

**Zusammenfassender Bericht 2020
zum Stand der Umsetzung
des Programms QUIMS in den Schulen**

im Auftrag des Volksschulamts,
Bildungsdirektion Kanton Zürich (Hrsg.)

Dr. phil. Markus Roos

spectrum3 GmbH
Schutzengelstrasse 24
CH-6340 Baar
041 790 39 26
info@spectrum3.ch
www.spectrum3.ch

Stand der Umsetzung des Programms QUIMS in den Schulen Ende 2020 – Zusammenfassender Bericht

2021, spectrum3 GmbH, Baar; Hrsg. Bildungsdirektion Kanton Zürich

Zitiervorschlag: Roos, M. (2021). *Zusammenfassender Bericht 2020 zum Stand der Umsetzung des Programms QUIMS in den Schulen*. Hrsg. Bildungsdirektion Kanton Zürich. Baar: spectrum3.

Inhalt

1	Zusammenfassung	4
2	Einleitung.....	5
2.1	Das Programm «QUIMS»	5
2.2	Aufbau des Berichts	5
3	Methode	7
3.1	Fragestellung und methodische Vorgehensweise	7
3.2	Erhebungsinstrument	8
3.3	Beschreibung der Stichprobe.....	9
3.4	Auswertung und Berichtlegung	10
4	Ergebnisse.....	12
4.1	Was tun die Schulen, um QUIMS umzusetzen?	12
4.1.1	Welche Massnahmen werden in den drei Handlungsfeldern realisiert?	12
4.1.2	Inwiefern werden die Schulstufen, Klassen und Akteure an den QUIMS-Massnahmen beteiligt?.....	17
4.1.3	Inwiefern sind die Eltern involviert?	19
4.1.4	Wie arbeiten die Schulen an Schwerpunkt C?.....	19
4.2	Wie organisieren sich die Schulen im Hinblick auf QUIMS?	24
4.2.1	Wie steuern und verankern die Schulen das Programm QUIMS?	24
4.2.2	Wie funktioniert der Schulentwicklungszyklus?	25
4.2.3	Wie werden die QUIMS-Gelder eingesetzt?.....	27
4.3	Welche Wirkungen zeigt das Programm QUIMS gemäss Ansicht der Befragten?	28
4.3.1	Wie beurteilen die Schulen den Erfolg ihrer QUIMS-Projekte und -Angebote?	28
4.3.2	Mit welchen Methoden evaluieren die Schulen ihre QUIMS-Massnahmen?	30
4.3.3	Welche Wirkungen von QUIMS auf die Schülerinnen und Schüler werden berichtet?	32
4.3.4	Welche Wirkungen von QUIMS bezüglich Schulentwicklung bzw. Kooperation werden berichtet?	33
4.3.5	Welche Wirkungen von QUIMS auf die Lehrpersonen werden berichtet?	34
4.3.6	Welche Wirkungen von QUIMS auf die Eltern werden berichtet?	34
4.4	Welches sind die grössten Unterschiede?	35
4.4.1	Welches sind die grössten Unterschiede im Zeitverlauf?	35
4.4.2	Welches sind die grössten Unterschiede zwischen der Stadt Zürich und dem anderen Kantonsgebiet?	44
4.4.3	Welches sind die grössten Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarschulen?	45
5	Diskussion.....	50
5.1	Verlief die Umsetzung nach Plan?	50
5.2	Sind die Ziele erreicht?	51
5.3	Welches sind die Stärken und Schwächen?	52
5.3.1	Schwächen	52
5.3.2	Stärken	52
5.4	Was wäre für die Weiterführung in den nächsten Jahren zu empfehlen?	53
6	Anhang.....	55
6.1	Literatur	55
6.2	Quantitative Auswertungen	55
6.3	Verbale Rückmeldungen der QUIMS-Schulen	61
6.3.1	Aktivitäten von QUIMS-Schulen mit Eltern	61
6.3.2	Gründe, weshalb nicht 30% der Gelder in die Schwerpunkte flossen	62
6.3.3	Andere Methoden der internen Evaluation	63
6.3.4	Herausforderungen bezüglich beurteilen auf Ebene Schule	64
6.3.5	Herausforderungen bezüglich beurteilen auf Ebene Lehrpersonen	67

1 Zusammenfassung

Im Zusammenhang mit dem vorliegenden Bericht zum Stand der Umsetzung des Programms QUIMS konnten insgesamt 128 Zürcher QUIMS-Schulen befragt werden. Alle gültig angeschriebenen QUIMS-Schulen sandten das Erhebungsinstrument ausgefüllt zurück (Rücklauf 100%). Die Fragen dieser Erhebung bezogen sich u.a. auf die 574 in den Jahren 2019 und 2020 von diesen Schulen umgesetzten QUIMS-Massnahmen. 28% aller 128 Schulen sind in der Stadt Zürich angesiedelt, wobei der prozentuale Anteil der Stadtzürcher Schulen an allen QUIMS-Schulen des Kantons Zürich tendenziell abnimmt.

Das eingesetzte elektronische Erhebungsinstrument mit zumeist geschlossenen Fragen richtete sich an QUIMS-Beauftragte und Schulleitungen. Mit diesem Instrument wurden Daten auf zwei verschiedenen Ebenen erhoben: Angaben zu den QUIMS-Schulen und zu den QUIMS-Massnahmen. Da bereits seit 2008 periodisch solche Erhebungen vorgenommen werden, konnten in verschiedenen Bereichen Entwicklungen aufgezeigt werden.

Von den 574 QUIMS-Massnahmen, die in den Kalenderjahren 2019 und 2020 in den 128 befragten QUIMS-Schulen umgesetzt wurden, hatten 54% bereits den Status fester QUIMS-Angebote, wobei der Anteil fester Angebote erstmals seit 2008 nicht mehr zunahm (2018 waren es noch 58% fester QUIMS-Angebote). 42% der QUIMS-Massnahmen bezogen sich auf die Förderung der Sprache, 36% auf die Förderung des Schulerfolgs und 22% auf die Förderung der Integration.

Als Trend zeigt sich, dass das Handlungsfeld «Förderung des Schulerfolgs» im Verlauf der Jahre von den QUIMS-Schulen stärker gewichtet wird. Vor allem die Sekundarschulen legten in den letzten Jahren mehr Gewicht auf den Schulerfolg. Diese stärkere Gewichtung des Schulerfolgs ging am ehesten zulasten des Handlungsfeldes «Förderung der (sozialen) Integration». Aber auch die in den letzten Jahren grössere Bedeutung des Schreibens war an den QUIMS-Schulen jüngst wieder rückläufig.

Viele QUIMS-Massnahmen (35%) betrafen keinen kantonal vorgegebenen Schwerpunkt. Die Schwerpunkte A (Schreiben auf allen Stufen) und B (Sprache und Elterneinbezug im Kindergarten) standen je bei ca. 18% aller QUIMS-Massnahmen im Zentrum. Der aktuelle Schwerpunkt C (Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache) war bei ca. 29% der Massnahmen zentral. Eine Mehrheit der Lehrpersonen setzt gemäss Angaben von QUIMS-Beauftragten und Schulleitungen bereits zahlreiche Elemente einer kompetenzorientierten Beurteilung um.

Die Umsetzung von Massnahmen im Schwerpunkt C (Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache) war zwar sehr verbreitet, stagnierte aber insgesamt auf dem hohen Niveau von 2018. Wie aus verbalen Rückmeldungen der QUIMS-Schulen hervorgeht, hängt diese einerseits mit schwierig zu verändernden Haltungen und Praktiken von Lehrpersonen zusammen, andererseits aber auch mit Corona. Wegen der Pandemie wurden zahlreiche QUIMS-Massnahmen vorübergehend ausgebremst. Zudem zeigt sich, dass die Schulen ein Spannungsfeld zwischen einer kompetenzorientierten Beurteilung in sehr heterogenen Schulklassen und dem Auftrag, eine Zeugnisnote zu setzen, wahrnehmen.

Die befragten QUIMS-Beauftragten und Schulleitungen schätzten die Wirkungen von QUIMS auf die Schülerinnen und Schüler, die Eltern, die Lehrpersonen und die Schulentwicklung insgesamt positiv ein. Werden die Antwortkategorien «trifft genau zu» und «trifft eher zu» zusammengefasst, so resultierten bezüglich positiver Wirkungen von QUIMS in den genannten Bereichen Zustimmungsqoten von zumeist 80% bis 90%.

2 Einleitung

Das Zürcher Volksschulamt (VSA) hat sich verpflichtet, alle zwei Jahre über den Stand der Umsetzung des Programms «Qualität in Multikulturellen Schulen» (QUIMS) zu berichten (vgl. Volksschulamt, 2008, S. 22). Ab 2008 wurden deshalb alle zwei Jahre bei allen beteiligten Schulen Kurzberichte über den Stand der lokalen Umsetzung von QUIMS eingeholt. Der Entwicklungsstand von QUIMS in den Jahren 2008, 2010, 2012, 2014, 2016 und 2018 wurde somit bereits in früheren Berichten ausführlich dokumentiert.

Im vorliegenden Dokument werden die zu Beginn des Jahres 2021 erhobenen Kurzberichte der Zürcher QUIMS-Schulen zusammenfassend ausgewertet und dargestellt. Der Fokus liegt dabei auf den Jahren 2019 und 2020 – zu Vergleichszwecken bzw. um Entwicklungsverläufe aufzuzeigen, wird jedoch auch auf frühere Jahre Bezug genommen.

Auch diese jüngste Erhebung der Berichte aus den QUIMS-Schulen wurde von Markus Roos, spectrum³, im Auftrag des Volksschulamtes des Kantons Zürich durchgeführt. Unterstützt wurde er dabei von Eva Frutig.

2.1 Das Programm «QUIMS»

Das Programm «QUIMS – Qualität in multikulturellen Schulen» hat gemäss Volksschulgesetz den Auftrag, in Zürcher Schulen mit hohen Anteilen an fremdsprachigen Kindern Massnahmen zur Qualitätssicherung durchzuführen. Das Programm steht für Sprachförderung, Förderung des Schulerfolgs und soziale Integration *aller* Kinder, insbesondere aber von Kindern mit Migrationshintergrund bzw. von Kindern aus bildungsfernen Schichten. Schulen des Programms QUIMS werden durch kantonale Angebote (Finanzen, Weiterbildungen, Knowhow, Broschüren usw.) unterstützt. Ab 2014 arbeiteten die QUIMS-Schulen an den Schwerpunkten A und B, ab Schuljahr 2019/2020 kam Schwerpunkt C hinzu:

- A) Schreiben auf allen Schulstufen
- B) Sprache und Elterneinbezug im Kindergarten
- C) Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache

Da QUIMS ein fester Bestandteil der Zürcher Volksschule ist und bereits im ersten Bericht ausführlich beschrieben wurde (vgl. Roos, 2009, S. 7ff), wird an dieser Stelle auf weitere Erläuterungen zum Programm QUIMS verzichtet.

2.2 Aufbau des Berichts

Der vorliegende, zusammenfassende Bericht soll einen Überblick über den Stand der Umsetzung von QUIMS in den einzelnen Schulen des Kantons Zürich gewähren. Die Dokumentation des Entwicklungsstandes von QUIMS dient einerseits der Rechenschaftslegung über den Vollzug von QUIMS. Andererseits soll der vorliegende Bericht dem Volksschulamt auch dazu dienen, Stärken und Schwächen der Umsetzung des Programms QUIMS einzuschätzen und nötigenfalls Änderungen in der Steuerung vorzuschlagen. Bei der Grundstruktur des Berichts und bei einzelnen Formulierungen, die auch 2020 unverändert Gültigkeit haben, wurde auf frühere QUIMS-Berichte zurückgegriffen.

Der vorliegende Bericht bezieht sich auf 128 QUIMS-Schulen, die zu Beginn des Jahres 2021 über ihre Tätigkeiten in den Kalenderjahren 2019 und 2020 Rechenschaft ablegten. Der Bericht ist so aufgebaut, dass im folgenden Kapitel (siehe Kap. 3) einige zentrale Angaben zur methodischen Vorgehensweise gemacht werden. Dabei werden die Fragestellung, das Erhe-

bungsinstrument, die Stichprobe sowie das Vorgehen bei der Datenauswertung beschrieben. Kapitel 4 ist der Darstellung der Ergebnisse gewidmet und wurde entlang der Fragestellungen (siehe S. 7) gegliedert. Im abschliessenden Kapitel 5 werden einzelne Ergebnisse nochmals aufgenommen und diskutiert. Um den Bericht schlank zu halten, wurde weiteres Datenmaterial im Anhang (siehe Kap. 6) abgelegt.

3 Methode

Im Methodenkapitel wird zunächst auf die Fragestellung sowie die methodische Vorgehensweise eingegangen (siehe Kap. 3.1). Anschliessend werden Erhebungsinstrument (siehe Kap. 3.2) und Stichprobe (siehe Kap. 3.3) beschrieben, bevor das Vorgehen bei der Datenauswertung erläutert wird (siehe Kap. 3.4).

3.1 Fragestellung und methodische Vorgehensweise

Inhaltlich zielt die Hauptfragestellung des vorliegenden Berichts auf die Beschreibung des Stands der Umsetzung von QUIMS an den lokalen QUIMS-Schulen des Kantons Zürich. Zum einen interessiert, was die Schulen tun und taten, um QUIMS umzusetzen. Zum anderen wird untersucht, wie sich die Schulen im Hinblick auf QUIMS organisierten, wie der neue Schwerpunkt C angegangen wurde, wie in den Schulen bezüglich QUIMS kooperiert wurde und welche Wirkungen aus Sicht der Befragten mit QUIMS erzielt wurden.

Die bisherigen Fragen zum kantonalen Support wurden diesmal weggelassen. Es ist aber geplant, diese Fragen bei der nächsten Erhebungswelle wieder aufzunehmen. Dafür sollen dann keine Fragen zur Kooperation gestellt werden. Dieses Vorgehen soll sicherstellen, dass alle wichtigen Themen in einem Vierjahresrhythmus im Erhebungsinstrument erfasst werden, ohne die Befragten mit einem allzu umfangreichen Fragebogen zu überlasten.

Im Detail wurden 2020 folgende Fragen untersucht (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1. Fragestellung.

1 Was tun die Schulen, um QUIMS umzusetzen?
1a Welche Massnahmen werden in den drei Handlungsfeldern realisiert?
1b Inwiefern werden die Schulstufen, die Klassen und die verschiedenen Akteure an den QUIMS-Massnahmen beteiligt?
1c Inwiefern sind die Eltern involviert?
1d Wie arbeiten die Schulen an Schwerpunkt C?
2 Wie organisieren sich die Schulen im Hinblick auf QUIMS?
2a Wie steuern und verankern die Schulen das Programm QUIMS?
2b Wie funktioniert der Schulentwicklungszyklus?
2c Wie werden die QUIMS-Gelder eingesetzt?
3 Welche Wirkungen zeigte das Programm QUIMS gemäss Ansicht der Befragten?
3a Wie beurteilen die Schulen den Erfolg ihrer QUIMS-Projekte und -Angebote?
3b Mit welchen Methoden evaluieren die Schulen ihre QUIMS-Massnahmen?
3c Welche Wirkungen von QUIMS auf die Schülerinnen und Schüler werden berichtet?
3d Welche Wirkungen von QUIMS bezüglich Schulentwicklung bzw. Kooperation werden berichtet?
3e Welche Wirkungen von QUIMS auf die Lehrpersonen werden berichtet?
3f Welche Wirkungen von QUIMS auf die Eltern werden berichtet?
4 Welches sind die grössten Unterschiede?
4a Welches sind die grössten Unterschiede bzw. Veränderungen im Zeitverlauf?
4b Welches sind die grössten Unterschiede zwischen der Stadt Zürich und dem anderen Kantonsgebiet?
4c Welches sind die grössten Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarschulen?

Die Aufgabe bestand darin, die Erhebung von Berichten aus den einzelnen Schulen so anzulegen und auszuwerten, dass der QUIMS-Entwicklungsstand der Schulen möglichst einfach, aber dennoch hinreichend differenziert abgebildet werden konnte. Das zu diesem Zweck entwi-

ckelte Erhebungsdesign sah vor, bei allen QUIMS-Schulen einen elektronischen Fragebogen mit wenigen offenen und zahlreichen geschlossenen Fragen einzusetzen.

3.2 Erhebungsinstrument

QUIMS-Schulen sind verpflichtet, dem Volksschulamt jedes zweite Jahr über ihre Arbeiten zu QUIMS zu berichten. Um diese Berichterstattung einfach und einheitlich zu gestalten, wurde ein elektronisches Erhebungsinstrument eingesetzt. Dieses war insofern vorgegeben, als bereits Fragebögen früherer Erhebungen vorlagen. Wo sinnvoll und möglich, wurden gleiche Fragen und Antwortformate wie in den früheren Erhebungen verwendet, um direkte Vergleiche mit früheren Erhebungen anstellen zu können.

Das Erhebungsinstrument umfasste primär geschlossenen Fragen (zum Ankreuzen) und ein paar wenige offene Textantworten, wobei letztere ein vertieftes und differenziertes Verständnis der aktuellen Situation an den Schulen ermöglichten. Die offenen Antworten erlaubten es den Schulen, eigene Schwerpunkte zu setzen und ihre Situation präzise zu schildern.

Aus Kosten- und Effizienzgründen wurden keine Papier-, sondern elektronische Fragebögen verwendet. Angesichts der Rahmenbedingungen an den Zürcher Schulen (vorhandene Infrastruktur, computergewandte Nutzerinnen und Nutzer) kann diese Vorgehensweise als angemessen betrachtet werden. Weil bisherige Erfahrungen gezeigt hatten, dass die Adressatinnen und Adressaten den Fragebogen in mehreren Etappen ausfüllen, zwischenspeichern, weiterleiten, ausdrucken und ablegen wollen, wurde keine klassische Online-Erhebung durchgeführt. Vielmehr wurde eine Excel-Vorlage entwickelt, die von den Befragten ausgefüllt werden konnte (vgl. Abbildung 1).

	A	B	C	D	E	F	G
1			zurück	weiter			
2							
3	Kooperation (bezüglich QUIMS)						
4	D) Aufgaben und Zusammenarbeit: Schulleitung (SL), QUIMS-Beauftragte (QB) und ganzes Kollegium						
5							Kann ich nicht beantworten (z.B. wenn SL zugleich QB ist)
			nein	eher nein	eher ja	ja	
6	1	Ist die Aufgabenteilung zwischen Schulleitung und QUIMS-Beauftragten klar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	2a	Gibt es zu QUIMS regelmässig (mindestens 2x pro Quartal) Besprechungen zwischen QUIMS-Beauftragten und Schulleitung?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8		Falls es solche Besprechungen gibt: An solchen Gesprächen sind folgende Themen wichtig:					
9	2b	Organisatorisches	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	2c	Inhaltliches/Pädagogisches	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	2d	Finanzielles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	2e	Abstimmung zwischen QUIMS und dem Schulprogramm	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 1. Auszug aus dem Excel-Erhebungsinstrument.

Der Fragebogen erfasste Daten auf zwei Ebenen: Einerseits wurden Angaben zu den QUIMS-Schulen erhoben (Art der Schule, Grösse, Kooperation, Erfahrungen mit Schwerpunkt C), andererseits wurde pro QUIMS-Massnahme, die an einer Schule umgesetzt wurde, ein separater Kurzfragebogen vorgelegt, der Angaben zur jeweiligen Massnahme aufnahm (Handlungsfeld, Thema, Art der Evaluation, Zielerreichungsgrad usw.). Die Schulen wurden gebeten, die Darstellung ihrer Aktivitäten und Einrichtungen so zu bündeln, dass maximal fünf QUIMS-Massnahmen resultierten (d.h. dass maximal fünf Kurzfragebögen zu QUIMS-Massnahmen ausgefüllt werden mussten).

Dieses Erhebungsinstrument richtete sich an QUIMS-Beauftragte und Schulleitungen. Die QUIMS-Beauftragten füllten den Fragebogen zusammen mit den Schulleitungen aus; die Angaben wurden von der Schulleitung abschliessend verantwortet. Da die Angaben der einzelnen Schulen in den Fragebögen zugleich einen Rechenschaftsbericht darstellen, war die Befragung nicht anonym. Die Schulen können den ausgefüllten Fragebogen auch zur eigenen Dokumentation der QUIMS-Arbeiten sowie für die Berichterstattung zuhanden der Schulpflege nutzen.

3.3 Beschreibung der Stichprobe

Im Kanton Zürich waren im Schuljahr 2020/21 insgesamt 143 Schulen im Programm QUIMS aktiv, davon 40 in der Stadt Zürich und 103 Schulen im übrigen Kantonsgebiet. Unter diesen Schulen befanden sich 12 Schulen, die 2020 neu ins Programm QUIMS aufgenommen worden waren. Da QUIMS in diesen Schulen noch nicht im regulären Betrieb implementiert war, wurden sie aus dieser Befragung zu den Kalenderjahren 2019 und 2020 ausgeschlossen.

Grundsätzlich sind alle QUIMS-Schulen verpflichtet, über ihre QUIMS-Arbeiten zu berichten und sich an der Erhebung zu beteiligen. In drei Fällen haben sich zwei benachbarte QUIMS-Schulen, die eng miteinander kooperieren, auch für die Befragung zusammengeschlossen. Somit konnten 128 QUIMS-Schulen gültig mit einem Fragebogen angeschrieben werden. Diese 128 QUIMS-Schulen haben ausnahmslos alle an der obligatorischen Befragung teilgenommen (Rücklauf 100%).

Die Analyse der erhobenen Daten zeigt, dass 36 Schulen (28%) in der Stadt Zürich lokalisiert sind; die anderen 92 Schulen (72%) stammen aus anderen Zürcher Städten und Gemeinden.

Im Jahr 2020 wurden in den erfassten QUIMS-Schulen insgesamt 2'509 Schulklassen unterrichtet; darunter 499 Kindergartenklassen, 1'285 Primarklassen sowie 725 Sekundarschulklassen (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2. Anzahl Klassen pro QUIMS-Schule (Mittelwert und Anzahl).

	n (Anz. Schulen)	M (mittlere Anzahl Klassen pro QUIMS-Schule)	SD	Summe (Total der Klassen an QUIMS-Schulen)
Kindergarten	90	5.5	2.2	499
Primarschule	92	14.0	5.5	1285
Sekundarstufe	47	15.4	7.5	725

Die Zahl der involvierten Klassen und Lehrpersonen ist in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen (vgl. Tabelle 3). Kamen die vielfältigen Aktivitäten der QUIMS-Schulen im Jahr 2012 noch insgesamt 1'537 Schulklassen zugute, so waren es 2020 schon 2'509 Schulklassen. Gestaltet und umgesetzt wurden diese Massnahmen im Jahr 2020 von 5300 Lehrkräften.

Tabelle 3. Anzahl Schulklassen und Lehrpersonen an QUIMS-Schulen in den Jahren 2012 bis 2020.

	Jahr	2012	2014	2016	2018	2020
Anzahl Kindergartenklassen		322	385	430	438	499
Anzahl Klassen Grundstufe		21	-	-	-	
Anzahl Primarschulklassen		878	954	1010	1076	1285
Anzahl Sekundarschulklassen		316	409	521	528	725
Anzahl Klassen- und Fachlehrpersonen		3570	3983	3985	4375	5300

3.4 Auswertung und Berichterlegung

Die wenigen verbalen Angaben in den Fragebögen wurden kategorisiert und mittels einer einfachen Inhaltsanalyse durch Strukturierung, Selektion und Zusammenfassung ausgewertet (vgl. Mayring, 2008). Die entsprechenden Ergebnisse wurden – falls nicht im Ergebniskapitel präsentiert – im Anhang abgelegt (siehe Kap. 6.3)

Die übrigen Angaben in den Fragebögen wurden statistisch ausgewertet und für den vorliegenden Bericht zusammenfassend dargestellt. Zahlenmässig unbestimmte Angaben wie «alle Deutschlehrpersonen», «Team Zyklus 3», «alle» usw. wurden aus den Auswertungen ausgeklammert, sofern es nicht gelang, aus den übrigen Angaben plausibel zu erschliessen, wie viele Lehrpersonen gemeint waren.

Bei der Analyse der quantitativen Daten mit der Statistik-Software SPSS kamen primär deskriptive Verfahren (Mittelwerte, Häufigkeiten, Streuungen) zum Zuge. Um Häufigkeiten auszuzählen, wurden die Daten nach den verschiedenen Kategorien ausgezählt und in Tabellenform oder als Grafik aufbereitet. Die «absolute Häufigkeit» stellt dabei die Anzahl der gefundenen Fälle dar; die «relative Häufigkeit» steht für die prozentuale Häufigkeit der Fälle einer einzelnen Kategorie (vgl. Raithel, 2006, S. 127).

Darüber hinaus wurden die Daten aber auch nach Zusammenhängen und Unterschieden analysiert¹. Die entdeckten Zusammenhänge oder Unterschiede wurden jeweils auf ihre statistische Signifikanz hin überprüft. Dabei wurde im Minimum das 0.05-Signifikanzniveau gewählt. Das Signifikanzniveau p macht eine Aussage darüber, wie wahrscheinlich ein Fehlschluss ist, wenn von der untersuchten Stichprobe (128 QUIMS-Schulen) auf die Grundgesamtheit aller QUIMS-Schulen (143 QUIMS-Schulen) zurück geschlossen wird. Ein Signifikanzniveau von $p < 0.05$ bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit eines solchen Fehlschlusses kleiner als 5% ist.

Prüfgrössen wie χ^2 , F, H, T oder U dienen dazu zu bestimmen, ob es sich um einen signifikanten Zusammenhang oder Unterschied handelt; diese Prüfgrössen sind inhaltlich kaum interpretierbar. Besser interpretierbar sind die Messgrössen, die in Tabelle 4 überblicksartig vorgestellt werden. Mit dem Ziel einer besseren Lesbarkeit werden aber einige dieser Kennwerte und Prüfgrössen im folgenden Kapitel jeweils in Fussnoten mitgeführt.

¹ Bei Likertskalen wurden Signifikanzen auf ordinalem Skalenniveau überprüft; der einfacheren Interpretierbarkeit halber wurden in Tabellen dennoch Mittelwerte zu diesen Skalen angegeben.

Tabelle 4. Erklärungen zu den statistischen Kennwerten.

	Bezeichnung	Erklärung
n	Stichprobengrösse	Anzahl Fälle (z.B. Schulen, QUIIMS-Beauftragte, QUIIMS-Massnahmen)
M	arithmetisches Mittel	Mittelwert («Durchschnitt»): die addierten Einzelwerte werden durch n dividiert.
SD	Standardabweichung	Masszahl für die Streuung der Häufigkeitsverteilung (Quadratwurzel der Varianz); je kleiner der Wert, umso mehr sind sich die Befragten einig in ihrem Antwortverhalten.
p	Signifikanzniveau	Gibt die Wahrscheinlichkeit des Fehlers an, der begangen wird, wenn die Nullhypothese (es bestehe kein Zusammenhang bzw. kein Unterschied) verworfen wird. p > .05 oder n.s. nicht signifikant p < .05 oder * signifikant p < .01 oder ** hochsignifikant p < .001 oder *** höchstsignifikant

4 Ergebnisse

Die im Folgenden präsentierten Ergebnisse der quantitativen Datenauswertung gliedern sich entlang der bereits auf Seite 7 vorgestellten Fragestellung. Demnach wird zunächst auf die Frage eingegangen, was die Schulen tun, um QUIMS umzusetzen (siehe Kap. 4.1), bevor untersucht wird, wie sich die Schulen im Hinblick auf QUIMS organisieren (siehe Kap. 4.2). Anschliessend wird die Wirkung des Programms QUIMS aus Sicht der Befragten beschrieben (siehe Kap. 4.3) und der Frage nach Unterschieden zwischen verschiedenen Subgruppen nachgegangen (siehe Kap. 4.4).

4.1 Was tun die Schulen, um QUIMS umzusetzen?

Zur Erreichung der Ziele, die sich die Schulen im Zusammenhang mit QUIMS gesetzt hatten, erarbeiteten die QUMS-Schulen vielfältige Massnahmen und setzten diese um. Im Folgenden wird aufgezeigt, welche der 574 berichteten Massnahmen in den verschiedenen Handlungsfeldern umgesetzt wurden (siehe Kap. 4.1.1) und welche Schulstufen, Klassen und Akteure an den QUIMS-Massnahmen beteiligt waren (siehe Kap. 4.1.2). Abschliessend wird auf den Einbezug der Eltern eingegangen (siehe Kap. 4.1.3) und geklärt, wie die Schulen am neuen Schwerpunkt C (Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache) arbeiteten (siehe Kap. 4.1.4)

4.1.1 Welche Massnahmen werden in den drei Handlungsfeldern realisiert?

Bei 564 der 574 dokumentierten QUIMS-Massnahmen gaben die Befragten an, ob es sich um Entwicklungsprojekte oder feste QUIMS-Angebote handelt. Die Auswertung 2020 ergab, dass sich die durchgeführten Massnahmen in 46.5% (262) Entwicklungsprojekte und 53.5% (302) feste Angebote unterteilen lassen (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5. Umsetzung der Massnahmen als QUIMS-Entwicklungsprojekt bzw. als festes Angebot (absolute und relative Zahlen; n=564 QUIMS-Massnahmen).

Art der QUIMS-Massnahme	absolut	relativ
Umgesetzte Massnahmen in einem QUIMS-Entwicklungsprojekt	262	46.5%
Umgesetzte Massnahmen in einem festen QUIMS-Angebot	302	53.5%
Total	564	100.0%

Die QUIMS-Massnahmen wurden in drei verschiedenen Handlungsfeldern umgesetzt: Sprachförderung, Förderung des Schulerfolgs sowie Förderung der sozialen Integration (vgl. Abbildung 2). Die meisten Massnahmen (41.4%) bezogen sich auf die sprachliche Förderung; 36.3% der Massnahmen konzentrierten sich auf die Förderung des Schulerfolgs und 22.4% auf die soziale Integration.

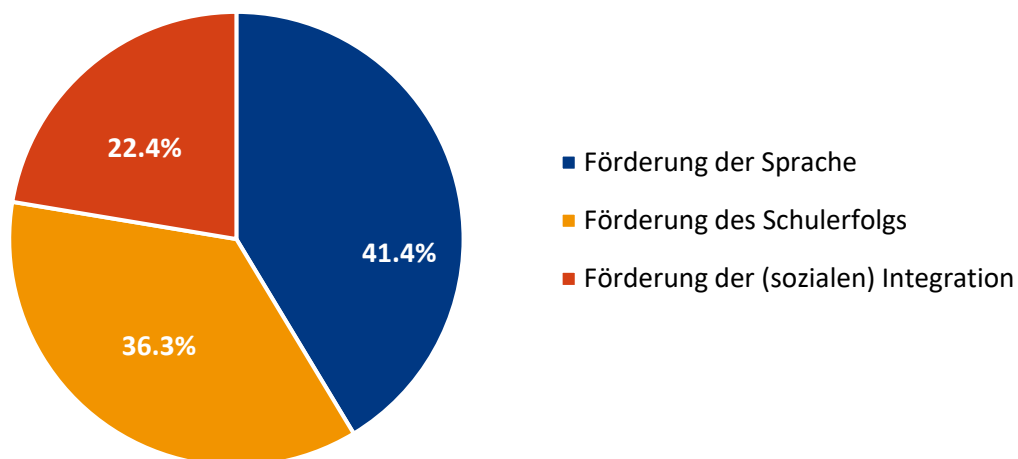


Abbildung 2. Prozentuale Anteile der QUIMS-Massnahmen an den drei Handlungsfeldern (n=564).

