

Instrumente zur Schulevaluation und zur Schulentwicklung  
**Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen  
an der Aargauer Volksschule**

[www.schulevaluation-ag.ch](http://www.schulevaluation-ag.ch)  
September 2008

Erste Fassung

## **Inhaltsverzeichnis**

Einleitung .....	Seite 1
Aufbau und Funktion der Instrumente zur Schulevaluation und Schulentwicklung .....	2
Die 8 Dimensionen zur Beurteilung der schulischen Integrations- prozesse im Überblick .....	5
Die vierstufigen Bewertungsraster zu den 8 Dimensionen .....	6 – 21
Der Bewertungsraster im Umgang mit sprachlicher und soziokultureller Vielfalt .....	23
Ergänzende Hinweise .....	26

## Einleitung

Lehrerinnen und Lehrer erleben den Umgang mit heterogenen Klassen als eine grosse Herausforderung in ihrem Berufsalltag. Entsprechend bedeutungsvoll ist für die Lehrpersonen die Frage nach Schul- und Unterrichtsformen, die einen integrativen Umgang mit der Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler ermöglichen.

Ein erfolgreicher Umgang mit Heterogenität zeichnet sich in erster Linie durch die Umsetzung von zeitgemässen Unterrichtsformen und eine verbindliche Zusammenarbeit aus. Die entsprechende Koordination unter den Beteiligten entlastet nicht nur die Lehrpersonen, sondern bietet auch Gewähr, dass Synergien geschaffen und die getroffenen Fördermassnahmen nachhaltig wirksam werden können.

Mit der Integration steht ein grundsätzlicher Paradigmenwechsel an. So geht es nicht mehr darum festzustellen, wie leistungs- und funktionsfähig Kinder oder Jugendliche sind, damit sie als «integrierbar» gelten. Vielmehr steht die Frage im Fokus, wie eine Schule beschaffen, ausgestattet und organisiert sein muss, damit sie in der Lage ist, möglichst viele Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen zu integrieren. Dabei sind unterschiedliche Aspekte von Heterogenität angesprochen wie beispielsweise sprachliche oder soziokulturelle Vielfalt, Geschlechterfragen, Leistungs- oder Altersheterogenität. In der vorliegenden Broschüre werden vor allem zwei Heterogenitätsaspekte thematisiert: *die Leistungsheterogenität sowie die sprachliche und soziokulturelle Vielfalt.*

Die Integrationskraft der Schule muss auch angesichts der demografischen Veränderungen gestärkt werden. Mehr als ein Viertel der Schülerinnen und Schüler an der aargauischen Volksschule stammt heute aus Familien mit Migrationshintergrund und spricht zu Hause eine andere Sprache als Deutsch. Zwei- und Mehrsprachigkeit sind Teil der alltäglichen schulischen Realität geworden. Diese sprachliche und soziokulturelle Vielfalt in den Klassen ist ein zusätzlicher Faktor, welcher den integrativen Umgang mit Verschiedenheit zur zentralen pädagogischen Aufgabe macht.

## Erprobungsphase

In der Reihe «Instrumente zur Schulevaluation und Schulentwicklung» sind bisher die Publikationen zu den beiden Themen *Schulführung* und *Schulinternes Qualitätsmanagement* erschienen. Mit der Publikation *Schulische Integrationsprozesse* wird die Reihe fortgesetzt. Es werden zentrale Gelingensbedingungen beschrieben, die für die Umsetzung erfolgreicher schulischer Integrationsprozesse ausschlaggebend sind.

Bei der vorliegenden Publikation handelt es sich um eine vorläufige Fassung, die nach einer zwei- bis dreijährigen Erprobungsphase überarbeitet wird. In dieser Zeit sollen Erfahrungen gesammelt werden. Rückmeldungen zum vorliegenden Instrument sind daher sehr willkommen. Auf der Internetseite [www.schulevaluation-ag.ch](http://www.schulevaluation-ag.ch) können diese mitgeteilt werden.

## Aufbau und Funktion der Instrumente zur Schulevaluation und Schulentwicklung

Das Bildungsdepartement des Kantons Aargau unterstützt den Aufbau des Qualitätsmanagements an den Schulen mit Instrumenten, die einerseits die Qualitätsansprüche und -erwartungen transparent machen und andererseits den Schulen bei der Standortbestimmung des aktuellen Entwicklungsstandes und Entwicklungsbedarfs helfen sollen. Zu verschiedenen Themen, die als kantonale Entwicklungsschwerpunkte gelten, werden solche Instrumente vorgelegt. Die Erarbeitung geschieht jeweils in enger Zusammenarbeit mit dem Zentrum Bildungsorganisation und Schulqualität der Pädagogischen Hochschule FHNW.

Hauptziel der Instrumente ist es, einen gemeinsamen Orientierungsrahmen zu schaffen für die verschiedenen Steuerungs-, Beurteilungs- und Entwicklungsprozesse, die im Rahmen der schulischen Qualitätsentwicklung bedeutsam sind. Indem die Instrumente sukzessive für ausgewählte Themenbereiche entwickelt werden, soll die Vielfalt der Ansprüche, mit denen sich die Schulen konfrontiert sehen, bewusst portioniert und besser bewältigbar gemacht werden.

Der gemeinsame Orientierungsrahmen, der geschaffen wird, soll insbesondere das Zusammenspiel der verschiedenen Partner, die in den Prozess der Schulentwicklung involviert sind, ermöglichen und erleichtern:

- Dem Bildungsdepartement dient er zur normativen Steuerung, indem die Qualitätsansprüche, die von den einzelnen Schulen bezüglich des betreffenden Entwicklungsschwerpunkts erwartet werden, expliziert und bildungspolitisch legitimiert werden.
- Der externen Schulevaluation dient er als Grundlage zur Schulbeurteilung – mit dem Ziel, die Bewertung der Schulen auf die «offiziellen» (bildungspolitisch legitimierten) Qualitätsziele abzustimmen.
- Der einzelnen Schule dient er dazu, selber eine Standortbestimmung vorzunehmen und Entwicklungsschritte zu identifizieren mit der Gewissheit, dass die Selbstevaluation in Übereinstimmung mit den bildungspolitischen Qualitätsansprüchen und den Beurteilungskriterien der externen Schulevaluation steht.

## Aufbau der Instrumente

Das Instrumenten-Set zu den einzelnen Entwicklungsschwerpunkten setzt sich aus drei Elementen zusammen:

Leitende  
Qualitätsansprüche

Vierstufiger  
Bewertungsraster

Leitfragen zur Selbst-  
einschätzung

### ■ Leitende Qualitätsansprüche (Leitsätze)

Zu jedem wichtigen Aspekt des betreffenden Themas wird ein Leitsatz festgelegt, der als normativer Orientierungspunkt für die Praxisgestaltung dient.

Ziel: Es sind die Qualitätsansprüche benannt, die eine gute Schule im Bereich «Schulische Integrationsprozesse» erfüllen sollte.

### ■ Vierstufige Bewertungsskalen

Zu jedem «Leitsatz» werden Indikatoren auf vier verschiedenen Bewertungsstufen beschrieben.

Ziel: Es sind Merkmale (Indikatoren) definiert, an denen man eine gute Praxis und bevorstehende Entwicklungsschritte erkennen kann.

### ■ Fragen zur Selbsteinschätzung

Die Qualitätsaussagen der Stufe 3 werden zu Leitfragen umformuliert, mit deren Hilfe sich die Qualität des Ist-Zustandes differenziert erfassen lässt. Sie sind in erster Linie als Selbstevaluationsinstrument gedacht.

Ziel: Es sind Leitfragen formuliert, mit denen die Schule eine differenzierte Selbstbewertung vornehmen kann.

## Der vierstufige Bewertungsraster

Zu jedem thematischen Aspekt («Dimension») und dem dazugehörigen Qualitätsanspruch werden vier verschiedene Qualitätsstufen beschrieben, die wie folgt definiert sind:

### ■ Defizitstufe

Im Bereich «Schulische Integrationsprozesse» ist die Schul- und Unterrichtspraxis noch wenig entwickelt. «Defizit» meint hier, dass im Hinblick auf die spezifischen Integrations-Anforderungen die Praxis noch Mängel aufweist, welche die beabsichtigte schulische Integrationspraxis behindern und bezüglich derer daher ein Entwicklungsbedarf besteht.

### ■ Elementare Entwicklungsstufe

Grundlegende Anforderungen an eine funktionsfähige Praxis im Bereich der schulischen Integration sind erfüllt. Wichtige Anliegen der integrativen Schulung werden angegangen; gute Ansatzpunkte sind vorhanden und lassen sich weiterentwickeln. Optimierungsbedarf zeigt sich vor allem im Fortschreiten vom individuellen Bemühen zu einer institutionell und schulkulturell getragenen, gemeinsamen Praxis.

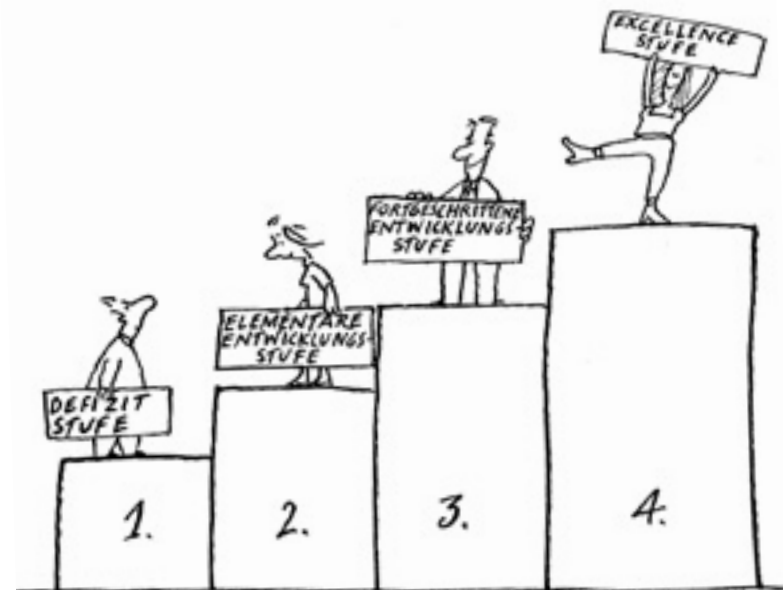
### ■ Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

Die Schule weist in der Integrationspraxis ein gutes Niveau auf. Sie verwirklicht das, was von Expertinnen und Experten als gute Integrationspraxis bezeichnet wird, wobei sowohl die individuellen als auch die institutionellen Aspekte einer guten Integrationspraxis angemessen berücksichtigt sind.

### ■ Excellence-Stufe

Die Schule übertrifft im Bereich der Schulischen Integrationsprozesse die «normalen» Erwartungen. Sie erfüllt – zusätzlich zu den wünschbaren Qualitäten aus Stufe 3 – gewisse Anforderungen, die nur mit einem überdurchschnittlichen Engagement und mit einer aussergewöhnlichen Praxisexpertise auf diesem Gebiet realisiert werden können.

Die Unterscheidung von vier Bewertungsstufen soll einerseits die Standortbestimmung erleichtern: Wo stehen wir innerhalb einer allgemeinen Entwicklungssystematik? Andererseits soll dadurch aufgezeigt werden, welche Stufe für die Schule die «Zone der nächsten Entwicklung» ist. Ziel der einzelnen Schule muss es sein, die Defizitstufe zu überwinden und sich in möglichst vielen Dimensionen schrittweise zur nächsten Entwicklungsstufe vorzuarbeiten. Die Excellence-Stufe umreisst einen idealen (visionären) Zustand, der von besonders motivierten und leistungsfähigen Schulen erreicht werden kann.



## Die Instrumente im Einsatz: Unterstützungsfunktionen

Die wichtigsten Funktionen, die durch die Leitsätze und Bewertungsraster erfüllt werden, lassen sich abschliessend wie folgt zusammenfassen:

### Unterstützung der Selbstevaluation

Die Instrumente können den Schulen helfen, den Ist-Zustand im Vergleich mit dem wünschenswerten Soll-Zustand differenziert zu erfassen.

### Unterstützung der Schulentwicklung

Die Instrumente können den Schulen als Planungsinstrument dienen, um Schulentwicklungsprozesse in die Wege zu leiten. Die vier Bewertungsstufen zeigen auf, welches der nächste Entwicklungsschritt für den diagnostizierten Ist-Zustand sein kann.

