



Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)

Eine Sekundäranalyse zur Überprüfung der Wirkungen und Wirkungsbedingungen von QUIMS anhand vorliegender Daten

Definitiver Schlussbericht

Prof. Dr. Katharina Maag Merki

PD Dr. Urs Moser und lic. phil. Domenico Angelone

Prof. Dr. Markus Roos

Adressen

Prof. Dr. Katharina Maag Merki
Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft
Freiestrasse 36
8032 Zürich

PD Dr. Urs Moser
Institut für Bildungsevaluation
Assoziiertes Institut der Universität Zürich
Wilfriedstrasse 15
8032 Zürich

Prof. Dr. Markus Roos
spectrum 3 gmbh
Schutzengelstrasse 24
6340 Baar

Inhaltsverzeichnis

I EXECUTIVE SUMMARY	5
II AUSGANGSLAGE	9
1 META-EVALUATION ZU QUIMS	9
1.1 QUALITÄT IN MULTIKULTURELLEN SCHULEN	9
1.2 AUFTRAG AN DIE FORSCHERGRUPPE UND FRAGESTELLUNG	9
1.3 AUFBAU DER EXPERTISE.....	10
1.4 DANK.....	10
2 DIE ANALYSE DER WIRKUNGEN VON QUIMS – EINE METHODISCHE HERAUSFORDERUNG	11
3 THEORETISCHES MODELL UND EMPIRISCHE BEFUNDE ALS ANALYSEFOLIE.....	15
III QUALITATIVE META-ANALYSE VON QUIMS-STUDIEN	19
4 METHODIK DER QUALITATIVEN META-ANALYSE VON QUIMS-STUDIEN.....	19
4.1 FRAGESTELLUNGEN	19
4.2 METHODISCHE VORGEHENSWEISE	19
4.3 STICHPROBE	20
4.4 METHODISCHE SCHWIERIGKEITEN.....	22
5 ERGEBNISSE DER QUALITATIVEN META-ANALYSE VON QUIMS-STUDIEN	25
5.1 WELCHE AUSWIRKUNGEN VON QUIMS ERGABEN SICH?	25
5.2 ‚JUNGE‘ UND ‚ERFAHRENE‘ QUIMS-SCHULEN IM VERGLEICH	43
5.3 WELCHES SIND FÖRDERLICHE UND WELCHES HINDERLICHE RAHMENBEDINGUNGEN FÜR QUIMS?	44
5.4 WELCHE QUIMS-MASSNAHMEN, WELCHE ARTEN DER WIRKUNGSÜBERPRÜFUNG, WELCHE BEHAUPTETEN WIRKUNGEN UND WELCHE LOKALEN ZIELERREICHUNGSGRAD E FINDEN SICH?	49
5.5 WELCHE ERFAHRUNGEN MACHTEN QUIMS-SCHULEN IM RAHMEN DER INTERNEN WEITERBILDUNG?.....	53
5.6 WELCHE ERFAHRUNGEN MACHTEN DIE QUIMS-SCHULEN BISHER MIT QUIMS-UNTERSTÜTZUNGSLEISTUNGEN VOM VSA, VON DER PHZH UND VON WEITEREN KANTONALEN STELLEN?	55
5.7 WELCHE WÜNSCHE ERGEBEN SICH FÜR KÜNFTIGE UNTERSTÜTZUNGSLEISTUNGEN UND RAHMENBEDINGUNGEN?	62
IV QUALITATIVE UND QUANTITATIVE INHALTSANALYSE VON SCHULBERICHTEN	71
6 METHODIK DER INHALTSANALYSE DER SCHULBERICHTE	71
6.1 STICHPROBE	71
6.2 METHODISCHE VORGEHENSWEISE	73
6.3 METHODISCHE SCHWIERIGKEITEN.....	76
7 ERGEBNISSE DER INHALTSANALYSE DER SCHULBERICHTE.....	77
7.1 WELCHE AUSWIRKUNGEN VON QUIMS ERGABEN SICH?	77
7.2 BEZÜGLICH WELCHER MERKMALE UNTERSCHIEDEN SICH ‚ERFAHRENE‘ UND ‚JUNGE‘ QUIMS-SCHULEN?	95
7.3 WELCHES SIND FÖRDERLICHE UND WELCHES HINDERLICHE RAHMENBEDINGUNGEN FÜR QUIMS?	99
7.4 WELCHE QUIMS-MASSNAHMEN, WELCHE ARTEN DER WIRKUNGSÜBERPRÜFUNG, WELCHE BEHAUPTETEN WIRKUNGEN UND WELCHE LOKALEN ZIELERREICHUNGSGRAD E FINDEN SICH?	103
7.5 WELCHE ERFAHRUNGEN MACHTEN QUIMS-SCHULEN IM RAHMEN DER INTERNEN WEITERBILDUNG?.....	108

7.6 WELCHE ERFAHRUNGEN MACHTEN DIE QUIIMS-SCHULEN BISHER MIT QUIIMS-UNTERSTÜTZUNGSLEISTUNGEN VOM VSA, VON DER PHZH UND VON WEITEREN KANTONALEN STELLEN?	111
7.7 WELCHE WÜNSCHE ERGEBEN SICH FÜR KÜNFTIGE UNTERSTÜTZUNGSLEISTUNGEN UND RAHMENBEDINGUNGEN? ..	114
V QUANTITATIVE ANALYSE DER WIRKUNGEN VON QUIIMS-MASSNAHMEN	117
8 AUSGANGSLAGE UND METHODEN.....	117
8.1 AUFTRAG.....	117
8.2 IMPLIZITES WIRKUNGSMODELL	117
8.3 WIRKUNGSANALYSEN.....	118
8.4 ZU DEN DATEN PASSENDES ANALYSEMODELL.....	119
8.5 FRAGESTELLUNGEN.....	120
8.6 DATENGRUNDLAGE.....	121
8.7 ANALYSEINDIKATOREN	121
8.8 STICHPROBEN	123
8.9 STATISTISCHE AUSWERTUNGSMETHODE	126
9 ERGEBNISSE DER QUANTITATIVEN ANALYSE VON QUIIMS-MASSNAHMEN.....	129
9.1 SCHULISCHE LEISTUNGEN IN KLASSEN MIT UND OHNE QUIIMS [1. FRAGESTELLUNG].....	129
9.2 LERNFORTSCHRITT IM WORTSCHATZ, IM LESEN UND IN DER MATHEMATIK [2. FRAGESTELLUNG]	131
9.3 ÜBERTRITTSQUOTEN IN DIE SCHULTYPEN DER SEKUNDARSTUFE I [3. FRAGESTELLUNG]	133
9.4 ENTWICKLUNG DER ÜBERTRITTSQUOTEN VON QUIIMS- UND NICHT-QUIIMS-SCHULEN [4. FRAGESTELLUNG]	135
9.5 EINSCHÄTZUNG VON SCHUL- UND UNTERRICHTSMERKMALEN IN DER 6. KLASSE [5. FRAGESTELLUNG]	141
9.6 SCHULKLIMA, PARTIZIPATION SOWIE DER AKZEPTANZ VON REGELN UND SANKTIONEN [6. FRAGESTELLUNG].....	142
VI ZUSAMMENFASSENDE DISKUSSION.....	149
10 QUIIMS – EINE PROGRAMM – UNTERSCHIEDLICHE GESICHTER.....	149
11 WAS ERREICHT QUIIMS?.....	153
12 EMPFEHLUNGEN.....	161
VII LITERATUR	167
VIII ANHANG	171
13 AUSFÜHRLICHE FRAGESTELLUNGEN FÜR DIE META-ANALYSE VON QUIIMS-STUDIEN	173
14 INSTRUMENTE ZUR QUALITATIVEN META-ANALYSE DER QUIIMS-STUDIEN	175
15 STICHPROBE FÜR META-ANALYSE VON QUIIMS-STUDIEN.....	179
16 QUIIMS-MASSNAHMEN, WELCHE ARTEN DER WIRKUNGSÜBERPRÜFUNG, WELCHE BEHAUPTETEN WIRKUNGEN UND WELCHE LOKALEN ZIELERREICHUNGSGRADE.....	195
17 INFORMATIONEN ZU DEN QUANTITATIVEN ANALYSEN	215
17.1 SKALEN DER LERNSTANDSERHEBUNG ZUR EINSCHÄTZUNG VON SCHUL- UND UNTERRICHTSMERKMALE.....	215
17.2 „SCHULKLIMA“, „PARTIZIPATION“ UND „AKZEPTANZ VON REGELN UND SANKTIONEN“	216
17.3 PROPENSITY SCORES MATCHING ZUR BILDUNG VON STATISTISCHEN ZWILLINGEN.....	218
17.4 ERGEBNISSE ZUR BILDUNG VON STATISTISCHEN ZWILLINGEN	220

I Executive Summary

Das Programm Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS) entspricht einer pädagogischen Strategie auf kantonaler Ebene, mit der auf die besonderen Herausforderungen von Schulen mit überdurchschnittlich vielen Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien reagiert wird. Das im Jahr 1996 gestartete Projekt QUIMS wurde im neuen Volksschulgesetz (VSG § 25) verankert und seither als Programm weitergeführt. Schulen mit mindestens 40% fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler stehen zusätzliche Angebote zur Verfügung. Die Ziele sind, ein Leistungsniveau zu erreichen, das dem kantonalen Durchschnitt entspricht, den Schüler/-innen unabhängig ihrer sozialen und sprachlichen Herkunft und ihres Geschlechts gute Bildungschancen zu gewährleisten und die Integration aller Schülerinnen und Schüler sowie das Wohlbefinden und die Zufriedenheit der Kinder, Eltern und Lehrpersonen zu fördern.

Das Forschungsteam hat den Auftrag erhalten, die Wirkungen der von den QUIMS-Schulen durchgeführten Massnahmen zu überprüfen und die Frage zu beantworten, ob an den QUIMS-Schulen jene schulischen und unterrichtlichen Prozesse ablaufen, die zur Erreichung der drei Leitziele von QUIMS führen. Dabei wurde vorgegeben, dass keine neuen Daten erhoben werden sollen. Vielmehr sollten bestehende Daten reanalysiert oder bereits durchgeführte Studien hinsichtlich der interessierenden Fragestellungen untersucht werden.

Basierend auf einem theoretischen Wirkungsmodell wurden unterschiedliche Datenquellen genutzt. Es sind dies:

- die Ergebnisse bereits durchgeführter Evaluationsstudien zu QUIMS (vgl. Kapitel 5).
- die Schulberichte der Schulen, die die QUIMS-Schulen alle zwei Jahre erstellen mussten und in denen sie ihre Arbeit sowohl verbal beschrieben als auch anhand von einigen quantitativen Items eingeschätzt haben (vgl. Kapitel 7).
- Leistungsdaten von Schüler/-innen sowie standardisierte Daten zu Schulklima etc., die im Rahmen der Lernstandserhebungen im Kanton Zürich erfasst worden sind (vgl. Kapitel 9).
- die Berichte, die im Rahmen der Schulbeurteilungen durch die Fachstelle für Schulbeurteilung im Kanton Zürich erstellt worden sind (vgl. Kapitel 7).
- Daten aus den Schulbeurteilungen durch die Fachstelle für Schulbeurteilung im Kanton Zürich, die beschreiben, wie Lehrpersonen, Schüler/-innen und Eltern die Schule in Bezug auf Schulklima, Partizipation, Akzeptanz von Regeln etc. wahrnehmen (vgl. Kapitel 9).

Integriert wurden verschiedene Zieldimensionen (z.B. Unterrichtsentwicklung, Professionalisierung von Lehrpersonen, Schulentwicklung, Leistungsentwicklung), unterschiedliche Perspektiven (Schüler/-innen, Lehrer/-innen, QUIMS-Beauftragte etc.) und unterschiedliche methodische Ansätze.

Damit können zwar nicht die Wirkungen von QUIMS im eigentlichen Sinne eruiert werden. Aber es kann doch davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse einen bedeutsamen Einblick geben, was QUIMS-Schulen machen und in den letzten Jahren erreicht haben.

Ergebnisse

QUIMS als Programm ist eingebettet in das aktuelle System der Qualitätssicherung der Zürcher Volksschule. Das heisst, die Schulen legen in ihrem Schulprogramm ihre Schwerpunkte und schuleigenen QUIMS-Massnahmen selbst fest. Damit erhält QUIMS in der Praxis der Schulen unterschiedliche Gesichter. Es gibt nicht ‚QUIMS‘ in den Zürcher Schulen, sondern es gibt ‚QUIMS in einer spezifischen Schule oder Gemeinde‘. Der Umsetzungsprozess ist vielschichtig, anspruchsvoll und komplex.

Die realisierten Massnahmen sind sehr heterogen, fokussieren aber in hohem Masse die zentralen Handlungsfelder von QUIMS. Insbesondere scheinen Massnahmen im Bereich ‚Lesen / Leseverstehen‘ und zu Integration, Partizipation und Gemeinschaftsbildung vielfältig und in der Breite implementiert worden zu sein. Die produktiven Sprachkompetenzen oder Themen wie Mehrsprachigkeit, Benotung und Beurteilung hingegen scheinen deutlich weniger häufig in den Schulen als Massnahmenbereich ausgewählt worden zu sein. Die Qualität der realisierten Massnahmen konnten im Rahmen dieser Analysen nicht untersucht werden.

Was ist mit QUIMS erreicht worden?

- QUIMS als Schulentwicklungsprogramm ist erfolgreich. In den QUIMS-Schulen konnte eine Verstärkung der Schulentwicklungsaktivitäten und eine Verbesserung der Qualität von Schulentwicklungsmassnahmen erreicht werden. Es konnten Strukturen und Prozesse für den Aufbau einer professionellen Lerngemeinschaft geschaffen werden, die absolut zentral für die Zielerreichung von QUIMS sind.
- QUIMS wird vor allem dann erfolgreich umgesetzt, wenn die Schulen Erfahrungen in Schulentwicklungsprozessen aufweisen und sich aus eigenem Interesse am Programm beteiligen. In ‚jungen‘¹ QUIMS-Schulen und solchen, die weniger hinter dem Programm stehen, ergeben sich grössere Schwierigkeiten, die anspruchsvollen Ziele zu verfolgen und zu erreichen.
- QUIMS fördert Partizipation und Integration von Schüler/-innen und Eltern. Es ist gelungen, die Eltern und Schüler/-innen stärker am schulischen Prozess partizipieren zu lassen. Dennoch ist gerade dies immer wieder besonders herausfordernd für die Schulen.
- QUIMS unterstützt die Herstellung einer für das Lernen förderlichen Lernumgebung. Das Schulklima wird positiv eingeschätzt, ebenso geben die Eltern und Schüler/-innen in QUIMS-Schulen an, zufrieden mit ihrer Schule zu sein. Zudem scheint sich das Schulklima mit längerer Teilnahme am Programm verbessert zu haben.
- QUIMS unterstützt Unterrichtsentwicklung und führt zur Fokussierung relevanter Unterrichtsaspekte. Die Leseförderung steht in fast allen Schulen im Zentrum ihrer Aktivitäten. Andere Themen sind weniger breit umgesetzt worden, so beispielsweise die Förderung produktiver Sprachkompetenzen (Schreiben), die Etablierung einer integrativen und differenzierenden Lernförderung oder die Realisierung von Massnahmen im Bereich des Beurteilens. Es gibt bedeutsame Unterschiede zwischen ‚erfahrenen‘ und ‚jungen‘ QUIMS-Schulen. Jene mit Erfahrung zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie häufiger als ‚junge‘ QUIMS-Schulen gezielte Strategien der systematischen Unterrichtsentwicklung umgesetzt haben.
- Die Professionalisierung der Lehrpersonen erfolgte in den Schulen in den zentralen Themenbereichen von QUIMS (Sprachförderung, Schulerfolg und Integration). Die Schulen haben verstanden, dass die Ziele von QUIMS nur erreicht werden können, wenn die Lehrpersonen in diesen Themenbereichen geschult werden. Spezifisch auf QUIMS ausgerichtete Weiterbildungen scheinen an ca. 1 bis 2 Tagen pro Jahr durchgeführt worden zu sein. Aufgrund der Einschätzungen der QUIMS-

¹ Im vorliegenden Bericht werden ‚junge‘ und ‚erfahrene‘ QUIMS-Schulen unterschieden, obschon eine trennscharfe Unterscheidung nicht in jedem Fall möglich ist. ‚Junge‘ QUIMS-Schulen sind zumeist erst in der vierten Staffel zu QUIMS gestossen – teilweise aber auch bereits in der dritten Staffel. Bei Schulen der dritten Staffel ist von ‚jungen‘ QUIMS-Schulen die Rede, wenn sich deren effektiver Einstieg (z.B. wegen vakanter Schulleitung) verzögerte. Zu den ‚erfahrenen‘ QUIMS-Schulen zählen die Pionierschulen. Bei der Unterscheidung zwischen ‚jungen‘ und ‚erfahrenen‘ QUIMS-Schulen handelt es sich somit nur um Tendenzen.

Beauftragten kann angenommen werden, dass vor allem in den ‚erfahrenen‘ QUIMS-Schulen die Lehrpersonen ihr Knowhow erweitert haben.

- Die Etablierung von für das Programm effektiven Leitungsstrukturen ist in vielen Schulen gelungen. In einigen Schulen ist die QUIMS-Leitung allerdings noch nicht in die Schulleitung eingebunden. QUIMS wird dann noch zu wenig als Schulleitungsaufgabe wahrgenommen und die entsprechenden Ziele werden nicht als generelle Schulziele identifiziert.
- Die Leistungsentwicklung der Schüler/-innen in Mathematik, Lesen und Wortschatz ist in QUIMS-Schulen (Pionierschulen) vergleichbar mit Schüler/-innen in Nicht-QUIMS-Schulen. Auch die Chancen für den Übertritt in die Abteilung A der Sekundarschule hängen nicht mit den QUIMS-Massnahmen zusammen. Insgesamt liegen die durchschnittlichen Leistungen von QUIMS-Klassen unter dem kantonalen Durchschnitt. Es gibt aber auch einige QUIMS-Klassen, deren Leistungen über dem kantonalen Durchschnitt liegen.

Wie kann QUIMS weiterentwickelt werden?

- *Überprüfung der Ziele von QUIMS:* QUIMS ist ein Schulentwicklungsprogramm, welches einen spezifischen Fokus auf die Förderung von Schüler/-innen in Schulen mit einem hohen Anteil an Schüler/-innen mit Migrationshintergrund richtet. Im Zentrum stehen verschiedene anspruchsvolle, hochkomplexe Ziele. Diese können die Schulen nicht alle gleichermassen erreichen, da sie als Schulentwicklungsziele nicht parallel verfolgt werden können. Zudem haben es die QUIMS-Schulen nicht alleine in der Hand, die Ziele zu erreichen, da das Erreichen der Ziele nicht nur von den Schulen, sondern auch von den Eltern, den Behörden, den zur Verfügung gestellten Unterstützungsleistungen und den entsprechenden bildungs- und gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen abhängig ist. Unter Berücksichtigung dieser Zusammenhänge sollten die an QUIMS-Schulen gesetzten Erwartungen überprüft und gegebenenfalls relativiert werden
- *Überprüfung der Ressourcen in Abstimmung mit den Zielen:* Die zur Verfügung gestellten Ressourcen waren für die Schulen wesentlich, um Schulentwicklungsaktivitäten zu realisieren. Sie reichten aber für eine nachhaltige Schulentwicklung und Förderung kaum aus. QUIMS hat damit auch klare Grenzen gesetzt, die sich auf den Grad der Zielerreichung ausgewirkt haben. In Zukunft sollten die Ressourcen in Abhängigkeit der zu erreichenden Ziele (Umfang, Komplexität etc.) festgelegt und nicht nach dem Giesskannenprinzip vergeben werden. Dies bedingt allerdings auch eine Aufstockung der personellen Ressourcen auf kantonaler Ebene, um diese Differenzierungen vornehmen zu können.
- *Fokussierung der Ziele von QUIMS:* Die Schulen mussten in ihren Arbeiten Schwerpunkte setzen, wobei sie mit guten Gründen frei waren, in welchem Handlungsfeld sie dies tun wollten. In Zukunft ist zu entscheiden, ob diese Offenheit weiterhin in diesem Umfang gewährleistet werden kann, insbesondere dann, wenn Ziele im Bereich ‚Schulerfolg‘ verfolgt werden. Anzustreben ist, dass eine systematische Unterrichtsentwicklung nicht nur bei entsprechender Schwerpunktlegung, sondern in allen QUIMS-Schulen verfolgt wird.
- *Überprüfung der Kriterien für die Zielpopulation:* Die Teilnahme am Programm QUIMS hängt bislang insbesondere vom Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund ab (40%). Allerdings sind die Schulen nicht alle gleichermassen belastet, beispielsweise, weil der familiäre Hintergrund der Schüler/-innen zwischen den Schulen divergiert. Zudem ist der Grenzwert von 40% nicht empirisch belastbar. Als wichtige Kriterien sollten geprüft werden: a) Zusammensetzung der Schülerschaft aufgrund des familiären Hintergrundes und weiterer psycho-sozialen und materialen Belastungen, b) stärker gestufte Förderung, wobei mit höherer Belastung ein grösseres Unterstützungspaket genutzt werden

- könnte, c) Bindung der finanziellen und personellen Ressourcen an einen systematischen Umsetzungsplan und an eine realisierte Praxis in den Schulen.
- *Konkretisierung und Überprüfung der Zielerreichung im Bereich der Sprachförderung*: Sprachförderung sollte weiterhin zentrales Thema in QUIMS-Schulen sein. Allerdings ist die starke Fokussierung auf das Lesen, wie sie viele Schulen gegenwärtig vornehmen, kaum ausreichend, da gerade Schriftlichkeit eine zentrale Voraussetzung darstellt, im Bildungssystem erfolgreich zu sein. Neben Deutsch als Zweitsprache sollte die Bildungssprache in allen Fächern und damit durch alle Lehrpersonen weiter verstärkt und unterstützt werden.
 - *Implementation nachhaltiger Professionalisierungsmassnahmen mit Fokus Unterricht unter Berücksichtigung effektiver Unterrichtskonzepte in heterogenen Schulklassen*: Sprachförderung und die Förderung von Integration muss in der Aus- und Weiterbildung nachhaltig verankert werden. Es sind nachhaltige Professionalisierungskonzepte in den Schulen und schulübergreifend zu etablieren (z.B. professionelle Lerngemeinschaften, Praxisexpertin / Praxisexperte oder fachspezifische Coaching-Verfahren), die nach Bedarf auch durch externe Fachpersonen unterstützt werden.
 - *Stärkung Schulentwicklung in der Breite mit klarer Fokussierung auf Zieldimensionen*: Um alle Schüler/-innen zu erreichen, braucht es eine langfristig implementierte Schulentwicklung, die in den Schulen auf eine breite Basis gestellt ist und mehr als nur einzelne Lehrpersonen involviert. Im Gegenzug sind die Inhalte zu präzisieren und die Schulentwicklung deutlich mit Unterrichtsentwicklung in den QUIMS-Bereichen zu verknüpfen. Dabei kann von der Tatsache profitiert werden, dass mit der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes entsprechende Voraussetzungen für Schulentwicklung geschaffen werden konnten.
 - *Unterstützung der Schulen zur Elternarbeit*: Elternarbeit ist in QUIMS-Schulen besonders voraussetzungsreich. Mit Einbezug der relevanten Akteure sollte darüber nachgedacht werden, wie die Schulen besser in diesem wichtigen Bereich unterstützt werden können.
 - *Leistungsstrukturen in den Schulen überprüfen*: Die Nachhaltigkeit von QUIMS kann wesentlich gesichert werden, wenn QUIMS in den Schulen substanziell verankert worden ist. Dazu gehört, dass die Schulleitung und die/der QUIMS-Beauftragte in enger Weise zusammenarbeiten. Wo dies nicht der Fall ist, müssen die Leistungsstrukturen überprüft werden. Die/Der QUIMS-Beauftragte muss Teil der Schulleitung sein.
 - *Rekrutierung von neuen Lehrpersonen*: Die wesentlichsten Akteure in QUIMS-Schulen sind die Lehrpersonen. QUIMS-Schulen brauchen Lehrpersonen, die zu den Besten gehören. Eine gezielte Rekrutierungspolitik mit einem hohen Mitbestimmungsgrad der Schulen ist dabei absolut entscheidend.
 - *Unterstützungssysteme überdenken*: QUIMS als kantonales Programm hat die Schulentwicklungsprozesse in den Schulen zwar unterstützt, ihnen aber auch deutliche (finanzielle und personelle) Grenzen gesetzt (z.B. Reduzieren von Unterstützungsleistungen für Schulen). Unterstützung ist aber wesentlich für die erfolgreiche Zielerreichung, für ‚junge‘ wie auch für ‚erfahrene‘ QUIMS-Schulen. Zum einen müssten die bestehenden Unterstützungsangebote auf ihre Effektivität hin geprüft und allenfalls modifiziert werden. Zum anderen sind sie zu ergänzen mit spezifischen Unterrichts- und Lehrmaterialien sowie der Förderung von Netzwerkaktivitäten, die den Austausch zwischen den Schulen fördern.

II Ausgangslage

1 Metaevaluation zu QUIMS

1.1 Qualität in multikulturellen Schulen

Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS) ist zugleich ein Programm der pädagogischen Schulentwicklung und der zusätzlichen Unterstützung, um auf die besonderen Herausforderungen von Schulen mit überdurchschnittlich vielen Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien zu reagieren. Das im Jahr 1996 gestartete Projekt QUIMS wurde im neuen Volksschulgesetz (VSG § 25 und VSG 62) verankert und seit 2006 als Programm weitergeführt. Schulen mit einem hohen Anteil fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler stehen zusätzliche Angebote zur Verfügung mit dem Ziel, das Leistungsniveau aller Schülerinnen und Schüler, insbesondere die Deutschkenntnisse, zu heben und die Integration sowie die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern zu fördern.

In dieser Handreichung sind drei Leitziele formuliert, an denen sich die Arbeiten zu QUIMS ausrichten sollen (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2008, S. 6/7):

1. Gutes Leistungsniveau: „QUIMS-Schulen streben ein Leistungsniveau an, das den kantonalen Durchschnittswerten entspricht.“
2. Gleiche Bildungschancen: „QUIMS-Schulen streben an, allen Schülerinnen und Schülern, unabhängig ihrer sozialen und sprachlichen Herkunft und ihres Geschlechts, gute Bildungschancen zu gewährleisten. Sie ermöglichen den Zugang zu weiterführenden Stufen. Ihre Übertrittsquoten in die anforderungsreichen Schultypen oder Ausbildungen entsprechen dem kantonalen Mittel oder nähern sich diesem zumindest an.“
3. Integration aller: „QUIMS-Schulen fördern die Integration aller Schülerinnen und Schüler und das Wohlbefinden und die Zufriedenheit der Kinder, Eltern und Lehrpersonen.“

Konkretisiert werden diese Leitziele durch Umsetzungsziele für die Phase von 2006-2010 (ebd., S. 8). Aus den Leitzielen abgeleitet werden drei Handlungsfelder, in denen Massnahmen in den QUIMS-Schulen durchzuführen sind: Sprachförderung, Förderung des Schulerfolgs, Förderung der Integration.

1.2 Auftrag an die Forschergruppe und Fragestellung

Der Auftrag der Evaluation ist es, die Wirkungen der von den QUIMS-Schulen durchgeführten Massnahmen zu überprüfen und die Frage zu beantworten, ob an den QUIMS-Schulen jene schulischen und unterrichtlichen Prozesse ablaufen, die zur Erreichung der drei Leitziele von QUIMS führen. Dabei wurde vorgegeben, dass keine neuen Daten erhoben werden sollen. Vielmehr soll bestehendes Datenmaterial reanalysiert oder bereits durchgeführte Studien hinsichtlich der interessierenden Fragestellungen untersucht werden.

Die Evaluation soll Grundlagen zur Verfügung stellen, die der Durchführung, Steuerung und Weiterentwicklung des Programms nach der Umsetzungsphase dienen. Aufgrund der Evaluationsergebnisse sollen Empfehlungen formuliert werden, die aufzeigen, wie das Programm modifiziert werden kann. Die Empfehlungen sollen sich nicht nur auf QUIMS beschränken, sondern auch Massnahmen vorschlagen, die zur weiteren Unterstützung von multikulturellen Schulen erfolgversprechend sind.

1.3 Aufbau der Expertise

Der vorliegende Bericht integriert in einem ersten Teil zunächst wichtige theoretische und methodische Überlegungen. In Kapitel 2 findet eine Auseinandersetzung mit der Frage der optimalen Wirkungsanalyse statt, gefolgt von der Darstellung der realisierten Teilstudien. Zudem wird aufgrund dieser Auseinandersetzung eingeschätzt, wie belastbar die in dieser Expertise berichteten Ergebnisse sind. In Kapitel 3 wird das theoretische Wirkungsmodell skizziert, auf dem die realisierten Analysen basieren. Ergänzend dazu werden unter Berücksichtigung von Forschungsergebnissen Kriterien benannt, die eine potenziell erfolgreiche Umsetzung des QUIMS-Programms vermuten lassen. In den nachfolgenden Kapiteln 4 bis 9 werden jeweils die methodischen Verfahren und die empirischen Ergebnisse der einzelnen Teilstudien präsentiert. Im letzten Teil (ab Kapitel 10) findet eine integrale Diskussion der Ergebnisse statt mit anschliessenden Empfehlungen zur Weiterentwicklung von QUIMS.

Jedes Ergebniskapitel wird mit einer Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse eingeleitet. Im Anhang finden sich zudem viele zusätzliche Informationen und teilweise differenzierende Ergebnisse zu den einzelnen Teilstudien.

1.4 Dank

Die vorliegende Expertise konnte nur realisiert werden mit Unterstützung von verschiedenen Personen bzw. Institutionen. An dieser Stelle sei insbesondere gedankt:

- der Fachstelle für Schulbeurteilung für die zur Verfügung gestellten Daten und das Vertrauen, diese verantwortungsvoll zu nutzen;
- der kantonalen QUIMS-Leitung für die Bereitstellung aller notwendigen Unterlagen und die Klärung offener Fragen, die sich im Verlauf der Forschungsarbeit ergeben haben;
- den Hearing-Teilnehmenden für die Diskussion und die wertvollen Rückmeldungen;
- der Bildungsplanung für den interessanten Auftrag.

2 Die Analyse der Wirkungen von QUIMS – eine methodische Herausforderung

Die Frage, wie denn überhaupt Wirkungen eines Programmes wie QUIMS untersucht werden können, ist wesentlich. Die empirische Bildungsforschung orientiert sich hier an den empirischen Sozialwissenschaften, die spezifische Methoden und Verfahren etabliert hat, wie (annäherungsweise) Wirkungen bestimmt werden können (vgl. dazu Kuper, 2011). Zentral ist dabei die Erkenntnis, dass nur ‚Äpfel mit Äpfel‘, nicht aber ‚Äpfel mit Birnen‘ verglichen werden können. Dies bedeutet, dass beispielsweise die Wirksamkeit einer Massnahme für das Lernen der Schüler/-innen nur dann erfasst werden kann, wenn sich die Schüler/-innen, die diese Massnahme erhalten haben, von jenen Schüler/-innen, die diese Massnahme nicht erhalten haben, nur genau in diesem einen Punkt der spezifischen Massnahme unterscheiden. Die Schüler/-innen der beiden Gruppen dürfen sich hingegen nicht hinsichtlich anderer Aspekte, beispielsweise des Geschlechts, des familiären Bildungshintergrundes oder der kognitiven Grundvoraussetzungen unterscheiden. Ebenso wenig dürfen sich die Schulen der beiden Gruppen, in denen diese Schüler/-innen zur Schule gehen, voneinander unterscheiden. Individuelle Voraussetzungen oder Kontextfaktoren, die einen Einfluss auf das zu überprüfende Endergebnis haben könnten, müssen somit kontrolliert werden. Dies geschieht in der Regel mittels eines Experimentes (vgl. Gniewosz, 2011), wobei die Schüler/-innen zufällig entweder der Gruppe ‚Intervention‘ oder ‚Kontrollgruppe‘ zugewiesen werden. Über einen Vergleich der Situation vor der Intervention mit jener nach der Intervention kann dann überprüft werden, ob sich Schüler/-innen mit Intervention von jenen Schüler/-innen ohne Intervention bedeutsam unterscheiden.

Im schulischen Kontext sind nun Experimente nicht wirklich geeignet, da gerade die möglichst ‚normale‘ Umwelt und nicht die Laborsituation eine wesentliche Kontextbedingung darstellt, um etwas über die Wirksamkeit einer Massnahme auf das konkrete Lernen der Schüler/-innen oder die Arbeit von Lehrpersonen in Erfahrung zu bringen. ‚Quasi-Experimente‘ versuchen, diesem Umstand eher gerecht zu werden (vgl. dazu Kuper, 2011). In diesen wird zumindest annäherungsweise, über spezifische Stichprobenauswahlverfahren und über die Anwendung komplexer empirischer Methoden, versucht, die Wirkung einer Massnahme zu überprüfen. Wichtig ist dabei aber ebenfalls, dass Wirkungen letztlich nur über längsschnittliche Analysen unter Kontrolle der Ausgangs- und Kontextbedingungen bestimmt werden können. Da Ergebnisse von Programmen wie QUIMS multifaktoriell bedingt sind (siehe unten), zudem nur begrenzt objektive Kriterien handlungsnah erfasst werden können, sind valide Wirkungsstudien darauf angewiesen, komplexe Erhebungsdesigns zu realisieren. Damit können Wirkungen mehrdimensional und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven und Daten untersucht werden.

Wenn nun vergegenwärtigt wird, dass der Auftrag dieser Expertise die Analyse der Wirkungen von QUIMS hinsichtlich des Lernerfolgs, der Erreichung gleicher Bildungschancen und der Integration aller überprüft werden soll, ohne dass neue Daten erhoben werden sollen, so ist offensichtlich, dass dies unter Berücksichtigung der oben formulierten Anforderungen kaum möglich ist. Es wäre nur möglich, wenn die bereits durchgeführten Studien und die bereits vorhandenen Daten die Anforderungen an eine empirisch valide Wirksamkeitsüberprüfung erfüllen könnten und ebenfalls genau die hier interessierenden Fragestellungen fokussiert hätten. Im Rahmen eines Projektverlaufs, der mehr als 10 Jahre umfasst, der unterschiedliche Schulen in unterschiedlicher Intensität integriert oder bei dem die Rahmenbedingungen für die Durchführung der Massnahmen im Projektverlauf verändert worden sind (z.B. von der Pilotphase zur Implementation ‚in der Fläche‘, Einführung des neuen Volksschulgesetzes, Einführung von Schulleitungen), sind wesentliche Voraussetzungen für diese

Wirksamkeitsüberprüfungen verletzt. Besonders bedeutsam ist dabei, dass mit der Einführung des neuen Volksschulgesetzes auch ‚normale‘ Schulen einen Auftrag zu Schulentwicklung erhalten haben. Mit den Entwicklungen im Nachgang zu den PISA-Studien gehörte zudem die Sprachförderung zu den zentralen Handlungsfeldern der Kantone.

Da QUIMS nun aber ein Schulentwicklungsprogramm ist, das im Projektverlauf überdurchschnittlich häufig und sorgfältig analysiert worden ist, mittlerweile zudem Daten aus anderen Erhebungen zu Schulen und Schüler/-innen im Kanton Zürich vorliegen, bleiben dennoch Möglichkeiten, zumindest annäherungsweise Informationen zum Einfluss von QUIMS auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung und das Lernen der Schüler/-innen zu finden. Dabei wird versucht, das Fehlen einer quasi-experimentellen Versuchsanlage über spezifische Herangehensweisen zu kompensieren. Diese basieren auf folgenden methodischen Aspekten:

- *Nutzung unterschiedlicher Datenquellen:* Integriert werden in die Analysen
 - die Ergebnisse bereits durchgeführter Evaluationsstudien zu QUIMS (vgl. Kapitel 4 und 5).
 - die Schulberichte der Schulen, die die QUIMS-Schulen alle zwei Jahre erstellen mussten und in denen sie ihre Arbeit sowohl verbal beschrieben als auch anhand von einigen quantitativen Items eingeschätzt haben (vgl. Kapitel 6 und 7).
 - Leistungsdaten von Schüler/-innen sowie standardisierte Daten zu Schulklima etc., die im Rahmen der Lernstandserhebungen im Kanton Zürich erfasst worden sind (vgl. Kapitel 8 und 9).
 - Ergebnisse und Daten aus den Schulbeurteilungen durch die Fachstelle für Schulbeurteilung im Kanton Zürich: a) die einzelnen Schulberichte der FSB, b) die Daten zu den Wahrnehmungen von Lehrpersonen, Schüler/-innen und Eltern auf die Schule zu Aspekten wie Schulklima, Partizipation, Akzeptanz von Regeln etc. beschreiben (vgl. Kapitel 6 und 7).
- *Multidimensionalität:* Die Wirkungen von QUIMS werden entlang relevanter Dimensionen, basierend auf einem theoretischen Schuleffektivitätsmodell, analysiert (vgl. unten). Im Fokus stehen zum einen schulische Prozessfaktoren (z.B. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklungsmassnahmen, Schulklima), zum andern werden Lernergebnisse der Schüler/-innen (z.B. Lesen, Mathematik, Wortschatz) sowie Schulzufriedenheit der Eltern und Schüler/-innen untersucht.
- *Subjektive und objektive Indikatoren:* Durch die Integration der unterschiedlichen Indikatoren können sowohl die subjektiven Perspektiven der verschiedenen Akteure wie auch objektivierte Informationen (z.B. Anzahl realisierter Schulentwicklungsmassnahmen, Leistungstestdaten von Schüler/-innen oder konkrete Durchführung von internen Analysen) für die Wirksamkeitsanalyse genutzt werden. Auch wenn vortrefflich darüber diskutiert werden kann, welche dieser Informationen einen höheren Wahrheitsgehalt aufweisen, so bleibt unbestritten, dass beide Informationsquellen notwendig sind, um ein differenziertes Bild über die Qualität von QUIMS zu gewinnen. Voraussetzung dazu ist natürlich, dass die Informationsquellen für sich betrachtet die Qualität besitzen, gültige Aussagen machen zu können.
- *Mehrperspektivität:* Die Prozessqualität und Wirksamkeit von QUIMS wird unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven analysiert, so beispielsweise unter Nutzung von Daten aus Befragungen von Schüler/-innen, Eltern und Lehrpersonen.
- *Rückgriff auf längsschnittliche Leistungs-Datensätze:* Diese sind zwar nicht zum Zwecke der hier interessierenden Fragestellungen konzipiert worden. Insbesondere entspricht das Erhebungsdesign nicht den geforderten Anforderungen (keine Zufallsstichprobe). Sie ermöglichen es jedoch, die Leistungsentwicklung der Schüler/-innen über mehrere Jahre hinsichtlich der Bedeutsamkeit von QUIMS zu reanalysieren. Unter der Verwendung spezifischer empirischer Verfahren (Pro-

pensity Scores Matching, vgl. Kapitel 8.9) kann zudem auch das nicht realisierbare Stichprobenziehungsverfahren annähernd kompensiert werden.

- *Unterschiedliche methodische Ansätze:* Sollen unterschiedliche Perspektiven, unterschiedliche Dimensionen sowie subjektive und objektive Faktoren zur Wirkungsanalyse untersucht werden, so gelingt dies nur, wenn aus einer methodischen Perspektive sowohl qualitative wie auch quantitative Forschungsansätze verwendet werden. In dieser Expertise sind beide Forschungsansätze integriert, wobei neben der Literaturrecherche und -analyse (Kapitel 4 und 5) in Kapitel 6 und 7 (Analyse der Schulberichte) vor allem qualitative inhaltsanalytische Verfahren angewendet worden sind, während dem in den Kapiteln 8 bis 9 quantitative Verfahren im Zentrum stehen (Analyse von Leistungsdaten und standardisierten Daten zu Schulklima etc.).
- *Vergleich ‚junge‘ vs. ‚erfahrene‘ QUIMS-Schulen:* Eine Information zu möglichen Wirkungen kann gewonnen werden, indem Schulen, die bereits seit längerer Zeit im Programm sind, mit jenen verglichen werden, die erst seit kurzem im Programm tätig sind. Dies wurde sowohl auf der Basis der qualitativen wie auch der quantitativen Daten realisiert. Bei den qualitativen Analysen ist von ‚jungen‘ QUIMS-Schulen die Rede, wenn diese erst in der vierten Staffel zum Programm QUIMS stiessen oder wenn sich der effektive Einstieg (z.B. wegen vakanter Schulleitung) verzögerte. Bei den ‚erfahrenen‘ QUIMS-Schulen handelt es sich um Pionierschulen. Wie die Analysen zeigten, ist eine solche Unterscheidung jedoch nicht unproblematisch, da einzelne ‚junge‘ QUIMS-Schulen bereits in anderen Zusammenhängen (z.B. TaV, Quartierschule, Gesundheitsförderungsprojekte) reichhaltige Schulentwicklungserfahrung aufbauen konnten haben. Sie sind zwar bezogen auf das Programm QUIMS noch ‚jung‘, aber im Bereich der Schulentwicklung dennoch sehr erfahren. Beim Aufzeigen von Unterschieden zwischen ‚jungen‘ und ‚erfahrenen‘ QUIMS-Schulen kann es sich somit nur um Tendenzen handeln.

Tabelle 1: Übersicht über die Teilstudien

Aufbau	Kapitel	Hauptverantwortung
Theoretische Einbettung	2 und 3, Teil II	Katharina Maag Merki
1 Meta-Analyse von QUIMS-Studien	4 und 5, Teil III	Markus Roos
2 Qualitative Inhaltsanalyse von Schulberichten	6 und 7, Teil IV	Markus Roos
3 Quantitative Analysen der Leistung der Schüler/-innen sowie schulischer Aspekte wie Schulzufriedenheit, Schulklima, Partizipation, Regelkonformität	8 und 9, Teil V	Urs Moser
Synthese	10 und 11, Teil VI	Katharina Maag Merki
Empfehlungen	12, Teil VI	Katharina Maag Merki Urs Moser Markus Roos

Damit wird deutlich, dass zur Beantwortung der Fragestellung eine Sekundäranalyse von Daten und Informationen aus bereits realisierten Evaluationen und Schulbeurteilungen durchgeführt worden ist, wobei diese Analysen theoriegeleitet und unter Einbezug bestehender empirischer Ergebnisse realisiert worden sind (siehe dazu Kapitel 3).

Die Expertise integriert drei grosse Teilstudien, die gemeinsam diskutiert werden. Die einzelnen Teilstudien sind hauptsächlich verantwortet durch die in der Tabelle 1 genannten Personen. Die Beurteilung des Programms insgesamt erfolgte durch die gesamte Forschungsgruppe.

Wie belastbar sind die Ergebnisse?

Abschliessend bleibt zu überlegen, wie belastbar die in dieser Expertise beschriebenen Ergebnisse für das, was QUIMS ist und bewirkt hat, sind.

Sicherlich kann nicht davon ausgegangen werden, dass mit diesen Analysen QUIMS als Ganzes vollständig erfasst und beschrieben werden könnte. Dazu ist die Datenbasis zu schmal und auch die Einschränkungen, die getroffen werden mussten, wiegen zu schwer. Ebenso bleiben viele Aspekte unberührt und konnten nicht analysiert werden. Zudem ist die Expertise entscheidend von der Qualität der vorliegenden Daten und Informationen abhängig, insbesondere von den jeweiligen Fragestellungen, den gewählten Operationalisierungen, der Repräsentativität der untersuchten Stichproben sowie den gewählten methodischen Zugängen. Ebenso kann aufgrund der langen Laufzeit von QUIMS nicht ausgeschlossen werden, dass die vorliegenden Ergebnisse nicht allesamt auf QUIMS zurückgeführt werden können, da in der gleichen Zeit viele andere Reformen, insbesondere die Einrichtung von teilautonomen Schulen und die Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes, implementiert worden sind. Somit kann das realisierte Forschungsdesign dem äusserst komplexen Programm nicht wirklich gerecht werden.

Dennoch können die durchgeführten Analysen in Anspruch nehmen, differenziert und systematisch das, was QUIMS ist, zu beschreiben und zumindest annähernd zu verstehen. Es kann dargelegt werden, wie die verschiedenen zentralen Akteure, insbesondere die Lehrpersonen und Schulen, ihre QUIMS-Arbeit beurteilen und was sie aus ihrer Sicht realisiert haben. Es liegen Wahrnehmungen von Schüler/-innen und Eltern zu ihrer Schule vor, die bedeutsame Aspekte des schulischen Erlebens beschreiben. Gerade durch die Integration der oben vorgestellten unterschiedlichen Zugänge und Perspektiven können des Weiteren die jeweiligen Schwächen, die die einzelnen Herangehensweisen für sich alleine unzweifelhaft haben, mit den Stärken der anderen Verfahren (ansatzweise) ausbalanciert werden.

Was fehlt? Am offensichtlichsten ist, dass die Daten nicht detailliert genug einen Einblick geben in das, **wie die Schulen effektiv im Alltag mit welcher Qualität** vorgegangen sind, wie die Lehrpersonen konkret Sprachförderung oder Integration von Eltern und fremdsprachigen Schüler/-innen realisiert oder wie sie Unterricht mit einer heterogenen Klasse unter Berücksichtigung der unterschiedlichen familiären und kulturellen Hintergründe der Schüler/-innen gestaltet haben.

Die Analysen in diesem Bericht zeigen damit **relativ gut, was die Schulen machen, aber nicht wie!** Zukünftige Analysen müssten somit stärker noch diesen Handlungsaspekt ins Zentrum rücken. Damit könnte noch besser verstanden werden, welche Qualität die realisierten Massnahmen besitzen und inwiefern das grosse Potenzial, welches in den Schulen mittlerweile vorliegt, qualitativ noch besser für das Lernen der Schüler/-innen genutzt werden könnte.

3 Theoretisches Modell und empirische Befunde als Analysefolie

Die Analyse der Wirksamkeit eines Programmes wie QUIMS kann nur dann erfolgreich realisiert werden, wenn dies Kriterien geleitet erfolgt. Zum einen sind dies Kriterien, die vom Auftraggeber vorgegeben sind und sich aus den Zieldimensionen des Programms ableiten. In dieser Expertise muss sich das Programm somit messen

- an den drei zentralen Handlungszielen a) Gutes Leistungsniveau, b) Gleiche Bildungschancen und c) Integration aller;
- an den vier Leitideen: a) Potenzialorientierte, integrative Grundhaltung der Lehrpersonen, b) Fokus auf Sprache, Schulerfolg und Integration, c) Pädagogische und nachhaltige Schulentwicklung d) Partnerschaft und Unterstützung.

Zusätzlich müsste sich diese Evaluation auch an den Zielen orientieren, die die Schulen mit ihren QUIMS-Massnahmen erreichen wollten. Da hierzu aber über alle Schulen betrachtet keine validen Informationen vorliegen, die Zielkategorien auf kantonaler Ebene zudem hoch aggregiert und zu unspezifisch sind, um sie in ein Analysemodell zu überführen, wird in dieser Expertise zum andern Bezug genommen auf Erkenntnisse aus der Schuleffektivitäts- bzw. Schulqualitätsforschung (vgl. beispielsweise Reusser & Pauli, 2010; Fend, 2008; Helmke & Schrader, 2006), um die Wirksamkeit des QUIMS-Programmes und das Potenzial für Schulentwicklung abschätzen zu können.

Die entsprechenden Theorien, die beschreiben, welches zentrale Bedingungsfaktoren für erfolgreiche Bildungsprozesse der Schüler/-innen sind, orientieren sich durchgängig an der Mehrebenenstruktur des Bildungssystems. So beeinflussen bildungspolitische oder bildungsadministrative Vorgaben auf der Makroebene (z.B. Lehrplan) die Bildungsergebnisse der Schüler/-innen. Diese bilden wiederum einen Kontext für die Gestaltung der einzelnen Schule (Mesoebene). Der bedeutsamste Einfluss auf das Lernen und die Bildungsprozesse der Schüler/-innen hat aber der Unterricht und die einzelne Lehrperson (Mikroebene), die in dieser Wirkungskette abhängig sind von der Meso- und Makroebene. Zusätzlich wird davon ausgegangen, dass dieses schulische Angebot nicht für alle Schüler/-innen gleichermassen wirkt, sondern aktiv von den Schüler/-innen genutzt werden muss und beeinflusst wird von den familiären und sozio-kulturellen Stützsysteimen. Die Bildungsergebnisse sind somit ko-produktiv erzeugte Wirkungen, sie sind sowohl bedingt durch die Angebotsqualität von Seiten der Schule wie auch durch die Nutzungsmöglichkeiten von Seiten der Schüler/-innen.

Bezogen auf das QUIMS-Programm und die hier interessierenden Fragestellungen nach den Wirkungen des Programms muss somit davon ausgegangen werden, dass das Programm „QUIMS“ nicht ‚einfach so‘ wirkt, sondern ein hoch komplexes und voraussetzungsreiches Programm ist, welches zudem eingebettet ist in einen politischen und gesellschaftlichen Kontext. Sollen die angestrebten Ziele erreicht werden, braucht es damit ein optimales Zusammenspiel aller Akteure auf allen Ebenen (vgl. dazu auch Nusche, 2009).

So muss „QUIMS“, zunächst eine Programm auf der Makroebene, in einem ersten Schritt in den Schulen umgesetzt werden. Diese Umsetzung erfolgt durch eine systematische Schulentwicklung hin zu einem entsprechend den Nutzungsmöglichkeiten der Schüler/-innen angepassten und von den Lehrpersonen gestalteten Unterricht. Erst wenn QUIMS als Programm auf der Makroebene ‚durch alle Ebenen durch gesickert ist‘, wenn also die papierene und formale Vorgabe eine reale Gestalt in den einzelnen Schulen und Klassenzimmern erhält, diese Gestalt zudem optimal auf die Anforderungen und Bedürfnisse der Schüler/-innen ausgerichtet ist, kann angenommen werden, dass QUIMS auch bei den Schüler/-innen die (gewünschte) Wirkung erzeugen kann.

Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass jeder Transformationsschritt, von der Makro- zur Mesoebene, von der Meso- zur Mikroebene, als Wirkung von QUIMS interpretiert werden kann, und nicht einzig der Aspekt, inwiefern die Schüler/-innen bessere Lernergebnisse erreicht haben. Zeichnet sich beispielsweise ab, dass aufgrund der Teilnahme an QUIMS in den Schulen häufiger über Unterricht und Beurteilung nachgedacht wird, so kann dies durchaus auch als Wirkung von QUIMS interpretiert werden.

Wirkungen müssen somit auf den unterschiedlichen Ebenen, dh. hinsichtlich der Schulgestaltung, der Schulentwicklungsmassnahmen, der Einstellungen von Lehrpersonen, der Unterrichtsgestaltung etc. untersucht und identifiziert werden, und nicht einzig hinsichtlich der Lernergebnisse der Schüler/-innen.

Gleichzeitig kann für die Bestimmung der zentralen Wirkungsfaktoren auf bereits bestehende Forschungsbefunde zurückgegriffen werden. So zeigt eine Review internationaler Studienergebnisse, dass sich Brennpunktschulen mit ungünstigen Rahmenbedingungen (hoher Anteil an Schüler/-innen aus bildungsfernen und sozio-ökonomisch belasteten Familien, hohe Arbeitslosigkeit, Migration, tiefes Leistungsniveau) besonders dann erfolgreich weiterentwickeln konnten, wenn sie sich durch folgende Merkmale auszeichneten (Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004)

- Schulleitung
- Fokus auf das Lehren und Lernen
- Kontinuierliche Professionalisierung der Lehrpersonen
- Aufbau einer professionellen Lerngemeinschaft in der Einzelschule
- Gestaltung einer informationsreichen, datengestützten Umgebung
- Einbezug der Eltern
- Externer Support
- Gestaltung einer positiven Schulkultur
- Ressourcen

Nusche (2009) weist in einer OECD-Review auf teilweise ähnliche Faktoren hin. Sie betont zusätzlich die Bedeutung einer integralen Sprachförderung, die in der Bildungsbiographie der Schüler/-innen möglichst früh starten sollte, die Bedeutung einer interkulturellen Erziehung, in der ebenfalls die Einstellungen und professionellen Kompetenzen der Lehrpersonen wichtig sind und entsprechend gefördert werden sollten. Zudem ist die Integration und Partizipation der Eltern zentral. Gleichzeitig zeigen ihre Ergebnisse, dass neben schulischen Faktoren strukturelle Faktoren auf politischer Ebene für die Gestaltung eines erfolgreichen Bildungssystems für Schüler/-innen mit Migrationshintergrund zentral sind. Es sind dies beispielsweise ein Bildungssystem mit wenigen unterschiedlichen Schultypen (z.B. Gymnasium, Sekundarschule, Realschule etc.); möglichst späte Zuweisung zu Schulen mit unterschiedlichen Leistungsniveaus; Sicherstellung von anspruchsvollen Bildungsstandards für alle; Zuweisung von zusätzlichen Ressourcen für Unterricht mit Migrationskindern; effektives Management von Ressourcen, beispielsweise durch Zuweisung von Schulautonomie und Gewährung von Unterstützung für die Schulen; hohe professionelle Kompetenz von Lehrpersonen inkl. höheres Salär oder Auswahl von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund.

Auf das Zusammenspiel von strukturellen und schulischen Faktoren verweist auch die Studie von Florian (2000). Sie zeigt, dass Schulentwicklungsprojekte (hier: Comprehensive School Reform Demonstration in den USA mit ca. 1800 Schulen) dann erfolgreich und auch über eine über zehnjährige Zeit nachhaltig sind, wenn die folgenden Merkmale erfüllt sind. Diese wirken nicht für sich alleine, sondern entwickeln ihr Potenzial erst in ihrer Kombination.

- Kontinuierliches Engagement und Entwicklung von professionellen Kompetenzen der Lehrpersonen, um die neuen Ansätze und Aktivitäten in den Alltag zu integrieren (Schulung von neuen Lehrpersonen in der Schule)
- Aufbau einer professionellen Lerngemeinschaft und Kooperationen in der Einzelschule mit einem Fokus auf die Zielerreichung
- Etablierung einer Innovationskultur auf Schul- und Distriktebene
- Strukturen und Ressourcen auf Distriktebene, die das Projekt unterstützen
- Konsistenz zwischen Führungsansätzen auf Distrikt- und Schulebene sowie gute Beziehung zwischen diesen beiden Akteuren
- Rekrutierung, Auswahl und Förderung von Mitarbeitenden auf Distriktebene, die die Ziele des Projektes weiterverfolgen können

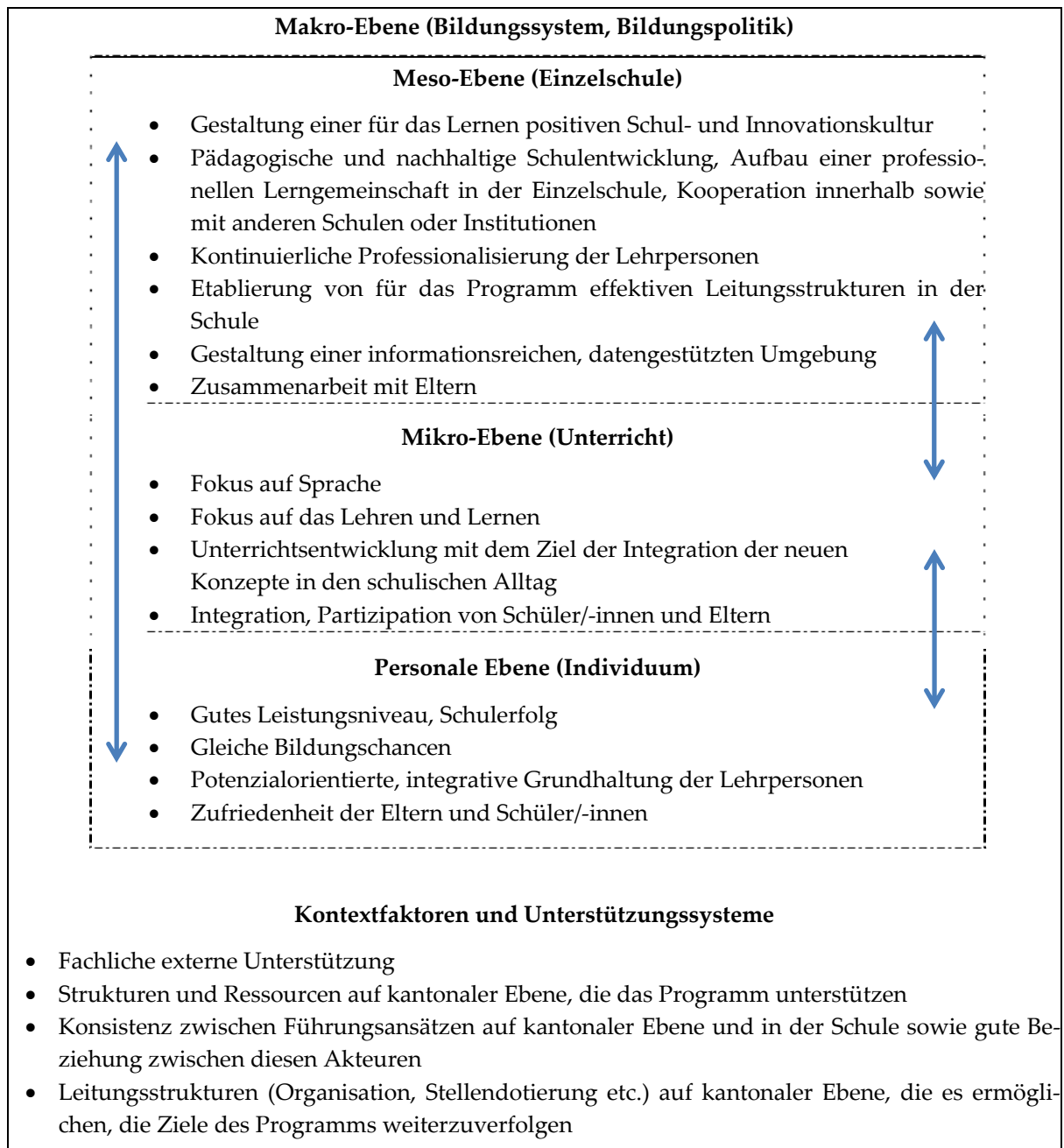
Die Studie von Stringfield, Reynolds & Schaffer (2008), die den Erfolg des Projektes ‚High Reliability Schools‘ in Grossbritannien in einer neunjährigen Perspektive untersucht haben, bestätigen weitgehend diese Ergebnisse und betonen einzelne zusätzliche Aspekte (Bedeutung wissenschaftlicher Konzepte, Fokussierung auf wenige Ziele, Bedeutung lokaler Problemlösekapazität). Bedeutsam waren die folgenden Merkmale:

- Orientierung an wissenschaftlichen Erkenntnissen zu Schul- und Lehrerwirksamkeit
- Fokus auf ein kleines Set an Zielen
- Kontinuierliche datengestützte Auswertung der Stärken und Schwächen
- Teamzusammenarbeit, Ko-Konstruktion der Reform in den Schulen (in der Schule, aber auch mit anderen Schulen)
- Verstärkung der ‚local ownership‘ in der Schule
- Suchen nach besten Lösungen für Probleme vor Ort, Entwicklung sogenannter ‚standard operating procedures‘ in der jeweiligen einzelnen Schule
- Schulleitungen, die das Ziel der Reform im Auge behalten und darauf hinarbeiten
- Externe Unterstützung

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die Wirksamkeit von QUIMS daran misst, inwiefern die Programmziele erreicht werden und inwiefern die Bedingungsfaktoren für diese Programmziele, dh. die schulischen und unterrichtlichen Prozesse, optimal gestaltet sind. In den Fokus gerückt werden damit als Wirkungskategorien die in Abbildung 1 zusammengestellten Indikatoren, zu denen aber vermutlich aufgrund der oben formulierten methodischen Einschränkungen nicht durchgängig Informationen gewonnen werden können. Unterschieden wird zwischen Faktoren auf der Meso-, Mikro- und personalen Ebene. Dies bedeutet, dass diese Indikatoren nicht unabhängig voneinander stehen. Ergänzend dazu werden als Bedingungsfaktoren, von denen aufgrund der obigen Befunde angenommen werden kann, dass sie zentral sind für die Weiterentwicklung von QUIMS, verschiedene Kontextfaktoren sowie Unterstützungssysteme auf der Makro-Ebene (Bildungssystem, Bildungspolitik) fokussiert.

Nachfolgend werden nun die einzelnen Teilstudien und ihre Ergebnisse vorgestellt.

Abbildung 1: Zu überprüfende Wirkungsindikatoren



III Qualitative Meta-Analyse von QUIMS-Studien

4 Methodik der qualitativen Meta-Analyse von QUIMS-Studien

Zur Analyse der Wirkungsbedingungen und Wirkungen von QUIMS wurde zunächst eine qualitative Meta-Analyse bereits bestehender QUIMS-Studien vorgenommen. Damit sollte das bezüglich QUIMS bereits vorhandene Wissen systematisiert werden.

Die im Rahmen der qualitativen Meta-Analyse von QUIMS-Studien verfolgte Fragestellung wird im Folgenden vorgestellt (siehe Kapitel 4.1), bevor das methodische Vorgehen bei der Inhaltsanalyse dieser bestehenden QUIMS-Studien beschrieben wird (siehe Kapitel 4.2). Zur Stichprobenbeschreibung in Kapitel 4.3 wird zunächst erläutert, welche Studien in die qualitative Meta-Analyse einbezogen wurden und wie deren Aussagekraft im Hinblick auf die QUIMS-Wirkungsanalyse eingeschätzt werden kann. In Kapitel 4.4 wird auf methodische Schwierigkeiten dieses Zugangs hingewiesen, bevor in Kapitel 5 die mit dieser Methodik herausgearbeiteten Ergebnisse präsentiert werden. Um den Umfang dieser Ausführungen begrenzt zu halten, sind zum einen differenziertere Angaben zu den Fragestellungen und dem methodischen Vorgehen im Anhang vorzufinden (siehe dazu Kapitel 13 bis 15 im Anhang). Zum anderen sind weiter ausdifferenzierte Ergebnisse zum Kapitel 5 ebenfalls im Anhang zu finden (siehe dazu Kapitel 16 im Anhang). Bei der Ergebnisdarstellung findet sich jeweils eine Zusammenfassung der Befunde zu Beginn der einzelnen Kapitel.

4.1 Fragestellungen

Für die qualitativen Inhaltsanalysen waren vielfältige Fragestellungen vorgesehen. Sie wurden auf der Grundlage der Offertanfrage der Bildungsplanung des Kantons Zürich auf die Chancen und Möglichkeiten einer qualitativen Inhaltsanalyse hin formuliert. Die resultierenden Fragestellungen bildeten den Fokus, unter dem die bisherigen QUIMS-Studien gesichtet und analysiert wurden. Die Fragestellungen lauteten (vgl. dazu vertiefend Kapitel 13 im Anhang):

1. Welche Auswirkungen von QUIMS lassen sich identifizieren?
2. Bezüglich welcher Merkmale unterscheiden sich ‚erfahrene‘ und ‚junge‘ QUIMS-Schulen?
3. Welches sind förderliche und welches hinderliche Rahmenbedingungen für QUIMS?
4. Welche QUIMS-Massnahmen, welche Arten der Wirkungsüberprüfung, welche behaupteten Wirkungen und welche lokalen Zielerreichungsgrade finden sich?
5. Welche Erfahrungen machten QUIMS-Schulen im Rahmen der internen Weiterbildung?
6. Welche Erfahrungen machten die QUIMS-Schulen bisher mit QUIMS-Unterstützungsleistungen vom VSA, von der PHZH und von weiteren kantonalen Stellen?
7. Welche Wünsche ergeben sich für künftige Unterstützungsleistungen und Rahmenbedingungen?

4.2 Methodische Vorgehensweise

Seit der Initiierung von QUIMS wurden einige empirische Studien durchgeführt, die sich mehr oder weniger explizit auf QUIMS beziehen, verschiedene Aspekte und Entwicklungsphasen fokussierten und unterschiedliche methodische Zugänge wählten. Diese bereits existierenden empirischen Studien sollen einer qualitativen Meta-Analyse zu unterzogen werden. Damit soll das hinsichtlich der Frage-

stellungen bereits bestehende, aber bisher auf unterschiedliche Quellen verteilte, datengestützte Wissen über QUIMS gebündelt und interpretiert werden.

Meta-Analysen zeichnen sich dadurch aus, dass die Rohdaten nicht erneut ausgewertet werden, „sondern Ergebnisse [...] mehrerer Untersuchungen zum selben Thema zusammengefasst werden. Mithilfe der Metaanalyse kann ein präzises Gesamtbild über den Forschungsstand (und damit auch über Forschungsdesiderata) eines Gebietes erstellt werden, sofern die Ergebnisse früherer Untersuchungen vollständig vorliegen“ (Bortz & Döring, 2003, S. 374). Meta-Analysen werden normalerweise auf der Basis quantitativer Studien mit statistischen Methoden durchgeführt (vgl. Schnell, Hill, & Esser, 2005, S. 467f). Da im Zusammenhang mit QUIMS aber viele qualitative Studien vorlagen, wäre ein solchermassen quantitatives Vorgehen nicht adäquat gewesen. Deshalb fiel im vorliegenden Fall der Entscheid zugunsten einer *qualitativen* Meta-Analyse. In Abgrenzung zu teilweise recht subjektiv und narrativ verfassten Übersichten über einen Forschungsgegenstand, sog. Reviews (vgl. Bortz & Döring, 2003, S. 627), zielt eine qualitative Meta-Analyse auf eine *systematische* Analyse bestehender Studien, die auch unerwartete Ergebnisse oder solche, die nicht der Hypothese entsprechen, ans Tageslicht bringen soll.

Im Rahmen der hier durchgeführten qualitativen Meta-Analyse wurden die in Kapitel 4.1 präsentierten Fragestellungen bearbeitet. Zu diesem Zweck wurden die zu analysierenden Studien in einem ersten Schritt gemeinsam mit dem Auftraggeber identifiziert und anschliessend beschafft. Um die Studien zu analysieren, wurde ein Kategoriensystem entwickelt, das sich sehr eng an die Fragestellungen anlehnte. Die Studien wurden gelesen, um jene Passagen, welche inhaltlich zu einer bestimmten Kategorie passten, wörtlich oder sinngemäss in einem Raster, das alle Fundstellen dokumentierte, festzuhalten². Ein wörtlicher Eintrag (in Anführungs- und Schlusszeichen) erfolgte, wenn die Aussage in einem Buch kurz und prägnant war oder wenn eine längere Passage aus einem elektronischen Dokument in die Tabelle kopiert werden konnte. Sinngemässe Paraphrasen (ohne Anführungs- und Schlusszeichen) wurden eingetragen, wenn ein wörtlicher Eintrag den Befund zu stark aus dem Kontext gerissen hätte bzw. unverständlich gewesen wäre oder wenn ein wörtlicher Eintrag zu wenig prägnant gewesen wäre (siehe dazu Tabelle 30 im Anhang S. 177). In einem weiteren Schritt wurden die in der Studie erwähnten Angaben zur verwendeten Methodik, zur Stichprobe, zum Erhebungsjahr sowie Einschätzungen zu methodischen Stärken und Schwächen der Studien in einem Analyseraster zur Einschätzung der Studien festgehalten (siehe dazu Kapitel 15 im Anhang).

Für die Auswertung wurde das Fundstellenraster nach Kategorien (Fragestellungen) sortiert, um die resultierenden Einträge zu einer Fragestellung hinsichtlich ihrer Aussagekraft zur Beantwortung der Fragestellung zu sichten und auszuwerten. Die Auswertung erfolgte im Sinne einer qualitativen Inhaltsanalyse, d.h. durch Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung.

Da zahlreiche Aussagen in den Originalstudien bereits sehr prägnant formuliert waren, wurden verschiedentlich wörtliche Zitate aus diesen Berichten in den Ergebnisteil eingefügt.

4.3 Stichprobe

Die im Rahmen der qualitativen Meta-Analyse bestehender QUIMS-Studien analysierte Literatur wurde gemeinsam mit dem Auftraggeber festgelegt. Es handelte sich dabei um die in Tabelle 2 dargestellten Dokumente, die einer qualitativen Meta-Analyse unterzogen wurden. Die genannten Stu-

² An dieser Stelle danke ich Dr. Karin Reichwein herzlich für ihre tatkräftige Mitwirkung bei dieser Lektüre- und Codierungsarbeit.

dien wurden alle anhand des oben dargestellten Analyserasters zur Einschätzung der Studien gesichtet und beschrieben. Daraus resultierte eine nähere Beschreibung der Stichprobe (siehe Kapitel 15 im Anhang).

Tabelle 2: Übersicht über die im Rahmen der qualitativen Meta-Analyse untersuchten Studien.

Studie	Jahr	Methode(n)	Qual.	Quant.	Befragte	Aussagekraft
Binder et al. (2002)	2000 - 2002	Leitfadengestützte Gruppeninterviews, Dokumentenanalyse, Telefoninterviews (sechs Fallstudien)	x		Lehrpersonen, Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen, Eltern, Lernende, kant. Projektgruppe, Schulpflegemitglieder, schulinterne Projektgruppe	mittel
		Fragebogenerhebung		x	125 Lehrpersonen	
Blickenstorfer (2009)	2007- 2009	Interviews	x		7 Schulleitungen mit Zusatzfunktion als QUIMS-Beauftragte	gering
		Fragebögen	x	x	Teilnehmende der ZLG 1 und 2, d.h. max. 32+30 = 62 Befragte	
Edelmann (2008)	2003- 2004	Experteninterviews, problemzentrierte Interviews mit Primarlehrpersonen (Inhaltsanalyse und Typenbildung)	x		8 sozialwissenschaftliche Expertinnen und Experten, 7 Schulpräsidentinnen und -präsidenten der Stadt Zürich, 40 Stadtzürcher Primarlehrpersonen, von denen 8 an einer QUIMS-Schule arbeiten	gering
Gomolla (2005)	1999	Analyse politischer Strategien, ergänzt durch eine komparative Fallstudie (CH, D, GB), dreimonatige ethnografische Feldforschung (Dokumentenanalyse, halbstrukturierte Leitfadeninterviews, informelle Gespräche, Experteninterviews, teilnehmende Beobachtung)	x		Exemplarische Fallstudie an der Grünbergschule	gering
Knüsel & Wespi (2006)	2004- 2005	Dokumentenanalysen, Expertengespräche, Gruppendiskussion, fokussierte Telefoninterviews	x		Vergleich der Unterstützungsleistungen der drei Projekte TaV, Grundstufe und QUIMS: 2 kant. QUIMS-Projektleitungsmitglieder, 5 Telefoninterviews mit QUIMS-Lehrpersonen mit Steuergruppenleitungsfunktion (1999 bis 2002 ins Projekt QUIMS eingestiegen)	mittel
Leemann et al. (2008)	2006	Fragebogenerhebung bei Lehrpersonen		x	90 Lehrpersonen von 3. Primarklassen aus 70 verschiedenen Schulen, davon 21 QUIMS-Lehrpersonen	mittel
Munsch (2009)	-	kritische, theoriegeleitete, interdisziplinäre Literaturstudie			[keine Datenerhebung]	gering
Rolf (2006)	2006	Expertengutachten, „evaluative Würdigung“ auf Grund qual. Interviews	x		„etliche erhellende Gespräche mit einigen Beteiligten“	gering
Roos & Bos-sard (2008)	2007	schriftliche, postalische Befragung		x	27 von 33 Stadtzürcher QUIMS-Beauftragten	gering
		inhaltsanalytische Auswertung der offenen Textantworten im Fragebogen, kommunikative Validierung	x		kommunikative Validierung mit neun Stadtzürcher Vertretungen von Schulleitungen, QUIMS-Beauftragten und Lehrpersonen aus drei verschiedenen Schulen in zwei Gruppengesprächen (mit anschliessendem Plenumsgespräch)	
Roos (2010)	2009	Fragebogenerhebung zur Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes in der Stadt Zürich (Integration)	(x)	x	109 Schulleitungspersonen, 256 Lehrpersonen, 127 Fachpersonen (Förderpersonal), 710 Eltern aus der Stadt Zürich; 51% der Lehrpersonen, 34% der Fachpersonen, 52% der Schulleitungen und 22% der befragten Eltern bezogen sich mit ihren Angaben auf eine QUIMS-Schule	mittel
Sempert & Maag Merki (2005)	2004- 2005	fallvergleichende Studie auf der Basis von Einzel- und Gruppeninterviews	x		Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, lokale Projekt- oder Schulleitungen sowie Expertinnen oder Experten (aus zwei Schulen)	mittel
		Validierung in Fokusgesprächen	x		Vertretungen aus drei QUIMS-Schulen:	

				Lehrpersonen sowie Projekt- oder Schulleitungen	
Walther (2008)	2008	Dokumentenanalyse, Beobachtungen (Schulbesuche), Interviews mit Schulleitungen, Lehrpersonen, Eltern sowie interkulturellen Vermittlern im Hinblick auf eine Preisverleihung	x	Schule Nordstrasse (Unterrichtsbesuch; einige Gespräche mit Eltern und der Schulleiterin), Schule Bühl (Interviews mit Elternvertretern und interkulturellen Vermittlern)	gering

4.4 Methodische Schwierigkeiten

Bei der qualitativen Meta-Analyse ergaben sich verschiedene methodische Schwierigkeiten, die abschliessend kurz beschrieben werden sollen.

Eine Schwierigkeit für die Meta-Analyse bestand darin, dass keine Studie in Tabelle 2 eine ‚hohe‘ Aussagekraft³ ausweist. Teilweise sind die Studien für die hier vorliegende Fragestellung wenig ergiebig, methodisch wenig dokumentiert oder von der Stichprobenziehung her nicht uneingeschränkt für alle QUIMS-Schulen des Kantons Zürich generalisierbar. Einige der analysierten Studien wurden bereits vor mehreren Jahren durchgeführt und beziehen sich somit auf eine frühe Phase von QUIMS, die mit der heutigen Situation nur teilweise vergleichbar ist, zumal sich nicht nur QUIMS, sondern auch die Zürcher Schule insgesamt verändert hat (verpflichtende Implementation von QUIMS, Einführung von Schulleitungen, externe Evaluation, Integration usw.). Einige Studien (z.B. Binder et al. 2002; Rolff 2006; Sempert & Maag Merki 2005; Roos & Bossard 2008) wurden von der Bildungsdirektion zu formativen Zwecken vergeben, um einzelne Phasen, Elemente oder Prozesse zu evaluieren und entsprechendes Steuerungswissen für die Weiterarbeit zu gewinnen. Das Design dieser Studien war nicht als Wirkungsanalyse konzipiert. Da keine der untersuchten Studien eine hohe Aussagekraft aufwies, muss für die Beantwortung der Fragestellung auf eine umso grössere Anzahl von Studien mit mittlerer oder geringer Aussagekraft zurückgegriffen werden, um eine solide Basis für die angestrebten Erkenntnisse zu schaffen.

Eine Schwierigkeit dieses Zugangs bestand somit in der z.T. dünnen Datengrundlage. Die Fallstudien von Binder et al. (2002), Gomolla (2005) sowie Sempert & Maag Merki (2005) beziehen sich alle auf die Pionierphase von QUIMS. Sie befassten sich mit Schulen, welche dem Programm QUIMS zum Erhebungszeitpunkt unlangst freiwillig beigetreten waren. Roos & Bossard (2008) untersuchten zwar auch Schulen (der Stadt Zürich), die nicht von sich aus zum Programm QUIMS gestossen waren. Sie bezogen sich mit ihrer Untersuchung aber ebenfalls auf Schulen, die zum Erhebungszeitpunkt noch nicht lange im Programm QUIMS weilten. Spätere Studien fokussierten jeweils ‚nur‘ einen bestimmten Teilaspekt von QUIMS: Blickenstorfer (2009) analysierte den ZLG, Knüsel & Wespi (2006) die Unterstützung, Edelmann (2008) die Überzeugungen der Lehrpersonen im Zusammenhang mit interkultureller Pädagogik, Leemann et al. (2008) die Arbeitssituation der Lehrpersonen und Roos (2010) die Umsetzung des Volksschulgesetzes (mit Fokus auf Integration). Und in den Studien von Rolff (2006), Walther (2008) und Munsch (2009) ist die empirische Datengrundlage bzw. die Methodik kaum beschrieben, was deren Aussagekraft im Hinblick auf die untersuchten Fragestellungen schmälert.

³ Zwei der analysierten Studien stammen (u.a.) vom Autor dieser qualitativen Meta-Analyse. Auf Grund dieser (zu) hohen Nähe zu den untersuchten Studien resultierten entsprechend heikle Einschätzungen der Stärken und Schwächen dieser beiden Studien bzw. der Aussagekraft dieser Studien.

Der z.T. dünnen Datengrundlage wurde auf methodischer Ebene mit Hilfe der kommunikativen Validierung (vgl. Moser, 1998, S. 29) begegnet. Kommunikative Validierung meint, dass die Ergebnisse den Betroffenen zurück gespiegelt werden, um deren Deutungen, Ergänzungen und Rückmeldungen in den definitiven Forschungsbericht einzubeziehen. Im vorliegenden Fall wurden Rückmeldungen der kantonalen QUIMS-Leitung in die Überarbeitung des Berichts aufgenommen. Wo dies der Fall war, wird die kantonale QUIMS-Leitung jeweils in einer Fussnote als Informationsquelle erwähnt. Analoges gilt auch für das Kapitel 7 (Ergebnisse der Analyse von Schulberichten).

Was in dieser qualitativen Meta-Analyse fehlt, sind aktuelle Daten zur Frage, was die Pionierschulen heute tun, wie sie sich bisher entwickelt haben und welche Erfahrungen sie heute machen. Ausserdem fehlen gesicherte Angaben zur Frage, ob/wie sich die freiwilligen QUIMS-Pionierschulen von den zur Teilnahme verpflichteten Schulen der Staffel 1 bis 4 unterscheiden. Insbesondere mangelt es an vor Ort plausibilisierten Angaben, die nicht ausschliesslich auf Aussagen von QUIMS-Beauftragten bzw. Schulleitungen beruhen.

Insgesamt fiel bei den analysierten Studien auf, dass sie zumeist die Schulentwicklung insgesamt fokussierten oder sich auf einer eher generalisierenden Ebene auf die Unterrichtsentwicklung bezogen. Eine eigentliche Analyse der Veränderungen der Mikrostrukturen im Unterricht (individualisierende oder soziale Lernformen, Sprachförderung, Umgang der Lehrpersonen mit Leistung und Leistungserwartungen) steht bisher genauso aus wie Untersuchungen an QUIMS-Schulen bezüglich Selbstkonzeptentwicklung der Kinder und Jugendlichen.

Eine methodische Begrenzung liegt somit darin, dass nur Ergebnisse zu jenen Aspekten gefunden werden konnten, die in den Primärdaten aufscheinen. Neben den oben genannten Desideraten fehlten in den untersuchten Dokumenten auch Hinweise zu Themen wie Tagesstrukturen, frühe Förderung, (frühe) Selektion oder Sozialindex – sie mussten aus der Analyse ausgeklammert werden. Dies gilt analog auch für das Kapitel 7 (Ergebnisse der Analyse von Schulberichten).

5 Ergebnisse der qualitativen Meta-Analyse von QUIMS-Studien

Die Ergebnisse der vorgenommenen qualitativen Meta-Analyse werden im Folgenden entlang der Forschungsfragen (siehe Kapitel 4.1) präsentiert. Jeweils zu Beginn jedes Kapitels werden die Hauptbefunde zusammengefasst dargestellt. Zunächst wird auf die Wirkungen von QUIMS auf den verschiedenen Systemebenen der Schule eingegangen.

5.1 Welche Auswirkungen von QUIMS ergaben sich?

QUIMS hat vielfache Veränderungen im schulischen Alltag gebracht. Im Folgenden werden die von QUIMS ausgelösten Veränderungen und die Faktoren, welche diese Wirkungen positiv oder negativ beeinflusst haben, zusammenfassend dargestellt.

Auswirkungen auf die lokale Schulentwicklung: In verschiedenen Studien fanden sich Hinweise auf positive Wirkungen von QUIMS auf die lokale Schulentwicklung. Auf Grund der bedarfsgerechten Konzeption wurde QUIMS von lokalen Schulbehörden als zielführend und wirkungsorientiert wahrgenommen. Da die Schulen auf Grund einer eigenen Problemanalyse massgeschneiderte, lokale Projekte initiieren können, wurde QUIMS vor Ort mit eigenen Ideen angereichert und umgesetzt. In diesem Prozess wurde über die Klassenebene hinaus verstärkt auch die Ebene der Schuleinheit fokussiert. Hilfreich war dabei, dass die QUIMS-Schulen – und insbesondere die allseits geschätzten QUIMS-Beauftragten – in der Einführungsphase gelernt hatten, wie lokale Schulentwicklungsprozesse gestaltet werden können. Gemäss einzelner Hinweise in den untersuchten Studien basierten diese lokalen Schulentwicklungsprozesse tendenziell vermehrt auf wissenschaftlichen Erkenntnissen. Darüber hinaus wirkte sich QUIMS gemäss statistischen Ergebnissen positiv auf die kollektive Selbstwirksamkeit, das Arbeitsklima, die Bestrebungen in der Schulqualität, die Feedbackkultur und die Offenheit der Schule gegen innen und gegenüber Eltern und Öffentlichkeit aus. Diese verstärkte Zusammenarbeit von QUIMS-Schulen mit externen Partnern (z.B. mit anderen Schulen und Institutionen im Umfeld oder mit Behörden) wurde in verschiedenen Studien festgestellt. Als negative Auswirkung von QUIMS im Rahmen der Schulentwicklung kann der Widerstand von Kollegien betrachtet werden, z.B. wenn es darum ging, sich auf die Auseinandersetzung mit statistischen Daten zu den Übergängen einzulassen.

Auswirkungen auf das Schulprogramm: Zu Auswirkungen von QUIMS auf die Schulprogramme fanden sich in den untersuchten Studien nur vereinzelte Hinweise. Die Schulprogrammarbeit wurde aber als zentrales Element von QUIMS und als dringendes Bedürfnis der ZLG-Teilnehmenden dargestellt. Ein erfolgreicher Einbezug von QUIMS-Themen ins Schulprogramm bedarf einer engen Kooperation zwischen QUIMS-Beauftragten und Schulleitungen (bzw. einer Personalunion der beiden Funktionen). Nur so gelingt es den Schulen, erfolgreiche Massnahmen für alle Beteiligten für verbindlich zu erklären.

Auswirkungen auf die Schulkultur: Besonders förderlich für die (Weiter-) Entwicklung der Schulkultur wirkte sich offenbar die schulinterne Weiterbildung im Rahmen von QUIMS aus, z.B. indem Heterogenität vermehrt als Chance verstanden wurde oder indem die Bereitschaft wuchs, Fehler zu riskieren.

Auswirkungen auf die Zusammenarbeit und Interaktion im Kollegium: Hinweise auf positive Auswirkungen von QUIMS auf die Zusammenarbeit und Interaktion im Kollegium waren in den untersuchten Studien dermassen häufig und vielfältig, dass diesbezüglich von einer hohen empirischen Sättigung

ausgegangen werden kann. Offenbar nahm durch QUIMS die Qualität und Quantität der Zusammenarbeit in den Schulen zu – vor allem auch über die Stufen- und Fachgrenzen hinweg. So konnte an einigen Schulen etwa auch die Zusammenarbeit der Lehrpersonen mit den Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen oder mit der Betreuung optimiert werden, was an diesen Schulen neue Handlungsmöglichkeiten eröffnete. Die Kooperation, der Informationsfluss, der Austausch und die Funktionendifferenzierung gelangen in untersuchten Fallstudien Schulen ohne nennenswerte Probleme. Dabei fiel einerseits auf, dass dieser Austausch vermehrt in klar deklarierten Gefässen erfolgte. Andererseits war auffällig, dass sich dieser Austausch verstärkt auch auf pädagogische Fragen bezog. So entwickelte sich an gewissen Schulen eine Kultur des gemeinsamen Lernens bzw. eine gemeinsame Problemlösekultur. Unterstützt wurde dies durch eine in den allermeisten Fällen gelingende Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und QUIMS-Beauftragten.

Auswirkungen auf die interne Weiterbildung: In einer quantitativen Studie bei Lehrpersonen der Stadt Zürich konnte gezeigt werden, dass an QUIMS-Schulen mehr Weiterbildung zu Themen wie Teamteaching, Zusammenarbeit, Gesprächsführung oder Umgang mit Heterogenität betrieben wurde als an anderen Schulen. Die Rückmeldungen der Lehrpersonen zu solchen internen Weiterbildungen waren in vielen Fällen positiv; sie wurden z.B. als bedeutsam, hilfreich und leicht umsetzbar wahrgenommen. Diese positiven Ergebnisse resultierten u.a. deshalb, weil solche Weiterbildungen auf die lokalen Bedürfnisse zugeschnitten waren und zum Aufbau von neuem Fachwissen sowie einem homogenen Wissensstand der lokalen Akteure beitrugen. So konnten Lehrpersonen ihre Kompetenzen stark erweitern. Dennoch verblieb den Schulen für die Planung, Organisation und Nachbereitung interner Weiterbildungen ein beträchtlicher Aufwand.

Auswirkungen auf die Unterrichtsentwicklung: Eine systematischere Unterrichtsentwicklung fand z.B. bezogen auf Leseförderung, Schreibförderung sowie den Einsatz der Standardsprache (im Unterricht und ausserhalb) statt. Auch Aspekte wie Individualisierung, Lernberichte, individuelle Ziele und Fortschritte sowie das Methodenrepertoire waren Felder gemeinsamer Entwicklungsbemühungen auf der Unterrichtsebene. Wo eine gemeinsame Weiterentwicklung des Unterrichts angegangen wurde, wurde dies z.T. als positiv und stärkend empfunden. Aus Sicht von einigen Befragten, konnte mit solchen Initiativen eine grosse Verbesserung der Unterrichtsqualität erzielt werden. Andere gaben aber an, sie könnten nicht beurteilen, ob mit den Veränderungen auch eine verstärkte Wirkung des Unterrichts verbunden sei. Letzteres könnte auch daran liegen, dass eine Umsetzung des in internen Weiterbildungen Gelernten teilweise ausblieb.

Auswirkungen auf das Lernklima: Es ergaben sich vereinzelte Hinweise, dass QUIMS ein gutes Lernklima unterstützt, z.B. wenn Kinder nach einem durch QUIMS initiierten Mittagstisch am Nachmittag ausgeglichener waren.

Auswirkungen auf die Lernsettings: Die Lernsettings wurden in gewissen Schulen so verändert, dass Kinder je nach Wissensstand an verbindlichen oder aber an erweiterten Lernzielen arbeiten konnten. Solche Veränderungen im Unterricht wurden durch QUIMS unterstützt. Bei einer Schule, die mit individueller Förderung arbeitete, konnte zudem eine aussenstehende Person Verbesserungen der Lernbedingungen im Unterricht beobachten.

Auswirkungen auf die Professionalisierung der Lehrpersonen: In den untersuchten Studien fanden sich viele Hinweise auf eine inhaltlich-fachliche Kompetenzsteigerung der Lehrpersonen auf Grund der kontinuierlichen gemeinsamen Weiterentwicklung. Die Professionalisierung zeigte sich in den Bereichen Einstellungen (veränderte Haltung zur Heterogenität, Motivation zur Arbeit in den QUIMS-Handlungsfeldern), Sprachförderung (erweiterte theoretische Kenntnisse einer Mehrsprachigkeits-

didaktik), Kultur (Kenntnis und Verständnis anderer Kulturen, Wahrnehmung kultureller Heterogenität als Ressource) sowie Didaktik (erweitertes Methodenrepertoire).

Auswirkungen auf die Belastung bzw. die Zufriedenheit der Lehrpersonen: Die Auswirkungen von QUIMS auf die Belastung bzw. Zufriedenheit der Lehrpersonen sind ambivalent. Gute Erfahrungen z.B. mit QUIMS-Bausteinen, mit Team- und Qualitätsprozessen oder mit einem verstärkten Fokus auf Unterrichtsentwicklung führten bei Lehrpersonen zu erhöhter Zufriedenheit. Wurden positive Entwicklungen sichtbar, so wurde der erhöhte Aufwand nicht zwingend als Belastung wahrgenommen. Widerstände ergaben sich jedoch z.T. bei der Arbeit mit Q-Merkmalen oder wenn Lehrpersonen QUIMS als Mehrbelastung erlebten (vermehrte Teamsitzungen, gemeinsame Unterrichtsvorbereitungen). Mit quantitativen Methoden konnte gezeigt werden, dass die Mehrbelastung nicht aus der Teilnahme am Programm QUIMS an sich resultierte, sondern aus dem verstärkten Engagement im Rahmen der Schulentwicklung generell.

Auswirkungen auf das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler: Direkte Auswirkungen von QUIMS auf das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler wurden in den analysierten Studien nicht berichtet bzw. untersucht. Berichtet wurde aber von einer Motivationssteigerung sowie von einer Steigerung der Kompetenzen der Lernenden auf dem jeweils bearbeiteten Gebiet, was mit entsprechenden Auswirkungen auf deren Selbstkonzept verbunden sein dürfte.

Auswirkungen auf die Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler: In Schulen, welche auf eine konsequente Anwendung der Standardsprache in der ganzen Schule oder auf Sprachförderung im Teamteaching setzten, ergaben sich vereinzelt Hinweise auf eine Förderung der Sprachkompetenz der Kinder.

Auswirkungen auf den Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler: Das Handlungsfeld „Schulerfolg“ wurde vergleichsweise selten bearbeitet. Als Gründe dafür wurden genannt, dass Beurteilungs- und Selektionsfragen von Lehrpersonen als heikel und persönlich angeschaut würden und dass sich niemand mit der Thematisierung der Leistungsbeurteilung die Finger verbrennen wolle. Ausserdem wurde argumentiert, der Schulerfolg stelle sich von alleine ein, wenn in den beiden anderen Handlungsfeldern (Sprachkompetenz und Integration) erfolgreich gearbeitet werde.

Auswirkungen auf die Integration der Schülerinnen und Schüler: In einer quantitativen Studie zeigte sich, dass Schulleitungen von QUIMS-Schulen aufgeschlossener der Integration gegenüber stehen als andere Schulleitungen – und dass auch die Lehrpersonen ihre Schulleitung gegenüber der Integration entsprechend aufgeschlossener und wirksamer wahrnahmen. Fachpersonen (z.B. Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen) schätzten die Integrationskraft ihrer Schule höher ein, wenn sie an einer QUIMS-Schule arbeiteten.

Auswirkungen auf die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler: Hinweise auf eine grössere Zufriedenheit der Lernenden fanden sich nur vereinzelt, etwa im Hinblick auf Massnahmen wie „Just Community“ oder „Mittagstisch“.

Auswirkungen auf die Zufriedenheit der Eltern: Von Seiten der Eltern gab es positive Reaktion zur Sprachförderung im Teamteaching. Ausserdem waren die Eltern von Lernenden an QUIMS-Schulen mit der Menge schulischer Angebote (Aufgabenstunden, Schulsozialarbeit, Freizeitangebote, interkulturelle Vermittler) zufriedener als die Eltern von Kindern, die den Unterricht an anderen Städtzürcher Schulen besuchten.

Auswirkungen auf die Zusammenarbeit der Eltern mit der Schule: Die Zusammenarbeit mit den Eltern erscheint oft noch als wenig innovativ. Sie verlief zumindest in den frühen Phasen von QUIMS oft in traditionellen Bahnen (Elternabende, Besuchstage, Beurteilungsgespräche), obschon es schwierig war,

gewisse Eltern mit solchen Formen zu erreichen. Über gemeinsam im Team getragene Elternarbeit und über eine optimierte Zusammenarbeit der Schule mit der Betreuung und mit dem Kindergarten konnte die Elternarbeit jedoch in gewissen Schulen verbessert werden. Dennoch akzeptierten Lehrpersonen von QUIMS-Schulen die Schulischen Standortgespräche weniger gut als Lehrpersonen anderer Schulen – wahrscheinlich weil die Instrumente zum Schulischen Standortgespräch für Eltern von QUIMS-Schulen weniger gut verständlich sind.

Bei der Recherche nach Auswirkungen von QUIMS in der Fachliteratur wurde schnell ersichtlich, dass QUIMS in der Fachwelt einen hervorragenden Ruf genießt. Offenbar besteht eine der Wirkungen von QUIMS darin, in der Fachwelt auch über die Schweizer Grenzen hinaus positive Resonanz auszulösen:

- Im Rahmen seiner evaluativen Würdigung von QUIMS kommt Rolff (2006) zu folgendem Fazit: „QUIMS ist insgesamt ein sehr gelungenes und bedeutsames Projekt: Im Bereich der Schulentwicklung ist es allemal auf der Höhe der Zeit und im Bereich der Migrantenförderung kenne ich kein besseres!“ (S. 14).
- Edelmann (2008) zitiert in ihrer Expertenbefragung einen (anonymen) Sozialwissenschaftler aus Deutschland oder Österreich mit: „Sehr gut finde ich übrigens dieses Projekt QUIMS für die Qualität in multikulturellen Schulen in Zürich“ (S. 82).
- Gemäss Edelmann (2008) wurde QUIMS im November 2005 „aufgrund seiner herausragenden Leistungen für die Integration von Migrantinnen und Migranten der 'Schweizer Integrationspreis' verliehen“ (S. 231).
- Im Jahr 2008 untersuchte die Bertelsmann Stiftung weltweit 56 Programme unter dem Titel „Integration braucht faire Bildungschancen“. QUIMS kam auf die shortlist der vier Preiskandidaten, weil „das Programm offensichtlich ein höchst erfolgreicher Ansatz [ist], auf pragmatischem Weg Schulentwicklung im Sinne von Chancengleichheit und Leistungsförderung voranzutreiben“ (Walther, 2008, S. 158f). „Ausgehend von einzelnen Schulversuchen ist QUIMS mittlerweile ins bildungspolitische Regelsystem des Kantons Zürich übernommen worden und hat national (Genf, Basel) wie international (Konzept der Bildungspartnerschaft der Stadt Stuttgart, Bundesländer-Programm 'Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund') Anerkennung und Nachahmung gefunden“ (Walther, 2008, S. 116).
- Schliesslich kommt Munsch (2009) in seiner Dissertation zum Schluss, dass QUIMS das einzige im Kanton Zürich laufende Reformprojekt mit explizit pädagogischer – und nicht struktureller – Ausrichtung sei (vgl. S. 18 sowie S. 239).

Aber auch im Schulfeld ist QUIMS gut bei den Adressaten angekommen. Edelmann (2008) beispielsweise interpretiert die Evaluation von Binder et. al. (2002) wie folgt:

Dabei zeigte sich, dass das Projekt bei der Lehrerschaft, Vertreterinnen und Vertretern der kommunalen Schulbehörde, Mitgliedern der kantonalen Projektgruppe sowie Eltern von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund auf eine hohe Akzeptanz stösst und folglich als 'zielgerichtet, wirkungsorientiert, situationsgerecht und weitgehend unbürokratisch beurteilt' (ebd. S. 150) werden kann. (Edelmann, 2008, S. 25)

Und nicht zuletzt erschien QUIMS auch in der Presse in einem guten Licht:

Die hohe Akzeptanz des Projekts wird etwa in einer Veröffentlichung der Ergebnisse einer Umfrage zur Volksschulreform im Herbst 1999 deutlich ('absoluter Schlager bei Blitzumfrage'; vgl. Stofer 1999; TA vom 13.10.1999). QUIMS wird aber auch insgesamt ausführlich und sehr positiv in der Presse dargestellt. Die Bewertungen reichen von lösungs- und praxisorientiert, wissenschaftlich fundiert und professionell, bis hin zu 'ideologisch neutral'. (Gomolla, 2005, S. 172)

Inwiefern dieser gute Ruf von QUIMS mit der konkreten Praxis dieses Programms zusammenhängt, soll nachfolgend untersucht werden. Zu diesem Zweck wurden die untersuchten Studien im Hinblick auf festgestellte Auswirkungen von QUIMS auf verschiedene Dimensionen analysiert. Dabei werden im Folgenden zunächst Bereiche thematisiert, welche die lokale Schuleinheit betreffen (Meso-Ebene), bevor jene Bereiche fokussiert werden, die dem Unterricht (Mikro-Ebene) zugeordnet werden können. Abschliessend werden Auswirkungen auf einzelne Personen, also Auswirkungen auf die (intra-) personale Ebene aufgezeigt.