Der Schwerpunkt A (Schreiben auf allen Stufen) stand bei knapp einem Fünftel der QUIMS-Massnahmen im Zentrum. Ein Zwanzigstel der Massnahmen betraf den ersten Aspekt von Schwerpunkt B (Sprache im Kindergarten) und ein Achtel den zweiten Aspekt von Schwerpunkt B (Elterneinbezug im Kindergarten). Der «neue» Schwerpunkt C (Beurteilen und Fördern) stand bei 28.5% aller Massnahmen im Zentrum. Ein guter Drittel der Massnahmen war keinem der obligatorischen Schwerpunkte gewidmet (vgl. Abbildung 3).

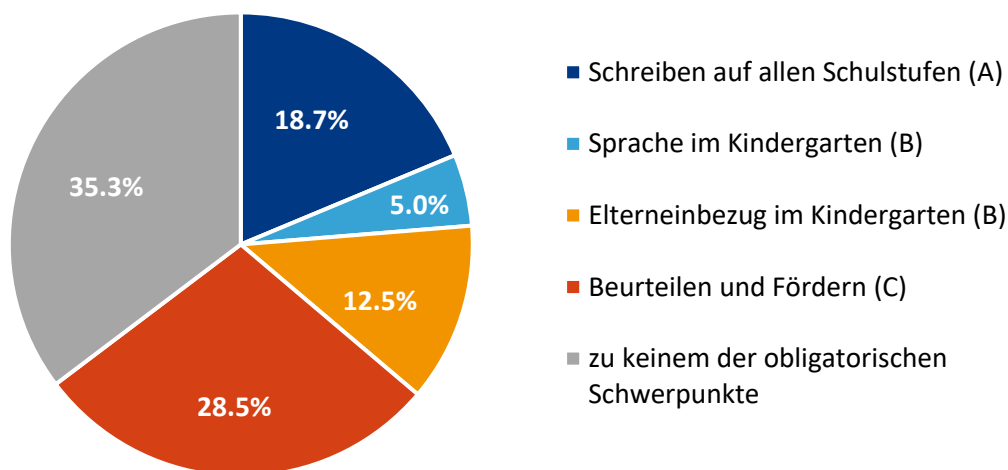


Abbildung 3. Prozentuale Anteile der QUIMS-Massnahmen an den drei Schwerpunkten (n=561).

Die befragten Schulen wurden gebeten, ihren QUIMS-Massnahmen 34 vorgelegte inhaltliche Hauptaspekte zuzuordnen, wobei einer einzelnen Massnahme gleichzeitig mehrere Hauptaspekte zugeordnet werden konnten. Von diesen 34 vorgegebenen inhaltlichen Hauptaspekten betrafen 16 das Handlungsfeld «Sprachförderung», dem als erstes die Aufmerksamkeit gilt (vgl. Abbildung 4).

Der häufigste sprachliche Schwerpunkt lag bei der Förderung des Wortschatzes. 43.2% der 574 berichteten QUIMS-Massnahmen betrafen u.a. diesen Hauptaspekt. Ebenfalls häufig umgesetzt wurden Massnahmen zum Lesen bzw. Leseverstehen (34.1%) und zum Sprechen und Präsentieren (32.9%). 31.0% aller Massnahmen betrafen die Sprachförderung im Kindergarten. Bezogen aufs Schreiben wurden Massnahmen zu Schreibstrategien (21.1%), Schreiben als soziale Praxis (19.9%) sowie basale Schreibfertigkeiten (17.6%) umgesetzt. Im Handlungsfeld «Sprachförderung» weitaus am seltensten bearbeitet wurden Massnahmen zu HSK (0.9%).



Abbildung 4. Inhaltliche Hauptaspekte im Handlungsfeld «Sprachförderung» (Mehrfachantworten möglich; prozentualer Anteil der Massnahmen, die den entsprechenden Hauptaspekt betreffen; n=574).

Bezogen auf das Handlungsfeld «Förderung des Schulerfolgs» wurden acht inhaltliche Hauptaspekte zur Auswahl vorgegeben (vgl. Abbildung 5). In diesem Handlungsfeld legten die QUIMS-Schulen ihren Schwerpunkt primär auf die integrative und differenzierende Lernförderung, worauf über ein Drittel (35.4%) aller Massnahmen abzielten. Ebenfalls viele Massnahmen bezogen sich in diesem Handlungsfeld auf die Förderung in sozial heterogenen Klassen (29.8%) und auf die Unterstützung der Stufenübergänge (21.4%). Etwas weniger als 20% (16.9% bis 18.5%) der Massnahmen betrafen Zuschreibungen und Rückmeldungen, Lernbeurteilung und Notengebung, Chancengerechtigkeit bei der Beurteilung sowie Elterneinbezug zur Förderung des Schulerfolgs. Der Austausch und die Zusammenarbeit mit dem Frühbereich wurden dagegen nur wenig gewichtet (4.5%).

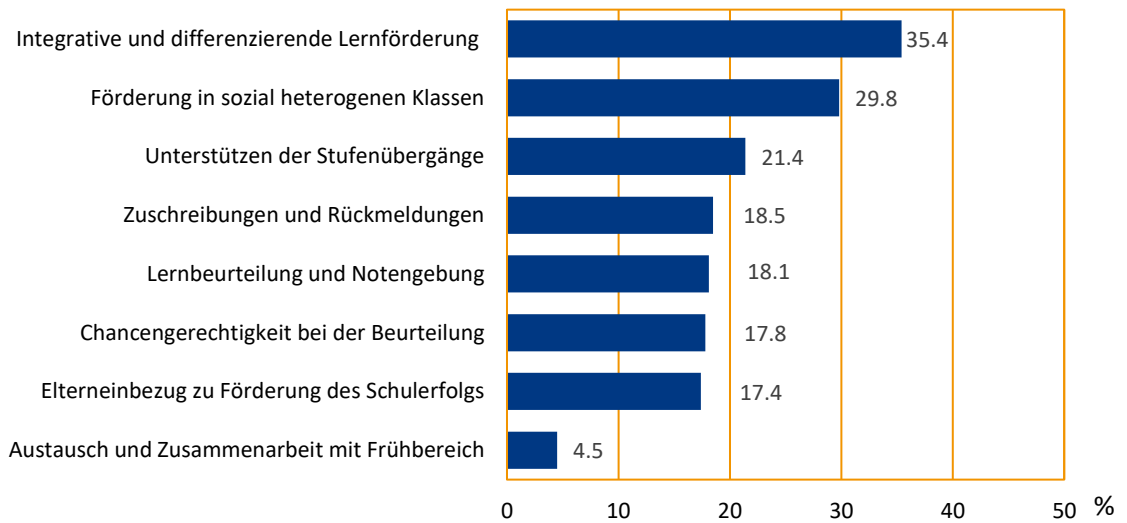


Abbildung 5. Inhaltliche Hauptaspekte zur «Förderung des Schulerfolgs» (Mehrfachantworten möglich; prozentualer Anteil der Massnahmen, die den entsprechenden Hauptaspekt betreffen; n=574).

Im Handlungsfeld «soziale Integration» wurden zehn mögliche inhaltliche Hauptaspekte zur Auswahl vorgegeben (vgl. Abbildung 6). Dabei betrafen die meisten QUIMS-Massnahmen die Gemeinschaftsbildung. Knapp zwei Fünftel aller Massnahmen (39.7%) hatten diesen Aspekt als Schwerpunkt. Ein guter weiterer Viertel der QUIMS-Massnahmen unterstützte eine Kultur der Anerkennung und Gleichstellung (26.0%). Je ein gutes Fünftel der Massnahmen bezog sich auf die Schülerpartizipation (21.3%) und auf den Elterneinbezug im Hinblick auf eine Willkommenskultur, Informationen und Kontakte (20.4%). Seltener im Zentrum standen mit ca. 10% der Nennungen die Elternmitwirkung auf Schulebene, Elternbildungsveranstaltungen und die Öffentlichkeitsarbeit.

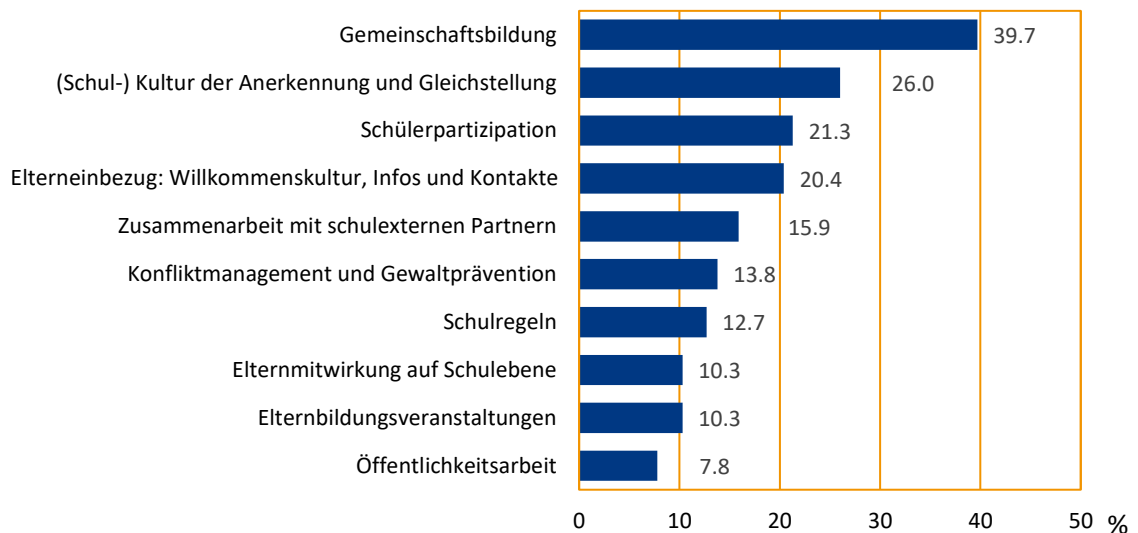


Abbildung 6. Inhaltliche Hauptaspekte im Handlungsfeld «soziale Integration» (Mehrfachantworten möglich; prozentualer Anteil der Massnahmen, die den entsprechenden Hauptaspekt betreffen; n=574).

Wenn nicht wie bisher die Summe aller durchgeführten QUIMS-Massnahmen (574 Massnahmen) als 100% betrachtet wird, sondern die Summe aller 128 befragten QUIMS-Schulen, so ergeben sich andere prozentuale Anteile für die 34 vorgelegten inhaltlichen Hauptaspekte der QUIMS-Massnahmen.

Wie Tabelle 6 zeigt, wurde im Bereich «Sprachförderung» intensiv gearbeitet: So setzten 89.1% aller QUIMS-Schulen in mindestens einer ihrer Massnahmen einen Akzent im Bereich «Wortschatz». 83.6% der Schulen arbeiteten am Lesen (inkl. Leseverstehen), 71.9% am Sprechen und Präsentieren, 69.5% an Schreibstrategien, 66.4% am Hörverstehen, 62.5% an der Sprachförderung im Kindergarten und 61.7% am Schreiben als soziale Praxis. Im Bereich Sprachförderung wurde HSK am wenigsten stark gewichtet – nur 3.9% der QUIMS-Schulen hatten eine Massnahme mit diesem inhaltlichen Hauptaspekt.

Im Handlungsfeld Integration arbeiteten 86.7% aller QUIMS-Schulen (u.a.) am Hauptaspekt «Gemeinschaftsbildung». Mehr als die Hälfte der Schulen arbeiteten im Handlungsfeld Integration aber auch an den Aspekten «Kultur der Gleichstellung und Anerkennung», «Schülerpartizipation», «Elterneinbezug», «Konfliktmanagement und Gewaltprävention» sowie «Zusammenarbeit mit schulexternen Partnern».

Im Handlungsfeld Schulerfolg wurde insbesondere an den Hauptaspekten «Integrative und differenzierende Lernförderung» (84.4%) und «Förderung in sozial heterogenen Klassen» (70.3%) gearbeitet. Aber auch die Unterstützung von Stufenübergängen (61.7%) sowie die Lernbeurteilung und Notengebung (60.2%) wurden relativ stark gewichtet.

Tabelle 6. Prozentualer Anteil der QUIMS-Schulen, die an den jeweiligen inhaltlichen Hauptaspekten arbeiteten (n=128 QUIMS-Schulen).

Schwerpunkt	prozentualer Anteil der QUIMS-Schulen, die an diesem Schwerpunkt arbeiteten	Handlungsfeld
Wortschatz	89.1%	Sprachförderung
Gemeinschaftsbildung	86.7%	Integration
Integrative und differenzierende Lernförderung	84.4%	Schulerfolg
Lesen, Leseverstehen	83.6%	Sprachförderung
Sprechen, Präsentieren	71.9%	Sprachförderung
Förderung in sozial heterogenen Klassen	70.3%	Schulerfolg
Schreibstrategien	69.5%	Sprachförderung
(Schul-) Kultur der Anerkennung und Gleichstellung	68.8%	Integration
Hörverstehen	66.4%	Sprachförderung
Sprachförderung im Kindergarten	62.5%	Sprachförderung
Schreiben als soziale Praxis	61.7%	Sprachförderung
Unterstützen der Stufenübergänge	61.7%	Schulerfolg
Schülerpartizipation	60.9%	Integration
Lernbeurteilung und Notengebung	60.2%	Schulerfolg
Basale Schreibfertigkeiten	59.4%	Sprachförderung
DaZ	58.6%	Sprachförderung
Chancengerechtigkeit bei der Beurteilung	57.8%	Schulerfolg
Elterneinbezug: Willkommenskultur, Information und Kontakte	57.8%	Integration
Zuschreibungen und Rückmeldungen	56.3%	Schulerfolg
In allen Fächern sprachbewusst fördern und beurteilen	52.3%	Sprachförderung
Beobachtungen/Beurteilungen planen und durchführen in Deutsch	50.8%	Sprachförderung
Konfliktmanagement und Gewaltprävention	50.0%	Integration
Zusammenarbeit mit schulexternen Partnern	50.0%	Integration
Elterneinbezug zu Förderung des Schulerfolgs	49.2%	Schulerfolg
Elterneinbezug zu Förderung der Sprache	47.7%	Sprachförderung
Rückmeldungen im Dialog kommunizieren	44.5%	Sprachförderung
Schulregeln	43.8%	Integration
Fördern der Mehrsprachigkeit	43.0%	Sprachförderung
Vorbereiten statt nachbereiten im Fachbereich Deutsch	38.3%	Sprachförderung
Elternbildungsveranstaltungen	37.5%	Integration
Elternmitwirkung auf Schulebene	37.5%	Integration
Öffentlichkeitsarbeit	26.6%	Integration
Austausch und Zusammenarbeit mit Frühbereich	17.2%	Schulerfolg
HSK	3.9%	Sprachförderung

4.1.2 Inwiefern werden die Schulstufen, Klassen und Akteure an den QUIMS-Massnahmen beteiligt?

In einem nächsten Auswertungsschritt interessiert die Frage, inwiefern die verschiedenen Stufen, Klassen und Akteure in die 574 umgesetzten QUIMS-Massnahmen einbezogen wurden.

An 56.3% aller 574 QUIMS-Massnahmen war der Kindergarten beteiligt. Ebenfalls sehr häufig von QUIMS-Massnahmen betroffen waren die Unterstufe (57.7%) und die Mittelstufe (54.5%). Die Sekundarstufe I war in 32.4% aller QUIMS-Massnahmen involviert. Nur an 5.9% der QUIMS-Massnahmen wirkten hingegen auch Hort bzw. Betreuung mit (vgl. Abbildung 7).

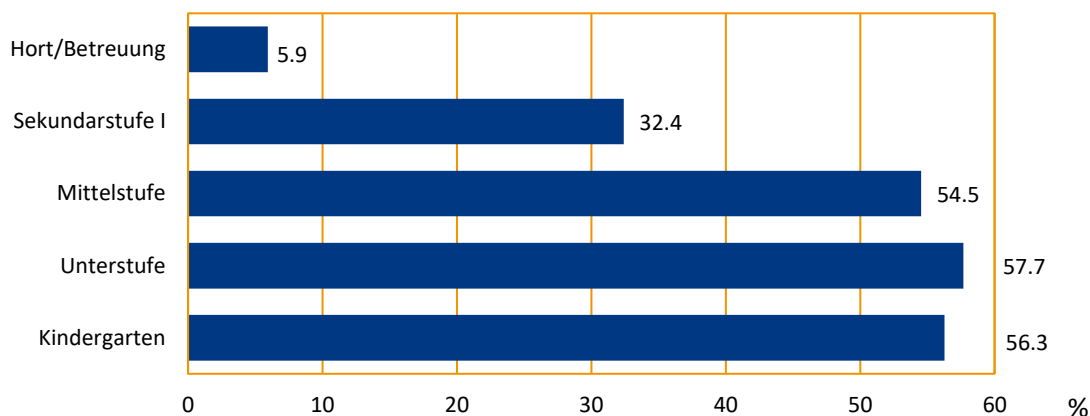


Abbildung 7. Prozentualer Anteil der 574 QUIMS-Massnahmen, an denen die jeweiligen Stufen beteiligt waren (Mehrfachantworten möglich).

Einige der Befragten antworteten auf die Frage nach der Anzahl beteiligter Klassen (usw.) nicht mit einer konkreten Zahl, sondern mit Begriffen wie «alle», «alle Kindergärten» oder «unterschiedlich». Da unklar blieb, um wie viele Klassen es sich dabei effektiv handelte, mussten solche Angaben aus den folgenden Berechnungen ausgeklammert werden². Damit handelt es sich bei den folgenden Werten um vorsichtig kalkulierte (d.h. zu tiefe) Angaben.

Zu 541 der 574 QUIMS-Massnahmen wurden konkrete Angaben gemacht, wie viele Klassen von der Massnahme profitierten. Im Mittel wurden pro Massnahme 14.4 Klassen einbezogen. Die Massnahme, die am meisten Klassen erreichte, richtete sich an 51 Klassen – auf der anderen Seite des Spektrums gab es eine Massnahme, die nur an eine einzelne Schulklasse adressiert war. Daneben wurden aber auch Massnahmen umgesetzt, die nicht direkt auf die Schülerinnen und Schüler zielten (sondern z.B. auf die Eltern, die Lehrpersonen oder das Umfeld); diese wurden hier aus den Berechnungen ausgeklammert.

Bei 501 der 574 QUIMS-Massnahmen wurden in der Befragung auch Angaben zur Anzahl involvierter Schülerinnen und Schüler gemacht. Durchschnittlich profitierten 253 Schülerinnen und Schüler von einer einzelnen QUIMS-Massnahme, wobei die Zahlen stark variierten. Die Massnahme mit dem grössten Adressatenkreis erreichte ca. 1000 Schülerinnen und Schüler.

Bei 516 der 574 QUIMS-Massnahmen äusserten sich die QUIMS-Beauftragten zur Anzahl involvierter Lehrpersonen. Im Mittel waren an einer einzelnen Massnahme 28 Lehrpersonen beteiligt. In die Massnahme mit der grössten Reichweite waren 190 Lehrpersonen involviert. Dane-

² Wenn aus anderen Angaben im Fragebogen erkennbar war, wie viele Klassen mit «alle» gemeint waren, wurde die entsprechende Anzahl übernommen. Bei Angaben wie «6-10» wurde ein Mittelwert («8») gebildet. Angaben wie «3 Unterstufenklassen und 4 Mittelstufenklassen» wurden addiert (und in diesem Fall als «7» deklariert). Teilweise wurden auch «Horte» genannt; sie wurden ausgeklammert.

ben gab es aber auch hier Massnahmen, die nicht direkt auf Lehrpersonen zielten (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7. Anzahl in die QUIMS-Massnahmen einbezogener Klassen, Schülerinnen und Schüler bzw. Lehrpersonen (501<n<541 QUIMS-Massnahmen).

Involvierte Akteure	M	SD	Minimum	Maximum
Klassen	14.4	8.4	1	51
Schülerinnen und Schüler	253.1	177.1	0	1000
Lehrpersonen	27.9	22.2	0	190

Zusätzliche Hinweise auf die Reichweite von QUIMS lassen sich einer Übersicht entnehmen, die aufzeigt, welche Akteure aktiv an den QUIMS-Massnahmen und deren Umsetzung beteiligt waren (vgl. Abbildung 8). An 95.6% aller QUIMS-Massnahmen waren die Klassenlehrpersonen beteiligt. Auch DaZ-Lehrpersonen (73.7%), Schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen (68.3%) sowie andere Fachpersonen (61.3%) waren relativ häufig in die einzelnen QUIMS-Massnahmen involviert. Am seltensten an den Massnahmen beteiligt waren HSK-Lehrpersonen (3.7%), Personen aus der Berufsbildung (3.0%) bzw. aus dem Frühbereich (1.7%).

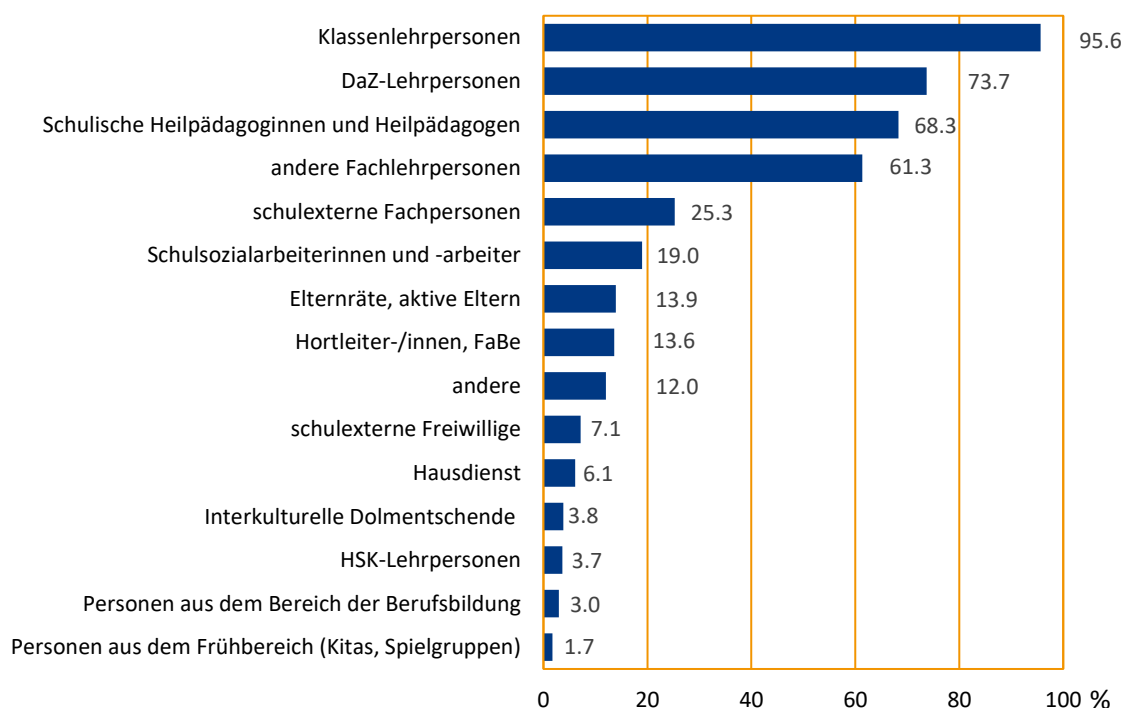


Abbildung 8. Prozentualer Anteil der 574 QUIMS-Massnahmen, an denen die jeweiligen Akteure beteiligt waren (Mehrfachantworten möglich).

In der Kategorie «andere» wurden u.a. folgende Personengruppen genannt:

- AOZ
- Assistenzen
- Autorinnen und Autoren
- Berufsberatung (Laufbahnzentrum), Berufswahl-Coach , Job-Coach
- Betreuungsassistenzen
- Bibliotheksteam, Mediotheksteam, Ludotheksteam

- Fachleute der Stiftung Pestalozzi
- Eltern, familiäre Betreuungspersonen und externe Berufsfachleute
- Elternforum
- Externe Fachkräfte: Tanzpädagogin, Autoren und Autorinnen
- Externe Leitungen des Schreibclubs
- Externe Vorlesende
- Kinderbetreuung von ausgebildeten Jugendlichen
- Musikschullehrpersonen
- Logopädie und Psychomotorik
- Rapper
- Schulleitung
- Schulverwaltung
- Schulpflege, Gemeinde
- Studierende und andere Interessierte

Wird den Berechnungen nicht die Summe aller QUIIMS-Massnahmen (574) als 100% zugrunde gelegt, sondern die Summe aller QUIIMS-Schulen (128), ergeben sich andere Werte (vgl. Tabelle 28, im Anhang S. 57). So wurden die DaZ-Lehrpersonen beispielsweise von 98.4% aller QUIIMS-Schulen in mindestens eine QUIIMS-Massnahme einbezogen – Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen waren bei 97.7% aller QUIIMS-Schulen in der einen oder anderen Massnahme aktiv – Klassenlehrpersonen wurden in *allen* QUIIMS-Schulen zumindest in die eine oder andere Massnahme einbezogen.

4.1.3 Inwiefern sind die Eltern involviert?

Die Aktivitäten, welche die QUIIMS-Schulen mit Eltern durchführten, waren äusserst vielfältig. Einen Überblick über die Art dieser Aktivitäten mit Eltern gewährt Kap. 6.3.1 im Anhang.

Von 339 mit Eltern durchgeführten Aktivitäten dokumentierten die Befragten, ob sie zum Schwerpunkt «Elterneinbezug im Kindergarten» gehören. 181 dieser Aktivitäten (53.4%) gehörten zu diesem Schwerpunkt, 158 (46.6%) hingegen nicht.

Von 247 Aktivitäten für Eltern gaben die QUIIMS-Beauftragten eine Schätzung ab, wie viele der eingeladenen Eltern am entsprechenden Anlass teilnahmen. 32.4% der Aktivitäten wurden von weniger als einem Drittel der Eltern besucht, 30.4% wurden von einem bis zwei Dritteln genutzt, während bei 37.2% der Aktivitäten mehr als zwei Drittel der Eltern der Einladung Folge leisteten.

4.1.4 Wie arbeiten die Schulen an Schwerpunkt C?

Nachdem die beiden Schwerpunkte A und B bereits in früheren Berichten ausgiebig thematisiert wurden, liegt der Fokus bei den folgenden Ausführungen auf den Erfahrungen mit Schwerpunkt C, der in der letzten Befragung erst in der Vorbereitungsphase und deshalb noch nicht offizieller Teil des Rechenschaftsberichts war. Die Hinweise zu Schwerpunkt C zeigen auf, was die QUIIMS-Schulen bezüglich «Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache» taten, seit dieser Schwerpunkt obligatorisch umgesetzt wird.

Die Fragen zum Beurteilen waren im Fragebogen gegliedert nach den vier Schritten des Förderkreislaufs (vgl. Roos, 2001): Lernziele vereinbaren, beobachten (Daten erfassen), beurteilen sowie Fördermassnahmen ableiten. Bei jedem Item konnten die QUIIMS-Beauftragten einschätzen, ob nur einzelne oder keine Lehrpersonen ihrer Schule, eine Minderheit, eine Mehrheit oder (fast) alle das entsprechende Element bereits umsetzen.

Über 95% der QUIMS-Beauftragten meldeten, dass eine Mehrheit ihres Teams oder fast alle Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern jeweils die Lernziele bekannt geben würden. Über 80% meinten, eine Mehrheit würde neben Lernzielen, die für alle Kinder gelten, auch mit individuellen Zielen für einzelne Kinder(-gruppen) arbeiten (vgl. Abbildung 9).

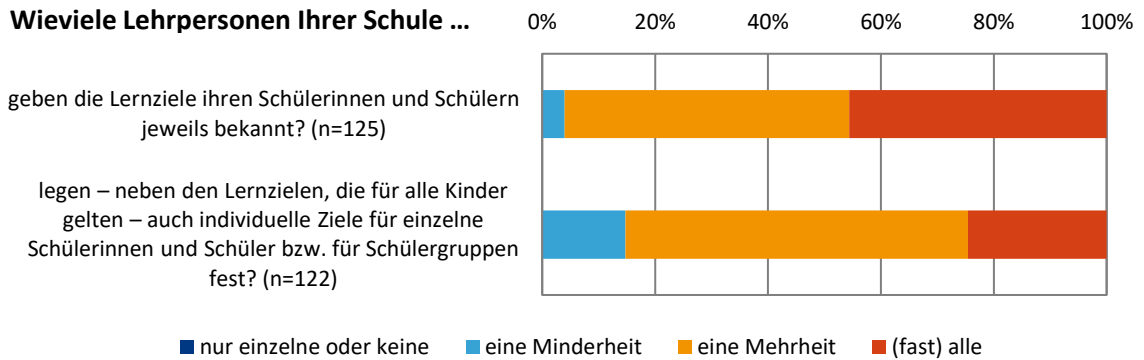


Abbildung 9. Schwerpunkt C: Umgang mit Lernzielen (relative Häufigkeiten der Antworten).

Über 60% der QUIMS-Beauftragten schätzten ihr Team so ein, dass eine Mehrheit Beobachtungsinstrumente verwendet, mit denen sich gezielt einzelne Kriterien des Lernverhaltens der Kinder erfassen lassen. 76.4% befanden, eine Mehrheit an ihrer Schule würde Beurteilungsraster einsetzen, um alltagsnahe Anwendungssituationen im Unterricht zu dokumentieren. Die Dokumentation spontaner Beobachtungen zum individuellen Lernverhalten der Kinder und das systematische Einholen von Beobachtungen anderer Personen, welche die Kinder kennen (z.B. DaZ-Lehrperson, Eltern, SHP), wird an über 80% der QUIMS- Schulen von einer Mehrheit praktiziert (vgl. Abbildung 10).

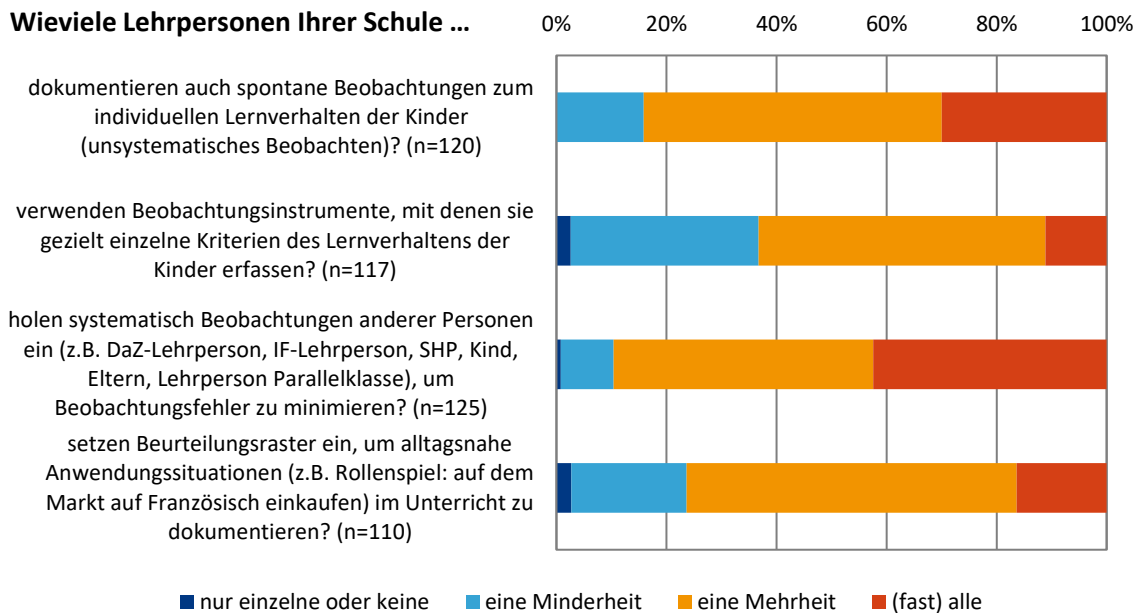


Abbildung 10. Schwerpunkt C: Umgang mit dem Beobachten bzw. Erfassen von Daten (relative Häufigkeiten der Antworten).