### Unterstützung der Rechenschaftsfunktion

Die Instrumente können als Grundlage für den Qualitätsnachweis nach aussen, d.h. gegenüber anspruchsberechtigten Personen und Instanzen (Schulbehörde, Eltern u.a.), dienen. Indem Beurteilungsaspekte und -kriterien schulübergreifend festgelegt sind, wird es möglich, eine Schulbeurteilung vorzunehmen, die auf eine offizielle und anerkannte Bewertungsgrundlage Bezug nimmt.

### Unterstützung der externen Schulevaluation

Die Instrumente sind die zentrale Grundlage für die externe Schulevaluation. Drei Funktionen stehen dabei im Vordergrund:

- Sie dienen als Kommunikationsinstrument, um den Schulen die Qualitätsansprüche, auf welche die Schulbeurteilung Bezug nimmt, transparent zu machen und um gemeinsam mit den Schulen die Evaluations-schwerpunkte im Bereich «Schulische Integrationsprozesse» zu klären.
- Sie dienen als Planungsinstrument für das Evaluationsteam, um die Datenerhebung gezielt auf die Q-Ansprüche auszurichten und um die entsprechenden Datenerfassungsinstrumente zu erarbeiten.
- Sie dienen als Bewertungsinstrument, um die Qualität der Schulen kriterienorientiert zu beurteilen und um mit Hilfe eines schulübergreifenden Qualitätsmassstabs eine transparente, nachvollziehbare Rückmeldung zur Schulqualität im Bereich «Schulische Integrationsprozesse» zu geben.

## Die 8 Dimensionen zur Beurteilung der schulischen Integrationsprozesse im Überblick

- |  |         |
|--|---------|
| 1. Umgang mit Heterogenität: Grundhaltungen und Konzepte   | Seite 6 |
| 2. Gestaltung des Zusammenlebens   | 8       |
| 3. Lehr- und Lernarrangements im Unterricht  | 10      |
| 4. Lernprozessbezogene Begleitung der Schülerinnen und Schüler   | 12      |
| 5. Förderplanung und Fördermassnahmen für Kinder und Jugendliche mit besonderen schulischen Bedürfnissen | 14      |
| 6. Lernerfassung und Beurteilung   | 16      |
| 7. Lernprozess- und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit   | 18      |
| 8. Infrastruktur und Support   | 20      |



# 1.

## Umgang mit Heterogenität: Grundhaltungen und Konzepte

Vielfalt unter Schülerinnen und Schülern (innerhalb der Schule und innerhalb der Lerngruppen) gilt als selbstverständlich und prägt sowohl die Schulkonzepte wie auch die Schul- und Unterrichtskultur. Es herrscht ein Klima des verständnisvollen Umgangs mit Verschiedenheit (z. B. soziokulturelle Hintergründe, Interessen, Begabungen u.a.).





## Defizitstufe

- Homogenitäts- und Normalitätsvorstellung prägen den Schulalltag. Heterogenität unter den Schülerinnen und Schülern wird primär als Erschwernis des Schul- und Unterrichtsgeschehens wahrgenommen, Abweichungen von einer postulierten Normalitätsvorstellung werden – auch von den Schülerinnen und Schülern – negativ gewertet und mit Hilfe von separativen Massnahmen zu lösen gesucht.
- Es gibt auf Schulebene weder Leitbildaussagen noch Konzepte, die den Umgang mit Heterogenität klären. Es fehlen Richtlinien zur Förderung, Entwicklung und Einforderung von Integrationsbestrebungen.
- Bemühungen, um die vorhandene Heterogenität für die Gemeinschaftsbildung und für das Lernen zu nutzen, sind nicht erkennbar.
- Ereignisse, die dem Integrationsanliegen widersprechen und allfällige Integrationsabsichten behindern (Mobbing, Reaktionen von Intoleranz usw.), werden ignoriert oder lösen bei den Lehrpersonen konzeptlose Reaktionen aus, die u.U. für das Integrationsanliegen selber wenig hilfreich sind (diffamierende oder personenentwertende Reaktionen).

## Elementare Entwicklungsstufe

- Die Annahme, dass der Unterricht in möglichst homogenen Klassen erfolgen sollte, wird kritisch hinterfragt. Auf Schulebene werden erste Bemühungen unternommen, um Praxisformen kennen zu lernen, die einen anderen Umgang mit Heterogenität ermöglichen.
- Eine erhöhte Sensibilität bezüglich der verschiedenen Erscheinungsformen von Ausgrenzung und Intoleranz in der Schule (im Kollegium, in Schülergruppen usw.) ist feststellbar. Gegenüber Problemen, die im Schul- und Unterrichtsalltag bezüglich Umgang mit Heterogenität/Integration auftreten, besteht eine erhöhte Achtsamkeit und Sensibilität.
- Probleme im Bereich der Integration von Minderheiten im Schulhaus bzw. in den Klassen werden im Kollegium thematisiert. Die Schule hat Grundsätze für adäquate Interventionen vereinbart.
- Die in der Schule/Klasse vorhandenen individuellen und soziokulturellen Unterschiede sowie Fragen des Umgangs damit werden gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern thematisiert. Akzeptanz, Anerkennung von Individualität und Unterschiedlichkeiten gilt als Lernziel und wird den Schülerinnen und Schülern nahegebracht.
- Es liegt ein Entscheid der Schulbehörde zur Integrations-Strategie der Schule vor.

## Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

- An der Schule herrscht ein Klima des verständnisvollen Umgangs mit Verschiedenheit (ethnische oder soziale Herkunft, Geschlecht, Sprache, Religion, Hautfarbe, Leistungsstand, Weltanschauungen usw.). Die Grundhaltung «Es ist normal, verschieden zu sein» ist selbstverständlich und wird als Grundsatz für das Zusammenleben in der Schule beachtet. Man begegnet sich gegenseitig mit Achtung.
- Andersartigkeit wird akzeptiert und respektiert, ohne die Frage nach einem verbindenden Werte- und Normenkonsens zu vernachlässigen.
- Auf Schulebene gibt es ein differenziertes Konzept<sup>1)</sup> zur Förderung der Integration sowie zur Intervention bei entsprechenden Problemen und Schwierigkeiten. Dieses dient der Schulleitung und den Lehr- und Fachpersonen als Orientierungshilfe und wird in der Praxis konsequent umgesetzt. Verschiedene Strategien/Massnahmen sind vorgesehen, um die Arbeit im Bereich der schulischen Integration zu unterstützen.
- Die in der Klasse vorhandene Vielfalt der individuellen Fähigkeiten und Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler wird im Unterricht zum Lernen mit- und voneinander genutzt (z. B. Thematisierung von Verschiedenheit im Unterricht; Bildung von heterogenen Lerngruppen usw.).
- Auf asoziales, diskriminierendes Verhalten und auf gravierende Störungen wie z. B. Mobbing unter den Schülerinnen und Schülern reagieren die Lehrpersonen und die anderen zuständigen Personen einheitlich und konsequent – abgestützt auf schulinterne Vereinbarungen.
- Die Integrations-Strategie der Schule wird von der Schulbehörde aktiv mitgetragen und unterstützt.

## Excellence-Stufe

Wie «Fortgeschrittene Entwicklungsstufe», zusätzlich:

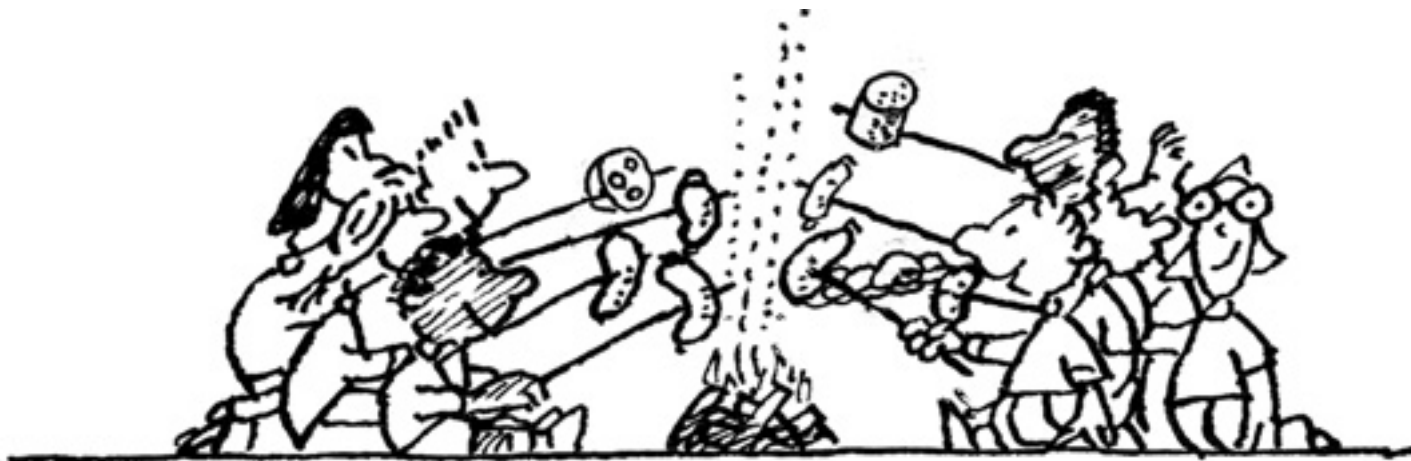
- Die Schule praktiziert eine Pädagogik der Vielfalt, in welcher alle Kinder unabhängig von ethnischer oder sozialer Herkunft, Geschlecht, Sprache, Religion, Hautfarbe, Leistungsstand usw. ihren Platz in der Klasse haben, gleichwertig akzeptiert sind und im Sinne der Potenzialentwicklung gefördert werden. Die Lehrpersonen haben die Pädagogik der Vielfalt internalisiert. Integrative Werte und Haltungen sind in der Schule (Schulkonzept und Schulkultur) verankert.
- Die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler ist im Schulalltag sichtbar und zeigt sich u.a. in den Aktivitäten der Gemeinschaft (z. B. Sprachenpräsenz, Bibliothek, Fotos & Kunst). Es gibt klassenübergreifende Anlässe, in denen die Möglichkeit geschaffen wird, die kulturelle Vielfalt erlebbar zu machen (z. B. Bildung von klassenübergreifenden Lernangeboten mit interkultureller Ausrichtung usw.).
- Erfahrungen mit der Integrationspraxis werden laufend thematisiert. Umsetzung und Wirkung einer Schule für alle werden periodisch evaluiert, um die Übereinstimmung mit dem Heterogenitätsgrundsatz Ist-Soll-Diskrepanzen gezielt anzugehen.

<sup>1)</sup> Ein Konzept enthält strategische Festlegungen (z. B. leitende Werte und Ziele), Angaben über Realisierungsschritte und -mittel (z. B. Prozessbeschreibungen, Methoden und Instrumente), über Zuständigkeiten, über vorgesehene Ressourcen (Zeitressourcen, institutionalisierte Zeitgefässe, Finanzen) sowie über vorgesehene Evaluations-, Entwicklungs- und Problemlöseverfahren.

# 2.

## Gestaltung des Zusammenlebens

Das Zusammenleben und die Gemeinschaftsbildung werden sowohl auf Schulebene wie auch auf Klassenebene bewusst gestaltet mit dem Ziel, einen integrativen Umgang mit Heterogenität zu ermöglichen und zu unterstützen. Verschiedene Massnahmen zur gezielten Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz werden eingesetzt.



## Defizitstufe

- Der Gemeinschaftsbildung auf der Schul- und Klassenebene wird wenig Beachtung geschenkt. Sozial- und Selbstkompetenz werden nicht speziell/bewusst gefördert. (Dies wird – im Vergleich zur Leistungsförderung – als zweitrangige Aufgabe der Lehrpersonen bzw. der Schule gesehen.)
- Es wird wenig unternommen, um die Schülerinnen und Schüler über die Klassengrenzen hinaus miteinander in Kontakt zu bringen. Klassenübergreifende Kontakte werden weitgehend dem Zufall der informellen Beziehungen (z. B. in Pausen) überlassen oder sind auf gesellschaftliche Anlässe ausgerichtet.
- Das soziale Verhalten der Fach- und Lehrpersonen ist in verschiedenen Punkten wenig vorbildhaft für die Förderung der sozialen Integration (z. B. werden Schülerinnen und Schüler von Lehrpersonen herabgesetzt oder blossgestellt.). Es sind stigmatisierende Zuschreibungen feststellbar, die sich auf Ausgrenzung verstärkend auswirken.
- Leitsätze, Konzepte, Regelungen, die auf das Anliegen der sozialen Integration ausgerichtet sind, fehlen. (Die geltenden Regelungen sind einseitig reduziert auf den Aspekt «Disziplin und Ordnung».)
- Möglichkeiten, um das Zusammenleben gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu besprechen oder gar zu gestalten, sind nicht vorgesehen.
- Unter den Schülerinnen und Schülern gibt es verschiedentlich Verhaltensweisen der Intoleranz, der physischen und psychischen Gewalt gegen Minderheiten und der Ausgrenzungen. (Schülerinnen und Schüler sowie Eltern beklagen sich darüber, dass Kinder ausgegrenzt werden oder sozial isoliert sind.) Fairness und Hilfsbereitschaft sind wenig spürbar.
- Für die Schülerinnen und Schüler wie auch für die Lehrpersonen gilt ausschliesslich die Klasse als Ort des sozialen Lebens; die Schulgemeinschaft spielt in ihrem Bewusstsein keine nennenswerte Rolle.

