

Zusammenfassender Bericht 2022 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

2023, spectrum3 GmbH, Baar; Hrsg. Bildungsdirektion Kanton Zürich

Zitervorschlag: Roos, M. (2023). *Zusammenfassender Bericht 2022 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?	14
4.1.3	Wie arbeiten die Schulen an Schwerpunkt C?	16
4.1.4	Wie verläuft die Weiterbildung der Lehrpersonen?	22
4.2	Wie organisieren sich die Schulen im Hinblick auf QUIMS?	23
4.2.1	Wie steuern die Schulen das Programm QUIMS?	23
4.2.2	Werden die QUIMS-Gelder gemäss Vorgabe eingesetzt?	24
4.3	Wie schätzen die Schulen den Support ein?	25
4.3.1	Wie schätzen die Schulen den Support durch fachliche Impulse ein?	25
4.3.2	Wie schätzen die Schulen den Support durch Informationen und Materialien ein?	25
4.3.3	Wie schätzen die Schulen die weitere Unterstützung für das Team ein?	27
4.4	Welche Wirkungen zeigt das Programm QUIMS gemäss Ansicht der Befragten?	28
4.4.1	Wie beurteilen die Schulen den Erfolg ihrer QUIMS-Projekte und -Angebote?	28
4.4.2	Mit welchen Methoden evaluieren die Schulen ihre QUIMS-Massnahmen?	30
4.4.3	Welche Wirkungen von QUIMS auf die Schülerinnen und Schüler werden berichtet?	31
4.4.4	Welche Wirkungen von QUIMS bezüglich Schulentwicklung bzw. Kooperation werden berichtet?	32
4.4.5	Welche Wirkungen von QUIMS auf die Lehrpersonen werden berichtet?	33
4.4.6	Welche Wirkungen von QUIMS auf die Eltern werden berichtet?	33
4.5	Welches sind die grössten Unterschiede?	34
4.5.1	Welches sind die grössten Unterschiede im Zeitverlauf?	34
4.5.2	Welches sind die grössten Unterschiede zwischen der Stadt Zürich und dem anderen Kantonsgebiet?	46
4.5.3	Welches sind die grössten Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarschulen?	47
5	Diskussion	53
5.1	Verlief die Umsetzung nach Plan?	53
5.2	Sind die Ziele erreicht?	54
5.3	Welches sind die Stärken und Schwächen?	54
5.3.1	Schwächen	54
5.3.2	Stärken	55
5.4	Was wäre für die Weiterführung in den nächsten Jahren zu empfehlen?	56
6	Anhang	58
6.1	Literatur	58
6.2	Quantitative Auswertungen	58
6.3	Verbale Rückmeldungen der QUIMS-Schulen	64

1 Zusammenfassung

Für den vorliegenden Bericht zum Stand der Umsetzung des Programms QUIMS konnten insgesamt 135 Zürcher QUIMS-Schulen befragt werden (davon 36 QUIMS-Schulen in der Stadt Zürich und 99 Schulen ausserhalb der Kantonshauptstadt). Alle angeschriebenen QUIMS-Schulen sandten den Fragebogen zurück. Die Fragen dieser Erhebung bezogen sich u.a. auf die 583 in den Jahren 2021 und 2022 von den QUIMS-Schulen umgesetzten Massnahmen.

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 alle zwei Jahre solche Erhebungen vorgenommen werden, konnten in verschiedenen Bereichen Entwicklungen aufgezeigt werden.

Die meisten QUIMS-Massnahmen betrafen Kindergarten, Unter- und Mittelstufe der Primarschule. Von den 583 QUIMS-Massnahmen, die in den Jahren 2021 und 2022 in den 135 befragten QUIMS-Schulen umgesetzt wurden, hatten 54% den Status fester QUIMS-Angebote. 42% der QUIMS-Massnahmen bezogen sich auf die Förderung der Sprache, 33% auf die Förderung des Schulerfolgs und 25% auf die Förderung der Integration. In fast alle QUIMS-Massnahmen wurden die Klassenlehrpersonen einbezogen, aber auch DaZ-Lehrpersonen und Fachpersonen für Schulische Heilpädagogik waren in drei Vierteln der Massnahmen beteiligt.

Im Handlungsfeld Schulerfolg wurden in den Jahren 2008 bis 2020 immer mehr QUIMS-Massnahmen lanciert – im Jahr 2022 ging die Zahl dieser Massnahmen insgesamt allerdings leicht zurück. Eine Ausnahme bilden hier die Sekundarschulen. Die Sekundarschulen haben in jüngster Zeit zu Lasten des Handlungsfeldes «Integration» das Handlungsfeld «Schulerfolg» stärker fokussiert. Innerhalb des Handlungsfeldes «Schulerfolg» betrafen viele QUIMS-Massnahmen (29%) das sprachbewusste Beurteilen und Fördern in allen Fächern und das Fördern in sozial heterogenen Klassen (24%). Obwohl Sekundarschulen den Schwerpunkt C (Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache) häufiger als Primarschulen in den Fokus rückten, weist die Beurteilung an Sekundarschulen noch weniger Merkmale einer kompetenzorientierten Beurteilung und Förderung auf als an Primarschulen.

In der jüngsten Erhebungswelle wurde speziell der Support fokussiert, der den QUIMS-Schulen geboten wird. Aus den Rückmeldungen geht hervor, dass der CAS der PHZH zu QUIMS ganz besonders geschätzt wird. Aber auch die Broschüre zum Schwerpunkt C (Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache) und die Webseite zu QUIMS kommen sehr gut an. Ausserdem werden die QUIMS-Beauftragten und die QUIMS-Gelder von den Schulen sehr geschätzt. Aber auch schulinterne Weiterbildungsangebote zu QUIMS sowie Fach- und Prozessberatungen durch externe Fachpersonen wurden als sehr nützliche Unterstützung fürs Team erlebt. Der Stellenwert externer Beratung für QUIMS-Schulen ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen.

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. Insbesondere die Schulzufriedenheit der Lernenden, das Schulklima, die Sprachkompetenzen der Lernenden, die Zusammenarbeit der Lehrpersonen in Lehr- und Lernfragen, die zielgerichtete Arbeit der Schulhausteams, das professionelle Knowhow und die Zufriedenheit der Eltern mit der Schule profitieren von QUIMS.

Um QUIMS an den Schulen zu verankern, braucht es gemäss Angaben der Befragten Informationen, Anregungen, Weiterbildungen, professionelle Akteure (Lehrpersonen, Schulleitungen, QUIMS-Beauftragte, QUIMS-Teams, Schulhausteams), Zusammenarbeit, Ressourcen (Zeit, Personal, Geld), passende Strukturen, eine förderliche Schulkultur, interne Evaluation, gelingende Schulentwicklung sowie gesellschaftliche Veränderungen.

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 bis 2020 wurde somit bereits in früheren Berichten ausführlich dokumentiert.

Im vorliegenden Dokument werden die neuen, zu Beginn des Jahres 2023 erhobenen Kurzberichte der Zürcher QUIMS-Schulen zusammenfassend ausgewertet und dargestellt. Diese neuesten Berichte beziehen sich auf die Jahre 2021 und 2022. Damit liegt der Fokus dieses Berichts auf den Jahren 2021 und 2022 – 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. Beim Datenmanagement wurde er tatkräftig unterstützt durch Güldemet Kaplan. Herzlichen Dank.

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 und ausländischen¹ 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 in den Schulen. Andererseits soll der vorliegende Bericht dem Volksschulamt dazu dienen, Stärken und Schwächen der Umsetzung des Programms QUIMS einzuschätzen und nötigenfalls Änderungen in der Steuerung vorzuschlagen.

¹ Der Mischindex pro Schuleinheit wird aufgrund der Indikatoren «Fremdsprachige» und «Nationalität» bestimmt. Er berechnet sich aus dem Durchschnitt dieser beiden Indikatoren, wobei beim Anteil «Fremdsprachiger» der prozentuale Anzahl Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher-Erstsprache und beim Indikator «Nationalität» der prozentuale Anzahl Schülerinnen und Schüler mit «nicht-schweizerischer Staatsangehörigkeit» (ohne Deutschland, Österreich und Liechtenstein) gezählt werden.

Der vorliegende Bericht bezieht sich auf 135 QUIMS-Schulen, die zu Beginn des Jahres 2023 über ihre Tätigkeiten in den Kalenderjahren 2021 und 2022 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 Erhebungsinstrument, 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 und barrierefrei zu halten, wurde weiteres Datenmaterial im Anhang (siehe Kap. 6) abgelegt. Bei der Grundstruktur des Berichts und bei einzelnen Formulierungen, die auch 2022 unverändert Gültigkeit haben, wurde auf frühere QUIMS-Berichte zurückgegriffen.

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 jüngste Schwerpunkt (Schwerpunkt C) angegangen wurde, wie die Schulen den kantonalen Support einschätzen und welche Wirkungen aus Sicht der Befragten mit QUIMS erzielt wurden.

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

Folgende Fragen wurden 2022 untersucht:

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 Wie arbeiten die Schulen an Schwerpunkt C?
- 1d Wie verläuft die Weiterbildung von Lehrpersonen?

2 Wie organisieren sich die Schulen im Hinblick auf QUIMS?

- 2a Wie steuern die Schulen das Programm QUIMS?
- 2b Werden die QUIMS-Gelder gemäss Vorgabe eingesetzt?

3 Wie schätzen die Schulen den Support ein?

- 3a Wie schätzen die Schulen den Support durch fachliche Impulse ein?
- 3b Wie schätzen die Schulen den Support durch Informationen und Materialien ein?
- 3c Wie schätzen die Schulen die weitere Unterstützung für das Team ein?

4 Welche Wirkungen zeigte das Programm QUIMS gemäss Ansicht der Befragten?

- 4a Wie beurteilen die Schulen den Erfolg ihrer QUIMS-Projekte und -Angebote?
- 4b Mit welchen Methoden evaluieren die Schulen ihre QUIMS-Massnahmen?
- 4c Welche Wirkungen von QUIMS auf die Schülerinnen und Schüler werden berichtet?
- 4d Welche Wirkungen von QUIMS bezüglich Schulentwicklung bzw. Kooperation werden berichtet?
- 4e Welche Wirkungen von QUIMS auf die Lehrpersonen werden berichtet?
- 4f Welche Wirkungen von QUIMS auf die Eltern werden berichtet?

5 Welches sind die grössten Unterschiede?

- 5a Welches sind die grössten Unterschiede bzw. Veränderungen im Zeitverlauf?
- 5b Welches sind die grössten Unterschiede zwischen der Stadt Zürich und dem anderen Kantonsgebiet?
- 5c 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 entwickelte 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 vornehmen 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 beschreiben.

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).

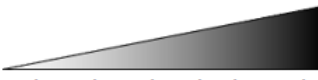
	A	B	C	D	E	F	G
1			zurück	weiter			
2							
3	Kooperation (bezüglich QUIMS)						
4	D) Aufgaben und Zusammenarbeit: Schulleitung (SL), QUIMS-Beauftragte (QB) und ganzes Kollegium						
5							Kann ich nicht beantworten (z.B. wenn SL zugleich QB ist)
			nein	eher nein	eher ja	ja	
6	1	Ist die Aufgabenteilung 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, kantonaler Support, 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 2022/23 insgesamt 155 Schulen im Programm QUIMS aktiv. Unter diesen Schulen befanden sich 20 Schulen, die 2022 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 2021 und 2022 ausgeschlossen.

Grundsätzlich sind alle QUIMS-Schulen verpflichtet, über ihre QUIMS-Arbeiten zu berichten und sich an der Erhebung zu beteiligen. Im Jahr 2022 konnten 135 QUIMS-Schulen gültig mit einem Fragebogen angeschrieben werden. Diese 135 QUIMS-Schulen haben ausnahmslos alle an der obligatorischen Befragung teilgenommen (Rücklauf 100%).

Die Analyse der erhobenen Daten zeigt, dass 36 Schulen (27%) in der Stadt Zürich lokalisiert sind; die anderen 99 Schulen (73%) stammen aus anderen Zürcher Städten und Gemeinden. 90 QUIMS-Schulen sind reine Primarschulen (67%), 35 QUIMS-Schulen sind reine Sekundarschulen (26%), während 9 QUIMS-Schulen (7%) sowohl Primar- als auch Sekundarklassen umfassen. Eine weitere Schuleinheit besteht ausschliesslich aus Kindergärten.

Im Jahr 2022 wurden in den erfassten QUIMS-Schulen insgesamt 2'477 Schulklassen unterrichtet; darunter 507 Kindergartenklassen, 1'333 Primarklassen sowie 637 Sekundarschulklassen. QUIMS-Schulen, die auch Kindergartenklassen umfassen, weisen im Mittel 5.2 Kindergartenklassen auf, QUIMS-Schulen mit Primarklassen haben im Mittel 13.5 solche Klassen und QUIMS-Schulen mit Sekundarschulklassen verfügen im Mittel über 15.2 Sekundarklassen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1. Anzahl Klassen pro QUIMS-Schule (Mittelwert und Anzahl).

Schulstufe	n (Anz. Schulen)	M (mittlere Anzahl Klassen pro QUIMS-Schule)	SD	Summe (Total der Klassen an QUIMS-Schulen)
Kindergarten	98	5.2	2.0	507
Primarschule	98	13.5	4.6	1333
Sekundarstufe	42	15.2	5.5	637

M= Mittelwert; SD=Standardabweichung, n=Anzahl QUIMS-Schulen

Die Zahl der involvierten Kindergarten- und Primarschulklassen ist seit 2012 kontinuierlich gestiegen: Im Kindergarten stieg die Zahl involvierter Klassen von 322 im Jahr 2012 auf 507 im Jahr 2022, in der Primarschule im gleichen Zeitraum von 878 auf 1333 Klassen. Auf der Sekundarschulstufe nahm die Zahl involvierter Klassen von 2012 bis 2020 von 316 auf 724 zu – sank aber im Jahr 2022 wieder auf 637 Klassen. Gestaltet und umgesetzt wurden die Massnahmen im Jahr 2022 von 5433 Lehrkräften; im Jahr 2012 waren dies noch 3570 Lehrpersonen (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2. Anzahl Schulklassen und Lehrpersonen an QUIMS-Schulen in den Jahren 2012 bis 2022.

Schulstufe	2012	2014	2016	2018	2020	2022
Anzahl Kindergartenklassen	322	385	430	438	499	507
Anzahl Klassen Grundstufe	21	-	-	-	-	-
Anzahl Primarschulklassen	878	954	1010	1076	1285	1333
Anzahl Sekundarschulklassen	316	409	521	528	725	637
Anzahl Klassen- und Fachlehrpersonen	3570	3983	3985	4375	5300	5433

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). Bei gleichen oder sehr ähnlichen Antworten wurde die Häufigkeit ausgezählt.

Die übrigen Angaben in den Fragebögen wurden statistisch ausgewertet und für den vorliegenden Bericht zusammenfassend dargestellt. 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 Unterschieden analysiert. Die entdeckten Unterschiede wurden jeweils auf ihre statistische Signifikanz hin überprüft². Dabei wurde im Minimum das 0.05-Signifikanzniveau gewählt. Das Signifikanzniveau p macht eine Aussage darüber, wie wahrscheinlich ein Fehlschluss ist, wenn von der jeweils untersuchten Stichprobe auf die Grundgesamtheit aller 135 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 , T , H , η^2 oder U dienen dazu zu bestimmen, ob es sich um einen signifikanten Unterschied bzw. Zusammenhang handelt; diese Prüfgrössen sind inhaltlich kaum interpretierbar. Sie werden der Vollständigkeit halber in Fussnoten oder in Grafiken mitgeführt, um den Lesefluss nicht zu stören.

Besser interpretierbar sind die Messgrössen, die in Tabelle 3 überblicksartig vorgestellt werden.

² Bei Likertskalen wurden Signifikanzen auf ordinalem Skalenniveau überprüft.

Tabelle 3. Erklärungen zu den statistischen Kennwerten.

Abkürzung	Bezeichnung	Erklärung
n	Stichprobengrösse	Anzahl Fälle (z.B. Schulen, QUIMS-Beauftragte, QUIMS-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>p > .05 oder n.s. nicht signifikant p < .05 oder * signifikant p < .01 oder ** hochsignifikant p < .001 oder *** höchstsignifikant</p>
-	Zustimmung	Prozentualer Anteil zustimmender Antworten («ja» und «eher ja» zusammengenommen und als Prozentwert ausgedrückt)

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 QUIIMS umzusetzen (siehe Kap. 4.1), bevor untersucht wird, wie sich die Schulen im Hinblick auf QUIIMS organisieren (siehe Kap. 4.2). Anschliessend wird der Support untersucht (siehe Kap. 4.3), die Wirkung des Programms QUIIMS aus Sicht der Befragten beschrieben (siehe Kap. 4.4) und der Frage nach Unterschieden zwischen verschiedenen Subgruppen nachgegangen (siehe Kap. 4.5).

4.1 Was tun die Schulen, um QUIIMS umzusetzen?

Zur Erreichung der Ziele, die sich die Schulen im Zusammenhang mit QUIIMS 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 QUIIMS-Massnahmen beteiligt waren (siehe Kap. 4.1.2). Anschliessend wird geklärt, wie die Schulen am Schwerpunkt C (Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache) arbeiteten (siehe Kap. 4.1.3) und wie die Weiterbildung der Lehrpersonen verlief (siehe Kap. 4.1.4).

4.1.1 Welche Massnahmen werden in den drei Handlungsfeldern realisiert?

Bei 573 der 583 dokumentierten QUIIMS-Massnahmen gaben die Befragten an, ob es sich um Entwicklungsprojekte oder feste QUIIMS-Angebote handelt. Die Auswertung 2022 ergab, dass sich die durchgeführten Massnahmen in 46.1% (264) Entwicklungsprojekte und 53.9% (309) feste Angebote unterteilen lassen (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4. Umsetzung der Massnahmen als QUIIMS-Entwicklungsprojekt bzw. als festes Angebot (absolute und relative Zahlen; n=573 QUIIMS-Massnahmen).

Art der QUIIMS-Massnahme	absolut	relativ
Umgesetzte Massnahmen in einem QUIIMS-Entwicklungsprojekt	264	46.1%
Umgesetzte Massnahmen in einem festen QUIIMS-Angebot	309	53.9%
Total	573	100.0%

Die QUIIMS-Massnahmen wurden in drei verschiedenen Handlungsfeldern umgesetzt: Sprachförderung, Förderung des Schulerfolgs sowie Förderung der sozialen Integration (vgl. Abbildung 2). Die meisten Massnahmen (42.3%) bezogen sich auf die sprachliche Förderung; 32.8% der Massnahmen konzentrierten sich auf die Förderung des Schulerfolgs und 24.9% auf die soziale Integration.

Auf welches Handlungsfeld beziehen sich die Massnahmen hauptsächlich?

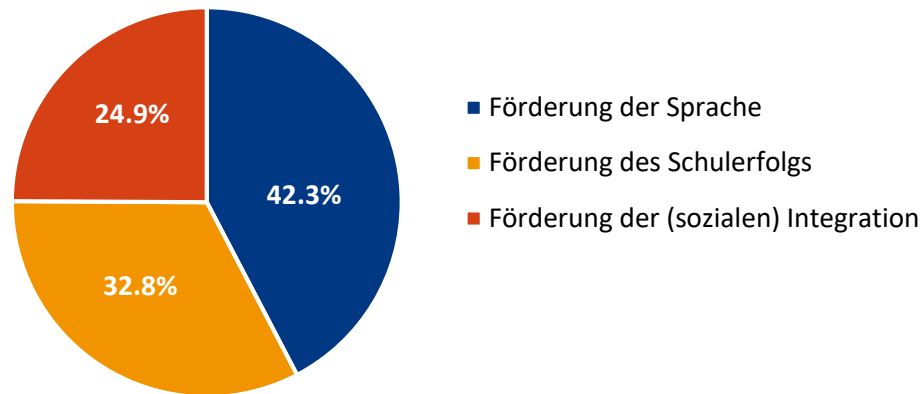


Abbildung 2. Prozentuale Anteile der QUIMS-Massnahmen an den drei Handlungsfeldern (n=574 Massnahmen).

Bei der Verteilung der drei Handlungsfelder auf QUIMS-Entwicklungsprojekte und feste Angebote fällt auf, dass überzufällig viele Massnahmen im Handlungsfeld «Förderung des Schulerfolgs» als Entwicklungsprojekte kategorisiert wurden. Der statistische Erwartungswert liegt bei nur 86 Entwicklungsprojekten aus dem Handlungsfeld «Schulerfolg», effektiv waren es aber 102³. Dies weist darauf hin, dass die Schulen jüngst im Handlungsfeld Schulerfolg (Schwerpunkt C) besonders aktiv waren.

Bei den Sekundarschulen ist auffällig, dass bei 51 statistisch erwarteten QUIMS-Massnahmen im Handlungsfeld «Schulerfolg» effektiv sogar 63 Massnahmen in diesem Handlungsfeld angesiedelt waren. Umgekehrt waren es im Handlungsfeld «Förderung der (sozialen) Integration» bei 39 erwarteten Massnahmen effektiv nur deren 31⁴. Die Sekundarschulen haben also in jüngster Zeit zu Lasten des Handlungsfeldes «Integration» das Handlungsfeld «Schulerfolg» fokussiert.

276 der 583 erfassten QUIMS-Massnahmen hatten gemäss Angaben der Befragten einen Bezug zum obligatorischen Schwerpunkt C (Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache). Diese 276 QUIMS-Massnahmen bezogen sich v.a. auf die sprachbewusste Beurteilung und Förderung in allen Fächern (29.0% der Massnahmen) und aufs Fördern in sozial heterogenen Klassen (23.9%). Eine genauere Analyse zeigt, dass sich die 276 Massnahmen mit Bezug zum Schwerpunkt C mit folgenden prozentualen Anteilen auf verschiedene Aspekte des Schwerpunkts C verteilen:

- T1: Beobachtungen und Beurteilungen planen und durchführen im Fach Deutsch (10.1%)
- T2: Vorentlasten statt nachbereiten im Fachbereich Deutsch (13.0%)
- T3: Rückmeldungen im Dialog kommunizieren (10.1%)
- T4: In allen Fächern sprachbewusst fördern und beurteilen (29.0%)
- SCALA: Chancengerechtigkeit bei der Beurteilung (9.4%)
- SCALA: Zuschreibungen und Rückmeldungen (4.3%)
- SCALA: Fördern in sozial heterogenen Klassen (23.9%)

³ $\chi^2=8.72$; $df=2$; $p<.05$

⁴ $\chi^2=6.15$; $df=2$; $p<.05$

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

In einem nächsten Auswertungsschritt interessiert die Frage, inwiefern die verschiedenen Stufen, Klassen und Akteure in die 583 umgesetzten QUIIMS-Massnahmen einbezogen wurden.

An 61.2% aller 583 QUIIMS-Massnahmen war der Kindergarten beteiligt. Ebenfalls sehr häufig von QUIIMS-Massnahmen betroffen waren die Unterstufe (65.0%) und die Mittelstufe (61.4%). Die Sekundarstufe I war in 27.1% aller QUIIMS-Massnahmen involviert. Nur an 8.7% der QUIIMS-Massnahmen wirkten auch Hort bzw. Betreuung mit (vgl. Abbildung 3).

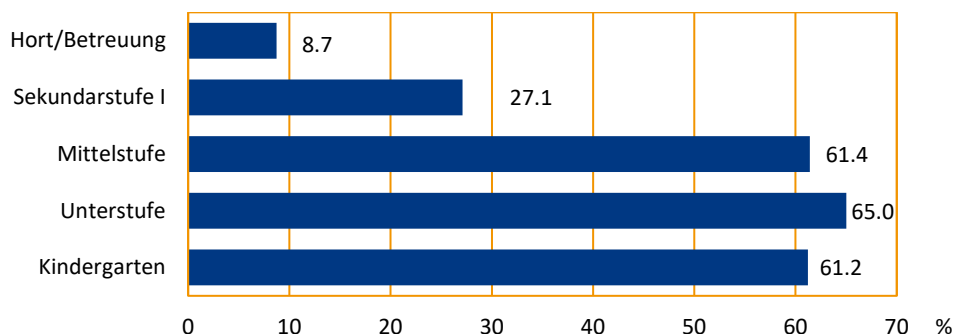


Abbildung 3. Prozentualer Anteil der 583 QUIIMS-Massnahmen, an denen die jeweiligen Stufen beteiligt waren (Mehrfachantworten möglich).

Zusätzliche Hinweise auf die Reichweite von QUIIMS lassen sich einer Übersicht entnehmen, die aufzeigt, welche Akteure aktiv an den QUIIMS-Massnahmen und deren Umsetzung beteiligt waren (vgl. Abbildung 4): An 95.5% aller QUIIMS-Massnahmen waren die Klassenlehrpersonen beteiligt. Auch DaZ-Lehrpersonen (76.5%), Schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen (72.6%) sowie andere Fachpersonen (59.9%) waren relativ häufig in die einzelnen QUIIMS-Massnahmen involviert. Am seltensten an den Massnahmen beteiligt waren HSK-Lehrpersonen (2.7%) sowie Personen aus der Berufsbildung (1.5%) bzw. aus dem Frühbereich (1.2%). Neu wurde 2022 gefragt, in wie viele QUIIMS-Massnahmen die Schulleitung und die Schulbehörde einbezogen wurden. Das war bei der Schulleitung in 46.1% und bei der Schulbehörde in 3.4% aller QUIIMS-Massnahmen der Fall.

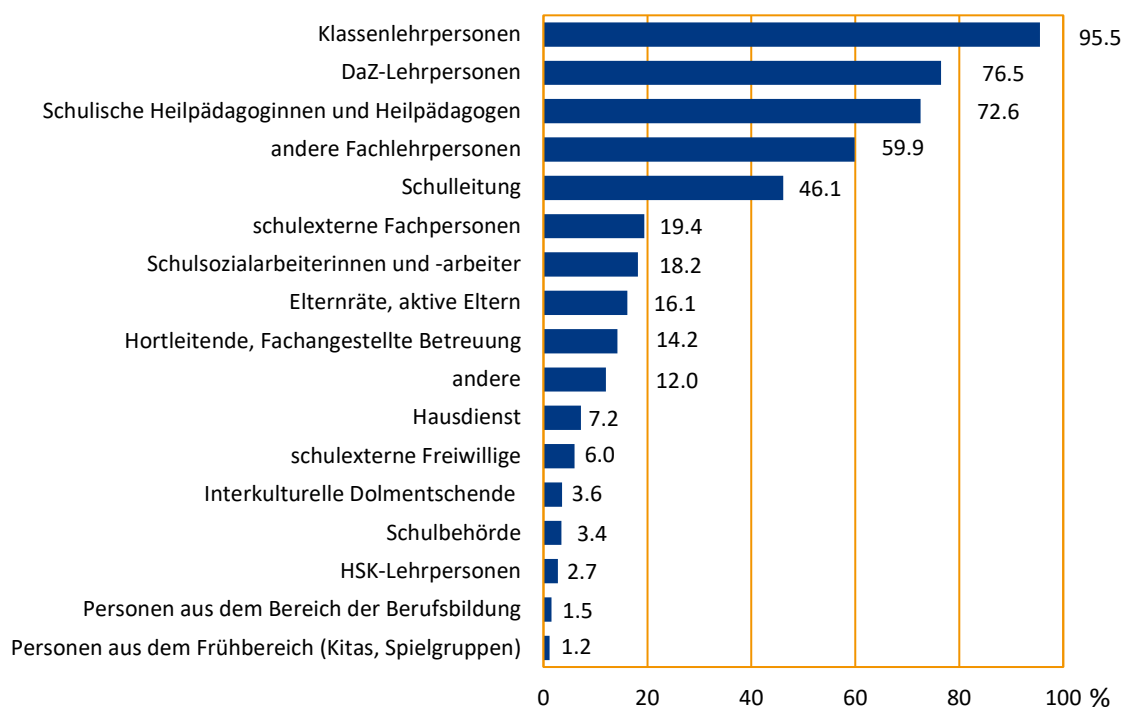


Abbildung 4. Prozentualer Anteil der 583 QUIMS-Massnahmen, an denen die jeweiligen Akteure beteiligt waren (Mehrfachantworten möglich).

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

- Klassenassistenzen, Praktikantinnen, Studierende und Zivildienstleistende (29)
- Eltern (8)
- QUIMS-Beauftragte (8)
- Schülerinnen und Schüler (7)
- Bibliothekspersonal (3)
- Deutschlehrpersonen (3)
- Elternforum (2)
- Schulsekretariat (2)
- Grosseltern (1)
- Altersheim (1)
- Menschen aus dem Quartier (1)
- Schulpolizist (1)
- Schulpsychologischer Dienst (1)
- Caritas (1)
- Autorinnen und Autoren (1)

Es fällt auf, dass häufig Klassenassistenzen, Studierende und Zivildienstleistende einbezogen wurden.

Wird den Berechnungen nicht die Summe aller QUIMS-Massnahmen (583) als 100% zugrunde gelegt, sondern die Summe aller QUIMS-Schulen (134⁵), ergeben sich andere Werte (vgl. Tabelle 13, im Anhang S. 59). So wurden die DaZ-Lehrpersonen beispielsweise von 97.0% aller

⁵ Eine Schule konnte keine Angaben zu den Massnahmen machen.

QUIMS-Schulen in mindestens eine QUIMS-Massnahme einbezogen – Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen waren bei 97.8% aller QUIMS-Schulen in der einen oder anderen Massnahme aktiv – Klassenlehrpersonen wurden in 98.5% der QUIMS-Schulen zumindest in die eine oder andere Massnahme einbezogen. Auf der anderen Seite haben nur 4.5% der QUIMS-Schulen Personen aus der Berufsbildung einbezogen (Personen aus der Berufsbildung: 6.7% der Schulen).

4.1.3 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, zu dem erst zum dritten Mal Daten erhoben wurden. Die Hinweise zu Schwerpunkt C zeigen auf, was die QUIMS-Schulen bezüglich «Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache» im Berichtszeitraum unternommen haben.

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 QUIMS-Beauftragten einschätzen, ob nur einzelne oder keine Lehrpersonen ihrer Schule, eine Minderheit, eine Mehrheit oder (fast) alle das entsprechende Element bereits umsetzten.

Über 99% der QUIMS-Beauftragten meldeten, dass eine Mehrheit ihres Teams oder fast alle Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern jeweils die Lernziele bekannt geben würden. 84% meinten, eine Mehrheit würde neben Lernzielen, die für alle Kinder gelten, auch mit individuellen Zielen für einzelne Kinder(-gruppen) arbeiten (vgl. Abbildung 5).

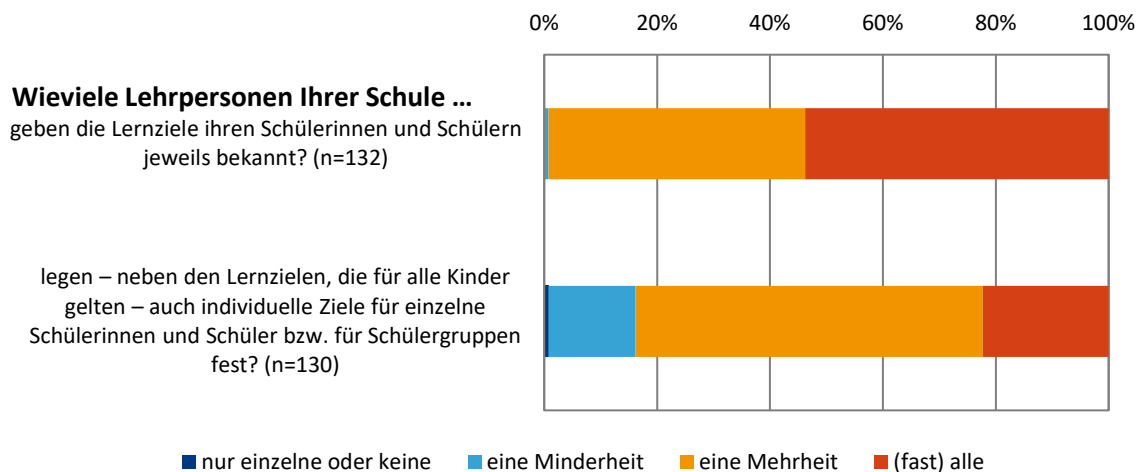


Abbildung 5. Schwerpunkt C: Umgang mit Lernzielen (relative Häufigkeiten der Antworten).