Auswirkungen auf die lokale Schulentwicklung

Bezogen auf die lokale Schulentwicklung wurden QUIMS von verschiedenen Studien positive Wirkungen attestiert. In der Studie von Binder et al. (2002) beispielsweise gelangten Mitglieder der Projektleitung und Vertretende lokaler Schulbehörden „übereinstimmend zur Auffassung, dass QUIMS auch heute noch auf eine aktuelle und problematische Situation vieler Schulen im Kanton Zürich eingeht und sowohl inhaltlich als auch vom bereitgestellten Instrumentarium her ein zielführendes und wirkungsorientiertes Schulentwicklungsprojekt darstellt“ (S. 127). Es sei zwar nicht klar, ob die im Kollegium vorgenommene Problemanalyse auf einer systematischen, empirischen Ebene erfolge oder eher vom „Leidensdruck“ der Schulhausteams geprägt sei. Die in der aufwändigen Einstiegsphase vorgenommene Problemanalyse initiiere aber schulspezifische Projekte, die zu einer hohen Identifikation führen könnten:

Die Schulen verfügen demzufolge über die Ausgangssituation, dass sie Schulentwicklungsarbeit aus ihrer eigenen wahrgenommenen Problemlage heraus anpacken und in konkreten, auf ihre Situation zugeschnittenen Projekten an Problemlösungen arbeiten. Damit bleiben Qualitätsansprüche nicht auf einer normativen Leitbild-Ebene, sondern führen auf der konkreten Projektebene zu Handlung und Entwicklung. Oder etwas verkürzt ausgedrückt: QUIMS ist eine Idee, die vor Ort zur eigenen Idee adaptiert und umgesetzt wird. (Binder, Tuggener, Trachslers, & Schaller, 2002, S. 150).

Auch Gomolla (2005) versteht die Ergebnisse von Binder et.al. (2002) als Hinweis darauf, dass QUIMS förderlich für die Schulentwicklung ist. Sie interpretiert die Ergebnisse dieser Studie so, „dass das QUIMS-Programm in seiner Konzeption und inhaltlichen Ausrichtung die Problemsituation der Schulen trifft und bei der Erarbeitung schulhausspezifischer Lösungen und Projekte als hilfreich erlebt wird“ (S. 168). Darüber hinaus ging aus einer Fragebogenerhebung bei QUIMS-Beauftragten der Stadt Zürich hervor, dass die lokalen Beteiligten nach der QUIMS-Einführungsphase (eher) gut wussten (Zustimmung von 77% der 26 Antwortenden), wie Schulentwicklungsprozesse zu gestalten sind (vgl. Roos & Bossard, 2008, S. 20). Alle antwortenden QUIMS-Beauftragten der Stadt Zürich gaben überdies an, die gewählten QUIMS-Entwicklungsprojekte seien in ihrem Kollegium (eher) breit abgestützt (vgl. S. 28).

Um die lokale Schulentwicklung zu unterstützen, spies die kantonale QUIMS-Leitung gemäss Binder et al. (2002) laufend Schulentwicklungswissen aus der Forschung in die lokalen Prozesse ein. Sie tat dies, obschon den Schulen der Umgang mit diesem Wissen z.T. schwer fiel, zumal die Schulen lieber schnell konkrete Projekte „machen“ wollten. Dennoch zeigte sich in mehreren Fallstudien, „dass im Rahmen der Erarbeitung der Projekte ein grosses Engagement im Bereich der theoretisch-pädagogischen und -didaktischen Fundierung der Projekte entwickelt wurde“ (S. 130). Dies korrespondiert mit Erkenntnissen aus Interviews mit Schulleitungen, die im ZLG 1 ihre QUIMS-Ausbildung absolviert hatten. Gespräche mit ihnen ergaben, dass an einzelnen Schulen Erkenntnisse aus dem ZLG thematisiert wurden und vor diesem Hintergrund verstärkt die Unterrichtsentwicklung fokussiert wurde (vgl. Blickenstorfer, 2009, S. 3). Dies könnten Hinweise darauf sein, dass QUIMS-Schulen ihre Entwicklung verstärkt auf einer wissenschaftlichen Basis vorantreiben wollen.

Einen weiteren Hinweis auf die Wirksamkeit von QUIMS auf der Ebene der lokalen Schulentwicklung lieferten Leemann et al. (2008). Dieses Team von Forschenden fand im Rahmen multipler linearer Regressionsanalysen bei 90 Zürcher Lehrpersonen dritter Primarklassen (davon 21 QUIMS-Lehrpersonen) heraus, dass sich QUIMS positiv auf die kollektive Selbstwirksamkeit, das Arbeitsklima, die Bestrebungen in der Schulqualität, die Feedbackkultur und die Offenheit der Schule gegenüber Eltern und Öffentlichkeit sowie auch gegen innen („offene Schulzimmertüren“) auswirkte. Lehrpersonen von Pionierschulen, die zwischen 1999 und 2001 mit der organisierten pädagogischen Schulentwicklung starteten, wiesen in diesen Dimensionen signifikant höhere Werte aus als Lehrpersonen anderer Schulen, die zwar ebenfalls einen Anteil von 40% Ausländerkindern aufwiesen, aber nicht bei QUIMS mitmachten (vgl. S. 315).

Im Rahmen dieser Schulentwicklungsbestrebungen entwickelte die eine von zwei Fallstudien-schulen in der Studie von Sempert & Maag Merki (2005) ein Denken, das sich von der Ebene der einzelnen Schulklasse verstärkt auf die Ebene der Einzelschule richtete:

Eine wichtige Veränderung geschieht in den einzelnen Schulhäusern dieser Schuleinheit: Die Arbeit an Projekten, wie beispielsweise die Pausenplatzgestaltung, ermöglicht ein Denken, das den Fokus auf die ganze Schule richtet. Nicht mehr die einzelnen Klassen stehen im Vordergrund, sondern die Schule als Ganzes. Somit geschieht ein Arbeiten an einem gemeinsamen Ziel, ein vermehrtes Ziehen am selben Strick. (Sempert & Maag Merki, 2005, S. 45)

Nicht nur in der schulinternen Entwicklungsarbeit, auch in der Zusammenarbeit mit externen Partnern wurde QUIMS eine positive Wirkung zugeschrieben. Durch die Projekte TaV und QUIMS nahm die Kooperation mit anderen Schulen und Institutionen im Umfeld gemäss Gomolla (2005) zu: „Der Kontakt und Austausch mit anderen Grundschulen der Gemeinde, zum Beispiel auf gemeinsamen QUIMS-Veranstaltungen für die gesamten Schulteams wird als bereichernd erlebt“ (S. 183). Überhaupt sei die Gestaltung der Beziehungen zum Schulumfeld systematisch an die heterogenen Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der Schülerschaft angepasst worden (vgl. ebenda, S. 190). Diese verstärkte Kooperation mit dem schulischen Umfeld wurde auch von Munsch (2009) hervorgehoben: „QUIMS führt mustergültig vor, wie das Zusammenspiel von Einzelschule und Behörde im Zusammenhang mit Schulentwicklung funktionieren kann. Die Einzelschule bleibt dabei 'Motor und Gestaltungseinheit, bewegt sich jedoch im interaktiven Zusammenhang mit Behörden und weiteren Schulen, die sich gemeinsam entwickeln'“ (Rolff, 2007, S. 69, zitiert nach Munsch, 2009, S. 240).

Als weitere Auswirkung von QUIMS im Bereich der Schulentwicklung kann die Tatsache verstanden werden, dass die Schulen nun über QUIMS-Beauftragte verfügen, die gemäss Angaben der QUIMS-Beauftragten von der Schulleitung (100%), von den Lehr- und Fachpersonen (89%) und von den QUIMS-Beauftragten selber (91%) geschätzt werden. Sie werden von Lehr- und Fachpersonen (85%) und von Schulleitungen (85%) als hilfreich wahrgenommen – jedenfalls gemäss Angaben der dazu befragten 27 QUIMS-Beauftragten der Stadt Zürich (vgl. Roos & Bossard, 2008, S. 30). Noch mehr (100% Zustimmungsrate) schätzten diese QUIMS-Beauftragten die Arbeit der QUIMS-Teams. Sie gaben ferner an, auch die Mitglieder des QUIMS-Teams sowie die übrigen Lehr- und Fachpersonen würden die Arbeit des QUIMS-Teams im gleichen, hohen Ausmass schätzen (vgl. Roos & Bossard, 2008, S. 33).

Anhand der Arbeit mit QUIMS haben die Schulen ihre internen Zusammenarbeitsstrukturen aufgebaut. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang auch die von Rolff (2006) gelobte Evaluationskultur von QUIMS. Er hielt fest, dass an den Schulen ein konsequentes Konzept von Evaluation etabliert worden sei, das Standortbestimmungen, Zieldefinitionen (mit kompetenter Beratung), einfache Evaluationen mit Beschränkung auf das Wesentliche sowie daraus abgeleitete Konsequenzen umfasse (vgl. S. 5).

Neben diesen positiven Auswirkungen von QUIMS ergaben sich aber auch negative Auswirkungen auf die lokale Schulentwicklung. Die Arbeit mit den Q-Merkmalen von QUIMS führte aus Sicht der quantitativ befragten QUIMS-Beauftragten der Stadt Zürich bei den Lehrpersonen teilweise zu Widerständen. Ausserdem „begegneten die Lehrpersonen der Auseinandersetzung mit den statistischen Daten zu den Übergängen kritisch“ (Roos & Bossard, 2008, S. 39).

Auswirkungen auf das Schulprogramm

Zu konkreten Auswirkungen von QUIMS auf das Schulprogramm fanden sich in den untersuchten Studien nur vereinzelte Hinweise.

In der Studie von Roos (2010) wurde ein Teilaspekt des Schulprogramms – die Koordination von Schulentwicklungsprojekten – untersucht. Mit mehreren zu einer Mittelwertskala verdichteten Items wurde danach gefragt, wie es den Schulen gelinge, die einzelnen laufenden Massnahmen und Projekte zu priorisieren, zu staffeln und miteinander zu vernetzen. Unter 247 befragten Lehrpersonen gaben die Lehrpersonen von Stadtzürcher QUIMS-Schulen signifikant eher als andere Stadtzürcher Lehrpersonen an, dass ihrer Schule die Koordination von Schulentwicklungsprojekten gelinge⁴ (vgl. S. 59). Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die von QUIMS unterstützte Schulprogrammarbeit wirksam ist.

Auf einer konzeptionellen Ebene wies Walther (2008) darauf hin, dass das QUIMS-Programm ausdrücklich als Teil des Schulprogramms verstanden werden: „Gegenüber den neu einsteigenden Schulen betont die Bildungsdirektion des Kantons Zürich, dass das Programm nicht als Zusatz zu verstehen ist, sondern als Unterstützung bzw. Verstärkung von Reformmassnahmen. Es soll letztlich Bestandteil des Schulprogramms der teilnehmenden Schulen werden“ (S. 154). Dies gelang jedoch nicht allen Schulen. Negative Erfahrungen mit der Schulprogrammarbeit machten beispielsweise Schulen, die bereits im Vorfeld der QUIMS-Einführung ein Schulprogramm entwickelt hatten, das auf Grund des Einstiegs ins Programm QUIMS nach kurzer Zeit adaptiert oder wieder ersetzt werden musste (vgl. Roos & Bossard, 2008, S. 44).

Die Idee, erfolgreich erprobte QUIMS-Massnahmen für verbindlich zu erklären und ins Schulprogramm aufzunehmen, stellte sich in der Praxis als gar nicht so einfach heraus: Bereits Gomolla (2005) kam im Rahmen ihrer Feldstudie zum Ergebnis, dass die Verbindlichkeit ein stets neu zu verhandelndes Kernthema in den QUIMS-Schulen war (vgl. S. 150). In der einen Fallstudien-schule von Sempert & Maag Merki (2005) gelang es zwar, erfolgreiche Neuerungen zu „institutionalisieren“ (Verwendung erarbeiteter Arbeitsinstrumente), aber nur bei Lehrpersonen der schulinternen Projektgruppe – die Lehrpersonen des aktiven Kreises blieben bei der Wahl der Instrumente und der Art der Umsetzung nach wie vor frei; Lehrpersonen des erweiterten Kreises partizipierten gar nicht aktiv an dieser Massnahme (vgl. S. 36). Sowohl die lokale Projektleitung als auch die Expertin/der Experte erachteten deshalb die Umsetzung der neu erworbenen Kompetenzen zur Verbesserung der Lernmöglichkeiten der Kinder im Unterricht noch als ungenügend, da zu wenig Verbindlichkeit erreicht werden konnte (vgl. S. 34). Für beide Fallstudien-schulen von Sempert & Maag Merki (2005) gilt deshalb: „Eine Standardisierung der erarbeiteten Basis für alle und eine Verbindlichkeit in der Umsetzung der mit dem Baustein eingeführten Möglichkeiten ist derzeit noch nicht vorhanden“ (vgl. S. 40).

⁴ Beispielimitem der Skala: "Unserer Schule gelingt es gut, verschiedene Projekte miteinander zu vernetzen", "Unsere Schule gliedert anstehende Projekte in Etappen, die gut zu bewältigen sind", "Unsere Schule setzt bei der Auswahl der Projekte klare Prioritäten".

Auch Blickenstorfer (2009) stellte deshalb fest, dass das Thema „Schulprogramm“ für eine Mehrheit der ZLG-Teilnehmenden ein dringendes Bedürfnis darstelle und dass ein erfolgreicher Einbezug der QUIMS-Themen ins Schulprogramm von der Offenheit und Bereitschaft der Schulleitungen abhängt. (vgl. S. 3). Zu einem ähnlichen Schluss bezüglich Schulprogrammarbeit gelangten Roos & Bossard (2008). Sie hielten fest, dass sich Vorteile für die Koordination von QUIMS mit anderen Aspekten des Schulprogramms ergeben, wenn QUIMS-Beauftragte in Personalunion auch die Schulleitungsaufgabe wahrnehmen (vgl. S. 57). Damit scheint eine für QUIMS-Anliegen offene Schulleitung eine Wirkungsbedingung für Auswirkungen von QUIMS auf das Schulprogramm zu sein.

Auswirkungen auf die Schulkultur

In gewissen qualitativen Studien wurden gemäss Aussagen der Befragten Auswirkungen von QUIMS auf die Schulkultur festgestellt. Insbesondere die schulinterne Weiterbildung der Lehrpersonen schien förderliche Wirkungen für die Schulkultur zu haben. So wirkte sich die interne Weiterbildung aus Sicht von einzelnen von Knüsel & Wespi (2006) qualitativ befragten Steuergruppenleitenden fördernd aufs Schulhausklima aus (vgl. S. 173). Und Walther (2008) zitierte eine Schulleitung mit der Aussage: „Durch die QUIMS-Weiterbildung hat sich die Grundhaltung im Kollegium geändert: Wir sehen nun nicht mehr die Probleme im Vordergrund, sondern wir sehen Vielfalt vor allem als Chance“ (S. 159).

Auch Gomolla (2005) zitierte in ihrer Studie eine Lehrperson mit einer Aussage, die auf eine Verbesserung in der Schulkultur hinweist: „Ob das für die Kinder schon spürbar ist, weiss ich nicht. Vielleicht dass die Grundstimmung besser ist. Also, dass man sich unterstützt fühlt und dadurch, dass man den Austausch hat, auch mehr bereit ist, Fehler zu machen“ (S. 182).

Speziellere Aspekte der Schulkultur (z. B. die Kooperationskultur der Lehrpersonen, der Umgang mit internen Weiterbildungen, die Gestaltung von QUIMS-Massnahmen) werden in anderen Unterkapiteln präsentiert.

Auswirkungen auf die Zusammenarbeit und Interaktion im Kollegium

Auswirkungen von QUIMS auf die Zusammenarbeit und Interaktion im Kollegium wurden in den Studien sehr breit und vielfältig dokumentiert – insgesamt sieben Studien wiesen auf entsprechende Befunde hin:

Walther (2008) schrieb mit Bezug auf das Schulhaus Nordstrasse, dass dieses hoch engagierte Team ganze Tage sowohl während der Ferienzeit als auch während der Schulzeit zur Besprechung von Problemen und zur Erarbeitung von Lösungen einsetze, wobei zum Aufrechterhalten des Unterrichtsbetriebs teilweise Aushilfen eingestellt und mit QUIMS-Mitteln finanziert wurden (vgl. S. 152). Auch von Gomolla (2005) wurde in ihrer Feldstudie festgestellt, dass die Kooperation im Schulhaus durch die Projekte TaV und QUIMS zunahm (vgl. S. 183). Ihrer Studie zufolge wurden die Auswirkungen von QUIMS v.a. in der vermehrten und verpflichtenden Zusammenarbeit spürbar (vgl. S. 181). So entstand in der von ihr untersuchten Fallstudien-schule (Grünbergschule) eine „Kultur des gemeinsamen Lernens“ (vgl. S. 190) oder – wie es Binder et al. (2002) in ihren Fallstudien bezeichneten – eine gemeinsame Problemlösekultur (vgl. S. 9).

Sempert & Maag Merki (2005) entwickelten anhand von zwei Fallstudien-schulen die These, dass die Zusammenarbeit zur Zufriedenheit aller Beteiligten gelinge und dass Kooperation, Austausch und Funktionendifferenzierung ohne nennenswerte Probleme funktionieren. Sie kamen nach der Überprüfung dieser These anhand von Fokusinterviews mit Vertretungen aus drei weiteren QUIMS-Schulen zum Schluss, dass diese These als grundsätzlich zutreffend betrachtet werden kann (vgl. S.

48). Vor allem in der einen von ihnen untersuchten Fallstudien- schule führten die QUIMS-Bausteine zu positiven Veränderungen in der Zusammenarbeit:

Vermehrt wird über pädagogische Inhalte gesprochen, es geschieht mehr Austausch, der ohne die organisierten Arbeitskreise und Weiterbildungen nicht im gleichen Ausmass stattfinden würde, und die Lehrpersonen erhalten mehr gegenseitigen Einblick in ihren Unterricht. Kindergarten und Schule sind näher zueinander gerückt. Zwar geschieht die meiste Arbeit immer noch getrennt, aber der Informationsfluss ist grösser geworden und es wird versucht, gemeinsam am gleichen Strick zu ziehen. (Sempert & Maag Merki, 2005, S. 13)

Solche Hinweise darauf, dass durch QUIMS insbesondere die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Stufen und Fachschaften intensiviert werden konnte, fanden sich wiederholt in den analysierten Studien. Die an der Grünbergschule durchgeführte Einzelfallstudie kam z.B. zum Schluss: „Durch die verstärkte Zusammenarbeit von Klassen-, Fachlehrkräften und dem Heilpädagogen werden neue Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit der sprachlichen und kulturellen Heterogenität wahrgenommen“ (Gomolla, 2005, S. 182). Aber auch Interviews mit Schulleitungen, die im ZLG 1 ihre QUIMS-Ausbildung absolvierten, ergaben, dass der Austausch mit anderen Lehrkräften über die Stufen hinweg erheblich angeregt wurde (vgl. Blickenstorfer, 2009, S. 3).

Edelmann (2008) bildete im Rahmen ihrer qualitativen Studie sechs Typen des Umgangs mit Transkulturalität. Von den 40 Stadtzürcher Primarlehrpersonen, die von ihr befragt wurden, wies sie 10 dem ‚kooperativ-synergieorientierten Typus‘ zu; 5 davon waren QUIMS-Lehrpersonen (unter den 40 mündlich befragten Lehrpersonen befanden sich 8 QUIMS-Lehrpersonen; es wurde also eine Mehrzahl der QUIMS-Lehrpersonen diesem Typus – und nicht einem der anderen fünf Typen – zugeordnet). Dieser Typus wurde wie folgt beschrieben:

Die migrationsbedingte Heterogenität wird unabhängig von der Ausprägung an der einzelnen Schule oder Klasse als Lernpotenzial für alle anerkannt und ihr daher im gesamten Unterrichtsprozess ein bedeutender Stellenwert zugesprochen. Das pädagogische Handeln – auch die Kooperation mit Eltern und Fachkräften – ist dabei geprägt durch eine Schulkultur, die sich durch eine intensive und engagierte Teamarbeit im Zusammenhang der kulturellen Heterogenität auszeichnet. Diese enge Kooperation und Partizipation im Kollegium wird von den Lehrpersonen dieses Typus als ausgesprochen bereichernd und wesentlicher Aspekt ihrer beruflichen Zufriedenheit verstanden. Eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität im Kontext der Vielfalt wird angestrebt. (Edelmann, 2008, S. 179)

Die verbleibenden drei QUIMS-Lehrpersonen dieser Studie von Edelmann wurden alle dem ‚kooperativ-sprachorientierten Typus‘ zugewiesen. Dieser Typus legt einen hohen Wert auf eine fundierte Mehrsprachigkeitsdidaktik und arbeitet aktiv in einem innovativen, sich ständig weiter qualifizierenden Team mit. Diese Lehrpersonen spezialisierten sich auf den ...

bewussten Umgang mit der vorhandenen Sprachenvielfalt in ihrer Klasse, die als Potenzial verstanden wird. Für Schüler/-innen, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, wird die Herkunftssprache als zentrale Ressource für den Aufbau der deutschen Sprache eingesetzt, was gezielt auf wissenschaftlichen Erkenntnissen des Zweitspracherwerbs und unter der Berücksichtigung eines strukturierten Grammatikunterrichts erfolgt. Diese Lehrpersonen sind in ein innovatives Team eingebunden, das sich in einem ständigen fachlichen Austausch mit der sprachlichen Heterogenität auseinandersetzt und kontinuierlich weiterqualifiziert. (Edelmann, 2008, S. 161)

Da es sich bei der Studie von Edelmann (2008) um eine qualitative Studie mit theoriegeleiteter Stichprobenziehung handelt, können diese Zahlen nicht als statistisch repräsentativ betrachtet werden. Dennoch scheinen QUIMS-Lehrpersonen eine Affinität für einen kooperativen Typus zu haben.

Auch die Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und QUIMS-Beauftragten gelang gut. 90% der 20 in einer Studie von Roos & Bossard (2008) diesbezüglich antwortenden Stadtzürcher QUIMS-

Beauftragten stimmten der Aussage (eher) zu, ihre QUIMS-Zusammenarbeit mit der Schulleitung verlaufe positiv; ca. 70% erhielten von der Schulleitung (eher) regelmässige Informationen, die für die Schulentwicklung und insbesondere für QUIMS relevant sind (vgl. S. 32). In der anschliessenden kommunikativen Validierung der Ergebnisse bestätigten die neun Schulvertretungen (Lehrpersonen, Schulleitungen, QUIMS-Beauftragte), dass die Zusammenarbeit zwischen Schulleitung, QUIMS-Beauftragten und QUIMS- Team positiv verlaufe; sie verdeutlichten dies mit regelmässigen QUIMS-Sitzungen oder der Bildung von QUIMS-Teams zur Nachbereitung von Ergebnissen der QUIMS-Halbtage (vgl. S. 46).

Abschliessend zu den Auswirkungen von QUIMS auf die Zusammenarbeit sei darauf hingewiesen, dass die 129 befragten Lehrpersonen von QUIMS-Schulen in der Stadtzürcher Erhebung von Roos (2010) die Zusammenarbeit mit der Betreuung signifikant positiver einschätzten als die 82 anderen befragten Lehrpersonen der Stadt Zürich⁵ (vgl. S. 72).

Auswirkungen auf die interne Weiterbildung

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, welche Auswirkungen QUIMS auf die internen Weiterbildungen hatte. Solche Teamweiterbildungen in Programmen wie QUIMS werden gemäss Edelmann (2008) v.a. von Lehrpersonen des kooperativ-synergieorientierten Typus (dem fünf von acht QUIMS-Lehrpersonen zugewiesen wurden) als bedeutende Lernchancen erachtet (vgl. S. 185). Aus vielen QUIMS-Schulen waren denn auch sehr positive Rückmeldungen über projektspezifische Weiterbildungsveranstaltungen zu vermelden (vgl. Binder, Tuggener, Trachsler, & Schaller, 2002, S. 144).

Eine Auswirkung von QUIMS auf die interne Weiterbildung kann darin gesehen werden, dass die Schulen mit QUIMS ein Angebot erhielten, das genau auf die lokalen Bedürfnisse zugeschnitten ist. Die Fachpersonen bringen im Rahmen interner Weiterbildungen Fachwissen ein, was zu einem homogeneren Wissensstand der lokalen QUIMS-Akteure beiträgt. Dies jedenfalls ging aus Interviews mit fünf von Knüsel & Wespi (2006) befragten Steuergruppenleitungen hervor (vgl. S. 173).

Auch Sempert und Maag Merki (2005) gelangten für ihre Fallstudienchule A zur Aussage, dass die Weiterbildung als bedeutsam, hilfreich, situationsangepasst und leicht umsetzbar wahrgenommen wurde (vgl. S. 12). In ihrer Studie stiessen die internen Weiterbildungen für Primarlehrpersonen v.a. an der einen Fallstudienchule auf „ein sehr positives Echo, da eine direkte Umsetzung im Unterricht als einfach machbar angesehen wird“ (S. 34). Bezüglich beider untersuchten Fallstudienchulen hielt diese Studie fest:

Durch die im Baustein-Angebot enthaltene Weiterbildung haben die Lehrpersonen beider Schulen ihre Kompetenzen stark erweitert. Möglich geworden ist dies durch die Praxisnähe und die leichte Umsetzbarkeit der in der Weiterbildung erhaltenen Impulse, was in beiden Fällen als Stärke gelobt wird. Die Lehrpersonen verfügen durch die Arbeit am QUIMS-Baustein über ein grösseres Repertoire an Möglichkeiten wie im Unterricht gearbeitet werden kann. (Sempert & Maag Merki, 2005, S. 40)

Mit den entwickelten Bausteinen zielte QUIMS darauf ab, den Schulen zu ermöglichen, ohne grösseren eigenen Arbeitsaufwand Projekte gewissermassen ‚ab der Stange‘ auszuwählen und umzusetzen (vgl. Binder, Tuggener, Trachsler, & Schaller, 2002, S. 133). Im Baustein „Sprachförderung im Team-teaching“ war es gemäss Sempert und Maag Merki (2005) ein explizites Projektziel, lokale Strukturen

⁵ Beispielimitem der Skala: „Die Schule arbeitet eng mit der Betreuung zusammen“, „Schule und Betreuung arbeiten an gemeinsamen Projekten“, „Schule und Betreuung haben eine gemeinsame pädagogische Ausrichtung“.

für die interne Weiterbildung aufzubauen. Entsprechend der Ausrichtung dieses QUIMS-Bausteins sollten diese internen Weiterbildungen einen wirksamen (Sprach-) Unterricht unterstützen (vgl. S. 62).

Bereits im Vorfeld der Einführung der QUIMS-Bausteine warfen Binder et al. (2002) die kritische Frage auf, ob die QUIMS-Bausteine tatsächlich eine grössere Aufwandsparnis darstellen würden, zumal auch mit QUIMS-Bausteinen interne Weiterbildungen des Teams und funktionsfähige Projektmanagement-Strukturen an den Schulen unabdingbar seien. Laut Sempert & Maag Merki (2005) war diese Befürchtung berechtigt. Ihre Fallstudien zeigten, dass auch „mit dem Bausteinprinzip Effizienz und Schlantheit im Sinne eines kleinen Aufwandes für die Schulen nicht zu haben ist“ (S. 53). Offensichtlich wurde der Aufwand für interne Weiterbildungen auch mit QUIMS nicht erheblich kleiner.

Dennoch ergab sich bei den Lehrpersonen der Stadt Zürich ein Unterschied in der Einschätzung des Ausmasses der Weiterbildung bezüglich Teamteaching, Zusammenarbeit, Gesprächsführung und Umgang mit Heterogenität – je nachdem, ob sie an einer Schule mit oder ohne QUIMS arbeiteten, wobei die 117 Lehrpersonen von QUIMS-Schulen das Ausmass der Weiterbildung positiver einschätzten als die 83 anderen befragten Lehrpersonen der Stadt Zürich (vgl. Roos, 2010, S. 54).

Auswirkungen auf die Unterrichtsentwicklung

Viele QUIMS-Massnahmen zielen letztlich auf eine Veränderung im Unterricht, die gemeinsam im Team erarbeitet wird, z.B. mit Hilfe der QUIMS-Bausteine. Von gelungenen Veränderungen auf Grund gemeinsamer Unterrichtsentwicklung berichteten Sempert & Maag Merki (2005):

Als Folge der Arbeit mit dem Baustein werden im Unterricht drei Bereiche verstärkt betont und in grösserem Umfang praktiziert als bisher: Leseförderung, Schreibförderung und Standardsprache. Konsequenterweise wird von allen Lehrkräften Standardsprache sowohl in unterrichtlicher als auch in ausserunterrichtlicher Kommunikation verwendet. Klassenlektüre wurde zu einem wichtigen Baustein im Unterricht. Dabei wissen auch die Kinder, dass die vielen Leseaufträge, die sie erhalten, mit dem QUIMS-Projekt zusammenhängen. (Sempert & Maag Merki, 2005, S. 34)

Die gemeinsame Arbeit an der Weiterentwicklung des Unterrichts wurde von Lehrpersonen in den Interviewstudien von Sempert & Maag Merki (2005) positiv eingeschätzt: „Die Lehrpersonen arbeiten gemeinsam am Gleichen, was sie als sehr stärkend empfinden“ (S. 43). Auch die andere Fallstudien-schule empfahl allen Schulen die Arbeit mit Bausteinen, weil „viel pädagogische Arbeit geleistet und eine grosse Verbesserung der Unterrichtsqualität erzielt werden kann“ (S. 16).

Die Lehrpersonen berichten davon, wie sie aufgrund ihrer Arbeit mit dem QUIMS-Baustein professionellere Arbeitstechniken einsetzen und wie sie sich um eine stärkere Individualisierung ihres Unterrichts bemühen. Dazu gehören individuelle Zielformulierungen, Lernberichte für die Kinder und Methoden zur Darstellung von Lernfortschritten. [...] Das Repertoire an verfügbaren Methoden ist grösser geworden. Es ist den Lehrpersonen jedoch unklar, inwieweit für die Schüler/innen ein direkter Profit aus der Arbeit an QUIMS entsteht. (Sempert & Maag Merki, 2005, S. 38)

Ein weiterer Hinweis auf Erfolge bei der gemeinsamen Veränderung des Unterrichts wurde vom gleichen Forscherinnen-Duo auch im Rahmen der Validierung ihrer Ergebnisse mit einer aus zwei Schulen bestehenden Fokusgruppe erbracht. Diese freiwillig am Programm QUIMS teilnehmenden Lehrpersonen stellten fest, wie sich neue Arbeitsweisen im Unterricht allmählich zu institutionalisieren begannen, obschon diese Veränderungen noch nicht überall konsistent praktiziert wurden. Es war für sie aber nicht zu beurteilen, ob ihr Unterricht damit auch wirkungsvoller wurde. „Gute Rückmeldungen von Lehrpersonen aus dem erweiterten Kreis lassen sie vermuten, dass sie erfolgreich sind“ (S. 43). Im gleichen Fokusgruppengespräch wurde auch deutlich, dass dieser QUIMS-Baustein den Lehrpersonen neue Möglichkeiten im Unterricht eröffnete (Ideen, neue Arbeitsformen, konkretes Arbeits-

material, Denkanstöße für einen neuen Umgang mit dem Unterrichtsgegenstand). Dadurch sei der Unterricht differenzierter und stärker dem Niveau der Lernenden angepasst worden (vgl. S. 43).

Teilweise stellte sich jedoch die Frage, ob die in den Weiterbildungstagen erarbeiteten neuen Möglichkeiten tatsächlich in den Unterricht einfließen. In der einen Fallstudien­schule bedauerte die Expertin bzw. der Experte: „Während an den Weiterbildungstagen intensiv gearbeitet wurde, blieb die nachfolgende Umsetzung oft aus und eine Vertiefung des Erarbeiteten fehlte“ (Sempert & Maag Merki, 2005, S. 12). Dies deckte sich mit dem Fazit der beiden Studienautorinnen; sie formulierten als Ergebnis der Auswertung von Angaben zweier Fallstudien­schulen folgende These: „Was im Zusammenhang mit QUIMS erarbeitet wird, kann direkt im Unterricht umgesetzt werden. Allerdings ist es den Lehrpersonen nicht sehr bewusst, in welchem Ausmass sich ihr Unterricht dadurch verändert hat und worin sich die Wirkungen von QUIMS im Unterricht abzeichnen“ (S. 42).

Auswirkungen auf das Lernklima

Bezogen auf Auswirkungen von QUIMS auf das Lernklima berichteten Lehrpersonen an einer Fallstudien­schule von Sempert & Maag Merki (2005), dass Schülerinnen und Schüler als Wirkung von QUIMS ein gutes Lernklima erleben würden (vgl. S. 35). Einen weiteren Hinweis auf ein verbessertes Lernklima lieferte Walther (2008) mit einer Beobachtung, die sie an der Schule Nordstrasse machte. Beim Unterrichtsbesuch in einer jahrgangsübergreifenden Klasse (4-6) fiel ihr auf, „wie diszipliniert und eigenständig die Kinder nach dem gemeinsamen Stuhlkreis an ihrem jeweiligen Sitzplatz weiterarbeiten. Nur weil wir als Besuch hier sind?“ (S. 152).

In ihrer externen Evaluation von QUIMS kamen Binder et al. (2002) zum Fazit, dass verschiedene durch QUIMS initiierte Formen der Lernbegleitung in den Schulen einerseits unterschiedliche Bedürfnisse und Problemlagen abdecken würden und andererseits auf kürzere und mittlere Sicht Veränderungen im Unterrichtsklima und im Lernverhalten einzelner Kinder bewirken würden (vgl. S. 45). In einer Schule, die im Rahmen von QUIMS einen Mittagstisch initiierte, waren die Kinder am Nachmittag viel ausgeglichener als früher, was ein besseres Lernklima im Unterricht schaffe (vgl. S. 78).

Auswirkungen auf die Lernsettings

Eine Verbesserung der im Unterricht eingesetzten Lernsettings wurde insbesondere mit den QUIMS-Bausteinen angestrebt (vgl. Sempert & Maag Merki, 2005, S. 1). Allerdings fanden sich in den analysierten Studien nur vereinzelt konkrete Hinweise auf veränderte Lernsettings:

Walther (2008) zitierte eine Mathematiklehrperson der Schule Nordstrasse mit der Aussage: „Es gibt einen Basis-Lehrplan, der für alle verbindlich ist, und weiterführenden Stoff, den die Schülerinnen und Schüler im Anschluss bearbeiten können. Dadurch können alle ein individuelles Programm entsprechend ihrem eigenen Lerntempo absolvieren“ (S. 152). Die Schulleitung dieser Schule ergänzte, dass QUIMS ihre Schule dabei unterstützt habe, solche Projekte zu entwickeln (vgl. ebd.).

In einer Fallstudien­schule von Sempert & Maag Merki (2005), die im Bereich des Beurteilens und Förderns im individuellen Lernprozess arbeitete, wurde eine „Verbesserung der Lernbedingungen klar bejaht. Diese ist nach Aussage der Expertin/des Experten bei Besuchen in den Klassen von QUIMS-Lehrpersonen gut beobachtbar“ (Sempert & Maag Merki, 2005, S. 36).

Auswirkungen auf die Professionalisierung der Lehrpersonen

Zu den Auswirkungen von QUIMS auf die Professionalisierung der Lehrpersonen ergaben sich in den untersuchten Studien zahlreiche Hinweise. Binder et al. (2002) sprachen allgemein von einer in-

haltlich-fachlichen Kompetenzsteigerung der Kollegien (vgl. S. 9) und Sempert & Maag Merki (2005) entwickelten nach der Analyse ihrer beiden Fallstudien Schulen die These: „Die Kompetenzen der Lehrpersonen werden durch die Arbeit an den QUIMS-Bausteinen kontinuierlich weiterentwickelt und differenziert“ (Sempert & Maag Merki, 2005, S. 42).

Eine detailliertere Betrachtung zeigte, dass eine Professionalisierung v.a. in vier Bereichen erwähnt wurde: Im Bereich der Einstellungen (1), der Sprachförderung (2), der Kultur (3) sowie der Didaktik (4):

(1) Einstellungen: In der einen Fallstudien Schule von Sempert & Maag Merki (2005) beobachtete der Experte/die Expertin „als Wirkung des Bausteins eine Öffnung des Blickwinkels: Es ist eine Veränderung geschehen, die eine Sicht auf die Gesamtheit der Heterogenität an einer Schule eingebracht hat, die sich nicht mehr wie ursprünglich vor allem auf Fremdsprachigkeit bezieht“ (S. 39). Als weiterer Indikator für vorgenommene Einstellungsveränderungen kann der Befund dienen, dass jeweils mehr als 85% der 27 befragten Stadtzürcher QUIMS-Beauftragten angaben, ihre Schule sei motiviert in den Handlungsfeldern „Sprachförderung“, „Förderung des Schulerfolgs“ sowie „soziale Integration“ zu arbeiten – ganz besonders motiviert waren dabei die sechs QUIMS-Beauftragten im Alter zwischen 51 und 60 Jahren sowie die sechs befragten Fachlehrpersonen (vgl. Roos & Bossard, 2008, S. 22f).

(2) Sprachförderung: Im Bereich der Sprachförderung setzten verschiedene interne Weiterbildungen an. Es gelang ihnen das theoretische Wissen der Lehrpersonen zu erweitern, um auf dieser Basis Erkenntnisse für den Unterricht abzuleiten (vgl. Sempert & Maag Merki, 2005, S. 34). Gewisse QUIMS-Lehrpersonen arbeiteten sich darüber hinaus fundiert ins Thema „Sprachförderung“ ein. Sie beziehen die Erstsprachen in ihren Unterricht ein, stellen Sprachvergleiche an und nehmen Bezug auf neuere Erkenntnisse der Sprach- und Lernforschung (vgl. Edelmann, 2008, S. 163).

(3) Kultur: Neben der sprachlichen Dimension haben sich einzelne Lehrpersonen von QUIMS-Schulen aber auch zu „Kulturexpertinnen“ oder „Kulturexperten“ entwickelt, die bei entsprechenden Fragen oder Problemen niederschwellig kontaktiert werden können. Dieses kulturelle Wissen führe oft zu einer veränderten Sichtweise (vgl. Edelmann, 2008, S. 164). Edelmann (2008) leitete aus ihren Untersuchungen ab, dass die Wahrscheinlichkeit, „dass eine Lehrperson die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklasse als Potenzial versteht und daher in ihrem Unterricht als massgebliche Ressource berücksichtigt“, erhöht wird, wenn „die Unterrichtstätigkeit an einer 'Modellschule' [erfolgt], deren Projektziele auf einen konstruktiven Umgang mit der kulturellen Heterogenität fokussiert sind, insbesondere wenn sie von finanzieller und/oder fachlicher Unterstützung profitieren“ (S. 201) kann. Zu analogen Schlüssen kam Gomolla (2005), indem sie in ihrer Feldstudie beobachtete, dass die QUIMS-Arbeit Lehrpersonen für Erscheinungsformen ethnischer und sozialer Ungleichheit sensibilisierte: „Defizitorientierte und kulturalisierende Zuschreibungen wurden kaum mehr vorgenommen“ (S. 191).

(4) Didaktik: Darüber hinaus trugen die QUIMS-Bausteine für die Lehrpersonen auch zur Kompetenzerweiterung bezüglich didaktischer Möglichkeiten bei (vgl. Sempert & Maag Merki, 2005, S. 51f). In der einen Fallstudien Schule der Studie von Sempert & Maag Merki (2005) absolvierten insbesondere die Lehrpersonen aus den Kindergärten ...

eine von ihnen als anspruchsvoll und intensiv eingeschätzte Weiterbildung, die viel von ihnen fordert, sie aber auch sehr fördert. Dadurch beobachten sie bei sich selbst einen beträchtlichen Kompetenzzuwachs. Das theoretische Wissen ist erweitert worden und es sind damit verknüpft wichtige Erkenntnisse für den Unterricht gewonnen worden. Auch von den Lehrpersonen der Primarstufe erhält die Weiterbildung ein sehr positives Echo, da eine direkte Umsetzung im Unterricht als einfach machbar angesehen wird. Durch die zahlreichen Inputs wird das Repertoire an Methoden grösser. (Sempert & Maag Merki, 2005, S. 34).

Auswirkungen auf die Belastung bzw. die Zufriedenheit der Lehrpersonen

Die Auswirkungen von QUIMS auf die Belastung bzw. Zufriedenheit der Lehrpersonen wurden ambivalent dargestellt.

Sempert & Maag Merki (2005) bilanzierten ihre Erkenntnisse aus den Fallstudien und Fokusgruppen bezüglich Belastung und Zufriedenheit, indem sie schlussfolgerten, dass ein hoher Aufwand nicht zwingend eine hohe Belastung bedeuten müsse: „Es wird denn auch ein beträchtlicher Aufwand für die zur Schule passende Umsetzung des Bausteins geleistet. Da dieser Aufwand zu rasch sichtbaren Resultaten führt und innert kurzer Zeit Wirkungen zeigt, wird dieser gerne in Kauf genommen. Wenn für die Schulen das Ergebnis stimmt, steht der Aufwand nicht als Belastung im Vordergrund“ (S. 53). Während gewisse Lehrpersonen darunter litten, dass sie ihre hoch gesteckten Ziele nicht sofort erreichen konnten, entlasteten sich andere damit, dass sie nicht davon ausgingen, alles Neuerarbeitete umgehend umsetzen und alle Zeile erreichen zu müssen (vgl. S. 50).

Im Rahmen positiver Erfahrungen wurde ausserdem von einer Fallstudienchule berichtet, die grundsätzlich gute Erfahrungen mit den Bausteinen gemacht hatte, was zu Zufriedenheit mit den gegebenen Möglichkeiten führte (vgl. Sempert & Maag Merki, 2005, S. 65). Auch die Interviews mit Schulleitungen, die im ZLG 1 ihre QUIMS-Ausbildung absolvierten, ergaben, dass die Zufriedenheit der Lehrpersonen durch den Fokus auf die Unterrichtsentwicklung deutlich erhöht worden sei (vgl. Blickenstorfer, 2009, S. 3). Und Walther (2008) hielt fest, dass zwar noch keine indikatorengestützten quantitativen Ergebnisse zur Wirksamkeit von QUIMS vorliegen würden. „Allerdings wurden qualitative Wirkungen positiv festgestellt: insbesondere die Zufriedenheit der verschiedenen Akteure, die positiven Team- und Qualitätsprozesse der Lehrkräfte und das innovative und kreative Potenzial zur Projektentwicklung“ (Walther, 2008, S. 158). Damit ergaben sich verschiedene Hinweise auf eine mit QUIMS gestiegene Zufriedenheit.

Daneben liessen sich in den Studien aber auch Hinweise auf eine höhere Unzufriedenheit finden: Eine Mehrheit der Lehrpersonen zeigte z.B. gemäss Angaben der 27 befragten Stadtzürcher QUIMS-Beauftragten Widerstände bei der Arbeit mit den Q-Merkmalen und schätzte das erste QUIMS-Jahr nur knapp mittelmässig (vgl. Roos & Bossard, 2008, S. 58). Lehrpersonen des „aktiven Kreises“ in der Studie von Sempert & Maag Merki (2005) zeigten eine gewisse Ungeduld, weil sie die Reformen nicht nur auf ihre Klassen beschränken wollten, sondern auf alle Klassen der ganzen Schule ausdehnen wollten. Sie erlebten es als Belastung, dass nicht die ganze Schule von QUIMS profitieren konnte (vgl. S. 19).

Auf Belastungen und Ängste in den Schulen im Zusammenhang mit QUIMS wies auch Gomolla (2005) hin. Sie stellte in ihrer Feldstudie „Skepsis und ablehnende Reserviertheit bei einem Teil der Schulhaus-Teams“ fest; diese „betreffen in erster Linie die befürchtete Mehrbelastung und die Ungewissheit in Bezug auf Inhalte und Arbeitsbelastungen“ (S. 170). Befürchtet wurde ein Übermass an Schulhausprojekten, was dazu führen könnte, dass die einzelnen Initiativen darunter leiden (vgl. S. 178). Eine besondere Mehrbelastung durch vermehrte Teamsitzungen oder gemeinsame Unterrichtsvorbereitungen erlebten in dieser Studie v.a. Teilzeitlehrkräfte oder Berufseinsteigende. Sie fühlten sich z.T. überfordert, gleichzeitig mit dem Start an einer Schule auch noch die Schule neu zu erfinden (vgl. S. 177).

Gemäss Leemann et al. (2008) lag die Ursache für die Mehrbelastung der Lehrpersonen jedoch nicht in der Teilnahme am Programm QUIMS (oder TaV) an sich, sondern im verstärkten Engagement der Schule im Rahmen der Schulentwicklung generell:

Werfen wir zum Schluss noch einen Blick auf das Modell zur Arbeitsbelastung. Keine der einbezogenen erklärenden Variablen beeinflusst die subjektive Arbeitsbelastung der befragten Drittklasslehrpersonen,

mit Ausnahme der Bestrebungen zur Schulqualität. Wird diese Variable versuchsweise aus dem Modell entfernt, bleiben die restlichen Einflüsse stabil. Die Arbeitsbelastung kann demnach mit einem verstärkten Engagement der Schule in Schulentwicklungsprozessen erklärt werden und nicht generell mit einer Beteiligung an den Reformprojekten, da diese Beteiligung per se, insbesondere im Falle der geleiteten Schulen, noch keine erhöhten Anstrengungen bezüglich Schulentwicklung impliziert. (Leemann, Maag Merki, & Brückel, 2008, S. 316)

Auswirkungen auf das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler

Direkte Auswirkungen von QUIMS auf das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler wurden in den analysierten Studien nicht berichtet bzw. untersucht. In zwei Fallstudien wurde allerdings von Sempert & Maag Merki (2005) eine These entwickelt, welche in den anschließenden Fokusgruppengesprächen bestätigt wurde: „Die Kompetenzen der Schüler/innen sind auf dem Gebiet, auf dem spezifisch gearbeitet worden ist, merklich verbessert worden“ (S. 42). In der einen Fallstudien-schule beobachteten die Lehrpersonen schon nach kurzer Zeit „eindeutige Fortschritte und eine verbesserte Arbeitsmotivation“ (S. 43). Dies dürfte sich auch in einem verbesserten Selbstkonzept niederschlagen.

Auswirkungen auf die Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler

Rolff (2006) argumentierte, QUIMS habe seinen Fokus eindeutig auf das Lernen und insbesondere auf die Schlüsselkompetenz „Lesen“ gelegt und in diesem Bereich hervorragende Arbeit geleistet, wie aus allen Unterlagen sowie zahlreichen von ihm geführten Gesprächen hervorgehe. Er illustrierte dies mit dem Beispiel didaktisierter Lesetexte aus der QUIMS-Handreichung (vgl. S. 2). Aus seiner Sicht fördert QUIMS mit solchen und ähnlichen Massnahmen sowohl die deutsche Sprache als auch die Muttersprache von Kindern mit Migrationshintergrund. Mit seiner Sprachförderung, die über Leseförderung hinausgehe, sei QUIMS auf dem richtigen Weg und dabei auch schon ein beachtliches Stück vorangekommen (vgl. S. 3).

Auch Binder et al. (2002) berichteten von einer Schule mit einer umfassenden Sprachförderung. In dieser Schule wurde im ganzen Schulhaus (inkl. Einzelgespräche und Gespräche auf dem Pausenplatz) die Standardsprache eingeführt:

Nach Einschätzung der Lehrerinnen fördert diese Regelung die Sprachkompetenz und die korrekte Sprachanwendung der Kinder. Es ist dies auch Ausdruck eines umfassenderen Sprachförderungsansatzes im Schulhaus. [...] Über die angestrebte sprachfördernde Wirkung bei den Kindern lassen sich nach Einschätzung der Leiterin der Projektarbeitsgruppe heute noch keine gültigen Aussagen machen. (Binder, Tugener, Trachsler, & Schaller, 2002, S. 66)

In der gleichen Studie wurde von einer Schule berichtet, welche zusätzlich zur Lehrperson Deutschförderlehrerinnen und angehende Lehrpersonen zur Förderung einsetzte und damit substantielle sprachliche Verbesserungen erzielte (vgl. S. 41f).

Ebenfalls auf den Unterricht fokussiert, implementierte die eine Fallstudien-schule von Sempert & Maag Merki (2005) an ihrer Schule „Sprachförderung im Teamteaching“. Lehrpersonen, welche in diesem Zusammenhang erarbeitete Instrumente einsetzten, konnten direkte Fortschritte bei den Kindern beobachten (vgl. S. 32), insbesondere auch bei Kindern, die einen QUIMS-Kindergarten besucht hatten:

Die Kinder, die den QUIMS-Kindergarten besucht haben, lassen sich laut Aussagen der Lehrpersonen und der Kindergärtnerinnen bezüglich Sprachkompetenzen von anderen Kindern unterscheiden. An der Schule sind die Kompetenzen aller Kinder sowohl im schriftlichen Ausdruck als auch im Gebrauch der Standardsprache sichtbar verbessert worden. (Sempert & Maag Merki, 2005, S. 34)

In der anderen Fallstudien­schule wurde von Befragten als Wirkung von QUIMS festgestellt, „dass der Schwierigkeitsgrad beim Lesen von Texten in den Muttersprachen der Kinder gesteigert werden konnte“ (S. 38).

Auswirkungen auf den Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler

Edelmann (2008) attestierte QUIMS vor dem Hintergrund der Vergleichsstudie von Gomolla (2005) ein hohes Potenzial zur Verbesserung des Schulerfolgs (vgl. S. 26). Dennoch gab es verschiedene Hinweise darauf, dass das Handlungsfeld „Schulerfolg“ von den QUIMS-Schulen vergleichsweise selten bearbeitet wurde (vgl. Rolff, 2006, S. 7; Roos & Bossard, 2008, S. 49; Gomolla, 2005, S. 169; Binder, Tuggener, Trachsler, & Schaller, 2002).

Im Rahmen der kommunikativen Validierung der Befragung der QUIMS-Beauftragten der Stadt Zürich durch Roos & Bossard (2008) begründeten das die neun anwesenden QUIMS-Beauftragten, Lehrpersonen und Schulleitungen damit, dass dieses Handlungsfeld auf die beiden anderen Felder („Sprachförderung“ und „soziale Integration“) aufbaue. Der Erfolg komme von alleine, wenn die Integration gelinge und die Sprache gut gefördert werde. Ausserdem sei die Förderung des Schulerfolgs auf Grund der zahlreichen Wirkfaktoren wohl das komplexeste Handlungsfeld und damit für Lehrpersonen, welche eine theoretische Auseinandersetzung scheuen würden, zu wenig konkret. Mit der Leistungsbeurteilung wolle sich niemand die Finger verbrennen. Die Befragten vermuteten, dass das Thema „Selektion und Beurteilung“ heikel sei und von den Lehrpersonen als etwas sehr Persönliches verstanden werde. In diesem Bereich würden pädagogische Grundüberzeugungen tangiert, die bei den Lehrpersonen stark divergierten (vgl. S. 49f).

Korrespondierend damit spürten selbst die Schülerinnen und Schüler jener Fallstudien­schule, die im Bereich „Beurteilen und Fördern im individuellen Lernprozess“ arbeitete, nur teilweise eine Veränderung bei der Beurteilung:

Es bestehen bei den Schüler/innen unterschiedliche Erfahrungen darüber, ob sie über ihren Lernstand informiert werden: Während einige über regelmässige Rückmeldungen berichten, sind andere der Meinung, dass sie wenig darüber informiert werden, wo ihre Stärken und Schwächen liegen. (Sempert & Maag Merki, 2005, S. 38)

In seiner evaluativen Würdigung von QUIMS strich Rolff (2006) hervor, Migrantenkinder seien häufig Arbeiterkinder, bei denen eine Lese- und Sprachförderung nicht ausreiche. Arbeiterkindern fehlt gemäss Rolff der Tendenz nach ein individuelles Leistungsstreben weitgehend, sie können Belohnungen nicht so lange aufschieben, resignieren in Bezug auf individuelle Aufstiegs­wünsche, haben geringeres Selbstvertrauen, wenig Eigeninitiative, restriktive Sprachformen, geringe Differenzierungsmöglichkeiten und ein relativ niedriges Abstraktionsniveau. Deshalb bräuchte es aus seiner Sicht mehr Fokus auf Lern- und Arbeitstechniken, Metakommunikation, Konzentrationsvermögen sowie Kooperationsfähigkeit (vgl. S. 8).

Zu den konkreten Wirkungen bezüglich des Schulerfolgs liessen sich in den analysierten Studien (noch) keine Angaben finden:

Die Frage nach der Wirkung des Projektes ist eine der schwierigsten. Eine einfache Antwort auf die Frage, ob nun mehr fremdsprachige oder ausländische Kinder den Übergang auf ein Gymnasium schaffen, gibt es noch nicht. Denn ein Monitoring mit quantitativen Kennzahlen befindet sich erst im Aufbau. Die erste Zeitreihe scheint sich an den einzelnen Schulen positiv zu entwickeln, jedoch muss die Entwicklung der Daten zu Testergebnissen und Schulübergängen erst über mehrere Jahre hinweg beobachtet werden. (Walther, 2008, S. 156)

Auswirkungen auf die Integration der Schülerinnen und Schüler

Bezogen auf die Integration von Schülerinnen und Schülern erzählten Eltern der Schule Nordstrasse gegenüber Walther (2008), wie dieser QUIMS-Schule die Individualisierung und damit auch die Integration von stärkeren und schwächeren Kindern sehr gut gelinge (vgl. S. 151).

Offenbar wird diese integrative Sichtweise auch von QUIMS-Schulleitungen geteilt: Die 57 Schulleitenden von Stadtzürcher QUIMS-Schulen akzeptierten die Integration von z.B. lernschwachen und verhaltensauffälligen Kindern jedenfalls signifikant stärker als die 47 Schulleitenden von Schulen ohne QUIMS⁶ (vgl. Roos, 2010, S. 47). Diese Haltung der Schulleitung nahmen auch die 251 diesbezüglich befragten Lehrpersonen von Stadtzürcher Schulen wahr. Wenn sie an einer QUIMS-Schule arbeiteten, gaben sie signifikant häufiger als Lehrpersonen von Schulen ohne QUIMS an, dass ihre Schulleitung die integrative Förderpraxis unterstütze⁷. Korrespondierend damit nahmen die Lehrpersonen an QUIMS-Schulen auch grössere Wirkungen ihrer Schulleitung in Richtung Integration wahr als andere Stadtzürcher Lehrpersonen⁸ (vgl. S. 52). Und die ebenfalls befragten Fachpersonen (z.B. Schulische Heilpädagoginnen oder Logopädietherapeuten) stellten an QUIMS-Schulen der Stadt Zürich eher als an anderen städtischen Schulen fest, dass der Unterricht an ihrer Schule eine hohe Integrationskraft aufwies⁹ (vgl. S. 113). Offenbar wurde an QUIMS-Schulen nicht nur von den Schulleitungen eine besonders integrative Sichtweise vertreten, sie wurde auch von den Lehrpersonen wahrgenommen bzw. von den Fachpersonen umgesetzt.

Auswirkungen auf die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler

Zu Auswirkungen von QUIMS auf die Zufriedenheit der Lernenden fanden sich nur wenige Anhaltspunkte. In der Studie von Binder et al. (2002) wurde dazu festgehalten, dass die Lehrpersonen bei den Schülerinnen und Schülern dank der positiven sozialen Erfahrungen am eingeführten Mittagstisch eine grössere Ausgeglichenheit und Zufriedenheit beobachteten (vgl. S. 83).

An einer QUIMS-Schule, die mit „Just Community“ arbeitete, erhielten die Lehrpersonen von den Schülerinnen und Schülern sehr positive Rückmeldungen, aus denen entnommen werden konnte, dass sie zufrieden waren (vgl. Sempert & Maag Merki, 2005, S. 45).

Auswirkungen auf die Zufriedenheit der Eltern

Sempert & Maag Merki (2005) berichteten über eine Fallstudien-schule mit dem Fokus „Sprachförderung im Teamteaching“, dass die Eltern positiv reagierten. Sie hätten die Entwicklungen an der Schule mit Freude bemerkt (vgl. S. 43).

In der Befragung von Roos (2010) wurden 692 Eltern der Stadtzürcher Schulen zur Zufriedenheit mit der Menge der schulischen Angebote befragt (Aufgabenstunden, Schulsozialarbeit, Freizeitangebote, interkulturelle Vermittler usw.). Zwischen den Eltern ergaben sich Unterschiede in der Beurteilung

⁶ Beispielitems dieser Skala: „Die Vielfalt der Kinder ist eine Bereicherung für den Unterricht“, „Ich finde es gut, dass sich die Schulen bemühen möglichst alle Kinder in den Regelklassen (integrativ) zu fördern und keine Kinder auszusondern“.

⁷ Beispielitems dieser Skala: „Die Schulleitung setzt sich für einen individualisierenden Unterricht ein“, „Die Schulleitung fördert die pädagogische, unterrichtsbezogene Zusammenarbeit im Kollegium“.

⁸ Beispielitems der Skala „Die Schulleitung hat bezogen auf die neue Förderpraxis an unserer Schule bewirkt, dass im Unterricht stärker individualisiert wird“, „... enger mit den Eltern zusammengearbeitet wird“, „... die Kinder in sozialer Hinsicht besser gefördert werden“.

⁹ Beispielitems der Skala: „Es gelingt mir gut, den Unterricht so anzupassen, dass Kinder mit fremder Erstsprache erfolgreich integriert werden können“, „... mit Verhaltensschwierigkeiten erfolgreich integriert werden können“, „... mit Lernschwierigkeiten integriert werden können“.

der Menge schulischer Angebote je nach dem, ob ihre Kinder eine QUIMS-Schule besuchten oder nicht. Eltern von Kindern, die eine QUIMS-Schule besuchten, beurteilten das schulische Angebot eher als ausreichend als andere Stadtzürcher Eltern (vgl. S. 65).

Auch Binder et al. (2002) kamen in der ersten Phase ihrer Erhebung zum Ergebnis, dass die mündlich befragten Eltern mit dem Verlauf der gemeinsamen Zusammenarbeit und den praktizierten Zusammenarbeitsformen zwischen Schule und Eltern zufrieden waren (vgl. S. 6).

Auswirkungen auf die Zusammenarbeit der Eltern mit der Schule

In der ersten Erhebungsphase der Studie von Binder et al. (2002) wurde festgestellt, dass es innerhalb der traditionelleren Zusammenarbeitsformen kaum gelinge, ...

die Mehrheit der Eltern besser an die Schule und das schulische Geschehen zu binden. So wird in beinahe allen Gesprächen erwähnt, dass viele (Migranten-)Eltern weder an Elternabenden noch an sonstigen, gemeinsamen Schulanlässen teilnehmen und sich nicht für die Schule zu interessieren scheinen. Insofern ist bei den Schulen, die das Modul "Zusammenarbeit mit Eltern" gewählt haben, besonders darauf zu achten, dass in dieser Hinsicht andere, neue und innovative Wege gesucht und beschritten werden. (Binder, Tuggener, Trachsler, & Schaller, 2002, S. 6)

Trotz dieser Schwierigkeiten verliefen die Kontakte primär innerhalb traditioneller Formen wie Besuchstage, Elternabende und -morgens sowie Beurteilungsgespräche (v.a. bei Übertritts- und Zeugnisterminen). In keinem an der Studie von Binder et al. (2002) beteiligten Schulhaus konnte damals eine schulübergreifende Konzeption der Elternarbeit – jenseits von Schulfesten – ausgemacht werden (vgl. ebenda). Einzig an einer QUIMS-Schule, die Standards für die Zusammenarbeit mit Eltern eingeführt hatte, konnten bei den Eltern einige Ängste abgebaut werden. Sie suchten den Kontakt zur Schule bzw. zur Lehrperson schneller. Dennoch kamen auch hier gewisse Eltern nicht in die Schule oder nahmen nicht an Elternanlässen teil – sie mussten einzeln angesprochen und aufgefordert werden (vgl. S. 72).

Einige Jahre später bezeichnete Edelmann (2008) die QUIMS-Schulen als herausragende Best-Practice-Beispiele dafür, wie die Zusammenarbeit im Team den Aufwand für die Elternarbeit verringern und dafür deren Qualität steigern könne (vgl. S. 219). Und Walther (2008) erklärte, mit QUIMS werde die Bildung mit der Betreuung und dem Kindergarten verbunden, um Kinder möglichst früh zu erfassen und zu fördern. Das könnte aus ihrer Sicht bei Familien mit Migrationshintergrund ein Schlüsselfaktor sein (vgl. S. 158). Eine Mutter der Schule Nordstrasse lobte ihr gegenüber die Elternarbeit der Schule und deren Art, schwierige Themen nicht zu tabuisieren, sondern bewusst anzugehen (vgl. S. 151).

In der Befragung von Roos (2010) wurden Stadtzürcher Lehrpersonen befragt, die zum Erhebungszeitpunkt bereits Erfahrung mit dem Schulischen Standortgespräch hatten. Dabei wurde festgestellt, dass die 86 befragten Lehrpersonen von QUIMS-Schulen das Schulische Standortgespräch signifikant *weniger* akzeptierten als die 61 anderen städtischen Lehrpersonen¹⁰ (vgl. S. 84). In einer Vorschau auf die zu diesem Zeitpunkt noch nicht publizierten Ergebnisse der qualitativen Fallstudien wurde im genannten Bericht als mögliche Erklärung für diesen Befund angeboten: „Die eher bildungsfernen Eltern von Kindern und Jugendlichen der QUIMS-Schulen haben trotz fremdsprachigen Übersetzungen Verständnisprobleme bei den Instrumenten des Schulischen Standortgesprächs. Dies erschwert

¹⁰ Beispieltitems der Skala: „Aufwand und Ertrag stehen beim Schulischen Standortgespräch in einem günstigen Verhältnis“, „Das Schulische Standortgespräch ist eine tragfähige Grundlage zum Einleiten von Fördermassnahmen“, „Der Ablauf des Schulischen Standortgesprächs bewährt sich“.

die Arbeit der Lehr- und Fachpersonen und senkt deren Akzeptanz des Schulischen Standortgesprächs“ (S. 174).

5.2 ‚Junge‘ und ‚erfahrene‘ QUIMS-Schulen im Vergleich

Wesentliche Merkmale ‚junger‘ QUIMS-Schulen: Bei den ‚jungen‘ (zu QUIMS verpflichteten) Schulen war es teilweise schwierig, Lehrpersonen für Konzeptionen und Aktivitäten im Rahmen von QUIMS zu gewinnen. Unter diesen Vorzeichen wurde der Einstieg ins Programm QUIMS von Lehrpersonen der QUIMS-Schulen der ersten Staffel nur mittelmässig geschätzt; insbesondere zeigten sich Widerstände bei der Arbeit mit Q-Merkmalen.

Wesentliche Merkmale ‚erfahrener‘ QUIMS-Schulen (Pionierschulen): ‚Erfahrene‘ QUIMS-Schulen meldeten sich aus eigenem Antrieb zur Teilnahme am Programm QUIMS an, was auf eine hohe Experimentierfreudigkeit, eine Fehlerkultur und die Bereitschaft Irritationen zu thematisieren hinweist. Sie haben teilweise bereits als Quartierschule entsprechende Gefässe, Strukturen, Kulturen und Rahmenbedingungen aufgebaut und schon in der Zeit vor QUIMS mehr oder weniger intensiv an Integrationsprojekten gearbeitet. Gemäss statistischen Ergebnissen wiesen Pionierschulen eine höhere kollektive Selbstwirksamkeit, ein besseres Arbeitsklima, intensivere Bestrebungen in der Schulqualität, eine bessere Feedbackkultur sowie eine markantere Öffnungen gegen innen und aussen auf.

Nach den bisher beschriebenen Wirkungen von QUIMS auf den verschiedenen Ebenen der Schule gilt die Aufmerksamkeit im Folgenden den Merkmalen, welche ‚erfahrene‘ und ‚junge‘ QUIMS-Schulen unterscheiden. Dazu fanden sich in der untersuchten Literatur jedoch nur wenige Hinweise. Denn tendenziell wurden Schulen meist wenige Jahre nach ihrer Aufnahme ins Programm QUIMS über ihre ersten Schritte mit QUIMS befragt. Fallstudien an Schulen mit langjähriger QUIMS-Erfahrung wurden nicht gefunden¹¹.

Wesentliche Merkmale ‚junger‘ QUIMS-Schulen

‚Junge‘ QUIMS-Schulen zeichneten sich dadurch aus, dass sie nicht unbedingt aus eigenem Antrieb zum Programm QUIMS gestossen sind, sondern auf Grund des neuen Volksschulgesetzes zur QUIMS-Schule wurden.

Bei neuen QUIMS-Schulen der ersten Staffel (Stadt Zürich) zeigte sich z.B. dass die Lehrpersonen das erste Jahr im Programm QUIMS (2007) nur mittelmässig schätzten; eine Mehrheit dieser Lehrpersonen zeigte gemäss Angaben der QUIMS-Beauftragten Widerstände bei der Arbeit mit Q-Merkmalen (vgl. Roos & Bossard, 2008, S. 58). Gemäss verbalen Angaben von QUIMS-Beauftragten der Stadt Zürich war es schwierig, wenig motivierte Schulen für Konzeptionen und Aktivitäten im Rahmen von QUIMS zu gewinnen (vgl. S. 48). Dafür konnten jüngere QUIMS-Schulen ihren Planungsaufwand im Vergleich zu Pionierschulen etwas verringern (vgl. Sempert & Maag Merki, 2005, S. 20), weil sie von deren Vorarbeiten profitieren konnten.

¹¹ Deshalb können keine Ergebnisse zur Frage präsentiert werden, inwiefern sich Veränderungen von Merkmalen der QUIMS-Schulen und den von ihnen ergriffenen Massnahmen ergeben haben.

Wesentliche Merkmale ‚erfahrener‘ QUIMS-Schulen (Pionierschulen)

Leemann et al. (2008) gingen davon aus, „dass Schulen, welche freiwillig und schon sehr früh organisatorische und pädagogische Schulentwicklungsprozesse einleiteten, sich vom Gros der restlichen Schulen in bestimmten Merkmalen unterscheiden“ (vgl. S. 309). Sie bestätigten diese Vermutung mit einer multiplen linearen Regressionsanalyse. In den Pionierschulen ist demnach „die kollektive Selbstwirksamkeit, das Arbeitsklima, die Bestrebungen in der Schulqualität, die Feedbackkultur und die Offenheit der Schule gegenüber Eltern und Öffentlichkeit sowie auch gegen innen (offene Schulzimmertüren)“ (S. 315) besonders hoch.

Einige ‚erfahrene‘ QUIMS-Schulen „haben z.B. als Quartierschule bereits langjährige Erfahrung mit Schulentwicklung gesammelt und somit bereits Gefässe, Strukturen, Kulturen und Rahmenbedingungen aufgebaut, welche nun für QUIMS fruchtbar gemacht werden“ (Roos & Bossard, 2008, S. 58) sollen. ‚Erfahrene‘ QUIMS-Schulen sind solche, die sich aus eigenem Antrieb für die Aufnahme ins Programm QUIMS beworben haben. Sie sind freiwillig eingestiegen, wobei das Engagement an gewissen Schulen nicht für alle Lehrpersonen verpflichtend war. In der Studie von Sempert & Maag Merki (2005) ist z.B. die Rede von einem aktiven und einem erweiterten Kreis von Lehrpersonen, d.h. in den frühen Phasen von QUIMS mussten nicht zwingend alle Lehrpersonen einer Schule direkt an den QUIMS-Massnahmen teilnehmen (vgl. S. 18).

Die früh ins Programm QUIMS eingestiegenen Schulen wie z.B. die Grünberg-Schule waren solche mit einer hohen Experimentierfreudigkeit, mit der Bereitschaft, Irritationen zu thematisieren und Fehler zu Lerngelegenheiten zu machen (vgl. Gomolla, 2005, S. 182).

Bei den früh ins Programm QUIMS eingetretenen Schulen, die z.B. von Binder et al. (2002) untersucht wurden, handelte es sich überdies um ...

Schulhausteams, denen die Belastungen bedingt durch die grosse kulturelle Heterogenität innerhalb des Klassenverbandes und die kulturellen Differenzen zwischen Schule und Eltern bewusst sind und die auch in der Vergangenheit bereits mehr oder weniger intensiv an Integrationsprojekten gearbeitet haben. So gesehen bedeutete der thematische Rahmen von QUIMS für keine der Schulen Neuland. Die beiden primären Motive zur Teilnahme an QUIMS lassen sich denn auch – etwas verkürzt – mit 'QUIMS bringt Geld und Entlastung' sowie 'QUIMS bringt Verstärkung der bisherigen Bemühungen' zusammenfassen. (Binder, Tuggener, Trachsler, & Schaller, 2002, S. 13).

5.3 Welches sind förderliche und welches hinderliche Rahmenbedingungen für QUIMS?

Rahmenbedingungen bezüglich gesetzlicher oder behördlicher Vorgaben: Als förderliche gesetzlich-behördliche Rahmenbedingung von QUIMS wurde auf die im Lehrplan verankerte Verwendung der Standardsprache verwiesen, zumal die Mundart schichtspezifische Unterschiede verstärken könnte. Weiter wurde die EDK-Empfehlung von zwei wöchentlichen Stunden HSK (möglichst innerhalb des regulären Unterrichtspensums) als förderliche Rahmenbedingung bezeichnet. Als hinderlich können die unklare Rolle der Schulpflege im Zusammenhang mit QUIMS, die verpflichtende Umsetzung von QUIMS, ein fehlendes Monitoring der Bildungschancen von Migranten- und Arbeiterkindern sowie die z.T. zögerliche Umsetzung der EDK-Empfehlungen bezüglich der HSK-Stunden betrachtet werden.

Rahmenbedingungen, die von anderen Reformvorhaben vorgegeben werden: Als förderliche Rahmenbedingung, die von einer anderen Schulreform ausging, wurden die eingeführten Schulleitungen (TaV) genannt. Die damit geschaffenen Strukturen waren auch den Anliegen von QUIMS dienlich. Hinderlich war es für QUIMS-Schulen dagegen, dass sie zeitgleich in mehreren Reformvorhaben aktiv waren, was es erschwerte, den Überblick zu behalten und Arbeitsressourcen einzuteilen. Bei der Teilau-

tonomie wurde auf die Gefahr verwiesen, dass diese die Spielräume für emanzipatorische und egalitäre Erziehungsprojekte an multikulturellen Schulen beschneiden könnte.

Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit finanziellen Ressourcen: Die finanziellen Mittel wurden verschiedentlich als zentrale Grundlage für die Umsetzung von QUIMS bezeichnet. Hinderlich für die Verwirklichung weiterer QUIMS-Anliegen war es, wenn QUIMS-Schulen die zusätzlichen Mittel v.a. zur Verstärkung bisheriger Aktivitäten oder zur Finanzierung längst gewünschter Infrastruktur verwendeten.

Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit fachlichen Ressourcen: Als förderliche fachliche Ressourcen konnten mehrsprachige Informationsschriften und Videos der Bildungsdirektion, die obligatorische Ausbildung künftiger Lehrpersonen im Bereich „Interkulturelle Pädagogik“ an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) sowie die generelle „Vorreiterfunktion“ des Kantons Zürich im Rahmen einer mehrsprachig und interkulturell ausgerichteten Lehreraus- und Weiterbildung identifiziert werden. Wohl wurde den Schulen auch im Zusammenhang mit QUIMS eine ganze Reihe weiterer fachlicher Ressourcen zur Verfügung gestellt. Es fehlte den Schulen aber teilweise am Interesse, sich mit Theorie auseinander zu setzen, weil sie schnell ins Handeln kommen wollten. Weil QUIMS den Schulen zur Umsetzung lokal angepasster Vorhaben einen weiten Rahmen steckte, entfernten sich Schulen mit ihren Massnahmen manchmal von den ursprünglich beabsichtigten Zielen. Darüber hinaus erwies sich gelegentlich die Kooperation mit Fachpersonen als schwierig (räumliche Distanz, schlechte Erreichbarkeit, mangelnde Aufgabenklarheit).

Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit zeitlichen Ressourcen: Die zeitlichen Entlastungen wurden als wichtige Ressource von QUIMS eingeschätzt (Vikariate, Zusatzanstellungen für Projektleitungen und Arbeitsgruppenmitglieder). Wo Zeitressourcen fehlten, waren Überforderungseffekte zu verzeichnen, z.B. wenn es parallel zum laufenden Schulalltag einen Kompetenzaufbau im pädagogischen Bereich sowie im Bereich des Projektmanagements zu bewerkstelligen galt.

Rahmenbedingungen ausserhalb von QUIMS: Als förderliche Rahmenbedingung ausserhalb von QUIMS ist das Positionspapier der EDK „Erklärung zu Rassismus und Schule“ (1991) zu nennen. Damit verbunden war die Forderung nach einer Überprüfung der Schulstrukturen, Verordnungen, Reglemente, Lehrmittel und Lehrpläne auf diskriminierende Wirkungen oder rassistisches Denken. Ausserdem wurde in diesem Zusammenhang eine Verstärkung der Interkulturellen Pädagogik in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sowie eine spezielle Unterstützung von Lehrpersonen von Klassen mit hohem Ausländeranteil gefordert. Als hinderlich für QUIMS erwies es sich, wenn Anliegen von QUIMS nicht von allen Abteilungen der kantonalen Bildungsdirektion mitgetragen wurden.

Bei der nachfolgenden Präsentation förderlicher und hinderlicher Rahmenbedingungen von QUIMS wird so verfahren, dass bei allen untersuchten Aspekten zunächst die identifizierten förderlichen und anschliessend die hinderlichen Rahmenbedingungen genannt werden. Keine Hinweise wurden in der Literatur gefunden zu förderlichen oder hinderlichen Bedingungen bezüglich der Zusammensetzung der Schülerschaft bzw. der Elternschaft – diese beiden Aspekte werden deshalb nicht thematisiert.

Rahmenbedingungen bezüglich gesetzlicher oder behördlicher Vorgaben

Als förderliche gesetzliche Rahmenbedingung für QUIMS strich Rolff (2006) in positivem Sinne hervor, dass QUIMS als Schulentwicklungsprojekt konzipiert – angesiedelt auf der Ebene der Einzelschule als Gestaltungseinheit – und im Volksschulgesetz verankert ist. So könnten sich die QUIMS-Schulen im Sinne systemweiter Schulentwicklung im interaktiven Zusammenhang mit Behörden und anderen Schulen gemeinsam weiter entwickeln (vgl. S. 6).

Eine weitere förderliche gesetzliche Rahmenbedingung von QUIMS besteht gemäss Gomolla (2005) darin, dass alle Kantone in ihren Lehrplänen explizit die Verwendung des Hochdeutschen als hauptsächliche Unterrichtssprache vorgesehen hätten, da die Mundart schichtspezifische Unterscheide im Sprachgebrauch verstärken könnte (vgl. S. 152). Weiter beurteilte sie es als positiv, dass laut Empfehlungen der EDK (1991) die Herkunftssprache bereits im Vorschulbereich gefördert werden soll. „In der Pflichtschule sollen mindestens zwei wöchentliche Stunden in HSK angeboten werden, nach Möglichkeit innerhalb des regulären Unterrichtspensums“ (S. 153):

Der HSK-Unterricht wurde 1983 probeweise eingeführt und durch ein Reglement des Erziehungsrats im Jahr 1992 institutionell abgesichert, in dem die Rechte und Pflichten hinsichtlich der Durchführung der HSK-Kurse innerhalb der Volksschule festgeschrieben wurden. Dies führte zu einem Anstieg in der Akzeptanz dieser Angebote und der Zahl der Sprachgruppen und Kinder, die sie nutzen. (Gomolla, 2005, S. 159)

Darüber hinaus war es förderlich, wenn die Gemeindeschulpflege – wie z.B. an der Grünbergsschule – für ein Schulangebot einstand, das allen Kindern einer multikulturellen Schule zugutekam und die Lehrpersonen in ihrer Arbeit wertschätzte (vgl. Gomolla, 2005, S. 174). Demgegenüber gaben nur 48% von 25 antwortenden QUIMS-Beauftragten der Stadt Zürich an, die Rolle der Schulpflege im Zusammenhang mit QUIMS sei bei ihnen klar (vgl. Roos & Bossard, 2008, S. 36).

Als hinderlich sah die Projektleitung gemäss Rolff (2006) die Tatsache an, dass es bei QUIMS mit der Verankerung im Volksschulgesetz „alte Pionierschulen“ und „neue Pflichtschulen“ gibt (vgl. S. 9). Diese Befürchtung bestätigten QUIMS-Beauftragte der Stadt Zürich in den verbalen Rückmeldungen der Fragebogenerhebung von Roos & Bossard (2008), indem sie auf die Schwierigkeit hinwiesen, Schulen für QUIMS zu begeistern, die verpflichtet wurden, bei QUIMS mitzumachen (vgl. S. 48).

Weiter bedauerte Rolff (2006) – genau wie Walther (vgl. 2008, S. 158) –, dass die Behörde keine Schulstatistik führe, um die Bildungschancen der Migrantinnen- und Arbeiterkinder zu erfassen (Verlauf jedes einzelnen Kindes vom Kindergarten bis zum Übertritt in die Sekundarstufe). Dieses fehlende Monitoring verunmöglichte es zu überprüfen, ob sich die Schulerfolgchancen dieser Kinder verbessert hätten. Zwar seien Schülerindividual-Statistiken vorhanden, aber keine Indikatoren, die Migrantinnen- oder Arbeiterkinder erkennen liessen (vgl. S. 7).

Gomolla (2005) bezeichnete es als hinderlich, dass die Empfehlungen der EDK bezüglich HSK nicht immer voll verwirklicht würden. Als Ursache dafür sah sie die diffuse rechtliche Stellung der HSK-Angebote, die zu geringe Gruppengrösse von Kindern aus einzelnen Herkunftsländern sowie ein allmählicher Wandel der Kulturpolitiken der traditionellen Herkunftsländer, die sich zunehmend aus der Verantwortung für den HSK-Unterricht zurückziehen würden (vgl. S. 153f).

Rahmenbedingungen, die von anderen Reformvorhaben vorgegeben werden

Im Kanton Zürich wurden und werden verschiedene Schulreformen umgesetzt, welche als Rahmenbedingungen von QUIMS betrachtet werden können. Munsch (2009) stellte bezüglich der aktuellen Zürcher Schulreformen fest, dass sich in diesen das Bemühen um gesellschaftliche Anschlussfähigkeit der Schulen manifestiere (strukturelle Anpassungen an die Anforderungen der Wirtschaft). QUIMS sei der einzige explizit pädagogische Reformpunkt (vgl. Munsch, 2009, S. 18).

Als förderliche Rahmenbedingung anderer Reformen für QUIMS wurde von der einen Fokusgruppe in der Erhebung von Sempert & Maag Merki (2005) die eingeführten Schulleitungen bezeichnet. Die dadurch entstandenen Strukturen wurden als „sehr hilfreich für eine effiziente Arbeit am Baustein eingeschätzt“ (S. 28). Diese Kombination von TaV und QUIMS wurde bereits von Gomolla (2005) als sinnvoll erachtet (vgl. Gomolla, 2005, S. 164).

Besonders hinderlich für QUIMS ist im Zusammenhang mit anderen Reformen, dass die Lehrpersonen in verschiedenen Reformvorhaben gleichzeitig aktiv sind, was ihre Ressourcen bindet (vgl. Sempert & Maag Merki, 2005, S. 17): „An den Schulen bestehen noch andere Projekte und es wird für die Beteiligten als anspruchsvoll erachtet, den Überblick zu behalten und die Arbeitsressourcen einzuteilen“ (S. 43). Auf Grund der hohen Belastungen der Lehrpersonen mit anderen bereits laufenden Reformen stiessen die Lehrpersonen an ihre persönlichen Grenzen, weshalb sie z.B. in Fallstudien-schule B von Sempert und Maag Merki (2005) nicht vollen Einsatz für QUIMS leisten konnten (vgl. S. 37).

Gomolla (2005) argumentierte – nicht speziell mit Bezug auf QUIMS – dass die Autonomisierung der Schulen soziale Ungleichheiten im Bildungssystem verschärfe und speziell für Lernende mit Migrationshintergrund gravierende Risiken berge, etwa durch einen tiefgreifenden Wandel der Unterrichtsinhalte und -methoden und der schulischen Lernkulturen, „der die Spielräume für emanzipatorische und egalitäre Erziehungsprojekte drastisch beschneidet“ (S. 15).

Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit finanziellen Ressourcen

Die finanziellen Mittel, welche den Schulen zur Verfügung gestellt werden, wurden verschiedentlich als zentrale Grundlage für die Umsetzung von QUIMS bezeichnet (vgl. z.B. Gomolla, 2005, S. 176; Edelmann, 2008, S. 201; Knüsel & Wespi, 2006, S. 146). Gemäss Binder et al. (2002) stellte QUIMS projektunterstützende Ressourcen wie Finanzmittel für Sachinvestitionen und personelle Entlastung, Weiterbildung, pädagogisches und didaktisches Grundlagenmaterial (Fachliteratur, Handbücher usw.) sowie Informations- und Vernetzungsinstrumente zur Verfügung (vgl. S. 150). Bezogen auf das Jahr 2005 bezifferten Knüsel & Wespi (2006) die finanziellen Ressourcen wie folgt:

Der Kanton übernahm die Kosten für die Schulbegleitung vollumfänglich [...]. Für Weiterbildungen und Netzwerktreffen wurden pro Schuljahr rund 30'000 Fr. ausgegeben [...]. Das Budget des Projekts für Expertenaufträge zur Grundlagenentwicklung und Evaluationen betrug pro Schuljahr 50'000 Fr [...]. Für Nachrichten und Versande wurden 30'000 Fr. des Projektbudgets ausgegeben [...]. Der Sockelbeitrag von 40'000 Fr. für die Einzelschule und 900 Fr. pro Klasse ergeben insgesamt Ausgaben von einer Million. (Knüsel & Wespi, 2006, S. 105)

Im Gegensatz dazu kann ein Befund von Gomolla (2005) als hinderlich für die Verwirklichung der Anliegen von QUIMS betrachtet werden. Sie hielt fest: „Einige Schulen verwenden die zusätzlichen Mittel lediglich zur Verstärkung bisheriger Aktivitäten oder sogar zur Finanzierung von längst gewünschter Infrastruktur“ (S. 169).

Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit fachlichen Ressourcen

Zur Unterstützung der Schulen werden fachliche Ressourcen angeboten, welche die Anliegen von QUIMS in der einen oder anderen Art unterstützen und somit als förderliche Rahmenbedingungen betrachtet werden können:

- Zur Unterstützung der Zusammenarbeit mit fremdsprachigen Eltern gibt die Bildungsdirektion Informationsschriften und Videos in verschiedenen Sprachen heraus (vgl. Gomolla, 2005, S. 160).
- Interkulturelle Pädagogik wurde integrierender, obligatorischer Bestandteil in der Ausbildung von Lehrpersonen. Darüber hinaus gibt es in der Grundausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) zahlreiche fakultative Angebote (Studienwochen, Studienaufenthalte in Herkunftsländern von Migrant*innen, Zusatzausbildungen in Deutsch als Zweitsprache (vgl. Gomolla, 2005, S. 160).

- Gemäss Gomolla (2005) gehört der Kanton Zürich zu jenen Kantonen, die „hinsichtlich einer mehrsprachig und interkulturell ausgerichteten Lehreraus- und Weiterbildung Vorreiterfunktionen erfüllen“ (Gomolla, 2005, S. 158).

Darüber hinaus stellt QUIMS eine ganze Reihe weiterer fachlicher Ressourcen zur Verfügung, welche der Umsetzungsarbeit in den Schulen zugutekommt. Es handelt sich dabei z.B. um Broschüren, Handbücher, Fachberatung, Informationen auf dem Internet, Fachliteratur (Reader), Weiterbildungen, Konzeptionen (QUIMS-Bausteine), Expertinnen und Experten, Evaluationen, Praxisbeispiele, einen Zertifikatslehrgang (ZLG) usw. Auf diese Unterstützungsmassnahmen wird im Kapitel 5.7 eingegangen.

Obschon damit fachliche Ressourcen grundsätzlich verfügbar wären, fehlte es den Schulen aus Sicht der kantonalen QUIMS-Leitung z.T. an Fachwissen, um „die gewünschten Projekte effizient, effektiv und nachhaltig zu entwickeln, umzusetzen und zu institutionalisieren“ (Binder, Tuggener, Trachsler, & Schaller, 2002, S. 151). Wenn Schulen Fachwissen via Fachexpertinnen oder -experten aufbauen wollten, stellte sich manchmal eine misslingende Kooperation zwischen Schule und Fachpersonen als Schwierigkeit dar. Grosse räumliche Distanzen zur Fachperson, eine schlechte Erreichbarkeit sowie eine mangelhafte Aufgabenklarheit waren für QUIMS-Schulen in diesem Zusammenhang erschwerende Faktoren (vgl. Sempert & Maag Merki, 2005, S. 28).

Die fachliche Begleitung der Schulen stellte sich z.T. als schwierig heraus, weil die Schulen wenig Auseinandersetzung mit Theorie suchten und schnell ins Handeln kommen wollten. In der Studie von Sempert & Maag Merki (2005) wurde diesbezüglich deutlich, dass die ursprüngliche Idee der QUIMS-Bausteine bei der Arbeit der Schulen z.T. in den Hintergrund trat (vgl. S. 21). Die Erfahrung, dass QUIMS-Bausteine (oder damals „Module“) von den Schulen kreativ interpretiert wurden, machten bereits Binder et al (2002). Auf Grund von Interviews mit der Projektleitung hielten sie fest, dass die Programmstruktur der Module verschiedene QUIMS-Themenbereiche definiere, in deren breiten Rahmen Schulprojekte entwickelt werden könnten. Dieser breite Rahmen sollte es den Schulen ermöglichen, die lokalen Gegebenheiten zu berücksichtigen – er habe aber auch dazu geführt, dass Projekte entstanden seien, die mit dem ursprünglich abgesteckten Themenfeld wenig zu tun hatten (vgl. S. 128f).

Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit zeitlichen Ressourcen

Bezogen auf die zeitlichen Rahmenbedingungen von QUIMS kann festgehalten werden, dass die Schulen teilweise Entlastung durch Vikariate und Zusatzanstellungen für Projektleitungen und Arbeitsgruppenmitglieder erhielten. Während Personen mit einem Vollpensum primär über Vikariate entlastet wurden, erhielten Teilzeitangestellte für Zusatzarbeiten ausserhalb ihres Pensums eine finanzielle Entschädigung. Pro Jahr war auch eine Pauschalentschädigung von max. Fr. 1'000.- für die Hauptbeteiligten möglich (vgl. Knüsel & Wespi, 2006, S. 104). Solche zeitlichen Entlastungen wurden als wichtige Ressource eingeschätzt (vgl. Roos & Bossard, 2008, S. 30f; Knüsel & Wespi, 2006, S. 173).

In frühen Phasen von QUIMS wurden die fehlenden Zeitressourcen an den Schulen noch als hinderlich für QUIMS betrachtet, „um die gewünschten Projekte effizient, effektiv und nachhaltig zu entwickeln, umzusetzen und zu institutionalisieren“ (Binder, Tuggener, Trachsler, & Schaller, 2002, S. 151). Dies konnte gemäss Gomolla (2005) auch zu Überforderungseffekten führen: „Deutlich werden auch Überforderungseffekte. Die parallel zum Schulalltag zu bewerkstellende QUIMS-Arbeit erfordert einen Kompetenzaufbau sowohl in pädagogischen Inhaltsbereichen (z.B. Umgang mit Heterogenität, interkulturelle Pädagogik, Lern- und Leistungsförderung) als auch im Bereich Projektmanagement“ (S. 169).

Rahmenbedingungen ausserhalb von QUIMS

Als förderliche Rahmenbedingung ausserhalb von QUIMS können Positionspapiere der EDK betrachtet werden, so z.B. eine „Erklärung zu Rassismus und Schule“, welche die EDK 1991 herausgab. Darin wurden die Integration fremder Kinder und Jugendlicher und eine Erziehung zu Achtung und Toleranz gefordert. Zum Abbau von Rassismus tragen demnach bei: ein sicheres Selbstwertgefühl in der Begegnung mit anderen, die Stärkung der persönlichen Identität und Offenheit gegen aussen, Empathie, Wahrung der Menschenrechte und der demokratischen Kultur, Solidarität mit Benachteiligten, Bewusstmachung von verstecktem und unbewusstem Rassismus und Wahrnehmung der Einheit der menschlichen Gemeinschaft (vgl. S. 155). Die EDK forderte die Kantone 1991 auf, ihre Schulstrukturen, Verordnungen, Reglemente und Organisationen daraufhin zu prüfen, ob sie für Kinder mit Migrationshintergrund unterstützend und nicht diskriminierend wirken. Lehrmittel und Lehrpläne sollten auf rassistisches Denken geprüft werden, in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sollte die interkulturelle Pädagogik verstärkt werden, Lehrpersonen von Klassen mit hohem Ausländeranteil sollten spezielle Unterstützung erhalten und Schulbehörden sollten durch gute Kontakte und unbürokratische Lösungen zum Abbau von Rassismus und Diskriminierung beitragen (vgl. S. 156). Weiter hielt die EDK fest: „Insbesondere berücksichtigen sie [die Schulbehörden, MR] die Zugehörigkeit zu anderen Sprach- und Kulturgruppen bei Promotions- und Selektionsentscheidungen“ (S. 156). All diese Rahmenbedingungen befördern die Grundidee von QUIMS.

Eine weitere ausserhalb von QUIMS liegende Rahmenbedingung, welche die Umsetzung von QUIMS-Massnahmen beschleunigt, sind gemäss Gomolla (2005) bildungsbewusste Eltern, die mit ihren Kindern wegziehen und damit Druck auf das Programm QUIMS ausüben (vgl. S. 176).

Als hinderlich bezeichnete Gomolla (2005) die Situation, dass z.T. zum Ausdruck kam, „dass Strategien, die unter Zielaspekten von QUIMS sinnvoll und wirksam sind, von anderen Abteilungen und Verantwortungsbereichen der kantonalen Bildungsdirektion nicht berücksichtigt oder mitgetragen werden“ (S. 170). Ferner berichtete Gomolla (2005) von einem Zürcher Gymnasium, das nicht bereit war, sich auf fremdsprachige Jugendliche einzulassen (vgl. S. 184).

5.4 Welche QUIMS-Massnahmen, welche Arten der Wirkungsüberprüfung, welche behaupteten Wirkungen und welche lokalen Zielerreichungsgrade finden sich?

QUIMS-Massnahmen zur Förderung der Literalität für alle Schülerinnen und Schüler: Zur Förderung der Literalität für alle Schülerinnen und Schüler wurden didaktisierte Lesetexte mit unterschiedlichen Sprachniveaus eingesetzt, Sprachförderung im Teamteaching eingeführt oder ganze Sprachenkonzepte implementiert (z.B. diagnostische Sprachtests, konsequente Verwendung der Standardsprache in der Schule). Während das Teamteaching gemäss Aussagen von Befragten die Entwicklung sprachlogischer Kompetenzen unterstützte, führten Sprachenkonzepte zu einer verbindlichen Sprachförderungskultur an der Schule und damit verbunden zu einer Förderung der Sprachkompetenz (insbesondere bezüglich korrekter Sprachanwendung).

QUIMS-Massnahmen zur spezifischen Sprachförderung für Zweisprachige: Im Hinblick auf die spezifische Sprachförderung für Zweisprachige wurde der Deutschunterricht für Zweisprachige intensiviert oder es wurde – allerdings nur an einzelnen Schulen – mit dem Unterricht in Erstsprache kooperiert, der als Wahlfach angeboten wurde, um damit das Selbstkonzept der Kinder und das soziale Klima der Schulen zu stärken. In diesem Zusammenhang wurden teilweise auch HSK-Lehrpersonen in die lokale Schulentwicklung, in die Erziehung der Kinder und in die Elternarbeit einbezogen. Als Diagno-

seinstrumente wurden „Linguoskop“ oder der DaZ-Beobachtungsbogen eingesetzt. Wirkungen wurden nicht berichtet.

QUIMS-Massnahmen zur Unterstützung bei Stufenübergängen: Das Thema „Schulerfolg“ wurde relativ selten gewählt – möglicherweise, weil die Schwelle relativ hoch ist, sich freiwillig mit eher konfliktträchtigen Aspekten wie z.B. Selektionsfragen auseinanderzusetzen. Dennoch gab es vereinzelt Schulen, welche sich der Schnittstellen und insbesondere der damit verbundenen Hürden für Kinder mit Migrationshintergrund annahmen.

QUIMS-Massnahmen zur integrativen und differenzierenden Lernförderung: Bezüglich integrativer und differenzierender Lernförderung wurde z.B. mit Potenzialbüchern gearbeitet (Dokumentation von positiven und neutralen Erlebnissen während der Primarschulzeit). Die dazu durchgeführte Fragebogenerhebung einer Schule führte zur Erkenntnis, dass Lehrpersonen den Beitrag dieses Instruments zur Schulhauskultur schätzten und die Kinder Selbstvertrauen, Stolz, Mut sowie Freude am Schreiben entwickelten. Eine andere Schule setzte interkulturelle Vermittler, zusätzliche Deutschlehrpersonen, PH-Studierende, Mütter sowie pensionierte Frauen zur individuellen Förderung ein. Bei den Deutschlehrpersonen sowie den PH-Studierenden konnten wesentliche sprachliche Fortschritte der Kinder registriert werden, bei den pensionierten Frauen, bei den Müttern und bei der interkulturellen Vermittlerin wurden eher emotionale Verbesserungen festgestellt.

QUIMS-Massnahmen zur Schüler- und Elternmitwirkung: Im Zusammenhang mit der Schülerpartizipation wurden in den QUIMS-Studien kaum konkrete Massnahmen erwähnt – mit Ausnahme einer Fallstudien-schule, die an einem Just-Community-Projekt arbeitete, über dessen Zielerreichung (noch) keine Aussage gemacht werden konnte. Zur Elternarbeit war den Studien zu entnehmen, dass interkulturelle Vermittlerinnen und Vermittler zwischen Schule und Eltern vermittelten, indem sie die Eltern informierten und berieten und Lehrpersonen über kulturelle Hintergründe von Familien mit Migrationshintergrund aufklärten. Durch Standards, welche eine Schule im Hinblick auf die Elternarbeit einführte und nach aussen kommunizierte, konnte der Kontakt zu den Eltern tendenziell verbessert, vereinfacht und geklärt werden.

Als nächstes wird der Frage nachgegangen, welche Massnahmen die Schulen im Rahmen von QUIMS ergriffen, wie deren Wirkung überprüft wurde, worin die Wirkungen bestanden und inwiefern die lokal gesetzten Ziele erreicht wurden. Dazu muss zunächst festgehalten werden, dass in den verschiedenen untersuchten Studien zwar einige QUIMS-Massnahmen als illustrierende Beispiele genannt und manchmal auch vermutete Wirkungen (der Beteiligten oder der Forschenden) angesprochen wurden. Über die Art der Wirkungsüberprüfung sowie den Zielerreichungsgrad fanden sich jedoch nur sehr spärliche Angaben¹².