## Elementare Entwicklungsstufe

- Die Gemeinschaftsbildung auf der Schul- und Klassenebene sowie die gezielte Förderung der Sozial- und Selbstkompetenz werden von vielen Lehrpersonen als Teil der sozialen Integrationsaufgabe der Schule wahrgenommen.
- Die Schule hat einzelne Leitsätze für die Förderung des Zusammenlebens auf Ebene Schule und auf Ebene Klasse formuliert. Es gibt erste Anzeichen zu koordiniertem Handeln in der Praxis. Die Förderung und Unterstützung der sozialen Integration bleibt aber weitgehend ein individuelles Unterfangen einzelner Lehrpersonen. Diese stützen sich in ihrer Praxis vorwiegend auf eigene (individuelle) Normen und Regeln ab.
- Das Zusammenleben in der Klasse wird bedarfsweise mit den Schülerinnen und Schülern besprochen. Entscheidungen über soziale Regelungen und über Fragen des Zusammenlebens werden teilweise unter Einbezug der Schülerinnen und Schüler gefällt.
- Auf Schulebene werden erste Bemühungen unternommen, um die Lehrpersonen mit unterschiedlichen Formen der Förderung und Unterstützung von sozialer Integration bzw. von Gemeinschaftsbildung in Schule und Unterricht vertraut zu machen.
- Es gibt vereinzelt klassenübergreifende Anlässe, an denen eine Durchmischung der Schülerinnen und Schüler möglich wird, um die Idee der Schule als soziale Gemeinschaft erfahrbar zu machen (z. B. Projektwochen).

## Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

- Die Gemeinschaftsbildung auf der Schul- und Klassenebene sowie die gezielte Förderung der Sozial- und Selbstkompetenz gelten – neben der Förderung von Fachkompetenz – als selbstverständlicher Teil des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrags. Sie haben in der Praxis einen hohen Stellenwert.
- An der Schule wird Wert gelegt auf eine koordinierte, an gemeinsamen Werten und Leitsätzen orientierte Praxis der Sozialerziehung. Mit Hilfe von geeigneten Mitteln und Instrumenten (z. B. konzeptionelle Grundlagen, Erfahrungsaustausch, thematische Konferenzen, Beratungsangebote) wird die schulweite Förderung der Sozialerziehung/Gemeinschaftsbildung gefördert und unterstützt.
- Eine gemeinsame (koordinierte, abgesprochene) Ausrichtung des pädagogischen Handelns ist auch im Verhalten der Lehrpersonen sichtbar (z. B. Reaktionen auf ausgrenzendes Verhalten).
- Der Aufbau einer sozial-integrativen Gemeinschaftsbildung sowie der Sozialkompetenz (Gesprächskultur, aufeinander eingehen, Umgang mit Konflikten usw.) wird im Unterricht bewusst gestaltet und mit diversen Praxisformen gezielt gefördert (z. B. Klassenrat, gemischte Lerngruppen u.a.).
- Mitwirkungsmöglichkeiten sind auf Klassenebene institutionalisiert.
- Auf Schulebene gibt es regelmässig klassenübergreifende Anlässe, Aktivitäten, Rituale zur Stärkung des Gemeinschaftsgefühls – mit dem Ziel, dass sich SchülerInnen und Lehrpersonen der Schule gegenseitig kennen und sich der Schulgemeinschaft zugehörig fühlen.
- Die Schule hat klare Erwartungen und Verhaltensregeln für den sozialen Umgang der Schülerinnen und Schüler, die sich an Werten der demokratischen Gesellschaft orientieren. Diese werden im Schulalltag konsequent gelebt und gegenüber den Schülerinnen und Schülern vertreten. Gegenseitige Anerkennung und Gleichstellung werden gezielt gefördert.
- Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich als Teil der Schulgemeinschaft. Sie gehen auch ausserhalb der Klasse fair und respektvoll miteinander um und unterstützen/helfen sich gegenseitig.

## Excellence-Stufe

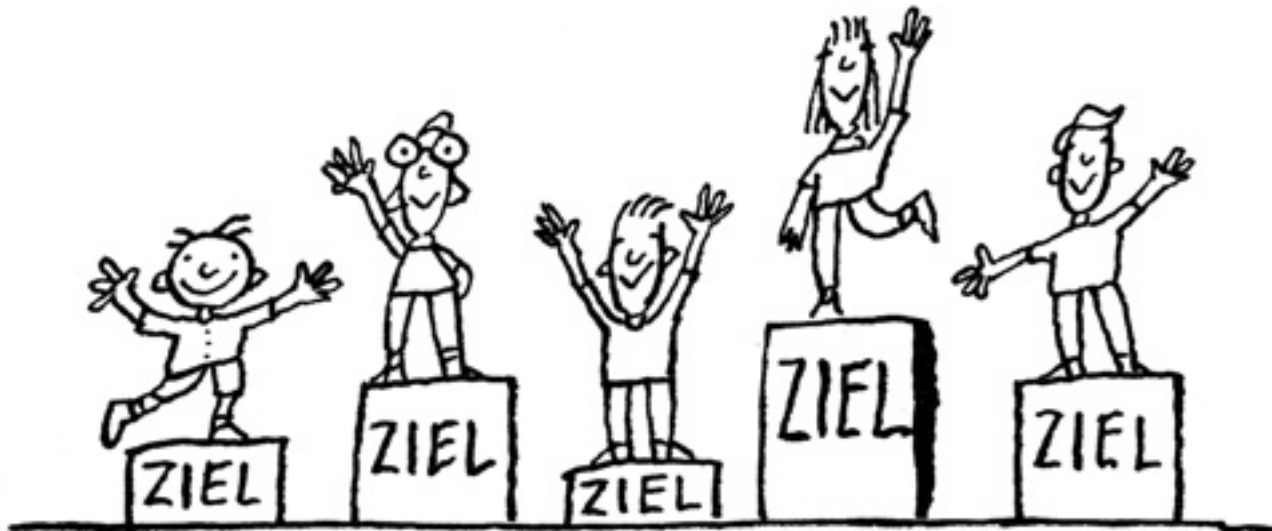
Wie «Fortgeschrittene Entwicklungsstufe», zusätzlich:

- Es gibt regelmässige, im Stundenplan verankerte Lernveranstaltungen und Projekte, in denen die Klassenverbände gemischt werden.
- Auf Schulebene gibt es institutionell festgelegte Mitwirkungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler (z. B. Schülerrat, Vollversammlung), in denen u.a. auch soziale Probleme regelmässig besprochen werden.
- Spezielle Konzepte zur Förderung des Zusammenlebens werden umgesetzt (z. B. Ausbildung und Einsatz von «Just Community»).
- Die Frage nach der angemessenen Intervention bei asozialem/ausgrenzendem Verhalten von Schülerinnen und Schülern wird regelmässig thematisiert (z. B. in Teamweiterbildung, Konferenzen u.a.) und es besteht Konsens darüber.
- Das soziale Klima auf Schul- und Klassenebene wird regelmässig mit allen Beteiligten thematisiert, datengestützt erfasst (evaluiert) und gezielt verbessert.
- Auf Ausgrenzungen reagieren Schülerinnen und Schüler selbstständig und fordern bei Bedarf die Unterstützung der Lehrpersonen an.

# 3.

## Lehr- und Lernarrangements im Unterricht

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



## Defizitstufe

- Der Unterricht ist auf die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (den «Durchschnittsschüler») ausgerichtet: Wenn immer möglich lernen alle Kinder gleichzeitig dasselbe (gleiche Lern- und Arbeitsaufträge für alle). Unterschiedliche Lerntempi und -voraussetzungen werden wenig berücksichtigt; dadurch entstehen immer wieder Wartezeiten für die schnelleren Schülerinnen und Schüler.
- Für alle Schülerinnen und Schüler gelten dieselben Lernziele. Zudem werden Lernziele für alle Schülerinnen und Schüler mit der gleichen Unterrichtsmethode zu erreichen versucht. Die Unterschiede in der Zielerreichung sind erwünscht: Sie dienen als Grundlage für die sozialnormorientierte Leistungsbeurteilung und für die Selektion.
- Die Eigenverantwortung für das Lernen wird nicht stufenadäquat an die Schülerinnen und Schüler abgegeben. (Fehlen von selbstständig plan- und steuerbaren Lernaktivitäten vs. überfordernde Delegation von Lernverantwortung an die Schülerinnen und Schüler.)
- Dem kooperativen Lernen wird kaum Beachtung geschenkt. (Arbeiten in Gruppen wird eher als Störfaktor wahrgenommen, der die leistungsschwächeren oder trägen Schülerinnen und Schüler dazu einlädt, sich hinter den Leistungen der anderen zu verstecken.)
- Ein grosser Teil der Schülerinnen und Schüler fühlt sich im Unterricht nicht angemessen gefördert und gefordert (teilweise überfordert oder unterfordert). Die Lernfreude wird dadurch in Mitleidenschaft gezogen.

## Elementare Entwicklungsstufe

- Im Unterricht wird überwiegend mit einheitlichen (nicht differenzierenden) Programmen gearbeitet – entlang von einheitlichen Lernzielen für alle Schülerinnen und Schüler. Phasenweise werden Formen des differenzierenden Unterrichts eingesetzt. (Beispielsweise werden für bestimmte Themen und Zeiträume unterschiedliche Lerntempi, evtl. auch Zieldifferenzierungen zugelassen. Oder für schnellere Schülerinnen und Schüler werden Zusatzaufgaben eingesetzt, um Leerzeiten/Wartezeiten zu vermeiden bzw. zu reduzieren.)
- Grundsätzlich gelten für alle Schülerinnen und Schüler dieselben Lernziele. In Einzelfällen, d.h. für Schülerinnen und Schüler des unteren und oberen Leistungsspektrums, werden in gewissen Fächern bzw. bei gewissen Themen die Lernziele nach unten und oben angepasst.
- Erweiterte Lernformen wie Lernplanarbeit, Werkstattunterricht oder Gruppenarbeiten werden vereinzelt zur methodischen Bereicherung des Unterrichtsalltags eingesetzt.
- Es gibt erste Versuche im Aufbau von selbstständigem Lernen. Noch fehlende Routine und Kontinuität im Aufbau von Kompetenzen des selbstständigen Lernens und Arbeitens erschweren den Schülerinnen und Schülern die Übernahme der Verantwortung. (Schülerinnen und Schüler werden verbal-appellativ für ihr Lernen verantwortlich gemacht, ohne dass sie wirklich in die Zielreflexion und -bestimmung eingebunden werden.)
- Bezüglich der Leistungsanforderungen wird auf die Lernvoraussetzungen von speziellen Schülergruppen Rücksicht genommen (z. B. bei besonders leistungsfähigen oder leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern).
- Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler fühlt sich im Unterricht angemessen gefordert.

## Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

- Es gibt eine gute, stufenadäquate Balance von selbstständigem Arbeiten und geführtem Unterricht.
- Das Ausmass an Steuerung des Lernprozesses durch die Lehrpersonen mittels strukturierender Vorgaben und Kontrollen wird den individuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler angepasst. (Für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler sind engere Vorgaben und Kontrollen vorgesehen.)
- Basislernziele<sup>2)</sup> oder Minimalstandards, die von allen Schülerinnen zu erreichen sind, sind klar definiert und bilden den verbindlichen Rahmen für alle Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus gibt es vertiefende und erweiternde Lernangebote.
- Offenen Lehr- und Lernformen, die unterschiedliche Lernwege, Lerntempi, Lernmaterialien, Lerninteressen, Lernziele zulassen, wird genügend Platz eingeräumt (z. B. Planarbeit, Projekte, Freiarbeiten). Durch variierende Aufgabenstellungen, offene Lernsettings, Recherchieraufträge, Einsatz von Lernportfolios usw. wird Lernen auf unterschiedlichem Lern- und Entwicklungsstand ermöglicht. Neben der gemeinsamen Arbeit aller Schülerinnen und Schüler wird an unterschiedlichen Aufträgen gearbeitet. (Aufgaben auf verschiedenen Niveaus und diverse Vertiefungsmöglichkeiten; abgestimmt auf individuelle Fähigkeiten und Interessen.)
- Die Lernkompetenzen und Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler werden gezielt und kontinuierlich aufgebaut. Schülerinnen und Schüler werden gezielt befähigt, Lernverantwortung zu übernehmen. Selbstständiges Lernen und Arbeiten ist auch ohne unmittelbare Kontrolle und Steuerung durch die Lehrperson über längere Sequenzen hinweg möglich. Dadurch wird ein höheres Mass an Binnendifferenzierung ermöglicht.
- Kooperatives Lernen wird als Unterrichtsprinzip verstanden und als fester Bestandteil des Unterrichts genutzt, um Heterogenität in der Klasse/Lerngruppe produktiv für das Lernen aller Beteiligten zu nutzen.
- Schülerinnen und Schüler fühlen sich weder über- noch unterfordert. Erfolgserlebnisse sind für alle Kinder möglich.

## Excellence-Stufe

Wie «Fortgeschrittene Erfahrungsstufe», zusätzlich:

- Der Unterricht wird konsequent auf die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet: Der Ganzklassenunterricht, der Unterricht in Gruppen, differenzierte und individualisierte Arbeitspläne berücksichtigen die Heterogenität.
- Es werden Lernstandsdiagnosen eingesetzt, um Lernziele, Lernaktivitäten und Lernprogramme den heterogenen Voraussetzungen optimal anzupassen.
- Dem selbstständigen Lernen wird ein hoher (altersadäquater) Platz eingeräumt. In den Phasen des selbstständigen Arbeitens werden die Schülerinnen und Schüler – ihren Voraussetzungen und Lerngewohnheiten angepasst – begleitet.
- Alle Schülerinnen und Schüler arbeiten – in Absprache und mit Unterstützung der Lehrperson – mit persönlichen Lernplänen, die sie mit Hilfe von geeigneten Planungsunterlagen, wie z. B. mit Kompetenzrastern, entwickeln. Individualisierte Zielvorgaben und -vereinbarungen sind fester Bestandteil des Unterrichts.
- Die Schülerinnen und Schüler verfügen über die notwendigen Lern-, Arbeits- und Sozialkompetenzen, damit das selbstständige Lernen produktiv sein und als tragender Bestandteil des Unterrichts eingesetzt werden kann. Wechselseitige Hilfe und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler untereinander sind selbstverständlich.
- Die Schule setzt sich mit der Wirkung des schulischen Lernens auf die unterschiedlichen Selbstkonzepte der Schülerinnen und Schüler auseinander. Eine gezielte Förderung des Selbstvertrauens und der Selbstwirksamkeitseinstellung beim Lernen wird bewusst vorgenommen.

<sup>2)</sup> Die Basislernziele umschreiben für jedes Fach die unverzichtbaren Lernziele (Mindestanforderungen), die für die Anschlussmöglichkeiten an weiterführende Stufen/Schulen vorausgesetzt sind.

# 4.

## Lernprozessbezogene Begleitung der Schülerinnen und Schüler

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



## Defizitstufe

- Möglichkeiten zur individuellen Lernbegleitung von einzelnen Schülerinnen und Schülern sind nur situativ vorgesehen. So kann beispielsweise die Lehrperson während der Lektion (z. B. in Stillarbeiten), in Pausen, im Anschluss an die Lektion usw. um individuelle Unterstützung/Beratung beim Lernen angegangen werden.
- Lernberatungsmöglichkeiten sind nicht näher umschrieben (z. B. bezüglich Recht auf Hilfe, Umfang, Einsatz von Peer-Unterstützung usw.). Den Schülerinnen und Schülern bleibt unklar, nach welchen Regeln die Lernbegleitung funktioniert.
- Bei beratenden Interventionen nimmt sich die Lehrperson wenig Zeit, um die genaueren Hintergründe einer Lernschwierigkeit zu erkunden.
- Undifferenzierte Erklärungsmuster sind weitgehend im Umgang mit den Lernschwierigkeiten (z. B. «mangelnde Anstrengungsbereitschaft», «zu wenig aufgepasst», «Stoff zu wenig verstanden»). Die Defizitwahrnehmung steht im Vordergrund. Die Zuschreibung des Problems erfolgt an die jeweiligen Schülerinnen und Schüler.
- Das selbstständige Denken bzw. die selbstständige Lösungssuche der Schülerinnen wird durch die beratende Intervention eher behindert (z. B. Auslösen von Angst, Überforderung, vorschnelles Anbieten der fertigen Lösung).
- Die Beratung durch die Lehrperson wird von vielen Schülerinnen und Schülern als bedrohlich wahrgenommen. Schwierigkeiten werden von den Lernenden nach Möglichkeit verschwiegen, um Interventionen der Lehrperson zu vermeiden.

## Elementare Entwicklungsstufe

- Die Möglichkeiten zur Lernbegleitung werden von den Lehrpersonen gezielt geschaffen und festgelegt: Beispielsweise werden im regulären Unterricht Sequenzen eingebaut, in denen die Schülerinnen und Schüler über einen längeren Zeitraum selbstständig arbeiten, womit Zeiten für individuelle Lernbegleitung geschaffen werden. Oder es werden Beratungsmöglichkeiten ausserhalb der regulären Unterrichtszeit angeboten.
- Den Schülerinnen und Schülern ist bekannt, wie sie vom Lernbegleitungsangebot der Lehrperson Gebrauch machen können und was von ihnen erwartet wird.
- Bei Lernschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler erkundet die Lehrperson durch gezielte Rückfragen, was das genaue Problem ist, um dann gezielte Hilfestellungen geben zu können.
- Bei beratenden Interventionen gelingt es der Lehrperson, die vorhandenen Kompetenzen/Ressourcen der Schülerinnen und Schüler anzusprechen, zu aktivieren und das Problem so zu etappieren, dass für die betreffenden Schülerinnen und Schüler erfolgreiche Lösungsschritte möglich sind. Die Schülerinnen und Schüler werden durch die Intervention dazu ermuntert, sich aktiv an der Überwindung der aufgetretenen Probleme/Schwierigkeiten zu beteiligen.
- Die Schülerinnen und Schüler nehmen wahr, dass sie bei aktuellen Schwierigkeiten bei den Lehrpersonen auf Verständnis stossen. Der überwiegende Teil von ihnen traut sich, Probleme und Schwierigkeiten vorzubringen und bei der Lehrperson Unterstützung anzufordern und in Anspruch zu nehmen.

## Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

- Lernbegleitung ist ein selbstverständlicher und massgeblicher Teil des Aufgabenprofils der Lehrpersonen. Die Lehrpersonen setzen regelmässig Zeit für die Lernbegleitung einzelner Schülerinnen und Schüler oder Schülergruppen ein. Sie planen und gestalten ihren Unterricht so, dass die individuelle lernprozessbezogene Begleitung einen regelmässigen Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses bildet.
- Auf Ebene Schule sind verbindliche Vorgaben bezüglich des Angebots und der Ausgestaltung der Lernbegleitung und der unterrichtsbezogenen Unterstützungsmassnahmen festgelegt. Die Ressourcen sind geklärt und ermöglichen eine dauerhafte Lösung.
- Die Nutzungsmöglichkeiten sind für die Schülerinnen und Schüler bzw. für die Eltern transparent geregelt (z. B. bezüglich Abläufen, Recht auf Unterstützung). Die transparente Regelung ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, von der Unterstützung aktiv Gebrauch zu machen.
- Bei beratenden Interventionen nimmt sich die Lehrperson Zeit für eine gemeinsame Problemlösung. Die gemeinsame Problemlösung ist Teil der Intervention: Sie soll sowohl beim Lehrenden als auch beim Lernenden Verständnis für die Ursachen der Lernschwierigkeiten wecken (Lernschwierigkeiten als gemeinsame Herausforderung für Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler).
- Die Lehrperson achtet jeweils darauf, über welche Lösungsansätze und Lösungselemente die Schülerinnen und Schüler bereits verfügen. Es gelingt, die vorhandenen Kompetenzen/Ressourcen anzusprechen, zu aktivieren und das Problem so zu etappieren, dass für die betreffenden Schülerinnen und Schüler erfolgreiche Lösungsschritte möglich sind.
- In der Klasse herrscht weitgehend ein angstfreier Umgang mit Fehlern und Lernschwierigkeiten. Schülerinnen und Schüler machen rege Gebrauch von den individuellen Unterstützungsangeboten (im Rahmen der vorgegebenen Regeln). Die Unterstützung, die sie von der Lehrperson erhalten, wird als hilfreich erlebt.

## Excellence-Stufe

Wie «Fortgeschrittene Entwicklungsstufe», zusätzlich:

- Zusätzlich zu den unterrichtsbezogenen Beratungsangeboten sind für spezielle Problemlagen (z. B. Lern- und Laufbahnprobleme von Kindern) auf Schulebene Unterstützungsangebote institutionalisiert, die bei Bedarf in Anspruch genommen werden können.
- Im Team der Lehrpersonen ist ein differenziertes Wissen verfügbar, um die Ursachen von Lernschwierigkeiten mit den Lernenden gemeinsam zu erkennen und angemessen anzugehen.
- Lernschwierigkeiten, Selektions- bzw. Schullaufbahnprobleme der Schülerinnen und Schüler, Fragen der adäquaten Intervention u.a.m. werden im Kollegium bzw. im Unterrichtsteam regelmässig besprochen.
- Der Einsatz von Peer-Unterstützung ist ein fester Bestandteil der Lernunterstützungsmassnahmen. Die erfolgreiche Umsetzung der Peer-Beratung wird durch verschiedene Massnahmen unterstützt (z. B. gezielte Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die Peer-Beratung; klassenübergreifender Austausch u.a.).
- Schülerinnen und Schülern werden Strategien vermittelt, um mögliche Schwierigkeiten (u.U. auch gemeinsam mit anderen Schülerinnen und Schülern) zu antizipieren und zu lösen.
- Die Lehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler überprüfen regelmässig gemeinsam, wieweit die angebotene Hilfestellung von den Schülerinnen und Schülern als hilfreich eingestuft wird und wieweit die Lernenden befähigt werden, ihre Schwierigkeiten selber zu lösen.

# 5.

## Förderplanung und Fördermassnahmen für Kinder und Jugendliche mit besonderen schulischen Bedürfnissen<sup>3)</sup>

Eine systematische Förderplanung – abgestützt auf eine differenzierte Förderdiagnostik – wird zur Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen schulischen Bedürfnissen eingesetzt. Die Fördermassnahmen werden in Absprache aller am Lern- und Erziehungsprozess beteiligten Personen vereinbart und wo immer möglich und sinnvoll in den Unterricht integriert.





## Defizitstufe

- Förderpläne und individuelle Lernvereinbarungen für die Schülerinnen und Schüler mit besonderen schulischen Bedürfnissen liegen in rudimentärer Form vor (z. B. nur Massnahmen, ohne Ziele). Vieles wird nicht schriftlich festgehalten, ist nur in den Köpfen der für die Fördermassnahmen zuständigen Personen präsent.
- Der individuelle Entwicklungs- und Lernstand von Schülerinnen und Schülern, für die ein Förderplan erstellt wird, wird punktuell und eher zufällig wahrgenommen (pauschale Einschätzungen). Es werden keine zuverlässigen Fakten als Grundlage festgehalten.
- Nicht alle am Lernprozess beteiligten Lehr- und Fachpersonen sind in die Planung von Fördermassnahmen einbezogen.
- Weder die Erziehungsberechtigten noch die Lernenden selber werden in die Förderplanung einbezogen oder darüber informiert (höchstens im Falle von aussergewöhnlichen Massnahmen wie Lerngruppenwechsel, Sanktionsmassnahmen usw.). Entsprechend nehmen sich Erziehungsberechtigte als ungefragt und uninformiert wahr.
- Die vorgesehenen Fördermassnahmen (Stützangebote und Zusatzangebote wie z. B. DaZ, Integrierte Heilpädagogik) finden vorwiegend ausserhalb der Klasse statt – ohne inhaltlichen Zusammenhang zu dem, was im Klassenunterricht geschieht.
- Der Lerneffekt der Förderplanung wird nicht überprüft (intuitive Erfolgseinschätzung).