Über 63% 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. 73% befanden, eine Mehrheit an ihrer Schule würde Beurteilungsraster einsetzen, um alltagsnahe Anwendungssituationen im Unterricht zu dokumentieren. Sowohl die Dokumentation spontaner Beobachtungen zum individuellen Lernverhalten der Kinder als auch das systematische Einholen von Beobachtungen anderer Personen (z.B. DaZ-Lehrperson, Eltern, SHP) wird an über 89% bzw. 92% der QUIMS-Schulen von einer Mehrheit praktiziert (vgl. Abbildung 6).

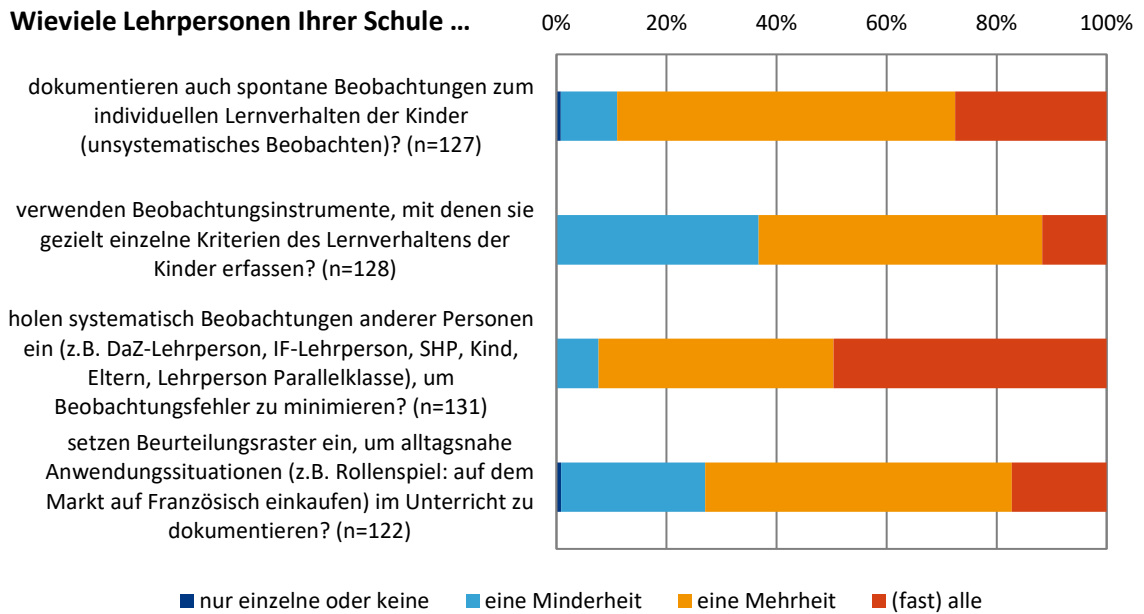


Abbildung 6. Schwerpunkt C: Umgang mit dem Beobachten bzw. Erfassen von Daten (relative Häufigkeiten der Antworten).

Die vier Items zur Beurteilung im engeren Sinne wurden alle sehr 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 beurteile und alle wesentlichen Beteiligten (Lehrperson, Fachlehrperson, Eltern, Kind) angemessen in die Beurteilung einbeziehen würde (vgl. Abbildung 7).

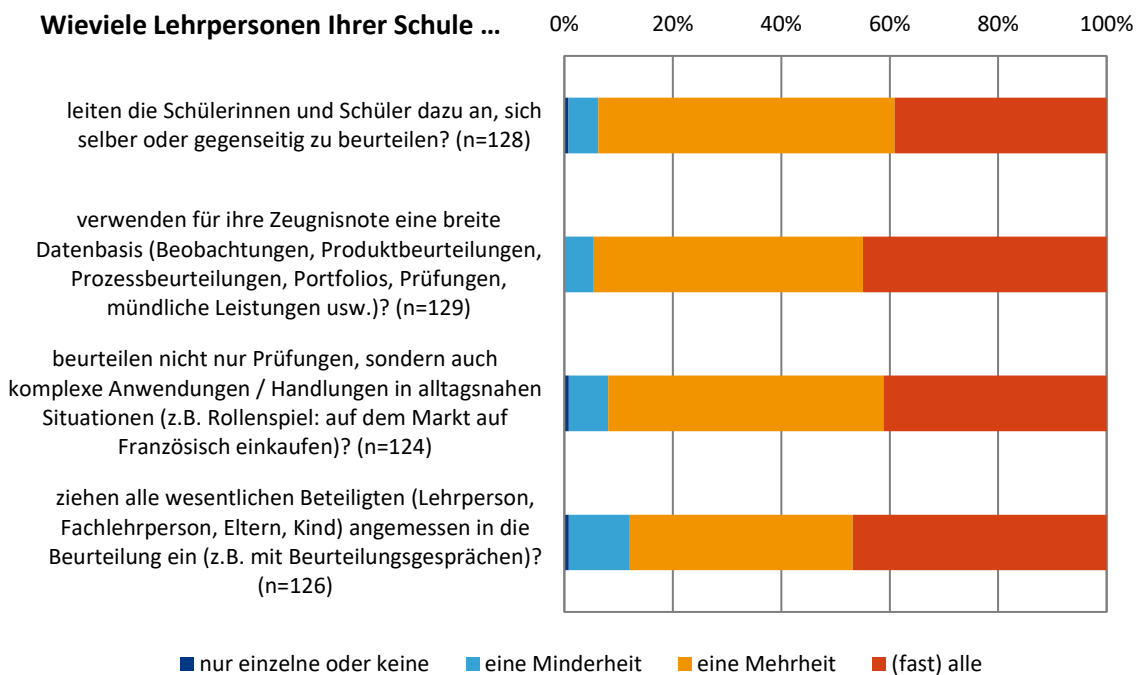


Abbildung 7. Schwerpunkt C: Umgang mit dem Beurteilen (relative Häufigkeiten der Antworten).

Uneinheitlicher fielen die Ergebnisse zum Umgang mit der Förderung an den QUIMS-Schulen aus (vgl. Abbildung 8). 63% der QUIMS-Beauftragten gaben an, dass eine Mehrheit in ihren Teams zunächst eine formative Lernkontrolle bearbeiten lässt, bevor eine summative Prüfung angesetzt wird. An 73% der QUIMS-Schulen ist gemäss Einschätzung der QUIMS-Beauftragten die Anleitung der Lernenden zum Nachdenken über ihr Lernen (Reflexion, Metakognition) bei einer Mehrheit der Lehrpersonen gebräuchlich. Sehr viele QUIMS-Beauftragte berichteten schliesslich, eine Mehrheit der Lehrpersonen gäbe den Lernenden häufig differenzierte Rückmeldungen (88%) und leite aus Prüfungen Fördermassnahmen ab (95%).

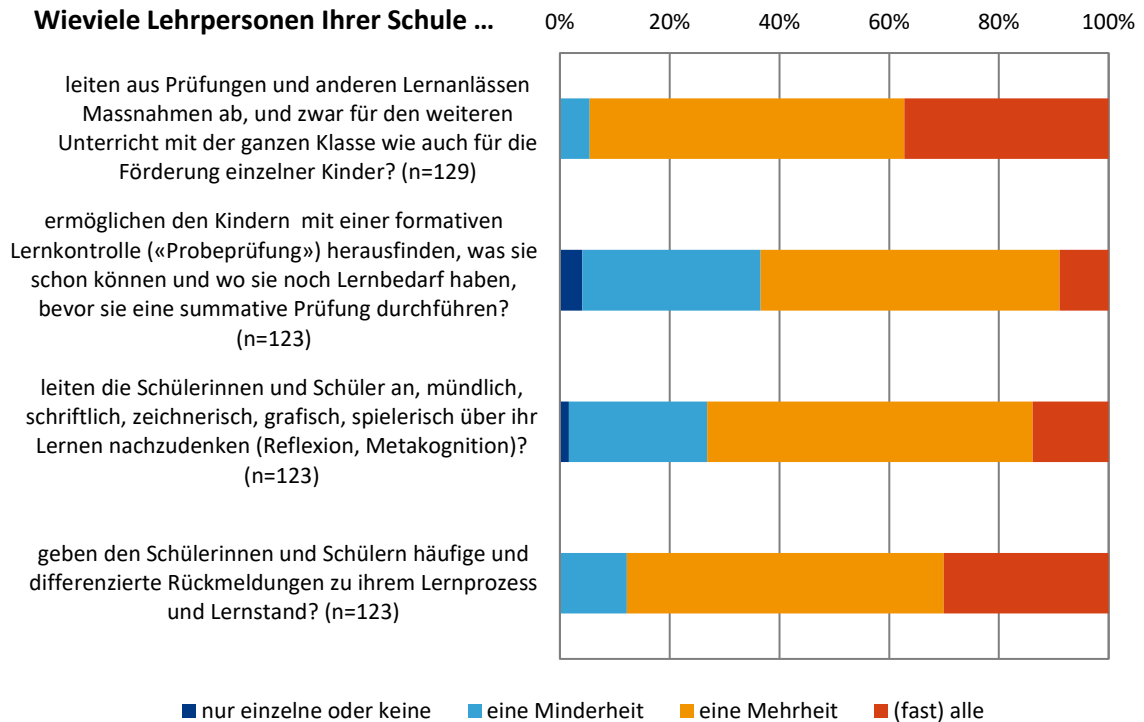


Abbildung 8. Schwerpunkt C: Umgang mit dem Fördern (relative Häufigkeiten der Antworten).

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 allerorts Standard sind.

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 9).

Nur 14% 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 86% der Befragten (eher) vom Schulkollegium *gemeinsam* zu lösen. Gut 70% 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

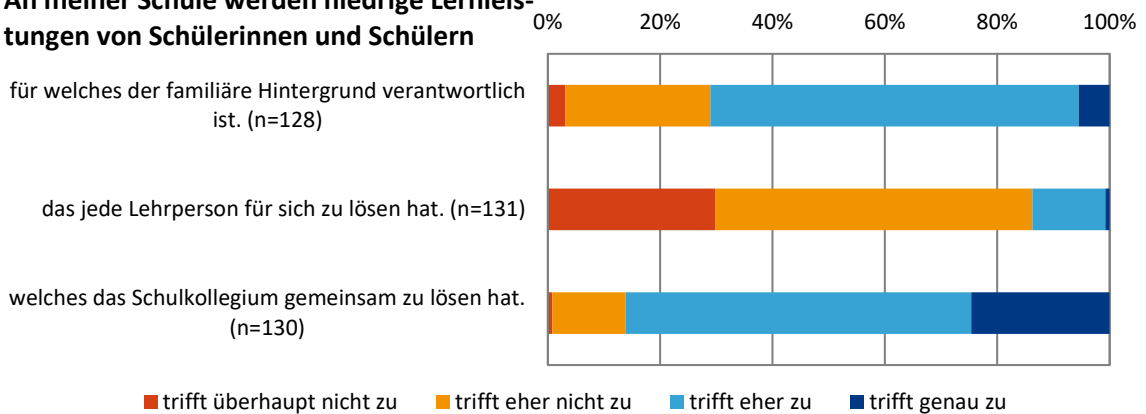


Abbildung 9. Umgang mit niedrigen Leistungen (relative Häufigkeiten der Antworten).

Weiter stellt sich die Frage, inwiefern QUIMS-Schulen das Beobachten und Beurteilen zu einem *gemeinsamen* Thema machen. Die Auswertung der Daten zeigt, dass 69% der QUIMS-Schulen Beobachtungen und Beurteilungen zu Schülerinnen und Schülern nutzen, um im Kollegium gemeinsame Vorstellungen zur Beurteilung zu entwickeln. Bei Bedarf werden in 83% 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. 90% der QUIMS-Beauftragten gaben an, dies sei an ihrer Schule (eher) Usus (vgl. Abbildung 10).

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

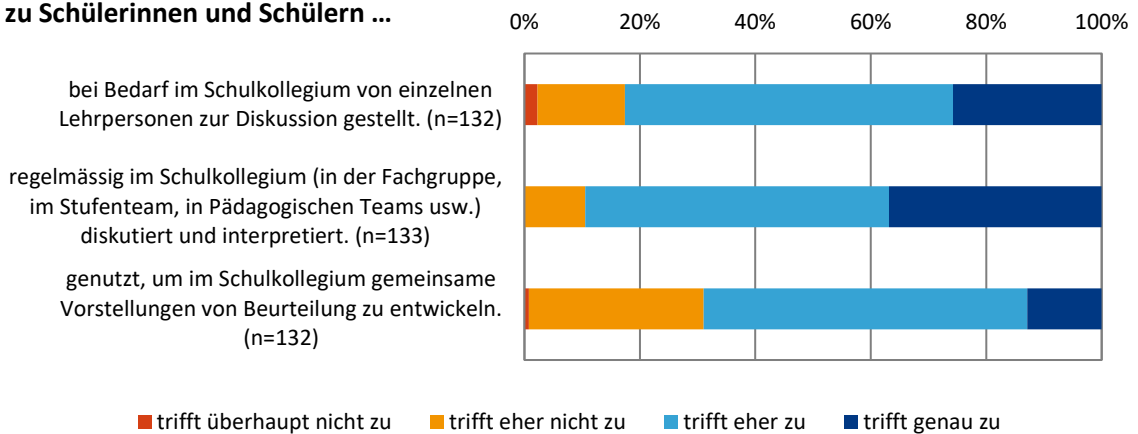


Abbildung 10. Beobachtung und Beurteilung als gemeinsames Thema im Team (relative Häufigkeiten der Antworten).

In 73% der 135 QUIMS-Schulen bestanden Abmachungen zur Beurteilung, aber nur in 32% 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 64% der Fälle im Stufen- oder Jahrgangsteam vereinbart worden, in 38% der Fälle im Fachteam und in 44% der Fälle im ganzen Schulkollegium (vgl. Abbildung 11).

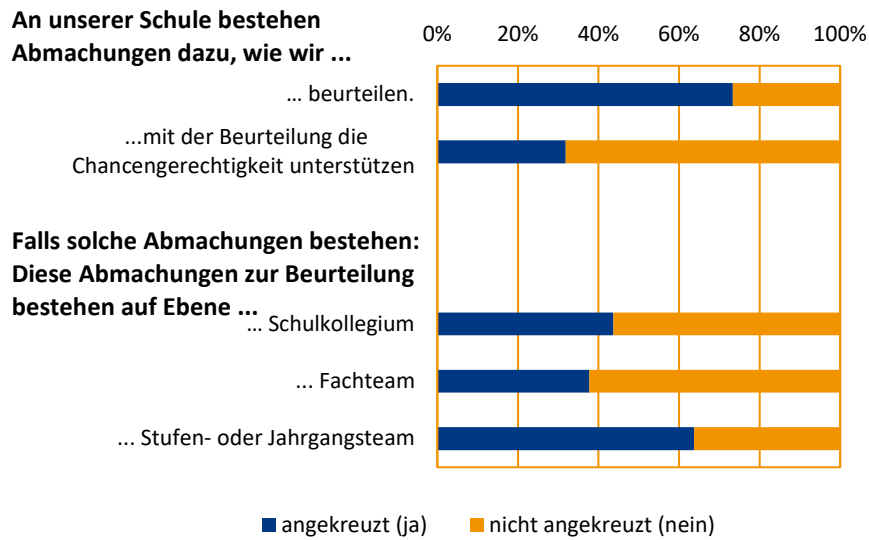


Abbildung 11. Abmachungen zur Beurteilung (relative Häufigkeiten der Antworten; n=135 QUIMS-Schulen).

Über 70% der QUIMS-Beauftragten beantworteten die einzelnen Items zum Fazit bezüglich Schwerpunkt C positiv (vgl. Abbildung 12). So gingen ca. 70% der Befragten davon aus, dass im Unterrichtsalltag an ihrer Schule ein gemeinsames Beurteilungsverständnis sichtbar sei und die Lehrpersonen Methoden einsetzen, um Beurteilungsverzerrungen zu minimieren. Drei Viertel behaupteten, die Lehrpersonen ihres Schulhausteams hätten ein gemeinsames Beurteilungsverständnis erarbeitet, auf dessen Basis die Zusammenarbeit erfolge. In 83% der QUIMS-Schulen sind die Lehrpersonen gemäss Angaben der QUIMS-Beauftragten in der Lage vorhandene Instrumente in Bezug auf Sprache zu analysieren und bei Bedarf zu adaptieren, während 87% angaben, dass die Lehrpersonen auch sprachbewusste Prüf- und Testaufgaben formulieren können. 90% der Befragten berichteten, die Lehrpersonen ihrer Schule verfügten über das für ihre Fächer notwendige sprachdidaktische Wissen, das fachliche Lernen sprachbewusst beurteilen und fördern zu können. Über 90% der QUIMS-Schulen haben den Schwerpunkt C als Entwicklungsprojekt im Schulprogramm verankert, differenzieren die Beurteilungsfunktion (formativ, summativ, prognostisch) gezielt nach Bezugsnorm (Sach-, Individual-, Sozialnorm) und setzen die Beurteilungsfunktionen gezielt ein. Und praktisch alle Befragten gaben an, ihre Lehrpersonen würden kompetenzorientiert beurteilen und fördern.

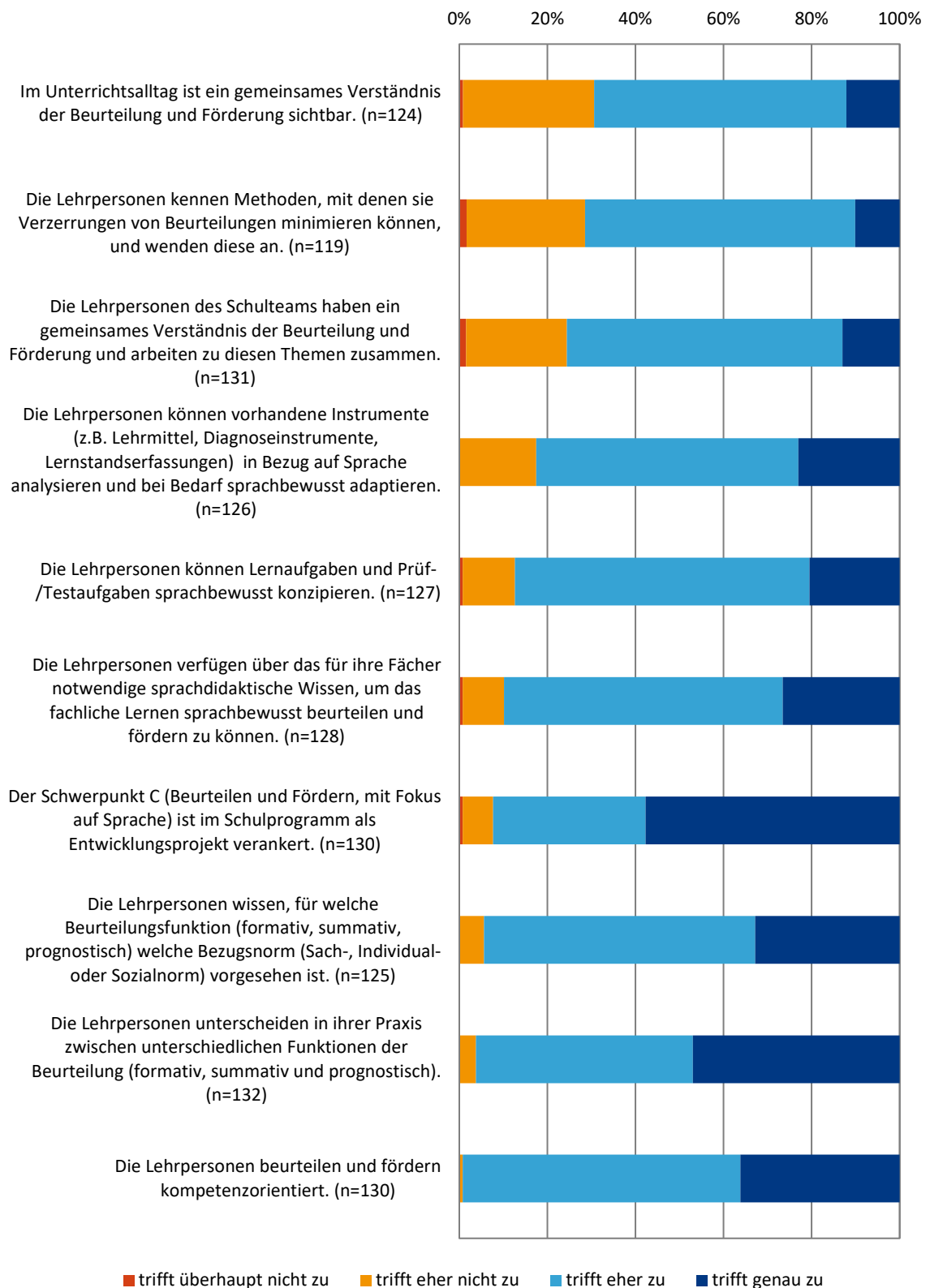


Abbildung 12. Fazit zum Thema «Beurteilen und Fördern» – Schwerpunkt C (relative Häufigkeiten der Antworten).

In 69% der QUIMS-Schulen wurden die obigen Angaben zum Schwerpunkt C mit dem Team besprochen.

Die kategorisierten und quantifizierten Antworten auf die offenen Fragen, welches die grössten Herausforderungen der QUIMS-Schulen bezüglich Beurteilung auf Ebene der Schule und auf Ebene der einzelnen Lehrpersonen sind, finden sich in Kap. 6.3.4 und 6.3.5 im Anhang.

4.1.4 Wie verläuft die Weiterbildung der Lehrpersonen?

Das Programm QUIMS sieht vor, QUIMS-Massnahmen bei Bedarf mit der Weiterbildung von Lehrpersonen zu verbinden. Im Rahmen der vorliegenden Zweijahresbefragung berichteten die Befragten von 342 durchgeführten Weiterbildungen. Zahlreiche dieser Weiterbildungen wurden von der PH Zürich (107 Weiterbildungen) und der PHFHNW (38 Weiterbildungen) durchgeführt – teilweise auch in Kooperation über die Pädagogischen Hochschulen hinweg. Oft genannt wurden auch schulentwicklung.ch/IQES (46), das Institut Unterstrass (12), PPZ (8) oder die Hochschule für Heilpädagogik (6). 25 Weiterbildungen wurden (z.B. mit den Instrumenten von QUIMS) von schulinternen Personen durchgeführt. Hinzu kommen intern durchgeführte Weiterbildungen, die von externen Weiterbildenden vorgängig bei der Konzeption unterstützt wurden.

Von den 342 durchgeführten Weiterbildungen entfielen 94 auf «Fokus Sprache, PHZH» (28.8%), 38 auf «SCALA, PHFHNW» (11.7%), 108 auf «Unterwegs zur gemeinsamen Beurteilungspraxis, PHZH» (33.1%) und 86 auf andere Themen (26.4%).

Die 342 durchgeführten Weiterbildungen wurden oft als erfolgreich wahrgenommen: 90.0% der durchgeführten Weiterbildungen wurden als «gut gelungen und zu empfehlen» bezeichnet. Von 91.7% der Weiterbildungen meldeten die Befragten zurück, dass ihre QUIMS-Schule durch diese Veranstaltung das nötige Fachwissen erworben habe, um Bildungsbenachteiligungen im Unterricht zu reduzieren. Bei den *nicht* gelungenen Weiterbildungen handelte es sich überzufällig häufig um solche, die keinen Beitrag zur Reduktion von Bildungsbenachteiligungen geleistet haben⁶.

Als Gründe für das Scheitern von Weiterbildungen werden häufig unzulängliche Weiterbildende, ein verfehltes Thema, Praxisferne, geringer Ertrag, mangelnde Zeit bzw. Motivation oder die Gestaltung der Weiterbildung (z.B. online-Formate) genannt (vgl. Kap. 6.3.1, S. 64).

In den Jahren 2021 und 2022 dauerte eine durchschnittliche Weiterbildung – unabhängig vom betroffenen Schwerpunkt – an einer QUIMS-Schule 1.22 Tage (SD=0.81 Tage). An einer solchen Weiterbildung nahmen im Mittel 38 Personen teil (SD=17 Personen). 282 der 342 im Berichtszeitraum durchgeführten Weiterbildungen richteten sich an ganze Schulteams (82.5%). Nur in seltenen Fällen richtete sich eine Weiterbildung an einzelne Jahrgangsteams (3.5%), Fachteams der sprachlichen Fächer (3.8%), Fachteams der nicht-sprachlichen Fächer (1.2%) oder andere Personengruppen (11.4%). Wenn sich eine Weiterbildung ans ganze Team richtete, waren mit M=40 Personen im Mittel besonders viele Teilnehmende in die Veranstaltung involviert. Bei Jahrgangsteams (M=18 Personen), Fachteams sprachlicher Fächer (M=8 Personen) und anderen Personengruppen (M=6 Personen) war der Kreis der adressierten Personen deutlich kleiner (vgl. Tabelle 5).

Mit den «anderen Personengruppen» meinten die Befragten z.B. die Steuergruppenmitglieder, Begleitgruppenmitglieder, neue Lehrpersonen, Schulsozialarbeit, QUIMS-Teams, Betreuungspersonen oder bestimmte Schulstufen/Zyklen.

⁶ $\chi^2=23.49$; $df=1$; $p<.001$

Tabelle 5. Personengruppen und ihre Weiterbildungsaktivitäten (Mehrfachantworten möglich; n=342 Weiterbildungen).

Personengruppe	Anzahl Weiterbildungen (absolut)	Anzahl Weiterbildungen (relativ %)	Mittlere Anzahl teilnehmender Personen	Standardabweichung (SD)
Schulteam	282	82.5	40	15.6
Jahrgangsteam	12	3.5	18	7.1
Fachteam sprachliche Fächer	13	3.8	8	7.8
Fachteam nicht-sprachliche Fächer	4	1.2	-	-
Andere Personengruppen	39	11.4	6	5.7

Bei der Teilnehmendenzahl spielte der thematische Fokus der Weiterbildung eine Rolle⁷: Bei Weiterbildungen zu «Fokus Sprache» nahmen im Mittel 35 Personen teil, bei Weiterbildungen zu SCALA 37 Personen und bei Weiterbildungen im Hinblick auf den Aufbau einer gemeinsamen Beurteilungspraxis waren dies 36 Personen. Mit durchschnittlich 44 Teilnehmenden war die Zahl der Teilnehmenden bei anderen Weiterbildungsthemen aber signifikant grösser.

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) und dem Mitteleinsatz (siehe Kap. 4.2.2) der QUIMS-Schulen.

4.2.1 Wie steuern 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 135 im Jahr 2022 antwortenden Schulen (74.8%) einzelne Lehrpersonen als QUIMS-Beauftragte eingesetzt waren. In 23 Schulen (17.0%) 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 (37.0%) kümmerte sich eine Gruppe über QUIMS hinaus auch noch um weitere schulische Fragen (z.B. Q-Team, Steuergruppe, Spurgruppe). Und in 76 Schulen (56.3%) erhielt ein QUIMS-Team den Hauptauftrag, QUIMS zu konzipieren und umzusetzen (vgl. Abbildung 13).

⁷ F=4.25; df=3; p<.01

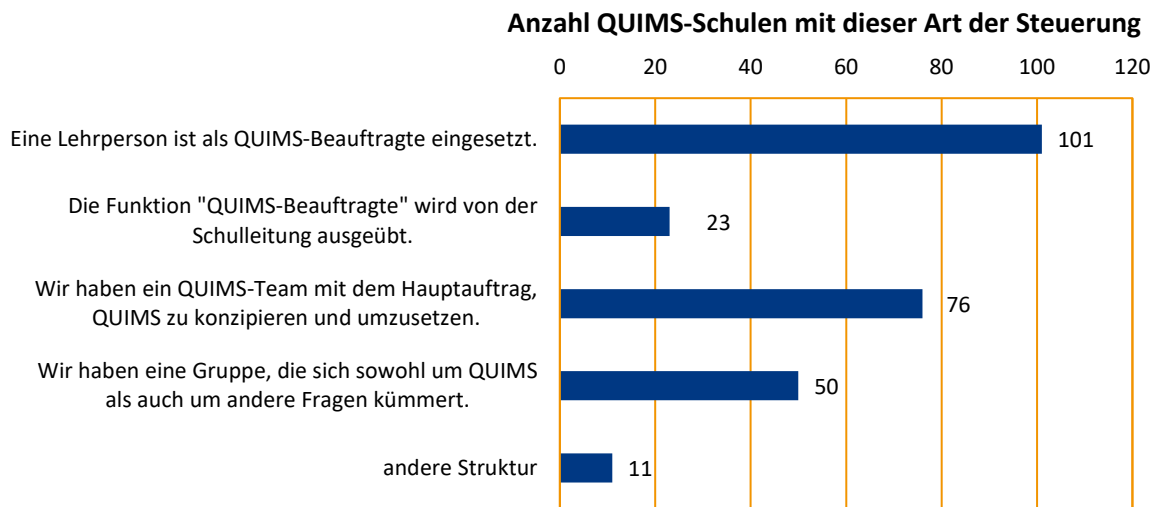


Abbildung 13. Art der Steuerung an den QUIMS-Schulen im Jahr 2022 (Angaben in absoluten Zahlen; Mehrfachantworten möglich).

11 Schulen (8.1%) gaben explizit an, eine andere, oben nicht erwähnte Struktur der QUIMS-Steuerung aufgebaut zu haben. In den verbalen Erläuterungen dieser Schulen wurde deutlich, dass sich gelegentlich zwei QUIMS-Beauftragte die Aufgabe teilen (z.T. flankiert von einem QUIMS-Team). Teilweise haben QUIMS-Teams eine genau definierte Zusammensetzung (z.B. mit Stufen- und Fachdelegierten sowie bestimmten Funktionen – wie DaZ –, die vertreten sein müssen). Genannt wurde auch die Struktur mit einer hauptverantwortlichen QUIMS-Gruppe, die aber Aufträge an andere Gremien auslagern kann. Eine Schule berichtete, dass die Arbeitsgruppe «QUIMS» mit Vertretungen aus allen Stufen Themen der Schulkonferenz, der Pädagogischen Teams und der Steuergruppe sammelt und auf dieser Basis Aufträge formuliert, die dann durch die Schulleitung erteilt werden. Ausserdem zeigte sich in den verbalen Antworten, dass sich QUIMS-Schulen ständig neuen Gegebenheiten anpassen müssen (Schulhaussanierung, Einführung Tagesschulen), was zu Übergangslösungen ad interim führen kann, v.a. wenn es Schulen schwer fällt QUIMS-Beauftragte zu finden. Schliesslich berichtet eine Schule, sie habe eine holokratische Führungsstruktur (QUIMS-Handlungsfelder sind in den entsprechenden Zellen dieser Schule im Auftrag).

4.2.2 Werden die QUIMS-Gelder gemäss Vorgabe eingesetzt?

Gemäss Vorgabe müssen 30% der QUIMS-Gelder in den Schwerpunkt C (Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache) investiert werden. 107 der 132 antwortenden QUIMS-Schulen (81%) erfüllten diese Vorgabe gemäss eigenen Angaben. 12 Schulen (9%) konnten diese Vorgabe nicht erfüllen und 13 Schulen (10%) konnten nicht beurteilen, ob sie diese Vorgaben erfüllten oder nicht. Schulen, die diese Vorgaben nicht erfüllen konnten, wurden aufgefordert, die Gründe dafür zu erläutern (siehe Kap. 6.3.1 im Anhang).

Die 13 QUIMS-Schulen, die angaben, nicht beurteilen zu können, ob die Vorgabe eingehalten wurde, 30% der QUIMS-Gelder in den Schwerpunkt 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 fünf Schulen wurden die Kosten nicht nach dem Schwerpunkt erfasst, bei weiteren fünf Schulen kam es zu einer Vakanz und vier Schulen nannten «andere Gründe». Aus den verbalen Erläuterungen dieser anderen Gründe geht hervor, dass hohe Fluktuation, ein Ausscheiden aus dem Programm QUIMS oder unklare Abgrenzungen des Schwerpunkts C von anderen QUIMS-The-

men dafür verantwortlich gemacht wurden, dass nicht angegeben werden konnte, ob die Vorgabe eingehalten wurde.

4.3 Wie schätzen die Schulen den Support ein?

Bei den QUIMS-Geldern handelt es sich nur um die eine Form von Support, den die QUIMS-Schulen erhalten. Wie breit dieser Support ist und wie dieser von den Schulen eingeschätzt wurde, wird im Folgenden berichtet.