QUIMS-Massnahmen zur Förderung der Literalität für alle Schülerinnen und Schüler

Im Bereich der Förderung zur Literalität für alle Schülerinnen und Schüler waren zahlreiche QUIMS-Schulen aktiv (vgl. Walther, 2008, S. 155). Sie setzen in diesem Bereich verschiedene Massnahmen um:

Rolff (2006) berichtete von didaktisierten Lesetexten für unterschiedliche Sprachniveaus. Nach einer entsprechenden Weiterbildung sammelten die Lehrpersonen didaktisierte Lesetexte und stellten die-

¹² Im Bereich "Kultur der Anerkennung und Gleichstellung" geht es u.a. um Regeln und Rituale. Hierzu wurden aber in den untersuchten Studien keine Beispiele gefunden, weshalb hier auf die Darstellung von Ergebnissen verzichtet werden muss.

se der ganzen Schule zur Verfügung, damit Kinder mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen Lernschritte auf ihrem Niveau machen konnten (vgl. S. 2). Bezüglich Evaluation oder Zielerreichung fanden sich keine Angaben. Weiter verwies Rolff (2006) auf ein für die Leseförderung an multikulturellen Schulen innovatives und mehrfach aufgelegtes QUIIMS-Buch von Sträuli (2005), das unter Mitarbeit von Mächler und Neugebauer unter dem Titel „Leseknick – Lesekick. Leseförderung in vielsprachigen Schulen“ erschien.

Eine verbreitete Massnahme, zu der auch ein QUIIMS-Baustein konzipiert war, war die Sprachförderung im Teamteaching. Diese sah u.a. vor, die Lehrpersonen darin weiterzubilden, die Kinder bei der Entwicklung sprachlogischer Kompetenzen zu fördern, die sprachliche Förderung nicht nur auf den Deutschunterricht zu beschränken und Strukturen für die interne Weiterbildung in diesem Bereich aufzubauen (vgl. Sempert & Maag Merki, 2005, S. 2). Die Autorinnen kamen zum Schluss, dass die Umsetzung der Ziele dieses Bausteins in den Augen der Beteiligten gelinge (vgl. S. 49).

Teilweise wurden ganze Sprachenkonzepte eingeführt, die u.a. diagnostische Sprachtests sowie eine darauf aufbauende Förderplanung vorsahen und Wert auf die konsequente Verwendung der Standardsprache auf dem ganzen Schulareal legten. Bezüglich dieser Massnahme gaben Lehrpersonen einer Fallstudienchule an, dass sie die Sprachkompetenz und die korrekte Sprachanwendung der Kinder fördere. Zum Erhebungszeitpunkt plante diese Schule die Implementierung eines Sprachstandstests (vgl. Binder, Tuggener, Trachsler, & Schaller, 2002, S. 65f). So gelang es der Schule eine „verbindlich eingeführte Sprachförderungskultur (Hochdeutsch als Schulhausprache) zu implementieren“ (S. 70).

QUIIMS-Massnahmen zur spezifischen Sprachförderung für Zweisprachige

Die oben erwähnten Sprachenkonzepte umfassten z.T. auch eine Intensivierung des Deutschunterrichts für Zweisprachige sowie auch Unterricht in Erstsprachen als Wahlfach. Dabei wurde der Unterricht in Erstsprache als Mittel zur Förderung der Sprach- und Handlungskompetenz betrachtet, die zweisprachige Kinder in ihrem Alltag benötigen. „Erwartet werden positive Auswirkungen für das Leistungsprofil und das Selbstbild der Kinder sowie für das soziale Klima in den Schulen“ (Gomolla, 2005, S. 154). Solche Projekte bezogen den HSK-Unterricht und deren Lehrpersonen stark in die lokale Schulentwicklung ein. Damit wurden die HSK-Lehrpersonen gezielter in die Erziehung der Kinder und die Elternarbeit involviert (vgl. Gomolla, 2005, S. 154).

Zur spezifischen Sprachförderung für Zweisprachige nutzten die Schulen häufig Diagnoseinstrumente wie „Linguoskop“ oder den DaZ-Beobachtungsbogen (vgl. Rolff, 2006, S. 3). Erfahrungen mit diesen Instrumenten wurden nicht berichtet.

QUIIMS-Massnahmen zur Unterstützung bei Stufenübergängen

Wie bereits erwähnt, wurde das Thema „Schulerfolg“ von den Schulen relativ selten gewählt (siehe S. 40). „Die Schwelle, sich freiwillig mit eher konflikträchtigen, jedoch zentralen Bereichen des schulischen Handelns wie Beurteilung und Zuweisung auseinander zu setzen, liegt offensichtlich höher“ (Gomolla, 2005, S. 169). Eine Ausnahme bildete diesbezüglich die Grünbergschule:

In der Grünberg-Schule versuchte man, die Aufnahme der Viertklässlerinnen und Viertklässler besser zu gestalten (z.B. durch Besuche der zukünftigen Klassenlehrerinnen und -lehrer in der abgebenden Schule, Aufnahme-rituale, Patenschaften der neu kommenden Kinder mit älteren Schülerinnen und Schülern). Auch die Schnittstelle zur Sekundarstufe und die darin angelegten besonderen Hürden für Kinder mit Migrationshintergrund wurden stärker beachtet. (Gomolla, 2005, S. 184)

Die Art der Überprüfung und die mit dieser Massnahme erzielten Erfolge wurden nicht berichtet.

QUIMS-Massnahmen zur integrativen und differenzierenden Lernförderung

Ein QUIMS-Baustein befasste sich mit „Beurteilen und Fördern im individuellen Lernprozess“ (vgl. Sempert & Maag Merki, 2005, S. 2). In diesem Zusammenhang wurde an einer Schule mit persönlichen Potenzialbüchern gearbeitet:

Dieses Buch soll sowohl Unterrichtsmittel zur individuellen Förderung der SchülerInnen im Rahmen eines ressourcenorientierten Ansatzes, als auch ein täglicher Begleiter durch die Primarschulzeit der Kinder sein. Im Vordergrund stehen die positiven und neutralen Erlebnisse und Erfahrungen der Kinder. In jedem Buch werden die verschiedensten Einträge festgehalten: solche, die das Kind betreffen, seine Familie, seine Freunde, seine Empfindungen. Auf einer etwas höheren Stufe dann auch Überlegungen zum Lernen, zu Lernstrategien und zum Lernerfolg. Im Buch wird gezeichnet, geklebt und geschrieben. Manches geschieht im Unterricht – gemeinsam im Klassenverband oder in Einzelarbeit – jedes Kindes entsprechend seinem individuellen Arbeitsplan. Das Potenzialbuch dient auch als Kommunikationsinstrument im Lerndialog zwischen Lehrperson und SchülerIn. (Binder, Tuggener, Trachsler, & Schaller, 2002, S. 46)

Zur Evaluation des Potenzialbuchs führten die Lehrpersonen bei den Kindern, den Eltern und bei sich selber eine schriftliche Befragung durch, die ergab, dass über 90% der 16 Lehrpersonen fanden, das Potenzialbuch sei präzise auf die erkannten Probleme zugeschnitten, eine gemeinsame Schulkultur sei entstanden sowie wichtige pädagogische Entwicklungen seien eingeleitet worden. Bei den Kindern (v.a. der Mittelstufe) ergab die Befragung, dass sie mutiger wurden, Selbstvertrauen entwickelt, Fortschritte registriert und Spass am Schreiben bekommen hatten. Über 90% der Eltern gaben an, ihr Kind sei stolz auf sein Potenzialbuch (vgl. Binder, Tuggener, Trachsler, & Schaller, 2002, S. 48ff).

Eine andere Fallstudien-schule von Binder et al. (2002) experimentierte mit unterschiedlichen Typen von Lernbegleitungen. Zur Lernförderung der Kinder wurde eine Frau aus dem ehemaligen Jugoslawien, die auch als interkulturelle Vermittlerin an der Schule arbeitete, als Hilfslehrerin eingesetzt. Ebenfalls zur Verstärkung der Lernbegleitung wurden Studierende in der Grundausbildung zur Lehrperson, pensionierte Frauen, Mütter und Deutschförderlehrerinnen eingesetzt (vgl. S. 38f). Wie diese Massnahme genau evaluiert wurde, wurde nicht dokumentiert. Es wurde aber festgehalten, dass die Förderung durch die Deutschlehrerinnen und durch die angehenden Lehrpersonen zu wesentlichen sprachlichen Verbesserungen führte, weil damit die individuellen Lern- und Förderzeiten pro Kind verlängert werden konnten. Der Nutzen der anderen Lernbegleitenden (pensionierte Frauen, Mütter, interkulturelle Vermittlerin) wurde eher im emotionalen und stimmungsmässigen Bereich situiert. Darüber hinaus habe von diesem Projekt auch die Zusammenarbeit im Kollegium profitiert (vgl. S. 41f).

QUIMS-Massnahmen zur Schüler- und Elternmitwirkung

Im Hinblick auf QUIMS-Massnahmen zur Partizipation wurde die Schüler- und Elternmitwirkung näher untersucht.

Zu Schülermitwirkungsprojekten wurden kaum Hinweise gefunden. Einzig eine Schule, die bei den Fokusgesprächen von Sempert & Maag Merki (2005) involviert war, setzte ein Just-Community-Projekt um, das aber in seiner konkreten Ausgestaltung und Auswirkung nicht näher dokumentiert war. Bezüglich Zielerreichung schrieben die Autorinnen, dass diese auf Grund der langfristigen Anlage des Projekts schwierig zu kontrollieren sei, weshalb noch nicht absehbar sei, was die Lernenden aus dem Projekt mitnehmen würden (vgl. S. 45).

Ein anderer QUIMS-Baustein befasste sich mit der Zusammenarbeit mit Eltern und der Mitarbeit von Kulturvermittlerinnen und -vermittlern (vgl. Sempert & Maag Merki, 2005, S. 2). An der Grundschule

Bühl wurden eine Mutter mazedonisch-albanischer Herkunft und ein Vater tamilischer Herkunft als interkulturelle Vermittler eingesetzt, denen vier Wochenstunden aus QUIMS-Mitteln vergütet wurden und die darüber hinaus ehrenamtlich tätig waren:

Sie leisten weit mehr als Übersetzungsarbeit: Sie beraten Eltern konkret und helfen beispielsweise bei Gesetzesfragen, informieren und motivieren im Rahmen von Themenarbeiten. Sie halten Kontakt zu Migrantenvereinen und informieren umgekehrt die Lehrkräfte über interkulturelle Hintergründe. Die Eltern, sagen die beiden Vermittler, seien 'glücklich über die Art des Umgangs mit der Herkunftskultur'. Ihre Schilderungen lassen ahnen, dass die interkulturellen Vermittler eine Schlüsselrolle bei der Verständigung mit Eltern von Migrantenkindern spielen. So erläutert etwa der Vater, dass die tamilischen Eltern oft ein anderes Autoritätsverständnis haben, als es in der Schweiz üblich ist. Sie neigen daher dazu, wenig Kritik zu artikulieren und umgekehrt einen hohen Druck auf ihre Kinder auszuüben, was häufig zu Konflikten führe. Hier kann er in seiner Rolle als interkultureller Vermittler beratend und informierend auf die Eltern einwirken. (Walther, 2008, S. 155f)

Eine Fallstudien-schule von Binder et al. (2002) erarbeitete Standards für die Zusammenarbeit mit Eltern, z.B. für die Bereiche „Information“, „Hausaufgaben“, „Beurteilung“ oder „unvorhergesehene Unterrichtsausfälle“, die anschliessend den Eltern kommuniziert wurden. Eine Evaluation wurde nicht vorgenommen; die Lehrpersonen hatten aber den Eindruck, dass sich der Kontakt zu den Eltern tendenziell verbessert, vereinfacht und geklärt habe (vgl. S. 71ff).

5.5 Welche Erfahrungen machten QUIMS-Schulen im Rahmen der internen Weiterbildung?

Themen von Weiterbildungen: Als Weiterbildungsthemen in den Studien genannt wurden etwa „Sprachförderung im Teamteaching“, „Beurteilen und Fördern im individuellen Lernprozess“ oder „Just Community“. In der Pilotphase von QUIMS wurden die Weiterbildungsthemen entlang folgender Häufigkeiten gewählt (häufigste Wahl zuerst): Verstärkung der Sprachförderung, Verstärkung der Lern- und Leistungsförderung, Einbezug und Mitwirkung der Eltern, Interkulturelles Zusammenleben, Animation im schul- und familienergänzenden Bereich, Neuausrichtung der Lernbeurteilung sowie Förderplanung. Steuergruppenmitglieder wurden in diesen frühen Phasen von QUIMS auch in Sitzungsleitung und Projektmanagement geschult.

Anbietende von Weiterbildungen: Angeboten wurden Weiterbildungen von Schulbegleiterinnen oder -begleitern der kantonalen Bildungsdirektion bzw. von weiteren Fachpersonen, deren institutionelle Zugehörigkeit in den Studien meist ungenannt blieb. Explizit genannt wurden Dozierende der PHZH (Zertifikatslehrgang, Einführungshalbtage) oder der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik in Zürich (HfH).

Nutzung von Weiterbildungen: Über die Nutzung der Weiterbildungen war in den Studien wenig bekannt – mit Ausnahme der Tatsache, dass das Handlungsfeld „Sprachförderung“ am häufigsten mit Weiterbildungen bearbeitet wurde. Im Zusammenhang mit den QUIMS-Bausteinen wurden die Weiterbildungen zwar jeweils von allen Lehrpersonen einer QUIMS-Schule besucht, eine systematische und begleitete Umsetzung der Weiterbildungsinhalte erfolgte damals jedoch nur durch freiwillige Lehrpersonen des „aktiven Kreises“.

Ergebnisse zur Wirksamkeit der Weiterbildungen wurden bereits berichtet, weshalb im Folgenden die Weiterbildungsthemen, die Anbietenden sowie die Nutzung der Weiterbildungen durch die Schulen fokussiert werden.

Weiterbildungsthemen

In der Studie zu den QUIMS-Bausteinen ist die Rede von Projekten mit den Schwerpunkten „Sprachförderung im Teamteaching“, „Beurteilen und Fördern im individuellen Lernprozess“ sowie „Just Community“, zu denen jeweils auch Weiterbildungen durchgeführt wurden. Mit solchen Bausteinen wurde den Schulen ein Set von bewährten Weiterbildungs-, Praxisberatungs- und Umsetzungselementen angeboten, das von qualifizierten Fachpersonen entwickelt worden war und in Zusammenarbeit mit der lokalen Projektgruppe an den Schulen umgesetzt wurde (vgl. Sempert & Maag Merki, 2005, S. 1f).

Rückschlüsse auf Themen von Weiterbildungen sowie deren Häufigkeit liessen sich aufgrund der Angaben von Rolff (2006) ziehen. Er gab an, dass die QUIMS-Module und die damit verbundenen Weiterbildungen in der Pilotphase wie folgt gewählt wurden (vgl. S. 7): Verstärkung der Sprachförderung (52 Wahlen), Verstärkung der Lern- und Leistungsförderung (15), Einbezug und Mitwirkung der Eltern (14), Interkulturelles Zusammenleben: Anerkennung, Respekt und Toleranz (11), Animation im schul- und familienergänzenden Bereich (4), Neuausrichtung der Lernbeurteilung und Förderplanung (2).

Im Rahmen von Steuergruppen-Weiterbildungen wurden einzelne Lehrpersonen geschult, Sitzungen zu leiten, was gemäss Aussagen einer befragten Lehrperson dazu führte, dass die Arbeit im Team viel professioneller wurde (vgl. Binder, Tuggener, Trachsler, & Schaller, 2002, S. 42). Auch der in der zweiten Projektphase neu angebotene Weiterbildungskurs in Projektmanagement für Mitglieder lokaler Steuergruppen wurde als wichtig und qualitativ gut bezeichnet (vgl. S. 132).

Anbietende von Weiterbildungen

Auf Grund der Angaben in den untersuchten Studien war es kaum möglich, die Anbietenden von QUIMS-Weiterbildungen zu identifizieren. Wohl war verschiedentlich von Expertinnen oder Experten die Rede, welche von den Schulen beigezogen wurden. So heisst es etwa: „Neben den SchulbegleiterInnen aus der kantonalen Bildungsdirektion wurden von den einzelnen Schulprojekten – je nach Thema und Projektinhalt – weitere externe Fachpersonen für die Projektkonzeption und/oder Weiterbildungen eingesetzt“ (Binder, Tuggener, Trachsler, & Schaller, 2002, S. 140). Es wurde aber zumeist nicht näher ausgeführt, an welcher Institution diese Fachpersonen arbeiteten.

Eine Ausnahme bildeten hier die vier Einführungshalbtage, über die es heisst: „Zur Weiterbildung stehen über den Zertifizierungslehrgang hinaus vier Halbtage schulintern zur Verfügung, die von PH-Dozentinnen und -Dozenten durchgeführt und moderiert werden“ (Walther, 2008, S. 155).

Identifizierbar als Anbieterin war somit die PHZH, welche neben den Einführungshalbtagen auch den Zertifikatslehrgang (ZLG) „Schulerfolg – kein Zufall!“ anbot (vgl. Blickenstorfer, 2009). Auf Grund einer Zusammenarbeit von QUIMS mit der PHZH und der Hochschule für Heilpädagogik HfH „können Lehrpersonen des Projekts QUIMS von den Weiterbildungsangeboten dieser Institutionen profitieren“ (Knüsel & Wespi, 2006, S. 102).

Nutzung von Weiterbildungen

Auch über die Nutzung der Weiterbildungen ist auf Grund der analysierten Studien wenig bekannt. Auf den Befund von Rolff (2006), dass das Thema „Sprachförderung“ mit Abstand am häufigsten gewählt wurde, wurde bereits auf Seite 54 hingewiesen.

Aus der Studie von Sempert & Maag Merki (2005) ging hervor, dass im Rahmen der QUIMS-Bausteine zwar jeweils alle Lehrpersonen einer Schule die Weiterbildungen besuchten. Bei der Umset-

zung jedoch wurde zwischen einem aktiven und einem erweiterten Kreis unterschieden. Die Lehrpersonen des aktiven Kreises setzten die Impulse der Weiterbildungen um und wurden darin auch begleitet. Lehrpersonen des erweiterten Kreises nahmen z.T. einzelne Impulse auf, setzten die Impulse aber nicht konsequent um. Selbst bei Lehrpersonen des aktiven Kreises ergaben sich in der einen Fallstudie Probleme mit der Verbindlichkeit der Umsetzung der in den Weiterbildungen erarbeiteten Inhalte (vgl. S. 22).

Der ZLG wurde z.T. von QUIMS-Beauftragten genutzt, die einschlägige Vorkenntnisse hatten, z.B. eine Schulleitungsausbildung oder andere Weiterbildungen im interkulturellen Bereich (vgl. Roos & Bossard, 2008, S. 59).

5.6 Welche Erfahrungen machten die QUIMS-Schulen bisher mit QUIMS-Unterstützungsleistungen vom VSA, von der PHZH und von weiteren kantonalen Stellen?

Art der Unterstützung: Die meisten Unterstützungsleistungen wurden vom Volksschulamt selber erbracht. Diese Leistungen konnten klassifiziert werden in die Bereiche „Angebote zur Kompetenzerweiterung“ (z.B. Broschüren, Handbücher, Schulbegleitung, Weiterbildungen, Netzwerktreffen, Fach- und Prozessberatung, externe Weiterbildungsangebote von PHZH oder HfH), „Konzepte“ (QUIMS-Bausteine oder Module, Handreichungen wie z.B. die Broschüre QUIMS.org), „Zeit“ (Entlastungen und Vikariate, einzelne Arbeitstagungen während der Unterrichtszeit), „Sachmittel“ (Internetseite, QUIMS-Nachrichten, Modulreader mit Praxisbeispielen, Dokumentation der Netzwerktreffen) sowie „Geld“ (ca. Fr. 42'500.- pro Schule).

Mit Expertenaufträgen an Dozierende der PHZH oder ans universitäre Institut für Sonderpädagogik beschaffte sich die kantonale Leitung von QUIMS immer wieder nötiges Fachwissen, um dieses anschliessend auch den Schulen zur Verfügung zu stellen. So entstanden im Umfeld von QUIMS verschiedene Buchpublikationen; durch solche Fachliteratur zur projektbezogenen Kompetenzentwicklung unterscheidet sich QUIMS von anderen Projekten wie „Grundstufe“ oder „TaV“. Die Unterstützung der Schulen vor Ort erfolgte aber auch durch Konzeptionen wie Module oder Bausteine, die Theorie und Praxis miteinander verknüpften. Sie umfassten z.B. Beiträge aus der Schulforschung, Hintergrundmaterial, Praxisbeispiele, Adressen, Qualitätsmerkmale sowie bewährte Weiterbildungs- und Praxisberatungselemente. Weitere Unterstützung erhielten die Schulen durch umsetzungsbezogene Materialien wie Projektvereinbarungen, Projektpläne, Tagungsdokumentationen oder organisatorische Hilfestellungen (Terminplanung, Budgethilfen). Die angebotenen Beratungsleistungen umfassten fachbezogene Gruppenberatung, telefonische Kurzberatung, fachbezogene E-Mail-Beratung, individuelle fachbezogene Beratung, administrative Beratung sowie prozessbezogenes Coaching. Im ZLG „Schulerfolg – kein Zufall“ der PHZH wurden QUIMS-Beauftragte ausgebildet, welche anschliessend die Umsetzung an den Schulen vor Ort koordinierten. Der Koordination und Vernetzung der QUIMS-Schulen auf kantonaler Ebene dienen die jährlichen Netzwerktreffen, welche Anregungen für die Projektsteuerung und praktische pädagogische Projekte bieten und den Erfahrungsaustausch ermöglichen. Für die von den Schulen durchgeführten internen Weiterbildungen kann die Schulpflege eine Schuleinstellung bewilligen – die Kosten bezahlen die Schulen aus den vom Kanton gesprochenen QUIMS-Geldern.

Umfang der Unterstützung: Zum Umfang der Unterstützung pro Schule war den analysierten Studien wenig zu entnehmen. Eine Schule berichtete von 10 Sitzungen Teamsupervision beim Einstieg ins Programm QUIMS. In der Einführungsphase erhielt jede Schule vier Einführungshalbtage und eine Projektbegleitung durch die QUIMS-Projektgruppe (Begleitung in der Vorbereitungsphase, Standortbestimmung, Evaluation). Bei Bedarf wurden den Schulen externe Expertinnen und Experten für die

Prozess- und Fachberatung vermittelt. Zur Leitung und Koordination von Projekten und Projektgruppen erhielten die Schulen in der Projektphase 5 bis 10 Wochenlektionen pro Schuleinheit, seit 2006 stehen nur noch 3 bis 5 Wochenlektionen pro Schule zur Verfügung.¹³ Der ZLG „Schulerfolg – kein Zufall“ dauerte ca. 30 Tage.

Wirkung der bezogenen Unterstützung: Über Supervision und Coaching wurde berichtet, dass solche Beratungsleistungen vielfältige positive Auswirkungen auf die Gestaltung von Arbeitsprozessen hatten (effektivere Sitzungen, kollegiale Beziehungen, kollektive Entscheide, Konfliktbearbeitung). Während die Prozessberatung die Teambildungsprozesse und eine flexible Anpassung von QUIMS an die Bedürfnisse des Teams unterstützte, sorgte die Fachberatung für hilfreiche Inputs, gezielte Unterrichtsbeobachtungen sowie eine Professionalisierung und Weiterentwicklung der Lehrpersonen. Der Beizug von Expertinnen und Experten führte z.B. zum Hinterfragen der Anforderungen an die Kinder oder zu einer stärkeren Orientierung am Gelingenden – die kontinuierliche Arbeit an einem einmal festgelegten Thema wurde erleichtert. Die QUIMS-Bausteine erwiesen sich als wirksam bezüglich der didaktischen Kompetenzerweiterung der Lehrpersonen, während die Netzwerktreffen einen intensiven Austausch und einen damit verbundenen Perspektivenwechsel ermöglichten, was die praktische Umsetzung von QUIMS erleichterte. Auch der ZLG erweiterte die Perspektive der Teilnehmenden (Literatur, Zusatzmaterial, Rollenspiele, kooperatives Lernen, Inputs). Durch Inputs und Erfahrungsaustausch brachte dieser Lehrgang den Teilnehmenden neue Umsetzungsideen, er trug zur Klärung des Rollenverständnisses von QUIMS-Beauftragten bei und gab ihnen Instrumente zur Diagnose des Entwicklungsstandes von Schulen an die Hand. Die Dozierenden der PHZH unterstützten die QUIMS-Beauftragten bei der Durchführung interner Weiterbildungen, wobei die Fachinputs nützlicher wahrgenommen wurden als die Moderationen. In allen drei QUIMS-Handlungsfeldern erhielten die Schulen aus Sicht von über 70% der befragten Stadtzürcher QUIMS-Beauftragten genügend fachliche Inputs.

In den Studien wurde zumeist nicht erwähnt, von welcher Institution eine Unterstützungsleistung genau erbracht wurde. Aus den Angaben der analysierten Studien wurde auch nicht ersichtlich, wo jene externen Fachpersonen institutionell angesiedelt waren, welche von den Schulen beigezogen werden konnten. Erwähnt wurde einzig, dass die beigezogenen Expertinnen und Experten den Schulen z.T. von der kantonalen QUIMS-Leitung empfohlen oder vermittelt wurden und dass diese auf jeden Fall mit der offiziellen Schulbegleitung zusammenarbeiten mussten (vgl. Knüsel & Wespi, 2006, S. 102). Klar deutlich wurde in den verarbeiteten Studien, dass die meisten Unterstützungsleistungen vom VSA selber erbracht wurden. Wenn gemäss expliziten Angaben in den Studien eine andere Institution die Unterstützungsleistung erbrachte, wird dies im Folgenden erwähnt.

Art der Unterstützung

Knüsel & Wespi (2006) dokumentierten die Art der im Zusammenhang mit QUIMS gebotenen Unterstützung sehr ausführlich (vgl. S. 77 sowie S. 100ff). Die von ihnen vorgenommene Gliederung (vgl. S. 100) präsentierte sich wie in Tabelle 3 dargestellt, wobei anzumerken ist, dass einige dieser Unterstützungsmassnahmen heute über das Internet verfügbar sind.

Der in Tabelle 3 unter Punkt 6.7 genannte Sockelbetrag für die Schulen von total einer Million Franken ist nicht mehr aktuell. Gemäss Angaben der kantonalen Bildungsstatistik wurden den QUIMS-Schulen im Schuljahr 2009/2010 insgesamt 3.7 Millionen Franken für ihre QUIMS-Arbeiten zur Verfü-

¹³ Diese Zeitangaben beruhen auf Hinweisen der kantonalen QUIMS-Programmleitung.

gung gestellt, pro Schule im Mittel Fr. 42'500 (Standardabweichung Fr. 14'200). Eine Schule umfasste im Mittel 16.3 Klassen und 314.5 Lernende.

Zu einigen der in Tabelle 3 erwähnten Unterstützungsleistungen fanden sich in den Studien weiterführende Informationen, z.B. zu Expertenaufträgen (1), Publikationen (2), Informationen (3), Materialien und Handreichungen (4), Konzeptionen wie QUIMS-Modulen oder QUIMS-Bausteinen (5), Beratungen (6), Weiterbildungsangeboten (7), Netzwerktreffen (8) sowie internen Weiterbildungen (9). Darauf wird im Folgenden eingegangen.

(1) Expertenaufträge: Bezüglich der Expertenaufträge wurde deutlich, dass sich QUIMS auf kantonaler Ebene bei Bedarf immer wieder das nötige Fachwissen beschaffte. Sei es, dass Dozierende der PHZH für bestimmte Aufgaben beigezogen wurden oder dass in einer frühen Phase von QUIMS mit dem Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich im Sinne einer wissenschaftlichen Begleitung kooperiert wurde (vgl. Binder, Tuggener, Trachler, & Schaller, 2002, S. 132). Auch die weiter unten beschriebenen QUIMS-Bausteine wurden in Zusammenarbeit mit externen Institutionen und Fachleuten erarbeitet (vgl. Knüsel & Wespi, 2006, S. 103). Einmal engagierte die QUIMS-Leitung "eine Expertin, um die Beobachtungsbögen und Tagebücher von Lehrpersonen einer QUIMS-Schule in der Diagnosephase zu analysieren und auf gemeinsame Schlüsselthemen hin auszuwerten" (Gomolla, 2005, S. 185). Und nicht zuletzt holte sich QUIMS auch Fachwissen durch die verschiedenen durchgeführten wissenschaftlichen Studien und Evaluationen, die hier einer Meta-Analyse unterzogen werden.

Tabelle 3: Übersicht über die Unterstützungsleistungen von QUIMS.

1 Angebote zur Kompetenzer- weiterung	1.1a	Broschüre „Teamteaching“
	1.1b	Handbuch „Schulerfolg kein Zufall“
	1.2	Schulbegleitung 100% (bis 2005 ¹⁴)
	1.3	Schulinterne Weiterbildung
	1.4	Netzwerktreffen, 1 mal pro Jahr sowie Tagungsdokumentationen
	1.5	Externe Weiterbildungsangebote von PHZH, HfH
	1.6a 1.6b	Fachberatung Prozessberatung
2 Konzepte	2.1a	Internetseite Konzeptionelles
	2.1b	„QUIMS.org“ Broschüre: Sammlung von Handreichungen für die lokale Projektgruppe
	2.2	QUIMS-Bausteine
3 Zeit	3.1	50% der 2-4mal jährlich stattfindenden QUIMS-Arbeitstagungen können mit Erlaubnis der Schulbehörde in der Unterrichtszeit stattfinden
	3.2	Teilweise Entlastungen und Vikariate bzw. Zusatzanstellungen für Projektleitung und -gruppe

¹⁴ Diese Angaben beruhen auf Hinweisen der kantonalen QUIMS-Programmleitung.

5 ¹⁵	5.1	1-2mal pro Jahr QUIMS-Nachrichten
Sachmittel	5.2a	Internetseite
	5.2b	Modulreader mit Praxisbeispielen
	5.2c	Handbuch „Schulerfolg kein Zufall“, Praxisbeispiele
	5.3	3-4mal pro Jahr Informationsversand an QUIMS-Schulen und andere Schulen
	5.3	Dokumentation der Netzwerktreffen, Praxisbeispiele
6	6.1	140'000 Schulbegleitung für alle Schulen
Geld	6.3	30'000 Weiterbildungen und Netzwerktreffen
	6.5	50'0000 Expertenaufträge zur Grundlagenentwicklung
	6.6	30'000 Nachrichten und Versande
	6.7	40'000 als Sockelbeitrag und 900 pro Klasse (Einzelschule), Total: 1 Million

Quelle: Knüsel & Wespi, 2006, S. 100

(2) Publikationen: QUIIMS hat gemäss Rolff (2006) mehrere Buchpublikationen hervorgebracht (vgl. S. 3f). Knüsel & Wespi (2006) hielten in ihrem Vergleich von QUIMS mit den Projekten TaV und Grundstufe fest, dass nur QUIMS Fachliteratur zur projektbezogenen Kompetenzentwicklung herausgegeben habe (vgl. S. 122). Das Handbuch „Schulerfolg – kein Zufall“ entstand im Rahmen von QUIMS und dient als Arbeitsgrundlage für QUIMS-Schulen (und andere Schulen). Dieser Werkzeugkasten enthält Impulse für Teams, die ihre Schule gemeinsam weiterentwickeln und klassenübergreifende Lernangebote sowie Aktionen für ganze Schulen lancieren wollen. Zu sieben verschiedenen Handlungsfeldern (z.B. Lernförderung im Unterricht; beurteilen, benoten und zuteilen; Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus; Sprache und Schulentwicklung) finden sich darin vielfältige Vorschläge (vgl. S. 101).

(3) Informationen: Teilweise mit einem kleinen Magazin (QUIMS-Nachrichten) – teilweise über das Internet – hielt QUIMS die Schulen auf dem Laufenden mit Informationen, Praxisbeispielen, inhaltlichen Grundlagen sowie relevanten Links (vgl. Gomolla, 2005, S. 168).

(4) Materialien und Handreichungen: QUIMS stellte den Schulen sehr viele Materialien zur Verfügung, so etwa Projektvereinbarungen, Projektpläne sowie Tagungsdokumentationen (vgl. Knüsel & Wespi, 2006, S. 77). Die Abläufe der QUIMS-Organisation waren somit gemäss Rolff (2006) sehr gut dokumentiert (vgl. S. 4). „Den Schulen wird ein Jahreszyklus für ihre Arbeit vorgegeben: Der Jahresplanung und Budgetplanung folgen die Durchführung der Massnahmen und schliesslich die interne Überprüfung und Berichterstattung“ (Walther, 2008, S. 155). Diese Handreichungen waren in einer Broschüre mit der Bezeichnung „QUIMS.org“ zusammengefasst. Sie „enthält eine Sammlung von Handreichungen und Formularen für die lokalen Projektgruppen mit Unterlagen zur Terminplanung, Adresslisten, Budgetformulare, Regeln für finanzielle Beiträge sowie Formulare zur Gestaltung der Zweijahresberichte“ (Knüsel & Wespi, 2006, S. 103).

(5) Konzeptionen: Den ersten Pionierschulen wurden sog. „QUIMS-Module zur Verfügung gestellt, die didaktisch aufbereitet waren mit einer Sammlung spezifischer Beiträge aus der Schulforschung, inhaltlichem Hintergrundmaterial, Vorgaben für die Projektplanung, Praxisbeispiele, Adressen sowie ausformulierten Qualitätsmerkmalen zu jedem Modul als Reflexions- und Überprüfungshilfe“ (Gomolla, 2005, S. 165f). Später eintretende Schulen wurden mit sog. „QUIMS-Bausteinen“ bei

¹⁵ Die Ziffer "4" fehlt, weil QUIIMS im Gegensatz zu dem in dieser Studie ebenfalls untersuchten Grundstufenprojekt keine Unterstützungsleistungen bezüglich "4 Raum" bot.

der Einführung von QUIMS unterstützt. „Mit den Bausteinen wurde den Schulen ein Set von bewährten Weiterbildungs-, Praxisberatungs- und Umsetzungselementen angeboten, das qualifizierte Fachpersonen entwickelt und in Zusammenarbeit mit der lokalen Projektgruppe an den Schulen umgesetzt haben“ (Rolff, 2006, S. 3). Mit den QUIMS-Bausteinen wird den Schulen „eine äussere Struktur sowie ein Unterstützungssystem zur Verfügung gestellt, Theorie und Umsetzung in die Praxis werden direkt miteinander verbunden“ (Sempert & Maag Merki, 2005, S. 52). Gemäss Rolff (2006) sind die QUIMS-Bausteine heute in den drei Handlungsfeldern (Sprachförderung, Schulerfolg, Integration) und in den verschiedenen QUIMS-Publikationen aufgegangen (vgl. S. 3).

(6) Beratungen: Die in Tabelle 3 als Fach- und Prozessberatung bezeichnete Unterstützung wurde von Rolff (2006) aufgeschlüsselt in fachbezogene Gruppenberatung, telefonische Kurzberatung, fachbezogene E-Mail-Beratung, individuelle fachbezogene Beratung, administrative Beratung sowie prozessbezogenes Coaching (vgl. S. 10).

(7) Weiterbildungsangebote: Unter den in Tabelle 3 als „externe Weiterbildungsangebote von PHZH und HfH“ bezeichneten Weiterbildungen ist primär der ZLG/CAS der PHZH „Schulerfolg: kein Zufall – Weiterbildung für QUIMS-Beauftragte“ zu nennen. Dieser umfasste folgende Module: Heterogenität und Schulentwicklung (1), Sprachförderung und Unterrichtsentwicklung (2), Projektmanagement und Projekte zu drei Handlungsfeldern (3), Förderung des Schulerfolgs und Arbeit mit dem Schulprogramm (4), Kooperation und Arbeit mit der internen Evaluation (5), Förderung der Integration (6) (vgl. Blickenstorfer, 2009, S. 2). Der ZLG QUIMS der PHZH visierte mit diesen Modulen folgende Ziele an:

- Üben des Perspektivenwechsels durch die Auseinandersetzung mit sozialer, sprachlicher und kultureller Vielfalt
- Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten im Bereich des Projektmanagements, insbesondere im Hinblick auf die Aufgabe als QUIMS - Beauftragte
- Erhöhung der Kompetenz zur Zusammenarbeit der am Bildungs- und Erziehungsprozess beteiligten Personen
- Erweiterung der Kenntnisse und Fähigkeiten, die zu einer wirksamen Sprachförderung zur aktiven Förderung des Schulerfolgs sowie zur Integration aller Schüler/innen beitragen
- Kennenlernen von Projekten zur wirksamen Unterrichts- und Schulentwicklung
- Erwerb von Wissen, das die Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS) sichert und weiterentwickelt (Blickenstorfer, 2009, S. 1f).

Ferner war auch von Weiterbildungstagen die Rede, die anlässlich gemeinsamer Treffen von PH-Dozierenden mit der kantonalen QUIMS-Leitung inhaltlich und methodisch vorbereitet und von Dozierenden der Pädagogischen Hochschule moderiert wurden (vgl. Walther, 2008, S. 156).

(8) Netzwerktreffen: Die kantonale QUIMS-Leitung legte viel Wert auf die Vernetzung der QUIMS-Schulen: „Im jährlichen Rhythmus findet eine Netzwerktagung für Lehrerinnen und Lehrer und sonstige Interessierte statt, die der Vermittlung von Anregungen für die Projektsteuerung und für praktische pädagogische Projekte sowie dem Erfahrungsaustausch dient“ (Gomolla, 2005, S. 168). Dadurch wird der Austausch unter den Schulen gezielt gefördert (vgl. Walther, 2008, S. 155).

(9) Interne Weiterbildungen: Die lokalen QUIMS-Beauftragten können mit QUIMS-Mitteln schulinterne Weiterbildung organisieren und Referierende an ihre Schule holen, die ihren aktuellen Bedürfnissen entsprechen. Solche internen Weiterbildungen sind ein integrierender Bestandteil der Projektarbeit im Rahmen von QUIMS; bei Bedarf hat die Schulpflege die Kompetenz eine Schuleinstellung

zu bewilligen. Gemäss einer Faustregel sollte die Hälfte der Weiterbildungen in die unterrichtsfreie Zeit fallen (vgl. Knüsel & Wespi, 2006, S. 102).

Umfang der Unterstützung

Zum Umfang der Unterstützung war in den bearbeiteten Studien nur wenig zu erfahren. Gomolla (2005) erwähnte, dass ihre Fallstudienchule beim Einstieg ins Programm QUIMS 10 Sitzungen Teamsupervision durchführte (vgl. S. 178).

Besondere Unterstützung erhielten die Schulen in der Phase, in der sie sich neu an QUIMS beteiligten. Für die Pilotphase (bis 2006), in der diese Unterstützung intensiver¹⁶ war, wurde sie zusammenfassend wie folgt charakterisiert:

Projektbegleitung durch die QUIMS-Projektgruppe (Information und Begleitung in der Vorbereitungsphase, Standortbestimmung und Evaluation), Vermittlung von Prozess- und Fachberatung durch externe Expertinnen und Experten, finanzielle Beiträge für Projekte im Umfang von insgesamt maximal 70.000 Schweizer Franken pro Jahr zur Freistellung für Leitungsaufgaben und Arbeits- und Projektgruppen (Stundenpool in der Grössenordnung von 10 Wochenstunden pro 9 Klassen einer Schule), für externe Fachleute für Beratung, Fortbildung und Evaluationen sowie für die Durchführung einzelner Projekte. (Gomolla, 2005, S. 166)

Ab 2006 wurde diese Unterstützung reduziert; eine direkte Begleitung durch das VSA fand nicht mehr statt. Die Einführung dauerte pro Schule nur noch zwei Jahre, dann nur noch ein Jahr¹⁷. In dieser Phase fanden pro Jahr vier bis fünf Einführungstreffen mit dem VSA (und dem SSD¹⁸) statt (vgl. Roos & Bossard, 2008, S. 31).

Im ZLG der PHZH wurden die QUIMS-Beauftragten der einzelnen Schulen während ca. 30 Tagen weiter gebildet (vgl. Walther, 2008, S. 155).

Wirkung der bezogenen Unterstützung

Wirkungen wurden in den analysierten Dokumenten dargestellt für die Beratung (1), den Beizug von Expertinnen und Experten (2), die QUIMS-Bausteine (3), die Vernetzung (4), den ZLG (5) sowie interne Weiterbildungen (6). Auf diese Aspekte wird im Folgenden eingegangen:

(1) Beratung: In der Feldstudie von Gomolla (2005) führte eine Schule beim Einstieg ins Programm QUIMS eine Teamsupervision durch, der vielfältige Auswirkungen auf die Gestaltung der Arbeitsprozesse (z.B. effektivere Teamsitzungen) und auf die kollegialen Beziehungen beigemessen wurden. Die Teamsupervision war hilfreich, um inhaltliche Positionen und Vorstellungen abzuklären und kollektive Entscheide zu treffen. Die durchgeführte Supervision entschärfte Konflikte, indem die Lehrpersonen zur Kritikfähigkeit angeleitet wurden (vgl. S. 178f). Auch Sempert & Maag Merki (2005) berichteten von einer Schule, die durch ein Coaching durch die kantonale Schulbegleitung einen polarisierten Teamkonflikt, der eine Projektvereinbarung verunmöglicht hätte, bearbeiten konnte (vgl. S. 22). Während die Prozessberatung die Teambildungsprozesse und eine flexible Anpassung von QUIMS an die Bedürfnisse des Teams unterstützte, sorgte die Fachberatung für hilfreiche Inputs, gezielte Unterrichtsbeobachtungen sowie eine Professionalisierung und Weiterentwicklung der Lehrpersonen (vgl. Knüsel & Wespi, 2006, S. 173).

¹⁶ Diese Angaben beruhen auf Hinweisen der kantonalen QUIMS-Programmleitung.

¹⁷ Diese Angaben beruhen auf Hinweisen der kantonalen QUIMS-Programmleitung.

¹⁸ Schul- und Sportdepartement der Stadt Zürich

(2) Bezug von Expertinnen und Experten: Die Tagebücher und Beobachtungsbögen, welche eine Expertin für eine QUIMS-Schule auswertete, führten an der entsprechenden Schule zum Hinterfragen der eigenen Anforderungen an die Lernenden, zu einer stärkeren Orientierung am Gelingenden und zur Absicht, zurückhaltende Kinder stärker ins Unterrichtsgeschehen zu involvieren. Befragte Lehrpersonen bewerteten die Analyse der Tagebücher und Beobachtungsbögen als hilfreich zur Sensibilisierung auf die eigene Praxis (vgl. Gomolla, 2005, S. 185f). Bei der Einführung der Sprachförderung im Teamteaching sicherte die Begleitung durch eine Expertin/einen Experten die kontinuierliche Arbeit an einem Thema (vgl. Sempert & Maag Merki, 2005, S. 32).

(3) QUIMS-Bausteine: Als wirksam können auch die eingesetzten QUIMS-Bausteine betrachtet werden, z.B. bezüglich didaktischer Kompetenzerweiterung der Lehrpersonen (vgl. Sempert & Maag Merki, 2005, S. 51f):

Es kann gesagt werden, dass die Umsetzung der QUIMS-Bausteine grundsätzlich im Sinne der Erwartungen der kantonalen Projektgruppe geschieht und dass mit den Bausteinen ein gelungenes Konzept geschaffen worden ist. Die Schulen haben ein Produkt vor sich, das ihnen dienlich ist und das sie zu ihrer Zufriedenheit einsetzen können. (Sempert & Maag Merki, 2005, S. 47)

(4) Vernetzung: Die Netzwerktreffen boten gemäss Aussagen von befragten Steuergruppenmitgliedern einen intensiven Austausch unter den Schulen und Hilfe für die praktische Umsetzung von QUIMS. Geschätzt wurde die Dokumentation, der Perspektivenwechsel und die Horizonterweiterung (vgl. Knüsel & Wespi, 2006, S. 173).

(5) ZLG: Vielfältige Wirkungen wurden beim ZLG dokumentiert: „Etliche TN sagten, die eigene Perspektive habe sich sehr erweitert. Sie hätten Ideen zu neuen Projekten generiert. Die TN konnten ihr Rollenverständnis klären und sie haben geeignete Instrumente erhalten, um den Ist-Zustand im Schulhaus zu diagnostizieren“ (Blickenstorfer, 2009, S. 3). Eine Mehrheit der Befragten war sich sicher, dass ihr Wissenszuwachs in verschiedenen Bereichen die künftige Arbeit erleichtern werde (vgl. ebenda). Die Inputs des ZLG der PHZH bezeichneten 77% von 26 Stadtzürcher QUIMS-Beauftragten als unterstützend, den mit diesem ZLG verbundenen Erfahrungsaustausch empfanden 68% als unterstützend (vgl. Roos & Bossard, 2008, S. 31). Nicht nur die Inputs, auch die Dokumentationen und der mündliche Austausch unter den Teilnehmenden bildeten damit in diesem ZLG eine wichtige Basis zur Erweiterung der Kenntnisse der Teilnehmenden:

Die abgegebene Dokumentation wurde sehr geschätzt und auch die Tatsache, dass viele Unterlagen auf der Lernplattform zur Verfügung gestellt wurden. Einige Personen erwähnten, dass die abgegebene Literatur und das Zusatz-Material eine gute Unterstützung darstellten. Für die TN waren Rollenspiele, Kooperatives Lernen, Arbeiten aus früheren ZLG, gegenseitiger Austausch, und kompetente Referenten und Referentinnen lehrreich und motivierend. (Blickenstorfer, 2009, S. 3).

(6) Interne Weiterbildungen: Eine Unterstützung erfuhren die Schulen durch die zugeteilten Dozierenden der PHZH, welche die Vor- und Nachbereitung der schulinternen QUIMS-Halbtage gemäss Aussage von 62% der 26 befragten Stadtzürcher QUIMS-Beauftragten wirksam begleiteten. Die Unterstützung der PHZH-Dozierenden vor Ort war für 78% der QUIMS-Beauftragten nützlich – gemäss 48% der QUIMS-Beauftragten auch für Schulleitungen. Aus Sicht von 37% der QUIMS-Beauftragten war die Unterstützung durch die PHZH-Dozierenden auch für die Lehr- und anderen Fachpersonen an der Schule nützlich. Die Fachinputs (65%) waren dabei hilfreicher als die Moderationen der PHZH-Dozierenden (52%). Jeweils über 70% der QUIMS-Beauftragten gaben an, anlässlich der Weiterbildung genügend fachliche Impulse für die Handlungsfelder „Sprachförderung“, „Förderung des Schulerfolgs“ sowie „soziale Integration“ erhalten zu haben (vgl. Roos & Bossard, 2008, S. 35).

5.7 Welche Wünsche ergeben sich für künftige Unterstützungsleistungen und Rahmenbedingungen?

Hinweise auf die Notwendigkeit einer Unterstützung der QUIMS-Schulen nach der Einführungsphase: Mit Ausnahme der Befürchtung, dass QUIMS den Sparmassnahmen zum Opfer fallen könnte, waren keine direkten Hinweise auf die Notwendigkeit einer Unterstützung nach der Einführungsphase zu finden. Die bisherige Unterstützung wurde jedoch sehr geschätzt und als kaum abbaubar bezeichnet; insbesondere die Fachbegleitung sei kaum verzichtbar. Wohl ist aus Sicht der Schulen künftig keine allzu enge Begleitung mehr notwendig. Ohne systematische Prozessunterstützung („Pressure and Support“) – v.a. der „Pflichtschulen“ – sei aber nachhaltige Schulentwicklung kaum möglich.

Konzeption einer künftigen, wirkungsvollen Unterstützung aus Sicht der Befragten: Aus Sicht der QUIMS-Leitung könnte eine ideale Unterstützung wie folgt skizziert werden: Praxishilfen, die sich den lokalen Bedürfnissen anpassen lassen; organisierte Vernetzung der Schulen, finanzielle Anreize für Spezialisierung im Kollegium; enge Zusammenarbeit von Beratungspersonen und Schulhäusern; Weiterbildungsangebote für diverse Funktionen im Kollegium zur Aktualisierung der Kompetenzen sowie finanzielle Unterstützung für Zeitfenster. Aus den analysierten Studien gingen folgende Prämissen einer künftigen Unterstützungskonzeption hervor:

- Die Konzeption der Unterstützung sollte vor dem Hintergrund einer Klärung der Stellung und Vernetzung von QUIMS im Zuge der laufenden Reformen erfolgen (Herstellung von Kohärenz durch die Bildungsdirektion).
- Die Unterstützung sollte das Zusammenspiel von Schulen (bottom-up) und Behörden (top-down) ermöglichen und fördern.
- Die Unterstützung sollte das Bedürfnis des Feldes nach aktuellem Fachwissen (z.B. bezüglich Projektmanagement, Deutsch als Zweitsprache, Umgang mit Schulerfolgsdaten/Selektion) berücksichtigen.
- Die Unterstützung sollte einen starken Theorie-Praxisbezug aufweisen, auf die Unterrichtssituation fokussiert sein, massgeschneidert auf die lokale Schulsituation sein und von didaktisch kompetenten und motivierten Referierenden erbracht werden.
- Die Unterstützung sollte die Vernetzung der Schulen untereinander (aber allenfalls auch mit Ausbildungsinstitutionen) fördern.
- Die Unterstützung sollte darauf zielen, auch an Schulen, die zur Teilnahme am Programm QUIMS verpflichtet wurden, durch die Verankerung von Erreichtem im Schulprogramm eine gewisse Verbindlichkeit zu erwirken.

Wünsche der QUIMS-Schulen nach konkreten Unterstützungsmaßnahmen: Die bisherige breite Palette von QUIMS-Unterstützungsleistungen auf verschiedenen Ebenen kam den Bedürfnissen der Schulen stark entgegen (z.B. Schulbegleitung, Netzwerktreffen, Steuergruppentreffen, Entlastung für Projektarbeit, Projektbudget) und führte dazu, dass die Unterstützungsleistungen von QUIMS auf höhere Akzeptanz stiessen als jene der Projekte „Grundstufe“ oder „TaV“. Folgende Unterstützungswünsche liessen sich in den untersuchten Studien identifizieren:

- Zeit, um sich durch Unterrichtsentslastung auf QUIMS einlassen zu können und um genügend lange bei der nachhaltigen Implementation einer Massnahme verweilen zu können.
- Finanzielle Mittel, um die lokale Umsetzung von QUIMS weiter zu entwickeln.
- Broschüren, um ein Nachschlagewerk bezüglich Kontaktadressen, Arbeitsinstrumenten und weiteren Hilfestellungen greifbar zu haben.
- Q-Merkmale, um den fachlichen Austausch mit einer gut verständlichen Grundlage anzuregen.

- Beispiele von QUIMS-Massnahmen, um wertvolle Impulse und Ideen aus anderen Schulen zu erhalten.
- Beratung und Begleitung, um eine Anlaufstelle für Informationen und Ideen zu haben und bei der Konzeption von Massnahmen unterstützt zu werden.
- Weiterbildung durch kompetente Personen, um die lokale Adaption von QUIMS-Anliegen zu unterstützen.

Institutionelle Ansiedelung einer künftigen Unterstützung: Zur institutionellen Ansiedelung einer künftigen Unterstützung fanden sich in den untersuchten Studien keine expliziten Hinweise – mit Ausnahme der Forderung, dass die Beratungspersonen gut erreichbar sein sollten.

Abschliessend gilt die Aufmerksamkeit den Wünschen nach künftigen Unterstützungsleistungen und Rahmenbedingungen von QUIMS. Die dabei vorgetragenen Wünsche für künftige Unterstützungsleistungen und Rahmenbedingungen von QUIMS stammen z.T. auch von den Autorinnen und Autoren der untersuchten Studien und nicht nur von den Befragten selber. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die Autorinnen und Autoren bei ihren Vorschlägen die Bedürfnisse der jeweils Befragten berücksichtigt haben.

Hinweise auf die Notwendigkeit einer Unterstützung der QUIMS-Schulen nach der Einführungsphase

Hinweise auf die Notwendigkeit einer Unterstützung der QUIMS-Schulen nach der Einführungsphase ergaben sich insofern, als die bisherigen Unterstützungsleistungen rege nachgefragt und sehr geschätzt wurden. Mündlich befragte Lehrpersonen hofften, dass Errungenschaften wie QUIMS, Teamteaching oder zusätzliche Förderstunden nicht den Sparmassnahmen zum Opfer fallen würden (vgl. Edelmann, 2008, S. 186). Binder et al. (2002) kamen zum Schluss, dass es zur Unterstützung derart komplexer Lern- und Innovationsprozesse in den Schulen sowohl Anschubhilfen für den Start als auch Prozessunterstützung bei der weiteren Umsetzung brauche (vgl. S. 28). Und durch die Studie von Knüsel & Wespi (2006) zieht sich wie ein roter Faden die Aussage, dass die Unterstützungsleistungen von QUIMS kaum abbaubar seien, insbesondere nicht die Fachbegleitung (vgl. Knüsel & Wespi, 2006, S. 190f).

Rolff (2006) argumentierte, gerade die zuletzt eingestiegenen „Pflichtschulen“ bräuchten gemäss Erkenntnissen der Schulentwicklungsforschung „Druck und Unterstützung“ bzw. „Pressure and Support“ – und Druck sei ohnehin genügend vorhanden (vgl. Rolff, 2006, S. 9). Damit wäre es der Support, der weiterhin angeboten werden sollte. Aus dieser Sicht ist „konsequente und nachhaltige Schulentwicklung [...] ohne systematische Unterstützung nicht möglich“ (Rolff, 2006, S. 4).

Bezüglich der Schulbegleitung machte die QUIMS-Leitung die Erfahrung, dass diese beim Projekteinstieg von den Schulen stark genutzt wurde, dann aber nur noch punktueller erforderlich war (vgl. Knüsel & Wespi, 2006, S. 145). Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass aus Sicht der Schulen künftig keine allzu enge Begleitung mehr erforderlich ist.

Konzeption einer künftigen, wirkungsvollen Unterstützung aus Sicht der Befragten

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen wie eine künftige, wirkungsvolle Unterstützung aus Sicht der Befragten konzipiert sein sollte.

Bisher konzipierte die QUIMS-Leitung die Unterstützungsmassnahmen aufgrund von Feldbeobachtungen, Erkenntnissen aus anderen Ländern und Kantonen, aufgrund von Zielen und Leitideen, im Austausch mit verschiedenen beteiligten Fachleuten (in Aushandlungsprozessen), innerhalb der gegebenen finanziellen Möglichkeiten, theoriegeleitet (Literatur) und aufgrund politischer Entscheide

(vgl. Knüsel & Wespi, 2006, S. 148). Aus Sicht der QUIMS-Leitung lässt sich eine auf dieser Basis konzipierte ideale Unterstützung der Schulen wie folgt charakterisieren: Praxishilfen, die sich den lokalen Bedürfnissen anpassen lassen; organisierte Vernetzung der Schulen, finanzielle Anreize für Spezialisierung im Kollegium; enge Zusammenarbeit von Beratungspersonen und Schulhäusern; Weiterbildungsangebote für diverse Funktionen im Kollegium zur Aktualisierung der Kompetenzen sowie finanzielle Unterstützung für Zeitfenster (vgl. S. 144). Die QUIMS-Leitung möchte auch künftig „menschliches Knowhow vermitteln oder verbessern“ und zu diesem Zweck z.B. Weiterbildungen anbieten. Sparmassnahmen würden aber die Leitung zwingen, QUIMS zu verwalten anstatt zu gestalten (vgl. S. 155).

Über die Konzeption einer künftigen, wirkungsvollen Unterstützung aus Sicht der Befragten war in den Studien nicht allzu viel zu lesen. Deshalb wird im Folgenden über die Sicht der Befragten hinaus wiederum die Sicht der Autorinnen und Autoren der untersuchten Studien eingebracht. Ausserdem werden nicht immer Wünsche für die Zukunft geäussert, sondern teilweise auch rückblickende Beurteilungen abgegeben, aus denen sich Wünsche ableiten lassen.

Die aus den analysierten Studien abgeleiteten konzeptionellen Schlussfolgerungen konnten in sechs Dimensionen gegliedert werden, die nachfolgend näher erläutert werden. Es handelt sich dabei um eher grundsätzliche konzeptionelle Aspekte, die in einem nächsten Schritt mit konkreten Massnahmen verwirklicht werden sollen: Konzeptionelle Klärung (1), Zusammenspiel von Schulen und Behörden (2), Know-how und Hintergrundinformationen (3), Praxisbezug und Adaptivität (4), Vernetzung (5) sowie Verankerung im Schulprogramm und Verbindlichkeit (6).

(1) Konzeptionelle Klärung: In der Studie von Binder et al. (2002) wurde darauf aufmerksam gemacht, dass es den Schulen schwer falle, die laufenden Reformen aufeinander abzustimmen. Daraus wurde in dieser Studie gefolgert, dass es zunächst Aufgabe der Bildungsdirektion wäre, mehr Kohärenz und Konsistenz herzustellen:

Schulen sollten darin unterstützt werden, dass sie ihre Aktivitäten und Ressourcen in der Schulentwicklungsarbeit in einen inneren Zusammenhang bringen. Die SchulbegleiterInnen und -beraterInnen müssen versuchen, die verschiedenen laufenden Schulentwicklungsprojekte (TaV, Schule 21, RESA, Qualitätsentwicklung und -kontrolle) miteinander zu verschränken – und zwar sowohl auf inhaltlicher Ebene als auch bezüglich der neu aufgebauten Schul-, Team- und Projektstrukturen. Ein solches aufeinander abstimmen würde in den Schulen bzw. bei den einzelnen Lehrpersonen vermutlich auch das Gefühl entschärfen, dass immer wieder Neues und 'immer noch mehr' zu bewältigen sei. Diese Synchronisation im Sinne von mehr Kohärenz und Konsistenz müsste vordringlich auf der Stufe Bildungsdirektion erbracht und in der Folge an die Schulen kommuniziert werden. (Binder, Tuggener, Trachsler, & Schaller, 2002, S. 152)

Eine solche konzeptionelle Klärung der Stellung und Vernetzung von QUIMS in den laufenden Reformen würde wohl auch die Absprachen zwischen VSA, SSD und PHZH erleichtern. Dies wäre aus Sicht von Stadtzürcher QUIMS-Beauftragten wichtig und würde zu klareren Informationen von SSD und VSA führen (vgl. Roos & Bossard, 2008, S. 43).

(2) Zusammenspiel von Schulen und Behörden: Auf jeden Fall sollte QUIMS gemäss Rolff (2006) auch künftig von der Regierung unterstützt werden, da aus der Schulentwicklungsforschung hinlänglich bekannt sei, dass zur Wirksamkeit von Projekten ein funktionierendes Zusammenspiel von Schulen und Behörden (bottom up und top down) notwendig sei (vgl. S. 5). Als konzeptionelle Prämisse für QUIMS ergibt sich daraus, dass eine künftige Konzeption von Unterstützungsleistungen so angelegt sein sollte, dass sie Schulentwicklungsbestrebungen der Basis und Reformvorhaben der Regierung integriert.

(3) Knowhow und Hintergrundinformationen: Als weiterer konzeptionell zu berücksichtigender Aspekt ist das Bedürfnis des Feldes nach Hintergrundinformationen und Fachwissen bzw. Knowhow. So wünschten sich etwa die QUIMS-Beauftragten der Stadt Zürich solche Hintergrundinformationen (wie sie im ZLG/CAS vermittelt wurden) explizit auch für ihre Lehrpersonen (vgl. Roos & Bossard, 2008, S. 59). Eine Möglichkeit dazu wäre es, mehrere Personen pro Schule einen ZLG bzw. ein CAS besuchen zu lassen: „Man könnte den Versuch wagen, dass ein Team von zwei bis drei Personen aus einer Schule den ZLG QUIMS besuchen. Dadurch wäre der Transfer in die Praxis besser gesichert“ (Blickenstorfer, 2009, S. 4).

Fachwissen bräuchten die Schulen gemäss kommunikativer Validierung von Roos & Bossard (2008) z.B. bezüglich Projektmanagement (vgl. S. 51) oder gemäss Edelmann (2008) im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“. Sie forderte, dass alle Lehrpersonen im Bereich „DaZ“ Grundkenntnisse erwerben sollten, da es sich dabei um ein „konstitutives Element ihrer pädagogischen Professionalität“ handle, das nicht ausschliesslich an Fachpersonen delegiert werden könne (vgl. S. 218). Ausserdem wäre für die Schulen Unterstützung bei der Interpretation der Schulerfolgsdaten und beim Umgang mit Selektion nützlich. Im Rahmen der kommunikativen Validierung waren sich die neun Befragten aus drei Stadtzürcher Schulen (Schulleitungen, Lehrpersonen, QUIMS-Beauftragte) nämlich uneins bezüglich der Auseinandersetzung mit Schulerfolgsdaten:

Einerseits wurden die Schulerfolgsdaten als nichts Neues (und deshalb auch nichts Erschreckendes) wahrgenommen. Andererseits wurde aber auch über Ratlosigkeit gegenüber den Bildungsstatistiken berichtet. So war eine Schulleiterin der Meinung, dass die Statistiken von den meisten Lehrpersonen schlecht verstanden wurden. Weiter wurde bemerkt, dass es ein schönes, messbares Ziel wäre, diese Zahlen zu verbessern. Schliesslich wurde angefügt, dass Übertritte im Zusammenhang mit QUIMS ganz generell thematisiert werden müssten. Insbesondere müssten die Lehrpersonen der Primar- und Oberstufe enger zusammenarbeiten, um Übertritte einheitlich zu handhaben und in Zweifelsfällen gute Lösungen zu treffen. (Roos & Bossard, 2008, S. 48)

Vor diesem Hintergrund lässt sich zusammenfassen, dass in der Konzeption künftiger Unterstützungsleistungen sichergestellt werden sollte, dass die Themen „Projektmanagement“, „DaZ“ sowie „Umgang mit Schulerfolgsdaten“ abgedeckt werden.

(4) Praxisbezug und Adaptivität: Die Begleitung der Schulen sollte aus Sicht von Befragten sehr praxisbezogen und adaptiv sein. Vehement forderten z.B. QUIMS-Beauftragte der Stadt Zürich im Rahmen verbaler Rückmeldungen bei der Fragebogenerhebung von Roos & Bossard (2008), dass der Entwicklungsstand der einzelnen Schule bei einer Intervention berücksichtigt werden müsse – ansonsten brauche es viel eigenen Aufwand, die Impulse auf die Situation vor Ort zu adaptieren (vgl. S. 44). Die kommunikative Validierung dieser Studie bestätigte, dass die Schulen keine „Standard-Folien“ sehen wollten, sondern einen soliden Theorie-Praxisbezug wünschten – massgeschneidert auf ihre konkrete Schulsituation – von didaktisch kompetenten und motivierten Referierenden (vgl. S. 52).

Auch aus Sicht von Leemann et al. (2008) sollte die Unterstützung so praxisnah konzipiert sein, dass sie auf die Unterrichtssituation und die Alltagsarbeit der Lehrpersonen gerichtet ist, damit sich für sie eine Entlastung in der Arbeitssituation ergibt (vgl. S. 319). Schliesslich haben sich auch bei den QUIMS-Bausteinen Unterrichtsnähe und Adaptivität als wichtige Erfolgsfaktoren erwiesen (vgl. Sempert & Maag Merki, 2005, S. 54).

(5) Vernetzung: Eine besondere Möglichkeit den Praxisbezug herzustellen, ist die Vernetzung der Schulen bzw. Institutionen. Binder et al (2002) bezeichneten es als ...

wichtig, dass seitens der kantonalen Projektleitung immer wieder Kommunikations-Plattformen und Vernetzungsaktivitäten angeboten werden. Schulen müssen einander über ihre Projekte informieren können, Materialien austauschen und Erfahrungen gemeinsam reflektieren. Eine wichtige Aufgabe in

diesem Bereich könnten Lehrpersonen aus Projektschulen übernehmen, die als MultiplikatorInnen in anderen Schulen über ihre Projekte informieren. (Binder, Tuggener, Trachslers, & Schaller, 2002, S. 8)

Damit schlugen Binder et al. (2002) eine Konzeption von Unterstützung vor, die stark auf einer Vernetzung der Schulen basiert. Ein ähnlicher Vorschlag resultierte in der Studie von Roos & Bossard (2008): „Auf der konzeptionellen Ebene wurde vorgeschlagen, neuen QUIMS-Schulen eine 'Tandemschule' zuzuweisen, welche den QUIMS-Einstieg bereits bewältigt hat. Von einer solchen Tandemschule könnten wertvolle, praxisnahe Impulse für neue QUIMS-Schulen ausgehen“ (S. 42). Dieser Vorschlag war zwar auf die Einstiegsphase von QUIMS gerichtet. Die kommunikative Validierung ergab jedoch, dass die Schulen einen Austausch mit anderen QUIMS-Schulen pflegen und voneinander lernen möchten (vgl. Roos & Bossard, 2008, S. 52). Damit scheint das Bedürfnis nach Vernetzung auch künftig vorhanden zu sein.

Knüsel & Wespi (2006) zeigten eine andere Form der Vernetzung auf. Sie erläuterten, dass Studierende im Rahmen ihrer Ausbildung zur Lehrperson für einige Tage den Unterricht an einer ganzen Schule mit viel Engagement übernommen hätten. Die Lehrpersonen dieser Schule hatten somit eine als Block zur Verfügung gestellte Zeit für die gemeinsame Schulentwicklung, was auf beiden Seiten hohe Akzeptanz fand (vgl. S. 206). Solche Ansätze der Vernetzung von Grundausbildung und Praxis könnten künftig einen konzeptionellen Niederschlag bei der Unterstützung von Schulen finden und zu einer Win-Win-Situation führen.

(6) Verankerung im Schulprogramm und Verbindlichkeit: Die mit QUIMS erzielten Veränderungen sollten lokal verankert werden (z.B. im Leitbild oder im Schulprogramm) und von allen als verbindlich betrachtet werden. Eine künftige Konzeption von QUIMS sollte deshalb aus Sicht von Befragten auf verbindliche Abmachungen an den Schulen zielen. In der einen Fallstudien-schule von Sempert & Maag Merki (2005) war für ...

die Expertin/den Experten, aber auch für die Projektleitung [...] die Schaffung von grösserer Verbindlichkeit ein wichtiges Thema, das ein Stolperstein in der Umsetzung eines QUIMS-Bausteins darstellen kann. Wie wird nach dem Besuch der Weiterbildung eine verbindliche Vertiefung und Umsetzung angegangen? Vieles ist laut Expert/in trotz dem Einsatz verschiedener Arbeitsinstrumente abhängig vom guten Willen der einzelnen Lehrperson. (Sempert & Maag Merki, 2005, S. 33)

Da gewisse Schulen nicht aus eigenem Antrieb zum Programm QUIMS gestossen sind, sollte eine künftige Konzeption von Unterstützungsleistungen Massnahmen vorsehen, um Schulen dabei zu unterstützen, Verbindlichkeit herzustellen. Jedenfalls zeigten auch die empirischen Ergebnisse von Edelmann (2008), dass ein konstruktiver Umgang mit Heterogenität im Schulleitbild verankert und von der Schulleitung unterstützt werden sollte (vgl. S. 216).

Wünsche der QUIMS-Schulen nach konkreten Unterstützungsmassnahmen

Nachdem bisher einige konzeptionelle Vorüberlegungen zu künftigen Unterstützungsleistungen aufgezeigt wurden, gilt die Aufmerksamkeit im Folgenden den gewünschten konkreten Unterstützungsmassnahmen. Zumeist handelte es sich auch hier genau genommen nicht um Wünsche für die Zukunft, sondern um bewährte Unterstützungsmassnahmen aus der Vergangenheit.

Auf einer allgemeinen Ebene kann dazu festgehalten werden, dass die bisherigen Unterstützungsleistungen den Bedürfnissen der Schulen sehr stark entsprechen und gut konzipiert sind (vgl. Knüsel & Wespi, 2006, S. 162f), wobei sich diese Einschätzungen primär auf die Pionierphase beziehen. Auch in der Studie von Roos & Bossard (2008) fühlten sich die QUIMS-Beauftragten „in ihrer Arbeit gut unterstützt; es braucht dazu jedoch eine breite Palette von Unterstützungsmassnahmen auf verschiedenen Ebenen: Lektionenentlastung, Einführungstreffen, Broschüren, Materialien, Zertifikatslehrgang,

Anlaufstelle für Auskünfte und Beratung usw.“ (S. 57). Da eine solche Vielfalt von Unterstützungsmassnahmen geboten wurde, war die Akzeptanz der Unterstützungsleistungen bei den fünf befragten QUIMS-Steuergruppenleitungen im Vergleich mit TaV und Grundstufe am grössten: „Die positiven Einschätzungen überragen bei diesem Projekt die negativen eindeutig“ (Knüsel & Wespi, 2006, S. 171). Anzufügen ist dazu, dass offenbar nicht nur die QUIMS-Steuergruppenleitungen, sondern auch die Schulleitungen mit der Unterstützung zufrieden waren. Zwei Drittel von 18 diesbezüglich antwortenden Stadtzürcher QUIMS-Beauftragten gaben jedenfalls an, ihre Schulleitung erhalte im Rahmen der QUIMS-Einführung genügend Unterstützung vom Volksschulamt (vgl. Roos & Bossard, 2008, S. 32).

In der Studie von Knüsel & Wespi (2006) wünschten sich befragte Lehrpersonen u.a. „nicht so viel Schriftliches abliefern“, „unbedingt Schulbegleitung am Anfang der Projektphase beibehalten“, „Einführungstag für neu einsteigende Projektmitglieder“, „kein Abbau der Fachbegleitung“, „Verbesserung der Situation und Ausbildung der fremdsprachigen Lehrpersonen“ sowie eine „bessere Zusammenarbeit mit Konsulat und Kanton (Bezahlung der fremdsprachigen Lehrpersonen“ (S. 190f). Besonders geschätzt wurden von *allen* fünf per Telefoninterview befragten Steuergruppenleitenden die Schulbegleitung, die Netzwerktreffen, die Steuergruppentreffen, die Entlastung für Projektarbeit sowie das Projektbudget zur autonomen Verfügung der Schule. Vier von fünf Befragten schätzten die QUIMS-Nachrichten sowie die Internetseite „Anwendungsorientiertes“ (vgl. S. 160f)¹⁹.

In einem Überblick über die verschiedenen Studien liessen sich v.a. folgende konkreten Unterstützungswünsche identifizieren, die nachfolgend näher erläutert werden: Zeit (1), finanzielle Mittel (2), Broschüren (3), Q-Merkmale (4), Beispiele (5), Beratung und Begleitung inkl. Treffen mit VSA bzw. SSD (6) sowie Weiterbildung (7).

(1) Zeit: Die QUIMS-Schulen wünschten sich zunächst Zeit, um die Massnahmen umzusetzen – und zwar in zweierlei Hinsicht. Einerseits wünschten sie sich Unterrichtsentlastung, um sich auf QUIMS einlassen zu können (vgl. Binder, Tuggener, Trachsler, & Schaller, 2002, S. 161). Von allen 26 diesbezüglich antwortenden QUIMS-Beauftragten der Stadt Zürich wurde die Lektionenentlastung als wichtige Ressource eingeschätzt (vgl. Roos & Bossard, 2008, S. 30f). Auch in der Studie von Knüsel & Wespi (2006) erachteten alle fünf befragten QUIMS-Steuergruppenleitungen die Entlastungen und Vikariate für die Projektarbeit als positiv (vgl. S. 173). Andererseits forderten QUIMS-Beauftragte der Stadt Zürich in ihren verbalen Rückmeldungen auch, dass für die Verankerung der QUIMS-Inhalte in den Schulen mehr Zeit zur Verfügung gestellt werden müsste. Bevor ein neues Handlungsfeld bearbeitet werde, müsste aus dieser Sicht das alte abgeschlossen sein (vgl. Roos & Bossard, 2008, S. 43).

(2) Finanzielle Mittel: Neben zeitlichen Ressourcen benötigen die Schulen auch finanzielle Ressourcen, um QUIMS weiter zu entwickeln (vgl. Edelmann, 2008, S. 201; Gomolla, 2005, S. 176; Binder, Tuggener, Trachsler, & Schaller, 2002, S. 141). Von allen fünf QUIMS-Steuergruppenleitenden der Erhebung von Knüsel & Wespi (2006) wurde der Umgang mit finanziellen Mitteln im Rahmen von QUIMS gelobt (vgl. S. 172).

(3) Broschüren: Positiv oder eher positiv wurden die vorhandenen Broschüren von 78% der befragten Stadtzürcher QUIMS-Beauftragten beurteilt (vgl. Roos & Bossard, 2008, S. 30f): „Die Broschüren wurden [in den Textantworten, MR] in verschiedener Hinsicht gelobt und als gute Dokumentation be-

¹⁹ Diese Unterstützungsmassnahmen wurden nicht als Wünsche für die Zukunft formuliert, sondern rückblickend geschätzt. Es ist aber anzunehmen, dass sie auch in Zukunft erwünscht wären.

wertet. Insbesondere wurden die Praxisbeispiele und Kontaktadressen in den Broschüren positiv aufgenommen. Weiter schätzten die Beteiligten die Broschüren als gutes und geeignetes Arbeitsinstrument ein, im Speziellen für die Bestandesaufnahmen“ (S. 42). In den verbalen Rückmeldungen forderten gewisse QUIMS-Beauftragte der Stadt Zürich ausserdem einen besseren Einbezug des Hortes durch spezielle Broschüren bzw. Praxisbeispiele (vgl. S. 45).

(4) Q-Merkmale: Trotz gewisser Widerstände bei den Lehrpersonen stiessen die Q-Merkmale bei den QUIMS-Beauftragten auf eine mehrheitlich positive Resonanz – sie sollten aus dieser Sicht weiterhin angeboten und bei Bedarf aktualisiert werden: In der Befragung von 27 Stadtzürcher QUIMS-Beauftragten waren 74% der Meinung, die Q-Merkmale seien gut verständlich, 89% gaben an, ihre Schule habe sich intensiv mit den Q-Merkmalen auseinandergesetzt und 81% fanden, die Q-Merkmale hätten zu einem fachlichen Austausch unter den Lehrpersonen bezüglich bestehender Praxis an der Schule geführt. 70% bezeichneten die Q-Merkmale als wertvolle Unterstützung für die Arbeit an den Schulen (vgl. Roos & Bossard, 2008, S. 25). Auf der anderen Seite wurde die Arbeit mit den Q-Indikatoren bei den verbalen Rückmeldungen als aufwändig dargestellt. Es waren aus dieser Sicht zu viele Indikatoren – was die Gefahr barg, sich zu verlieren (vgl. S. 45).

(5) Beispiele: Edelmann (2008) leitete aus ihren Ergebnissen ab, dass es wünschenswert wäre „Best-practice-Beispiele“ von Lehrpersonen und Schulen zu dokumentieren (vgl. S. 213). In der Studie von Roos & Bossard (2008) wurde von etwas mehr als der Hälfte der QUIMS-Beauftragten der Stadt Zürich (55.6%) zurückgemeldet, die Auseinandersetzung mit anderen QUIMS-Projekten sei (eher) positiv wahrgenommen worden (vgl. S. 26). Das Vorstellen von Praxisbeispielen wurde auch in den qualitativen Rückmeldungen dieser Studie als wertvoll angeschaut. Eine Person sprach spezifisch von der ‚Best Practice-Strategie‘ – einer Orientierung an guten Beispielen –, welche wertvolle Impulse liefere (vgl. S. 42).

(6) Beratung und Begleitung: Darüber hinaus wurden auch Beratungsleistungen vorgeschlagen, welche eine pädagogische und didaktische Fachberatung, ein Coaching in der Teambildung, in strukturellen Fragen sowie im Projektmanagement umfassen (vgl. Binder, Tuggener, Trachsler, & Schaller, 2002, S. 161).

Beim Einstieg ins Projekt QUIMS wurde die gebotene Schulbegleitung von einer Schule der Pilotphase sehr geschätzt und generell als hilfreich erlebt (vgl. Gomolla, 2005, S. 168). Dies verdeutlicht auch eine Aussage eines Mitgliedes der kantonalen QUIMS-Leitung: „Die Schulbegleitung betrachte ich als sehr wichtig. Momentan könnte ich mir auch nicht vorstellen, wie es ohne diese funktionieren würde. Zum Teil bei ganz simplen Sachen“ (Binder, Tuggener, Trachsler, & Schaller, 2002, S. 139). Insbesondere wurde bei der Schulbegleitung geschätzt, dass sie eine immer verfügbare Anlaufstelle bilde, den Austausch mit anderen Schulen gewährleiste und Auskünfte, Informationen und Ideen gebe. Weiter wurde das entgegengebrachte Vertrauen sowie die Erfahrung und Hilfe der Schulbegleitung geschätzt (vgl. Knüsel & Wespi, 2006, S. 172f). Mit zunehmender Schulentwicklungserfahrung der Schulen konnte das Ausmass der Schulbegleitung jedoch reduziert werden.

Mit Beratung mitgemeint sind auch die Treffen der QUIMS-Beauftragten mit dem VSA und SSD, die von über 85% der Stadtzürcher QUIMS-Beauftragten als (sehr) unterstützend erlebt wurden (vgl. Roos & Bossard, 2008, S. 30f). Auch aus den verbalen Rückmeldungen dieser Fragebogenerhebung ging hervor, dass die Einführungstreffen geschätzt wurden: „Es wurde positiv erwähnt, wie die einzelnen Schritte bei den QUIMS-Entwicklungsarbeiten vorgestellt wurden. Die Einführungstreffen wurden als stets gut strukturiert und sehr informativ wahrgenommen“ (ebenda, S. 41).

(7) Weiterbildung: Nicht zuletzt figurierten unter den gewünschten Unterstützungsmassnahmen auch Weiterbildungen. Eher positiv wurden z.B. die Inputs des Zertifikatslehrgangs der PHZH (77%)

eingeschätzt (vgl. Roos & Bossard, 2008, S. 30f). Bei Weiterbildungen an den einzelnen Schulen sollte gemäss verbalen Rückmeldungen von QUIMS-Beauftragten der Stadt Zürich darauf geachtet werden, dass nur geeignete Referentinnen und Referenten an den Schulen arbeiten:

Im Zusammenhang mit den Dozierenden der PHZH forderten die QUIMS-Beauftragten, die Dozierenden besser auszuwählen. Die meisten Voten dazu waren sehr allgemein gehalten, indem pauschal „bessere Dozierende“ gewünscht wurden. Etwas konkreter meinte eine Person, dass für die Einführung von QUIMS nur Dozierende ausgewählt werden sollten, die über QUIMS genau Bescheid wissen. Zudem wurde die Freiheit gewünscht, die Einführung auch ohne Dozierende durchzuführen. Weiter wurde eine bessere Klärung der Rolle der Dozierenden an den QUIMS-Halbtagen gefordert. (Roos & Bossard, 2008, S. 45)

Institutionelle Ansiedelung einer künftigen Unterstützung

Zur institutionellen Ansiedelung einer künftigen Unterstützung fanden sich in den untersuchten Studien keine expliziten Hinweise – mit Ausnahme der Forderung, dass die Beratungspersonen gut erreichbar sein sollten (vgl. Sempert & Maag Merki, 2005, S. 28). Die schlechte Erreichbarkeit bzw. der lange Anreiseweg stellte sich insbesondere für die Zusammenarbeit mit einer externen Fachperson als Problem dar, weil sie ihren Arbeitsort an einer ausserkantonalen Universität hatte (vgl. Knüsel & Wespi, 2006, S. 173).

IV Qualitative und quantitative Inhaltsanalyse von Schulberichten

6 Methodik der Inhaltsanalyse der Schulberichte

In den Jahren 2008 sowie 2010 legten die QUIMS-Schulen Rechenschaft über ihre QUIMS-Tätigkeiten und -Erfahrungen in den jeweils vergangenen zwei Jahren ab. Ausserdem lagen bei der Fachstelle für Schulbeurteilung (FSB) Berichte der externen Evaluation zu den einzelnen Zürcher Schulen vor. Diese Datenquellen wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, um weitere Hinweise zu den Fragestellungen zu sammeln. Auf die Fragestellungen wird im Folgenden nicht weiter eingegangen, weil die gleichen Fragen verfolgt wurden, wie sie bereits in Kapitel 4.1 präsentiert wurden.

Im vorliegenden Methodenkapitel wird zunächst die Stichprobenziehung (siehe Kapitel 6.1) und das methodische Vorgehen (siehe Kapitel 6.2) beschrieben. Abschliessend wird auch in diesem Kapitel auf methodische Schwierigkeiten eingegangen, die im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse der Schulberichte aufgetreten sind (siehe Kapitel 6.3).

6.1 Stichprobe

Im Folgenden werden das Vorgehen bei der Stichprobenziehung und die Stichprobe der untersuchten QUIMS-Schulen näher beschrieben. Dabei wird zunächst die Grundgesamtheit aller QUIMS-Schulen definiert, um vor diesem Hintergrund die Stichprobenziehung zu erläutern.

Grundgesamtheit

Als Grundgesamtheit galten alle 96²⁰ Zürcher Schulen, die im Kalenderjahr 2010 als QUIMS-Schulen deklariert waren. Sie gliederten sich in Pionierschulen sowie Schulen der ersten, zweiten, dritten und vierten Staffel²¹ (vgl. Tabelle 4). Zu den Schulen ist festzuhalten, dass sie sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen aufwiesen, z.B. bezüglich Grösse, Lage oder Erfahrung mit Schulleitung. Der Mischindex, der den Anteil fremdsprachiger bzw. ausländischer Schülerinnen und Schüler abbildet, betrug im Schuljahr 2009/2010 zwischen 32%²² und 81%, was ebenfalls eine sehr grosse Bandbreite eröffnet.

²⁰ Diese Angaben stammen von der kantonalen QUIMS-Leitung.

²¹ <http://www.volksschulamt.zh.ch/internet/bi/vsa/de/Schulbetrieb/QUIMS/Schulen.html> (14.09.2010)

²² Zur Teilnahme am Programm QUIMS ist eine Schwelle von 40% vorgesehen (Mischindex). Wenn aber eine Schule temporär darunter fällt, wird sie nicht sofort aus dem Programm QUIMS ausgeschlossen.

Tabelle 4: Übersicht über die Grundgesamtheit der QUIMS-Schulen²³.

Gruppe	Einstiegsjahr, Anzahl Schulen	Erläuterung
Pionierschulen:	Ab 1999/2000 bis 2003/2004 beteiligten sich insgesamt 21 Schulen freiwillig an der Pilotphase von QUIMS (deren Zahl hat sich v.a. wegen Fusionen auf heute 13 reduziert).	Pioniere wurden nach dem Kriterium „Ausländeranteil über 50%“ aufgenommen, der durchschnittliche Mischindex (Mittel von Ausländer- und Fremdsprachigenanteil, ab 2008/09 massgebend) liegt über 60%
Erste Staffel:	33 Schulen der Stadt Zürich sind im Januar 2007 als erste Staffel eingestiegen (die Zahl hat sich wegen Fusionen auf 31 reduziert).	Mischindex zwischen 40% und 85%, alles Schulen der Stadt Zürich
Zweite Staffel:	31 Schulen im übrigen Kantonsgebiet sind als zweite Staffel im Schuljahr 2008/09 gestartet.	Mischindex zwischen 40% und 65%, alles Schulen von ausserhalb der Stadt Zürich
Dritte Staffel:	Eine dritte Staffel mit 10 weiteren Schulen der Stadt Zürich hat im Januar 2009 mit der Einführung von QUIMS begonnen.	Mischindex wenig über 40% (neu das Limit übersprungen, dazugekommen mit Einführung des Mischindex), alles Schulen der Stadt Zürich
Vierte Staffel:	11 Schulen der vierten Staffel sind im Schuljahr 2010/2011 ins Programm QUIMS eingestiegen.	Mischindex wenig über 40% (Anstieg des Mischindex über 40% im Schuljahr 2009/10), Schulen des ganzen Kantons Zürich (inkl. Stadt Zürich)

Stichprobenziehung

Bei qualitativen Vorgehensweisen werden normalerweise eher kleinere Stichproben gezogen, weil deren Aussagekraft nicht auf statistischen Kriterien der Repräsentativität beruht (Gesetz der grossen Zahlen). Vielmehr orientiert sich ihre Aussagekraft an Kriterien der inhaltlichen Relevanz, die sich entweder aus der Theorie oder aus der Analyse des Forschungsfeldes ergibt (vgl. Froschauer & Lueger, 2003, S. 55). Dabei ist davon auszugehen, dass die Ergebnisse einer qualitativen Studie umso ertragreicher ausfallen werden, je *heterogener* die Stichprobe zusammengesetzt ist. Bei qualitativ orientierten Zugängen geht es im Rahmen der Stichprobenziehung also um eine „Varianzmaximierung“ (vgl. Reinders, 2005, S. 135).

Die Stichprobe setzte sich insgesamt aus 13 Pionierschulen, 16 Schulen der ersten Staffel und 8 Kontroll-Schulen der vierten Staffel (total 37 Schulen) zusammen:

1. Eine erste Teilstichprobe bezog sich auf die 13 QUIMS-Schulen der Pilotphase. Sie waren in den Jahren 1999 bis 2003 zum Programm QUIMS gestossen und hatten seither mehrere Jahre Zeit für entsprechende Entwicklungen. In diesen 13 Schulen sollten sich erste Früchte der Arbeit mit QUIMS aufzeigen lassen. Von diesen Schulen konnten die QUIMS-Berichte 2008, die QUIMS-Berichte 2010 sowie (soweit vorhanden) auch die Berichte der Fachstelle für Schulbeurteilung (FSB) analysiert werden.

²³ Ergänzt durch Angaben der kantonalen Projektleitung QUIMS.

2. Eine zweite Teilstichprobe fokussierte die Schulen der ersten Staffel (alles QUIMS-Schulen der Stadt Zürich, die 2007 mit der Einführung ins Programm QUIMS starteten). Auch von ihnen lagen zwei QUIMS-Berichte vor (2008 und 2010). Aufgrund der grossen Anzahl der Schulen dieser ersten Staffel wurde hier mit einem Zufallsverfahren jede zweite Schule ausgewählt, womit 16 Schulen resultierten. Das verwendete Zufallsverfahren wurde so gesteuert, dass nur jene Schulen ausgewählt werden konnten, von denen bereits ein Bericht der externen Schulevaluation sowie zwei Selbstberichte vorlagen.
3. Ein dritter Schritt zielte auf die Gewinnung einer Kontrollgruppe; diese bestand aus den QUIMS-Schulen der vierten Staffel, die als letzte Staffel im Jahr 2010 ins Programm QUIMS eingestiegen war. Da die QUIMS-Schulen der vierten Staffel noch keinen QUIMS-Bericht eingereicht hatten, konnte hier ausschliesslich auf die Angaben der externen Schulevaluation zurück gegriffen werden. Von den elf QUIMS-Schulen der vierten Staffel wurden bisher acht extern evaluiert und konnten im Sinne einer Kontrollgruppe in die Stichprobe aufgenommen werden. Da diese Schulen ebenfalls die Bedingungen für die Aufnahme ins Programm QUIMS erfüllten, hatten sie grundsätzlich ähnliche Rahmenbedingungen wie die QUIMS-Schulen der Pilotphase und der ersten Staffel (etwas tieferer Mischindex). Sie unterschieden sich jedoch dadurch, dass sie noch kaum Entwicklungserfahrungen im Rahmen des Programms QUIMS sammeln konnten. Es war aber zu erwarten, dass sie auch ausserhalb von QUIMS bereits einige Entwicklungsschritte vollzogen hatten.

Ein Vergleich dieser Entwicklungsschritte ausserhalb des Programms QUIMS mit den Entwicklungen der QUIMS-Pionierschulen und den ausgewählten Schulen der ersten Staffel sollte Rückschlüsse auf die Wirksamkeit von QUIMS ermöglichen. Solche quasi-experimentelle Designs werden bei Wirkungsstudien und Evaluationen oft eingesetzt. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Anforderungen eines „echten“ Experiments²⁴ nicht vollumfänglich erfüllen (vgl. Kromrey, 2002, S. 520).

6.2 Methodische Vorgehensweise

Qualitative Studien zielen aufs Verstehen (vgl. Häder, 2010, S. 69). Im Vorfeld liess sich jedoch nicht abschätzen, inwiefern die vorgesehenen Fragestellungen mit den QUIMS-Berichten der Schulen sowie mit den Berichten der Fachstelle für Schulbeurteilung (FSB) überhaupt beantwortet werden können. Da nicht klar war, inwiefern die vorliegenden Schulberichte einen Beitrag zum Verstehen liefern würden, handelte es sich um ein exploratives Vorgehen, das versuchte, entlang der formulierten Fragen möglichst viele Erkenntnisse aus dem bereits vorhandenen Datenmaterial heraus zu generieren.

Instrumente und Datengrundlage

Die qualitativen Inhaltsanalysen basierten einerseits auf Selbstberichten der QUIMS-Schulen, die in den Jahren 2008 und 2010 erhoben wurden und andererseits auf Berichten der externen Schulevaluation (FSB):

Die Selbstberichte der Schulen wurden zu beiden Erhebungszeitpunkten auf elektronischem Weg eingeholt. Im Schulbericht 2008 wurden auf Ebene der Schuleinheit etwa folgende Angaben erfasst: Schulgemeinde/Schulkreis, Name der Schuleinheit, QUIMS-Beitrittsjahr, Anzahl Klassen pro Stufe, Art der QUIMS-Steuerung, Finanzen (Verwendung der QUIMS-Gelder) und Wirksamkeit von Unterstützungsmassnahmen. Bezüglich jeder durchgeführten QUIMS-Massnahme wurde anschliessend

²⁴ z.B. zufällige Auswahl der am Experiment teilnehmenden Personen/Schulen

gefragt nach Titel, Handlungsfeld, Beschreibung, Art (Entwicklungsprojekt oder festes Angebot), Teilprojekten, Grobzielen, einbezogenen Stufen, involvierten Akteuren, Art des Einbezugs der Eltern, Kosten, Art der Evaluation, Wirkungen, Zielerreichungsgrad sowie Bemerkungen.

Im Jahr 2010 wurden zusätzlich ein paar quantitative Items zur Kooperation sowie zu Wirkungen von QUIMS vorgelegt. Im Gegenzug wurden die Wirkungen nicht mehr mit einer offenen Frage erfasst. Deshalb ergaben sich für die Erhebung des Jahres 2010 nur noch wenige verbale Hinweise zu Wirkungen von QUIMS, die qualitativ hätten ausgewertet werden können (z.B. unter den Bemerkungen).

Als weitere Datenquelle dienten die Berichte der externen Schulevaluation. Zu diesen Berichten ist anzumerken, dass sie je nach Jahr und Schule z.T. unterschiedliche Bereiche fokussierten und deshalb nicht direkt miteinander vergleichbar sind. Relativ viele Hinweise konnten den Evaluationsberichten entnommen werden, wenn sie sich dem Bereich „Sprachförderung“ widmeten. Da die Berichte der externen Schulevaluation zu einem anderen Zweck verfasst wurden, war bei vielen Massnahmen, Strukturen und Aktivitäten der Schulen nicht ersichtlich, inwiefern diese in einem Zusammenhang mit QUIMS standen oder nicht.

Die Berichte der Fachstelle für externe Schulbeurteilung wurden in verschiedenen Schuljahren erstellt. Einige Schulen – vorab die Pionierschulen – hatten zum Evaluationszeitpunkt bereits recht viel Erfahrung mit dem Programm QUIMS. Für die QUIMS-Schulen der ersten Staffel muss im Gegensatz dazu beachtet werden, dass sie zuerst eine gewisse Einführungszeit benötigten, bevor sie eigene Massnahmen umsetzen konnten. Die QUIMS-Schulen der ersten Staffel nominierten Ende 2006 QUIMS-Beauftragte, bildeten Q-Gruppen und planten die weiteren Termine. Im Jahr 2007 fand eine Einführung der Teams anlässlich von vier Halbtagen statt (Übersicht über die drei QUIMS-Handlungsfelder Sprachförderung, Schulerfolg und Integration; Planung eigener Massnahmen). Der effektive Start mit der Umsetzung eigener Massnahmen fand jedoch erst im Jahr 2008 statt. Wurde die externe Evaluation kurz anschliessend durchgeführt, war es unrealistisch, Wirkungen aufzeigen zu können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass für die 37 untersuchten QUIMS-Schulen unterschiedlich viele Datenquellen zur Verfügung standen. Während die acht Schulen der vierten Staffel (Kontrollgruppe) ausschliesslich mit Berichten der externen Schulevaluation analysiert werden konnten, lag für vier Pionierschulen noch kein Bericht der externen Schulevaluation vor (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Anzahl in die Inhaltsanalyse einbezogener Berichte pro Staffel.

Staffel	Erhebung 2008	Erhebung 2010	Bericht der externen Schulevaluation
Pionier-Schulen (13)	13	13	9
Erste Staffel (16)	16	16	16
Vierte Staffel (8)	-	-	8

Für die Beantwortung bestimmter Fragestellungen lagen auch quantitative Ergebnisse vor, die im Rahmen der kantonalen Erhebung 2010 erhoben worden waren (vgl. Roos, 2011). Diese quantitativen Ergebnisse beruhen auf den Antworten von 82 der insgesamt 85 QUIMS-Beauftragten des Kantons Zürich (13 Pionierschulen, 28 Schulen der ersten Staffel, 31 Schulen der zweiten Staffel, 10 Schulen der dritten Staffel; Rücklauf 96.5%). Die Schulen der vierten Staffel wurden hier nicht befragt, da sie zum Erhebungszeitpunkt noch keine Umsetzungserfahrung mit QUIMS aufwiesen.

Diese quantitativen Daten können die qualitativen Ergebnisse im Sinne einer Methodentriangulation ergänzen. Die Triangulation geht auf Denzin (1978, S. 291) zurück. Er definierte die Triangulation als "the combination of methodologies in the study of the same phenomenon" (Kuckartz, Ebert, Rädiker, & Stefer, 2009, S. 89). Durch den Einsatz mehrerer Verfahren (qualitative *und* quantitative Verfahren, Analyse von Schulberichten *und* Analyse bisheriger Studien zu QUIMS) können die Wirkungen und Wirkungsbedingungen von QUIMS aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden, was robustere Ergebnisse verspricht:

Unter Triangulation versteht man jenes aus der Vermessungstechnik stammende Verfahren, nach welchem ein Schnittpunkt von mehreren Ausgangspunkten her eindeutig bestimmt werden kann. Die Triangulation kann aber auch helfen, Widersprüche und Unstimmigkeiten zu entdecken - indem zwei eingesetzte Methoden unterschiedliche Resultate ergeben: Anstatt also eine Behauptung mit einer einzigen Forschungsmethode abzuklären, wählt man verschiedene Verfahren (z.B. Soziogramm und Interviews), um den Sachverhalt mehrperspektivisch von unterschiedlichen Blickrichtungen her zu beleuchten. Ergeben sich Übereinstimmungen aus verschiedenen Perspektiven erhärtet sich die anfangs aufgestellte Behauptung. (Moser, 1998, S. 28f)

Die beigezogenen quantitativen Daten haben den Vorteil, dass sie sehr aktuell und für die QUIMS-Beauftragten der QUIMS-Schulen repräsentativ sind. Im Ergebnisteil wird jeweils darauf hingewiesen, wenn mit diesem Datensatz gearbeitet wurde.

Inhaltsanalyse

Die maximal drei Berichte pro Schule (vgl. Tabelle 5) wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen: „Die empirische Inhaltsanalyse [...] ist nach einer weit gefassten, durchaus gängigen Definition eine Forschungstechnik, mit der man aus jeder Art von Bedeutungsträgern durch systematische und objektive Identifizierung ihrer Elemente Schlüsse ziehen kann, die über das einzelne analysierte Dokument hinaus verallgemeinerbar sein sollen“ (Kromrey, 2002, S. 311). Das Ziel der Inhaltsanalyse bestand somit darin, eine grosse Materialmenge auf ein überschaubares Mass zu kürzen und dabei die wesentlichen Inhalte zu erhalten (vgl. Mayring, 2008, S. 58ff). Dabei wurde das gleiche Kategoriensystem verwendet wie schon bei der Meta-Analyse der QUIMS-Studien (siehe Tabelle 29, Seite 176).

