit dem gesamten Schulteam,
- B) nur teilweise gegeben sind:
Beginn mit einer Projektgruppe,
- C) zuerst geschaffen werden müssen:
Beginn mit einer freiwilligen Pioniergruppe.

A) Beginn mit dem gesamten Schulteam

Eine Schule, die über alle Gelingensbedingungen verfügt, ist optimal gerüstet. Sie kann das Entwicklungsvorhaben zur Beurteilungskultur mit dem gesamten Schulteam in den Schritten durchführen, die in dieser Broschüre beschrieben sind. Zusätzlich ist es von Vorteil, wenn sie früh in ihrem Prozess die einschlägigen Broschüren des Kantons zum Thema studiert: «Kompetenzorientiert beurteilen» (Bildungsdirektion 2017a), «Beurteilen und Schullaufbahnentscheide» (Bildungsdirektion 2022) sowie «Beurteilung und Zeugnis. Informationen für Schulleitungen und Lehrpersonen» (Bildungsdirektion 2023).

B) Beginn mit einer Projektgruppe

Vielleicht erfüllt eine Schule die beschriebenen Gelingensbedingungen erst teilweise. Für sie ist folgendes Vorgehen sinnvoll:

- Die Schule führt – wie in [Kapitel 4](#) beschrieben – mit dem gesamten Schulteam eine Einstiegsveranstaltung zur gemeinsamen Beurteilung durch.
- Anschliessend delegiert sie die Weiterverfolgung des Themas an eine Projektgruppe, bestehend aus interessierten Lehrpersonen aller Schulstufen bzw. Fachgruppen. Zu diesem Zweck erhält die Projektgruppe einen Auftrag der Schulleitung oder der Schulkonferenz.
- Die Projektgruppe setzt sich Ziele und plant deren Umsetzung. Die vorliegende Broschüre bietet ihr dazu fachliche Impulse. Als übergeordnetes Ziel nimmt sich die Gruppe vor, als Pilotversuch Leit-

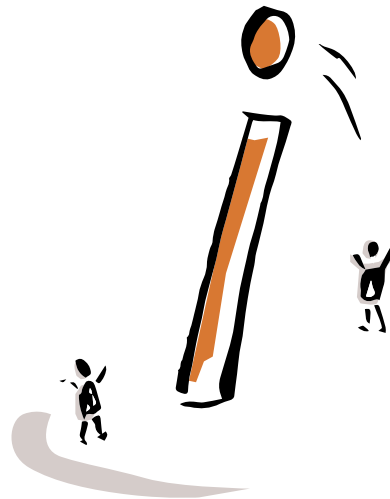
sätze zur Beurteilung zu entwickeln, die die beteiligten Lehrpersonen in ihrer eigenen Praxis umsetzen können. Dabei liegt ihr Augenmerk immer auf der Unterrichtspraxis (siehe Kapitel 5).

- Das übrige Schulteam befasst sich zunächst nicht weiter mit der gemeinsamen Beurteilungspraxis. Vielmehr schaffen Schulleitung und Team die noch fehlenden Gelingensbedingungen. Auf diese Weise verstärken sie zugleich die Basis, die generell für jede pädagogische Zusammenarbeit nötig ist.
- Sobald die Bedingungen gegeben sind, wird das gesamte Schulteam in das Entwicklungsprojekt zur Beurteilung involviert.

Bei diesem Vorgehen obliegt es deshalb der Schulleitung, von Anfang an im Auge zu behalten, wie das Schulteam regelmässig über die Arbeit der Projektgruppe informiert wird und wie deren Arbeitsergebnisse auch für die übrigen Lehrpersonen fruchtbar gemacht werden können.

C) Beginn mit einer freiwilligen Pioniergruppe

Wenn an einer Schule die meisten Gelingensbedingungen noch nicht gegeben sind, empfiehlt es sich, zuerst an diesen zu arbeiten. Das Schulteam steigt vorläufig noch nicht in die Arbeit an einer gemeinsamen Beurteilungspraxis ein. Vielleicht gibt es aber interessierte Lehrpersonen, die sich freiwillig in diese Thematik vertiefen möchten. Sie bilden dazu eine Pioniergruppe, die statt mit einer Einstiegsveranstaltung wie bei Zugang B nur mit einer gemeinsamen Lektüre der vorliegenden Broschüre startet. Ansonsten ist das Vorgehen ähnlich. Der wesentliche Unterschied zum Zugang B liegt zum einen darin, dass die Gruppe ihre Arbeitsstruktur selbst schaffen muss. Zum anderen hat sie keinen verpflichtenden Auftrag der Schulleitung beziehungsweise der Schulkonferenz.



2 Leitsätze zur Beurteilung

Von Leitsätzen zur konkreten Praxis

Will eine Schule ihre Beurteilungspraxis optimieren, ist es von Bedeutung, auch die deklarierten und damit sichtbaren Werte in den Blick zu nehmen und unsichtbare Basisannahmen sichtbar zu machen. Das vorliegende Instrument schlägt ein Verfahren vor, bei dem den deklarierten Werten in der Form von Leitsätzen eine zentrale Rolle zukommt.

In einem ersten Schritt analysiert das Schulteam seine Situation anhand einer Standortbestimmung bezüglich der Beurteilung. Darauf basierend bestimmt es in einem offenen Prozess fünf bis sieben Leitsätze, auf die es sich aus praktischen Gründen konzentrieren will. Diese Leitsätze beschreiben die Anliegen bezüglich des Beurteilens, die dem Schulteam besonders wichtig sind und die der Schule eine Orientierung geben. Es können Leitsätze zu Bereichen sein, in denen das Optimierungspotenzial gross ist, oder auch zu Bereichen, in denen Klärungsbedarf besteht. In einem nächsten Schritt leitet das Schulteam aus jedem Leitsatz ab, was er für die konkrete Umsetzung in der eigenen Praxis bedeutet. Ziel ist, verbindliche Abmachungen zu treffen, wie die Leitsätze auf verschiedenen Ebenen – vor allem Schule, Unterricht, Elternzusammenarbeit – zur gelebten Praxis werden. Diese Abmachungen werden für alle Beteiligten transparent festgehalten, beispielsweise in einem Schul-ABC.

Leitsätze zur Auseinandersetzung mit Beurteilungsfragen

Nachfolgend finden sich 19 mögliche Leitsätze, die das breite Spektrum einer kompetenzorientierten Beurteilung beschreiben (siehe Kasten S. 10). In der notwendigen Beschränkung auf jeweils einen Satz bleiben sie etwas abstrakt. Deshalb konkretisiert eine ausführliche Fassung im Anhang 8.1 jeden Leitsatz mit zusätzlichen Aspekten. Wer sich inhaltlich vertiefen will, verwendet mit Vorteil jene Langfassung.

Die 19 unten vorgeschlagenen Leitsätze sind für alle Schulen bedeutsam. Die Leitsätze 11 bis 19 richten sich insbesondere an QUIMS-Schulen.

Die Leitsätze werden in dieser Broschüre dargestellt, um den Schulleitungen bzw. Steuergruppen Anregungen für die Entwicklung einer gemeinsamen Beurteilungspraxis zu geben. Sie sind jedoch ausdrücklich nicht als Vorlage gedacht, die nach knapper Diskussion im Schulteam einfach übernommen werden könnte. Ein derart verkürzter Prozess wäre nicht nachhaltig. Erst die gründliche Auseinandersetzung mit der Thematik bringt die Schule weiter. Mehr dazu in Kapitel 3.

Leitsätze in der Kurzfassung

Eine ausführliche Fassung, die jeden Leitsatz konkretisiert, findet sich in [Anhang 8.1](#).

1. Wir gehen beim Beurteilen bewusst mit den Unterschieden zwischen Sach-, Individual- und Sozialnorm um.
2. Unsere Schule legt bei der Beurteilung das Hauptaugenmerk auf deren formative Funktion, das heisst auf die Lernförderung.
3. An unserer Schule verwenden wir ein breites Repertoire an Formen, um kompetenzorientiert und passend zum Lernbereich zu beurteilen.
4. Der Umgang unserer Schule mit (summativen) Leistungsbeurteilungen ist für alle Beteiligten transparent und verständlich.
5. Unsere Schule legt ein besonderes Augenmerk darauf, die Vermittlung und Beurteilung anspruchsvoller Kompetenzen auch für Schülerinnen und Schüler aus schulbildungsfernen oder fremdsprachigen Familien chancengerecht zu gestalten.
6. Unsere Schule bezieht alle Beteiligten und Betroffenen in den Prozess der Beurteilung ein.
7. Die Beurteilung ist ein regelmässiges Thema in der Zusammenarbeit mit den Eltern (*Schilw SCALA Modul D²*).
8. Zeugnisnoten und Laufbahnentscheide beruhen auf breiter Datenbasis; sie sind begründet und dokumentiert.
9. Unsere Schule vertraut in ihre eigene Wirksamkeit und in die Lernfähigkeit aller Schülerinnen und Schüler («growth mindset»³).
10. Eine individuelle Anpassung von Lernzielen ist gut begründet und unterstützt die Teilhabe der Betroffenen am Lernen und an der Gesellschaft.

Die folgenden Leitsätze korrespondieren mit den Themenfeldern und Modulen der Weiterbildungen, die zum QUIMS-Schwerpunkt «Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache» angeboten werden²:

11. Es gibt an unserer Schule eine gemeinsame Praxis, wie wir Lernen (im Fach Deutsch) beurteilen. (*Schilw Fokus Sprache, Themenfeld 1*)
12. Die Lehrpersonen nutzen ihre aus Beurteilungen gewonnenen Erkenntnisse, um einen Unterricht vorzubereiten und durchzuführen, an dem alle Schülerinnen und Schüler teilhaben und in dem sich alle weiterentwickeln können. (*Schilw Fokus Sprache, Themenfeld 2*)
13. Im Unterricht finden Rückmeldungen statt, die die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernen unterstützen. (*Schilw Fokus Sprache, Themenfeld 3*)
14. Die Lehrpersonen nutzen dialogische Klassengespräche für die formative Beurteilung. (*Schilw Fokus Sprache, Themenfeld 5*)
15. Wir fördern und beurteilen in allen Fächern sprachbewusst. (*Schilw Fokus Sprache, Themenfeld 4 und 6*)
16. Unsere Schule verfolgt mit ihrer Beurteilung und Förderung explizit das Ziel der Chancengerechtigkeit. (*Schilw SCALA, Modul A*)
17. Die Rückmeldungen und die Zuschreibungen (Erklärungen von Erfolg und Misserfolg) fördern das Lernen und sind nicht von der sozialen Herkunft der Kinder beeinflusst. (*Schilw SCALA, Modul B*)
18. Unsere Schule pflegt gegenüber allen Schülerinnen und Schülern, auch gegenüber den sozial benachteiligten, eine Kultur hoher Leistungserwartungen, die individuell erfüllbar sind. (*Schilw SCALA, Modul C*)
19. Wir kennen wirksame Strategien, um Unterrichtsstörungen zu reduzieren und die Leistungen eines Kindes unabhängig von seinem Verhalten zu beurteilen. (*Schilw SCALA, Modul E*)

² Passend zu den Leitsätzen wurden (im Rahmen des QUIMS-Schwerpunkts) Schulinterne Weiterbildungen entwickelt, die von allen Schulen gebucht werden können. Der *Fokus Sprache* verweist auf das [Angebot der PHZH](#), die sich mit dem Thema «Beurteilen und Fördern» sprachdidaktisch auseinandersetzt. *SCALA* verweist auf das [Angebot der PH FHNW](#) und verfolgt eine sozialpsychologische Perspektive auf das Thema. Zudem steht die Prozessbegleitung «[Unterwegs zur gemeinsamen Beurteilungspraxis](#)» der PHZH zur Verfügung.

³ Das Konzept «Growth mindset» wird auf [S. 14](#) genauer erläutert.

Abstimmung mit Vorgaben und Fachdiskurs

Die Leitsätze haben keine normative Funktion in dem Sinn, dass die Bildungsdirektion deren Befolgung verlangt. Sie sollen den Schulen vielmehr als Anregung und Orientierung dienen, wenn sie ihre eigenen Leitsätze entwickeln. Sie sind so konzipiert, dass sie sowohl die wichtigen Vorgaben des Kantons, als auch die aktuelle Fachdiskussion zum Thema widerspiegeln.

Die vorstehend beschriebenen Leitsätze orientieren sich an

- einer kompetenzorientierten Beurteilung, wie sie durch den Lehrplan 21 vorgegeben⁴ und wie sie in den einführenden Publikationen der Bildungsdirektion (2017a und 2017b) beschrieben ist,
- den kantonalen Regelungen, die ebenfalls in einer Broschüre der Bildungsdirektion (2022) beschrieben sind,
- dem Qualitätsanspruch zur Beurteilung, den die Fachstelle für Schulbeurteilung vertritt,⁵
- den Themenfeldern und Modulen zum QUIMS-Schwerpunkt C, die in einer Fachbroschüre der Bildungsdirektion (2022) dargestellt sind⁶,
- dem aktuellen Fachdiskurs zur Beurteilung, wobei die Situation an Schulen in sozial herausfordernder Lage, zu denen auch die QUIMS-Schulen zählen, eine besondere Beachtung erfährt.

Bezug zum Qualitätsanspruch der Fachstelle für Schulbeurteilung (FSB)

Der Qualitätsanspruch an die Beurteilung, den die Fachstelle für Schulbeurteilung FSB im aktuellen Zyklus 2021 bis 2026 verwendet, ist mit den Leitsätzen ebenfalls abgedeckt (siehe Tab. 1, S. 12 f.). Einige Leitsätze (9, 10, 12, 15, 16, 18, 19) gehen darüber hinaus (siehe Seite 13 unten).

Bezug zum aktuellen QUIMS-Schwerpunkt

Die Leitsätze wurden im Rahmen von QUIMS entwickelt und nehmen insbesondere die Anliegen des QUIMS-Schwerpunkts «Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache» auf.⁷ Da zu diesem Schwerpunkt spezifische Supportangebote des Kantons bestehen, wurden die mit diesem Support korrespondierenden Leitsätze bewusst als separater Block beibehalten (Leitsätze 11 bis 19). Dies erleichtert den QUIMS-Schulen die Orientierung. In Kauf genommen wurden deshalb gewisse inhaltliche Überschneidungen mit den übrigen Leitsätzen (vor allem zwischen dem allgemeinen Leitsatz 9 und den QUIMS-Leitsätzen 17 und 18).



⁴ Zürcher Lehrplan 21, Lern- und Unterrichtsverständnis. <https://bit.ly/3TKCRZz>


⁵ siehe unten Tab. 1.

⁶ Damit orientieren sich die Leitsätze auch am QUIMS-Tool der Rating-Konferenz, die sich hier findet: <https://wiki.edu-ict.zh.ch/quims/fokusc/msu>.

⁷ Dieser Schwerpunkt wurde durch den Bildungsrat mit Beschluss vom 30. Oktober 2017 für die QUIMS-Schulen als verbindlich erklärt.

Die Leitsätze im Kontext

Qualitätsanspruch der FSB, Weiterbildungen QUIMS-Schwerpunkt C

Im Folgenden sind die Leitsätze jeweils den Indikatoren und Aspekten der FSB zugeordnet. Zudem sind passende Weiterbildungen zum QUIMS-Schwerpunkt C aufgeführt .

Qualitätsanspruch FSB Beurteilungspraxis (Zyklus 2021–2026)

Das Schulteam gewährleistet eine förderorientierte und nachvollziehbare Beurteilung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen.

Indikatoren FSB

4a Das Schulteam stellt eine gemeinsame Beurteilungspraxis sicher. Es sorgt dafür, dass gleiche Leistungen vergleichbar beurteilt werden.

Aspekte

- 1 Entwicklung einer gemeinsamen Beurteilungspraxis
- 2 Regelung und Unterscheidung der Beurteilung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen
- 3 Nutzung von Lernkontrollen, Tests und weiteren Lernstandserfassungen für eine gemeinsame und vergleichbare Beurteilungspraxis

Leitsätze

- 1. Wir gehen beim Beurteilen bewusst mit den Unterschieden zwischen Sach-, Individual- und Sozialnorm um.**
- 11. Es gibt an unserer Schule eine gemeinsame Praxis, wie wir Lernen (im Fach Deutsch) beurteilen.**  Fokus Sprache, Themenfeld 1




Indikatoren FSB

4b Die Lehrpersonen beurteilen förderorientiert und setzen unterschiedliche Beurteilungsformen passend ein.

Aspekte

- 1 Förderorientierter Einsatz von Beurteilungsanlässen
- 2 Anwendung eines breiten Beurteilungsrepertoires und Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur Selbsteinschätzung
- 3 Regelmässige Erfassung und Berücksichtigung von Lernstand und Lernbedürfnissen

Leitsätze

- 2. Unsere Schule legt bei der Beurteilung das Hauptaugenmerk auf formative Funktion, das heisst auf die Lernförderung.**
- 3. An unserer Schule verwenden wir ein breites Repertoire an Formen, um kompetenzorientiert und passend zum Lernbereich zu beurteilen.**
- 13. Im Unterricht finden Rückmeldungen im Dialog statt, die die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernen unterstützen.**  Fokus Sprache, Themenfeld 3
- 14. Die Lehrpersonen nutzen dialogische Klassengespräche für die formative Beurteilung.**  Fokus Sprache, Themenfeld 5
- 17. Die Rückmeldungen und die Zuschreibungen (Erklärungen von Erfolg und Misserfolg) fördern das Lernen und sind nicht von der sozialen Herkunft der Kinder beeinflusst.**  SCALA, Modul B


Indikatoren FSB

4c Die Lehrpersonen schätzen die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler kriteriengeleitet ein. Die Beurteilung ist transparent und nachvollziehbar.