Im Fragebogen wurde nach drei verschiedenen Arten des Supports gefragt: nach Support der QUIMS-Beauftragten durch fachliche Impulse (siehe Kap. 4.3.1), nach Support der QUIMS-Beauftragten durch Informationen und Materialien (siehe Kap. 4.3.2) sowie nach weiterer Unterstützung für das Kollegium (siehe Kap. 4.3.3).

4.3.1 Wie schätzen die Schulen den Support durch fachliche Impulse ein?

Im Zusammenhang mit der Nützlichkeit des Supports *durch fachliche Impulse* (vgl. Abbildung 14) bezeichneten rund 94% der antwortenden Schulen den CAS zu QUIMS an der PH Zürich als nützlich. Ebenfalls viele wertvolle fachliche Impulse erhielten die QUIMS-Schulen an QUIMS-Treffen (82% Zustimmung) und via E-Mail-Auskünfte und Telefonate mit dem kantonalen QUIMS-Team bzw. der QUIMS-Verantwortlichen der Stadt Zürich (79% Zustimmung). Aber auch der bilaterale Austausch zwischen QUIMS-Schulen wird auf fachlicher Ebene als nützlich wahrgenommen (74% Zustimmung).

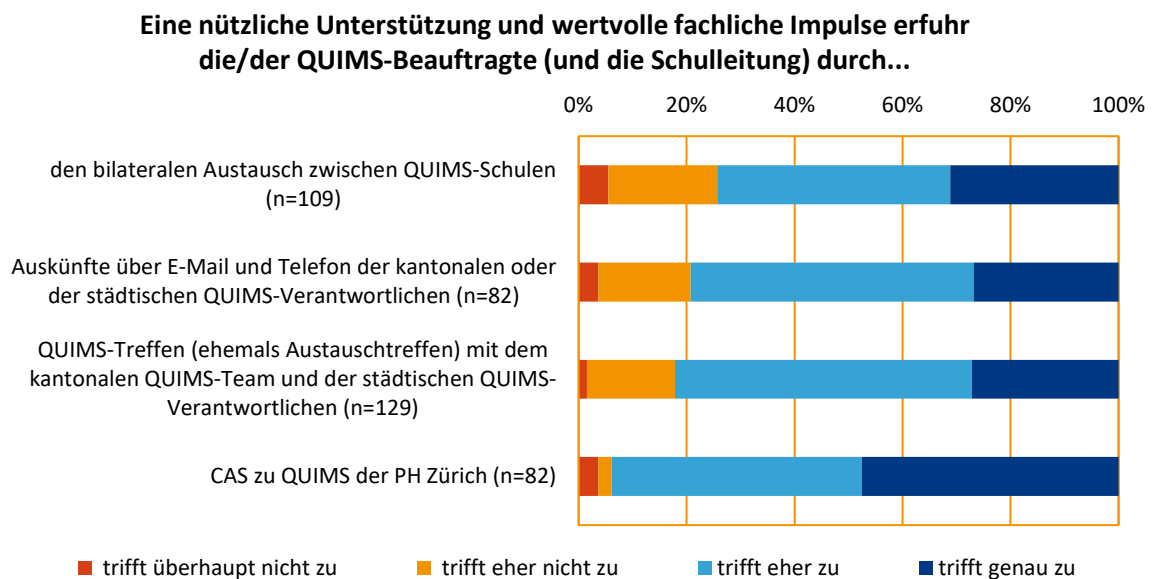


Abbildung 14. Beurteilung des Supports durch fachliche Impulse (relative Häufigkeiten der Antworten).

4.3.2 Wie schätzen die Schulen den Support durch Informationen und Materialien ein?

Beim Support durch *Informationen und Materialien* stiessen die Fachbroschüre zum Schwerpunkt C (Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache) und die Webseite zu QUIMS (www.vsa.zh.ch/quiums) auf ein besonders positives Echo. 98% bzw. 94% stimmten der Aus-

sage (eher) zu, die Fachbroschüre bzw. die Webseite diene als nützliche Unterstützung und biete wertvolle fachliche Impulse für QUIIMS-Beauftragte und Schulleitungen. Mit zustimmenden Antworten von über 80% der Befragten wurden auch andere kantonale Angebote als nützlich bezeichnet: Die Rechnungs- und Budgetvorlagen zu QUIIMS (bzw. Gkks-Tool) schätzten 81% als nützlich ein, die Leitsätze zur gemeinsamen Beurteilungskultur 82%, das Wiki zu den QUIIMS-Schwerpunkten 85% und die 2008 erschienene Handreichung QUIIMS 86%. Aber auch die Musteraufgaben zur Schreibförderung und zum Beurteilen und Fördern wurden mit 75% Zustimmung als nützlich eingeschätzt – ähnlich wie die Planungsvorlagen von QUIIMS mit einer Zustimmung von 73%. Damit kann bilanzierend davon ausgegangen werden, dass die kantonalen Informationen und Materialien bei drei Vierteln der QUIIMS-Schulen auf positive Resonanz stossen (vgl. Abbildung 15).

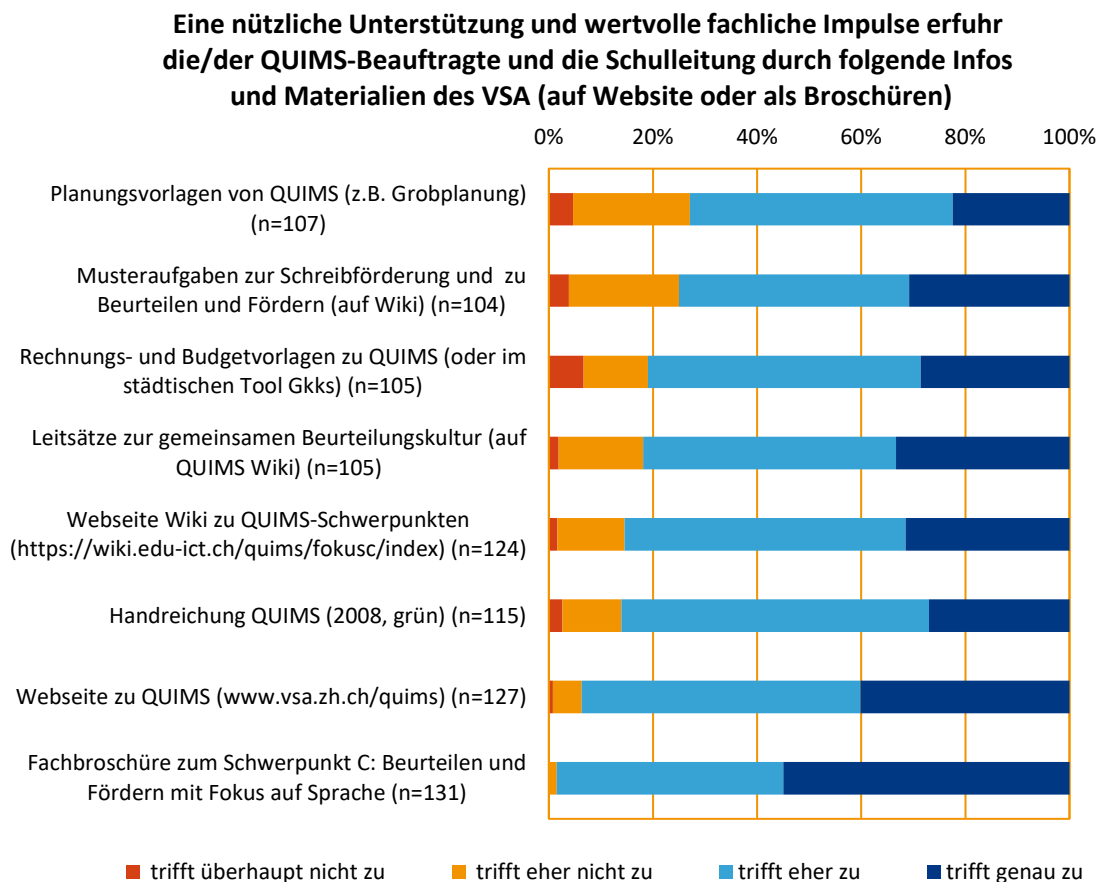


Abbildung 15. Beurteilung des Supports durch Informationen und Materialien (relative Häufigkeiten der Antworten).

Im Zusammenhang mit dem Support durch fachliche Impulse, Informationen und Materialien konnten neben den vorgegebenen Antwortkategorien mit verbalen Textantworten auch andere nützliche Unterstützungen für die QUIIMS-Arbeit benannt werden.

Genannt wurden einerseits externe Fachpersonen (z.B. der PHZH oder der PHFHNW, aber auch private Anbietende), externes Coaching, die QUIIMS-Perlen-Veranstaltung, der Austausch mit anderen QUIIMS-Beauftragten oder der Beizug von Fachpersonen aus der eigenen Gemeinde. Andererseits wurden auch schulinterne Fachpersonen angeführt (z.B. Lehrpersonen mit entsprechenden Weiterbildungen oder eine Lehrmittelautorin). Ausserdem haben einzelne

Schulen Erfahrungen aus den Vorjahren oder den Austausch im Schulhausteam als hilfreiche Ressource genutzt. Bezogen auf schriftliche Materialien wurden folgende Beispiele genannt: die Konsultation von Fachliteratur zu sprachsensiblen Unterrichten, interne Planungsformulare und Projektskizzen, Vorlagen der Gemeinde (z.B. zum Budget), Unterlagen von Weiterbildungen (z.B. zum Projektmanagement) sowie QUIMS-Broschüren.

4.3.3 Wie schätzen die Schulen die weitere Unterstützung für das Team ein?

Nicht nur die QUIMS-Beauftragten und die Schulleitungen erhielten Support. Letztlich zielten verschiedene Massnahmen auch darauf ab, ganze Teams bei der Umsetzung von QUIMS zu unterstützen (vgl. Abbildung 16).

Die finanzielle Unterstützung durch kantonale QUIMS-Beiträge wurde als grösste Unterstützung für das Team erachtet: 99% stimmten der Nützlichkeit dieser Form der Unterstützung (eher) zu. Mit fast 95% Zustimmung ebenfalls äusserst nützlich wurden die QUIMS-Beauftragten eingeschätzt. Aber auch Fach- und Prozessberatungen durch externe Fachpersonen sowie schulinterne Weiterbildungsangebote zu QUIMS wurden als sehr nützliche Unterstützung fürs Team erlebt (je 89% Zustimmung). Daneben waren den Teams Veranstaltungen wie schulinterne Weiterbildungen/Bausteine zu «Fokus Sprache» (78%), zu SCALA (71%) oder die Veranstaltungsreihe zum QUIMS-Schwerpunkt an der PH Zürich (77%) nützlich. Schliesslich profitierten die QUIMS-Schulen auch von rein digitalen Angeboten wie etwa den Musteraufgaben zum Schreiben oder zum Beurteilen (69%), vom Wiki zu den QUIMS-Schwerpunkten (69%) und der Webseite zu QUIMS (75%).

Eine nützliche Unterstützung erfuhr das Kollegium (aus Sicht von Schulleitung und QUIMS-Beauftragter/m) durch ...

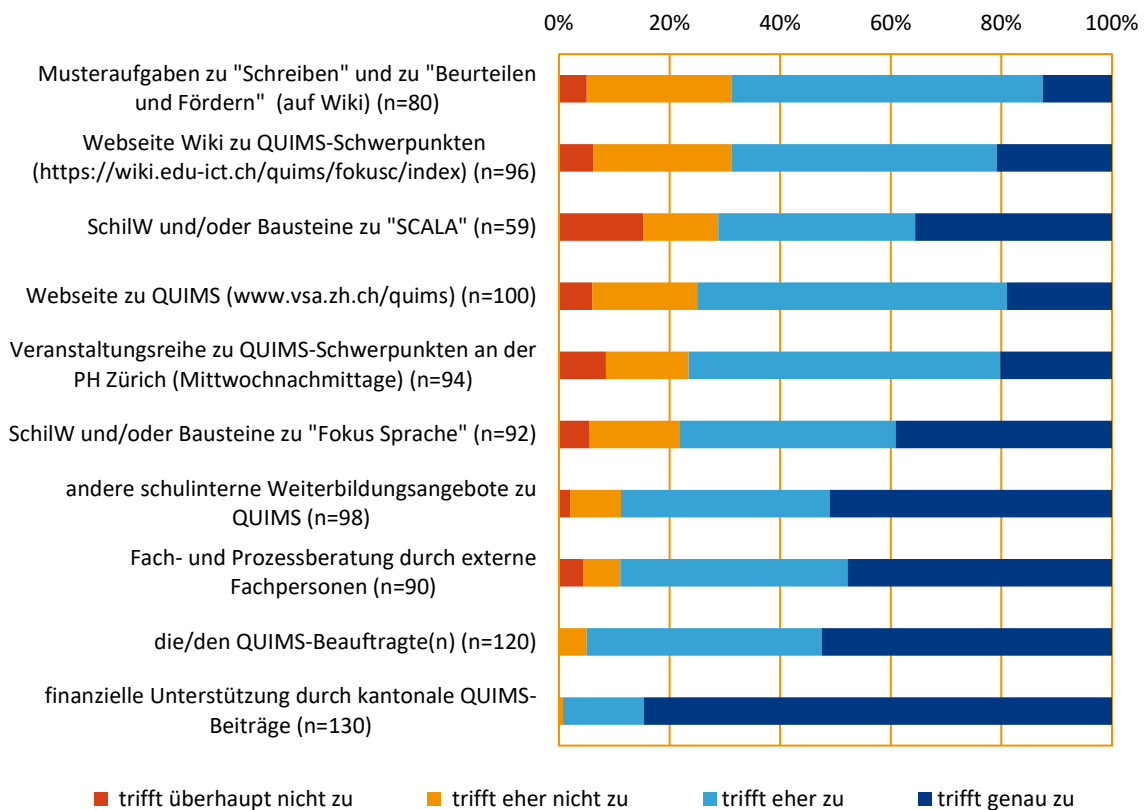


Abbildung 16. Beurteilung der Unterstützung des Kollegiums (relative Häufigkeiten der Antworten).

Die offene Frage nach weiteren Faktoren, welche die Schulen bei der Reduktion von Bildungsbenachteiligungen unterstützen würden, wurde mit einem breiten Strauss von Ideen beantwortet. Eine Übersicht über diese Antworten findet sich in paraphrasierter Form in Kap. 6.3.6 im Anhang. Die Antworten kreisen um personelle Ressourcen, Weiterbildungen, Projekte, interne Gefässe der Zusammenarbeit, Schulentwicklungsmassnahmen und Angebote für Schülerinnen und Schüler.

4.4 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. 4.4.1) interessiert die Frage, auf welcher Datenbasis diese Einschätzung beruht bzw. wie die Schulen bei der Evaluation ihrer QUIMS-Massnahmen vorgehen (siehe Kap. 4.4.2). Anschliessend wird untersucht, welche Veränderungen QUIMS für die Schülerinnen und Schüler (siehe Kap. 4.4.3), für die Schulentwicklung und die kollegiale Zusammenarbeit (siehe Kap. 4.4.4), für die Lehrpersonen (siehe Kap. 4.4.5) sowie für die Eltern brachte (siehe Kap. 4.4.6).

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

Die QUIMS-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.

Ein gutes Drittel der QUIMS-Massnahmen wurde hinsichtlich der Zielerreichung mit einer Acht bewertet (34.0%). 25.6% der Massnahmen erreichten 9 Punkte und 13.0% erreichten ihr Ziel vollständig (10 Punkte). 26.5% der QUIMS-Massnahmen kamen bei der Zielerreichung auf 1 bis 7 Punkte, wobei auffällt, dass kaum QUIMS-Massnahmen umgesetzt wurden, die ihr Ziel verfehlten. Im Mittel erreichten die angegebenen Massnahmen einen Punktestand von $M=8.10^8$ auf der Zielerreichungsskala von 1 bis 10 (vgl. Abbildung 17).

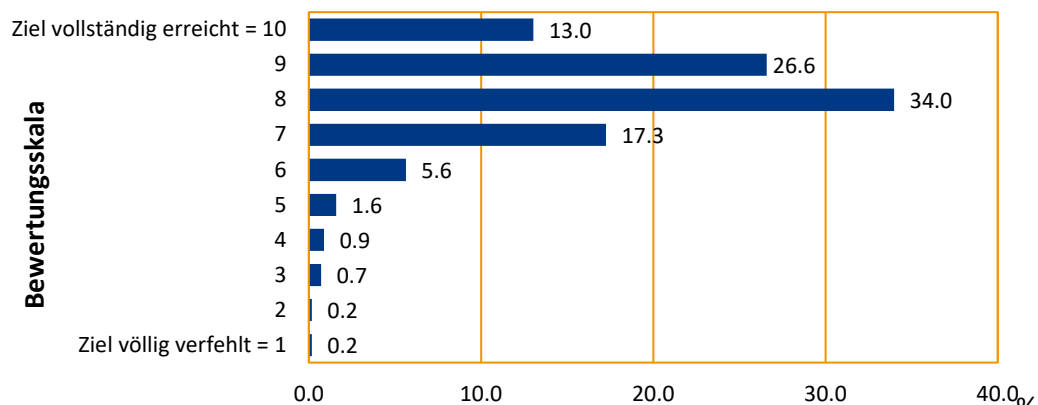


Abbildung 17. Zielerreichungsgrad der QUIMS-Massnahmen auf einer Skala von 1 bis 10 (n=568 QUIMS-Massnahmen).

⁸ SD=1.34

Bei festen QUIIMS-Angeboten wurde der Zielerreichungsgrad mit $M=8.36$ ($SD=1.27$) höher eingeschätzt als bei Entwicklungsprojekten $M=7.80$ ($SD=1.35$)⁹. Während sich nach Handlungsfeldern keine signifikanten Unterschiede zeigten, lässt sich belegen, dass QUIIMS-Massnahmen ihre Ziele je nach betontem Aspekt des Schwerpunkts C unterschiedlich gut erreichten (vgl. Abbildung 18).

Besonders erfolgreich schnitten QUIIMS-Massnahmen ab, die den Aspekt «Fördern in sozial heterogenen Klassen» des Schwerpunkts C (SCALA-Modul C) betonten. Sie erreichten auf der Antwortskala von 1 bis 10 einen mittleren Zielerreichungsgrad von $M=8.52$ ($SD=1.09$). Am wenigsten erreicht wurden die Ziele von QUIIMS-Massnahmen, die sich aufs sprachbewusste Fördern und Beurteilen in allen Fächern ($M=7.35$; $SD=1.42$) und solchen, die sich auf die Chancengerechtigkeit bei der Beurteilung bezogen ($M=7.81$; $SD=1.27$). QUIIMS-Massnahmen, die *nicht* zum Schwerpunkt C gehören, kamen auf einen mittleren Zielerreichungsgrad von $M=8.28$ ($SD=1.34$)¹⁰. Sie scheinen also eher einfacher erreichbar zu sein als Ziele im Schwerpunkt C.

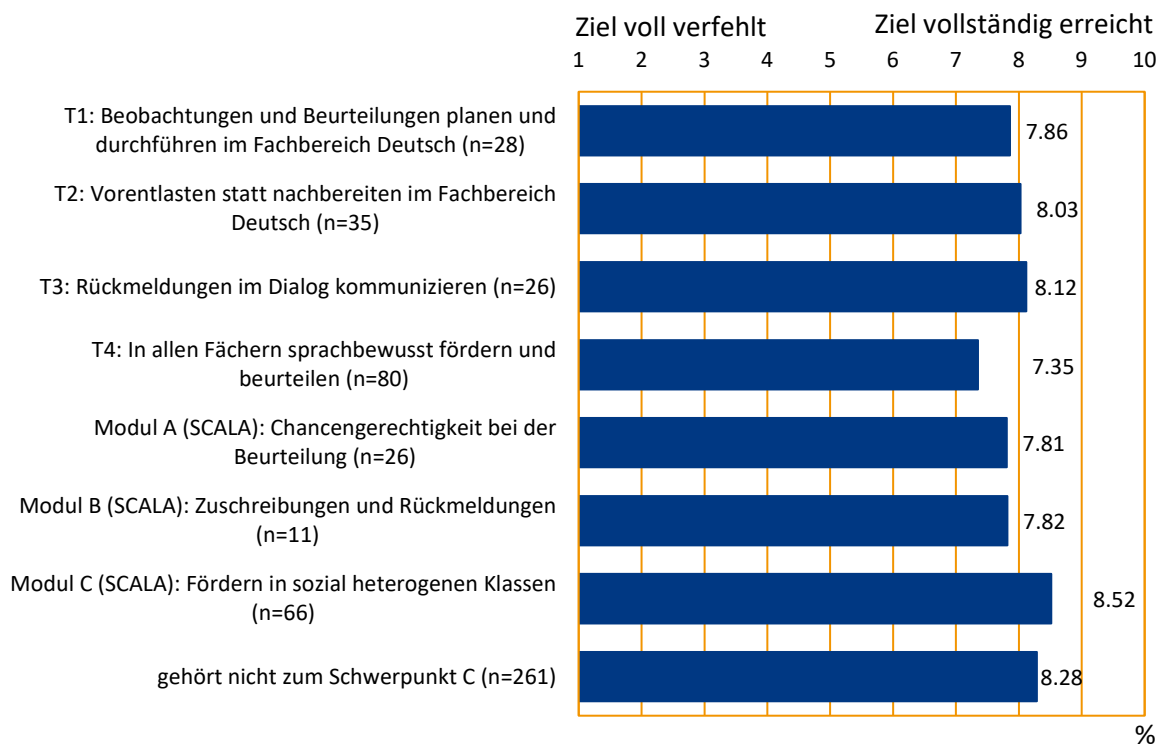


Abbildung 18. Zielerreichungsgrad der QUIIMS-Massnahmen auf einer Skala von 1 bis 10 nach fokussiertem Aspekt des Schwerpunkts C (n=533 QUIIMS-Massnahmen).

Nebst der allgemeinen Einschätzung der Zielerreichung einzelner QUIIMS-Massnahmen wurden die Schulen auch gebeten anzugeben, wie diese Einschätzung zustande gekommen war. Bei über 65% der Massnahmen basierte die Beurteilung der Zielerreichung auf einer internen Evaluation. In 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 92% der durchgeführten QUIIMS-Massnahmen der Fall (vgl. Abbildung 19).

⁹ $T=5.06$; $df=560$; $p<.001$; Cohens'd=.43

¹⁰ $F=5.80$; $df=7$; $p<.001$; $Eta^2=0.7$

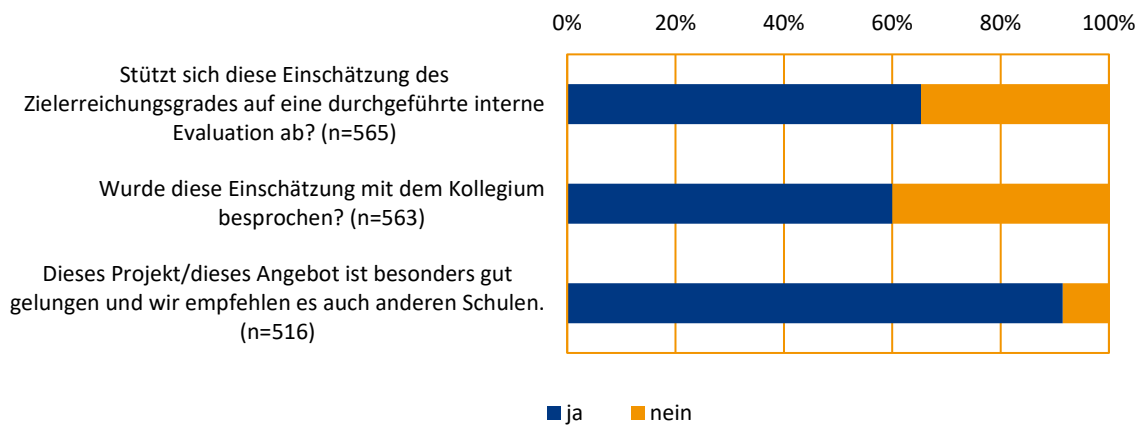


Abbildung 19. Zustandekommen der Einschätzung des Zielerreichungsgrades und Empfehlung bewährter Projekte (516 < n < 565 QUIMS-Massnahmen).

62% der bewährten QUIMS-Massnahmen sind bereits im Unterrichts- oder Schulalltag verankert. Bei 27% ist eine Verankerung geplant und bei 11% ist die Verankerung noch offen. Von 184 QUIMS-Massnahmen, die sich noch nicht vollständig bewährt haben, werden 95% modifiziert und 5% aufgegeben.

4.4.2 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 20).

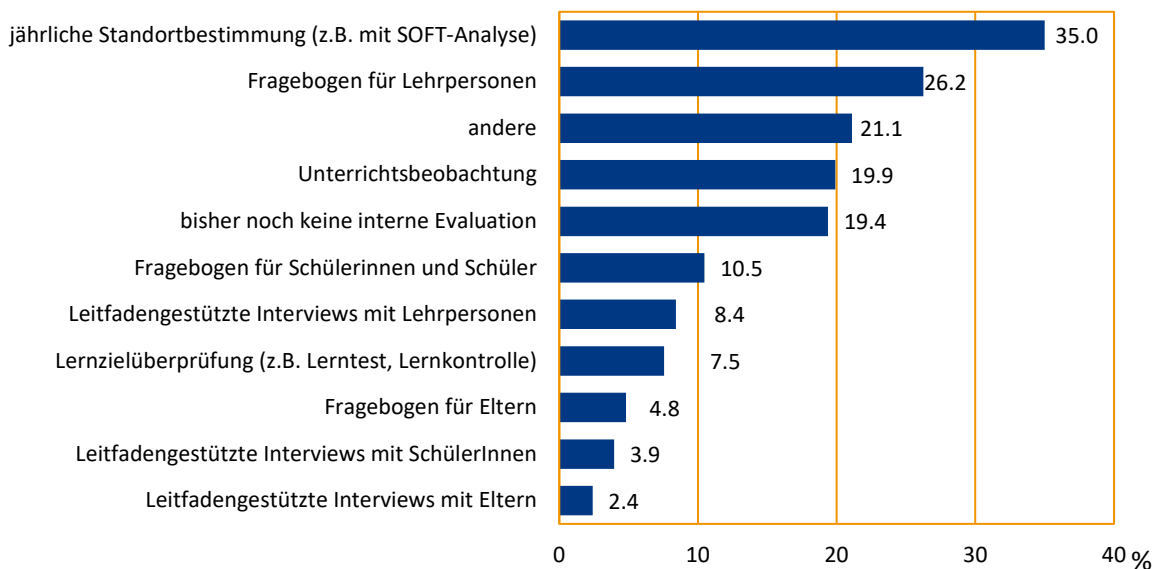


Abbildung 20. Eingesetzte Methoden der internen Evaluation (Mehrfachantworten möglich; n=583 QUIMS-Massnahmen; Angaben in Prozenten).

Bei 35.0% aller QUIMS-Massnahmen wurde die Evaluation im Rahmen der jährlichen Standortbestimmung (beispielsweise ermittelt durch eine SOFT-Analyse im Kollegium) vorgenommen. 26.2% der Massnahmen wurden mittels Fragebögen für die Lehrpersonen evaluiert, während in 19.9% der Fälle Unterrichtsbeobachtungen zum Einsatz kamen. Etwa jede zehnte QUIMS-Massnahme wurde mittels Fragebogen für Schülerinnen und Schüler evaluiert.

19.4% der QUIMS-Massnahmen konnten bisher noch nicht intern evaluiert werden. In 21.1% 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.

4.4.3 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 werden gemäss Angaben der Befragten in 97% der Fälle auch vom Kollegium geteilt. Und alle Befragten gaben an, dass sowohl QUIMS-Beauftragte als auch Schulleitungen die folgenden Einschätzungen teilen würden. In 47% der Fälle wurden die Einschätzungen sogar explizit mit dem Kollegium besprochen.

Die QUIMS-Beauftragten berichteten von umfassenden Wirkungen auf die Schülerinnen und Schüler, zu denen QUIMS beigetragen hat. 73% der Befragten erhielten seitens ihrer Schülerinnen und Schüler (eher) positive Reaktionen auf die vorgenommenen Veränderungen. 94% der Befragten gaben an, die Schülerinnen und Schüler hätten ihre Sprachkompetenzen (eher) verbessern können oder würden allgemein bessere Lernleistungen erbringen (83%). Noch positiver waren die Rückmeldungen zur Wirkung von QUIMS aufs Schulklima (96%) und auf die Schulzufriedenheit der Schülerinnen und Schüler (97%). Es fällt jedoch auf, dass unter den zustimmenden Antworten jeweils ein hoher Anteil «trifft eher zu» zu verzeichnen ist (vgl. Abbildung 21).

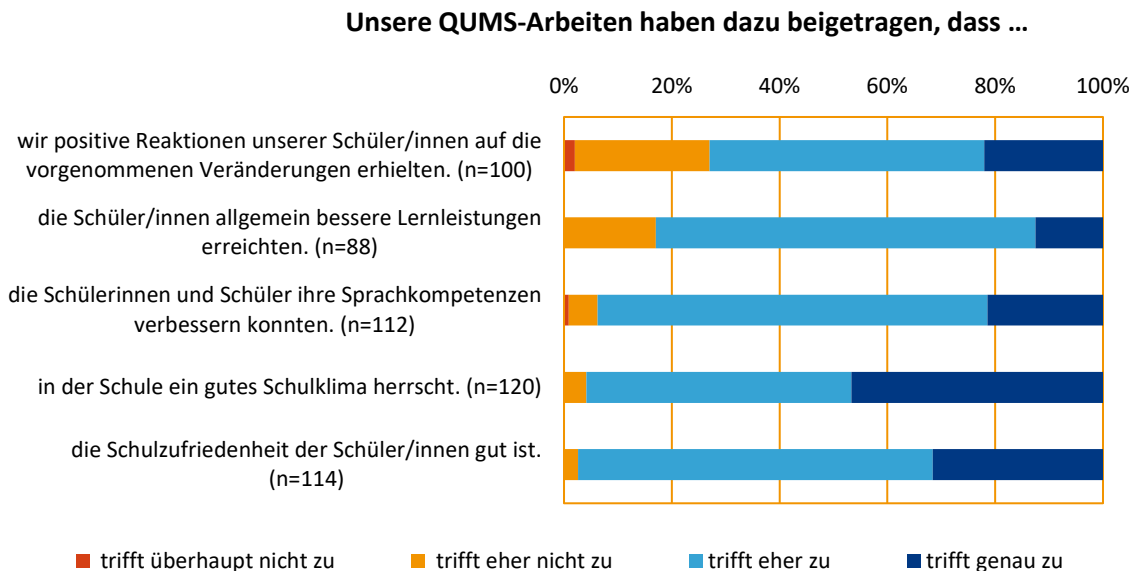


Abbildung 21. Berichtete Wirkungen von QUIMS auf die Schülerinnen und Schüler (relative Häufigkeiten der Antworten).

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 eher positive Wirkungen. Ca. 64% 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. 76% waren gar 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 22).

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

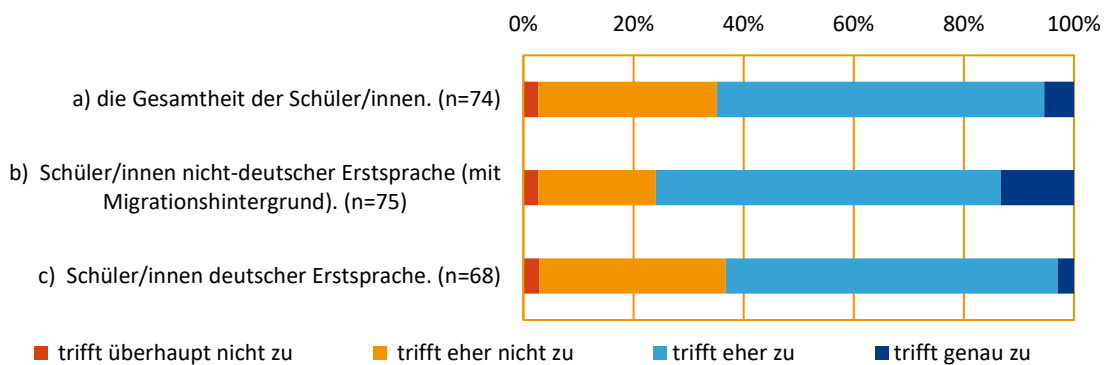


Abbildung 22. Berichtete Wirkungen von QUIMS auf den Anteil erfolgreicher Übergänge in anspruchsvolle Schularten der nächsten Schulstufe (relative Häufigkeiten der Antworten).