Zur Inhaltsanalyse wurden die maximal drei Berichte pro Schule im Zusammenhang gelesen. Mit der Inhaltsanalytsoftware Atlas ti 6.1 wurden dabei jene Sinneinheiten (Redewendungen, Teilsätze, Sätze oder ganze Abschnitte) markiert, die einen Hinweis zur entsprechenden (Unter-) Kategorie enthielten. Über diese Markierung wurden die gefundenen Hinweise codiert:

Sie [die Codes, MR] sind alle in einem Kategoriensystem zusammengefasst, das hierarchisch mit Ober- und Unterkategorien aufgebaut sein kann. Technisch gesehen muss man sich unter einer Kategorie einen Begriff, ein Wort oder auch einen Kurzsatz vorstellen, wie z.B. 'Vorwissen' oder 'Was die Befragten an Wissen mitbringen'. Anhand dieser Kategorien können die transkribierten Interviews durchgelesen werden, um thematisch zu einer Kategorie gehörende Aussagen dem entsprechenden Code zuzuordnen. Diese Zuordnung von Textpassagen zu einer Kategorie wird in der qualitativen Sozialforschung als 'codieren' bezeichnet. (Kuckartz, Dresing, Rädiker, & Stefer, 2008, S. 36)

Um die codierten Passagen nicht aus dem Kontext der einzelnen Schule und ihrer Entwicklung zu reissen, wurden bei Bedarf Memos mit entsprechenden Erläuterungen erstellt (vgl. Flick, 1995, S. 274).

Zur Auswertung der einzelnen Kategorien wurden die Textpassagen zu den einzelnen Kategorien und die dazu erstellten Memos durch die eingesetzte Software aussortiert und anschliessend gesichtet. Für die Auswertung wurde das Ausgangsmaterial zunächst durch Selektion/Streichen auf seinen

Kern verdichtet. Ausserdem gelangten die Strategien „Zusammenfassung“, „Explication“ sowie „Strukturierung“ zum Einsatz (siehe dazu S. 177).

Im Rahmen der Berichterlegung wurden zur Verdeutlichung der Aussagen zahlreiche exemplarisch zu verstehende Zitate aus den Schulberichten eingesetzt. „Zitate sind meist unverzichtbarer Bestandteil der Ergebnisdarstellung eines qualitativen Projekts. Sie sollen der Verdeutlichung dienen, insbesondere den Bericht mit der Originalsprache der Interviewten anreichern, indem die Befragten 'selbst zu Wort kommen'“ (Kuckartz, Dresing, Rädiker, & Stefer, 2008, S. 45).

6.3 Methodische Schwierigkeiten

Bevor im nächsten Kapitel die Ergebnisse dieser qualitativen Inhaltsanalyse vorgestellt werden, sollen im Folgenden einige methodische Probleme der Inhaltsanalyse erörtert werden.

Zunächst muss einschränkend darauf hingewiesen werden, dass qualitative Inhaltsanalysen die effektiven Wirkungen von QUIMS nur ansatzweise aufzeigen können. Auf der Grundlage der untersuchten Berichte können primär die subjektiven Konstruktionen der Befragten (vgl. Flick, 2000, S. 154) zu den Wirkungen von QUIMS sichtbar gemacht werden.

Mit den vorliegenden qualitativen Datenquellen war es kaum möglich, Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse, die momentan an allen Zürcher Schulen stattfinden, von solchen zu unterscheiden, die für QUIMS-Schulen spezifisch sind. Bei vielen der untersuchten Massnahmen war somit nicht auszumachen, ob diese von der Schule auch ergriffen worden wären, wenn sie keine QUIMS-Schulen gewesen wären. Bereits die QUIMS-Beauftragten hatten bei der Einschätzung des Umsetzungsstandes von QUIMS in ihren Berichten Schwierigkeiten spezifische Wirkungen von QUIMS zu isolieren. Ein QUIMS-Beauftragter schrieb dazu: „Für eine Verbesserung/Verschlechterung sind immer viele Faktoren verantwortlich. Inwiefern QUIMS entscheidend dazu beiträgt, ist schwierig zu messen.“ Für die Schulen macht eine enge Koppelung von QUIMS an andere laufende Reformen natürlich Sinn – für die Evaluation der Wirkungen von QUIMS stellt eine solche Koppelung jedoch ein methodisches Problem dar.

Unterschiede zwischen ‚erfahrenen‘ QUIMS-Schulen und solchen der vierten Staffel waren ausserdem deshalb schwer auszumachen, weil von den Kontrollschulen nur die Schulberichte der externen Evaluation vorlagen. Diese Berichte der Fachstelle für Schulbeurteilung bildeten bei Pionierschulen zwar eine wichtige Ergänzung beim Einordnen der beiden schulischen Selbstberichte in einen Gesamtkontext. Über die Schulen der vierten Staffel, bei denen einzig der Bericht der externen Evaluation vorlag, war in diesen Berichten aber relativ wenig zu den vorgesehenen Fragestellungen zu erfahren, weil diese Berichte unter einem anderen Fokus und zu anderen Fragestellungen verfasst worden waren.

Eine weitere Schwierigkeit bestand darin, dass die von den QUIMS-Beauftragten gemeldeten Ziele der QUIMS-Massnahmen häufig nicht im Sinne operationalisierter Ziele formuliert waren. Wo dennoch operationalisierte Projektziele vorlagen, stellte sich z.T. die Frage der Validität²⁵. Vor diesem Hintergrund war es auch für die Schulen schwierig, Angaben zu den Wirkungen und zum Zielerreichungsgrad zu machen. Wo dennoch Wirkungen beschrieben wurden, war es schwierig, diese auf eine einzelne Massnahme zurückzuführen, bzw. zu identifizieren, ob es eine QUIMS-Massnahme oder eine „allgemeine“, von QUIMS unabhängige Massnahme der Schulentwicklung war.

²⁵ Beispielsweise: Werden die ausgeliehenen Bücher tatsächlich gelesen und verbessert sich dadurch die Lesefähigkeit tatsächlich?

7 Ergebnisse der Inhaltsanalyse der Schulberichte

7.1 Welche Auswirkungen von QUIMS ergaben sich?

Auswirkungen auf die lokale Schulentwicklung: Unter den zahlreichen Anhaltspunkten bezüglich Auswirkungen von QUIMS auf die lokale Schulentwicklung fanden sich Hinweise darauf, dass Schulen dank QUIMS gezielter Prioritäten setzten und Ressourcen bündelten. Sie planten zielgerichtete Entwicklungen auf mehrere Jahre hinaus, bauten ein professionelles Projektmanagement auf (und nutzten dabei QUIMS-Arbeits- und Planungshilfen), evaluierten ihre Massnahmen systematisch und leiteten aus den Evaluationen schulinterne Standards ab. Unter den Schulen der ersten Staffel fanden sich jedoch auch Gegenbeispiele, die noch zu wenig entschiedene Prioritäten setzten, Vorhaben miteinander vernetzten, Strukturen schufen, umgesetzte Massnahmen evaluierten oder Evaluationsergebnisse für die weitere Planung nutzten.

Auswirkungen auf die Arbeit mit dem Schulprogramm: Impulse aus internen Weiterbildungen wurden zunächst oft nur versuchsweise umgesetzt, um diese nach einer Standortbestimmung in Form verbindlicher Standards ins Schulprogramm aufzunehmen. Das Schulprogramm gab QUIMS-Schulen Planungssicherheit, unterstützte die Schwerpunktsetzung, ermöglichte ein einheitlicheres Auftreten gegen aussen und unterstützte als gemeinsame Basis den internen fachlichen Austausch. In gewissen QUIMS-Schulen gelang die Schulprogrammarbeit jedoch weniger gut, was sich z.B. in Form von Widerstand des Teams oder in fehlenden gemeinsam getragenen Vereinbarungen äusserte.

Auswirkungen auf die Schulkultur: Im Bereich „Schulkultur“ wurden in den analysierten Berichten vielfältige Auswirkungen von QUIMS beschrieben. Eine positive Schulkultur wurde dabei z.B. mit Freizeitangeboten, Ritualen, einheitlichen Regeln, Theaterprojekten, klassenübergreifenden Aktivitäten, Patensystemen oder mit dem Programm „PFADE“ unterstützt. Als Resultat wurde von einer friedlicheren Schulhauskultur, gegenseitiger Toleranz und weniger Konflikten berichtet.

Auswirkungen auf die Zusammenarbeit und Interaktion im Kollegium: Unter den überaus vielen Hinweisen auf Auswirkungen von QUIMS auf die Zusammenarbeit und Interaktion im Kollegium fanden sich beispielsweise solche, die sich auf die Schaffung institutionalisierter und verpflichtender Gefässe für den Austausch zu pädagogischen Fragen bezogen. Während sich die verbesserte Zusammenarbeit in einigen QUIMS-Schulen auf ein bestimmtes QUIMS-Thema beschränkte (z.B. Sprachförderung), gelang v.a. Pionierschulen eine themenübergreifende, vertiefte Zusammenarbeit. Durch diese optimierte Zusammenarbeit – aber auch durch klassenübergreifende Aktivitäten – wurde u.a. die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Stufen oder die Zusammenarbeit mit der Bibliothek gestärkt. An gewissen Schulen blieb der fachliche Austausch jedoch nach wie vor informell und punktuell – intern durchaus vorhandene Kompetenzen und Ressourcen blieben an diesen Schulen ungenutzt.

Auswirkungen auf die interne Weiterbildung: Bezogen auf die interne Weiterbildung schuf QUIMS die Möglichkeit einer kontinuierlichen Weiterbildung in Bereichen wie z.B. der Sprachförderung. Interne Weiterbildungen waren motivierend, brachten neue Impulse und ermöglichten eine bessere Unterstützung des Praxistransfers, z.B. durch Materialien oder Supervision.

Auswirkungen auf die Unterrichtsentwicklung: Die Auswirkungen von QUIMS auf die Unterrichtsentwicklung waren schulspezifisch sehr unterschiedlich. Während gewisse QUIMS-Schulen auf Grund einer Konzentration ihrer Bemühungen auf Ebene der Einzelschule (Integration, Gewaltprävention, Elternarbeit) erst wenig gemeinsame Unterrichtsentwicklung betrieben hatten, etablierten andere Schulen eine systematische, gemeinsame Unterrichtsentwicklung. Mit Hilfe von Materialien oder

Konzepten, die zumeist aus internen Weiterbildungen stammten, entwickelten solche Teams den Unterricht gemeinsam weiter und etablierten verbindliche (Mindest-) Standards. Solche Aktivitäten unterstützten z.B. die Sprachförderung in allen Fächern, transparente Lernziele oder einen regelmäßigen Bibliotheksbesuch. Unterstützend für die Unterrichtsentwicklung wirkten darüber hinaus aber auch Unterrichtsbesuche der Schulleitung sowie Mitarbeitergespräche.

Auswirkungen auf das Lernklima: Die Etablierung einheitlicher Schulregeln oder Projekte zum sozialen Lernen bzw. zur Gesundheitsförderung trugen zu einer lernförderlichen Atmosphäre bei.

Auswirkungen auf die Lernsettings: An den einen Schulen ergaben sich durch QUIMS noch kaum Veränderungen in den Lernsettings; Lehrpersonen solcher Schulen zeigten sich noch unsicher in der Sprachförderung oder differenzierten ihr Lernangebot erst ansatzweise. An anderen Schulen dagegen unterstützte QUIMS einen lernzielorientierten, abwechslungsreichen, individualisierenden Unterricht. Als Mittel dazu wurde das Teamteaching oder die Arbeit mit Kompetenzrastern genannt. Die meisten Hinweise bezogen sich jedoch auf die Sprachförderung, z.B. auf einen regelmässigen Bibliotheksbesuch, eine systematische Sprachförderung in allen Fächern, die lernzielorientierte Setzung von Korrekturschwerpunkten in der Schreibförderung oder einen bewussteren Umgang mit Lesetexten (z.B. Einsatz unterschiedlich anspruchsvoller Parallelfassungen von Lesetexten).

Auswirkungen auf die Professionalisierung der Lehrpersonen: Relativ viele Hinweise ergaben sich bezüglich einer durch QUIMS gestärkten Professionalisierung der Lehrpersonen. In schulinternen Weiterbildungen erarbeiteten sich Lehrpersonen Fachwissen zu Themen wie Schülerpartizipation, Interkulturalität oder Integration. Durch das neu erarbeitete Wissen veränderten sich teilweise auch Einstellungen, z.B. bezüglich Schülerpartizipation oder Heterogenität. Besonders vielfältig und umfangreich war der Wissenszuwachs aber im Sprachbereich, wo einige Schulen einen verstärkten fachlichen Austausch und eine kontinuierliche Weiterbildung betrieben, teilweise auch indem sie sich gezielt Anregungen von aussen holten.

Auswirkungen auf die Belastung bzw. der Zufriedenheit der Lehrpersonen: Befriedigend war für einige Lehrpersonen die vertiefte Arbeit im Rahmen der Sprachförderung, die Arbeit mit Kompetenzrastern, die Arbeit mit Theatern oder die Zusammenarbeit im Pädagogischen Team. Solche Lehrpersonen freuten sich an ersten sichtbaren Erfolgen ihrer Massnahmen, die sich z.B. anhand einer verbesserten Atmosphäre im Schulhaus zeigten und die Nachhaltigkeit der geleisteten Arbeit erfahren liessen. Entlastend wirkten interkulturelle Vermittlerinnen und Vermittler, Teamteachings oder gemeinsam vereinbarte Regeln, während Konflikte im Team (z.B. bezüglich der Gewichtung künftiger Entwicklungsmassnahmen) eher belastend wirkten.

Auswirkungen auf das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler: Auswirkungen von QUIMS auf das Selbstkonzept der Lernenden liessen sich in den untersuchten Schulberichten höchstens indirekt erschliessen, obschon verschiedene Schulen an einer Stärkung der Kinder arbeiteten. Als förderlich für die persönliche Entwicklung bzw. für die Stärkung des Selbstbewusstseins genannt wurden die sprachliche Frühförderung, Freizeitaktivitäten der Schule, die Arbeit mit Theatern oder die Arbeit mit Büchern, in denen Kinder ihre persönliche Entwicklung dokumentierten und reflektierten.

Auswirkungen auf die Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler: Im Hinblick auf die Sprachförderung haben viele QUIMS-Schulen ihre Bibliothek ausgebaut und diese regelmässig während des Unterrichts besucht, Antolin eingeführt oder in verschiedenen Fächern Sprachförderung betrieben. Während als Wirkung verschiedentlich eine gestiegene Lesemotivation oder ein erhöhtes „Lesebewusstsein“ genannt wurde, war von konkreten Auswirkungen auf die Sprachkompetenzen der Lernenden seltener die Rede. Dennoch ergaben sich Hinweise darauf, dass gewisse Schulen eine wirkungsvolle Sprachförderung betrieben – nicht zuletzt auch in Berichten der externen Schulevaluation.

Auswirkungen auf den Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler: Obschon viele Massnahmen der Schulen letztlich auf eine Steigerung des Schulerfolgs zielten, fanden sich kaum Hinweise auf eine tatsächliche Steigerung des Schulerfolgs. Dies könnte damit zusammenhängen, dass es für die Schulen schwierig ist, den Schulerfolg zu messen.

Auswirkungen auf die Integration der Schülerinnen und Schüler: Aus Sicht von Befragten wirkten Theaterprojekte, Rituale, Teamteaching, Freizeitaktivitäten, HSK-Lehrpersonen oder interkulturelle Vermittlerinnen und Vermittler integrativ.

Auswirkungen auf die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler: Zur Zufriedenheit der Lernenden trugen viele der lancierten QUIMS-Massnahmen und Aktivitäten bei, so etwa Angebote im Bereich der Lesemotivation (Lesenächte, Leseangebote im Hort, Bibliotheken), Rituale, Freizeitangebote (z.T. auf Anregung der Kinder), Schulhausaktivitäten (z.T. initiiert vom Schülerrat), Feste, Erzählnächte, Theaterprojekte oder die Schülerpartizipation.

Auswirkungen auf die Zufriedenheit der Eltern: Zur Zufriedenheit der Eltern trugen Elterninformationen, die speziell auch für fremdsprachige Eltern konzipiert und in mehrere Sprachen übersetzt wurden genauso bei wie Elzuki-Kurse, welche den Eltern niederschwellige Kontaktmöglichkeiten mit der Schule boten. Ebenfalls einen Beitrag zur Zufriedenheit der Eltern leisteten QUIMS-Feste, Erzählnächte, das Vorlesen in Erstsprache oder Projektwochen, an denen Eltern mitwirken konnten.

Auswirkungen auf die Zusammenarbeit der Eltern mit der Schule: Verschiedene Schulen konnten gewisse Eltern mit schulischen Massnahmen und Anlässen nur schwer erreichen, insbesondere im Rahmen der institutionellen Elternmitwirkung. Wo die Zusammenarbeit dennoch gelang, fühlten sich Eltern besser eingebunden; das Verhältnis zu den Eltern wurde spontaner. Neben anderen schulischen Anlässen, leisteten insbesondere die Elzuki-Kurse einen Beitrag dazu, dass Eltern aus bildungsfernen Schichten von den Schulen erreicht werden konnten.

Quantitative Ergebnisse zu den Wirkungen von QUIMS: Aus den quantitativ bei 82 von 85 QUIMS-Beauftragen im Jahr 2010 erhobenen Rückmeldungen ergab sich, dass QUIMS v.a. zu besseren Sprachkompetenzen und Lernleistungen, aber auch zu einem verbesserten Schulklima führte. Im Kollegium etablierte sich aus dieser Sicht durch QUIMS eine bessere und v.a. zielgerichtete Zusammenarbeit; Lehrpersonen erweiterten ihr professionelles Knowhow und veränderten ihren Unterricht im jeweils fokussierten Bereich. Die Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen erhöhte sich dadurch jedoch höchstens teilweise. Bezogen auf die Eltern führte QUIMS gemäss diesen quantitativen Rückmeldungen der QUIMS-Beauftragen zu einer höheren Zufriedenheit mit der Schule und teilweise zu einer besseren Elterninformation sowie zu einem besseren Einbezug der Eltern in die Lernförderung ihrer Kinder.

In ihren Berichten wollten sich gewisse QUIMS-Schulen bezüglich der Wirkungen ihrer Projekte nicht festlegen. Solche Schulen formulierten z.B.: „Die Nachhaltigkeit wird sich im Laufe der Weiterführung dieser Projekte zeigen“ (erste Staffel im Bericht 2008). Viele andere Schulen jedoch berichteten Wirkungen von QUIMS, auf die im Folgenden eingegangen wird. Exemplarische Auswirkungen, die in den inhaltsanalytisch untersuchten Berichten identifizierbar waren, werden dabei gegliedert nach den verschiedenen Ebenen des Schulsystems aufgeführt. Abschliessend werden Ergebnisse der quantitativen Befragung der QUIMS-Beauftragen aus dem Jahr 2010 präsentiert.

Auswirkungen auf die Schulentwicklung

In den untersuchten Berichten – v.a. in jenen der externen Schulevaluation – fanden sich zahlreiche Hinweise auf Auswirkungen von QUIMS auf die Schulentwicklung (inkl. Führung, Qualitätsmanage-

ment, Personalmanagement, Strukturen). Exemplarisch dafür steht ein Auszug aus einem Bericht der externen Schulevaluation zu einer weit entwickelten QUIMS-Schule der ersten Staffel:

Die Schule hat ein klares pädagogisches Profil, das sie sich im Rahmen des QUIMS-Programms sorgfältig erarbeitet hat. In allen drei Bereichen – Literalität, Integration und Schulerfolg – setzt sie klare Prioritäten und arbeitet in den verschiedenen Q-Gruppen und in den Pädagogischen Teams intensiv und konsequent an der Weiterentwicklung der Schule. Die Schulleitung übernimmt in der Weiterbildung eine klare Führungsrolle und ist immer auf der Suche nach guten, praxisnahen Angeboten. (erste Staffel, Bericht der externen Schulevaluation)

Mit QUIMS erkannten verschiedene Schulen die Notwendigkeit, Prioritäten in ihrer Schulentwicklung zu setzen. Sie achteten darauf, ihre Ressourcen zu bündeln und möglichst viele Anliegen mit einer überschaubaren Anzahl von Massnahmen abzudecken. Eine Pionierschule berichtete diesbezüglich:

Durch die Definitionen der Standards konnten wir Schwerpunkte setzen. Wir haben Wichtiges von Unwichtigem getrennt. Dadurch haben wir neue Ressourcen und Zeitgefässe für neue Projekte erhalten. Diese ermöglichen uns eine neue Ausrichtung in anderen Bereichen, z.B. im Schreiben. (Pionierschule im Bericht 2008)

Zur Realisierung der gesetzten Prioritäten wurden Projekte ausgearbeitet und weitere Massnahmen ergriffen sowie notwendige Weiterbildungen konzipiert und durchgeführt. In Berichten der externen Schulevaluation wurde deutlich, dass QUIMS-Schulen ihre Entwicklung auf mehrere Jahre hinaus zielgerichtet schriftlich planten und dabei mit einem professionellen Projektmanagement arbeiteten. Projektaufträge für die verschiedenenorts gebildeten QUIMS-Arbeits- oder Projektgruppen enthielten z.T. Ziele, Meilensteine, Vorgaben für die Evaluation, Verantwortlichkeiten, Kosten, Kompetenzen usw.

Diese professionelle Vorgehensweise ist insofern auf QUIMS zurückzuführen, als Schulen dabei (wie in Kapitel 7.6 dargestellt wird) durch entsprechende QUIMS-Arbeits- und Planungshilfen unterstützt wurden. Die Unterstützung durch QUIMS wurde in der Stadt Zürich ergänzt durch städtische Konzepte (z.B. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, QEQS), in die untersuchte Schulen ihre QUIMS-Planungen integrierten:

Die Schule arbeitet mit einem detaillierten Handbuch, das jedem Mitglied des Schulteam in Papierform und elektronisch zur Verfügung steht. Es orientiert sich an den fünf Q-Bereichen der Stadtzürcher Volksschulen: Lebensraum Schule, Lehren und Lernen, Kooperationen, Betrieb und Infrastruktur, Schulmanagement. Im Weiteren gehört ein QUIMS-Kapitel dazu. Das Handbuch dokumentiert alle wesentlichen Prozesse, Aufgaben und Kompetenzen. Die meisten Lehrpersonen bestätigen, dass Aufgaben und Kompetenzen an der Schule klar geregelt sind und dass die Projektgruppen klare Aufträge haben. (Pionierschule, Bericht der externen Schulevaluation)

Zahlreiche QUIMS-Schulen haben ihre durchgeführten Massnahmen evaluiert, was ein diesbezüglich exemplarischer Beleg der externen Schulevaluation verdeutlicht:

Interne Evaluationen zu allen Projekten sind der Schule wichtig, beispielsweise die Evaluation zur Interkulturellen Vermittlung und zu QUIMS. Auch Eltern wurden dazu befragt und deren Meinungen in die Überlegungen zur künftigen Arbeit aufgenommen. (Pionierschule, Bericht der externen Schulevaluation)

Auf Grund solcher Evaluationen wurden Massnahmen abgebrochen, mit anderen Massnahmen zusammengeführt, weitergeführt oder optimiert. Zu gelungenen Massnahmen wurden oft verbindliche schulinterne Standards gesetzt – eine Pionierschule hielt beispielsweise im Bericht 2008 fest:

Strukturen sind durch die Schulentwicklungsgruppe geklärt. Dadurch sind alle Lehrpersonen involviert und arbeiten an der Schulentwicklung mit. Durch die definierten Minimalstandards im Leitbild sind die

festen Angebote für alle Teammitglieder obligatorisch. Das Schulhaus [Name des Schulhauses] kommuniziert durch diese Minimalstandards ein klares Profil. (Pionierschule im Bericht 2008)

Wenn Schulklassen während ihrer Laufbahn das Schulhaus wechselten, kam es vor, dass ihr neues oder altes Schulhaus durch eine QUIMS-Schule angeregt wurde, gewisse Massnahmen ebenfalls zu treffen: „In der 4. Klasse kommen die Schüler aus dem Schulhaus [Name des Schulhauses] in unser Schulhaus. Diese Lehrpersonen sind jetzt animiert worden, auch in ihrem Schulhaus ElzuKi²⁶ durchzuführen“ (Pionierschule im Bericht 2008). So strahlten Schulentwicklungsmassnahmen von QUIMS auch auf die Entwicklung anderer Schulen aus.

Wie die Evaluationsberichte der Fachstelle für Schulevaluation zeigten, gab es aber immer auch Gegenbeispiele von QUIMS-Schulen, die noch zu wenig entschiedenen Prioritäten setzten, Vorhaben miteinander vernetzten, Strukturen schufen, umgesetzte Massnahmen evaluierten oder Evaluationsergebnisse für die weitere Planung nutzten. Basierend auf Hinweisen in den Berichten der externen Schulevaluation handelte es sich dabei vor allem um Schulen der ersten (oder vierten) Staffel, die zum Evaluationszeitpunkt noch wenig Entwicklungszeit hatten bzw. um Schulen, in denen die Schulleitung noch nicht lange im Amt und damit noch nicht sehr führungssicher war.

Auswirkungen auf die Arbeit mit dem Schulprogramm

QUIMS-Schulen planten ihre mittelfristige Entwicklung anhand eines Schulprogramms, was den Schulen eine gewisse Planungssicherheit gab. Zu einer QUIMS-Schule der ersten Staffel hielt die externe Evaluation fest:

Die Schule arbeitet bereits seit mehreren Jahren mit einem äusserst differenzierten Schulprogramm, das sich am Leitbild orientiert. Zu jedem Bereich wird aufgelistet, was bis jetzt bereits realisiert wurde und was sich die Schule für die nahe Zukunft vornimmt. Dazu werden Jahresschwerpunkte definiert. Das Leitbild ist bewusst nicht nur in schönen Sätzen formuliert, sondern verknüpft gezielte Umsetzungsschritte damit. (erste Staffel, Bericht der externen Schulevaluation)

Zum Schulprogramm einer anderen Pionierschule merkte die externe Schulevaluation an: „Die Schule belegt ihre Arbeit in der Schul- und Unterrichtsentwicklung mit ihrem Schulprogramm 2009-2013 übersichtlich und setzt klare Prioritäten.“ In einer anderen untersuchten QUIMS-Schule bewährte es sich, auf Nachhaltigkeit zu achten und nur Projekte in jenen Bereichen zu lancieren, in denen die Akteure bereits über gutes Vorwissen verfügten. Diese ausgewählten Projekte wurden dafür mit Engagement und für alle verbindlich durchgeführt. So half das Schulprogramm den Schulen dabei, klare Prioritäten zu setzen. Diese Tatsache, dass das Schulprogramm die Setzung von Schwerpunkten unterstützte, war in den Berichten verschiedentlich ersichtlich.

Eine weitere Funktion der Schulprogramme bestand darin, die Etablierung von Verbindlichkeiten und Standards an den Schulen zu forcieren. Als Auswirkung von QUIMS auf das Schulprogramm kann somit die Tatsache verstanden werden, dass sehr viele QUIMS-Schulen gelungene Massnahmen in Form vereinbarter Standards in ihr Schulprogramm aufnahmen. In Berichte der externen Schulevaluation fand dieser Befund beispielsweise so ihren Eingang:

Daneben vereinbarten die verschiedenen Stufenteams Verbindlichkeiten in der Lese- und Erzählförderung, der Arbeit mit einem Sprachtrainingsprogramm oder zum regelmässigen Bibliotheksbesuch. Von den Früchten dieser Arbeit konnte sich das Evaluationsteam überzeugen. (Pionierschule, Bericht der externen Evaluation)

²⁶ Elternbildungskurse der Schule (Eltern zusammen mit Kindern, ElzuKi)

Der Prozess der Entwicklung gemeinsamer Standards verlief zumeist so, dass QUIMS-Ziele in internen Weiterbildungen bearbeitet wurden. Die Impulse wurden versuchsweise umgesetzt, intern evaluiert und z.T. definitiv ins Schulprogramm oder auch ins Leitbild aufgenommen. Damit existieren an den Schulen zu zahlreichen Massnahmen verbindliche Vereinbarungen (Leseförderung, Bibliotheksbesuch, Hörverstehen, Anlässe, Lehrmittel, Stellenwert von Theatern, Standardsprache, Elternarbeit usw.). In einer QUIMS-Schule mussten die Lehrpersonen sogar schriftlich Rechenschaft über die Durchführung eines Elternbildungsanlasses (Elzuki) liefern, was die Verbindlichkeit zusätzlich erhöhte.

Solche Standards, die sich zum Teil auch nur auf eine bestimmte Stufe oder ein Pädagogisches Team bezogen, ermöglichten ein einheitlicheres Auftreten gegen aussen, richteten die Arbeit der einzelnen Lehrpersonen neu aus und unterstützten die Schulen beim Setzen weiterer Prioritäten. Die gemeinsamen Vereinbarungen förderten auch den fachlichen Austausch unter den Beteiligten, weil sie sich auf eine gemeinsame Grundlage berufen konnten. So konnten Erfahrungen zu einem bestimmten Thema diskutiert oder Materialien ausgetauscht werden.

Nicht allen QUIMS-Schulen aber gelang die Schulprogrammarbeit. Die externe Schulevaluation hielt in einem ihrer Berichte beispielsweise fest:

Eine Gesamtübersicht im Sinne einer Mehrjahresplanung und Choreografie der schuleigenen Projekte, der QUIMS-Projekte und den Entwicklungsvorgaben des Kantons (zum Beispiel Umsetzung des Förderkonzepts) fehlt. Die vielen Projekte hinterlassen den Eindruck einer additiven Schulentwicklung. Es mangelt an Hinweisen auf Vernetzung und Synergiennutzung (erste Staffel, Bericht der externen Schulevaluation).

Auch bezüglich anderer QUIMS-Schulen wurde von der externen Schulevaluation berichtet, dass sie pädagogische Themen und Unterrichtsfragen noch zu wenig systematisch bearbeiten würden. In solchen Schulen fehlten gemeinsam getragene Vereinbarungen weitgehend. Verschiedene Berichte zeigten auf, dass es für QUIMS-Schulen nicht immer einfach war, sich auf ein Schulprogramm zu einigen oder ein einmal beschlossenes Schulprogramm zu realisieren, weil Teile des Teams Widerstand leisteten. Bezogen auf ein Leseförderungsprojekt schrieb eine QUIMS-Beauftragte beispielsweise:

Zu Beginn der Umsetzung dieses festen Angebotes (es war von Anfang an im Schulprogramm 2008 - 2011 als solches verankert) bemängelten einzelne Lehrpersonen, dass dies gar kein „Angebot“ sei, da Leseförderung ohnehin bereits im regulären Unterricht betrieben werde. Zudem stiess es auf Widerstand, dass die Arbeitsgruppe eine Wochenlektion einforderte und verbindliches Unterrichtsmaterial zur Verfügung stellte, sowie einen kurzen Lesetest zwei Mal pro Schuljahr innerhalb der Klassen durchführte. Einzelne Lehrpersonen empfanden dies als Eingriff in ihre Kompetenz als Klassenlehrperson und sagten aus, dass es weitaus wichtigere Bereiche im Fachbereich Deutsch gebe, die angegangen werden müssten. Nach einem Umsetzungsjahr, als das Entwicklungsprojekt [Nennung eines Projekttitels mit Bezug auf das Fach Mathematik, MR] aufgegeben wurde, wurden dieselben Vorbehalte auch diesem Entwicklungsprojekt entgegengehalten – aber eher dahingehend, dass Mathematik als „zu wichtig“ angesehen wurde, als dass wertvolle Lernzeit vergeudet werden sollte. Mittlerweile ist das feste Angebot „Leseförderung“ breit akzeptiert und wird mit einem standardisierten Lesetest, der jahrgangsklassenübergreifend ausgewertet wird, evaluiert. Dieser Lesetest hat dem festen Angebot das nötige Gewicht verliehen. (erste Staffel im Bericht 2010)

Damit wird deutlich, dass in der Schulprogrammarbeit teilweise auch mit QUIMS ein langer Atem notwendig war.

Auswirkungen auf die Schulkultur

Positive Auswirkungen von QUIIMS auf Schulebene wurden häufig im Bereich der Schulkultur bzw. des Schulklimas beschrieben. Hauptsächlich von QUIIMS-Schulen, die im Handlungsfeld „Integration“ arbeiteten, wurden Auswirkungen auf die Schulkultur berichtet:

Die QUIIMS-Teilprojekte tragen zu einem mehrheitlich angenehmen Klima bei [...]. Die zahlreichen Bemühungen des Teams zeigen eine klare Wirkung: fast alle Schülerinnen und Schüler fühlen sich an der Schule wohl. Das Schulklima steht in einem hohen Zusammenhang mit der Zufriedenheit der Eltern und stellt einen Erfolgsfaktor der Schule [Name der Schule] dar (Pionierschule, Bericht der externen Schulevaluation)

Wenn QUIIMS-Schulen Freizeitangebote lancierten, wurde die Schule auch in der Freizeit zu einem attraktiven Ort. Projekte, die von den vielerorts aufgebauten Schülerräten lanciert wurden, kamen bei den Schülerinnen und Schülern genauso gut an wie eingeführte Rituale. Eine Schule, die einen „ritualisierten Jahresablauf“ einführte, beschrieb ihre Erfahrungen wie folgt:

Ein Jahresablauf gibt einer Schule eine gewisse Struktur, welche alle Teilnehmenden der Schule miteinbezieht. Es wird gemeinsam etwas unternommen. Es entsteht ein Wir-Gefühl, das Schulklima verändert sich zum Positiven und damit auch der Schulerfolg. (Pionierschule, Bericht 2008)

Daneben fanden sich zahlreiche weitere Massnahmen, die gemäss Angaben von Befragten einen Beitrag zur Verbesserung der Schulkultur lieferten: Einheitliche Regeln gaben den Schulen gemäss Aussagen von Befragten eine neue Identität. Beispielsweise lernten Kinder einer Schule der ersten Staffel anhand einer Spielkiste Regeln einzuhalten und mit fremdem Material respektvoll umzugehen. Über ein Theaterprojekt einer Pionierschule wurde berichtet, dass die Schulhausidentität gestärkt wurde, eine gute Stimmung resultierte und auch die Solidarität im Team gestärkt wurde. Aber auch durch Schülerräte oder das Programm PFADE beteiligten sich die Kinder aktiver am Gestaltungs- und Konfliktlöseprozess. Über klassenübergreifende Aktivitäten bekamen Lehrpersonen einen besseren Zugang zu Kindern anderer Klassen. Von einer Schule der ersten Staffel, die mit einem Patensystem arbeitete, berichtete die externe Schulevaluation, die Tatsache, dass den Erstklässlerinnen und -klässlern je ein älteres Schulkind als Bezugsperson zuordnet worden sei, trage dazu bei, das Schulklima zu verbessern.

Aus den untersuchten Berichten ging hervor, dass durch solche und ähnliche Massnahmen an gewissen Schulen der Gemeinschaftssinn wuchs, die Schulhauskultur friedlicher wurde oder ein angenehmes Schulklima resultierte. Mit der geschaffenen gegenseitigen Toleranz, so wurde berichtet, würden weniger Konflikte entstehen. Solche Verbesserungen des Schulklimas wurden z.B. zurückgeführt auf Just Community oder den eingeführten lösungsorientierten Ansatz.

Nicht zuletzt ergaben sich Verbesserungen in der Schulkultur, weil gewisse Massnahmen die Zusammenarbeit zwischen Schule und Betreuung oder zwischen Schule und Eltern in den Fokus nahmen und optimierten.

Auswirkungen auf die Zusammenarbeit und Interaktion im Kollegium

Überraschend viele positive Auswirkungen von QUIIMS wurden im Bereich der Zusammenarbeit beschrieben. Der Bericht der externen Schulevaluation einer QUIIMS-Schule hält stellvertretend für viele ähnliche Aussagen fest: „Das Team pflegt im Rahmen von QUIIMS und anderen Gefässen einen gewinnbringenden internen Austausch zur Sprachförderung Deutsch.“ Auffallend war, dass sich der Austausch zumeist auf ein bestimmtes, mit QUIIMS lanciertes Thema bezog: Sprachförderung, LEZUS, Hörverstehen, Leseförderung, Wortschatzarbeit, Portfolio, Elternarbeit usw. Durch einen gemeinsamen Fokus wurde der Materialaustausch erleichtert und die Zusammenarbeit intensiviert.

Teilweise war in den Berichten aber auch themenunabhängig von einem regelmässigeren pädagogischen Austausch die Rede. Vor allem Pionierschulen zeichneten sich durch eine etablierte, themenübergreifende Zusammenarbeit aus, wie auch aus verschiedenen Berichten der externen Schulevaluation hervor ging: „Die gut strukturierte Zusammenarbeit im Rahmen von QUIMS wurde in verschiedenen Interviews positiv erwähnt. In einer QUIMS-Auswertung wurde festgestellt, dass es eine Chance sei, eine QUIMS-Schule zu sein“ (Pionierschule, Bericht der externen Schulevaluation). Teilweise wurde diese themenunabhängig verbesserte Zusammenarbeit explizit auf QUIMS zurückgeführt:

Durch die QUIMS-Teilnahme wurde in den vergangenen Jahren die schulinterne Zusammenarbeit stark gefördert. Das gelang der Schule nach Aussage von verschiedenen Ansprechgruppen erfolgreich, sie sind sehr zufrieden mit den erreichten Ergebnissen. (Pionierschule, Bericht der externen Schulevaluation)

Unterstützt wurde dies dadurch, dass viele Schulen in den letzten Jahren besondere Zeitgefässe für die Zusammenarbeit schufen (Q-Gruppen, QUIMS-Arbeitsgruppen, Stufengruppen, Pädagogische Teams usw.). Im Rahmen von QUIMS wurde der zuvor eher bilateral und informell geführte fachliche Austausch an vielen Schulen mit solchen Gefässen institutionalisiert – teilweise auch unterstützt durch die Vorgaben der Stadt Zürich im Zusammenhang mit der verpflichtenden Zusammenarbeit in Pädagogischen Teams. Gemäss weiteren Befunden der externen Schulevaluation behandelten Lehrpersonen von QUIMS-Schulen in den frisch institutionalisierten Unterrichtsteams zunehmend auch pädagogische Fragen. Damit wurde der Austausch verbindlich:

Für den Austausch in der Sprachförderung sind Gefässe im QUIMS-Arbeitskreis vorhanden. Dieser findet im Tandem, mit der Stellenpartnerin, dem Stellenpartner oder im Jahrgangsteam statt. 70% der schriftlich befragten Lehrpersonen sind zufrieden mit dem Austausch zur Sprachförderung. (Pionierschule, Bericht der externen Schulevaluation)

Manchmal wurde die Zusammenarbeit strukturell so gelöst, dass nur eine ausgewählte Gruppe von Lehrpersonen etwas erarbeitete und anschliessend dem Kollegium weiter gab:

Im Rahmen des QUIMS-Entwicklungsprojektes Sprachförderung ist eine engagierte Projektgruppe dabei, verschiedene Aktivitäten zur Sprachförderung Deutsch zu initiieren und umzusetzen. Es gelingt dieser Gruppe gut, das Schulteam mit ihren Vorschlägen zu motivieren und zu überzeugen. An der von uns besuchten Schulkonferenz hörten wir verschiedene positive Berichte über das kürzlich durchgeführte Projekt [Bezeichnung des Projekts], bei dem klassenübergreifend zusammengearbeitet wurde. (erste Staffel, Bericht der externen Evaluation)

Durch individuelle Weiterbildung entstand an solchen Schulen zunächst eine Spezialistengruppe für ein bestimmtes Thema. Mit Weiterbildung für das Team und Beratung durch die Spezialistinnen und Spezialisten erhielt das Team später gemeinsame Grundlagen für die weitere Arbeit.

Je nach Anlage der QUIMS-Massnahmen und Ausgangssituation der Schule verbesserte sich z.T. auch die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule (z.B. wenn Primarschüler den Kindergartenkindern vorlasen), zwischen Kindergarten und DaZ oder zwischen Schule und Bibliothek. Durch vermehrte klassenübergreifende Aktivitäten wurde auch die Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen gestärkt.

Verschiedentlich kam die externe Schulevaluation aber auch zum Urteil, dass wenig geregelter fachlicher Austausch stattfindet (z.B. im Bereich Sprache oder Unterrichtsentwicklung), womit die Möglichkeit entgehe, voneinander zu profitieren. Teilweise wurden die intern durchaus vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen (DaZ, QUIMS-Beauftragte, Lehrpersonen mit entsprechenden Weiterbildungen) aus Sicht der externen Evaluation zu wenig genutzt.

Auswirkungen auf die interne Weiterbildung

Die externe Evaluation einer Pionierschule kam zum Schluss, dass die schulinterne Weiterbildung mit den Entwicklungsschwerpunkten dieser Schule korrespondiere und sich auch am Entwicklungsplan QUIMS orientierte. Auch anderen Pionierschulen attestierte die externe Evaluation, dass sie im Rahmen interner Weiterbildungen wichtige pädagogische Themen bearbeiteten. Dank QUIMS hätten Lehrpersonen die Möglichkeit, sich z.B. im Bereich der Sprachförderung kontinuierlich weiterzubilden. Dabei machten Lehrpersonen von Pionierschulen auch Wissen gegenseitig zugänglich, das sie sich in individuellen Weiterbildungen erarbeitet hatten.

Auch an Schulen der ersten Staffel wurden interne Weiterbildungen durchgeführt. Solche internen Weiterbildungen waren oft motivierend und gaben neue Impulse, v.a. im Bereich „Sprache“. Der Gewinn für die Schulen liege darin, dass das ganze Team gemeinsam an der Weiterbildung teilnehme, was eine bessere Unterstützung des Transfers in die Praxis erlaube. Teilweise wurde dieser Transfer auch unterstützt durch zur Verfügung gestellte Materialien oder Supervision:

Die Schule bietet auch den Lehrpersonen Unterstützung und Weiterbildung zum Aufbau guter Zusammenarbeit mit den Eltern an. In Supervisionen erweitern die Lehrpersonen in ihren Pädagogischen Teams das Wissen über andere Kulturen. Sie lernen Handlungsstrategien bei problematischen Elternkontakten kennen und erweitern ihre Kommunikationskompetenz. Die Lehrpersonen äusserten sich in den Interviews positiv über dieses QUIMS-Projekt. Aufgrund der Nachfrage wurde es bereits schon einmal verlängert. (erste Staffel, Bericht der externen Schulevaluation)

Auf weitere Hinweise zur Weiterbildung im Zusammenhang mit QUIMS wird in Kapitel 7.5 eingegangen.

Auswirkungen auf die Unterrichtsentwicklung

Bezogen auf die Unterrichtsentwicklung wurde der Frage nachgegangen, welche Wirkungen von QUIMS hinsichtlich der *gemeinsamen* und *systematischen* Optimierung des Unterrichts sichtbar wurden. In den analysierten Berichten wurden aber grosse Unterschiede deutlich bezüglich der Frage, inwiefern QUIMS-Schulen ihre Entwicklungsbemühungen auf den Unterricht richteten.

So resultierte etwa der Befund, dass in verschiedenen QUIMS-Schulen bisher kaum systematische Unterrichtsentwicklung betrieben wurde – z.T. auch in Pionierschulen. Erklären liess sich dieses Resultat u.a. mit der Beobachtung, dass gewisse Pionierschulen ihren Entwicklungsschwerpunkt bisher auf die Integration (Gewaltprävention, klassenübergreifende Anlässe, Elternmitwirkung usw.) gelegt und vergleichsweise wenig in die gemeinsame, strukturierte Weiterentwicklung des Unterrichts investiert hatten. In diesen Schulen, aber auch in einigen Schulen der ersten Staffel zeigte QUIMS bisher wenig Auswirkungen auf den Unterricht. Die externe Schulevaluation formulierte dies in einem ihrer Berichte sehr prägnant: „Die gemeinsame Qualitätssicherung des Unterrichts kommt noch zu kurz“ (erste Staffel, Bericht der externen Schulevaluation). Bei anderen Schulen zielte die Aussage darauf, dass die gemeinsame Unterrichtsentwicklung noch im Aufbau befindlich sei, aber im Rahmen von QUIMS nun zunehmend forciert werde.

Wo die Unterrichtsentwicklung im Gang war, wurde sie zumeist initiiert oder begleitet von internen QUIMS-Weiterbildungen. Die Lehrpersonen erhielten oder erarbeiteten in aufschlussreichen, praxisbezogenen internen Weiterbildungen Materialien oder Konzepte, die sie anschliessend im Unterricht erprobten und bei Bedarf gemeinsam weiter entwickelten. In einem Schulbericht (2008) wurde z.B. erwähnt, dass eine erarbeitete Testsammlung von den Lehrpersonen als nützlich und hilfreich eingeschätzt worden sei. Analoges spiegelte sich auch in Berichten der externen Schulevaluation:

In den Interviews zeigten sich die Lehrpersonen überzeugt davon, dass diese Weiterbildungen sich nachhaltig auf den Unterricht auswirken. Konkrete Anregungen, die sie umsetzen konnten, betreffen vor allem die Wortschatzarbeit und die didaktisierten Lesetexte. (erste Staffel, Bericht der externen Schulevaluation)

In einigen QUIMS-Schulen ergaben sich auf Grund von Unterrichtsentwicklungsprojekten und daraus erwachsenen Verbindlichkeiten deutliche Veränderungen. Solche Projekte bewirkten z.B., dass in allen Fächern systematische Sprachförderung eingebaut wurde, dass mit transparenten (auch individuellen) Lernzielen gearbeitet wurde oder dass die Bibliothek regelmässig besucht wurde. Unterstützt wurde dies teilweise dadurch, dass die Schulleitung ihre Lehrpersonen regelmässig im Unterricht besuchte und ihre Beobachtungen am Mitarbeitergespräch thematisierte, was von Lehrpersonen geschätzt worden sei, weil sie davon profitiert hätten.

Auswirkungen auf das Lernklima

Bei vielen Aussagen der vorliegenden Berichte zum Klima wurde nicht mit Sicherheit deutlich, ob sie sich auf das Klima an der Schule insgesamt oder spezifisch auf das Lernklima im Unterricht bezogen. Allgemeine Aussagen wurden bereits unter „Auswirkungen auf die Schulkultur“ berichtet (siehe S. 83).

Explizit bezogen auf die Lernsituationen im Unterricht wurde berichtet, dass die Arbeit an Schulregeln zu einem respektvolleren Umgang geführt habe, auch im Unterricht bei Fach- und Teilzeitlehrkräften. QUIMS-Projekte wie „Soziales Lernen“ oder die Arbeit mit dem Gesundheitsförderungsprojekt „Fit und stark“ trugen gemäss Angaben in Schulberichten zu einer angenehmen und lernförderlichen Atmosphäre bei.

Auswirkungen auf die Lernsettings

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie sich der von den Kindern erlebte Unterricht und die eingesetzten Lernsettings vor dem Hintergrund von QUIMS veränderten. Korrespondierend mit den Ergebnissen zur Unterrichtsentwicklung wurden für die Unterrichtsebene und die praktizierten Lernsettings je nach Schule sehr unterschiedliche Wirkungen von QUIMS beschrieben.

In den Berichten der externen Schulevaluation wurde bei gewissen Schulen explizit darauf hingewiesen, dass auf der Ebene des Unterrichts kaum Veränderungen stattgefunden hätten – auch bei Pionierschulen. So wurde z.B. über eine Pionierschule berichtet, die Lehrpersonen würden noch unsicher mit der Förderung des Hörverstehens umgehen und es sei unklar, ob die gesammelten didaktisierten Texte im Unterricht überhaupt genutzt würden. Zu einer anderen Pionierschule hiess es: „Eine Differenzierung des Lernangebots (...) wird erst ansatzweise praktiziert.“ Und über eine Schule der ersten Staffel wurde berichtet, die meisten Lehrpersonen würden das Lernangebot zwar mit zusätzlichen Aufgaben differenzieren und individualisierte Unterrichtssequenzen gestalten. Eine Differenzierung nach Niveau und Lernzielen fehle aber mehrheitlich.

Von anderen Schulen wurde berichtet, dass mit QUIMS lernzielorientierter gearbeitet werde, dass QUIMS zu einem abwechslungsreicheren Unterricht geführt habe und die Betreuung der Lernenden dank Teamteaching individueller geworden sei. Auch die an einer Schule eingeführten Kompetenzraster „Sprache“ haben gemäss Selbstbericht dieser Schule (2010) die Unterrichtsqualität und insbesondere die individuelle Förderung optimiert.

Vor allem im Bereich der Sprachförderung wurde an einigen QUIMS-Schulen intensiv gearbeitet, was die Lernsettings dieser Schulen veränderte. In einem Bericht der externen Schulevaluation hiess es dazu:

Wir sahen mehrmals, wie anhand konkreter Fragestellungen der Wortschatz der Kinder erweitert wurde. Wir hörten von den Kindern, wie sie im freien Schreiben gefördert werden. Es fiel uns auf, wie gerne die Kinder einander gegenseitig vorlesen und damit auch zuhören. In zwei Klassenzimmern waren mittels Mindmaps aufgelistet, mit welchen Formen die Kinder die verschiedenen Bereiche der Sprache erfahren und anwenden können. (erste Staffel, Bericht der externen Schulevaluation)

Sehr häufig wurde beschrieben, dass die Klassen nun regelmässig die Bibliothek besuchen. Darüber hinaus wurde von solchen Schulen berichtet, dass die Sprachförderung systematischer in allen Fächern stattfindet und die Lehrpersonen einen bewussteren Umgang mit Lesetexten pflegen würden. Gemäss einem Bericht der externen Schulevaluation über eine QUIMS-Schule der ersten Staffel stellten Lehrpersonen zur individualisierenden Leseförderung unterschiedlich anspruchsvolle Parallelfassungen von Texten und Büchern her, was aufwändig aber wirksam sei.

Nicht nur das Lesen, auch das Schreiben wurde an manchen QUIMS-Schulen intensiviert. Die externe Evaluation hielt beispielsweise zu einer Pionierschule bezüglich Schreibförderung fest:

Auch der schriftliche Bereich war auf Wunsch des Teams ein Schwerpunkt im Rahmen des Projekts QUIMS. Die meisten Lehrpersonen legen gemäss eigenen Angaben Wert darauf, dass die Kinder möglichst oft frei schreiben (zum Beispiel werden Tagebücher, Geschichten- oder Themenhefte geführt). Die Redaktion der Texte erfolgt im Rahmen von Schreibkonferenzen, mittels Textanalyseraster oder persönlicher Checkliste. (Pionierschule, Bericht der externen Evaluation)

Bei der Korrektur von Schülertexten achteten Lehrpersonen angeregt durch interne Weiterbildungen vermehrt darauf, lernzielorientierte Korrekturschwerpunkte zu setzen und nicht alle Fehler zu markieren. Dieses Vorgehen erhalte die Schreibfreude der Kinder.

Auswirkungen auf die Professionalisierung der Lehrpersonen

Im Hinblick auf Auswirkungen von QUIMS auf die Professionalisierung der Lehrpersonen wurde der Frage nachgegangen, inwiefern sich deren Einstellungen und Kompetenzen vor dem Hintergrund von QUIMS veränderten. Bereits an dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die hier thematisierte Professionalisierung nicht nur die Lehrpersonen betraf, sondern teilweise auch weiteres Personal wie z.B. Betreuungs- oder Bibliothekspersonal.

Zur Frage der Professionalisierung war zunächst zu erfahren, dass die Lehrpersonen durch die Auseinandersetzung mit QUIMS-Themen professionelles Knowhow gewonnen hätten, vor allem in den entsprechenden internen Weiterbildungen (siehe dazu auch Kapitel 7.5 Seite 109). So kennen sie nun beispielsweise verschiedene Formen der Schülerpartizipation oder haben sich (inter-) kulturelles Wissen und Verständnis sowie Wissen im Zusammenhang mit der Integration erarbeitet. Bezogen auf die Einstellungen der Lehrpersonen führte QUIMS gemäss Angaben in den Schulberichten zu einer aufgeschlosseneren Haltung gegenüber der Schülerpartizipation und zu einer Wahrnehmung der Heterogenität als Chance.

Ein besonders grosser Wissenszuwachs erfolgte aber offenbar im Bereich der Sprache(n), z.B. bezüglich Testung des Hörverstehens, bezüglich Wortschatzarbeit oder Leseförderung. Gemäss Berichten der externen Schulevaluation wurde es an verschiedenen QUIMS-Schulen (vorab an Pionierschulen) gebräuchlich, im Rahmen von QUIMS einen fachlichen Austausch zur Sprachförderung zu betreiben und sich kontinuierlich weiterzubilden. Dies führte bei einigen Schulen zu einer elaborierten Sprachförderung, was die externe Schulevaluation zu folgender Kernaussage motivierte:

Die Lehrpersonen betreiben die Sprachförderung in den Bereichen Leseverstehen, Schreiben, Sprechen und Hörverstehen engagiert und umfassend. Die Arbeit im QUIMS-Projekt unterstützt die Schule wirksam und nachhaltig. (Pionierschule, Bericht der externen Schulevaluation)

Die externe Schulevaluation berichtete über eine Schule der ersten Staffel, dass dort verschiedene Sprachprojekte erfolgreich umgesetzt worden seien und ihre Ziele erreicht hätten (Vorlesen, handlungsorientierter Wortschatzerwerb). Auch an anderen Schulen führten die internen Weiterbildungen zur Sprachförderung (DaZ) zu einer neuen Dynamik. Wie die externe Schulevaluation dokumentierte, prägten die dadurch ausgelösten Auseinandersetzungen an einer Schule der ersten Staffel eine nachhaltige Diskussion zur Ausgestaltung der Sprachförderung an dieser Schule: „Erkenntnisse aus den Weiterbildungsveranstaltungen und die 'Produkte' daraus waren während des Evaluationsbesuchs omnipräsent.“ Gemäss Angaben der externen Schulevaluation holten gewisse Schulen auch sehr gezielt Hintergrundwissen und Anregungen von aussen, um ihre Arbeit zu professionalisieren:

Als QUIMS-Schule holen sich die Lehrpersonen Hintergrundwissen und Anregungen vor allem im Sprachbereich. Die gezielte Sprachförderung gilt daher als ein gemeinsames Merkmal der Unterrichtsgestaltung in der Schule [Name der Schule]. Mit dem besonderen Augenmerk auf die Wortschatzerweiterung gelingt es ihnen, den Unterricht mit dem Alltagsleben zu verbinden. Sorgfältig ausgewählte Arbeits- und Anschauungsmaterialien und herausfordernde Arbeitsaufträge vermochten in vielen der beobachteten Lektionen die Schülerinnen und Schüler fürs Lernen und Leisten zu motivieren. (erste Staffel, Bericht der externen Schulevaluation)

Korrespondierend mit diesen Aussagen der externen Evaluation gaben die Schulen auch in ihren eigenen Berichten an, dass sie bewusster mit Lesetexten oder mit Sprache im Allgemeinen umgehen würden. Eine Pionierschule berichtete zur Professionalisierung im Bereich der Sprachförderung:

Stärkung, Professionalisierung und Unterstützung durch das Coaching der Lehrpersonen im Fachbereich Sprache in sehr schwierigen Umständen, übers Jahr verteilt, ist gut angekommen und als hilfreich empfunden worden. (Pionierschule, Bericht 2008)

Wo diese Professionalisierung im Handlungsfeld Sprachförderung noch nicht stattgefunden hatte, monierte die externe Schulevaluation, die Sprachförderung könne nicht ans Projekt QUIMS delegiert werden – vielmehr brauche es einen schulinternen Konsens aller Lehrpersonen zu den Strategien der Sprachförderung.

Abschliessend wird ein Auszug aus einem Bericht (2010) einer Schule der ersten Staffel dargestellt, um deren Bemühungen zu dokumentieren, QUIMS als Vehikel der Professionalisierung zu nutzen:

Die Arbeit in den QUIMS-Themenbereichen Sprachförderung und Integration hat eine Entwicklung in der Schule ausgelöst, die nicht immer streng wissenschaftlich als Gewinn ausgewiesen werden kann. Die LP haben aber eine Entwicklung durchlaufen, die im Umgang mit fremdsprachigen Kindern und mit heterogenen Klassen einen grossen Gewinn gebracht hat. Das Schulteam kann damit professioneller auf die Bedürfnisse der SuS eingehen und sucht bei Herausforderungen immer konsequenter nach guten, optimaleren Lösungen. Auch wenn nicht immer alles so gelingt, wie wir es uns vorstellen, auch wenn man hie und da Rückschläge hinnehmen muss, arbeitet das Team beharrlich an der Weiterentwicklung der schulischen Arbeit. Davon profitieren die Kinder ohne Zweifel. (erste Staffel, Bericht 2010)

Auswirkungen auf die Belastung bzw. der Zufriedenheit der Lehrpersonen

Das neue Wissen und Können führte auch zur Entlastung bzw. Zufriedenheit gewisser Lehrpersonen. Insbesondere die Arbeit im Bereich „Sprache“ war für einige Lehrpersonen sehr befriedigend (z.B. der Austausch in Arbeitskreisen zur Sprachförderung oder die Arbeit mit Kompetenzrastern in der Sprache). Auch die Zusammenarbeit im (Pädagogischen) Team war für einige Beteiligte bereichernd. Vor allem wenn erste Erfolge sichtbar wurden, weil sich gewisse Massnahmen etablieren konnten, freuten sich die Schulen, neue Ideen anzugehen und Bewährtes auszubauen. Stärkend für die Zufriedenheit der Lehrpersonen war es ferner, wenn sie anhand der Atmosphäre im Schulhaus erleben konnten, dass ihre Arbeit wertvoll und nachhaltig war. Bei gewissen Projekten – z.B. bei Theaterprojekten – war in den Berichten sogar viel Euphorie zu spüren – aber teilweise auch Zweifel von

QUIMS-Beauftragten, ob mit punktuellen Massnahmen alleine (z.B. mit Projektwochen) die QUIMS-Ziele zu erreichen seien.

Von Entlastung war auch im Zusammenhang mit dem Einsatz interkultureller Vermittler oder als Folge des Teamteachings im Sprachanfangsunterricht die Rede. Insbesondere trug es aber zur Entlastung von Lehrpersonen bei, wenn Schulen gemeinsame, klare Regeln entwickelten und diese gegenüber den Kindern und Eltern kommunizierten:

Die Schulhausbroschüre entlastet die Lehrpersonen von allgemeinen Informationen. Das Team ist gestärkt, alle LP verlangen z.B. Einhaltung derselben Abmachungen. Die Schule tritt als Einheit auf. Alle Beteiligten können sich auf die Inhalte in der Infobroschüre beziehen, Verbindlichkeit wird markiert. (Pionierschule, Bericht 2008)

Auch in anderen Schulen zahlte sich die Einführung (einheitlicher) Klassenregeln aus, indem sich die Lektionen beruhigten, was die Lehrpersonen entlastete. Wenn die Regeln in der ganzen Schule einheitlich waren, entlastete dies auch den Unterricht von Fach- oder Teilzeitlehrpersonen mit wenigen Wochenlektionen in einer bestimmten Klasse von Störungen.

Als *belastend* erwies es sich, wenn Konflikte bezüglich der Priorisierung und Menge von Entwicklungsmassnahmen im Team entbrannten. Auf weitere grosse Belastungen der Lehrpersonen wird in Kapitel 7.3 im Zusammenhang mit hinderlichen Rahmenbedingungen bei anderen Reformvorhaben näher eingegangen.

Auswirkungen auf das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler

Zu Auswirkungen auf das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler ergaben sich nur vereinzelte bzw. indirekte Hinweise. Eine Pionierschule meldete bei der Erhebung 2008, die sprachliche „Frühförderung“ einer Gruppe fremdsprachiger Grundstufenschülerinnen und -schüler (unter Zusammenarbeit von Klassenlehrperson, Logopädin, Heilpädagogin und HSK²⁷-Lehrperson) habe verbunden mit der notwendigen Elternarbeit das Selbstbewusstsein der Kinder mit Blick auf den Übertritt in die zweite Klasse gestärkt.

Die externe Schulevaluation berichtete von einer Schule der ersten Staffel, welche die persönliche Entwicklung der Kinder mit einem persönlichen vom Kind selber verfassten Buch begleitete und stärkte:

Eine besondere Perle, die weit über die Sprachförderung hinausweist, ist das [Bezeichnung des Buches]-Buch. Jedes Kind erhält im Kindergarten ein leeres Ringbuch, in welches es selber, seine Lehrperson oder auch die Patin oder der Pate aus der sechsten Klasse Einträge zu wichtigen Ereignissen verfasst. Auch Fantasiereisen oder Reflexionen zum Thema 'Was kann ich gut' finden ihren Platz darin. Das [Bezeichnung des Buches]-Buch begleitet jedes Kind durch die ganze [Name des Schulhauses]-Zeit. Es gibt neben allen Erinnerungen einen Einblick in die Entwicklung des Kindes, sowohl in seiner Persönlichkeit als auch in sprachlicher Hinsicht. (erste Staffel, Bericht der externen Evaluation)

Eine andere Schule der ersten Staffel wies darauf hin, dass Theaterspielen Spass mache und mit Erfolg verbunden sei. Die Lernenden würden dabei u.a. Durchhaltewillen trainieren. Auch eine andere QUIMS-Beauftragte kommentierte die Arbeit mit Theatern und deren Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein sehr pointiert:

Theaterprojekte fördern sowohl die Integration, die sprachliche Produktion und Interaktion, die Kreativität, das Selbstbewusstsein, die Schulkultur und die Identifikation mit der Schule. Sie wirken sich allgemein positiv auf den Schulerfolg aus und bieten eine niederschwellige Möglichkeit für Elternpartizipation.

²⁷ Heimatliche Sprache und Kultur

pation. Darüber hinaus ist für die Lehrpersonen in der direkten Zusammenarbeit mit Fachpersonen in einem konkreten Projekt die Weiterbildung wertvoller und nachhaltiger als in jeder anderen Form. Theaterprojekte decken alles ab, was QUIMS ausmacht. (erste Staffel, Bericht 2010)

Mit angebotenen Freizeitaktivitäten wurden die Fähigkeiten der Lernenden gemäss Angaben in den untersuchten Berichten breit gestärkt. Damit wird deutlich, dass verschiedene Schulen an einer persönlichen Stärkung der Kinder gearbeitet haben; inwiefern sich dabei Auswirkungen aufs Selbstkonzept ergaben, ist auf Grund der vorliegenden Angaben schwer einzuschätzen.

Auswirkungen auf die Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler

Bezogen auf die Sprache vermeldeten sehr viele QUIMS-Schulen in ihren Berichten, sie hätten die Bibliothek ausgebaut, Antolin eingeführt, in verschiedenen Fächern gelesen, die Bibliothek regelmässig besucht usw. Ebenfalls sehr häufig wurde die Beobachtung gemeldet, dass die Lesemotivation der Kinder gestiegen sei (mehr ausgeliehene Bücher, Nutzung von Antolin usw.). Lesen sei an der Schule ein Thema, sowohl unter den Kindern als auch im Team – das „Lesebewusstsein“ sei gestiegen:

Das Leseverhalten der SchülerInnen hat sich grundlegend verändert. Sie haben mehr Freude am Lesen. Wir Lehrpersonen können ihnen auch viel mehr Material liefern. Der Bibliotheksbesuch ist im Schulalltag integriert. (erste Staffel, Bericht 2008)

Eine Pionierschule gab als Ursache dafür an, dass die Angebote im Bereich Lesemotivation „Highlights“ für die Schülerinnen und Schüler seien. Bereits den Kindergartenkindern würde ein Zugang zu Büchern verschafft, was zu einem sorgfältigen Umgang mit Büchern und Vorfreude aufs Lesenlernen führe.

Von konkreten Auswirkungen dieser Aktivitäten auf die Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler war seltener die Rede. Angegeben wurde beispielsweise pauschal, die Schüler würden auf Grund von Leseprojekten besser lesen oder das Vorlesen älterer Kinder im Kindergarten würde dazu motivieren, das Vorlesen gut zu üben.

Sprachliche Erfolge vermeldete eine Schule, die bereits im Kindergarten intensive und mit HSK und Logopädie kombinierte Sprachförderung anbot. Auch andere Schulen wiesen pauschal auf Fortschritte in der Lesekompetenz hin und brachten diese mit ihren Massnahmen in Zusammenhang. Eine Schule gab an, Theaterspielen habe die mündliche Ausdrucksfähigkeit gesteigert. Nicht zuletzt bezeichnete auch die externe Schulevaluation die Lese- und Sprachförderungsprojekte verschiedener QUIMS-Schulen als wirkungsvoll.

Demgegenüber hielten gewisse Schulen fest, im sprachlichen Bereich sei es schwierig, Erfolge festzustellen. Bereits das Halten des aktuellen Sprachstandes sei als Erfolg zu werten bzw. Sprachförderung sei ein sehr langfristig angelegtes „Endlosprojekt“, welches keine Messung von Fortschritten in kurzen Zeiträumen zulasse.

Auswirkungen auf den Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler

Zahlreiche Massnahmen zielten letztlich auf den Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler (Elternbezug in die Sprachförderung, sprachliche Frühförderung, Kompetenzraster, Testverfahren, Elzuzi-Kurse, Informationen zum Schulsystem, Zusammenarbeit mit Eltern bei Stufenübergängen usw.). Dieses Ziel war für Lehrpersonen z.T. sehr motivierend. Schwierig war es für die Schulen jedoch, den Schulerfolg zu messen.

Entsprechend fanden sich in den untersuchten Schulberichten kaum Hinweise darauf, dass der Schulerfolg tatsächlich optimiert wurde. Eine Pionierschule wies darauf hin, Eltern würden Elternabende in ihrer Muttersprache schätzen, sie würden es eher wagen sich zu beteiligen und Fragen zu

stellen, was schliesslich den Erfolg der Kinder steigern würde. Und eine andere Pionierschule ging davon aus, dass Rituale und gemeinsame Schulanlässe den Schulerfolg steigern würden.

Auswirkungen auf die Integration der Schülerinnen und Schüler

Von vielen Schulen berichtete die externe Schulevaluation, die Schülerinnen und Schüler würden sich wohl fühlen. Explizite Hinweise auf eine verbesserte Integration auf Grund von QUIMS fanden sich in den Berichten der externen Schulevaluation jedoch selten. Eine Ausnahme bildete z.B. eine Pionierschule, die in der Sprachförderung junger Kinder und in der interkulturellen Zusammenarbeit mit Eltern besonders aktiv war. Über sie schrieb die externe Schulevaluation, diese Schule zeige, dass die Kinder jeglicher Herkunft in der Schule willkommen seien.

Die Schulen selber äusserten sich hingegen gelegentlich über QUIMS-Wirkungen hinsichtlich der Integration. Bemerkte wurde von dieser Seite etwa, dass Theaterprojekte, Rituale oder Freizeitaktivitäten die Integration fördern würden. Darüber hinaus ergaben sich Hinweise, dass die Arbeit von HSK-Lehrpersonen bzw. interkulturellen Vermittlerinnen und Vermittlern (IKV) via Elternarbeit die Integration förderte:

Die Arbeit der IKVs hat das Verstehen zwischen den verschiedenen Kulturen sehr gefördert. Die Lehrpersonen fühlen sich durch die Arbeit der IKVs sehr unterstützt. Die Eltern schätzen die Arbeit der IKVs sehr und sind froh, dass es die Möglichkeit gibt, die IKVs spontan während der Sprechstunden zu kontaktieren. Von allen Beteiligten werden zusätzliche IKVs gewünscht. (Pionierschule, Bericht 2008)

Die Kindergartenstufe einer Schule, die verstärkt im Teamteaching arbeitete, gab ebenfalls an, diese Massnahme sei geeignet die Integration fremdsprachiger Kinder voranzutreiben.

Auswirkungen auf die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler

Im Zusammenhang mit QUIMS lancierten die Schulen viele Massnahmen und Aktionen, welche bei den Schülerinnen und Schülern auf Resonanz stiessen. Zu nennen wären hier vorab Angebote im Bereich der Lesemotivation, Vorlesezeiten, Lesenächte, Leseangebote im Hort, Bibliotheken, Rituale, Freizeitangebote (z.T. auf Anregung der Kinder), Schulhausaktivitäten (z.T. initiiert vom Schülerrat), Feste, Erzählnächte oder die Schülerpartizipation. Besonders gut kamen vielerorts Theaterprojekte bei den Lernenden an.

Eine QUIMS-Schule der ersten Staffel machte diesbezüglich folgende Aussage (2008): „Das Projekt [Bezeichnung des Theaterprojekts] hat vieles bewegt: Insgesamt stiess das Angebot auf grosses Interesse. Die SchülerInnen liessen sich herausfordern und waren mehrheitlich begeistert.“ Eine andere Schule der ersten Staffel fasste die Früchte ihrer Bemühungen im Sprachbereich wie folgt zusammen (2008): „Die Projekte haben in vielen Kindern neue Freude und Interesse am Erlernen der Sprache geweckt.“

Die externe Evaluation beobachtete an einer Pionierschule einen abwechslungsreichen Unterricht und führte diesen u.a. auf QUIMS-Projekte zurück. Ein solcher Unterricht dürfte zur Zufriedenheit der Kinder ebenfalls beitragen.

Auswirkungen auf die Zufriedenheit der Eltern

Mit Elterninformationen, die speziell auch für fremdsprachige Eltern konzipiert wurden, oder mit ElzuKi-Kursen schufen QUIMS-Schulen niederschwellige Kontaktmöglichkeiten für die Eltern, was zu ihrer Zufriedenheit beitrug. Eine Pionierschule meldete (2010): „Die 'ElzuKi'-Kurse finden in einigen Klassen weiterhin statt, das Echo der Eltern ist sehr positiv.“

Aber auch mit schriftlichen Informationen (in Fremdsprachen übersetzt), mit QUIMS-Festen, Erzähl-
nächten oder mit der Mitarbeit in Projektwochen waren Eltern zufrieden. Mit dem Vorlesen in der
Erstsprache fühlten sich Eltern einer Pionierschule ernst genommen und wertgeschätzt. Durch solche
Bemühungen wuchs an gewissen Schulen das Interesse der Eltern an der Schule.

Auswirkungen auf die Zusammenarbeit der Eltern mit der Schule

Verschiedene QUIMS-Schulen machten die Erfahrung, dass einige Eltern von schulischen Massnah-
men und Anlässen nur schwer zu erreichen sind, was die Zusammenarbeit erschwerte, insbesondere
die institutionelle Elternmitwirkung, auf die auf Seite 211 eingegangen wird.

An QUIMS-Schulen, die sich speziell und erfolgreich um die Zusammenarbeit mit den Eltern bemühten,
wurde auch die Zusammenarbeit der Eltern mit der Schule besser, was letztlich auch das Kind
unterstützte. Von verschiedenen dieser Schulen wurde berichtet, dass sich die Eltern durch QUIMS
besser eingebunden fühlten. Das Verhältnis zu Eltern, die sich bei Schulanlässen engagierten, wurde
spontaner. Einen wesentlichen Beitrag dazu leisteten offenbar die ElzuKi-Kurse:

Die Eltern, welche in der UST ElzuKi kennen gelernt haben, sind auch später, wenn die Kinder in die
MST kommen, aktiv und interessiert. Wir stellen fest, dass es zur Zeit ein bisschen mehr aktive Eltern
hat, die in praktischen Belangen der Schule mithelfen (Projektwoche). Elterngruppen haben durch die
Kontakte in der Schule ein Netzwerk aufbauen können. Die Schwellenangst allgemein ist verringert, die
Vertrautheit mit der Schule ist gewachsen. Die Tatsache, dass die UST Lehrpersonen ElzuKi durchfüh-
ren, wird von allen LP geschätzt. (Pionierschule, Bericht 2008)

In ElzuKi-Kursen „können Eltern aus bildungsfernen Schichten gezielt gefördert und integriert wer-
den. Regelmässiger, unbelasteter Kontakt ist so gewährleistet und wird sehr geschätzt“, wurde von
einer anderen Pionierschule 2008 gemeldet. Ähnlich Positives wurde auch in Berichten der externen
Schulevaluation zu anderen Schulen festgehalten.

Quantitative Ergebnisse zu den Wirkungen von QUIMS

Um diese qualitativen Ergebnisse zu den Wirkungen von QUIMS mit quantitativen Befunden abzu-
gleichen, wird im Folgenden auf die quantitativen Ergebnisse der kantonalen QUIMS-Erhebung 2010
zurückgegriffen. Diese Daten beziehen sich auf die Angaben von 82 (von 85) QUIMS-Beauftragten
des Kantons Zürich (Pionierschulen, Schulen der ersten, zweiten und dritten Staffel). Im entsprechen-
den Bericht von Roos (2011) heisst es zu den Wirkungen von QUIMS (S. 21ff):

Die QUIMS-Beauftragten wurden gefragt, welche Veränderungen sich durch alle ergriffenen QUIMS-
Massnahmen gesamthaft in den einzelnen Handlungsfeldern ergeben haben. In der Auswertung dieser
Frage wurde deutlich, dass es vor allem die verbesserten Sprachkompetenzen (Zustimmung 93%²⁸) so-
wie die allgemein bessere Lernleistung (89%) waren, die sehr hohe Zustimmungen erhielten. 88% der
Befragten gaben ausserdem an, auf Grund von QUIMS habe sich ein besseres Schulklima entwickelt
(vgl. Abbildung 2).

Hoch bewertet wurden auch die positiven Reaktionen der Schülerinnen und Schüler auf die vorgenom-
menen Veränderungen (Zustimmung 82%). Etwas zurückhaltender eingeschätzt wurde die Steigerung er-
folgreicher Übergänge in anspruchsvollere Schularten und Schulstufen: Bestätigt wurde vor allem eine
Verbesserung für Schülerinnen und Schüler mit nicht deutschsprachigem Migrationshintergrund (Zu-
stimmung 74%). Einer Verbesserung des Übergangs für die gesamte Schülerschaft (Zustimmung 57%)

²⁸ Antwortkategorien "ja" und "eher ja" zusammen

sowie einer Verbesserung des Übergangs für Schülerinnen und Schüler mit deutscher Muttersprache (Zustimmung 52%) wurde hingegen nur teilweise zugestimmt. [...]

Auf Grund unserer QUIMS-Arbeiten ...

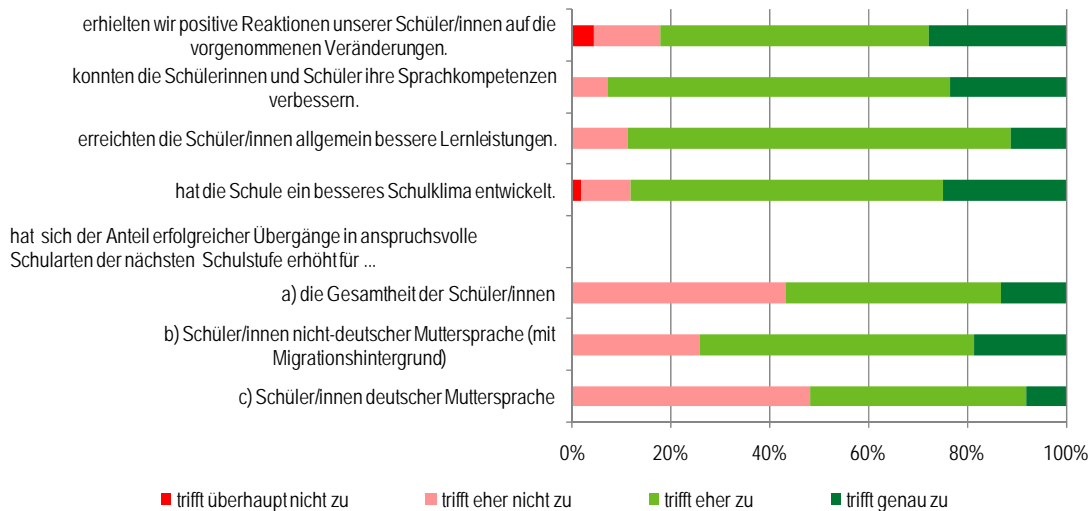


Abbildung 2: Veränderungen für die Schülerinnen und Schüler (25<n<68 QUIMS-Beauftragte).

Nicht nur für die Schülerinnen und Schüler ergaben sich aus Sicht der Befragten Veränderungen. Auch die Schulentwicklung bzw. die professionelle Kooperation wurde gemäss Angaben der Befragten durch QUIMS gestärkt (vgl. Abbildung 3). Einer Verbesserung der Zusammenarbeit in Lehr- und Lernfragen stimmten 87% der Befragten zu. Ebenfalls zugestimmt wurde einer besser auf das Ziel ausgerichteten Arbeitsweise im Schulkollegium (Zustimmung 87%).

Auf Grund unserer QUIMS-Arbeiten ...

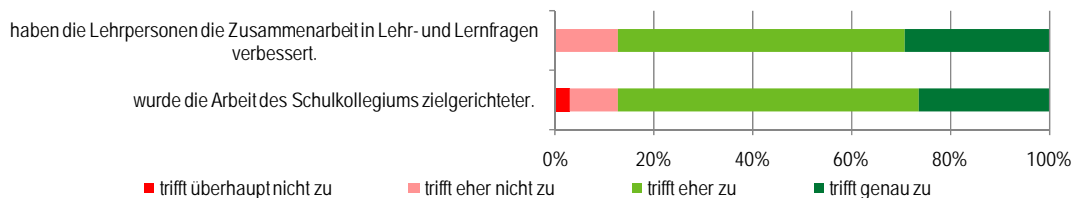


Abbildung 3: Veränderungen der Schulentwicklung und der professionellen Zusammenarbeit (n=71 QUIMS-Beauftragte).

Im Hinblick auf die Veränderungen für die Lehrpersonen bezüglich ihrer Qualifikation und Zufriedenheit ergaben die Daten das folgende Bild (vgl. Abbildung 4).

Auf Grund unserer QUIMS-Arbeiten ...

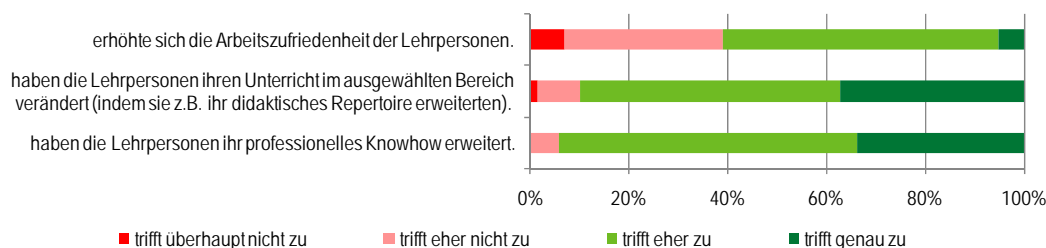


Abbildung 4: Veränderungen bei Lehrpersonen (59<n<71 QUIMS-Beauftragte).

94% der Befragten stimmten der Aussage zu, dass die Lehrpersonen ihr professionelles Knowhow erweitert haben. 90% der QUIMS-Beauftragten bestätigten, dass die Lehrpersonen ihren Unterricht in ausgewählten Bereichen verändert haben, beispielsweise dadurch, dass sie ihr didaktisches Repertoire erweitern konnten. Etwas schwächer fiel die Zustimmung zur Erhöhung der Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte aus (61%).

Liegt der Fokus auf den Veränderungen für die Eltern bezüglich Einbezug, Mitwirkung und Zufriedenheit, so lässt sich aus den Daten Folgendes herauslesen: 86% der QUIMS-Beauftragten stimmten einer erhöhten Zufriedenheit der Eltern mit der Schule (eher) zu. Rund drei Viertel der Befragten (72%) beurteilten eine bessere Information der Eltern als zutreffend. Gut zwei Drittel der Befragten (68%) beurteilten ausserdem die Aussage als zutreffend, dass die Eltern im Programm QUIMS besser in die Lernförderung ihrer Kinder einbezogen würden (vgl. Abbildung 5).

Auf Grund unserer QUIMS-Arbeiten ...

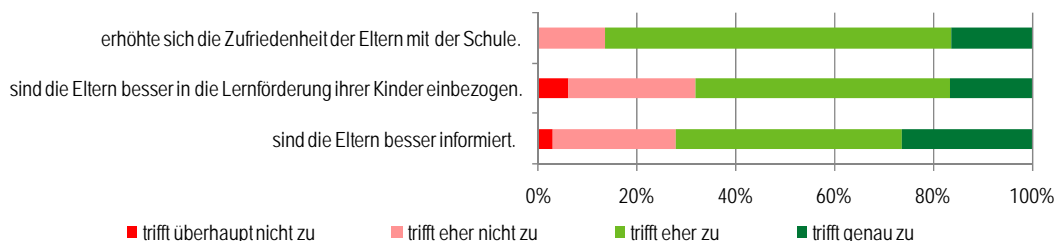


Abbildung 5: Veränderungen bei den Eltern (59<n<71 QUIMS-Beauftragte).

7.2 Bezüglich welcher Merkmale unterscheiden sich ‚erfahrene‘ und ‚junge‘ QUIMS-Schulen?

Merkmale jüngerer QUIMS-Schulen: Gemeinsame Weiterbildungen hatten an jüngeren QUIMS-Schulen eher den Charakter von Impulsen, die zu keiner verpflichtenden Umsetzung führen mussten. Manche dieser Schulen wählten die bisherigen Entwicklungsschwerpunkte so, dass die Lehrpersonen eher geschont wurden und wenige Veränderungen oder zusätzliche Arbeiten auf sich nehmen mussten. Entsprechend gering waren ihre Bestrebungen im Bereich der koordinierten, systematischen Unterrichtsentwicklung – teilweise auf Grund von aktivem und passivem Widerstand seitens der Lehrpersonen. Unterrichtsentwicklung fand eher informell und vor dem Hintergrund individuell von einzelnen Lehrpersonen besuchten Weiterbildungen statt. Eine Strategie in den QUIMS-Handlungsfeldern war bei solchen Schulen noch nicht ersichtlich. V.a. im Hinblick auf eine spezifisch auf fremdsprachige Eltern ausgerichtete Elternarbeit oder einer an der Schule institutionalisierten Sprachförderung waren kaum Hinweise zu finden. Wenn jüngere QUIMS-Schulen bei der externen Evaluation sehr positive Resultate erzielten, hing das (vermutlich) damit zusammen, dass sie in andere Projekte involviert waren (z.B. Gesundheitsförderung, TaV).

Merkmale ‚erfahrener‘ QUIMS-Schulen: ‚Erfahrene‘ QUIMS-Schulen verfügten z.T. über gut verankerte Schulentwicklungsstrukturen (z.B. Führungsstrukturen, Projektziele- und Aufträge, Gefässe für fachlichen Austausch) und setzten z.T. elaborierte Vorgehensweisen der Schul- und Unterrichtsentwicklung ein (z.B. Pioniergruppen, die ein Projekt zunächst intern erprobten und anschliessend die anderen schulten; unterschiedliche Weiterbildungen für Lehrpersonen mit viel Erfahrung in interkultureller Pädagogik und für andere Lehrpersonen). Teilweise liess sich bei solchen Schulen eine kohärente Strategie bezüglich der ergriffenen Massnahmen erkennen. Weil diese Schulen Neuerungen nach der Einführungsphase verankern wollten, wurden die Lehrpersonen bei der Umsetzung begleitet (z.B. durch Coachings), was ein längeres Verweilen bei den einmal gesetzten Schwerpunkten erforderte. Die vorgenommenen Veränderungen fanden ihren Niederschlag in Form von Standards, die im Schulprogramm oder im Schulleitbild festgehalten wurden. Bei den daraus resultierenden Schulprofilen liess sich tendenziell unterscheiden zwischen ‚erfahrenen‘ QUIMS-Schulen, die im unterrichtsnahen Handlungsfeld „Sprachförderung“ arbeiteten und solchen, die das eher klassenübergreifende Handlungsfeld „Integration“ bearbeiteten.

Je länger eine Schule bereits am Programm QUIMS partizipierte, desto häufiger tauchte der Begriff „QUIMS“ im Bericht der externen Schulevaluation auf.

Je länger eine Schule bereits am Programm QUIMS partizipierte, desto besser und zielgerichteter war aus Sicht der QUIMS-Beauftragten tendenziell die Zusammenarbeit der Lehrpersonen, desto eher hatte sich der Unterricht im fokussierten Bereich entwickelt und das Schulklima verbessert und desto höher wurde das professionelle Knowhow der Lehrpersonen und deren Arbeitszufriedenheit eingeschätzt.

Eine klare Unterscheidung zwischen den Merkmalen ‚junger‘ und ‚erfahrener‘ QUIMS-Schulen liess sich auf Grund der Datenlage nicht vornehmen. Teilweise erwiesen sich junge QUIMS-Schulen als sehr engagiert und gut geführt, sie setzten aktuelle und innovative Formen der Gestaltung von Schule und Unterricht ein. Auf der anderen Seite fanden sich Pionierschulen, die kaum Ansätze zu einer differenzierenden Lernförderung im Unterricht oder zu einer gemeinsamen Unterrichtsentwicklung zeigten (z.B. weil sie sich primär im Handlungsfeld „Integration“ bewegten). Dennoch liessen sich gewisse Tendenzen herauslesen – wobei betont werden muss, dass sich in den vorliegenden Daten immer auch Gegenbeispiele fanden.

Merkmale ‚junger‘ QUIMS-Schulen

Wenn Weiterbildungen durchgeführt wurden, dann hatten diese an jüngeren QUIMS-Schulen z.T. eher den Charakter von Impulsen – verpflichtende Umsetzungen zur Verankerung des Gelernten oder des Erarbeiteten fehlten, weil die Schulleitungen solche Umsetzungen kaum einforderten. Zu einer QUIMS-Schule der vierten Staffel hielt die externe Evaluation in diesem Zusammenhang fest, dass sie zu wenig wirkungsorientiert geführt werde, eine systematische Planung von Schul- und Unterrichtsentwicklung fehle und Ergebnisse von Q-Erhebungen nicht als Grundlage für Weiterentwicklungen genutzt würden. Bei einer anderen QUIMS-Schule der vierten Staffel war die Wahl der Schulleitung vor einigen Jahren sehr umstritten, was noch Jahre später mit lähmenden Kontroversen verbunden war.

Bei gewissen jüngeren QUIMS-Schulen (auch solchen der ersten Staffel) fiel auf, dass sie QUIMS-Massnahmen so wählten, dass die Lehrpersonen eher geschont wurden (z.B. wenig Veränderungen im Unterricht, wenig zusätzliche Aufgaben, wenig Hinterfragen der eigenen Haltungen). Solche Schulen verwendeten die QUIMS-Gelder beispielsweise bevorzugt für bessere Bibliotheksangebote, Anlässe, zusätzliche (separative) Förderangebote oder Freizeitangebote. Sie hielten auch das Ausmass an interner Weiterbildung im Hinblick auf die Unterrichtsentwicklung gering.

In den ‚jungen‘ QUIMS-Schulen (vierte Staffel) fiel somit auf, dass im Rahmen der gemeinsamen Unterrichtsentwicklung bisher z.T. erst zögerliche Schritte unternommen wurden. Im Bericht der externen Schulevaluation einer solchen Schule hiess es etwa:

Pädagogische Themen und Unterrichtsfragen werden an [Name der Schule] zu wenig systematisch bearbeitet. Die Integration in die Praxis gelingt nur teilweise und wird nicht vom ganzen Team getragen. Im Rahmen der neu geschaffenen Stufensitzungen sei es zwar möglich, sich auch vermehrt pädagogischen Fragen zu widmen, gesamtschulische Bestrebungen im Bereich des Unterrichts sind aber kaum auszumachen. (vierte Staffel, Bericht der externen Schulevaluation)

In einer anderen ‚jungen‘ QUIMS-Schule stiessen Reformbestrebungen auf Unterrichtsebene auf aktiven und passiven Widerstand des Teams, wie die externe Schulevaluation dokumentierte:

Ein Teil des Teams weigert sich, die geforderten Schulreformen und die Einführung von offenen Unterrichtsformen anzugehen und begründet dies mit der Methodenfreiheit. Diese Lehrpersonen setzen nur unter grossem Druck das Nötigste um, jedoch nicht so, wie es ihren Qualitäten und ihrem Erfahrungsreichtum entspräche. Sie gehen nur eine rudimentäre Kooperation mit der IF-Lehrperson ein, geben kaum die nötigen Informationen über Kinder weiter und lehnen jegliche integrierte Förderung ab. (vierte Staffel, Bericht der externen Schulevaluation)

Bei jüngeren QUIMS-Schulen war aus den (wenigen) vorliegenden Unterlagen z.T. noch kein Strategie in den QUIMS-Handlungsfeldern ersichtlich – z.T. war der eigentliche Einstieg noch gar nicht erfolgt bzw. waren noch gar keine Massnahmen getroffen worden. Weiterbildungen waren an solchen Schulen eher Sache der einzelnen Lehrpersonen; Unterrichtsentwicklung fand eher informell in den Jahrgangsteams statt und wurde von der Schule kaum koordiniert. Entsprechend waren bei den jüngeren QUIMS-Schulen noch kaum Wirkungen sichtbar, die von den Akteuren mit QUIMS in Verbindung gebracht wurden oder, die von Aussenstehenden klar als solche erkennbar gewesen wären.

Insbesondere bezüglich einer spezifisch auf fremdsprachige Eltern ausgerichteten Elternarbeit oder bezüglich einer an der Schule institutionalisierten Sprachförderung waren in Schulen der vierten Staffel wenig Hinweise zu finden. So war an solchen Schulen wenig Austausch im Hinblick auf Sprachförderung sichtbar: „Das Schulteam [Name des Schulhauses] pflegt wenig internen Austausch zur Sprachförderung Deutsch. Weiterbildung und Qualitätsentwicklung in der Sprachförderung sind der

einzelnen Lehrperson überlassen“ (vierte Staffel, Bericht der externen Schulevaluation). Auch der Austausch zu Vergleichstests (wie z.B. Klassenscockpit) war an solchen Schulen gering.

Gewisse jüngere QUIMS-Schulen wiesen bei der externen Schulevaluation aber auch sehr gute Ergebnisse auf – selbst in Bereichen, auf die QUIMS ein spezielles Augenmerk richtet (z.B. bei der individuellen Förderung im Unterricht). Exemplarisch für solche Fälle berichtete die externe Schulevaluation über eine kaum mit QUIMS gestartete Schule der vierten Staffel:

Es gelingt den Lehrpersonen gut, die Kinder mit den verschiedensten kulturellen und sozialen Hintergründen in die Schulgemeinschaft zu integrieren. Sie sind gerne mit ihnen zusammen und legen durch ihre eigene, positive Grundhaltung eine wichtige Basis für die Gleichbehandlung aller Kinder. (vierte Staffel, Bericht der externen Schulevaluation)

Teilweise wurde in Berichten der externen Schulevaluation explizit darauf hingewiesen, teilweise liess es sich begründet vermuten, dass die guten Ergebnisse ‚junger‘ QUIMS-Schulen damit zusammenhängen, dass sie bisher aktiv an anderen Programmen partizipierten, z.B. an Programmen zur Gesundheitsförderung oder an TaV (mit einem besonderen Fokus auf Unterrichtsentwicklung). Oder es handelte sich um Schülerclubs, die viele gemeinschaftsbildende Aktivitäten durchführten. Solche Schulen hatten – unter einem etwas anderen Fokus als QUIMS – bereits ähnliche Massnahmen getroffen, wie sie bevorzugt auch von QUIMS-Schulen getroffen werden (Partizipation, Gemeinschaftsbildung usw.).

Merkmale ‚erfahrener‘ QUIMS-Schulen

Bei ‚erfahreneren‘ QUIMS-Schulen fiel auf, dass sie z.T. elaboriertere Vorgehensweisen der Schul- und Unterrichtsentwicklung einsetzen:

- Eine Schule liess z.B. zunächst nur eine kleine Pioniergruppe in ein neues Unterrichtsprojekt einsteigen und Erfahrungen sammeln. Die Einführung des restlichen Teams sowie die Beratung für die anderen Lehrpersonen erfolgten zu einem späteren Zeitpunkt mit Unterstützung der bereits erfahrenen Pioniergruppe.
- Wenn ein Vorhaben im ersten Anlauf nicht greifen konnte, wurde es mit einer gewissen Hartnäckigkeit ein paar Jahre später wieder aufgegriffen.
- Lehrpersonen, die schon lange an einer QUIMS-Schule arbeiteten, besuchten spezielle interne Weiterbildungen (für Fortgeschrittene), während unerfahrenere Lehrpersonen Einführungsveranstaltungen besuchten.
- Mehrere ‚erfahrene‘ QUIMS-Schulen zeichneten sich durch *gemeinsame* Bestrebungen im Bereich der Unterrichtsentwicklung aus (z.B. Sprachförderung, Beurteilung, Konfliktlösung und Gewaltprävention).

Viele ‚erfahrene‘ QUIMS-Schulen zeichneten sich aus durch vielfältige und strukturierte Bemühungen im Bereich der Elternarbeit und Elternmitwirkung – sie gelangen zwar nicht immer (siehe S. 211), waren aber bei vielen ‚erfahrenen‘ QUIMS-Schulen ersichtlich.

Bei ‚erfahrenen‘ QUIMS-Schulen liess sich z.T. eine kohärente Schwerpunktsetzung oder Strategie bezüglich der ergriffenen Massnahmen erkennen. Solche Schulen hatten z.T. recht gut geklärte und verankerte Schulentwicklungsstrukturen aufgebaut (z.B. Führungsstrukturen oder klare Projektziele und differenzierte Projektaufträge). Sie verweilten oftmals über mehrere Jahre bei einem bestimmten inhaltlichen Schwerpunkt. Neuerungen wurden von solchen Schulen nicht nur eingeführt (z.B. mit einem einmaligen Input oder Workshop); vielmehr wurden die Lehrpersonen anschliessend bei der Umsetzung begleitet. Sobald die Umsetzung einer Massnahme konsolidiert war, wurde sie ins regu-

läre Schulprogramm aufgenommen. Schliesslich kristallisierten sich die QUIMS-Massnahmen in Form von daraus abgeleiteten Verbindlichkeiten oder Standards auch im Schulleitbild, was in gewissen Fällen ein klar erkennbares Schulprofil entstehen liess.

Im Zusammenhang mit klar erkennbaren Schulprofilen wurde aber noch eine andere Beobachtung angestellt: QUIMS-Schulen unterschieden sich nicht nur nach Verweildauer im Programm QUIMS, sondern mindestens ebenso sehr auch nach den von ihnen priorisierten Handlungsfeldern. Schulen, die primär im Handlungsfeld „Sprachförderung“ arbeiteten, wiesen ein anderes (unterrichtsnäheres) Profil auf als solche, die v.a. im Handlungsfeld „Integration“ arbeiteten und eher die Arbeit an sozialen Beziehungen in den Vordergrund rückten.

„Erfahrene“ QUIMS-Schulen verfügten teilweise über Lehrpersonen, die sich im Verlaufe der Zeit eine fundierte Expertise im Bereich der Interkulturalität oder der Mehrsprachigkeitsdidaktik erarbeitet hatten. Somit zeichneten sich „erfahrene“ QUIMS-Schulen verschiedentlich durch einen regelmässigen fachlichen Austausch aus, v.a. im Bereich der Sprache, teilweise aber auch themenunabhängig.

Veränderung der Merkmale und der ergriffenen Massnahmen im Verlaufe der Zeit

Die verschiedenen Schulberichte deckten pro Schule einen Zeitraum von ca. vier Jahren ab. In diesem Zeitraum war es kaum möglich eine klare Veränderung der Merkmale von Schulen zu identifizieren. So waren beispielsweise keine systematischen Veränderungen bei den gewählten Handlungsfeldern oder bei den ergriffenen Massnahmen zu erkennen.

In einer Annäherung an die Frage nach Veränderungen von Merkmalen und ergriffenen Massnahmen im Verlaufe der Zeit wurden die Berichte der Zürcher Fachstelle für Schulbeurteilung auf die Häufigkeit der Nennung des Begriffs „QUIMS“ abgesucht. Dabei zeigte sich, dass das Wort „QUIMS“ in den Berichten der Fachstelle für Schulbeurteilung umso häufiger vorkam, je länger eine Schule bereits am Programm QUIMS teilnahm ($r=.51$; $p<.01$; $n=33$). Dies könnte als Indikator dafür gewertet werden, dass die Schulen mit steigender Verweildauer im Programm QUIMS ihre eigene Entwicklung und ihren Entwicklungsstand verstärkt unter dem Fokus „QUIMS“ reflektierten. Je länger eine Schule bereits am Programm QUIMS teilnahm, desto eher wurden Entwicklungen und Erfahrungen im Gespräch mit den externen Evaluatorinnen und Evaluatoren in einen Zusammenhang mit QUIMS gestellt und schliesslich im Evaluationsbericht so festgehalten.