Die vier Items zur Beurteilung im engeren Sinne wurden alle ähnlich eingeschätzt: Jeweils etwa 90% der QUIMS-Beauftragten gaben an, dass eine Mehrheit ihres Personals die Schülerinnen und Schüler zur Selbst- und Peer-Beurteilung anleiten würde, für die Zeugnisnoten eine breite Datenbasis verwenden würde, nicht nur Prüfungen, sondern auch komplexe, alltagsnahe Aufgabenstellungen beurteilen und alle wesentlichen Beteiligten (Lehrperson, Fachlehrperson, Eltern, Kind) angemessen in die Beurteilung einbeziehen würde (vgl. Abbildung 11).

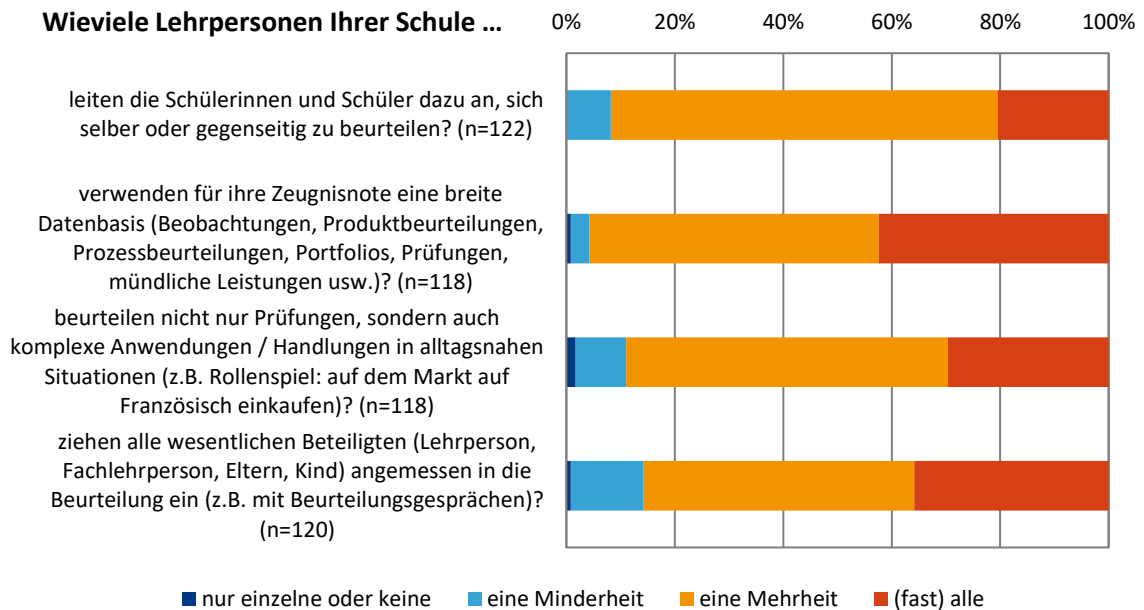


Abbildung 11. Schwerpunkt C: Umgang mit dem Beurteilen (relative Häufigkeiten der Antworten).

Über 60% der QUIMS-Beauftragten gaben an, dass eine Mehrheit in ihren Teams zunächst eine formative Lernkontrolle bearbeiten lässt, bevor eine summative Prüfung angesetzt wird. Etwas stärker verbreitet war gemäss Einschätzung der QUIMS-Beauftragten die Anleitung der Lernenden zum Nachdenken über ihr Lernen (Reflexion, Metakognition). Über 90% der QUIMS-Beauftragten berichtete schliesslich, eine Mehrheit der Lehrpersonen gäbe den Lernenden häufig differenzierte Rückmeldungen und leite aus Prüfungen Fördermassnahmen ab (vgl. Abbildung 12).

Bei den Items zum Förderkreislauf fällt auf, dass die Antwort «eine Mehrheit» dominiert. Die Antwort «(fast) alle» wurde etwas seltener gewählt. Das bedeutet, dass viele Elemente des Förderkreislaufs an den QUIMS-Schulen offenbar verbreitet, aber noch nicht allenorts Standard sind.

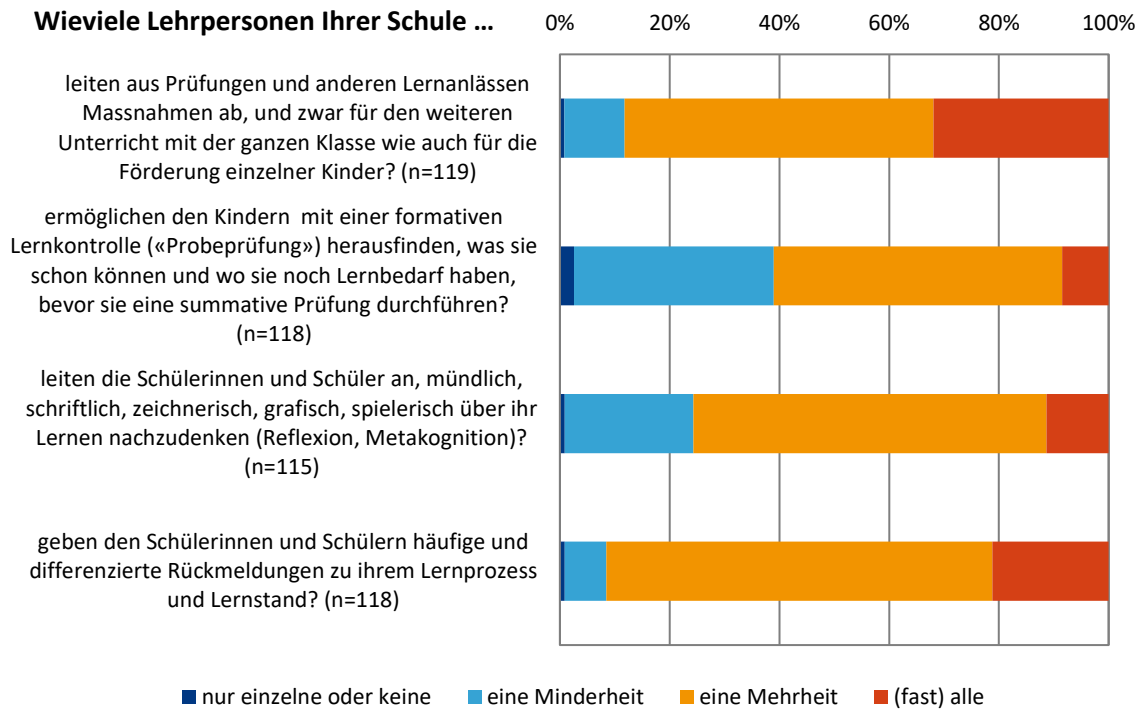


Abbildung 12. Schwerpunkt C: Umgang mit dem Fördern (relative Häufigkeiten der Antworten).

Für QUIMS-Schulen stellt sich im Zusammenhang mit der Beurteilung die Frage, wie mit schwachen Leistungen von Schülerinnen und Schülern umgegangen wird, besonders eindringlich. Deshalb wurden zu dieser Frage einige zusätzliche Items zur Einschätzung vorgelegt (vgl. Abbildung 13).

Nur 13.4% der QUIMS-Beauftragten waren der Meinung, an ihrer Schule würden niedrige Leistungen als Problem gesehen, das jede Lehrperson *individuell* zu lösen hat. Vielmehr ist dieses Problem aus Sicht von über 80% der Befragten (eher) vom Schulkollegium *gemeinsam* zu lösen. Gut 60% gaben aber auch an, tiefe Leistungen würden an ihrer Schule v.a. als Problem gesehen, für welches der familiäre Hintergrund verantwortlich sei.

An meiner Schule werden niedrige Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern hauptsächlich als Problem gesehen, ...

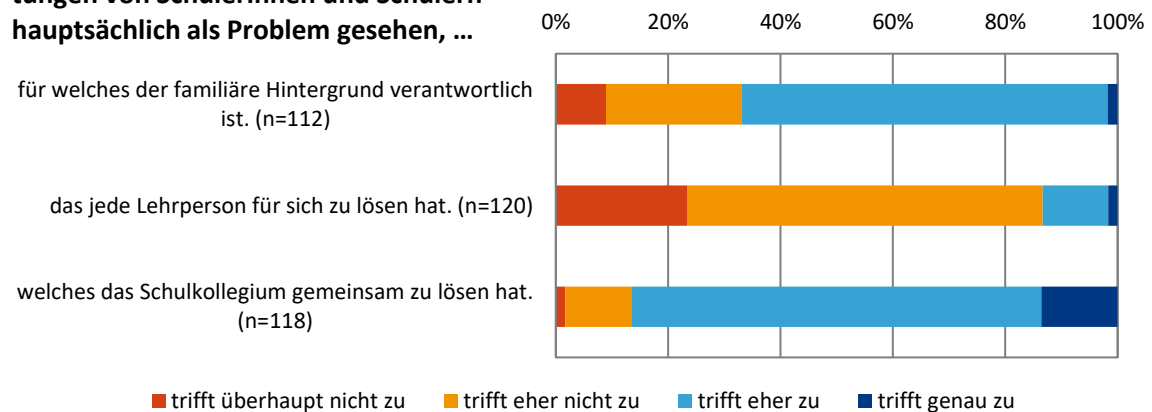


Abbildung 13. Umgang mit niedrigen Leistungen (relative Häufigkeiten der Antworten).

Weiter stellt sich die Frage, inwiefern QUIMS-Schulen das Beobachten und Beurteilen zu einem *gemeinsamen* Thema machen. Die Auswertung der Daten zeigt, dass etwa die Hälfte der QUIMS-Schulen Beobachtungen und Beurteilungen zu Schülerinnen und Schülern nutzen, um im Kollegium gemeinsame Vorstellungen zur Beurteilung zu entwickeln. Bei Bedarf werden in gut 70% der QUIMS-Schulen Beobachtungen und Beurteilungen von einzelnen Lehrpersonen zur Diskussion gestellt. Etwas verbreiteter ist es, Beobachtungen und Beurteilungen regelmässig im Kollegium zu diskutieren und zu interpretieren (vgl. Abbildung 14).

An meiner Schule werden Beobachtungen und Beurteilungen zu Schülerinnen und Schülern ...

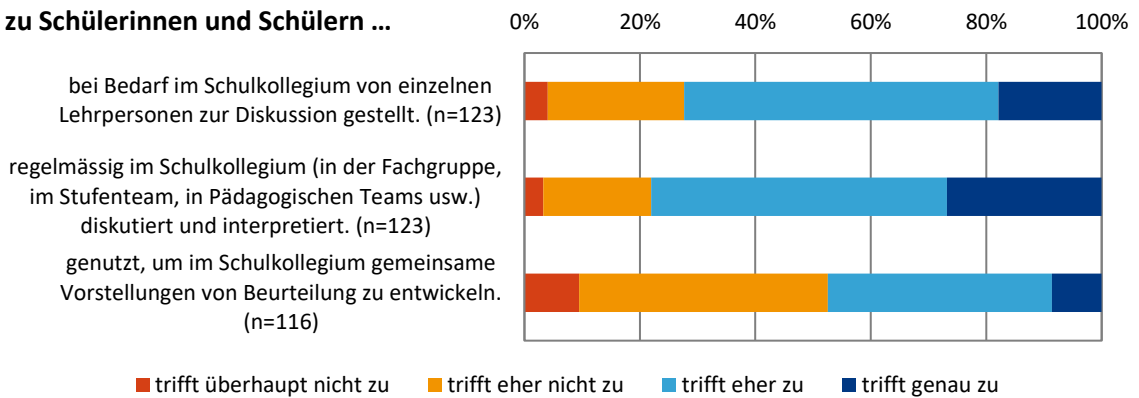


Abbildung 14. Beobachtung und Beurteilung als gemeinsames Thema im Team (relative Häufigkeiten der Antworten).

In 54.7% der 128 QUIMS-Schulen bestanden Abmachungen zur Beurteilung, aber nur in 22.7% der QUIMS-Schulen waren Abmachungen zur Frage vorhanden, wie mit der Beurteilung die Chancengerechtigkeit unterstützt werden kann. Wo Abmachungen zur Beurteilung bestanden, waren diese in 53.9% der Fälle im Stufen- oder Jahrgangsteam vereinbart worden, in 22.7% der Fälle im Fachteam und in 32.0% der Fälle im ganzen Schulkollegium (vgl. Abbildung 15).

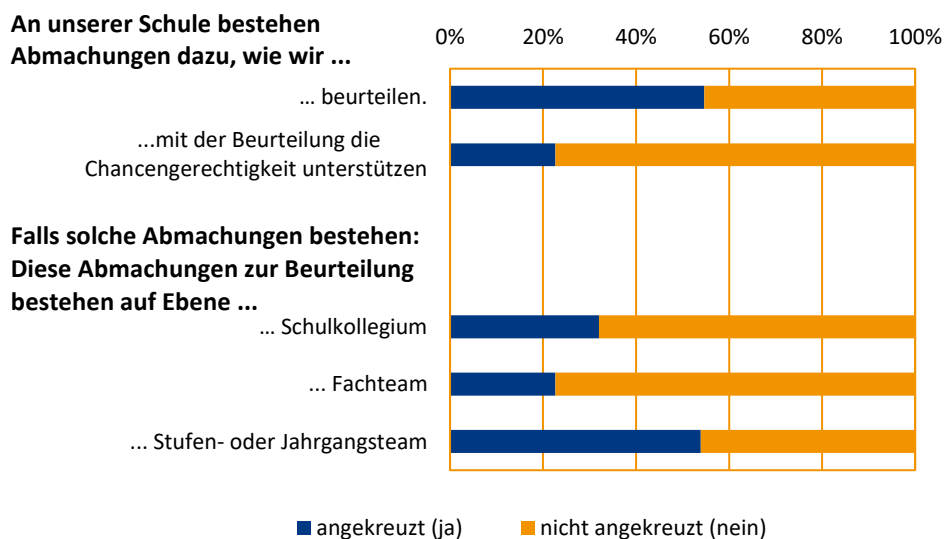


Abbildung 15. Abmachungen zur Beurteilung (relative Häufigkeiten der Antworten; n=128 QUIMS-Schulen).

4.2 Wie organisieren sich die Schulen im Hinblick auf QUIMS?

Nachdem bisher gezeigt wurde, wie die Schulen QUIMS umsetzen, gilt das Augenmerk im Folgenden der Organisationsstruktur (siehe Kap. 4.2.1), der Schulentwicklungsarbeit (siehe Kap. 4.2.2) und dem Mitteleinsatz (siehe Kap. 4.2.3) der QUIMS-Schulen.

4.2.1 Wie steuern und verankern die Schulen das Programm QUIMS?

Im Folgenden wird zunächst die Steuerungsstruktur der Schulen im Hinblick auf QUIMS analysiert. Die Analyse ergab, dass in 101 der 128 im Jahr 2020 antwortenden Schulen (78.9%) einzelne Lehrpersonen als QUIMS-Beauftragte eingesetzt waren. In 16 Schulen (12.5%) waren es die Schulleitungen, die gleichzeitig als QUIMS-Beauftragte agierten. An gewissen Schulen waren nicht nur Einzelpersonen für QUIMS zuständig, sondern es wurden ganze QUIMS-Teams zur Steuerung eingesetzt: In 50 Schulen (39.1%) kümmerte sich eine Gruppe über QUIMS hinaus auch noch um weitere schulische Fragen (z.B. Q-Team, Steuergruppe, Spurgruppe). Und in 79 Schulen (61.7%) erhielt ein QUIMS-Team den Hauptauftrag, QUIMS zu konzipieren und umzusetzen (vgl. Abbildung 16).

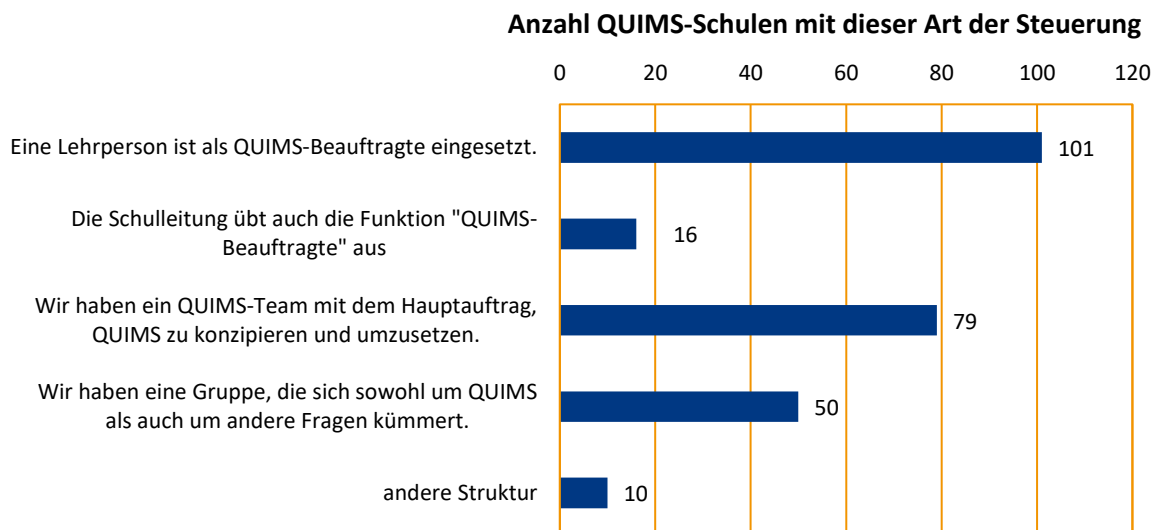


Abbildung 16. Art der Steuerung an den QUIMS-Schulen im Jahr 2020 (Angaben in absoluten Zahlen; Mehrfachantworten möglich).

10 Schulen (7.8%) gaben explizit an, eine andere, oben nicht erwähnte Struktur der QUIMS-Steuerung aufgebaut zu haben. In den verbalen Erläuterungen dieser Schulen wurden etwa Co-Leitungen genannt (die z.T. aus je einer Vertretung des Zyklus 1 bzw. 2 bestehen). Weiter geht aus diesen verbalen Äußerungen hervor, dass QUIMS-Aufgaben vermehrt in den regulären Strukturen der Schuleinheiten bearbeitet werden (z.B. in den Pädagogischen Teams, in Stufen-teams, Q-Gruppen usw., die je eine Person ins lokale QUIMS-Team delegieren). Neu meldet eine QUIMS-Schule, sie habe eine holokratische Führungsstruktur – QUIMS sei im Auftrag der entsprechenden Zellen verankert. In Einzelfällen kann es auch sein, dass die QUIMS-Steuerung für eine gewisse Zeit nur provisorisch geregelt ist (z.B. vakante Rolle von QUIMS-Beauftragten).

In 96.7% der antwortenden QUIMS-Schulen ist die Aufgabenteilung zwischen QUIMS-Beauftragten und Schulleitung klar oder eher klar. Fast ebenso hoch ist die Zustimmung zur Aussage,

es gäbe mindestens zweimal pro Quartal eine Besprechung zwischen QUIMS-Beauftragten und Schulleitung (87.6% Zustimmung).

An solchen Besprechungen zwischen QUIMS-Beauftragten und Schulleitungen wurden die Themen allerdings unterschiedlich gewichtet³. Besonders häufig wurden organisatorische Fragen thematisiert – daneben wurde aber auch häufig über inhaltliche/pädagogische Fragen diskutiert. Auch die Abstimmung zwischen QUIMS und dem Schulprogramm, finanzielle Fragen und Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung wurden regelmässig traktandiert (vgl. Abbildung 17).

Falls es solche Besprechungen gibt:

An solchen Gesprächen sind folgende Themen

wichtig:

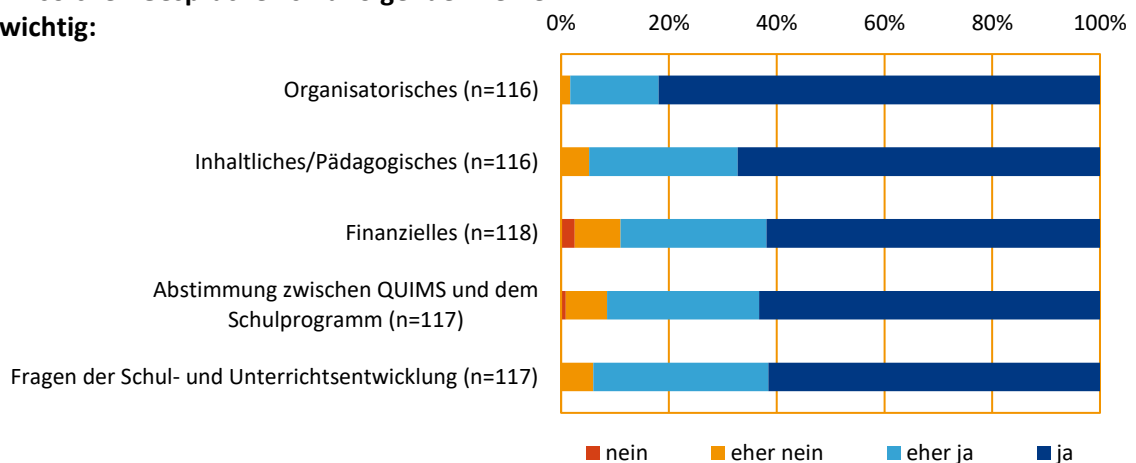


Abbildung 17. Wichtigkeit verschiedener Themen an den regelmässigen Besprechungen zwischen QUIMS-Beauftragten und Schulleitung im Jahr 2020.

Fast alle antwortenden Schulen stimmten der Aussage zu oder eher zu, die Funktion der QUIMS-Beauftragten werde von den Schulleitungen (97.3%), vom Kollegium (99.1%) und von den QUIMS-Beauftragten selbst (98.3%) als gewinnbringend erachtet. Beinahe ausnahmslos alle QUIMS-Schulen gaben auch an, die QUIMS-Massnahmen seien vom Kollegium gutgeheissen (98.4% Zustimmung) und im Schulprogramm verankert (98.4% Zustimmung).

4.2.2 Wie funktioniert der Schulentwicklungszyklus?

Einige Fragen des Fragebogens bezogen sich darauf, wie die Schulen den Schulentwicklungszyklus im Zusammenhang mit QUIMS gestalten. Die entsprechenden Items finden sich in Abbildung 18 geordnet entlang der Zustimmung der Befragten (Antworten «ja» und «eher ja» zusammengenommen).

³ $\chi^2=26.16$; $df=4$; $p<.001$

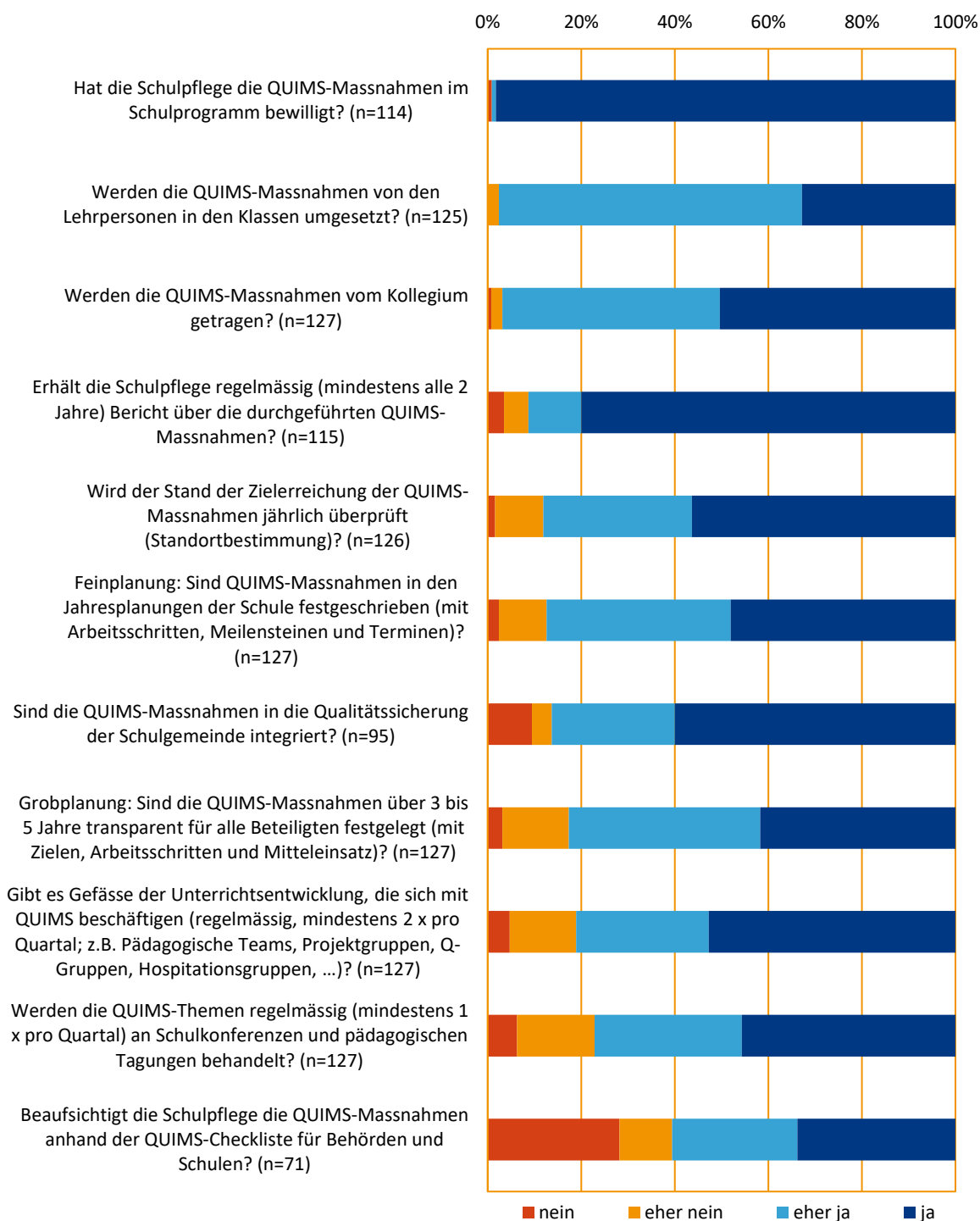


Abbildung 18. Gestaltung des Schulentwicklungszyklus' im Zusammenhang mit QUIMS (relative Häufigkeiten der Antworten).

Aus der Übersicht geht hervor, dass praktisch alle Schulpflegen die QUIMS-Massnahmen im Schulprogramm bewilligt haben (Antwort «ja»). Auf die Fragen, ob die QUIMS-Massnahmen vom Kollegium getragen bzw. in den Klassen umgesetzt werden, antworteten fast alle mit «ja» oder «eher ja». Standard an praktisch allen QUIMS-Schulen ist auch der regelmässige Bericht an die Schulpflege.

Über 80% der QUIMS-Beauftragten berichteten überdies, der Stand der Zielerreichung der QUIMS-Massnahmen würde jährlich überprüft, die QUIMS-Massnahmen seien in den Jahresplanungen festgeschrieben, in die Qualitätssicherung der Schulgemeinde integriert, über drei bis fünf Jahre transparent für alle Beteiligten festgelegt und mit Gefässen für die Unterrichtsentwicklung versehen. Knapp 80% gaben an, QUIMS-Themen würden mindestens einmal pro Quartal an Schulkonferenzen behandelt und es gäbe Gefässe der Unterrichtsentwicklung zu QUIMS.

Die Frage, ob die Schulpflege die QUIMS-Massnahmen anhand der QUIMS-Checkliste für Behörden beaufsichtigt, wurde nur von 71 Befragten beantwortet. 60% dieser 71 QUIMS-Beauftragten antworteten zustimmend.

4.2.3 Wie werden die QUIMS-Gelder eingesetzt?

Gemäss Vorgabe müssen 30% der QUIMS-Gelder in die Schwerpunkte A (Schreiben auf allen Stufen), B (Sprache und Elterneinbezug im Kindergarten) und C (Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache) investiert werden. 87 QUIMS-Schulen (68%) erfüllten diese Vorgabe. 29 Schulen (22.7%) konnten diese Vorgabe nicht erfüllen und 12 Schulen (9.4%) konnten nicht beurteilen, ob sie diese Vorgaben erfüllen oder nicht. Schulen, welche die Vorgaben nicht erfüllen konnten, wurden aufgefordert, die Gründe dafür zu erläutern (siehe Kap. 6.3.2 im Anhang).

Die 12 QUIMS-Schulen, die angaben, nicht beurteilen zu können, ob die Vorgabe eingehalten wurde, 30% der QUIMS-Gelder in die Schwerpunkte A, B und C zu investieren, konnten zur Begründung dieser Situation zwischen vier vorgegebenen Gründen auswählen (Mehrfachantworten möglich). Bei vier Schulen waren die Zahlen noch nicht vorhanden/ausgewertet, bei sieben Schulen wurden die Kosten nicht nach den Schwerpunkten erfasst, bei einer Schule kam es zu einer Vakanz und neun Schulen nannten «andere Gründe». Aus den verbalen Erläuterungen dieser anderen Gründe geht hervor, dass diese häufig mit Corona oder mit Fluktuation (bei Schulleitungen oder QUIMS-Beauftragten) zusammenhängen.

Wenn im Folgenden auf die Verwendung der QUIMS-Gelder eingegangen wird, gilt es zu beachten, dass die genannten Beträge z.T. auf ungefähren Angaben aus den Schulen basieren, die zwar einen Trend wiedergeben, aber den Kriterien einer exakten Buchführung nicht entsprechen. Eine professionelle Buchführung liegt bei den Schulverwaltungen vor. In den Schulen selbst wird nur ein Buchhaltungsjournal zu QUIMS geführt. Deshalb – und weil nicht von allen Schulen in allen Jahren und Bereichen Angaben gemacht wurden – ergeben sich in den folgenden Analysen gewisse Fehlbeträge.

Die folgenden Auswertungen beziehen sich auf die Kosten der 574 QUIMS-Massnahmen, die in den Jahren 2019 und 2020 durchgeführt wurden. Die Zahl der QUIMS-Massnahmen, die mit deklarierten Ausgaben verbunden waren, stieg von 397 im Jahr 2019 auf 436 im Jahr 2020 an (einige Massnahmen liefen sowohl 2019 als auch 2020 und wurden hier in beiden Jahren gezählt). In diese QUIMS-Massnahmen wurden im Jahr 2019 ungefähr 2.52 Millionen Franken investiert; im Jahr 2020 etwa 2.70 Millionen (vgl. Tabelle 8). Eine einzelne QUIMS-Massnahme kostete durchschnittlich gut 6'000⁴ Schweizer Franken. Die Personalkosten waren dabei etwas grösser als die Sachkosten der einzelnen QUIMS-Massnahmen.