4.4.4 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 je 97% der antwortenden Schulen (vgl. Abbildung 23).

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

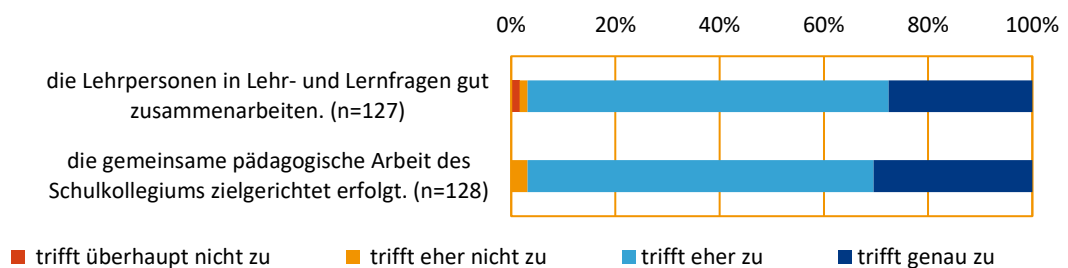


Abbildung 23. Berichtete Wirkungen bezüglich der Schulentwicklung und der professionellen Zusammenarbeit (relative Häufigkeiten der Antworten).

4.4.5 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 24 dargestellte Bild: 98% der QUIMS-Beauftragten gaben an, QUIMS habe (eher) dazu beigetragen, das professionelle Knowhow der Lehrpersonen zu erweitern. 94% meldeten, QUIMS sei für die Lehrpersonen eine Ursache gewesen, den Unterricht in den ausgewählten Bereichen zu verändern. Über 80% der QUIMS-Beauftragten gaben überdies zu Protokoll, dass dank QUIMS die Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen hoch sei.

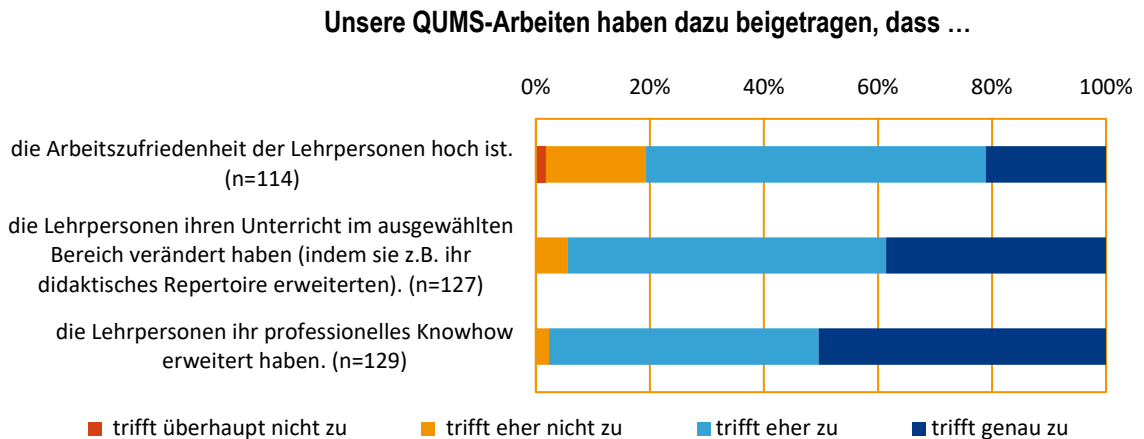


Abbildung 24. Berichtete Wirkungen bei Lehrpersonen (relative Häufigkeiten der Antworten).

4.4.6 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 gut 80% der antwortenden QUIMS-Beauftragten und Schulleitungen sind die Eltern dank QUIMS gut in die Lernförderung ihrer Kinder einbezogen. 89% meldeten, QUIMS habe dazu beigetragen, dass die Eltern gut informiert seien und 95% berichteten positive Wirkungen von QUIMS auf die Zufriedenheit der Eltern mit der Schule (vgl. Abbildung 25).

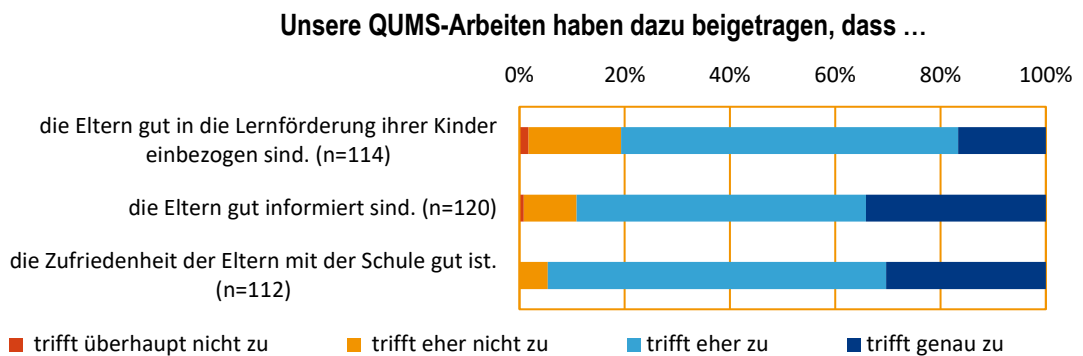


Abbildung 25. Berichtete Wirkungen bei den Eltern (relative Häufigkeiten der Antworten).

Damit QUIMS wirksam werden kann, ist eine nachhaltige Verankerung von QUIMS von besonderer Bedeutung. In einer offenen Frage wurden die QUIMS-Schulen gefragt, was helfen würde, dass QUIMS nachhaltig verankert werden kann. Die Antworten auf diese Frage finden sich im Anhang S. 75 in Kap. 6.3.7. Die Antworten zielten auf Informationen, Anregungen, Weiterbildungen, professionelle Akteure (Lehrpersonen, Schulleitungen, QUIMS-Beauftragte, QUIMS-Teams, Schulhausteams), Zusammenarbeit, Ressourcen (Zeit, Personal, Geld), passende Strukturen, eine förderliche Schulkultur, interne Evaluation, gelingende Schulentwicklung und gesellschaftliche Veränderungen.

4.5 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, 2020 und 2022 (siehe Kap. 4.5.1). Anschliessend werden Unterschiede zwischen der Stadt Zürich und dem übrigen Kantonsgebiet (siehe Kap. 4.5.2) sowie zwischen Primar- und Sekundarschulen (siehe Kap. 4.5.3) identifiziert.

4.5.1 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 weiterhin kontinuierlich rückläufig ist¹¹. Waren im Jahr 2008 noch 71.4% aller damals 49 QUIMS-Schulen in der Stadt Zürich angesiedelt, so waren es 2022 nur noch 26.7% von 135 QUIMS-Schulen. Umgekehrt stieg der Anteil von QUIMS-Schulen ausserhalb der Stadt Zürich von 28.6% auf 73.3% an (vgl. Abbildung 26). Während also im Jahr 2008 noch ca. 71% der QUIMS-Schulen in der Stadt Zürich lagen, waren im Jahr 2022 ca. 73% der QUIMS-Schulen im übrigen Kantonsgebiet lokalisiert.

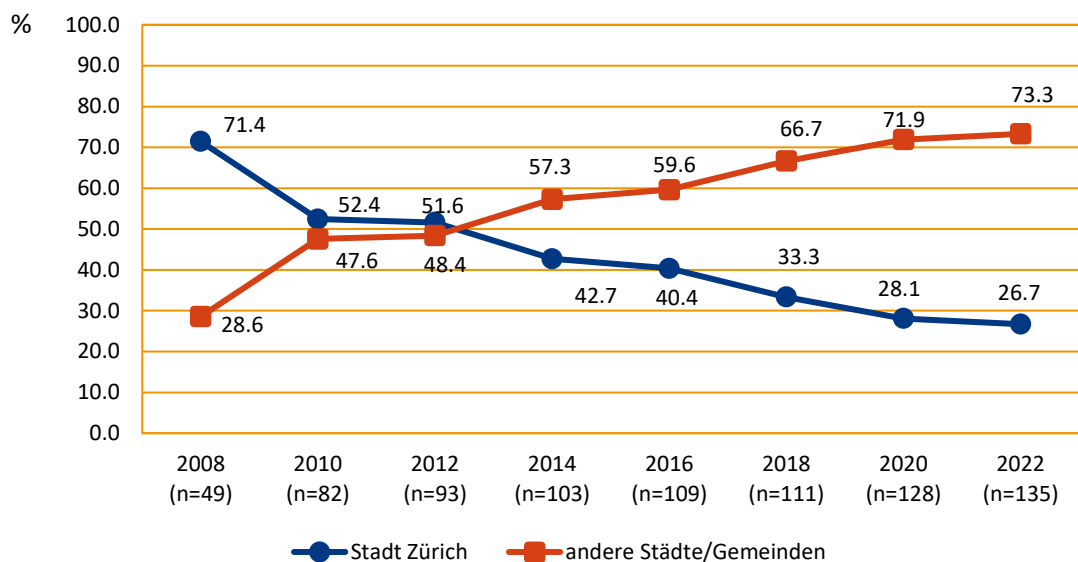


Abbildung 26. QUIMS-Schulen in der Stadt Zürich sowie in anderen Städten und Gemeinden des Kantons Zürich von 2008 bis 2022 (Angaben in % aller QUIMS-Schulen des Kantons Zürich).

¹¹ $\chi^2=50.6$; $df=7$; $p<.001$

In diesem Zeitraum stieg die Anzahl der aktiven QUIMS-Schulen von 49 auf 135 an. Nominal betrachtet, blieb die Zahl der QUIMS-Schulen in der Stadt Zürich über diese Jahre (mit geringen Schwankungen zwischen 35 und 48 QUIMS-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 99 im Jahr 2022 (vgl. Abbildung 27).

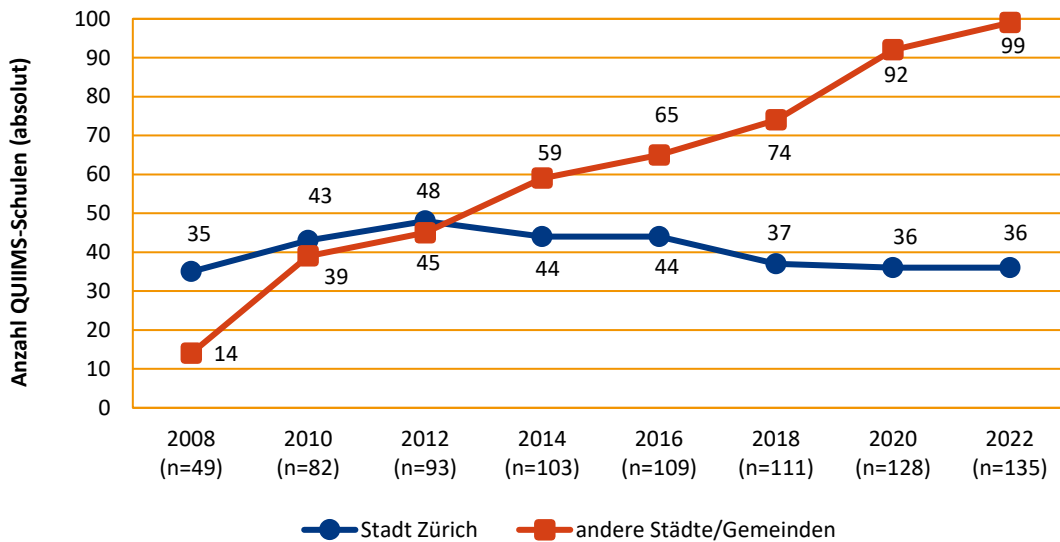


Abbildung 27. QUIMS-Schulen in der Stadt Zürich sowie in anderen Städten und Gemeinden des Kantons Zürich von 2008 bis 2022 (absolute Anzahl aller QUIMS-Schulen des Kantons Zürich).

Im gleichen Zeitraum stieg der Anteil der QUIMS-Schulen, die eine Lehrperson als QUIMS-Beauftragte einsetzen, von 61.2% auf 81.1% im Jahr 2018, um dann bis 2022 wieder auf 74.8% zu sinken¹². Der Anteil der 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% und liegt zuletzt im Jahr 2022 bei 37.0%¹³. Der praktisch stabile Aufwärtstrend bei QUIMS-Teams mit dem Hauptauftrag, QUIMS-Arbeiten zu konzipieren und umzusetzen wurde im Jahr 2022 ebenfalls gebrochen: Hatten 2008 noch 34.7% der QUIMS-Schulen dieses Steuerungsmodell gewählt, so waren es 2020 schon 61.7%, auf das Jahr 2022 sank dieser Wert jedoch wieder auf 56.3%¹⁴ (vgl. Abbildung 28). Häufiger als 2020 haben die Schulen im Jahr 2022 die Schulleitung als QUIMS-Beauftragte eingesetzt oder andere Formen der QUIMS-Steuerung installiert – diese beiden Steuerungsarten schwanken über die Jahre hinweg jedoch nicht signifikant, weshalb sie auf der Grafik nicht dargestellt werden.

¹² $\chi^2=19.8$; $df=7$; $p=.006$

¹³ $\chi^2=22.2$; $df=7$; $p=.002$

¹⁴ $\chi^2=20.1$; $df=7$; $p=.005$

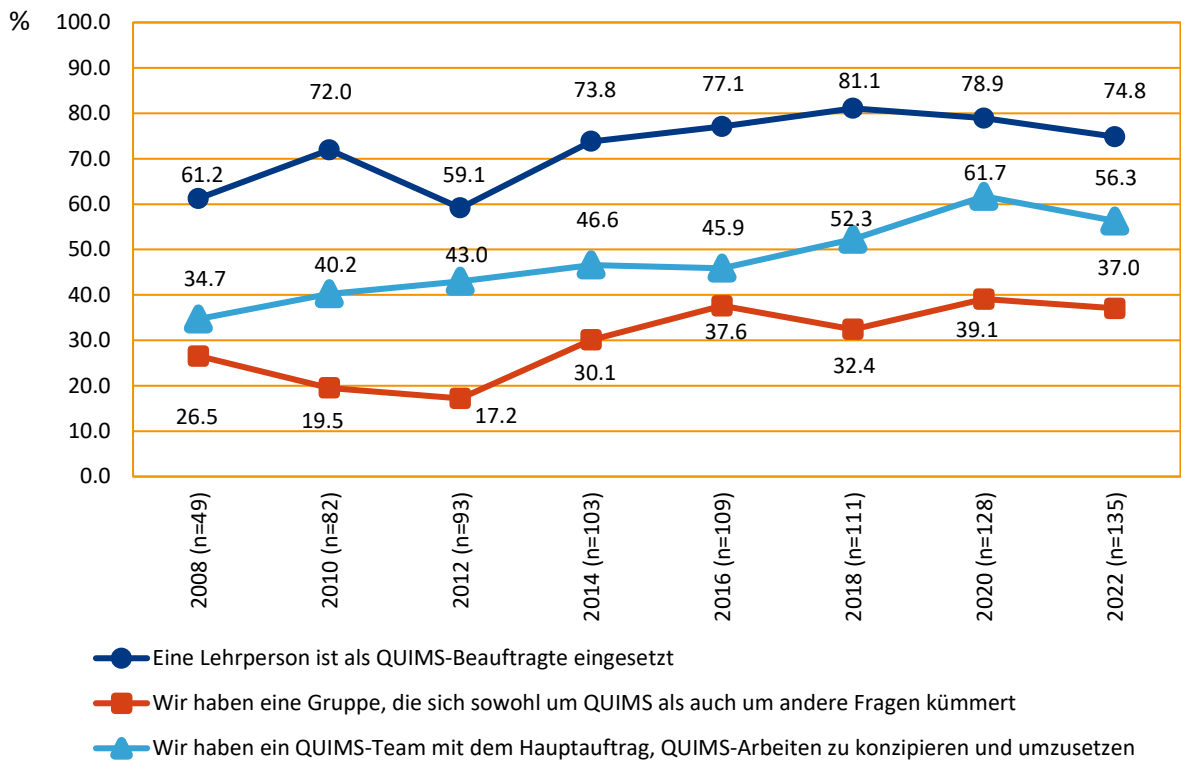


Abbildung 28. Veränderungen im prozentualen Anteil der QUIIMS-Schulen mit einer bestimmten Form der lokalen Steuerung im Zeitverlauf (prozentuale Angaben).

Um die Befragten zu entlasten, werden die Themen «Support» und «Zusammenarbeit» ab 2020 alternierend abgefragt. Im Jahr 2022 wurde der Support beleuchtet. Im Folgenden werden nur jene Dimensionen des Supports fokussiert, die über die Erhebungswellen hinweg überzufälligen Schwankungen ausgesetzt waren.

Dem CAS der PHZH zu QUIIMS wurde 2008 «nur» von 68.8% der QUIIMS-Schulen eine nützliche Unterstützung für QUIIMS-Beauftragte und Schulleitungen attestiert. Dieser Anteil schnellte im Jahr 2010 auf 87.3% hoch, um über die folgenden Jahre zwischen Zustimmungswerten von 81.9% und 75.5% zu schwanken. Im Jahr 2022 schnellte die Zustimmung erneut in die Höhe: 93.9% der QUIIMS-Schulen gaben (eher) an, durch diesen CAS nützliche Unterstützung und wertvolle fachliche Impulse erfahren zu haben.

Die Unterstützung durch den bilateralen Austausch zwischen QUIIMS-Schulen ist über die Jahre hinweg stark schwankend. Wenig Unterstützung erfuhren die QUIIMS-Schulen durch diesen bilateralen Austausch in den Jahren 2012 (55.1%) und 2018 (62.9%). Eher hohe Zustimmungswerte wurden in den Jahren 2008 (75.6%) bzw. 2014 (71.7%) gemessen. Und im Jahr 2022 meldeten 74.3% der QUIIMS-Schulen, der bilaterale Austausch zwischen QUIIMS-Schulen sei eine (eher) nützliche Unterstützung bzw. ein wertvoller fachlicher Impuls (vgl. Abbildung 29).

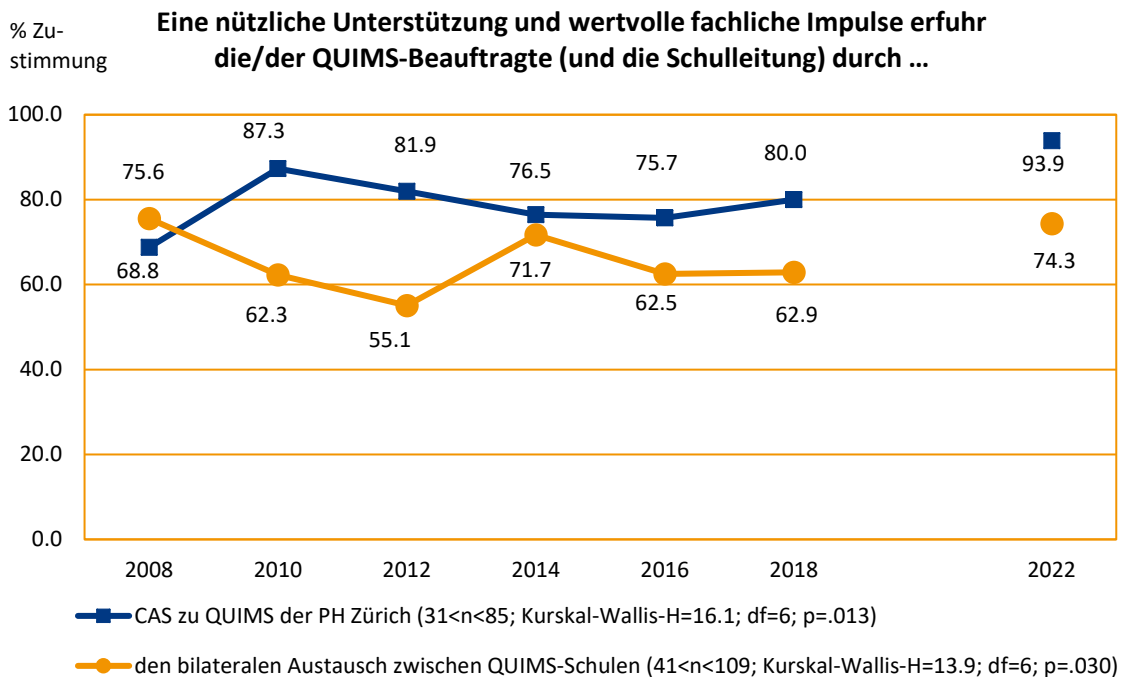


Abbildung 29. Veränderungen im prozentualen Anteil der QUIMS-Schulen, die (eher) nützliche Impulse erfuhr durch den CAS QUIMS und durch den bilateralen Austausch zwischen QUIMS-Schulen (prozentuale Angaben der Schulen, die «ja» oder «eher ja» antworteten).

Die Handreichung QUIMS aus dem Jahr 2008 scheint ein Dauerbrenner zu sein. Über alle Erhebungswellen hinweg stimmten über 80% der QUIMS-Schulen der Aussage (eher) zu, dass diese Broschüre eine nützliche Unterstützung sei. In den Jahren 2008 bis 2012 lagen die Zustimmungswerte sogar über 90%, bevor sie im Jahr 2016 auf den tiefsten Zustimmungswert von 80.8% sanken. Seither wird diese Broschüre aber wieder als nützlicher empfunden – zuletzt stimmten im Jahr 2022 87.8% der Befragten zu, dass diese Broschüre (eher) nützlich sei und wertvolle Impulse gebe.

Die Planungsvorlagen von QUIMS wurden bei der ersten Befragung 2010 von 81.6% der QUIMS-Schulen (eher) geschätzt. Anschliessend sanken diese Vorlagen in der Beliebtheit, bis sie im Jahr 2016 noch von 64.1% der QUIMS-Schulen als (eher) nützlich bezeichnet wurden. Seither werden sie aber wieder beliebter – im Jahr 2022 fanden 72.9% der QUIMS-Schulen diese Vorlagen (eher) nützlich.

Die Rechnungs- und Budgetvorlagen wurden in den Jahren 2010 bis 2014 kontinuierlich als immer nützlicher wahrgenommen (Steigerung von 77.5% auf 86.8% Zustimmung). Anschliessend sanken diese Werte auf 73.7% im Jahr 2018, bevor sie in der Erhebung 2022 wieder auf 81.0% anstiegen (vgl. Abbildung 30).

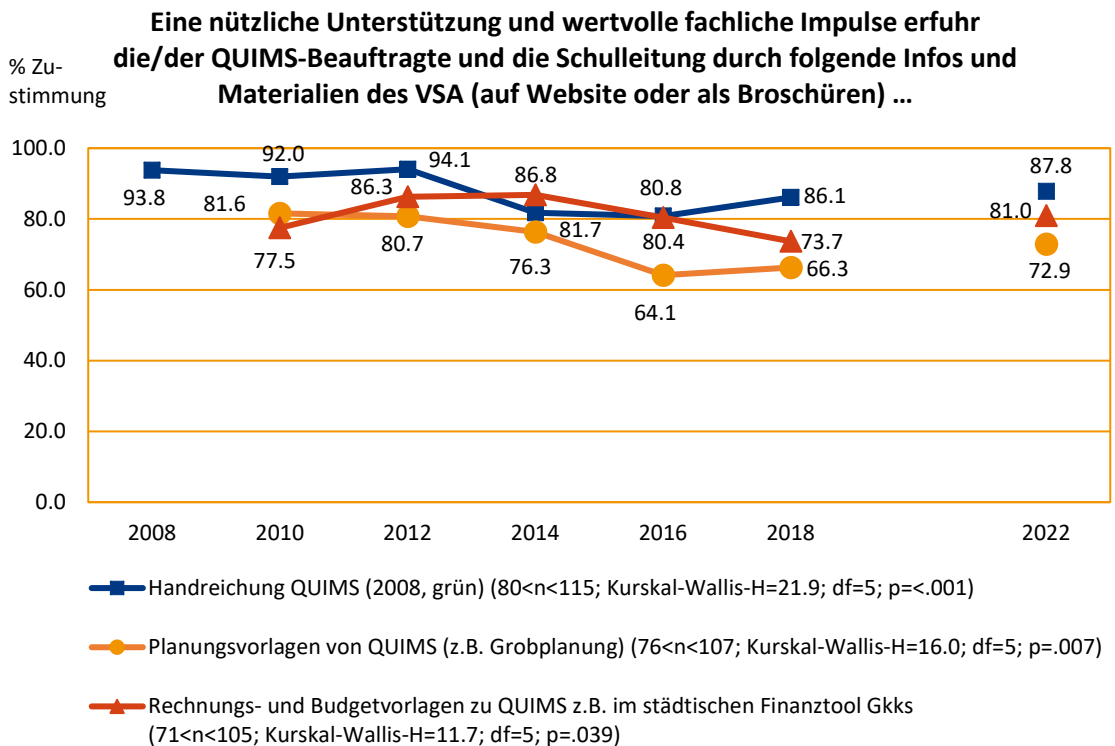


Abbildung 30. Veränderungen im prozentualen Anteil der QUIIMS-Schulen, die (eher) nützliche Impulse erfuhren durch bestimmte Materialien (prozentuale Angaben der Schulen, die «ja» oder «eher ja» antworteten).

Die Fach- und Prozessberatung wurde im Hinblick auf ihren Nutzen für das Schulhausteam in den Jahren 2010 bis 2018 von 68.4% bis 78.6% (eher) positiv eingeschätzt. Im Jahr 2022 stieg der Nutzen externer Beratung aus Perspektive der Schule sogar noch weiter an (88.9% Zustimmung).

Die Webseite zu QUIIMS (www.vsa.zh.ch/quims) wurde in den Jahren 2014 bis 2018 von etwa der Hälfte der QUIIMS-Schulen als nützliche Unterstützung für das Schulhausteam bezeichnet (Zustimmung zwischen 48.8% und 56.3%). Im Jahr 2022 wurde diese Webseite als deutlich nützlicher eingeschätzt: 75.0% der QUIIMS-Schulen bezeichneten diese Seite im Jahr 2022 als (eher) nützlich (vgl. Abbildung 34).

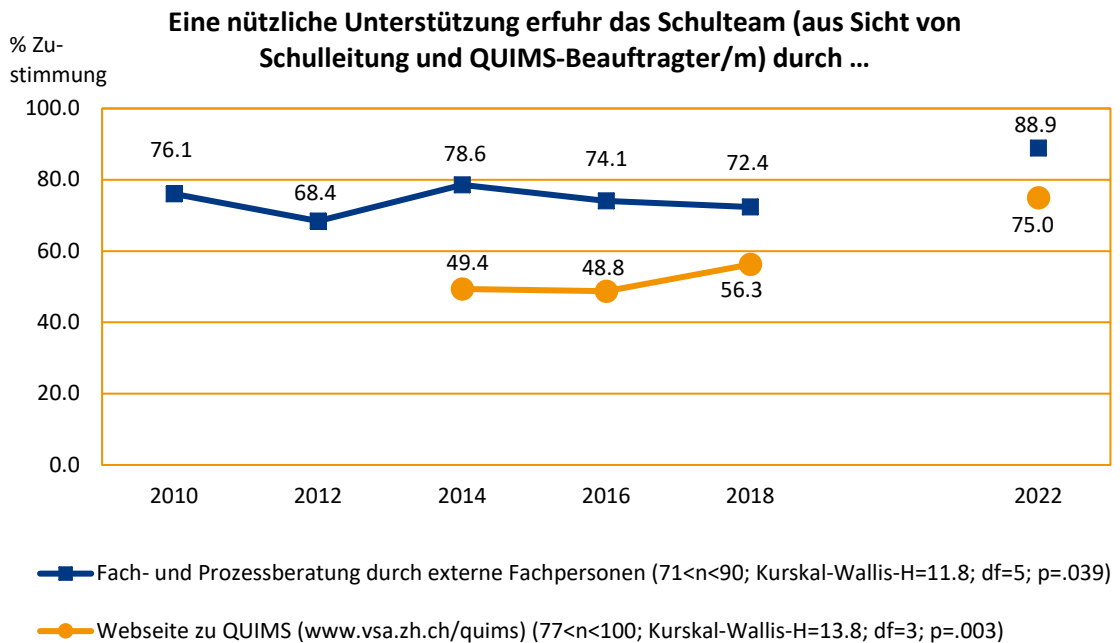


Abbildung 31. Veränderungen im prozentualen Anteil der QUIMS-Schulen, die durch Beratung und die QUIMS-Webseite (eher) nützliche Impulse für das Schulhausteam erfuhren (prozentuale Angaben der Schulen, die «ja» oder «eher ja» antworteten).

Die Items zu den wahrgenommenen Wirkungen von QUIMS (siehe Kap. 4.4.3 bis 4.4.6) wurden ab 2018 umformuliert, weshalb kein langfristiger Vergleich mit früheren Ergebnissen möglich ist¹⁵. Im Vergleich der Ergebnisse der Jahre 2018 bis 2022 zeigten sich folgende überzufälligen Veränderungen in den wahrgenommenen Wirkungen von QUIMS (vgl. Abbildung 32):

Die Befragten glauben in hohem Masse, dass ihre QUIMS-Arbeiten dazu beigetragen haben, dass die Lehrpersonen in Lehr- und Lernfragen gut zusammenarbeiten. Über 90% der Befragten stimmten dieser Aussage in den Jahren 2018, 2020 und 2022 zu. Auf sehr hohem Niveau fiel diese Zustimmung jedoch von 95.5% im Jahr 2018 auf 91.2% im Jahr 2020, um dann im Jahr 2022 auf einen Spitzenwert von 96.9% anzusteigen.

Die Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen blieb gemäss Aussagen der Befragten über die Jahre 2018 und 2020 hoch (über 90% Zustimmung), sank dann aber im Jahr 2022 auf 80.7% Zustimmung ab.

Positive Rückmeldungen der Lernenden zu den vorgenommenen Veränderungen wurden 2018 von 92.9% der Befragten wahrgenommen. Anschliessend sank dieser Zustimmungswert von 76.8% (2020) und schliesslich auf 73.0% ab (2022).

Etwa drei Viertel der QUIMS-Schulen gaben in den Jahren 2018 und 2020 an, QUIMS habe dazu beigetragen, den Anteil erfolgreicher Übergänge in anspruchsvolle Schularten der nächsten Schulstufe für die Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler erhöht zu haben (74.0% im Jahr 2018 und 76.% im Jahr 2020). Im Jahr 2022 sank dieser Wert jedoch auf 64.9%.

¹⁵ Vor 2018 lautete der Satzanfang «Auf Grund unserer QUIMS-Arbeiten...». Da dieser Satzanfang eine monokausale Zuschreibung impliziert, wurde ab 2018 die Formulierung «Unsere QUIMS-Arbeiten haben dazu beigetragen, dass ... » eingesetzt.