Dieser Sachverhalt wurde teilweise auch in den Berichten der externen Schulevaluation illustriert. Zu einer Schule der ersten Staffel, die kurz nach ihrem Start mit dem Programm „QUIMS“ einer ersten externen Evaluation unterzogen wurde, hiess es im Bericht: „Ausser im Portfolio kam das Projekt QUIMS kaum zur Sprache. Es ist im Schulalltag noch wenig als besonderes Identitätsmerkmal erkennbar.“

Von Unterschieden zwischen „erfahrenen“ und „jungen“ QUIMS-Schulen ging teilweise auch die externe Evaluation aus. Sie riet jedenfalls dem Team einer QUIMS-Schule der ersten Staffel²⁹, die zum Evaluationszeitpunkt noch nicht lange im Programm QUIMS aktiv war: „Profitieren Sie als Schulleam von den Erfahrungen langjähriger QUIMS-Schulen. Wir empfehlen Ihnen, diese vor Ort zu besuchen und den Austausch mit jenen Lehrpersonen zu pflegen.“ Offenbar ging die externe Schulevaluation davon aus, dass „erfahrene“ QUIMS-Schulen eine Konfiguration von Merkmalen aufweisen, von

²⁹ Diese QUIMS-Schule der ersten Staffel wird hier den „jungen“ QUIMS-Schulen zugerechnet, weil sie zum Evaluationszeitpunkt erste seit kurzem im Programm QUIMS aktiv war.

der ‚jüngere‘ QUIMS-Schulen profitieren können. Diese Merkmale wurden aber nicht näher beschrieben.

Bei der statistischen Analyse der QUIMS-Berichte 2009/2010 (Pionierschulen, Schulen der ersten, zweiten und dritten Staffel) ergaben sich signifikante Zusammenhänge gewisser Merkmale mit der Verweildauer im Programm QUIMS (vgl. Roos, 2011, S. 29f). Je länger eine Schule am Programm QUIMS partizipierte, desto eher stimmten die 82 befragten QUIMS-Beauftragten einer leichten Tendenz nach der Aussage zu, ...

- die Lehrpersonen hätten auf Grund der QUIMS-Arbeiten die Zusammenarbeit in Lehr- und Lernfragen verbessert (n=72; rho=.29; p<.05).
- die Lehrpersonen hätten auf Grund von QUIMS die Arbeit im Schulkollegium zielgerichteter gestaltet (n=72; rho=.28; p<.05).
- die Lehrpersonen hätten auf Grund von QUIMS ihren Unterricht im ausgewählten Bereich verändert (n=70; rho=.28; p<.05).
- die Schule habe durch QUIMS ein besseres Schulklima entwickelt (n=60; rho=.27; p<.05).
- der Austausch zwischen den QUIMS-Schulen an den offiziellen Treffen sei eine besonders wirksame Unterstützung (n=76; rho=.24; p<.05).
- die finanzielle Unterstützung durch kantonale QUIMS-Beiträge werde vom Kollegium als besonders wirksame Unterstützung erlebt (n=79; rho=.30; p<.01).
- die Lehrpersonen hätten auf Grund der QUIMS-Arbeiten ihr professionelles Knowhow erweitert (n=71; rho=.42; p<.001).
- auf Grund von QUIMS habe sich die Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen erhöht (n=59; rho=.31; p<.05).

Auffallend war dabei die vergleichsweise hohe Korrelation im Bereich des professionellen Knowhows – darauf wurde bereits auf Seite 87 eingegangen.

7.3 Welches sind förderliche und welches hinderliche Rahmenbedingungen für QUIMS?

Rahmenbedingungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft: Als hinderlich erwies sich eine Klassenzusammensetzung, welche den Lehrpersonen einen fruchtbaren Unterricht erschwerte. Solche Zusammensetzungen wurden oft als „sehr heterogen“ bezeichnet – oder dann als „homogen und sozial benachteiligt“.

Rahmenbedingungen in der Zusammensetzung der Elternschaft: In kulturell sehr heterogenen Schulen erwies es sich auf Grund sprachlicher und kultureller Hindernisse als sehr schwierig, die Eltern zu erreichen. Damit dennoch eine fruchtbare Elternarbeit möglich wurde, musste ein besonderer Effort geleistet werden (interkulturelle Vermittlerinnen und Vermittler, Elzuki-Kurse, Übersetzungen, telefonische Einladungen usw.).

Rahmenbedingungen bei anderen Reformvorhaben: Als hinderlich für QUIMS erwies es sich, dass die Schulen an verschiedenen Reformvorhaben gleichzeitig arbeiten mussten (z.B. Umsetzung des Volksschulgesetzes), was viele Energien band. Teilweise ergaben sich aber auch Synergien zwischen verschiedenen Reformvorhaben. Im Sinne einer Unterstützung von QUIMS wurden Teamteachings, Gesundheitsförderungsprojekte, ICT-Projekte, Schülerclubs, der Einbezug von Seniorinnen und Seni-

oren oder die Etablierung Pädagogischer Teams genannt. Aus solchen Reformvorhaben (bzw. Teilaspekten von Reformvorhaben) ergaben sich auch Impulse für QUIMS.

Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit finanziellen Ressourcen: Förderlich für QUIMS war es, wenn es den Schulen gelang, von anderen Institutionen zusätzliche Gelder zu generieren oder kostenlose Dienstleistungen zu beziehen (z.B. Leistungen der Stadt/Gemeinde, von Integrationsfachstellen oder Musikschulen). Umgekehrt erlebten es QUIMS-Schulen als hinderlich, wenn ihre Anträge an die Gemeinde abgelehnt wurden.

Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit fachlichen Ressourcen: Als förderliche fachliche Ressourcen genannt wurden der Zertifikatslehrgang (ZLG), Coachings und Supervisionen, QUIMS-Instrumente, Statistiken zum Schulerfolg oder das Klassencockpit. Ebenfalls als förderlich wurde ein schulkreisinterner Sozialindex bezeichnet, der zusätzliche Personalressourcen für Fördermassnahmen brachte. Hinderlich war es auf fachlicher Ebene, wenn Schulen keine geeigneten Schulleitungen oder QUIMS-Beauftragten fanden, wenn interne Weiterbildungen nicht auf das Vorwissen des Teams abgestimmt waren, wenn Schulen keinen Zugang zu förderdiagnostischen Werkzeugen fanden oder wenn geeignete Lehrmittel fehlten.

Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit zeitlichen Ressourcen: Ein förderlicher Umgang mit zeitlichen Ressourcen bestand darin, für die Einführung und nachhaltige Implementierung einer Massnahme genügend Zeit einzuplanen. Problematisch war es, wenn QUIMS-Schulen sehr zeitaufwändige Massnahmen realisierten oder mit anderen Reformvorhaben belastet waren.

Rahmenbedingungen ausserhalb von QUIMS: Hinderliche Rahmenbedingungen ausserhalb von QUIMS bestanden in der Unzuverlässigkeit externer Personen, in der Umstrukturierung von Behörden, Schulhaussanierungen, fehlenden Räumlichkeiten für klassenübergreifende Elternveranstaltungen oder geringen Möglichkeiten bei der Pausenplatzgestaltung. Als förderliche externe Bedingung können die klaren Rückmeldungen der externen Schulevaluation bezeichnet werden, welche auch QUIMS-Themen betreffen.

Viele Hinweise auf förderliche oder hinderliche Rahmenbedingungen von QUIMS betrafen die Kompetenzen der Lehrpersonen, die Führungsqualität der Schulleitung, die Zusammensetzung der Teams und den Schulentwicklungsstand der Schulen. Eine hinderliche Rahmenbedingung für QUIMS war es beispielsweise, wenn im Team grössere Spannungen bestanden, wenn Machtkämpfe ausgetragen wurden oder wenn die künftigen Schritte eines Projekts nicht geklärt werden konnten. Eine hohe Fluktuation im Lehrkörper von Schulen war insofern eine hinderliche Rahmenbedingung für QUIMS, als mit jedem Wechsel Knowhow verloren ging und eine neue Zusammenarbeit aufgebaut werden musste. Gewisse QUIMS-Massnahmen waren strukturell wenig verankert an den Schulen, weil sie von einzelnen engagierten Lehrpersonen getragen wurden, die eine Sistierung ihres Angebots ins Auge fassten. Da nach solchen teaminternen Rahmenbedingungen in den Fragestellungen nicht gefragt wurde, wurden sie nicht näher untersucht³⁰.

Rahmenbedingungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft

Als hinderliche Rahmenbedingung für QUIMS bzw. für Schule und Unterricht generell wurde eine Klassenzusammensetzung erwähnt, die den Lehrpersonen einen fruchtbaren Unterricht erschwert. In

³⁰ Keine Hinweise fanden sich in den untersuchten Berichten zu förderlichen oder hinderlichen Rahmenbedingungen in den gesetzlichen oder behördlichen Vorgaben – diese Frage konnte deshalb nicht geklärt werden.

Berichten der externen Schulevaluation war häufig von sehr heterogenen Schülergruppen die Rede, z.B. bezüglich ethnischer Herkunft – oder dann aber von sehr *homogenen* Schülergruppen:

Die Schülerinnen und Schüler im Quartier [Name des Quartiers] stammen mehrheitlich aus kinderreichen Familien mit tiefem Einkommen, sehr viele sprechen zu Hause nicht Deutsch. Die Schülerschaft ist nicht heterogen, sondern homogen und sozial benachteiligt. (erste Staffel, Bericht der externen Schulevaluation)

Konkrete Hinweise darauf, welche Zusammensetzungen besonders hinderlich oder förderlich für QUIMS sind, fanden sich jedoch nicht.

Rahmenbedingungen in der Zusammensetzung der Elternschaft

Bezüglich der Eltern erwies es sich als förderlich für die Schulen, wenn es gelang, einen funktionierenden Elternrat aufzubauen, der die Schule tatkräftig unterstützte. Wenn Schulen aber fast keine deutschsprachigen Eltern hatten und auch die Kommunikation unter den Eltern wegen der Sprachbarrieren litt, war es für sie sehr schwierig einen funktionierenden Elternrat aufzubauen (siehe dazu auch S. 211).

Eine hinderliche Rahmenbedingung von QUIMS bestand darin, dass gewisse Eltern wegen Sprachbarrieren kaum erreicht werden konnten:

Über die gängigen Kanäle erreichen die Schulen nicht alle Eltern. Die Elternabende sind zum Teil schlecht besucht und die Reaktionen auf Elternbriefe dürftig. Das sprachliche Niveau der Briefe ist zum Teil für die Eltern einer Quims-Schule zu hoch. Ideen für neue Konzepte liegen derzeit nicht im Fokus der Schule. So gibt es kaum niederschwellige Angebote, um Eltern aus anderen Kulturen in die Schule zu holen. (Pionierschule, Bericht der externen Schulevaluation)

Wie dieses Beispiel zeigt, war ein ganz besonderer Effort nötig, um die Eltern von QUIMS-Schulen trotz kultureller und sprachlicher Hindernisse zu erreichen. Zum Abbau sprachlicher und kultureller Barrieren setzten Schulen z.B. auf Übersetzungen, interkulturelle Vermittlerinnen und Vermittler, HSK-Lehrpersonen, Elzuki-Kurse bzw. auf andere niederschwellige Anlässe sowie auf persönliche Einladungen.

Rahmenbedingungen bei anderen Reformvorhaben

Als förderliche Bedingungen für die Anliegen von QUIMS konnten die im Rahmen der Einführung der Integration verstärkter angebotenen Möglichkeiten des Teamteaching, Gesundheitsförderungsprojekte, die Integration des Computers in den Unterricht oder der Einbezug von Seniorinnen und Senioren ausgemacht werden. Solche Reformvorhaben konnten Anstösse oder Anregungen für QUIMS-Projekte bieten. Die Fachstelle für Schulbeurteilung beschrieb ausserdem einen Schülerclub, der sich zu einem Quartierzentrum mit einer Vielzahl unentgeltlicher Freizeitkurse entwickelt hatte und auf eine starke Vernetzung von Schule und Betreuung setzte.

In einem Schulbericht (2010) führte eine Stadtzürcher Schule aus, die Einführung der Integration sowie die Lancierung der Pädagogischen Teams unterstütze die Bestrebungen von QUIMS – es sei allerdings schwierig die Wirkungen der einzelnen Massnahmen zu isolieren:

Da kurz nach QUIMS u.a. die PädT (in den Schulhäusern) und die Integration (Aufhebung der Sonderklassen) eingeführt wurde, ist es schwierig zu sagen, was alleine durch QUIMS bewirkt wurde: Das Zusammenspiel verschiedener Massnahmen führt zu Entwicklungen und somit zu Erfolgen! Die PädT zum Beispiel fördern den Austausch unter den LP und stärken ihre Fach- und Sozialkompetenzen. Die Integration stärkt den Wissenstransfer unter den LP, den IF und SHP. Es liessen sich noch weitere Beispiele anfügen. (erste Staffel, Bericht 2010)

Hinderlich für mehrere QUIMS-Schulen waren die zahlreichen parallel laufenden Reformvorhaben, die zeitlich viel Raum in Anspruch nahmen. Verschiedentlich wurde in diesem Zusammenhang berichtet, dass die Schulen parallel zu QUIMS auch an der Umsetzung des Volksschulgesetzes arbeiteten, was einige Energien band bzw. die Motivation senkte.

Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit finanziellen Ressourcen

Gewisse QUIMS-Schulen generierten zusätzliche finanzielle Ressourcen (oder unentgeltliche Arbeitsleistungen) durch die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen (siehe S. 212). Weitere Finanzen konnten von gewissen Schulen generiert werden durch zusätzliche Leistungen der Stadt, in der sie angesiedelt waren (z.B. Übersetzungen bei Elterngesprächen, die von der Stadt bezahlt wurden oder die Vermittlungsarbeit städtischer Integrationsstellen). Bei einzelnen Vorhaben wurde auch mit der lokalen Musikschule kooperiert, was weitere Ressourcen frei machte. Denn solche externen Dienstleistungen entlasteten das Budget von QUIMS-Schulen, womit diese ihre Gelder anderweitig einsetzen konnten:

Zudem hat die Stadt [Name der Stadt] ein neues System mit dem Aufbau der Integrationsstelle geschaffen. Die Integrationsstelle wird neu auch Vermittlungseinsätze übernehmen und nicht nur Übersetzungsarbeit leisten. Somit werden wir in Zukunft noch weniger Geld budgetieren. Je mehr die Stadt in diesem Bereich übernimmt, desto mehr Geld bleibt uns für andere Projekte. (Pionierschule, Bericht 2008)

Umgekehrt erlebten es Schulen als hinderlich, wenn ihre Anträge an die Gemeinde (z.B. bezüglich Übernahme betreuter Lesestunden in der Bibliothek) abgelehnt oder die QUIMS-Gelder gekürzt wurden, weshalb für laufende Projekte anderweitige Gelder gesucht werden mussten. Knappe Finanzen äusserten sich in Berichten der externen Schulevaluation z.B. mit der Aussage, dass das Bücherangebot in der Schulhausbibliothek knapp sei (gewisse Kinder hätten bereits alle Bücher gelesen).

Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit fachlichen Ressourcen

In den untersuchten Schulberichten fanden sich einige Hinweise auf förderliche und hinderliche Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit fachlichen Ressourcen. Förderlich für die Anliegen von QUIMS war es z.B., wenn Schulkreise auf Grund von Sozialindizes einzelnen QUIMS-Schulen zusätzliche Personalressourcen zugestanden. So konnten die Personalressourcen der integrativen Förderung, des DaZ-Unterrichts oder der Begabtenförderung gezielt erhöht werden – primär um die Regellehrpersonen im Teamteaching zu unterstützen. Weitere fachliche Ressourcen konnten sich die QUIMS-Beauftragten im Rahmen ihrer Ausbildung holen, welche sehr geschätzt wurde. Ebenso förderlich wurden Coachings und Supervisionen beschrieben. Fachliche Ressourcen im Sinne von QUIMS-Instrumenten, auf die in Kapitel 7.6 eingegangen wird (z.B. 3-Jahres-Grobplan), wurden von gewissen QUIMS-Schulen genauso geschätzt wie die QUIMS-Statistiken zum Schulerfolg oder Instrumente wie das Klassencockpit.

Auf fachlicher Ebene war es hinderlich für die Anliegen von QUIMS, wenn Schulen lange nicht, nur interimistisch oder nur ungenügend geleitet waren. In solchen Fällen wurden z.B. in den Bereichen Schulentwicklung und Qualitätssicherung keine Strukturen aufgebaut oder im Bereich der Unterrichtsentwicklung wurde keine Steuerungsverantwortung übernommen. Der Ausfall von Schulleitungen führte bei QUIMS-Projekten zu zeitlichen Verschiebungen. Genauso hinderlich war es jedoch, wenn QUIMS-Schulen keine geeignete Person als QUIMS-Beauftragte fanden und Notlösungen suchen mussten, die z.T. nicht befriedigten. Fachliche Hindernisse stellten sich den Schulen ferner in den Weg, wenn Weiterbildungen nicht aufs Vorwissen des Teams abgestimmt waren bzw. keine neuen Impulse brachten, wenn die Schulen keinen Zugang zu förderdiagnostischen Werkzeugen

fanden oder wenn Lehrmittel für einen praxisorientierten, lebensnahen, individualisierenden Unterricht fehlten.

Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit zeitlichen Ressourcen

Förderlich für einen gelassenen Umgang mit der Zeit im Rahmen von QUIMS war es, wenn Schulen für die Umsetzung ihrer Massnahmen einen ausreichenden Zeithorizont einplanten. Verschiedentlich achteten QUIMS-Schulen darauf, dass eingeleitete Massnahmen nachhaltig umgesetzt wurden, was eines ausgedehnteren Zeithorizonts bedürfte.

Als problematisch bezüglich der zeitlichen Ressourcen wurde es (über die Überlastung mit zu vielen Reformen hinaus) angesehen, wenn Schulen QUIMS-Massnahmen realisieren wollten, deren Organisation sehr zeitaufwändig war.

Rahmenbedingungen ausserhalb von QUIMS

Gewisse förderliche und hinderliche Rahmenbedingungen von QUIMS waren ausserhalb des Programms QUIMS zu lokalisieren. So war es z.B. hinderlich für QUIMS, wenn externe Personen eine der Schule zugesagte Dienstleistung nicht bzw. nicht im versprochenen Ausmass erbrachten oder wenn Behörden umstrukturiert wurden. Wenn die Möglichkeiten eines Schulhausteams auf Grund einer Schulhaussanierung eingeschränkt waren, war dies genauso ein Hindernis, wie wenn der Pausenplatz wegen äusserer Hindernisse nicht umgestaltet werden konnte. Standen keine geeigneten Räumlichkeiten für grössere Elternanlässe zur Verfügung, war dies ebenfalls eine Einschränkung für die Schulen:

Obwohl die Schule nicht über geeignete Räumlichkeiten verfügt, war es uns wichtig, den Anlass im Schulareal durchzuführen (Identifikation mit der Schule). Aus diesem Grunde mussten wir den Anlass in der Turnhalle durchführen. Das Bereitstellen der Infrastruktur (Turnhalle, Boden, Bestuhlung etc.) und das Einhalten der feuerpolizeilichen Auflagen war mit einem Aufwand verbunden, der in keinem Verhältnis zum Anlass stand. Deshalb wird diese Art von klassenübergreifenden Elternabenden wohl nicht mehr stattfinden. (erste Staffel, Bericht 2008)

Als förderliche Rahmenbedingung ausserhalb von QUIMS kann es betrachtet werden, wenn die Autorinnen und Autoren der externen Evaluation einer QUIMS-Schule unmissverständliche Rückmeldungen gaben (z.B. indem sie deutlich zu verstehen gaben, dass im Bereich Sprachförderung zu wenig intensiv gearbeitet wurde, dass die Führungssituation zu wenig geklärt sei oder dass der Unterricht zu wenig auf die Bedürfnisse der Kinder eingehe).

7.4 Welche QUIMS-Massnahmen, welche Arten der Wirkungsüberprüfung, welche behaupteten Wirkungen und welche lokalen Zielerreichungsgrade finden sich?

Fast alle Schulen waren mit mindestens einer ihrer Massnahmen im Schwerpunkt „Lesen, Leseverstehen“ aktiv. Ca. 70% der Schulen arbeiteten im Schwerpunkt „Wortschatz“ und im Bereich „Gemeinschaftsbildung“. Im Gegensatz dazu arbeitete nur die Hälfte der QUIMS-Schulen am Thema „Schreiben“. Die Schwerpunkte „Öffentlichkeitsarbeit“, „Lernbeurteilung und Notengebung“ sowie „Heimatliche Sprache und Kultur“ werden von höchstens einem Drittel der Schulen verfolgt.

Die Schulen unterscheiden sich stark darin, welche Massnahmen sie ergriffen haben und wie diese gestaltet sind. Beispielsweise:

- Im Bereich *Literalität* wurden konkrete Leseprojekte umgesetzt, geeignete Lehrmittel angeschafft, Höranlässe geschaffen oder Wortschatzlisten erarbeitet, Rechtschreibstandards und Beurtei-

lungsinstrumente erarbeitet oder Eltern auf die Wichtigkeit von Lesekompetenzen oder eine wirksame Leseverständnisförderung sensibilisiert.

- Spezifische *Massnahmen für Zweisprachige* wurden seltener durchgeführt als generelle Massnahmen zur Förderung der Literalität für alle Schülerinnen und Schüler. Schulen suchten sinnvolle Formen der Zusammenarbeit von DaZ- und Klassenlehrpersonen oder es wurden zur Förderung der Mehrsprachigkeit Bücher oder Spiele in den Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler angeschafft.
- Zur *Unterstützung der Stufenübergänge* wurden vergleichsweise wenige Massnahmen durchgeführt. Im Zusammenhang mit der Lernbeurteilung und Notengebung sprachen sich Lehrpersonen gegenseitig ab und versuchten eine vergleichbare und nachvollziehbare Notengebung zu etablieren.
- Hinsichtlich der *integrativen und differenzierenden Lernförderung* etablierten Schulen erweiterte Lehr- und Lernformen oder implementierten neue Gefässe wie etwa zusätzliche Aufgabenstunden, Lern- und Förderzentren oder temporär altersdurchmischte Lerngruppen.

Die Zielerreichung wurde in der Regel relativ positiv beurteilt. Hinsichtlich der Elternmitwirkungsmassnahmen wurden etwas verstärkt Schwierigkeiten berichtet, die die Zielerreichung beeinträchtigt haben.

Für die folgenden Auswertungen wurde auf die Datenbank der kantonalen Erhebung für die beiden Jahre 2009 und 2010 zurückgegriffen³¹. Diese Datengrundlage eignet sich für die Beantwortung der Fragestellung, weil sie aktuell ist, weil 82 von 85 damals aktiven QUIMS-Schulen teilgenommen haben (Vollerhebung) und weil explizit nach der Beschreibung der QUIMS-Massnahme, der Art der Wirkungsüberprüfung und dem Zielerreichungsgrad gefragt wurde.

Die befragten QUIMS-Beauftragten gaben den Zielerreichungsgrad jeder Massnahme auf einer Skala von 1 (= Ziel verfehlt) bis 10 (=Ziel übertroffen) an. Im Mittel wurde für die 267 QUIMS-Massnahmen ein Zielerreichungsgrad von 7.5 eingeschätzt (genau wie schon im Jahr 2008). Mit ihren verschiedenen Massnahmen deckten die befragten Schulen verschiedene inhaltliche Schwerpunkte ab (vgl. Tabelle 6). Die meisten Schulen (92.7%) waren mit mindestens einer ihrer Massnahmen im Schwerpunkt „Lesen, Leseverstehen“ aktiv. 74.4% der Schulen arbeiteten (u.a.) im Schwerpunkt „Wortschatz“, 68.3% im Bereich „Gemeinschaftsbildung“. Im Gegensatz dazu arbeiteten nur 52.4% der QUIMS-Schulen am Thema „Schreiben“. Nur wenige Schulen arbeiteten in Schwerpunkten wie „Öffentlichkeitsarbeit“ (32.9%), „Lernbeurteilung und Notengebung“ (20.7%) sowie „Heimatliche Sprache und Kultur“ (13.4%).

Tabelle 6: Prozentualer Anteil der QUIMS-Schulen, die an den jeweiligen Schwerpunkten arbeiten.

Inhaltlicher Schwerpunkt	% der QUIMS-Schulen, die an diesem Schwerpunkt arbeiten
Lesen, Leseverstehen	92.7
Wortschatz	74.4
Gemeinschaftsbildung	68.3
Hörverstehen, Sprechen, Präsentieren	65.9

³¹ Diese Jahresangaben gelten für die QUIMS-Schulen der Stadt Zürich. Für die anderen QUIMS-Schulen wurden die Schuljahre 2008/2009 bzw. 2009/2010 untersucht (unterschiedliche Berichtsperioden zwischen Stadt und Umland).

Elternpartizipation	63.4
integrative und differenzierende Lernförderung	61.0
(Schul-) Kultur der Anerkennung und Gleichstellung	59.8
Deutsch als Zweitsprache, DaZ	56.1
Schreiben	52.4
Schülerpartizipation	51.2
Konfliktmanagement und Gewaltprävention	48.8
Elterneinbezug zur Förderung des Schulerfolgs	46.3
Elterneinbezug zur Förderung der Sprache	46.3
Schulregeln	42.7
Fördern der Mehrsprachigkeit	42.7
Unterstützen der Stufenübergänge	41.5
Zusammenarbeit mit schulexternen Partnern	32.9
Öffentlichkeitsarbeit	32.9
Lernbeurteilung und Notengebung	20.7
Heimatliche Sprache und Kultur, HSK	13.4

Die nachfolgende Zusammenfassung gibt einen Eindruck der realisierten Massnahmen entlang verschiedener Bereiche, die für QUIMS relevant sind, wobei die Vielfalt und Ausgestaltung dieser Massnahmen beeindruckend ist (vgl. hierzu detailliert Kapitel 16 im Anhang).

Massnahmen zur Förderung der Literalität für alle Schülerinnen und Schüler

Zur Förderung der Literalität für alle Schülerinnen und Schüler wurde vorab in den Bereichen Lesen, Leseverstehen, Wortschatz, Hörverstehen, Sprechen und Präsentieren gearbeitet. Die ergriffenen Massnahmen wurden mehrheitlich an den jährlichen Standortsbestimmungen ausgewertet. Nur in ca. einem Fünftel bis einem Viertel der Fälle gelangten Lernzielüberprüfungen zum Einsatz. Die Massnahmen erreichten aber ihre Ziele aus Sicht der QUIMS-Beauftragten recht gut.

Im Bereich „Lesen“ wurden oft konkrete Leseprojekte umgesetzt (z.B. Klassenlektüren, Buchempfehlungen, LEZUS) oder konzeptionelle Grundlagen erarbeitet (z.B. Qualitätsmerkmale der Sprachförderung, didaktisierte Texte). Häufig wurde die Bibliothek ausgebaut (z.B. Beschaffung von Büchern und Jugendzeitschriften, Einteilung in Schwierigkeitsstufen, Beschaffung von Büchern in versch. Erstsprachen, erweiterte Öffnungszeiten der Bibliothek) oder das regelmässige Lesen gefördert (z.B. mit Antolin oder mit institutionalisierten Lesezeiten). Dies führte zu einer intensiveren Nutzung der Bibliothek, da diese mit Hörbüchern, Bilderbüchern und Büchern in Erstsprachen attraktiver wurde.

Im Bereich „Wortschatz“ wurden geeignete Lehrmittel angeschafft, Höranlässe geschaffen oder Wortschatzlisten erarbeitet. Im Unterricht arbeiteten Lehrpersonen mit reziprokem Lehren; Lehrpersonen einer anderen Schule verbanden Bewegungshandeln mit der Sprache. Die Arbeit mit Wortschatzlisten erwies sich dabei z.T. als wenig praktikabel.

Zur Förderung des Hörverstehens wurden Hörbücher beschafft (und in Niveaustufen eingeteilt) und Erzähl Nächte, Autorenlesungen oder Hörverständnistests durchgeführt. Auch der Klassenrat, klassenübergreifende Projekte, die Arbeit mit dem Würzburger Trainingsmodell oder verschiedene Theaterprojekte sollten das Hörverstehen fördern. Als Wirkung wurde vereinzelt beschrieben, dass sich

die sprachliche Produktion und Interaktion der Kinder verbesserte und auch die Lehrpersonen einen sensibleren Umgang mit der Sprache pflegten.

Im Hinblick auf das Schreiben wurden Rechtschreibstandards und Beurteilungsinstrumente erarbeitet, die Kinder wurden im Umgang mit Checklisten und Textanalyserastern geschult, das freie Schreiben wurde gepflegt (Schreibkonferenzen, Tagebücher, Geschichtenhefte) und es wurden Schreib-Projektwochen durchgeführt.

In ElzuKi-Kursen wurden Eltern auf die Wichtigkeit von Lesekompetenzen oder eine wirksame Leseverständnisförderung sensibilisiert. Dabei versuchten Schulen, die Eltern möglichst junger Kinder (Spielgruppe, Kindergarten) für die Mitarbeit in der Sprachförderung zu gewinnen. Solche Vorhaben bedeuteten zwar einen recht hohen zusätzlichen Aufwand für die Lehrpersonen, stiessen aber bei den Eltern auf positive Resonanz.

Massnahmen zur spezifischen Sprachförderung für Zweisprachige

Spezifische Massnahmen für Zweisprachige wurden seltener durchgeführt als generelle Massnahmen zur Förderung der Literalität für alle Schülerinnen und Schüler. Die spezifischen Massnahmen für Zweisprachige wurden v.a. durch interne Standortbestimmungen sowie mittels Lehrpersonen-Fragebögen evaluiert; sie erreichten ihre Ziele gemäss Selbstangaben der QUIMS-Beauftragten recht gut.

Schulen suchten sinnvolle Formen der Zusammenarbeit von DaZ- und Klassenlehrpersonen und setzten sich in internen Weiterbildungen mit dem Thema „DaZ“ auseinander (Lehrmittel kennen lernen).

Im Bereich HSK wurde das Angebot verschiedener Schulen auf weitere Sprachen ausgeweitet; in gewissen Kindergärten wurden HSK-Lehrpersonen im Teamteaching in den Unterricht einbezogen (zweisprachiges Teamteaching). HSK-Lehrpersonen wurden aber auch in die Leseförderung und in die Kommunikation mit den Eltern einbezogen.

Zur Förderung der Mehrsprachigkeit wurden verschiedentlich Bücher oder Spiele in den Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler angeschafft oder Kinder aufgefordert, Bücher aus ihrem Heimatland in den Unterricht mitzubringen. Vereinzelt versuchten Schulen beim Aufbau des Grund- und Fachwortschatzes Zusammenhänge mit den Erstsprachen der Kinder aufzuzeigen.

Massnahmen zur Unterstützung bei Stufenübergängen

Zur Unterstützung der Stufenübergänge wurden vergleichsweise wenige Massnahmen durchgeführt – v.a. der Bereich „Lernbeurteilung und Notengebung“ wurde nur selten bearbeitet. Wo dennoch in diesem Bereich gearbeitet wurde, setzten die Schulen neben internen Standortbestimmungen auffallend oft Lehrpersonenfragebögen zur internen Evaluation ein.

Im Zusammenhang mit der Lernbeurteilung und Notengebung sprachen sich Lehrpersonen gegenseitig ab und versuchten eine vergleichbare und nachvollziehbare Notengebung zu etablieren, z.T. mit Unterstützung von Stellwerk oder Klassencockpit.

Zur Optimierung der Stufenübergänge setzten einzelne QUIMS-Schulen bereits im Spielgruppenalter mit sprachfördernden Massnahmen an, welche Kinder bildungsferner Schichten erreichen und ihnen den Übergang in den Kindergarten erleichtern sollten. Zur Unterstützung des Übergangs in die Berufswelt setzten Sekundarschulen interne oder externe Prozessbegleitende ein, welche die Lernenden im Rahmen von Coachings unterstützten eine passende Anschlusslösung zu finden. Die dazu not-

wendige Koordination von z.T. ehrenamtlich arbeitenden externen Beratenden und Eltern, Lernenden, Berufsberaterinnen sowie Berufswahllehrpersonen erwies sich jedoch als aufwändig.

Eine verbreitete Massnahme zum Elterneinbezug im Hinblick auf die Stufenübergänge bestand in einer frühen und transparenten Information über das Zürcher Schulsystem (inkl. Lehrmittel, Methoden). Die Wirkung von solchen und ähnlichen Elternveranstaltungen wurden positiv eingeschätzt, zumal sie einen Beitrag leisteten, auf niederschwellige Art eine Beziehung zu den Eltern aufzubauen.

Massnahmen zur integrativen und differenzierenden Lernförderung

Die Massnahmen zur integrativen und differenzierenden Lernförderung erreichten ihre Ziele aus Sicht von QUIMS-Beauftragten ebenfalls recht gut – sie wurden primär durch interne Standortbestimmungen, aber teilweise auch durch Lehrpersonenfragebögen oder Unterrichtsbeobachtungen evaluiert.

Im Hinblick auf eine integrative und differenzierende Lernförderung etablierten Schulen erweiterte Lehr- und Lernformen (z.B. Projektunterricht, Projektwochen, Freiwahlarbeit, Schreibkonferenzen oder Recherchearbeit in der Bibliothek). Ergänzend wurden neue Gefässe implementiert wie etwa zusätzliche Aufgabenstunden, Lern- und Förderzentren oder temporär altersdurchmischte Lerngruppen. Um die differenzierende Lernförderung zu unterstützen, wurde verschiedentlich mit förderorientierten Reflexions- und Beurteilungsformen gearbeitet, so z.B. mit Portfolios, Kompetenzrastern, Lernverträgen oder Lerntagebüchern. Lehrpersonen solcher Schulen versuchten, die Basiskompetenzen der Kinder zu erfassen und daraus nächste Schritte abzuleiten, um diese mit niveaudifferenziertem Arbeitsmaterial zu unterstützen. Wo an der differenzierenden Lernförderung gearbeitet wurde, zeigte es sich verschiedentlich, dass in diesem unterrichtsnahen Bereich intensiver zusammengearbeitet wurde.

Massnahmen zur Förderung einer Kultur der Anerkennung und Gleichstellung (Regeln und Rituale)

Die Massnahmen zur Förderung einer Kultur der Anerkennung und Gleichstellung erreichten ihre Ziele aus Sicht der QUIMS-Beauftragten verhältnismässig gut. Sie gründeten ihr Urteil v.a. auf interne Standortbestimmungen und Fragebogenerhebungen bei Lernenden, Lehrpersonen und Eltern.

Zur Förderung einer Kultur der Anerkennung und Gleichstellung arbeiteten Schulen am Verständnis für verschiedene Kulturen und an einem nicht-diskriminierenden Klima. Zu diesem Zweck wurden Schülerarbeiten gewürdigt (ausgestellt) und zahlreiche gemeinschaftsbildende Anlässe und Rituale durchgeführt, welche sich bei den Lernenden grosser Beliebtheit erfreuten.

Einige Schulen erarbeiteten im Rahmen von QUIMS einheitliche Schulregeln und kommunizierten diese den Eltern. Sie berichteten über einen dadurch bewirkten respektvolleren Umgang und einen reibungsloseren Unterricht.

Im Hinblick auf „Konfliktmanagement und Gewaltprävention“ arbeiteten Schulen mit Programmen wie „Faustlos“, „PFADE“ oder „Peacemaker“; via Schülerpartizipation bauten sie Konfliktstrategien auf. Solche Aktivitäten trugen aus Sicht von Befragten zu einer Verbesserung des Klimas bei.

Zur Gemeinschaftsbildung lancierten die Schulen sehr viele Massnahmen wie z.B. kooperative Lernformen, Patensysteme, altersdurchmischtes Lernen, Theater, Tanz, Freizeitangebote, Schulfeste, klassenübergreifende Lern-, Lese-, Erzähl-, Sport- oder Spielanlässe.

Massnahmen zur Schüler- und Elternmitwirkung

Massnahmen zur Schülerpartizipation erreichten die lokal gesetzten Ziele etwas besser als Massnahmen zur Elternpartizipation. Während die Schülerpartizipation neben internen Standortbestimmungen eher durch Schülerbefragungen evaluiert wurde, gelangten bei der Elternpartizipation eher Elternfragebogen zum Einsatz.

Im Hinblick auf die Schülerpartizipation wurden Schüler- und Klassenräte aufgebaut (Konzeptentwicklung, Weiterbildungen, Ableitung lokaler Standards). Die Schülerräte wurden verschiedenorts mit eigenen Projekten aktiv.

An mehreren Schulen wurden Elternräte aufgebaut, welche die soziale und kulturelle Heterogenität der Lernenden abbilden sollten. Während dies an gewissen Schulen gut gelang, berichteten einige andere über grössere Schwierigkeiten, engagierte Eltern zu finden (auch deutschsprachige) und die Kommunikation mit und unter ihnen zu gewährleisten.

Weitere Massnahmen

Massnahmen zur Öffentlichkeitsarbeit oder zur Zusammenarbeit mit schulexternen Partnern wurden eher selten durchgeführt und eher selten intern evaluiert, am ehesten noch mit Standortbestimmungen.

Schulen arbeiteten zusammen mit externen Partnern wie etwa dem IKRK, Spielgruppen (plus), Bibliotheken, der Caritas, Theaterinstitutionen, externen Berufswahlcoachs, örtlichen Betrieben oder dem Projektpartner AOZ (Facharbeit im Migrationsbereich).

Im Hinblick auf die Öffentlichkeitsarbeit übersetzten Schulen ihre Informationen in verschiedene Sprachen und profilierten sich mit öffentlichen Veranstaltungen (z.T. unter Beizug interkultureller Vermittlerinnen und Vermittler).

7.5 Welche Erfahrungen machten QUIMS-Schulen im Rahmen der internen Weiterbildung?

Die *Weiterbildungsthemen der QUIMS-Schulen* waren sehr vielfältig. Sie bezogen sich auf die drei Handlungsfelder „Sprachförderung“, „Schulerfolg“ und „Integration“ oder dann auf übergreifende Themen der Zusammenarbeit, auf die Persönlichkeit der Lehrperson oder auf Aspekte des Qualitätsmanagements. Die Themenwahl der internen Weiterbildungen korrespondierte mit der Situation der jeweiligen Schule sowie mit den Zielen der eingeleiteten Massnahmen.

Die internen Weiterbildungen wurden von der PHZH, schulentwicklung.ch, NCBI oder verschiedenen Einzelpersonen angeboten, deren institutionelle Anbindung nicht erwähnt wurde.

Die *Intensität der Nutzung interner Weiterbildungen* war schulspezifisch recht unterschiedlich, im Mittel waren es pro Schule jährlich knapp zwei Tage Weiterbildung, wobei gewisse Weiterbildungen nur einzelne Stufen oder interessierte Lehrpersonen betrafen. Gut die Hälfte aller QUIMS-Massnahmen wurde von einer internen Weiterbildung flankiert. Wo eine solche Weiterbildung stattfand, dauerte sie im Mittel 1.5 Tage pro Massnahme.

Neben Weiterbildungen, die wohl punktuelle Anlässe blieben, waren andere Weiterbildungen gut in die Schulentwicklung eingebettet, z.B. durch entsprechende Vor- und Nachbereitungen, stufenspezifische Umsetzungen oder begleitende Beratungsangebote für die Umsetzungsphase. Die Weiterbildungen wurden positiv erlebt, wenn sie praxisnah gestaltet waren.

Im Hinblick auf die internen Weiterbildungen im Rahmen von QUIMS wird im Folgenden auf die Themen dieser Weiterbildungen, deren Anbietende und auf die Nutzung dieser Weiterbildungen eingegangen.

Themen der Weiterbildungen

Die Themen von QUIMS-Weiterbildungen waren sehr vielfältig. Eine Zuordnung zu den drei Handlungsfeldern von QUIMS wurde in Tabelle 7 versucht, war aber nicht in allen Fällen eindeutig möglich.

Einige weitere Weiterbildungsthemen waren auf einer anderen Ebene angesiedelt. Sie betrafen etwa die Zusammenarbeit, die Persönlichkeit der Lehrperson oder das Qualitätsmanagement: Unterrichtsteams/Pädagogische Teams, Sitzungsstrukturen, Regeln des Zusammenarbeitens, Teamteaching, Gruppensupervision, Begleitung der praktischen Arbeit/Umsetzung einer Massnahme, Fallbesprechungen, Arbeitskreise mit Expertinnen und Experten, interne Evaluation, Hospitation, kollegiales Feedback, Standortbestimmung, Qualitätsmanagement, Selbstsicherheitskurs für Lehrpersonen sowie „kritisieren im Berufsalltag“.

Tabelle 7: Themen interner Weiterbildungen nach QUIMS-Handlungsfeld.

Sprachförderung	Schulerfolg	Integration
Sprachförderung im Kindergarten, interdisziplinäre Sprachförderung, Standardsprache, mit Standardsprache experimentieren, Standardsprache im Kindergarten, Sprache findet überall statt, Sprachförderung im Hort, Märchen im Unterricht, Sprachstanderfassung (z.B. nach Linguoskop), Sprachprofile, Sprachstandards, Zweitspracherwerb (DaZ), Beurteilung/ Förderung von Sprachleistungen, Theater, Wortschatzarbeit, Wahrnehmungsförderung, Hörverstehen, Erarbeitung von Hörtests, Schreiben, Schreibwerkstatt, Korrektur von Schülertexten, neue Wege der Rechtschreibung, Lehrmittel Hoppla bzw. Pipapo, Lehrmittel LEZUS, Lesetraining, Texte diktieren, Antolin, Lektürebegleitblätter, Leseförderung (in allen Fächern), Lesefluss und Lesetraining, szenisches Lesen, lesefreundliche Schule, Vorlesen, Lesestrategien, Textdidaktik, Begleitung von Kindern beim Verstehen von Texten, Textkompetenz, Neuerscheinungen der Kinder- und Jugendliteratur, Literaturspaziergang, Besuch Bibliomedia Solothurn, Buch, Lesetagebuch, Lektürebegleitbogen, Bibliothek, Bithek-Programm, Zarb 4.0, Spielwagen, Lehrmittelbörse	kooperatives Lernen, individualisierender Unterricht, Unterrichtsqualität, Unterrichtsformen konkret, Stufenkonzepte, Unterricht in heterogenen Gruppen, integrativer Unterricht, Schulisches Standortgespräch, Einführung von Elternbildungskursen (ELZUKI), Portfolios, neue Zeugnisse, Beurteilung des Lern- und Arbeitsverhaltens, Beurteilen und Fördern, Schülerdokumentation KidiT, ressourcenorientiertes Selbstmanagement, überfachliche Kompetenzen, Einführung Lehrmittel Berufswahl	Austausch mit interkulturellen Vermittlern, Elternmitwirkung, Elterngespräche im Spannungsfeld der Kulturen, Elternkontakte, ElzuKi, Schülerpartizipation, Klassenrat, Just Community, Peacemaker, Kulturvermittlung (zu verschiedenen Ländern), Gewaltprävention, Lösungsorientierter Ansatz, Täter-Opfer-Ausgleich, PFADE, Umgang mit schwierigen Schülern, Mobbing, „Zoff & Zank“ (Unterstufe)

Die Themenwahl korrespondierte mit der aus den Berichten entnehmbaren Situation der jeweiligen Schule sowie mit den Zielen der eingeleiteten Massnahmen.

Anbietende von Weiterbildungen

Da in den Schulberichten nur nach den Themen der internen Weiterbildungen gefragt wurde, wurden nur relativ selten Namen von Weiterbildungspersonen und noch seltener deren institutionelle Anbindung genannt. Als institutionelle Anbietende interner Weiterbildungen deklariert wurden die

PHZH, NCBI sowie schulentwicklung.ch. Darüber hinaus wurden Namen einzelner Personen angegeben – jedoch zumeist ohne deren institutionelle Anbindung.

Nutzung der Weiterbildungen

Wenn im Folgenden näher auf die Nutzung der QUIMS-Weiterbildungen eingegangen wird, gilt es zu bedenken, dass alle Zürcher Lehrpersonen während der Umsetzung des Volksschulgesetzes (2006 bis 2010) unabhängig von QUIMS insgesamt drei Weiterbildungshalbtage obligatorisch besuchen mussten. Hinzu kamen die obligatorischen individuellen Weiterbildungen für Schulleitungen, DaZ, Schulische Heilpädagogik, Frühenglisch, Religion und Kultur usw. Damit wird deutlich, dass alle Schulen (unabhängig von QUIMS) einiges in die Weiterbildung investiert haben. Im Folgenden interessieren jedoch primär jene Weiterbildungen, welche für QUIMS-Schulen charakteristisch sind.

Die Intensität der Weiterbildungen war zwischen den Schulen sehr unterschiedlich. Während gewisse QUIMS-Schulen in einer zweijährigen Berichts-Periode überhaupt keine unmittelbar auf QUIMS ausgerichtete Weiterbildung durchführten, waren andere sehr aktiv.

Im Normalfall wurden für eine einzelne QUIMS-Massnahme $\frac{1}{2}$ bis 2 Tage Weiterbildung eingesetzt. In den Unterlagen der ‚erfahreneren‘ QUIMS-Schulen waren pro Schule verteilt über den vierjährigen Beobachtungszeitraum ca. 4 bis 8 Tage QUIMS-Weiterbildung näher dokumentiert. Gewisse QUIMS-Massnahmen und damit auch einzelne Weiterbildungen bezogen sich aber nur auf bestimmte Stufen (z.B. nur auf den Kindergarten) oder nur auf eine bestimmte Gruppe von (interessierten) Lehrpersonen. Die quantifizierten Angaben zu den Weiterbildungen der Schulen müssen deshalb zurückhaltend interpretiert werden.

In vielen Fällen wurden die Weiterbildungen positiv erlebt, sofern diese praxisnah und anschlussfähig waren:

Mehrere Lehrpersonen berichteten, dass sie die QUIMS-Weiterbildungen positiv erlebt hatten und von guten Inputs für ihren Unterricht profitieren konnten. Abgeschlossene Fortbildungsprojekte in der Sprachförderung werden als Massnahmen ins Schulprogramm aufgenommen und weiter geführt. (Pionierschule, Bericht der externen Schulevaluation)

Die Weiterbildungen wurden auf unterschiedliche Art in die laufenden Schulentwicklungen eingebettet. Manchmal handelte es sich – wahrscheinlich – um eher punktuelle Anlässe, manchmal wurden die Weiterbildungen vor- und nachbereitet, es gab Wahlangebote oder interne Weiterbildungen, die je nach Erfahrungsstand der Lehrpersonen unterschiedlich ausgestaltet waren.

Anregungen aus Weiterbildungen wurden anschliessend oft stufenspezifisch umgesetzt. Verschiedentlich unterstützten eingeladene Referentinnen und Referenten auch die anschliessende Umsetzung mit Beratungsangeboten oder sie unterstützten die Schulen einige Zeit später bei einer Standortbestimmung zum Weiterbildungsthema. Oft arbeiteten die Schulen auch alleine weiter und tauschten ihre Erfahrungen ohne externe Begleitung aus. Anstelle von Weiterbildungen gab eine Schule bei einer QUIMS-Massnahme auch an, die Lehrpersonen hätten sich mittels Selbststudium ins Thema eingearbeitet.

Aus der quantitativen Auswertung der kantonalen Erhebung 2010 ging für Pionierschulen, Schulen der ersten, zweiten und dritten Staffel hervor, dass diese während der zweijährigen Berichtsperiode im Mittel ca. 3.5 Tage für Weiterbildung zu QUIMS einsetzten. Hochgerechnet auf eine vierjährige Berichtsperiode ($3.5 \text{ Tage} \times 2 = 7 \text{ Tage}$) würde dieses Mass etwa mit dem oben dargestellten Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalyse korrespondieren (4 bis 8 Tage dokumentierte interne Weiterbildung in vier Jahren). Von 267 dokumentierten QUIMS-Massnahmen waren 152 (57%) von einer Weiterbil-

derung begleitet. Eine solche Weiterbildung zu einer einzelnen QUIMS-Massnahme dauerte im Mittel 1.5 Tage.

Auf Wirkungen im Zusammenhang mit Weiterbildungen wurde bereits auf Seite 85 eingegangen.

7.6 Welche Erfahrungen machten die QUIMS-Schulen bisher mit QUIMS-Unterstützungsleistungen vom VSA, von der PHZH und von weiteren kantonalen Stellen?

Welche Art von Unterstützung wurde geleistet bzw. beansprucht? Zu den Unterstützungsleistungen ergaben sich nur wenige qualitative Hinweise; insbesondere zu den Institutionen, welche Unterstützung anboten, und zum Umfang der bezogenen Unterstützung liessen sich kaum Hinweise finden. Rege genutzt wurden Praxisbeispiele sowie Planungs- und Umsetzungshilfen von QUIMS sowie die Möglichkeit externe Fachpersonen z.B. für die Beratung von Arbeitsgruppen beizuziehen.

Welche Wirkung der bezogenen Unterstützung nahmen die Befragten wahr? Die Schulen zeigten sich dankbar für die bezogenen Unterstützungsleistungen. Besonders hilfreich waren für die QUIMS-Beauftragten offenbar der Zertifikatslehrgang, die Austauschtreffen, die Netzwerktagungen, die elektronischen bzw. telefonischen Auskünfte, die Praxisbeispiele, die Qualitätsmerkmale, die QUIMS-Handbücher, die Planungsvorlagen sowie die Rechnungs- und Budgetvorlagen. Für die Kollegien waren die finanziellen Mittel, die schulinternen Weiterbildungen sowie die QUIMS-Beauftragten eine wirksame Unterstützung bei der Umsetzung der Anliegen von QUIMS.

Zu den Unterstützungsangeboten fanden sich nur wenige Informationen in den qualitativ untersuchten Schulberichten. Den Schulen schien es nicht wichtig zu sein, welche Institution sie genau unterstützte. Die (nicht spezifisch erfragten) Angaben dazu waren jedenfalls sehr spärlich. Bei Weiterbildungen wurde oft einfach der Name einer Person genannt, aber nicht angegeben, zu welcher Organisation sie gehörte. Auch zum Umfang der Unterstützung liessen sich in den Berichten keine weiterführenden Aussagen finden, welche über die bereits bezüglich der Weiterbildung dokumentierten Ergebnisse hinaus reichen würden. Auf die entsprechende Frage wird deshalb im Folgenden nicht eingegangen, sondern nur auf die Art und die Wirkung der Unterstützungsleistungen.

Welche Art von Unterstützung wurde geleistet bzw. beansprucht? QUIMS stellte den Schulen zahlreiche Praxisbeispiele sowie Planungs- und Umsetzungshilfen zur Verfügung, die den Schulen Unterstützung boten. Wie die externe Evaluation zu mehreren untersuchten Schulen dokumentierte, wurden solche Umsetzungshilfen rege genutzt.

In einem Bericht der externen Schulevaluation wurde über eine QUIMS-Schule ausgesagt, sie habe durch QUIMS die Möglichkeit gehabt, zusätzliche Arbeitsgruppen zu bilden und für verschiedene Projekte unterstützende Fachpersonen beizuziehen. Auch aus anderen Berichten war zu erfahren, dass externe Expertinnen und Experten gewisse Arbeitsgruppen der Schulen berieten oder leiteten. Dabei war jedoch nicht näher zu erfahren, an welcher Institution diese angesiedelt waren.

Weitere Hinweise auf die Art der Unterstützungsleistungen von VSA und PHZH lassen sich den folgenden Abbildungen entnehmen: Abbildung 6, Abbildung 7 und Abbildung 8.

Welche Wirkung der bezogenen Unterstützung nahmen die Befragten wahr?

QUIMS-Beauftragte bedankten sich in den Schulberichten für die hilfreiche Unterstützung durch das Volksschulamt und die PHZH, ohne nähere Ausführungen dazu zu machen, worauf sich dieser Dank genau bezieht.

In den Berichten als hilfreich bezeichnet wurden die Auskünfte der kantonalen QUIMS-Leitung, das PHZH-Modul „Methodenkoffer zur internen Evaluation von Projekten“ (für QUIMS-Beauftragte) sowie externe Expertinnen oder Experten, welche die Schulen unterstützten, z.B. indem sie die Leitungen von Arbeitsgruppen berieten. Konkrete Wirkungen wurden in den Berichten aber nicht benannt.

Weiterführende quantitative Angaben zur Wirksamkeit der bezogenen Unterstützung wurden mit dem Schulbericht 2010 erhoben. Aus den Angaben der 82 QUIMS-Beauftragten der Pionierschulen, der Schulen der ersten, zweiten und dritten Staffel gingen folgende Erkenntnisse hervor (Roos, 2011, S. 23ff):

Der Zertifikatslehrgang der PH Zürich zu QUIMS wurde mit hoher Zustimmung als wirksamer fachlicher Impuls für die Umsetzung von QUIMS bezeichnet (87% Zustimmung³²). Ebenfalls hohe Zustimmung erhielten die Einführungs- und Austauschtreffen mit dem kantonalen QUIMS-Team bzw. der städtischen QUIMS-Beauftragten (83%), die jährliche QUIMS-Netzwerktagung (82%) sowie die Auskünfte über E-Mail und Telefon des kantonalen QUIMS-Teams bzw. der städtischen QUIMS-Verantwortlichen (78%). Mit etwas geringerer Zustimmung wurde der Austausch zwischen QUIMS-Schulen an offiziellen Treffen (70%) sowie der bilaterale Austausch zwischen den QUIMS-Schulen (63%) als hilfreich gewertet (vgl. Abbildung 6).

Eine besonders wirksame Unterstützung und wertvolle fachliche Impulse erfuhr die/der QUIMS-Beauftragte (und die Schulleitung) durch ...

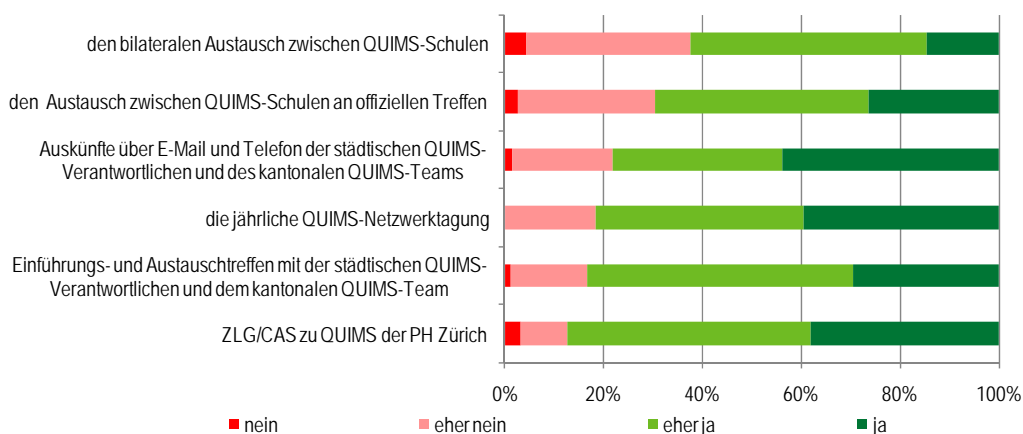


Abbildung 6: Beurteilung des Supports durch fachliche Impulse (63<n<76 QUIMS-Beauftragte).

Unter den zur Verfügung gestellten Informationen und Materialien erwiesen sich die Praxisbeispiele von QUIMS, die Qualitätsmerkmale von QUIMS sowie die Handreichung QUIMS als besonders nützlich. Je ca. 93% der QUIMS-Beauftragten stimmten der Aussage zu, diese Instrumente seien für sie und die Schulleitung eine wirksame Unterstützung. Sehr geschätzt wurden auch die QUIMS-Handbücher („Schulerfolg“, „Leseknick“, „Teamteaching“) mit einer Zustimmung von knapp 87%. Die Planungsvorlagen (82%) sowie die Rechnungs- und Budgetvorlagen von QUIMS (77%) wurden ebenfalls als Unterstützung wahrgenommen (vgl. Abbildung 7).

³² Antworten "ja" und "eher ja" kumuliert

Eine besonders wirksame Unterstützung und wertvolle fachliche Impulse erfuh die/der QUIMS-Beauftragte (und die Schulleitung) durch folgende Informationen und Materialien ...

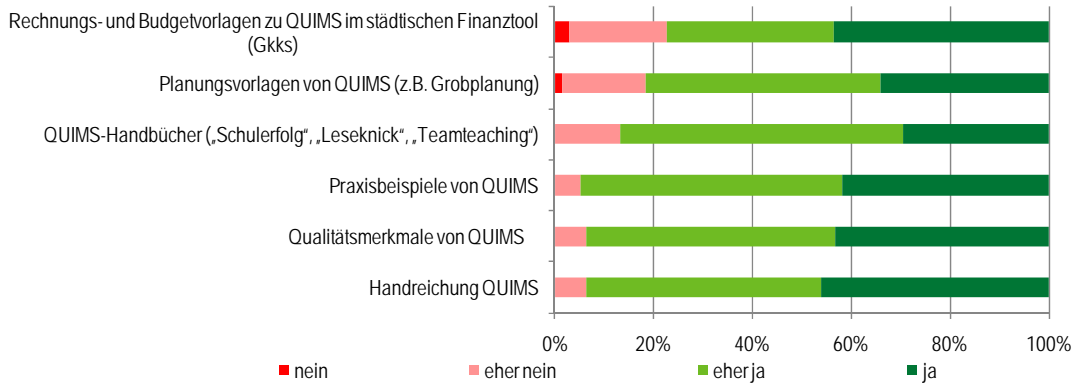


Abbildung 7: Beurteilung des Supports durch Informationen und Materialien (68<n<80 QUIMS-Beauftragte).

Ganz besonders wirksame Unterstützung erhielt das Kollegium in Form von finanzieller Unterstützung durch die kantonalen QUIMS-Beiträge (Zustimmung 100%). Sehr hohe Zustimmung bezüglich einer wirksamen Unterstützung erhielten auch die schulinternen Weiterbildungsangebote (96%) sowie die Unterstützung durch die QUIMS-Beauftragten (90%). Eher zustimmend bewertet wurde zudem die Wirksamkeit der Fach- und Prozessberatung durch externe Fachpersonen (76%). Etwas geringere Zustimmung bezüglich ihrer Nützlichkeit für das Kollegium erhielten die Materialien und Broschüren zu QUIMS (61%).

Eine besonders wirksame Unterstützung erfuh das Kollegium (aus Sicht von Schulleitung und QUIMS-Beauftragter/m) durch ...

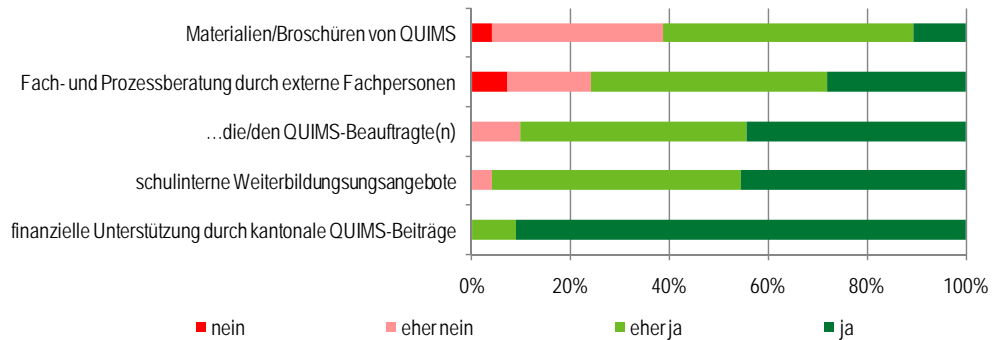


Abbildung 8: Beurteilung der Unterstützung des Kollegiums (71<n<79 QUIMS-Beauftragte).

7.7 Welche Wünsche ergeben sich für künftige Unterstützungsleistungen und Rahmenbedingungen?

Welche Hinweise ergeben sich auf die Notwendigkeit einer Unterstützung der QUIMS-Schulen nach der Einführungsphase? Explizite Hinweise auf unabdingbare künftige Unterstützungsleistungen von QUIMS wurden keine gefunden – es wurde aber auch nicht danach gefragt. Verschiedentlich wurde die Sorge geäussert, QUIMS-Gelder könnten den Sparmassnahmen zum Opfer fallen. Aus dem Dank von Befragten für die bezogenen Unterstützungsleistungen sowie aus der Tatsache, dass alle zur Einschätzung vorgelegten Unterstützungsmassnahmen als hilfreich erachtet wurden, kann geschlossen werden, dass diese auch weiterhin hilfreich wären.

Wie soll eine künftig, wirkungsvolle Unterstützung aus Sicht der Befragten konzipiert sein? Auch zur Konzeption einer wirkungsvollen Unterstützung ergaben sich keine expliziten Hinweise. Es liess sich jedoch erschliessen, dass eine solche Unterstützung den Schulen einen gewissen Handlungsspielraum für ihre eigenen Entwicklungsbestrebungen belassen und den Schulerfolg fokussieren sollte.

Welche konkreten Unterstützungsmassnahmen wünschen sich die QUIMS-Schulen? Schulen wünschten sich (Test-) diagnostisches Material, aktuelle und geeignete Lesetexte sowie finanzielle Mittel für ihre QUIMS-Aktivitäten. Die verhältnismässig hohe Zahl von Schwierigkeiten bei der Installation einer formellen Elternmitwirkung weist überdies auf die Notwendigkeit einer diesbezüglichen Unterstützung von QUIMS-Schulen hin.

Da in den untersuchten Berichten nirgends explizit nach Wünschen gefragt wurde, waren entsprechende Angaben relativ selten. Gar keine Hinweise ergaben sich bezüglich einer künftigen institutionellen Ansiedelung der Unterstützung von QUIMS, weshalb diese Frage nicht untersucht werden konnte.

Welche Hinweise ergeben sich auf die Notwendigkeit einer Unterstützung der QUIMS-Schulen nach der Einführungsphase?

Ein expliziter Hinweis, QUIMS müsse auch in Zukunft bestimmte Unterstützungsleistungen anbieten, fand sich in den untersuchten Schulberichten nicht, zumal auch nicht danach gefragt wurde. Verschiedentlich wurde aber die Sorge geäussert, QUIMS oder die QUIMS-Gelder könnten Sparmassnahmen zum Opfer fallen. Eine QUIMS-Beauftragte einer Pionierschule formulierte im Bericht (2010): „Wir sind froh, dass QUIMS existiert.“

Befragte bedankten sich bei QUIMS für die bezogenen Leistungen und Unterstützungen, was einen Hinweis darauf darstellen könnte, dass die durch QUIMS gebotene Unterstützung auf entsprechende Wertschätzung stösst: „Ein grosser Dank an alle QUIMS-Denker und -Tüftler, die uns QUIMS-Beauftragten die Arbeit vorbahnen, aufgleisen, unterstützen und erleichtern“ (erste Staffel, Bericht 2008).

Hinweise auf die Notwendigkeit einer künftigen Unterstützung der QUIMS-Schulen ergaben sich aber auch aus den quantitativen Rückmeldungen zur Wirksamkeit verschiedener Unterstützungsmassnahmen (vgl. Abbildung 6, Abbildung 7 und Abbildung 8). Die befragten QUIMS-Beauftragten erachteten alle erfragten Unterstützungsmassnahmen als mehr oder weniger wirksam. Verbunden mit dem Befund, dass gewisse QUIMS-Schulen im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung einen Entwicklungsbedarf aufwiesen, lässt sich daraus die Notwendigkeit einer künftigen Unterstützung von QUIMS-Schulen erschliessen – mindestens für bestimmte QUIMS-Schulen.

In einem kürzlich erschienenen Bericht der externen Schulevaluation hiess es über eine Pionierschule: „Die Schulentwicklung der letzten Jahre wurde hauptsächlich durch die Einführung des QUIMS-Pro-

gramms [...] bestimmt.“ Offenbar brauchte selbst eine dem Programm QUIMS freiwillig beigetretene Pionierschule mehrere Jahre, um den Einstieg in dieses Programm zu bewältigen. Jüngere QUIMS-Schulen, die z.T. auf grössere interne Widerstände stiessen, benötigen für den Einstieg wahrscheinlich ebenfalls einen kontinuierlichen Support von aussen.

Wie soll eine künftig, wirkungsvolle Unterstützung aus Sicht der Befragten konzipiert sein?

Auch zur künftigen Konzeption der Unterstützung von QUIMS fanden sich in den untersuchten Schulberichten keine direkten Hinweise. Aus der Rückmeldung einer Schule der ersten Staffel liess sich jedoch erschliessen, dass der Support so konzipiert sein sollte, dass die Schulen ihren Handlungsspielraum bewahren können, dass die Schulen bei ihren *eigenen* Entwicklungsbestrebungen unterstützt werden und dass letztlich der Schulerfolg fokussiert wird:

QUIMS ist ein wirkungsvolles Projekt, weil es den Schulen Handlungsspielraum überlässt um dort anzusetzen, wo sie Entwicklungspotezial sehen. Es geniesst eine hohe Akzeptanz an unserer Schule, da die LPs mitreden können und je nach Projektart auch konkrete Hilfe für ihren Schulalltag erhalten. Der Schulerfolg der Kinder ist das Ziel; es deckt sich mit dem Ziel der LPs - nicht wie bei vielen anderen Projekten, in denen der Schulerfolg des Kindes kein Thema ist. (erste Staffel, Bericht 2008)

Welche konkreten Unterstützungsmassnahmen wünschen sich die QUIMS-Schulen?

Bezogen auf Schul- und Unterrichtsmaterialien wären verschiedene Schulen dankbar, wenn ihnen geeignetes diagnostisches Material zugänglich gemacht würde, z.B. zur Erfassung der Sprachkompetenzen (Hörverstehen usw.) oder wenn geeignetes, aktuelles Lesematerial verfügbar wäre, denn: „Geeignete Texte fehlen oft. Gutes, aktuelles Lesematerial fehlt gänzlich“ (erste Staffel, Bericht 2008).

Die relativ hohe Zahl verzögerter, gescheiterter oder wiederholter Versuche an QUIMS-Schulen eine Elternmitwirkung aufzubauen, legt den Schluss nahe, dass speziell in diesem Bereich weiterhin eine Unterstützung der Schulen notwendig ist.

Nicht zuletzt brauchen die von den Schulen lancierten Projekte auch künftig eine solide finanzielle Basis um wirksam und aktuell zu bleiben. Explizit als Wunsch genannt wurden die finanzielle Unterstützung der Leseförderung oder die Unterstützung durch externe Expertinnen bzw. Experten, welche z.B. Arbeitskreise leiten.

V Quantitative Analyse der Wirkungen von QUIMS-Massnahmen

8 Ausgangslage und Methoden

8.1 Auftrag

Mit der Evaluation sollen Wirkungen und Wirkungsbedingungen von QUIMS anhand vorliegender Daten überprüft werden. Für die Überprüfung der *Wirkungen der Sprachförderung* sollen die fachlichen Leistungen sowie die Einschätzungen zu überfachlichen Kompetenzen und zu unterrichtlichen Prozessen der Zürcher Lernstandserhebungen in den Jahren 2003, 2006 und 2009 genutzt werden (Moser, Stamm & Hollenweger, 2005; Moser & Hollenweger, 2008; Moser, Buff, Angelone & Hollenweger, 2011). Anhand dieser Daten soll eine vergleichende Beschreibung von QUIMS-Klassen mit Klassen ohne QUIMS-Beteiligung vorgenommen werden, wobei die soziale Zusammensetzung der Vergleichsgruppen ähnlich sein muss. Anhand der Daten soll überprüft werden, ob sich die sprachlichen Fördermassnahmen der QUIMS-Schulen auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auswirken. Für die Überprüfung der *Wirkungen der Förderung des Schulerfolgs* wird vorgeschlagen, Kennzahlen zur Integration, wie Zuweisungsquoten zu den verschiedenen Abteilungen der Sekundarstufe I, zu beschreiben. Für die Überprüfung der *Wirkungen der Förderung der Integration* sind die Lernstandserhebungen darauf hin zu analysieren, ob die Mitwirkung der Lernenden und der Eltern erreicht werden (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2010).

8.2 Implizites Wirkungsmodell

QUIMS ist ein Schulentwicklungsprojekt mit dem Ziel, Qualität in multikulturellen Schulen zu fördern. Der Fokus von QUIMS ist auf die Schule gerichtet. Die Wirkungen von QUIMS sollen allerdings – in Übereinstimmung mit den Leitzielen – auch anhand der Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler überprüft werden. Abbildung 9 zeigt in vereinfachter Form, welches implizite Wirkungsmodell dieser Erwartung zugrunde liegt. QUIMS-Schulen werden dazu angeleitet, in den Handlungsfeldern Sprachförderung sowie Förderung des Schulerfolgs und der Integration Massnahmen umzusetzen. Dieses Wirkungsmodell geht davon aus, dass sich die QUIMS-Massnahmen mit Fokus Schule auch auf die Prozesse im Unterricht und über den Unterricht auf die Lernergebnisse und Übertrittschancen der Schülerinnen und Schüler auswirken.

Aufgrund der vorliegenden Daten kann dieses Wirkungsmodell nicht überprüft werden. Zum einen liegen keine systematischen Angaben über Form und Inhalt sowie über Qualität und Quantität der Fördermassnahmen vor. Zum andern lässt sich mit den Daten nicht überprüfen, ob sich die Fördermassnahmen auf den Unterricht und darüber hinaus auf die Schülerinnen und Schüler ausgewirkt haben.

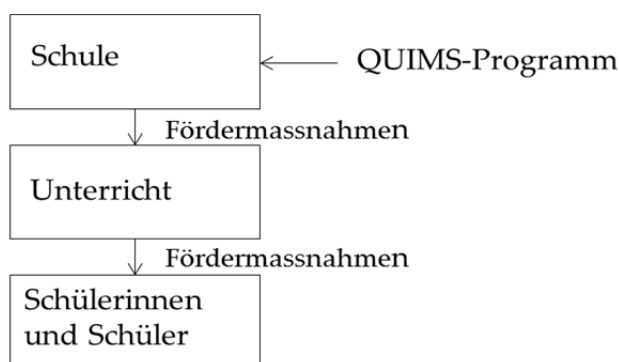


Abbildung 9: Implizites Wirkungsmodell von QUIMS

Es gibt einen weiteren Grund, weshalb dieses Wirkungsmodell für die Evaluation von QUIMS nur beschränkt tauglich ist. Nach der Handreichung „Umsetzung Volksschulgesetz – Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)“ sind die Ziele für QUIMS-Schulen in einer ersten Phase bewusst offen gefasst und lassen den Gemeinden und Schulen einen grossen Spielraum, in den gewählten Schwerpunkten eigene und feinere Ziele zu setzen. QUIMS-Schulen müssen in einer ersten Phase die QUIMS-Massnahmen in ihr Schulprogramm aufnehmen, gezielte Massnahmen zur Verbesserung des Sprachenlernens und des Schulerfolgs umsetzen, Lehrpersonen für die Umsetzung dieser Massnahmen weiterbilden und Eltern in die Lernförderung einbeziehen. Es wird explizit nicht erwartet, dass die Unterschiede in den Sprachkompetenzen und im Schulerfolg in wenigen Jahren ganz behoben werden können. Dies wird als längerfristig zu verfolgende Perspektive bezeichnet (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2008, S. 8).

8.3 Wirkungsanalysen

Für die Überprüfung der Wirkungen von QUIMS-Massnahmen stellt sich ein grundlegendes Problem von Wirkungsanalysen. Wie kann – bezogen auf die Fragestellung der Evaluation von QUIMS – sichergestellt werden, dass sich zwei Schüler nur darin unterscheiden, ob sie eine QUIMS-Schule (Experimentalgruppe) oder eine andere Schule (Kontrollgruppe) besuchen. Die zur Verfügung stehenden Daten der Zürcher Lernstandserhebungen zu drei Zeitpunkten scheinen aufgrund des Longitudinaldesigns für eine Wirkungsanalyse geeignet zu sein. Es gibt Schülerinnen und Schüler, die in eine QUIMS-Schule (Experimentalgruppe) eintreten und solche, die in eine Schule eintreten, die keine Unterstützung von QUIMS in Anspruch nimmt (Kontrollgruppe).

Im Idealfall werden Wirkungen allerdings mit einem experimentellen Design überprüft (vgl. Caliendo & Kopeinig, 2008; Rosenbaum & Rubin, 2003). Bei sogenannten kontrollierten Experimenten werden die Probanden vor einer bestimmten Massnahme zufällig auf zwei Gruppen (Experimental- und Kontrollgruppe) verteilt. Die Experimentalgruppe (EG) besteht aus Probanden, die eine Massnahme erhalten, die Kontrollgruppe (KG) aus solchen, die keine Massnahme erhalten. Weil im Rahmen von kontrollierten Experimenten die Zuweisung in eine der beiden Gruppen rein zufällig geschieht, kann mit hoher Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden, dass sich die beiden Gruppen in ihrer Zusammensetzung sehr ähnlich sind. Im optimalen Fall unterscheiden sich die Probanden der Experimentalgruppe von jenen der Kontrollgruppe einzig darin, dass letztere keine Massnahme erhalten. Die beiden Gruppen sind deshalb direkt miteinander vergleichbar. Beobachtbare Unterschiede – beispielsweise höhere Lernfortschritte in der Experimentalgruppe – können mit hoher Wahrscheinlichkeit als eine kausale Folge der erfolgten Massnahme interpretiert werden.

Um sicherzustellen, dass sich beispielsweise bei einer vergleichenden Beschreibung von Lernergebnissen die beiden Vergleichsgruppen nur darin unterscheiden, ob sie von QUIMS profitieren konnten (EG) oder nicht (KG), hätte eigentlich ein Experiment durchgeführt werden müssen. Ein solches Verfahren wäre angemessen, um die im Auftrag formulierte vergleichende Beschreibung von QUIMS-Klassen mit Klassen mit ähnlicher Zusammensetzung beziehungsweise mit Klassen ohne QUIMS-Beteiligung methodisch adäquat durchführen zu können.

Aufgrund der hochgesteckten Ziele von QUIMS, wie gutes Leistungsniveau oder gleiche Bildungschancen, ist es naheliegend, für die Überprüfung der Wirkungen der QUIMS-Massnahmen vorliegende Daten zu den schulischen Leistungen und zur Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern zu nutzen. Zugleich sind die Daten der Zürcher Lernstandserhebungen für die Beantwortung der Fragestellungen nur beschränkt geeignet. Erstens fehlen relevante Daten zur primären Wirkungsebene von QUIMS (Schule) sowie zur Prozessebene (Unterricht). Angaben darüber, was in den Schulen und im Unterricht für die Erreichung besserer Lernergebnisse getan wurde, sind nicht in systematischer Form vorhanden. Dies führt dazu, dass aufgrund der Daten das implizite Wirkungsmodell von QUIMS (Abbildung 9) nicht überprüft werden kann. Zweitens ist es aufgrund der fehlenden Informationen zu den Fördermassnahmen auch nicht möglich zu beurteilen, ob die eingesetzten Leistungstests valide Instrumente für die Überprüfung der Wirkungen der Fördermassnahmen sind. Drittens ist das Design der Längsschnittstudie zur Überprüfung der Wirkungen von QUIMS-Massnahmen zwar unter Anwendung adäquater Methoden geeignet, jedoch nicht ideal, weil nicht von einer zufälligen Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schulen mit und ohne QUIMS ausgegangen werden kann.

8.4 Zu den Daten passendes Analysemodell

Aufgrund der Ausgangslage wurde für die Evaluation ein methodisches Vorgehen gewählt, mit dem die primäre Wirkungsebene von QUIMS – die Schule – besser berücksichtigt werden kann. Ziel ist es, mit den quantitativen Analysen die Wirkungen von QUIMS auf die Schule zu überprüfen. Aufgrund der mannigfaltigen empirischen Einschränkungen wird allerdings in dieser Studie nicht von Wirkungen gesprochen, sondern es werden Zusammenhänge zwischen der untersuchten Dimensionen und der Teilnahme an QUIMS überprüft. Damit wird deutlich gemacht, dass die Ergebnisse zu wenig tragbar sind, als dass sie in einen kausalen Zusammenhang gebracht werden könnten.

Für eine bessere Ausrichtung der Analysen auf die Schule wurden Befragungsdaten der Fachstelle für Schulbeurteilung genutzt. Die externe Schulbeurteilung führt schriftliche Befragungen von Eltern, Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern zu Aspekten der Schulqualität durch. Diese Daten wurden von der Fachstelle für Schulbeurteilung für die Analysen zur Verfügung gestellt.

Mit den vorliegenden Daten kann das in Abbildung 9 dargestellte Wirkungsmodell nicht überprüft werden. Abbildung 10 zeigt ein Analysemodell, das besser zu den Daten passt. Mit verschiedenen Daten wird überprüft, ob QUIMS als Ganzes in einem Zusammenhang steht mit zentralen schulischen Aspekten, mit dem Unterricht und mit den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schülern.

Der Zusammenhang von QUIMS mit schulischen Aspekten wird vorwiegend anhand von Daten der Fachstelle für Schulbeurteilung überprüft. Einschätzungen von Aspekten der Schulqualität liegen von Eltern, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern vor.

Mit den Daten der Zürcher Lernstandserhebungen wird der Zusammenhang von QUIMS mit Schule und Unterricht (Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler) sowie mit den Testleistungen und der Zuweisung in die Schultypen der Sekundarstufe I überprüft.

Zusammenhänge zwischen den drei Ebenen Schule, Unterricht und Schülerinnen und Schüler lassen sich aufgrund der Daten nicht überprüfen.

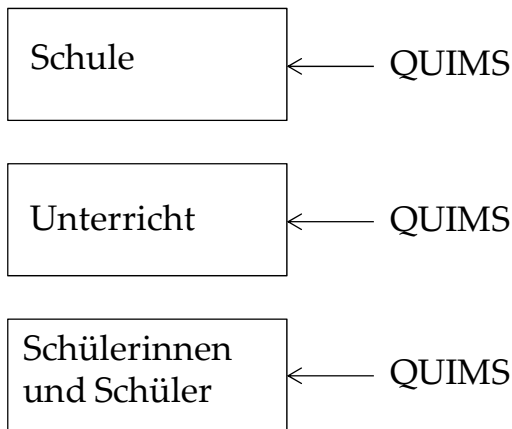


Abbildung 10: Zu den Daten passendes Analysemodell

8.5 Fragestellungen

Aufgrund der Beurteilung der Ausgangslage und der vorliegenden Daten wurden mit den quantitativen Analysen folgende Fragestellungen beantwortet:

1. Wie unterscheiden sich die schulischen Leistungen in Mathematik und Deutsch von Klassen in Schulen mit und ohne QUIMS?
2. Wirken sich die von QUIMS-Schulen durchgeführten Massnahmen positiv auf den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler in der Primarschule aus?
3. Wirken sich die von QUIMS-Schulen durchgeführten Massnahmen auf die Übertrittschancen in die Sekundarstufe I aus?
4. Wie haben sich die Übertrittsquoten in die Sekundarstufe I und II von Schulen mit und ohne QUIMS über die Zeit entwickelt?
5. Wirken sich die von QUIMS-Schulen durchgeführten Massnahmen auf die Einschätzungen von Schul- und Unterrichtsmerkmalen (Schulzufriedenheit, Schulklima, soziales Verhalten an der Schule und Arbeitsklima) der Schülerinnen und Schülern aus?
6. Unterscheiden sich Einschätzungen des Schulklimas, der Partizipation sowie der Akzeptanz von Regeln und Sanktionen zwischen Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrpersonen in Schulen mit und ohne QUIMS?

Die Analysen zur ersten Fragestellung dienen einem allgemeinen Überblick zu den Leistungsunterschieden zwischen Klassen in Schulen mit und ohne QUIMS. Die zweite Fragestellung bezieht sich auf den Einfluss von QUIMS auf den Lernfortschritt im Verlauf der Primarschulzeit in den mathematischen und sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Die Analyse soll zu Hinweisen darüber führen, ob das Programm QUIMS bereits einen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler während der Primarschulzeit ausgeübt hat. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich, falls sich Effekte herausbilden, diese am ehesten im Wortschatz und im Lesen zeigen, weniger aber in der Mathematik, da mathematische Fähigkeiten zwar zentral mit sprachlichen Fähigkeiten zusammenhängen, diese aber noch sehr viel stärker als die Lesefähigkeit von anderen Faktoren und Kompetenzen abhängen. Die dritte Fragestellung bezieht sich auf den Einfluss von

QUIMS auf die Förderung des Schulerfolgs. Die Analyse soll zu Hinweisen darüber führen, ob es mit QUIMS gelungen ist, die Übertrittschancen in die anspruchsvolleren Schultypen der Sekundarstufe I zu steigern. Die vierte Fragestellung richtet den Fokus auf die zeitliche Entwicklung der Übertrittsquoten in die Schul- und Berufsbildungsgänge der Sekundarstufe in Schulen mit und ohne QUIMS. Die fünfte Fragestellung untersucht, ob QUIMS in einem Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Schule und Unterricht steht. Die sechste Fragestellung schliesslich bezieht sich auf den Zusammenhang der QUIMS-Massnahmen mit Aspekten der Integration, des Schulklimas, der Partizipation sowie der Akzeptanz von Regeln und Sanktionen.

8.6 Datengrundlage

Zürcher Lernstandserhebung 2003 – 2009: Längsschnittstudie [1., 2., 3. und 5. Fragestellung]

Zur Beantwortung der ersten drei sowie der fünften Fragestellung anhand quantitativer Analysen wurden die Daten der Zürcher Lernstandserhebungen 2003, 2006 und 2009 genutzt (Moser, Buff, Angelone & Hollenweger, 2011). Im Jahr 2003 wurde der Lernstand von rund 2000 Schülerinnen und Schülern aus 100 Klassen, darunter 25 Klassen von QUIMS-Schulen, beim Schuleintritt erhoben. Zwei weitere Erhebungen fanden nach drei und sechs Jahren statt. Die Stichprobe für die Längsschnittstudie wurde so gebildet, dass unter Anwendung geeigneter Methoden auch die Wirkungen von QUIMS überprüft werden können.

Schuldaten der Schulstatistik der öffentlichen Volksschule [4. Fragestellung]

Zur Beantwortung der vierten Fragestellung wurden Daten der Bildungsstatistik des Kantons Zürich verwendet. Die Daten umfassen für alle Schulen des Kantons Zürich die Übertrittsquoten in die verschiedenen Schul- und Berufsbildungsgänge der Sekundarstufe I und II. Für die Primarschulen stehen Daten für die Schuljahre 2001 bis 2008, für die Sekundarschule (zweite und dritte Klassenstufe) Daten für die Schuljahre 2006 bis 2008 zur Verfügung.

Daten der Fachstelle für Schulbeurteilung [6. Fragestellung]

Zur Beantwortung der sechsten Fragestellung wurden Daten der Fachstelle für Schulbeurteilung verwendet. Die Daten stammen aus den standardisierten Befragungen im Rahmen der Schulevaluierungen im Kanton Zürich (Schuljahre 2007 bis 2010). Lehrpersonen, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler wurden vor dem Evaluationsbesuch in der Schule mittels standardisiertem Fragebogen zu den Themenblöcken „Lebenswelt Schule“, „Lehren und Lernen“, „Führung und ment“ schriftlich befragt. Für die Beantwortung der sechsten Fragestellung wurden ausschliesslich Befragungsdaten von Schulen der Primarstufe genutzt.

8.7 Analyseindikatoren

Für die quantitativen Analysen zu den Wirkungen der QUIMS-Massnahmen wurden verschiedene Indikatoren bestimmt.

Fachliche Leistungen [1. und 2. Fragestellung]

Im Rahmen der Zürcher Lernstandserhebungen wurden jeweils die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Lesen, im Wortschatz und in der Mathematik erfasst. Differenzierte Angaben zu den eingesetzten Testinstrumenten sind den Publikationen zu den Lernstandserhebungen zu entnehmen (Moser, Hollenweger & Stamm, 2005; Moser & Hollenweger, 2008; Moser, Buff, Angelone & Hollen-

weger, 2011). Für die Beantwortung der ersten Fragestellung wurden die Klassenmittelwerte in den Bereichen Deutsch und Mathematik berechnet, für die Beantwortung der zweiten Fragestellung der Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler im Wortschatz, im Lesen und in der Mathematik. Der Lernfortschritt lässt sich zwischen der 1. und 3. Klasse, zwischen der 1. und 6. Klasse sowie zwischen der 3. und 6. Klasse beschreiben.

Übertrittschancen [3. Fragestellung]

Weil die dritte Lernstandserhebung am Ende der 6. Klasse durchgeführt wurde, lässt sich der Übertritt der Schülerinnen und Schüler in die Schultypen der Sekundarstufe I in Abhängigkeit von Noten, Testleistungen und individuellen Merkmalen wie sozialer Herkunft beschreiben. Zudem lässt sich überprüfen, wie gross die Chancen für einen Übertritt in die verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe I für Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen sind.

Entwicklung der Übertrittsquoten in die Sekundarstufe I und II [4. Fragestellung]

Zur Berechnung der Übertrittsquoten der Schulen wurde bestimmt, in welchen Schul- und Berufsbildungsgängen sich die Schülerinnen und Schüler einer Schule *zwei Jahre* nach der 6. Klasse der Primarstufe, der 2. Klasse der Sekundarstufe I und der 3. Klasse der Sekundarstufe I befanden.

Für den Übertritt nach der 6. Klasse der Primarstufe wurden die Übertrittsquoten in die folgenden Schulformen der Sekundarstufe I verfolgt:

- Langgymnasium
- Sekundarschule Abteilung A
- Sekundarschule Abteilung B/C

Für den Übertritt nach der 2. und 3. Klasse der Sekundarstufe I wurden die Übertrittsquoten in die folgenden Schul- und Berufsbildungsgänge verfolgt:

- Gymnasium
- Berufliche Grundbildung
- Fachmittelschule (FMS), Handelsmittelschule (HMS), Informatikmittelschule (IMS)
- Brückenangebote

Schul- und Unterrichtsmerkmale [5. Fragestellung]

Bei der dritten Lernstandserhebung am Ende der 6. Klasse wurden den Schülerinnen und Schülern verschiedene Aussagen zur Zufriedenheit mit der Schule, zum Schulklima, zum sozialen Verhalten an der Schule – als Indikator für aggressives und gewalttätiges Verhalten – sowie zum Arbeitsklima im Deutsch- und Mathematikunterricht gestellt. Die Aussagen können im Anhang, Kapitel 17.1 nachgelesen werden. Zur Beurteilung der Aussagen zu den Schul- und Unterrichtsmerkmalen wurde den Schülerinnen und Schülern eine vierstufige Skala mit den Ausprägungen 4 = stimmt genau, 3 = stimmt eher, 2 = stimmt eher nicht, 1 = stimmt überhaupt nicht vorgelegt. Für die Beurteilung der QUIMS-Massnahmen wurden die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler überprüft.

Schulklima – Partizipation – Regeln und Sanktionen [6. Fragestellung]

Für die Einschätzung des Schulklimas, der Partizipation sowie der Akzeptanz von Regeln und Sanktionen als Teil der Befragungen der Fachstelle für Schulbeurteilung wurden den Schülerinnen und Schülern, den Eltern und den Lehrpersonen verschiedene Aussagen vorgelegt. Die Aussagen können im Anhang, Kapitel 17.2 nachgelesen werden. Zur Einschätzung der drei Dimensionen wurde von der Fachstelle für Schulbeurteilung eine fünfstufige Skala mit den Ausprägungen 1 = sehr schlecht,

2 = schlecht, 3 = genügend, 4 = gut und 5 = sehr gut eingesetzt. Für die Beurteilung von QUIMS wurden die Einschätzungen der Eltern, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler genutzt.

8.8 Stichproben

Leistungsniveau von Klassen in Schulen mit und ohne QUIMS [1. Fragestellung]

Für die Beantwortung der ersten Fragestellung wurden die Daten der Zürcher Lernstandserhebungen am Ende der 3. und 6. Klasse der Primarschule aus den Jahren 2006 und 2009 verwendet (Tabelle 8). Die Analysestichprobe am Ende der 3. Klasse umfasst 93 Klassen (davon 26 Klassen in QUIMS-Schulen), jene am Ende der 6. Klasse 98 Klassen (davon 26 Klassen in QUIMS-Schulen).

Tabelle 8: Stichproben für die 1. Fragestellung

	Anzahl Klassen insgesamt	Anzahl Klassen in Schulen mit QUIMS
Klassenstichprobe Ende 3. Klasse	93	26
Klassenstichprobe Ende 6. Klasse	98	26

Lernfortschritt im Wortschatz, im Lesen und in der Mathematik [2. Fragestellung]

In Absprache mit dem Volksschulamt der Bildungsdirektion des Kantons Zürich wurden für die Analysen zum Lernfortschritt nur die QUIMS-Pionierschulen in die Experimentalgruppe einbezogen. Durch die Beschränkung der Analysen auf die Pionierschulen wird berücksichtigt, dass die getroffenen Fördermassnahmen nicht unmittelbar nach ihrer Einführung wirksam sein können. Die Pionierschulen haben QUIMS bereits vor dem Beginn der ersten Lernstandserhebung im Jahr 2003 eingeführt. Die Schülerinnen und Schüler der Pionierschulen wurden mit Schülerinnen und Schülern aus Schulen ohne QUIMS verglichen (Kontrollgruppe).

Tabelle 9: Stichproben für die 2. Fragestellung

QUIMS	Anzahl Schulen	Anzahl Schülerinnen und Schüler	Anzahl Schülerinnen und Schüler mit DaZ
QUIMS-Pionierschulen	9	183	105
Schulen ohne QUIMS	138	1120	215
Schulen mit QUIMS ab 2003	31	242	141
Total	178	1545	461

Anmerkungen: Grundgesamtheit sind die Schülerinnen und Schüler der Längsschnittstichprobe, die sich zum Testzeitpunkt 3 am Ende der 6. Klasse befanden und nicht in eine Sonderklasse eingeschult wurden.

Tabelle 9 zeigt, wie viele Kinder der Zürcher Längsschnittstudie eine QUIMS-Pionierschule besucht haben. Von den insgesamt 1545 Kindern der Längsschnittstichprobe wurden 183 Kinder in einer QUIMS-Pionierschule unterrichtet, darunter 105 Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Für die Analysen zum Lernfortschritt von der 3. bis 6. Klasse wurde eine Experimentalgruppe gebildet, die

berücksichtigt, dass die Klassen am Ende der 3. Klasse neu zusammengesetzt wurden. Die Schülerinnen und Schüler der Schulen mit QUIMS ab 2003 wurden für den Vergleich ausgeschlossen.

Übertrittschancen [3. Fragestellung]

Für die Beantwortung der dritten Fragestellung wurden die Daten der Lernstandserhebung am Ende der 6. Klasse aus dem Jahr 2009 verwendet. Diese Stichprobe umfasste insgesamt 2084 Schülerinnen und Schüler. Tabelle 10 zeigt, wie viele Schülerinnen und Schüler eine QUIMS-Pionierschule beziehungsweise eine Schule, die QUIMS nach 2003 eingeführt hat. Die Schülerinnen und Schüler der Schulen mit QUIMS ab 2003 wurden für den Vergleich der Übertrittschancen ausgeschlossen.

Tabelle 10: Stichproben für die 3. Fragestellung

	Anzahl Schulen	Anzahl Schülerinnen und Schüler	Anzahl Schülerinnen und Schüler mit DaZ
QUIMS-Pionierschulen	8	324	197
Schulen ohne QUIMS	45	1076	259
Schulen mit QUIMS ab 2003	20	684	390
Total	73	2084	846

Anmerkungen: Grundgesamtheit sind die Schülerinnen und Schüler der Lernstandserhebung am Ende der 6. Klasse.

Entwicklung der Übertrittsquoten in die Sekundarstufe I und II [4. Fragestellung]

Für die Beantwortung der vierten Fragestellung wurden Daten der Bildungsstatistik des Kantons Zürich verwendet. Zur Untersuchung der Übertrittsquoten nach der 6. Klasse der Primarschule wurden folgende drei Vergleichsgruppen gebildet (Tabelle 11): (1) QUIMS-Pionierschulen, die QUIMS bis spätestens 2003 eingeführt haben; (2) Schulen, die QUIMS frühestens ab 2006 eingeführt haben und einen ähnlichen hohen Mischindex wie die QUIMS-Pionierschulen aufweisen (62% plus/minus 15%); (3) alle Schulen des Kantons Zürich.

Tabelle 11: Datenbasis zu den Übertrittsquoten nach der 6. Primarstufe

Schuljahr	Anzahl Schulen Kanton Zürich	Anzahl QUIMS-Pionierschulen	Anzahl Schulen mit QUIMS ab 2006 und hohem Mischindex
2001	416	5	31
2002	412	8	32
2003	410	11	30
2004	408	11	31
2005	546	11	29
2006	505	11	27
2007	479	11	33
2008	490	11	35

Zur Untersuchung der Übertrittsquoten nach der 2. und 3. Klasse der Sekundarstufe I wurden zwei Vergleichsgruppen gebildet (Tabelle 12): (1) Schulen, die QUIMS frühestens ab 2006 eingeführt haben; (2) alle Schulen des Kantons Zürich.

Tabelle 12: Datenbasis zu den Übertrittsquoten nach der 2. und 3. Klasse der Sekundarstufe I

Jahr	Anzahl Schulen Kanton Zürich	Anzahl Schulen mit QUIMS ab 2006
Übertrittsquoten nach der 2. Klasse der Sekundarstufe I		
2006	151	9
2007	149	9
2008	146	20
Übertrittsquoten nach der 3. Klasse der Sekundarstufe I		
2006	151	9
2007	149	9
2008	145	19

Schul- und Unterrichtsmerkmale [5. Fragestellung]

Für die Beantwortung der fünften Fragestellung wurden ebenfalls die Daten der Lernstandserhebung am Ende der 6. Klasse aus dem Jahr 2009 genutzt. Tabelle 13 zeigt, wie viele Schülerinnen und Schüler eine QUIMS-Pionierschule besuchten beziehungsweise eine Schule, die QUIMS nach 2003 eingeführt hat. Die Schülerinnen und Schüler der Schulen mit QUIMS ab 2003 wurden für den Vergleich der Einschätzung von Schul- und Unterrichtsmerkmalen ausgeschlossen.

Tabelle 13: Stichprobe für die 5. Fragestellung

QUIMS	Anzahl Schulen	Anzahl Schülerinnen und Schüler
QUIMS-Pionierschulen	8	324
Schulen ohne QUIMS	45	1076
Schulen mit QUIMS ab 2003	20	684
Total	73	2084

Anmerkungen: Grundgesamtheit sind die Schülerinnen und Schüler der Lernstandserhebung am Ende der 6. Klasse.

Schulklima – Partizipation – Regeln und Sanktionen [6. Fragestellung]

Für die Beantwortung der sechsten Fragestellung wurden die Daten der Fachstelle für Schulbeurteilung genutzt. Diese Daten sind für den Kanton Zürich nicht repräsentativ, weil die Schulen höchstens alle vier Jahre beurteilt werden. Für die Analysen wurden nur Angaben zu den Primarschulen verwendet. Die Angaben stammen von Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe.

Tabelle 14: Stichprobe für die 6. Fragestellung

Befragung	Eltern	Lehrpersonen	Schülerinnen und Schüler
QUIMS-Pionierschulen			
Anzahl Schulen	6	6	6
Anzahl Individuen	1080	186	652
Schulen mit QUIMS ab 2003			
Anzahl Schulen	47	46	53
Anzahl Individuen	6645	983	3323
Schulen ohne QUIMS			
Anzahl Schulen	191	180	175
Anzahl Individuen	18904	3050	12402
Total			
Anzahl Schulen	244	232	234
Anzahl Individuen	26629	4219	16377

Tabelle 14 zeigt die Anzahl Eltern, Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler der QUIMS-Pionierschulen, der Schulen mit QUIMS ab 2003 und der Schulen ohne QUIMS.