⁴ Diese Zahl entspricht nicht der Summe der mittleren Personal- und Sachkosten, weil gewisse Schulen nur das Total angaben, während die meisten Schulen wie gefordert eine Aufschlüsselung auf Personal- und Sachkosten vornahmen.

Tabelle 8. Einsatz der QUIMS-Gelder für die einzelnen QUIMS-Massnahmen (Mittelwerte, Standardabweichung, Summe sowie relative Anteile pro Bereich und Jahr).

Kalenderjahr	Bereich	n	M (in Fr.)	SD (in Fr.)	Summe (in Fr.)	relativ
2019	Personelles	225	4'958	5'568	1'115'566	ca. 45%
	Sachkosten	321	4'193	6'488	1'345'799	ca. 55%
	Total	397	6'357	7'633	2'524'030	100%
2020	Personelles	236	4'777	5'325	1'127'494	ca. 45%
	Sachkosten	324	4'250	4'725	1'376'989	ca. 55%
	Total	436	6'194	6'365	2'700'520	100%

Für eine einzelne QUIMS-Massnahme im Handlungsfeld Sprache gaben die QUIMS-Schulen in den Jahren 2019 und 2020 im Mittel ca. Fr. 6'400.- aus; im Handlungsfeld Integration beliefen sich diese Kosten auf ca. Fr. 5'400.-. Kostete eine durchschnittliche Massnahme im Handlungsfeld Schulerfolg im Jahr 2019 noch Fr. 6'914, reduzierten sich diese Kosten im Jahr 2020 auf Fr. 6'315.- (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9. Mittlerer jährlicher finanzieller Aufwand pro QUIMS-Massnahme – nach Handlungsfeld.

Jahr	Handlungsfeld	n	M (in Fr.)	SD (in Fr.)
2019 ⁵	Förderung der Sprache	168	6'290	8'590
	Förderung des Schulerfolgs	139	6'914	7'095
	Förderung der (sozialen) Integration	88	5'588	6'497
2020 ⁶	Förderung der Sprache	174	6'503	7'217
	Förderung des Schulerfolgs	171	6'315	5'103
	Förderung der (sozialen) Integration	89	5'296	6'756

4.3 Welche Wirkungen zeigt das Programm QUIMS gemäss Ansicht der Befragten?

Im Folgenden werden Wirkungen des Programms QUIMS *aus Sicht der Befragten* dargestellt. Nach einer pauschalen Einschätzung des Erfolgs der einzelnen QUIMS-Massnahmen (siehe Kap. 4.3.1) interessiert die Frage, auf welcher Datenbasis diese Einschätzung beruht bzw. wie die Schulen bei der Evaluation ihrer QUIMS-Massnahmen vorgehen (siehe Kap. 4.3.2). Anschliessend wird untersucht, welche Veränderungen QUIMS für die Schülerinnen und Schüler (siehe Kap. 4.3.3), für die Schulentwicklung und die kollegiale Zusammenarbeit (siehe Kap. 4.3.4), für die Lehrpersonen (siehe Kap. 4.3.5) sowie für die Eltern brachte (siehe Kap. 4.3.6).

4.3.1 Wie beurteilen die Schulen den Erfolg ihrer QUIMS-Projekte und -Angebote?

Die Schulen wurden gebeten, den Zielerreichungsgrad der durchgeführten QUIMS-Massnahmen einzuschätzen. Zu diesem Zweck vergaben die Befragten Punkte auf einer Skala von 1 bis 10. Ein Punkt bedeutete, dass die Ziele völlig verfehlt wurden, während die Ziele bei der Vergabe von zehn Punkten als vollständig erreicht eingeschätzt wurden. Rund ein Drittel der QUIMS-Massnahmen wurde hinsichtlich der Zielerreichung mit einer Acht bewertet (31.0%). 25.1% der Massnahmen erreichten 9 Punkte und 13.4% erreichten ihr Ziel vollständig (10

⁵ F=0.82; df=2; n.s.

⁶ F=1.12; df=2; n.s.

Punkte). 30.4% der QUIIMS-Massnahmen kamen bei der Zielerreichung auf 1 bis 7 Punkte, wobei auffällig, dass kaum QUIIMS-Massnahmen umgesetzt wurden, die ihr Ziel verfehlten. Im Mittel erreichten die angegebenen Massnahmen einen Punktestand von $M=7.98^7$ auf der Zielerreichungsskala von 1 bis 10 (vgl. Abbildung 19).

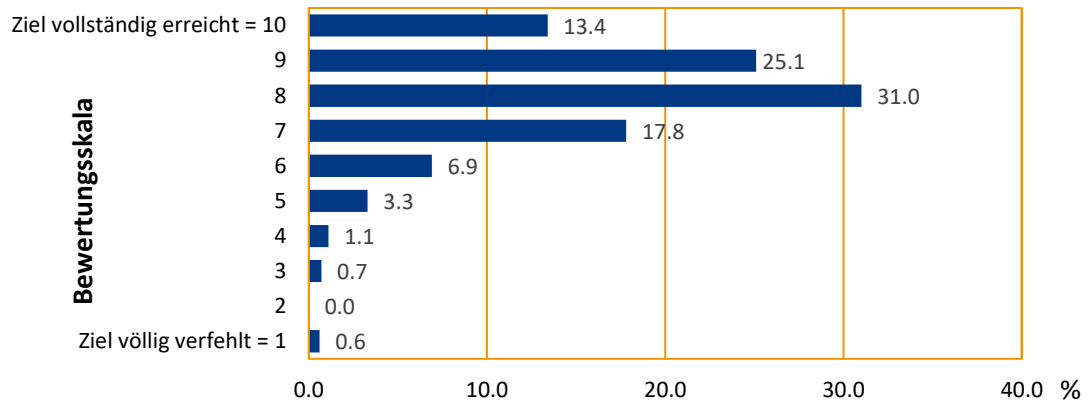


Abbildung 19. Zielerreichungsgrad der QUIIMS-Massnahmen auf einer Skala von 1 bis 10 (n=538 QUIIMS-Massnahmen).

Bei festen QUIIMS-Angeboten wurde der Zielerreichungsgrad mit $M=8.40$ ($SD=1.20$) höher eingeschätzt als bei Entwicklungsprojekten $M=7.49$ ($SD=1.62$)⁸. Während sich nach Handlungsfeldern keine signifikanten Unterschiede zeigten, lässt sich belegen, dass QUIIMS-Massnahmen ihre Ziele je nach Schwerpunkt unterschiedlich gut erreichten: Schwerpunkt A: $M=7.99$ ($SD=1.69$); Schwerpunkt B (Sprache im Kindergarten): $M=8.57$ ($SD=1.23$); Schwerpunkt B (Elterneinbezug im Kindergarten): $M=8.23$ ($SD=1.44$); Schwerpunkt C: $M=7.63$ ($SD=1.45$); kein obligatorischer Schwerpunkt: $M=8.10$ ($SD=1.37$)⁹.

Nebst der allgemeinen Einschätzung der Zielerreichung einzelner QUIIMS-Massnahmen wurden die Schulen auch gebeten anzugeben, wie diese Einschätzung zustande gekommen war. Bei über 60% der Massnahmen basierte die Beurteilung der Zielerreichung auf einer internen Evaluation. Ebenfalls in mehr als 60% der Fälle wurde die Einschätzung vorgängig mit dem Kollegium besprochen. Darüber hinaus wurde erfragt, ob die Massnahme so gut gelungen sei, dass sie anderen Schulen empfohlen werden kann. Dies ist bei 91% der durchgeführten QUIIMS-Massnahmen der Fall (vgl. Abbildung 20).

58% der bewährten QUIIMS-Massnahmen sind bereits im Unterrichts- oder Schulalltag verankert. Bei 29% ist eine Verankerung geplant und bei 13% ist die Verankerung noch offen. Von 194 QUIIMS-Massnahmen, die sich noch nicht vollständig bewährt haben, werden 92% modifiziert und 8% aufgegeben.

⁷ $SD=1.48$

⁸ $T=7.24$; $df=446.8$; $p<.001$

⁹ $F=4.06$; $df=4$; $p<.01$

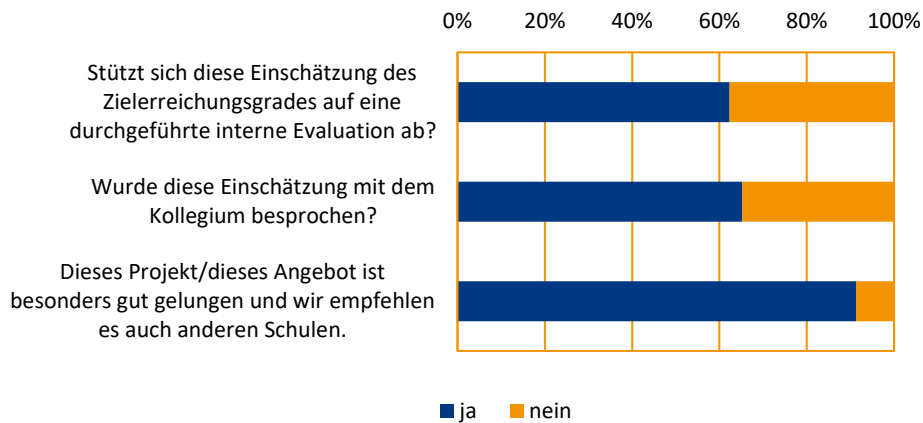


Abbildung 20. Zustandekommen der Einschätzung des Zielerreichungsgrades und Empfehlung bewährter Projekte (460<n<533 QUIMS-Massnahmen).

4.3.2 Mit welchen Methoden evaluieren die Schulen ihre QUIMS-Massnahmen?

Wenn soeben vom Zielerreichungsgrad der QUIMS-Massnahmen die Rede war, stellt sich natürlich die Frage, auf welcher Grundlage die Befragten den Erfolg ihrer QUIMS-Massnahmen einschätzten. Diesen Grundlagen wird im Folgenden nachgegangen, indem dargestellt wird, mit welchen Methoden die Schulen die umgesetzten Massnahmen intern evaluierten (vgl. Abbildung 21).

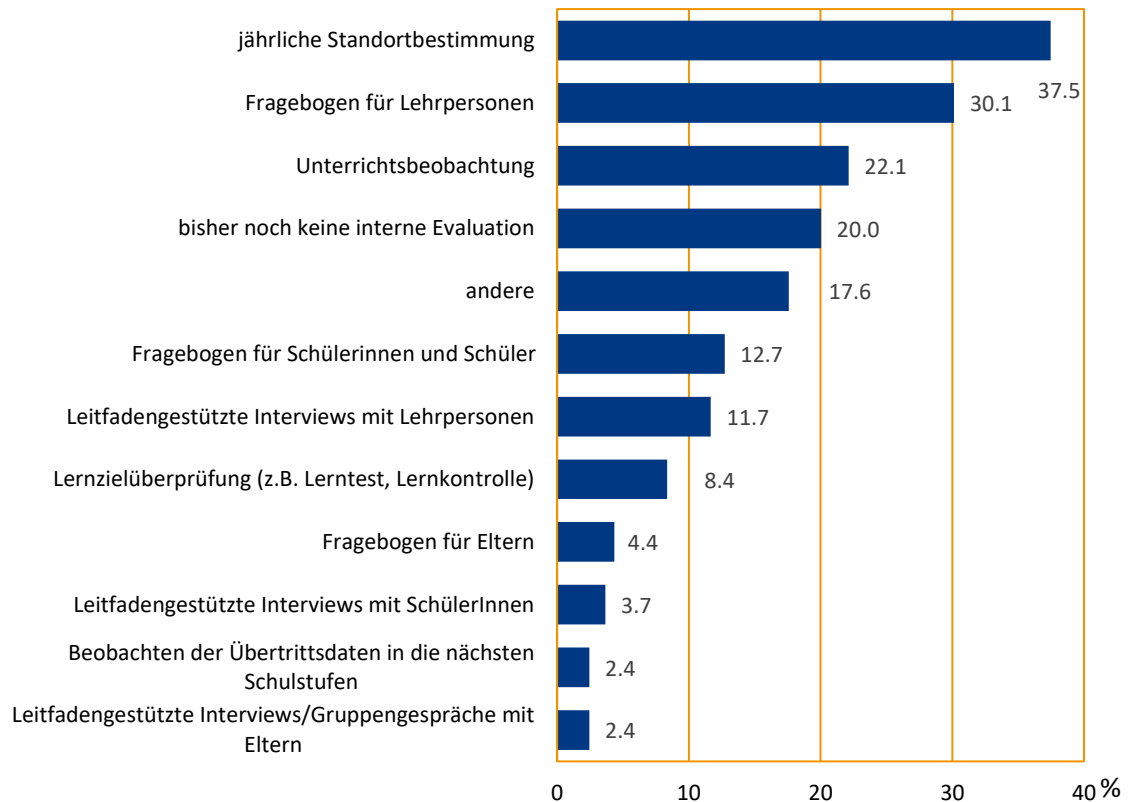


Abbildung 21. Eingesetzte Methoden der internen Evaluation (Mehrfachantworten möglich; n=574 QUIMS-Massnahmen; Angaben in Prozenten).

Bei 37.5% aller QUIMS-Massnahmen wurde die Evaluation im Rahmen der jährlichen Standortbestimmung (beispielsweise ermittelt durch eine SOFT-Analyse im Kollegium) vorgenommen. 30.1% der Massnahmen wurden mittels Fragebögen für die Lehrpersonen evaluiert, während in 22.1% der Fälle Unterrichtsbeobachtungen zum Einsatz kamen. Etwa jede achte QUIMS-Massnahme wurde mittels Fragebogen für Schülerinnen und Schüler bzw. mit leitfadengestützten Lehrpersoneninterviews evaluiert.

20% der QUIMS-Massnahmen konnten bisher noch nicht intern evaluiert werden (oft wegen Corona). In 17.6% der Fälle kamen andere Formen der internen Evaluation zum Einsatz. Was von den QUIMS-Schulen damit gemeint war, lässt sich Kap. 6.3.3 im Anhang entnehmen.

Feste Angebote wurden signifikant häufiger intern evaluiert als Entwicklungsprojekte: Bei den festen Angeboten wurden öfter jährliche Standortbestimmungen vorgenommen und Fragebogenerhebungen bei den Schülerinnen und Schülern durchgeführt als bei Entwicklungsprojekten.

Werden nicht die 574 QUIMS-Massnahmen als 100% betrachtet, sondern die 128 QUIMS-Schulen, so zeigt sich, dass 67.2% der QUIMS-Schulen für die interne Evaluation mindestens einer QUIMS-Massnahme einen Fragebogen für Lehrpersonen eingesetzt haben (vgl. Abbildung 22). Auch die jährliche Standortbestimmung und die Unterrichtsbeobachtung wurde von vielen Schulen bei mindestens einer QUIMS-Massnahme gewählt. Eher selten setzten die Schulen hingegen auf leitfadengestützte Interviews mit Lernenden oder Eltern sowie auf das Beobachten der Übertrittsdaten in die nächsten Schulstufen.

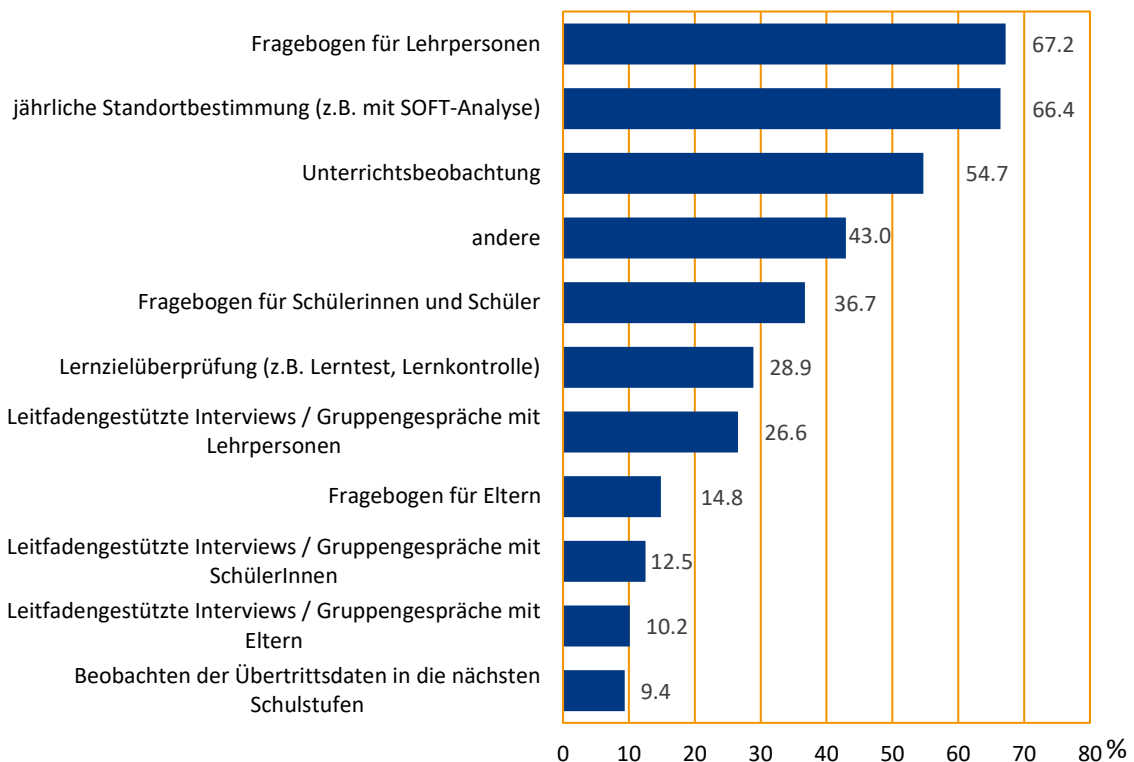


Abbildung 22. Eingesetzte Methoden der internen Evaluation (Mehrfachantworten möglich; n=128 QUIMS-Schulen; Angaben in Prozenten).

4.3.3 Welche Wirkungen von QUIMS auf die Schülerinnen und Schüler werden berichtet?

Die QUIMS-Beauftragten und Schulleitungen wurden um eine Einschätzung gebeten, welche Wirkungen mit Unterstützung von QUIMS an den Schulen herbeigeführt werden konnten. Die nachfolgenden Einschätzungen bezüglich der Veränderungen durch die QUIMS-Arbeiten wurden in jeweils fast 100% der Fälle von den QUIMS-Beauftragten, der Schulleitung und vom Kollegium (eher) geteilt. Nur eine einzige QUIMS-Schule meldete zurück, die obigen Einschätzungen würden von ihrer Schulleitung eher *nicht* geteilt.

Die QUIMS-Beauftragten berichteten von umfassenden Wirkungen auf die Schülerinnen und Schüler, zu denen QUIMS beigetragen hat. Fast 80% der Befragten erhielten seitens ihrer Schülerinnen und Schüler (eher) positive Reaktionen auf die vorgenommenen Veränderungen. Etwa 90% der Befragten gaben an, die Schülerinnen und Schüler hätten ihre Sprachkompetenzen (eher) verbessern können und würden allgemein bessere Lernleistungen erbringen. Noch positiver waren die Rückmeldungen zur Wirkung von QUIMS aufs Schulklima und auf die Schulzufriedenheit der Schülerinnen und Schüler (vgl. Abbildung 23). Es fällt jedoch auf, dass unter den zustimmenden Antworten jeweils ein hoher Anteil «trifft eher zu» zu verzeichnen ist.

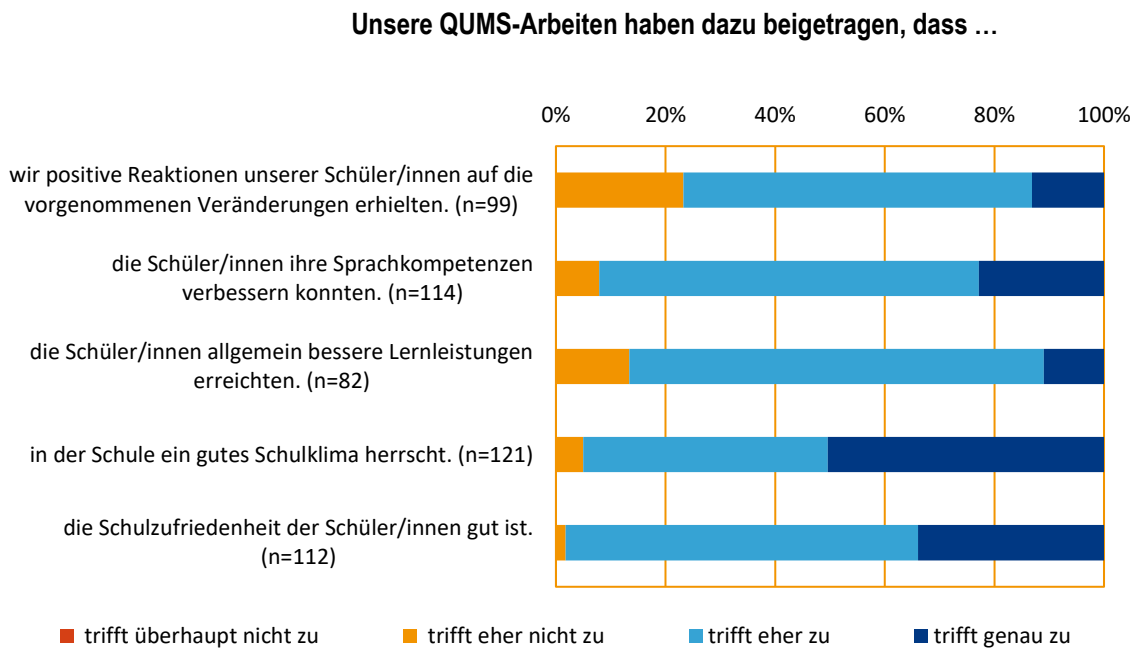


Abbildung 23. Berichtete Wirkungen von QUIMS auf die Schülerinnen und Schüler (relative Häufigkeiten der Antworten).

Bei den Fragen zum Anteil erfolgreicher Übergänge in anspruchsvolle Schularten der nächsten Schulstufe zeigt sich, dass etwa die Hälfte der Befragten die Option «kann nicht beantwortet werden» wählte. Nur etwa die Hälfte der QUIMS-Beauftragten wagte hier also überhaupt eine Aussage. Jene, die eine Einschätzung abgaben, attestierten QUIMS in diesem Bereich jedoch durchaus positive Wirkungen. Knapp 80% der antwortenden QUIMS-Beauftragten gaben an, QUIMS habe dazu beigetragen, dass sich für die Gesamtheit und für Kinder und Jugendliche deutscher Erstsprache der Anteil erfolgreicher Übergänge in anspruchsvolle Schularten mit QUIMS erhöht habe. In gleichem Ausmass waren sie der Meinung, QUIMS habe dazu beigetragen, den Anteil von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Erstsprache bzw. mit Migrationshintergrund beim Übergang in anspruchsvolle Schularten zu steigern (vgl. Abbildung 24).

Unsere QUMS-Arbeiten haben dazu beigetragen, dass sich der Anteil erfolgreicher Übergänge in anspruchsvolle Schularten der nächsten Schulstufe erhöht hat für ...

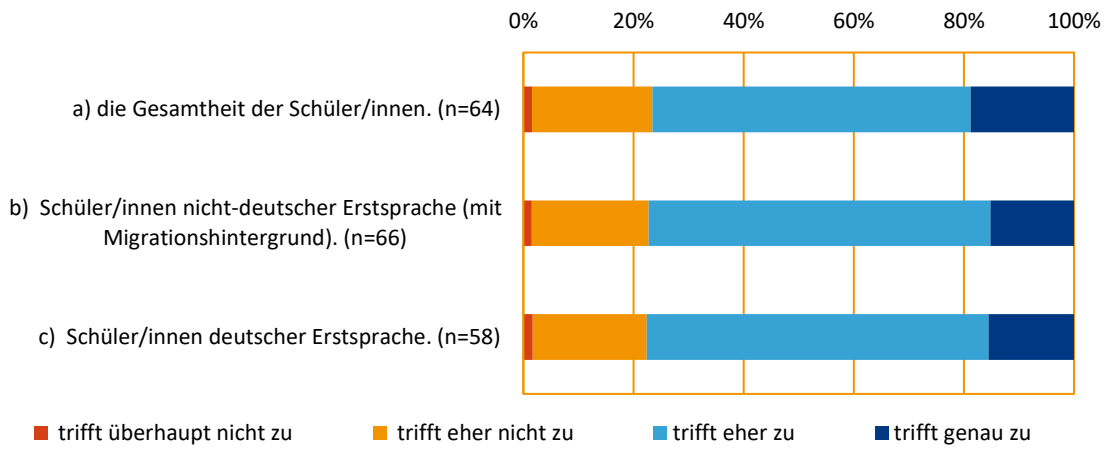


Abbildung 24. Berichtete Wirkungen von QUIMS auf den Anteil erfolgreicher Übergänge in anspruchsvolle Schularten der nächsten Schulstufe (relative Häufigkeiten der Antworten).

4.3.4 Welche Wirkungen von QUIMS bezüglich Schulentwicklung bzw. Kooperation werden berichtet?

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. Sowohl zu einer guten Zusammenarbeit in Lehr- und Lernfragen als auch zu einer zielgerichteten, gemeinsamen Arbeit im Team habe QUIMS beigetragen, berichteten ca. 90% der antwortenden Schulen (vgl. Abbildung 25).

Unsere QUMS-Arbeiten haben dazu beigetragen, dass ...

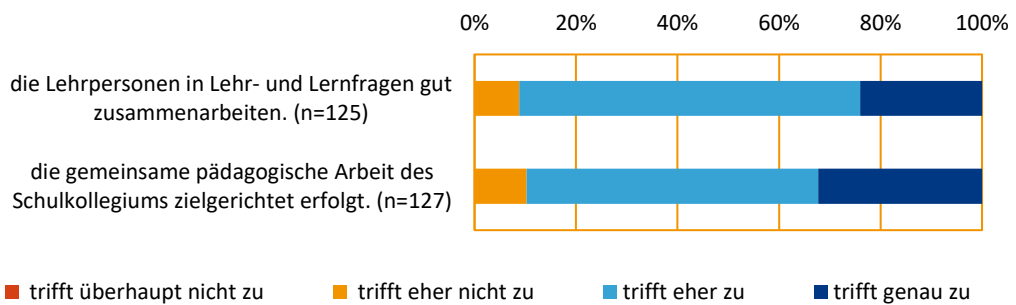


Abbildung 25. Berichtete Wirkungen bezüglich der Schulentwicklung und der professionellen Zusammenarbeit (relative Häufigkeiten der Antworten).

4.3.5 Welche Wirkungen von QUIMS auf die Lehrpersonen werden berichtet?

Im Hinblick auf die Veränderungen für die Lehrpersonen bezüglich ihrer Qualifikation und Zufriedenheit ergaben die Daten das in Abbildung 26 dargestellte Bild: 98% der QUIMS-Beauftragten meldeten zurück, QUIMS habe (eher) dazu beigetragen, das professionelle Knowhow der Lehrpersonen zu erweitern und den Unterricht in den ausgewählten Bereichen zu verändern. Über 90% der QUIMS-Beauftragten gaben überdies zu Protokoll, dass dank QUIMS die Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen hoch sei.

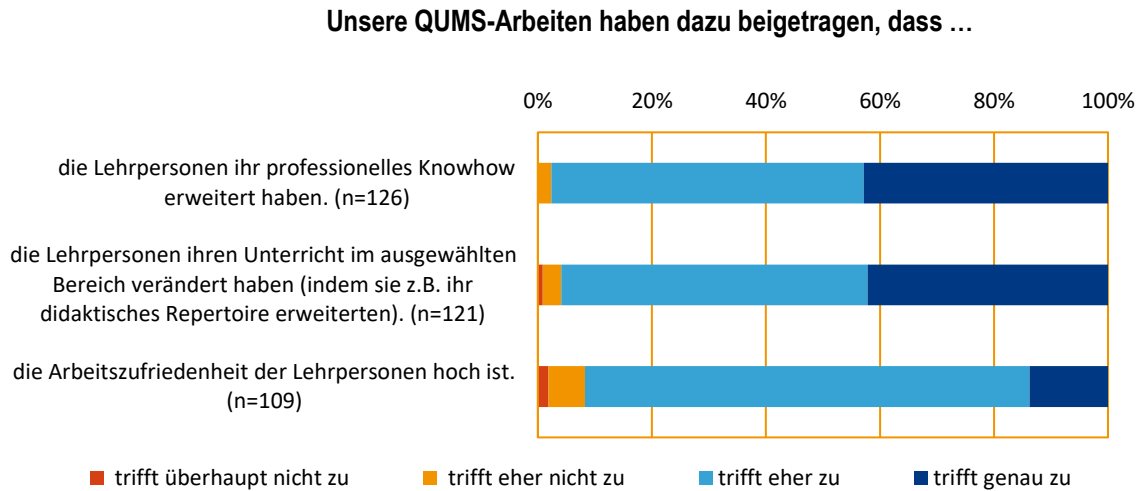


Abbildung 26. Berichtete Wirkungen bei Lehrpersonen (relative Häufigkeiten der Antworten).

4.3.6 Welche Wirkungen von QUIMS auf die Eltern werden berichtet?

Liegt der Fokus auf den Wirkungen von QUIMS auf die Eltern bezüglich Mitwirkung, Einbezug und Zufriedenheit, so lässt sich aus den Daten Folgendes herauslesen:

Gemäss Angaben von ca. 80% der antwortenden QUIMS-Beauftragten und Schulleitungen sind die Eltern dank QUIMS gut in die Lernförderung ihrer Kinder einbezogen. 86% meldeten, QUIMS habe dazu beigetragen, dass die Eltern gut informiert seien und 96% berichteten positive Wirkungen von QUIMS auf die Zufriedenheit der Eltern mit der Schule (vgl. Abbildung 27).

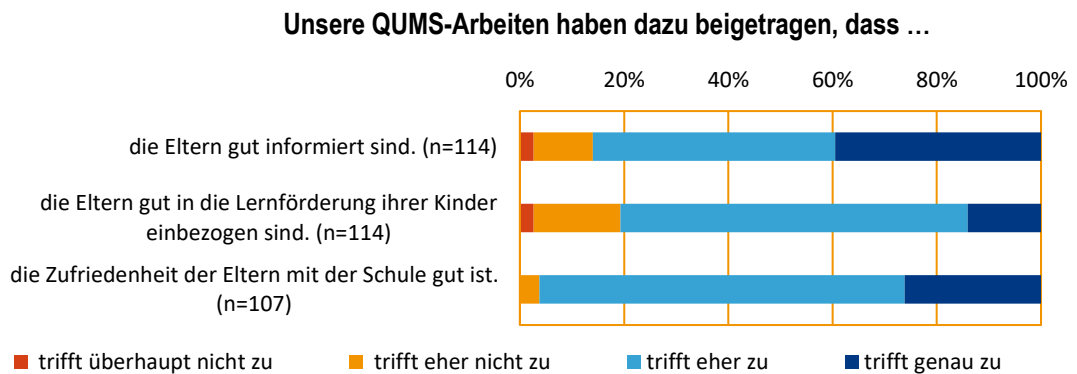


Abbildung 27. Berichtete Wirkungen bei den Eltern (relative Häufigkeiten der Antworten).