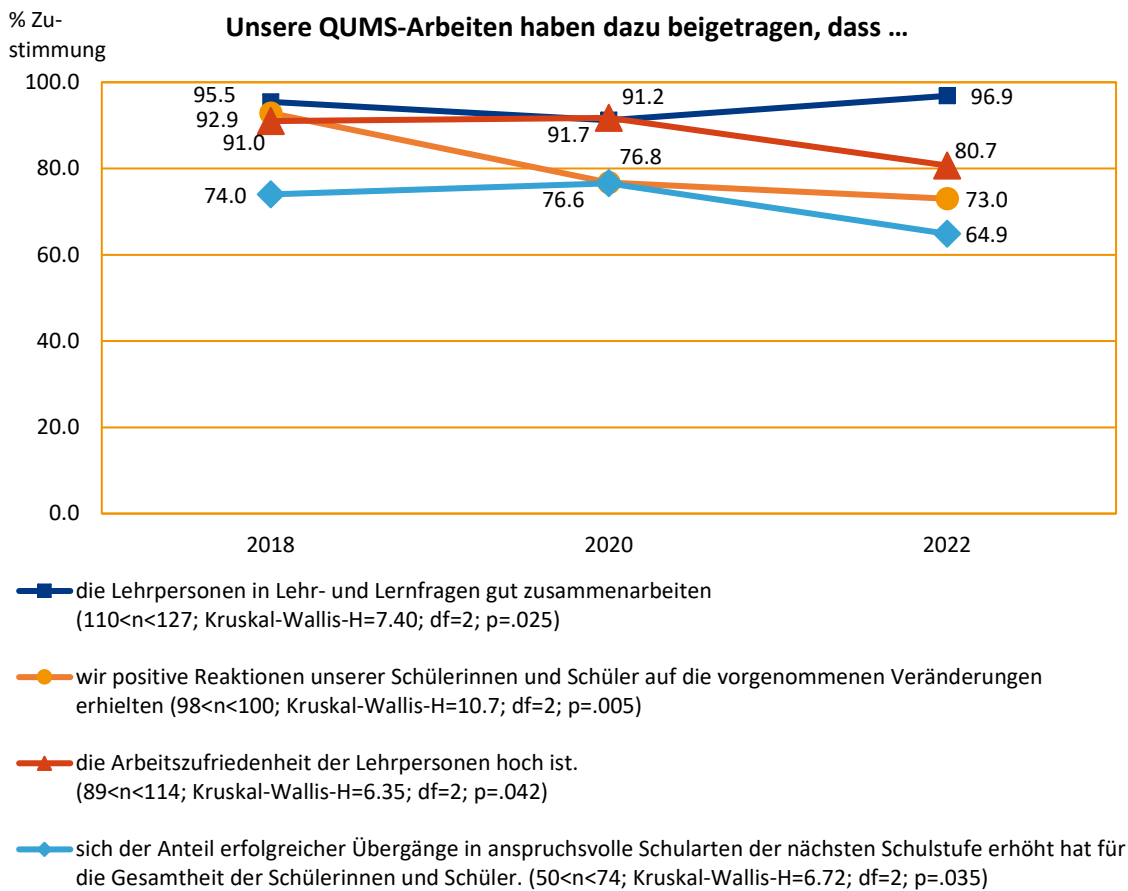


Abbildung 32. Wirkungen von QUIMS aus Sicht der QUIMS-Beauftragten nach Erhebungsjahr – prozentuale Angaben der QUIMS-Schulen, die mit «trifft eher zu» und «trifft genau zu» zustimmend geantwortet haben.

Wichtig ist hier der Hinweis, dass sich die bezeichneten Veränderungen alle auf einem insgesamt hohen Niveau ergeben haben. Die Befragten verstehen QUIMS also als trotz teilweise sinkender Zustimmungswerte als hoch wirksam.

Bei den Items zur Beurteilung und Förderung der Schülerinnen und Schüler (siehe Kap. 4.1.3) ergaben sich drei signifikante Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten 2018, 2020 und 2022. Bei allen drei Items lässt sich eine Steigerung auf hohem Niveau identifizieren (vgl. Abbildung 33).

94.4% der QUIMS-Schulen gaben 2018 an, eine Mehrheit der Lehrpersonen ihrer Schule würde den Lernenden die Lernziele jeweils bekannt geben. Trotz dieses hohen Ausgangswertes ergab sich im Jahr 2020 (96.0%) und im Jahr 2022 (99.2%) nochmals eine Steigerung.

89.5% der QUIMS-Schulen gaben 2018 an, eine Mehrheit der Lehrpersonen würden die Lernenden zur Selbst- und Peerbeurteilung anleiten. Im Jahr 2020 waren dies 91.8% der QUIMS-Schulen und 2022 schon 93.8%.

Leitete im Jahr 2018 an 80.8% der QUIMS-Schulen eine Mehrheit der Lehrpersonen aus Prüfungen Massnahmen für die ganze Klasse und für einzelne Kinder ab, so waren es im Jahr 2020 schon 88.2% und im Jahr 2022 sogar 94.6% der Befragten.

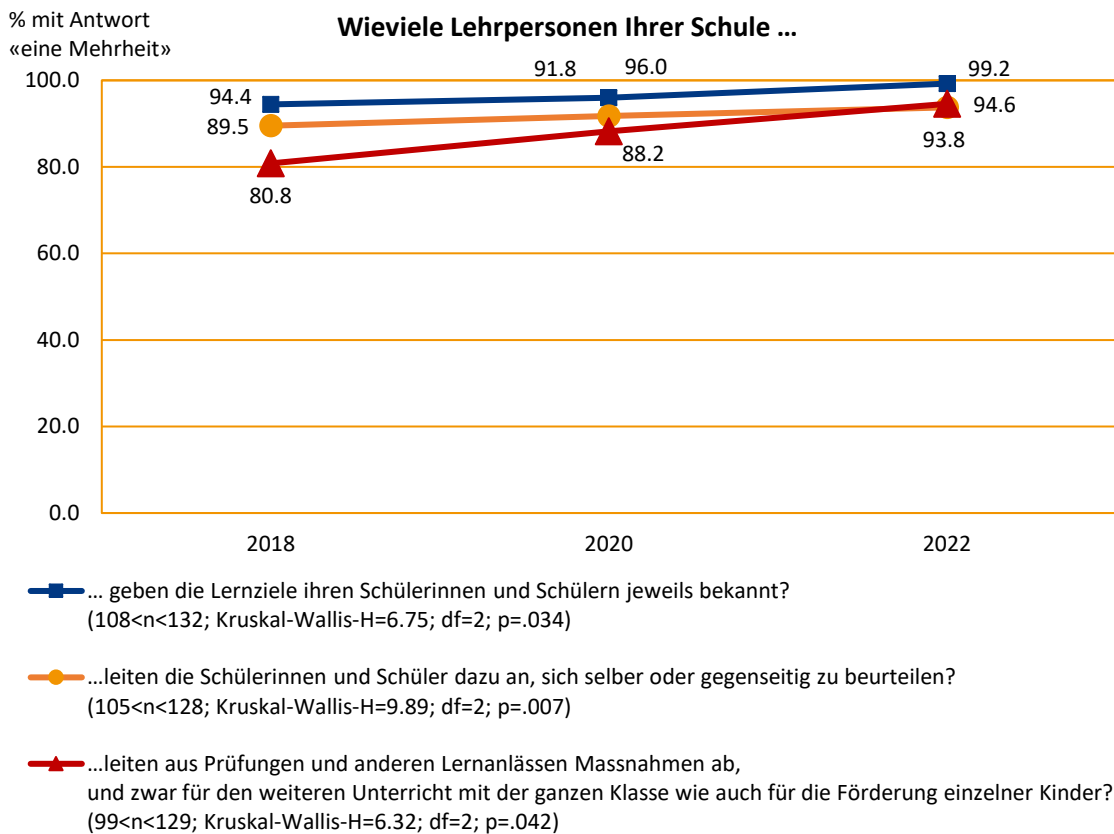


Abbildung 33. Veränderungen bei Items zum Beurteilen und Fördern zwischen den Messzeitpunkten 2018, 2020 und 2022 (prozentuale Anteile der QUIMS-Schulen mit den Antworten «eine Mehrheit» sowie «(fast) alle»).

Weitere Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten ergaben sich 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 zurückging¹⁶. Waren im Jahr 2008 erst 24.1% aller 137 damals durchgeführten QUIMS-Massnahmen feste Angebote, so waren es im Jahr 2018 57.6% von 484 Massnahmen und im Jahr 2022 53.9% von 573 Massnahmen (vgl. Abbildung 34).

¹⁶ $\chi^2=65.0$; $df=7$; $p<.001$

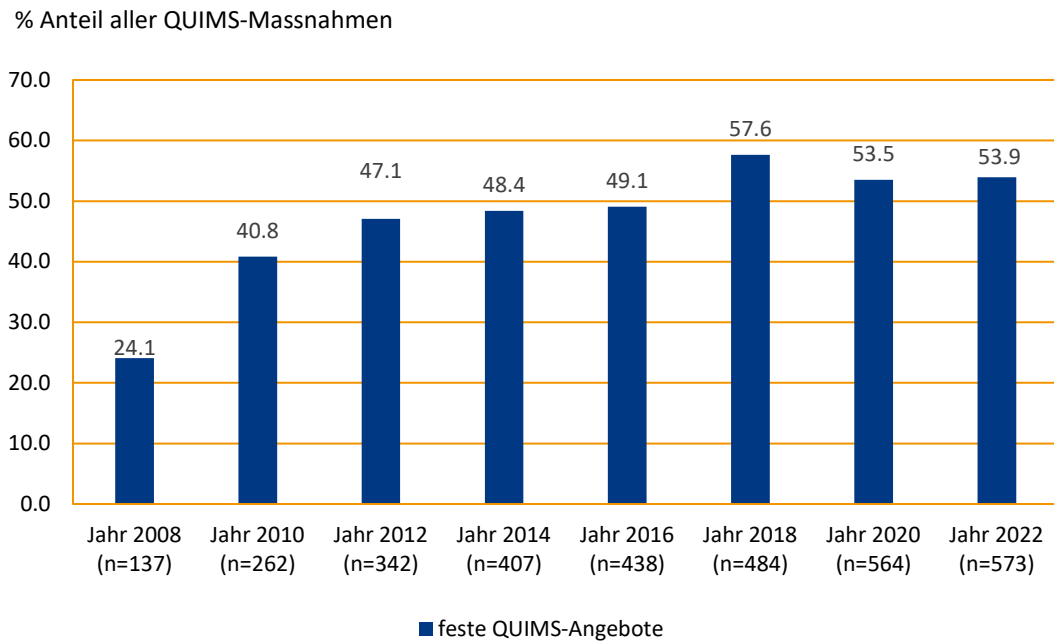


Abbildung 34. Prozentualer Anteil der festen QUIMS-Angebote an allen durchgeführten QUIMS-Massnahmen in den Jahren 2008 bis 2022.

Mit den durchgeführten Massnahmen verfolgten die QUIMS-Schulen spezifische Zielsetzungen, 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 unterscheidet¹⁷ sich signifikant vom Zielerreichungsgrad der Jahre 2016 bis 2022¹⁸. 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 35).

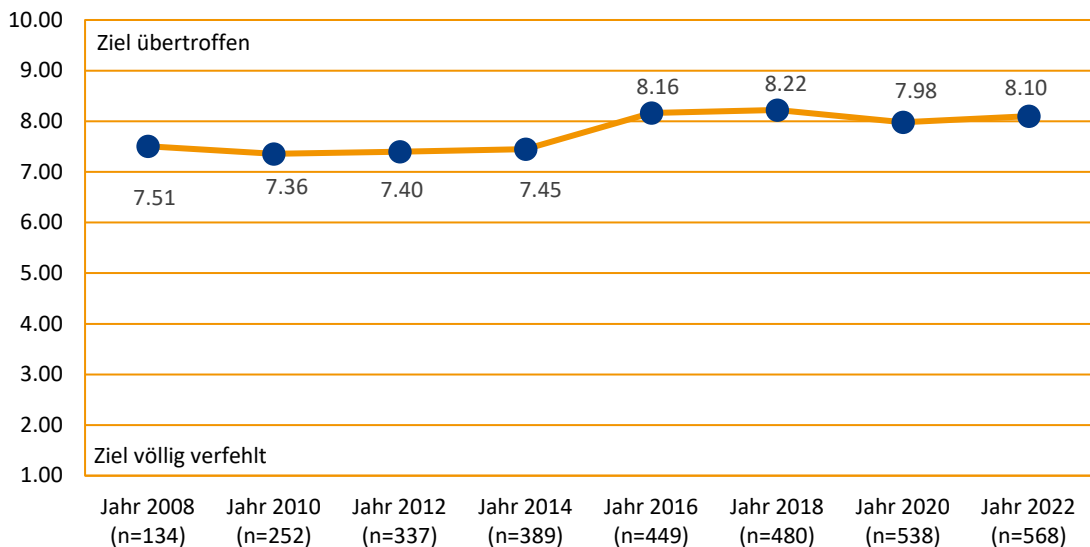


Abbildung 35. Mittelwerte der Zielerreichung in den Jahren 2008 bis 2022 auf einer Skala von 1 bis 10.

¹⁷ F=27.0; df=7; p<.001

¹⁸ gemäss Scheffé-Test

Die Einschätzung des Zielerreichungsgrades war im Verlaufe der Jahre unterschiedlich breit auf interne Evaluationen abgestützt. Während 2014 nur 59.2% der QUIMS-Massnahmen ihre Zielerreichung auf eine interne Evaluation abstützten, waren es 2018 71.1% und 2022 65.3% der QUIMS-Massnahmen. Wurde 2016 noch bei 71.6% der QUIMS-Massnahmen der in der Befragung angegebene Zielerreichungsgrad mit dem Kollegium besprochen, so waren dies 2022 nur 60.0% (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6. Abstützung der Einschätzung des Zielerreichungsgrades im Verlaufe der Jahre 2012 bis 2022 (Anteil der Antworten «ja» in Prozent aller QUIMS-Massnahmen).

Jahr	2012	2014	2016	2018	2020	2022
Frage	326<n<327	390<n<393	444<n<449	473<n<478	524<533	563<565
Stützt sich diese Einschätzung des Zielerreichungsgrades auf eine durchgeführte interne Evaluation ab? ¹⁹	63.2%	59.2%	67.3%	71.1%	62.3%	65.3%
Wurde diese Einschätzung des Zielerreichungsgrades mit dem Kollegium besprochen? ²⁰	62.4%	61.8%	71.6%	71.0%	65.3%	60.0%

Die prozentualen Anteile der drei QUIMS-Handlungsfelder, in denen die QUIMS-Massnahmen realisiert wurden, schwankten in den Jahren 2008 bis 2022 relativ stark²¹. Als Trend zeigt sich, dass das Handlungsfeld «Förderung des Schulerfolgs» im Verlauf der Jahre 2008 bis 2020 von den Schulen stärker gewichtet wurde, aber im Jahr 2022 wieder etwas weniger im Fokus stand (vgl. Abbildung 36).

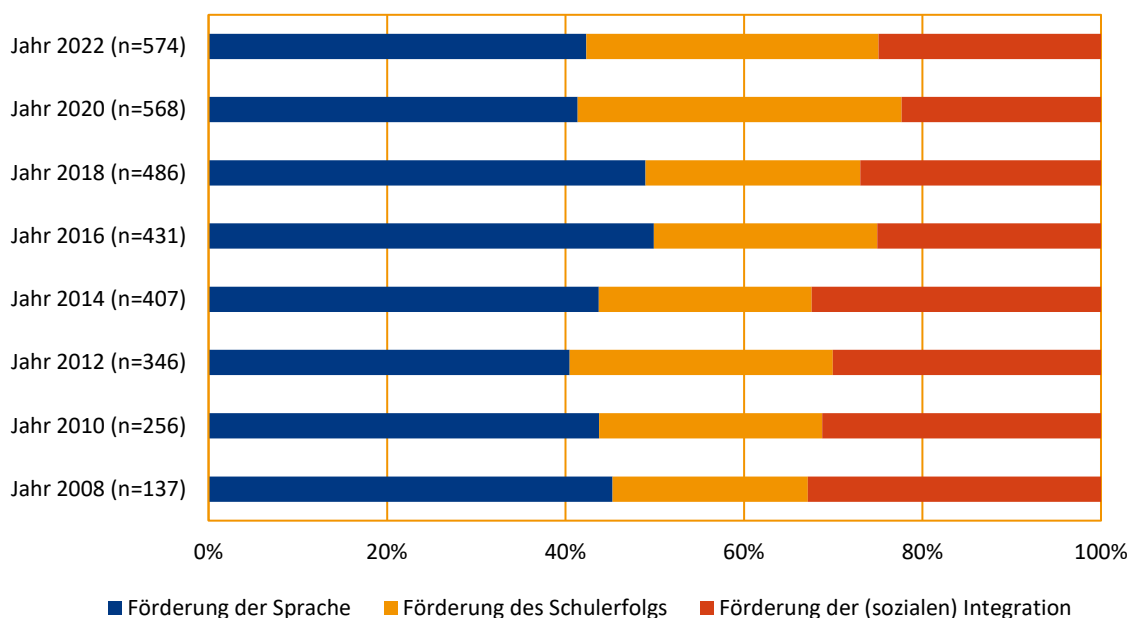


Abbildung 36. Prozentuale Anteile der drei QUIMS-Handlungsfelder an allen durchgeführten QUIMS-Massnahmen pro Erhebungsjahr (prozentuale Angaben).

¹⁹ $\chi^2=16.8$; $df=5$; $p=.005$

²⁰ $\chi^2=24.9$; $df=5$; $p<.001$

²¹ $\chi^2=50.5$; $df=14$; $p<.001$

Während die Kindergartenstufe über die Jahre hinweg mit konstanter Häufigkeit in die einzelnen QUIMS-Massnahmen involviert war (keine signifikanten Unterschiede), sank der Einbezug der Unter- und Mittelstufe sowie des Hortes im Zeitverlauf bis zum Jahr 2018, um dann bis zum Jahr 2022 wieder anzusteigen. Im Gegenzug wurde die Sekundarschule von 2008 bis 2020 immer häufiger in QUIMS-Massnahmen einbezogen, um dann im Jahr 2022 wieder weniger QUIMS-Massnahmen umzusetzen (vgl. Abbildung 37).

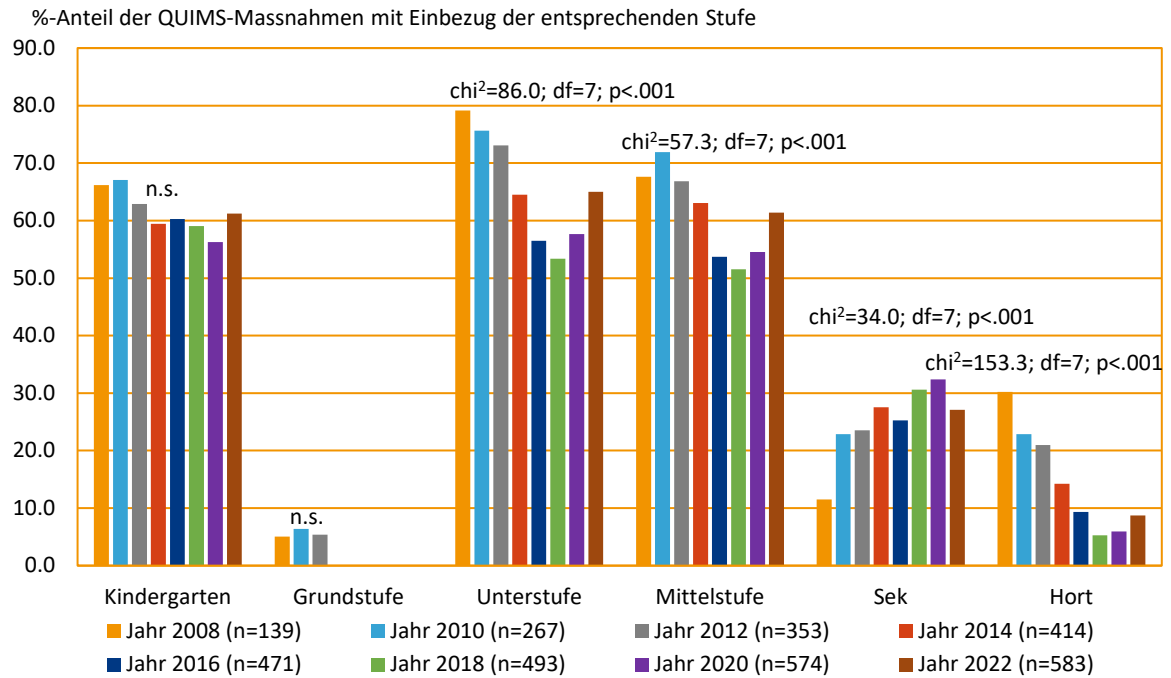


Abbildung 37. Prozentualer Anteil der QUIMS-Massnahmen, in welche die einzelnen Schulstufen involviert sind, in den Jahren 2008 bis 2022.

Weiter zeigte sich, dass einzelne Personengruppen über die Zeit hinweg unterschiedlich häufig in die Umsetzung der QUIMS-Massnahmen einbezogen wurden. Eher häufiger einbezogen wurden im Zeitverlauf DaZ-Lehrpersonen sowie Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Eher seltener wurden dagegen HSK-Lehrpersonen, Hausdienste, interkulturelle Dolmetscherinnen und Dolmetscher, schulexterne Fachpersonen sowie Hortleitende/FaBe in die Massnahmen involviert. Unterschiedliche Intensitäten des Einbezugs, aber keine klare Tendenz, zeigten sich bei den Klassenlehrpersonen, schulexternen Freiwilligen sowie anderen Personengruppen (vgl. Tabelle 7).

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 ab 2010 immer selbstverständlicher wurde, gab es ab dem Jahr 2020 wieder mehr QUIMS-Massnahmen, die bisher keiner internen Evaluation unterzogen wurden. Korrespondierend damit war die jährliche Standortbestimmung jüngst rückläufig. Gruppengespräche mit Erziehungsberechtigten sowie Lehrpersonen wurden in den Erhebungswellen 2016 und 2018 stärker betont als vorher und nachher (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 7. Veränderungen bei den Personengruppen, die in die Umsetzung der QUIMS-Massnahmen einbezogen wurden, nach Erhebungsjahr (Angaben in Prozent).

Personengruppe	Jahr	2010	2012	2014	2016	2018	2020	2022
		n=267	n=353	n=414	n=471	n=493	n=574	n=583
Klassenlehrpersonen ²²		94.4%	83.0%	93.2%	92.8%	93.7%	95.6%	95.5%
DaZ-Lehrpersonen ²³		71.2%	63.7%	68.1%	71.1%	74.8%	73.7%	76.5%
HSK-Lehrpersonen ²⁴		11.6%	7.4%	6.0%	4.5%	2.4%	3.7%	2.7%
Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen ²⁵		63.7%	53.5%	63.0%	61.4%	64.3%	68.3%	72.6%
Andere Fachpersonen ²⁶		54.7%	52.4%	58.7%	51.8%	56.2%	61.3%	59.9%
Hortleitende, Fachangestellte Betreuung ²⁷		35.6%	24.1%	23.4%	18.0%	12.4%	13.6%	14.2%
Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter ²⁸		28.1%	19.3%	25.8%	19.3%	21.3%	19.0%	18.2%
Elternräte, aktive Eltern ²⁹		-	-	-	-	20.3%	13.9%	16.1%
Schulexterne Fachpersonen ³⁰		25.8%	21.8%	22.9%	29.9%	25.8%	25.3%	19.4%
Schulexterne Freiwillige ³¹		13.1%	7.9%	10.6%	9.8%	9.1%	7.1%	6.0%
Hausdienst ³²		13.9%	15.6%	13.8%	12.5%	11.2%	6.1%	7.2%
Andere ³³		16.9%	9.1%	7.2%	10.6%	13.8%	12.0%	12.0%
Interkulturelle Dolmetschende und Vermittelnde ³⁴		12.4%	7.4%	9.7%	8.9%	5.9%	3.8%	3.6%

Tabelle 8. Veränderungen bei der Häufigkeit des Einsatzes von Methoden, die zur Evaluation von QUIMS-Massnahmen eingesetzt wurden, im Verlaufe der Jahre (Angaben in Prozent).

Evaluationsmethode	Jahr	2010	2012	2014	2016	2018	2020	2022
		n=267	n=353	n=414	n=471	n=493	n=574	n=583
Jährliche Standortbestimmung ³⁵		49.1%	55.0%	49.9%	52.2%	47.1%	37.5%	35.0%
Fragebogen für Schülerinnen/Schüler ³⁶		18.0%	16.7%	12.8%	15.5%	15.2%	12.7%	10.5%
Fragebogen für Lehrpersonen ³⁷		28.8%	23.2%	21.1%	21.0%	22.5%	30.1%	26.2%
Fragebogen für Eltern ³⁸		7.1%	8.8%	6.5%	9.1%	7.5%	4.4%	4.8%
Leitfadengestützte Interviews* mit Lehrpersonen ³⁹		-	7.9%	8.7%	14.9%	14.8%	11.7%	8.4%
Leitfadengestützte Interviews* mit Eltern ⁴⁰		-	1.4%	1.7%	5.1%	4.3%	2.4%	2.4%
bisher noch keine interne Evaluation ⁴¹		20.2%	14.4%	14.5%	12.5%	11.0%	20.0%	19.4%

* 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.

²² $\chi^2=67.9$; $df=6$; $p<.001$ ²³ $\chi^2=23.9$; $df=6$; $p<.001$ ²⁴ $\chi^2=46.6$; $df=6$; $p<.001$ ²⁵ $\chi^2=41.2$; $df=6$; $p<.001$ ²⁶ $\chi^2=15.7$; $df=6$; $p=.015$ ²⁷ $\chi^2=94.1$; $df=6$; $p<.001$ ²⁸ $\chi^2=19.6$; $df=6$; $p=.003$ ²⁹ $\chi^2=7.9$; $df=2$; $p=.02$ ³⁰ $\chi^2=18.6$; $df=6$; $p=.005$ ³¹ $\chi^2=16.6$; $df=6$; $p=.011$ ³² $\chi^2=37.3$; $df=6$; $p<.001$ ³³ $\chi^2=20.1$; $df=6$; $p=.003$ ³⁴ $\chi^2=40.2$; $df=6$; $p<.001$ ³⁵ $\chi^2=67.3$; $df=6$; $p<.001$ ³⁶ $\chi^2=14.4$; $df=6$; $p=.025$ ³⁷ $\chi^2=20.3$; $df=6$; $p=.002$ ³⁸ $\chi^2=16.0$; $df=6$; $p=.014$ ³⁹ $\chi^2=23.9$; $df=5$; $p<.001$ ⁴⁰ $\chi^2=16.9$; $df=5$; $p=.005$ ⁴¹ $\chi^2=30.3$; $df=6$; $p<.001$

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

Bezogen auf das Beurteilen und Fördern und auf viele andere abgefragte Aspekte liessen sich zwischen der Stadt Zürich und den QUIMS-Schulen ausserhalb der Hauptstadt keine überzufälligen Unterschiede ausmachen. Zwischen den Angaben von QUIMS-Schulen der Stadt Zürich und Angaben von Schulen ausserhalb der Kantonshauptstadt liessen sich einzig folgende Unterschiede identifizieren:

- In der Stadt Zürich übten 27.8% der Schulleitungen von QUIMS-Schulen auch das Amt von QUIMS-Beauftragten aus; ausserhalb der Stadt Zürich waren dies hingegen nur 13.1% der Schulleitungen⁴². Dafür war ausserhalb der Stadt Zürich häufiger eine einzelne Lehrperson als QUIMS-Beauftragte angestellt als in der Stadt Zürich. Ausserhalb der Stadt Zürich hatten 80.8% dieses Modell gewählt, in der Stadt Zürich nur 58.3%⁴³.
- In der Stadt Zürich gaben 35.3% der 34 QUIMS-Schulen an, es treffe genau zu, dass QUIMS das professionelle Knowhow der Lehrpersonen erweitert habe. Ausserhalb der Stadt Zürich wählten 55.8% der 95 antwortenden QUIMS-Schulen diese Antwortoption⁴⁴.

In zwei Dimensionen bezeichneten die QUIMS-Schulen ausserhalb der Stadt Zürich den Support durch QUIMS als nützlicher bzw. wertvoller als QUIMS-Schulen der Stadt Zürich:

- In der Stadt Zürich fanden 40.6% der 32 QUIMS-Schulen, es treffe «genau zu», dass die Fachbroschüre zum Schwerpunkt C (Beurteilen und Fördern) eine nützliche Unterstützung sei und wesentliche Impulse gebe. Ausserhalb der Stadt Zürich waren dies jedoch 59.6% der 99 QUIMS-Schulen⁴⁵.
- Zur finanziellen Unterstützung durch QUIMS meldeten 66.7% der 33 Stadtzürcher Schulen, es treffe «genau zu», dass die Gelder eine nützliche Unterstützung des Teams sei – ausserhalb der Stadt Zürich waren dies 90.7% der 97 antwortenden Schulen⁴⁶.

Auch auf Ebene der getroffenen QUIMS-Massnahmen (n=583) ergaben sich einzelne Unterschiede zwischen QUIMS-Schulen der Stadt Zürich und anderen QUIMS-Schulen:

In der Stadt Zürich und in den QUIMS-Schulen ausserhalb der Kantonshauptstadt verteilten sich die gewählten Aspekte des Schwerpunkts C unterschiedlich⁴⁷. So wählten etwa 10.4% der QUIMS-Schulen der Stadt Zürich den Aspekt «Rückmeldungen im Dialog kommunizieren», während dieser Aspekt ausserhalb der Stadt Zürich nur bei 3.4% der QUIMS-Massnahmen im Fokus stand. Umgekehrt setzten QUIMS-Schulen ausserhalb der Hauptstadt eher auf «Fördern in sozial heterogenen Klassen» (SCALA-Modul C): 13.% der Schulen ausserhalb der Stadt Zürich fokussierten diesen Aspekt – in der Stadt Zürich hingegen nur 9.0% (vgl. Tabelle 9).

⁴² $\chi^2=7.1$ $df=1$; $p=.008$

⁴³ $\chi^2=4.0$ $df=1$; $p=.045$

⁴⁴ $U=1285.0$; $p=.044$

⁴⁵ $U=1242.5$; $p=.35$

⁴⁶ $U=1221.0$; $p=.001$

⁴⁷ $\chi^2=17.8$; $df=7$; $p=.013$

Tabelle 9. Unterschiede zwischen QUIMS-Schulen in der Stadt Zürich und anderen QUIMS-Schulen bei den gewählten Aspekten des Schwerpunkts C «Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache» (Angaben in Prozent).

Aspekt des Schwerpunkts C	Anzahl QUIMS-Massnahmen	Stadt Zürich	andere Gemeinden
T1: Beobachtungen und Beurteilungen planen und durchführen im Fachbereich Deutsch		6.0	4.9
T2: Vorentlasten statt nachbereiten im Fachbereich Deutsch		9.0	5.8
T3: Rückmeldungen im Dialog kommunizieren		10.4	3.4
T4: In allen Fächern sprachbewusst fördern und beurteilen		9.0	16.5
Modul A (SCALA): Chancengerechtigkeit bei der Beurteilung		6.0	4.4
Modul B (SCALA): Zuschreibungen und Rückmeldungen		1.5	2.4
Modul C (SCALA): Fördern in sozial heterogenen Klassen		9.0	13.1
gehört nicht zum Schwerpunkt C		49.3	49.4
	Total	100.0	100.0

QUIMS-Schulen in der Stadt Zürich haben bei ihren QUIMS-Massnahmen häufiger die Sekundarschule, den Hort, Hortleitende (inkl. Fachangestellte Betreuung) sowie die DaZ-Lehrpersonen mit einbezogen. Und wenn QUIMS-Massnahmen evaluiert wurden, geschah dies in der Stadt Zürich häufiger mit jährlichen Standortbestimmungen als ausserhalb (vgl. Abbildung 34).

Tabelle 10. Unterschiede zwischen QUIMS-Schulen in der Stadt Zürich und anderen QUIMS-Schulen auf Ebene der einzelnen QUIMS-Massnahmen (Angaben in Prozent).

Anzahl QUIMS-Massnahmen	Stadt Zürich	andere Gemeinden
Einbezogene Stufen	144	439
Sekundarstufe I ⁴⁸	34.7	24.6
Hort/Betreuung ⁴⁹	20.8	4.8
Einbezogene Personengruppen		
Hortleitende, FaBe ⁵⁰	33.3	8.0
DaZ-Lehrpersonen ⁵¹	84.0	74.0
Eingesetzte Evaluationsmethoden		
Jährliche Standortbestimmung (z.B. mit SOFT-Analyse) ⁵²	50.7	29.9

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

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

Im Folgenden werden Unterschiede zwischen den 91 Primarschulen (mit 410 QUIMS-Massnahmen) und den 44 Sekundarschulen (mit 164 QUIMS-Massnahmen) aufgezeigt. Zu den 44 Sekundarschulen wurden hier auch jene neun Schulen gezählt, die neben den Sekundarschulklassen einzelne Primarschulklassen führen. Bei den 91 Primarschulen wird eine Einheit einbezogen, die ausschliesslich aus Kindergartenklassen besteht.

Bezogen auf die Beurteilung zeigten sich einige Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarschulen. Verglichen wird nachfolgend immer der prozentuale Anteil der QUIMS-Schulen, von

⁴⁸ $\chi^2=5.6$; $df=1$; $p=.018$

⁴⁹ $\chi^2=35.0$; $df=1$; $p<.001$

⁵⁰ $\chi^2=57.1$; $df=1$; $p<.001$

⁵¹ $\chi^2=6.0$; $df=1$; $p=.014$

⁵² $\chi^2=20.7$; $df=1$; $p<.001$

denen QUIMS-Beauftragte und Schulleitungen meldeten, dass eine Mehrheit der Lehrperson eine bestimmte Handlungsweise umsetze (vgl. Abbildung 38).