Aspekte

- 1 Ausrichtung der Beurteilung auf Sachkriterien
- 2 Transparenz von Lernzielen und zu erreichenden Kompetenzen
- 3 Transparenter Prozess von formativen und summativen Beurteilungsanlässen bis hin zur Zeugnisnote
- 4 Sicherstellung der Nachvollziehbarkeit der Beurteilung für Schülerinnen und Schüler und Eltern






Leitsätze

4. **Der Umgang unserer Schule mit (summativen) Leistungsbeurteilungen ist für alle Beteiligten transparent und verständlich.**
 5. **Unsere Schule legt ein besonderes Augenmerk darauf, die Vermittlung und Beurteilung anspruchsvoller Kompetenzen auch für Schülerinnen und Schüler aus schulbildungsfernen oder fremdsprachigen Familien chancengerecht zu gestalten.**
 6. **Unsere Schule bezieht alle Beteiligten und Betroffenen in den Prozess der Beurteilung ein.**
 7. **Die Beurteilung ist regelmässiges Thema der Zusammenarbeit mit den Eltern.**
 SCALA, Modul D
 8. **Zeugnisnoten und Laufbahntscheide beruhen auf breiter Datenbasis; sie sind begründet und dokumentiert.**
-

Zusätzliches (ausserhalb des Qualitätsanspruchs FSB)

Aus dem QUIMS-Schwerpunkt C

Leitsätze

9. **Unsere Schule vertraut in ihre eigene Wirksamkeit und in die Lernfähigkeit aller Schülerinnen und Schüler («growth mindset»).**
10. **Die individuelle Anpassung von Lernzielen ist gut begründet und unterstützt die Teilhabe der Betroffenen am Lernen und an der Gesellschaft.**
12. **Die Lehrpersonen nutzen ihre aus Beurteilungen gewonnenen Erkenntnisse, um einen Unterricht vorzubereiten und durchzuführen, an dem alle Schülerinnen und Schüler teilhaben und in dem sich alle weiterentwickeln können.**  Fokus Sprache, Themenfeld 2
15. **Wir fördern und beurteilen in allen Fächern sprachbewusst.**  Sprache, Themenfeld 4 und 6
16. **Unsere Schule verfolgt mit ihrer Beurteilung und Förderung explizit das Ziel der Chancengerechtigkeit.**  SCALA, Modul A
18. **Unsere Schule pflegt gegenüber allen Schülerinnen und Schülern, auch gegenüber den sozial benachteiligten, eine Kultur hoher Leistungserwartungen, die individuell erfüllbar sind.**  SCALA, Modul C
19. **Wir kennen wirksame Strategien, um Unterrichtsstörungen zu reduzieren und die Leistungen eines Kindes unabhängig von seinem Verhalten zu beurteilen.**  SCALA, Modul E

Ausgewählte inhaltliche Aspekte

Orientierung an Entwicklungen statt Defiziten

Der **Leitsatz 9** geht über den Anspruch der FSB hinaus. Er handelt von einem Ansatz, der im Fachdiskurs als «growth mindset» bezeichnet wird. Dieser Ansatz ist allgemein und insbesondere für QUIMS-Schulen vielversprechend. Damit ist eine Haltung und Praxis gemeint, die den intellektuellen Fähigkeiten eines Menschen das Potenzial zur Weiterentwicklung und zum Wachstum zuspricht. Diese Haltung steht im Gegensatz zu einer Überzeugung, dass jeder Mensch mit unveränderlichen Fähigkeiten geboren sei – also mit einem «fixed mindset». Verschiedene Studien – zuletzt eine Sekundärauswertung zu PISA (OECD 2020) – zeigen, dass eine entwicklungsorientierte Denkweise das Lernen fördert. Dies gilt insbesondere für Schülerinnen und Schüler aus den sozial benachteiligten Schichten.

Diese Beobachtung passt gut zur allgemeinen empirischen Erkenntnis, dass Schulen in sozial herausfordernden Verhältnissen dann erfolgreich sind, wenn sie eine positive, auf die Potenziale ausgerichtete Perspektive einnehmen. Diese Schulen rücken nicht vermeintliche oder tatsächliche Defizite in den Vordergrund, die sich aus der Herkunft der Schülerinnen und Schüler ergeben. Vielmehr etablieren sie hohe Erwartungen an die Lernleistungen aller Schülerinnen und Schüler und an die Arbeit der Lehrpersonen (Klein 2018, vgl. Valencia 2010). Eine zusätzliche indirekte Unterstützung erhält der entwicklungsorientierte Ansatz durch die Tatsache, dass Schulen in sozial herausfordernder Lage das Lernen ihrer Schülerschaft mehr beeinflussen können als Schulen in Verhältnissen, die von mittleren und oberen Sozialschichten geprägt sind (Palardy 2008).

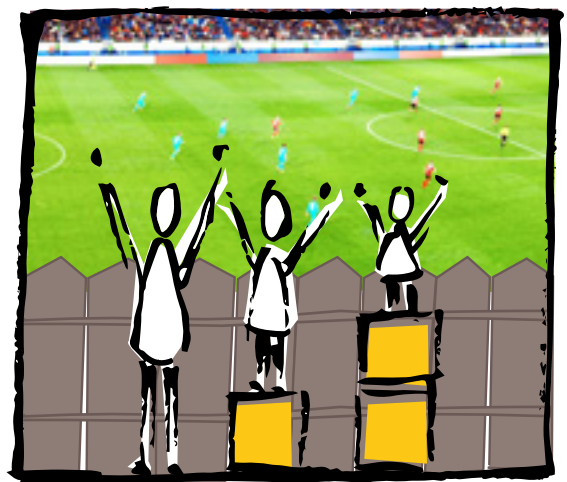
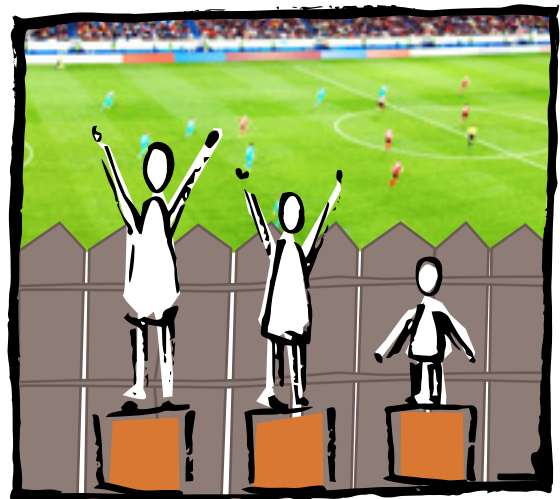


Abb. 2: Chancengerechtigkeit

Chancengerechtigkeit als Leitmotiv und Querschnittsaufgabe

Chancengerechtigkeit gehört zu den Grundprämissen der Volksschule. Dennoch wird sie nur teilweise erreicht (vgl. SKBF 2018, Becker & Schoch 2018). Umso wichtiger bleibt sie. Gerade für Schulen in sozial herausfordernder Lage ist eine explizite Orientierung an Chancengerechtigkeit eminent. Sind doch diese Schulen laut Esther D. Klein (2018) besonders erfolgreich, wenn sie soziale Gerechtigkeit als zentrales Leitmotiv ihrer Arbeit erachten und nicht bloss als deren fakultativen Zusatz.

Die Förderung der Chancengerechtigkeit betrifft die Beurteilungskultur einer Schule im Sinne einer Querschnittsaufgabe auf allen Ebenen: individueller Unterricht, Selektion, Wertebasis des Schulteam, Zusammenarbeit mit den Eltern u. a. Entsprechend ist Chancengerechtigkeit bei fast allen vorgeschlagenen Leitsätzen ein wesentlicher Aspekt, obwohl sie als Begriff nur im [Leitsatz 16](#) vorkommt.

Soziale Stereotypen und Beurteilungsverzerrungen

Eine der grossen Herausforderungen der Beurteilung und Förderung ist der fast unvermeidliche Einfluss sozialer Stereotype. Es passiert beispielsweise schnell und ohne Absicht, dass ein mittelständisches Mädchen mit deutscher Erstsprache in seinem Lernen anders beurteilt wird als ein Knabe aus einer zugewanderten Arbeiterfamilie. Die [Leitsätze 17](#) zu Zuschreibungen, [18](#) zu [Leistungserwartungen](#), [19](#) zum Einfluss von Verhaltensauffälligkeiten auf die Beurteilung und [9](#) zum «growth mindset» greifen diese Thematik auf.

Benachteiligte Familien und Kompensationsauftrag der Schule

Die Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen sind sehr unterschiedlich je nach sozioökonomischem Status und Schulbildungsnähe ihrer Eltern. Eine Schule kann sich dem Ideal der Chancengerechtigkeit annähern, indem sie diese Unterschiede während der gesamten Schulzeit berücksichtigt und Nachteile möglichst kompensiert. Sie berücksichtigt beispielsweise in ihren Lernsettings den Umstand, dass viele Schülerinnen und Schüler aus fremdsprachigen oder schulbildungsfernen Milieus komplexe Kompetenzen, wie sie der Lehrplan 21 verlangt, nicht von zuhause aus mitbringen: Erklären, Argumentieren, Entwickeln, Beurteilen usw. Der [Leitsatz 5](#) handelt deshalb davon, wie die Schule bei der Beurteilung komplexer Kompetenzen die sozial benachteiligten Schülerinnen und Schüler nicht zusätzlich benachteiligt.

Die Lehrpersonen müssen ihr Unterrichten auf die erwähnten heterogenen Lernbedürfnisse der Lernenden einstellen. Deshalb konzipiert [Leitsatz 12](#) die Beurteilung als ein Instrument, mit dem die Lehrperson den Unterricht so vorbereitet, dass alle am Lernen teilhaben und dabei profitieren können. Dieser Leitsatz versteht Beurteilen damit nicht als eine Tätigkeit, um die Schülerinnen und Schüler zu bewerten und zu beurteilen, sondern vielmehr als eine Tätigkeit zur Optimierung des eigenen Unterrichts.

Die Fördermöglichkeiten der Schule zugunsten einer besseren Chancengerechtigkeit nimmt auch [Leitsatz 9](#) in den Blick: Er postuliert einen Ansatz, der auf die Lernfähigkeit der Lernenden und auf die eigene Wirksamkeit der Schule vertraut («growth mindset»). Damit unterstützt er ein Schulteam darin, eigene Handlungsperspektiven nicht a priori zu verstellen, indem es mangelnden Lernerfolg einseitig mit dem Einfluss sozial benachteiligter Familien erklärt und die Verantwortung damit ausgelagert.

Chancengerechtigkeit: unabhängig von besuchter Schule und Klasse

Die Chancengerechtigkeit soll nicht von der besuchten Schule und Klasse abhängen. Drei Massnahmen zur Beurteilung können einer derartigen Benachteiligung entgegenwirken: [Leitsatz 1](#) verlangt einen bewussten Umgang mit den Bezugsnormen. So ist eine summative Beurteilung nur dann chancengerecht, wenn sie sich auf die Lernziele (Sachnorm) bezieht. Ein Bezug auf den Klassendurchschnitt (Sozialnorm) ist hingegen ungerecht, weil dann dieselbe Leistung je nach Klassenzusammensetzung völlig anders beurteilt wird. Analoges gilt für die prognostische Beurteilung, die nur bei einem Bezug auf die Sach- und auf die Individualnorm chancengerecht ist.

Derselbe [Leitsatz 1](#) und zudem [Leitsatz 11](#) postulieren eine klassenübergreifende Beurteilungspraxis. Der Massstab der Beurteilung unterscheidet sich dann zwischen den Klassen bzw. den Lehrpersonen weniger. Damit wird allerdings nur verhindert, dass die Chancengerechtigkeit von der besuchten Klassen abhängt. Nicht verhindert wird eine Abhängigkeit von der Schule, da die Beurteilungspraxis innerhalb dieser entwickelt wird. Dies kann beispielsweise zu einem mehr oder weniger expliziten Konsens im Schulteam führen, dass an der eigenen Schule bestimmte Leistungen a priori nicht möglich wären. Gegensteuer geben kann hier der [Leitsatz 18](#): Er verlangt von der gesamten Schule eine explizite Kultur hoher Leistungserwartungen an alle – unabhängig von der Schülerzusammensetzung.

Nur prüfen, was deklariert ist

Zur Chancengerechtigkeit trägt schliesslich auch bei, wenn die Lehrperson die Lernenden über die Lernziele und Kriterien der Beurteilung verständlich orientiert – siehe [Leitsatz 4](#). Gerecht ist eine Beurteilung überdies nur, wenn sie tatsächlich prüft, was sie zu prüfen vorgibt. Beispielsweise vermeidet sie in Mathematik sprachliche Hürden, die das mathematische Können beeinträchtigen.⁹ Dies entspricht dem [Leitsatz 15](#) zum sprachbewussten Fachunterricht.

⁹ Bei schriftlichen Prüfungen spielen Lese- und Schreibkompetenzen immer eine Rolle, aber man kann die sprachlichen Hürden dennoch möglichst klein halten.

Gemeinsame Beurteilungsraster und ihre Grenzen

Zur Beurteilungskultur einer Schule gehört auch das Anliegen, vergleichbare Lernleistungen möglichst gleich zu beurteilen. Viele Schulteams erarbeiten zu diesem Zweck in aufwändiger Arbeit gemeinsame Beurteilungsraster. Dies kann etwa für die Einschätzung überfachlicher Kompetenzen hilfreich sein.

Nicht immer zweckdienlich ist hingegen, mit einem gemeinsamen Raster auch fachliches Lernen formativ und summativ zu beurteilen. Die Herausforderung besteht gerade im bezweckten klassenübergreifenden Einsatz. Er führt dazu, dass die Raster allgemein gehalten sein müssen. Darum erfassen sie oftmals die Tiefenstruktur des Lernens nicht, obwohl genau diese entscheidend wäre. Ein gemeinsames Raster führt dann zu einem oberflächlichen Beurteilen, das beispielsweise in Deutsch sprachformale Kriterien (etwa Rechtschreibung) überbewertet.

Als Faustregel für eine sinnvolle klassenübergreifende Verwendung gilt: Am besten verwendet man Raster aus den einschlägigen Lehrmitteln, da diese fachlich fundiert sind. Zudem empfiehlt sich, auch die Aufgabenstellung und den Zeitaufwand für die Lernleistung, die mit dem Raster beurteilt werden, zu vereinheitlichen. Um die Raster ähnlich interpretieren zu können, ist es sinnvoll, jeweils mehrere exemplarische Schülerprodukte gemeinsam zu besprechen. Optimal ist die Arbeit mit Ankerbeispielen, wie sie in [Leitsatz 11](#) vorgeschlagen wird. Ankerbeispiele sind prototypische Schülerarbeiten mit unterschiedlichem Niveau, deren Beurteilung im Team erarbeitet und gemeinsam festgelegt wurde.

3 Forschender Dialog

Anspruchsvolle Auseinandersetzung

Die Leitsätze bilden die Grundpfeiler der angestrebten Beurteilungskultur. Entsprechend wichtig ist der Prozess, mit dem sie durch das Schulteam entwickelt werden. Er betrifft grundlegende Fragen des individuellen Unterrichtens ebenso wie Aufgaben der Schule als Institution. Er soll für beide Ebenen – Schule und individueller Unterricht – praktische Konsequenzen haben. Deshalb soll dieser Prozess von allen Betroffenen gemeinsam getragen werden, und er kann weder delegiert noch abgekürzt werden.

Zugleich zeichnet sich die Aufgabe der Beurteilung durch Widersprüche aus. Beispielsweise nimmt die Lehrperson im Spannungsfeld von Förderung und Selektion einerseits die Rolle einer Anwältin ein, andererseits diejenige einer Richterin. Überdies führen individuelle Unterschiede in Weltanschauung und Menschenbild, Berufsverständnis, Lernkonzeption und Fachkompetenz fast unweigerlich zu unterschiedlichen Antworten auf Beurteilungsfragen. Der Konsens im Schulteam ist häufig weder a priori gegeben noch einfach zu erreichen. Zur Vermeidung von Misserfolgen und Konflikten im Team möchte man dem Thema vielleicht lieber ausweichen.

Um sich bezogen auf Werte, Normen und Haltungen zu verständigen, sind gründliche Auseinandersetzungen im Schulteam vonnöten. Gemeint ist damit ein dialogischer und reflexiver Prozess, der von Neugier in der Sache und Respekt gegenüber anderen Positionen geprägt ist – die Erziehungswissenschaftlerin Helene Timperley nennt dies eine forschende Haltung (siehe unten). Derart gestaltete Auseinandersetzungen führen als Ergebnis nicht nur zu Leitsätzen. Sie bilden auch die Basis für die Umsetzung der Leitsätze in die Praxis des alltäglichen Beurteilens.

Gelingensbedingungen

Die Auseinandersetzung zur Beurteilung gelingt eher, wenn das Schulteam und die Schulleitung

- die kantonalen Vorgaben und das lokale Schulleitbild in Erinnerung rufen,
- das Thema als Kernstück der eigenen Unterrichts- und Schulentwicklung verstehen und dafür auch

- die notwendige Zeit über mehrere Jahre einräumen,
- das Thema regelmässig im kollegialen Austausch und mit schulinternen Weiterbildungen vertiefen,
- bei Bedarf externe Prozessberatung beziehen, etwa wenn schwierige oder konflikthafte Prozesse anstehen,
- für die anspruchsvollen allgemein- und fachdidaktischen Beurteilungsfragen externe Fachleute beziehen,
- eine forschende Haltung einnehmen, die bei divergierende Interpretationen in einem ersten Schritt respektvoll und neugierig nach den zugrundeliegenden Überlegungen fragt und in einem zweiten Schritt in der konkreten Praxis überprüft, welche Massnahmen sich tatsächlich positiv auf das Lernen und auf den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler auswirken (siehe unten),
- die unaufhebbaren Widersprüche zwischen Selektion und Förderung als Chance nutzen, um ihren durch die kantonalen Vorgaben eröffneten Handlungsspielraum zugunsten der Lernförderung und der Chancengerechtigkeit auszuschöpfen,
- nicht für alle Lehrpersonen eine gleiche Beurteilungspraxis anstreben, die nur die Oberfläche des Lernens erreicht («Alle verwenden dasselbe Beurteilungsraster»), sondern eine Verständigung über grundlegende Prinzipien der Beurteilung (Tiefenstruktur) ermöglichen,
- im Prozess der Konkretisierung a priori davon ausgehen, dass teilweise je nach Jahrgangs-, Fach- oder Stufenteam unterschiedliche Lösungen sinnvoll sind,
- sich relativ früh im Prozess auf wenige Aspekte des Beurteilens fokussieren (und damit Anderes, vielleicht ebenso Wichtiges zurückstellen), so dass das vertieft Behandelte in der eigenen Praxis ankommen kann.

Klein beginnen, das Ganze im Auge behalten

Eine erfolgreiche Strategie kann auch darin bestehen, das grosse Ganze zwar im Blick zu behalten, aber klein zu beginnen. Das Schulteam bestimmt zunächst nur einen einzigen Leitsatz, den es – vielleicht begleitet von Weiterbildungen – für die individuelle Praxis konkretisiert. Die Lehrpersonen kommen mit dieser Strategie schneller

zu Erfolgserlebnissen. Und das Risiko ist kleiner, dass sie sich zu früh mit zu komplexen Konzepten und zu grossen Ansprüchen konfrontiert sehen, auf die sie mit Passivität, Verunsicherung oder Widerstand reagieren.

Wenn wir uns inhaltlich nicht einig sind

Was tun, wenn sich im Schulteam zu wichtigen Aspekten der Beurteilung unterschiedliche, ja unvereinbare Positionen und Praktiken zeigen? Für eine lernförderliche Praxis ist ein forschender Ansatz hilfreich (vgl. Timperley 2015, S. 47–51): Die eigene Position und die dieser zugrundeliegenden Überlegungen sollen zwar klar benannt werden. Man verzichtet jedoch auf einen eigenen Wahrheitsanspruch und darauf, die andere Seite überzeugen zu wollen. Vielmehr erkundet man im Dialog neugierig und respektvoll die Differenzen und die Überlegungen der anderen. Anschliessend bildet man Hypothesen, die man mit Beobachtungen aus der Praxis (Daten aus dem Unterricht) überprüft. Die forschende Haltung bezieht sich damit sowohl auf die Zusammenarbeit im Schulteam als auch auf die Überprüfung der kontroversen Vorannahmen im Unterricht. Auf diese Weise kommt man eher zu Lösungen, die lernwirksam sind und die die Erfahrungen aller integrieren.