4.4 Welches sind die grössten Unterschiede?

Im abschliessenden Unterkapitel des Auswertungsteils werden die erhobenen Daten auf Unterschiede hin untersucht. Dabei gilt das Interesse zunächst den grössten Unterschieden zwischen den Erhebungszeitpunkten 2008, 2010, 2012, 2014, 2016, 2018 und 2020 (siehe Kap. 4.4.1). Anschliessend werden Unterschiede zwischen der Stadt Zürich und dem übrigen Kantonsgebiet (siehe Kap. 4.4.2) sowie zwischen Sekundar- und Primarschulen (siehe Kap. 4.4.3) identifiziert.

4.4.1 Welches sind die grössten Unterschiede im Zeitverlauf?

Im Zeitverlauf fällt zunächst auf, dass der prozentuale Anteil der Stadtzürcher QUIMS-Schulen an allen QUIMS-Schulen des Kantons Zürich seit 2008 kontinuierlich rückläufig ist¹⁰. Waren im Jahr 2008 noch 71.4% aller damals 49 QUIMS-Schulen des Kantons in der Stadt Zürich angesiedelt, so waren es 2020 nur noch 28.1% von 128 QUIMS-Schulen. Umgekehrt stieg der Anteil von QUIMS-Schulen ausserhalb der Stadt Zürich von 28.6% auf 71.9% an (vgl. Abbildung 28).

Während also im Jahr 2008 noch ca. 71% der QUIMS-Schulen in der Stadt Zürich lagen, waren im Jahr 2020 ca. 71% der QUIMS-Schulen im übrigen Kantonsgebiet lokalisiert. In diesem Zeitraum stieg die Anzahl der aktiven QUIMS-Schulen von 49 auf 128 an. Nominal betrachtet, blieb die Zahl der QUIMS-Schulen in der Stadt Zürich über diese Jahre (mit geringen Schwankungen zwischen 35 und QUIMS-48 Schulen) praktisch konstant. Dies bedeutet, dass neue Schulen vorwiegend ausserhalb der Stadt Zürich zum Programm QUIMS hinzugestossen sind. Die Zahl der QUIMS-Schulen ausserhalb der Stadt Zürich stieg von 14 Schulen im Jahr 2008 auf 92 im Jahr 2020.

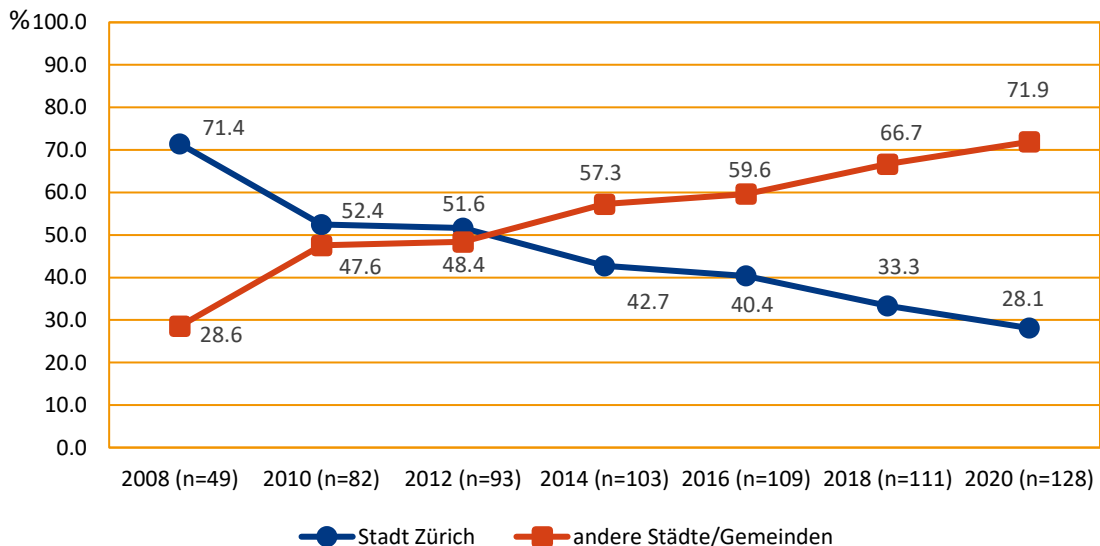


Abbildung 28. QUIMS-Schulen in der Stadt Zürich sowie in anderen Städten und Gemeinden des Kantons Zürich von 2008 bis 2020 (Angaben in % aller QUIMS-Schulen des Kantons Zürich).

Im gleichen Zeitraum stieg der Anteil der QUIMS-Schulen, die eine Einzelperson als QUIMS-Beauftragte einsetzen, mit gewissen Schwankungen von 61.2% auf 78.9%¹¹. Der Anteil der

¹⁰ $\chi^2=38.1$; $df=6$; $p<.001$

¹¹ $\chi^2=19.6$; $df=6$; $p<.01$

QUIMS-Schulen, die eine Gruppe installiert hat, die sich sowohl um QUIMS als auch um andere Fragen kümmert, schwankt über diese Jahre hinweg zwischen 17.2% und 39.1%¹². Ein praktisch stabiler Aufwärtstrend lässt sich hingegen beobachten bei QUIMS-Teams mit dem Hauptauftrag, QUIMS-Arbeiten zu konzipieren und umzusetzen. Hatten 2008 noch 34.7% der QUIMS-Schulen dieses Steuerungsmodell gewählt, so waren es 2020 schon 61.7% (vgl. Abbildung 29).

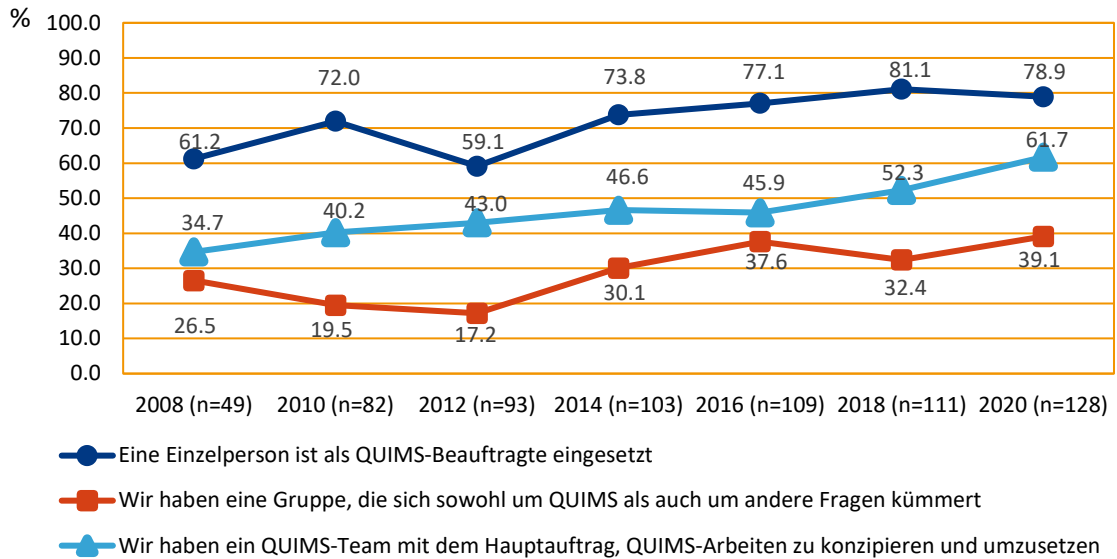


Abbildung 29. Veränderungen im prozentualen Anteil der QUIMS-Schulen mit einer bestimmten Form der lokalen Steuerung im Zeitverlauf (prozentuale Angaben).

Bezüglich Kooperation an QUIMS-Schulen fanden sich drei Items, die im untersuchten Zeitraum signifikante Veränderungen erfuhren: Der Anteil der QUIMS-Schulen, die zurückmeldden, QUIMS-Themen würden mindestens einmal pro Quartal an Schulkonferenzen bzw. pädagogischen Tagungen behandelt, stieg bis 2014 an und war seither rückläufig. Im Zeitraum 2010 bis 2018 war auch die prozentuale Anzahl der QUIMS-Schulen mit Gefässen der Unterrichtsentwicklung zu QUIMS rückläufig – wobei dieser rückläufige Trend im Jahr 2020 wieder gebrochen werden konnte. Mehr oder weniger ungebrochen ist dagegen der rückläufige Trend bei der Frage, ob die QUIMS-Massnahmen jährlich überprüft werden (vgl. Abbildung 30).

¹² $\chi^2=20.1$; $df=6$; $p<.01$

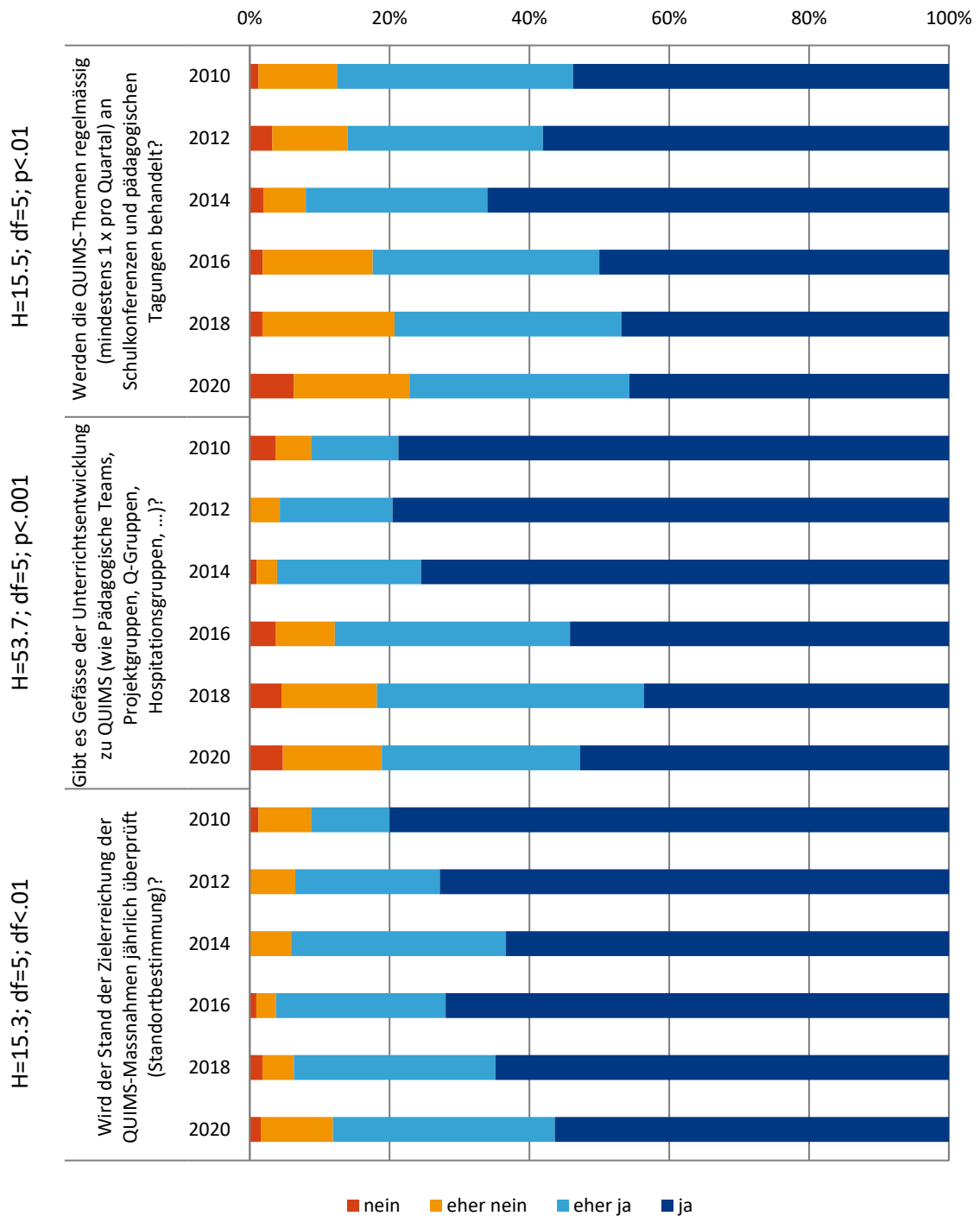


Abbildung 30. Kooperation an QUIMS-Schulen nach Erhebungsjahr – prozentuale Angaben.

Die Items zu den wahrgenommenen Wirkungen von QUIMS (siehe Kap. 4.3.3 bis 4.3.6) wurden ab 2018 umformuliert, weshalb kein langfristiger Vergleich mit früheren Ergebnissen möglich ist¹³. Im Vergleich der Ergebnisse der Jahre 2018 und 2020 zeigt sich jedoch, dass die QUIMS-

¹³ Vor 2018 lautete der Satzanfang «Auf Grund unserer QUIMS-Arbeiten...». Da dieser Satzanfang eine monokausale Zuschreibung impliziert, wurde ab 2018 die Formulierung «Unsere QUMS-Arbeiten haben dazu beigetragen, dass ... » eingesetzt.

Beauftragten im Jahr 2020 den Aussagen weniger zustimmten, QUIMS habe zur Zusammenarbeit der Lehrpersonen in Lehr- und Lernfragen, zu positiven Reaktionen der Lernenden auf vorgenommene Veränderungen und zu einer hohen Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen beigetragen (vgl. Abbildung 31).

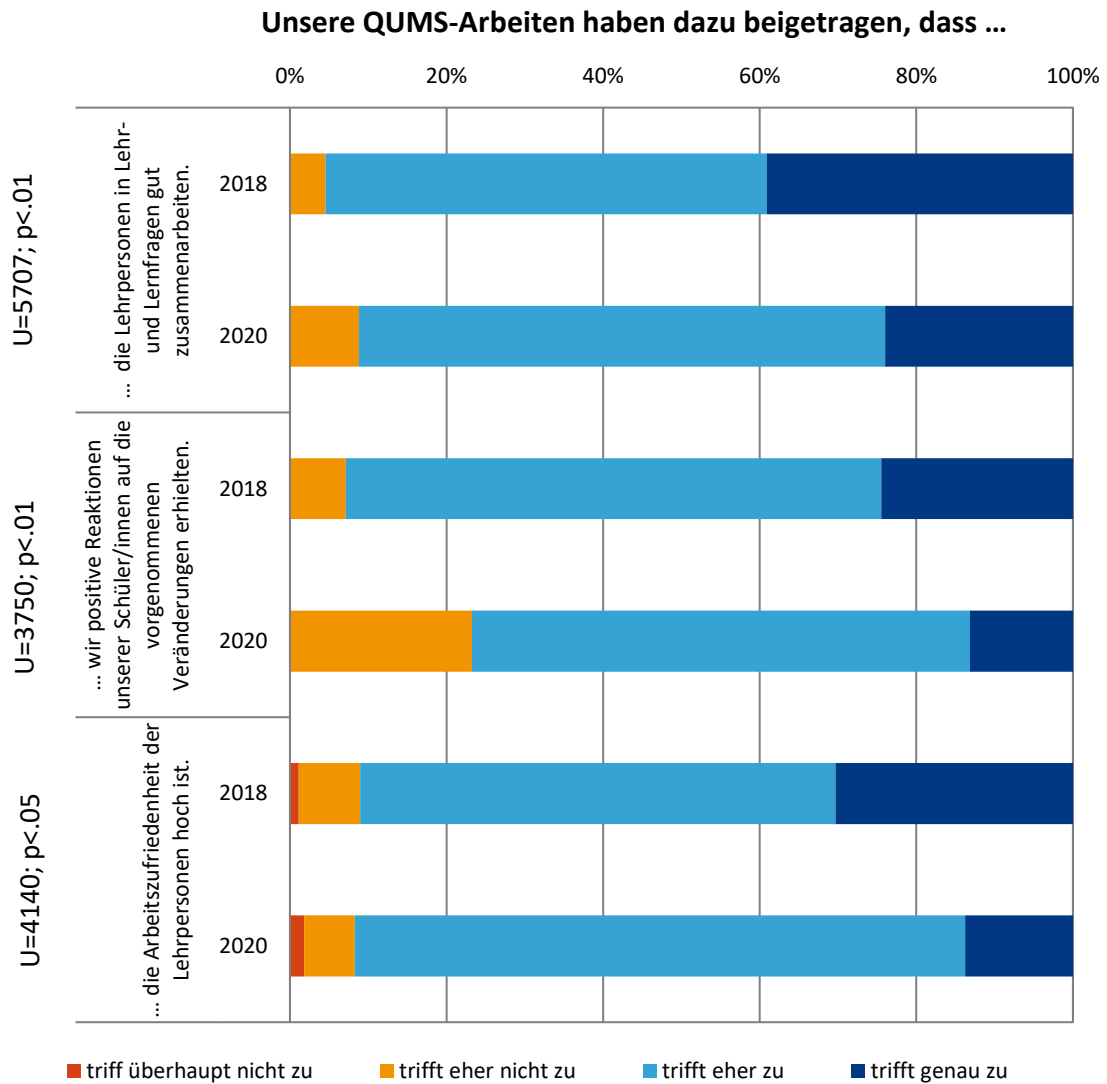


Abbildung 31. Wirkungen von QUIMS aus Sicht der QUIMS-Beauftragten nach Erhebungsjahr – prozentuale Angaben.

Im Zeitraum von 2008 bis 2020 stieg der Anteil der QUIMS-Schulen, die ausschliesslich Sekundarklassen führen, von 12.2% auf 27.6%; der Anteil der Primarschulen (z.T. mit Kindergärten) sank derweil von 87.8% auf 63.0%¹⁴. Bei den übrigen QUIMS-Schulen handelt es sich um solche, die sowohl Primar- als auch Sekundarklassen führen.

Bei den Items zur Beurteilung und Förderung der Schülerinnen und Schüler (siehe Kap. 4.1.4) ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten 2018 und 2020.

¹⁴ $\chi^2=22.7$; $df=12$; $p<.05$

Weitere Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten ergaben sich dagegen auf Ebene der einzelnen QUIMS-Massnahmen. So zeigt sich im Langzeitvergleich, dass der prozentuale Anteil fester QUIMS-Angebote an allen durchgeführten QUIMS-Massnahmen bis 2018 anstieg und seither leicht zurückging¹⁵. Waren im Jahr 2008 erst 24.1% aller 137 damals durchgeführten QUIMS-Massnahmen feste Angebote, so waren es im Jahr 2018 58% von 484 Massnahmen und im Jahr 2020 53.5% von 574 Massnahmen (vgl. Abbildung 32).

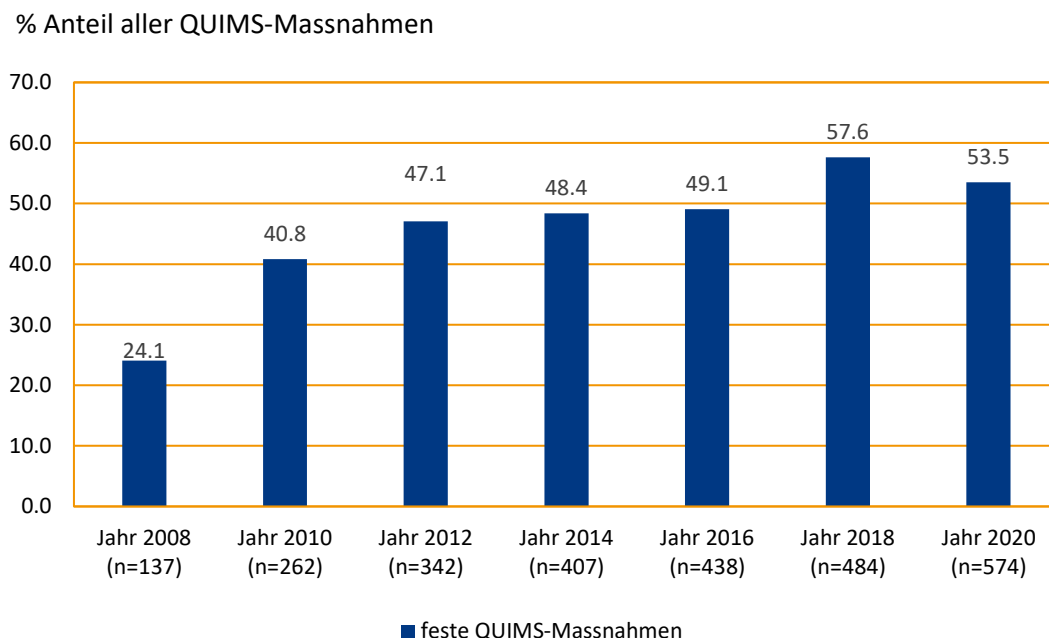


Abbildung 32. Prozentualer Anteil der festen QUIMS-Angebote an allen durchgeführten QUIMS-Massnahmen in den Jahren 2008 bis 2020.

Mit den durchgeführten Massnahmen verfolgten die QUIMS-Schulen spezifische Zielsetzungen, die mehr oder weniger gut erreicht werden konnten und deren Erreichung von den Befragten auf einer Skala von 1 bis 10 eingeschätzt wurde. Der von den Befragten eingeschätzte durchschnittliche Zielerreichungsgrad der QUIMS-Massnahmen der Jahre 2008 bis 2014 unterscheidet¹⁶ sich signifikant vom Zielerreichungsgrad der Jahre 2016 bis 2020¹⁷. Pendelte der Zielerreichungsgrad in den Jahren 2008 um einen Mittelwert von ca. 7.5, so bewegte sich dieser ab 2016 um 8.0 (vgl. Abbildung 33).

¹⁵ $\chi^2=60.7$; $df=6$; $p<.001$

¹⁶ $F=27.7$; $df=6$; $p<.001$

¹⁷ gemäss Scheffé-Test

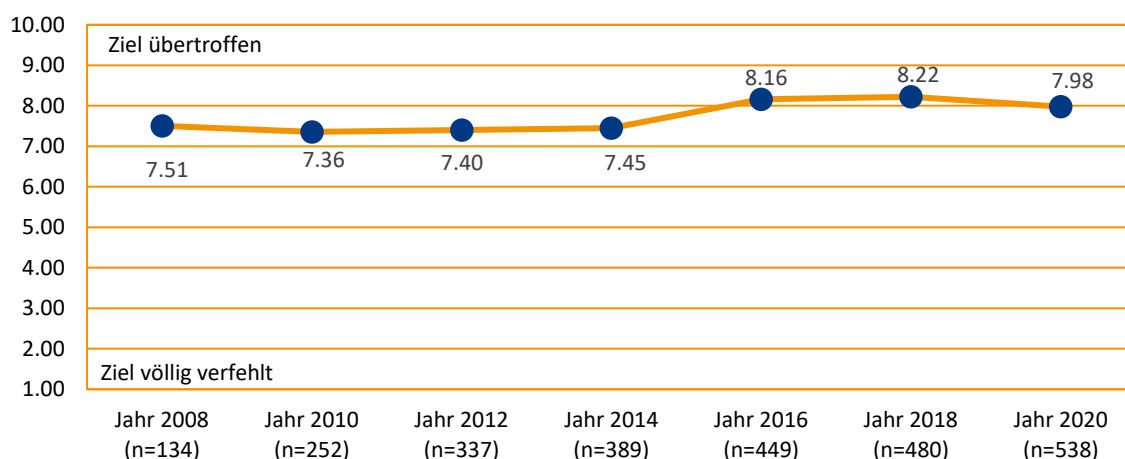


Abbildung 33. Mittelwerte der Zielerreichung in den Jahren 2008 bis 2020 auf einer Skala von 1 bis 10.

Die Einschätzung des Zielerreichungsgrades 2020 ist allerdings nicht mehr ganz so breit abgestützt wie noch im Jahr 2018. Auf jeden Fall stützte sich diese Einschätzung des Zielerreichungsgrades in den Jahren 2012 bis 2020 in unterschiedlichem Ausmass auf interne Evaluationen bzw. Rücksprachen mit dem Kollegium ab – und bei der letzten Messung war diese Abstützung rückläufig (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10. Abstützung der Einschätzung des Zielerreichungsgrades im Verlaufe der Jahre (Anteil der Antworten «ja» in Prozent).

	Jahr	2012	2014	2016	2018	2020
	n	326<n<327	390<n<393	444<n<449	473<n<478	524<533
Stützt sich diese Einschätzung des Zielerreichungsgrades auf eine durchgeführte interne Evaluation ab? ¹⁸		63.2%	59.2%	67.3%	71.1%	62.3%
Wurde diese Einschätzung des Zielerreichungsgrades mit dem Kollegium besprochen? ¹⁹		62.4%	61.8%	71.6%	71.0%	65.3%

Die prozentualen Anteile der drei QUIMS-Handlungsfelder, in denen die QUIMS-Massnahmen realisiert wurden, schwankten in den Jahren 2008 bis 2020 relativ stark²⁰. Als Trend zeigt sich, dass das Handlungsfeld «Förderung des Schulerfolgs» im Verlauf der Jahre von den Schulen stärker gewichtet wurde – am ehesten zulasten der Förderung der sozialen Integration (vgl. Abbildung 34).

¹⁸ $\chi^2=16.7$; $df=4$; $p<.01$

¹⁹ $\chi^2=16.3$; $df=4$; $p<.01$

²⁰ $\chi^2=44.5$; $df=12$; $p<.001$

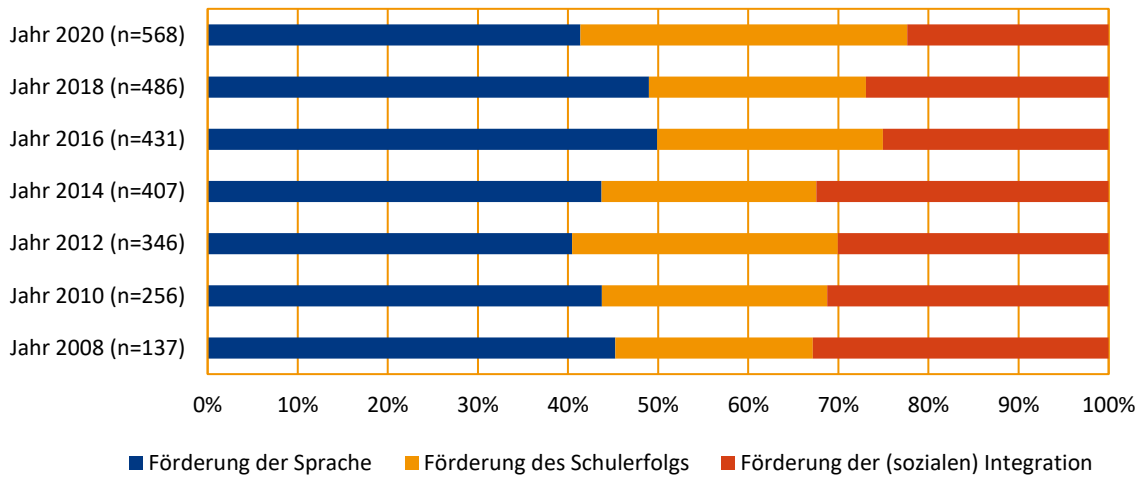


Abbildung 34. Prozentuale Anteile der drei QUIMS-Handlungsfelder an allen durchgeführten QUIMS-Massnahmen pro Erhebungsjahr (prozentuale Angaben).

Während die Kindergartenstufe über die Jahre hinweg mit konstanter Häufigkeit in die einzelnen QUIMS-Massnahmen involviert ist (keine signifikante Unterschiede), sinkt der Einbezug der Unter- und Mittelstufe sowie des Hortes im Zeitverlauf bis zum Jahr 2018, um dann zu stagnieren. Im Gegenzug wird die Sekundarschule immer häufiger in QUIMS-Massnahmen einbezogen (vgl. Abbildung 35). Letzteres ist u.a. darauf zurückzuführen, dass der Anteil der Sekundarschulen im Programm QUIMS in den letzten Jahren gestiegen ist.

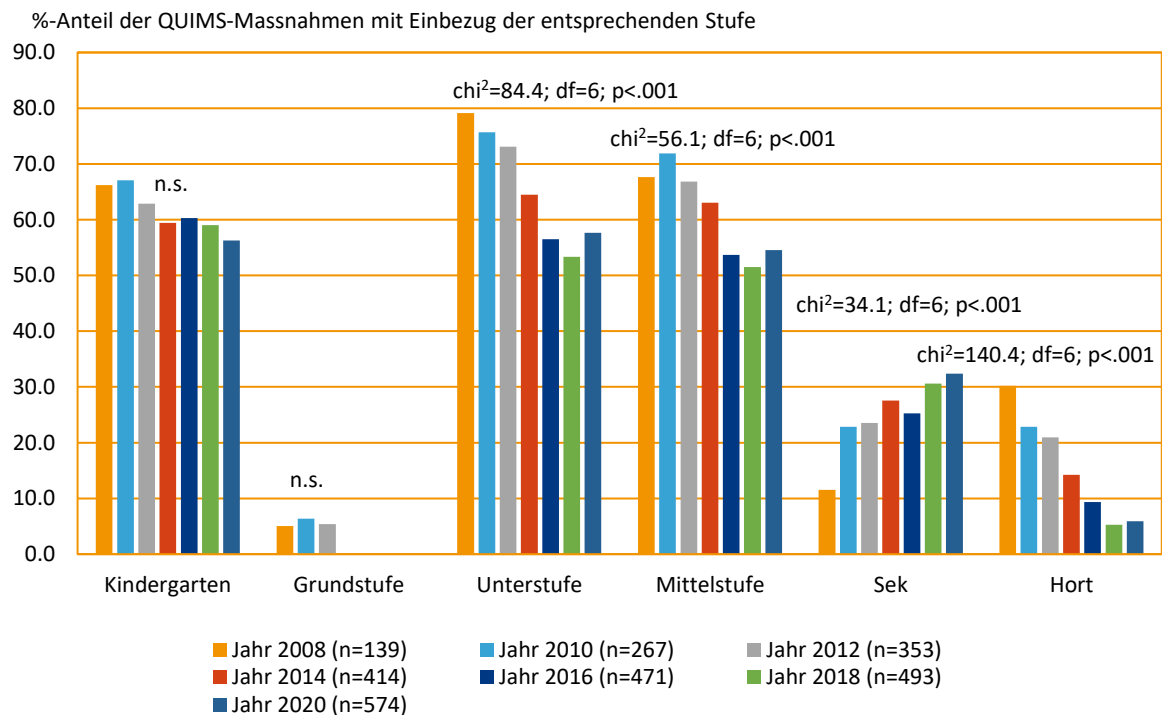


Abbildung 35. Prozentualer Anteil der QUIMS-Massnahmen, in welche die einzelnen Schulstufen involviert sind, in den Jahren 2008 bis 2020.

Die Anzahl Klassen, Kinder und Lehrpersonen, die an einer einzelnen QUIIMS-Massnahme beteiligt waren, stieg seit 2008 – unter gewissen Schwankungen – tendenziell an. 2008 waren an einer QUIIMS-Massnahme 11.9 Klassen beteiligt, 2020 waren dies im Mittel 14.4 Klassen²¹. 2008 nahmen noch 215 Lernende an einer QUIIMS-Massnahme teil, 2020 schon 253²². Im Jahr 2008 waren 23 Lehrpersonen in eine QUIIMS-Massnahme involviert – 2020 hingegen 28²³.