Wieviele Lehrpersonen Ihrer Schule ...

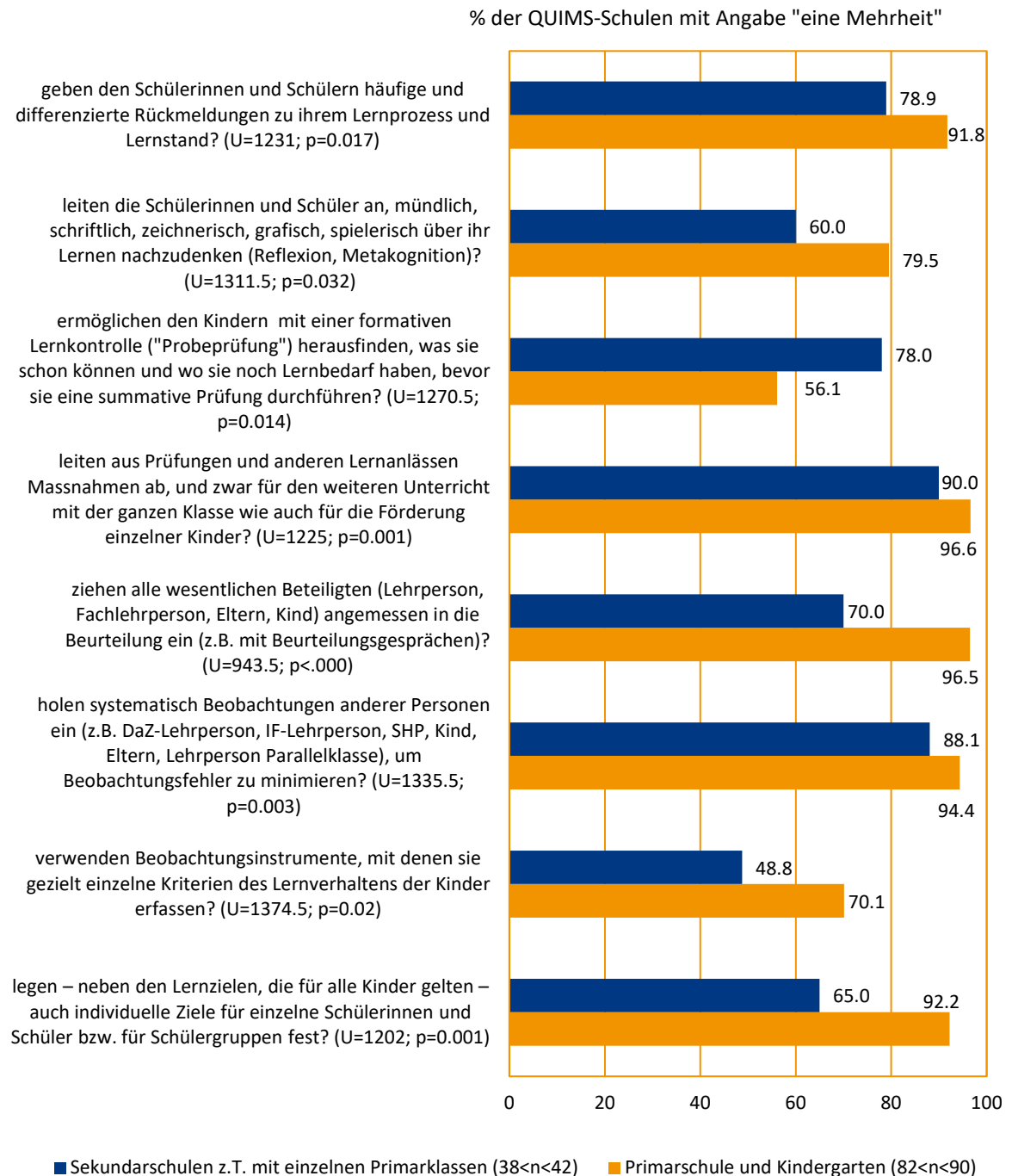


Abbildung 38. Ausgewählte Indikatoren zum Beurteilen und Fördern: Prozentualer Anteil der QUIMS-Schulen (Primar und Sek), die angaben, dass eine Mehrheit der Lehrpersonen die entsprechenden Standards einhält.

Gemäss Angaben der Befragten sind es auf der Sekundarstufe 78.0% der QUIMS-Schulen, an denen eine Mehrheit der Lehrpersonen den Lernenden mit einer formativen Lernkontrolle zu

bestimmen ermöglicht, was sie schon können und wo sie noch Lernbedarf haben, bevor die summative Prüfung durchgeführt wird. Auf der Primarstufe melden nur 56.1% der QUIMS-Schulen, dass eine Mehrheit der Lehrpersonen vor der summativen Prüfung eine formative Lernkontrolle anbiete.

In anderen abgefragten Bereichen der Beurteilung und Förderung waren es gemäss Angaben der QUIMS-Beauftragten und Schulleitungen jedoch die Primarschulen, die den entsprechenden Beurteilungsstandard eher umsetzten als die Sekundarschulen. Beispiele:

- In 70.0% der Sekundarschulen und in 96.5% der Primarschulen zieht eine Mehrheit der Lehrpersonen alle wesentlichen Beteiligten (Lehrperson, Fachlehrperson, Eltern, Kind) angemessen in die Beurteilung ein.
- Eine Mehrheit der Lehrpersonen legt in 65.0% der Sekundarschulen und in 92.2% der Primarschulen neben den Lernzielen, die für alle Kinder gelten, auch individuelle Ziele für einzelne Schülerinnen und Schüler bzw. für Schülergruppen fest.
- In 48.8% der Sekundarschulen und in 70.1% der Primarschulen verwendet eine Mehrheit der Lehrpersonen Beobachtungsinstrumente, mit denen sie gezielt einzelne Kriterien des Lernverhaltens der Kinder erfassen.

Ausserdem ist es an Primarschulen eher als an Sekundarschulen verbreitet, dass die Lernenden häufige und differenzierte Rückmeldungen zum Lernprozess und Lernstand erhalten, dass sie zum Nachdenken über ihr Lernen angeleitet werden und dass die Lehrpersonen systematisch Beobachtungen anderer Personen einholen. Als weitere signifikante Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarschulen zeigten sich bezogen auf die Beurteilung:

- In 74.4% der Sekundar- und 86.2% der Primarschulen können Lehrpersonen gemäss Angaben der Befragten vorhandene Instrumente in Bezug auf Sprache analysieren und bei Bedarf sprachbewusst adaptieren.
- 80% der QUIMS-Beauftragten von Sekundarschulen und 90.8% der QUIMS-Beauftragten von Primarschulen gaben an, dass ihre Lehrpersonen vorhandene Lernaufgaben und Prüf- und Testaufgaben sprachbewusst konzipieren können.
- In 57.5% der Sekundar- und 83.5% der Primarschulen haben die Lehrpersonen des Schulteam gemäss Angaben der Befragten ein gemeinsames Verständnis der Beurteilung und Förderung und arbeiten zu diesen Themen zusammen.
- Gemäss Angaben der Befragten werden in 19.0% der Sekundar- und 11.2% der Primarschulen niedrige Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern hauptsächlich als Problem gesehen, das jede Lehrperson für sich zu lösen hat.

Und niedrige Lernleistungen werden an Sekundarschulen eher als an Primarschulen als Problem verstanden, das jede Lehrperson für sich zu lösen hat (vgl. Abbildung 39).

Weitere Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarschulen wurden bei den Abmachungen im Zusammenhang mit der Beurteilung gefunden: Bei den Primarschulen haben 72.5% auf Ebene von Stufen- oder Jahrgangsteams Abmachungen zur Beurteilung getroffen – bei den Sekundarschulen sind dies lediglich 45.5%⁵³. Ausserdem bestehen an Primarschulen eher Abmachungen dazu, wie mit der Beurteilung die Chancengerechtigkeit unterstützt werden soll: 37.5% der Primarschulen gaben an, an ihrer Schule würden solche Vereinbarungen bestehen – bei den Sekundarschulen meldeten dies nur 20.5%⁵⁴.

⁵³ $\chi^2=9.4$; $df=1$; $p=.002$

⁵⁴ $\chi^2=3.9$; $df=1$; $p=.048$

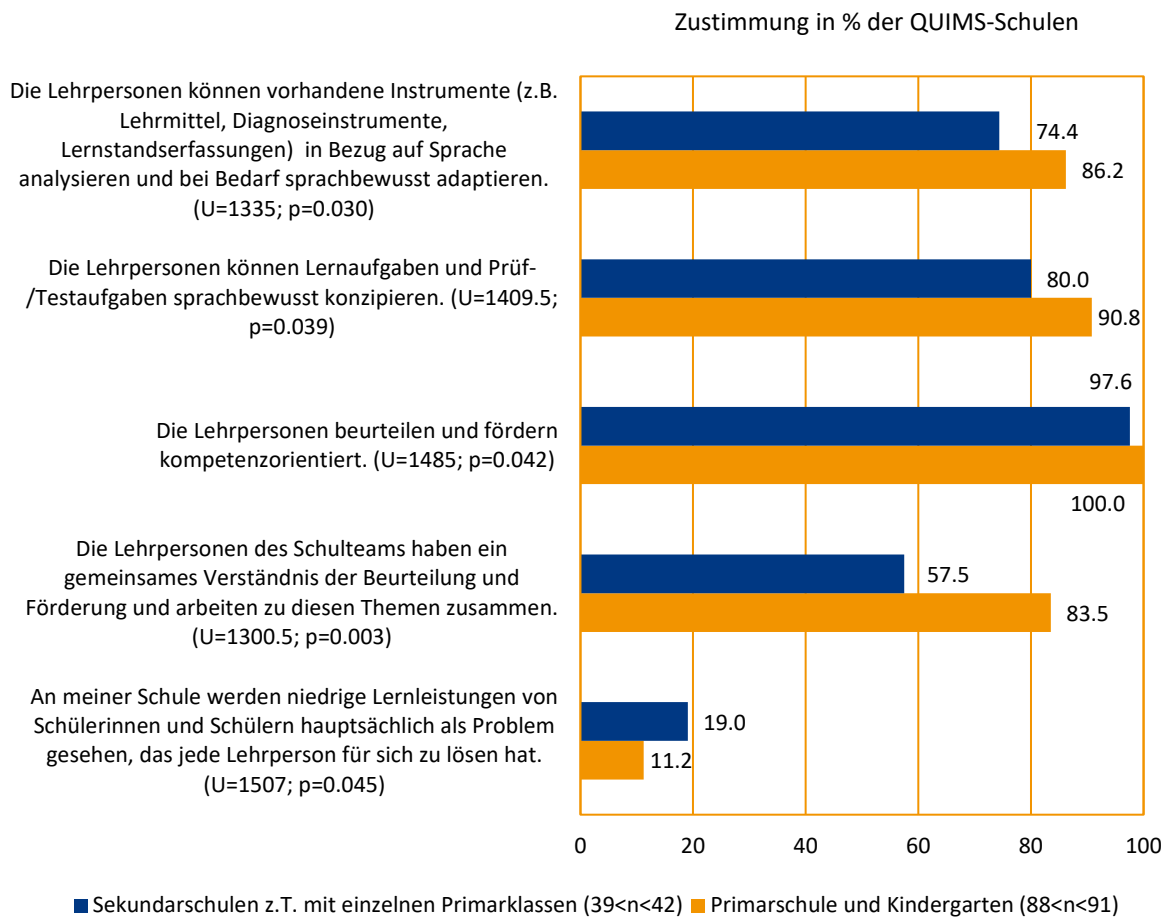


Abbildung 39. Ausgewählte Indikatoren zum Beurteilen und Fördern: Prozentualer Anteil der QUIMS-Schulen (Primar und Sek), die den entsprechenden Items (eher) zustimmten

Aber auch jenseits der Beurteilungsthematik ergaben sich signifikante Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarschulen. Bezogen auf die wahrgenommenen Wirkungen von QUIMS zeigten sich folgende Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarschulen: 90.4% der antwortenden Primarschulen waren der Ansicht, die QUIMS-Arbeiten hätten dazu beigetragen, dass die Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen hoch ist – an Sekundarschulen waren dies nur 54.8%. An 91.5% der QUIMS-Primarschulen werden die Eltern gemäss Angaben der Befragten gut in die Lernförderung ihrer Kinder einbezogen – auf der Sekundarstufe sind das nur 53.1%. Ausserdem arbeiten Lehrpersonen in Lehr- und Lernfragen an Primarschulen etwas besser zusammen als an Sekundarschulen – jedenfalls gemäss Angaben der befragten QUIMS-Beauftragten und Schulleitungen (vgl. Abbildung 40).

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

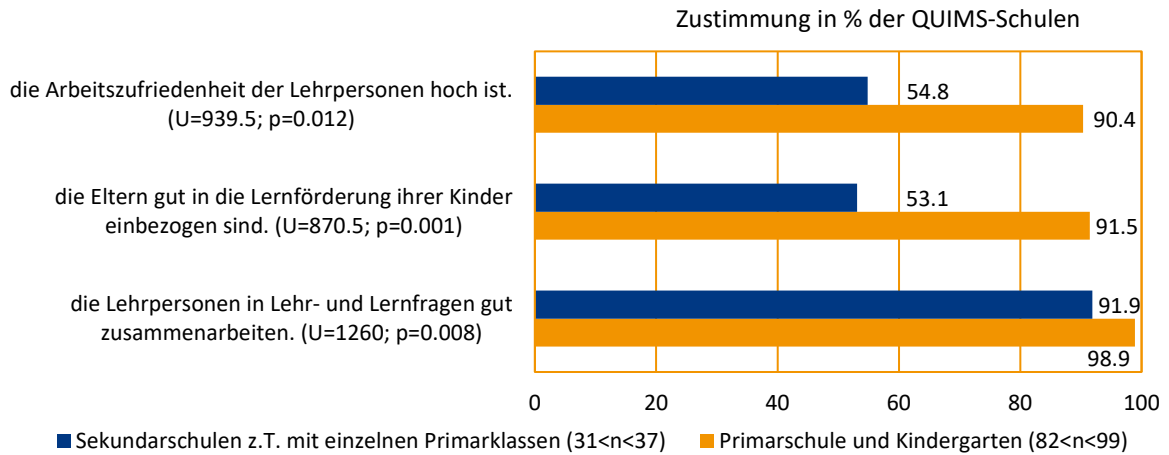


Abbildung 40. Wahrgenommene Wirkungen von QUIMS: Prozentualer Anteil der QUIMS-Schulen (Primar und Sek), die den entsprechenden Items (eher) zustimmen.

Zum Support konnten folgende zwei Unterschiede ausgemacht werden:

- Alle Primarschulen, die sich dazu äusserten, bezeichneten die finanzielle Unterstützung durch finanzielle Beiträge als (eher) nützlich für das Team – bei den Sekundarschulen waren dies «nur» 97.6%.
- Die Veranstaltungsreihe zum QUIMS-Schwerpunkt an der PH Zürich wurde von 88.9% der Sekundarschulen und von 71.6% der Primarschulen als nützlich bezeichnet (vgl. Abbildung 41).

Eine nützliche Unterstützung erfuhr das Schulteam (aus Sicht von Schulleitung und QUIMS-Beauftragter/m) durch ...

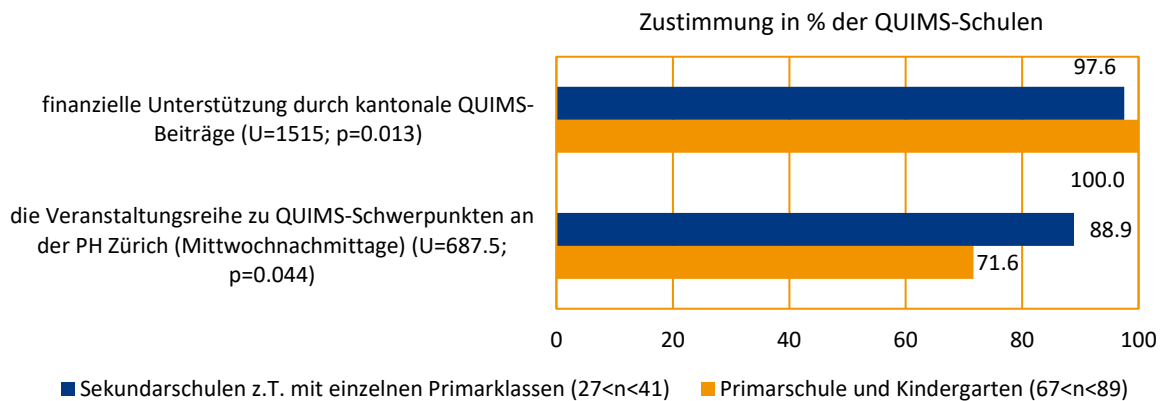


Abbildung 41. Prozentualer Anteil der QUIMS-Schulen (Primar und Sek), die den entsprechenden Aussagen (eher) zustimmen.

Auch auf Ebene der 583 QUIIMS-Massnahmen fanden sich einzelne Unterschiede zwischen den 410 Massnahmen von Primar- und den 164 Massnahmen von Sekundarschulen⁵⁵: 10% der 410 QUIIMS-Massnahmen an Primarschulen wurden anhand leitfadengestützter Interviews (Gruppengespräche) mit Lehrpersonen ausgewertet. An Sekundarschulen waren dies lediglich 4.9% von 164 QUIIMS-Massnahmen⁵⁶. Dagegen wurden die 164 QUIIMS-Massnahmen an Sekundarschulen häufiger mittels Fragebögen für Schülerinnen und Schüler ausgewertet – nämlich in 18.9% der Fälle. Auf der Primarschule gab es nur bei 7.3% der 410 QUIIMS-Massnahmen einen Fragebogen für die Lernenden⁵⁷.

An Primarschulen wurden verschiedene Personengruppen zudem häufiger aktiv in die QUIIMS-Massnahmen einbezogen als an Sekundarschulen. So wurden Klassenlehrpersonen, DaZ-Lehrpersonen, andere Fachlehrpersonen, Hortleitende und Fachangestellte Betreuung, Elternräte und aktive Eltern, aber auch schulexterne Fachpersonen an Primarschulen häufiger in QUIIMS-Massnahmen einbezogen als an Sekundarschulen. Dafür bezogen Sekundarschulen häufiger Personen der Berufsbildung und Schulbehörden ein als Primarschulen (vgl. Abbildung 42).

Welche Personengruppen sind an diesem Projekt/Angebot aktiv beteiligt?

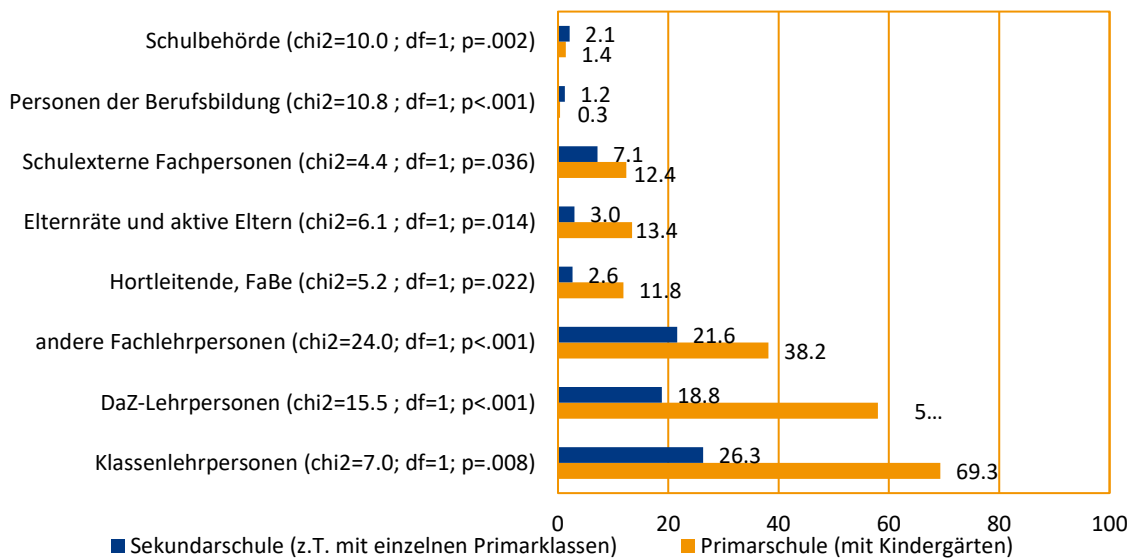


Abbildung 42. Personengruppen der Sekundar- und Primarschulen, die in QUIIMS-Massnahmen einbezogen waren (n=574-QUIIMS-Massnahmen).

Primar- und Sekundarschulen unterscheiden sich schliesslich auch darin, ob ihre QUIIMS-Massnahmen im Unterricht und/oder im Schulalltag schon verankert sind, eine solche Verankerung geplant oder eben noch offen ist: An den Primarschulen waren 64.4% der 399 gemeldeten QUIIMS-Massnahmen bereits im Unterricht verankert, an den Sekundarschulen erst 57.2% von 159 Massnahmen. Umgekehrt war bei QUIIMS-Massnahmen an den Primarschulen in 8.8% der Fälle eine Verankerung noch offen und bei QUIIMS-Massnahmen von Sekundarschulen 16.4% der Massnahmen (übrige Massnahmen: Verankerung geplant)⁵⁸.

⁵⁵ neun Massnahmen mit fehlenden Angaben

⁵⁶ chi2=3.93; df=1; p=.047

⁵⁷ chi2=16.6; df=1; p<.001

⁵⁸ chi2=6.92; df=2; p=.031

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. In die gleiche Richtung weist auch der stabil hohe Zielerreichungsgrad der QUIIMS-Massnahmen, der in Kap. 5.2 erläutert wird.

Exemplarisch dafür, dass sich QUIIMS an einzelnen Schulen zu einem tragenden Merkmal der Schulkultur und des Selbstverständnisses entwickelt hat, werden nachfolgend zwei Rückmeldungen von QUIIMS-Schulen aufgeführt. Es handelt sich dabei um Antworten auf die Frage, was der Schule helfen würde, QUIIMS nachhaltig zu verankern:

- «Ehrlich gesagt, können wir auf diese Frage nicht antworten - es IST einfach so. Wir leben QUIIMS!»
- «Unser Verständnis von QUIIMS als Label und der Wort-Erfindung: "quimsig" - so stellen wir uns oft die Frage, was an einer Massnahme 'quimsig' ist/sein sollte bzw. ob wir auch 'quimsig' überlegt haben...».

Bei solchen Schulen kann davon ausgegangen werden, dass QUIIMS den Schulalltag sowie die Schul- und Unterrichtsentwicklung durchdringt. Hier ist die Umsetzung von QUIIMS im Sinne eines langfristigen Plans aufgegangen.

Von einer plangemässen Umsetzung kann insbesondere im Hinblick auf das anspruchsvolle Handlungsfeld Schulerfolg gesprochen werden, in dem jüngst viele QUIIMS-Schulen besonders aktiv waren. Innerhalb des Schwerpunkts C wurde v.a. das «Fördern in sozial heterogenen Klassen» fokussiert, das für QUIIMS-Schulen von besonderer Relevanz ist.

Weiter kann konstatiert werden, dass die allermeisten Schulen die QUIIMS-Gelder wie geplant zu mindestens 30% für den aktuellen Schwerpunkt C einsetzten. Wo dies nicht der Fall war, wurde dies begründet, z.B. durch «kostenlose» Eigenleistungen der Schule, nachvollziehbare Verzögerungen im Projektablauf, Fluktuation usw. Der Einsatz der QUIIMS-Gelder gemäss Vorgaben begünstigt eine planmässige Umsetzung der grundlegenden Ideen von QUIIMS.

Auch der Plan, breit angelegte Unterrichtsentwicklung zu initiieren und zu begünstigen, indem die Akteure an den Schulen breit einbezogen werden, geht auf: In fast alle QUIIMS-Massnahmen wurden die Klassenlehrpersonen einbezogen, aber auch DaZ-Lehrpersonen und Fachpersonen für Schulische Heilpädagogik waren in drei Vierteln der QUIIMS-Massnahmen beteiligt. Vor diesem Hintergrund und den vielen Aktivitäten zu Schwerpunkt C kann davon ausgegangen werden, dass QUIIMS im Unterricht angekommen ist.

5.2 Sind die Ziele erreicht?

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

Auf Ebene der einzelnen QUIMS-Massnahmen an den Schulen kann davon ausgegangen werden, dass die Ziele gut erreicht sind. Auf der Antwortskala von 1 (Ziel völlig verfehlt) bis 10 (Ziel vollständig erreicht) resultierte über alle QUIMS-Massnahmen hinweg in der Selbsteinschätzung der QUIMS-Beauftragten und Schulleitungen ein Mittelwert von $M=8.10$. Dies entspricht auch im Vergleich zu den Vorjahren einem ausnehmend guten Resultat, d.h. die QUIMS-Schulen konnten an die hohe Zielerreichung in den Vorjahren anknüpfen. Besonders erfolgreich schnitten QUIMS-Massnahmen ab, die den Aspekt «Fördern in sozial heterogenen Klassen» des Schwerpunkts C (SCALA-Modul C) betonten (Zielerreichungsgrad von $M=8.5$). Ein weiterer Indikator für die hohe Zielerreichung der QUIMS-Massnahmen besteht darin, dass 92% der durchgeführten QUIMS-Massnahmen so gut gelungen sind, dass sie anderen Schulen empfohlen werden.

Dass QUIMS seine Ziele erreicht, ging auch aus den Einschätzungen der Wirkungen von QUIMS durch die Befragten hervor. Diese Einschätzungen waren auch in diesem Erhebungsjahr erfreulich positiv. Insbesondere hat QUIMS nach Angaben der Befragten ...

- dazu beigetragen, den Anteil von Lernenden nicht-deutscher Erstsprache zu erhöhen, die einen erfolgreichen Übergang in eine anspruchsvolle Schulart der nächsten Schulstufe schaffen.
- stark zur besseren Zusammenarbeit beigetragen – einerseits in Lehr- und Lernfragen und andererseits zur zielgerichteten Arbeit des Teams.
- zu einer hohen Zufriedenheit der Eltern mit der Schule und einer besseren Elterninformation beigetragen.
- zur Weiterentwicklung des Unterrichts durch die Lehrpersonen und zur Erweiterung des professionellen Knowhows an den Schulen beigetragen.

Vor diesem Hintergrund kann davon ausgegangen werden, dass QUIMS als wirkungsvoll erlebt wird und die erwünschten Ziele in der Schule erreicht.

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.

5.3.1 Schwächen

In den offenen Textantworten und auch im Kontakt mit den QUIMS-Schulen fiel auf, dass die Personalfuktuation und der Lehrpersonenmangel für gewisse QUIMS-Schulen problematisch sein kann. Dies äussert sich darin, dass an einzelnen Schulen keine Dokumentationen bisheriger QUIMS-Aktivitäten auffindbar sind, dass Ergebnisse und Vereinbarungen bisheriger QUIMS-Arbeiten nicht dokumentiert sind, die Struktur der lokalen QUIMS-Steuerung unklar ist, keine kurz- und längerfristige Planung im Zusammenhang mit QUIMS vorliegt, keine ausgebildeten QUIMS-Beauftragte gefunden werden usw. An solchen Schulen entsteht (oft nicht nur bezogen auf QUIMS) ein Vakuum, das in einem mühsamen Prozess wieder aufgefüllt werden muss.

Der Einbezug verschiedener Personengruppen in die QUIMS-Massnahmen könnte weiter ausgebaut werden. Nur in weniger als 10% der QUIMS-Massnahmen wurden Hausdienst, schulex-

terne Freiwillige, interkulturelle Dolmetschende, Schulbehörden, HSK-Lehrpersonen und Personen aus dem Frühbereich (Kitas, Spielgruppen) sowie aus der Berufsbildung einbezogen. In der Rubrik «andere» nannten die Schulen weitere einbezogene Personengruppen wie z.B. Klassenassistenten, Studierende und Zivildienstleistende. Bei all diesen Personengruppen wäre ein weitergehender Einbezug als Gewinn für QUIMS zu werten.

Viele Formen einer kompetenz- und förderorientierten Beurteilung haben sich zwar bei «einer Mehrheit» der Lehrpersonen etabliert (siehe Kap. 5.3.2). Die Antwort, dass «fast alle Lehrpersonen» die einzelnen Elemente des Förderkreislaufs beachten, wurde aber nicht sehr häufig gewählt – es liegt also noch ein gewisses Potenzial brach. Ausbaubar ist beispielsweise das systematische Anbieten einer formativen Lernkontrolle vor der summativen Prüfung, die Nutzung von Beobachtungen und Beurteilungen zur Entwicklung gemeinsamer Haltungen zur Beurteilung im Team sowie das Vereinbaren von Abmachungen zur Beurteilung an der Schule (insbesondere im Hinblick auf die Unterstützung der Chancengerechtigkeit). Zwar haben sich auch QUIMS-Sekundarschulen bezogen auf die Beurteilung der Lernenden auf den Weg einer förder- und kompetenzorientierten Beurteilung begeben. Im Vergleich mit den Primarschulen bleibt das Entwicklungspotenzial an den Sekundarschulen in diesem Bereich jedoch noch grösser. Bei den Primarschulen haben 72.5% auf Ebene von Stufen- oder Jahrgangsteams Abmachungen zur Beurteilung getroffen – bei den Sekundarschulen sind dies lediglich 45.5%. Erschwerend fällt für die Sekundarschulen sicher ins Gewicht, dass die ganz starken Lernenden fehlen, was z.B. im Zusammenhang mit dem Einbezug der Lernenden in die Beurteilung und Förderung einen Nachteil darstellt, zumal in der Klasse die guten Vorbilder fehlen⁵⁹ (Selbstbeurteilung, Peer-Beurteilung, Reflexion, Umsetzung von Fördermassnahmen, ambitionierte Ziele setzen und verfolgen). Auch das Fachlehrpersonensystem verbunden mit dem z.T. kurzatmigen Lektionenrhythmus erschwert eine kohärente und umfassende Beurteilung der Lernenden in der Sekundarschule. Umso mehr Energie müss(t)en Sekundarschulen investieren, um im Bereich Schulerfolg Fortschritte zu erzielen.

5.3.2 Stärken

Die Beurteilung wurde oben bereits als Schwäche aufgeführt. Gleichzeitig kann diese aber auch als Stärke von QUIMS gewertet werden, weil sich die meisten QUIMS-Schulen inzwischen fundiert mit Fragen der Beurteilung von Lernenden auseinandergesetzt und Beachtliches erreicht haben. Dies zeigt sich in verschiedenen Indikatoren zur Beurteilung. So ist z.B. die Zahl der Lehrpersonen, die Lernziele transparent machen, zur Selbst- und Peerbeurteilung anleiten und aus Beurteilungsanlässen Fördermassnahmen ableiten gemäss Einschätzungen der Befragten seit 2018 auf hohem Niveau im Steigen begriffen. Viele Lehrpersonen arbeiten mit individuellen Zielen, dokumentieren spontane Beobachtungen, holen gleichzeitig systematisch Beobachtungen weiterer Akteure ein, leiten Lernende zur Selbst- und Peerbeurteilung an, setzen Zeugnisnoten auf einer breiten Datenbasis und diskutieren ihre Beobachtungen bzw. Beurteilungen regelmässig im Team.

Eine grosse Stärke von QUIMS ist zudem der breite, bewährte und geschätzte Support der QUIMS-Schulen. Insbesondere die kantonalen Informationen, Materialien und QUIMS-Gelder stossen bei einer klaren Mehrzahl der QUIMS-Schulen auf positive Resonanz. Dies bezieht sich speziell auch auf den CAS der PHZH zu QUIMS, der 2022 von 94% der antwortenden Schulen als (eher) nützlich wahrgenommen wurde, während dies im Jahr 2008 noch 69% waren. Der mit dieser Weiterbildung gebotene, hochstehende Support durch ausgebildete QUIMS-Beauftragte an den Schulen wird sehr geschätzt. Erleichtert und ermöglicht wird ein zielgerichteter

⁵⁹ einige starke Schülerinnen und Schüler besuchen das Untergymnasium

Support durch die Fokussierung auf wenige Schwerpunkte. Speziell fiel in der vorliegenden Erhebung auf, dass die QUIMS-Schulen

- den Wert externer Fachpersonen und Beratungsangebote schätzen: Betrachteten im Jahr 2012 noch 68% der QUIMS-Schulen externe Beratung als (eher) nützliche Unterstützung, so waren es 2022 89%.
- die Webseite zu QUIMS als nützlich wahrnehmen: Die Webseite zu QUIMS wurde im Jahr 2014 von 49% der Befragten als nützlich eingestuft. 2022 waren dies 75%.