8.9 Statistische Auswertungsmethode

Propensity Scores Matching zur Bildung von statistischen Zwillingen [2., 3. und 5. Fragestellung]

Weil die vorliegenden Daten nicht mit einem kontrollierten Experiment erhoben wurden, wurde die Analyse der Wirksamkeit von QUIMS mit Hilfe eines klassischen *Matching*-Ansatzes vorgenommen. *Matching* stellt eine Methode dar, bei der aus einer Gruppe von potenziellen Vergleichsprobanden diejenigen ausgewählt werden, die den Probanden der Experimentalgruppen möglichst ähnlich sind, sogenannte „statistische Zwillinge“. Dadurch wird eine Kontrollgruppe gebildet, deren Zusammensetzung möglichst gut mit derjenigen der Experimentalgruppe übereinstimmt.

Für die Analysen wurden jedem Kind, das eine QUIMS-Pionierschule besucht hat (Experimentalgruppe), ein möglichst ähnliches Kind zugeteilt, das keine QUIMS-Schule besucht hat (Kontrollgruppe). Im Idealfall unterscheiden sich die beiden Gruppen nur darin, ob die Kinder eine QUIMS-Pionierschule besucht haben oder nicht.

Die Suche nach statistischen Zwillingen beziehungsweise das *Matching* wird mit zunehmender Anzahl selektionsrelevanter Merkmale, die zwischen den beiden Gruppen konstant gehalten werden müssen, schwieriger. Mit $k = 4$ dichotomen selektionsrelevanten Variablen beispielsweise entstehen bereits $16 (= 2^k)$ *Matching*-Kategorien. Rosenbau und Rubin (2003) konnten jedoch zeigen, dass das *Matching* auch mit Hilfe des sogenannten *Propensity scores* möglich ist. Der *Propensity score* bezeichnet die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind an einem Massnahmenprogramm teilnimmt. Für die vorliegende Untersuchung entspricht der *Propensity score* der Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind eine QUIMS-Pionierschule besucht hat. Für das *Matching* wird somit nur dieser *Propensity score* verwendet. Das heisst, dass den Kindern, die eine QUIMS-Pionierschule besucht haben, Kinder, die keine QUIMS-Pionierschule besucht haben, zugeordnet werden, deren *Propensity scores* möglichst ähnlich sind. Der Hauptvorteil dieses Ansatzes besteht darin, dass ohne grösseren Aufwand gleichzeitig mehrere selektionsrelevante Variablen berücksichtigt werden können. Eine ausführliche Beschreibung des Vorgehens ist im Anhang, Kapitel 17.3 enthalten.

Für die Bildung von statistischen Zwillingen konnten die wichtigsten Merkmale wie kognitive Grundfähigkeit, Erstsprache und soziale Herkunft oder Zusammensetzung der Klasse einbezogen werden. Wichtige Angaben zur Sprachentwicklung oder zur ethnolinguistischen Herkunft fehlen aber. Aufgrund statistischer Probleme (Kollinearität) konnte zudem nicht die Zusammensetzung der Schulen, in denen die Schüler/-innen zur Schule gehen, berücksichtigt werden. Allerdings zeigt der enge Zusammenhang zwischen der Zusammensetzung der Klasse und der Schule, dass mit der Kontrolle der Klassenzusammensetzung gleichzeitig auch die schulische Situation adäquat berücksichtigt ist.

Mittelwertvergleiche [4. und 6. Fragestellung]

Die Analysen zur vierten und sechsten Fragestellung basieren auf einfachen Mittelwertvergleichen zwischen Schulen mit und ohne QUIMS. Grund dafür ist, dass in den Daten der Bildungsstatistik und der Fachstelle für Schulbeurteilung, auf denen diese Analysen basieren, keine Hintergrundinformationen zur Verfügung stehen, die für die Bildung statistischer Zwillinge notwendig sind. Zu berücksichtigen ist, dass aufgrund von einfachen Mittelwertvergleichen keine kausalen Schlüsse zur Wirkung von QUIMS möglich sind.

9 Ergebnisse der quantitativen Analyse von QUIMS-Massnahmen

Der Vergleich der Klassenleistungen zeigt, dass die Leistungen der QUIMS-Klassen im Durchschnitt tiefer sind als der kantonale Mittelwert, aber es gibt innerhalb der QUIMS-Klassen Unterschiede. Die durchschnittlichen Leistungen einiger QUIMS-Klassen liegen über dem kantonalen Mittelwert.

Die Ergebnisse zum Lernfortschritt zwischen während der Primarschule stehen in keinem Zusammenhang mit QUIMS. Das bedeutet, dass sich die Sprachförderung noch nicht in den Testergebnissen der Lernstandserhebungen des Kantons Zürich niedergeschlagen hat.

Auch die Chancen für den Übertritt in die verschiedenen anspruchsvollen Abteilungen der Sekundarschule I hängen nicht mit den QUIMS-Massnahmen zusammen. Schülerinnen und Schüler der QUIMS-Schulen sind im Gymnasium und in der Abteilung A der Sekundarschule anteilmässig untervertreten.

Die *Mitwirkung in der Schule (Partizipation)* und die *Akzeptanz von Regeln und Sanktionen* werden von Eltern der QUIMS-Pionierschulen höher eingeschätzt als von Eltern der Schulen ohne QUIMS. Die Förderung der Integration an QUIMS-Schulen scheint zu wirken.

Schulklima und Schulzufriedenheit werden von den Schülerinnen und Schülern insgesamt positiv eingeschätzt, von jenen an QUIMS-Schulen jedoch leicht negativer als von jenen an Schulen ohne QUIMS. Auch die Eltern und Lehrpersonen der QUIMS-Pionierschulen schätzen das Schulklima leicht negativer ein als die Eltern von Schulen ohne QUIMS.

9.1 Schulische Leistungen in Klassen mit und ohne QUIMS [1. Fragestellung]

Tabelle 15 zeigt die durchschnittlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler des Kantons Zürich und jene der Schülerinnen und Schüler in Klassen mit QUIMS. Dabei gilt es zu beachten, dass die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in QUIMS-Klassen Teil des kantonalen Mittelwerts sind.

Tabelle 15: Mathematik- und Deutschleistungen in Klassen mit QUIMS im Vergleich zum kantonalen Klassenmittelwert

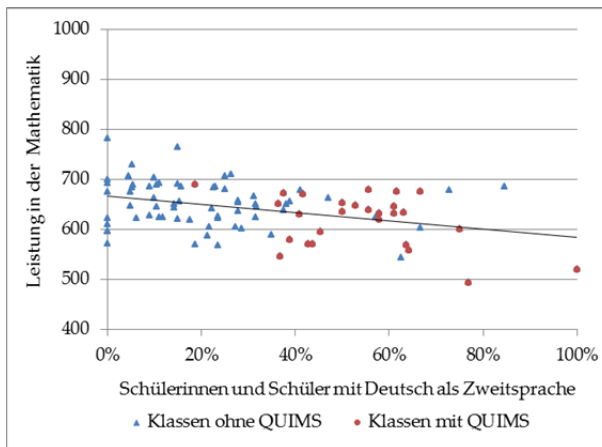
	Mathematik		Deutsch		Anteil DaZ
	M	SD	M	SD	
3. Primarklasse					
Klassen des Kantons	650	100	650	100	27%
Klassen mit QUIMS	625	98	624	100	53%
6. Primarklasse					
Klassen des Kantons	886	98	789	100	46%
Klassen mit QUIMS	872	101	756	98	70%

Anmerkungen: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung.

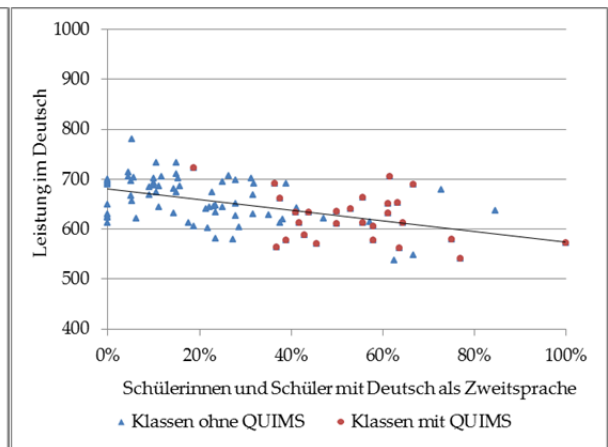
Die durchschnittlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler aus QUIMS-Klassen sind in der 3. Klasse 25 und 26 Punkte tiefer als der Mittelwert des Kantons Zürich. In der 6. Klasse betragen die Differenzen in der Mathematik 14 Punkte, im Deutsch 33 Punkte. Differenzen von rund 20 Punkten sind als eher klein, solche von rund 30 Punkten bereits als mittelgross zu beurteilen.

Abbildung 11 zeigt auf der Datenbasis der Zürcher Lernstandserhebung am Ende der 3. und 6. Klasse der Primarschule die durchschnittlichen Mathematik- bzw. Deutschleistungen einer Klasse in Abhängigkeit des Anteils an Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache. Bei Betrachtung der Abbildung 11 gilt es zu berücksichtigen, dass die Klassen der jeweiligen Stichproben abgebildet sind, was nicht der tatsächlichen Verteilung der Klassen in den Populationen entspricht. Für die beiden Lernstandserhebungen wurden überproportional viele Klassen aus QUIMS-Schulen ausgewählt. Für die Lernstandserhebung am Ende der 6. Klasse der Primarschule wurden zusätzlich überproportional viele Klassen mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache ausgewählt.

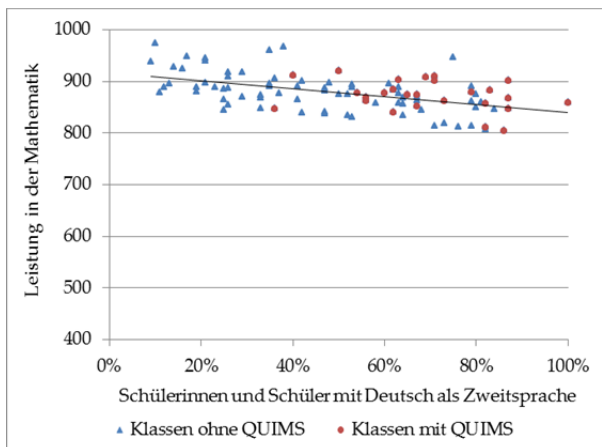
Leistungen in Mathematik: 3. Klassen



Leistungen in Deutsch: 3. Klassen



Leistungen in Mathematik: 6. Klassen



Leistungen in Deutsch: 6. Klassen

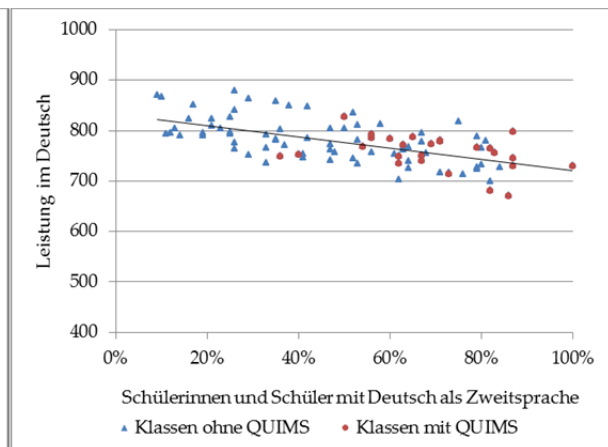


Abbildung 11: Mathematik- und Deutschleistungen in Klassen mit und ohne QUIMS.

Die Verteilungen der Klassenmittelwerte zeigen, dass die durchschnittlichen Leistungen einiger Klassen von QUIMS-Schulen über den kantonalen Mittelwerten liegen. Tendenziell sind die Leistungen mit steigendem Anteil fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler aber tiefer. Klassen, die über der

Gerade liegen, erreichen höhere durchschnittliche Leistungen, Klassen die unter der Gerade liegen, erreichen tiefere durchschnittliche Leistungen als aufgrund des Zusammenhangs zwischen dem Anteil Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache und den Leistungen erwartet werden kann.

9.2 Lernfortschritt im Wortschatz, im Lesen und in der Mathematik [2. Fragestellung]

Die Überprüfung des Einflusses von QUIIMS auf den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler wurde anhand der Daten der Zürcher Längsschnittstudie durchgeführt. Für den Nachweis des Einflusses von QUIIMS auf den Lernfortschritt im Wortschatz, im Lesen und in der Mathematik wurde zur Experimentalgruppe (mit QUIIMS) eine Kontrollgruppe (ohne QUIIMS) nach dem Matching-Verfahren gebildet (Kapitel 8.9). Für die Bildung der Kontrollgruppe wurden die individuellen Merkmale Geschlecht, kognitive Grundfähigkeiten, Erstsprache und soziale Herkunft sowie die Klassenmerkmale Anteil Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache und durchschnittliche kognitive Grundfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler verwendet. Zudem wurden für die Kontrollgruppe nur Schülerinnen und Schüler aus Schulen ausgewählt, die sich bis zum Jahr 2009, dem bisher letzten Testzeitpunkt der Längsschnittuntersuchung, nicht an QUIIMS beteiligt hatten. Die Informationen zur Bildung der Kontrollgruppe – Schätzungen der *Propensity scores* und Überprüfung der *Matching*-Qualität – sind im Anhang zu finden (Kapitel 17.4).

Tabelle 16 zeigt die Ergebnisse der Analysen von QUIIMS auf die Lernfortschritte im Wortschatz, im Lesen und in der Mathematik im Verlauf der Primarschule. Neben den durchschnittlichen Lernfortschritten der Experimental- und der Kontrollgruppe (Spalten 2 und 3) und den QUIIMS-Effekten (Spalte 4) sind auch die Standardfehler (Spalte 5) und die 95%-Konfidenzintervalle (Spalten 6 und 7) der entsprechenden QUIIMS-Effekte ausgewiesen. Die letzten beiden Spalten zeigen jeweils die Anzahl Schülerinnen und Schüler der Experimental- und der Kontrollgruppe. Nach Berücksichtigung methodischer Vergleichbarkeitskriterien (*common support* und *caliper*) konnten für die Experimentalgruppe 170 und für die Kontrollgruppe 1016 Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass für keine der untersuchten Zeiträume – 1. bis 3. Klasse, 1. bis 6. Klasse und 3. bis 6. Klasse – statistisch signifikante Effekte von QUIIMS auf die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler feststellbar sind. Im Verlauf der Primarschule erzielen die Schülerinnen und Schüler dieselben Lernfortschritte im Wortschatz, im Lesen und in der Mathematik, unabhängig davon, ob sie eine QUIIMS-Pionierschule oder eine Schule ohne QUIIMS besuchten. Im Lesen beispielsweise erreichen die Schülerinnen und Schüler, die eine QUIIMS-Pionierschule (Experimentalgruppe) besuchten, von der 1. bis zur 6. Klasse einen durchschnittlichen Lernfortschritt von 250 Punkten gegenüber 217 Punkten der Schülerinnen und Schüler, die keine QUIIMS-Schule besuchten (Kontrollgruppe). Der Unterschied von 33 Punkten ist allerdings aufgrund des hohen Standardfehlers des geschätzten Effekts statistisch nicht signifikant.

Die Analysen zum Lernfortschritt wurden zusätzlich nur für die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache durchgeführt. Die Ergebnisse in Tabelle 17 zeigen, dass auch für die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache keine statistisch signifikanten Effekte von QUIIMS auf den Lernfortschritt im Verlauf der Primarschule feststellbar sind

Lesehilfe zu den Ergebnissen in den Tabellen 16 und 17

Der QUIMS-Effekt berechnet sich aus der Differenz des durchschnittlichen Lernfortschritts der Experimentalgruppe und jenem der Kontrollgruppe. Von einem statistisch signifikanten QUIMS-Effekt auf den Lernfortschritt kann nur dann gesprochen werden, wenn das 95%-Konfidenzintervall des geschätzten Effekts nicht den Wert Null einschliesst.

Tabelle 16: Geschätzte Effekte von QUIMS auf den Lernfortschritt im Wortschatz, im Lesen und in der Mathematik

	Lernfortschritt		Effekt von QUIMS		Konfidenzintervalle		Anzahl	
	EG	KG	Punkte ¹	SE	Unteres 95%-KI	Oberes 95%-KI	EG	KG
1. bis 3. Klasse								
Wortschatz	171	171	0	17	-33.3	33.3	170	1016
Lesen	124	105	19	17	-14.9	52.9	170	1016
Mathematik	123	125	-2	17	-35.8	32.3	170	1016
1. bis 6. Klasse								
Wortschatz	256	274	-19	14	-45.6	8.5	170	1016
Lesen	250	217	33	21	-8.4	74.2	170	1016
Mathematik	369	350	19	15	-11.4	49.3	170	1016
3. bis 6. Klasse								
Wortschatz	86	102	-15	29	-72.4	41.4	154	1016
Lesen	128	124	4	29	-52.4	60.9	154	1016
Mathematik	241	244	-4	13	-29.9	22.8	154	1016

Anmerkungen: ¹Entspricht dem Average Effect of Treatment on the Treated (ATT). Standardfehler durch Bootstrapping mit 100 Replikationen ermittelt. 95-Prozent-Konfidenzintervalle unter der Annahme einer Normalverteilung berechnet.

Für den Vergleich des Lernfortschritts zwischen der 3. und 6. Klasse wurde für die Berücksichtigung des Anteils Kinder mit Deutsch als Zweitsprache pro Klasse der Anteil der 6. Klasse verwendet. Für den Vergleich des Lernfortschritts zwischen der 1. und 6. Klasse beziehungsweise zwischen der 1. und 3. Klasse wurde für die Berücksichtigung des Anteils Kinder mit Deutsch als Zweitsprache pro Klasse der Anteil der 1. Klasse verwendet. Dies ist auch Grund für die verschiedenen grossen Experimentalgruppen.

Tabelle 17: Geschätzte Effekte von QUIMS auf den Lernfortschritt im Wortschatz, im Lesen und in der Mathematik der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache

	Lernfortschritt		Effekt von QUIMS		Konfidenzintervalle		Anzahl	
	EG	KG	Punkte ¹	SE	Unteres 95%-KI	Oberes 95%-KI	EG	KG
1. bis 3. Klasse								
Wortschatz	186	185	1	23	-44.0	45.4	97	188
Lesen	124	91	33	23	-12.1	78.2	97	188
Mathematik	113	123	-10	19	-47.8	27.6	97	188
1. bis 6. Klasse								
Wortschatz	270	299	-29	16	-61.5	3.2	97	188
Lesen	233	210	23	25	-26.2	72.6	97	188
Mathematik	363	341	22	23	-23.2	67.9	97	188
3. bis 6. Klasse								
Wortschatz	84	118	-34	25	-84.6	15.7	74	188
Lesen	110	133	-22	46	-113.2	68.3	74	188
Mathematik	243	242	1	20	-38.3	41.1	74	188

Anmerkungen: ¹Entspricht dem Average Effect of Treatment on the Treated (ATT). Standardfehler durch Bootstrapping mit 100 Replikationen ermittelt. 95-Prozent-Konfidenzintervalle unter der Annahme einer Normalverteilung berechnet.

Für den Vergleich des Lernfortschritts zwischen der 3. und 6. Klasse wurde für die Berücksichtigung des Anteils Kinder mit Deutsch als Zweitsprache pro Klasse der Anteil der 6. Klasse verwendet. Für den Vergleich des Lernfortschritts zwischen der 1. und 6. Klasse beziehungsweise zwischen der 1. und 3. wurde für die Berücksichtigung des Anteils Kinder mit Deutsch als Zweitsprache pro Klasse der Anteil der 1. Klasse verwendet. Dies ist auch Grund für die verschieden grossen Experimentalgruppen.

9.3 Übertrittsquoten in die Schultypen der Sekundarstufe I [3. Fragestellung]

Die dritte Erhebung der Zürcher Längsschnittstudie im Sommer 2009 wurde um eine für den Kanton Zürich repräsentative Befragung von Schülerinnen und Schülern in der 6. Klasse ergänzt. Zum Zeitpunkt der Erhebung standen die Entscheide über die Zuteilung der Schülerinnen und Schüler in die Schultypen der Sekundarstufe I bereits fest. Für den Nachweis des Effektes von QUIMS auf die Übertrittschancen in die Schultypen der Sekundarstufe I wurde wiederum zur Experimentalgruppe (mit QUIMS) eine Kontrollgruppe (ohne QUIMS) nach dem Matching-Verfahren gebildet. Für die Bildung der Kontrollgruppe zur Experimentalgruppe wurden das Geschlecht, die Erstsprache, die soziale Herkunft, die Schulnoten in Deutsch und Mathematik am Ende der 6. Klasse, die kognitiven Grundfähigkeiten sowie die Klassenmerkmale Anteil Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache und durchschnittliche kognitive Grundfähigkeiten berücksichtigt (vgl. Kapitel 17.4). Im Fokus

stehen die Übertrittschancen in die anspruchsvolleren Schultypen der Sekundarstufe I (Abteilung A der Sekundarschule oder Langgymnasium).

Lesehilfe zu den Ergebnissen in Tabelle 18 und Tabelle 19

Der QUIMS-Effekt auf die Übertrittschancen der Schülerinnen und Schüler berechnet sich aus der Differenz der Übertrittsquoten der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe. Von einem statistisch signifikanten QUIMS-Effekt auf die Übertrittschancen kann nur dann gesprochen werden, wenn das 95%-Konfidenzintervall des geschätzten Effekts nicht den Wert Null einschliesst.

Tabelle 18 zeigt die Ergebnisse der Analysen von QUIMS auf die Übertrittschancen in die anspruchsvolleren Schultypen der Sekundarstufe I. In der Kontrollgruppe wird die Übertrittsquote in die anspruchsvolleren Schultypen auf 74 Prozent geschätzt, in der Experimentalgruppe auf 60 Prozent. Dieser Unterschied ist jedoch statistisch nicht signifikant und deshalb nicht interpretierbar. Es zeigt sich somit, dass QUIMS keinen statistisch signifikanten Effekt auf die Übertrittschancen hat. Schülerinnen und Schüler weisen dieselben Chancen für einen Übertritt in die anspruchsvolleren Schultypen der Sekundarstufe I auf, unabhängig davon, ob sie eine QUIMS-Pionierschule besucht haben oder nicht.

Tabelle 18: Geschätzte Effekte von QUIMS auf die Übertrittschancen in die anspruchsvolleren Schultypen (Abteilung A oder Langgymnasium) der Sekundarstufe I

	Anzahl		Effekt von QUIMS		Konfidenzintervalle		Anzahl	
	EG	KG	Punkte ¹	SE	Unteres 95%-KI	Oberes 95%-KI	EG	KG
Übertrittsquote in die Abteilung A oder ins Langgymnasium	60%	74%	-14%	5%	-23%	5%	146	935

Anmerkungen: ¹Entspricht dem Average Effect of Treatment on the Treated (ATT). Standardfehler durch Bootstrapping mit 100 Replikationen ermittelt. 95-Prozent-Konfidenzintervalle unter der Annahme einer Normalverteilung berechnet.

Dasselbe Ergebnis zeigt sich auch dann, wenn bei der Analyse nur die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache berücksichtigt wird. Dabei wurden die Übertrittschancen dieser Schülergruppe in die Abteilung A der Sekundarstufe I untersucht. Tabelle 19 zeigt die Ergebnisse der Analysen von QUIMS auf die Übertrittschancen der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache in die Abteilung A der Sekundarstufe I. In der Kontrollgruppe wird die Übertrittsquote in die Abteilung A auf 55 Prozent geschätzt, in der Experimentalgruppe auf 33 Prozent. Auch dieser Unterschied ist jedoch statistisch nicht signifikant und deshalb nicht interpretierbar. Somit weisen Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache dieselben Chancen für einen Übertritt in die Abteilung A der Sekundarschule auf, unabhängig davon, ob sie eine QUIMS-Pionierschule besucht haben oder nicht.

Tabelle 19: Geschätzte Effekte von QUIMS auf die Übertrittschancen in die Abteilung A von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache

	Anzahl		Effekt von QUIMS		Konfidenzintervalle		Anzahl	
	EG	KG	Punkte ¹	SE	Unteres 95%-KI	Oberes 95%-KI	EG	KG
Übertrittsquote in die Abteilung A	33%	55%	-21%	13%	-48%	5%	51	189

Anmerkungen: ¹Entspricht dem Average Effect of Treatment on the Treated (ATT). Standardfehler durch Bootstrapping mit 100 Replikationen ermittelt. 95-Prozent-Konfidenzintervalle unter der Annahme einer Normalverteilung berechnet.

9.4 Entwicklung der Übertrittsquoten von QUIMS- und Nicht-QUIMS-Schulen [4. Fragestellung]

Die Daten der Bildungsstatistik ermöglichen auf der Ebene von Schulen die Beschreibung der zeitlichen Entwicklung der Übertrittsquoten in die verschiedenen Schul- und Berufsbildungsgänge der Sekundarstufe. Von Interesse ist, wie sich die Übertrittsquoten von QUIMS-Schulen seit Einführung des Programms entwickelt haben.

Zur Berechnung der Übertrittsquoten der Schulen wurde bestimmt, in welchen Schul- und Berufsbildungsgängen sich die Schülerinnen und Schüler einer Schule *zwei Jahre nach* Ende der 6. Klasse der Primarschule sowie nach Ende der 2. und 3. Klasse der Sekundarstufe I befanden. Durch die *zweijährige Verzögerung* können die Übertrittsquoten so zuverlässig wie möglich bestimmt werden. So gilt es beispielsweise, nach dem Eintritt ins Gymnasium zusätzlich noch eine dreimonatige Probezeit zu bestehen. Zudem dürften die meisten Wechsel zwischen den verschiedenen Abteilungen der Sekundarstufe I in den ersten beiden Sekundarschuljahren erfolgen.

Übertrittsquoten zwei Jahre nach Ende der 6. Klasse der Primarschule

Für den Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe I steht die Entwicklung der Übertrittsquoten der QUIMS-Pionierschulen im Vordergrund. Damit sind jene 11 Primarschulen gemeint, die sich zwischen 1999, dem Startjahr der QUIMS-Pilotphase, und 2003 an QUIMS beteiligt haben. 1999 waren insgesamt 3 Schulen, 2001 insgesamt 5 Schulen, 2002 insgesamt 8 Schulen und 2003 insgesamt 11 Schulen an QUIMS beteiligt (Tabelle 11). Seit dem Schuljahr 2005/06 bildet der sogenannte Mischindex die Grundlage für eine Beteiligung am QUIMS. Der Index berechnet sich aus dem Durchschnitt des Anteils fremdsprachiger und des Anteils ausländischer Schülerinnen und Schülern einer Schule.

Die QUIMS-Pionierschulen werden mit zwei Referenzgruppen verglichen: (1) Schulen, die QUIMS frühestens ab 2006 eingeführt haben und einen ähnlich hohen Mischindex wie die QUIMS-Pionierschulen aufweisen (62% plus/minus 15%); (2) Primarschulen des Kantons Zürich.

Die Entwicklung der Übertrittsquoten von der Primar- in die Sekundarstufe I wird im Zeitraum von 2001 bis 2008 betrachtet. Aktuellere Daten liegen zur Zeit nicht vor. Zur Berechnung der Übertrittsquoten wurde bestimmt, in welchen Schulformen der Sekundarstufe I sich die Schülerinnen und Schüler einer Schule *zwei Jahre nach Ende der 6. Klasse der Primarschule* befanden.

Abbildung 12 zeigt für die Primarschulen des Kantons Zürich die Entwicklung des Mischindex zwischen 2001 und 2008. Der durchschnittliche Mischindex der QUIMS-Pionierschulen ist über die Zeit leicht zurückgegangen, von 61.5 Prozent im 2001 auf 58.6 Prozent im 2008. Im Durchschnitt aller Jahre beträgt er rund 62 Prozent. Diese Zahl bildete auch die Grundlage für die Auswahl einer „fai-

ren“ Vergleichsgruppe – Schulen mit QUIMS ab 2006 und hoher Mischindex – zu den QUIMS-Pionierschulen. Wie aus Abbildung 12 hervorgeht, ist der Mischindex im Durchschnitt aller Primarschulen markant tiefer, zwischen rund 23 Prozent im Jahr 2003 und rund 25 Prozent im Jahr 2008.

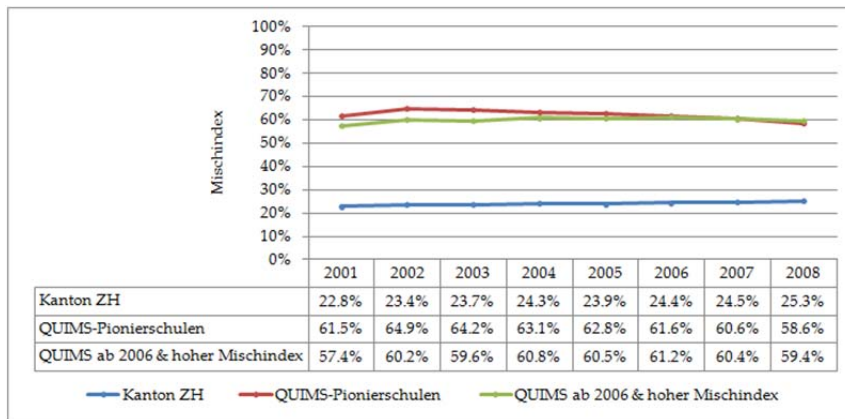


Abbildung 12: Entwicklung des Mischindex der Primarschulen (6. Klasse)

Abbildung 13 zeigt für 2001 bis 2008 die Entwicklung der Übertrittsquoten ins Langgymnasium und in die Abteilungen der Sekundarschule. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass sich die Gruppe der QUIMS-Pionierschulen ab 2003 aus insgesamt 11 Schulen zusammensetzt (2001: 5 Schulen; 2002: 8 Schulen). Die Gruppe der Schulen mit QUIMS ab 2006 und hohem Mischindex hingegen setzt sich über den gesamten Zeitraum hinweg aus 29 bis 35 Schulen zusammen (vgl. Tabelle 11).

Für die QUIMS-Pionierschulen dürften vor allem die Übertrittsquoten in die verschiedenen anspruchsvollen Abteilungen der Sekundarschule von Interesse sein. Die Übertrittsquoten ins Langgymnasium basieren auf relativ kleinen Fallzahlen und sind deshalb zu grossen Schwankungen ausgesetzt.

Wie Abbildung 13 zeigt, liegt die Übertrittsquote in die Abteilung A der QUIMS-Pionierschulen bis zum Jahr 2006 relativ konstant bei rund 37 Prozent. Zwischen 2006 und 2008 ist ein Anstieg auf rund 41 Prozent zu beobachten. Allerdings ist auch der Mischindex der QUIMS-Pionierschulen über die Zeit kontinuierlich zurückgegangen (vgl. Abbildung 12), was einen Anstieg der Übertrittsquoten in die anspruchsvolleren Schulformen der Sekundarstufe I erwarten lässt. Zudem kann aufgrund der kurzen Zeitperiode noch nicht von einem positiven Trend gesprochen werden.

Nahezu ähnlich hohe Übertrittsquoten in die Abteilung A zeigen sich für die Vergleichsgruppe der Primarschulen mit QUIMS ab 2006 und ähnlich hohem Mischindex wie die QUIMS-Pionierschulen. Die durchschnittliche Übertrittsquote aller Primarschulen des Kantons Zürich hingegen liegt erwartungsgemäss höher als in den QUIMS-Pionierschulen und den Schulen mit QUIMS ab 2006; rund 7 Prozent im Jahr 2008.

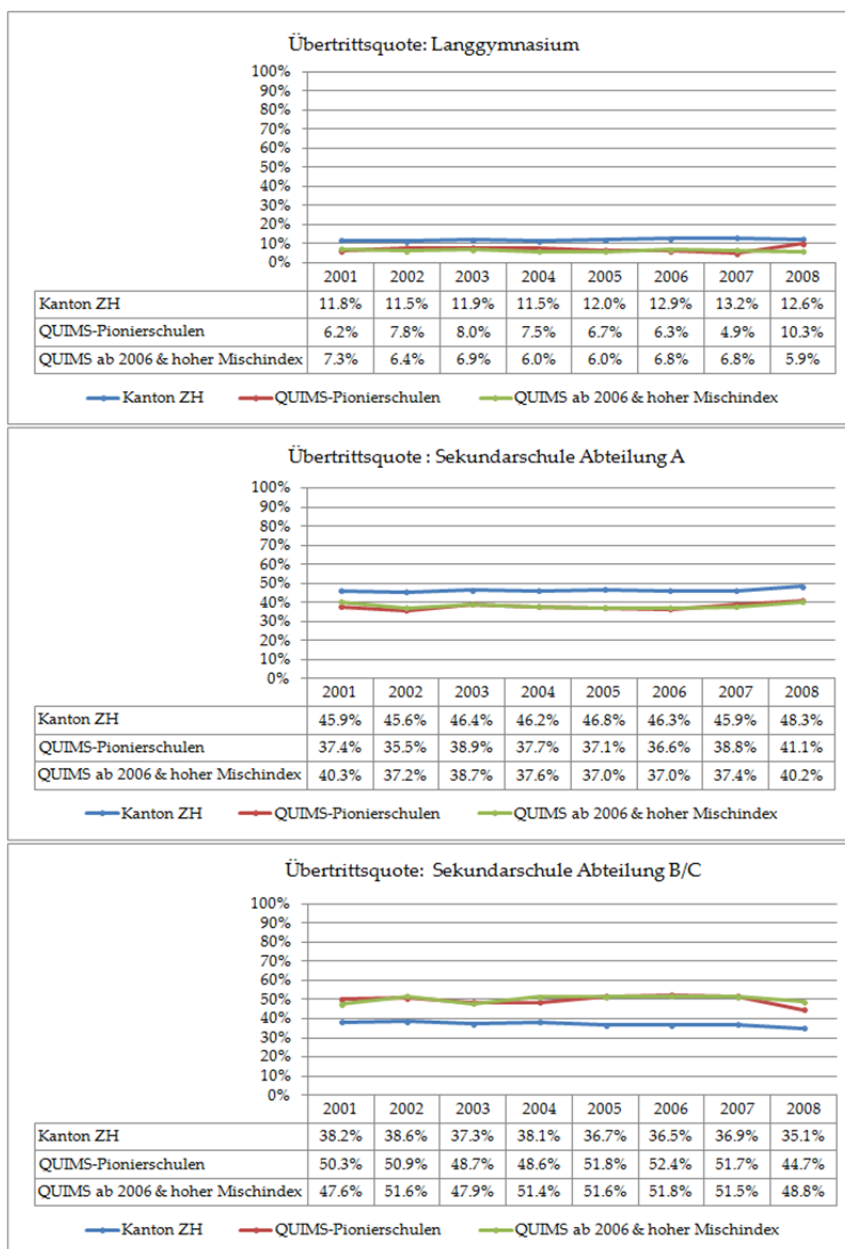


Abbildung 13: Übertrittsquoten in die Sekundarstufe I zwei Jahre nach Ende der sechsten Primarstufe

Übertrittsquoten zwei Jahre nach Ende der 2. und 3. Klasse der Sekundarstufe I

Für die Übertrittsquoten nach der 2. und 3. Klasse der Sekundarstufe I können QUIMS-Schulen erst seit 2006 verfolgt werden. 2006 und 2007 waren insgesamt 9 Schulen an QUIMS beteiligt. Im Jahr 2008 ist die Zahl der QUIMS-Sekundarschulen um mehr als das Doppelte auf 20 Schulen angestiegen (vgl. Tabelle 12). Weil seit 2006 Schulen mit hohem Mischindex sukzessive an QUIMS teilgenommen haben, kann als Vergleichsreferenz lediglich die Entwicklung der durchschnittlichen Übertrittsquoten aller Sekundarschulen des Kantons Zürich herangezogen werden.

Abbildung 14 zeigt für die Sekundarschulen die Entwicklung des Mischindex zwischen 2006 und 2008. Der durchschnittliche Mischindex der QUIMS-Schulen betrug 2006 rund 61 Prozent und 2007 rund 63 Prozent. Im Jahr 2008 ist er um rund 9 Prozent auf rund 54 Prozent zurückgegangen. Allerdings ist zwischen 2007 und 2008 auch die Zahl der QUIMS-Schulen deutlich angestiegen. Wiederum liegt der Mischindex im kantonalen Durchschnitt mit rund 24 Prozent deutlich tiefer als in den QUIMS-Schulen.

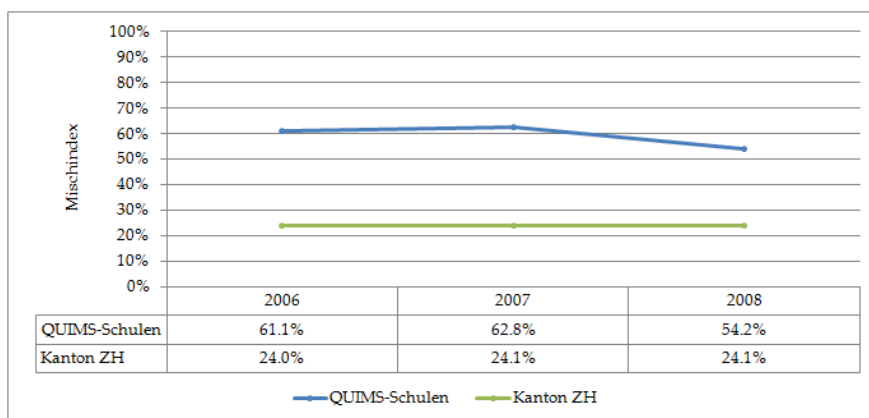


Abbildung 14: Entwicklung des Mischindex der Sekundarschulen (2. Klassenstufe)

Abbildung 15 zeigt für 2006 bis 2008 die Entwicklung der Übertrittsquoten zwei Jahre nach Ende der 2. Klasse der Sekundarstufe I. Die Übertrittsquote der QUIMS-Schulen ins Gymnasium liegt seit 2006 nahezu unverändert bei rund 5.5 Prozent. Sie liegt knapp 3.5 Prozent unter den durchschnittlichen Quoten aller Schulen des Kantons Zürich.

Die Übertrittsquote der QUIMS-Schulen in die berufliche Grundbildung hingegen ist seit 2007 von rund 38 Prozent auf rund 47 Prozent deutlich angestiegen. Sie liegt 2008 nur noch knapp 7 Prozent unter dem kantonalen Durchschnitt. Gleichzeitig ist auch die Übertrittsquote in die Brückenangebote von rund 34 Prozent im Jahr 2007 auf rund 23 Prozent markant zurückgegangen und kommt 2008 nur noch 7.5 Prozent über dem kantonalen Durchschnitt zu liegen. Beide Entwicklungen sind allerdings vor dem Hintergrund des deutlichen Rückgangs des Mischindex im selben Zeitraum auch zu erwarten.

Abbildung 16 schliesslich zeigt für 2006 bis 2008 die Entwicklung der Übertrittsquoten zwei Jahre nach Ende der 3. Klasse der Sekundarstufe I. Wiederum gilt es zu beachten, dass die Anzahl QUIMS-Schulen zwischen 2007 und 2008 um mehr als das Zweifache auf 20 Schulen angestiegen ist.

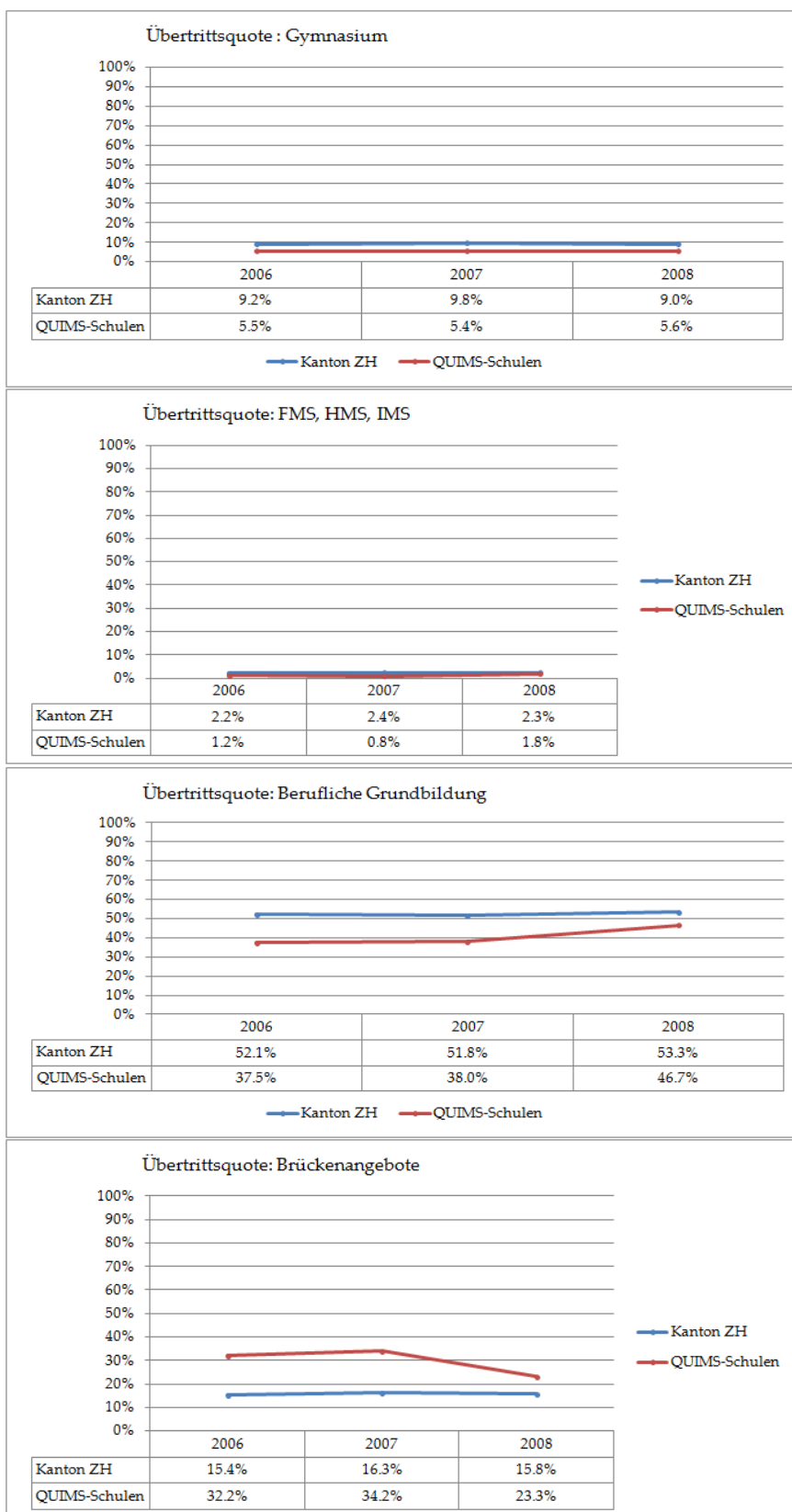


Abbildung 15: Übertrittsquoten in die Sekundarstufe I und II zwei Jahre nach Ende der zweiten Sekundarstufe

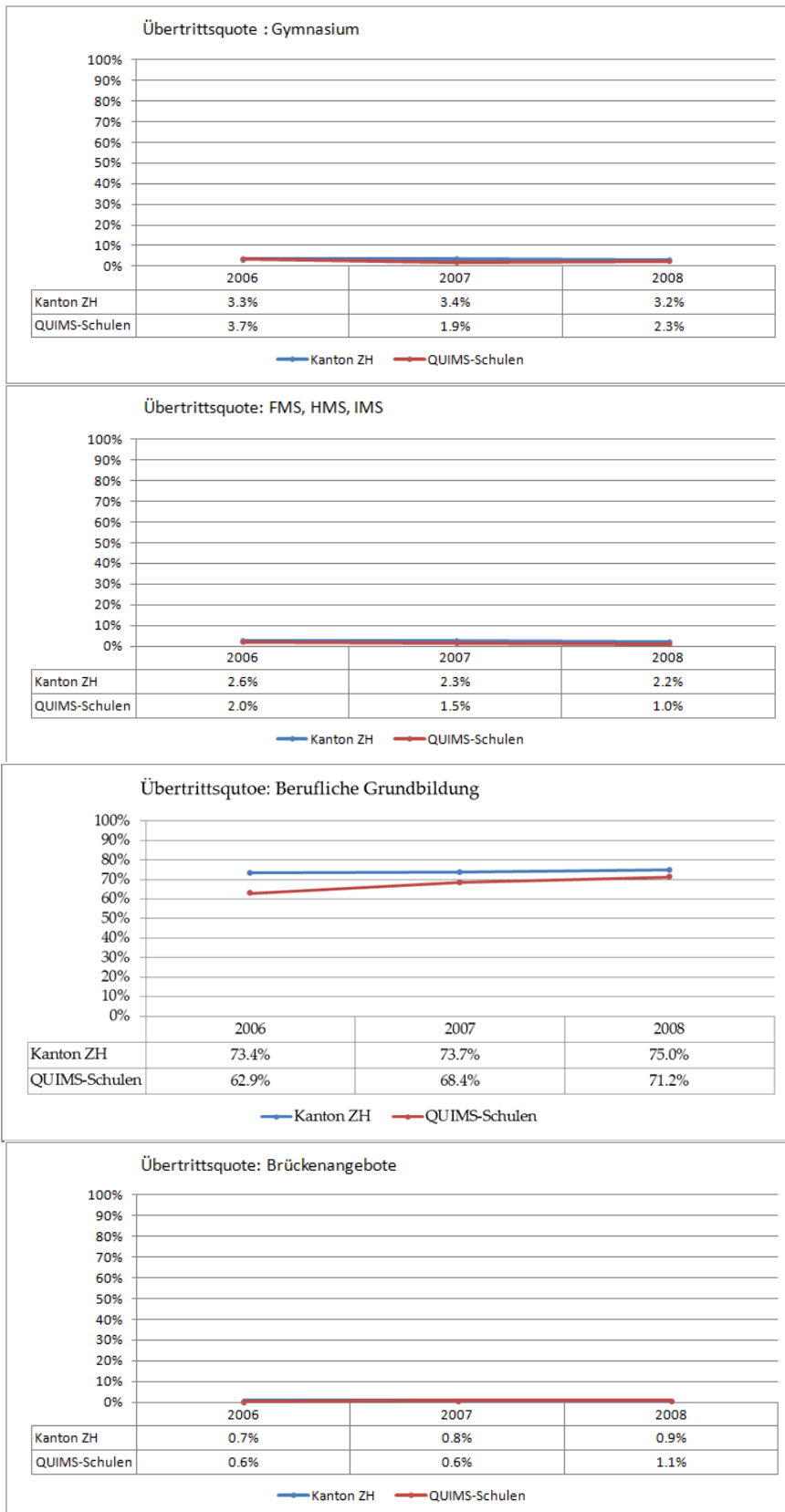


Abbildung 16: Übertrittsquoten in die Sekundarstufe II zwei Jahre nach Ende der dritten Sekundarstufe

Die Übertrittsquote der QUIMS-Schulen in die berufliche Grundbildung ist – wie bereits in Abbildung 16 festgestellt werden konnte – im betrachteten Untersuchungszeitraum angestiegen, von rund 63 Prozent im 2006 auf rund 71 Prozent im 2008. Damit liegt die Übertrittsquote der QUIMS-Schulen nur noch knapp 4 Prozent unter dem kantonalen Durchschnitt. Die Übertrittsquote in die Brückenangebote hingegen fallen zwei Jahre nach Ende 3. Klasse der Sekundarstufe I mit knapp 1 Prozent nur noch sehr gering aus. Aufgrund der vorliegenden Daten kann allerdings nicht beurteilt werden, inwiefern die Schülerinnen und Schüler, die nach Abschluss der Sekundarschule in ein Brückenangebot übergetreten sind, zwei Jahre nach Ende der Sekundarschule eine Anschlusslösung gefunden haben. Denn rund 25 Prozent der Schülerinnen und Schüler konnten zwei Jahre nach Abschluss der Sekundarschule nicht mehr in der Datenbank der Bildungsstatistik identifiziert werden.

9.5 Einschätzung von Schul- und Unterrichtsmerkmalen in der 6. Klasse [5. Fragestellung]

Im Rahmen der Lernstandserhebung mussten die Schülerinnen und Schüler verschiedene Schul- und Unterrichtsmerkmale einschätzen. Eingeschätzt wurden die Schulzufriedenheit, das Schulklima, das soziale Verhalten an der Schule (als Indikator für aggressives und gewalttätiges Verhalten) – und das Arbeitsklima im Deutsch- und Mathematikunterricht.

Die Schulzufriedenheit wurde mit sechs Aussagen erfasst wie „Ich gehe gerne in unsere Schule“ oder „Mir gefällt es in unserer Schule“. Zur Erfassung des Schulklimas wurden den Schülerinnen und Schülern sechs Aussagen vorgelegt, beispielsweise „Wir geben uns alle Mühe, dass wir eine gute Schule sind“ oder „An unserer Schule fühlt man sich einfach wohl“. Beispiele zu den sechs Aussagen, mit denen das soziale Verhalten an der Schule erhoben wurde, sind „In unserer Schule kommt es oft vor, dass mehrere Schüler einander verprügeln“ und „In unserer Schule sind einige Schüler brutal zueinander“. Das Arbeitsklima im Deutsch- und Mathematikunterricht wurde mit jeweils vier Aussagen pro Unterrichtsfach erfasst, beispielsweise „Im Deutschunterricht geht es sehr diszipliniert zu und her“ oder „Im Mathematikunterricht sind die Schülerinnen und Schüler aufmerksam“ (vgl. Kapitel 17 im Anhang).

Tabelle 20: Geschätzte Effekte von QUIMS auf die Bewertungen von Schul- und Unterrichtsmerkmalen am Ende der 6. Klasse

	Mittelwerte		Effekt von QUIMS		Konfidenzintervalle		Anzahl	
	EG	KG	Punkte ¹	SE	Unteres 95%-KI	Oberes 95%-KI	EG	KG
Schulzufriedenheit	3.17	3.42	-0.25	0.07	-0.39	-0.11	174	965
Schulklima	3.29	3.43	-0.14	0.06	-0.26	-0.03	174	965
Soziales Verhalten	2.99	3.10	-0.11	0.11	-0.33	0.11	174	965
Arbeitsklima	2.95	3.02	-0.07	0.08	-0.22	0.09	174	965

Anmerkungen: ¹Entspricht dem Average Effect of Treatment on the Treated (ATT). Standardfehler durch Bootstrapping mit 100 Replikationen ermittelt. 95-Prozent-Konfidenzintervalle unter der Annahme einer Normalverteilung berechnet.

Für die Beurteilung des Einflusses von QUIMS wurde untersucht, ob sich die Einschätzungen zwischen vergleichbaren Schülerinnen und Schülern in QUIMS-Pionierschulen und in Schulen ohne QUIMS unterscheiden. Zur Bildung der Kontrollgruppe wurden das Geschlecht, die soziale Herkunft,

die Erstsprache der Schülerinnen und Schüler sowie der Klassenanteil an Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache berücksichtigt (vgl. Kapitel 17.4).

Lesehilfe zu den Ergebnissen in Tabelle 20

Der QUIMS-Effekt auf die Bewertungen von Schul- und Unterrichtsmerkmalen berechnet sich aus der Differenz der Mittelwerte der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe. Von einem statistisch signifikanten QUIMS-Effekt auf die Bewertungen kann nur dann gesprochen werden, wenn das 95%-Konfidenzintervall des geschätzten Effekts den Wert Null nicht einschliesst.

Die Ergebnisse in Tabelle 20 zeigen, dass einzig bei der Bewertung der Schulzufriedenheit und des Schulklimas statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern in QUIMS-Pionierschulen und solchen in Schulen ohne QUIMS feststellbar sind. Die Schulzufriedenheit und das Schulklima werden in den QUIMS-Pionierschulen um 0.25 Punkte bzw. 0.14 Punkte negativer eingeschätzt als in den Kontrollschulen. Gemessen an der Streuung dieser Merkmale sind die Unterschiede als gering bis mittelgross einzustufen (Schulzufriedenheit: Cohen's $d = 0.37$, Schulklima: Cohen's $d = 0.27$). Bei den Einschätzungen zum sozialen Verhalten an der Schule und dem Arbeitsklima im Unterricht sind hingegen keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen feststellbar.

9.6 Schulklima, Partizipation sowie der Akzeptanz von Regeln und Sanktionen [6. Fragestellung]

Für die Beurteilung des Schulklimas sowie der Dimensionen „Partizipation“ und „Akzeptanz von Regeln und Sanktionen“ wurden die Daten der Fachstelle für Schulbeurteilung verwendet. Die Daten basieren auf subjektiven Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrpersonen zu verschiedenen Indikatoren des Schulklimas, der Partizipation und der Akzeptanz von Regeln und Sanktionen (vgl. Kapitel 17.2 im Anhang). Verglichen wurden jeweils die Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrpersonen von QUIMS-Pionierschulen, von Schulen mit QUIMS ab 2003 sowie von Schulen ohne QUIMS (vgl. Kapitel 8.7).

Einschätzung des Schulklimas

Das Schulklima beinhaltet Aspekte der Anerkennung, Gleichstellung und des Respekts im Umgang der Schülerinnen und Schüler untereinander sowie mit den Lehrpersonen. Es wird im Rahmen der Schulbeurteilung von den Schülerinnen und Schülern, den Eltern und den Lehrpersonen eingeschätzt. Die Befragten schätzen das Schulklima aufgrund verschiedener Aussagen ein, denen sie zustimmen oder die sie ablehnen können. Das Schulklima wird mit Aussagen umschrieben wie „Die Schülerinnen und Schüler unserer Schule gehen freundlich miteinander um.“ (Schülerinnen und Schüler), „Meine Tochter/mein Sohn fühlt sich wohl an dieser Schule.“ (Eltern) oder „Unter den Schülerinnen und Schülern herrscht ein gutes Klima.“ (Lehrpersonen). Eine vollständige Darstellung der Aussagen zur Beurteilung des Schulklimas befindet sich in Kapitel 17.2 im Anhang.

Sicht der Schülerinnen und Schüler

Tabelle 21 zeigt die durchschnittliche Bewertung des Schulklimas der Schülerinnen und Schüler an QUIMS-Pionierschulen im Vergleich zu solchen an Schulen ohne QUIMS und an Schulen, die erst nach 2003 an QUIMS teilnahmen. Die Mittelwerte der drei Vergleichsgruppen liegen sehr nahe beieinander und weichen kaum vom Mittelwert aller Schulen (0) ab. Das Schulklima wird in den drei Vergleichsgruppen nahezu gleich eingeschätzt.

Die Einschätzung des Schulklimas unterscheidet sich nicht zwischen den Schülerinnen und Schülern der QUIMS-Pionierschulen und solchen der Schulen ohne QUIMS beziehungsweise mit QUIMS ab 2003.

Lesehilfe zu den Ergebnissen in den folgenden Tabellen

Die Einschätzungen der drei Dimensionen Schulklima, Partizipation sowie Akzeptanz von Regeln und Sanktionen wurden auf einer standardisierten z-Skala mit einem Mittelwert von 0 und einer Standardabweichung von 1 dargestellt. Hohe Werte stehen für eine hohe Zustimmung, tiefe Werte für eine geringe Zustimmung.

Tabelle 21: Dimension „Schulklima“ aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

		Schulen ohne QUIMS	QUIMS Pionierschulen	Schulen mit QUIMS ab 2003
	Mittelwert (SE)	-0.01 (0.01)	-0.04 (0.04)	0.04 (0.02)
Schulen ohne QUIMS	-0.01 (0.01)		○	○
QUIMS-Pionierschulen	-0.04 (0.04)	○		○
Schulen mit QUIMS ab 2003	0.04 (0.02)	○	○	

Anmerkungen: ▲ Mittelwert ist statistisch signifikant höher als in der Vergleichsgruppe
 ○ Kein statistisch signifikanter Unterschied gegenüber der Vergleichsgruppe
 ▼ Mittelwert ist statistisch signifikant tiefer als in der Vergleichsgruppe.

Sicht der Eltern

Tabelle 22 zeigt die durchschnittliche Bewertung des Schulklimas der Eltern, deren Kinder an QUIMS-Pionierschulen unterrichtet werden im Vergleich zu Eltern, deren Kindern an Schulen ohne QUIMS und an Schulen, die erst nach 2003 an QUIMS teilnahmen, unterrichtet werden.

Tabelle 22: Dimension „Schulklima“ aus Sicht der Eltern

		Schulen ohne QUIMS	QUIMS Pionierschulen	Schulen mit QUIMS ab 2003
	Mittelwert (SE)	0.02 (0.01)	-0.09 (0.03)	-0.04 (0.01)
Schulen ohne QUIMS	0.02 (0.01)		▲	▲
QUIMS-Pionierschulen	-0.09 (0.03)	▼		○
Schulen mit QUIMS ab 2003	-0.04 (0.01)	▼	○	

Anmerkungen: ▲ Mittelwert ist statistisch signifikant höher als in der Vergleichsgruppe
 ○ Kein statistisch signifikanter Unterschied gegenüber der Vergleichsgruppe
 ▼ Mittelwert ist statistisch signifikant tiefer als in der Vergleichsgruppe

Das Schulklima wird von den Eltern mit Kindern an QUIMS-Pionierschulen geringfügig negativer beurteilt als von solchen mit Kindern an Schulen ohne QUIMS. Der Unterschied ist zwar statistisch signifikant, mit einer Effektstärke von $d = 0.11$ allerdings kaum von Bedeutung. Zwischen den Pionierschulen und den Schulen mit QUIMS ab 2003 sind keine Unterschiede in der Bewertung des Schulklimas feststellbar.

Sicht der Lehrpersonen

Tabelle 23 zeigt die durchschnittliche Bewertung des Schulklimas der Lehrpersonen an QUIMS-Pionierschulen im Vergleich zu solchen an Schulen ohne QUIMS und an Schulen, die erst nach 2003 an QUIMS teilnahmen. Das Schulklima wird von den Lehrpersonen an den QUIMS-Pionierschulen negativer beurteilt als von solchen an den Schulen ohne QUIMS. Der Unterschied kann mit einem Effektkoeffizienten von $d = 0.29$ als klein bis mittelgross bezeichnet werden.

Tabelle 23: Dimension „Schulklima“ aus Sicht der Lehrpersonen

		Schulen ohne QUIMS	QUIMS Pionierschulen	Schulen mit QUIMS ab 2003
	Mittelwert (SE)	0.07 (0.02)	-0.23 (0.08)	-0.17 (0.03)
Schulen ohne QUIMS	0.07 (0.02)		▲	▲
QUIMS-Pionierschulen	-0.23 (0.08)	▼		○
Schulen mit QUIMS ab 2003	-0.17 (0.03)	▼	○	

Anmerkungen: ▲ Mittelwert ist statistisch signifikant höher als in der Vergleichsgruppe
 ○ Kein statistisch signifikanter Unterschied gegenüber der Vergleichsgruppe
 ▼ Mittelwert ist statistisch signifikant tiefer als in der Vergleichsgruppe

Einschätzung der Partizipation

Für die Beurteilung der Partizipation (Mitwirkungsmöglichkeit) wurden ebenfalls die Daten der Fachstelle für Schulbeurteilung verwendet. Die Partizipation wird im Rahmen der Schulbeurteilung von den Schülerinnen und Schülern, von den Eltern und von den Lehrpersonen eingeschätzt. Die Partizipation wird mit Aussagen umschrieben wie „Wir können unsere Meinung auch dann sagen, wenn unsere Klassenlehrperson eine andere Meinung hat.“ (Schülerinnen und Schüler), „Wir Eltern haben genügend Mitwirkungsmöglichkeiten an der Schule.“ (Eltern) oder „Meine Schülerinnen und Schüler lernen, Meinungen anderer zu respektieren.“ (Lehrpersonen). Eine vollständige Darstellung der Aussagen zur Beurteilung des Schulklimas befindet sich in Kapitel 17.2 im Anhang.

Sicht der Schülerinnen und Schüler

Tabelle 24 zeigt die durchschnittliche Bewertung der Partizipation der Schülerinnen und Schüler an QUIMS-Pionierschulen im Vergleich zu solchen an Schulen ohne QUIMS und an Schulen, die erst nach 2003 an QUIMS teilnahmen. Zwischen den Mittelwerten der drei Vergleichsgruppen bestehen geringe Unterschiede. Die Partizipation wird von den Schülerinnen und Schülern der QUIMS-Pionierschulen geringfügig positiver beurteilt als von jenen in den Schulen ohne QUIMS. Allerdings sind die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen mit einem Effektkoeffizienten von $d = 0.14$ als gering einzustufen. Zwischen der Beurteilung der Schülerinnen und Schülern der QUIMS-Pionierschulen und jener der Schülerinnen und Schüler von Schulen, die QUIMS ab 2003 eingeführt

haben, lassen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Mitwirkungsmöglichkeiten feststellen.

Tabelle 24: Dimension „Partizipation“ aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

		Schulen ohne QUIMS	QUIMS Pionierschulen	Schulen mit QUIMS ab 2003
	Mittelwert (SE)	-0.03 (0.01)	0.11 (0.04)	0.09 (0.02)
Schulen ohne QUIMS	-0.03 (0.01)		▼	▼
QUIMS-Pionierschulen	0.11 (0.04)	▲		○
Schulen mit QUIMS ab 2003	0.09 (0.02)	▲	○	

Anmerkungen: ▲ Mittelwert ist statistisch signifikant höher als in der Vergleichsgruppe
 ○ Kein statistisch signifikanter Unterschied gegenüber der Vergleichsgruppe
 ▼ Mittelwert ist statistisch signifikant tiefer als in der Vergleichsgruppe.

Sicht der Eltern

Tabelle 25 zeigt die durchschnittliche Bewertung der Partizipation der Eltern, deren Kinder an QUIMS-Pionierschulen unterrichtet werden im Vergleich zu den Eltern, deren Kindern an Schulen ohne QUIMS und an Schulen, die erst nach 2003 an QUIMS teilnahmen, unterrichtet werden.

Tabelle 25: Dimension „Partizipation“ aus Sicht der Eltern

		Schulen ohne QUIMS	QUIMS Pionierschulen	Schulen mit QUIMS ab 2003
	Mittelwert (SE)	-0.01 (0.01)	0.15 (0.03)	0.01 (0.01)
Schulen ohne QUIMS	-0.01 (0.01)		▼	○
QUIMS-Pionierschulen	0.15 (0.03)	▲		▲
Schulen mit QUIMS ab 2003	0.01 (0.01)	○	▼	

Anmerkungen: ▲ Mittelwert ist statistisch signifikant höher als in der Vergleichsgruppe
 ○ Kein statistisch signifikanter Unterschied gegenüber der Vergleichsgruppe
 ▼ Mittelwert ist statistisch signifikant tiefer als in der Vergleichsgruppe.

Die Partizipationsmöglichkeiten werden von den Eltern mit Kindern an QUIMS-Pionierschulen geringfügig positiver beurteilt als von solchen mit Kindern an Schulen ohne QUIMS oder an Schulen, die QUIMS nach 2003 eingeführt haben. Wiederum sind die Unterschiede mit einer maximalen Effektstärke von $d = 0.17$ als klein einzustufen.

Sicht der Lehrpersonen

Tabelle 26 zeigt die durchschnittliche Bewertung der Partizipation der Lehrpersonen an QUIMS-Pionierschulen im Vergleich zu solchen an Schulen ohne QUIMS und an Schulen, die erst nach 2003

an QUIMS teilnahmen. Die Mittelwerte der drei Vergleichsgruppen liegen nahe beieinander. Die Beurteilung der Partizipation unterscheidet sich zwischen den Lehrpersonen der drei Vergleichsgruppen nicht statistisch signifikant.

Tabelle 26: Dimension „Partizipation“ aus Sicht der Lehrpersonen

		Schulen ohne QUIMS	QUIMS Pionierschulen	Schulen mit QUIMS ab 2003
	Mittelwert (SE)	0.01 (0.02)	-0.07 (0.07)	-0.01 (0.03)
Schulen ohne QUIMS	0.01 (0.02)		○	○
QUIMS-Pionierschulen	-0.07 (0.07)	○		○
Schulen mit QUIMS ab 2003	-0.01 (0.03)	○	○	

Anmerkungen: ▲ Mittelwert ist statistisch signifikant höher als in der Vergleichsgruppe
 ○ Kein statistisch signifikanter Unterschied gegenüber der Vergleichsgruppe
 ▼ Mittelwert ist statistisch signifikant tiefer als in der Vergleichsgruppe.

Einschätzung der Akzeptanz von Regeln und Sanktionen

Auch für die Einschätzung der Akzeptanz von Regeln und Sanktionen wurden die Daten der Fachstelle für Schulbeurteilung verwendet. Die Akzeptanz von Regeln und Sanktionen wird im Rahmen der Schulbeurteilung nur von den Eltern und von den Lehrpersonen eingeschätzt. Die Einschätzung der Akzeptanz von Regeln und Sanktionen wird mit Aussagen umschrieben wie „Die Schülerinnen und Schüler wissen genau, welche Regeln an dieser Schule gelten.“ (Eltern) oder „Die Regeln, die an unserer Schule gelten, werden von allen Lehrpersonen einheitlich durchgesetzt.“ (Lehrpersonen). Eine vollständige Darstellung der Aussagen zur Beurteilung der Akzeptanz von Regeln und Sanktionen befindet sich in Kapitel 17.2 im Anhang.

Sicht der Eltern

Tabelle 27 zeigt die durchschnittliche Bewertung der Akzeptanz von Regeln und Sanktionen der Eltern, deren Kinder an QUIMS-Pionierschulen unterrichtet werden im Vergleich zu Eltern, deren Kindern an Schulen ohne QUIMS und an Schulen, die erst nach 2003 an QUIMS teilnahmen, unterrichtet werden.

Wie die Partizipation wird auch die Dimension „Akzeptanz von Regeln und Sanktionen“ von den Eltern mit Kindern an QUIMS-Pionierschulen positiver beurteilt als von solchen mit Kindern an Schulen ohne QUIMS. Die Unterschiede sind jedoch als klein einzustufen ($d = 0.10$). Zwischen den Einschätzungen der Eltern der QUIMS-Pionierschulen und der Eltern der Schulen mit QUIMS ab 2003 sind keine Unterschiede feststellbar.

Tabelle 27: Dimension „Akzeptanz von Regeln und Sanktionen“ aus Sicht der Eltern

		Schulen ohne QUIMS	QUIMS Pionierschulen	Schulen mit QUIMS ab 2003
	Mittelwert (SE)	-0.03 (0.01)	0.07 (0.03)	0.06 (0.01)
Schulen ohne QUIMS	-0.03 (0.01)		▼	▼
QUIMS-Pionierschulen	0.07 (0.03)	▲		○
Schulen mit QUIMS ab 2003	0.06 (0.01)	▲	○	

Anmerkungen: ▲ Mittelwert ist statistisch signifikant höher als in der Vergleichsgruppe
 ○ Kein statistisch signifikanter Unterschied gegenüber der Vergleichsgruppe
 ▼ Mittelwert ist statistisch signifikant tiefer als in der Vergleichsgruppe.

Sicht der Lehrpersonen

Tabelle 28 zeigt die durchschnittliche Bewertung der Akzeptanz von Regeln und Sanktionen der Lehrpersonen an QUIMS-Pionierschulen im Vergleich zu solchen an Schulen ohne QUIMS und an Schulen, die erst nach 2003 an QUIMS teilnahmen. Die Unterschiede zwischen den Mittelwerten der drei Vergleichsgruppen sind statistisch nicht signifikant. Die Akzeptanz von Regeln und Sanktionen wird von den Lehrpersonen der drei Vergleichsgruppen gleich eingeschätzt.

Tabelle 28: Dimension „Akzeptanz von Regeln und Sanktionen“ aus Sicht der Lehrpersonen

		Schulen ohne QUIMS	QUIMS Pionierschulen	Schulen mit QUIMS ab 2003
	Mittelwert (SE)	0.02 (0.02)	-0.16 (0.08)	-0.03 (0.03)
Schulen ohne QUIMS	0.02 (0.02)		○	○
QUIMS-Pionierschulen	-0.16 (0.08)	○		○
Schulen mit QUIMS ab 2003	-0.03 (0.03)	○	○	

Anmerkungen: ▲ Mittelwert ist statistisch signifikant höher als in der Vergleichsgruppe
 ○ Kein statistisch signifikanter Unterschied gegenüber der Vergleichsgruppe
 ▼ Mittelwert ist statistisch signifikant tiefer als in der Vergleichsgruppe.

VI Zusammenfassende Diskussion

Diese Expertise hatte zum Ziel, auf der Basis der in Teil I herausgearbeiteten Indikatoren die Veränderungen und Wirkungen von QUIMS in Bezug auf verschiedenste Aspekte zu untersuchen. Dazu wurden neben einer Literaturanalyse von bereits durchgeführten Studien zu QUIMS eine Sekundäranalyse bestehender Daten realisiert. Basis dieser Sekundäranalyse sind folgende Daten:

- Schulberichte der QUIMS-Schulen mit verbalen und quantitativen Rückmeldungen
- Berichte der externen Evaluation (FSB) zu den einzelnen QUIMS-Schulen
- Leistungsdaten von Schüler/-innen aus der Lernstandserhebung im Kanton Zürich
- standardisierte Daten zu Schulklima, Schulzufriedenheit aus der Lernstandserhebung im Kanton Zürich
- Daten aus den Schulbeurteilungen durch die Fachstelle für Schulbeurteilung im Kanton Zürich zu Schulwahrnehmungen von Lehrpersonen, Schüler/-innen und Eltern.

In diesem Teil werden die Ergebnisse dieser Analysen unter Berücksichtigung aller Teilstudien diskutiert und interpretiert. In Kapitel 10 folgt eine zusammenfassende Darstellung des Reformprogrammes QUIMS, gefolgt von den in Kapitel 11 beschriebenen Wirkungsfeldern und Veränderungen, von denen angenommen werden kann, dass sie mit der Implementation der Reform in einem Zusammenhang stehen. In diesen Kapiteln werden zudem Spannungsfelder skizziert, die als Herausforderungen für die zukünftige Weiterentwicklung der Reformmassnahme QUIMS eine systematische Fokussierung bedingen. Darauf aufbauend werden in Kapitel 12 Empfehlungen für die Weiterentwicklung von QUIMS formuliert.

10 QUIMS – eine Programm – unterschiedliche Gesichter

Die Analysen zeigen deutlich, dass QUIMS als Programm, wie es auf kantonaler Ebene implementiert ist, in der Praxis sehr unterschiedliche Gesichter aufweist. Es gibt damit nicht einfach ‚QUIMS‘ in den Zürcher Schulen, sondern es gibt ‚QUIMS in einer spezifischen Schule oder Gemeinde‘. QUIMS-Schulen sind keine homogene Gruppe. Vielmehr unterscheiden sie sich von Gemeinde zu Gemeinde, zudem weisen sie höchst unterschiedliche Rahmenbedingungen auf (z.B. 40% Migrationsschüler/-innen vs. 80% Migrationsschüler/-innen). Analog zu den Erfahrungen in anderen Reformprojekten zeigt sich auch hier, dass QUIMS an den lokalen Kontext angepasst wird bzw. werden muss und entsprechend den Bedürfnissen, den Fähigkeiten und Zielvorstellungen der verschiedenen Akteure im Feld umgesetzt wird bzw. werden muss. Dieser Rekontextualisierungsprozess (Fend, 2008) kann produktiver hinsichtlich der Zielerreichung erfolgen oder von grösseren Schwierigkeiten begleitet sein. Insgesamt zeigt sich aber, dass er höchst anspruchsvoll ist und komplexe Prozesse erfordert. Zudem lassen die Ergebnisse hinsichtlich der Unterscheidung von ‚jungen‘ vs. ‚erfahrenen‘ QUIMS-Schulen deutlich werden, dass dieser Prozess abhängig ist von den (Vor-)Erfahrungen der Schulen hinsichtlich Schulentwicklung. Diese Vorerfahrungen müssen nicht zwingend im Rahmen von QUIMS gesammelt worden sein. Auch Schulen, die vor Einstieg in QUIMS in anderen Schulentwicklungsprojekten tätig waren, fällt der Einstieg in die Umsetzung der QUIMS-Ziele leichter und es gelingt ihnen besser, die entsprechenden Schulentwicklungsschritte in Angriff zu nehmen.

Gelingt es den Schulen, die zentralen Handlungsfelder von QUIMS zu fokussieren? Insgesamt zeigt die Zusammenstellung der gewählten Massnahmen, dass dies der Fall ist.

- *Sprachförderung*: Die Hinweise auf die realisierten Massnahmen machen deutlich, dass das Thema Lesen / Leseverstehen das Kernthema in den QUIMS-Schulen ist und dementsprechend in fast al-

len Schulen zumindest eine entsprechende Massnahme umgesetzt worden ist. Auch das Thema ‚Wortschatz‘ ist in drei Vierteln aller Schulen als Massnahme präsent. Produktive Sprachkompetenzen (z.B. Schreiben) hingegen werden nur in ca. zwei Dritteln bzw. der Hälfte der Schulen als Massnahme fokussiert. Sprechen, Präsentieren und insbesondere das Schreiben fallen damit nicht in allen Schulen in den Kernbereich der realisierten Massnahmen. Das Thema ‚Mehrsprachigkeit‘ ist in ca. 40% aller Schulen realisiert.

- Das Thema ‚Integration‘ scheint in vielfältiger Hinsicht in den Massnahmen abgebildet zu sein, wobei ca. zwei Drittel der Schulen Aspekte wie Gemeinschaftsbildung, Elternpartizipation, (Schul-) Kultur der Anerkennung und Gleichstellung fokussieren, etwa die Hälfte der Schulen Massnahmen im Bereich Schülerpartizipation, Konfliktmanagement und Gewaltprävention realisieren oder Eltern zur Förderung des Schulerfolgs oder der Sprache einbeziehen.
- *Schulerfolg*: Unterrichtsqualität/Unterrichtsentwicklung und die Fokussierung auf das Lehren und Lernen sind zum einen als Massnahmen im Bereich Sprachförderung integriert worden. Die explizite Schwerpunktlegung auf Massnahmen zur Etablierung einer integrativen und differenzierenden Lernförderung scheint in ca. zwei Dritteln der Schulen erfolgt zu sein. Massnahmen im Bereich ‚Stufenübergänge‘ können in 40% der Schulen identifiziert werden. Hingegen scheinen explizite Massnahmen zum Thema ‚Notengebung/Lernbeurteilung‘ nur in ca. jeder fünften QUIMS-Schule realisiert worden zu sein.

Zusammenfassend betrachtet scheinen Massnahmen beim Thema ‚Lesen / Leseverstehen‘ sowie zu Integration, Partizipation und Gemeinschaftsbildung vielfältig und in der Breite implementiert worden zu sein. Fast alle Schulen haben hier einen Schwerpunkt gesetzt. Die produktiven Sprachkompetenzen oder Themen wie Mehrsprachigkeit hingegen scheinen deutlich weniger häufig in den Schulen als Massnahmenbereich ausgewählt worden zu sein. Dies ist auch eher zu vermuten für den Bereich des Lehrens und Lernens. Rein quantitativ betrachtet scheint dieser nur in einem Teil der QUIMS-Schulen fokussiert worden zu sein. Besonders marginal ist die Wahl von Massnahmen im Bereich ‚Lernbeurteilung und Notengebung‘, was gerade für das Thema ‚Gleiche Bildungschancen‘, ein zentraler Zielbereich von QUIMS, problematisch ist, da Beurteilungsprozesse für das Erreichen von Chancengerechtigkeit (faire Beurteilung) bedeutsam sind.

Zur Häufigkeit der gewählten Massnahmen und deren inhaltliche Breite liegen im Rahmen der hier durchgeführten Sekundäranalysen Informationen vor. Im Gegensatz dazu fehlen Informationen und Daten zu den umgesetzten qualitativen Standards und der Qualität der Massnahmen. In diesem Sinne bleibt offen, wie die Massnahmen umgesetzt worden sind und inwiefern die einzelnen Massnahmen tatsächlich das individuelle Lernen der Schüler/-innen oder die Reflexion und Weiterentwicklung des Unterrichts zum Ziel hatten, was aber Voraussetzung ist für den Erfolg des Programmes QUIMS.

Wenn auch die Hinweise in den Schulberichten eine grosse Breite der implementierten Massnahmen erahnen lassen, so bleibt die Frage offen, inwiefern es sich dabei nicht allenfalls um zu viele Massnahmen handelt, die in der Folge in den Schulen teilweise parallel und nur punktuell umgesetzt werden können. Dabei besteht die Gefahr, dass in den Schulen eine zu grosse Hektik entsteht, wobei Kontinuität und Intensität leiden, die Massnahmen zudem nicht in eine kohärente Strategie der Schulentwicklung eingebunden sind. Die Unterschiede zwischen ‚jungen‘ und ‚erfahrenen‘ QUIMS-Schulen geben einen Hinweis, dass manchmal weniger mehr ist und eine nachhaltige Verfolgung von Zielen mit wenigen Massnahmen die erfolgreichere Strategie ist.

Eine weitere Tendenz zeichnet sich ab: Wenn die verschiedenen Massnahmen analysiert werden, so kann, zumindest auf der Basis der Aussagen in den Schulberichten, eher vermutet werden, dass diese Massnahmen häufig eher diffuse und allgemeine Ziele verfolgen (z.B. die Schülerinnen und Schüler

werden sensibilisiert für das Thema ‚Lernen‘, für das soziale und demokratische Lernen, verstärken Leseverständnis und Lesefreude). Hier wäre wichtig, eine explizitere Zielklärung zu realisieren, die dann auch besser ermöglichen würde, die implementierten Massnahmen hinsichtlich der Zielerreichung und ihrer Stärken und Schwächen zu analysieren und in der Folge die Qualität der Massnahme zu verbessern (vgl. dazu Buhren & Rolff, 2009).

11 Was erreicht QUIMS?

Die Basis dieser Analysen sind Schulen, die unterschiedlich lang am Programm QUIMS beteiligt sind: 41 Schulen sind erst vor kurzer Zeit in das QUIMS-Programm eingestiegen (ab Schuljahr 2008/2009 bzw. 2009; zweite und dritte Staffel). 13 Schulen (sog. Pionierschulen) beteiligten sich ab 1999 freiwillig an der Pilotphase und haben somit ca. 10 Jahre Erfahrung. 33 Schulen nehmen seit 2007 teil (erste Staffel). Ihr Erfahrungshintergrund bezieht sich auf ca. vier Jahre. Damit können für die Abschätzung des Wirkungsgrads vor allem die Erfahrungen der Pionierschulen und der Schulen der ersten Staffel herangezogen werden. Die anderen Schulen waren zum Zeitpunkt der Datenerfassungen höchstens zwei Jahre im Programm, eine, wie viele Ergebnisse aus der Schulentwicklungsforschung zeigen, zu geringe Zeit, um bereits komplexe Ziele zu erreichen.

Aber auch der Erfahrungshintergrund der Schulen in der ersten Staffel ist mit ca. vier Jahren nicht umfangreich, wenn berücksichtigt wird, dass das erste Jahr einer Einführung ins Programm QUIMS und der konkreten Planung gewidmet war und die Umsetzung von Massnahmen erst ab dem zweiten Jahr einsetzte. Ausserdem ist genügend in Rechnung zu stellen, dass auch in Schulen, die schon mehrere Jahre in QUIMS beteiligt sind (auch in ‚Pionierschulen‘), nicht alle Lehrpersonen einen ähnlich umfangreichen Erfahrungshintergrund haben. Die Kontinuität des Lehrteams und damit des Aufbaus von ‚QUIMS-Kompetenzen‘ ist aufgrund der häufigen Wechsel in den Schulen keineswegs gegeben.

Was zeigen nun die Ergebnisse? Dazu wurden die verschiedenen in dieser Expertise durchgeführten Analysen gemeinsam diskutiert, wobei die in Kapitel 3 präsentierten Faktoren, die sich aufgrund internationaler Befunde als zentral für eine nachhaltige Schulentwicklung herausgestellt haben, als Basis genommen wurden (vgl. Abbildung 17). Im Zentrum steht die Frage, in welchem Ausmass das bislang realisierte Programm QUIMS das Potenzial für nachhaltige Schul- und Unterrichtsentwicklung aufweist und dadurch die Chance erhöht ist, die angestrebten Ziele zu erreichen. Unterschieden wird dabei zwischen „teilweise erreicht“ und „eher erreicht“. Wird ein Faktor nicht grau eingefärbt, bedeutet dies, dass hierzu im Rahmen der Expertise zu wenige Informationen vorliegen.

QUIMS als Schulentwicklungsprojekt erfolgreich

QUIMS verfolgt das Ziel, nachhaltige Schulentwicklung zu etablieren. Aufgrund der Ergebnisse gibt es belastbare Hinweise, dass dieses Ziel erreicht worden ist. In den QUIMS-Schulen konnte eine Verstärkung der Schulentwicklungsaktivitäten realisiert und eine Verbesserung der Qualität von Schulentwicklungsmassnahmen erreicht werden. Es konnten Strukturen und Prozesse für den Aufbau einer professionellen Lerngemeinschaft geschaffen werden, die absolut zentral für die Zielerreichung von QUIMS sind. Die Kooperation innerhalb und zwischen Schulen wurde gestärkt. Zudem wurden die Schulentwicklungsmassnahmen auf vielfältige Art und Weise hinsichtlich ihrer Stärken und Schwächen überprüft. Damit wird QUIMS dessen gerecht, was konzeptionell angedacht worden ist, nämlich QUIMS als Schulentwicklungsprogramm zu etablieren.

QUIMS in Schulen mit Erfahrungen in Schulentwicklung und solchen, die mit Interesse teilnehmen, erfolgreicher umgesetzt als in ‚jungen‘ Schulen und solchen, die weniger hinter dem Programm stehen

Das Verfolgen der Ziele von QUIMS ist abhängig von den Vorerfahrungen und Kompetenzen der Schulen hinsichtlich der Durchführung von Schulentwicklung. Ein weiterer wesentlicher Einflussfaktor sind die Interessen und Ziele der Schule. Ergibt sich keine Kongruenz zwischen den kantonalen

Anforderungen und Zielen und jenen in der einzelnen Schule, ist der Erfolg des Programms gefährdet.

Abbildung 17: Einschätzung der Zielerreichung

Makro-Ebene (Bildungssystem, Bildungspolitik)	
Meso-Ebene (Einzelschule)	
• Gestaltung einer für das Lernen positiven Schul- und Innovationskultur	
• Pädagogische und nachhaltige Schulentwicklung, Aufbau einer professionellen Lerngemeinschaft in der Einzelschule, Kooperation innerhalb sowie mit anderen Schulen oder Institutionen	
• Kontinuierliche Professionalisierung der Lehrpersonen	
• Etablierung von für das Projekt effektiven Leitungsstrukturen in der Schule	
• Gestaltung einer informationsreichen, datengestützten Umgebung	
• Zusammenarbeit mit Eltern	
Mikro-Ebene (Unterricht)	
• Fokus auf Sprache	
• Fokus auf das Lehren und Lernen	
• Unterrichtsentwicklung mit dem Ziel der Integration der neuen Konzepte in den schulischen Alltag	
• Integration, Partizipation von Schüler/-innen und Eltern	
Personale Ebene (Individuum)	
• Gutes Leistungsniveau, Schulerfolg	
• Gleiche Bildungschancen	
• Potenzialorientierte, integrative Grundhaltung der Lehrpersonen	
• Zufriedenheit der Eltern und Schüler/-innen	
Kontextfaktoren und Unterstützungssysteme	
• Fachliche externe Unterstützung	
• Strukturen und Ressourcen auf kantonaler Ebene, die das Projekt unterstützen	
• Konsistenz zwischen Führungsansätzen auf kantonaler Ebene und in der Schule sowie gute Beziehung zwischen diesen Akteuren	
• Leitungsstrukturen (Organisation, Stellendotierung etc.) auf kantonaler Ebene, die es ermöglichen, die Ziele des Projektes weiterzuverfolgen	

Legende: hellgrau: teilweise erreicht; dunkelgrau: eher erreicht; weiss: zu wenig Informationen

QUIMS fördert Partizipation und Integration von Schüler/-innen und Eltern

Ein zentrales Ziel von QUIMS ist die Stärkung der Integration. Die Ergebnisse zeigen, dass es gelungen ist, in den Schulen die Partizipation und Integration der Eltern und Schüler/-innen zu stärken und sie am schulischen Prozess stärker partizipieren zu lassen. Zwar wird in den Ergebnissen deutlich, dass gerade die Integration von Eltern bzw. die Zusammenarbeit mit den Eltern eine grosse Herausforderung darstellt, und dass die Schulen da auch immer wieder an Grenzen stossen. Es scheint aber so zu sein, dass das Ziel der Partizipation und Integration in QUIMS-Schulen signifikant besser erreicht wird als in Schulen mit ähnlichen Bedingungen, die aber nicht am QUIMS-Programm teilnehmen.

QUIMS unterstützt die Herstellung einer für das Lernen förderlichen Lernumgebung

Voraussetzung für das Erreichen der zentralen Ziele von QUIMS ist die Entwicklung einer für das Lernen förderlichen Lernumgebung. Dieses Ziel scheint erreicht worden zu sein. QUIMS-Schulen zeichnen sich durch eine für das Lernen der Schüler/-innen förderliche Lernumgebung aus, welche sich zudem teilweise bedeutsam positiv von vergleichbaren Schulen ohne QUIMS-Beteiligung unterscheidet. Die Einschätzung des Schulklimas ist an QUIMS-Schulen insgesamt positiv, dies aus der Perspektive der Schüler/-innen, Eltern und Lehrpersonen. Ebenso wird mehrheitlich ein für das Lernen förderliches Arbeits- und Sozialklima wahrgenommen. Im Vergleich zu Schulen ohne QUIMS-Teilnahme erreichen die QUIMS-Schulen zudem positivere Werte hinsichtlich Regelklarheit und dem Verfolgen von für die Schulen einheitlichen Zielen im disziplinarischen Bereich.

Allerdings lassen die Daten vermuten, dass aus Sicht der Schüler/-innen jene in QUIMS-Schulen etwas weniger zufrieden sind als jene in Nicht-QUIMS-Schulen. Die Eltern und Lehrpersonen in QUIMS-Schulen wiederum scheinen tendenziell ein etwas weniger positives Schulklima zu erleben als jene in Nicht-QUIMS-Schulen.

Aufgrund der vorliegenden Daten kann leider nicht eruiert werden, wie sich diese Einschätzungen über die Jahre verändert haben. Wenn es QUIMS-Schulen gelungen ist, über die Jahre bei relativ problematischen Ausgangsbedingungen das schulische Erleben auf das aktuell vorzufindende Niveau zu bringen, müsste das Ergebnis anders (positiver) interpretiert werden, als wenn diese Differenzen kontinuierlich ohne Veränderung über die Zeit bestehen bleiben würden. Die quantitativen Daten (vgl. Kapitel 9) geben dazu keine Hinweise, aus den qualitativen Daten (vgl. Kapitel 7) hingegen ist eher zu vermuten, dass die erste Hypothese zutrifft. Zudem geben die Daten aus den Befragungen der QUIMS-Beauftragten einen Hinweis darauf, dass mit längerer Teilnahme am QUIMS-Programm ein besseres Schulklima entwickelt werden konnte (vgl. Kapitel 7.2). Insgesamt scheint es damit eher plausibel, dass die Zufriedenheit der Eltern und Schüler/-innen, wie dies in Abbildung 17 markiert ist, positiv einzuschätzen ist.

QUIMS unterstützt Unterrichtsentwicklung und führt zur Fokussierung relevanter Unterrichtsaspekte

Wie in Kapitel 10 bereits dargelegt, fokussieren alle QUIMS-Schulen ihre Massnahmen auf zentrale Handlungsfelder wie beispielsweise die Sprachförderung oder die Integration. Wichtige Themen wie Etablierung einer integrativen und differenzierenden Lernförderung (ca. 60%) oder ‚Notengebung/Lernbeurteilung‘ (in ca. 20% der Schulen) sind hingegen weniger breit implementiert. Steht das Thema Sprachförderung im Zentrum, so wird dieses teilweise noch zu einseitig als die Förderung von Lesen und Leseverständnis verstanden, produktive Sprachkompetenzen (z.B. Schreiben) stehen bei den Massnahmen weniger im Zentrum.

Leider geben die vorliegenden Daten keine Einsicht in die Unterrichtsgestaltung der QUIMS-Schulen. Somit bleibt unklar, in welchem Umfang und in welcher Qualität dieser wichtige Bereich in den Schulen umgesetzt wird. Es scheint aber, dass in der Breite Massnahmen fehlen, in denen der Unterricht, die methodischen Ansätze und Lehr-Lernformen oder die Beurteilungsformen in den Fokus gestellt werden. Der Vergleich der ‚jungen‘ und ‚erfahrenen‘ Schulen lässt vermuten, dass die ‚erfahrenen‘ QUIMS-Schulen diesbezüglich bereits erfolgreicher handeln als die ‚jungen‘ QUIMS-Schulen, die noch eher Unterrichtsentwicklungsansätze als Impulse stellen und keine gezielte Strategie umgesetzt haben, wie in der eigenen Schule erfolgreich der Weg ‚von der Erprobung neuer Unterrichtsansätze zur nachhaltigen Implementation in der ganzen Schule‘ gegangen werden kann (vgl. Kapitel 7.2). In ‚erfahrenen‘ Schulen scheinen die QUIMS-Beauftragten auch eher der Meinung zu sein, dass sich der Unterricht in ausgewählten Bereichen verändert hätte.

Kontinuierliche Professionalisierung der Lehrpersonen thematisch eng an zentrale Themen von QUIMS gebunden, allenfalls aber noch zu wenig ausgebaut hinsichtlich einer nachhaltigen Förderung

Die Aktivitäten der QUIMS-Schulen im Bereich der Förderung und Weiterentwicklung der professionellen Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer in den QUIMS-Schulen zeigen eine gelungene Schwerpunktsetzung in den Bereichen Sprachförderung, Schulerfolg und Integration. Die Schulen haben verstanden, dass die Ziele von QUIMS nur erreicht werden können, wenn die Lehrpersonen hinsichtlich der spezifischen Herausforderungen geschult werden. Die Ergebnisse der Befragungen der QUIMS-Beauftragten und der Schulleitungen (2010) im Kanton Zürich zeigen sodann auch, dass, je länger eine Schule bei QUIMS beteiligt ist, desto eher haben die Lehrpersonen auf Grund der QUIMS-Arbeiten ihr professionelles Knowhow erweitert.

Allerdings kann aufgrund der Angaben der Schulen ein spezifischer Problembereich vermutet werden. Die Ergebnisse zeigen, dass die spezifisch auf QUIMS ausgerichteten Weiterbildungen pro Jahr ca. 1-2 Tage umfassen. Falls diese Angaben tatsächlich die Professionalisierungsmassnahmen der Schulen adäquat abbilden, wäre dies für eine nachhaltige Professionalisierung zu wenig. Entsprechende Weiterentwicklungen von Lehrkompetenzen sind nur dann zu erwarten, wenn die Weiterbildungen kontinuierlich über eine längere Zeit realisiert und fachlich begleitet werden sowie vor Ort nahe an den konkreten Problemlagen der Lehrpersonen gearbeitet wird. Dabei haben sich stabile Lehrerteams, die über einen längeren Zeitraum an einer Fragestellung arbeiten, besonders bewährt (vgl. Fussangel, Rürup & Gräsel, 2010). Leider geben die zur Verfügung stehenden Daten keinen Einblick, inwiefern die durchgeführten 1-2 Weiterbildungstage pro Jahr in eine eben beschriebene nachhaltige Struktur der Professionalisierung eingebettet sind. Falls dies nicht der Fall ist, könnte hier Potenzial für eine bessere Nutzung der Weiterbildungstätigkeiten für das Erreichen der QUIMS-Ziele liegen.

Etablierung von für das Programm effektiven Leitungsstrukturen in der Schule nur teilweise gelungen

Zentrale Voraussetzung für das Erreichen der Ziele von komplexen Schulentwicklungsaufgaben ist eine pädagogisch fokussierte Schulleitung, die die zentralen Ziele der Schule weitsichtig verfolgt und den Aufbau entsprechender Strukturen fördert. Aufgrund der Angaben in den Schulberichten kann allerdings vermutet werden, dass es vielen, aber noch nicht allen Schulen gelungen ist, QUIMS auch strukturell in den Schulen optimal zu verorten.

Die Rolle der QUIMS-Beauftragten wird von den Schulleitungen, Kollegien und den QUIMS-Beauftragten selbst in der grossen Mehrheit als hilfreich eingeschätzt. Gemäss Selbstangaben aus den Schulen verläuft auch die Zusammenarbeit zwischen Schulleitungen und QUIMS-Beauftragten mehrheitlich (aber nicht überall) gut. Die Schulen und die Schulleitungen wurden durch die QUIMS-Beauftragten in der Leitung von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen gestärkt. Eine Identifikation von QUIMS-Arbeiten als generelle Schulziele ist in vielen Schulen zu finden, denn die QUIMS-Massnahmen der Schulen sind fast überall im Schulprogramm und in den Jahresplanungen eingebaut (vgl. Roos, 2011).

In älteren Studien und in Berichten der externen Evaluation fiel die Einschätzung der strukturellen Einbindung von QUIMS in die Schule und ihre Entwicklung jedoch zurückhaltender aus. Da die QUIMS-Beauftragten kaum Entscheidungskompetenzen oder sogar Weisungsbefugnisse haben, ist es absolut zentral, dass QUIMS nicht ‚neben der Schule‘ verankert wird. Eine integrale Führungsstruktur bedeutet, dass QUIMS als in allen Schulen als Schulleitungsaufgabe wahrgenommen und die entsprechenden Ziele als generelle Schulziele identifiziert werden. Etwas plakativ gesagt: Es gibt

nicht ‚Schule‘ und ‚QUIMS‘, sondern nur die ‚QUIMS-Schule‘. Die QUIMS-Beauftragten müssen somit in enger Beziehung zur Schulleitung stehen oder sogar in ‚Personalunion‘ agieren.

Leistungsentwicklung der Schüler/-innen in QUIMS-Schulen ist vergleichbar mit Schüler/-innen in Nicht-QUIMS-Schulen

QUIMS verfolgt als Schulentwicklungsprogramm das Ziel, den Lernerfolg der Schüler/-innen in den QUIMS-Schulen zu fördern und dem kantonalen Durchschnitt anzugleichen sowie allen Schülerinnen und Schülern, unabhängig ihrer sozialen und sprachlichen Herkunft und ihres Geschlechts, gute Bildungschancen zu gewährleisten.

Die Analysen zeigen, dass die durchschnittlichen Leistungen der QUIMS-Klassen in den Fächern Deutsch und Mathematik noch unter den kantonalen Mittelwerten liegen. Die Differenzen sind als klein bis mittelgross zu beurteilen. Es gibt allerdings auch QUIMS-Klassen, deren durchschnittlichen Leistungen über dem kantonalen Mittelwert liegen und das Ziel im Bereich Lernerfolg erreichen.

Die Ergebnisse zur Leistungsentwicklung lassen vermuten, dass die Schüler/-innen in QUIMS-Schulen vergleichbare Leistungsentwicklungen in Mathematik, Lesen und Wortschatz erreichen wie Schüler/-innen in Nicht-QUIMS-Schulen, unabhängig davon, ob eine dreijährige oder sechsjährige Periode untersucht worden ist. Zwar entwickelt sich das Lese-Leistungsniveau der Schüler/-innen in QUIMS-Schulen von der 1. bis zur 6. Klasse etwas stärker als jenes der Schüler/-innen in Nicht-QUIMS-Schulen. Dieser Unterschied ist statistisch allerdings nicht signifikant und kann daher auch zufällig zustande gekommen sein. Dies ist auch der Fall bei der Entwicklung der Mathematikkompetenzen oder des Wortschatzes von QUIMS-Schüler/-innen im Vergleich zu jenen ohne QUIMS.