Zur zentralen Rolle der Schulleitung

Zur Entstehung oder Weiterentwicklung einer gemeinsamen Beurteilungskultur ist das starke Engagement der Schulleitung unabdingbar. Aufgabe der Schulleitung ist es, die Werte und Ziele einer gemeinsamen Beurteilungskultur zu vertreten und selbst zu verkörpern. Das Schulteam benötigt ihre Unterstützung mit klaren Umsetzungsaufträgen. Indem die Schulleitung die Umsetzung der Aufträge verbindlich einfordert, sei es im Mitarbeitendengespräch, im Unterrichtsbesuch oder durch eine Berichterstattung im Plenum, trägt sie wesentlich zum Gelingen bei. Mit einer forschenden Haltung (siehe oben) kann sie die Auseinandersetzung zu kontroversen Beurteilungsfragen so moderieren, dass nicht nur konstruktive Lösungen entstehen, sondern auch die Zusammenarbeit und das Vertrauen im Schulteam gestärkt werden.

Support und Koordination

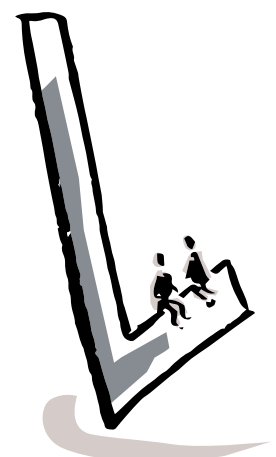
Es ist häufig sinnvoll, dass die Schule in ihrer Arbeit an den Leitsätzen externe Unterstützung beansprucht. Das kann eine Prozessbegleitung für das Schulteam während des Einstiegs oder während der gesamten Dauer des Projekts sein. Denkbar sind auch punktuelle oder längerfristige Coachings nur für die Schulleitung oder eine Steuergruppe.

Da Beurteilung grosse fachdidaktische Handlungskompetenzen verlangt, lohnt sich der Beizug fachdidaktischer Fachleute. Bleibt ein Schulteam ohne externe Expertise unter sich, setzt es schwerlich eine erweiterte fachliche Diskussion in der Tiefe in Gang, wie sie zur Veränderung des Unterrichtens notwendig wäre (vgl. Timperley 2008, S. 22ff. und Timperley 2015, S. 31f.).

Für Schulen, die sich im gesamten Entwicklungsvorhaben begleiten lassen möchten, bietet die PH Zürich eine längerfristige Unterstützung an: [«Unterwegs zur gemeinsamen Beurteilungspraxis»](#).

Zudem steht Schulleitungen und Steuergruppen ein [Beratungsangebot](#) an der PH Zürich zur Verfügung, das sie in der Arbeit mit der vorliegenden Broschüre unterstützt (zwei bis drei Sitzungen). Das Volksschulamt trägt die Kosten für Schulen, die nicht im Programm QUIMS sind.

Weitere Angebote im Bereich Beurteilung für Schulteam und Lehrpersonen finden sich auf der Website der PH Zürich (www.phzh.ch > [Weiterbildung](#) > [Volksschule](#) > [Unterricht](#) > [Beurteilen](#))



4 Einstiegsveranstaltung

Vom Einstieg zur Praxis – eine Übersicht

Die Entwicklung der gemeinsamen Beurteilungskultur beginnt mit einer Einstiegsveranstaltung, an der das gesamte Schulteam eine Standortbestimmung vornimmt und vorläufige Leitsätze formuliert. Es schliesst sich ein Umsetzungsprozess über Monate und Jahre an. Die Erfahrungen und Ergebnisse der Umsetzung werden ausgewertet. Als Produkt ergeben sich Abmachungen, die für das gesamte Team oder einen Teil davon verbindlich sind.

Dieser Prozess entspricht dem bekannten Qualitätszirkel der Schulentwicklung, siehe Abbildung 2.



Abb. 3: Qualitätszirkel der Schulentwicklung

Die folgenden Unterkapitel beschreiben eine Einstiegsveranstaltung, an der das Schulteam Leitsätze entwickelt.

Methodische Vorschläge für eine Einstiegsveranstaltung

Drei Programmteile

Die Einstiegsveranstaltung dauert einen halben Tag und besteht aus drei Teilen:

- einer Aufstellung im Raum, auch Soziometrische Aufstellung genannt, mit der das Schulteam in die Thematik einsteigt,
- einem Hauptteil, in dem es die Ausgangslage analysiert (Standortbestimmung) und vorläufige Leitsätze bestimmt,
- einem Schlussteil, aus dem klar wird, wie das Schulteam in den nächsten Jahren die Leitsätze für seine Praxis konkretisiert.



Die Schulen können die vorliegenden Vorschläge freiwillig aufgreifen und an ihre Verhältnisse anpassen.

Vorbereitung und Moderation

Es empfiehlt sich, die Veranstaltung von einer Gruppe vorbereiten zu lassen, der auch die Schulleitung angehört. Im Folgenden wird diese Gruppe Projektgruppe genannt, da eine gemeinsame Beurteilungskultur als Entwicklungsprojekt verstanden wird, das nach der Einstiegsveranstaltung Folgearbeiten nach sich zieht.

Die Einstiegsveranstaltung im Qualitätszyklus

An dieser Veranstaltung werden vorläufige Leitsätze formuliert oder zumindest die Grundlagen für deren Formulierung geschaffen. Dies entspricht im Qualitätszyklus der Definition von Zielen.



Da stehen wir heute – Aufstellungen zu Kernaspekten der Beurteilung

Das Schulteam versammelt sich zu Beginn der Veranstaltung in einem grossen Raum. Jeder Ecke des Raums ist eine Haltung zugeschrieben – von gänzlicher Ablehnung bis zur gänzlichen Zustimmung. Die Teilnehmenden positionieren sich individuell zu verschiedenen Aussagen der Moderation, die die Beurteilung betreffen. Auf diese Weise steigen alle spielerisch in die Thematik ein. Sie erhalten ein vorläufiges Bild, wie sich ihre Kolleginnen und Kollegen zu wichtigen Aspekten der Beurteilung positionieren.

Die Aussagen betreffen Kernthemen der Beurteilung. Sinnvollerweise greift die moderierende Person Leitsätze auf, die vermutlich für die betreffende Schule ein besonderes Gewicht erhalten werden.

Ausführliche methodische Hinweise finden sich in [Kapitel 6.1](#).

Drei alternative Vorschläge zur Festlegung von Leitsätzen (Hauptteile A, B oder C)

Im Folgenden schlagen wir drei unterschiedliche Vorgehen für den Hauptteil vor. Der Anfang mit der Soziometrischen Aufstellung und der Schlussteil bleiben bei jeder Variante gleich. Alle drei vorgeschlagenen Verfahren dauern, inklusive Anfang und Abschluss, einen halben Tag.

Vorschlag A
Soziometrische Aufstellung
Rating-Konferenz zu vorgegebenen Leitsätzen
Abschluss

Beim Vorschlag A besteht der Hauptteil aus einer Rating-Konferenz, die durch die zur Verfügung gestellten Leitsätze strukturiert ist. Die Konferenz beginnt mit einer individuellen Einschätzung aller Teilnehmenden zur Beurteilungskultur, die an ihrer Schule sinnvoll ist (Rating). Es schliesst sich eine Auseinandersetzung in Gruppen an. Daraus ergeben sich vorläufige Ideen, welche Leitsätze das Schulteam priorisiert und was diese für die Praxis bedeuten könnten.

Vorschlag B
Soziometrische Aufstellung
Kartenlegen zu vorgegebenen Leitsätzen
Abschluss

Im Vorschlag B wird im Hauptteil mit Karten gearbeitet, die den vorgeschlagenen Leitsätzen entsprechen. Zunächst schätzen alle Teilnehmenden für sich individuell ein, welche Leitsätze für die eigene Praxis beziehungsweise für die eigene Schule wichtig sein könnten. Anschliessend werden die Leitsätze in der Gruppe priorisiert und erste Ideen zur Konkretisierung (Umsetzung) der Leitsätze entwickelt.

Vorschlag C
Soziometrische Aufstellung
SWOT-Analyse <i>ohne vorgegebene Leitsätze</i>
Abschluss

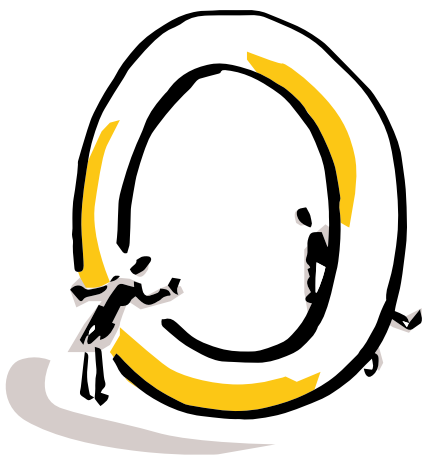
Anders als bei den Vorgehen A und B werden bei diesem Vorgehen C die vorgeschlagenen Leitsätze im Schulteam nicht verwendet. Die Leitsätze dienen der Projektgruppe allein dazu, die Thematik zu strukturieren, zu vertiefen und die Auseinandersetzung mit ihr zu planen. An der Einstiegsveranstaltung nehmen die Teilnehmenden individuell und in Gruppen eine Einschätzung vor: Welche Schwächen und Stärken erkennen wir in unserer aktuellen Praxis der Beurteilung? Wo sehen wir Chancen oder Risiken, wenn wir als Schule eine gemeinsame Beurteilungspraxis (weiter-)entwickeln? (SWOT-Analyse¹⁰) Es werden vorläufige Ideen von Leitsätzen und von deren Umsetzung in die Praxis skizziert.

Die drei Vorschläge im Vergleich

Weil die Vorschläge A und B direkt auf den Muster-Leitsätzen basieren, haben sie den Vorteil, dem Schulteam von Anfang an die ganze Bandbreite und Komplexität der Beurteilung dazulegen. Beim Verfahren B (Kartenlegen) ist dieser Input noch stärker, weil die Karten jeden Leitsatz ausführlich mit zusätzlichen Aspekten konkretisieren. Die Rating-Konferenz hingegen beschränkt sich im Fragebogen auf die abstrakteren Leitsätze.

Dieser explizite Einbezug der Muster-Leitsätze bei den Verfahren A und B darf aber keinesfalls dazu verleiten, eine vertiefte Auseinandersetzung zum Thema abzukürzen. Würden in einem scheinbar effizienten Prozess einfach passende Leitsätze ausgewählt, erhielte man zwar ein wohlformuliertes Produkt. Das Risiko wäre jedoch gross, dass die Leitsätze ohne Folgen für die Praxis blieben.

Beim Verfahren C ist das Risiko einer zu oberflächlichen Auseinandersetzung kleiner, weil hier die Leitsätze gänzlich aus dem Wissen des Schulteams entwickelt werden. Dafür birgt dieses Vorgehen das Risiko, dass wichtige Aspekte der Beurteilung bei der Entwicklung der Leitsätze unreflektiert ignoriert werden.



Ablauf, methodische Hinweise, Kopiervorlagen

Zu jeder der drei alternativen Vorschläge A, B und C finden sich im [Kapitel 6](#) ein detaillierter Ablauf und methodische Hinweise. Kopiervorlagen finden sich im [Anhang 8](#).

¹⁰ SWOT ist ein Akronym für Strengths (Stärken), Weaknesses (Schwächen), Opportunities (Chancen) und Threats (Risiken).

5 Von den Leitsätzen zur Praxis

Konkretisierung der Leitsätze im Qualitätszyklus

Verarbeitung der Einstiegsveranstaltung

Die Ergebnisse der Einstiegsveranstaltung werden in der Projektgruppe verarbeitet. Diese entwickelt Leitsätze und eventuell erste provisorische Konkretisierungen dazu, die dann wiederum der Schulkonferenz vorgelegt werden. Die Konkretisierungen tragen zum gemeinsamen Verständnis darüber bei, was mit den abstrakten Leitsätzen gemeint sein könnte.



Die Leitsätze bilden ab, was dem Schulteam aktuell wichtig ist und in welche Richtung dieses die Beurteilungskultur weiterentwickeln will. Sie entsprechen im Qualitätszyklus den Zielen. Die Leitsätze, die in der Anfangsphase bestimmt werden, haben einen provisorischen Charakter. Vielleicht formuliert man sie am Ende des Konkretisierungsprozesses neu, weil man inzwischen neue Erkenntnisse gewonnen hat.

Entwicklungsaufträge Planen, Aufträge klären

Nachdem die Schulkonferenz vorläufige Leitsätze verabschiedet hat, müssen diese für die Praxis konkretisiert werden. Diese grosse Arbeit der Umsetzung und Erprobung dauert ein bis drei Jahre. Da sie von allen gemeinsam getragen und geleistet werden soll, ist der Einbezug der Akteure und Akteurinnen zu klären. Alle Beteiligten – Schulkonferenz, Schulleitung, Projekt-

gruppe, Pädagogische Teams, Jahrgangsteams, Fachteams usw. – sollen ihre Aufgaben und Rollen kennen.



Ein mögliches Vorgehen wäre, dass die Schulleitung eines der bestehenden Kooperationsgefässe – Stufenteams, Pädagogische Teams, Jahrgangsteams, Fachschaften – mit der Konkretisierung beauftragt. Am besten geeignet sind Gruppen, die nicht zu gross sind. Der Auftrag könnte lauten, dass alle dieselben zwei, drei Leitsätze aufgreifen, die man zuerst vertiefen will. Alternativ könnten sich die Gruppen von Anfang an mit allen ausgewählten Leitsätzen befassen, wobei jede Gruppe nur einen einzigen Leitsatz übernimmt.

Der Erfolg dieser Phase hängt wesentlich davon ab, dass die Schulleitung klare Aufträge erteilt. Jede Gruppe muss wissen,

- welches Ziel sie erreichen soll,
- wie die Erprobung in der Praxis erfolgt,
- welche Form das erwartete Produkt bekommen soll.

Am besten erfolgt der Auftrag nicht nur mündlich, sondern auch in schriftlicher Form. Die Forderungen sollen möglichst konkret sein (beispielsweise «Erarbeitung von Praxisbeispielen zu ...»).

Es liegt in der Verantwortung der Schulleitung, von allen Lehrpersonen ihre Beteiligung am Prozess der Entwicklung und Umsetzung einzufordern – verbindlich, so dass am Schluss alle handfeste Beiträge vorzeigen können.

Zielgerichtetes Entwickeln und Experimentieren

In der Phase der Entwicklung sollen Erfahrungen gesammelt und reflektiert werden. Es dürfen Umwege und «Fehler» gemacht werden. Mut zum Vorläufigen und Nichtperfekten sowie Experimentierlust werden grossgeschrieben. Da die Leitsätze erst provisorisch sind, zeigt sich in ihrer Umformulierung und Schärfung der Fortschritt der Arbeit.



Die Aufforderung zu einem experimentellen Zugang ist keine Aufforderung zur Ziellosigkeit. Im Gegenteil, der gesamte Entwicklungsprozess soll sich konsequent auf die eigene Praxis ausrichten. Es geht immer um die Frage, wie sich ein Leitsatz auf den eigenen Unterricht und dort auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler sowie auf deren Bildungskarrieren auswirken soll. Es ist wichtig, dass die Lehrpersonen diesen Bezug zum Lernen immer im Auge behalten und sich auf entsprechende Erfahrungen aus der eigenen Praxis beziehen. Andernfalls beschränkt sich ihre Umsetzungsarbeit in der Gruppe auf eine oberflächliche Konsensfindung, die die Beurteilungspraxis an der Schule kaum weiterbringt (vgl. Timperley 2008, S. 20ff.).

Einbezug von externen Fachleuten bei Bedarf

Wie schon mehrfach erwähnt, kann sich der Beizug externer Fachleute in jeder Phase des Entwicklungszyklus lohnen. Der Beizug unterstützt einen forschenden Blick: Helfen unsere Projektergebnisse uns tatsächlich dabei, das Lernen der Schülerinnen und Schüler besser zu fördern? Sind unsere Beurteilungspraktiken, die wir für alle verbindlich machen wollen,

aus fachdidaktischer Sicht sinnvoll? Oder investieren wir eventuell viel Energie in gemeinsame Praktiken, deren Nutzen fragwürdig ist?

Auswertung und verbindliche Abmachungen

Um die Auseinandersetzung auch gemeinsam fortzusetzen, nehmen sich die Gruppen (Stufenteams, Fachschaften usw.) zirka viermal pro Jahr an einer Schulkonferenz Zeit für das Thema Beurteilen. Sie tauschen sich gegenseitig über ihre Zwischenergebnisse aus und erörtern wichtige Fragen.



Schliesslich stellen die Lehrpersonen bzw. Gruppen ihre konkreten Umsetzungsversuche vor, geben Erfahrungen weiter und stellen Erkenntnisse zur Diskussion. Dazu eignen sich Plakate, Ausstellungen von Materialien, «Gruppenpuzzle», «Marktstände» usw.

Das Schulteam wertet aus, was sich bewährt hat. Es trifft Abmachungen, die je nach Thema für alle oder nur für einzelne Gruppen (Fachbereiche, Schulstufen) verbindlich gelten.

Sind Abmachungen zu den Leitsätzen getroffen, werden sie im System dokumentiert, in dem die Schule üblicherweise ihre Regeln und Vereinbarungen festhält (Ordner, Vademecum, Schul-ABC usw.). Die übergeordneten Leitsätze können auch auf der schuleigenen Website publiziert werden.



Sicherung in der Praxis

Leitsätze werden nur wirksam, wenn sie sich dauerhaft in der Praxis niederschlagen. Allein weil sie in einem vielleicht angeregten und erkenntnisreichen Prozess erarbeitet, von der Schulkonferenz verabschiedet, in Arbeitsgruppen konkretisiert und dann im Teamzimmer aufgehängt worden sind, wirken sie noch nicht automatisch im Alltag. Schulleitung und Projektgruppe müssen daher konsequent die Frage nach der Verankerung verfolgen:

- Mit welchen Strategien und konkreten Massnahmen sichern wir, dass die Leitsätze Teil der individuellen Praxis bleiben?
- Wie sorgen wir dafür, dass die Abmachungen im Laufe der Zeit und beim Wechsel von Lehrpersonen nicht vergessen gehen? Wer ist für die Beachtung der Abmachungen verantwortlich?