Weiter zeigte sich, dass einzelne Personengruppen über die Zeit hinweg unterschiedlich häufig in die Umsetzung der QUIIMS-Massnahmen einbezogen wurden. Eher häufiger einbezogen wurden DaZ-Lehrpersonen sowie Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Eher seltener wurden dagegen HSK-Lehrpersonen, Hausdienste, interkulturelle Dolmetscherinnen und Dolmetscher sowie Hortleitende/FaBe in die Massnahmen involviert. Unterschiedliche Intensitäten des Einbezugs, aber keine klare Tendenz, zeigen sich bei den Klassenlehrpersonen sowie anderen Personengruppen (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11. Veränderungen bei den Personengruppen, die in die Umsetzung der QUIIMS-Massnahmen einbezogen wurden, nach Erhebungsjahr (Angaben in Prozent).

	Jahr						
	2010	2012	2014	2016	2018	2020	
n	267	353	414	471	493	574	
Klassenlehrpersonen ²⁴	94.4%	83.0%	93.2%	92.8%	93.7%	95.6%	
DaZ-Lehrpersonen ²⁵	71.2%	63.7%	68.1%	71.1%	74.8%	73.7%	
HSK-Lehrpersonen ²⁶	11.6%	7.4%	6.0%	4.5%	2.4%	3.7%	
Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen ²⁷	63.7%	53.5%	63.0%	61.4%	64.3%	68.3%	
Andere Fachpersonen ²⁸	54.7%	52.4%	58.7%	51.8%	56.2%	61.3%	
Hortleiter/-innen, FaBe ²⁹	35.6%	24.1%	23.4%	18.0%	12.4%	13.6%	
Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter ³⁰	28.1%	19.3%	25.8%	19.3%	21.3%	19.0%	
Interkulturelle Dolmetschende und Vermittlungspersonen ³¹	12.4%	7.4%	9.7%	8.9%	5.9%	3.8%	
Elternräte, aktive Eltern ³²	-	-	-	-	20.3%	13.9%	
Hausdienst ³³	13.9%	15.6%	13.8%	12.5%	11.2%	6.1%	
andere ³⁴	16.9%	9.1%	7.2%	10.6%	13.8%	12.0%	

Auch bei der Gewichtung einiger inhaltlicher Hauptaspekte ergaben sich signifikante Veränderungen im zeitlichen Verlauf. Oft handelt es sich um Schwankungen in der Gewichtung dieser Hauptaspekte, wobei diese einmal stärker und dann wieder weniger stark gewichtet werden. Eigentliche Trends sind nur schwierig herauszulesen (vgl. Tabelle 12).

²¹ F=4.96; df=6; p<.001

²² F=2.93; df=6; p<.01

²³ F=6.36; df=6; p<.001

²⁴ chi²=56.8; df=5; p<.001

²⁵ chi²=16.5; df=5; p<.01

²⁶ chi²=36.5; df=5; p<.001

²⁷ chi²=21.3; df=5; p<.01

²⁸ chi²=13.2; df=5; p<.05

²⁹ chi²=82.2; df=5; p<.001

³⁰ chi²=16.0; df=5; p<.01

³¹ chi²=26.3; df=5; p<.001

³² chi²=7.6; df=1; p<.01

³³ chi²=26.1; df=5; p<.001

³⁴ chi²=20.1; df=5; p<.01

Tabelle 12. Veränderungen bei den inhaltlichen Schwerpunkten der QUIMS-Massnahmen im Verlaufe der Jahre (Angaben in Prozent aller QUIMS-Massnahmen).

	Jahr	2010	2012	2014	2016	2018	2020
	n	267	353	414	471	493	574
Lesen, Leseverstehen ³⁵		41.9%	41.6%	37.9%	29.1%	35.9%	34.1%
Schreiben als soziale Praxis ³⁶		-	-	19.1%	27.0%	28.0%	19.9%
Schreibstrategien ³⁷		-	-	19.3%	31.4%	30.0%	21.1%
Basale Schreibfertigkeiten ³⁸		-	-	16.4%	23.4%	23.9%	17.6%
Wortschatz ³⁹		37.5%	37.1%	38.6%	41.8%	48.9%	43.2%
Elterneinbezug zu Förderung der Sprache ⁴⁰		17.6%	12.5%	16.2%	20.4%	20.1%	15.7%
HSK ⁴¹		4.1%	2.5%	2.9%	1.5%	2.0%	0.9%
Elterneinbezug zu Förderung des Schulerfolgs ⁴²		21.3%	17.8%	21.0%	24.0%	27.2%	17.4%
Integrative und differenzierende Lernförderung ⁴³		25.8%	29.5%	28.7%	32.7%	28.2%	35.4%
Lernbeurteilung und Notengebung ⁴⁴		7.1%	9.1%	7.7%	6.6%	7.3%	18.1%
Elterneinbezug: Willkommenskultur, Infos, Kontakte ⁴⁵		-	-	27.8%	30.6%	30.4%	20.4%
Elternbildungsveranstaltungen ⁴⁶		-	-	15.5%	18.7%	16.0%	10.3%
Gemeinschaftsbildung ⁴⁷		34.8%	39.9%	42.8%	41.2%	47.3%	39.7%

Eine interpretierbare Ausnahme bilden die inhaltlichen Hauptaspekte zum Schreiben. Diese wurden in den Erhebungen 2016 und 2018 besonders stark gewichtet, fielen in der jüngsten Erhebung (2020) aber wieder auf die Gewichtung von 2014 zurück. Gleiches gilt für den Schwerpunkt Elterneinbezug zu Förderung der Sprache. Diese vorübergehende stärkere Gewichtung des Schreibens bzw. der Förderung der Sprache fällt zeitlich zusammen mit dem verstärkten Support für die QUIMS-Schwerpunkte A und B.

Bei der Lernbeurteilung und Notengebung – aber auch bei der integrativen und differenzierenden Lernförderung – wurde im Jahr 2020 eine gegenüber früher besonders starke Gewichtung festgestellt.

Schliesslich ist der Befund anzufügen, dass gewisse Evaluationsmethoden im Verlaufe der Jahre mit signifikant unterschiedlicher Häufigkeit eingesetzt wurden. Während das Vornehmen einer internen Evaluation der QUIMS-Massnahmen in den vergangenen Jahren immer selbstverständlicher wurde, gab es im Jahr 2020 wieder mehr QUIMS-Massnahmen, die bisher keiner internen Evaluation unterzogen wurden. Korrespondierend damit war die jährliche Standortbestimmung jüngst rückläufig, dafür wurden Fragebögen für Lehrpersonen wieder häufiger eingesetzt (vgl. Tabelle 13).

³⁵ $\chi^2=20.3$; $df=5$; $p<.01$

³⁶ $\chi^2=17.4$; $df=3$; $p<.01$

³⁷ $\chi^2=28.2$; $df=3$; $p<.001$

³⁸ $\chi^2=13.2$; $df=3$; $p<.01$

³⁹ $\chi^2=17.6$; $df=5$; $p<.01$

⁴⁰ $\chi^2=13.2$; $df=5$; $p<.05$

⁴¹ $\chi^2=12.0$; $df=5$; $p<.05$

⁴² $\chi^2=19.6$; $df=5$; $p<.01$

⁴³ $\chi^2=12.2$; $df=5$; $p<.05$

⁴⁴ $\chi^2=57.9$; $df=5$; $p<.001$

⁴⁵ $\chi^2=18.9$; $df=3$; $p<.001$

⁴⁶ $\chi^2=15.6$; $df=3$; $p<.01$

⁴⁷ $\chi^2=15.6$; $df=3$; $p<.01$

Tabelle 13. Veränderungen bei der Häufigkeit des Einsatzes von Methoden, die zur Evaluation von QUIMS-Massnahmen eingesetzt wurden, im Verlaufe der Jahre (Angaben in Prozent).

	Jahr	2010	2012	2014	2016	2018	2020
	n	267	353	414	471	493	574
Jährliche Standortbestimmung ⁴⁸		49.1	55.0	49.9	52.2	47.1	37.5
Fragebogen für Lehrpersonen ⁴⁹		28.8	23.2	21.1	21.0	22.5	30.1
Fragebogen für Eltern ⁵⁰		7.1	8.8	6.5	9.1	7.5	4.4
Leitfadengestützte Interviews* mit Lehrpersonen ⁵¹		-	7.9	8.7	14.9	14.8	11.7
Leitfadengestützte Interviews mit Eltern ⁵²		-	1.4	1.7	5.1	4.3	2.4
bisher noch keine interne Evaluation ⁵³		20.2	14.4	14.5	12.5	11.0	20.0

* bzw. Gruppengespräche

Nach dieser Übersicht über die wichtigsten Veränderungen im Zeitverlauf gilt die Aufmerksamkeit im Folgenden den wichtigsten Unterschieden zwischen der Stadt Zürich und dem übrigen Kantonsgebiet.

4.4.2 Welches sind die grössten Unterschiede zwischen der Stadt Zürich und dem anderen Kantonsgebiet?

Zwischen den Angaben von QUIMS-Schulen der Stadt Zürich und Angaben von Schulen ausserhalb der Kantonshauptstadt lassen sich folgende Unterschiede identifizieren:

Gemäss Angaben der QUIMS-Beauftragten ist es in der Stadt Zürich üblicher, dass die Schulpflege einen regelmässigen Bericht über durchgeführte QUIMS-Massnahmen erhält: Alle Stadtzürcher QUIMS-Schulen stimmten dieser regelmässigen Berichterstattung an die Schulpflege zu – bei den übrigen Schulen waren dies nur 88.1%. Aber auch ein anderer Aspekt des Qualitätsmanagements scheint in der Stadt Zürich systematischer gelöst zu sein: In der Stadt Zürich ist es üblicher, dass die Schulpflege die QUIMS-Massnahmen anhand der QUIMS-Checkliste für Behörden und Schulen beaufsichtigt (vgl. Tabelle 14).

Tabelle 14. Unterschiede zwischen Stadtzürcher QUIMS-Schulen und QUIMS-Schulen ausserhalb der Kantonshauptstadt.

	Region	n	Zustimmung	M	SD	U	p
Erhält die Schulpflege regelmässig (mindestens alle 2 Jahre) Bericht über die durchgeführten QUIMS-Massnahmen?	andere	84	88.1%	3.58	0.82		
	Stadt	31	100.0%	3.94	0.25	1050.5	<.05
Beaufsichtigt die Schulpflege die QUIMS-Massnahmen anhand der QUIMS-Checkliste für Behörden und Schulen?	andere	54	53.7%	2.46	1.21		
	Stadt	17	82.4%	3.29	1.04	278.5	<.05

M=Mittelwert auf einer Antwortskala von 1 (nein) bis 4 (ja) bzw. 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 4 (trifft genau zu); Zustimmung=prozentualer Anteil der Antworten «ja» und «eher ja» (bzw. «trifft genau zu» und «trifft eher zu zusammen)
Stadt=Stadt Zürich; andere=andere Städte/Gemeinden

Bezogen auf das Beurteilen und Fördern lassen sich auf Ebene der QUIMS-Schulen (n=128 QUIMS-Schulen) ebenfalls zwei Unterschiede zwischen Schulen in der Stadt Zürich und übrigen Schulen ausmachen:

⁴⁸ $\chi^2=36.5$; $df=5$; $p<.001$

⁴⁹ $\chi^2=19.7$; $df=5$; $p<.01$

⁵⁰ $\chi^2=11.4$; $df=5$; $p<.05$

⁵¹ $\chi^2=17.2$; $df=4$; $p<.01$

⁵² $\chi^2=15.4$; $df=4$; $p<.01$

⁵³ $\chi^2=25.3$; $df=5$; $p<.001$

- Städtzürcher Lehrpersonen sind gemäss Angaben ihrer QUIIMS-Beauftragten eher in der Lage, sprachbewusste Lern- und Prüfungsaufgaben zu konzipieren⁵⁴: In der Stadt Zürich attestierten 93.1% der QUIIMS-Beauftragten ihren Lehrpersonen diese sprachliche Bewusstheit – im übrigen Kantonsgebiet waren dies 78.6%.
- In der Stadt Zürich gaben 80.0% der QUIIMS-Beauftragten an, die Lehrpersonen würden Beobachtungen anderer Personen einholen (z.B. DaZ-Lehrperson, IF-Lehrperson, SHP, Kind, Eltern, Lehrperson Parallelklasse), um Beobachtungsfehler zu minimieren. Im übrigen Kantonsgebiet waren dies 93.3%⁵⁵.

Auch auf Ebene der getroffenen QUIIMS-Massnahmen (n=574) ergaben sich einzelne weitere Unterschiede zwischen QUIIMS-Schulen der Stadt Zürich und anderen QUIIMS-Schulen:

Ausserhalb der Stadt Zürich betrafen die QUIIMS-Massnahmen häufiger die Hauptaspekte «Schreibförderung» bzw. «Hörverstehen» als in der Stadt Zürich. Dafür bezogen QUIIMS-Schulen in der Stadt Zürich bei ihren QUIIMS-Massnahmen häufiger die Sekundarschule, den Hort, Hortleitende (inkl. FaBe) sowie den Hausdienst mit ein. Wenn QUIIMS-Massnahmen evaluiert wurden, geschah dies ausserhalb der Stadt Zürich häufiger mit Unterrichtsbeobachtungen oder leitfadengestützten Interviews mit Lehrpersonen als in der Stadt Zürich (vgl. Abbildung 32).

Tabelle 15. Unterschiede zwischen QUIIMS-Schulen in der Stadt Zürich und anderen QUIIMS-Schulen auf Ebene der einzelnen QUIIMS-Massnahmen (Angaben in Prozent).

Anzahl QUIIMS-Massnahmen	andere Gemein-		
	Stadt Zürich	den	
	161	413	
Hauptaspekte der QUIIMS-Massnahmen			
Schreibförderung	23.6%	33.9%	chi ² =5.7; df=1; p<.05
Hörverstehen	18.6%	26.90%	chi ² =4.2; df=1; p<.05
Einbezogene Stufen			
Sekundarstufe I	42.9%	28.3%	chi ² =11.2; df=1; p<.01
Hort/Betreuung	14.3%	2.7%	chi ² =28.1; df=1; p<.001
Einbezogene Personengruppen			
Hortleitende, FaBe	29.8%	7.3%	chi ² =50.2; df=1; p<.001
Hausdienst	9.9%	4.6%	chi ² =5.8; df=1; p<.05
Eingesetzte Evaluationsmethoden			
Unterrichtsbeobachtung	15.5%	24.7%	chi ² =5.7; df=1; p<.05
Leitfadengestützte Interviews* mit Lehrpersonen	7.5%	13.3%	chi ² =3.9; df=1; p<.05

* bzw. Gruppengespräche

Nach dieser Übersicht über die wichtigsten Unterschiede zwischen QUIIMS-Schulen in der Stadt Zürich und anderen QUIIMS-Schulen rücken abschliessend einige Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarschulen in den Fokus.

4.4.3 Welches sind die grössten Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarschulen?

Im Folgenden werden Unterschiede zwischen den 80 Primarschulen (mit 368 QUIIMS-Massnahmen) und den 47 Sekundarschulen (mit 206 QUIIMS-Massnahmen) aufgezeigt. Zu den 47 Sekundarschulen wurden hier auch jene zwölf Schulen gezählt, die neben den Sekundarschul- klassen auch einzelne Primarschul- und/oder Kindergartenklassen führen⁵⁶.

⁵⁴ U=932; p<.05

⁵⁵ U=1130.5; p<.01

⁵⁶ eine einzelne Schule konnte nicht zugeordnet werden

In Schulen, die nur Kindergarten- und Primarschulklassen führen, übernahm die Schulleitung in 17.5% der 80 Fälle auch die Funktion von QUIMS-Beauftragten. In den 47 Sekundarschulen waren es dagegen nur 4.3%, der Schulleitungen, die auch noch als QUIMS-Beauftragte eingesetzt waren. Gleichzeitig haben 47.% der Primarschulen eine Gruppe, die sich sowohl um QUIMS als auch um andere Fragen kümmert, während dies bei den Sekundarschulen nur 25.5% sind (vgl. Tabelle 16).

Tabelle 16. Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarschulen bei der lokalen Steuerung von QUIMS.

	Stufe	n	Zustimmung	chi ²	df	p
Die Schulleitung übt auch die Funktion "QUIMS-Beauftragte" aus	Primar	80	17.5%	4.7	1	<.05
	Sek	47	4.3%			
Wir haben eine Gruppe, die sich sowohl um QUIMS als auch um andere Fragen kümmert	Primar	80	47.5%	6.0	1	<.05
	Sek	47	25.5%			

Primar=Schulen mit Kindergarten- und Primarschulklassen; Sek=Schulen mit Sekundar- und evtl. einzelnen Primarklassen

Weiter gaben Primarschulen eher an, ihre QUIMS-Massnahmen hätten dazu beigetragen, dass die Eltern gut informiert und in die Lernförderung ihrer Kinder involviert sind (vgl. Tabelle 17).

Tabelle 17. Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarschulen bei der Elternarbeit.

	Stufe	n	Zustimmung	M	SD	U	p
Unsere QUMS-Arbeiten haben dazu beigetragen, dass die Eltern gut informiert sind.	Primar	70	94.3%	3.39	0.60	1146.5	<.05
	Sek	43	72.1%	2.98	0.91		
Unsere QUMS-Arbeiten haben dazu beigetragen, dass die Eltern gut in die Lernförderung ihrer Kinder einbezogen sind.	Primar	71	91.5%	3.04	0.46	1118	<.01
	Sek	42	61.9%	2.69	0.81		

Bezogen auf das Beurteilen und Fördern gaben Primarschulen eher als Sekundarschulen an, dass ihre Lehrpersonen wüssten, für welche Beurteilungsfunktion (formativ, summativ, prognostisch) welche Bezugsnorm vorgesehen ist und dass sie eher kompetenzorientiert beurteilen und fördern würden. Umgekehrt waren es die Sekundarschulen, die Beobachtungen und Beurteilungen zu Schülerinnen und Schülern häufiger im Schulkollegium zur Diskussion stellten (vgl. Tabelle 18). Letzteres hängt wohl mit den Notenkonferenzen zusammen, die im Fachlehrpersonensystem der Sekundarschulen verbreiteter sind als an Primarschulen.

Tabelle 18. Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarschulen beim Beurteilen und Fördern

	Stufe	n	Zustimmung	M	SD	U	p
An meiner Schule werden Beobachtungen und Beurteilungen zu Schülerinnen und Schülern bei Bedarf im Schulkollegium von einzelnen Lehrpersonen zur Diskussion gestellt.	Primar	76	59.2%	2.64	0.78	1042.5	<.001
	Sek	46	93.5%	3.22	0.55		
Die Lehrpersonen beurteilen und fördern kompetenzorientiert	Primar	75	94.7%	3.29	0.56	1385	<.05
	Sek	47	93.6%	3.06	0.44		
Die Lehrpersonen wissen, für welche Beurteilungsfunktion (formativ, summativ, prognostisch) welche Bezugsnorm (Sach-, Individual- oder Sozialnorm) vorgesehen ist.	Primar	70	91.4%	3.26	0.61	1228	<.05
	Sek	45	77.8%	2.98	0.66		

M=Mittelwert auf einer Antwortskala von 1 (nein; trifft überhaupt nicht zu) bis 4 (ja; trifft genau zu)

Zustimmung=prozentualer Anteil der Antworten «ja» und «eher ja» zusammen

Primar=Schulen mit Kindergarten- und Primarschulklassen; Sek=Schulen mit Sekundar- und evtl. einzelnen Primarklassen

Gemäss Einschätzung der QUIMS-Beauftragten und der Schulleitungen legte in Primarschulen ein grösserer Anteil der Lehrpersonen individuelle Lernziele für einzelne Lernende bzw. Schülergruppen fest. Primarschulen bezogen auch häufiger alle wesentlichen Beteiligten (Lehrperson, Fachlehrperson, Eltern, Kind) in die Beurteilung ein (z.B. mit Beurteilungsgesprächen). Schliesslich waren es auch die Primarschulen, die häufiger Beobachtungsinstrumente verwendeten, mit denen sie gezielt einzelne Kriterien des Lernverhaltens der Kinder erfassen können (vgl. Abbildung 36).

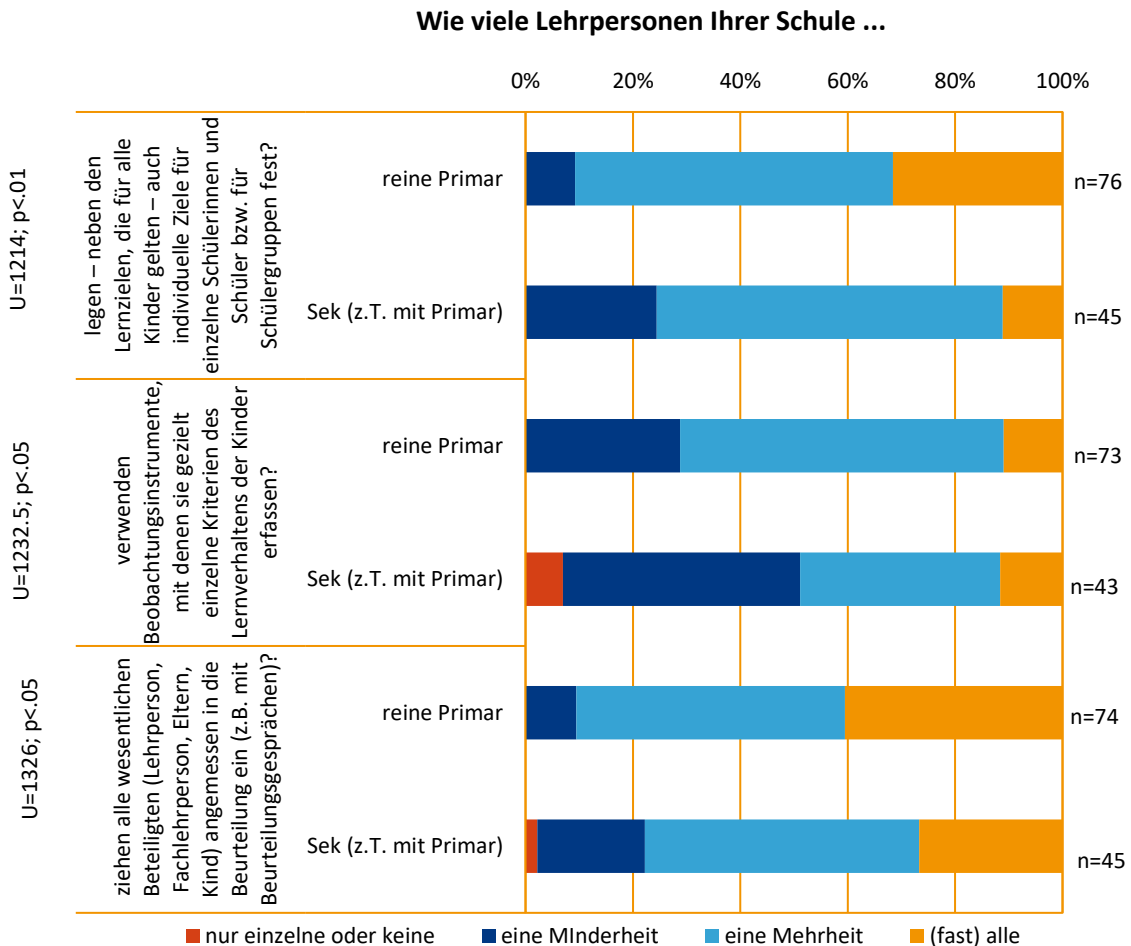


Abbildung 36 Weitere Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarschulen bezogen auf den Schwerpunkt C (Angaben in Prozent).

36% der Sekundarschulen haben Abmachungen zur Beurteilung innerhalb der Fachteams getroffen. Bei den Primarschulen sind dies nur 15%⁵⁷.

Auch auf Ebene der einzelnen QUIMS-Massnahmen zeigten sich Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarschulen: An den Primarschulen wurden 37.3% der Massnahmen als Entwicklungsprojekte und 62.7% als feste Angebote durchgeführt. Bei den Sekundarschulen befanden sich dagegen noch etwas mehr Projekte im Entwicklungsstadium. Hier waren es 51.8% Entwicklungsprojekte und 48.2% feste Angebote⁵⁸.

⁵⁷ $\chi^2=7.53$; $df=1$; $p<.00$

⁵⁸ $\chi^2=9.37$; $df=1$; $p<.01$

Auf der Sekundarstufe wurden dafür deutlich mehr⁵⁹ QUIIMS-Massnahmen zur Förderung des Schulerfolgs durchgeführt als in der Primarstufe (vgl. Abbildung 37).

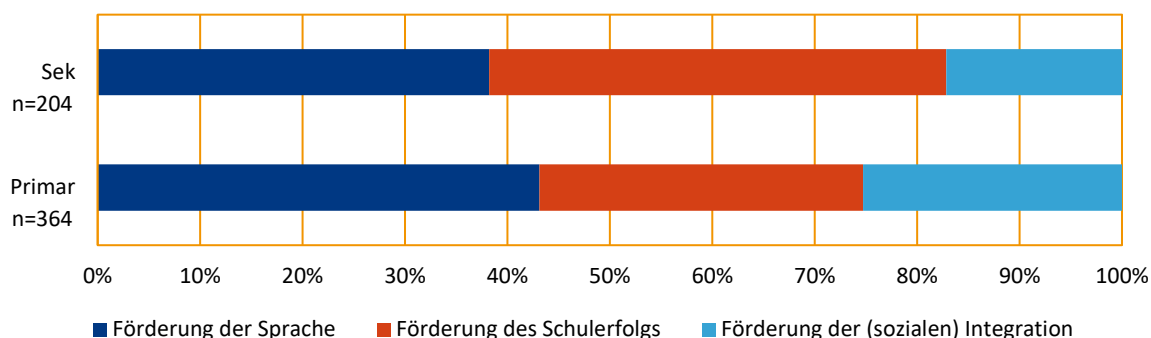


Abbildung 37 QUIIMS-Handlungsfelder nach Schulstufe (n=568 QUIIMS-Massnahmen).

Da die wenigen Sekundarschulen, die auch Primarklassen führen, gelegentlich zusätzlich auch einzelne Kindergärten haben, kam es in Einzelfällen vor, dass auch an «Sekundarschulen» QUIIMS-Massnahmen mit dem Schwerpunkt «Elterneinbezug im Kindergarten» durchgeführt wurden. Deutlich häufiger war dies jedoch an Primarschulen mit Kindergärten der Fall. Im Gegenzug arbeiteten Sekundarschulen häufiger als Primarschulen am Schreiben auf allen Stufen sowie am Beurteilen und Fördern⁶⁰ (vgl. Abbildung 38).

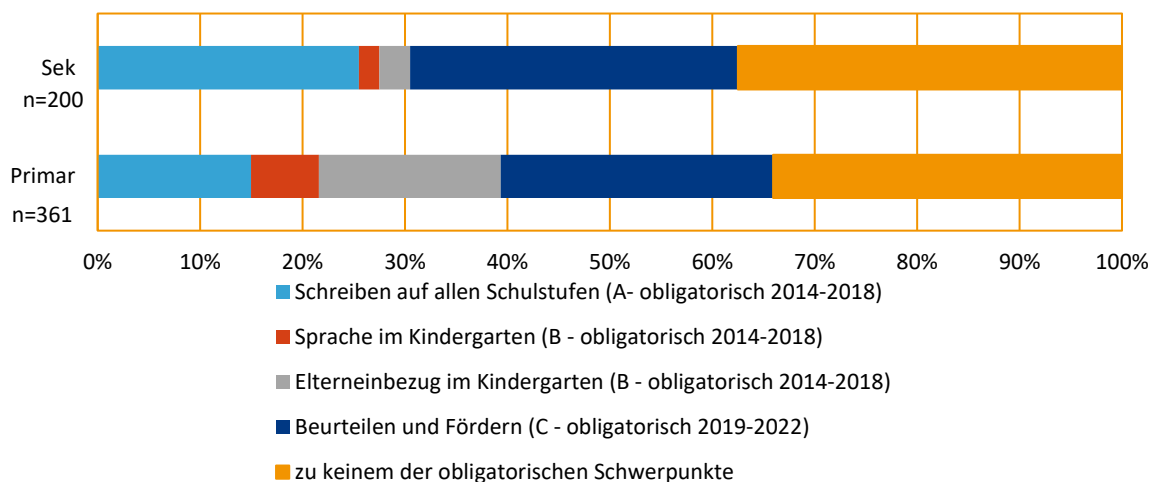


Abbildung 38 QUIIMS-Schwerpunkte nach Schulstufe (n=561 QUIIMS-Massnahmen).

Ein inhaltlicher Hauptaspekt, der von den QUIIMS-Massnahmen an Sekundarschulen häufiger als an Primarschulen abgedeckt wurde, war die Schreibförderung. Auf einige andere Aspekte legten dagegen die Primarschulen ein stärkeres Gewicht, so etwa auf das Hörverstehen, DaZ, Fördern der Mehrsprachigkeit, Austausch mit dem Frühbereich, Elternbildungsveranstaltungen oder Elterneinbezug (vgl. Tabelle 19).

⁵⁹ $\chi^2=10.7$; $df=2$; $p<.01$

⁶⁰ $\chi^2=37.3$; $df=4$; $p<.001$

Tabelle 19. Inhaltliche Hauptaspekte von QUIMS-Massnahmen, die sich zwischen Primar- und Sekundarschulen unterscheiden (prozentuale Nennung der Schwerpunkte).

Anzahl QUIMS-Massnahmen (n)	Primarschulen	Sekundarschulen	
	368	206	
Schreibförderung	18.2%	26.2%	$\chi^2=5.1$; $df=1$; $p<.05$
Hörverstehen	29.1%	16.5%	$\chi^2=11.3$; $df=1$; $p<.01$
DaZ	29.9%	14.6%	$\chi^2=16.8$; $df=1$; $p<.001$
Fördern der Mehrsprachigkeit	16.0%	8.3%	$\chi^2=7.0$; $df=1$; $p<.01$
Elterneinbezug zu Förderung der Sprache	22.6%	3.4%	$\chi^2=36.7$; $df=1$; $p<.001$
Austausch und Zusammenarbeit mit Frühbereich	6.3%	1.5%	$\chi^2=7.0$; $df=1$; $p<.01$
Elterneinbezug zu Förderung des Schulerfolgs	23.9%	5.8%	$\chi^2=30.0$; $df=1$; $p<.001$
Elterneinbezug: Willkommenskultur, Information und Kontakte	27.4%	7.8%	$\chi^2=31.5$; $df=1$; $p<.001$
Elternbildungsveranstaltungen	13.3%	4.9%	$\chi^2=10.3$; $df=1$; $p<.01$

Primar=Schulen mit Kindergarten- und Primarschulklassen; Sek=Schulen mit Sekundar- und evtl. einzelnen Primarklassen

Häufiger als Sekundarschulen bezogen Primarschulen in ihre QUIMS-Massnahmen DaZ-Lehrpersonen, Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Personal aus dem Hort, Elternräte (aktive Eltern) oder den Hausdienst ein. Dafür arbeiteten in QUIMS-Massnahmen von Sekundarschulen häufiger andere Fachlehrpersonen sowie Personen aus dem Bereich der Berufsbildung mit (vgl. Tabelle 20).

Tabelle 20. Personengruppen, die von Primar- und Sekundarschulen unterschiedlich stark in die QUIMS-Massnahmen involviert werden (prozentuale Nennung der Personengruppen).