Unterstützt wird die Zielerreichung durch die konsequent datengestützte Arbeit im Rahmen von QUIMS. Während auch der Zweijahresbericht auf kantonaler Ebene eine Grundlage für evidenzbasiertes Entscheiden und Handeln bildet, führt die Aufforderung zur Evaluation der QUIMS-Massnahmen an den Schulen ebenfalls zu Datengrundlagen, welche eine zielgerichtete Weiterarbeit begünstigen. Besonders häufig werden QUIMS-Massnahmen an der jährlichen Standortbestimmung intern evaluiert – aber auch Fragebögen für Lehrpersonen sind gebräuchlich.

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

Bereits das «Halten» des hohen bisher erreichten Niveaus von QUIMS wird in den nächsten Jahren zu einer Herausforderung, der genügend Beachtung geschenkt werden muss. Dennoch sollen nachfolgend ein paar Anregungen platziert werden, die ausgehend vom hohen, bereits erreichten Niveau nächste Entwicklungsschritte für QUIMS ermöglichen könnten:

1. Waren die ersten QUIMS-Schulen hauptsächlich in der Stadt Zürich lokalisiert, so nahm die Zahl der QUIMS-Schulen in den letzten Jahren v.a. ausserhalb der Stadt Zürich zu. Damit wurden die räumlichen Distanzen zwischen den QUIMS-Schulen grösser. Um Fahrzeiten für Weiterbildungen und Sitzungen zu schonen, könnte künftig häufiger und systematischer auf Online-Formate zurückgegriffen werden. Mit der so gewonnenen Zeit könnten vom kantonalen QUIMS-Team, von der PHZH, von der PH FHNW oder von ausgewählten Organisationen bzw. Fachpersonen in einem regelmässigen Zeitfenster Online-Inputs und -beratungen zu verschiedenen Aspekten von QUIMS angeboten werden. Basierend auf häufigen Fragen in solchen «digitalen Workshops» könnten kurze Erklärvideos zu verschiedenen Themen entstehen, die für QUIMS-Schulen attraktiv und hilfreich sein könnten.
2. Mit Nutzung digitaler Kanäle könnten auch (moderierte) Blogs und digitale Netzwerke aufgebaut werden, damit QUIMS-Schulen mit innovativen und erfolgreichen Projekten von ihren Erfahrungen berichten und Fragen anderer Schulen beantworten können. So könnten QUIMS-Schulen voneinander und miteinander lernen. Wenn Schulen erarbeitete Materialien anderen Schulen digital zur Verfügung stellen, würde dies zu einer Entlastung im System führen und zur Qualitätsentwicklung beitragen. Wichtig wäre dabei eine systematische Qualitätskontrolle der zur Verfügung gestellten Materialien.
3. Etwa 20 QUIMS-Schulen wurden noch nicht in diesen Zweijahresbericht aufgenommen, weil ihre Erfahrung mit dem Programm QUIMS zum Erhebungszeitpunkt noch zu kurz war. Auf diese 20 «neuen» QUIMS-Schulen gilt es ein ganz besonderes Augenmerk zu legen, damit an diesen Schulen die entsprechenden Abläufe, Strukturen, Projekte und Haltungen sorgfältig aufgebaut werden können. Allenfalls könnten sie netzwerkartig mit einer Partner-QUIMS-Schule zusammengeschlossen werden, damit der Erfahrungsaustausch erleichtert und die Entwicklung angestossen wird.

4. Wie der vorliegende Zweijahresbericht zeigt, hat QUIMS viele Broschüren, Webseiten, lokale Projekte/Massnahmen, Schulentwicklungsstrukturen, Instrumente, Praktiken usw. entwickelt und aufgebaut, die mit Gewinn auch auf andere Schulen des Kantons Zürich übertragen werden könnten. Es ist zu empfehlen, systematisch nach Möglichkeiten eines solchen Transfers auf Schulen ausserhalb des Programms QUIMS zu suchen.
5. QUIMS-Schulen erleiden in ihrer «QUIMS-Entwicklung» einen Rückschlag, wenn QUIMS-Beauftragte und Schulleitung gleichzeitig die Schule verlassen und QUIMS nicht sauber dokumentiert wurde. Deshalb ist es wichtig, dass QUIMS-Schulen der Fluktuation vorbeugen, eine sorgfältige Personal- und Projektplanung vornehmen, QUIMS lokal breit abstützen und ein Augenmerk aufs Wissensmanagement legen (Datenablage, Projektübergaben, Einführungen).
6. Viele QUIMS-Schulen haben inzwischen ausführlich an der Beurteilung gearbeitet. Bei anderen Schulen ist diese Arbeit noch weniger weit fortgeschritten. Entsprechend dankbar sind diese Schulen dafür, dass die Arbeit am Schwerpunkt C verlängert wurde. Ein Entwicklungsschritt, der an einigen QUIMS-Schulen noch aussteht, ist jedoch die Ausrichtung der Beurteilung auf Chancengerechtigkeit, das Festhalten von Abmachungen im Team und das systematische Einfordern der gemeinsam entwickelten Beurteilungsstandards im Unterricht.
7. An den QUIMS-Schulen wurde in den letzten Jahren viel internes Knowhow aufgebaut (CAS der PHZH zu QUIMS, Erfahrungen in eigenen Projekten usw.). Diese interne Expertise gilt es weiterhin zu nutzen und auszubauen. In der aktuellen Berichtsperiode wurden bereits 25 Weiterbildungen (z.B. mit den Instrumenten von QUIMS) von schulinternen Personen selbst durchgeführt. Hinzu kommen intern durchgeführte Weiterbildungen, die von externen Weiterbildenden bei der Konzeption unterstützt wurden. Solche Formate im Sinne von Hilfe zur Selbsthilfe können als nachhaltig und deshalb als besonders hilfreich betrachtet werden. Deshalb wäre ein weiterer Ausbau wünschenswert.
8. Ein weiteres Optimierungspotenzial besteht im verstärkten Einbezug lokaler Personalressourcen. HSK-Lehrpersonen, Hauswarte, Personen aus dem Frühbereich oder der Berufsbildung, Dolmetschende, Klassenassistenten, Zivildienstleistende, Praktikantinnen und Praktikanten, Seniorinnen und Senioren, Gemeindeangestellte usw. könnten häufiger und systematischer einbezogen werden, um QUIMS breiter abzustützen. Zu denken ist hier aber auch an Junglehrpersonen, die z.T. ein gutes Knowhow in Forschungsmethoden mitbringen, welches für interne Evaluationen genutzt werden könnte.

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.

Roos, M. (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 11. Personengruppen, die an den QUIMS-Massnahmen aktiv beteiligt waren (Mehrfachantworten möglich; absolute und relative Häufigkeiten in Prozent der QUIMS-Massnahmen; n=583 Massnahmen).

Welche Personen sind aktiv beteiligt?	absolut	relativ
Personen aus dem Frühbereich (Kitas, Spielgruppen)	7	1.2%
Personen aus dem Bereich der Berufsbildung	9	1.5%
HSK-Lehrpersonen	16	2.7%
Schulbehörde	20	3.4%
Interkulturelle Dolmetschende	21	3.6%
Schulexterne Freiwillige	35	6.0%
Hausdienst	42	7.2%
Andere	70	12.0%
Hortleitende, Fachangestellte Betreuung	83	14.2%
Elternräte, aktive Eltern	94	16.1%
Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter	106	18.2%
Schulexterne Fachpersonen	113	19.4%
Schulleitung	269	46.1%
Andere Fachlehrpersonen	349	59.9%
Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen	423	72.6%
DaZ-Lehrpersonen	446	76.5%
Klassenlehrpersonen	557	95.5%

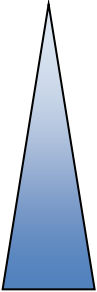
Tabelle 12. Schulstufen, die an den QUIMS-Massnahmen beteiligt wurden (Mehrfachantworten möglich; absolute und relative Häufigkeiten in Prozent der QUIMS-Massnahmen; n=583 Massnahmen).

Welche Stufen werden einbezogen?	absolut	relativ
Kindergarten	357	61.2%
Unterstufe	379	65.0%
Mittelstufe	358	61.4%
Sekundarstufe I	158	27.1%
Hort/Betreuung	51	8.7%

Tabelle 13. Anzahl QUIMS-Schulen in Prozent, an denen die jeweiligen Akteure in mind. einer QUIMS-Massnahme aktiv sind (relative Häufigkeiten; n=134 QUIMS-Schulen).

Akteur	QUIMS-Schulen
Klassenlehrpersonen	98.5%
Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen	97.8%
DaZ-Lehrpersonen	97.0%
Andere Fachlehrpersonen	90.3%
Schulleitung	78.4%
Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter	56.0%
Elternräte und aktive Eltern	50.7%
Schulexterne Fachpersonen	48.5%
Hortleitende, Fachangestellte Betreuung	37.3%
Andere	34.3%
Hausdienst	23.1%
Schulexterne Freiwillige	22.4%
Interkulturelle Dolmetschende und Vermittlungspersonen	14.9%
Schulbehörde	11.2%
HSK-Lehrpersonen	10.4%
Personen aus dem Bereich der Berufsbildung	6.7%
Personen aus dem Frühbereich (Kitas, Spielgruppen)	4.5%

Tabelle 14. Zielerreichungsgrad der QUIMS-Massnahmen (absolute und relative Häufigkeiten auf der Antwortskala von 1 bis 10; n=538).

Bewertungsskala	Punkte	absolut	relativ
	1	1	0.2%
	2	1	0.2%
	3	4	0.7%
	4	5	0.9%
	5	9	1.6%
	6	32	5.6%
	7	98	17.3%
	8	193	34.0%
	9	151	26.6%
	10	74	13.0%
Total		568	100.0%

M=8.10 Punkte; SD=1.34 Punkte

Tabelle 15. Schwerpunkt C – Beurteilen und Fördern (relative Häufigkeiten).

Wieviele Lehrpersonen Ihrer Schule ...	n	nur einzelne oder keine	Eine Minorität	Eine Mehrheit	(fast) alle	total
geben die Lernziele ihren Schülerinnen und Schülern jeweils bekannt?	132	0.0%	0.8%	45.5%	53.8%	100.0%
legen – neben den Lernzielen, die für alle Kinder gelten – auch individuelle Ziele für einzelne Schülerinnen und Schüler bzw. für Schülergruppen fest?	130	0.8%	15.4%	61.5%	22.3%	100.0%
dokumentieren auch spontane Beobachtungen zum individuellen Lernverhalten der Kinder (unsystematisches Beobachten)?	127	0.8%	10.2%	61.4%	27.6%	100.0%
verwenden Beobachtungsinstrumente, mit denen sie gezielt einzelne Kriterien des Lernverhaltens der Kinder erfassen?	128	0.0%	36.7%	51.6%	11.7%	100.0%
holen systematisch Beobachtungen anderer Personen ein (z.B. DaZ-Lehrperson, IF-Lehrperson, SHP, Kind, Eltern, Lehrperson Parallelklasse), um Beobachtungsfehler zu minimieren?	131	0.0%	7.6%	42.7%	49.6%	100.0%
setzen Beurteilungsraster ein, um alltagsnahe Anwendungssituationen (z.B. Rollenspiel: auf dem Markt auf Französisch einkaufen) im Unterricht zu dokumentieren?	122	0.8%	26.2%	55.7%	17.2%	100.0%
leiten die Schülerinnen und Schüler dazu an, sich selber oder gegenseitig zu beurteilen?	128	0.8%	5.5%	54.7%	39.1%	100.0%
verwenden für ihre Zeugnisnote eine breite Datenbasis (Beobachtungen, Produktbeurteilungen, Prozessbeurteilungen, Portfolios, Prüfungen, mündliche Leistungen usw.)?	129	0.0%	5.4%	49.6%	45.0%	100.0%
beurteilen nicht nur Prüfungen, sondern auch komplexe Anwendungen / Handlungen in alltagsnahen Situationen (z.B. Rollenspiel: auf dem Markt auf Französisch einkaufen)?	124	0.8%	7.3%	50.8%	41.1%	100.0%
ziehen alle wesentlichen Beteiligten (Lehrperson, Fachlehrperson, Eltern, Kind) angemessen in die Beurteilung ein (z.B. mit Beurteilungsgesprächen)?	126	0.8%	11.1%	41.3%	46.8%	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?	129	0.0%	5.4%	57.4%	37.2%	100.0%
ermöglichen den Kindern mit einer formativen Lernkontrolle ("Probeproofung") herausfinden, was sie schon können und wo sie noch Lernbedarf haben, bevor sie eine summative Prüfung durchführen?	123	4.1%	32.5%	54.5%	8.9%	100.0%
leiten die Schülerinnen und Schüler an, mündlich, schriftlich, zeichnerisch, grafisch, spielerisch über ihr Lernen nachzudenken (Reflexion, Metakognition)?	123	1.6%	25.2%	59.3%	13.8%	100.0%
geben den Schülerinnen und Schülern häufige und differenzierte Rückmeldungen zu ihrem Lernprozess und Lernstand?	123	0.0%	12.2%	57.7%	30.1%	100.0%

Tabelle 16. Fazit zum Schwerpunkt C – Beurteilen und Fördern (relative Häufigkeiten).

	n	nein	eher nein	eher ja	ja	total
Im Unterrichtsalltag ist ein gemeinsames Verständnis der Beurteilung und Förderung sichtbar.	124	0.8%	29.8%	57.3%	12.1%	100.0%
Die Lehrpersonen kennen Methoden, mit denen sie Verzerrungen von Beurteilungen minimieren können, und wenden diese an.	119	1.7%	26.9%	61.3%	10.1%	100.0%
Die Lehrpersonen des Schulteams haben ein gemeinsames Verständnis der Beurteilung und Förderung und arbeiten zu diesen Themen zusammen.	131	1.5%	22.9%	62.6%	13.0%	100.0%
Die Lehrpersonen können vorhandene Instrumente (z.B. Lehrmittel, Diagnoseinstrumente, Lernstandserfassungen) in Bezug auf Sprache analysieren und bei Bedarf sprachbewusst adaptieren.	126	0.0%	17.5%	59.5%	23.0%	100.0%
Die Lehrpersonen können Lernaufgaben und Prüf-/Testaufgaben sprachbewusst konzipieren.	127	0.8%	11.8%	66.9%	20.5%	100.0%
Die Lehrpersonen verfügen über das für ihre Fächer notwendige sprachdidaktische Wissen, um das fachliche Lernen sprachbewusst beurteilen und fördern zu können.	128	0.8%	9.4%	63.3%	26.6%	100.0%
Der Schwerpunkt C (Beurteilen und Fördern, mit Fokus auf Sprache) ist im Schulprogramm als Entwicklungsprojekt verankert.	130	0.8%	6.9%	34.6%	57.7%	100.0%
Die Lehrpersonen wissen, für welche Beurteilungsfunktion (formativ, summativ, prognostisch) welche Bezugsnorm (Sach-, Individual- oder Sozialnorm) vorgesehen ist.	125	0.0%	5.6%	61.6%	32.8%	100.0%
Die Lehrpersonen unterscheiden in ihrer Praxis zwischen unterschiedlichen Funktionen der Beurteilung (formativ, summativ und prognostisch).	132	0.0%	3.8%	49.2%	47.0%	100.0%
Die Lehrpersonen beurteilen und fördern kompetenzorientiert.	130	0.0%	0.8%	63.1%	36.2%	100.0%

Tabelle 17. Berichtete Wirkungen von QUIMS auf die Lehrpersonen (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 Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen hoch ist.	114	1.8%	17.5%	59.6%	21.1%	100.0%
die Lehrpersonen ihren Unterricht im ausgewählten Bereich verändert haben (indem sie z.B. ihr didaktisches Repertoire erweiterten).	127	0.0%	5.5%	55.9%	38.6%	100.0%
die Lehrpersonen ihr professionelles Knowhow erweitert haben.	129	0.0%	2.3%	47.3%	50.4%	100.0%

Tabelle 18. Berichtete Wirkungen von QUIMS auf die Eltern (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 Eltern gut in die Lernförderung ihrer Kinder einbezogen sind. (n=114)	114	1.8%	17.5%	64.0%	16.7%	100.0%
die Eltern gut informiert sind. (n=120)	120	0.8%	10.0%	55.0%	34.2%	100.0%
die Zufriedenheit der Eltern mit der Schule gut ist. (n=112)	112	0.0%	5.4%	64.3%	30.4%	100.0%

Tabelle 19. 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.	127	1.6%	1.6%	69.3%	27.6%	100.0%
die gemeinsame pädagogische Arbeit des Schulkollegiums zielgerichtet erfolgt.	128	0.0%	3.1%	66.4%	30.5%	100.0%

Tabelle 20. 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.	100	2.0%	25.0%	51.0%	22.0%	100.0%
die Schüler/innen ihre Sprachkompetenzen verbessern konnten.	112	0.9%	5.4%	72.3%	21.4%	100.0%
die Schüler/innen allgemein bessere Lernleistungen erreichten.	88	0.0%	17.0%	70.5%	12.5%	100.0%
in der Schule ein gutes Schulklima herrscht.	120	0.0%	4.2%	49.2%	46.7%	100.0%
die Schulfriedenheit der Schüler/innen gut ist.	114	0.0%	2.6%	65.8%	31.6%	100.0%
sich der Anteil erfolgreicher Übergänge in anspruchsvolle Schularten der nächsten Schulstufe erhöht hat für a) die Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler.	74	2.7%	32.4%	59.5%	5.4%	100.0%
sich der Anteil erfolgreicher Übergänge in anspruchsvolle Schularten der nächsten Schulstufe erhöht hat für b) Schüler/innen nicht-deutscher Erstsprache (mit Migrationshintergrund).	75	2.7%	21.3%	62.7%	13.3%	100.0%
sich der Anteil erfolgreicher Übergänge in anspruchsvolle Schularten der nächsten Schulstufe erhöht hat für c) Schüler/innen deutscher Erstsprache.	68	2.9%	33.8%	60.3%	2.9%	100.0%

Tabelle 21. 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
Leitfadengestützte Interviews mit Eltern	14	2.4%
Leitfadengestützte Interviews mit SchülerInnen	23	3.9%
Fragebogen für Eltern	28	4.8%
Lernzielüberprüfung (z.B. Lerntest, Lernkontrolle)	44	7.5%
Leitfadengestützte Interviews mit Lehrpersonen	49	8.4%
Fragebogen für Schülerinnen und Schüler	61	10.5%
Bisher noch keine interne Evaluation	113	19.4%
Unterrichtsbeobachtung	116	19.9%
Andere	123	21.1%
Fragebogen für Lehrpersonen	153	26.2%
Jährliche Standortbestimmung (z.B. mit SOFT-Analyse)	204	35.0%

Mehrfachantworten möglich

Tabelle 22. Einschätzung des Supports durch fachliche Inputs (relative Häufigkeiten).

Eine nützliche Unterstützung und wertvolle fachliche Impulse erfuhr die/der QUIMS-Beauftragte (und die Schulleitung) durch ...	n	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu	total
CAS zu QUIMS der PH Zürich	82	3.7%	2.4%	46.3%	47.6%	100.0%
QUIMS-Treffen (ehemals Austauschtreffen) mit dem kantonalen QUIMS-Team und der städtischen QUIMS-Verantwortlichen	129	1.6%	16.3%	55.0%	27.1%	100.0%
Auskünfte über E-Mail und Telefon der kantonalen oder der städtischen QUIMS-Verantwortlichen	82	3.7%	17.1%	52.4%	26.8%	100.0%
den bilateralen Austausch zwischen QUIMS-Schulen	109	5.5%	20.2%	43.1%	31.2%	100.0%

Tabelle 23. Einschätzung der Unterstützung durch Informationen und Materialien (relative Häufigkeiten).

Eine nützliche Unterstützung und wertvolle fachliche Impulse erfuhr die/der QUIMS-Beauftragte und die Schulleitung durch folgende Infos und Materialien des VSA (auf Website oder als Broschüren) ...	n	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu	total
Planungsvorlagen von QUIMS (z.B. Grobplanung)	107	4.7%	22.4%	50.5%	22.4%	100.0%
Musteraufgaben zur Schreibförderung und zu Beurteilen und Fördern (auf Wiki) (n=104)	104	3.8%	21.2%	44.2%	30.8%	100.0%
Rechnungs- und Budgetvorlagen zu QUIMS (oder im städtischen Tool Gkks)	105	6.7%	12.4%	52.4%	28.6%	100.0%
Leitsätze zur gemeinsamen Beurteilungskultur (auf QUIMS Wiki)	105	1.9%	16.2%	48.6%	33.3%	100.0%
Webseite Wiki zu QUIMS-Schwerpunkten (https://wiki.edu-ict.ch/quims/fokusc/index)	124	1.6%	12.9%	54.0%	31.5%	100.0%
Handreichung QUIMS (2008, grün)	115	2.6%	11.3%	59.1%	27.0%	100.0%
Webseite zu QUIMS (www.vsa.zh.ch/quims)	127	0.8%	5.5%	53.5%	40.2%	100.0%
Fachbroschüre zum Schwerpunkt C: Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache	131	0.0%	1.5%	43.5%	55.0%	100.0%

Tabelle 24. Einschätzung der Unterstützung des Kollegiums (relative Häufigkeiten).

Eine nützliche Unterstützung erfuhr das Kollegium (aus Sicht von Schulleitung und QUIMS-Beauftragter/m) durch ...	n	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu	total
Musteraufgaben zu "Schreiben" und zu "Beurteilen und Fördern" (auf Wiki) (n=80)	80	5.0%	26.3%	56.3%	12.5%	100.0%
Webseite Wiki zu QUIMS-Schwerpunkten (https://wiki.edu-ict.ch/quims/fokusc/index) (n=96)	96	6.3%	25.0%	47.9%	20.8%	100.0%
SchilW und/oder Bausteine zu "SCALA" (n=59)	59	15.3%	13.6%	35.6%	35.6%	100.0%
Webseite zu QUIMS (www.vsa.zh.ch/quims) (n=100)	100	6.0%	19.0%	56.0%	19.0%	100.0%
Veranstaltungsreihe zum QUIMS-Schwerpunkt an der PH Zürich (Mittwochnachmittage) (n=94)	94	8.5%	14.9%	56.4%	20.2%	100.0%
SchilW und/oder Bausteine zu "Fokus Sprache" (n=92)	92	5.4%	16.3%	39.1%	39.1%	100.0%
andere schulinterne Weiterbildungsangebote zu QUIMS (n=98)	98	2.0%	9.2%	37.8%	51.0%	100.0%
Fach- und Prozessberatung durch externe Fachpersonen (n=90)	90	4.4%	6.7%	41.1%	47.8%	100.0%
die/den QUIMS-Beauftragte(n) (n=120)	120	0.0%	5.0%	42.5%	52.5%	100.0%
finanzielle Unterstützung durch kantonale QUIMS-Beiträge (n=130)	130	0.0%	0.8%	14.6%	84.6%	100.0%

6.3 Verbale Rückmeldungen der QUIMS-Schulen

In Klammer wird jeweils die Anzahl *ähnlicher* Nennungen angegeben.

6.3.1 Gründe für das Scheitern von Weiterbildungen

Falls Sie angekreuzt haben, dass die Weiterbildung nicht gut gelungen ist: Bitte begründen Sie dies kurz:

- Weiterbildende/Referierende
 - unzufriedenstellende Referierende (2)
 - Monologe von Weiterbildenden (1)
 - Erkrankung der Referentin (1)
 - Weiterbildende, die Fragen der Lehrpersonen nicht beantworten konnten (1)
 - schlechte Passung Team-Weiterbildende (1)
- Theorie-Praxis / Input
 - wenig Input (4)
 - zu theoretisch (3)
 - zu wenig praktische Beispiele (2)
 - fehlende fachliche Inputs bei selbst gestalteter Weiterbildung (1)
- Thema
 - Thema verfehlt (2)
 - zu starke Fokussierung auf ein einzelnes Fach und eine einzelne Methode (2)
 - nicht berücksichtigte inhaltliche Bedürfnisse der Lehrpersonen (2)
 - unattraktives Thema (1)
 - zu wenig Fokus auf «Nutzung der Sprache» (1)
- Quantität
 - zu wenig Zeit (2)
 - zu wenige Weiterbildungen (1)
- Probleme beim internen Personal
 - geringe Motivation des Teams, sich aufs Thema einzulassen (2)
 - zu hohe interne Personalfuktuation (1)
 - hohe parallele Belastung (1)
 - Verunsicherung und Frustration der Lehrpersonen (1)
- Ertrag/Transfer
 - schlechtes Verhältnis von Aufwand und Ertrag (2)
 - ausgebliebene Umsetzung der Weiterbildungsinhalte (2)
 - zu wenig Nutzen für die Schule (1)
 - schwierige Umsetzung der Weiterbildungsinhalte im Unterrichtsalltag (1)
- Gestaltung der Weiterbildung
 - Weiterbildungen online sind schwierig (4)
 - zu dicht konzipiert (1)
 - schlechter Aufbau der Weiterbildung (1)
 - zu viel Repetition (1)
 - zu wenig Raum für Interaktion im Team (1)

- Sonstiges
 - zu grosse Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarschule (1)
 - COVID (1)
 - Unklarheiten während der Durchführung (1)
 - mangelnde Zusammenarbeit aller Beteiligten (1)
 - zu teuer (1)
 - zuviel Eigenleistung der Schule gefordert (1)

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

Gemäss Vorgabe mussten 30% der QUIMS-Gelder in den Schwerpunkt C (Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache) investiert werden. 12 Schulen konnten diese Vorgabe nicht erfüllen. Sie wurden aufgefordert, ihre Gründe verbal zu erläutern. Als Gründe wurden genannt:

- interne Weiterbildungen und Arbeiten durch das QUIMS-Team ohne Kostenfolge (5)
- hohe Fluktuation im Team bzw. bei der Schulleitung (4)
- nach einer Beratung/Weiterbildung konnte die Schule eigenständig und ohne Kosten weiter am Thema arbeiten (2)
- andere Themen waren wichtiger bzw. dringender oder bereits am Laufen (2)
 - Fusion und Personalfuktuation machten andere Themen (Teamentwicklung, Wertearbeit) dringender (1)
 - Einführung des Lehrmittels «DENK-WEGE» liess im Jahr 2021 keinen Platz für neue Projekte oder eine Weiterbildung zu den Schwerpunkten (1)
 - Weiterbildungen der Gemeinde wurden für alle gemeindlichen Schulen vereinheitlicht und nicht speziell auf QUIMS ausgerichtet (1)
- Kosten fielen noch in der vorherigen QUIMS-Berichtsperiode an (1)
- Entscheide für Weiterbildungen waren blockiert (1)

6.3.3 Andere Methoden der internen Evaluation

Ergänzend zu den zur Auswahl vorgegebenen Evaluationsmethoden wurden folgende Evaluationsverfahren genannt (n=583 QUIMS-Massnahmen):

- Gespräche/Besprechung/Austausch im/in (4)
 - Team (13)
 - Stufenteam (8)
 - Pädagogischen Team (3)
 - Päd. Team DaZ (2)
 - Päd. Team Kindergarten (1)
 - Fächergruppen/Fachteams (2)
 - Organisationsteam (1)
 - Steuergruppe (1)
 - Projektgruppe (1)
 - Jahrgängen (1)
 - QUIMS-Arbeitsgruppe (1)
 - Zyklusgruppen (1)
 - verschiedenen Gefässen (1)
- anlässlich von
 - Schulkonferenzen (11)
 - Weiterbildungen (2)
 - Mitarbeitendengesprächen (1)
 - Feedbackgesprächen (1)

- stufengemischten Tischgesprächen (1)
 - einer pädagogischen Konferenz (1)
- mit
 - Schülerinnen und Schülern nach der Durchführung (2)
 - Eltern (2)
 - Beteiligten (1)
 - Lehrpersonen (1)
- Austauschbörse von erfolgreich umgesetzten Methoden (1)
- 2x pro Jahr Pizzaessen mit allen Nachhilfelehrpersonen (1)
- Rückmeldungen sammeln/Rücksprache nehmen (3)
 - mündliche Rücksprache mit Klassenlehrperson/Rückmeldungen (7)
 - mündliche Rücksprache mit Klassenlehrperson/Rückmeldungen (7)
 - mündliche Umfragen bei den Eltern/Rückmeldungen (6)
 - Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern (3)
 - Rückmeldungen der Kursleitung (2)
 - Stufenleitungen holen Rückmeldungen im Team ab (1)
 - Rückmeldungen von Berufsbildnern (1)
- Auswertung/Befragung (2)
 - in der Schulkonferenz (9)
 - in Stufenteams (8)
 - im Klassenrat (3)
 - im Pädagogischen Team (3)
 - der Schülerinnen und Schüler (3)
 - Nachbesprechung mit externer Fachperson (3)
 - durch externe Weiterbildungsanbieter (2)
 - in Jahrgangsteams nach vorgegebenen Leitfragen (1)
 - in der Planungsgruppe (1)
 - in Arbeitsgruppen nach den jeweiligen Anlässen (1)
 - im Kernteam (1)
 - im Schülerparlament (1)
 - im QUIMS-Team (1)
 - an Q-Tagen (1)
 - am Evaluationstag (1)
 - gegenseitiges Vorstellen der Beurteilungspraxis (1)
 - themenspezifischer Auswertungsanlass (1)
- Fragebogen/Umfrage (2)
 - Befragung der Schülerinnen und Schüler (2)
 - für Lehrpersonen (1)
 - in Stufenteams (1)
- Tests
 - Salzburger Lesetest (1)
 - Testdiagnostik FLVT (1)
- Dokumentenanalysen/Dokumentation
 - Analyse von Schülerbeispielen an einer Konferenz (1)
 - Analyse und Beurteilung der Zeitung in den Klassen (1)
 - Dokumentation der Entwicklung der Kinder (1)

- Monitoring von Kennzahlen
 - zu
 - Übertrittsdaten in folgende Schulstufen (2)
 - Ausleihezahlen der Bibliothek (1)
 - Anzahl Neuanmeldungen pro Semester (1)
 - Anschlusslösungen (1)
 - Vergleich der Ergebnisse der Klassen durch Schulische Heilpädagoginnen (1)
 - QUIIMS-Beauftragte sieht, wie oft, von wem, wie korrekt (usw.) die Programme eingesetzt werden (1)
- Beobachtungen
 - Unterrichtsbeobachtungen (1)
 - Unterrichtsbesuche (1)
 - Besuche
 - gegenseitige Besuche (2)
 - der Projektleitung (1)
- Sonstige
 - Bericht der Kursleitung (1)
 - Elternforum (1)
 - Intervention (1)
 - interne Evaluation (1)
 - Reflexionen von Schülerinnen und Schülern (1)
 - Überprüfung durch Flipchart (1)
 - Evaluation zusammen mit Präsidium des Elternforums (1)
 - unterschiedlich (1)
 - Beispiele ausprobiert und darüber berichtet (1)
 - Rechenschaftsbericht (1)
- Keine Evaluation
 - Evaluation auf später geplant (14)
 - Projekt wegen Corona sistiert, wird aber wieder aufgenommen (2)
 - noch zu wenige Klassen mit Erfahrung (1)
 - Evaluation noch unklar (5)
 - Evaluation schon vor mehreren Jahren durchgeführt (2)
 - keine Evaluation durchgeführt, da sich die Massnahmen bewährt haben (2)

6.3.4 Herausforderungen bezüglich Beurteilung auf Ebene Schule

Welches sind die grössten Herausforderungen bezüglich Beurteilung auf Ebene Schule?