Zwischen QUIMS und dem Lernfortschritt im Lesen und im Wortschatz kann somit aufgrund der vorliegenden Daten kein Zusammenhang nachgewiesen werden. Das bedeutet, dass sich die Sprachförderung noch nicht in den Testergebnissen der Lernstandserhebungen des Kantons Zürich niedergeschlagen hat. Auch die Chancen für den Übertritt in die Abteilung A der Sekundarschule hängen nicht mit den QUIMS-Massnahmen zusammen.

Die Übertrittsquoten in die Schultypen der Sekundarstufe während der letzten Jahre sind relativ stabil. Schülerinnen und Schüler aus QUIMS-Schulen treten weniger häufig ins Langzeitgymnasium und in die Abteilung A der Sekundarschule über als solche aus Schulen ohne QUIMS. Dies trifft auch für Schulen mit gleichem Mischindex wie QUIMS-Schulen zu. Zwar können aufgrund der vorhandenen Daten noch keine Trends nachgewiesen werden. Zudem zeigen die Daten aus dem Jahr 2008, dass der Anteil Schülerinnen und Schüler aus QUIMS-Schulen, die in ein Brückenangebot übertraten, kleiner und der Anteil Schülerinnen und Schüler, die in eine berufliche Grundbildung übergetreten sind, grösser geworden ist. Allerdings hat sich auch die Zusammensetzung (Mischindex) verändert, weshalb das Ergebnis nicht eindeutig auf QUIMS zurückgeführt werden kann.

Allerdings ist die Datenlage für die Einschätzung der Wirkungen auf den Lernerfolg und die Übertrittschancen der Schüler/-innen begrenzt, und die Ergebnisse hinsichtlich der Frage, inwiefern QUIMS einen spezifischen Beitrag zur Sprachförderung und zur Erreichung von Chancengerechtigkeit beim Übertritt leistet, sind nur beschränkt belastbar. So konnte bei der Auswahl der QUIMS-Schüler/-innen nicht berücksichtigt werden, welchen Schwerpunkt die Schulen in ihren Massnahmen gesetzt haben und welches Gewicht Sprachförderung im Vergleich zur Förderung der Integration oder Partizipation eingenommen hat. Zudem ist unklar, welche Massnahmen der Sprachförderung eingesetzt worden sind. Damit konnte nicht die Effektivität der Sprachförderung in den QUIMS-Schulen untersucht werden. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass in der zehnjährigen Verlaufszeit die Rahmenbedingungen für die QUIMS-Schulen zentral verändert worden sind und weitere

Reformansätze wie Umsetzung IF, Aufhebung Kleinklassen etc. es erschweren, die Effekte einer Massnahme identifizieren zu können.

Auch bei den Nicht-QUIMS-Schulen gibt es Vorbehalte. So kann nicht davon ausgegangen werden, dass Schulen ohne QUIMS keine Mittel für zusätzliche Massnahmen im Bereich der Sprachförderung zur Verfügung standen. „Sprachförderung für alle“ und „Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit ungünstigen Lernvoraussetzungen“ sind die beiden ersten von fünf Handlungsfeldern im Aktionsplan „PISA 2000“-Folgemassnahmen, die die EDK empfiehlt. Es kann davon ausgegangen werden, dass Sprachförderung in den letzten zehn Jahren auf dem Programm von jeder belasteten Schule stand.

Die Analysen mussten des Weiteren mit jenen Daten durchgeführt werden, die vorhanden waren. Die Lernstandserhebungen wurden zwar so konzipiert, dass die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler der QUIMS-Schulen beschrieben werden können. Für den Nachweis der Wirkungen von QUIMS-Massnahmen sind die Daten aber nur beschränkt geeignet. Die Abstände zwischen den Erhebungszeitpunkten betragen drei Jahre. Während drei Jahren kommt es an Schulen zu sehr vielen Entwicklungen und Veränderungen, so dass allfällige Unterschiede nicht ohne weiteres auf QUIMS zurückgeführt werden können.

Im Kanton Zürich wechselt zudem die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler während der Primarschulzeit die Klasse, ein Teil die Schule. Dies trifft insbesondere auf Schülerinnen und Schüler von QUIMS-Schulen zu (Keller & Moser, 2008, S. 18). Es kann also nicht davon ausgegangen werden, dass alle Schülerinnen und Schüler während der Primarschulzeit kontinuierlich von QUIMS-Massnahmen profitieren konnten. Inwieweit die im Rahmen der Lernstandserhebung eingesetzten Tests valide Indikatoren für den Nachweis der Wirkungen von QUIMS-Massnahmen sind, kann aufgrund der fehlenden Informationen über die einzelnen Massnahmen und damit angestrebten Ziele nicht beurteilt werden.

Das Matching zur Bildung von statistischen Zwillingen (Propensity scores matching) ist zwar eine geeignete Methode für Wirkungsanalysen. Es ist aber kein Ersatz für die geeignetste Methode: das Experiment. Beim Matching konnten die für die Schulleistungen wichtigsten Faktoren statistisch kontrolliert werden. Die Kategorie „Deutsch als Zweitsprache“ entspricht allerdings einer eher undifferenzierten Angabe über das in diesem Kontext wohl wichtigste Merkmal: die Belastung der Schulen durch Schülerinnen und Schüler mit ungenügenden Kompetenzen in der Bildungssprache Deutsch. Differenziertere Angaben wie die Anzahl Kontaktjahre mit der Deutschen Sprache konnten ebenso wenig genutzt werden wie die ethnolinguistische Herkunft. Die Belastung der Schulen konnte somit nur beschränkt berücksichtigt werden. Es kann gut sein, dass QUIMS-Pionierschulen aufgrund der Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler stärker belastet sind, als es die zur Verfügung stehenden Daten abbilden.

An der Methode alleine liegt es allerdings nicht, dass keine Wirkung von QUIMS auf die Testergebnisse der Lernstandserhebung nachgewiesen werden konnte. Mit der gleichen Methode und den gleichen Daten konnte beispielsweise die Wirksamkeit des Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache (DaZ-Unterricht) nachgewiesen werden (Angelone & Moser, 2011, S. 58).

Trotzdem bedeutet der fehlende Zusammenhang zwischen den QUIMS-Massnahmen und den schulischen Leistungen nicht, dass die Sprachförderung im Rahmen von QUIMS wirkungslos ist. Dass sich die Wirkung von QUIMS nicht in den Testleistungen der Schülerinnen und Schüler zeigt, konnte bereits aufgrund der Ausrichtung und Zielsetzung von QUIMS erwartet werden. QUIMS ist ein Schulentwicklungsprogramm mit anspruchsvoller Zielsetzung, aber kein eigentliches Sprachförderprogramm. Ziel von QUIMS ist die Schulentwicklung, die zu einer Optimierung der Unterrichtspro-

zesse und des Lernens führen. Kurzfristige Wirkungserfolge sind deshalb nicht zu erwarten. Dies wird auch von der Bildungsdirektion in der Handreichung zu QUIMS ausdrücklich erwähnt. Es ist zu hoffen, dass die Ergebnisse dementsprechend gewichtet werden.

12 Empfehlungen

QUIMS ist ein Schulentwicklungsprogramm, welches das Ziel verfolgt, über die Fokussierung auf die drei Handlungsfelder Sprachförderung, Förderung des Schulerfolgs und Förderung der Integration hoch komplexe Ziele wie ‚gutes Leistungsniveau‘, ‚gleiche Bildungschancen‘ und ‚Integration aller‘ zu erreichen.

Das Programm wurde in den 1990er-Jahre entwickelt und erprobt, als Schulentwicklung oder geleitete Schulen im Kanton Zürich erst in Ansätzen diskutiert worden sind. Eine gesetzliche Grundlage gab es noch nicht, die die QUIMS-Ziele und die angestrebten Schulentwicklungsansätze in der Breite legitimiert hätte.

Zehn Jahre später ist die Situation eine vollständig andere. Das entsprechende Volksschulgesetz ist implementiert, insbesondere sind Schulentwicklungsstrukturen und Schulleitungen in den Schulen breit aufgebaut und in den allermeisten Schulen unabhängig davon, ob sie ‚belastet‘ oder ‚weniger belastet‘ sind, schon nahezu eine Selbstverständlichkeit. Ebenso kann angenommen werden, dass Sprachförderung im Nachgang zu den PISA-Diskussionen nicht nur in QUIMS-Schulen, sondern generell als zentrales Handlungsfeld erkannt worden ist.

Dennoch ist aufgrund der Ergebnisse zu vermuten, dass QUIMS in diesem Prozess eine besondere Bedeutung erhalten hat und Schulen sehr viel früher als der Durchschnitt aller Schulen animiert hat, sich auf den Weg der Schulentwicklung zu begeben. Dass QUIMS nicht nur als Sprachförderungsprogramm für einzelne Schüler/-innen, sozusagen als Individualprogramm, konzipiert worden ist, ist besonders positiv hervorzuheben, wurde dieses Programm doch in einer Zeit entwickelt, in der gerade die individuelle Förderung der Kinder über verschiedenste Massnahmen oder Therapien (Ergotherapie, Legasthenie, Maltherapie, Musiktherapie etc.) hoch im Kurs stand. Diese individuelle Förderung ist absolut zentral, ist aber in Schulen hochgradig gefährdet, wenn nicht gleichzeitig innerhalb der Schulen Strukturen und Prozesse aufgebaut werden, die es erlauben, diese Massnahmen hinsichtlich ihrer Zielerreichung zu reflektieren und insgesamt, für alle Schüler/-innen, eine optimale Lernumgebung nachhaltig aufzubauen.

Auch wenn der Weg zum Ziel damit etwas steiniger, da umfangreicher und komplexer, war, kann mit Blick auf die Ergebnisse vermutet werden, dass QUIMS heute, gerade wegen dieser starken Fokussierung auf die Schule als Organisation und der Etablierung zentraler Schulentwicklungsstrukturen und -instrumente, ein grösseres Potenzial für eine nachhaltige Förderung von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund erreicht hat, als wenn QUIMS einzig als individuelles Sprach- und Integrationsförderungsprogramm entwickelt worden wäre. Dies bedeutet, dass nach zehn Jahren ein Knowhow aufgebaut werden konnte, von dem zukünftige (QUIMS-)Schulen profitieren können. Zukünftige Steuerungsstrategien sollten damit immer im Auge behalten, wie das grosse Potenzial in den Schulen geschützt, weiterentwickelt und weitergegeben werden kann.

Welche Empfehlungen für die Weiterentwicklung lassen sich aufgrund der Ergebnisse ableiten? Sie sind unter der Perspektive zusammengestellt worden, dass QUIMS bisher zentrale Ziele erreicht hat, in einzelnen Bereichen aber eine optimalere Zielverfolgung und Fokussierung notwendig sein wird. Dabei ist der neue Kontext (Volksschulgesetz) genügend zu berücksichtigen, da ja gerade diese Situation es erlaubt, gewisse Aufgaben und Ziele, die QUIMS bisher verfolgt hat, an die ‚generelle‘ Schulentwicklung zu delegieren.

Die ursprüngliche Absicht, Massnahmen zu Rahmenbedingungen *ausserhalb* von QUIMS zu empfehlen (z.B. Tagesschulen, frühe Förderung), musste fallen gelassen werden, weil den untersuchten Do-

kumenten keine diesbezüglichen Hinweise zu entnehmen waren, was datenbasierte Empfehlungen verunmöglicht.

Folgende Empfehlungen lassen sich vor dem Hintergrund der Interpretation der vorliegenden Ergebnisse ableiten:

Überprüfung der Ziele von QUIMS

QUIMS ist ein Schulentwicklungsprogramm, welches einen spezifischen Fokus auf die Förderung der Schüler/-innen in Schulen richtet, die in erhöhtem Ausmass Schüler/-innen mit Migrationshintergrund unterrichten. Im Zentrum stehen drei anspruchsvolle, hochkomplexe Ziele, die die Schulen für sich alleine nicht erreichen können. Zum einen können sie als Schulentwicklungsziele nicht alle parallel verfolgt werden. Schulen müssen somit Schwerpunkte legen, Schwerpunkte, die entsprechend den QUIMS-Vorgaben nicht gegeneinander abgewogen, sondern gleichermassen als wichtig beurteilt worden sind. Zum anderen muss vergegenwärtigt werden, dass das Erreichen der Ziele nicht nur von den Schulen, sondern auch von den Eltern, den Behörden, den zur Verfügung gestellten Unterstützungsleistungen und den entsprechenden bildungs- und gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen abhängig ist (vgl. Kapitel 3). QUIMS-Schulen haben es also nicht alleine in der Hand, die Ziele zu erreichen. Es ist aber gerade in belasteten Schulen besonders herausfordernd, diese verschiedenen Voraussetzungen optimal aufeinander abzustimmen und im Hinblick auf das Erreichen der Ziele zu nutzen. Unter Berücksichtigung dieser Zusammenhänge sollten die an QUIMS-Schulen gesetzten Erwartungen überprüft und allenfalls korrigiert werden.

Überprüfung der Ressourcen in Abstimmung mit den Zielen

In Ergänzung zur Frage, welche Ziele in welchem Umfang tatsächlich auch von den Schulen erreicht werden können, muss darüber nachgedacht werden, wie umfangreich personelle und materielle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden sollen. Es zeigt sich, dass diese Ressourcen für die Schulen wesentlich waren, ihnen auch Schulentwicklungsaktivitäten ermöglicht haben, aber für eine nachhaltige Schulentwicklung und Förderung kaum ausreichten. Dies könnte zwar auch damit zusammenhängen, dass vielleicht nicht alle in den Schulen ergriffenen Massnahmen und der entsprechende Ressourceneinsatz für das Erreichen der Ziele effektiv waren. Es ist aber auch davon auszugehen, dass mit den zur Verfügung gestellten Ressourcen gerade auch anspruchsvolle und zeitintensive Förderansätze, die ein hohes Potenzial haben für das Erreichen der QUIMS-Ziele, nicht realisiert werden konnten. Für QUIMS sind damit auch klare Grenzen gesetzt, die sich unweigerlich auf den Grad der Zielerreichung auswirken mussten. In Zukunft sollten die Ressourcen in Abhängigkeit der zu erreichenden Ziele (Umfang, Komplexität etc.) festgelegt werden. Dies bedingt allerdings auch eine Aufstockung der personellen Ressourcen auf kantonaler Ebene, um diese Differenzierungen vornehmen zu können.

Fokussierung der Ziele von QUIMS

Die Schulen mussten notwendigerweise bei den verschiedenen Handlungs- und Zielfeldern einen Schwerpunkt setzen. Die Analysen führen zur Vermutung, dass das Lesen und das Leseverständnis (Handlungsfeld ‚Sprachförderung‘) in praktisch allen Schulen als Massnahme umgesetzt worden sind, die Schulen sich aber in einem zweiten Schritt zwischen den beiden Handlungsfeldern ‚Integration‘ und ‚Schulerfolg‘ entschieden haben.

In Zukunft ist zu entscheiden, ob diese Offenheit weiterhin gewährleistet werden soll. Dem Vorteil, den Schulen die notwendige Offenheit für Schulentwicklungsthemen zu gewährleisten und damit auch die Identifikation mit dem Programm zu erreichen, steht der Nachteil gegenüber, dass der kon-

krete Unterricht, die Reflexion über spezifische Methoden und Vorgehensweisen, über Beurteilungs- und Benotungsmechanismen, über den Unterricht in heterogenen und anspruchsvollen Schulklassen nur bei entsprechender Schwerpunktlegerung im Zentrum der QUIMS-Arbeiten steht. Schulerfolg ist aber nicht ohne eine systematische Weiterentwicklung des Unterrichts in allen Schulen zu haben.

Überprüfung der Kriterien für die Auswahl der Zielpopulation: Wer soll QUIMS-Unterstützungsleistungen in Anspruch nehmen können?

Die Teilnahme am Programm QUIMS hängt bislang insbesondere vom Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund ab (40%). Aus zwei Gründen ist zu überprüfen, ob dieses Kriterium auch in Zukunft alleine ausschlaggebend sein sollte. A) Schulen mit ähnlich hohem Anteil an Migrationskindern sind nicht gleichermassen belastet, insbesondere, weil der familiäre Hintergrund der Schüler/-innen zwischen den Schulen variiert. Der familiäre Hintergrund ist aber von grösserer Bedeutung für den Schulerfolg als der Migrationshintergrund. B) Der Grenzwert von 40% ist kein empirisch belastbarer Grenzwert. In spezifischen Situationen könnten bereits Schulen mit einem Migrationsanteil von 30% auf effektive Unterstützung angewiesen sein. In anderen Situationen braucht es für Schulen mit einem Migrationsanteil von 40% noch keine Unterstützung, da die Herausforderungen noch von der Schule selber gemeistert werden können.

In dem Sinne könnte es sinnvoll sein, dass eine Berechtigung für QUIMS-Unterstützungen von weiteren oder anderen Kriterien abhängig gemacht wird: a) Zusammensetzung der Schülerschaft aufgrund des familiären Hintergrundes und weiterer psycho-sozialen und materialen Belastungen (z.B. Heterogenität bzw. Homogenität hinsichtlich der Zusammensetzung der Kinder aus unterschiedlichen Ländern und Kulturen, Anzahl der Kinder mit Migration 1., 2. oder 3. Generation), b) stärker gestufte Förderung, wobei mit höherer Belastung ein grösseres Unterstützungspaket genutzt werden könnte, c) Bindung der finanziellen und personellen Ressourcen an einen systematischen Umsetzungsplan und an eine realisierte Praxis, die ausweisen, wie (und mit welchem Erfolg) die Gelder genutzt und die QUIMS-Ziele verfolgt werden können.

Konkretisierung und Überprüfung der Zielerreichung im Bereich der Sprachförderung

Sprachförderung wird sinnvollerweise auch zukünftig ein zentrales Thema in QUIMS-Schulen sein. Allerdings reicht die starke Fokussierung auf das Lesen, wie sie bei vielen Schulen zu beobachten ist, kaum aus, weil gerade Schriftlichkeit eine zentrale Voraussetzung darstellt, im Bildungssystem erfolgreich zu sein. Es ist also zu überprüfen, wie die in den Programm-Unterlagen bereits vorhandenen Ansätze zur Bildungssprache und zur durchgängigen Sprachförderung besser in der Schulpraxis implementiert werden können. Dabei bezieht sich der Ansatz der Bildungssprache auf die komplexen sprachlichen Mittel, die für die Aneignung des Lernstoffes in allen Fächern basal sind. Der Ansatz der durchgängigen Sprachförderung betont, dass die Sprachförderung nicht nur im Fach Deutsch verfolgt wird, sondern als fächerübergreifende Zielstellung alle Fächer (und damit alle Lehrpersonen) betrifft und über die gesamte Bildungsbiographie verfolgt wird (vgl. Gogolin et al., 2011, Gogolin & Lange, 2011). Überdies ist weiterhin das Deutsch als Zweitsprache zu fördern oder gar noch zu intensivieren, was vermutlich gerade zu Beginn, wenn Schüler/-innen nur sehr geringe Deutschkenntnisse aufweisen, von zentraler Bedeutung ist.

Implementation nachhaltiger Professionalisierungsmaßnahmen mit Fokus Unterricht unter Berücksichtigung effektiver Unterrichtskonzepte in heterogenen Schulklassen

Wie auch immer die Ziele zukünftig gesetzt werden: Es braucht eine dementsprechende grundlegende Professionalisierung der Lehrpersonen. Generell ist dabei die Aus- und Weiterbildung der Lehr-

personen zu fokussieren. Sprachförderung oder die Förderung von Integration müssen Zielbereiche in den Curricula der Pädagogischen Hochschulen sein. Weil in dieser ersten Ausbildungsphase aufgrund des mangelnden Erfahrungswissens der Studierenden nicht davon ausgegangen werden kann, dass sie nach Abschluss der Ausbildung genügend Kompetenzen im Umgang mit den Problematiken der Förderung der Schüler/-innen aufweisen werden, sind zudem Professionalisierungskonzepte in den Schulen und schulübergreifend zu etablieren, die eine Weiterentwicklung der professionellen Kompetenz der Lehrpersonen ermöglichen. Besonders geeignet sind hier Konzepte wie professionelle Lerngemeinschaften, Praxisexpertin / Praxisexperte oder fachspezifische Coaching-Verfahren, welche vor Ort und über eine längere Zeit die Auseinandersetzung mit zentralen Fragen der Schul- und Unterrichtsgestaltung ermöglichen (vgl. Maag Merki, 2009). Dabei kann auch dem Umstand Rechnung getragen werden, dass Lehrerteams hochgradig fluide ‚Gebilde‘ sind, durch den Wechsel von Lehrpersonen ist ein einmal erreichtes Niveau nicht gewährleistet, sondern muss immer wieder neu erarbeitet werden. Besonders wichtig ist hier, dass diese internen Professionalisierungsmassnahmen durch externe Fachpersonen unterstützt und begleitet werden (siehe unten).

Stärkung Schulentwicklung in der Breite mit klarer Fokussierung auf Zieldimensionen

Wenn QUIMS als Schulentwicklungsansatz ernst genommen wird und Sprachförderung ‚durchgängig‘ realisiert werden soll, dann sollten die lancierten Massnahmen allen Schüler/-innen in allen Klassen, unabhängig ihres kulturellen und sozialen Hintergrundes, zugutekommen. In diesem Sinne braucht es langfristig eine Schulentwicklung, die in den Schulen auf eine breite Basis gestellt ist und mehr als nur einzelne Lehrpersonen involviert. ‚QUIMS-Experten‘ sind wesentlich, um Wissen innerhalb der Schulen weiterzugeben, um Diskussionen anzustossen, um mögliche Ansätze für die Lösung komplexer Problemstellungen zu präsentieren. Wenn es aber nicht gelingt, eine breite Basis im Team in die Entwicklung einzubeziehen, dann bleiben langfristige Entwicklungen gefährdet, und bei Weggang der einzelnen ‚QUIMS-Experten‘ verliert die Schule das entsprechende Knowhow. Im Gegenzug sind die Inhalte zu präzisieren und die Schulentwicklung deutlich mit einer systematischen Unterrichtsentwicklung in den QUIMS-Bereichen zu verknüpfen. Wesentlich ist zudem, dass zum jetzigen Zeitpunkt von der Tatsache profitiert werden kann, dass mit der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes entsprechende Voraussetzungen geschaffen werden konnten. Damit kann die QUIMS-Schulentwicklung noch stärker als bisher auf die Kernbereiche fokussiert werden. Generelle Aufbauarbeit, um überhaupt Schulentwicklung realisieren zu können, entfällt.

Unterstützung der Schulen zur Elternarbeit

Die Berichte der Schulen weisen nach, dass die Elternarbeit zum einen ein hohes Potenzial für die Zielerreichung von QUIMS aufweist, zum andern aber ein für die Schulen herausforderndes Tätigkeitsfeld darstellt. Hier sollte mit Einbezug der relevanten Akteure darüber nachgedacht werden, wie die Schulen besser in diesem wichtigen Bereich unterstützt werden können.

Leistungsstrukturen in den Schulen überprüfen

Die Nachhaltigkeit von QUIMS kann wesentlich gesichert werden, wenn QUIMS in den Schulen substantiell verankert worden ist. Dazu gehört, dass die Schulleitung und die/der QUIMS-Beauftragte eng zusammenarbeiten. Wo dies nicht der Fall ist, müssen die Leistungsstrukturen überprüft werden. Die/Der QUIMS-Beauftragte muss Teil der Schulleitung sein.

Rekrutierung von neuen Lehrpersonen

Die wesentlichsten Akteure in QUIMS-Schulen sind die Lehrpersonen. QUIMS-Schulen brauchen Lehrpersonen, die zu den Besten gehören und die ein hohes Interesse haben, an diesen Schulen und in einem entsprechenden Team zu arbeiten. Eine gezielte Rekrutierungspolitik mit einem hohen Mitbestimmungsgrad der Schulen ist dabei absolut entscheidend.

Unterstützungssysteme überdenken: Beratung und Feedback, Tools situationsgezielt bereitstellen

QUIMS als kantonales Programm hat die Schulentwicklungsprozesse in den Schulen zwar unterstützt, ihnen wurde aber auch deutliche (finanzielle und personelle) Grenzen gesetzt. So ist insbesondere das Zurückfahren von Unterstützungsleistungen für Schulen (insbesondere die externe Beratung), die nicht in der Pilotphase, sondern im Zuge der Umsetzung des neuen Schulgesetzes Zugang zu QUIMS-Leistungen erhalten haben, problematisch. Die Analysen zeigen deutlich, dass sich ‚junge‘ und ‚erfahrene‘ QUIMS-Schulen u.a. in ihrer Motivation, eine QUIMS-Schule zu sein, unterscheiden. Die Freiwilligkeit und das Interesse ‚an der Sache‘ ist in den zweitgenannten Schulen deutlich höher. Zudem scheint auch die Schulentwicklungskapazität in den ‚jungen‘ QUIMS-Schulen weniger gegeben zu sein, so dass diese ein zweifaches Ziel zu verfolgen haben: a) Schulentwicklungsmassnahmen generell zu realisieren und b) diese spezifisch auf die QUIMS-Ziele zu lenken. Dies ist ohne Unterstützung in Form einer schulbezogenen externen Beratung kaum erfolgreich zu realisieren. Feedback-Modelle könnten zudem helfen, einmal implementierte Strukturen und Prozesse wieder neu zu überdenken. Unterstützung ist damit nicht nur ‚jungen‘ Schulen zu gewährleisten. Auch ‚erfahrene‘ Schulen sollten entsprechende Angebote nutzen können. Dabei ist zu prüfen, welche der bereits bestehenden Unterstützungssysteme noch gezielter auf die Bedürfnisse der Schulen abgestimmt werden könnten.

Des Weiteren sind die bestehenden Unterstützungsmaterialien auf ihre Praktikabilität hin zu überprüfen und zu ergänzen, damit Schulen und Lehrpersonen sich selber unterstützen können. Dazu gehören beispielsweise Unterrichtsmaterialien, Lehrmittel und Diagnosematerialien, damit die Lehrpersonen in den verschiedenen Schulen nicht auf sich alleine gestellt sind. Hierzu sind entsprechende Netzwerkangebote absolut zentral, die es den Schulen ermöglichen, im Austausch mit anderen Schulen oder Lehrpersonen spezifische Fragen oder Probleme mit Fachpersonen zu diskutieren, die ähnliche Erfahrungen gemacht haben.

VII Literatur

- Angelone, D. & Moser, U. (2011). Die Bedeutung der Klassenzusammensetzung. In U. Moser, A. Buff, D. Angelone & J. Hollenweger (Hrsg.). *Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der. 6. Klasse* (S. 50–62). Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Atteslander, P. (2003). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2008). *Handreichung Qualität in multikulturellen Schulen*. Zürich.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2010). *Qualität in multikulturellen Schulen. Überprüfung der Wirkungen und der Wirkungsbedingungen von QUIIMS anhand vorliegender Daten vom 9. Juli 2010*. Zürich.
- Binder, H.-M., Tuggener, D., Trachsler, E., & Schaller, R. (2002). "Qualität in multikulturellen Schulen (QUIIMS)" - Externe Evaluation - Bericht über die zweite Erhebungsphase August 2001 bis Januar 2002 und zusammenfassende Beurteilung. Luzern: Interface - Institut für Politikstudien.
- Blickenstorfer, R. (2009). *Abschlussbericht zum ZLG 1 und ZLG 2 "Schulerfolg kein Zufall - eine Weiterbildung für QUIIMS-Beauftragte"*. Zürich: PH Zürich.
- Bortz, J. & Döring, N. (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (2009). *Personalmanagement für die Schule: Ein Handbuch für Schulleitung und Kollegium*. Weinheim: Beltz.
- Caliendo, M. & Kopeinig, S. (2008). Some Practical Guidance for the Implementation of Propensity Score Matching. *Journal of Economic Surveys*, 22 (1), 31-72.
- Diekmann, A. (2005). *Empirische Sozialforschung - Grundlagen, Methoden - Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Edelmann, D. (2008). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum - eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Wien: LIT.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (1995). *Qualitative Forschung*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2000). Konstruktivismus. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke, *Qualitative Forschung - ein Handbuch* (S. 150-164). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Florian, J. (2000). *Sustaining Education Reform: Influential Factors*. Aurora, Colorado: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Froschauer, U. & Lueger, M. (2003). *Das qualitative Interview*. Wien: Facultas Verlag.
- Fussangel, K., Rürup, M. & Gräsel, C. (2010). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In H. Alt-richter & K. Maag Merki (Eds.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 327-354). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gniewosz, B. (2011). Experiment. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Eds.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (S. 77-84). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Eds.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 69-87). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B., Bainski, C., Heintze, A., Rutten, S., et al. (2011). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Gomolla, M. (2005). *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und der Schweiz*. Münster: Waxmann.
- Häder, M. (2010). *Empirische Sozialforschung - eine Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2006). Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3. überarb. und erweiterte Ausgabe* (S. 83-94). Weinheim: Beltz.
- Keller, F. & Moser, U. (2008). Die Untersuchung im Überblick. In U. Moser & J. Hollenweger (Hrsg.), *Drei Jahre danach. Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse* (S. 13-40). Oberentfelden: Sauerländer.
- Knüsel, D. & Wespi, B. (2006). *Analyse und Typologie von Unterstützungsleistungen in Schulentwicklungsprojekten des Kantons Zürich. Wie werden Lehrpersonen in Schulentwicklungsprojekten unterstützt?* Zürich: Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit der Universität Zürich.
- Kromrey, H. (2002). *Empirische Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation - der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U., Ebert, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2009). *Evaluation online - internetgestützte Befragung in der Praxis*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuper, H. (2011). Evaluation. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Eds.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (S. 131-142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung, Band 1, Methodologie*. Weinheim: Beltz.
- Leemann, R. J., Maag Merki, K. & Brückel, F. (2008). Die Arbeitssituation in den Schulen des Kantons Zürich unter besonderer Berücksichtigung der Teilnahme der Schulen an den Reformprojekten TaV und QUIMS. In U. Moser & J. Hollenweger, *Drei Jahre danach - Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse* (S. 285-320). Oberentfelden: Sauerländer.
- Maag Merki, K. (Ed.). (2009). *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse - Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Moser, H. (1998). *Instrumentenkoffer für den Praxisforscher*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Moser, U. & Hollenweger, J. (Hrsg.) (2008). *Drei Jahre danach. Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Moser, U., Buff, A., Angelone, D. & Hollenweger, J. (Hrsg.) (2011). *Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Moser, U., Stamm, M. & Hollenweger, J. (2005). *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenz beim Schuleintritt*. Aarau: Sauerländer.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas - A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175.
- Munsch, J.-P. (2009). *Schule: Funktion und Spielraum*. Bern: Haupt.

- Nusche, D. (2009). *What Works in Migrant Education?: A Review of Evidence and Policy Options*. OECD Education Working Papers, No. 22. Paris: OECD.
- Reinders, H. (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen*. München: R. Oldenbourg Verlag.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität - Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Eds.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 9-32). Münster: Waxmann.
- Rolff, H.-G. (2006). *Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS). Schulentwicklung mit System und im System. Eine evaluative Würdigung des QUIMS-Projektes*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Roos, M. (2009). *Förderpraxis der Schulen der Stadt Zürich im Rahmen der Umsetzung des Volksschulgesetzes. Vorstudie zur wissenschaftlichen Evaluation - Dokumentenanalysen und Experteninterviews*. Baar: spectrum3.
- Roos, M. (2010). *Förderpraxis der Schulen der Stadt Zürich im Rahmen der Umsetzung des Volksschulgesetzes. Erster Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Evaluation - Auswertung der Fragebogenerhebungen*. Baar: spectrum3.
- Roos, M. (2011). *Zusammenfassender Bericht zum Stand der Umsetzung des Programms QUIMS in den Schulen*. Baar: spectrum3.
- Roos, M. & Bossard, L. (2008). *Zwischenevaluation der Einführung von QUIMS in der Stadt Zürich*. Baar: spectrum3.
- Rubin, D. B. & Thomas, N. (1983). The Central Role of the Propensity Score in Observational Studies for Causal Effects. *Biometrics*, 70 (1), 41-55.
- Schnell, R., Hill, P. & Esser, E. (2005). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Sempert, W. & Maag Merki, K. (2005). *QUIMS-Bausteine - ein Arbeitsinstrument für Schulen im Rahmen des Projekts "Qualität in multikulturellen Schulen" (Schlussbericht)*. Zürich: Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung.
- Stringfield, S., Reynolds, D. & Schaffer, E. C. (2008). Improving secondary students' academic achievement through a focus on reform reliability: 4- and 9-year findings from the High Reliability Schools project. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(4), 409-428.
- Tabachnik, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Walther, C. (2008). Qualität in multikulturellen Schulen: QUIMS im Kanton Zürich. In Bertelsmannstiftung, *Integration braucht faire Bildungschancen* (S. 151-159). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

VIII Anhang

13 Ausführliche Fragestellungen für die Meta-Analyse von QUIMS-Studien

1. Welche Auswirkungen von QUIMS ergaben sich ...

auf der Meso-Ebene (Einzelschule) ...

- a) in der Schulentwicklung (z.B. Schulorganisation, Personalmanagement)?
- b) im Schulprogramm?
- c) in der Schulkultur?
- d) in der Zusammenarbeit und in der Interaktion im Kollegium?
- e) in der internen Weiterbildung?

auf der Mikro-Ebene (Unterricht) ...

- f) in der Unterrichtsentwicklung?
- g) im Lernklima?
- h) in den Lernsettings?

auf der personalen Ebene ...

- i) bei der Professionalisierung der Lehrpersonen (z.B. Einstellungsänderungen, erhöhte Kompetenzen)?
- j) bei der Belastung bzw. der Zufriedenheit der Lehrpersonen?
- k) beim Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler?
- l) bei der Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler?
- m) beim Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler?
- n) bei der Integration der Schülerinnen und Schüler?
- o) bei der Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler?
- p) bei der Zufriedenheit der Eltern?
- q) bei der Zusammenarbeit der Eltern mit der Schule?

2. Bezüglich welcher Merkmale unterscheiden sich ‚erfahrene‘ und ‚junge‘ QUIMS-Schulen?

- a) Welches sind die wesentlichen Merkmale ‚junger‘ QUIMS-Schulen?
- b) Welches sind die wesentlichen Merkmale ‚erfahrener‘ QUIMS-Schulen?
- c) Wie verändern sich diese Merkmale von QUIMS-Schulen und die von ihnen ergriffenen Massnahmen im Verlaufe der Zeit?

3. Welches sind förderliche und welches hinderliche Rahmenbedingungen für QUIMS ...

- a) in der Zusammensetzung der Schülerschaft?
- b) in der Zusammensetzung der Elternschaft?
- c) bei den gesetzlichen oder behördlichen Vorgaben?
- d) bei anderen Reformvorhaben?
- e) im Zusammenhang mit finanziellen Ressourcen?
- f) im Zusammenhang mit fachlichen Ressourcen?
- g) im Zusammenhang mit zeitlichen Ressourcen?
- h) ausserhalb von QUIMS?

4. Welche QUIMS-Massnahmen, welche Arten der Wirkungsüberprüfung, welche behaupteten Wirkungen und welche lokalen Zielerreichungsgrade finden sich bezüglich ...

- a) der Förderung der Literalität für alle Schülerinnen und Schüler?
- b) der spezifischen Sprachförderung für Zweisprachige?

- c) der Unterstützung bei Stufenübergängen (Gestalten und Beobachten der Zuteilungen und Abschlüsse, Einbezug der Eltern bei den Übergängen)?
 - d) der integrativen und differenzierenden Lernförderung (gesamtheitliches Beurteilen und Fördern, Einbezug der Eltern in die Lernförderung)?
 - e) einer Kultur der Anerkennung und Gleichstellung (Regeln und Rituale)?
 - f) der Schülermitwirkung (Just Community)?
 - g) der Elternmitwirkung (Einbezug der Eltern in die Lern- und Sprachförderung, Mitarbeit von interkulturellen Vermittlungspersonen, Elternrat)?
5. Welche Erfahrungen machten QUIMS-Schulen im Rahmen der internen Weiterbildung?
- a) Zu welchen Themen werden Weiterbildungen durchgeführt?
 - b) Bei welchen Anbietern werden Weiterbildungen bezogen?
 - c) Wie werden diese Weiterbildungen genutzt (Umfang, Rahmenbedingungen sowie Art der Nutzung)?
6. Welche Erfahrungen machten die QUIMS-Schulen bisher mit QUIMS-Unterstützungsleistungen vom VSA, von der PHZH und von weiteren kantonalen Stellen?
- a) Welche Art von Unterstützung wurde geleistet bzw. beansprucht?
 - b) Welchen Umfang pro Schule hatte diese Unterstützung?
 - c) Welche Wirkung der bezogenen Unterstützung nahmen die Befragten wahr?
7. Welche Wünsche ergeben sich für künftige Unterstützungsleistungen und Rahmenbedingungen?
- a) Welche Hinweise ergeben sich auf die Notwendigkeit einer Unterstützung der QUIMS-Schulen nach der Einführungsphase?
 - b) Wie soll eine künftige, wirkungsvolle Unterstützung aus Sicht der Befragten konzipiert sein?
 - c) Welche konkreten Unterstützungsmassnahmen wünschen sich die QUIMS-Schulen?
 - d) Wie/wo soll eine künftige Unterstützung aus Sicht der Befragten institutionell angebunden sein?

14 Instrumente zur qualitativen Meta-Analyse der QUIMS-Studien

Im Hinblick auf die qualitative Meta-Analyse wurden drei Instrumente entwickelt und eingesetzt. Es handelte sich dabei um ein Analyseraster zur Einschätzung der Studien, ein Kategoriensystem zur Analyse der Studien sowie ein Fundstellenraster. Diese drei Instrumente werden im Folgenden näher erläutert.

Analyseraster zur Einschätzung der Studien

Zur Strukturierung der Stichprobenbeschreibung wurde ein kleines Raster entwickelt, welches wesentliche Aspekte der untersuchten Studien in knapper Form festhält – es umfasst die Kategorien „Literaturangaben“, „Forschungsmethodik“, „Stichprobe“, „Erhebungsjahr“, „Stärken“, „Schwächen“, „Hauptergebnisse“ sowie „Aussagekraft“.

Neben den *Literaturangaben* wurde zu jeder Studie eine kurze Beschreibung der verwendeten *Forschungsmethodik* und der einbezogenen *Stichprobe* angefertigt. Anhand des *Erhebungsjahres* lässt sich einschätzen, wie übertragbar die Ergebnisse auf die aktuelle Situation sind. Dazu muss angemerkt werden, dass sich das Schulfeld im Kanton Zürich in den letzten Jahren massgeblich verändert hat (z.B. durch die Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes) und auch QUIMS verschiedene Entwicklungsphasen durchlaufen hat (Pionierschulen, verschiedene Staffeln). Anschliessend wurde für jede Studie beurteilt, welches ihre *Stärken* und *Schwächen* bezogen auf die vorliegende qualitative Meta-Analyse sind. Es geht dabei nicht um eine grundsätzliche Qualitätseinschätzung der analysierten Studien, sondern vielmehr um eine begründete Einschätzung ihrer Aussagekraft im Hinblick auf die vorzunehmende QUIMS-Wirksamkeitsanalyse. Abschliessend werden einige zentrale *Hauptergebnisse* der untersuchten Studie bezogen auf die vorzunehmende Wirksamkeitsanalyse ausgewählt und präsentiert und die *Aussagekraft* zusammenfassend eingeschätzt (gering, mittel, hoch).

Die analysierten Studien sind in ganz unterschiedlichen Kontexten zu verschiedenen Zwecken entstanden, weshalb die oben erwähnte Darstellung ihrer Stärken und Schwächen bezogen auf die vorliegende Fragestellung bedeutsam erscheint. Um sowohl quantitativen als auch qualitativen Studien gerecht zu werden, wurden diese beiden Forschungszugänge an unterschiedlichen Gütekriterien gemessen. Darüber hinaus wurden aber auch generelle Gütekriterien angelegt. Die ausgewählten Gütekriterien stützten sich auf Standardwerke zur Methodik der empirischen Sozialforschung (vgl. z.B. Bortz & Döring, 2003; Flick, 1995; Kromrey, 2002; Mayring, 2008; Atteslander, 2003; Diekmann, 2005; Lamnek, 1995), welche auf die konkrete Situation von QUIMS und das aktuelle Erkenntnisinteresse angewandt wurden:

Sowohl bei qualitativen als auch bei quantitativen Zugängen kann von einer grösseren Aussagekraft für die interessierende Fragestellung ausgegangen werden, wenn ...

- verschiedene Akteure befragt wurden (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrpersonen, QUIMS-Beauftragte, Schulleitungen usw.).
- die Studie jüngeren Datums ist und sich somit auf geleitete Schulen sowie (auch) auf Schulen bezieht, die zur Teilnahme am Programm QUIMS verpflichtet wurden.
- sich die Studie auf QUIMS-Schulen bezieht, die schon einige Jahre Erfahrung mit QUIMS haben.
- die Ergebnisse im Rahmen eines unabhängigen Forschungsprojekts entstanden sind.
- die Studie theoretisch fundiert ist und auf einer breiten Recherche beruht.
- sich die Studie zu wesentlichen Teilen explizit auf QUIMS bezieht.
- im Rahmen der Studie eigene empirische Daten erhoben wurden.
- qualitative und quantitative Forschungszugänge kombiniert wurden.

- die Ergebnisse nachvollziehbar, aber dennoch prägnant präsentiert wurden.
- Stärken und Entwicklungsbedarf von QUIMS offen angesprochen wurden.
- Forschende mehrfach in Bereichen wie „Schulentwicklung“ bzw. „Interkulturelle gik“ publiziert haben.
- die Ergebnisse plausibel interpretiert wurden.

Von einer hohen Aussagekraft *quantitativer* Studien wurde ausgegangen, wenn ...

- eine für alle QUIMS-Schulen repräsentative Stichprobe gezogen wurde.
- eine Stichprobe gezogen wurde, die für statistische Auswertungen hinreichend umfangreich ist.
- das Erhebungsinstrument nachvollziehbar beschrieben wurde.
- zur Auswertung angemessene statistische Verfahren verwendet wurden.

Von einer hohen Aussagekraft *qualitativer* Studien wurde ausgegangen, wenn ...

- die methodische Vorgehensweise nachvollziehbar dokumentiert wurde (z.B. Fragestellung, Erhebungsinstrument, Erhebungszeitpunkt, Stichprobenziehung, Auswertung).
- eine theoretisch begründete Stichprobenziehung vorgenommen wurde, die Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit aller QUIMS-Schulen zulässt.
- die Stichprobe hinreichend umfangreich war, so dass davon ausgegangen werden kann, dass empirisch gesättigte Ergebnisse resultierten.
- Aussagen mit Originalzitaten unterlegt wurden.
- die Forschenden eine hohe Nähe zum Forschungsgegenstand hatten.

Diese Kriterien wurden nicht für jede Studie systematisch abgearbeitet. Für jede Studie wurde jedoch summarisch geprüft, welche Kriterien besonders gut bzw. weniger gut erfüllt waren. Eine hohe Aussagekraft käme einer Studie zu, die auf methodisch kontrollierter Grundlage umfangreiche aktuelle Ergebnisse zu den hier interessierenden Fragestellungen präsentiert, die für die QUIMS-Schulen des Kantons Zürich generalisiert werden können.

Kategoriensystem zur Analyse der Studien

Für die qualitative Inhaltsanalyse wurde ein Kategoriensystem entwickelt, das sich – wie von Kromrey (2002) empfohlen – sehr eng an die Fragestellungen (siehe Kapitel 4.1) anlehnte (vgl. Empirische Sozialforschung, S. 318). Ein Ausschnitt aus diesem Kategoriensystem findet sich in Tabelle 29.

Tabelle 29: Ausschnitt aus dem Kategoriensystem.

Hauptkategorie	Kategorie	Unterkategorie	Kürzel
6) Erfahrungen der QUIMS-Schulen mit QUIMS-Unterstützungsleistungen	a) Art der geleisteten Unterstützung	1) vom VSA	6a1
		2) von der PHZH	6a2
		3) von weiteren kantonalen Stellen	6a3
	b) Umfang der Unterstützung (pro Schule)	1) vom VSA	6b1
		2) von der PHZH	6b2
		3) von weiteren kantonalen Stellen	6b3
	c) Wahrgenommene Wirkungen der Unterstützung	1) vom VSA	6c1
		2) von der PHZH	6c2
		3) von weiteren kantonalen Stellen	6c3
7) Wünsche zu künftigen Unterstützungsleistungen und Rahmenbedingungen	a) Hinweise auf die Notwendigkeit künftiger Unterstützung		7a
	b) Konzeption einer künftigen wirkungsvollen Unterstützung		7b
	c) Gewünschte konkrete Unterstützungsmassnahmen		7c
	d) Institutionelle Anbindung einer künftigen Unterstützung		7d

Jeder Kategorie wurde ein Kürzel (z.B. 6a1) zugewiesen, das die jeweilige (Unter-) Kategorie eindeutig identifizierte. Diese Kürzel wurden den einzelnen Fundstellen im Rahmen der Analyse der Studien zugeordnet.

Fundstellenraster

Für jede Fundstelle wurde festgehalten, in welcher Studie, auf welcher Seite sie gefunden wurde und welcher Kategorie sie zugeordnet wurde. Je eine weitere Spalte war für eine fortlaufende Nummer der Fundstellen sowie für allfällige Bemerkungen vorgesehen (vgl. Tabelle 30). Diese Tabelle konnte für die Auswertung nach der Spalte „Kategorie“ sortiert werden, um alle Nennungen zu einer bestimmten (Teil-) Fragestellungen hintereinander aufzulisten.

Tabelle 30: Ausschnitt aus dem Fundstellenraster.

Nr.	Studie	Seite	Kategorie	Inhalt/Befund/Textausschnitt (Zusf.)	Bemerkung
46	Gomolla	168	6a1 (Art der vom VSA geleisteten Unterstützung)	„Im jährlichen Rhythmus findet eine Netzwerktagung für Lehrerinnen und Lehrer und sonstige Interessierte statt, der der Vermittlung von Anregungen für die Projektsteuerung und für praktische pädagogische Projekte sowie dem Erfahrungsaustausch dient.“	
47	Knüsel & Wespi	189	7b (Konzeption einer wirkungsvollen künftigen Unterstützung)	Am ehesten verzichtbar sind aus Sicht der 5 befragten Steuergruppenleitungen mit je einer Nennung: Fachberatung, Prozessberatung sowie QUIMS-Bausteine.	
...	

Zur Interpretation des mit diesem Verfahren sortierten Datenmaterials wurden für die Berichterlegung drei Strategien eingesetzt:

„Zusammenfassung: Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist

Explikation: Ziel der Analyse ist es, zu einzelnen, fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen, ...) zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet.

Strukturierung: Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring, 2008, S. 58).

15 Stichprobe für Meta-Analyse von QUIMS-Studien

Binder, Tuggener, Trachsler & Schaller (2002)

Literatur	Binder, H.-M., Tuggener, D., Trachsler, E. & Schaller, R. (2002). <i>Qualität in multi-kulturellen Schulen (QUIMS)</i> . Externe Evaluation. Bericht über die zweite Erhebungsphase August 2001 bis Januar 2002 und zusammenfassende Beurteilung. Luzern: Institut für Politikstudien.
Methodik	Diese externe Evaluation sah ein Vorgehen in zwei Phasen vor. In einer ersten Phase mit Fokus Projektorganisation, Projektvollzug, Erwartungen und Settings wurden leitfadengestützte Gruppeninterviews mit Lehrpersonen, Eltern und Lernenden sowie schriftliche Umfragen bei Lehrpersonen, Kindergärtnerinnen und Hortnerinnen durchgeführt. Ergänzt wurden diese Erhebungen durch Gruppeninterviews mit Teamdelegationen von fünf Schulhäusern und durch ein Interview mit der kantonalen Projektgruppe. In der zweiten Phase wurden sechs Fallstudien durchgeführt (Dokumentenanalyse, Telefoninterviews mit zuständigen Schulpflegermitgliedern, leitfadengestützte Gruppeninterviews mit Mitgliedern der schulinternen Projektgruppe; in zwei Projekten wurden auch Schülerinnen und Schüler mit Gruppeninterviews und Fragebogen befragt, in einem Projekt wurden auch die Eltern befragt).
Stichprobe	Die Auswahl der sechs Fallstudien-schulen wurde so vorgenommen, dass verschiedene Module, eingesetzte Instrumente, Schulhäuser, QUIMS-Phasen und Schulstufen vertreten waren. Bei der Fragebogenerhebung wurden alle Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen der 10 damals bestehenden QUIMS-Schulen einbezogen. Von den 250 versandten Fragebögen wurden 125 ausgefüllt, retourniert und ausgewertet (Rücklauf 50%).
Erhebungsjahr	Phase 1: 2000; Phase 2: 2001/2002
Stärken	Diese Studie basiert auf einem ausformulierten theoretischen Bezugsrahmen. Durch die Triangulation von Methoden, Erhebungszeitpunkten sowie einbezogenen Akteuren ist die Evaluation breit abgestützt. Die Erhebung ist im Anhang ausführlich dokumentiert.
Schwächen	Die Fragestellungen dieser älteren Auftragsforschung wurden von der QUIMS-Leitung vorgegeben. Zu den durchgeführten Interviews finden sich im Bericht keine näheren Angaben zur Anzahl, zur Dauer, zur Erhebungssituation und zur Vorgehensweise bei der qualitativen Inhaltsanalyse (z.B. Kategoriensystem, Codierung, Verdichtung). Da ein Teil des Fragebogens konkret auf die Projekte der einzelnen Schulen zugeschnitten war, resultierten z.T. so kleine Stichproben, dass keine sinnvollen statistischen Auswertungen möglich waren.
Hauptergebnisse	Diese Studie zog das Fazit, dass verschiedene durch QUIMS initiierte Formen der Lernbegleitung in den Schulen einerseits unterschiedliche Bedürfnisse und Problemlagen abdecken und andererseits auf kürzere und mittlere Sicht Veränderungen im Unterrichtsklima und im Lernverhalten einzelner Kinder bewirken. Ferner ergab diese externe Evaluation, dass QUIMS neben der inhaltlich-fachlichen Kompetenzsteigerung der Kollegien auch zu Teamentwicklungsprozessen und vieler-

orts zum Aufbau einer gemeinsamen Problemlösekultur führte. Gemäss Vertretenden der lokalen Schulbehörden, ging QUIMS auf aktuelle und problematische Situation vieler Schulen im Kanton Zürich ein und stellte sowohl inhaltlich als auch vom bereitgestellten Instrumentarium her ein zielführendes und wirkungsorientiertes Schulentwicklungsprojekt dar. Aus vielen QUIMS-Projekten waren sehr positive Rückmeldungen über projektspezifische Weiterbildungsveranstaltungen zu vermelden. Auf Ebene der Schülerinnen und Schüler wurde z.B. berichtet, dass diese nach dem Mittagstisch ausgeglichener seien als früher, was dank positiven sozialen Erfahrungen zu einem besseren Lernklima im Unterricht und zu mehr Zufriedenheit bei den Lernenden führe. Von einer Schule, die ein umfassendes Sprachenkonzept einführte (inkl. konsequenter Verwendung der Standardsprache auf dem ganzen Schularéal) wurde berichtet, dass die Lernenden nach Einschätzung der Lehrpersonen in der korrekten Sprachanwendung gefördert worden sein. Bei den Eltern konnten an einer QUIMS-Schule, die in diesem Bereich arbeitete, Ängste abgebaut werden. Die Eltern suchten bei Bedarf schneller den Kontakt zur Schule bzw. zur Lehrperson. Im Alltag war es jedoch nach wie vor so, dass gewisse Eltern nicht in die Schule kamen bzw. an den gemeinsamen Elternanlässen nicht teilnahmen, da fremdsprachige Eltern mit traditionellen Formen der Elternarbeit nicht gut erreicht werden können. Dennoch waren die mündlich befragten Eltern mit dem Verlauf der gemeinsamen Zusammenarbeit und den praktizierten Zusammenarbeitsformen zwischen Schule und Eltern zufrieden.

Aussagekraft mittel

Blickenstorfer (2009)

Literatur Blickenstorfer, R. (2009). *Abschlussbericht zum ZLG 1 und ZLG 2 „Schulerfolg kein Zufall – eine Weiterbildung für QUIMS-Beauftragte“*. Zürich: PH Zürich.

Methodik Die Leiterin des Zertifikatslehrgangs (ZLG) „Schulerfolg kein Zufall – eine Weiterbildung für QUIMS-Beauftragte“ berichtete in ihrem Abschlussbericht zum ZLG 1 (Februar 2007 bis April 2008) und ZLG 2 (März 2007 bis April 2009) über die Ergebnisse der internen Evaluation dieser Weiterbildung, welche alle sechs Pflichtmodule dieses ZLG unter die Lupe nahm. Wie sich aus den vorgestellten Ergebnissen entnehmen lässt, hatte das verwendete Fragebogeninstrument sowohl qualitative als auch quantitative Anteile. Ausserdem wurden im ZLG 1 mit Schulleitungen, welche auch die Rolle von QUIMS-Beauftragten inne hatten, zusätzliche Interviews durchgeführt.

Stichprobe Im ZLG 1 fanden sich 32 Personen, im ZLG 2 waren es 30 QUIMS-Beauftragte (darunter Lehrpersonen, Schulleitende sowie Personen aus den Horten). Auf Grund der Methodenbeschreibung blieb aber unklar, wie viele dieser Teilnehmenden effektiv an den jeweiligen Modul-Evaluationen teilgenommen hatten. Im Rahmen der Interviews mit Personen, welche eine Doppelrolle Schulleitung/QUIMS-Beauftragte einnahmen, wurden sieben Personen befragt.

Erhebungsjahre 2007 bis 2009

Stärken Dieser Bericht stellt die Situation und die Ergebnisse der ZLG 1 und 2 prägnant dar. Er zeugt von einer hohen Nähe zum Forschungsgegenstand und liefert eine

	Vielzahl von Konsequenzen für weitere Durchführungen des ZLG.
Schwächen	In der Stichprobenbeschreibung dieser internen Evaluation finden sich keine näheren Angaben zur Anzahl der pro Modul und pro ZLG-Durchführung eingegangenen Rückmeldungen oder zur Vorgehensweise bei der Auswahl der Personen für die durchgeführten Interviews. Ausserdem lassen sich über die evaluierten Themenbereiche hinaus keine methodischen Angaben zur Konzeption des Erhebungsinstruments sowie zur Vorgehensweise bei der Datenauswertung und Berichterlegung festmachen.
Hauptergebnisse	Die Teilnehmenden der beiden ZLG waren mit den Inhalten aller Module „gut“ bis „sehr gut“ zufrieden. Sie schätzten z.B. die Perspektivenvielfalt, die interessanten Inhalte, die neuen Projektideen, die Klärung des Rollenverständnisses, die zugänglich gemachten diagnostischen Schulentwicklungsinstrumente, die neu gewonnenen Kenntnisse und Einsichten, die Auseinandersetzung mit Praxis und Empirie sowie den Erfahrungsaustausch unter den Teilnehmenden. Ausserdem wurde deutlich, wie wichtig der Einbezug der Schulleitungen für die Arbeit mit QUIMS ist. Die Interviews mit Teilnehmenden, welche die Schulleitungsrolle und die Rolle der QUIMS-Beauftragten in Personalunion übernehmen, führten zur Einsicht, dass sich die Zufriedenheit im Kollegium durch eine Fokussierung auf die Unterrichtsentwicklung erhöhte. Diese Personen konnten an ihren Schulen Erkenntnisse aus dem ZLG zur Diskussion stellen, was den Austausch in den Schulen über die Stufengrenzen hinweg anregte.
Aussagekraft	gering
<i>Edelmann (2008)</i>	
Literatur	Edelmann, D. (2008). <i>Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum</i> . Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen. Wien: LIT.
Methodik	Nach der Aufarbeitung der Theorielage und des aktuellen Forschungsstandes bezüglich pädagogischem Umgang mit kultureller Heterogenität wurden zur weiteren Erhellung der Ausgangslage Interviews mit Expertinnen und Experten durchgeführt und zu Thesen verdichtet. Auf dieser Basis wurden problemzentrierte Interviews mit Primarlehrpersonen geführt, die inhaltsanalytisch ausgewertet und als Grundlage für eine Typenbildung mit sechs Typen verwendet wurden.
Stichprobe	Die insgesamt 55 durchgeführten Interviews verteilten sich wie folgt auf die verschiedenen Akteure: Acht sozialwissenschaftliche Expertinnen und Experten, die an Hochschulen in Deutschland oder Oesterreich lehren; sieben Praxisexpertinnen und -experten (alle sieben damals amtierenden Schulpräsidentinnen und -präsidenten der Stadt Zürich) sowie 40 Primarlehrpersonen der Stadt Zürich (wovon 15 gemäss Selbstdeklaration einen Migrationshintergrund hatten und acht an einer QUIMS-Schule arbeiteten). Die Primarlehrpersonen wurden so ausgewählt, dass alle Trägerinnen und Träger eines theoretisch bedeutsamen Merkmals hinreichend repräsentiert waren. Die Stichprobenziehung ist im Hinblick auf den Untersuchungszweck theoretisch begründet und transparent.
Erhebungsjahr	Experteninterviews 2003; Interviews mit Primarlehrpersonen 2004

Stärken	Die Arbeit ist gekennzeichnet durch eine ausführliche Aufarbeitung der zugrundeliegenden Theorie und eine methodisch sehr ausgefeilte, umsichtige und aufwändige, qualitative Vorgehensweise. Die vielen Originalzitate der Befragten geben einen vertieften Einblick ins untersuchte Feld; die Studie zeichnet sich ausserdem durch eine grosse Nähe zum Forschungsgegenstand aus.
Schwächen	Die Studie zielt nicht primär auf QUIMS, sondern auf die Frage, wie Stadtzürcher Primarlehrpersonen die kulturelle Heterogenität in ihren Klassen pädagogisch interpretieren, welche Potenziale und Herausforderungen von ihnen wahrgenommen werden und wie sie damit umgehen. Für die vorzunehmende qualitative Meta-Analyse stellt es eine Einschränkung dar, dass im Rahmen der Feldforschung ausschliesslich Primarlehrpersonen aus der Stadt Zürich befragt wurden und nur 8 dieser Primarlehrpersonen an einer QUIMS-Schule arbeiteten (die Teilnahme am Programm QUIMS war für die Schulen damals noch fakultativ). Zum Zeitpunkt der Erhebung waren noch nicht alle Schulen geleitet.
Hauptergebnisse	In dieser Dissertation wird der Frage nachgegangen, wie Primarlehrpersonen „die kulturelle Heterogenität in ihrer Klasse erfahren, welche Potenziale und Herausforderungen von ihnen erkannt werden und welche Strategien sowie Routinen für die typischen Anforderungen der Praxis entwickelt werden. Das Erkenntnisinteresse fokussierte dabei sowohl individuelle Sichtweisen und Erfahrungen als auch strukturelle Rahmenbedingungen [...]“ (Edelmann, 2008, S. 9). Obschon strukturelle Rahmenbedingungen explizit mituntersucht wurden, ist im Ergebnisteil dieser Studie relativ selten von QUIMS die Rede. Bei der Typologienbildung fällt aber auf, dass alle acht QUIMS-Lehrpersonen einem der beiden Typen zugeordnet wurden, die grossen Wert auf Kooperation im Kollegium legen. Der eine Typus (der kooperativ-sprachorientierte Typus) fokussiert eine vom Team gemeinsam getragene Sprachförderung, während der 'kooperativ-synergieorientierte Typus' mehr auf eine reflexive Berücksichtigung der Heterogenität im gesamten pädagogischen Handeln setzt (Betonung einer Kultur von Partizipation und Integration). Dies könnte darauf hindeuten, dass QUIMS eine kooperative Auseinandersetzung ganzer Schulhausteams mit Aspekten der Interkulturalität begünstigt.
Aussagekraft	gering
<i>Gomolla (2005)</i>	
Literatur	Gomolla, M. (2005). <i>Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft</i> . Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und der Schweiz. Münster: Waxmann.
Methodik	Bei dieser Studie handelt es sich um eine Analyse politischer Strategien, ergänzt durch eine komparative Fallstudie (CH, D, GB), die als Beitrag zur Theoriebildung konzipiert ist. Die Studie basiert auf ethnographischer Feldforschung der Autorin im Rahmen eines dreimonatigen Forschungspraktikums in der QUIMS-Projektgruppe (Dokumentenanalyse, halbstrukturierte Leitfadeninterviews, informelle Gespräche, Experteninterviews, teilnehmende Beobachtung). Die Auswertung erfolgte im Sinne der grounded theory (qualitative Inhaltsanalyse mit Hilfe argumentationsanalytischer Verfahren).

Stichprobe	Diese exemplarische Fallstudie wurde 1999 an der Grünbergschule (QUIMS-Schule mit sieben Mittelstufenklassen) durchgeführt (ausgewählt auf der Basis persönlicher Kontakte). Diese QUIMS-Schule wird analysiert und mit einer Schule aus Deutschland sowie mit einer Schule aus England verglichen.
Erhebungsjahr	1999
Stärken	Es handelt sich um eine breit recherchierte, theoretisch gut fundierte, methodisch sorgfältige, akribische Arbeit einer anerkannten Expertin für Interkulturelle Pädagogik (IKP); sie zeichnet sich durch grosse Nähe zum Forschungsgegenstand aus.
Schwächen	Die Erhebung stammt aus dem Jahr 1999 und bezieht sich auf eine einzelne QUIMS-Schule, die als Grundlage für die Fallstudie diente. Dabei bleibt unklar, wie gut sie (als Schule, die sich aus eigenem Antrieb für QUIMS und TaV beworben hat) eine heutige ‚durchschnittliche‘ QUIMS-Schule repräsentiert, zumal sich sowohl das Programm QUIMS als auch das schulische Umfeld in der Zwischenzeit verändert haben. Da die Fallstudien-schule gleichzeitig mit QUIMS und TaV startete, kann nicht herausgearbeitet werden, welche Effekte auf TaV zurückzuführen sind und welches die Effekte von QUIMS sind. Die Studie bezieht sich v.a. auf den <i>Einstieg</i> ins Programm QUIMS.
Hauptergebnisse	Gemäss dieser Studie nahm mit QUIMS sowohl die (verpflichtende) Kooperation im Schulhaus als auch mit anderen Institutionen im Umfeld zu. Eine verstärkte Zusammenarbeit von Klassen- und Fachlehrpersonen sowie Heilpädagoginnen und Heilpädagogen eröffnete neue Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität. Die QUIMS-Arbeit sensibilisierte die Lehrpersonen für Erscheinungsformen ethnischer und sozialer Ungleichheit. Bei einem Teil der Lehrpersonen wurde wegen befürchteten Mehrbelastungen eine gewisse Ablehnung von QUIMS festgestellt. Und tatsächlich ergaben sich gewisse Überforderungseffekte, wenn parallel zum Schulalltag im Hinblick auf QUIMS ein Kompetenzaufbau in pädagogischen Belangen oder bezüglich Projektmanagement initiiert werden musste. Als Problem stellte sich die stets neu zu verhandelnde Verbindlichkeit im Kollegium heraus. Die zusätzliche fachliche Unterstützung wirkte als Entlastung bei der pädagogischen Profilierung der Schule. In diesem Zusammenhang wurde das System der Schulbegleitung generell als hilfreich erlebt. Die Team-Supervision wurde gar als Schlüsselement für die Lehrpersonen hervorgehoben. In dieser Feldstudie wurden vielfältige Auswirkungen auf die Gestaltung der Arbeitsprozesse (z.B. effektiver gestaltete Teamsitzungen) und auf die kollegialen Beziehungen festgestellt.
Aussagekraft	gering

Knüsel & Wespi (2006)

Literatur	Knüsel, D. & Wespi, B. (2006). <i>Analyse und Typologie von Unterstützungsleistungen in Schulentwicklungsprojekten des Kantons Zürich</i> . Wie werden Lehrpersonen in Schulentwicklungsprojekten unterstützt? Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit. Zürich: Universität Zürich.
Methodik	Zur Analyse der Unterstützungsleistungen in Schulentwicklungsprojekten wurden Dokumentenanalysen und Expertengespräche durchgeführt, um die Unter-

stützungsleistungen systematisch zu erfassen, zu beschreiben und zu typologisieren (Inhaltsanalyse nach Mayring). Darüber hinaus wurden eine Gruppendiskussion sowie fokussierte Telefoninterviews durchgeführt.

Stichprobe	Neben QUIMS wurden auch die Projekte TaV und Grundstufe in diese Studie einbezogen. Bezüglich QUIMS wurde ein Expertengespräch mit zwei Projektleitungsmitgliedern geführt. Ausserdem wurden fünf Telefoninterviews von je ca. 30 bis 45 Minuten Dauer mit einer Lehrperson geführt, welche die Steuergruppenleitung einer Schule inne hatte (die Schulen dieser fünf Gesprächspartnerinnen der -partner sind in den Jahren 1999 bis 2002 ins Projekt QUIMS eingestiegen). An einer knapp 100 minütigen Gruppendiskussion mit den Leitungen der Projekte TaV und Grundstufe nahm auch die Projektleitung QUIMS teil. Bei den untersuchten QUIMS-Dokumenten handelte es sich z.B. um Handreichungen, Broschüren, Tagungsdokumentationen, QUIMS-Nachrichten sowie um eine Projektvereinbarung, einen Projektplan, die Projekthomepage, einen Schlussbericht der Projektleitung sowie den Evaluationsbericht von Interface.
Erhebungsjahr	2005 (Dokumentenanalyse bereits 2004)
Stärken	Diese Lizentiatsarbeit enthält einen umfassenden Theorieteil zu den Themen „Schulentwicklung“ sowie „Unterstützung von Schulen“ und nimmt von ihrer Fragestellung her eine klare Fokussierung auf die Unterstützungsleistungen vor. Sie entspricht den Gütekriterien qualitativer Sozialforschung und besticht durch eine sehr saubere Dokumentation des methodischen Vorgehens.
Schwächen	Für die hier interessierende Frage nach QUIMS-Unterstützungsleistungen und deren Wirkungen ist die Stichprobe mit fünf Steuergruppenleitungspersonen und den beiden kantonalen Projektverantwortlichen etwas schmal. Um solide Aussagen für die qualitative Meta-Analyse zu generieren, wäre der zusätzliche Einbezug von Lehrpersonen ohne Funktion in der Steuergruppe oder die Befragung von Schulleitungen wünschenswert gewesen.
Hauptergebnisse	Im Rahmen von QUIMS wurden zahlreiche Unterstützungsmassnahmen für die Schulen bereitgestellt. Die befragten Steuergruppenleitenden zeigten sich mit diesen QUIMS-Unterstützungsleistungen zufrieden, ihre Anliegen würden ernst genommen. Ganz besonders geschätzt wurden die Schulbegleitung, die Netzwerktreffen, die Steuergruppentreffen, die Entlastung für Projektarbeit und das Projektbudget zur autonomen Verfügung der Schule. Im Vergleich mit TaV und der Grundstufe war die Akzeptanz der Unterstützungsleistungen bei den befragten QUIMS-Steuergruppenmitgliedern am grössten. Die Nutzung der Schulbegleitung war phasenspezifisch, anfänglich war sie sehr wichtig, gegen Schluss abbau- bar. Gemäss Aussagen der befragten Steuergruppenleitungen lieferten die beigezogenen Fachpersonen im Rahmen schulinterner Weiterbildungen wertvolles Fachwissen, das anschlussfähig an die lokalen Bedürfnisse war – dies trug zu einem gleichen Wissensstand aller Beteiligten bei und war förderlich fürs Schulhausklima. Die Netzwerktreffen boten einen intensiven Austausch unter den Schulen und Hilfe für die praktische Umsetzung des Projekts.
Aussagekraft	mittel

Leemann, Maag Merki & Brückel (2008)

Literatur	Leemann, R., Maag Merki, K. & Brückel, F. (2008). <i>Die Arbeitssituation in den Schulen des Kantons Zürich</i> . In: Moser U., Hollenweger J. (Hrsg.). <i>Drei Jahre danach. Lesen, Wortschatz und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse</i> .
Methodik	Begleitend zu einem Leistungstest bei Zürcher Drittklässlerinnen und Drittklässlern wurde auch eine Befragung ihrer Eltern und Lehrpersonen vorgenommen. Im Fragebogen für Lehrpersonen wurden u.a. Angaben zur Arbeitssituation der Lehrpersonen erhoben – ausserdem wurde gefragt, ob bzw. wie lange die Lehrpersonen an einer QUIMS-Schule arbeiten. Diese Angaben wurden einer statistischen Auswertung unterzogen (Faktoren- und Reliabilitätsanalysen, multiple lineare Regressionen), um der Frage nachzugehen, inwiefern der Reformprozess (z.B. QUIMS) die Arbeitssituation der Lehrpersonen beeinflusst.
Stichprobe	An der Lehrpersonenbefragung nahmen 90 Lehrpersonen von dritten Primarklassen des Kt. Zürich aus 70 verschiedenen Schulen teil. Unter den 90 Primarlehrpersonen fanden sich insgesamt 21 Lehrpersonen von QUIMS Schulen. 13 dieser 21 Lehrpersonen von QUIMS-Schulen arbeiteten an einer geleiteten Schule, 8 an einer QUIMS-Schule, die im Jahr 2006 noch nicht geleitet war. Die Schulen dieser Lehrpersonen waren in den Jahren 1999 bis 2003 freiwillig ins Programm QUIMS eingestiegen.
Erhebungsjahr	2006
Stärken	Die Untersuchung macht verlässliche Aussagen über die Ansichten von Primarlehrpersonen dritter Klassen zu den Primarschulen des Kantons Zürich. Die eingesetzten Skalen sind theoretisch fundiert und im Anhang gut dokumentiert. Im Rahmen der statistischen Auswertung wurden anspruchsvolle Analysemethoden eingesetzt und sorgfältig berichtet. Die Ergebnisse wurden zurückhaltend interpretiert d.h. nicht generalisiert.
Schwächen	In den Jahren 1999 bis 2003 stiegen die Schulen freiwillig ins Programm QUIMS ein. Somit bleibt die Wirkungsrichtung (Kausalität) ungeklärt: Stiegen diese Schulen auf Grund ihrer besonderen Arbeitssituation freiwillig ins Programm QUIMS ein oder entwickelte sich wegen QUIMS eine spezielle Arbeitssituation? Da nur Lehrpersonen dritter Primarklassen befragt wurden, da nur einzelne Lehrpersonen eines Kollegiums befragt wurden und weil die Stichprobe mit 21 QUIMS-Lehrpersonen für statistische Analysen klein ist, bleibt die Frage der Generalisierbarkeit der Ergebnisse offen. Die Studie versteht sich deshalb als explorative Analyse, die dazu dient, „Hypothesen zu formulieren, die im Rahmen einer grösseren Studie überprüft werden müssen“ (S. 310). Qualitative Daten wurden nicht erhoben.
Hauptergebnisse	Die Teilnahme am Programm QUIMS hatte einen „sehr klaren und bedeutungsvollen Einfluss auf viele der untersuchten Merkmale der Arbeitssituation der befragten Lehrpersonen [...]. Lehrpersonen aus Schulen mit einem hohen Anteil an Ausländerkindern, welche sich in den letzten Jahren jedoch nicht im QUIMS-Projekt engagierten, bewerteten die kollektive Selbstwirksamkeit, das Arbeitsklima, die Bestrebungen zur Schulqualität, die Feedbackkultur sowie die Offenheit der Schule nach innen und aussen signifikant schlechter als Lehrpersonen aus

QUIMS-Schulen“ (S. 319). Während das Projekt TaV keinen bedeutsamen Einfluss auf die Arbeitssituation der Lehrpersonen hatte, erwies sich QUIMS als „tendenziell bedeutsam“ (ebenda). Es wird vermutet, dass dies daran liegen könnte, dass QUIMS ein konkretes, auf die Unterrichtssituation und Alltagsarbeit bezogenes Projekt darstellt.

Aussagekraft mittel

Munsch (2009)

Literatur Munsch, J. (2009). *Schule: Funktion und Spielraum*. Bern: Haupt Verlag.

Methodik Bei diesem Werk handelt es sich um eine kritische, theoriegeleitete, interdisziplinäre Literaturstudie. U.a. werden historische Bezüge hergestellt und Metaphern analysiert. Die theoriegeleiteten Erkenntnisse werden am Ende des Buches auf die Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes im Kanton Zürich (und damit auch auf QUIMS) angewandt.

Stichprobe -

Erhebungsjahr -

Stärken Bei dieser Studie handelt es sich um einen theoretisch bereit fundierten Zugang zum Thema „Schule“ und „Schulentwicklung“. Verschiedene aktuelle Themen der Schule werden aufgegriffen und unter theoretischen Gesichtspunkten analysiert, was zu neuen Perspektiven führt.

Schwächen Munsch bezieht sich in seinem Werk auf Schule bzw. Sonderpädagogik insgesamt. Interkulturelle Aspekte stehen dabei nicht im Vordergrund, weshalb QUIMS in dieser Studie nur am Rande gestreift wird. Es wurde keine systematische, empirische Datenerhebung vorgenommen. Die Aussagen zu QUIMS beruhen auf theoretischen Überlegungen sowie auf Feldkenntnissen, die Munsch auf Grund seiner pädagogischen Tätigkeiten im Kt. Zürich erworben hat.

Hauptergebnisse Munsch nimmt eine theoriegeleitete Funktionsbestimmung der modernen Schule vor und zieht daraus den Schluss, es sei zentral, sich mit der Schulkultur zu befassen und dabei Musse walten zu lassen. Aus einer sonderpädagogisch systemischen Perspektive entwickelt er ein Modell der Transformation des Verständnisses von Schule. Er kommt zum Schluss, dass QUIMS in den bestehenden Kontext des Kindes eingebettet und mit angemessenen Ressourcen ausgestattet ist – es handle sich dabei um das einzige explizit pädagogische Projekt der Zürcher Volksschulen. Weiter hält er QUIMS für ein Musterbeispiel für das Zusammenspiel von Einzelschule und Behörde im Rahmen der Schulentwicklung.

Aussagekraft gering

Rolff 2006

Literatur Rolff, H.-G. (2006). *Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS). Schulentwicklung mit System und im System*. Eine evaluative Würdigung des QUIMS-Projektes. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

Methodik Bei dieser Studie handelt es sich um ein Expertengutachten, eine „evaluative Wür-

	digung“, d.h. eine kritisch-konstruktive Aussensicht auf qualitativer Datenbasis (qualitative Interviews).
Stichprobe	Zur Stichprobe fehlen nähere Angaben. Aus dem Text geht aber hervor, dass ein „gründliches Studium der zahlreichen Dokumente zu und über QUIMS“ betrieben und „etliche erhellende Gespräche ('qualitative Interviews') mit einigen Beteiligten“ geführt wurden.
Erhebungsjahr	Vermutlich 2006 (genaue Angaben fehlen)
Stärken	Beim Autor handelt es sich um einen anerkannten Experten für Schulentwicklung, der auf viel Erfahrung und Fachwissen bezüglich Schulentwicklung zurückgreifen kann, was eine fundierte Einschätzung von QUIMS ermöglicht. Die Leistungen von QUIMS werden theoretisch verortet; Stärken und Entwicklungsbedarf von QUIMS werden offen angesprochen.
Schwächen	Da nähere Angaben zur Stichprobe fehlen, bleibt unklar, auf welcher Datenbasis die Aussagen beruhen, bzw. welches die „Beteiligten“ waren, die befragt wurden, zumal es einen Unterschied machen kann, ob die QUIMS-Leitung, QUIMS-Beauftragte, Schulleitungen, Lehrpersonen oder Schülerinnen und Schüler befragt wurden. Ausserdem bleibt offen, wie viele Personen befragt wurden und wie diese Befragung strukturiert war. Es handelt sich somit eher um ein Expertengutachten als um eine klassische, empirische Studie.
Hauptergebnisse	Die Wirksamkeit von QUIMS für die Schüler wird nicht direkt empirisch nachgewiesen, aber als theoretisch plausibel dargestellt. Beispielsweise ist die teaminterne, gemeinsame Entwicklung didaktisierter Lesetexte aus Expertensicht wirksam für die Leseförderung. Insbesondere die Konzeption und die Strukturen von QUIMS (Handlungsfelder, Publikationen, Netzwerk, Fachberatung, Prozessberatung, Evaluations- und Berichtskultur, Unterstützung lokaler Schulentwicklung durch systemweite Schulentwicklung, gesetzliche Verankerung, Support) werden positiv hervorgehoben, wobei keine differenzierte Analyse der konkreten Wirkungsweise einzelner Elemente vorgenommen wird.
Aussagekraft	gering

Roos & Bossard (2008)

Literatur	Roos, M. & Bossard, L. (2008). <i>Zwischenevaluation der QUIMS-Einführung in der Stadt Zürich – eine Fragebogenerhebung und kommunikative Validierung</i> . Schlussbericht. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
Methodik	Diese Studie basiert auf einer postalischen Befragung der Stadtzürcher QUIMS-Beauftragten zur Einführung von QUIMS an ihrer Schule. Die meisten Items des verwendeten Papierfragebogens waren quantitativ ausgerichtet – ergänzt durch einzelne offenen Fragen, die auf verbale Antworten zielten. Während die Fragebogenitems statistisch ausgewertet wurden, wurden die offenen Textantworten einer qualitativen Inhaltsanalyse mit der Software MaxQDA unterzogen. Mit den Ergebnissen wurde eine kommunikative Validierung vorgenommen.
Stichprobe	27 von 33 Stadtzürcher QUIMS-Beauftragten nahmen an dieser Befragung teil (82%). Die kommunikative Validierung wurde mit neun Stadtzürcher Vertretun-

gen von Schulleitungen, QUIMS-Beauftragten und Lehrpersonen aus drei verschiedenen Schulen in zwei Gruppengesprächen und einem anschliessenden Plenumsgespräch durchgeführt. Die drei dabei einbezogenen Schulen wurden so ausgewählt, dass eine Primar-, eine Oberstufenschule und eine gemischte Schule vertreten waren.

Erhebungsjahr	2007
Stärken	Auf Grund des hohen Rücklaufs kann diese externe Evaluation als repräsentativ für die QUIMS-Beauftragten der Stadt Zürich betrachtet werden. Sie kombiniert quantitative und qualitative Forschungszugänge (Fragebogen mit offenen und geschlossenen Antworten sowie kommunikative Validierung) und ist damit methodisch breit abgestützt. Das methodische Vorgehen bei der Datenerhebung und -auswertung wurde nachvollziehbar dokumentiert.
Schwächen	Die Fragestellungen dieser Auftragsforschung wurden von der QUIMS-Leitung vorgegeben. Sie sind aus der Praxis erwachsen und wurden nicht theoretisch hergeleitet. Die Befragung bezieht nur die Perspektive der 27 befragten Stadtzürcher QUIMS-Beauftragten ein. Lehrpersonen, Schulleitungen, Eltern, Schülerinnen und Schüler oder QUIMS-Beauftragte ausserhalb der Stadt Zürich wurden nicht befragt. Mit 27 Teilnehmenden ist die Stichprobe für quantitative Auswertungen eher klein.
Hauptergebnisse	An den Stadtzürcher QUIMS-Schulen haben sich die befragten QUIMS-Beauftragten und die QUIMS-Teams gemäss Selbstangaben der QUIMS-Beauftragten eine hohe Wertschätzung erarbeitet (bei Schulleitungen und bei Lehrpersonen). Auch die Zusammenarbeit der QUIMS-Beauftragten mit den Schulleitungen wurde als sehr gut eingeschätzt. Obschon die Lehrpersonen das erste Jahr im Programm QUIMS nicht besonders geschätzt haben, sind die gewählten QUIMS-Entwicklungsprojekte in den Kollegien breit abgestützt. QUIMS-Beauftragte fühlten sich in ihrer Arbeit zwar gut unterstützt; es brauchte dazu jedoch eine breite Palette von Unterstützungsmassnahmen auf verschiedenen Ebenen: Lektionentlastung, Einführungstreffen, Broschüren, Instrument zur Bestandesaufnahme, Materialien, Zertifikatslehrgang, Anlaufstelle für Auskünfte und Beratung usw. Die Befragten hätten es geschätzt, wenn die Einführung von QUIMS besser auf die konkrete Situation an ihrer Schule zugeschnitten gewesen wäre. Die Rahmenbedingungen für die QUIMS-Schulen könnten verbessert werden, wenn die Rolle der Schulpflege im Zusammenhang mit QUIMS geklärt würde und der Informationsfluss zwischen den Beteiligten (VSA, SSD, PHZH) optimiert würde.
Aussagekraft	Gering
Roos (2010)	
Literatur	Roos, M. (2010). <i>Förderpraxis der Schulen der Stadt Zürich im Rahmen der Umsetzung des Volksschulgesetzes</i> . Erster Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Evaluation – Auswertung der Fragebogenerhebungen. Baar: spectrum3.
Methodik	Zur Evaluation der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes wurden in der Stadt Zürich Lehrpersonen, Schulleitungen, Betreuungspersonen, Eltern, Lernende der zweiten bis neunten Klasse sowie Fachpersonen (Förderpersonal wie z.B. Schuli-

sche Heilpädagoginnen und Heilpädagogen) befragt. Diese externe Evaluation zielte primär auf die Förderpraxis (Integration), setzte sich darüber hinaus aber das Ziel, ein Gesamtbild des Lebensraums Schule zu zeichnen. Die erhobenen Daten wurden mit Hilfe von Faktoren- und Reliabilitätsanalysen ausgewertet und dokumentiert. Für Lehrpersonen, Fachpersonen, Schulleitungen und Eltern wurde untersucht, ob sich deren Einschätzungen von anderen Befragten unterschieden, wenn sie sich mit ihren Angaben auf eine QUIMS-Schule bezogen (T-Tests, um die Skalenmittelwerte auf Unterschiede zu testen).

Stichprobe	An der Befragung nahmen 109 Schulleitungspersonen, 256 Lehrpersonen, 127 Fachpersonen (Förderpersonal), 315 Betreuungspersonen, 710 Eltern sowie 1108 Schülerinnen und Schüler aus der Stadt Zürich teil. Bei den Schulleitungen wurde eine Vollerhebung vorgenommen. Für die Befragung der Lehrpersonen, Schulleitungen und Fachpersonen wurde eine geschichtete Zufallsstichprobe an 27 der 104 Stadtzürcher Schulen gezogen. 51% der Lehrpersonen, 34% der Fachpersonen, 52% der Schulleitungen und 22% der befragten Eltern bezogen sich mit ihren Angaben auf eine QUIMS-Schule (bei den Lernenden und den Betreuungspersonen wurde nicht nach der Zugehörigkeit zu einer QUIMS-Schule gefragt).
Erhebungsjahr	2009
Stärken	Die theoretische und methodische Einbettung dieser Untersuchung wurde in einem separaten Vorbericht ausführlich dokumentiert (vgl. Roos, 2009). Alle eingesetzten Instrumente und Skalendokumentationen finden sich im Anhang dieser Studie. Für die Auswertung wurden einfache, aber angemessene statistische Verfahren eingesetzt. Diese Studie ist neueren Datums und bezieht relativ viele verschiedene Akteure ein.
Schwächen	Die Stichprobenziehung wurde so vorgenommen, dass repräsentative Aussagen für die Stadt Zürich resultierten – eine Repräsentativität der Aussagen speziell für QUIMS-Schulen wurde aber nicht angestrebt. Ausserdem können auf Grund der gezogenen Stichprobe keine Aussagen über die Verhältnisse ausserhalb der Stadt Zürich gemacht werden. QUIMS war kein expliziter Untersuchungsgegenstand dieser Studie; so wurden zwar Regressionsanalysen eingesetzt, der Einfluss von QUIMS auf die abhängigen Variablen wurde aber nicht untersucht. Letztlich bleibt in dieser Studie unklar, ob die aufgezeigten Merkmale von QUIMS-Schulen unabhängig vom Programm QUIMS auf dem höheren Anteil fremdsprachiger Lernender beruhen oder ob die identifizierten Effekte ursächlich auf das Programm QUIMS zurückzuführen sind. Qualitative Angaben wurden nur am Rande erhoben (Möglichkeit, Kommentare anzubringen, die inhaltsanalytisch ausgewertet wurden).
Hauptergebnisse	Diese Studie ergab, dass Schulleitungen von Stadtzürcher QUIMS-Schulen der Integration lernschwacher und verhaltensauffälliger Kinder aufgeschlossener gegenüber stehen als andere städtische Schulleitungen. Schulleitende von QUIMS-Schulen akzeptierten die Integration eher als Schulleitende von Schulen ohne QUIMS. Dies strahlte insofern auf die Lehrpersonen aus, als Lehrpersonen an QUIMS-Schulen stärker als andere Lehrpersonen wahrnahmen, dass ihre Schulleitung die Integration unterstützt. Sie massen der Schulleitung auch eine grössere Wirksamkeit, dass alle Schulen (unabhängig von QUIMS) einiges in die Weiterbildung

ohne QUIMS. Analog dazu schätzten Fachpersonen (z.B. für Schulische Heilpädagogik, Deutsch als Zweitsprache, Logopädie) die Integrationskraft des Unterrichts ihrer Schule höher ein, wenn sie an einer QUIMS-Schule der Stadt Zürich arbeiteten, als wenn sie an einer anderen Stadtzürcher Schule unterrichteten. Bei den Lehrpersonen ergab sich ein Unterschied in der Einschätzung des Ausmasses der Weiterbildung je nach dem, ob sie an einer Schule mit oder ohne QUIMS arbeiteten, wobei Lehrpersonen von QUIMS-Schulen das Ausmass der Weiterbildung positiver einschätzten. Lehrpersonen von QUIMS-Schulen schätzten die Zusammenarbeit mit der Betreuung positiver ein als andere Lehrpersonen. Und schliesslich empfanden Eltern, deren Kinder eine QUIMS-Schule besuchten, das schulische Angebot (z.B. bezüglich Aufgabenstunden, Peacemaker, Schulsozialarbeit, Freizeitangeboten) als reichhaltiger als andere Eltern.

Aussagekraft mittel

Sempert & Maag Merki (2005)

Literatur Sempert, W. & Maag-Merki, K. (2005). *Externe Evaluation „QUIMS-Bausteine“*. Ein Arbeitsinstrument für Schulen im Rahmen des Projekts „Qualität in multikulturellen Schulen“. Schlussbericht. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung (FS&S).

Methodik Im Fokus dieser externen Evaluation standen die sog. QUIMS-Bausteine. Mit Hilfe von halbstandardisierten Einzel- und Gruppeninterviews wurde eine fallvergleichende Studie durchgeführt. Die Erkenntnisse aus dieser fallvergleichenden Studie wurden thesenartig verdichtet und in Fokusgesprächen an anderen QUIMS-Schulen validiert und ausdifferenziert.

Stichprobe Die fallvergleichende Studie wurde in zwei Schulen durchgeführt, die seit bereits zwei Jahren unterschiedliche QUIMS-Bausteine umsetzten. Für die Fallstudien wurden Einzel- und Gruppeninterviews von ca. 45 Minuten Dauer mit Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern, lokalen Projekt- oder Schulleitungen sowie den von der Schule zugezogenen Expertinnen oder Experten durchgeführt. Zur Validierung und Erweiterung der Erkenntnisse wurden Fokusgespräche mit Vertretungen aus drei Schulen durchgeführt, die seit einem Jahr QUIMS-Bausteine umsetzten. Dazu wurden Lehrpersonen sowie Projekt- oder Schulleitungen befragt. Insgesamt wurden 30 Erwachsene und 9 Kinder in die Einzel- und Gruppenbefragungen einbezogen – aus der Dokumentation geht aber nicht hervor, wie viele Gespräche insgesamt geführt wurden.

Erhebungsjahr 2004/2005

Stärken Eine der beiden Hauptfragen bezog sich auf die Wirksamkeit der QUIMS-Bausteine – womit diese externe Evaluation ähnliche Interessen verfolgte wie die vorzunehmende qualitative Meta-Analyse. Die Fragestellung, die eingesetzten Erhebungsinstrumente sowie die Ergebnisse sind gut nachvollziehbar dokumentiert und mit zahlreichen Originalzitate unterlegt. Alle relevanten Stakeholders (allenfalls mit Ausnahme der Eltern) wurden befragt. Durch das mehrstufige Vorgehen erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, empirisch gesättigte Ergebnisse zu gewinnen.

Schwächen Die Vorgehensweise bei der Stichprobenziehung, Durchführung der Interviews

und Datenanalyse wurde nur überblicksartig dargestellt. Insbesondere fehlt eine Angabe zur Anzahl durchgeführter Interviews, was eine Einschätzung der ausgewerteten Datenmenge erschwert. Die Studie bezieht sich auf Schulen, die freiwillig ins Programm QUIMS eingestiegen sind; an diesen Schulen beteiligte sich teilweise nur ein freiwilliger „aktiver Kreis“ von Lehrpersonen an den QUIMS-Massnahmen, der „erweiterte Kreis“ von Lehrpersonen liess sich nur informieren (und setzte allenfalls punktuell einzelne Elemente um). Die Frage bleibt offen, wie generalisierbar diese Ergebnisse für Schulen und Lehrpersonen sind, die zur Teilnahme am Programm QUIMS verpflichtet wurden.

Hauptergebnisse Diese Studie ergab, dass die Kompetenzen der Lehrpersonen durch die Arbeit an den QUIMS-Bausteinen kontinuierlich weiterentwickelt und differenziert wurden. Ausserdem trug das Baustein-Prinzip zu positiven Veränderungen in der Zusammenarbeit im Kollegium bei (Kooperation, Austausch und Funktionendifferenzierung). Diese und weitere Kompetenzerweiterungen (Verbreiterung des Repertoires an Unterrichtsmethoden) basierten u.a. auf den im Baustein-Angebot enthaltenen internen Weiterbildungen für Lehrpersonen, deren Impulse sich durch hohe Praxisnähe und leichte Umsetzbarkeit auszeichneten. Damit haben die Schulen gemäss dieser Studie mit den QUIMS-Bausteinen ein Produkt erhalten, das ihnen dienlich ist. Trotz der hilfreichen und situationsangepassten Weiterbildungen war es für gewisse Lehrpersonen aber schwierig, konkrete Veränderungen in ihrem Unterricht zu bezeichnen. Eine weitere Schwierigkeit bestand darin, die in der Weiterbildung erarbeitete Basis intern für verbindlich zu erklären. Während die Bausteine beim Einstieg in ein Entwicklungsvorhaben wertvolle Orientierung boten, gerieten diese im Verlaufe der Umsetzung stärker in den Hintergrund. Die Schulen machten sich das ausgewählte Projekt immer mehr zu eigen und entfernten sich dabei teilweise von der ursprünglichen Idee des Bausteins. Obwohl die Bausteine den Schulen einige Arbeiten abnahmen, verblieb den Schulen ein grösserer Kraftakt bei der Umsetzung der Bausteine. Als wichtige Erfolgsfaktoren der QUIMS-Bausteine entpuppten sich deren Unterrichtsnähe und Adaptivität. Die mit den Bausteinen eingeleiteten Veränderungen an den Schulen wurden z.T. auch erfreut von den Eltern wahrgenommen.

Aussagekraft mittel

Walther (2008)

Literatur Walther, C. (2008). *Qualität in multikulturellen Schulen: QUIMS im Kanton Zürich*. In Bertelsmannstiftung, *Integration braucht faire Bildungschancen* (S. 151-159). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Methodik Die Bertelsmann Stiftung begutachtete QUIMS im Rahmen einer Preisverleihung (unter Mithilfe der Prognos AG). Die dazu durchgeführte Recherche umfasste eine Sichtung vorhandener QUIMS-Dokumente, Schulbesuche (Beobachtungen) sowie Interviews mit Schulleitungen, Lehrpersonen, Eltern sowie interkulturellen Vermittlerinnen und Vermittlern.

Stichprobe Aus dem Bericht geht hervor, dass die Schule Nordstrasse und die Schule Bühl besucht wurden. Anlässlich dieser Besuche fanden in der Schule Nordstrasse Gespräche mit „einigen Eltern und der Schulleiterin“ und in der Schule Bühl Inter-

	views mit „verschiedenen Elternvertretern und mit interkulturellen Vermittlern“ statt. Im Schulhaus Nordstrasse wurde ausserdem ein Unterrichtsbesuch vorgenommen und mit einer Lehrperson gesprochen.
Erhebungsjahr	Wahrscheinlich 2008 (genaue Angaben fehlen)
Stärken	In dieser Studie wird QUIMS in einen internationalen Kontext eingeordnet und von einer breit abgestützten Fachjury beurteilt. Das Programm QUIMS und seine Leistungen werden prägnant dargestellt und anhand interessanter Statements illustriert.
Schwächen	Im Bericht finden sich nur wenige methodische Angaben (z.B. zur Vorgehensweise bei der Stichprobenziehung, zur Anzahl geführter Interviews, zur Anzahl durchgeführter Besuche, zu Beobachtungsinstrumenten, zu Interview-Leitfäden und zur Vorgehensweise bei der Auswertung und Verdichtung der Daten). Der Bericht wurde im Hinblick auf eine Preisverleihung verfasst und hat deshalb nicht den Anspruch den methodischen Gütekriterien qualitativer Sozialforschung zu entsprechen.
Hauptergebnisse	An einer der besuchten Schulen berichtete die Schulleitung, dass sich durch die QUIMS-Weiterbildung die Haltung im Kollegium insofern geändert habe, als nun nicht mehr die Probleme im Vordergrund stehen würden, sondern die Vielfalt v.a. als Chance wahrgenommen werde. Die andere besuchte Schule bot in der Mathematik einen für alle verbindlichen Basisstoff und weiterführende Inhalte an, damit alle Kinder in ihrem individuellen Lerntempo arbeiten können. Aus Sicht dieser Schulleitung wurde die Schule durch QUIMS in solchen Entwicklungen unterstützt. Entsprechend erzählten auch Eltern dieser Schule, dass hier die Individualisierung und damit die Integration von stärkeren und schwächeren Kindern gut gelinge. Überdies zeichne sich diese Schule durch eine gute Elternarbeit aus, welche schwierige Themen nicht tabuisiere, sondern bewusst angehe. Die Studie hielt fest, es sei zwar nicht möglich, den durch QUIMS gesteigerten Schulerfolg zu quantifizieren, aber es lasse sich festhalten, dass die Zufriedenheit der involvierten Akteure vorhanden sei, positive Team- und Qualitätsprozesse angelaufen seien und das innovative und kreative Potenzial der Projektentwicklung genutzt werde. Unterstützt werde dies durch Netzwerktagungen, Weiterbildungstage, Internet, Publikationen sowie den Austausch zwischen den Schulen – z.B. indem Beispiele guter Praxis weiter gegeben werden.
Aussagekraft	gering

Nicht in die qualitative Meta-Analyse einbezogen wurden folgende Quellen:

- Mächler, St. (Hrsg.). (2001). *Schulerfolg: kein Zufall – ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.³³
- Moser, U. & Hollenweger, J. (Hrsg.). (2008). *Drei Jahre danach – Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse*. Oberentfelden: Sauerländer.³⁴
- Roos, M. (2009). *Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS), Stand der Umsetzung in den beteiligten Schulen Ende 2008*. Materialiensammlung zur Erhebung in den QUIMS-Schulen, im Auftrag des Volksschulamts (unveröffentlicht). Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.³⁵

³³ In diesem Buch werden Hintergrundinformationen zu interkulturellen Schulen und zur Schulentwicklung verknüpft mit bewährten Innovationen und Praktiken publiziert. Es handelt sich aber nicht um eine empirische Studie.

³⁴ Die publizierten Erkenntnisse von Moser und Hollenweger (2008) wurden hier nicht einbezogen, weil die entsprechenden Originaldaten für die vorliegende Studie bereits einer Sekundäranalyse unterzogen werden (siehe Kapitel quantitative Analysen zu den Wirkungen von QUIMS-Massnahmen). Dieses Vorgehen verspricht eine höhere Aussagekraft als eine Meta-Analyse von Ergebnissen, die in einem anderen Kontext publiziert wurden.

³⁵ Roos (2009) wurde hier nicht einbezogen, weil die entsprechenden Originaldaten für die vorliegende Studie bereits als Grundlage für Modul 2 verwendet wurden.