Zur Sicherung trägt beispielsweise bei, wenn pro Jahr ausgewählte 1 bis 3 Leitsätze

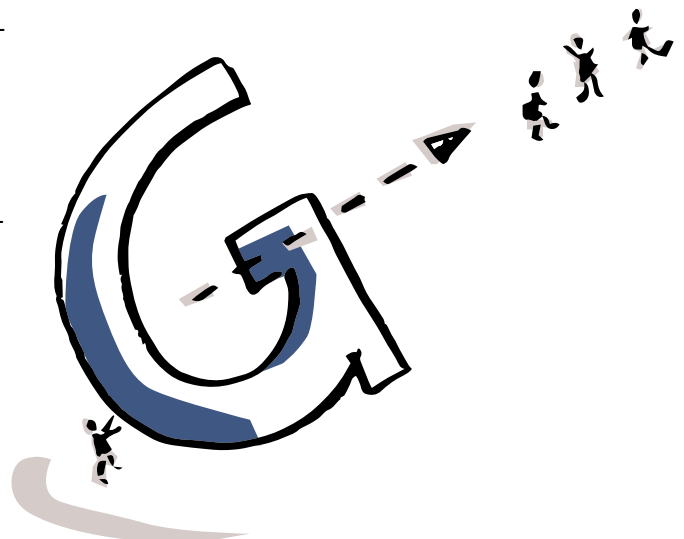
- in Pädagogischen Teams (Fachteams, Q-Zirkeln) thematisiert werden,
- am Q-Tag aufgefrischt werden (Beispiel: Alle Lehrpersonen bringen einen Gegenstand aus ihrem Unterricht mit, der für die Umsetzung eines bestimmten Leitsatzes aufschlussreich ist.),
- in kollegialen Unterrichtshospitationen die Beobachtung strukturieren,
- in der schulinternen Schüler-/Elternbefragung aufgegriffen werden,
- an der alljährlichen Standortbestimmung traktandiert werden,
- im MAB besprochen werden.

Information der Lernenden, Eltern und Lehrbetriebe

Für die Schülerinnen und Schüler ist die Beurteilung ein wiederkehrendes Thema, da sie Teil des alltäglichen Lernens ist. Dabei sollen wichtige Aspekte der Beurteilungspraxis bei passender Gelegenheit durch die Lehrperson transparent und explizit gemacht werden.

Die Schule informiert in geeigneter Weise auch die Eltern über ihre Leitsätze und die damit verknüpften Konkretisierungen. Bei vielen Beurteilungsfragen gehört der Einbezug der Eltern ohnehin zur Umsetzung in die Praxis – siehe dazu die [Leitsätze 4](#) (transparente Beurteilung), [6](#) (Einbezug der Betroffenen), [7](#) (Zusammenarbeit mit den Eltern), [8](#) (begründete Noten und Laufbahnentscheide) und [18](#) (deklarierte hohe Leistungserwartungen).

Beurteilungen und Notengebungen sind auch für Lehrbetriebe ein Schlüsselthema. Entsprechend wichtig ist es, dass die Schule mit abnehmenden Institutionen das Gespräch sucht, um sie über Grundzüge ihrer kompetenzorientierten Beurteilung zu informieren.



Methodische Hinweise zur Einstiegs- veranstaltung

6.1 Da stehen wir heute – Aufstellungen im Raum

Mit den hier beschriebenen Soziometrischen Aufstellungen beginnt die Einstiegsveranstaltung – unabhängig davon, welche Variante für den Hauptteil (A, B oder C, siehe unten) gewählt wurde.

Dauer ca. 25'

Grundidee

Die Teilnehmenden positionieren sich zu Beginn der Veranstaltung zu verschiedenen Aspekten der Beurteilung im Raum. Ziel dieses Programmtails ist es, dass die Teilnehmenden in spielerischer Weise

- in die Thematik des Beurteilens einsteigen,
- sich ein vorläufiges Bild von ihrem Schulteam bezogen auf die Thematik machen,
- unterschiedliche Sichtweisen erleben,
- die Erwünschtheit unterschiedlicher Sichtweisen erfahren,
- zu grundlegenden Fragen Stellung beziehen, ohne sich schon rechtfertigen zu müssen.

Ausgangssituation, Einrichtung

Alle Personen des Schulteams stellen sich jeweils zu einer der vier Tafeln, die in einem grossen Raum (Aula, Turnhalle) in den Ecken verteilt aufgestellt sind¹¹:

- Ich stimme vollständig zu.
- Ich stimme weitgehend zu.
- Ich stimme nur beschränkt zu.
- Ich stimme gar nicht zu.

¹¹ Alternativ zur Einteilung in 4 Positionen (Ecken) kann man die Positionen auch anders strukturieren:

Variante 1:

Man unterteilt den Raum mit einer Linie in der Mitte in eine zustimmende und eine ablehnende Hälfte: Eine Wand steht dann für «Ich stimme vollständig zu», die gegenüberliegende Wand für «Ich stimme gar nicht zu». Die Teilnehmenden können sich in einem Kontinuum im ganzen Raum positionieren, so wie es ihrer Einschätzung am ehesten entspricht.

Variante 2:

Es wird mitten im Raum ein Strahl eingezeichnet, der von 1 («völlige Ablehnung») bis zu 10 («völlige Zustimmung») geht. Die Mitte (5) ist deutlich markiert.

Vorgehen

- Die moderierende Person macht jeweils eine Aussage, zu der sich die Teilnehmenden positionieren sollen.
- Die Teilnehmenden positionieren sich nach individueller Einschätzung. Wer keine der vier Positionen passend findet, stellt sich in die Mitte des Raums.
- Die moderierende Person interviewt kurz bei jedem Durchgang pro Gruppe in jeder Ecke zwei bis drei Personen: Überlegung zur persönlichen Positionierung, Reaktion auf die sich zeigende Verteilung im Schulteam. Alternativ kann die moderierende Person die Teilnehmenden auch auffordern, sich untereinander über die Positionierungen und das Gesamtbild auszutauschen. Diese zweite Variante empfiehlt sich besonders, wenn das Team über 20 Personen umfasst, so dass die Involvierung aller anspruchsvoller wird.

Für die moderierende Person zu beachten: Wie erwähnt, ist die Beurteilung ein komplexes und konfliktreiches Thema. Dies kann sich schon zeigen, wenn man sich als Individuum positionieren und damit ein Stück weit exponieren muss. Die Leitung soll sich dessen bewusst sein und umsichtig moderieren. Sie kann das Spielerische des Zugangs betonen und die Vorläufigkeit von Positionierungen, da im Laufe der Arbeit sicherlich alle dazulernen.

Aussagen für die Positionierungen

Grundlagen für die Aussagen, zu denen man sich positioniert, bilden die [19 Leitsätze](#). Am besten verwendet die moderierende Person die Vorlage in [Anhang 8.2](#) (Fragebogen Rating-Konferenz). Für die Aufstellung muss sie sich jedoch *auf ca. 8 Aussagen beschränken*, je nach verfügbarer Zeit und Grösse des Schulteams. Eventuell formuliert sie eigene Aussagen, die die Situation im eigenen Schulteam aufgreifen.

6.2 Hauptteil A: Rating-Konferenz

Vorschlag A	Beispiel Ablauf ganzer Halbtags	
Soziometrische Aufstellung	Einleitung	5'
	Da stehen wir heute	25'
Rating-Konferenz zu vorgegebenen Leitsätzen	Rating-Konferenz (Vorschlag A)	
	Einführung, Organisation	10'
	Individuelles Rating	30'
	Rating-Konferenz: Besprechung in Gruppen	65'
	<i>Pause</i>	25'
	Konkretisierung priorisierter Leitsätze (Plakate)	40'
Abschluss	Austausch und Abschluss im Plenum	40'
	Gesamtdauer ca.	240'

Die im Programm angegebenen Zeitwerte sind Schätzungen und werden von den realen Werten abweichen, je nach Grösse der Schule und je nach konkretem Ablauf.

A1 Einführung, Organisation (10')

Die moderierende Person erklärt den Ablauf und bildet Gruppen.

Eine Gruppe sollte in der Regel 8–12 Personen umfassen. Bei grösseren Schulen sollten deshalb entsprechend viele Gruppen gebildet werden. Es kann sinnvoll sein, diese Gruppe nach Schulstufen, Jahrgangsteams oder Fachgruppen homogen zu bilden.

Jede Gruppe geht in einen eigenen Raum und arbeitet am selben Auftrag.

Jede Gruppe wird bei den Schritten A2–A4 von einer Person moderiert, die im Voraus instruiert wurde.

A2 Individuelles Rating (30')

Die Leitsätze werden in der Kurzfassung als Frageformular abgegeben (siehe Anhang 8.2). Eventuell reduziert die Projektgruppe die aktuell 19 Leitsätze bereits im Voraus auf weniger Sätze.

Die Teilnehmenden füllen das Frageformular individuell aus.

A3 Rating-Konferenz: Besprechung in Gruppen (65')

Vorgehen

- Die moderierende Person bestimmt im Voraus jemanden, der die Diskussion und die Gewichtung der Leitsätze auf einem Flipchart protokolliert.
- Die moderierende Person strukturiert das Gespräch.
- Die Teilnehmenden übertragen ihre individuelle Einschätzung auf ein grosses Plakat mit einer Zielscheibe (Kopiervorlage in Anhang 8.2).
- Die Teilnehmenden diskutieren über die Einschätzungen.
- Die Gruppe gewichtet, welche 6 Leitsätze die Schule prioritär weiterverfolgen soll. Die Gewichtung kann beispielsweise erfolgen, indem alle Teilnehmenden die von ihnen favorisierten Leitsätze mit Punkten markieren.

A4 Konkretisierung priorisierter Leitsätze (40')

Das könnte die praktische Umsetzung bedeuten – ein Plakat pro Leitsatz (20')

- Die moderierende Person lässt Kleingruppen à 2–3 Personen bilden.
- Sie bittet die Kleingruppen, je einen der priorisierten Leitsätze auszuwählen.
- Die Kleingruppe gestaltet ein Plakat zu zwei Fragen:
 1. Welche Aspekte sind uns bei diesem Leitsatz zentral?
 2. Was bedeutete die Umsetzung dieses Leitsatzes für
 - den Unterricht,
 - die Ebene der Schule (Schulkonferenz, Fachteams, Jahrgangsteams, Pädagogische Teams),
 - die Schulleitung (MAB, Unterrichtsbesuch usw.),
 - die Zusammenarbeit mit den Eltern?

Präsentation der Plakate in der Gruppe (20')

- Jede Kleingruppe stellt ihr Plakat kurz vor (je 2').
- Rückfragen und Diskussion (insgesamt für alle Plakate 8')

A5 Austausch und Abschluss im Plenum (gesamtes Schulteam, 40')

Das Schulteam, das für A2 bis A4 in Gruppen gearbeitet hat, kehrt ins Plenum zurück.

Austausch im Plenum über die wichtigsten Ergebnisse der Gruppen (30')

- Pro Gruppe stellt eine Person die Gruppenergebnisse vor (5'):
 - Wichtigste Erkenntnisse, Fragen aus der Gruppe
 - Warum priorisieren wir diese Leitsätze?
- Rückfragen im Plenum

Abschluss durch die Schulleitung (10')

- Wichtige Beobachtungen, Zwischenfazit
- So geht es weiter:
 - Auftrag an die Projektgruppe), aus den heutigen Zwischenresultaten Schlüsse zu ziehen.
 - Als Grundlagen für diese Weiterarbeit verwendet die Projektgruppe die Protokolle und Plakate von heute. (Falls vorhanden, kann sie auch Rückmeldungen der FSB zur Beurteilung einbeziehen.)
 - An einer nächsten Konferenz legt sie Vorschläge von Leitsätzen vor, die dann diskutiert und modifiziert werden können.
 - Es soll Leitsätze für unsere gesamte Schule geben. Das heisst, dass je nach Schulstufe oder Fachbereich Differenzierungen sinnvoll sein können.
 - Die Projektgruppe muss sich nicht an den Wortlaut der ursprünglichen Leitsätze halten. Sie kann neue eigene Leitsätze formulieren.
 - Nachdem wir an einer nächsten Konferenz die Leitsätze bestimmt haben, werden wir mit dem gesamten Schulteam an der Konkretisierung arbeiten. (vgl. Kap. 5)

6.3 Hauptteil B: Kartenlegen

Vorschlag B	Beispiel Ablauf ganzer Halbtags	
Soziometrische Aufstellung	Einleitung	5'
	Da stehen wir heute	25'
Kartenlegen zu vorgegebenen Leitsätzen	Kartenlegen (B)	
	Einführung, Organisation	10'
	Gegenwärtige Praxis	25'
	Künftige Praxis	15'
	<i>Pause</i>	25'
	Duos präsentieren ihrer Gruppe ihre Leitsätze	40'
	Gewichtung der Leitsätze durch die Gruppe	40'
	Austausch und Abschluss im Plenum	40'
Abschluss	Gesamtdauer ca.	240'

Die im Programm angegebenen Zeitwerte sind Schätzungen und werden von den realen Werten abweichen, je nach Grösse der Schule und je nach konkretem Ablauf.

Vorbereitung für Schulteam

Es empfiehlt sich, allen Lehrpersonen das Kartenset (siehe B1 und Anhang 8.3) im Voraus abzugeben. Dies hat zwei Vorteile:

- Die Lehrpersonen können die Karten selbst individuell ausschneiden, was die Organisatorinnen und Organisatoren der Veranstaltung entlastet.
- Die Lehrpersonen können beauftragt werden, die Karten im Voraus zu lesen. Dies ist nicht nur eine gute Einstimmung auf das Thema, es verkürzt auch die in B2 benötigte Zeit.

B1 Einführung, Organisation (10')

Die moderierende Person bildet Gruppen, die in der Regel 8–12 Personen umfassen. Es kann sinnvoll sein, die Gruppen nach Schulstufen, Jahrgangsteams oder Fachgruppen homogen zu bilden.

Jede Gruppe geht in einen eigenen Raum und arbeitet am selben Auftrag.

Jede Gruppe wird bei den Schritten B2–B6 von einer Person moderiert, die im Voraus instruiert wurde.

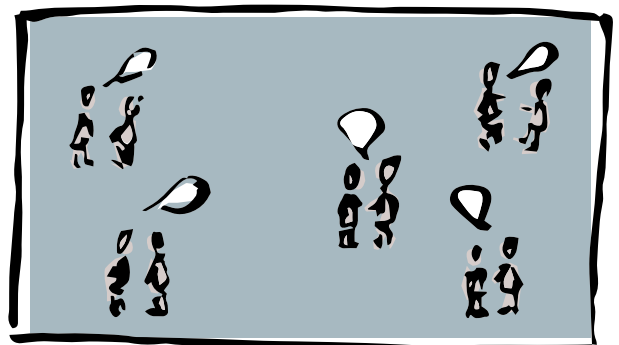
Material

- Sets mit Leitsätzen, entsprechend der Grösse des Schulteam: Jede Person erhält ein eigenes Set. (Am besten schon im Voraus abgegeben, siehe oben)
- Auslegungs-Unterlagen «Gegenwart» und «Zukunft» (siehe unten)

Das Kartenset und die Auslegungs-Unterlagen werden in Anhang 8.3 als Kopiervorlage angefügt, so dass sie jede Schule selbst ausdrucken kann.

B2 Gegenwärtige Praxis (25')

Es bilden sich Duos, die sich im Raum verteilen. Jede Person verfügt über ein vollständiges Kartenset mit allen Leitsätzen und eine Auslegungs-Unterlage «Gegenwart», die aus zwei Feldern besteht (siehe [Kopiervorlage 8.3](#)).



Aufgabe – individuell zu lösen, obwohl bereits Duos gebildet wurden.

Zeitbedarf 15', unter der Annahme, dass die Lehrpersonen die Karten bereits im Vorfeld der Veranstaltung gelesen haben.

- Legt die beiden Felder mit den Inschriften «schon regelmässig» und «nur selten oder nie» vor euch auf den Boden, und zwar mit einem Abstand von zirka einem halben Meter zwischen den Feldern.
- Auf jeder der erhaltenen 19 Karten steht ein Leitsatz, der einen Aspekt der Beurteilung beschreibt.
- Führt euch die gegenwärtige Praxis der Beurteilung vor Augen, und zwar sowohl eure eigene Praxis als Lehrperson wie auch unsere gemeinsame Praxis als Schulteam. Überlegt euch, welche Aspekte (= Karten) in eurer bzw. in unserer Praxis bereits berücksichtigt werden. Teilt die Karten den entsprechenden Feldern zu.



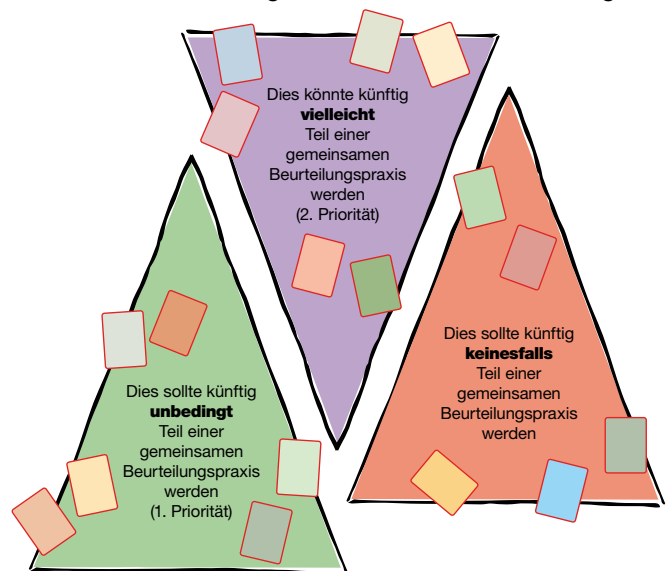
Auslegungs-Unterlage «Gegenwart»

Austausch zur gegenwärtigen Praxis (10')

Die Personen in jedem Duo tauschen sich zunächst über ihre individuellen Auslegungen zur Gegenwart aus: Begründung der Positionierungen, Fragen, Diskussion.

B3 Zukünftige Praxis (15')

Jedes Duo bekommt eine Auslegungs-Unterlage «Gegenwart», die aus drei Feldern besteht (siehe Kopiervorlage 8.3). Sie legen die Felder mit einem Abstand zwischen diesen vor sich auf den Boden. Die Duos überlegen sich, welche Leitsätze für eine künftige gemeinsame Beurteilungspraxis ihrer Schule prioritär wären. Sie ordnen die Karten (Leitsätze) gemeinsam den Feldern zu. Dabei begründen sie sich ihre Zuteilung.



Auslegungs-Unterlage «Zukunft»

B4 Die Duos präsentieren der Gruppe ihre priorisierten Leitsätze (40')

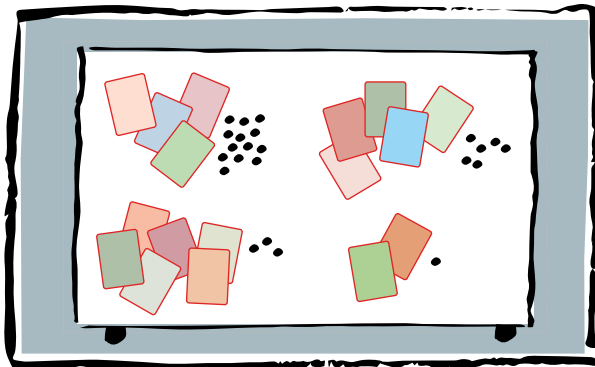
Die Duos treffen sich mit der gesamten Gruppe. Sie stellen einander vor, welche Leitsätze sie **unbedingt** weiterverfolgen würden, mit Begründungen, erhofften Wirkungen. Die moderierende Person pinnt die Karten an eine Stellwand. Dabei gruppiert sie die Karten mit denselben Leitsätzen.