Anzahl QUIMS-Massnahmen (n)	Primarschulen	Sekundarschulen	
	368	206	
DaZ-Lehrperson	80.4%	61.7%	$\chi^2=24.$; $df=1$; $p<.001$
Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen	71.5%	62.5%	$\chi^2=4.8$; $df=1$; $p<.05$
andere Fachlehrpersonen	53.8%	74.8%	$\chi^2=24.4$; $df=1$; $p<.001$
Hortleitende, FaBe	16.6%	8.3%	$\chi^2=7.8$; $df=1$; $p<.01$
Elternräte und aktive Eltern	18.8%	5.3%	$\chi^2=19.8$; $df=1$; $p<.001$
Hausdienst	7.9%	2.9%	$\chi^2=5.69$; $df=1$; $p<.05$
Personen aus dem Bereich der Berufsbildung	0.8%	6.8%	$\chi^2=16.4$; $df=1$; $p<.001$

Schliesslich setzten Sekundarschulen für die interne Evaluation ihrer QUIMS-Massnahmen häufiger als Primarschulen Fragebögen für die Schülerinnen und Schüler ein. Umgekehrt setzten Primarschulen häufiger auf jährliche Standortbestimmungen und Fragebögen für Eltern (vgl. Tabelle 21).

Tabelle 21. Methoden der internen Evaluation von QUIMS-Massnahmen, die von Primar- und Sekundarschulen unterschiedlich intensiv genutzt werden (prozentuale Nennung der Evaluationsmethoden).

Anzahl QUIMS-Massnahmen (n)	Primarschulen	Sekundarschulen	
	368	206	
jährliche Standortbestimmung (z.B. SOFT-Analyse)	40.5%	32.0%	$\chi^2=4.0$; $df=1$; $p<.05$
Fragebogen für Schülerinnen und Schüler	8.4%	20.4	$\chi^2=17.0$; $df=1$; $p<.001$
Fragebogen für Eltern	6.0%	1.5	$\chi^2=6.5$; $df=1$; $p<.05$

Mit diesen Ausführungen endet die Darstellung der Ergebnisse zu den QUIMS-Schulen. Es folgt eine Diskussion dieser Ergebnisse, um daraus Empfehlungen für die weitere Arbeit abzuleiten.

5 Diskussion

Im abschliessenden Kapitel werden einzelne Befunde herausgegriffen und diskutiert. Dabei stehen die Fragen im Mittelpunkt, ob die Umsetzung von QUIIMS nach Plan verlief (siehe Kap. 5.1), inwiefern die Ziele erreicht wurden (siehe Kap. 5.2), welches die Stärken und Schwächen von QUIIMS sind (siehe Kap. 5.3) und welche Optimierungsmassnahmen aus den Ergebnissen abgeleitet werden können (siehe Kap. 5.4).

5.1 Verlief die Umsetzung nach Plan?

Inzwischen liegen relativ lange Datenreihen zur Umsetzung von QUIIMS im Kanton Zürich vor. So wird es möglich, Entwicklungsverläufe des Programms QUIIMS nachzuzeichnen. Dabei zeigt sich, dass viele Aspekte von QUIIMS über die Jahre hinweg erstaunlich stabil sind – und dies auf hohem Niveau. In diesem Sinne kann davon ausgegangen werden, dass die Umsetzung nach Plan verlief.

Wo es dennoch Veränderungen gab, lassen sich diese zu einem guten Teil mit den Schwerpunkten A, B und C und den damit angestrebten Zielen bzw. dem kantonal angebotenen Support erklären. Die Vorgabe entsprechender Schwerpunkte motivierte die QUIIMS-Schulen, die Schwerpunkte anzugehen und umzusetzen. Auch diesbezüglich verlief die Umsetzung von QUIIMS nach Plan.

Während viele erwünschte Veränderungen wahrscheinlich mit den auf kantonaler Ebene gesetzten Schwerpunkten zusammenhängen, ist zu vermuten, dass negative Veränderungen zu einem guten Teil durch Corona bedingt sind. Die Umsetzung der QUIIMS-Planungen der Schulen wurde jedenfalls durch Corona stark beeinträchtigt. Dies zeigt sich in zahlreichen verbalen Anmerkungen in den Kommentarfeldern des Fragebogens sowie in der Korrespondenz mit den QUIIMS-Schulen im Rahmen der Datenerhebung. Exemplarisch für unzählige andere ähnliche Statements stehen folgende zwei Sätze einer QUIIMS-Schule: «COVID-bedingt konnten interne Gefässe wie 'Best Practice' für den internen Austausch in Bezug aufs Beurteilen nicht genutzt werden. Die internen Gefässe wurden mit Themen rund um den Fernunterricht mit seinen Auswirkungen übersteuert.»

Wegen der Pandemie und ihren Auswirkungen auf die Schulen mussten viele Anlässe, Veranstaltungen, Aktionen, Schul- und Unterrichtsentwicklungsmassnahmen, Weiterbildungen, Evaluationen usw. abgesagt, verschoben oder in angepasster Form durchgeführt werden. Die Anpassungen (Reduktion der Teilnehmezahl, Reduktion der potenziellen Kontakthäufigkeiten, virtuelle Anlässe, Maskenpflicht) trugen kaum dazu bei, die Wirksamkeit der trotz Pandemie weitergeführten Massnahmen zu steigern. Ausserdem war die Umsetzung von QUIIMS-Massnahmen während der Pandemie mit grossen Anstrengungen verbunden. In dieser Hinsicht verlief die Umsetzung von QUIIMS nicht plangemäss.

Vor diesem Hintergrund vermag es nicht zu erstaunen, dass die Ergebnisse der Erhebung 2020 insgesamt nicht mehr ganz an die Spitzenergebnisse von 2016 und 2018 heranreichen. Das Konzept und die Strukturen des Programms QUIIMS erwiesen sich aber weiterhin als hinreichend robust, so dass trotz Corona kein systematischer oder grosser Einbruch in den Ergebnissen verzeichnet werden muss.

Bezogen auf die Handlungsfelder von QUIIMS lässt sich festhalten, dass das Handlungsfeld «Förderung des Schulerfolgs» lange Zeit eher ein Schattendasein fristete. Dies war auch einer der Gründe, weshalb ab Schuljahr 2019/20 der Schwerpunkt C (Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache) lanciert wurde. Es ist somit völlig planmässig, wenn sich der Trend zeigt, dass das Handlungsfeld «Förderung des Schulerfolgs» im Verlauf der Jahre von den QUIIMS-Schulen

stärker gewichtet wurde. Immer mehr Schulen wagten sich an bislang «heikle» Themen wie Schulerfolg bzw. Beurteilung. Insbesondere der Aspekt Lernbeurteilung und Notengebung wurde 2020 verhältnismässig stark gewichtet und war nicht mehr länger tabu. Namentlich die Sekundarschulen legten in den letzten Jahren mehr Gewicht auf den Schulerfolg.

Allerdings zeigt sich in den jüngsten Daten auch, dass die Schulentwicklungskapazität von QUIIMS-Schulen begrenzt ist. Wenn ein einzelner Aspekt (z.B. die Beurteilung aus dem Handlungsfeld «Förderung des Schulerfolgs») stärker gewichtet wird, werden andere Aspekte (z.B. das Schreiben aus dem Handlungsfeld «Förderung der Sprache») zwangsläufig weniger betont. Der in den früheren Jahren stärkere Fokus der QUIIMS-Massnahmen auf dem Schreiben ist jedenfalls wieder verschwunden. Dies bedeutet nicht, dass die dabei aufgebauten Kompetenzen der Lehrpersonen sowie die entwickelten fachlichen und methodischen Ressourcen usw. ebenfalls wieder verschwunden sind. Es wird aber sichtbar, dass die Zahl der Aspekte, die im Rahmen der Schulentwicklung parallel bearbeitet werden können, begrenzt ist und dass einmal lancierte Impulse nicht zwingend zu Selbstläufern werden.

Positiv gewendet bedeuten die obigen Erkenntnisse aber auch, dass sich QUIIMS mit der Setzung von Schwerpunkten so steuern lässt, dass das Programm QUIIMS im Unterricht ankommt. Auch diesbezüglich kann von einer plangemässen Umsetzung ausgegangen werden. In früheren Jahren gab es QUIIMS-Schulen, die ihre Ressourcen systematisch so einsetzten, dass der Unterricht nicht tangiert wurde. Sie führten gesellige Schulanlässe durch, bildeten einzelne Schülerinnen und Schüler zu Peacemakern aus, erweiterten die Öffnungszeiten der Mediothek oder führten eine neue Bibliothekssoftware ein. So sinnvoll diese Massnahmen auch sind: Es war auffällig, dass gewisse Schulen systematisch und ausschliesslich Projekte mit Fokus ausserhalb des Unterrichts wählten. Mit den Schwerpunkten A, B und C lässt sich nun zeigen, dass die QUIIMS-Schulen verstärkt und kohärent Massnahmen ergreifen, die den Unterricht in seinem Kern betreffen. Die Tatsache, dass QUIIMS stärker im Unterricht angekommen ist, spiegelt sich nicht zuletzt auch in der Tatsache, dass die Zusammenarbeit mit HSK, Betreuung/Hort, Dolmetschenden nicht mehr so intensiv ist wie früher und dafür DaZ-Lehrpersonen, Schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen sowie andere Fachpersonen stärker einbezogen werden. Diese abnehmende Tendenz bei der zweiten Personengruppe ist allerdings eine nicht beabsichtigte Nebenfolge.

5.2 Sind die Ziele erreicht?

Wie dieser Bericht dokumentiert, wird QUIIMS aus Sicht der QUIIMS-Beauftragten und ihrer Schulleitungen nach wie vor auf eine funktionale und zielführende Art umgesetzt. Die Lehrpersonen tragen die QUIIMS-Massnahmen weitgehend mit und setzen diese auch tatsächlich um.

Der von den Befragten eingeschätzte Zielerreichungsgrad der durchgeführten QUIIMS-Massnahmen ist bereits 2016 deutlich angestiegen und seither konstant hoch. Pendelte der Zielerreichungsgrad in den Jahren 2008 bis 2014 um einen Mittelwert von ca. 7.5, so bewegte sich dieser ab 2016 um 8.0. Inwiefern dies mit dem breiteren und professionellen Supportangebot für die Schwerpunkte A, B und C zusammenhängt, kann an dieser Stelle nur vermutet werden.

Die Ziele sind insofern erreicht, als die QUIIMS-Schulen verstärkt am Schwerpunkt C arbeiten, passende Schulentwicklungsstrukturen und -prozesse aufgebaut haben und trotz Corona zahlreiche Massnahmen umsetzten. Ausserdem zeigte sich, dass die Befragten die Wirkungen von QUIIMS auf die Schülerinnen und Schüler, die Eltern, die Lehrpersonen und die Schulentwicklung insgesamt positiv einschätzen. Werden die Antwortkategorien «trifft genau zu» und «trifft eher zu» zusammengenommen, so resultieren bezüglich positiver Wirkungen von QUIIMS in den obigen Bereichen Zustimmungsquoten von zumeist 80% bis 90%. Ein genauerer Blick auf die Ergebnisse zeigt dann aber auch, dass die hohe Zustimmung häufig auf einem hohen Anteil

von Rückmeldungen in der Antwortkategorie «trifft eher zu» basiert, was auch auf ein gewisses Optimierungspotenzial verweist.

5.3 Welches sind die Stärken und Schwächen?

Im Folgenden werden die Ergebnisse des vorliegenden Berichts interpretiert, indem je drei Schwächen und Stärken herausgegriffen werden. Wenn dabei die Schülerbeurteilung und das Qualitätsmanagement sowohl unter den Stärken als auch unter den Schwächen aufscheinen, weist dies darauf hin, dass es sich hier um zwei Aspekte handelt, bei denen kaum zu entscheiden ist, ob das Glas halbvoll oder halbleer ist.

5.3.1 Schwächen

Obwohl bereits intensiv am Handlungsfeld «Schulerfolg» bzw. am Schwerpunkt «Beurteilung» gearbeitet wurde, bestehen hier noch zahlreiche offene Fragen (z.B. Etablierung einer gemeinsamen Beurteilungskultur vor dem Hintergrund von heterogenen Schulhausteams mit Zeitmangel und hoher Fluktuation). Dies spiegelt sich u.a. darin, dass in diesem Handlungsfeld gegenüber 2018 kaum Verbesserungen erzielt werden konnten und dass die Ziele im Schwerpunkt C schlechter als in den Schwerpunkten A und B erreicht wurden. Neben Beeinträchtigungen der Schulentwicklung durch Corona könnte dies daran liegen, dass Themen rund um Schulerfolg und Leistungsbeurteilung als anspruchsvoll gelten, weil hier persönliche Welt- und Menschenbilder, Haltungen, Erfahrungen und Praktiken besonders veränderungsresistent sind. Gemäss verbalen Rückmeldungen der Befragten ist jedenfalls die Etablierung einer gemeinsamen Beurteilungskultur anspruchsvoll und herausfordernd. Dies gilt insbesondere für Teams mit hoher Fluktuation (bei Schulleitungen, QUIMS-Beauftragten und/oder Lehrpersonen). Offenbar brauchen die QUIMS-Schulen noch mehr Zeit, um Abmachungen bezüglich Beurteilung und Chancengerechtigkeit zu treffen und einzusetzen.

Nur relativ wenige QUIMS-Schulen schöpfen die personalen Ressourcen im Umfeld ihrer Schule tatsächlich aus. So ist etwa der systematische Einbezug des Hortes und der Betreuung, des Hausdienstes, des Frühbereichs, der Berufsbildung und der Eltern selten gegeben. Hier liegt ein Potenzial für die QUIMS-Schulen brach.

Im Bereich des Qualitätsmanagements ist zu konstatieren, dass das hohe Niveau der Vorjahre nicht überall gehalten werden konnte. So werden z.B. die getroffenen QUIMS-Massnahmen seltener als früher jährlich überprüft. Während das Vornehmen einer internen Evaluation der QUIMS-Massnahmen in den vergangenen Jahren immer selbstverständlicher wurde, gab es im Jahr 2020 wieder mehr QUIMS-Massnahmen, die bisher keiner internen Evaluation unterzogen wurden. In Einzelfällen kam es zudem vor, dass die QUIMS-Steuerung für eine gewisse Zeit nur provisorisch geregelt war (z.B. vakante Rolle von QUIMS-Beauftragten).

5.3.2 Stärken

Eine Stärke von QUIMS in den letzten beiden Jahren besteht darin, dass es gelungen ist, das Beurteilen in den Fokus der QUIMS-Schulen zu rücken. Angesichts der Tatsache, dass es sich dabei um ein komplexes und bis dahin wenig bearbeitetes Themenfeld handelt, ist dies alles andere als selbstverständlich. Natürlich sind alle drei Handlungsfelder zentral. Da der Schulerfolg aber die Sprache und die Integration voraussetzt, kommt diesem Handlungsfeld eine ganz besondere Bedeutung zu. Als umso erfreulicher kann es gewertet werden, dass sich die QUIMS-Schulen dank dem Schwerpunkt C vermehrt an dieses Handlungsfeld gewagt haben (v.a. die Sekundarschulen). Dabei konnten die bereits in der Erhebung 2018 ansehnlichen Resultate des Schwerpunkts «Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache» auch 2020 wieder erreicht werden – trotz Corona.

Eine weitere Stärke von QUIMS besteht darin, wie systematisch und seriös das Qualitätsmanagement und die Schulentwicklung über Jahre hinweg angegangen wird. So werden z.B. die Schulpflegen in die QUIMS-Arbeit einbezogen, indem sie die QUIMS-Massnahmen bewilligen und sich regelmässig einen Bericht über die QUIMS-Arbeiten zukommen lassen. In der Stadt Zürich beaufsichtigt die Schulpflege die QUIMS-Massnahmen besonders häufig anhand der QUIMS-Checkliste für Behörden und Schulen. An den Sitzungen der lokalen QUIMS-Teams dominiert zwar das Organisatorische, aber neben organisatorischen Fragen werden auch sehr häufig inhaltliche, pädagogische und schulentwicklerische Anliegen thematisiert.

In der Art der lokalen QUIMS-Steuerung lässt sich ein klarer, langfristiger Trend ausmachen. Er bezieht sich darauf, dass die Anzahl der QUIMS-Schulen, die ein QUIMS-Team mit dem Hauptauftrag, QUIMS-Arbeiten zu konzipieren und umzusetzen, kontinuierlich steigt. Hatten 2008 noch 34.7% der QUIMS-Schulen dieses Steuerungsmodell gewählt, so waren es 2020 schon 61.7%. Ohne die anderen Formen der lokalen QUIMS-Steuerung abzuwerten, bietet ein QUIMS-Team mit Hauptfokus QUIMS zahlreiche Chancen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung: Der Fokus eines solchen Teams liegt auf den Anliegen von QUIMS, die Schul- und Unterrichtsentwicklung ist auf mehrere Schultern abgestützt, die Kompetenzen und Ressourcen verschiedener Personen können genutzt werden und der Weggang einer einzelnen Person fällt nicht allzu stark ins Gewicht, weil das Knowhow beim verbleibende Rest des QUIMS-Teams verbleibt.

5.4 Was wäre für die Weiterführung in den nächsten Jahren zu empfehlen?

Mit dem hohen Stand, den das Programm QUIMS über die Jahre hinweg erreicht hat, wird es einiges an Anstrengung bedürfen, das bereits erreichte Niveau zu halten (z.B. materieller und ideeller Support der QUIMS-Schulen). Dennoch soll im Folgenden versucht werden, Anregungen für Weiterentwicklungen zu liefern. Wenn es um Optimierungen geht, könnten folgende Aspekte ins Auge gefasst werden:

1. Wie aus verschiedenen verbalen Anmerkungen in den Fragebögen sowie aus dem E-Mail-Kontakt mit den QUIMS-Schulen hervorgeht, hat die Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Corona-Zeit einige Federn lassen müssen. Viele Anlässe (Weiterbildungen, Elternveranstaltungen usw.) mussten abgesagt oder verschoben werden. Auch Entwicklungen waren blockiert. Vor diesem Hintergrund brauchen die Schulen jetzt Zeit, diese Entwicklungen nachzuholen.
2. Die Schulentwicklungskapazität der QUIMS-Schulen ist begrenzt. Deshalb können nicht alle Themen und Handlungsfelder gleichzeitig bearbeitet werden. Es zeigt sich aber nun eine Tendenz, dass das einst sehr beliebte Handlungsfeld «Förderung der (sozialen) Integration immer mehr in den Hintergrund gerät. Auch die Arbeit an den Schwerpunkten A und B war rückläufig – sei es, weil die Energie neben dem Schwerpunkt C nicht mehr ausreichte oder weil die Schwerpunkte A und B schon in die Unterrichtspraxis integriert sind und deshalb nicht mehr als separate Massnahmen sichtbar werden. Auf jeden Fall sollten auch frühere Schwerpunkte und Handlungsfelder weiterhin gepflegt werden.
3. Um die Integration zu pflegen, wäre der stärkere Einbezug von Akteuren zielführend, die im Moment nicht so stark in die QUIMS-Massnahmen involviert sind. So konnte etwa die Elternarbeit während der Pandemie nur in reduzierter Form weitergeführt werden. Sobald sich die epidemiologische Lage stabilisiert, sollten hier wieder wie früher verstärkte Anstrengungen vorgenommen werden. Im Zusammenhang mit der Integration gilt es aber auch an HSK, Hortpersonal, Personen aus dem Frühbereich, Per-

sonen aus der Berufsbildung usw. zu denken, mit denen sich die Schulen noch stärker vernetzen könnten. Wird dieser Vernetzungsgedanke weitergeführt, könnten sich die QUIMS-Schulen gar an den systematischen Aufbau von Bildungslandschaften wagen, um die Integration der Schülerinnen und Schüler weiter zu fördern.

4. Das Programm QUIMS weitet sich kontinuierlich aus: In den vergangenen Jahren sind immer mehr Schulen zu diesem Programm hinzugestossen. Parallel zu diesem Trend lässt sich aufzeigen, dass die einzelnen QUIMS-Schulen immer grösser werden. Dies bedeutet, dass immer mehr Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehr- und Fachpersonen von QUIMS betroffen sind. Es könnte sich somit lohnen, der Frage nachzugehen, was diese Ausweitung für die Zukunft von QUIMS bedeutet – u.a. auch bezüglich personeller Ressourcen auf kantonaler Ebene für die Begleitung der QUIMS-Schulen.
5. Nicht nur die Zahl der QUIMS-Schulen hat sich in den letzten Jahren stark verändert. Auch die Zusammensetzung der QUIMS-Schulen selbst war Veränderungen unterworfen. War eine typische QUIMS-Schule vor zwölf Jahren noch in der Stadt Zürich lokalisiert (wo sie auch auf städtischer Ebene Support bezüglich QUIMS-erhielten), so ist sie heute eher ausserhalb der Kantonshauptstadt angesiedelt. Ausserdem stossen prozentual immer mehr Sekundarschulen zum Programm QUIMS. Auch hier könnte es sich lohnen darüber nachzudenken, was diese Veränderungen für QUIMS auf kantonaler Ebene bedeuten.
6. Im Schwerpunkt C (Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache) sind die Schulen noch nicht soweit, dass die grundlegenden Fragen geklärt und eine gemeinsame Beurteilungskultur mit verbindlichen Abmachungen und Praktiken etabliert ist. Hier brauchen die Schulen mehr Zeit, um die auf kantonaler Ebene bereits entwickelten Supportangebote zu nutzen. Aber auch die bisherigen Schwerpunkte A und B sollten von den Schulen weiterhin gepflegt werden. Hier sind Kompetenzen und Ressourcen aufgebaut worden, die weiterhin genutzt und vertieft werden sollten.

Mit diesen und weiteren Ideen könnte es gelingen, QUIMS trotz bereits erreichtem, hohem Stand weiter zu optimieren.

6 Anhang

6.1 Literatur

Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse - Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

Raithel, J. (2006). *Quantitative Forschung - ein Praxiskurs*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Roos, M. (2001). *Ganzheitlich Beurteilen und Fördern in der Primarschule*. Chur und Zürich: Rüegger.

— (2009). *Qualität in Multikulturellen Schulen - Stand der Umsetzung in den beteiligten Schulen, Ende 2008*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt.

Volksschulamt (2008). *Umsetzung Volksschulgesetz: Handreichung Qualität in Multikulturellen Schulen (QUIMS)*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

6.2 Quantitative Auswertungen

Tabelle 22. Personengruppen, die an den QUIMS-Massnahmen aktiv beteiligt waren (Mehrfachantworten möglich; absolute und relative Häufigkeiten in Prozent der QUIMS-Massnahmen; n=574 Massnahmen).

Welche Personen sind aktiv beteiligt?	absolut	relativ
Klassenlehrpersonen	549	95.6
DaZ-Lehrpersonen	423	73.7
Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen	392	68.3
andere Fachlehrpersonen	352	61.3
Schulexterne Fachpersonen	145	25.3
Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter	109	19.0
Elternräte und aktive Eltern	80	13.9
Hortleiter/-innen, FAB	78	13.6
andere, nämlich	69	12.0
Schulexterne Freiwillige	41	7.1
Hausdienst	35	6.1
Interkulturelle Dolmetschende und Vermittlungspersonen	22	3.8
HSK-Lehrpersonen	21	3.7
Personen aus dem Bereich der Berufsbildung	17	3.0
Personen aus dem Frühbereich (Kitas, Spielgruppen)	10	1.7

Tabelle 23. Schulstufen, die an den QUIMS-Massnahmen beteiligt wurden (Mehrfachantworten möglich; absolute und relative Häufigkeiten in Prozent der QUIMS-Massnahmen; n=574 Massnahmen).

Welche Stufen werden einbezogen?	absolut	relativ
Kindergarten	323	56.3
Unterstufe	331	57.7
Mittelstufe	313	54.5
Sekundarstufe I	186	32.4
Hort/Betreuung	34	5.9

Tabelle 24. Hauptaspekte der realisierten Massnahmen in den drei Handlungsfeldern (Mehrfachantworten möglich; absolute und relative Häufigkeiten in % der QUIMS-Massnahmen; n=574 Massnahmen).

Handlungsfeld	Bereich	absolut	relativ
Förderung der Sprache	Lesen, Leseverstehen	196	34.1
	Sprachförderung im Kindergarten	178	31.0
	Schreiben als soziale Praxis	114	19.9
	Schreibstrategien	121	21.1
	Basale Schreibfertigkeiten	101	17.6
	Wortschatz	248	43.2
	Hörverstehen	141	24.6
	Sprechen, Präsentieren	189	32.9
	DaZ	140	24.4
	HSK	5	0.9
	Fördern der Mehrsprachigkeit	76	13.2
	Elterneinbezug zu Förderung der Sprache	90	15.7
	Beobachtungen und Beurteilungen planen/durchführen im Deutsch	90	15.7
	Vorbereiten statt nachbereiten im Fachbereich Deutsch	66	11.5
	Rückmeldungen im Dialog kommunizieren	82	14.3
In allen Fächern sprachbewusst fördern und beurteilen	97	16.9	
Förderung des Schulerfolgs	Integrative und differenzierende Lernförderung	203	35.4
	Lernbeurteilung und Notengebung	104	18.1
	Unterstützen der Stufenübergänge	123	21.4
	Austausch und Zusammenarbeit mit Frühbereich	26	4.5
	Elterneinbezug zu Förderung des Schulerfolgs	100	17.4
	Chancengerechtigkeit bei der Beurteilung	102	17.8
	Zuschreibungen und Rückmeldungen	106	18.5
Förderung der (sozialen) Integration	Förderung in sozial heterogenen Klassen	171	29.8
	(Schul-) Kultur der Anerkennung und Gleichstellung	149	26.0
	Schulregeln	73	12.7
	Konfliktmanagement und Gewaltprävention	79	13.8
	Gemeinschaftsbildung	228	39.7
	Schülerpartizipation	122	21.3
	Elterneinbezug: Willkommenskultur, Information und Kontakte	117	20.4
	Elternbildungsveranstaltungen	59	10.3
	Elternmitwirkung auf Schulebene	59	10.3
	Zusammenarbeit mit schulexternen Partnern	91	15.9
Öffentlichkeitsarbeit	45	7.8	

Tabelle 25. Themen an den regelmässigen Besprechungen zwischen QUIMS-Beauftragten und Schulleitungen (relative Häufigkeiten).

An Gesprächen zwischen QUIMS-Beauftragten und Schulleitungen sind folgende Themen wichtig:	n	nein	eher nein	eher ja	ja	total
Organisatorisches	116	0.0	1.7	16.4	81.9	100.0
Inhaltliches/Pädagogisches	116	0.0	5.2	27.6	67.2	100.0
Finanzielles	118	2.5	8.5	27.1	61.9	100.0
Abstimmung zwischen QUIMS und dem Schulprogramm	117	0.9	7.7	28.2	63.2	100.0
Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung	117	0.0	6.0	32.5	61.5	100.0

Tabelle 26. Bewertung der Funktion der/des QUIMS-Beauftragten (relative Häufigkeiten).

Die Funktion der/des QUIMS-Beauftragten wird als gewinnbringend erachtet...	n	nein	eher nein	eher ja	ja	total
von der Schulleitung	113	0.9	1.8	13.3	84.1	100.0
vom Kollegium	113	0.0	0.9	37.2	61.9	100.0
von der/dem MS-Beauftragten selbst	115	0.0	1.7	29.6	68.7	100.0

Tabelle 27. Organisation der Schulen bezüglich QUIMS (relative Häufigkeiten).

Wie sind die Schulen bezüglich QUIMS organisiert?	n	nein	eher nein	eher ja	ja	total
Ist die Aufgabenteilung zwischen Schulleitung und QUIMS-Beauftragten klar?	121	0.0	3.3	22.3	74.4	100.0
Gibt es zu QUIMS regelmässig (mindestens 2x pro Quartal) Besprechungen zwischen QUIMS-Beauftragten und Schulleitung?	121	5.0	7.4	24.8	62.8	100.0
Sind die QUIMS-Massnahmen («Entwicklungsprojekte» und «Angebote») vom Kollegium gutgeheissen?	126	0.0	1.6	24.6	73.8	100.0
Sind die QUIMS-Massnahmen («Entwicklungsprojekte» und «Angebote») im Schulprogramm verankert?	123	0.0	1.6	14.6	83.7	100.0

Tabelle 28. Anzahl QUIMS-Schulen in Prozent, an denen die jeweiligen Akteure in mind. einer QUIMS-Massnahme aktiv sind (relative Häufigkeiten; n=128 QUIMS-Schulen).

Akteur	QUIMS-Schulen
Klassenlehrpersonen	100.0
DaZ-Lehrpersonen	98.4
Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen	97.7
andere Fachlehrpersonen	95.3
Schulexterne Fachpersonen	64.1
Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter	57.8
Elternräte und aktive Eltern	43.0
andere	37.5
Hortleiter/-innen, FAB	35.9
Schulexterne Freiwillige	24.2
Hausdienst	21.1
Interkulturelle Dolmetschende und Vermittlungspersonen	15.6
Personen aus dem Bereich der Berufsbildung	13.3
HSK-Lehrpersonen	12.5
Personen aus dem Frühbereich (Kitas, Spielgruppen)	7.0

Tabelle 29. Zielerreichungsgrad der QUIMS-Massnahmen (absolute und relative Häufigkeiten auf der Antwortskala von 1 bis 10; n=538).

Bewertungsskala	Punkte	absolut	relativ
Ziel völlig verfehlt = 1	1	3	0.6
	2	0	0.0
	3	4	0.7
	4	6	1.1
	5	18	3.3
	6	37	6.9
	7	96	17.8
	8	167	31.0
	9	135	25.1
Ziel übertroffen = 10	10	72	13.4
Total		538	100.0

M=7.98 Punkte; SD=1.48 Punkte

Tabelle 30. Schwerpunkt C – Beurteilen und Fördern (relative Häufigkeiten).