16 QUIMS-Massnahmen, welche Arten der Wirkungsüberprüfung, welche behaupteten Wirkungen und welche lokalen Zielerreichungsgrade

Exemplarisch werden im Folgenden einzelne QUIMS-Massnahmen im Detail beschrieben, um einen Eindruck der Vielfalt und Ausgestaltung dieser Massnahmen zu vermitteln. Die Darstellung der Massnahmen erfolgt entlang verschiedener Bereiche, die für QUIMS relevant sind. In jedem Bereich wird mit quantifizierten Daten auf die Art der Wirkungsüberprüfung und den lokalen Zielerreichungsgrad eingegangen. Da die QUIMS-Beauftragten über den Zielerreichungsgrad³⁶ hinaus nicht nach konkreten Wirkungen befragt wurden, kann dazu nur auf spontane Rückmeldungen einzelner Befragter zurückgegriffen werden. Wo solche vorhanden sind, werden sie berichtet.

Massnahmen zur Förderung der Literalität für alle Schülerinnen und Schüler

Zur Förderung der Literalität für alle Schülerinnen und Schüler arbeiteten die QUIMS-Schulen in den inhaltlichen Schwerpunkten Lesen, Leseverstehen, Wortschatz, Hörverstehen, Sprechen, Präsentieren, Schreiben sowie Elterneinbezug zur Förderung der Sprache. Eine exemplarische Beschreibung für eine QUIMS-Massnahme zur Förderung der Literalität für alle Schülerinnen und Schüler lautet etwa:

Die neu eingerichtete Schulbibliothek kann ab Schuljahr 08/09 erstmals benützt werden. Folglich besuchen alle Klassen regelmässig die Bibliothek. Das Bücherangebot in der Bibliothek wird laufend erweitert. Jährlich findet eine Autorenlesung und ein Theater für alle Klassen statt. Auch jährlich veranstaltet die Schule eine Lesenacht für alle interessierten Kinder. Allen Klassen steht jährlich ein Betrag zur Verfügung, um in Spiele, Bücher und Hörbücher für die Klasse zu investieren. Grobziele:

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln und behalten Freude am Lesen, an den Büchern und an Geschichten; üben das Lesen; haben Zeit, um sich in Geschichten und Bücher zu vertiefen; üben das Lesen und Hörverstehen.

Die Lehrpersonen lehren den Kindern den Umgang mit Büchern; unterstützen und fördern den Lesevorgang der Kinder; agieren als Vorbild beim Lesen und der Freude an Büchern und Geschichten; suchen immer wieder neue Formen, um bei den Kindern die Freude am Lesen zu fördern und zu unterstützen; trainieren mit den Kindern regelmässig das Hörverstehen; erweitern durch eine Weiterbildung ihr Repertoire an Sprachförderung.

Die Eltern nehmen als Erzähler an der Lesenacht am Schulgeschehen teil; unterstützen auch zu Hause die Freude am Lesen und an Geschichten; ermöglichen ihren Kindern das Hören von ausgeliehenen Hörbüchern in Ruhe. (Pionierschule, Bericht 2010)

106 der 267 QUIMS-Massnahmen, die in den Jahren 2009 und 2010 durchgeführt und in der kantonalen Erhebung dokumentiert wurden, bezogen sich unter anderem auf den inhaltlichen Schwerpunkt ‚Lesen, Leseverstehen‘³⁷. 94 Massnahmen waren u.a. dem ‚Wortschatz‘ gewidmet, 88 dem ‚Hörverstehen‘.

³⁶ Die Einschätzung des Zielerreichungsgrades hing weder mit der Menge der betriebenen Weiterbildung noch mit dem QUIMS-Handlungsfeld zusammen. Auch zwischen Schulen, die einen bestimmten inhaltlichen Schwerpunkt (DaZ, Elterneinbezug zur Förderung der Sprache usw.) gewählt hatten und den jeweils anderen Schulen ergaben sich keine signifikanten Unterschiede in der Zielerreichung. Auffällig waren hier einzig QUIMS-Massnahmen, welche sich (u.a.) auf Notengebung und Lernbeurteilung bezogen und lediglich eine Zielerreichung von 6.7 Punkten aufwiesen – ein Wert, der aber knapp nicht signifikant tiefer ist als jener der Schulen mit anderen inhaltlichen Schwerpunkten. Ein Unterschied bezüglich des Zielerreichungsgrades konnte aber dennoch ausgemacht werden: Bei den 102 festen QUIMS-Angeboten war der Zielerreichungsgrad mit 7.8 signifikant höher als bei den 147 Entwicklungsprojekten mit 7.1.

³⁷ Die Schulen konnten für jede QUIMS-Massnahme mehrere inhaltliche Schwerpunkte angeben, auf die sie sich bezieht.

hen, Sprechen, Präsentieren', 53 dem ‚Schreiben‘ und 44 zielten auf den Elterneinbezug zur Förderung der Sprache. Auf einer Skala von 1 (=Ziel verfehlt) bis 10 (=Ziel übertroffen) wiesen diese fünf inhaltlichen Schwerpunkte aus Sicht der QUIMS-Beauftragten einen Zielerreichungsgrad von 7.34 bis 7.50 auf. Aus Sicht der antwortenden QUIMS-Beauftragten sind die Ziele in diesem Bereich somit recht gut erreicht (vgl. Tabelle 31).

Tabelle 31: Häufigkeit und Zielerreichungsgrad der Massnahmen im Bereich „Förderung der Literalität für alle Schülerinnen und Schüler“.

Inhaltlicher Schwerpunkt	n	M	SD
(1) Lesen, Leseverstehen	106	7.36	1.42
(2) Wortschatz	94	7.34	1.35
(3) Hörverstehen, Sprechen, Präsentieren	88	7.38	1.33
(4) Schreiben	53	7.36	1.33
(5) Elterneinbezug zur Förderung der Sprache	44	7.50	1.58

n=Anzahl durchgeführter Massnahmen; M=Mittelwert Zielerreichungsgrad (1=Ziel verfehlt; 10=Ziel übertroffen); SD=Standardabweich.

In allen fünf inhaltlichen Schwerpunkten zur Förderung der Literalität für alle Schülerinnen und Schüler wurden über 50% der Massnahmen anlässlich einer jährlichen Standortbestimmung z.B. mit einer SOFT-Analyse evaluiert. Eine Lernzielüberprüfung bei den Schülerinnen und Schülern fand je nach inhaltlichem Schwerpunkt bei ca. 20% bis 25% dieser QUIMS-Massnahmen statt. Bei etwa zwei Fünfteln der QUIMS-Massnahmen wurde eine Fragebogenerhebung bei den Lehrpersonen durchgeführt, in einem Fünftel der Fälle eine Fragebogenerhebung bei den Schülerinnen und Schülern. Unterrichtsbeobachtungen wurden bei etwa einem Viertel der QUIMS-Massnahmen zur Förderung der Literalität für alle Schülerinnen und Schüler zur Überprüfung der gesetzten Ziele eingesetzt. Fragebögen für Eltern, Leitfadeninterviews oder die Beobachtung von Übertrittsdaten wurden nur vereinzelt eingesetzt³⁸. Bei etwa einem Viertel dieser Massnahmen wurde bisher noch keine interne Evaluation durchgeführt (vgl. Tabelle 32).

Im Folgenden werden die fünf inhaltlichen Schwerpunkte näher vorgestellt, indem ein Überblick über die in diesem Bereich implementierten Massnahmen geboten wird und soweit bekannt auch auf behauptete Wirkungen eingegangen wird.

(1) Lesen, Leseverstehen: Zum „Lesen und Leseverstehen“ wurden zahlreiche Massnahmen berichtet, insbesondere konkrete Leseprojekte, die sehr vielfältig ausgestaltet waren: Lesen im Wald, Förderung der Lauterfassung im Kindergarten (mit LEZUS, in Niveaugruppen), Logopädinnen als Fachlehrpersonen für Leseunterricht, Einsatz von Lesetests, Klassenlektüre, Buchempfehlungen von Schülerinnen und Schüler für ihre Peers oder Lesereisen³⁹. An anderen Schulen wurde zunächst Material zusammengestellt oder Weiterbildung bzw. Konzeptarbeit betrieben, um den Leseunterricht zu optimieren. In solchen Schulen drehten sich die Massnahmen um die Erarbeitung von Lesetexten und Verständnisfragen, die Leseförderung im Teamteaching, das Zusammenstellen didaktisierter Texte oder die Erarbeitung interner Qualitätsmerkmale für die Sprachförderung.

³⁸ Die Instrumente von IQES-online wurden aus diesen und den folgenden Auswertungen ausgeschlossen, weil diese nur den Schulen der Stadt Zürich flächendeckend zur Verfügung standen.

³⁹ 10 Kinder treffen sich regelmässig in der Bibliothek. Das Total der gelesenen Buchseiten verwandelt sich in km. Das neue Ziel wird ausgehandelt. Veranstaltungen zu aktuellen Themen: Hexenfest, Ostertreffen, Engeltreffen...

Tabelle 32: Art der Wirkungsüberprüfung im Bereich „Förderung der Literalität“ durch die Schulen – Angaben in Prozent der durchgeführten QUIMS-Massnahmen.

Inhaltlicher Schwerpunkt	n	Standortbestimmung	Lernzielüberprüfung	Schülerfragebogen	Unterrichtsbeobachtung	Lehrpersonenfragebogen	Fragebogen für Eltern	Leitfaden Interviews	Beob. der Übertrittsdaten	Keine Evaluation	Andere Form
(1) Lesen, Leseverstehen	106	56%	21%	24%	21%	43%	2%	3%	3%	23%	17%
(2) Wortschatz	94	54%	21%	19%	26%	41%	4%	4%	5%	26%	18%
(3) Hörverstehen, Sprechen, Präsentieren	88	51%	19%	22%	23%	41%	1%	3%	3%	20%	24%
(4) Schreiben	53	53%	23%	11%	23%	36%	2%	4%	6%	32%	21%
(5) Elterneinbezug zur Förderung der Sprache	44	55%	25%	14%	27%	30%	16%	5%	5%	18%	32%

n=Anzahl durchgeführter Massnahmen im jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkt

Einige Lese-Massnahmen bezogen sich auf den Ausbau oder die Nutzung der Bibliothek. Genannt wurden in diesem Zusammenhang z.B. die Beschaffung aktueller Bücher oder Spiele, die Kennzeichnung der Bücher nach Schwierigkeitsstufen, die Beschaffung von Büchern in den am häufigsten gesprochenen Erstsprachen der Schuleinheit, die Förderung des freien Lesens durch erweiterte Bibliotheksangebote⁴⁰, die Öffnung der Bibliothek während der grossen Pause, ein Freibetrag für alle Klassen zur Beschaffung von (Hör-) Büchern und Spielen, die Beschaffung von Märchenübersetzungen, die Digitalisierung der Bibliothek (elektronische Erfassung der Bücher), die Beschaffung mobiler Zeitungsstände mit Jugendzeitschriften oder eine Einführung in die Bibliothek für alle Lehrpersonen. Eine befragte Person formulierte das Bibliotheksprojekt ihrer Schule so:

Die Bibliothek wird ein Lernzentrum und Aufenthaltsort in der Schule: Hier werden Schreiben, Lesen und das Handeln mit elektronischen Medien gefördert. Es besteht ein Lernangebot für die Schülerinnen und Schüler während und ausserhalb der Schulzeit. (Pionierschule, Bericht 2010)

Weitere Massnahmen zielten primär auf das regelmässige Lesen, so z.B. Leseprotokolle, Lesetagebücher, Lesejournale (im Sinne von Portfolios), Arbeit mit Antolin, institutionalisierte Lesezeiten wie monatliche oder wöchentliche Lesestunden bzw. Bibliotheksstunden, Leseabende, Lesenächte, Lesewettbewerbe oder Leseclubs. Eine Schule berichtete von einem sehr systematischen Aufbau im inhaltlichen Schwerpunkt „Lesen“:

Das Lesen wird fest in den Stundenplan aller Klassen integriert während mindestens einer Lektion pro Woche gezielt über vier Schuljahre (während einer Schulprogramm-Periode) gefördert. Im ersten Jahr steht die Leselust (u.a. durch Bibliotheksbesuche), im zweiten Jahr die Lesetechnik (u.a. durch „Lesen, das Training“), im dritten Jahr das Leseverständnis (u.a. durch „Antolin“) und im vierten Jahr das Vortragen (u.a. durch Theater und Hör-, Rollenspiele) im Zentrum. (zweite Staffel)

Als Wirkungen dieser Bemühungen im inhaltlichen Schwerpunkt „Lesen, Leseverständnis“ wurde genannt, dass die Bibliothek nun intensiver benutzt werde, v.a. Bücher in Erstsprache erfreuten sich

⁴⁰ Betreute Lesezeit, Leseclub, Lesekisten für Schulzimmer, Autorenlesungen und eine institutionalisierte Lesezeit; Förderung der Lesekompetenz (Einführung von Antolin, Leseniveauprojekte); HSK-Lehrpersonen lesen in ihren Sprachen vor

bei Familien mit Migrationshintergrund grosser Beliebtheit. Eltern nutzten vermehrt das interkulturelle Elternangebot der Bibliothek, was den Kindern Unterstützung für ihre Zukunft bringe. Die Ausweitung des Angebots auf Hörbücher und Bilderbücher habe die Schulbibliothek noch attraktiver gemacht. Ferner wurde an einer Schule die Zusammenarbeit mit der Stadtbibliothek ausgebaut.

(2) Wortschatz: Im Bereich „Wortschatz“ wurden von den QUIMS-Beauftragten viele Massnahmen genannt, die bereits oben beim inhaltlichen Schwerpunkt „Lesen“ aufgeführt wurden; auf diese wird hier nicht mehr eingegangen. Um den Wortschatz zu fördern, verbanden gewisse Schulen das Bewegungshandeln mit sprachlichem Handeln, dokumentierten und reflektierten Gelesenes oder arbeiteten mit reziprotem Lernen. Zur systematischen Wortschatzarbeit wurden Lehrmittel zum spezifischen Wortschatzaufbau angeschafft und z.T. für alle Klassen für verbindlich erklärt, Wortschatzlisten mit alltagsrelevanten oder fachspezifischen Wörtern aufgebaut oder Höranlässe mit entsprechendem Lernmaterial geschaffen. Eine Schule arbeitete auf der Unterstufe mit dem Lehrmittel „1000 erste Wörter“, das auch den Eltern zur Verfügung stand.

Konkrete Wirkungen der Wortschatzarbeit auf die entsprechenden Kompetenzen der Lernenden wurden weder erfragt noch berichtet. Von der QUIMS-Beauftragten einer Schule wurde aber zurück gemeldet, dass nun ein regelmässiger Austausch zur Wortschatzarbeit innerhalb der Stufen, aber auch innerhalb der gesamten Schuleinheit stattfindet. An zwei anderen Schulen scheiterte das Wortschatzprojekt, weil dieses trotz Weiterbildung als wenig praktikabel erlebt wurde (brauchte zuviel Zeit, wurde als zu statisch empfunden).

(3) Hörverstehen: Die Massnahmen zum Hörverstehen überschneiden sich stark mit jenen zur Wortschatzarbeit. Dennoch sollen hier exemplarisch einige Massnahmen genannt werden, die spezifisch aufs Hörverstehen zielten. Zunächst wurden an verschiedenen Schulen Hörbücher beschafft und z.T. auf iPods gespeichert. An einer der befragten QUIMS-Schulen können die Kinder und Lehrpersonen nun ca. 50 Hörbücher auf drei Niveaustufen auswählen. Das Hörverstehen wurde ausserdem unterstützt durch den Klassenrat, Erzähl Nächte, Autorenlesungen, Hörverständnistests mit anschliessenden Fördermassnahmen oder durch das Würzburger Trainingsmodell mit den Schwerpunkten Lauschspiele, Reime und Silben. Zur Förderung des Hörverstehens setzten verschiedene Schulen die Standardsprache auf dem ganzen Schularreal ein (auch ausserhalb bzw. am Rande des Unterrichts in informellen Gesprächen). In einigen Schulen unterrichteten sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig (auch über Klassengrenzen hinweg, z.B. Mittelstufenschülerinnen erzählen Kindergartenkindern Bilderbücher in Standardsprache), um das Hörverständnis zu fördern.

Im inhaltlichen Schwerpunkt „Hörverstehen“ wurde ausserdem verschiedentlich mit Theatern gearbeitet. Es wurden Theater besucht und teilweise auch selber einstudiert, z.T. mit professioneller Anleitung. An einer QUIMS-Schule studierten Schülergruppen am Mittwochnachmittag während ca. fünf Monaten ein Musiktheater ein. Eine andere Schule berichtete:

In Zusammenarbeit mit der Theaterfachstelle des Schuldepartements der Stadt [Name der Stadt] entwickeln alle 3. und 5. Klassen jedes Jahr ein Theaterprojekt. Für besonders theaterbegeisterte MittelstufenschülerInnen gibt es zusätzlich einen „freien“ Theaterkurs. Alle SchülerInnen der 1.- 6. Klasse machen einmal jährlich einen gemeinsamen Theaterbesuch im Schauspielhaus. Die LehrerInnen spielen auch ausserhalb dieser organisierten Kurse mit den SchülerInnen Szenen und Theaterstücke. (erste Staffel, Bericht 2010)

Eine andere Schule etablierte eine „Freitagsshow“, in der jede Klasse einen Auftritt hat, den sie (immer mit dem Fokus auf die Sprache) selber gestalten kann. Jede Klasse gibt der nächsten einen Gegenstand oder ein Wort mit für die nächste Show (Verbindungsglied/roter Faden).

Zu den Auswirkungen der Arbeit im inhaltlichen Schwerpunkt „Hörverständnis“ auf die Kompetenzentwicklung und auf weitere Bereiche fand sich der Hinweis, dass Theaterprojekte die sprachliche Produktion und Interaktion, die Kreativität und das Selbstbewusstsein steigern würden. Weiter wurde darauf hingewiesen, dass die Arbeit am Hörverstehen auch auf die Lehrpersonen wirke:

Das Hörverstehen ist enorm zentral, sowohl für uns Lehrpersonen wie auch für unsere Schüler. Indem wir uns selber immer wieder spiegeln und achtsam mit Formulierungen, Fragen etc. umgehen, wird uns immer bewusster, wie komplex das Hörverstehen eigentlich ist. (zweite Staffel, Bericht 2010)

(4) Schreiben: Im inhaltlichen Schwerpunkt „Schreiben“ erarbeiteten die Lehrpersonen einer untersuchten QUIMS-Schule Rechtschreibstandards für alle Klassenstufen und wählten passende Tests aus, die am Ende des Schuljahres durchgeführt werden. Eine andere Schule erarbeitete Beurteilungsinstrumente für Schriftstücke der Lernenden. Im inhaltlichen Schwerpunkt „Schreiben“ arbeiteten weitere Schulen am freien Schreiben (Tagebücher, Geschichtenhefte, Themenhefte), mit Schreibkonferenzen, mit Textanalyserastern/persönlichen Checklisten oder die Kinder stellten eigene Bücher her. Eine Schule führte eine Schreib-Projektwoche mit Poetry-Slam, Geheimschriften, Comics, Schriftspielen, Bilderbuchgestaltung, Piktogrammen usw. durch. In einer anderen Schule konnten die Lernenden in einer Projektwoche Gedichte, Horrorgeschichten oder andere Texte schreiben und am Ende den Eltern präsentieren. Von verschiedenen Schulen wurde allgemein gemeldet, sie würden die Schreibkultur pflegen oder eine eigene Schreibkultur entwickeln. Aussagen zu Wirkungen bezüglich des Schwerpunkts „Schreiben“ wurden im untersuchten Datenmaterial nicht gefunden.

(5) Einbezug der Eltern in die Sprachförderung: Teilweise wurden die Eltern von Lehrpersonen über ElzuKi-Kurse (Eltern zusammen mit Kindern) in die Sprachförderung einbezogen. Dabei ging es z.B. darum, Eltern die Wichtigkeit von Lesekompetenzen aufzuzeigen oder den Eltern Methoden einer wirksamen Leseverständnisförderung zu vermitteln.

Eine der untersuchten QUIMS-Schulen berichtete von Unterricht für fremdsprachige Eltern und ihre Kinder während des ersten Kindergartenjahres an einem Nachmittag pro Woche (Anleitung der Eltern, mit dem Kind auf spielerische und kindgerechte Art zu lernen, Verbesserung der Deutschkenntnisse, Informationen zum Schulsystem). Ein ähnliches Vorhaben wurde von einer Schule realisiert, welche fremdsprachige Eltern auf sprachliche Alltagssituationen in Bezug auf und für den Umgang mit der Schule vorbereiten wollte. Zweimal pro Woche wurden diese Eltern für 90 Minuten im Schulhaus in Zusammenarbeit mit Caritas in Deutsch unterrichtet, parallel zu den Spielgruppenzeiten.

Eine Strategie der Schulen bestand dabei darin, die Eltern möglichst junger Kinder zu erfassen (Kindergarten). Zu diesem Zweck setzte eine Schule HSK-Lehrpersonen als Brückenbauer zu den fremdsprachigen Eltern ein. Eine weitere Schule wollte eine Spielgruppe-plus aufbauen, in der bereits im Vorschulalter Wert auf Sprachförderung gelegt wird.

Eine verbreitete Wirkung des Einbezugs der Eltern in die Sprachförderung bestand darin, dass die Lehrpersonen damit stark gefordert waren, weil diese Massnahmen einen hohen Aufwand bedeuteten. Der Erfolg solcher Massnahmen stehe und falle mit der Frage, inwiefern Eltern zu einer Teilnahme bewegt werden könnten. Eine Schule, der dies offensichtlich gut gelang, berichtete:

Die ElzuKi-Kurse erfreuen sich bei den Eltern zunehmender Beliebtheit. „Frau“ geht in den Kurs. Es nehmen etwa zur Hälfte auch Mütter ohne Migrationshintergrund teil. Ein geselliger Teil nach der Lektion ermöglicht bessere Kontakte zwischen den Kulturen. Der Mehraufwand der Lehrperson wird durch eine bessere Zusammenarbeit mit den Eltern und den Abbau von Schwellenängsten mehr als gerechtfertigt. (zweite Staffel, Bericht 2010)

Aber auch andere Schulen berichteten von einem positiven Echo seitens der Eltern auf diese ElzuKi-Kurse.

Massnahmen zur spezifischen Sprachförderung für Zweisprachige

Gewisse QUIMS-Massnahmen beziehen sich nicht auf eine generelle Sprachförderung, sondern spezifisch auf eine Sprachförderung für Zweisprachige. Auf diesen Zweck ausgerichtet sind die inhaltlichen Schwerpunkte Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Heimatliche Sprache und Kultur (HSK) sowie die Förderung der Mehrsprachigkeit. Ein exemplarisches Vorhaben dazu lautete etwa wie folgt:

Tamilisch sprechende Kinder in der Grundstufe werden beim Deutschlernen unterstützt und in ihrer Muttersprache gefördert. Die Klassenlehrperson, ein Kulturvermittler und die Logopädin arbeiten im Unterricht im Teamteaching zusammen. Grobziele:

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln sich in beiden Sprachen weiter.

Die Lehrpersonen erfassen den Sprachstand, arbeiten zusammen mit Fachlehrkräften, HSK-Lehrpersonen und Kulturvermittlern.

Die Eltern realisieren die sprachlichen Fortschritte ihrer Kinder in der Muttersprache. (Pionierschule, Bericht 2010)

Von den 267 in den Jahren 2009 und 2010 durchgeführten QUIMS-Massnahmen, welche auf die spezifische Sprachförderung für Zweisprachige zielten, bezogen sich 62 unter anderem auf „DaZ“, 45 auf die Förderung der Mehrsprachigkeit und 11 auf „HSK“. Der Zielerreichungsgrad dieser Massnahmen auf einer Antwortskala von 1 bis 10 lag bei ca. 7.50 (vgl. Tabelle 33).

Tabelle 33: Häufigkeit und Zielerreichungsgrad der Massnahmen im Bereich „spezifische Sprachförderung für Zweisprachige“.

Inhaltlicher Schwerpunkt	n	M	SD
(1) DaZ	62	7.47	1.39
(2) HSK	11	7.55	1.75
(3) Fördern der Mehrsprachigkeit (Sensibilisierung, Begegnung mit Sprachen, ELBE)	45	7.51	1.38

n=Anzahl durchgeführter Massnahmen; M=Mittelwert Zielerreichungsgrad (1=Ziel verfehlt; 10=Ziel übertroffen); SD=Standardabweich.

Zur internen Evaluation der Massnahmen im Zusammenhang mit der spezifischen Sprachförderung für Zweisprachige wurden v.a. Standortbestimmungen (je nach Schwerpunkt 36% bis 58%) und Lehrpersonenfragebögen (ca. 40%) eingesetzt, teilweise auch Schülerfragebogen (ca. 15%) oder Unterrichtsbeobachtungen. Im inhaltlichen Schwerpunkt HSK fiel auf, dass in mehr als der Hälfte der elf durchgeführten Massnahmen Lernzielüberprüfungen durchgeführt wurden – in den inhaltlichen Schwerpunkten DaZ oder Förderung der Mehrsprachigkeit waren dies nur 18%. Andere Formen der internen Evaluation wurden eher selten eingesetzt (vgl. Tabelle 34).

(1) DaZ: Unter der Rubrik „DaZ“ subsummierten die Befragten viele Massnahmen, die bereits bei der Förderung der Literalität für alle Lernenden angegeben wurden. Neu wurde u.a. genannt, dass sinnvolle Formen des Teamteachings von Klassenlehrperson und DaZ-Lehrperson entwickelt wurden. Um Deutsch als Zweitsprache zu stärken, stockte eine QUIMS-Schule den DaZ-Unterricht z.B. während eines Semesters um eine Wochenlektion pro Klasse auf. So wurden Niveaugruppen möglich. In einer anderen Schule wurden nur die ersten beiden Wochen nach Start des Einstiegs in den Kindergarten mit einem Teamteaching unterstützt.

In verschiedenen Schulen war DaZ ein Weiterbildungsthema für die Lehrpersonen (z.B. Thema „DaZ in meinem Unterricht“). Damit sollte der Regelklassenunterricht den Bedürfnissen der Schülerschaft angepasst werden. Eine Schule befasste sich sehr umfassend mit der DaZ-Thematik:

Im Frühling 2009 absolvierten 25 Lehrpersonen aus dem Kollegium das massgeschneiderte Modul 'Deutsch als Zweitsprache'. In der Folge wurde nach Formen gesucht, den DaZ-Unterricht im Schulhaus

zu optimieren. Dies geschah durch eine Bestandesaufnahme und die Einführung des Lehrmittels „Hoppla“ im Kindergarten. Die Bestandesaufnahme wird nun auf die Primarschule ausgeweitet. (erste Staffel, Bericht 2010)

Auch in anderen Schulen lernten Lehrpersonen Lehrmittel für mehrsprachige Klassen kennen (z.B. Hoppla, Pipapo). Nach solchen Weiterbildungen wurden z.T. auch Minimalstandards für die Zusammenarbeit mit DaZ-Lehrpersonen und Logopädinnen festgelegt.

Tabelle 34: Art der Wirkungsüberprüfung im Bereich „spezifische Sprachförderung für Zweisprachige“ durch die Schulen – Angaben in Prozent der durchgeführten QUIMS-Massnahmen.

Inhaltlicher Schwerpunkt	n	Standortbestimmung	Lernzielüberprüfung	Schülerfragebogen	Unterrichtsbeobachtung	Lehrpersonenfragebogen	Fragebogen für Eltern	Leitfaden Interviews	Beob. der Übertrittsdaten	Keine Evaluation	Andere Form
(1) DaZ	62	58%	18%	15%	26%	44%	5%	3%	8%	21%	26%
(2) HSK	11	36%	55%	18%	9%	36%	0%	0%	0%	18%	18%
(3) Fördern der Mehrsprachigkeit (Sensibilisierung, Begegnung mit Sprachen, ELBE)	45	56%	18%	13%	22%	40%	4%	2%	4%	24%	24%

n=Anzahl durchgeführter Massnahmen im jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkt

(2) HSK: Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur wurden an verschiedenen Schulen auf weitere Sprachen ausgeweitet. Die Regellehrpersonen wurden über das HSK-Angebot informiert, um auf dieser Grundlage die Zusammenarbeit mit den HSK-Lehrpersonen zu intensivieren. Klassenlehrpersonen sollten in diesem Zusammenhang motiviert werden bei kulturell oder sprachlich bedingten Schwierigkeiten die HSK-Lehrperson beizuziehen. Darüber hinaus wurden HSK-Lehrpersonen in die Leseförderung einbezogen oder für die Kommunikation mit fremdsprachigen Eltern und die Übersetzung von Büchern in die Erstsprachen fremdsprachiger Kinder eingesetzt. In gewissen Kindergärten wurde ein zweisprachiges Teamteaching mit HSK-Lehrpersonen angeboten, damit Kindergärtnerin und HSK-Lehrperson im Teamteaching zweisprachig am gleichen Thema arbeiten konnten.

(3) Fördern der Mehrsprachigkeit (Sensibilisierung, Begegnung mit Sprachen): Zur Förderung der Mehrsprachigkeit wurden verschiedentlich Bücher und Spiele in den Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler angeschafft. Diese können z.B. beim gemeinsamen Bibliotheksbesuch (aber auch privat) angeschaut und ausgeliehen werden. Um die Kinder auch zwischendurch zum Lesen anzuregen und ihnen den Zugang zu altersgerechter Literatur zu ermöglichen, wurde in jedem Schulzimmer einer bestimmten QUIMS-Schule (inkl. Kindergarten) eine eigene Bibliothek eingerichtet. Eltern wurden an dieser Schule dazu angeregt, Bücher aus ihrem Heimatland mitzubringen, um den Kindern auch den Zugang zu Literatur in ihrer Erstsprache zu ermöglichen. Mit „Interkulturellem Lesen“ wollten solche Schulen die Ressourcen der Kinder einbeziehen und kulturelle Erfahrungen in Bezug aufs Lesen ermöglichen. Ausserdem versuchten einzelne Schulen beim Aufbau des Grundwortschatzes bzw. des Fachwortschatzes Zusammenhänge zu den Erstsprachen der Kinder aufzuzeigen.

Massnahmen zur Unterstützung bei Stufenübergängen

Im Zusammenhang mit Massnahmen zur Unterstützung bei Stufenübergängen wird im Folgenden auf den Elterneinbezug zur Förderung des Schulerfolgs eingegangen. Da die Notengebung auch einen prognostischen Charakter hat, wird sie ebenfalls hier bei den Stufenübergängen thematisiert. Ein Beispiel für eine Massnahme zur Unterstützung bei Stufenübergängen lautete wie folgt:

Die Stufenübergänge werden koordiniert und verbindliche Kriterien dafür festgelegt. Die Eltern werden über alle Stufenübergänge ausführlich informiert und schon vor dem Schuleintritt der Kinder kontaktiert. Grobziele:

Die Schülerinnen und Schüler sollen die eigenen Leistungen erkennen und einschätzen lernen.

Die Lehrpersonen differenzieren zwischen formativer Beurteilung zur besseren Individualisierung und Differenzierung und summativer Beurteilung, die in allen Klassen nach den selben Kriterien und Indikatoren verläuft.

Die Eltern gewinnen Klarheit über die Beurteilung und die Möglichkeit ihr Kind differenzierter zu unterstützen beim Lernen.

Die Strukturen ermöglichen auch bei den überfachlichen Kompetenzen eine klar definierte Beurteilung, die sowohl Kindern als auch Eltern einsichtig und nachvollziehbar ist. (erste Staffel, Bericht 2010)

Es fiel auf, dass nur vergleichsweise wenige Massnahmen (16) auf den Bereich „Lernbeurteilung und Notengebung“ entfielen und dass dieser Bereich den tiefsten Zielerreichungsgrad aller inhaltlicher Schwerpunkte ($M=6.69$) aufwies – der Unterschied zu Schulen mit anderen inhaltlichen Schwerpunkten war aber nicht signifikant (vgl. Tabelle 35).

Tabelle 35: Häufigkeit und Zielerreichungsgrad der Massnahmen im Bereich „Unterstützung bei Stufenübergängen“.

Inhaltlicher Schwerpunkt	n	M	SD
(1) Lernbeurteilung und Notengebung	16	6.69	1.20
(2) Unterstützen der Stufenübergänge	39	7.46	1.21
(3) Elterneinbezug zur Förderung des Schulerfolgs	53	7.23	1.73

n=Anzahl durchgeführter Massnahmen; M=Mittelwert Zielerreichungsgrad (1=Ziel verfehlt; 10=Ziel übertroffen); SD=Standardabweichung.

Auch bei den inhaltlichen Schwerpunkten, die eng mit dem Schulerfolg zusammenhängen, wurden im Rahmen interner Evaluationen v.a. Standortbestimmungen vorgenommen, insbesondere bei der Lernbeurteilung und Notengebung. Im Bereich der Notengebung wurde aber auch auffällig oft mit Fragebögen für Lehrpersonen gearbeitet (56%). Fragebögen für Eltern oder Schülerinnen und Schüler wurden im Gegensatz dazu deutlich seltener eingesetzt (vgl. Tabelle 36).

(1) Lernbeurteilung und Notengebung: Massnahmen im inhaltlichen Schwerpunkt „Lernbeurteilung und Notengebung“ sahen z.B. vor, dass Jahrgangsteams Zeitfenster zur Besprechung entsprechender pädagogischer Anliegen erhielten. Diese Massnahmen zielten v.a. darauf, eine vergleichbare und nachvollziehbare Notengebung zu etablieren. Mit einer vergleichbaren Beurteilung – z.T. mit Einsatz von Klassencockpit oder Stellwerk – sollten Lernende, Eltern und Lehrpersonen mehr Sicherheit bei der Einschätzung der Fähigkeiten und Fertigkeiten jedes einzelnen Kindes erhalten. Dadurch sollte – neben der individuellen Förderung – auch der Stufenübertritt optimiert und die Notengebung einsichtig gestaltet werden:

Die vergleichbare Beurteilung soll SchülerInnen, Eltern und auch Lehrpersonen mehr Sicherheit geben bei der Einschätzung der Fähigkeiten und Fertigkeiten jedes einzelnen Kindes und so eine individuelle, abgestimmte Förderung ermöglichen, den Stufenübertritt für alle Beteiligten optimieren und die Notengebung einsichtig machen. (erste Staffel, Bericht 2010)

Eine Sekundarschule, die zur Validierung der Beurteilungen auch mit Leistungstests arbeitete, stellte diese Massnahme wieder ein, da ein Vergleich zwischen den Niveaus nicht möglich war und ein gemeinsames Vorgehen aufgrund der Testresultate unpraktisch erschien.

Tabelle 36: Art der Wirkungsüberprüfung im Bereich „Massnahmen zur Unterstützung der Stufenübergänge“ durch die Schulen – Angaben in Prozent der durchgeführten QUIMS-Massnahmen.

Inhaltlicher Schwerpunkt	n	Standortbestimmung	Lernzielüberprüfung	Schülerfragebogen	Unterrichtsbeobachtung	Lehrpersonenfragebogen	Fragebogen für Eltern	Leitfaden Interviews	Beob. der Übertrittsdaten	Keine Evaluation	Andere Form
(1) Lernbeurteilung und Notengebung	16	63%	13%	19%	0%	56%	0%	0%	13%	25%	19%
(2) Unterstützen der Stufenübergänge	39	56%	15%	15%	26%	33%	8%	5%	23%	21%	21%
(3) Elterneinbezug zur Förderung des Schulerfolgs	53	53%	13%	4%	17%	32%	11%	8%	8%	19%	25%

n=Anzahl durchgeführter Massnahmen im jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkt

(2) Unterstützen der Stufenübergänge: Viele Massnahmen, welche im Bereich der Sprachförderung oder der Integration ergriffen wurden, wurden von den befragten QUIMS-Beauftragten letztlich auch als Massnahmen zur Unterstützung der Stufenübergänge verstanden. Die kontinuierliche Arbeit an Lern-, Arbeits- und Prüfungsstrategien wurde genauso als Unterstützung der Stufenübergänge interpretiert wie die Stärkung des Selbstbewusstseins der Lernenden.

Zur Unterstützung des Übergangs in den Kindergarten setzten einzelne QUIMS-Schulen bereits im Spielgruppenalter mit ersten Angeboten an. Mit sprachfördernden Massnahmen soll fremdsprachigen Kindern der Einstieg in den Kindergarten erleichtert werden. Spezielle Bemühungen zielten darauf, mit diesen Angeboten Kinder aus bildungsfernen Schichten zu erreichen.

Im Sinne eines Rituals würdigte eine QUIMS-Schule Sechstlässlerinnen und Sechstklässler, indem sie diese mit einem roten Teppich verabschiedete und die neu eintretenden Kinder am ersten Schultag mit der ganzen Schule begrüßte. Zur Unterstützung des Übergangs in die Sekundarschule unterstützte eine andere QUIMS-Schule ausgewählte Schülerinnen und Eltern durch frühzeitige Auseinandersetzung mit dem Übergang und mit Unterstützungsangeboten, die in den Unterricht eingebaut waren (in Zusammenarbeit mit NCBI).

Auch die Sekundarschulen arbeiteten an den Übergängen: In einer Sekundarschule arbeitete das örtliche Gewerbe für einen Tag auf dem Schulgelände, um seine Berufe vorzustellen. Die Schülerinnen und Schüler hatten die Gelegenheit zu schnuppern, Fragen zu stellen oder einfache praktische Arbeiten auszuführen. Zur Unterstützung des Übergangs in die Berufswelt bzw. Sekundarstufe II etablierte eine andere QUIMS-Schule einen einheitlichen Berufswahlfahrplan mit schulinternen Standards (einheitlicher Stoffplan, einheitliche Abläufe). Mit einem Berufswahlportfolio und mit externer Unterstützung (Auftrittskompetenz, Vorstellungsgespräche) wurden die Jugendlichen auf die Stellensuche vorbereitet. Gewisse Schulen boten individuelle Unterstützung durch interne und externe Prozessbe-

gleitende an (Coachings), um Anschlusslösungen an die Volksschule zu finden, die den Fähigkeiten und Neigungen der Jugendlichen entsprechen.

Bei einer solchen Schule wirkte sich die Arbeit im Zusammenhang mit der Berufswahl so aus, dass sie mit dem damit verbundenen Aufwand stark gefordert war. Es brauche enorm viel Abstimmungsarbeit um Berufswahllehrpersonen, Berufsberaterinnen, Lernende, Eltern und externe Berater zu koordinieren, zumal es eine anspruchsvolle Aufgabe sei, Ehrenamtliche zu führen. Seit Einführung der Integration sei die Begleitung integrierter Jugendlicher bei der Berufswahl aber nötiger denn je, damit sie z.B. eine IV-Lehre absolvieren könnten. Hier seien viele Systemlücken vorhanden, die dringend geschlossen werden müssten.

(3) Elterneinbezug zur Förderung des Schulerfolgs: Die Eltern wurden in sehr vielen Bereichen beigezogen (Sprachförderung, Integration usw.), um den Schulerfolg der Kinder zu unterstützen. Eine verbreitete Massnahme im Hinblick auf Stufenübergänge bestand in einer frühen und transparenten Information über das aktuelle Schulsystem. Um bildungsfernere Eltern zu erreichen, wurde ein besonderer Aufwand betrieben:

Eltern werden verbindlich zum Elternabend im [Angabe eines Monats] eingeladen. Der Anlass ist obligatorisch. Kulturvermittler laden Eltern mit Migrationshintergrund persönlich per Telefon ein. Die Eltern lernen auf einem Rundgang Lehrpersonen, Angebote und Räumlichkeiten kennen. Kulturvermittler überbrücken Sprachhindernisse. Beim Apéro bleibt Zeit für persönliche Begegnungen. (zweite Staffel, Bericht 2010)

An anderen QUIMS-Schule wurden alle zwei Monate (flankiert von einer Kleinkinderbetreuung) anlässlich eines Kurses Informationen zu Schulsystem, Lehrmitteln und Methoden weitergegeben, damit die Eltern ihr Kind im erfolgreichen Lernen zu unterstützen können. Gewisse Schulen achteten dabei darauf, dass diese Kurse möglichst niederschwellig waren, von der Klassenlehrperson durchgeführt wurden und direkt mit dem Kind, der Integration und dem Schulerfolg zu tun hatten. Eine Schule beschrieb ihr diesbezügliches Vorgehen wie folgt:

Eltern, die ihre eigene Schulzeit nicht im Schweizer Schulsystem verbracht oder wenig Bezug dazu haben, werden zur Elternbildung eingeladen. Diese wird von der Klassenlehrperson ihres Kindes tagsüber (mit Kinderbetreuung) durchgeführt und orientiert sich an der Frage: „Wie können Eltern ihre Kinder in der Schweizer Schule unterstützen?“ Im Kindergarten und in der 1. Klasse finden 4 - 6 Lektionen pro Schuljahr statt, die für die Eltern unentgeltlich sind. Es stehen QUIMS-erprobte Einheiten mit Aufgaben in 7 Sprachen zur Verfügung. (zweite Staffel, Bericht 2010)

Zwei Schulen berichteten von speziellen Formen der Zusammenarbeit mit den Herkunftsfamilien. Die eine dieser beiden QUIMS-Schulen liess Schülerinnen und Schüler mit Lernpotenzial (aber wenig eigener Lernverantwortung) zuhause durch Studierende betreuen und fördern (90 Minuten pro Woche, Projektleitung durch den Projektpartner AOZ⁴¹). Eine andere QUIMS-Schule sah vor, dass die Klassenlehrperson jede Familie während drei Jahren einmal für 60 Minuten daheim besuchte, um eine kulturelle Begegnung zwischen der Herkunftskultur der Familie und der Schulkultur zu ermöglichen (bei Bedarf mit Unterstützung durch eine Übersetzerin oder einen Übersetzer):

Das Projekt dient vor allem auch dazu, die Verbindlichkeit in der Zusammenarbeit der Schule mit dem Elternhaus zu erhöhen, damit die eigentlichen schulischen Leistungsgespräche mit den damit verbundenen Fördermassnahmen ernsthafter und zielgerichteter von allen Beteiligten durchgeführt und umgesetzt werden können. (dritte Staffel, Bericht 2010)

⁴¹ Fachstelle für Facharbeit im Migrationsbereich

Die Wirkung von Elternveranstaltungen der Schule wurde von befragten QUIMS-Beauftragten positiv eingeschätzt. Wenn solche Veranstaltungen früh angesetzt würden, könne eine niederschwellige Beziehung zu den Eltern aufgebaut werden. Dabei bewährte es sich an einer Schule, einen solchen Anlass für alle Eltern als obligatorisch zu erklären (Eltern die dem Anlass unentschuldig fern blieben, mussten Unterlagen und Informationen bei der Schulleitung abholen). Eine ähnlich positive Wirkung wurde auch von einem Elternkurs berichtet.

Der Elternkurs war ein grosser Erfolg und wurde von enorm vielen Eltern genutzt, was unsere Grenzen fast gesprengt hat. Die Rückmeldungen der Eltern waren durchwegs sehr positiv und das Bedürfnis nach weiteren Angeboten ist auch gross. Einmal mehr zeigt sich, wie wichtig die Beziehungsebene Eltern / Schule ist und auch wie wirkungsvoll eine möglichst niederschwellige Begegnung; unsere Schule hat ein Gesicht bekommen, ist fassbar geworden, man darf fragen und bekommt Antworten und Unterstützung. Die Ebene der Zusammenarbeit ist bereitet. Wir werden diesen Kurs persönlich weiterführen. SL, SSA und QB verfassen ein mögliches Konzept zuhanden der Schulkonferenz. (zweite Staffel, Bericht 2010)

Massnahmen zur integrativen und differenzierenden Lernförderung

Im Bereich der integrativen und differenzierenden Lernförderung geht es um wirksame Lehr- und Lernformen sowie um eine förderorientierte (formative) Beurteilung der Lernenden. Als Beispiel soll hier eine Massnahme einer QUIMS-Schule dienen, die mit ihrem klassenübergreifenden Angebot jeweils am Freitagmorgen auch eine Differenzierung der Lernumgebungen anstrebte:

Das Angebot der 3 Räume: Im stillen Raum sind Schülerinnen und Schüler, welche genau wissen woran sie arbeiten, die mit wenig bis keiner Unterstützung der LP lernen können. Im Klämmerli-Raum arbeiten motivierte Kinder, welche lernen wollen, dabei aber viel Unterstützung brauchen, was sie durch Setzen der Namensklämmerli signalisieren (2-3 LP). Der Allerlei-Raum ist die Bibliothek. Hier können die SuS spielen, malen, lesen, Hörspiele hören, arbeiten (2 LP). Wechsel der Räume nach der 10-Uhr-Pause. Grobziele:

Durch das erweiterte Lernangebot in Form der 3 versch. Arbeitsräume gestalten die Schülerinnen und Schüler der gesamten MST ihr Lernen gemäss ihren Selbst- und Sozialkompetenzen weitgehend selbstständig und eigenverantwortlich.

Individualisierung findet so nicht nur in Bezug auf die Lernziele, sondern auch auf die Lernumgebung statt. (Pionierschule, Bericht 2010)

Die Erfahrung dieser QUIMS-Schule zeigte, dass dieses Konzept über die Erwartungen gut funktionierte, was auch von Kindern, Lehrpersonen und besuchenden Fachleuten bestätigt wurde. Auch im Allerlei-Raum werde immer mehr gearbeitet; ein Ausbau des Projekts ist geplant.

Insgesamt bezogen sich 64 der 267 berichteten QUIMS-Massnahmen auf die integrative und differenzierende Lernförderung; der selbst deklarierte Zielerreichungsgrad betrug (auf einer Skala von 1 bis 10) 7.38 Punkte (vgl. Tabelle 37).

Tabelle 37: Häufigkeit und Zielerreichungsgrad der Massnahmen im Bereich der „integrativen und differenzierenden Lernförderung“.

Inhaltlicher Schwerpunkt	n	M	SD
Integrative und differenzierende Lernförderung (wirksame Lehr- und Lernformen)	64	7.38	1.32

n=Anzahl durchgeführter Massnahmen; M=Mittelwert Zielerreichungsgrad (1=Ziel verfehlt; 10=Ziel übertroffen); SD=Standardabweich.

Bei diesem inhaltlichen Schwerpunkt wurden Lehrpersonenfragebögen eingesetzt (28%) und Unterrichtsbeobachtungen vorgenommen (25%). Am häufigsten jedoch dienten auch hier die internen Standortbestimmungen zur Auswertung der Massnahmen (vgl. Tabelle 38).

Tabelle 38: Art der Wirkungsüberprüfung im Bereich „Integrative und differenzierende Lernförderung“ durch die Schulen – Angaben in Prozent der durchgeführten QUIMS-Massnahmen.

Inhaltlicher Schwerpunkt	n	Standortbestimmung	Lernzielüberprüfung	Schülerfragebogen	Unterrichtsbeobachtung	Lehrpersonenfragebogen	Fragebogen für Eltern	Leitfaden Interviews	Beob. der Übertrittsdaten	Keine Evaluation	Andere Form
Integrative und differenzierende Lernförderung (wirksame Lehr- und Lernformen)	64	58%	13%	13%	25%	28%	5%	5%	14%	25%	14%

Die Befragten berichteten von der Etablierung erweiterter Lehr- und Lernformen wie Projektunterricht, Projektwochen, Freiwahlarbeit, Schreibkonferenzen oder Recherchieren in der Bibliothek. Über das kooperative Lernen wurde berichtet:

Kooperatives Lernen ermöglicht es, Lernprozesse zu individualisieren und gleichzeitig eine soziale Gemeinschaft zu schaffen, in der Kinder voneinander und miteinander lernen, Schülerinnen und Schüler zu aktivieren und die Verantwortung für das Lernen an die Kinder und Jugendlichen zu geben und das Methodenrepertoire der einzelnen Lehrpersonen zur Förderung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen auf Seiten der Schüler/innen zu vertiefen und zu erweitern. (Pionierschule, Bericht 2010)

Eine Schule berichtete von jahrgangsklassenübergreifender Mathematikförderung in drei Untergruppen nach Förderzielen – kombiniert mit der Vermittlung von Lernmethoden und -strategien.

Teilweise entstanden im Hinblick auf die Lernförderung auch feste Gefässe, wobei etwa folgende Formen zu nennen sind:

- Einige Schulen boten zusätzliche Aufgabenstunden an (z.T. mit Präsenz von Eltern).
- Als Variante der Aufgabenstunde etablierte eine QUIMS-Schule ein festes Angebot zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit nicht idealen häuslichen Arbeitsbedingungen. Im Rahmen dieses Gefässes konnten Lehrpersonen ihre Lernenden auch Prüfungen unter Aufsicht nachholen lassen.
- Ein Kindergarten stellte Kindern mehrere Spielwagen mit je ca. 30 Gesellschaftsspielen mit mehrsprachigen Anleitungen leihweise zur Verfügung.
- Zur Integrativen Förderung arbeitete eine Schule in gewissen Lektionen mit altersdurchmischten Lerngruppen. Die entsprechenden Unterrichtssequenzen wurden anlässlich von Sitzungen der Pädagogischen Teams erarbeitet und reflektiert.
- An gewissen Schulen wurden Lern- und Förderzentren im Schulhaus eingerichtet. Eine Schule schuf in diesem Zusammenhang ein im Stundenplan integriertes Gefäss für 10 bis 14 besonders begabte Lernende, die während zwei Wochenlektionen in einem Forscherraum arbeiteten – betreut durch eine Schulische Heilpädagogin.

Die Individualisierung und Differenzierung wurde an verschiedenen Schulen weiter intensiviert und in einen Zusammenhang mit der Integrativen Förderung gestellt. Zu diesem Zweck wurde an einer Schule auch eine Lehrerbibliothek zu individualisierendem Unterricht aufgebaut.

Verschiedentlich wurde von der Implementation förderorientierter Beurteilungsformen berichtet, z.B. von Portfolios, Lernverträgen, Lerntagebüchern oder Kompetenzrastern. Lehrpersonen absolvierten Weiterbildungen dazu, setzten entsprechende Impulse um und tauschten ihre Erfahrungen aus. Sie erfassten den Lernstand der Kinder hinsichtlich ihrer Basiskompetenzen und unterstützen diese abschliessend mit niveaudifferenziertem Arbeitsmaterial bei ihrem nächsten Lernschritt. An einer dieser Schulen erhielt jedes Kind einen Mathematik-Kompetenzpass mit verbindlichen Stufenzielen. In anderen Schulen wurde der Lernstand in Bereichen wie Hörverstehen oder Sprechen systematisch erfasst, um den Förderbedarf zu klären und entsprechende Massnahmen anzubieten, da das Hörverstehen und Sprechen wichtige Grundlagen des Schulerfolgs fremdsprachiger Kinder darstellen würden. Nicht zuletzt sollten die Kinder mit solchen Formen der erweiterten Schülerbeurteilung auch in ihrem Selbstwert gestärkt werden:

An einer QUIMS-Schule sind u.a. viele Kinder anzutreffen, die unter schwierigen Umständen aufwachsen. Dem entsprechend ist häufig deren Selbstwertgefühl niedrig. Ressourcen und Stärken des Kindes sollen hervorgehoben und sichtbar gemacht werden. Dies gilt in der Schule, wie auch zu Hause. Im Selbstwert gestärkte Kinder sollen erfolgreicher lernen können. (zweite Staffel, Bericht 2010)

Im Sinne von Wirkungen zeigte es sich, dass verschiedene Schulen durch die Weiterbildungen und Umsetzungen in diesem unterrichtsnahen Bereich intensiver zusammen arbeiteten. An einer Schule wurde dabei bewusst, dass in den nächsten zwei bis drei Jahren kontinuierliche Unterrichtsentwicklung vorzusehen ist, damit eine Optimierung der Lernsettings erzielt werden kann.

Massnahmen zur Förderung einer Kultur der Anerkennung und Gleichstellung (Regeln und Rituale)

Weitere QUIMS-Massnahmen zielten auf eine Kultur der Anerkennung und Gleichstellung (65 Massnahmen). Im Vordergrund standen dabei Schulregeln (39 Massnahmen), Konfliktmanagement und Gewaltprävention (44 Massnahmen) sowie die Gemeinschaftsbildung (88 Massnahmen). Als Beispiel für diesen Bereich kann folgende QUIMS-Massnahme dienen:

Ziel des Projekts ist es, demokratische Handlungskompetenzen von Schülern und Schülerinnen zu fördern und die demokratische Schulkultur zu stärken. Langfristig soll eine Schulkultur aufgebaut werden, in der Konflikte unter Mitwirkung aller beteiligten Gruppen (Schulleitung, Lehrpersonen, Schulsozialarbeiter, Hausdienst, Eltern und SchülerInnen) grundsätzlich konstruktiv gelöst werden können. Dazu werden in diesem Projekt geeignete Strukturen gebildet, wie beispielsweise ausgebildete und einsetzbare Mediatoren und Mediatorinnen. Grobziele:

Die Schülerinnen und Schüler a) lernen kooperativ zu arbeiten und können eigenes Verhalten reflektieren, b) übernehmen Verantwortung und wirken aktiv mit in der Zivilgesellschaft, c) Gruppen werden in Streitschlichtung ausgebildet, d) Gruppen führen Streitschlichtungen im Schulhaus durch und lösen Konflikte.

Die Lehrpersonen a) erhalten Einblick ins Thema Mediation, b) stimmen zu ca. 80% der Einführung von Schulmediation im Schulhaus [Name des Schulhauses] zu, c) reflektieren ihre bisherige Konfliktkultur (konstruktive Konfliktbearbeitung), d) eine Kerngruppe vertieft sich in Schulmediation

Die Eltern werden über die Schulmediation im Schulhaus [Name des Schulhauses] informiert [...] (erste Staffel, Bericht 2010).

Mit Werten über 7.50 wurden die lokal gesetzten Ziele dieser Massnahmen recht gut erreicht (vgl. Tabelle 39).

Tabelle 39: Häufigkeit und Zielerreichungsgrad der Massnahmen im Bereich „Kultur der Anerkennung und Gleichstellung“

Inhaltlicher Schwerpunkt	n	M	SD
(1) (Schul-) Kultur der Anerkennung und Gleichstellung	65	7.71	1.14
(2) Schulregeln	39	7.82	1.07
(3) Konfliktmanagement und Gewaltprävention	44	7.61	1.08
(4) Gemeinschaftsbildung	88	7.64	1.10

n=Anzahl durchgeführter Massnahmen; M=Mittelwert Zielerreichungsgrad (1=Ziel verfehlt; 10=Ziel übertroffen); SD=Standardabweich.

Über die Hälfte der Massnahmen in diesem Bereich wurde anlässlich interner Standortbestimmungen evaluiert. Gelegentlich kamen auch Fragebögen für Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen oder Eltern zum Einsatz (vgl. Tabelle 40).

Tabelle 40: Art der Wirkungsüberprüfung im Bereich „Kultur der Anerkennung und Gleichstellung“ durch die Schulen – Angaben in Prozent der durchgeführten QUIMS-Massnahmen.

Inhaltlicher Schwerpunkt	n	Standortbestimmung	Lernzielüberprüfung	Schülerfragebogen	Unterrichtsbeobachtung	Lehrpersonenfragebogen	Fragebogen für Eltern	Leitfaden Interviews	Beob. der Übertrittsdaten	Keine Evaluation	Andere Form
(1) (Schul-) Kultur der Anerkennung und Gleichstellung	65	52%	6%	20%	8%	20%	14%	8%	5%	22%	29%
(2) Schulregeln	39	56%	8%	33%	5%	36%	21%	8%	3%	8%	31%
(3) Konfliktmanagement und Gewaltprävention	44	59%	9%	25%	9%	32%	9%	9%	5%	7%	30%
(4) Gemeinschaftsbildung	88	53%	7%	20%	10%	34%	13%	6%	5%	19%	27%

(1) (Schul-) Kultur der Anerkennung und Gleichstellung: Im Hinblick auf eine Kultur der Anerkennung und Gleichstellung arbeiteten Schulen am Aufbau von Verständnis für die verschiedenen kulturellen Hintergründe und zielten auf den Aufbau eines sozialen, nicht-diskriminierenden Klimas. Zu diesem Zweck wurden z.B. verschiedene Schülerarbeiten im Schulhaus ausgestellt. Dabei wurde darauf geachtet, ihre Person, ihre Sprache und ihre kulturelle Herkunft zu würdigen. Daneben arbeiteten verschiedene Schulen mit gemeinschaftsbildenden Anlässen und Ritualen (Übergänge, Vorstellungen, Veranstaltungen, Schulhauslieder, Sport, Feste).

Eine Wirkung der Rituale bestand darin, dass sich diese bei den Schülerinnen und Schülern grosser Beliebtheit erfreuten.

(2) Schulregeln: Einige Schulen erarbeiteten im Rahmen von QUIMS Regeln, die den Schulalltag vereinfachen sollten. Eine Schule berichtete, die Schülerinnen und Schüler hätten sich einen ganzen Tag mit den erarbeiteten Schulregeln beschäftigt um auf dieser Grundlage Fotogeschichten, Kurztheater, Gedichte, Zeichnungen, Objekte und Filme herzustellen und später auch den Eltern vorzustellen. An anderen Schulen wurden die Regeln schriftlich an die Eltern kommuniziert. Ein QUIMS-Beauftragter präzisiert zu den Schulregeln:

In allen Klassen und bei allen Lehrpersonen gelten die gleichen Regeln. Die Regeln, die Anerkennungsformen bei deren Einhaltung und die Formen der Konsequenzen bei deren Übertretung gelten für alle Klassen und im ganzen Schulhaus. Die Verstöße gegen die Regeln sind zeugniswirksam. (erste Staffel, Bericht 2010)

Die Arbeit an gemeinsamen Regeln führte zu einem respektvolleren Umgang und zu einem reibungsloseren Unterricht.

(3) Konfliktmanagement und Gewaltprävention: Zur Gewaltprävention wurde in verschiedenen QUIMS-Schulen mit Programmen wie „Faustlos“, „PFADE“ oder „Peacemaker“ gearbeitet – mit entsprechenden Weiterbildungen für die Lehrpersonen. Dabei zielt „Faustlos“ auf die Förderung sozial-emotionaler Kompetenz als Grundlage der Gewaltprävention (Empathie, Impulskontrolle, Umgang mit Ärger und Wut). PFADE soll die Selbst- und Sozialkompetenz der Kinder erhöhen (Umgang mit Gefühlen, Auseinandersetzung mit sich selbst und der Gemeinschaft, Lebensfreude). Mit dem Streitschlichter-Programm „Peacemaker“ (von einer Schule auch als „Pausenengel“ bezeichnet) sollte die Anzahl Konflikte auf dem Pausenplatz gesenkt werden, indem die Kinder soziales Verhalten und demokratisches Verständnis entwickeln. Eine weitere QUIMS-Schule machte positive Erfahrungen mit dem lösungsorientierten Ansatz.

Verschiedene QUIMS-Schulen nutzen den Klassenrat oder das Schülerparlament um Konfliktstrategien aufzubauen und zu üben. Eine weitere Strategie bestand darin, den Kindern verschiedener Lebenswelten Orientierung zu vermitteln, indem unter Berücksichtigung kultureller Unterschiede und Gemeinsamkeiten zentrale Werte vermittelt wurden.

Als Wirkung eines Gewaltpräventionsprojekts wurde davon berichtet, dass das Bewusstsein der Schülerschaft für einen wertschätzenden Umgang mit Personen und Gegenständen gewachsen und ein gestärktes Zusammengehörigkeitsgefühl spürbar geworden sei. Der lösungsorientierte Ansatz habe auch den beteiligten Lehrpersonen zu einer guten Gesprächskultur verholfen.

(4) Gemeinschaftsbildung: Der Gemeinschaftsbildung an den Schulen waren dermassen viele QUIMS-Massnahmen gewidmet, dass hier nur einzelne exemplarisch genannt werden können. Solche Massnahmen bezogen sich z.B. auf Unterrichtsformen, welche das Zusammenleben bzw. Zusammenarbeiten in den Vordergrund rückten (Schüler lernen von Schülern, kooperatives Lernen, Projektwochen, Lerngotte/Lerngötti, altersdurchmischtes Lernen, Theater und andere Vorführungen). Andere Massnahmen sahen gemeinsames Musizieren oder Tanzen, multikulturelle Schulfeste, klassenübergreifende Sport- und Spielanlässe, klassenübergreifendes Erzählen bzw. Lernen sowie gemeinsames Bewegen und Erleben vor. An einer QUIMS-Schule lasen alle Schülerinnen und Schüler einmal jährlich das gleiche Buch im Unterricht; die Schule bot dazu Begleitveranstaltungen wie Lesungen oder Wettbewerbe an, womit das Buch im ganzen Schulhaus zum Gesprächsthema wurde. Darüber hinaus lancierte die Schulsozialarbeit an gewissen Schulen Freizeitangebote für die Kinder. Unter dem Titel „Seitenwechsel“ wurden Massnahmen durchgeführt, die etwa wie folgt beschrieben wurden:

Das aus [Name einer Ortschaft] stammende Integrationsprojekt [Name des Projekts] führen wir in einer auf unsere Schule zugeschnittenen Version durch. Ausgearbeitet wurde es durch die Elternmitwirkung in Zusammenarbeit mit dem Schulsozialarbeiter und mit Unterstützung sämtlicher Lehrpersonen. Beim [Name des Projekts] besuchen sich Kinder gegenseitig und erhalten dabei Einblick in andere Familien und deren Alltag. Dadurch soll die Toleranz und die gegenseitige Akzeptanz aller Beteiligten gefördert werden. Das Projekt leistet einen wichtigen Beitrag zur Gewaltprävention. (zweite Staffel, Bericht 2010)

Massnahmen zur Schüler- und Elternmitwirkung

Auch bezüglich Schülerpartizipation bzw. Elternpartizipation setzten verschiedene QUIMS-Schulen einen Akzent. Exemplarisch dafür steht die folgende Massnahme einer Schule der ersten Staffel:

Als institutionalisierte Form der Elternmitwirkung soll ein Elternforum unter starker Beteiligung interessierter Eltern eingerichtet werden. Der Vorstand des Elternforums soll die kulturelle Durchmischung der Schule abbilden. Der Vorstand soll möglichst eigenverantwortlich handeln können. Grobziele:

Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre Eltern als aktive an der Schule Beteiligte kennen lernen.

Die Lehrpersonen sollen ihre Eltern als aktive Beteiligte kennen und schätzen lernen

Die Lehrpersonen sollen sich eingeladen fühlen und Gelegenheit erhalten sich aktiv am Schulleben zu beteiligen.

Eine Geschäftsordnung des Elternforums wird in Zusammenarbeit mit Eltern geschrieben und von der Kreisschulpflege genehmigt. (erste Staffel, Bericht 2010)

Von den 267 gemeldeten QUIMS-Massnahmen bezogen sich 50 auf die Schülerpartizipation und 63 auf die Elternpartizipation. Ihr Zielerreichungsgrad betrug auf der Skala von 1 bis 10 gemäss Einschätzung der QUIMS-Beauftragten 7.60 für die Schülerpartizipation und 7.32 für die Elternpartizipation (vgl. Tabelle 41).

Tabelle 41: Häufigkeit und Zielerreichungsgrad der Massnahmen in den Bereichen „Schülerpartizipation“ sowie „Elternpartizipation“.

Inhaltlicher Schwerpunkt	n	M	SD
(1) Schülerpartizipation	50	7.60	1.05
(2) Elternpartizipation	63	7.32	1.70

n=Anzahl durchgeführter Massnahmen; M=Mittelwert Zielerreichungsgrad (1=Ziel verfehlt; 10=Ziel übertroffen); SD=Standardabweich.

Die Schüler- und Elternpartizipation wurde primär durch Standortbestimmungen ausgewertet (über 55% der Massnahmen). Für die Evaluation der Schülerpartizipation wurden auch Schüler- und Lehrpersonenfragebögen eingesetzt (gut 30% der Massnahmen); für die Evaluation der Elternpartizipation gelangten bei gut 20% der Massnahmen Elternfragebögen zum Einsatz (vgl. Tabelle 42).

(1) Schülerpartizipation: Im Hinblick auf die Partizipation von Schülerinnen und Schülern wurden Schüler- und Klassenräte aufgebaut oder wieder belebt. Zu diesem Zweck wurden Konzepte erstellt, Weiterbildungen durchgeführt und Standards entwickelt. Solche Standards hielten z.B. die Durchführungshäufigkeit und den groben Verlauf des Klassenrates fest oder gaben dem Schülerrat ein festes Reglement. Dazu mussten die Teams im Vorfeld verschiedene Formen der Schülerpartizipation kennen lernen, sich auf einen den Lernenden zugestandenen Grad an Partizipation einigen und Möglichkeiten zur Einübung von Partizipation im regulären Unterricht entwickeln. Schliesslich mussten die Kinder mit den Möglichkeiten und Grenzen ihrer Mitgestaltung vertraut gemacht werden.

Als Wirkung wurde beschrieben, dass der Schülerrat nun regulärer Bestandteil des Schulalltags sei und eigene klassenübergreifende Projekte plane und durchführe. Ein QUIMS-Beauftragter resümierte zum Klassen- und Schülerrat:

Die Evaluation hat gezeigt, dass der Klassenrat nach dem erarbeiteten Leitfaden gut etabliert ist. Im Unterrichtsumfeld werden Partizipationsmöglichkeiten wahrgenommen und umgesetzt. Die [lokale Bezeichnung des Schülerrats] braucht nochmals Schub und bessere Verankerung im Schulkollegium. Sie wurde fast ausschliesslich an die Schulsozialarbeiterin delegiert. (erste Staffel, Bericht 2010)

An einer untersuchten Schule dienten Vorerfahrungen beim Aufbau der Schülerpartizipation als Grundlage für den Aufbau der Elternpartizipation.

Tabelle 42: Art der Wirkungsüberprüfung in den Bereichen „Schülermitwirkung“ sowie „Elternmitwirkung“ durch die Schulen – Angaben in Prozent der durchgeführten QUIMS-Massnahmen.

Inhaltlicher Schwerpunkt	n	Standortbestimmung	Lernzielüberprüfung	Schülerfragebogen	Unterrichtsbeobachtung	Lehrpersonenfragebogen	Fragebogen für Eltern	Leitfaden Interviews	Beob. der Übertrittsdaten	Keine Evaluation	Andere Form
(1) Schülerpartizipation	50	60%	8%	34%	6%	32%	12%	8%	6%	16%	22%
(2) Elternpartizipation	63	56%	10%	19%	6%	25%	21%	8%	5%	19%	35%

(2) Elternpartizipation: Da die Vielfalt des Einbezugs der Eltern bezüglich der Schwerpunkte „Förderung der Sprache“ und „Förderung des Schulerfolgs“ bereits beschrieben wurde, gilt die Aufmerksamkeit im Folgenden der institutionalisierten Elternpartizipation. In diesem Zusammenhang wurde an verschiedenen Schulen ein Elternrat, ein Elternforum oder ein Elternverein aufgebaut (Information des Teams, Konzeptentwicklung, Erarbeitung des Reglements, Wahl des Vorstands). An einer Schule wurde die Wahl der Elternvertreter an einer mit externer Moderation geleiteten und von Kulturvermittlern begleiteten Veranstaltung vorgenommen. Das Ziel solcher Schulen bestand darin, einen Elternrat zu wählen, der die kulturelle Durchmischung der Schule abbildet. Mit solchen Massnahmen dokumentierten die Schulen, dass ihnen viel daran liegt, auch Eltern aus anderen Kulturen zu erreichen.

Während gewisse Schulen meldeten, die Elternmitwirkung sei etabliert, das Elternforum sei bereits sehr aktiv und unterstütze die kulturellen Anlässe der Schule, erwies sich der Aufbau eines Elternforums an mehreren anderen Schulen als sehr schwierig. Die Schwierigkeiten lagen u.a. darin begründet, dass der Zeitaufwand unterschätzt wurde, zu wenig Eltern gefunden wurden, fast keine deutschsprachigen Eltern mitarbeiteten, die Arbeit wieder einschliess oder die Kommunikation unter den Eltern mit grossen Hindernissen verbunden war. An einer befragten Schule waren die gewählten Eltern schliesslich doch nicht für eine aktive Zusammenarbeit bereit. Damit resultierte in diesem Bereich verschiedenorts eine gewisse Ernüchterung:

Die Institutionalisierung der Elternmitwirkung in einer Schulgemeinde mit starkem Migrationshintergrund erleben wir als äusserst fragwürdig und schwierig umsetzbar. Bereits vor sechs Jahren ist ein ähnliches Projekt trotz grossem Engagement aller Akteure gescheitert. (zweite Staffel, Bericht 2010)

Weitere Massnahmen

Einige weitere QUIMS-Massnahmen bezogen das Umfeld der QUIMS-Schulen aktiv mit ein. Es ging dabei sowohl um die Zusammenarbeit mit schulexternen Partnern als auch um Öffentlichkeitsarbeit. Im ausgewählten Beispiel arbeitete eine Schule mit einer Theaterfachstelle zusammen:

In Zusammenarbeit mit der Theaterfachstelle [genauere Bezeichnung der Fachstelle] entwickeln alle 3. und 5. Klassen jedes Jahr ein Theaterprojekt. Für besonders theaterbegeisterte MittelstufenschülerInnen gibt es zusätzlich einen „freien“ Theaterkurs. Alle SchülerInnen der 1.- 6. Klasse machen einmal jährlich einen gemeinsamen Theaterbesuch im Schauspielhaus. Die LehrerInnen spielen auch ausserhalb dieser organisierten Kurse mit den SchülerInnen Szenen und Theaterstücke. Grobziele:

Die Schülerinnen und Schüler haben ihr Selbstkonzept verbessert, können präsentieren und interagieren, fühlen sich zugehörig, partizipieren an Kultur.

Die Lehrpersonen haben sich in der Zusammenarbeit mit Fachpersonen Kompetenzen im Bereich szenische Darstellung angeeignet und können diese generell in den Unterricht transferieren.

Die Eltern partizipieren an der Schulhauskultur. Sind stolz auf ihr Theaterkind. (erste Staffel, Bericht 2010)

Von einer Zusammenarbeit mit schulexternen Partnern war bei 37 QUIMS-Massnahmen die Rede, von Öffentlichkeitsarbeit bei 36 Massnahmen. Die Zielerreichung in diesen inhaltlichen Schwerpunkten lag bei 7.54 bzw. 7.72 (vgl. Tabelle 43).

Tabelle 43: Häufigkeit und Zielerreichungsgrad der weiteren Massnahmen .

Inhaltlicher Schwerpunkt	n	M	SD
(1) Zusammenarbeit mit schulexternen Partnern	37	7.54	1.26
(2) Öffentlichkeitsarbeit	36	7.72	1.19

n=Anzahl durchgeführter Massnahmen; M=Mittelwert Zielerreichungsgrad (1=Ziel verfehlt; 10=Ziel übertroffen); SD=Standardabweich.

Solche Massnahmen wurden eher selten intern überprüft – am ehesten mit Standortbestimmungen (ca. 45% der Massnahmen) oder mit Fragebögen für Lehrpersonen bei ca. 30% der Massnahmen (vgl. Tabelle 44).

Tabelle 44: Art der Wirkungsüberprüfung bei weiteren Massnahmen – Angaben in Prozent der durchgeführten QUIMS-Massnahmen.

Inhaltlicher Schwerpunkt	n	Standortbestimmung	Lernzielüberprüfung	Schülerfragebogen	Unterrichtsbeobachtung	Lehrpersonenfragebogen	Fragebogen für Eltern	Leitfaden Interviews	Beob. der Übertrittsdaten	Keine Evaluation	Andere Form
(1) Zusammenarbeit mit schulexternen Partnern	37	46%	11%	16%	11%	30%	16%	8%	5%	22%	35%
(2) Öffentlichkeitsarbeit	36	44%	6%	25%	8%	33%	14%	3%	6%	14%	36%

(1) Zusammenarbeit mit schulexternen Partnern: Im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit schulexternen Partnern war von verschiedenen Partnerschaften die Rede:

- Im Angebot „mitten unter uns“ des IKRK konnten fremdsprachige Kinder den Alltag in einer Schweizer Familie erleben.
- Im Zusammenhang mit der Etablierung der Schülermitwirkung arbeitete eine Schule zusammen mit „Chili“, einem Konfliktbearbeitungsprojekt des IKRK.
- Verschiedene Schulen arbeiteten mit (Stadt-) Bibliotheken zusammen.
- Gewisse Schulen arbeiteten mit Spielgruppen (plus) zusammen.
- Eine Schule liess fremdsprachige Eltern im Schulhaus in Zusammenarbeit der Caritas in Deutsch unterrichten.
- Gewisse Schulen arbeiteten mit Theaterinstitutionen zusammen.
- Eine Schule, die Studierende zur Lernunterstützung von Jugendlichen in ihrem häuslichen Umfeld anbot, arbeitete mit dem Projektpartner AOZ (Facharbeit im Migrationsbereich) zusammen.

- Im Zusammenhang mit der Berufswahl arbeiteten Schulen mit externen Coachs oder örtlichen Betrieben zusammen.

Darüber hinaus wurde auf die Zusammenarbeit mit der Betreuung, der Schulsozialarbeit oder interkulturellen Vermittlern hingewiesen.

(2) Öffentlichkeitsarbeit: Unter Öffentlichkeitsarbeit verstanden die Befragten schriftlich abgegebene Elterninformationen, öffentliche Veranstaltungen der Schule sowie den Auftritt ihrer Schule gegen aussen.

Einige Schulen liessen ihre schriftlichen Schulinformationen, Schulagenden oder Quartalsbriefe in die wichtigsten Erstsprachen ihrer Schülerinnen und Schüler übersetzen (bis zu zehn Sprachen).

Bei öffentlichen Veranstaltungen profilierten sich Schulen mit Theatern, Leseabenden, Ausstellungen usw. gegen aussen. Im Rahmen von öffentlichen Informations- und Diskussionsveranstaltungen wurden interkulturelle Vermittler eingesetzt um die Kommunikation zu erleichtern.

Für den Auftritt der Schule gegen aussen entwickelte eine Schule ein Maskottchen in Form eines „Thekanhängers“, welches auch das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule unterstützen sollte. Das Maskottchen besitzt eine eigene Geschichte und wurde im Schulhaus gross an die Wände gemalt. Eine andere Schule präsentierte sich im Eingangsbereich mit einer Weltkarte, welche die Herkunftsnationen der Schülerschaft visualisierte – zusammen mit Portraits der Kinder.

17 Informationen zu den quantitativen Analysen

17.1 Skalen der Lernstandserhebung zur Einschätzung von Schul- und Unterrichtsmerkmalen

Tabelle 45: Einschätzung von Schul- und Unterrichtsmerkmalen

Schulklima
Wir geben uns alle Mühe, dass wir eine gute Schule sind.
Wenn uns Schülerinnen und Schülern etwas nicht gefällt, dürfen wir das den Lehrerinnen und Lehrern sagen
An unserer Schule findet man sich gut und schnell zurecht.
An unserer Schule fühlt man sich einfach wohl.
Neue Ideen und Anregungen dürfen an unserer Schule ausgesprochen werden.
An unserer Schule herrscht eine gute Stimmung.
Schulzufriedenheit
Ich gehe gerne in unsere Schule.
Ich fühle mich in unserer Schule gut aufgehoben.
Wenn ich könnte, würde ich lieber in eine andere Schule gehen.
Mir gefällt es in unserer Schule.
Unsere Schule macht mir Spass.
In der Schule bin ich zufrieden.
Soziales Verhalten an der Schule
In unserer Schule kommt es vor, dass mehrere Schülerinnen und Schüler einander verprügeln.
In unserer Schule sind einige Schülerinnen und Schüler brutal zueinander.
In unserer Schule gibt es häufig Streitereien.
Einige Schülerinnen und Schüler unserer Schule suchen ständig Streit.
Von einigen Schülerinnen und Schülern wird man in der Schule bedroht.
Vor einigen Schülerinnen und Schülern unserer Schule habe ich Angst.
Arbeitsklima im Deutsch- bzw. Mathematikunterricht
Im Deutsch- bzw. Mathematikunterricht geht es sehr diszipliniert zu und her.
Im Deutsch- bzw. Mathematikunterricht sind die Schülerinnen und Schüler aufmerksam.
Im Deutsch- bzw. Mathematikunterricht sind Ruhe und Ordnung in unsere Klasse sehr wichtig.
Im Deutsch- bzw. Mathematikunterricht wird konzentriert gearbeitet.

17.2 „Schulklima“, „Partizipation“ und „Akzeptanz von Regeln und Sanktionen“

Bildung der Dimensionen

Die Dimensionen „Schulklima“, „Partizipation“ und „Akzeptanz von Regeln und Sanktionen“ wurden mit Hilfe einer Faktoranalyse aufgrund der Antworten aus den schriftlichen Befragungen der Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und Eltern zu den Themenbereichen „Lebenswelt Schule“, „Lehren und Lernen“, „Führung und Management“ gebildet. Die Faktoranalyse ist ein statistisches Verfahren, das eine grössere Anzahl von Variablen anhand ihrer Ausprägungen auf eine geringere Anzahl unabhängiger Einflussgrössen zurückführt, so genannte Faktoren (Bühl & Zöfel, 2002). Dabei werden Variablen, die untereinander stark korrelieren, zu einem einzelnen Faktor zusammengefasst. Variablen aus verschiedenen Faktoren hingegen dürfen nur schwach miteinander korrelieren.

Schulklima

Tabelle 46: Indikatoren der Dimension „Schulklima“

Sicht der Schülerinnen und Schüler:
Ich fühle mich wohl an dieser Schule.
Die Schülerinnen und Schüler unserer Schule gehen freundlich miteinander um.
Wenn Schülerinnen und Schüler andere schlagen, bedrohen oder beschimpfen, greifen die Lehrpersonen ein.
Wenn an unserer Schule jemand bestraft wird, ist die Strafe gerechtfertigt.
Sicht der Eltern:
Mit dem Klima an dieser Schule bin ich...
Meine Tochter / mein Sohn fühlt sich wohl an dieser Schule.
Meine Tochter / mein Sohn fühlt sich sicher auf dem Schul- oder Kindergartenareal.
Sicht der Lehrpersonen:
Unter den Schülerinnen und Schülern herrscht ein gutes Klima.
Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich sicher auf dem Schul- oder Kindergartenareal.
An dieser Schule gehen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler respektvoll und freundlich miteinander um.
Unserer Schule gelingt es, Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft in die Schulgemeinschaft zu integrieren.

Partizipation

Tabelle 47: Indikatoren der Dimension „Partizipation“

Sicht der Schülerinnen und Schüler:
Meine Klassenlehrperson achtet darauf, dass wir einander ausreden lassen, auch wenn wir unterschiedliche Meinungen haben.
Wir können unsere Meinung auch dann sagen, wenn unsere Klassenlehrperson eine andere Meinung hat.
Wir besprechen die Klassenregeln mit unserer Klassenlehrperson.
Wenn wir Streit haben unter Schülerinnen und Schülern, hilft uns die Klassenlehrperson, faire Lösungen zu suchen.
Ich lerne in der Schule, Meinungen anderer zu respektieren.
Ich lerne in der Schule, Konflikte friedlich zu lösen.
Sicht der Eltern:
Die Klassenlehrperson informiert mich über die Fortschritte und Lernschwierigkeiten meines Kindes.
Die Klassenlehrperson informiert mich über die Ziele ihres Unterrichts.
Ich habe genügend Möglichkeiten, mit den Lehrpersonen in Kontakt zu kommen (z. B. Elternabende, Sprechstunden).
Ich kann mich mit Anliegen und Fragen, die mein Kind betreffen, jederzeit an die Klassenlehrperson wenden.
Wir Eltern haben genügend Mitwirkungsmöglichkeiten an der Schule.
Ich weiss, an wen ich mich mit Fragen zur Schule, mit Anregungen oder Kritik wenden kann.
Sicht der Lehrpersonen:
Meine Schülerinnen und Schüler lernen, Meinungen anderer zu respektieren.
Meine Schülerinnen und Schüler lernen, Konflikte friedlich zu lösen.
Meine Schülerinnen und Schüler lernen, mit anderen Schülerinnen und Schülern zusammenzuarbeiten.

Akzeptanz von Regeln und Sanktionen

Tabelle 48: Indikatoren der Dimension „Regeln und Sanktionen“

Sicht der Eltern:
Die Schülerinnen und Schüler wissen genau, welche Regeln an dieser Schule gelten.
Die Regeln, die an dieser Schule gelten, werden von allen Lehrpersonen einheitlich durchgesetzt.
Die Schulregeln sind sinnvoll.
Wenn an dieser Schule jemand bestraft wird, ist die Strafe gerechtfertigt.
Die Schule achtet darauf, dass gemeinsame Regeln (z.B. zu Disziplin, Ordnung) eingehalten werden.
Sicht der Lehrpersonen:
Unsere Schulregeln sind sinnvoll.
Die Regeln, die an unserer Schule gelten, werden von allen Lehrpersonen einheitlich durchgesetzt.
Die Lehrpersonen halten sich selber an die Regeln, die an unserer Schule gelten.
Wenn an unserer Schule jemand bestraft wird, ist die Strafe gerechtfertigt.
Die Schülerinnen und Schüler wissen genau, welche Regeln an unserer Schule gelten.

17.3 Propensity Scores Matching zur Bildung von statistischen Zwillingen

Schätzung der Propensity scores

Zur Schätzung der *Propensity scores* kann die binär logistische Regression verwendet werden. Durch Einbezug möglichst vieler selektionsrelevanter Variablen – wie beispielsweise der sozialen Herkunft oder des Klassenanteils von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache – soll die Wahrscheinlichkeit des Besuchs einer QUIMS-Pionierschule so gut wie möglich erklärt werden. Dabei stehen nicht die einzelnen Effekte der einbezogenen Variablen im Vordergrund, sondern der gesamte Erklärungsgehalt des logistischen Regressionsmodells. Im Rahmen der logistischen Regression wird die Erklärungskraft mittels des Pseudo- R^2 – in Anlehnung an das R^2 der linearen Regression – ausgewiesen. Angestrebt wird somit ein möglichst hohes Pseudo- R^2 . Je höher der Erklärungsgehalt des Regressionsmodells ist, desto besser ist auch die Schätzung der *Propensity scores* und dadurch das *Matching*. Bei dem in den folgenden logistischen Regressionsmodellen ausgewiesenen Pseudo- R^2 handelt es sich um das sogenannte *Mc-Faddens* Pseudo- R^2 . Ein Pseudo- R^2 von 0.2 bis 0.4 kann bereits als sehr gute Erklärungskraft interpretiert werden (Tabachnik & Fidell, 2007).

Gemäss Rubin und Thomas (1996) sollten möglichst alle verfügbaren Variablen in die Schätzung der *Propensity scores* einbezogen werden, sofern nicht eindeutig nachgewiesen werden kann, dass sie keinen Einfluss auf die Selektion in die Experimentalgruppe ausüben. Die Autoren empfehlen zudem, auch jene Variablen in der Schätzung beizubehalten, die keinen statistisch signifikanten Einfluss auf die Selektion aufweisen.

Matching und Überprüfung der Matching-Qualität

Nach der Schätzung der *Propensity scores* kann das eigentliche *Matching* vorgenommen werden, das heisst die Bildung der Kontrollgruppe. Für das *Matching* mit Hilfe der *Propensity scores* werden in der Literatur verschiedene Verfahren vorgeschlagen (für eine Übersicht vgl. Caliendo et al., 2008). Für die vorliegende Untersuchung wurde das *Radius-Matching* verwendet – eine Variante des *Caliper-Matching* (Dehejia & Wahba S., 2002). Beim *Caliper-Matching* wird jedem Kind aus der Experimentalgruppe jenes Kind aus der Kontrollgruppe als *Matching-Partner* zugeordnet, dessen *Propensity score* am nächsten liegt, allerdings unter der Voraussetzung, dass der *Propensity score* des Kontrollkindes innerhalb eines bestimmten Radius (*caliper*) liegt. Die Einschränkung auf einen vordefinierten *Propensity score*-Bereich verhindert schlechte *Matches* (d.h. grosse *Propensity score*-Unterschiede trotz Auswahl des nächsten Nachbarn) und verbessert dadurch die *Matching*-Qualität. Das *Radius-Matching* ist dem *Caliper-Matching* ähnlich. Anstatt dem Experimentalkind einfach jenes Kontrollkind zuzuweisen, dessen *Propensity score* am nächsten liegt, werden alle Kontrollkinder innerhalb eines vordefinierten Radius ausgewählt. Für die vorliegenden Analysen wurde der Radius jeweils auf $\frac{1}{4}$ Standardabweichung der geschätzten *Propensity scores* festgelegt.

Des Weiteren wird das *Matching* nur im Bereich des sogenannten gemeinsamen Stützbereichs (*common support*) vorgenommen. Damit wird zusätzlich sichergestellt, dass nur Kinder der Kontrollgruppe berücksichtigt werden, die tatsächlich auch mit den Kindern der Experimentalgruppe vergleichbar sind. Dabei wird die Minimum-Maximum-Regel angewendet. Dies bedeutet, dass all jene Kinder für

das *Matching* ausgeschlossen werden, deren *Propensity score* kleiner als das Minimum und grösser als das Maximum der *Propensity scores* der Kontroll- beziehungsweise der Experimentalgruppe ist.⁴²

Nach dem *Matching* kann die *Matching*-Qualität überprüft werden, das heisst die Vergleichbarkeit der Experimental- und der Kontrollgruppe. Dafür ist es üblich, mit Hilfe von t-Tests die Mittelwerte der selektionsrelevanten Variablen zwischen den beiden Gruppen zu vergleichen. Während sich vor dem *Matching* die beiden Gruppen unterscheiden können, dürfen sich nach dem *Matching* keine statistisch signifikanten Unterschiede mehr zeigen. Eine weitere Qualitätsprüfung ist mit Hilfe des Pseudo-R² und der Gesamtsignifikanz möglich. Nach dem *Matching* kann das logistische Regressionsmodell zur Schätzung der *Propensity scores* nochmals geschätzt und die Pseudo-R² vor und nach dem *Matching* können miteinander verglichen werden. Während das Pseudo-R² vor dem *Matching* möglichst hoch sein sollte, muss es nach dem *Matching* möglichst gering ausfallen – die beiden Gruppen sollten sich ja hinsichtlich der berücksichtigten Variablen nicht mehr unterscheiden. Weiter kann mit Hilfe eines *Likelihood-ratio*-Tests die globale Nullhypothese getestet werden, gemäss der alle in das Regressionsmodell einbezogenen Schätzparameter gleich 0 sind. Während dieser Test vor dem *Matching* statistisch signifikant ausfallen sollte, sollte er nach dem *Matching* nicht mehr statistisch signifikant sein.

Schätzung des Effekts einer Massnahme

Nach dem erfolgreichen *Matching* ist aufgrund der Experimental- und der neu gebildeten Kontrollgruppe die eigentliche Schätzung des Effekts einer Massnahme möglich. Weil die beiden Gruppen nun miteinander vergleichbar sind, kann dies mittels einfachen Mittelwertvergleichen in den interessierenden abhängigen Variablen (z.B. Lernfortschritt) zwischen den beiden Gruppen erfolgen.

Tabelle 20 fasst die einzelnen Schritte des angewandten *Matching*-Verfahrens zur Schätzung des Effekts einer Massnahme nochmals zusammen:

Tabelle 49 Vorgehen bei der *Matching*-Analyse

Schritt 1	Schätzung der <i>Propensity scores</i> mit Hilfe der binär logistischen Regression
Schritt 2	Bildung von statistischen Zwillingen (Kontrollgruppe) mit dem <i>Radius matching</i> -Verfahren aufgrund der geschätzten <i>Propensity scores</i> und Überprüfung der <i>Matching</i> -Qualität
Schritt 3	Schätzung des Effekts von QUIMS auf den Lernfortschritt und die Übertrittschancen mittels Mittelwertvergleichen zwischen der Experimental- und der neu gebildeten Kontrollgruppe

⁴² Wenn beispielsweise der *Propensity score* in der Experimentalgruppe zwischen .07 und .94 liegt und in der Kontrollgruppe zwischen .04 und .89, werden für das *Matching* nur Beobachtungen berücksichtigt, deren *Propensity score* zwischen .07 und .89 liegt (= *common support region*).

17.4 Ergebnisse zur Bildung von statistischen Zwillingen

Tabelle 50: Logistische Regression zum Besuch einer QUIMS-Pionierschule:
Experimentalgruppe Lernfortschritte 1. – 3. bzw. 1. – 6. Klasse

QUIMS-Massnahme	Koeff. (b)	SE	Z	p-Wert
Knaben	-0.12	0.36	-0.35	0.730
Kognitive Grundfähigkeiten	-0.01	0.02	-0.4	0.687
Soziale Herkunft	-0.28	0.23	-1.25	0.211
Klassenanteil DaZ 1. Klasse (in %)	9.56	1.17	8.17	0.000
Durchschnittlicher IQ der Klasse	0.07	0.05	1.51	0.131
Konstante	-11.89	4.79	-2.48	0.013
Pseudo-R ² (Mc-Faddens)	0.44			
Prob > chi ²	0.000			
N	288			

Anmerkungen: Logistische Regression. Abhängige Variable ist der Besuch einer QUIMS-Pionierschule (Ja = 1 / Nein = 0). Datenquelle: Längsschnittstichprobe, Jahr 2003 bis 2009. Grundgesamtheit sind die Kinder mit DaZ, deren Leistungen im Verlauf der gesamten Primarschulzeit verfolgt werden konnten und nicht in eine Sonderklasse eingeschult wurden.

Tabelle 51: *Matching*-Qualität: Mittelwerte der in die logistische Regression einbezogenen Variablen vor und nach dem *Matching* (QUIMS-Pionierschule vor 2003: Ja / Nein)

Variable	Sample	Experimental-Gruppe	Kontroll-Gruppe	p-Wert
Knaben (%)	Unmatched	46%	50%	0.520
	Matched	46%	40%	0.367
Kognitive Grundfähigkeiten	Unmatched	95.04	96.74	0.333
	Matched	95.27	95.82	0.768
Soziale Herkunft	Unmatched	-0.84	-0.56	0.013
	Matched	-0.67	-16.90	0.167
Klassenanteil DaZ (%)	Unmatched	65%	30%	0.000
	Matched	64%	66%	0.449
Durchschnittlicher IQ der Klasse	Unmatched	98.69	102.22	0.000
	Matched	99.03	98.12	0.245

Datenquelle: Längsschnittstichprobe, Jahr 2003 bis 2009. Grundgesamtheit sind alle fremdsprachigen Kinder, deren Leistungen im Verlauf der gesamten Primarschulzeit verfolgt werden konnten und nicht in eine Sonderklasse eingeschult wurden.

Tabelle 52: Logistische Regression zum Besuch einer QUIMS-Pionierschule:
Experimentalgruppe Lernfortschritt 3. – 6. Klasse

QUIMS-Massnahme	Koeff. (b)	SE	Z	p-Wert
Knaben	0.07	0.36	0.20	0.839
Kognitive Grundfähigkeiten	0.01	0.01	0.64	0.521
Soziale Herkunft	-0.37	0.24	-1.55	0.121
Klassenanteil DaZ 6. Klasse (in %)	9.53	1.09	8.76	0.000
Konstante	-6.48	1.48	-4.37	0.000
Pseudo-R2 (McFaddens)	0.47			
Prob > chi2	0.000			
N	288			

Anmerkungen: Logistische Regression. Abhängige Variable ist der Besuch einer QUIMS-Pionierschule (Ja = 1 / Nein = 0).
Datenquelle: Längsschnittstichprobe, Jahr 2003 bis 2009. Grundgesamtheit sind die Kinder mit DaZ, deren
Leistungen im Verlauf der gesamten Primarschulzeit verfolgt werden konnten und nicht in eine Sonder-
klasse eingeschult wurden.

Tabelle 53: *Matching*-Qualität: Mittelwerte der in die logistische Regression einbezogenen Variablen
vor und nach dem *Matching*: (QUIMS-Pionierschule Schule vor 2003: Ja / Nein,
Lernfortschritt 3. – 6. Klasse)

Variable	Sample	Experimental- Gruppe	Kontroll- Gruppe	p-Wert
Knaben	Unmatched	49%	50%	0.520
	Matched	48%	47%	0.251
Kognitive Grundfähigkeiten	Unmatched	-0.31	0.05	0.333
	Matched	-0.17	-0.15	0.413
Soziale Herkunft	Unmatched	0.60	0.23	0.013
	Matched	0.51	0.47	0.088
Klassenanteil DaZ 6. Klasse	Unmatched	61%	23%	0.000
	Matched	52%	52%	0.872

Tabelle 54: Logistische Regression zum Besuch einer QUIMS-Pionierschule, 6. Klasse

QUIMS-Massnahme	Koeff. (b)	SE	Z	p-Wert
Knaben	-0.14	0.38	-0.38	0.706
Soziale Herkunft	-0.11	0.21	-0.54	0.591
Deutschnote	-0.19	0.39	-0.49	0.624
Mathematiknote	0.35	0.33	1.07	0.283
Klassenanteil DaZ (in %)	17.70	2.02	8.78	0.000
Konstante	-9.92	1.67	-5.92	0.000
Pseudo-R ² (Mc-Faddens)	0.60			
Prob > chi ²	0.000			
N	354			

Anmerkungen: Logistische Regression. Abhängige Variable ist der Besuch einer QUIMS-Pionierschule (Ja = 1 / Nein = 0).
Datenquelle: Repräsentative Stichprobe der 6. Klassen, Jahr 2009.

Tabelle 55: *Matching*-Qualität: Mittelwerte der in die logistische Regression einbezogenen Variablen vor und nach dem Matching (QUIMS-Pionierschule vor 2003: Ja / Nein)

Variable	Sample	Experimental-Gruppe	Kontroll-Gruppe	p-Wert
Knaben (%)	Unmatched	50%	50%	0.915
	Matched	49%	39%	0.339
Soziale Herkunft	Unmatched	-0.74	-0.49	0.008
	Matched	-0.67	-0.37	0.104
Deutschnote	Unmatched	4.16	4.12	0.507
	Matched	4.03	4.16	0.313
Mathematiknote	Unmatched	4.09	4.09	0.958
	Matched	4.06	4.17	0.453
Klassenanteil DaZ (%)	Unmatched	67%	35%	0.000
	Matched	52%	54%	0.645

Tabelle 56: Logistische Regression zum Besuch einer QUIMS-Pionierschule, 6. Klasse

DaZ-Unterricht	Koeff. (b)	SE	Z	p-Wert
Knaben	-0.08	0.19	-0.41	0.685
Soziale Herkunft	-0.04	0.10	-0.38	0.705
Deutsch als Zweitsprache	-0.02	0.21	-0.11	0.916
Klassenanteil DaZ 6. Klasse (in %)	10.98	0.68	16.17	0.000
Konstante	-5.77	0.34	-16.87	0.00
Pseudo-R ² (Mc-Faddens)	0.51			
Prob > chi ²	0.000			
N	1274			

Anmerkungen: Logistische Regression. Abhängige Variable ist der Besuch einer QUIMS-Pionierschule (Ja = 1 / Nein = 0). Datenquelle: Längsschnittstichprobe, Jahr 2003 bis 2009. Grundgesamtheit sind die Kinder mit DaZ, deren Leistungen im Verlauf der gesamten Primarschulzeit verfolgt werden konnten und nicht in eine Sonderklasse eingeschult wurden.

Tabelle 57: *Matching*-Qualität: Mittelwerte der in die logistische Regression einbezogenen Variablen vor und nach dem *Matching* (QUIMS-Pionierschule vor 2003: Ja / Nein): 6. Klasse

Variable	Sample	Experimental-Gruppe	Kontroll-Gruppe	p-Wert
Knaben	Unmatched	49%	50%	0.600
	Matched	47%	50%	0.523
Soziale Herkunft	Unmatched	-0.30	0.05	0.000
	Matched	-0.12	-0.14	0.828
Deutsch als Zweitsprache	Unmatched	61%	23%	0.000
	Matched	49%	50%	0.834
Klassenanteil DaZ 6. Klasse	Unmatched	61%	23%	0.000
	Matched	49%	44%	0.386