Rückfragen und Diskussion in der Gruppe

B5 Vorläufige Gewichtung der Leitsätze durch die Gruppe (15')

Ausgangspunkt sind die bereits an die Stellwand gepinnten Karten (priorisierten Leitsätze von B4). Jede Person bekommt 7 Punkte. Alle punktieren die Leitsätze, die sie am ehesten weiterverfolgen möchten (pro Leitsatz und Person maximal 2 Punkte).

Diskussion des Gesamtbildes



B6 Konkretisierung priorisierter Leitsätze (40')

Das könnte die praktische Umsetzung bedeuten – ein Plakat pro Leitsatz

- Die moderierende Person lässt Kleingruppen à 2–3 Personen bilden.
- Sie bittet die Kleingruppen, je einen der priorisierten Leitsätze auszuwählen.
- Die Kleingruppe gestaltet ein Plakat zu zwei Fragen:
 1. Welche Aspekte sind uns bei diesem Leitsatz zentral?
 2. Was bedeutete die Umsetzung des Leitsatzes für
 - den Unterricht,
 - die Ebene der Schule (Schulkonferenz, Fachteams, Jahrgangsteams,
 - Pädagogische Teams),
 - die Schulleitung (MAB, Unterrichtsbesuch usw.)
 - die Zusammenarbeit mit den Eltern?

Präsentation der Plakate in der Gruppe (20')

- Jede Gruppe stellt ihr Plakat kurz vor. (je 2')
- Rückfragen und Diskussion (für alle Plakate insgesamt 8')

B7 Austausch und Abschluss im Plenum

(gesamtes Schulteam, 40')

Austausch im Plenum (gesamtes Schulteam) über die wichtigsten Ergebnisse der Gruppen (30')

- Pro Gruppe stellt eine Person die Gruppenergebnisse vor (5'):
 - Wichtigste Erkenntnisse, Fragen aus der Gruppe
 - Warum priorisieren wir diese Leitsätze?
- Rückfragen im Plenum

Abschluss durch die Schulleitung (10')

- Wichtige Beobachtungen, Zwischenfazit
- So geht es weiter:
 - Auftrag an die Projektgruppe, aus den heutigen Zwischenresultaten Schlüsse zu ziehen.
 - Als Grundlagen für diese Weiterarbeit verwendet die Projektgruppe die Protokolle und Plakate von heute. (Falls vorhanden, kann sie auch Rückmeldungen der FSB zur Beurteilung einbeziehen.)
 - An einer nächsten Konferenz legt sie Vorschläge von Leitsätzen vor, die dann diskutiert und modifiziert werden können.
 - Es soll Leitsätze für unsere gesamte Schule geben. Das heisst, dass je nach Schulstufe oder Fachbereich Differenzierungen sinnvoll sein können.
 - Die Projektgruppe muss sich nicht an den Wortlaut der ursprünglichen Leitsätze halten. Sie kann neue eigene Leitsätze formulieren.
 - Nachdem wir an einer nächsten Konferenz die Leitsätze bestimmt haben, werden wir mit dem gesamten Schulteam an der Konkretisierung arbeiten (vgl. Kap. 5).

6.4 Hauptteil C: SWOT-Analyse

Vorschlag C	Beispiel Ablauf ganzer Halbtage	
Soziometrische Aufstellung	Einleitung	5'
	Da stehen wir heute	25'
SWOT-Analyse ohne vorgegebene Leitsätze	SWOT-Analyse (C)	
	Input	10'
	Stärken und Schwächen	80'
	Pause	15'
	Chancen und Risiken	80'
	Vorläufige Ideen für Leitsätze und Umsetzungen	15'
	Abschluss im Plenum	10'
Abschluss	Gesamtdauer ca.	240'

Die im Programm angegebenen Zeitwerte sind Schätzungen und werden von den realen Werten abweichen, je nach Grösse der Schule und je nach konkretem Ablauf.

C1 Input: Wichtige Aspekte einer gemeinsamen Beurteilungskultur (10')

Eine Person aus der Projektgruppe präsentiert einen Input zu Aspekten der Beurteilung. Denkbar ist auch, eine externe Fachperson mit dem Input zu betrauen.

Der Input soll das Thema in der ganzen Bandbreite skizzieren, ohne Anspruch auf Vollständigkeit und Vertiefung. Primärer Zweck ist es, eine Struktur und Orientierung für die anschliessende SWOT-Analyse zu bieten. Auf diese Orientierung soll nicht verzichtet werden, weil die nachfolgende Analyse sonst mangels gemeinsamer Kriterien beliebig zu werden droht.

Auch allfällige Rückmeldungen der Fachstelle für Schulbeurteilung zum Qualitätsanspruch Beurteilung kann sie an dieser Stelle einbeziehen.

Nachstehend eine mögliche Struktur des Inputs, die den Teilnehmenden abgegeben wird. Sie orientiert sich an den vorgeschlagenen Leitsätzen (siehe Anhang 8.1), die aber dem Schulteam nicht abgegeben werden.

Struktur eines breiten Inputs zur Beurteilung

- Gemeinsame Beurteilungspraxis, Zusammenarbeit (Bezug zu [Leitsatz 12](#))
- Förderorientiertes Beurteilen: Lernarrangements, Aufgabenstellungen, Rückmeldungen (Bezug zu [Leitsätzen 1, 13, 14](#))
- Summative Beurteilung, Zeugnisnote: Kriterien, Transparenz (Bezug zu [Leitsätzen 2, 11](#))
- Methodenrepertoire und Kompetenzorientierung (Bezug zu [Leitsatz 6](#))
- Zusammenarbeit mit Eltern (Bezug zu [Leitsatz 10](#))
- Laufbahnentscheide, Übertritte und Chancengerechtigkeit (Bezug zu [Leitsätzen 11, 16](#))
- Wahrnehmungsfehler, Beurteilungsfehler, Stereotypen (Bezug zu [Leitsätzen 10, 15, 16, 17, 18, 19](#))
- Rahmenbedingungen: Vorgaben des Kantons

Struktur eines fokussierten Inputs zur Beurteilung

Falls der Vorbereitungsgruppe aufgrund ihrer Vorarbeiten oder anderer Ergebnisse (FSB, Rating-Konferenz) bereits eine Fokussierung der geplanten Entwicklungsarbeit beschlossen hat, kann sie auch den Input entsprechend fokussieren. Sinnvollerweise engt sie mit demselben Fokus auch die anschliessenden Analysen zu Stärken, Schwächen, Risiken und Chancen (C2 und C3) a priori ein.

Einstiegsveranstaltung

C2 Stärken und Schwächen der aktuellen Beurteilung

Arbeit einzeln und in Gruppen (15' + 25' = 40')

Einzelarbeit (15')

- Was sind aus meiner Sicht Stärken und Schwächen meiner (unserer) Beurteilungspraxis: pro Gedanke 1 Post-it.

Gruppen von 3–6 Personen (25')

- Präsentieren der Einschätzungen
- Diskussion
- Reduktion auf die zentralen Punkte: je ein Plakat für Stärken und für Schwächen

Plenum mit gesamtem Schulteam (40')

Bei einem grossen Schulteam wird das Plenum vielleicht nach Schulstufen oder Fachgruppen unterteilt. Die Einschätzungen der Gruppen werden im Plenum zusammengetragen.

Rückfragen

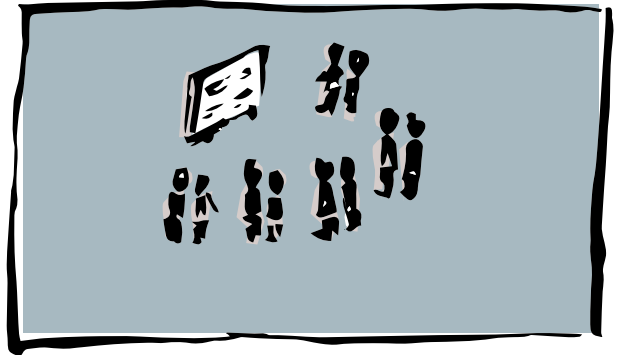
Diskussion: Teile ich die Einschätzungen? Gibt es sichtbare Tendenzen?

Zwischenfazit: Am Schluss dieser Plenardiskussion fasst die moderierende Person, unterstützt vom Schulteam, die wichtigsten Stärken und Schwächen zusammen.

C3 Chancen und Risiken einer künftigen gemeinsamen Beurteilungskultur (80')

Analoges Vorgehen wie bei C2, wiederum mit Arbeit einzeln, in Gruppen und im Plenum. Diesmal aber nicht zu den Stärken und Schwächen, sondern zu den Chancen und Risiken¹²:

Wir planen, eine gemeinsame Beurteilungskultur, die sich an Leitsätzen orientiert und die auch verbindliche Abmachungen für die Praxis (Ebene Schule und Ebene eigener Unterricht) enthält:



1. *Chancen:* Welche Rahmenbedingungen, Elemente, Ziele und Abmachungen einer gemeinsamen Beurteilungskultur wären hilfreich? Für mich als Lehrperson? Für unsere Schüler und Schülerinnen? Für die Eltern?
2. *Risiken:* So sollte es nicht sein. Diese Rahmenbedingungen, Elemente, Ziele und Abmachungen einer gemeinsamen Beurteilungskultur würden meine eigene Beurteilungspraxis oder den Lern- und Schulerfolg meiner Schülerinnen und Schüler beeinträchtigen.

C4 Vorläufige Ideen für Leitsätze und Umsetzungen (15')

Die moderierende Person instruiert mit Bezug auf die Resultate der SWOT-Analyse (oben C2 und C3) zu einer

Partnerarbeit:

1. Je 2–3 Personen schreiben zusammen ein A3-Plakat/Flipchart
2. Entwickelt auf der Basis der Analyse zu den Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken einen Leitsatz einer Beurteilungskultur, von dem ihr euch viel verspricht.

¹² In der ursprünglichen Konzeption einer SWOT-Analyse wird bei den Risiken und Chancen nach Faktoren des Umfelds gefragt. Dies wäre hier auch möglich. In den Blick kämen dann beispielsweise die Reaktionen der Eltern und der Schulbehörden. Wir erachten es jedoch als sinnvoller, wie bei den Stärken und Schwächen auch hier auf die internen Faktoren im Schulteam zu fokussieren, weil es nur diese Faktoren sind, die das Team selbst aktiv mitgestalten kann.

3. Konkretisiert, was der Leitsatz für nachstehende Ebenen der Praxis bedeuten würde:

- den Unterricht,
- die Schule (Schulkonferenz, Fachteams, Jahrgangsteams, Pädagogische Teams),
- die Schulleitung (MAB, Unterrichtsbesuch usw.),
- die Zusammenarbeit mit den Eltern.

Falls Zeit vorhanden, werden die Plakate aufgehängt und können von allen gelesen werden. Sie dienen der Projektgruppe als Grundlage für ihre Weiterarbeit.

Abschluss im Plenum (gesamtes Schulteam, 10')

Ein gemeinsamer Austausch fällt weg. Reicht die Zeit, könnte man mit den Plakaten von C4 einen «stillen Dialog» führen, bei dem die Teilnehmenden von Plakat zu Plakat gehen und freiwillig ihre Anmerkungen und Fragen dazuschreiben.

Abschluss durch Schulleitung, die Fazit zieht und auf die künftige Arbeit ausblickt, [vgl. S. 28](#).

7 Erwähnte Literatur

Becker, R. & Schoch, J. (2018). Soziale Selektivität: Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR; Expertenbericht im Auftrag des SWR/Schweizerischer Wissenschaftsrat (SWR).

<https://bit.ly/363iurx>

Bildungsdirektion (2017a). Kompetenzorientiert beurteilen
<https://bit.ly/3YZGwNs>

Bildungsdirektion (2017b). Kompetenzorientiert unterrichten
<https://bit.ly/3JMlpJ2>

Bildungsdirektion (2022). Beurteilen und Schullaufbahnentscheide. Über das Fördern, Notengeben und Zuteilen
<https://bit.ly/3ZW6BOD>

Bildungsdirektion (2022). Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache. Fachbroschüre für QUIMS-Schulen zum Schwerpunkt C 2022-2026.
<https://bit.ly/3TDdmTv>

Bildungsdirektion (2023). Beurteilung und Zeugnis. Informationen für Schulleitungen und Lehrpersonen.
<https://bit.ly/42KHUXm>

Klein, E. D. (2018). Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. SHIP Working Paper Reihe, No. 02. Essen: Universität Duisburg-Essen. DOI: 10.17185/duerpublico/45206.
<https://bit.ly/32caTpw>

OECD (2020). «Growth mindset», in PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, OECD Publishing, Paris.
<https://bit.ly/329VzcT>

Palardy G. J. (2008). Differential school effects among low, middle, and high social class composition schools: a multiple group, multilevel latent growth curve analysis, School Effectiveness and School Improvement, 19 (1), S.21–49.

<https://bit.ly/38kCtV8>

Schein, E. (2010). Organisationskultur. Bergisch Gladbach: EHP.

<https://bit.ly/3jNLY1m>

SKBF (2018). Bildungsbericht Schweiz 2018. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
<https://bit.ly/38aSNb4>

Timperley, H. (2008). Lernen und professionelle Entwicklung von Lehrkräften, Reihe zur Schulpraxis Heft 18, International Academy of Education/International Bureau of Education.
<https://bit.ly/2HQYnot>

Timperley, H. (2015). Professional Conversations and Improvement-Focused Feedback: A Review of the Research Literature and the impact on Practice and Student Outcomes, prepared for the Australian Institute of Teaching and School Leadership, AITSL, Melbourne.
<https://bit.ly/3kTK68P>

Valencia, R. R. (2010). Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice. Routledge.

Dialogue

8 Anhang

Kopiervorlagen

8.1

Leitsätze zur gemeinsamen Beurteilungskultur, Langfassung

1 – Wir gehen beim Beurteilen bewusst mit den Unterschieden zwischen Sach-, Individual- und Sozialnorm um.

(FSB 4a1)

- a) An unserer Schule pflegen die Lehrpersonen eine vergleichbare Praxis, worauf sich ihre Beurteilungen beziehen (Individual-, Sozial- und Sachnorm).
- b) Formative Beurteilungen orientieren sich an der Sachnorm (Lernziel) und an der Individualnorm (individuelle Entwicklung).
- c) Summative Beurteilungen orientieren sich an der Sachnorm (Lernziel), nicht an der Sozialnorm (Klassendurchschnitt).
- d) Prognostische Beurteilungen (für Übertritte in nächste Schulstufen) orientieren sich an der Sachnorm (Lernzielen) und an der Individualnorm. Dabei verstehen wir Zuteilungsempfehlungen nicht als Belohnung für die bisher erbrachten Lernleistungen, sondern als Einschätzung der künftig möglichen Entwicklungen (Potenziale).
- e) Auf den Bezug zur Sozialnorm (Klassendurchschnitt) verzichten wir weitgehend.
- f) Der regelmässige Vergleich mit eigenen früheren Leistungen ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, individuelle Lernfortschritte zu erkennen.

2 – Unsere Schule legt bei der Beurteilung das Hauptaugenmerk auf die formative Funktion, das heisst auf die Lernförderung.

(FSB 4b)

- a) Im Schulteam besprechen wir mindestens einmal pro Jahr konkrete Strategien, wie wir bei der Beurteilung die Funktion der Lernförderung gegenüber der Selektionsfunktion stärken können.
- b) Die Stufen- und die Fachteams nutzen ein gemeinsames Repertoire an Methoden und Instrumenten, um die Selbstreflexion und Metakognition der Schülerinnen und Schüler altersgemäss zu fördern, etwa Zeichnungen, Lernjournale, Portfolios, Wochenrückblick, Lerncoaching.
- c) Die Lehrpersonen nehmen regelmässig formative Beurteilungen vor, die direkt dem Lernen nützen – beispielsweise mittels Lerndialogen oder Lernbeobachtungen.
- d) Bevor die Lehrpersonen eine summative Beurteilung durchführen, ermöglichen sie den Schülerinnen und Schülern, mittels einer formativen Lernkontrolle herauszufinden, was sie bereits können und wo noch Lernbedarf besteht. Solche Lernkontrollen sind etwa

Rückmeldungen der Lehrperson oder der Peers, Selbstbeurteilungen oder «Probepfungen».

- e) Die Eltern sind über den Unterschied zwischen formativer und summativer Beurteilung informiert und darüber, warum die Schule der formativen Beurteilung einen grossen Stellenwert einräumt.

3 – An unserer Schule verwenden wir ein breites Repertoire an Formen, um kompetenzorientiert und passend zum Lernbereich zu beurteilen.

(Kompetenzorientierung nach LP21; FSB 4b2)

- a) Die Lernziele berücksichtigen nicht nur einfach überprüfbare Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auch anspruchsvollere Kompetenzen: Verstehen, Erklären, Anwenden, Problemlösen, Beurteilen usw.
- b) Die Lehrpersonen tauschen sich in Fach- und Stufenteams darüber aus, wie sie anstelle von reinen «Papierprüfungen» mit erweiterten Formen des Beobachtens komplexe Kompetenzen sowohl formativ wie summativ beurteilen: mit mündlichen Prüfungen, praktischen Prüfungen, Referaten, Rollenspielen, Posterpräsentationen, Demonstrationen, Prozessberichten, Fallstudien, Handlungen, Gegenständen, Grafiken, Hörspielen, Filmen, Fotos usw.
- c) Die Lehrpersonen verwenden zur Beurteilung von alltagsnahen Handlungen oder komplexen Anwendungen (z. B. auf Französisch auf dem Markt einkaufen) Beobachtungsbogen und Beurteilungsraster.
- d) Unsere Schülerinnen und Schüler wissen, wie sie sich selbst oder andere beurteilen können, und sie erhalten Gelegenheit dazu. Auch Rückmeldungen durch ein Publikum – Gäste, Eltern – bei Präsentationen verwenden wir als spielerische Formen formativer Beurteilung.

4 – Der Umgang unserer Schule mit (insbesondere summativen) Leistungsbeurteilungen ist für alle Beteiligten transparent und verständlich.

FSB 4a1, 4a3, 4c

- a) Die Lehrpersonen legen für ein bestimmtes Thema oder eine Unterrichtseinheit im Voraus die Lernziele fest, die sich wiederum am Lehrplan 21 orientieren.
- b) Die Lehrpersonen orientieren die Lernkontrollen und Prüfungen an formulierten Lernzielen.
- c) Die Schülerinnen und Schüler können sich immer auf Lernkontrollen vorbereiten. (keine Überraschungsprüfungen)
- d) Die Stufen- und Fachteams bauen ein gemeinsames Repertoire an Methoden auf, um Lernziele transpa-

Kopiervorlage 8.1

rent zu machen – z. B. Lernziele visualisieren, auf Aufgabenblättern aufschreiben oder für Kinder, die noch nicht lesen können, die zu erlernende Kompetenz an einem konkreten Muster vorzeigen.