- Etablierung
 - einer gemeinsamen Beurteilungskultur und -praxis (37)
 - mit gemeinsam entwickelten Beurteilungsinstrumenten (6)
 - mit gemeinsamen Kriterien (4)
 - mit gemeinsamen Zielvorstellungen (3)
 - mit koordinierten Prüfungen (2)
 - mit gleicher Beurteilung in Parallelklassen (2)
 - mit geklärten Bezugsnormen (1)
 - mit gemeinsamer Eichung (1)
 - mit gemeinsamen Gewichtungen (1)
 - eines stringenten Beurteilungskonzepts
 - über die Stufen hinweg (15)

- über verschiedene Schulstandorte hinweg (4)
 - über die Niveaus der Sekundarschule hinweg (2)
 - gemeinsamer Vorstellungen/Haltungen zur Beurteilung und Förderung im Team (26)
 - eines Beurteilungskonzepts in einem grossen, heterogenen Team (13)
 - eines gemeinsamen Systems,
 - ohne Freiheiten bei der Unterrichtsgestaltung zu nehmen (4)
 - ohne Empfindlichkeiten im Team zu verletzen (2)
 - einer gemeinsamen Sprache zur Beurteilung (1)
- Personengruppen
 - Eltern
 - Akzeptanz der formativen Beurteilung bei den Eltern (3)
 - Analphabetismus der Eltern (1)
 - hohe Erwartungen der Eltern (1)
 - divergierende Wahrnehmung von Eltern und Lehrpersonen (1)
 - bildungsferne Eltern (1)
 - Schülerinnen und Schüler
 - enorme Heterogenität (12)
 - viele Kinder mit geringen Deutschkenntnissen (9)
 - familiäre Hintergründe der Kinder erschweren Chancengerechtigkeit (3)
 - neue Schülerinnen und Schüler, die im Jahresverlauf hinzukommen (2)
 - Kinder mit schwierigem Sozialverhalten (1)
 - Schulabsentismus (1)
 - Kinder mit unverbindlichem Umgang mit dem Lernen (1)
 - Kinder aus der Ukraine mit zu wenig Zeit für den Aufbau sprachlicher Kompetenzen (1)
 - zu frühe Einschulung der Schülerinnen und Schüler (1)
 - Schulleitung: Schulleitungswechsel unterbricht den Entwicklungsprozess (1)
 - Lehrpersonen
 - Vorurteile, Stereotypen zur Beurteilung aus eigener Schulbiografie (9)
 - Unwissen z.B. zu Wahrnehmungsverzerrungen (3)
 - Einführung neuer Lehrpersonen (2)
 - viele Lehrpersonen mit Kleinpensen, die schwierig in die gemeinsame Beurteilungspraxis einzubinden sind (2)
 - Lehrpersonenmangel (2)
 - fehlendes Wohlwollen im Umgang mit der Bewertung Jugendlicher (1)
 - Lehrpersonen ohne Ausbildung (1)
 - Absenzen von Lehrpersonen (1)
 - individuelle Spielräume (1)
 - geringe Motivation für QUIMS-Anliegen (1)
- Rahmenbedingungen
 - fehlende Zeit (12)
 - für ausgelöste Entwicklungsarbeiten (2)
 - für QUIMS-Anliegen (1)
 - für Sitzungen (1)
 - für Weiterbildungen (1)
 - für das Erarbeiten einer gemeinsamen Beurteilungspraxis (1)
 - fehlende Gefässe (2)
 - für den Austausch zur Beurteilung (19)
 - für stufenübergreifende Austauschkanäle (3)

- für den Austausch zur Beurteilung nach einem strengen Unterrichtstag (3)
 - für Zusammenarbeit im Jahrgangsteam (2)
 - Lehrmittel
 - zu wenig differenziert (1)
 - zu wenig verständlich für fremdsprachige Kinder (1)
 - zu wenig auf den Lehrplan abgestimmt (1)
 - Personalmangel (fehlende Lehrpersonen, SHP, Klassenassistenten) (3)
 - grosse Klassen (2)
 - zu oberflächliche und punktuelle Weiterbildungen (2)
 - wenig Vergleichsmöglichkeiten an einer (kleinen) Schule (2)
 - überfrachteter und zu stark auf sprachliche Kompetenzen ausgerichteter Lehrplan (1)
 - Bildungssystem
 - hohe Abhängigkeit des Schulerfolgs der Lernenden von sozioökonomischen Faktoren im Schweizer Bildungssystem (1)
 - nicht gegebene Chancengerechtigkeit beim Übertritt in die Sekundarstufe (1)
 - häufig wechselnde Vorgaben von Schulamt und Schulkreis (1)
 - Abschiebung der Verantwortung für eine vergleichbare Beurteilung auf die Schulen, obwohl dies eine kantonale Aufgabe wäre (1)
 - Unklarheit
 - über den Verbleib der Schule im Programm QUIMS (1)
 - ob nach ICF, entwicklungsorientierten Zugängen oder Fächern beurteilt werden soll (1)
 - wie die formative Beurteilung in die summative Beurteilung einfließen soll (1)
- Schul- und Unterrichtsentwicklung zur Beurteilung
 - Vereinbarungen
 - werden wenig verbindlich/einheitlich umgesetzt (18)
 - gehen vergessen, wenn sie nicht gesichert bzw. an neue Lehrpersonen weitergegeben werden (7)
 - Umgang mit Spannungsfeldern zwischen
 - Kompetenzorientiertem, formativem, individuellem Beurteilen und Zeugnisnoten (11)
 - ganzheitlicher Förderung und Selektion (5)
 - Erschwerung von Entwicklungen durch hohe Fluktuation (13)
 - andere Themen stehen an (2)
 - Fusion (1)
 - Schulhaussanierung (1)
 - Tagesschule (1)
 - Implementierung der neuen Beurteilung im Unterricht (2)
 - grosse Heterogenität im Team (1)
 - Kompetenzdiffusion (1)
 - Beurteilung ist im Kindergarten kein Schwerpunkt (1)
 - alle Lehrpersonen einbeziehen (1)
 - Transparenz gegenüber Eltern schaffen (1)
 - Loslösung von überholten Unterrichtskonzepten (1)
 - immer wieder in den Diskurs treten zur Chancengerechtigkeit über die Klasse hinaus (1)

6.3.5 Herausforderungen bezüglich beurteilen auf Ebene Lehrpersonen

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

- Keine (1)
- Instrumente und Werkzeuge
 - Beurteilungsraster erstellen und anwenden (2)
 - fehlende genormte Prüfungen für alle Schulhäuser (2)
 - fehlende Lehrmittel mit passender Beurteilung (1)
 - unklare/unterschiedliche Raster (1)
 - wenig Material für sehr schwache Lernende (1)
 - gemeinsames Tool zum Sammeln von Beobachtungen und Beurteilungen tatsächlich nutzen (1)
- Zeugnis (1)
 - veraltetes Zeugnis (1)
 - Beurteilung der überfachlichen Kompetenzen im Zeugnis (1)
 - Beurteilung von Schülerinnen und Schülern
 - mit IF (6)
 - mit DaZ (5)
 - mit ISR (5)
 - mit individuellen Lernzielen (2)
 - mit Nachteilsausgleich (1)
 - mit sonderpädagogischen Bedürfnissen (1)
 - mit extrem viel individueller Unterstützung (1)
- eine Herausforderung der kompetenzorientierten Beurteilung für die Lehrperson ist ...
 - der Umgang mit Lernzielen. Schwierig ist ...
 - das Festlegen individueller Ziele für jedes Kind (1)
 - das Festlegen von basalen und erweiterten Anforderungen (1)
 - das Finden sinnvoller Kriterien (1)
 - die Auswahl und Gewichtung von Kriterien bei Beurteilungsrastern (1)
 - das Abdecken aller Facetten einer guten Beurteilung (1)
 - das Beobachten (Daten sammeln/Beurteilungsanlässe durchführen/prüfen). Schwierig ist ...
 - die Entwicklung eines vielseitigen und abwechslungsreichen Beurteilungsrepertoires zur Gewinnung einer breiten Datenbasis (3)
 - das Durchführen einer hinreichenden Anzahl von Beurteilungsanlässen ohne Stress für die Lernenden (2)
 - das Vornehmen von Beobachtungen aller Kinder (1)
 - das Wahrnehmen mittelstarker Schülerinnen und Schüler (1)
 - das Wahrnehmen individueller Lernfortschritte (1)
 - das professionelle Erfassen des Sprachstandes bei Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund (1)
 - das einheitliche Festhalten von Beobachtungen und Einschätzungen (1)
 - die Planung und Gestaltung transparenter Beurteilungsanlässe (1)
 - das frühe Mitdenken der Beurteilungsanlässe bei der Unterrichtsplanung (1)
 - das fundierte Beurteilen aller Bereiche des Faches Deutsch im Notenzeugnis, ohne allzu viele Beurteilungsanlässe durchzuführen (1)

- die umfassende Beobachtung der Lernenden durch Fachlehrpersonen mit wenigen Wochenlektionen (1)
- das Beurteilen. Schwierig ist ...
 - das ermutigende Anleiten einer fördernden Selbst- und Peerbeurteilung (2)
 - die Beurteilung sehr schwacher Leistungen (2)
 - das Vornehmen einer Beurteilung unabhängig von Sprachkenntnissen (2)
 - die Beurteilung von sehr schwachen Lernenden, ohne deren Motivation zu schwächen (2)
 - die Dokumentation und Kommunikation von formativen und prognostischen Beurteilungen/Beobachtungen (1)
 - das formative Beurteilen im mündlichen Unterricht (1)
 - die Beurteilung von Gruppenarbeiten (1)
 - das Bewerten von Projekten und Beobachtungen (1)
 - der Einbezug anderer Beurteilungsanlässe neben den Prüfungen (1)
 - eine gerechte Beurteilung (1)
 - die Umstellung von bisherigen Beurteilungsformen auf neuere Formen (1)
 - die Abstimmung der Beurteilungen zwischen Klassen- und Fachlehrpersonen (1)
 - die Beurteilung überfachlicher Kompetenzen (1)
 - eine sprachbewusste Beurteilung (1)
 - das Beurteilen in einem Unterricht mit verschiedenen Niveaus (1)
 - die Trennung disziplinarischer Fragen von der Leistungsbeurteilung (1)
 - der Einbezug in die Beurteilung von mündlichen Beiträgen, Schülergesprächen und Notizen zu gelösten Lernaufgaben (1)
 - die Beurteilung von Texten im Fach Deutsch (1)
 - die Gesamtbeurteilung (1)
 - das Leben einer Benotungspraxis als professioneller Ermessensentscheid (1)
 - die Transformation von Lernzielen und individuellen Fortschritten in Noten (1)
 - die Benotung einer Klasse mit ausschliesslich sprachschwachen Kindern, die gemessen an einer normalen Klasse alle sprachlich ungenügend wären (1)
 - der natürliche Einbezug der Selbst- und Peerbeurteilung in den Unterricht (1)
 - der Einbezug formative Beurteilungen in den Unterricht (1)
 - das Aufzeigen individueller Fortschritte (1)
 - die Transformation von Beobachtungen in Noten (1)
 - das Ansetzen einer genügenden Note (4.0) im Fach Deutsch (1)
 - die Verbindung der individuellen mit der lernzielorientierten Bezugsnorm (1)
- das Fördern. Schwierig ist ...
 - allen Lernenden gerecht zu werden (7)
 - die Individualisierung bei grossen Klassen (4)
 - die individuelle Förderung (2)
 - das Beibehalten hoher Erwartungen an einer QUIMS-Schule (2)
 - das Ableiten von Massnahmen aus Prüfungen und anderen Lernanlässen, so dass der weitere Prozess angepasst werden kann (1)
 - das Einplanen der Selbstreflexion (1)

- die vielseitige Anleitung der Lernenden zur Reflexion und Metakognition (1)
- die Förderung in sozial heterogenen Klassen (1)
- die produktive Verbindung der Beurteilung und Förderung (1)
- das Nutzen des Spielraums, um auf individuelle Lernbedürfnisse einzugehen (1)
- das Erteilen förderorientierter Rückmeldungen (1)
- der fehlende Informationsfluss über Lernleistungen auf den vorherigen Stufen, wenn dieser nicht über die Eltern geschieht (1)
- die Beurteilung als Förderprozess zu sehen und nicht als Disziplinierungsmassnahme (1)
- Lehrpersonen
 - allgemeine Arbeitsbelastung (4)
 - häufige Lehrpersonenwechsel an den Klassen (4)
 - zögerliche Umsetzung des Gelernten (2)
 - Haltung (2)
 - Bereitschaft, die pädagogischen Vorstellungen zu teilen und zu verändern (2)
 - Bereitschaft, für eine Verbesserung der Beurteilung einen Mehraufwand zu leisten (1)
 - Sinnhaftigkeit der aktuellen Beurteilung sehen (1)
 - Umstellung auf eine kompetenzorientierte Beurteilung (1)
 - trotz hoher Belastung Zeit finden für...
 - die Beurteilung allgemein (11)
 - formative Beurteilungen (8)
 - Beurteilungs-, Coaching- und Lerngespräche (8)
 - die Dokumentation von Beobachtungen (6)
 - verbale Rückmeldungen (5)
 - eine differenzierte Beurteilung (3)
 - präzise Beobachtungen (3)
 - das Planen und Durchführen von Beobachtungen und Beurteilungen (3)
 - die Dokumentation von Lernfortschritten und Lernprozessen (2)
 - das Erstellen von Beurteilungsrastern (2)
 - individuelle Lernstandserfassungen im Bereich Sprechen (1)
 - Portfolios (1)
 - die Gestaltung von Schreibanlässen (1)
 - die Vor- und Nachbereitung von kompetenzorientierten Beurteilungsanlässen (1)
 - eine chancengerechte Beurteilung (1)
 - die Beurteilung von Sek B-Klassen als Klassenlehrpersonen (1)
 - die Beurteilung der grossen Vielzahl von Kompetenzen (1)
 - das Konzipieren sinnvoller Beurteilungsanlässe (1)
 - die Umsetzung verbindlicher Abmachungen im eigenen Unterricht (1)
 - Umgang mit dem Spannungsfeld ...
 - von individueller Förderung vs. Notenbeurteilung (7)
 - von kompetenzorientiertem Unterricht vs. Notenzeugnis (4)
 - von Individualnorm vs. Lernzielnorm [Fortschritte würdigen, auch wenn Lernziele nicht erreicht sind] (3)
 - von Förderorientierung vs. Selektion (3)

- von formativer vs. summative Beurteilung (2)
- von individualisierendem Unterricht vs. einheitlicher Beurteilung (1)
- offene Fragen und Probleme
 - Wahrnehmungsverzerrungen der Lehrpersonen (5)
 - mangelnde Chancengerechtigkeit (5)
 - Einigung/Abstimmung von Beurteilungsformen mit Stellenpartnerinnen und -partnern, DaZ, und SHP (3)
 - Einigung mit Lehrpersonen an Parallelklassen auf Beurteilungsformen (1)
 - Akzeptanz, dass fürs Zeugnis trotz grosser individueller Fortschritte die kriteriale Bezugsnorm zählt (1)
 - Benachteiligung von Kindern mit einer anderen Erstsprache in allen Fächern (2)
 - Überforderung der Lehrpersonen durch eine transparente, kompetenzorientierte Beurteilung in jedem Fach (1)
- Flucht in arithmetisch berechnete Notenschnitte wegen Angst vor Rekursen (1)
- Druck von aussen (1)
- Mut für neue Wege in der Beurteilung (1)
- wenig Bewusstheit und Knowhow zum Zusammenhang von Erwartungen und Leistungen bei sozial Benachteiligten (1)
- Schülerinnen und Schüler
 - Heterogenität der Lernenden (18)
 - sprachliche Einschränkungen und Sprachentwicklungsstörungen (6)
 - Unterrichtsstörungen, verursacht durch Kinder mit Verhaltensschwierigkeiten (2)
 - Umsetzung neuer Formen der Beurteilung (z.B. Peer-Beurteilungen) mit Lernenden, denen die sprachlichen Voraussetzungen dafür fehlen (2)
 - verbale Selbstbeurteilungen durch Lernende mit sprachlichen Schwierigkeiten (1)
 - Schülerinnen und Schüler, die viel Aufmerksamkeit und Nerven erfordern (1)
 - Kinder mit grossen Lerndefiziten (1)
- Eltern
 - unrealistische Vorstellungen und Erwartungen der Eltern (2)
 - Kommunikation mit Eltern (2)
 - fehlendes Verständnis für aktuelle Formen der Beurteilung (2)
 - Notenfixierung der Eltern (2)
 - Notendruck der Eltern (1)
 - fordernde Eltern (1)
 - Kontaktpflege mit Eltern mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen/ Bildungshintergründen (1)
 - Eltern, die sich einmischen (1)
 - Sprachbarrieren (1)
 - Rechtfertigung von Beobachtungen und Beurteilungsmethoden vor Eltern (1)
 - Rechtfertigung von Zeugnisnoten gegenüber Eltern (1)
 - Eltern erklären, dass die Beurteilung von Geschwistern bei verschiedenen Lehrpersonen unterschiedlich gehandhabt wird (1)
- Rahmenbedingungen
 - grosse Klassen (9)
 - fehlende Räumlichkeiten für differenzierte Lern und Beurteilungsformen (2)
 - verschiedene Niveaus an der Sekundarschule (2)
 - Stress durch halbjährliche Notenzeugnisse (1)

- wenig Information/Aufklärung durch Bildungsdirektion und Volksschulamt, wie kompetenzorientierte Beurteilung funktioniert (1)
- Zeitdruck im Unterricht durch hohe fachliche Anforderungen in Lehrmitteln und im Lehrplan (1)

6.3.6 Faktoren, die dabei helfen, Bildungsbenachteiligungen zu reduzieren

Welche weiteren Faktoren helfen Ihrer Schule, Bildungsbenachteiligungen reduzieren zu können?

- Personelle Ressourcen (2)
 - Klassenassistenzen (3)
 - Schulische Heilpädagogik (2)
 - Schulsozialarbeit (1)
 - Kulturvermittelnde (1)
 - Aufgabenhilfen (1)
 - DaZ-Lehrpersonen (1)
 - Perspektive von Lehrpersonen, die selbst einen Migrationshintergrund haben (1)
- Interne Gefässe der Zusammenarbeit
 - Austausch und Good Practice (3)
 - etablierter Austausch in den Stufen (2)
 - Austausch im Pädagogischen Team (2)
 - Pädagogische Konferenzen (1)
 - Schulkonferenzen (1)
 - moderierte Videoanalyse (1)
 - regelmässiger Austausch in Fachgruppen (1)
 - Austausch in der Steuergruppe (1)
 - Austausch im Interdisziplinären Team (1)
- Weiterbildungen (2)
 - Arbeit mit der «neuen Autorität» (2)
 - PHZH (1)
 - gemeinsame Weiterbildungen (1)
 - interne Weiterbildung zum sprachsensiblen Unterrichten (1)
 - Inputs von QUIMS-Beauftragten aus ihrem CAS (1)
- Projekte
 - klassenübergreifende Projekte (1)
 - nachhaltige Projekte (1)
 - gute Projektvorschläge (1)
 - diverse Projekte von DaZ-Lehrpersonen, SSA, SHP (1)
 - Schreibförderungsprojekte (1)
 - eigene QUIMS-Projekte (1)
 - spezifische Projekte zur Reduktion der Bildungsbenachteiligung (1)
- Schulentwicklung
 - Entwicklung gemeinsamer päd. Haltungen (2)
 - Unterrichtsentwicklungsarbeit in den Pädagogischen Teams (2)
 - gemeinsam festgelegte Massnahmen (2)
 - gemeinsames Festlegen allgemeingültiger Standards (1)

- gemeinsame, konkrete Ziele (1)
- Schulentwicklungstage (1)
- Mitziehen des ganzen Teams (1)
- Aufbau einer gemeinsamen Praxis an der Schule (1)
- Entwicklung eines Konzepts «frühe Kindheit» zusammen mit der Stadt (Arbeit mit Schlüsselpersonen der Integration, Vernetzung mit Kitas/Spielgruppen im Hinblick auf Sprachförderung und Schulerfolg) (1)
- Angebote für Schülerinnen und Schüler
 - intensivere Betreuung im Unterricht, damit einzelne Lernende nicht in der Masse verschwinden (1)
 - zusätzliche Unterstützungsangebote als Hilfestellungen für alle (1)
 - Sondersetting für DaZ-Gruppen (1)
 - Future Kids des AOZ (1)
 - Mi-Nachmittagsclub (1)
 - Aufgabenstunden (1)
 - Mittelschulvorbereitung (1)
 - durchmischte Stammklassen (1)
 - binnendifferenzierter Unterricht (1)
 - DaZ-Unterricht (1)
 - Therapien (Logopädie, Psychomotorik) (1)
- Eltern
 - Austausch mit Eltern (1)
 - Einbezug der Eltern (1)
- Sonstiges
 - Austausch mit Schülerinnen und Schülern (1)
 - internes Wissen von Lehrpersonen mit CAS DaZ (1)
 - individuelle Coachings (1)
 - Mitarbeitendengespräche (1)
 - Ideen von Schulleitung und QUIMS-Team (1)
 - Coaching
 - Schulpsychologischer Dienst
 - Entwicklung einer förderorientierten Beurteilungspraxis (1)

6.3.7 Unterstützung für die nachhaltige Verankerung von QUIMS

Was hilft Ihnen und Ihrer Schule, dass QUIMS nachhaltig verankert werden kann?

- Informationen
 - Infoveranstaltungen (1)
 - fundierte Information von Eltern und Lehrpersonen zu QUIMS (1)
 - regelmässige Informationen (1)
- Anregungen
 - regelmässige Inputs (6)
 - gute, praktische Beispiele anderer Schulen (6)
 - Projekt-Ideen/thematische Ideen (3)
 - Erfahrungsaustausch mit anderen QUIMS-Schulen (2)
 - Auseinandersetzung mit Anregungen (2)
 - gute Dosierung der Anregungen (1)
 - neuer Schwung für bestehende Projekte (1)

- tatsächliche Umsetzung der Anregungen im Gesamtteam (1)
- mehr sprachdidaktisches Knowhow (z.B. Sprechstunden) (1)
- Weiterbildungen (12)
 - praxisnahe und nachhaltige Weiterbildungen (5)
 - regelmässige Weiterbildungen zu QUIMS (3)
 - gute, spannende Weiterbildungen (3)
 - Weiterbildungen mit kompetenten Fachpersonen (2)
 - fachliche Weiterbildung (1)
 - kantonale Weiterbildungen (1)
 - jährlicher QUIMS-Weiterbildungstag (1)
 - gemeinsame Wahl der Weiterbildungsthemen mit dem Team (1)
 - Weiterbildungen mit viel Raum für QUIMS-Anliegen (1)
 - gezielte Weiterbildungsplanung (1)
 - stufenübergreifende Weiterbildungen (1)
- Akteure
 - Lehrpersonen
 - viele Lehrpersonen, die aktiv am jeweiligen QUIMS-Projekt beteiligt sind (2)
 - kein Druck auf Lehrpersonen, keine Überforderung (2)
 - engagierte Lehrpersonen (1)
 - gute Einführung neuer Lehrpersonen (Regeln, Abmachungen, Standards) (1)
 - Schulleitungen
 - unterstützende Schulleitung (2)
 - gute Schulleitung (1)
 - Controlling durch die Schulleitung (1)
 - Schulung und Einbindung der Schulleitungen (1)
 - QUIMS-Beauftragte
 - engagierte QUIMS-Beauftragte (2)
 - kompetente QUIMS-Beauftragte (2)
 - QUIMS-Beauftragte mit ausreichenden Ressourcen (1)
 - motivierte QUIMS-Beauftragte (1)
 - QUIMS-Team (3)
 - breit abgestütztes QUIMS-Team (1)
 - aktives QUIMS-Team (1)
 - starkes QUIMS-Team (1)
 - QUIMS-Team mit Vertretungen aus allen Stufen inkl. Betreuung (1)
 - neu aufgestelltes QUIMS-Team (1)
 - Steuergruppe mit Knowhow bez. Schulentwicklung (1)
 - Schulhausteam
 - geringe Fluktuation bei Lehrpersonen und Schulleitung (6)
 - intensive Auseinandersetzung des Teams mit QUIMS-Schwerpunkten (1)
 - neue Lehrpersonen, die von Anfang an mit QUIMS arbeiten und integriert werden (1)
- Externe Beratung / Begleitung (2)
- Eltern: Einbindung der Eltern (1)
- Zusammenarbeit
 - regelmässiger, angeleiteter Fach-Austausch unter Lehrpersonen zu QUIMS (15)

- etablierte Gefässe der Zusammenarbeit (5)
 - regelmässige Diskussion von Abmachungen und QUIIMS-Schwerpunkten an Stufenkonferenzen (2)
 - sinnvolle Jahresplanung mit regelmässigen QUIIMS-Sitzungsgefässen (1)
- verbindliche Abmachungen, die von allen konsequent eingehalten werden (3)
- Austausch in den Stufen (1)
- Zusammenarbeit zwischen
 - QUIIMS-Beauftragten und Schulleitung (3)
 - QUIIMS-Team und Schulleitung (1)
 - Klassenlehrperson und Fachlehrpersonen (1)
- Einbezug aller Akteure (1)
- Mitarbeit aller Beteiligten (1)
- positive Beziehungen (1)
- gute Kommunikation (1)
- QUIIMS-Infowand mit laufenden Projekten im Teamzimmer (1)
- Vernetzungen (1)
- Ressourcen
 - Zeit
 - Zeit im Schulalltag (z.B. für Planung, Absprachen, Umsetzung von Projekten, Schulentwicklung) (16)
 - genügend Zeit für Schulentwicklung (2)
 - Entlastung der Schulleitung, damit diese mehr Zeit, Energie und Fokus auf Schul- und Unterrichtsentwicklung hat (1)
 - Zeitgefässe für die verbindliche Zusammenarbeit in der Schuljahresplanung (1)
 - Entlastung der Klassenlehrpersonen im administrativen Bereich (1)
 - mehr Zeit für Unterrichtsvorbereitung (1)
 - Personal
 - Fachpersonen (1)
 - mehr personelle Ressourcen (1)
 - geeignete Person als QUIIMS-Beauftragte(r) (1)
 - Finanzen (12)
 - Budget (1)
 - Änderung der Vorgabe, 30% für Schwerpunkte auszugeben, da päd. Veränderungen eher Zeit als Geld benötigen und das Geld besser für nachhaltig verankerte Angebote eingesetzt würde (1)
 - weiterhin finanzielle Mittel in der aktuellen Höhe für die intensive Auseinandersetzung mit QUIIMS-Themen bzw. die Erprobung von Ideen (1)
 - Projekte länger als 3 Jahre finanzieren (1)
 - mehr Ressourcen für Schwerpunkt C (1)
 - QUIIMS-Beauftragte ausserhalb des Budgets finanzieren, damit mehr Geld für die Projekte vorhanden ist (1)
 - genügend Geld für kleine QUIIMS-Schulen, die gewisse «Sockelaufgaben» genauso bearbeiten müssen wie grössere QUIIMS-Schulen (1)
 - Finanzen, um bewährte Angebote weiterzuführen und trotzdem Neues entwickeln zu können (1)
 - Sonstige Ressourcen
 - passende Lehrmittel (2)
 - für QUIIMS geeignete Deutsch-Lehrmittel (1)
 - Material (1)
 - kleinere Klassen (1)

- Schulentwicklung
 - klare Umsetzungsaufträge und -ziele (4)
 - kleine Schritte (3)
 - sichtbare Erfolge (2)
 - regelmässige Aufträge (1)
 - Anpassung von Zielen/Projekten bei Bedarf (1)
 - Bedürfnisabklärungen (1)
 - hohe Praxisorientierung (1)
 - Transparenz (1)
 - gemeinsame Planung und Strukturierung der Schulentwicklung (1)
 - Schulprogramm
 - im Schulprogramm verankerte Projekte/Sicherungsziele (9)
 - Integration der QUIMS-Schwerpunkte ins Schulprogramm (Verbindlichkeit) (2)
 - Schulprogramm, das nicht überfrachtet ist (1)
 - Koordination von QUIMS mit dem Schulprogramm (1)
 - Schulprogramm mit QUIMS-Themen und -zielen (1)
 - lokale Projekte
 - Projekte, die ein echtes Anliegen der Lehrpersonen sind (1)
 - bewährte, verankerte, lokale Projekte (1)
 - unterschiedliche Projekte zugunsten der Lehrpersonen, aber auch der Lernenden (1)
 - unterrichtsnahe Projekte (1)
 - kleinere Projekte (1)
 - gezielte Projekte (1)
 - mehrjährige Projekte (1)
 - mehr Erfahrung mit den eigenen Projekten (1)
 - Synergien
 - Verknüpfung von QUIMS mit lokalen Schulentwicklungsthemen (2)
 - QUIMS-Schwerpunkte nahe an anderen Vorgaben zur Schulentwicklung (keine zusätzliche Arbeit) (1)
 - Fokussierung (1)
 - regelmässige Erinnerung des Teams an QUIMS-Entwicklungs- und Sicherungsziele (7)
 - Mut, Mislungenes wegzulassen (3)
 - Gelungenes beibehalten (2)
 - Fokus weiterhin auf Sprachförderung (Lesen, Bibliothek, Vorlesen, Theater, Gedichte) (2)
 - Weniges umsetzen – statt Vieles planen (2)
 - länger an einem Schwerpunkt arbeiten (1)
 - nicht zu viele neue Anforderungen (1)
 - Fokussierung auf wenige, relevante Schwerpunkte (1)
 - Fokus auf die aktuellen QUIMS-Schwerpunkte (1)
 - klare Schwerpunkte (1)
 - Mut zur Lücke (1)
 - erfolgsversprechende Fokusthemen bestimmen (1)
 - Strukturen
 - passende Schulstrukturen (1)
 - Abstützung der QUIMS-Themen durch Delegation der Verantwortung an verschiedene Personen/Teams (1)
 - Reorganisation von QUIMS unter Einbezug der ganzen Schule (1)
 - Ausrichtung der Q-Gruppen nach QUIMS-Handlungsfeldern (1)

- feste Zeitfenster/Traktanden für Sitzungen (1)
- Begleitgruppe, die die Verbindung zwischen QUIMS-Team, Schulleitung und Schulteam herstellt, Stimmungen kommuniziert und hilft, dass Projekte gut etabliert werden können (1)
- Einbezug der QUIMS-Themen in der zentralen Steuergruppe (1)
- Nutzung der verschiedenen Gefässe zur Erarbeitung (1)
- QUIMS-Beauftragte als Mitglied der Steuergruppe der Schule (1)
- Wissensmanagement (langjährige Mitarbeitende) (1)
- Ausbau der Sozialarbeit (1)
- Schulkultur
 - Verständnis für gemeinsame Weiterbildung im Team (1)
 - etablierte QUIMS-Kultur in versch. Gremien (Fachgruppen, Steuergruppe...) (1)
 - Schulkultur, die QUIMS-Grundsätze lebt (1)
 - Teamgeist (1)
 - weniger Druck (1)
 - Haltungen (1)
 - Persistenz [immer wieder einfordern] (5)
 - Offenheit, Neues zu akzeptieren (3)
 - Sinn von QUIMS (-Massnahmen) wird vom Team erkannt (2)
 - Motivation (2)
 - Wertschätzung des Teams für QUIMS-Status der Schule/QUIMS (2)
 - Rückhalt von QUIMS bei Lehrpersonen und Schulleitung (1)
 - Wertschätzung verschiedener Sprachen/Kulturen (1)
 - Arbeit an gemeinsamen Haltungen (1)
 - gesunder «Erwartungsdruck» durch Ziele (1)
 - Sensibilisierung für QUIMS-Anliegen (1)
 - immer wieder betonen, eine QUIMS-Schule zu sein (1)
- Interne Evaluation (2)
 - im Jahr verankerte Standortbestimmungen mit Ableitung von Anpassungen (1)
 - jährlicher Evaluationstag (1)
 - halbjährliche Evaluation der QUIMS-Abmachungen (1)
- Kantonale Ebene / Gesellschaft
 - QUIMS-Austauschtreffen (2)
 - Verankerung der Arbeitszeit für QUIMS im Berufsauftrag (1)
 - neue Beurteilungsmodelle jenseits von Noten (1)
 - Verständnis der Politik und Gesellschaft für QUIMS (1)
 - Verständnis für die individuellen Voraussetzungen unserer QUIMS-Schule (1)
 - mehr Durchmischung (1)
- Sonstiges
 - Standardsprache auch im Kindergarten und in der Betreuung (1)
 - das Programm QUIMS muss bestehen bleiben (1)
 - QUIMS auf Homepage sichtbar machen (1)
 - systematische, evidenzbasierte Frühförderung (1)