Wieviele Lehrpersonen Ihrer Schule ...	n	nur einzelne oder keine	Eine Min- derheit	Eine Mehrheit	(fast) alle	total
geben die Lernziele ihren Schülerinnen und Schülern jeweils bekannt?	125	0.0	4.0	50.4	45.6	100.0
legen – neben den Lernzielen, die für alle Kinder gelten – auch individuelle Ziele für einzelne Schülerinnen und Schüler bzw. für Schülergruppen fest?	122	0.0	14.8	60.7	24.6	100.0
dokumentieren auch spontane Beobachtungen zum individuellen Lernverhalten der Kinder (unsystematisches Beobachten)?	120	0.0	15.8	54.2	30.0	100.0
verwenden Beobachtungsinstrumente, mit denen sie gezielt einzelne Kriterien des Lernverhaltens der Kinder erfassen?	117	2.6	34.2	52.1	11.1	100.0
holen systematisch Beobachtungen anderer Personen ein (z.B. DaZ-Lehrperson, IF-Lehrperson, SHP, Kind, Eltern, Lehrperson Parallelklasse), um Beobachtungsfehler zu minimieren?	125	0.8	9.6	47.2	42.4	100.0
setzen Beurteilungsraster ein, um alltagsnahe Anwendungssituationen (z.B. Rollenspiel: auf dem Markt auf Französisch einkaufen) im Unterricht zu dokumentieren?	110	2.7	20.9	60.0	16.4	100.0
leiten die Schülerinnen und Schüler dazu an, sich selber oder gegenseitig zu beurteilen?	122	0.0	8.2	71.3	20.5	100.0
verwenden für ihre Zeugnisnote eine breite Datenbasis (Beobachtungen, Produktbeurteilungen, Prozessbeurteilungen, Portfolios, Prüfungen, mündliche Leistungen usw.)?	118	0.8	3.4	53.4	42.4	100.0
beurteilen nicht nur Prüfungen, sondern auch komplexe Anwendungen / Handlungen in alltagsnahen Situationen (z.B. Rollenspiel: auf dem Markt auf Französisch einkaufen)?	118	1.7	9.3	59.3	29.7	100.0
ziehen alle wesentlichen Beteiligten (Lehrperson, Fachlehrperson, Eltern, Kind) angemessen in die Beurteilung ein (z.B. mit Beurteilungsgesprächen)?	120	0.8	13.3	50.0	35.8	100.0
leiten aus Prüfungen und anderen Lernanlässen Massnahmen ab, und zwar für den weiteren Unterricht mit der ganzen Klasse wie auch für die Förderung einzelner Kinder?	119	0.8	10.9	56.3	31.9	100.0
ermöglichen den Kindern mit einer formativen Lernkontrolle ("Probeprüfung") herausfinden, was sie schon können und wo sie noch Lernbedarf haben, bevor sie eine summative Prüfung durchführen?	118	2.5	36.4	52.5	8.5	100.0
leiten die Schülerinnen und Schüler an, mündlich, schriftlich, zeichnerisch, grafisch, spielerisch über ihr Lernen nachzudenken (Reflexion, Metakognition)?	115	0.9	23.5	64.3	11.3	100.0
geben den Schülerinnen und Schülern häufige und differenzierte Rückmeldungen zu ihrem Lernprozess und Lernstand?	118	0.8	7.6	70.3	21.2	100.0

Tabelle 31. Angaben zum Schulentwicklungszyklus (relative Häufigkeiten pro QUIIMS-Schule)

	n	nein	eher nein	eher ja	ja	total
Grobplanung: Sind die QUIIMS-Massnahmen über 3 bis 5 Jahre transparent für alle Beteiligten festgelegt (mit Zielen, Arbeitsschritten und Mitteleinsatz)?	127	3.1	14.2	40.9	41.7	100.0
Feinplanung: Sind QUIIMS-Massnahmen in den Jahresplanungen der Schule festgeschrieben (mit Arbeitsschritten, Meilensteinen und Terminen)?	127	2.4	10.2	39.4	48.0	100.0
Werden die QUIIMS-Themen regelmässig (mindestens 1 x pro Quartal) an Schulkonferenzen und pädagogischen Tagungen behandelt?	127	6.3	16.5	31.5	45.7	100.0
Werden die QUIIMS-Massnahmen vom Kollegium getragen?	127	0.8	2.4	46.5	50.4	100.0
Werden die QUIIMS-Massnahmen von den Lehrpersonen in den Klassen umgesetzt?	125	0.0	2.4	64.8	32.8	100.0
Gibt es Gefässe der Unterrichtsentwicklung, die sich mit QUIIMS beschäftigen (regelmässig, mindestens 2 x pro Quartal; z.B. Pädagogische Teams, Projektgruppen, Q-Gruppen, Hospitationsgruppen, ...)?	127	4.7	14.2	28.3	52.8	100.0
Wird der Stand der Zielerreichung der QUIIMS-Massnahmen jährlich überprüft (Standortbestimmung)?	126	1.6	10.3	31.7	56.3	100.0
Hat die Schulpflege die QUIIMS-Massnahmen im Schulprogramm bewilligt?	114	0.9	0.0	0.9	98.2	100.0
Erhält die Schulpflege regelmässig (mindestens alle 2 Jahre) Bericht über die durchgeführten QUIIMS-Massnahmen?	115	3.5	5.2	11.3	80.0	100.0
Sind die QUIIMS-Massnahmen in die Qualitätssicherung der Schulgemeinde integriert?	95	9.5	4.2	26.3	60.0	100.0
Beaufsichtigt die Schulpflege die QUIIMS-Massnahmen anhand der QUIIMS-Checkliste für Behörden und Schulen?	71	28.2	11.3	26.8	33.8	100.0

Tabelle 32. Berichtete Wirkungen von QUIIMS auf die Lehrpersonen (relative Häufigkeiten).

Unsere QUMS-Arbeiten haben dazu beigetragen, dass ...	n	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft ge- nau zu	total
die Lehrpersonen ihr professionelles Knowhow erweitert haben.	126	0.0	2.4	54.8	42.9	100.0
die Lehrpersonen ihren Unterricht im ausgewählten Bereich verändert haben (indem sie z.B. ihr didaktisches Repertoire erweiterten).	121	0.8	3.3	53.7	42.1	100.0

Tabelle 33. Berichtete Wirkungen von QUIIMS auf die Eltern (relative Häufigkeiten).

Unsere QUMS-Arbeiten haben dazu beigetragen, dass ...	n	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft ge- nau zu	total
die Eltern gut informiert sind.	114	2.6	11.4	46.5	39.5	100.0
die Eltern gut in die Lernförderung ihrer Kinder einbezogen sind.	114	2.6	16.7	66.7	14.0	100.0
die Zufriedenheit der Eltern mit der Schule gut ist.	107	0.0	3.7	70.1	26.2	100.0
die Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen hoch ist.	109	1.8	6.4	78.0	13.8	100.0

Tabelle 34. Berichtete Wirkungen von QUIMS bezüglich in der Schulentwicklung bzw. Zusammenarbeit (relative Häufigkeiten).

Unsere QUMS-Arbeiten haben dazu beigetragen, dass ...	n	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu	total
die Lehrpersonen in Lehr- und Lernfragen gut zusammenarbeiten.	125	0.0	8.8	67.2	24.0	100.0
die gemeinsame pädagogische Arbeit des Schulkollegiums zielgerichtet erfolgt.	127	0.0	10.2	57.5	32.3	100.0

Tabelle 35. Berichtete Wirkungen von QUIMS auf die Schülerinnen und Schülern (relative Häufigkeiten).

Unsere QUMS-Arbeiten haben dazu beigetragen, dass ...	n	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu	total
wir positive Reaktionen unserer Schüler/innen auf die vorgenommenen Veränderungen erhielten.	99	0.0	23.2	63.6	13.1	100.0
die Schüler/innen ihre Sprachkompetenzen verbessern konnten.	114	0.0	7.9	69.3	22.8	100.0
die Schüler/innen allgemein bessere Lernleistungen erreichten.	82	0.0	13.4	75.6	11.0	100.0
in der Schule ein gutes Schulklima herrscht.	121	0.0	5.0	44.6	50.4	100.0
die Schulzufriedenheit der Schüler/innen gut ist.	112	0.0	1.8	64.3	33.9	100.0
sich der Anteil erfolgreicher Übergänge in anspruchsvolle Schularten der nächsten Schulstufe erhöht hat für a) die Gesamtheit der Schüler/innen.	64	1.6	21.9	57.8	18.8	100.0
sich der Anteil erfolgreicher Übergänge in anspruchsvolle Schularten der nächsten Schulstufe erhöht hat für b) Schüler/innen nicht-deutscher Erstsprache (mit Migrationshintergrund).	66	1.5	21.2	62.1	15.2	100.0
sich der Anteil erfolgreicher Übergänge in anspruchsvolle Schularten der nächsten Schulstufe erhöht hat für c) Schüler/innen deutscher Erstsprache.	58	1.7	20.7	62.1	15.5	100.0

Tabelle 36. Eingesetzte Methoden der internen Evaluation zur Überprüfung der QUIMS-Massnahmen (Mehrfachantworten möglich; absolute und relative Häufigkeiten; n=574).

Mit welchen Methoden haben Sie Ihr Angebot bzw. Ihr Projekt intern evaluiert?	absolut	relativ
jährliche Standortbestimmung (z.B. mit SOFT-Analyse)	215	37.5
Lernzielüberprüfung (z.B. Lerntest, Lernkontrolle)	48	8.4
Fragebogen für Schülerinnen und Schüler	73	12.7
Unterrichtsbeobachtung	127	22.1
Fragebogen für Lehrpersonen	173	30.1
Fragebogen für Eltern	25	4.4
Leitfadengestützte Interviews / Gruppengespräche mit Lehrpersonen	67	11.7
Leitfadengestützte Interviews / Gruppengespräche mit Eltern	14	2.4
Leitfadengestützte Interviews / Gruppengespräche mit SchülerInnen	21	3.7
Beobachten der Übertrittsdaten in die nächsten Schulstufen	14	2.4
bisher noch keine interne Evaluation	115	20.0
andere	101	17.6

Mehrfachantworten möglich

6.3 Verbale Rückmeldungen der QUIMS-Schulen

6.3.1 Aktivitäten von QUIMS-Schulen mit Eltern

Die Aktivitäten, welche die QUIMS-Schulen mit Eltern durchführten, waren (vor bzw. trotz Corona) äusserst vielfältig. Genannt wurden beispielsweise folgende Aktivitäten:

- Lesen/Sprachliches:
 - Bibliothek: Kindergartenbibliothek, Bibliothek für Eltern mit Büchern in einfacher Sprache, Bibliotheksbesuch mit Eltern, Bibliothekskarten für alle Schüler/Schülerinnen
 - Geschichten: Geschichtenabend, Geschichte Chiste, Geburtstagsgeschichten
 - Zuhören/Erzählen: Vorlesenachmittag, Autorenlesung mit Eltern und Kindern, Erzählnacht, Mitmachlesungen
 - Lese-Anlässe: Lesenacht, Sofa-Lesemarathon, Lesemärz
 - Weitere Formen der Leseförderung: Buchpaten, Family Literacy, Förderung der frühen Literalität, Bücher-Festival, Bücherrucksack, Projekt Buch
- DaZ: Elki-DaZ, Familien-DaZ, Deutsch-Kurs für Eltern
- Berufswahl: Berufswahlcoaching, Stellwerkkafi (Schule und Eltern der 3. Sek informieren Eltern der 2. Sek)
- Feste: Abschlussfest, Weihnachtsanlass, Räbeliechtliumzug, Nationentag, Länderfest, Disco, Schulfest, Frühlingsfest, Sommerfest, Ostern, Schulsilvester
- Kulinarisches: Fingerfoodfestival, Schmatz Essen
- Handwerkliches: Adventsbasteln, Eltern-Kind-Basteln
- Musikalisches: Adventssingen, Dancing Classroom
- Bewegung/Sportliches: Sporttag, Veloparcours
- Vernetzung & Partizipation: Elternforum, Evaluationstag, Elternvertretung, Vernetzung, Elternumfrage, Elternrat
- Geselliges: Elterntreff, Elterncafé, Elternbrunch, Femmes Tisch, Flohmarkt, Integrationsanlässe, Einladung zu Schulaktivitäten
- Besuchstage: Schnuppertage, 1. Schultag, Besuchsmorgen, Besuchswoche
- Spiel: Spielanlass, Spielenachmittag, Spielmorgen, Spieltaschen-Projekt, Spielwochen, Ludothek
- Elternbildung: Referate, Elternweiterbildung, Elternabende, Workshops, Elzuki
- Mündliche Information: Info-Tisch, Infoabend, Info-Anlässe, Elternparcours, Inputs, Übertrittswerkstatt
- Schriftliche Informationen: Broschüren (Einschulung), Quintalsbriefe, Newsletter, Schulhauszeitung, Elterninformation
- Kultur: Theater und Videoprojekte, Kulturnetzwerk

6.3.2 Gründe, weshalb nicht 30% der Gelder in die Schwerpunkte flossen

Gemäss Vorgabe mussten 30% der QUIIMS-Gelder in die Schwerpunkte A (Schreiben auf allen Stufen), B (Sprache und Elterneinbezug im Kindergarten) und C (Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache) investiert werden. 13 Schulen konnten diese Vorgabe nicht erfüllen. Sie wurden aufgefordert, ihre Gründe verbal zu erläutern. Viele Begründungen bezogen sich auf Corona und auf die Fluktuation bei Schulleitungen sowie QUIIMS-Beauftragen (solche Begründungen werden unten nur exemplarisch aufgeführt). Als Gründe wurde z.B. genannt (Auswahl):

- Durch Corona haben sich div. Weiterbildungen ins 2021 verschoben, weshalb im 2020 keine Rechnungen gestellt wurden.
- Covid 19, Lockdown, Massnahmen zum Schutz der Lehrpersonen: Wir arbeiten mit SCALA, das bereits abgeschlossen sein sollte, aufgrund Covid 19 aber haben wir die Weiterbildungen x-Mal verschieben müssen und stecken daher erst am Anfang des Jahreszyklus, der bereits abgeschlossen sein sollte. Die Arbeit am neuen Schwerpunkt ist daher stark verzögert, wir hoffen auf mehr Zeit vom VSA (Verlängerung Schwerpunkt C) und viel Kulanz der Finanzabteilung, da wir diese 30% nicht investieren konnten.
- Schulleitungswechsel, andere Aufgaben wie Teamprozesse waren wichtiger, Corona.
- Personelle Wechsel im Bereich QUIIMS und Schulleitung führten zur Verlangsamung der Projekte.
- Der Schwerpunkt «Schreiben auf allen Schulstufen» wurde 2018 abgeschlossen und im Schulprogramm verankert. Seither findet jeweils intern ein Erfahrungsaustausch statt, es fallen keine Kosten an.
- Obwohl unsere Schule seit August 2019 eine eigenständige Schule ist, wurde sie finanziell erst auf den 1.1.2020 von der benachbarten Schule abgekoppelt. Die Rechnung 2019 wurde folglich gemeinsam geführt und ist anspruchsvoll zu entschlüsseln – wenn nicht sogar unmöglich.
- 2019 starteten wir als Pilotschule mit dem neuen Schwerpunkt. Als Pilotschule hatten wir günstigere Konditionen. 2019 wurden wir von der PH in der Begleitgruppe beraten.
- Die WBs zur Beurteilung wurden 2019 vom LP 21-Beauftragten unserer Stadt durchgeführt. So gab es keine zusätzlichen Kosten. Die LP21-WB der PH zur Beurteilung war kostenlos.
- Die Arbeiten und Weiterbildungen am neuen Schwerpunkt C beginnen erst im 2021.
- Die Sanierung der Schulanlage mit Auslagerung von Klassen in andere Schulhäuser im Zeitraum Juli 2019 bis August 2020 verunmöglichte die Umsetzung von Projekten / Angeboten. Im Weiteren werden die Ressourcen der LP durch den neuen Berufsauftrag gedeckelt. Mit einer grossen Anzahl von LP im 100 Pensum war die Erfüllung aller Ansprüche (Einführung LP21, neue Beurteilung, neue Lehrmittel, neue Fächer (WAH, MI) und QUIIMS nicht leistbar).
- Im Jahr 2019 wurde eine Projektwoche finanziert, die nicht zu den Schwerpunkten gehört.
- Im Jahr 2019 wurde in einem kleineren Rahmen das Schreibprojekt mit dem JULL durchgeführt. Danach wurde das Entwicklungsprojekt gestoppt. Da in dieser Phase in der Schule viele Projekte und Umstrukturierungen stattfanden, wäre ein neues Projekt im Bereich Schreibförderung eine Überlastung gewesen.

- Im SJ 19/20 haben wir ein neues DaZ-Konzept entwickelt, das vorwiegend intern ausgearbeitet wurde und dadurch wenig finanzielle Mittel nötig machte.
- Je mehr neue Schwerpunkte dazukommen, desto höhere Fixkosten bestehen schon und dementsprechend schwieriger wird es, 30% für den jeweils neuesten Schwerpunkt auszugeben. Dazu kommt, dass zu Beginn eines neuen Schwerpunktes geringere Sachkosten anfallen.
- Aufgrund der Umstellung auf Tagesschulbetrieb und dem Schulleitungswechsel wurden die Schwerpunkte in der Schul- und Unterrichtsentwicklung in den vergangenen zwei Jahren nicht auf QUIMS-Themen gesetzt. Zudem ging aufgrund des Leitungs- und des Personalwechsels viel QUIMS-Wissen verloren.
- Viele der Projekte haben keine Kosten generiert. Zudem wurde das Arbeiten für QUIMS-Projekte ab SJ 19/20 über den neuen Berufsauftrag geregelt.
- Weitere WB sind erst in Planung.

6.3.3 Andere Methoden der internen Evaluation

Manche Massnahmen, die bereits feste Angebote sind und schon mehrfach evaluiert wurden, werden nicht mehr erneut evaluiert. Andere Massnahmen konnten wegen Covid nicht vollständig durchgeführt und/oder evaluiert werden.

Ergänzend zu den zur Auswahl vorgegebenen Evaluationsmethoden wurden u.a. folgende Verfahren genannt:

- Auswertung vorliegender Daten
 - Anmeldequoten, Teilnehmendenzahlen
 - Schülertexte vor und nach dem Projekt im Vergleich
- Auswertung durch Externe, z.B. durch
 - die Gemeinde
 - eine Pädagogische Hochschule
- Austausch/Standortbestimmung auf verschiedenen Ebenen
 - Stufenteam, Stufenkonvent, Stufensitzungen
 - Teamsitzung, Pädagogisches Team
 - Betreuungsteam
 - Kollegium/Schulkonferenz
 - Projektgruppe
 - Jahrgangsteam
 - Kontaktgruppe
 - Klassenrat, Kinderrat
 - Mitarbeitendengespräch
 - Jahresplanungssitzung
- Berichte einholen
 - Qualitätsberichte
 - Arbeitsgruppenberichte der Lehrpersonen
 - Briefe der Schülerinnen und Schüler
 - Schriftliches Feedback der Schülerinnen und Schüler
- Spontanes Feedback
 - von Eltern (z.B. bei Elternsprechstunden)
 - von allen Beteiligten

- der Schulpflege
- von Schülerinnen und Schülern
- von Lehrpersonen
- Austausch / Feedbacks am Ende von Veranstaltungen
- Rückmeldungen der Stufenvertretungen an die Schulleitung
- Tests
 - Test Salzburger Lese Screening 5-8 (SLS 5-8)
 - Lesetest vor und nach dem Projekt zum Vergleich
- Fragebogen
 - Online-Umfrage
 - IQES-Umfrage
 - Fragebogen für Klassenassistenten
- Sonstiges
 - Kurzinterviews mit den Eltern
 - Austausch mit folgender Schulstufe
 - Terminierter Erfahrungsaustausch

6.3.4 Herausforderungen bezüglich beurteilen auf Ebene Schule

Welches sind die grössten Herausforderungen bezüglich beurteilen auf Ebene Schule?

- keine
- Etablierung ...
 - einer gemeinsamen Sprache zur Beurteilung
 - verbindlicher Abmachungen
 - eines Beurteilungskonzepts, das
 - für alle Stufen und Fächer Gültigkeit hat
 - keine Brüche zwischen den Stufen impliziert
 - auch von den Eltern akzeptiert wird
 - auf gemeinsam getragenen Grundwerten basiert
 - von allen getragen wird, obwohl viele Lehrpersonen schon viel Unterrichtserfahrung/etablierte Routinen haben
 - auch individuelle Spielräume für die einzelnen Lehrpersonen lässt
 - für alle Beteiligten
 - transparent und nachvollziehbar ist
 - praktikabel ist
 - Hinweise enthält ...
 - zu Lernzielanpassungen für Kinder mit Sprachentwicklungsproblemen
 - zum Umgang mit Chancengerechtigkeit
 - zur Frage, was genau beurteilt wird
 - zu Vorstellungen von genügenden Leistungen
 - zu einem einheitlichen Beurteilungssystem
 - einer einheitlichen Praxis/Handhabung
 - formativer und prognostischer Beurteilungen
 - der Beurteilung von Texten
 - von Minimalstandards
 - von Beurteilungsmasstäben

- von Beurteilungsmethoden und -settings
- der Gewichtung der Beurteilungsfunktionen
- einer gemeinsamen, breit abgestützten Beurteilungskultur
 - in unserer fusionierten Schule
 - in unserer sehr grossen Schule mit heterogenem Lehrkörper
 - über alle Schulstufen hinweg
 - in unserem extrem heterogenen Team mit sehr unterschiedlichen Haltungen
- einer gemeinsamen Haltung zu Beurteilungsfragen
 - braucht Zeit
 - ist schwierig mit verschiedenen Personengruppen und ihren unterschiedlichen Perspektiven (DaZ, Klassenlehrpersonen, Heilpädagogik)
 - funktioniert nicht «top-down»
- Rahmenbedingungen
 - fehlende Zeit
 - für notwendige Grundsatzdiskussionen zu Beurteilungsfragen
 - für Diskussion über gemeinsame Werte und pädagogische Grundhaltungen
 - für Beurteilungsfragen, weil noch viele andere Projekte laufen
 - für die Entwicklung einer gemeinsamen Beurteilungskultur
 - für (regelmässigen) Austausch mit vielen Diskussionen
 - für die Schulleitung, um anlässlich von Unterrichtsbesuchen wahrzunehmen, ob/wie die Beurteilung umgesetzt wird
 - für Gespräche der Fachlehrpersonen mit den Klassenlehrpersonen der Sekundar-schule bezüglich überfachlicher Kompetenzen
 - Verzögerungen
 - durch Corona
 - durch Fusion zweier Schuleinheiten
 - durch vakante Schulleitung
 - Lehrpersonen mit
 - ungeeigneter Haltung gegenüber Beurteilung
 - wenig Bereitschaft zur Veränderung
 - fehlendem Wissen zur Beurteilung
 - grosse
 - Schule
 - Teams
 - Schulklassen
 - Fluktuation
 - erschwert die Weitergabe von bereits erarbeitetem Wissen
 - führt zu sehr unterschiedlichem Wissensstand im Team
 - behindert die Entwicklung in Beurteilungsfragen
 - extrem heterogene Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler bezogen auf
 - die Niveaus A, B und C
 - ISR
 - ihre Leistungsfähigkeit
 - ihr Verhalten (Verhaltensauffälligkeit)
 - Fehlende Instrumente
 - für die formative Beurteilung
 - für die Beobachtung und Beurteilung (inkl. Tests)

- Fehlende Strukturen
 - (noch) keine Fachteams/Fachschaften
 - erst im Aufbau befindliche Jahrgangsteams
- Kantonale Ebene
 - Zeugnis, das mit dem Lehrplan 21 und der Kompetenzorientierung nur bedingt kompatibel ist
 - offene Beurteilungsfragen (endlos) auf lokaler Ebene diskutieren, die eigentlich auf kantonaler Ebene gelöst werden müssten
- fehlende Vergleichsmöglichkeiten, weil keine Parallelklassen im Schulhaus sind
- unterschiedliche Anforderungen und damit Beurteilungen in den verschiedenen Niveaus der Sekundarschule (fehlender gemeinsamer Massstab für Umstufungen)
- bei der Ausbildung neuer Lehrpersonen an der PHZH scheint die summative Beurteilung im Mittelpunkt zu stehen
- Schuleinheit mit verschiedenen Standorten und wenig Interesse an Zusammenarbeit über Standorte hinweg
- Schul- und Unterrichtsentwicklung zur Beurteilung
 - ist noch kaum angelaufen
 - erfordert
 - den Beizug externer Fachpersonen
 - Inputs, Weiterbildungen, Gefässe
 - die Bereitschaft, die eigene Beurteilungspraxis zu hinterfragen und weiterzuentwickeln
 - den Willen, sich im Team aufs Thema Beurteilung einzulassen
 - die regelmässige Überprüfung der entwickelten Standards zur Beurteilung
 - ist anspruchsvoll
 - Überforderung der Schule mit einem so grossen Thema wie Beurteilung
 - gemeinsame, vergleichbare Beurteilung mit heterogener Schülerschaft umsetzen
 - Unterrichtsentwicklung mit der Tatsache, dass Vorwissen, Methodeneinsatz, Ausprägung der Kompetenzen im Team sehr unterschiedlich sind
 - Einbezug aller Lehrpersonen in die Weiterentwicklung der Beurteilung
 - in einem grossen Schulhausteam
 - in einem heterogenen Schulhausteam mit sehr unterschiedlichen Wertvorstellungen und Haltungen
 - bei einem Team mit hoher Fluktuation
 - Vereinbarungen
 - sind zu Beurteilungsfragen schwierig herzustellen
 - sind für Lehrpersonen mit langjähriger Unterrichtserfahrung unnötig
 - verwässern bald wieder
 - sind bei fehlender «sozialer Kontrolle» im Team schwierig zu überprüfen
 - müss(t)en im Team langfristig weiterentwickelt werden
 - fehlen noch weitgehend (z.B. zu Form, Umfang, Schwierigkeitsgrad, Aufgabentypen, Differenzierung bei Prüfungen/Beurteilungen)
 - werden trotz intensiver Auseinandersetzung mit Beurteilungsfragen nicht von allen eingehalten
 - Lehrpersonen mit viel Berufserfahrung in die kompetenzorientierte Beurteilung einführen
 - Routinen überdenken
 - Alltagstheorien hinterfragen
 - neue Methoden entwickeln und umsetzen
 - Mut für neue Formen der Beurteilung entwickeln
 - Zeit lassen für Haltungsänderungen

- Steuerung der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu Beurteilungsfragen
 - individuelle Überzeugungen zu einem gemeinsamen Konzept verdichten
 - unterschiedliche Vorstellungen von Leistungsbeurteilung zusammenbringen
 - Überblick bewahren
 - einen Austausch zur Beurteilung über verschiedene Gebäude der Schuleinheit hinweg gestalten
 - Einigung herbeiführen, an welchen Aspekten der Beurteilung wie gemeinsam weitergearbeitet werden soll
- Umgang mit Spannungsfeldern zwischen
 - Erwartungen des Umfeldes und einer förderorientierten Beurteilung
 - Erfordernissen eines gemeinsamen Beurteilungskonzepts und Methodenfreiheit der Lehrperson

6.3.5 Herausforderungen bezüglich beurteilen auf Ebene Lehrpersonen

Welches sind an Ihrer Schule die grössten Herausforderungen bezüglich beurteilen auf Ebene Praxis der einzelnen Lehrperson (Unterricht, Klassenverantwortung)?

- Keine
- Instrumente und Werkzeuge für überfachliche Kompetenzen fehlen
- eine kompetenzorientierte Beurteilung ist sehr anspruchsvoll (speziell für Lehrpersonen, die umlernen müssen)
- Lehrpersonen
 - Haltung/Reflexion der Lehrperson
 - Lehrpersonen verstehen den familiären Hintergrund als Hauptgrund für schlechte Leistungen
 - Lehrpersonen fürchten um ihre Autonomie
 - Lehrpersonen verwenden Beurteilungstools unreflektiert
 - Lehrpersonen reflektieren ihre Beurteilungspraxis zu wenig
 - wenig Wissen und Kompetenzen der Lehrpersonen zur Beurteilung bezüglich
 - kompetenzorientierter Beurteilung
 - formativer Beurteilung (da summative Beurteilung die formative Beurteilung «überstrahlt»)
 - transparenter Beurteilung
 - objektiver Beurteilung
 - Unterstützung von Lernenden mit sprachlichen Schwierigkeiten
 - Differenzierung im Unterricht, z.B. bezüglich
 - Aufgabenstellungen
 - Rückmeldungen
 - Umgang mit verzerrter Wahrnehmung
 - sprachbewusster Gestaltung von Beurteilungssituationen
 - Diagnostik (Anforderungen, Kriterien definieren)
 - Verknüpfung der drei Funktionen formativ-summativ-prognostisch
 - Umsetzung
 - Lehrpersonen setzen die Weiterbildungsinhalte zur Beurteilung kaum im Unterricht um
 - Lehrpersonen setzen das neue Wissen zur Beurteilung noch nicht konsequent im Unterricht um
 - Lehrpersonen nutzen gemeinsame Ressourcen noch zu wenig

- Lehrpersonen arbeiten bezüglich Beurteilung zu wenig intensiv miteinander zusammen (fehlender Austausch)
- Lehrpersonen müssen Prioritäten setzen (Unterrichten, Klassenmanagement, Förderung schwacher Kinder, Beobachten, Beurteilen, Organisation, Integration usw.)
- zeitliche Belastung der Lehrperson: Zeit finden für
 - die Vorbereitung eines kompetenzorientierten Unterrichts
 - alle Erfordernisse einer kompetenzorientierten Beurteilung
 - die verschiedenen Beurteilungsformen/Absprachen
 - das Anstellen von Beobachtungen im laufenden Unterricht
 - das Festhalten von Beobachtungen
 - das Vornehmen einer Gesamtbeurteilung anstelle einer Mittelwertberechnung
 - individuelle Prüfungen
 - individuelle Beurteilungen (wenn nur eine einzige Lehrperson an der Klasse unterrichtet)
 - differenzierte Beurteilung in grossen Klassen
 - Prozessbeurteilung
 - Beurteilungsanlässe
 - formative Beurteilung (speziell in grossen Klassen)
 - Beurteilungsgespräche
 - Administration der Beurteilung (als Klassenlehrperson)
 - Lerngespräche mit den Lernenden während des Unterrichts (speziell in Klassen mit unselbstständigen Kindern)
 - vielseitige, differenzierte Beobachtungen /Beurteilungen
- Umgang mit dem Spannungsfeld
 - Zeugnisnoten vs. ...
 - Kompetenzorientierung
 - Selbstwert der Kinder aufrechterhalten
 - individuelle Förderung gemäss Lehrplan 21
 - individuelle Beurteilung
 - Berücksichtigung des kulturellen Hintergrunds der Schülerinnen und Schüler
 - moderne Formen der Beurteilung
 - formative Beurteilung
 - gelebter Unterrichtsalltag
 - Feedback
 - Förderung und Selektion auf der Mittelstufe
 - prognostische Beurteilung und Nachteilsausgleich DaZ
 - umfassende Beurteilung der Lernenden und Recht auf beurteilungsfreies Lernen
- Offene Fragen und Probleme
 - allen Schülerinnen und Schülern gerecht werden bei grosser Heterogenität
 - Zusammenspiel von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen
 - hohe Erwartungshaltungen an alle Schülerinnen und Schüler richten
 - Verzerrungen bei der Beurteilung vermeiden
 - Umstrukturierung des Unterrichts, um kompetenzorientiert zu arbeiten
 - angemessenes Verhältnis von Aufwand und Ertrag finden
 - Umgang mit der Leistungsschere
 - Selektionsdruck auf der Mittelstufe
 - Beurteilung von Kindern mit Lernzielanpassungen
 - Beurteilung des individuellen Fortschritts
 - Reflexion der Schülerinnen und Schüler anregen
 - Umwandeln von Beobachtungen in eine vergleichbare Note

- objektiv, realistisch, fair, chancengerecht beurteilen (speziell bei sehr heterogener Schülerschaft)
- Förderung sehr schwacher Schülerinnen und Schüler
- Beobachtungen
 - konsequent notieren
 - strukturiert vornehmen
- Probleme, den Überblick zu bewahren bezüglich
 - Beurteilungskriterien
 - Leistungen der Schülerinnen und Schüler
- mehrsprachige Kinder förderorientiert beurteilen
- sprachlich angepasste Prüfungen/Aufträge/Rückmeldungen erstellen
- Beurteilung ist
 - für die Schülerinnen und Schüler demotivierend
 - ein sehr sprachlastiger Prozess, der gerade mit fremdsprachigen Kindern sehr anspruchsvoll ist
- Eltern
 - Rechtfertigung der Gesamtbeurteilung vor den Eltern – jenseits von Papier-und-Bleistift-Prüfungen
 - neue Formen der Beurteilung gegenüber Eltern vertreten