- e) Die Lehrpersonen entwickeln im Schulteam gemeinsame Beurteilungskriterien zu überfachlichen Kompetenzen.
- f) Die Schülerinnen und Schüler kennen und verstehen die Lernziele und Kriterien, auf die sich eine Beurteilung bezieht.
- g) Die Eltern sind informiert, welche Lernleistungen von ihren Kindern erwartet werden.
- h) Die Eltern sind über den Lern- und Leistungsstand ihrer Kinder informiert.

5 – Unsere Schule legt ein besonderes Augenmerk darauf, die Vermittlung und Beurteilung anspruchsvoller Kompetenzen auch für Schülerinnen und Schüler aus schulbildungsfernen oder fremdsprachigen Familien chancengerecht zu gestalten.

Kompetenzorientierung nach LP21; FSB 4c2, 4c3, 4c4

- a) Die Fach- oder Stufenteams besprechen mindestens einmal pro Jahr anhand von Beispielen, wie sie die Benachteiligung sprachschwächerer Schülerinnen und Schüler vermeiden, wenn sie im Fachunterricht sprachabhängige Kompetenzen beurteilen.
- b) Die Fach- oder Stufenteams besprechen mindestens einmal pro Jahr anhand von Beispielen, wie sie komplexe Kompetenzen vermitteln und beurteilen, mit denen die Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Milieus in der Regel unterschiedlich gut vertraut sind. Sie sammeln Strategien, wie sie Benachteiligungen in der Beurteilung aufgrund der sozialen Herkunft vermeiden.
- c) Die Lehrpersonen informieren im ersten Drittel einer Unterrichtseinheit oder eines Themas so über die Lernziele, dass alle Schülerinnen und Schüler diese verstehen und deren Erreichen teilweise selbst überprüfen können. Sie demonstrieren an Beispielen die konkreten (Teil-)Kompetenzen, die zu erwerben sind.
- d) Unsere Schule informiert alle Eltern über die Grundidee einer kompetenzorientierten Beurteilung.

6 – Unsere Schule bezieht alle Beteiligten und Betroffenen in den Prozess der Beurteilung ein.

FSB 4c2, 4c3, 4c4

- a) Die Schülerinnen und Schüler lernen mittels Hilfestellungen, Beobachungskriterien, Satzanfängen usw., sich selbst und sich gegenseitig zu beurteilen. Sie bekommen regelmässig Gelegenheit, dies zu üben, und zwar in stufengemässen und an die Lernziele angepassten Formen.
- b) Die verantwortlichen Lehrpersonen beziehen alle wesentlichen Beteiligten (Fachlehrperson, Eltern, Kind)

angemessen in die Beurteilung ein, z. B. in Beurteilungsgesprächen.

- c) Die Lehrpersonen führen regelmässig individuelle Standortgespräche mit den Lernenden durch.
- d) Bei Laufbahnentscheiden wird die Einschätzung aller Beteiligten einbezogen: Klassen- und Fachlehrpersonen, HSK-Lehrpersonen, Eltern, Schüler bzw. Schülerin.

7 – Die Beurteilung ist ein regelmässiges Thema in der Zusammenarbeit mit den Eltern.

Schilw SCALA: Elternzusammenarbeit und Beurteilung¹³
FSB 4c2, 4c3, 4c4

- a) Unsere Schule informiert die Eltern in jedem Schuljahr über zentrale Fragen der Beurteilung: Grundsätze, Formen, Kompetenzorientierung, Zeugnisnoten, Schullaufbahnentscheide. Das Schulteam legt eine geeignete Form der Veranstaltung fest, die die Voraussetzungen aller Eltern berücksichtigt – auch der schulbildungsfernen und fremdsprachigen (bei Bedarf Übersetzungen, Beizug von Interkulturell Dolmetschenden).
- b) Unsere Schule informiert die Eltern frühzeitig und gut über unser Bildungssystem und über kommende Übergänge. Dabei legen wir ein besonderes Augenmerk darauf, dass auch fremdsprachige und schulbildungsferne Eltern die Bedeutung und die Verfahren der Übergänge kennen.
- c) Die Klassenlehrpersonen informieren die Eltern über ihre Grundsätze der Beurteilung, die erwarteten Lernleistungen und die Zeugnisnoten (Grundlagen, Zustandekommen, Bedeutung).
- d) Die Lehrpersonen besprechen mit den Eltern regelmässig den Stand und die Entwicklung des Lernens ihres Kindes – je nach Erfordernis ein Mal oder mehrere Male pro Jahr (bei Bedarf unter Beizug von Interkulturell Dolmetschenden).
- e) Elternerwartungen beeinflussen wesentlich die formative, summative und prognostische Beurteilung. Auf der Grundlage eines Beurteilungskonzepts an der Schule führen Lehrpersonen dank hoher Professionalität förderliche Elterngespräche und bauen zu den Eltern Vertrauen auf.

¹³ Dieser Leitsatz korrespondiert eng mit den Weiterbildungen, die als Support zum QUIMS-Schwerpunkt C angeboten werden. Sie entsprechen deshalb weitgehend der QUIMS-Schilw-Rating-Konferenz, die den Schulen hilft, Themenfelder und/oder Module für eine schulinterne Weiterbildung zu bestimmen.
Aktualisierte Fachbroschüre 2022–2026 (edu-ict.ch) <https://bit.ly/3f8V4x>

Kopiervorlage – 8.1

8 – Zeugnisnoten und Laufbahnentscheide beruhen auf breiter Datenbasis; sie sind begründet und dokumentiert.

(FSB 4c3)

- a) Die Lehrpersonen verwenden für ihre Zeugnisnote eine breite Datenbasis (Beobachtungen, Produktbeurteilungen, Prozessbeurteilungen, Portfolios, Prüfungen, mündliche Leistungen usw.).
- b) Notendurchschnitte werden nicht als alleinige Quelle für die Zeugnisnote verwendet, da es sich bei Noten nur um grobe Schätzwerte bzw. um codierte Werte handelt, aus denen kein arithmetisches Mittel gezogen werden kann.
- c) Mit Noten bilanzieren wir, an den Lernzielen orientiert, die fachlichen Leistungen, nicht aber das Verhalten (Fleiss, Sorgfalt, Disziplin usw.).
- d) Die Schülerinnen und Schüler sowie die Eltern sind darüber informiert, welche Leistungen für Zeugnisnoten berücksichtigt werden.
- e) Bei der Gesamtbeurteilung, die die Basis von Schullaufbahnentscheiden bildet, werden im Sinne der Chancengerechtigkeit soziale oder familiäre Umstände nicht als Argumente beigezogen, um von einer Zuteilung zu anforderungsreichen Schulstufen abzuraten.

9 – Unsere Schule vertraut in ihre eigene Wirksamkeit und in die Lernfähigkeit aller Schülerinnen und Schüler («growth mindset»).

- a) Unsere Schule – Lehrpersonen, Schulleitung, Schüler und Schülerinnen, Eltern – denkt entwicklungsorientiert. Somit gehen wir davon aus, dass intellektuelle Fähigkeiten und andere Persönlichkeitsmerkmale nicht festgelegt («fixed mindset»), sondern vielmehr veränderlich sind («growth mindset») – durch Anstrengung, Lernen und Üben seitens der Lernenden, durch einen guten Unterricht seitens der Lehrpersonen.
- b) Unsere Schule – Lehrpersonen, Schulleitung, Schüler und Schülerinnen, Eltern – glaubt an ihre eigene Wirksamkeit und an die Lernfähigkeit aller Lernenden – und zwar unabhängig vom Anteil der Kinder aus schulbildungsfernen oder fremdsprachigen Familien.
- c) Wenn Fortschritte und Erfolge vermutlich deshalb erzielt wurden, weil an die Lernenden geglaubt und ihnen etwas zugemutet wurde («growth mindset»), wird im Unterricht und an Schulanlässen darüber berichtet.
- d) Das Schulteam lässt sich von anderen Schulen oder anderen Institutionen und Personen inspirieren, wie diese mit einer entwicklungsorientierten Denkweise Erfolg haben.
- e) Die Lehrpersonen sind selbst überzeugt von der Erfüllbarkeit hoher Leistungserwartungen und zeigen diese Überzeugung auch den Schülerinnen und Schülern.

- f) Die Lehrpersonen reflektieren in Pädagogischen Teams oder in Fachgruppen, wie sie ihre Fähigkeiten zu einem entwicklungsorientierten Unterrichten ausbauen können.
- g) Die Schülerinnen und Schüler lernen, Hindernisse und Rückschläge als Chancen zu sehen, indem sie erkennen, dass sie ihre intellektuellen Fähigkeiten und ihre Kompetenzen mit Lernen und Üben verbessern können.

10 – Eine individuelle Anpassung von Lernzielen ist gut begründet und unterstützt die Teilhabe der Betroffenen am Lernen und an der Gesellschaft.

- a) Wir nehmen eine individuelle Anpassung von Lernzielen nur zurückhaltend vor – nur dann, wenn das Anstreben der Grundansprüche in einem oder mehreren Fachbereichen eine Schülerin oder einen Schüler für längere Zeit oder andauernd überfordern würde.
- b) Passen wir Lernziele individuell an, bezwecken wir damit, die Teilhabe der Schülerin bzw. des Schülers am Lernen, an der Schule und an der Gesellschaft möglichst gut zu unterstützen.
- c) Die individuelle Anpassung von Lernzielen setzt eine fundierte Abklärung mit geeigneten Instrumenten voraus.
- d) Wenn wir die Lernziele bei einer Schülerin oder einem Schüler individuell anpassen, beziehen wir die Eltern mittels Schulischem Standortgespräch bzw. DaZ-Standortgespräch ein; bei Bedarf ziehen wir Interkulturell Dolmetschende bei.
- e) Wenn wir die Lernziele bei einer Schülerin oder einem Schüler individuell anpassen, erstellen wir unter Beizug aller betroffenen Lehrpersonen eine Förderplanung.
- f) Die Lernberichte, die wir bei angepassten Lernzielen anstelle von Zeugnisnoten schreiben, orientieren sich nicht an Defiziten, sondern an den Lernfortschritten.
- g) Erhält ein Kind einen Nachteilsausgleich, verzichten wir auf die individuelle Anpassung der Lernziele in demselben Bereich.

11 – Es gibt an unserer Schule eine gemeinsame Praxis, wie wir Lernen (im Fach Deutsch)¹⁴ beurteilen.

Schilw Fokus Sprache Themenfeld 1:
Beobachtungen und Beurteilungen planen und durchführen¹³; FSB 4a

¹⁴ Die Einschränkung auf Deutsch entspricht dem QUIIMS-Schwerpunkt C, sie kann auch weggelassen werden. Dieser Leitsatz korrespondiert stark mit dem Qualitätsanspruch 4a der FSB.

Kopiervorlage – 8.1

- a) Das Schulteam hat wichtige Punkte einer gemeinsamen Beurteilungspraxis vereinbart, z. B.: Wie sichern wir Transparenz gegenüber allen Beteiligten? Wie gehen wir mit unterschiedlichen Bezugsnormen um (Vergleich der Lernleistungen mit Klassendurchschnitt, mit Lehrplan, mit individuellen früheren Leistungen)? Wie verwenden wir diverse Formen der Beurteilung (Lerndialog, Bericht, Noten)? Was ist Gegenstand der Beurteilung (Prozesse, Produkte, mündliche Prüfungen, praktische Prüfungen, schriftliche Prüfungen, Portfolios)? Liegt die Hauptfunktion der Beurteilung bereits auf dem Formativen? Verwenden wir die Beurteilung zur Optimierung des eigenen Unterrichts?
- b) Das Schulteam hat geregelt, wie es sich über wichtige Beurteilungsfragen regelmässig austauscht.
- c) Die Stufen- und Fachteams haben Absprachen getroffen, um vergleichbare Leistungen möglichst gleich beurteilen zu können, beispielsweise mit gemeinsamen Kriterien und Bezugsnormen, mit Vergleichsarbeiten in Parallelklassen oder mit standardisierten Leistungstests.
- d) Die Stufen- und Fachteams besprechen regelmässig anhand von Ankerbeispielen, wie sie Lernen in der Tiefenstruktur vergleichbar beurteilen können (Verzicht auf gemeinsame Raster, wenn diese nur eine oberflächliche Beurteilung erlauben).

12 – Die Lehrpersonen nutzen ihre aus Beurteilungen gewonnenen Erkenntnisse, um einen Unterricht vorzubereiten und durchzuführen, an dem alle Schülerinnen und Schüler teilhaben und in dem sich alle weiterentwickeln können.

Schilw Fokus Sprache Themenfeld 2: Vorbereiten statt Nachbereiten¹³

- a) Die Lehrperson verschafft sich laufend und sehr früh im Lernprozess einen Überblick, wo die Schülerinnen und Schüler im Lernen stehen, und passt den Unterricht adaptiv an ihre Erkenntnisse an.
- b) Die Lehrpersonen analysieren bei der Vorbereitung des Unterrichts die für den Einsatz vorgesehenen Materialien, Aufgaben und Förderansätze, um eine Über- oder Unterforderung der Schülerinnen und Schüler zu vermeiden.
- c) Damit alle Schülerinnen und Schüler am Unterricht teilhaben können, passen die Lehrpersonen die Lernsettings und Förderansätze unterschiedlichen Schülergruppen an. Einzelne Schülergruppen bereiten sie auf spezifische Unterrichtssequenzen vor.
- d) Dabei arbeiten die an der Klasse tätigen Lehrpersonen (Fach, DaZ, IF) nach Möglichkeit zusammen.
- e) Die Schülerinnen und Schüler arbeiten individuell und in Gruppen in Lernsettings und zu Förderansätzen, die ihren Lernvoraussetzungen entsprechen.

13 – Im Unterricht finden Rückmeldungen statt, die die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernen unterstützen.

Schilw Fokus Sprache, Themenfeld 3: Rückmeldungen im Dialog kommunizieren/SCALA-Ansatz, Modul B Zuschreibungen und Rückmeldungen¹³; FSB 4b1, 4b3, 4b4

- a) Die Lehrpersonen geben den Schülerinnen und Schülern lernförderliche Rückmeldungen, das heisst Hinweise dazu, wo sie stehen, was ein nächstes Ziel ist und wie sie dieses erreichen können.
- b) Die Lehrpersonen geben ihre Rückmeldungen so, dass sie die Motivation, die Selbstwirksamkeit sowie die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler unterstützen.
- c) Die Lehrpersonen beachten bei ihren Rückmeldungen systematisch, wie sie an alle Schülerinnen und Schüler, unbesehen ihrer sozialen Herkunft, hohe, individuell erfüllbare Leistungserwartungen stellen.
- d) Die Schülerinnen und Schüler wissen aus Rückmeldungen an sie zu entnehmen, was sie als nächsten Lernschritt machen können. Sie lernen, wie sie selbst verständliche Rückmeldungen an Peers und Lehrpersonen geben können.
- e) Das Schulteam tauscht sich mindestens einmal pro Jahr zu Beispielen von formativen Rückmeldungen, deren Qualität und deren Formen aus. Auf diese Weise erweitern die Lehrpersonen ihr Repertoire an lernförderlichen Rückmeldungen.
- f) Die Lehrperson zeigt den Eltern an Beispielen, wie die Kinder im Unterricht Rückmeldungen erhalten, die das Lernen unterstützen und nicht behindern.

14 – Die Lehrpersonen nutzen dialogische Klassengespräche für die formative Beurteilung.

Schilw Fokus Sprache, Themenfeld 5¹³

- a) Die Lehrpersonen arbeiten an ihrer Kompetenz, in dialogischen Klassengesprächen laufend zu beurteilen, was die Schülerinnen und Schüler leisten, und adaptiv darauf zu reagieren. Dieser Reflexionsprozess kann durch die Auseinandersetzung mit Videoaufnahmen unterstützt werden.
- b) Lehrpersonen kreieren Gesprächsanlässe, welche die Schülerinnen und Schüler herausfordern, unterschiedliche Perspektiven oder Positionen einzunehmen, oder Vergleiche von unterschiedlichen Gedankengängen zu vollziehen. Die Lehrpersonen befassen sich damit, wie Leistungen von Schülerinnen und Schülern in entsprechenden Settings eingeschätzt werden können.
- c) Gespräche werden als gemeinsames Denken erkannt, bei dem Überlegungen mit der Lehrperson sowie den Mitschülerinnen und Mitschülern geteilt werden.

Kopiervorlage – 8.1

15 – Wir fördern und beurteilen in allen Fächern sprachbewusst.

Schilw Fokus Sprache, Themenfeld 4: In allen Fächern sprachbewusst beurteilen¹³; FSB 4c

- a) Die Lehrpersonen unterstützen die Schülerinnen und Schüler darin, sprachlich vermittelte Fachinhalte verarbeiten und nutzen zu können, zum Beispiel, indem sie die für das fachliche Lernen notwendigen sprachlichen Mittel bei der Unterrichtsvorbereitung zusammenstellen, sie selber laufend anwenden sowie nach und nach auch die Anwendung durch die Schülerinnen und Schüler einfordern. Dabei arbeiten die an der Klasse tätigen Lehrpersonen (Fach, DaZ, IF) nach Möglichkeit zusammen.
- b) Die Lehrpersonen vermeiden bei Lernkontrollen im Fachunterricht sprachliche Hürden und unterstützen ihre Schülerinnen und Schüler so, dass sie die sprachlichen Anforderungen meistern können. (Beispielsweise vermeiden sie bei Mathe-Prüfungen, implizit sprachliche Kompetenzen zu messen.)
- c) Die Schülerinnen und Schüler erwerben die fachsprachlichen und bildungs-sprachlichen Kompetenzen, die sie für das fachliche Lernen benötigen.

16 – Unsere Schule verfolgt mit ihrer Beurteilung und Förderung explizit das Ziel der Chancengerechtigkeit.

Schilw SCALA, Modul A: Chancengerechtigkeit bei der Beurteilung¹³; FSB 4c

- a) Das Schulteam überprüft jährlich, wie sich die Übergänge in die unterschiedlichen Anforderungsstufen der Sekundarstufe I und in die Sekundarstufe II (Berufsbildung und Mittelschulen) entwickelt. Dabei legt es ein Augenmerk auf die Gruppen der benachteiligten Schülerinnen und Schüler (untere Sozialschicht, Deutsch als Zweitsprache).
- b) Das Schulteam setzt sich das Ziel, den Einfluss der sozialen Herkunft bei den Übergängen in nächste Schulstufen so zu minimieren, dass leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler in anforderungshöhere Schulstufen übertreten können.
- c) Die Lehrpersonen überprüfen mit geeigneten Massnahmen, ob sie alle Schülerinnen und Schüler unbeeinflusst von deren Herkunft wahrnehmen, fördern und beurteilen.
- d) Die Lehrpersonen vermeiden möglichst, dass ihre Annahmen über den sozialen, kulturellen oder schulischen Hintergrund der Eltern ihre Elterngespräche, Beurteilungen und Laufbahnentscheide beeinflussen. Sie suchen – nach Möglichkeit unter Beizug externer Fachleute – nach Strategien, um ihre Handlungsspielräume im Dienst der Chancengerechtigkeit zu nutzen.
- e) Die Eltern werden frühzeitig und gut über kommende Übergänge informiert: Möglichkeiten, Bedingungen, Verfahren sowie Angebote (wie ChagALL oder LiFT),

die die Schülerinnen und Schüler in den Übergängen unterstützen.