## Elementare Entwicklungsstufe

- Förderpläne/individuelle Lernvereinbarungen für die Schülerinnen und Schüler mit besonderen schulischen Bedürfnissen liegen schriftlich vor – mit groben Zielangaben und Auflistung von beschlossenen Massnahmen.
- Der Entwicklungs- und Lernstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler, für die ein Förderplan erstellt wird, wird mit Bezug auf beobachtbare Fakten beschrieben. (Die Bestandesaufnahme erfolgt eher sporadisch und basiert meistens auf der Einschätzung einer Einzelperson – ohne Austausch im Team.) Die Planungsunterlagen werden sporadisch nachgeführt.
- Entwicklungsziele und Fördervorhaben orientieren sich primär an der Integrierbarkeit des Kindes in die Klasse. (Der individuelle Lernbedarf des einzelnen Kindes steht dagegen eher im Hintergrund.)
- Die Beteiligten sind formell in die Planung einbezogen oder werden über die geplanten Fördervorhaben informiert. Die Lernenden werden ebenfalls rechtzeitig über die vorgesehenen Förderziele und Fördervorhaben informiert. (Sie sind selber nicht in die Planung einbezogen; es wird über die Lernenden gesprochen und für die Lernenden gedacht.)
- Erziehungsberechtigte werden darüber informiert, was die Schule über das Kind denkt und mit ihm vorhat – insbesondere über den von den beteiligten Lehrpersonen (LP/DaZ-LP/SHP) wahrgenommenen Leistungsstand sowie über beschlossene spezielle Fördermassnahmen. Die Erziehungsberechtigten fühlen sich informiert, aber nicht einbezogen.
- Die vorgesehenen Fördermassnahmen (Stütz- und Zusatzangebote wie z. B. DaZ, Integrierte Heilpädagogik, besondere Begabung) werden in Absprache mit der Klassenlehrperson geplant und greifen, wo möglich, Inhalte aus dem Klassenunterricht auf.
- Der Erfolg der Förderplanung wird im Austausch unter den beteiligten Lehrpersonen (LP/DaZ-LP/SHP) sporadisch besprochen.

## Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

- Förderpläne/individuelle Lernvereinbarungen liegen in differenzierter Form vor (Beschreibung des individuellen Lernstandes; individuelle Lernziele; Fördervorhaben; nächste Schritte). Sie werden mindestens semesterweise nachgeführt.
- Die Entwicklungsziele und Fördervorhaben sind differenziert auf den Bedarf des Kindes sowie auf das Umfeld abgestimmt. Förderdiagnostische Instrumente sind vorhanden und werden konsequent und regelmässig eingesetzt, um den Entwicklungs- und Lernstand der betreffenden Schülerinnen und Schüler differenziert zu erfassen und um die Förderplanung darauf auszurichten.
- Lehrpersonen, Fachlehrpersonen und Schuldienste sind sowohl bei der diagnostischen Bestandesaufnahme als auch bei der Ausarbeitung der Förderpläne und -vorhaben angemessen beteiligt. Die Verantwortlichkeiten sind unter den Beteiligten abgesprochen und verbindlich festgelegt.
- Erziehungsberechtigte (Eltern) werden differenziert über die Förderplanung und die Ansprüche bezüglich Mitarbeit informiert. Sie fühlen sich in wichtigen Fragen einbezogen und wissen, mit welchen Anliegen sie sich an welche Ansprechperson wenden können.
- Die Lernenden selber werden altersgemäss in den förderdiagnostischen Prozess einbezogen (Ziel- und Massnahmenvereinbarung, basierend auf gemeinsamen Besprechungen des Lern- und Entwicklungsstandes). Es gelingt, bei den Lernenden altersgemäss Mitverantwortung für den Lern- und Entwicklungsplan und für dessen Umsetzung zu erzeugen.
- Die vorgesehenen Fördermassnahmen (Stütz- und Zusatzangebote wie z. B. Integrierte Heilpädagogik, DaZ, Angebote für besondere Begabung) sind mehrheitlich in den Regelunterricht integriert.
- Die Förderarbeit ist schulintern vernetzt; eine enge Zusammenarbeit von Klassenlehrperson und Fachpersonen ist gewährleistet. Die Verantwortung für die Vernetzung/Koordination ist geklärt.
- Die Förderplanung wird beim halbjährlich stattfindenden Standortgespräch mit allen Beteiligten überprüft. Die Lernenden und die Erziehungsberechtigten werden in die Wirksamkeitsüberprüfung miteinbezogen.

## Excellence-Stufe

Wie «Fortgeschrittene Entwicklungsstufe», zusätzlich:

- Über förderdiagnostische Instrumente sowie über die pädagogisch sinnvollen Formen der Förderplanungen wird regelmässig ein Austausch im Kollegium gepflegt.
- Für besonders herausfordernde Situationen sind flankierende Massnahmen im Voraus festgelegt (z. B. Begleitung der Familien, schulinterne Time-outs, externes Coaching von Lehrpersonen).
- Erziehungsberechtigte werden als vollwertige Partner einbezogen und nehmen Mitwirkungsmöglichkeiten und -verantwortung aktiv wahr.
- Im Bereich der Fördermassnahmen und -strategien werden Förder- und Unterstützungsgefässe angeboten, deren Nutzung für alle zugänglich ist (z. B. begleitete «Einlaufstunden» und Auffangzeiten, Zeitgefässe für begleitete Hausaufgaben und für Prüfungsvorbereitung, Nachhilfestunden, Lernateliers bei Lernschwierigkeiten). Darüber hinaus werden spezielle Fördermassnahmen für weitere Interessierte zugänglich gemacht (z. B. Gebärdensprache). Die dafür notwendigen Ressourcen sind vorhanden.
- Die schulinternen Vorgaben zur Förderplanung werden im Kollegium besprochen, in regelmässigen Abständen systematisch evaluiert und – im Rahmen der kantonalen Vorgaben – laufend weiterentwickelt.

<sup>3)</sup> Für Kinder und Jugendliche mit besonderen schulischen Bedürfnissen: mit heilpädagogischer Unterstützung, Fremdsprachige, Therapie bei Lernschwierigkeiten, mit besonderen Begabungen, integrierte Sonderschule (aus Promotionsverordnung des Kantons Aargau).

# 6.

## Lernerfassung und Beurteilung

Die individuellen Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler werden über eine differenzierte Lernstandsdiagnostik erfasst und für die weitere Planung des individuellen Lehr- und Lernprozesses genutzt. Bei der Beurteilung der Schülerinnen und Schüler werden einerseits die Erfüllung der vorgegebenen Basislernziele/Standards (curriculare Bezugsnorm), andererseits aber auch der individuelle Lernfortschritt (individuelle Bezugsnorm) berücksichtigt.



## Defizitstufe

- Die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler werden ausschliesslich über sozialnormorientierte Tests und Prüfungen erfasst, d.h. um den Noten-Wert der Schülerleistung im Klassenvergleich zu ermitteln.
- Die sozialnormorientierte Leistungserfassung und -beurteilung bildet sich in der Prüfungsanlage ab: Alle Schülerinnen und Schüler lösen zum selben Zeitpunkt dieselben Prüfungsaufgaben, um im Leistungsvergleich eine gerechte Abstufung der Noten ermitteln zu können.
- Eine vertiefte Analyse der – durch die Prüfung ermittelten – individuellen Lernergebnisse findet im Anschluss an die Prüfung kaum statt. (Evtl. wird der Klassenunterricht auf Grund der Prüfungsergebnisse angepasst – z. B. indem bei schlechten Leistungen die defizitären Lernbereiche nochmals repetiert werden.)
- Formative (förderorientierte) Beurteilungen, die dazu dienen, die Lernenden über ihren aktuellen Lernstand und Lernbedarf zu informieren, werden nicht eingesetzt.
- Es fehlen altersgemässe Formen der Selbstbeurteilung und explizite Beurteilungskriterien, die eine Selbstbeurteilung ermöglichen.
- Selektions- und Laufbahnentscheide basieren auf dem Durchschnitt der Prüfungsnoten. Zusätzliche Aspekte wie z. B. Sozialkompetenz, Leistungsentwicklung, Erreichen individueller Lernziele usw. werden nicht systematisch berücksichtigt. Falls zusätzliche Aspekte einbezogen werden, handelt es sich um nicht belegte Pauschaleindrücke.

## Elementare Entwicklungsstufe

- Der individuellen Erfassung der Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler wird vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt. Ergebnisse von Prüfungen werden neben den Beobachtungen im Unterrichtsalltag vermehrt auch genutzt, um Rückschlüsse auf die individuelle Zielerreichung der Schülerinnen und Schüler zu ziehen.
- Neben den summativen Prüfungen werden vermehrt Lernkontrollen durchgeführt, die nicht benotet werden. Diese werden zur Information über den individuellen Lernstand und über den individuellen Lernbedarf zur Erreichung des gesetzten Lernzieles verwendet.
- Ansätze zu einer kriterienorientierten/lernzielorientierten Prüfungs- und Beurteilungspraxis sind erkennbar. Die Kriterien werden teilweise eingesetzt, um die Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen selber einschätzen/beurteilen zu lassen.
- Innerhalb der einzelnen Prüfungen gibt es Ansätze zu individualisierter Leistungserfassung (z. B. Spezialaufgaben für fortgeschrittenere Lernerinnen und Lerner, Wahlaufgaben mit unterschiedlichen inhaltlichen Akzenten usw.).
- Bei Selektions- und Laufbahnentscheidungen werden – neben dem Durchschnitt der Prüfungsnoten – auch zusätzliche Aspekte wie z. B. Fleiss, Leistungsentwicklung, Arbeitshaltung, Erreichen individueller Lernziele (bei Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen) usw. zur Abrundung des Gesamturteils berücksichtigt. Diese zusätzlichen Aspekte werden mit Hilfe von einzelnen Beobachtungen begründet.

## Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

- Die individuelle Erfassung der Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler bildet einen festen Bestandteil des Unterrichtskonzepts. Dazu werden neben systematische Beobachtungen im Unterrichtsalltag auch Tests, Lernkontrollen und Prüfungen eingesetzt. Diese werden alle dazu verwendet, den individuellen Lernstand der Schülerinnen und Schüler zu erkennen und als Grundlage für die Planung der nächsten Lernschritte und für Zielvereinbarungen zu nutzen.
- Lernkontrollen mit formativer Funktion<sup>4)</sup> werden – neben den summativen Prüfungen – konsequent in den Unterricht eingeplant.
- Neben den normorientierten Prüfungen und Lernkontrollen (Ermittlung von Leistungen mit Bezug auf curricular festgelegte Lernziele) werden auch Beurteilungsanlässe geschaffen, in denen individuelle Fähigkeiten/Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler erfasst und beurteilt werden können (z. B. Beurteilung von Projektarbeiten, Lerntagebüchern, Beurteilung von Lernportfolios usw.).
- Bei der Beurteilung wird Wert darauf gelegt, auch positive Leistungen (das, was jemand gelernt hat bzw. besser kann als vorher) zu erwähnen und wertschätzend zurückzumelden (motivationssteigernde Wirkung einer positiven Rückmeldung).
- Die explizite Darlegung von Beurteilungskriterien bildet einen festen Bestandteil des Beurteilungskonzeptes. Sie bildet gleichzeitig die Grundlage für einen systematischen Einbezug von altersgemässen Formen der Selbstbeurteilung.
- In regelmässigen Abständen werden klassenübergreifende und geeichte Tests/Lernstandserhebungen durchgeführt, um die Beurteilung der Schülerleistungen bzw. die eigenen Bewertungsmaassstäbe zu überprüfen.
- Die Laufbahnentscheide beruhen auf einer Gesamtbeurteilung der Schülerinnen und Schüler, unter Einbezug der individuellen Fähigkeiten (Sozial- und Selbstkompetenz) sowie der Entwicklung der Lern- und Leistungsfähigkeit (individueller Lern- und Kompetenzzuwachs). Die zusätzlichen Beurteilungsaspekte werden systematisch auf Beobachtungen und Dokumente abgestützt und für Betroffene nachvollziehbar gemacht.

## Excellence-Stufe

Wie «Fortgeschrittene Entwicklungsstufe», zusätzlich:

- Die Schule gibt den Schülerinnen und Schülern kompetenzorientierte Leistungsrückmeldungen. Sie benutzt dazu entsprechende Diagnose- und Lernplanungsinstrumente (z. B. Kompetenzraster).
- Die individuellen Schülerleistungen und Lernfortschritte werden über formative Lernkontrollen hinaus dokumentiert (z. B. Lernportfolio). Noten werden als Ergänzung zur qualitativen Leistungsdokumentation verstanden.
- Lehrpersonen reflektieren gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern deren Stärken und Kompetenzen. Es werden Lernportfolios eingesetzt, anhand deren die Lernenden über ihre Stärken, Kompetenzen und Lernfortschritte Auskunft geben können.
- Prüfungen und Lernkontrollen richten sich nach dem individuellen Lerntempo. Sie können individuell abgerufen werden, wenn die Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsstoff den entsprechenden Stand erreicht haben (bzw. dies selbst so einschätzen).
- Die Kompetenzbeurteilungen, die über die Fachnoten hinausgehen, werden mit anderen Lehrpersonen/Fachpersonen, die am Lehr- und Lernprozess beteiligt sind, validiert (evtl. unter Einbezug der Schülerinnen und Schüler). Für diese kommunikativen Validierungsprozesse sind institutionalisierte Prozesse und Zeitgefässe vorgesehen.
- Die Schule pflegt ein reichhaltiges Instrumentarium für die Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler und entwickelt dieses laufend weiter.

<sup>4)</sup> **Formative Prüfungen** sind ausschliesslich darauf ausgerichtet, Information über den Lern- und Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler zu erhalten und den weiteren Lernbedarf aufzuzeigen. Für die Ermittlung der Zeugnisnote wird das Prüfungsergebnis nicht mitberücksichtigt. Bei **summativen Prüfungen** wird die Leistungsbeurteilung für die selektionswirksame Benotung (Berechnung der Zeugnisnote) verwendet.

# 7.

## Lernprozess- und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit

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



## Defizitstufe

- Die lernprozessbezogene Zusammenarbeit und der Austausch zwischen den Lehrpersonen und den anderen internen oder externen Fachpersonen<sup>5)</sup> findet nicht oder nur sporadisch/zufällig statt (allenfalls in informellen Gesprächen).
- Die einzelnen Lehrpersonen, die internen und externen Fachpersonen fühlen sich für ihre je eigene Arbeit in ihrem definierten Zuständigkeitsbereich verantwortlich. Sie gestalten ihre Praxis ohne Einblicknahme in die Praxis der anderen Personen, die am Unterstützungsprozess der einzelnen Schülerinnen und Schüler mitbeteiligt sind.
- Der Einbezug von externen Fachstellen (z. B. SPD) geschieht – wenn überhaupt – eher konzeptlos, ohne vorgängige Rücksprache mit den anderen beteiligten Personen.
- Zwischen den Klassen und Stufen gibt es keine Absprachen. Vieles läuft unkoordiniert, doppeltspurig, widersprüchlich.
- Elternkontakte ausserhalb des herkömmlichen Elternabends finden nur sporadisch statt und bleiben weitgehend der Initiative der Eltern überlassen.

<sup>5)</sup> Interne Fachpersonen sind z. B. schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen, DaZ-Lehrpersonen usw. Externe Fachpersonen sind z. B. Therapeutinnen und Therapeuten, Schulische Sozialarbeit, HSK-Lehrpersonen, Fachstellen wie SPD, ärztliche Dienste usw.

<sup>6)</sup> Strukturelle Unterrichtsteams, von denen hier die Rede ist, unterscheiden sich von den kooperativen Unterrichtsteams, wie sie in Stufe 3 erwähnt sind: Während die kooperativen Unterrichtsteams primär eine Funktion im Bereich der Planung, der Koordination und des Erfahrungsaustausches haben und als Lern- und Arbeitsteams funktionieren, haben strukturelle Unterrichtsteams einen erweiterten Zuständigkeits- und Verantwortungsbereich: Sie bilden den Ort, wo für alle wichtigen Fragen des Unterrichtsprozesses die Entscheidungen getroffen werden, und sind damit ein Kernstück der Schulorganisation.

## Elementare Entwicklungsstufe

- Die Zusammenarbeit zwischen den internen Lehr- und Fachpersonen wird auf individuelle Initiative der betreffenden Personen hin gesucht, insbesondere um bei auftretenden Schwierigkeiten die Interventionen und Massnahmen zu koordinieren. (Es gibt keine institutionalisierten Austauschgefässe.) Für einzelne Situationen gibt es sporadische Absprachen zwischen Lehrpersonen und den anderen internen und externen Fachpersonen<sup>5)</sup> (z. B. zur Förderplanung).
- Der «Dienstweg» für den Einbezug von externen Fachstellen ist geklärt und ist den Beteiligten bekannt. (Weitere Aspekte der Zusammenarbeit sind institutionell nicht definiert.) Im Übrigen ist der Einbezug von externen Fachstellen den einzelnen Lehrpersonen überlassen. Die Kontaktnahme beschränkt sich in der Regel auf vereinzelte Abklärungen und ist eher zufällig und individuell beliebig.
- Die Eltern werden über wichtige Massnahmen und Ereignisse, die das eigene Kind betreffen, zuverlässig informiert. (Die entsprechenden Informationswege sind institutionell festgelegt.)
- Spezielle Unterstützungsaktivitäten (z. B. für Kinder mit besonderen schulischen Bedürfnissen) sind koordiniert. Im allgemeinen Unterstützungsprozess weist die Koordination allerdings noch verschiedentlich Lücken und Mängel auf.

## Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

- Die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit der schulinternen Beteiligten ist institutionalisiert, d.h., es sind entsprechende Zeitgefässe und Kooperationsstrukturen festgelegt. Die Zusammenarbeit wird von der Schulleitung verbindlich eingefordert. Die Rollen, Zuständigkeiten und Aufgaben der Beteiligten sind geklärt.
- Die interne Zusammenarbeit wird im Schul- und Unterrichtsalltag genutzt, um den Unterricht gemeinsam vor- und nachzubesprechen, um Fördermassnahmen aufeinander abzustimmen, um Wahrnehmungen über Schülerinnen und Schüler auszutauschen, um Problemdiagnosen und Interventionen zu besprechen, um gemeinsame Problemlösungen zu erarbeiten (kooperative Unterrichtsteams als Lern- und Arbeitsteams).
- Die Zusammenarbeit mit externen Fachpersonen<sup>5)</sup> und Fachstellen ist institutionell geregelt und wird bedarfsgerecht genutzt. Externe Unterstützung ist unbürokratisch abrufbar; sie ermöglicht in akuten Problemfällen flexible, situationsadäquate Lösungen.
- Die Eltern werden als Teil der lernprozessbezogenen Kooperationsstruktur wahrgenommen. In Absprachen über schulische Unterstützungsmassnahmen und -strategien werden die Eltern kontinuierlich einbezogen. Sie werden sinnvoll – unter Berücksichtigung der realistischen Möglichkeiten – in die Förderung des Kindes einbezogen.
- Erfahrungen und das spezifische Wissen der Lehrpersonen sowie der internen und externen Fachpersonen werden regelmässig ausgetauscht und reflektiert. Die Erkenntnisse des Austausches werden zur Lösung aktueller Probleme, für die Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtspraxis sowie für die Optimierung der Kooperation genutzt.
- Die Schulleitung schafft günstige Arbeitsvoraussetzungen für eine funktionsfähige interne und externe Zusammenarbeit.
- Die interne und externe Zusammenarbeit funktioniert aus Sicht der betroffenen Lehr- und Fachpersonen gut.
- Die Schülerinnen und Schüler und Eltern erleben die interne und externe Unterstützung als gut koordiniert und kohärent.

## Excellence-Stufe

Wie «Fortgeschrittene Entwicklungsstufe», zusätzlich:

- Unterrichtsteams sind als Organisations- und Führungseinheiten institutionalisiert und bilden als solche einen wichtigen Bestandteil der Schulstruktur («strukturelle Unterrichtsteams»<sup>6)</sup>): Die Teams tragen gemeinsam die Verantwortung für die Erreichung der Lern- und Unterrichtsziele in ihren Klassen sowie für die systematische Evaluation und Weiterentwicklung des Unterrichts. In diesen Teams werden wichtige Ziele und Schwerpunkte gemeinsam festgelegt, Unterrichts- und Förderpläne erarbeitet, Probleme analysiert und Interventionen beschlossen. Die Schulleitung ihrerseits schafft hilfreiche Arbeitsbedingungen für die Unterrichtsteams; u.a. führt sie mit ihnen in regelmässigem Rhythmus Unterrichts-Team-Gespräche (UTG – analog zu den MAG).
- Informationen zur Weiterentwicklung des Unterrichts werden regelmässig eingeholt (z. B. über Schülerinnen- und Schülerfeedbacks, Elternfeedbacks, kollegiale Feedbacks) und in den Unterrichtsteams gemeinsam ausgewertet. Ebenso sind der Austausch und das Feedback zwischen den Unterrichtsteams institutionalisiert.
- Lehrpersonen und Fachpersonen (z. B. SHP, SSA, DaZ-Lehrpersonen, HSK-Lehrpersonen) verschiedener Schulen arbeiten in thematischen Gruppen netzwerkartig zusammen.
- Die fachliche/inhaltliche Zusammenarbeit mit externen Fachstellen ist systembezogen institutionalisiert und findet über die aktuellen Koordinationsanlässe hinaus regelmässig statt (z. B. Fallbesprechungen, regelmässiger fachlicher Austausch).

# 8.

## Infrastruktur und Support

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



## Defizitstufe

- Die räumliche Infrastruktur des Schulhauses vermag den besonderen Ansprüchen der integrativen Schulung (Pädagogik der Vielfalt) nicht gerecht zu werden. (Z. B. fehlen behindertengerechte Einrichtungen, Arbeitsplätze für selbstständiges Arbeiten im Klassenzimmer, Arbeitsmöglichkeiten ausserhalb des Klassenzimmers usw.)
- Die Mittelzuweisung (Zuteilung bewilligungspflichtiger Massnahmen wie SHP-Stunden, UME, DaZ, Therapien usw.) ist nicht transparent geregelt. Für die Lehrpersonen ist nicht nachvollziehbar, wer warum welche Mittel bekommt.
- Die Zuteilung der Schülerinnen und Schüler mit besonderen schulischen Bedürfnissen geschieht ausschliesslich auf Grund von äusseren Kriterien wie z. B. Klassengrösse (...) – ohne Beachtung von pädagogischen Aspekten (z. B. soziale Dynamik innerhalb der Klassen).
- Bei auftretenden Schwierigkeiten im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf sind die Lehrpersonen weitgehend auf sich selbst gestellt. Es bleibt der Initiative der einzelnen Lehrpersonen überlassen, wenn sie Unterstützung interner oder externer Fachpersonen beiziehen möchten.

## Elementare Entwicklungsstufe

- Erste Anpassungen der räumlichen Infrastruktur wurden vorgenommen, um integrative Schulung zu ermöglichen (z. B. Arbeitsnischen inner- und ausserhalb der Schulzimmer). Einzelne Anpassungen für eine behindertengerechte Erschliessung der Räume und der Infrastruktur wurden vorgenommen.
- Die Mittelzuweisung entspricht den kantonalen Vorgaben. Die Abläufe der Mittelzuweisung bzw. die Entscheidungsverfahren für bewilligungspflichtige Massnahmen sind formell geklärt und für die Lehrpersonen transparent geregelt. Die Mittelzuweisung geschieht allerdings schematisch, sodass situative Bedürfnisse der Lehrpersonen und Klassen oft zu wenig berücksichtigt werden (Tendenz zu «Bürokratismus» und zu «abgekoppelten» Entscheiden; «Schreibtischentscheide» in Unkenntnis der realen Situation).
- Zuständigkeiten und Abläufe bei Aufnahme und Einstufung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen schulischen Bedürfnissen sind geklärt und bekannt. Pädagogische Aspekte (z. B. soziale Dynamik innerhalb der Klasse) werden bei Entscheidungen teilweise berücksichtigt.
- Die Supportangebote sind wenig bekannt und werden daher auch wenig differenziert genutzt. Es gibt an der Schule ein paar grundsätzliche Regelungen für den Umgang mit gravierenden Schwierigkeiten, die im Umgang mit Kindern mit besonderen Lernbedürfnissen auftreten können. Diese sind allerdings in der Praxis wenig präsent und werden wenig genutzt (hohe Nutzungsschwelle).

## Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

- Die räumliche Infrastruktur des Schulhauses und der Klassenzimmer ist den pädagogischen und didaktischen Anforderungen der integrativen Schulung angepasst (z. B. Gemeinschaftsräume, individuelle Arbeitsplätze, Kinder arbeiten an verschiedenen Lernorten wie z. B. Bibliothek, PC-Raum, Nischen). Die Einrichtungen sind behindertengerecht ausgelegt.
- Die Prozesse der Mittelzuweisung sind transparent. Die Betroffenen kennen die Entscheidungsprozesse und Verfahren. Entscheidungsverfahren basieren auf einer gemeinsamen Situationsbeurteilung der beteiligten Lehr- und Fachpersonen und nehmen Rücksicht auf den in den Förderplänen ausgewiesenen Förderbedarf. Die Lehrpersonen werden in die Entscheidungen einbezogen, um bedarfsgerechte Lösungen für die Mittelzuweisung zu finden.
- Die Zuteilung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen orientiert sich an Kriterien wie Tragfähigkeit der Klasse, Belastung der Lehrpersonen, Quartierzugehörigkeit des Kindes/Jugendlichen usw.
- Die Schulleitung wird in ihrem Bemühen um gute infrastrukturelle Bedingungen für die schulische Integration von der Schulbehörde aktiv unterstützt.
- Es gibt ein differenziertes Supportsystem für auftretende Schwierigkeiten im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf (z. B. Einbezug von internen und externen Fachpersonen, Support durch Klassenassistenten, Coaching, Supervision usw.). Die Supportmöglichkeiten sind allen beteiligten Lehr- und Fachpersonen sowie den Eltern bekannt. Sie sind unkompliziert zugänglich und werden bei Bedarf im Schulalltag genutzt.
- Es gibt an der Schule ein differenziertes Konzept für den Umgang mit Krisen und gravierenden Schwierigkeiten, die im Umgang mit Kindern mit besonderen Lernbedürfnissen auftreten können. Dieses entspricht den Bedürfnissen der Praxis; es erweist sich in der Praxis als hilfreich und wird von den Lehrpersonen als Entlastung empfunden.

## Excellence-Stufe

Wie «Fortgeschrittene Entwicklungsstufe», zusätzlich:

- Die Architektur des Schulhauses ermöglicht eine flexible Raumnutzung (z. B. unterschiedlich grosse und kombinierbare Räume). Das Schulhaus ist über die eigentlichen Schulzimmer hinaus als Lernlandschaft eingerichtet (z. B. Ruhe- und Aktivitätszonen, Arbeitsräume mit Schalldämmung usw.).
- Das Schulhaus ist konsequent behindertengerecht gestaltet (barrierefreier Zugang, sanitäre Einrichtungen).
- Die Schule überprüft regelmässig, wieweit die Mittelzuweisung den aktuellen Bedürfnissen entspricht und die beabsichtigte Wirkung erzielt. Hierbei sind die Unterrichtsteams tragend einbezogen.
- Bei der Zuteilung der Kinder mit besonderen Bedürfnissen sucht die Schulleitung unter Einbezug der betroffenen Lehrpersonen (oder der Unterrichtsteams) die bestmögliche Lösung für das Kind, die Klasse und die Lehrperson.
- Die Schule ist Teil eines differenzierten Netzwerkes mit anderen Schulen (z. B. Netzwerk SHP; thematische und zeitlich befristete Netzwerke; Netzwerk-Zusammenschlüsse kleiner Schulen). Diese Netzwerke sind Teil des Supportsystems und werden zum Erfahrungsaustausch und zur gegenseitigen Unterstützung genutzt.
- Auf Schulebene ist ein Gremium institutionalisiert, das sich regelmässig zur Reflexion von aktuellen Problemen trifft und Massnahmen/Strategien erarbeitet, um die schulischen Rahmenbedingungen optimal auf die Erfordernisse der integrativen Schul- und Unterrichtsgestaltung auszurichten.







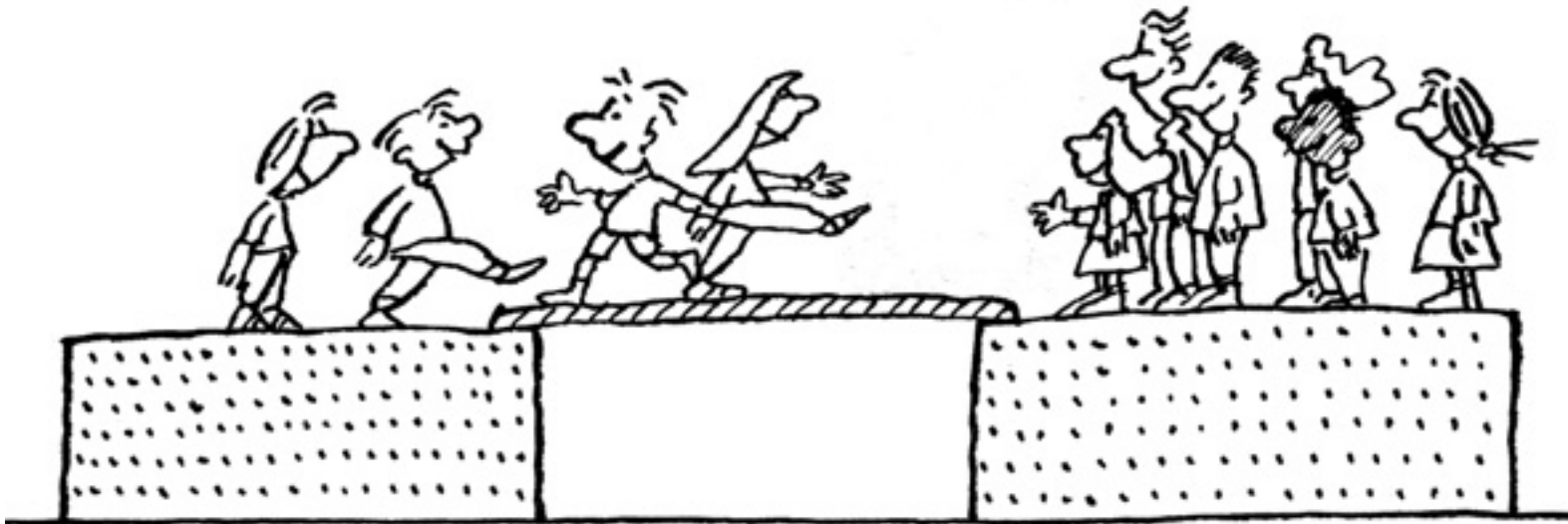
## Bewertungsraster zum Umgang mit sprachlicher und soziokultureller Vielfalt

Das auf den vorangegangenen Seiten vorgestellte Instrument zur Beurteilung schulischer Integrationsprozesse geht von einer relativ breiten Auffassung von schulischer Heterogenität aus, wobei die Unterschiedlichkeit der schulischen Lernvoraussetzungen und der individuellen Leistungsfähigkeit klar im Zentrum der Ausführungen steht. Aufbauend auf diesem – vorwiegend am schulischen Lernen orientierten – Heterogenitätsverständnis beziehen sich die vorgängig beschriebenen 8 Dimensionen vorwiegend auf die integrative Förderung von Lernenden mit unterschiedlichem Begabungs- und Leistungsspektrum.

In den bisher beschriebenen acht Dimensionen sind bereits verschiedene Hinweise enthalten, die auch für den Umgang mit Lernenden aus Migrationsfamilien und mit nichtdeutscher Erstsprache massgebend sind. Über diese allgemeinen Hinweise hinaus gibt es noch zusätzliche Aspekte, die zu beachten sind, wenn die Schule einen förderorientierten Umgang mit sprachlicher und soziokultureller Vielfalt ermöglichen will. Aus diesem Grunde wurde ein ergänzender Bewertungsraster entworfen, in dem wichtige Aspekte und Kriterien zusammengestellt und systematisiert sind, die unter dem Gesichtspunkt der Migration in der Schule und im Unterricht zu berücksichtigen sind.

Dieser zusätzliche, speziell auf die Migrationsthematik zugeschnittene Bewertungsraster ist auf der folgenden Doppelseite beschrieben. Er ist für Schulen gedacht, die sich dem Thema «Umgang mit sprachlicher und soziokultureller Vielfalt» gezielter widmen möchten oder die mit dieser Thematik durch die Zusammensetzung der Schülerschaft in besonderem Masse konfrontiert sind.

Die sprachliche und soziokulturelle Vielfalt wird auf Schul- und Klassenebene als Lernanlass und als Bereicherung genutzt. Für Schülerinnen und Schüler, die aufgrund des sprachlichen und soziokulturellen Hintergrundes benachteiligt sind, sind Unterstützungsmassnahmen vorgesehen, die sich auf die Integration in die Schul- und Klassengemeinschaft sowie auf die Lernentwicklung förderlich auswirken.



## Defizitstufe

- Die Lehrpersonen ignorieren weitgehend die Herkunftssprachen im «normalen» Unterricht; Anderssprachigkeit wird primär als Störfaktor im Lehr- und Lernprozess der Klasse wahrgenommen. Sprachförderung wird separativ/segregativ verstanden und wird an die DaZ-Lehrperson delegiert.
- Sprachanpassungen werden einzig vorgenommen, wenn die Funktionsfähigkeit des Unterrichts bedroht/gestört ist. Es wird davon ausgegangen, dass sich die Lernenden bei Nichtverstehen selber melden.
- Die kantonalen Vorgaben zur Beurteilung und Promotion von Anderssprachigen (z. B. Festlegung von individuellen Lernzielen, Beurteilung und Promotion auf der Basis von individuellen Lernzielen) sind nicht bekannt oder werden nicht eingehalten.
- Die Schule kümmert sich nicht um eine verständliche Information der anderssprachigen Eltern. Sie unternimmt auch keine zusätzlichen Anstrengungen, um Eltern mit Migrationshintergrund und ihren Kindern die Schule als Institution sowie die schulischen Lernanforderungen und Laufbahnmöglichkeiten näherzubringen oder um sie bei Schullaufbahnentscheidungen ihrer Kinder zu unterstützen.
- Die Förderung der Herkunftssprache ist kein Thema. Das Angebot des HSK-Unterrichts wird von der Schule nicht genutzt.
- DaZ wird von Lehrpersonen erteilt, die über keine formellen Zusatzqualifikationen für den Bereich «Deutsch als Zweitsprache» verfügen.

## Elementare Entwicklungsstufe

- Die Lehrpersonen zeigen Interesse an der sprachlichen und soziokulturellen Vielfalt ihrer Schülerinnen und Schüler. Es gelingt ansatzweise, die damit vorhandenen Möglichkeiten im Unterricht positiv zu nutzen.
- Bei den Lehrpersonen ist eine Sensibilität feststellbar bezüglich der sprachlichen und soziokulturellen Barrieren, die den Schulerfolg erschweren (z. B. negative Leistungserwartung mit Auswirkung auf die Leistungsbeurteilung; verschiedene Formen der institutionellen Diskriminierung).
- Ein Bemühen um eine Anpassung der Unterrichtskommunikation an die Anforderungen der Mehrsprachigkeit ist spürbar (z. B. durchgehende Verwendung der Standardsprache, bewusster Einsatz von Wörterbüchern, Visualisierung wichtiger Begriffe und Aussagen, Erklärung/Erarbeitung von Schlüsselwörtern bei einzelnen Lernaufträgen usw.).
- Sprachförderung wird zwischen der DaZ- und der Klassenlehrperson inhaltlich abgesprochen. Zudem bestehen innerhalb der einzelnen Stufen Absprachen zu wichtigen Zielen und Themen der Sprachförderung.
- Bei Schuleintritt und weiteren Schullaufbahnentscheidungen werden Eltern mit Migrationshintergrund und ihre Kinder speziell über Anforderungen und Möglichkeiten informiert.
- Die Schule bemüht sich um eine Information, die auch für anderssprachige Eltern verständlich ist. (Bei Bedarf werden auf Initiative einzelner Lehrpersonen Fachpersonen für die Übersetzung und Kulturvermittlung beigezogen.) Die Eltern werden darüber informiert, wie sie ihre Kinder beim Lernen fördern und unterstützen können (insbesondere in Bezug auf die Sprachentwicklung und den Zugang zum Lesen).
- Die Schule ermöglicht die Förderung der Herkunftssprache (Zusammenarbeit mit HSK, Bereitstellen von Räumen, Einbau von HSK-Kursen in den Stundenplan usw.).