17 – Die Rückmeldungen und die Zuschreibungen (Erklärungen von Erfolg und Misserfolg) fördern das Lernen und sind nicht von der sozialen Herkunft der Kinder beeinflusst.

Schilw SCALA, Modul B: Zuschreibungen und Rückmeldungen¹³; FSB 4bi, 4b4

- a) Die Lehrpersonen reflektieren alle zwei Jahre im Schulteam anhand von Beispielen, welche Zuschreibungen oder Rückmeldungen die Motivation, die Selbstwirksamkeit und die Lernleistungen des Kindes unterstützen.
- b) Die Lehrpersonen wenden im Unterricht lernförderliche Zuschreibungen und Rückmeldungen für das formative Beurteilen an.
- c) Die Lehrpersonen fokussieren sich alle 2 Jahre bei Unterrichtshospitationen auf lernförderliche Rückmeldungen der Lehrperson und der Peers.

18 – Unsere Schule pflegt gegenüber allen Schülerinnen und Schülern, auch gegenüber den sozial benachteiligten, eine Kultur hoher Leistungserwartungen, die individuell erfüllbar sind.

Schilw SCALA-Ansatz, Modul C: Fördern in sozial heterogenen Klassen¹³; FSB 4c

- a) Die Lehrpersonen kennen die empirischen Erkenntnisse, wie ihre Erwartungen die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler beeinflussen können. Sie erwarten sowohl von der Klasse wie von einzelnen Schülerinnen und Schülern hohe erreichbare Leistungen.
- b) Die Lehrpersonen tauschen sich im Schulteam zu Strategien aus, wie sie sowohl gegenüber einzelnen Schülerinnen und Schülern wie auch gegenüber der Klasse ihre Leistungserwartungen steigern können.
- c) Die Schülerinnen und Schüler kennen die hohen Erwartungen, weil ihnen die Lehrpersonen im ersten Drittel einer Unterrichtseinheit die Lernziele auf verständliche Weise (anhand von Beispielen) bekanntgeben.
- d) Die Eltern kennen die Leistungserwartungen der Schule und wissen, warum die Schule von der gesamten Schülerschaft hohe, individuell erreichbare Leistungen erwartet.
- e) Die Lehrpersonen wenden Strategien an, wie sie die Heterogenität der Lernvoraussetzungen in der Klasse als Ressource nutzen können.
- f) Die Lehrpersonen sprechen innerhalb und zwischen den Schulstufen die Lernziele und Leistungsanforderungen ab.
- g) In unserer Begabtenförderung achten wir bewusst darauf, auch Kinder und Jugendliche aus fremdsprachigen und sozial benachteiligten Familien zu berücksichtigen.

Kopiervorlage – 8.1

19 – Wir kennen wirksame Strategien, um Unterrichtsstörungen zu reduzieren und die Leistungen eines Kindes unabhängig von seinem Verhalten zu beurteilen.

Schilw SCALA, Modul E¹³; FSB 4c

- a) Durch geeignete Rückmeldungen, gezielte Förderung der sozioemotionalen Entwicklung der Kinder im 1. und 2. Zyklus sowie effektiven Formen der Klassenführung nehmen Verhaltensauffälligkeiten von Kindern ab.
- b) Wir sind uns bewusst, dass Unterrichtsstörungen unsere formative, summative und prognostische Beurteilung der Leistung eines Kindes beeinträchtigen können.

8.2

Hauptteil A: Rating-Konferenz

Fragebogen für das individuelle Rating

Der vorliegende Fragebogen dient den Kollegen und Kolleginnen einer Schule dazu, in einem ersten Schritt persönlich einzuschätzen (= Rating), inwiefern eine gemeinsame Beurteilungskultur im Schulteam vertieft werden soll.

In einem zweiten Schritt werden die individuellen Ratings anonym auf der Zielscheibe zusammengetragen, und das entstehende Gesamtbild wird gemeinsam besprochen.

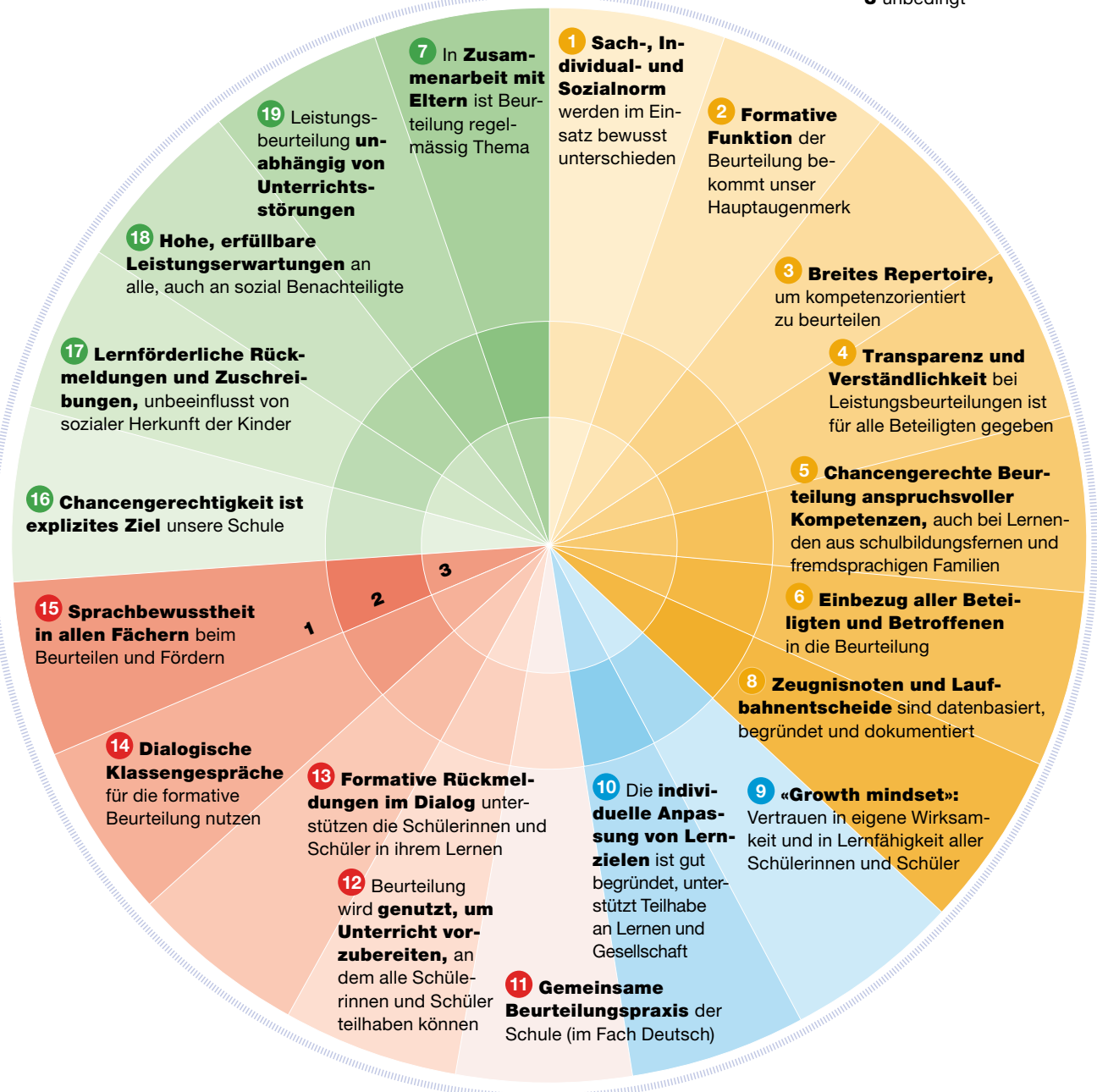
Sollten wir nach deiner Einschätzung dieses Thema im Schulteam (oder in Untergruppen) gemeinsam vertiefen und teilweise auch regeln?

	Nein, auf keinen Fall	Nur auf freiwilliger Basis	Ja, unbedingt
1. Wir gehen beim Beurteilen bewusst mit den Unterschieden zwischen Sach-, Individual- und Sozialnorm um.			
2. Unsere Schule legt bei der Beurteilung das Hauptaugenmerk auf die formative Funktion, das heisst auf die Lernförderung .			
3. An unserer Schule verwenden wir ein breites Repertoire an Formen, um kompetenzorientiert und passend zum Lernbereich zu beurteilen.			
4. Der Umgang unserer Schule mit (summativen) Leistungsbeurteilungen ist für alle Beteiligten transparent und verständlich .			
5. Unsere Schule legt ein besonderes Augenmerk darauf, die Vermittlung und Beurteilung anspruchsvoller Kompetenzen auch für Schülerinnen und Schüler aus schulbildungsfernen oder fremdsprachigen Familien chancengerecht zu gestalten.			
6. Unsere Schule bezieht alle Beteiligten und Betroffenen in die Beurteilung ein.			
7. In der Zusammenarbeit mit den Eltern ist die Beurteilung regelmässig ein Thema.			
8. Zeugnisnoten und Laufbahnentscheide beruhen auf breiter Datenbasis; sie sind begründet und dokumentiert.			
9. Unsere Schule vertraut in ihre eigene Wirksamkeit und in die Lernfähigkeit aller Schülerinnen und Schüler («growth mindset»).			
10. Die individuelle Anpassung von Lernzielen ist gut begründet und unterstützt die Teilhabe der Betroffenen am Lernen und an der Gesellschaft.			
11. Es gibt an unserer Schule eine gemeinsame Praxis , wie wir Lernen (im Fach Deutsch) beurteilen.			
12. Die Lehrpersonen nutzen ihre aus Beurteilungen gewonnenen Erkenntnisse, um einen Unterricht vorzubereiten und durchzuführen , an dem alle Schülerinnen und Schüler teilhaben und in dem sich alle weiterentwickeln können.			
13. Im Unterricht finden Rückmeldungen im Dialog statt, die die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernen unterstützen.			
14. Die Lehrpersonen nutzen dialogische Klassengespräche für die formative Beurteilung.			
15. Wir fördern und beurteilen in allen Fächern sprachbewusst .			
16. Unsere Schule verfolgt mit ihrer Beurteilung und Förderung explizit das Ziel der Chancengerechtigkeit .			
17. Die Rückmeldungen und die Zuschreibungen (Erklärungen von Erfolg und Misserfolg) fördern das Lernen und sind nicht von der sozialen Herkunft der Kinder beeinflusst.			
18. Unsere Schule pflegt gegenüber allen Schülerinnen und Schülern, auch gegenüber den sozial benachteiligten, eine Kultur hoher Leistungserwartungen , die individuell erfüllbar sind.			
19. Wir kennen wirksame Strategien, um Unterrichtsstörungen zu reduzieren und die Leistungen eines Kindes unabhängig von seinem Verhalten zu beurteilen.			

Kopiervorlage 8.2

Zielscheibe für das Gruppengespräch

1 auf keinen Fall
 2 auf freiwilliger Basis
 3 unbedingt



Die Farbgebung illustriert, welche schulinterne Weiterbildung zu diesem Aspekt der Beurteilung im Rahmen des QUIMS-Programms vorhanden ist. Ein Übersicht über alle Angebote der PH Zürich im Bereich Beurteilen für Schulteams und Lehrpersonen findet sich auf der [Website Beurteilen](#).

- gelb** allgemeine Aspekte der Beurteilungskultur: Prozessbegleitung «Unterwegs zur gemeinsamen Beurteilungspraxis»
- blau** Aspekte der Beurteilungskultur, die über das Qualitätsprofil der FSB hinausgehen: Prozessbegleitung «Unterwegs zur gemeinsamen Beurteilungspraxis»
- rot** sprachdidaktischer Ansatz mit spezifischen Weiterbildungen Fokus Sprache (Themenfelder)
- grün** sozialpsychologischer Ansatz mit spezifischen Weiterbildungen (SCALA Module)

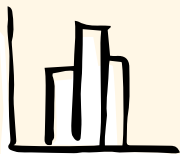
Vorlage für Zielscheibe auf Flipchart übertragen oder in Copyshop vergrößern lassen, z. B. auf A0 (84 cm x 119 cm) oder grösser.

8.3 Hauptteil B: Karten legen

1 Reflektierte Bezugsnormen

Wir gehen beim Beurteilen bewusst mit unterschiedlichen Bezugsnormen um.

- Unsere Praxis der Beurteilung ist zwischen Klassen vergleichbar.
- Wir orientieren formative Beurteilungen an der Sachnorm und Individualnorm.
- Wir orientieren summative Beurteilungen an der Sachnorm, nicht am Klassendurchschnitt.
- Unsere prognostischen Beurteilungen orientieren sich an der Sach- und der Individualnorm.
- Mit Zuteilungsempfehlungen belohnen wir nicht Leistungen, sondern schätzen Potenziale ein.
- Regelmässige Vergleiche mit früheren Leistungen erlauben den Schülerinnen und Schülern, ihre individuellen Lernfortschritte zu erkennen.



2 Lernförderung im Zentrum

Unsere Schule legt bei der Beurteilung das Hauptaugenmerk auf deren lernförderliche Funktion.

- Wir priorisieren die Lernförderung gegenüber der Selektionsfunktion.
- Unser Schulteam verfügt über ein gemeinsames Repertoire an Methoden, um Selbstreflexion und Metakognition zu fördern.
- Wir beurteilen regelmässig formativ, um den Förderbedarf zu eruieren.
- Die Schülerinnen und Schülern erhalten Gelegenheit, VOR einer Prüfung ihren Lernbedarf zu eruieren.
- Die Eltern sind über den hohen Stellenwert der formativen Beurteilung informiert.



3 Breites Beurteilungsrepertoire

An unserer Schule verwenden wir ein breites Repertoire an Formen, um kompetenzorientiert zu beurteilen.

- Lernziele berücksichtigen auch anspruchsvollere Kompetenzen: Erklären, Anwenden, Problemlösen usw.
- Statt mit reinen «Papierprüfungen» beurteilen wir komplexe Kompetenzen mit erweiterten Formen: Peer-Feedbacks, Rollenspielen, Handlungen, Hörspielen usw.
- Wir beurteilen Handlungen und komplexe Anwendungen mit Beobachtungsbogen und Beurteilungsrastern.
- Die Schülerinnen und Schülern wissen, wie sie sich selbst und andere beurteilen können, und erhalten Gelegenheit dazu.



4 Transparenz

Leistungsbeurteilungen sind für alle Beteiligten transparent und verständlich.

- Die Lehrpersonen legen im Voraus Lernziele fest.
- Die Lernkontrollen orientieren sich an formulierten Lernzielen.
- Es gibt keine Überraschungsprüfungen.
- Das Schulteam baut ein gemeinsames Repertoire an Methoden auf, um Lernziele transparent zu machen.
- Das Schulteam entwickelt gemeinsame Beurteilungskriterien zu überfachlichen Kompetenzen.
- Die Schülerinnen und Schülern verstehen Beurteilung: Sie kennen die zugrundeliegenden Lernziele und Kriterien.
- Die Eltern sind über den Lernstand ihrer Kinder und über die erwarteten Leistungen informiert.



Kopiervorlage – 8.3

5 Chancengerechtigkeit bei anspruchsvollen Kompetenzen

Die Vermittlung und Beurteilung anspruchsvoller Kompetenzen ist auch für Lernende aus schulbildungsfernen oder fremdsprachigen Familien chancengerecht.

- Die Lehrpersonen wissen, wie sie im Fachunterricht die Benachteiligung sprachschwächerer Schülerinnen und Schüler vermeiden.
- Die Lehrpersonen wissen, komplexe Kompetenzen zu vermitteln und zu beurteilen, ohne Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer sozialen Herkunft zu benachteiligen.
- Die Lehrpersonen informieren im ersten Drittel eines Themas so über die Lernziele, dass alle Schülerinnen und Schüler diese verstehen und deren Erreichen teilweise selbst überprüfen können.
- Alle Eltern sind informiert über die Grundidee einer kompetenzorientierten Beurteilung.



6 Einbezug aller

Unsere Schule bezieht alle Beteiligten und Betroffenen in den Prozess der Beurteilung ein.

- Die Schülerinnen und Schüler lernen, sich selbst und sich gegenseitig zu beurteilen, und sie erhalten regelmässig Gelegenheit, dies zu üben.
- Die Lehrpersonen ziehen alle Beteiligten (Fachlehrperson, Eltern, Kind) in die Beurteilung ein, zum Beispiel mit Beurteilungsgesprächen.
- Die Lehrpersonen führen regelmässig individuelle Standortgespräche mit den Schülerinnen und Schülern durch.
- Bei Laufbahnentscheiden wird die Einschätzung aller Beteiligten einbezogen: Klassen- und Fachlehrpersonen, HSK-Lehrpersonen, Eltern, Schülerin bzw. Schüler.



7 Elterninformation zur Beurteilung

Die Beurteilung ist regelmässiges Thema in der Zusammenarbeit mit den Eltern, wobei deren unterschiedlichen Voraussetzungen berücksichtigt werden (Schulbildungsferne, Fremdsprachigkeit).

- Die Schule informiert die Eltern in jedem Schuljahr über zentrale Fragen der Beurteilung: Grundsätze, Formen, Kompetenzorientierung, Zeugnisnoten, Schullaufbahnentscheide.
- Die Schule informiert die Eltern über unser Bildungssystem sowie über kommende Übergänge und deren Bedeutung.
- Die Klassenlehrpersonen informieren die Eltern über ihre Grundsätze der Beurteilung, die erwarteten Lernleistungen und die Zeugnisnoten: Grundlagen, Zustandekommen, Bedeutung.
- Die Lehrpersonen besprechen mit den Eltern regelmässig den Stand und die Entwicklung des Lernens ihres Kindes.



8 Zeugnisse, Laufbahnentscheide

Zeugnisnoten und Laufbahnentscheide sind breit abgestützt, begründet und dokumentiert.

- Zeugnisnoten beruhen auf breiter Datenbasis: Beurteilungen von Produkten, Prozessen und mündlichen Leistungen; Portfolios; Prüfungen usw.
- Notendurchschnitte sind nicht alleinige Quelle für Zeugnisnote, da aus codierten Werten kein arithmetisches Mittel gezogen werden kann.
- Noten bilanzieren fachliche Leistungen, nicht aber das Verhalten.
- Die Schülerinnen und Schüler sowie die Eltern sind informiert, welche Leistungen für Zeugnisnoten berücksichtigt werden.
- Bei Schullaufbahnentscheiden wird im Sinne der Chancengerechtigkeit nicht mit sozialen oder familiären Umständen argumentiert, um von anforderungsreichen Schulstufen abzuraten.



Kopiervorlage – 8.3

9 «Growth mindset»

Unsere Schule vertraut in ihre eigene Wirksamkeit und in die Lernfähigkeit aller Schülerinnen und Schüler («growth mindset»).

- Wir sind überzeugt: Intellektuelle Fähigkeiten sind nicht definitiv festgelegt («fixed mindset»), sondern durch Anstrengung, Lernen und Üben veränderlich («growth mindset»).
- Unser Glaube an die Wirksamkeit unserer Schule und an die Lernfähigkeit aller Schülerinnen und Schüler ist unbeeinflusst von unserer Schülerzusammensetzung.
- Die Lehrpersonen zeigen den Schülerinnen und Schülern ihre Überzeugung, dass hohe Leistungserwartungen erfüllbar sind.
- Die Schülerinnen und Schüler lernen, Hindernisse und Rückschläge als Chancen zu sehen: Ich kann meine Kompetenzen mit Lernen und Üben verbessern.



10 Individuell angepasste Lernziele

Die individuelle Anpassung von Lernzielen ist gut begründet und unterstützt die Teilhabe der Betroffenen am Lernen und an der Gesellschaft.

- Wir passen Lernziele individuell nur zurückhaltend an: nur bei andauernder Überforderung.
- Ziel der Anpassung ist die Teilhabe am Lernen und an der Gesellschaft.
- Die Anpassung setzt eine fundierte Abklärung und ein Schulisches Standortgespräch voraus.
- Bei einer Anpassung beziehen wir die Eltern ein, eventuell zusammen mit Interkulturell Dolmetschenden.
- Bei einer Anpassung ist eine Förderplanung unter Einbezug betroffener Lehrpersonen zwingend.
- Ein Lernbericht orientiert sich an Fortschritten, nicht an Defiziten.
- Eine Anpassung erfolgt nur, wenn es im selben Lernbereich keinen Nachteilsausgleich gibt.



11 Gemeinsame Beurteilungspraxis

Es gibt an unserer Schule eine gemeinsame Praxis, wie wir Lernen (im Fach Deutsch) beurteilen.

- Das Schulteam hat Vereinbarungen zu gemeinsamer Beurteilungspraxis getroffen, zum Beispiel zur Transparenz; zum Umgang mit der Sach-, Individual- und Sozialnorm; zu Formen der Beurteilung (Lerndialog, Bericht, Noten); zu Gegenständen der Beurteilung (Prozesse, Produkte, mündliche Prüfungen usw.).
- Das Schulteam hat geregelt, wie es sich regelmässig über wichtige Beurteilungsfragen austauscht.
- In Fachteams bestehen Absprachen, um vergleichbare Leistungen möglichst gleich zu beurteilen, zum Beispiel mit gemeinsamen Kriterien, mit Vergleichsarbeiten, mit standardisierten Leistungstests.
- Stufen- oder Fachteams besprechen regelmässig Ankerbeispiele, um vergleichbar zu beurteilen.



12 Unterricht vorbereiten

Die Lehrpersonen nutzen ihre aus Beurteilungen gewonnenen Erkenntnisse, um einen chancengerechten Unterricht vorzubereiten und durchzuführen.

- Die Lehrpersonen verschaffen sich laufend einen Überblick, wo die Schülerinnen und Schüler im Lernen stehen, und passen den Unterricht adaptiv an ihre Erkenntnisse an.
- Die Lehrpersonen vermeiden eine Über- oder Unterforderung der Schülerinnen und Schüler, indem sie VOR der Lektion die Materialien, Aufgaben und Förderansätze analysieren.
- Die Lehrpersonen passen die Lernsettings unterschiedlichen Schülergruppen an, wobei sie mit den an der Klasse tätigen Lehrpersonen (Fach, DaZ, IF) zusammenarbeiten.
- Die Schülerinnen und Schüler arbeiten individuell und in Gruppen in Lernsettings, die ihren Lernvoraussetzungen entsprechen.



Kopiervorlage – 8.3

13 Lernförderliche Rückmeldungen

Im Unterricht finden Rückmeldungen im Dialog statt, die die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernen unterstützen.

- Die Lehrpersonen geben den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen dazu, wo sie stehen, was ein nächstes Ziel ist und wie sie dieses erreichen können.
- Die Lehrpersonen geben ihre Rückmeldungen so, dass sie die Motivation, die Selbstwirksamkeit sowie die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler unterstützen.
- Die Lehrpersonen beachten bei ihren Rückmeldungen, wie sie an alle Schülerinnen und Schüler – unbesehen ihrer sozialen Herkunft – hohe, individuell erfüllbare Leistungserwartungen stellen.
- Die Schülerinnen und Schüler wissen aus Rückmeldungen an sie zu entnehmen, was sie als nächsten Lernschritt machen können.
- Das Schulteam tauscht sich zu Beispielen von Rückmeldungen aus, die das Lernen fördern.
- Die Lehrpersonen zeigen den Eltern an Beispielen, wie die Kinder im Unterricht lernförderliche Rückmeldungen erhalten.



14 Dialogische Klassengespräche

Die Lehrpersonen nutzen dialogische Klassengespräche für die formative Beurteilung.

- Unterstützt durch die Auseinandersetzung mit Videoaufnahmen arbeiten die Lehrpersonen an ihrer Kompetenz in dialogischen Klassengesprächen laufend zu beurteilen, was die Schülerinnen und Schüler leisten, und adaptiv zu reagieren.
- Lehrpersonen kreieren Gesprächsanlässe, welche die Schülerinnen und Schüler herausfordern, unterschiedliche Perspektiven oder Positionen einzunehmen oder Vergleiche von unterschiedlichen Gedankengängen zu vollziehen. Sie befassen sich damit, wie Leistungen von Schülerinnen und Schülern in entsprechenden Settings eingeschätzt werden können.
- Gespräche werden als gemeinsames Denken erkannt, bei dem Überlegungen mit der Lehrperson sowie den Mitschülerinnen und Mitschülern geteilt werden.



15 Sprachbewusst in allen Fächern

Wir fördern und beurteilen in allen Fächern sprachbewusst.

- Die Lehrpersonen unterstützen die Schülerinnen und Schüler darin, sprachlich vermittelte Fachinhalte verarbeiten zu können. Beispielsweise stellen sie die sprachlichen Mittel, die für das fachliche Lernen notwendig sind, VOR der Lektion zusammen und wenden sie selbst im Unterricht an. Nach und nach fordern sie die Anwendung durch die Schülerinnen und Schüler ein.
- Dabei arbeiten die an der Klasse tätigen Lehrpersonen (Fach, DaZ, IF) nach Möglichkeit zusammen.
- Die Lehrpersonen vermeiden bei Lernkontrollen im Fachunterricht sprachliche Hürden.
- Die Schülerinnen und Schüler erwerben die fachsprachlichen und bildungssprachlichen Kompetenzen, die sie für das fachliche Lernen benötigen.



16 Chancengerechtigkeit

Unsere Schule verfolgt mit ihrer Beurteilung und Förderung explizit das Ziel der Chancengerechtigkeit.

- Das Schulteam überprüft jährlich, wie sich die Übergänge in die unterschiedlichen Anforderungsstufen der Sekundarstufe I und II entwickeln. Ein Augenmerk liegt dabei auf benachteiligten Schülerinnen und Schülern (untere Sozialschicht, DaZ).
- Das Schulteam hat sich das Ziel gesetzt, den Einfluss der sozialen Herkunft bei den Übergängen in nächste Schulstufen zu minimieren.
- Die Lehrpersonen überprüfen, ob sie alle Schülerinnen und Schüler unbeeinflusst von deren Herkunft wahrnehmen, fördern und beurteilen.
- Die Lehrpersonen vermeiden möglichst, dass ihre Annahmen über den sozialen, kulturellen oder schulischen Hintergrund der Eltern ihre Elterngespräche, Beurteilungen und Laufbahnentscheidungen beeinflussen.
- Die Eltern werden frühzeitig und gut über kommende Übergänge informiert: Möglichkeiten, Verfahren und Unterstützungsangebote.



Kopiervorlage – 8.3

17 Keine Beurteilungsverzerrungen

Die Rückmeldungen und die Zuschreibungen (Erklärungen von Erfolg und Misserfolg) fördern das Lernen und sind nicht von der sozialen Herkunft der Kinder beeinflusst.

- Das Schulteam reflektiert alle zwei Jahre anhand von Beispielen, welche Zuschreibungen oder Rückmeldungen die Motivation, die Selbstwirksamkeit und die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler unterstützen.
- Die Lehrpersonen wenden im Unterricht lernförderliche Zuschreibungen und Rückmeldungen an.
- Die Lehrpersonen fokussieren sich alle zwei Jahre bei Unterrichtshospitationen auf lernförderliche Rückmeldungen der Lehrperson und der Peers.



18 Hohe Leistungserwartungen

Unsere Schule pflegt gegenüber allen Schülerinnen und Schülern, auch gegenüber den sozial benachteiligten, eine Kultur hoher Leistungserwartungen, die individuell erfüllbar sind.

- Die Lehrpersonen wissen um die Zusammenhänge zwischen Erwartungen und Lernleistungen. Sie erwarten sowohl von der Klasse wie von einzelnen Schülerinnen und Schülern hohe, individuell erreichbare Leistungen.
- Die Lehrpersonen tauschen sich zu Strategien aus, wie sie ihre Leistungserwartungen steigern können.
- Die Schülerinnen und Schüler kennen die hohen Erwartungen, weil ihnen die Lehrpersonen die Lernziele auf verständliche Weise bekanntgeben.
- Die Eltern kennen die Leistungserwartungen der Schule.
- Die Lehrpersonen sprechen innerhalb und zwischen den Schulstufen die Lernziele und Leistungsanforderungen ab.
- Die Lehrpersonen wenden Strategien an, um die Heterogenität der Lernvoraussetzungen in der Klasse als Ressource zu nutzen.
- Die Begabtenförderung berücksichtigt auch Schülerinnen und Schüler aus fremdsprachigen und sozial benachteiligten Familien.



19 Unterrichtsstörungen

Wir kennen wirksame Strategien, um Unterrichtsstörungen zu reduzieren und die Leistungen eines Kindes unabhängig von seinem Verhalten zu beurteilen.

- Durch geeignete Rückmeldungen, gezielte Förderung der sozioemotionalen Entwicklung der Kinder im 1. und 2. Zyklus sowie effektiven Formen der Klassenführung nehmen Verhaltensauffälligkeiten von Kindern ab.
- Wir sind uns bewusst, dass Unterrichtsstörungen unsere formative, summative und prognostische Beurteilung der Leistung eines Kindes beeinträchtigen können.

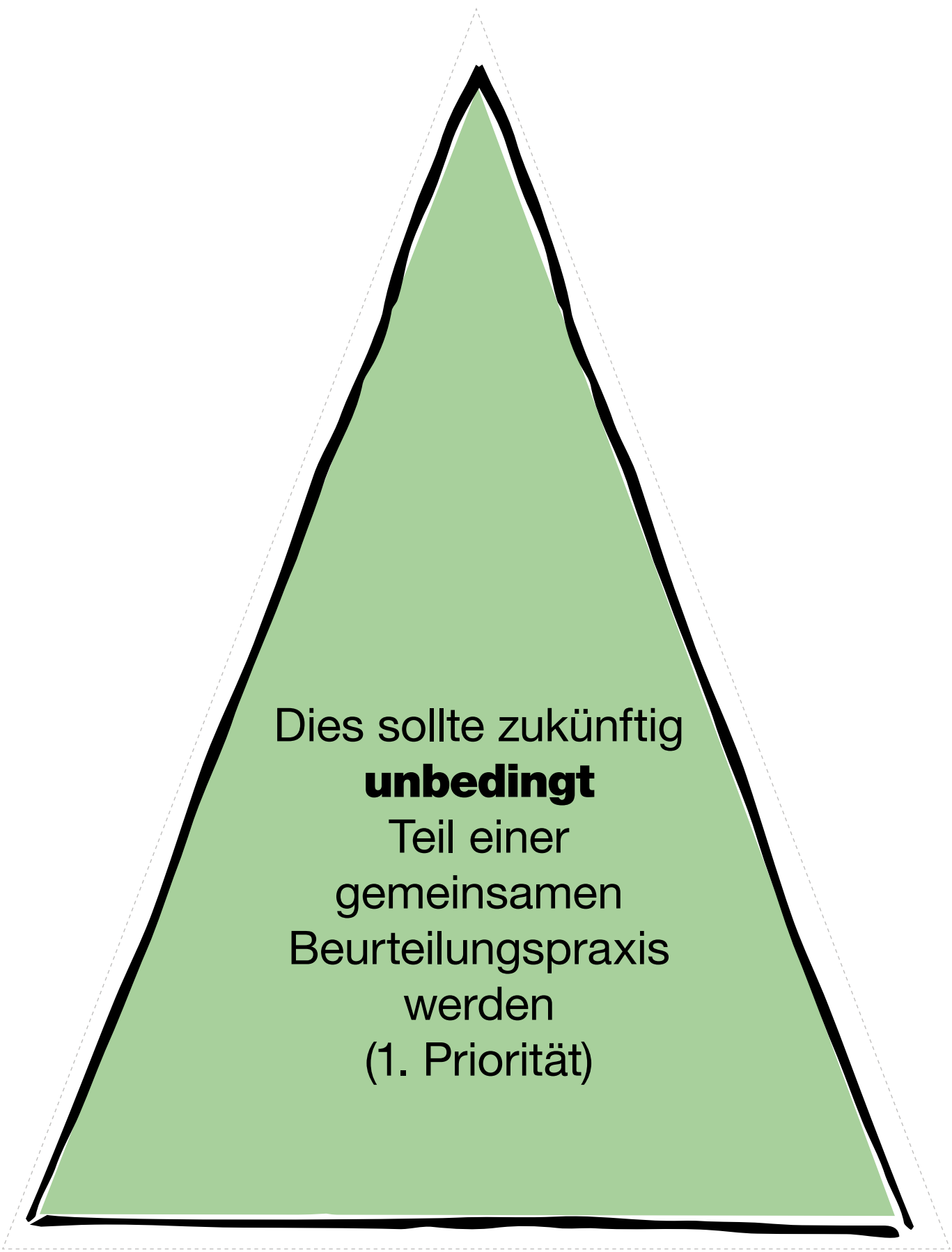


Die Farbgebung illustriert, welche schulinterne Weiterbildung zu diesem Aspekt der Beurteilung im Rahmen des QUIMS-Programms vorhanden ist. Ein Übersicht über alle Angebote der PH Zürich im Bereich Beurteilen für Schulteams und Lehrpersonen findet sich auf der [Website Beurteilen](#).

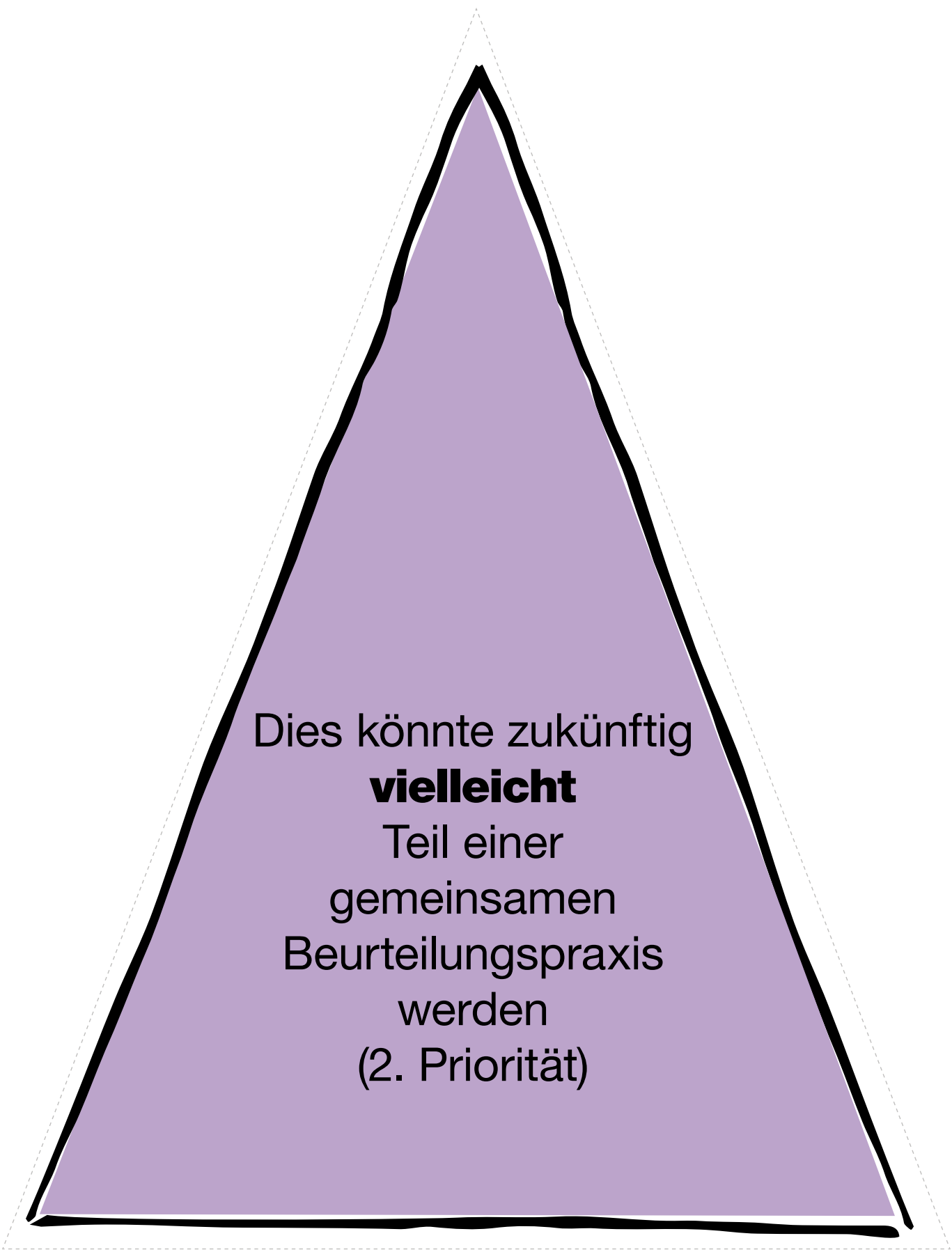
- gelb** allgemeine Aspekte der Beurteilungskultur: Prozessbegleitung «Unterwegs zur gemeinsamen Beurteilungspraxis»
- blau** Aspekte der Beurteilungskultur, die über das Qualitätsprofil der FSB hinausgehen: Prozessbegleitung «Unterwegs zur gemeinsamen Beurteilungspraxis»
- rot** sprachdidaktischer Ansatz mit spezifischen Weiterbildungen Fokus Sprache (Themenfelder)
- grün** sozialpsychologischer Ansatz mit spezifischen Weiterbildungen (SCALA Module)

Dies ist heute
schon regelmässig
meine bzw. unsere Praxis

Dies ist heute
nur selten oder nie
meine bzw. unsere Praxis



Dies sollte zukünftig
unbedingt
Teil einer
gemeinsamen
Beurteilungspraxis
werden
(1. Priorität)



Dies könnte zukünftig
vielleicht
Teil einer
gemeinsamen
Beurteilungspraxis
werden
(2. Priorität)



Dies sollte zukünftig
keinesfalls
Teil einer
gemeinsamen
Beurteilungspraxis
werden