## Fortgeschrittene Entwicklungsstufe

- Die Lehrpersonen nutzen die Vielfalt der Sprachen im Unterricht als Lernchancen und in vielfältiger Art als Lernanlässe (Sprachvergleiche, Begegnungen mit verschiedenen Sprachen und Kulturen usw.).
- Soziokulturelle Barrieren, welche den Schulerfolg erschweren, werden gezielt abgebaut durch Förderungs- und Unterstützungsmaßnahmen (z. B. Hausaufgabenhilfe, Vermitteln von Lern- und Arbeitstechniken) sowie durch Reflexion der Leistungserwartungen und der Beurteilungspraxis (z. B. im kollegialen Feedback).
- In der Unterrichtskommunikation wird versucht, den speziellen Anforderungen der Mehrsprachigkeit gerecht zu werden (z. B. dem Sprachstand angepasste Formulierung von Anweisungen, Erklärungen, Aufträgen, Verwendung von übersichtlich strukturierten Texten; Sicherstellen, dass Aufgaben verstanden werden; konsequenter Einsatz von Visualisierungen).
- In der Schule bestehen über die Klassen und Stufen hinaus Absprachen zu wichtigen Zielen und Themen der Sprachförderung (Förderung des Wortschatzes, des Lesens und Schreibens, Umgang mit Mundart und Standardsprache, Umgang mit den Herkunftssprachen).
- Die Klassenlehrperson und die DaZ-Lehrperson legen die Lernziele für den DaZ-Unterricht gemeinsam fest. Der Unterricht wird gemeinsam geplant, teilweise auch gemeinsam durchgeführt (Teamteaching). Dem Lerntransfer zwischen dem Regel- und dem DaZ-Unterricht wird besondere Beachtung geschenkt.
- Die Schule pflegt eine Kommunikation nach aussen, die auch anderssprachigen Eltern entgegenkommt und die es ihnen ermöglicht, ihre speziellen Anliegen vorzubringen. Der Einsatz von Fachpersonen für die Übersetzung und Kulturvermittlung ist bei Bedarf selbstverständlich und institutionell klar geregelt.
- Die DaZ-Lehrpersonen verfügen über eine vertiefte und aktualisierte Weiterbildung im Bereich «Deutsch als Zweitsprache». Die übrigen Lehrpersonen verfügen ebenfalls über ein Grundlagenwissen zum Zweitspracherwerb, das einen integrierten DaZ-Unterricht und eine angemessene Deutschförderung im Regelunterricht ermöglicht.
- Die Schule sucht die pädagogische Zusammenarbeit mit den HSK-Lehrpersonen, um Möglichkeiten der optimalen Förderung anderssprachiger Kinder über Kursangebote hinaus zu nutzen.

## Excellence-Stufe

Wie «Fortgeschrittene Entwicklungsstufe», zusätzlich:

- Die Schule nutzt die Möglichkeiten der sprachlichen und soziokulturellen Vielfalt nicht nur auf Unterrichts-, sondern auch auf Schulebene (z. B. Projektwochen, klassenübergreifende Ateliers usw.).
- Die Schule ist regelmässig und institutionalisiert mit allen beteiligten Gruppierungen (also auch mit Schülerinnen und Schülern sowie Eltern) im reflexiven Dialog über soziokulturelle Barrieren, die den Schulerfolg und die Teilhabe am Schulleben erschweren.
- Die Sprachförderung wird als eine Aufgabe für die gesamte Schule mit allen Lehrpersonen verstanden und findet in allen Fächern statt. Sie ist integraler Bestandteil der Arbeit aller Unterrichtsteams. Die Frage nach einem optimalen Umgang mit den Anforderungen der Mehrsprachigkeit an den Unterricht wird im Kollegium regelmässig thematisiert und ist Gegenstand von Teamweiterbildungen und Thema von Unterrichtsentwicklung.
- Die Schule setzt sich – gemeinsam mit weiteren Institutionen (z. B. Sozial-Ressort der Gemeinde) – dafür ein, dass es für anderssprachige Eltern und ihre Kinder bedürfnis- und adressatengerechte Angebote der familien- und schulergänzenden Unterstützung gibt (im Vorschulbereich im präventiven Sinne z. B. Hausbesuchsprogramme, Frühförderungsmaßnahmen, Spielgruppen, MUKI-Deutsch usw.).
- Die Eltern werden bei der zusätzlichen Förderung des schulischen Lernens im Elternhaus unterstützt (insbesondere bei der Sprachentwicklung und dem Zugang zum Lesen auch unter Verwendung ihrer Herkunftssprache) – u. a. durch Bereitstellung von geeignetem Lernmaterial.
- An der Schule (bei kleinen Schulen: im Schulnetzwerk) gibt es mindestens eine ausgebildete Fachperson für den Bereich Mehrsprachigkeit und/oder Interkulturalität. Sie unterstützt die Schulleitung und Kolleginnen und Kollegen bei Fragen zum Umgang mit sprachlicher und soziokultureller Vielfalt.

### Abkürzungen / Fachbezeichnungen

**SHP**

Schulische Heilpädagogin/Schulischer Heilpädagoge

**UME**

Unterstützende Massnahmen im Einzelfall

**SSA**

Schulische Sozialarbeit

**DaZ**

Deutsch als Zweitsprache

**HSK**

Heimatliche Sprache und Kultur

**MuKi**

Mutter-Kind(-Deutschkurse)

**SPD**

Schulpsychologischer Dienst

**BKS**

Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau

**PH FHNW**

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz

### Wie wurde der Bewertungsraster erarbeitet?

Der Auftrag zur Erarbeitung des Bewertungsrasters zum Thema «Schulische Integrationsprozesse» wurde vom Bildungsdepartement des Kantons Aargau an das Zentrum Bildungsorganisation und Schulqualität (Institut Forschung und Entwicklung der PH FHNW) erteilt. Der Projektauftrag steht im Zusammenhang mit der strategischen Zielsetzung, zu zentralen Entwicklungsthemen des Kantons den Schulen Instrumente zur Verfügung zu stellen, um sie in ihrem Entwicklungsprozess zu unterstützen.

Bei der Erarbeitung wurde besonderer Wert darauf gelegt, dass sowohl die wissenschaftlich-systematischen als auch die pragmatischen Aspekte angemessen in die Arbeit einfliessen konnten. Der Erarbeitungsprozess richtete sich im Wesentlichen nach den folgenden sechs Schritten:

#### 1 Literaturrecherche

In einem ersten Schritt wurde eine Literaturrecherche durchgeführt, um das einschlägige Fachwissen zu sichten. Im Vordergrund stand dabei die Frage nach den Qualitätsmerkmalen, die von Seiten der einschlägigen Fachexperten für eine integrative Schule vorgeschlagen werden.

#### 2 Erarbeitung der Themenstruktur (Dimensionen des Qualitätsbereichs)

In einem zweiten Schritt wurde nach einer praxisnahen Systematisierung der Qualitätsmerkmale gesucht – mit dem Ziel, die Dimensionen festzulegen, die das inhaltlich-strukturelle Fundament für die weitere Arbeit am Thema bilden. Für diesen Arbeitsschritt hat sich die Methode der moderierten Clusterbildung als effizientes Verfahren bewährt. Dieser wichtige und anspruchsvolle Arbeitsschritt wird in einer Gruppe von 10 Personen vorgenommen, wobei darauf geachtet wurde, dass sowohl inhaltliche Expertinnen und Experten wie auch erfahrene Praktikerinnen und Praktiker mitarbeiten und ihr Wissen – als Ergänzung zum recherchierten Expertenwissen – in den Prozess einbringen.

### **3 Erarbeitung der vierstufigen Indikatorenlisten**

In einem dritten Schritt wurden die vierstufigen Indikatorenlisten zu den einzelnen Dimensionen erarbeitet – gemeinsam mit den Personen, die sich an der moderierten Clusterbildung beteiligt haben. Besonderes Gewicht wurde in dieser Phase auf die inhaltliche Klärung und Festlegung der Stufe 3 (Merkmale einer guten Integrationspraxis) sowie der Stufe 1 (Merkmale einer defizitären Integrationspraxis) gelegt.

### **4 Vervollständigung und redaktionelle Bearbeitung**

In einem vierten Schritt wurde das erarbeitete Zwischenergebnis vervollständigt, bezüglich innerer Konsistenz bereinigt, redaktionell überarbeitet und falls nötig gekürzt. Ein wichtiger Arbeitsschritt war die Verdichtung der Q-Merkmale der Stufe 3 zu den so genannten Leitsätzen, die für jede Dimension als normative Richtungsangabe (Qualitätsanspruch) dienen und die das normative Grundgerüst des Orientierungsrahmens bilden.

### **5 Validierung des Instruments**

Der Rasterentwurf wurde verschiedenen Personengruppen zur kritischen Sichtung vorgelegt:

- Drei international anerkannte Fachpersonen wurden zu einer Expertenbegutachtung eingeladen (schriftliche Expertise).
- Zwei Gruppen von Praktikerinnen und Praktikern mit unterschiedlichen Erfahrungen beim Aufbau bzw. bei der Umsetzung von «schulischen Integrationsprozessen» wurden im Rahmen eines halbtägigen Validierungsworkshops zur Kompatibilität mit den Praxisansprüchen befragt.
- Evaluationspersonen, die in der Externen Schulevaluation tätig sind, wurden gebeten, den Raster in der Evaluationspraxis einzusetzen und bezüglich Handhabbarkeit im Evaluationsprozess, aber auch bezüglich prägnanter Benennung von auffälligen positiven und negativen Qualitätsmerkmalen zu beurteilen.

### **6 Verabschiedung durch das Bildungsdepartement des Kantons Aargau**

Im sechsten Schritt fand schliesslich die Sichtung und Genehmigung der Instrumente durch das BKS statt.

## **An der Erarbeitung des Instruments waren folgende Personen beteiligt:**

### **Konzeptentwicklung und Projektleitung**

Prof. Dr. Norbert Landwehr, Zentrum Bildungsorganisation und Schulqualität, PH FHNW  
Mirjam Obrist, BKS

### **Redaktionelle Mitarbeit**

Brigitte Huber, PH FHNW

### **Mitarbeit bei der Entwicklung der Bewertungsraster**

Edwin Achermann, PH FHNW; Jürg Brühlmann, Departement Erziehung und Kultur, TG; Priska Furrer, BKS; Brigitte Huber, PH FHNW; Peter Lienhard, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich; Vittorio E. Sisti-Wyss, BKS; Victor Müller-Oppliger, PH FHNW; Peter Steiner, PH FHNW

### **Expertenbegutachtung**

Prof. Dr. Andrea Lanfranchi, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich; Prof. Dr. Andreas Hinz, Universität Halle; Prof. Dr. Annedore Pregel, Universität Potsdam

### **Validierungsworkshops**

Brigitte Bopp, Birr; Jean-Michel Bruggmann, Mühlau; Gabi Bühler, Birmenstorf; Doris Dick, Aarburg; Bernhard Hehlen, Herznach; Niklaus Huber, Hirschthal; Kathrin Hügli, Gebenstorf; Barbara Kunz-Egloff, Fischbach-Göslikon; Stefan Künzi, Birmenstorf; Verena Liebi, Oftringen; Fritz Lippuner, Biberstein; Georg Merki, Niederwil; Bettina Stade, Spreitenbach; Judith Zürcher, Laufenburg; Peter Merz, Brugg; Hansueli Stocker, Kreisschule Lotten; Corrie Weber, Tegerfelden

## **Impressum**

### **Herausgeber und Bezugsquelle**

Departement  
Bildung, Kultur und Sport  
Abteilung Volksschule  
Bachstrasse 15  
5001 Aarau  
T +41 62 835 21 00  
F +41 62 835 21 09  
volksschule@ag.ch  
www.ag.ch/bks

### **Verantwortlicher Autor**

Prof. Dr. Norbert Landwehr  
Fachhochschule Nordwestschweiz  
Pädagogische Hochschule  
Institut Forschung und Entwicklung  
Zentrum Bildungsorganisation  
und Schulqualität  
Igelweid 22  
5000 Aarau  
T +41 62 836 04 61  
ife.zsq.ph@fhnw.ch  
www.schulevaluation-ag.ch  
www.fhnw.ch/ph

### **Illustrationen**

Jürg Furrer, Seon

### **Grafik**

Grafikatelier M. Schmid,  
Gipf-Oberfrick

### **Druck**

Druckerei AG Suhr

2. Auflage  
überarbeitete Version, März 2010

Fachhochschule Nordwestschweiz  
Pädagogische Hochschule  
Institut Forschung und Entwicklung  
Zentrum Bildungsorganisation und Schulqualität  
Igelweid 22  
5000 Aarau

T +41 62 836 04 61  
ife.zsq.ph@fhnw.ch  
www.schulevaluation-ag.ch  
www.fhnw.ch/ph

Departement  
Bildung, Kultur und Sport  
Abteilung Volksschule  
Bachstrasse 15  
5001 Aarau

T +41 62 835 21 00  
F +41 62 835 21 09  
volksschule@ag.ch  
www.ag.ch/bks