

**Zusammenfassender Bericht 2018  
zum Stand der Umsetzung  
des Programms QUIMS in den Schulen**

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

Dr. phil. Markus Roos

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

Stand der Umsetzung des Programms QUIMS in den Schulen Ende 2018 –  
Zusammenfassender Bericht

2019, spectrum3 GmbH, Baar; Hrsg. Bildungsdirektion Kanton Zürich

Zitierweise: Roos, M. (2019). *Zusammenfassender Bericht 2018 zum Stand der Umsetzung des Programms QUIMS in den Schulen*. Hrsg. Bildungsdirektion Kanton Zürich.  
Baar: spectrum3.

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Einleitung.....</b>	<b>5</b>
2.1	Das Programm «QUIMS» .....	5
2.2	Aufbau des Berichts .....	5
<b>3</b>	<b>Methode .....</b>	<b>7</b>
3.1	Fragestellung und methodische Vorgehensweise .....	7
3.2	Erhebungsinstrument .....	8
3.3	Beschreibung der Stichprobe.....	9
3.4	Auswertung und Berichtlegung .....	10
<b>4</b>	<b>Ergebnisse.....</b>	<b>12</b>
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?.....	16
4.1.3	Wie arbeiten die Schulen an den Schwerpunkten A und B? .....	18
4.1.4	Inwiefern sind die Eltern involviert? .....	20
4.1.5	Wie verläuft die Weiterbildung der Lehrpersonen? .....	20
4.2	Wie organisieren sich die Schulen im Hinblick auf QUIMS? .....	21
4.2.1	Wie steuern und verankern die Schulen das Programm QUIMS? .....	21
4.2.2	Wie funktioniert der Schulentwicklungszyklus? .....	22
4.2.3	Wie werden die QUIMS-Gelder eingesetzt?.....	24
4.3	Welche Wirkungen zeigt das Programm QUIMS gemäss Ansicht der Befragten? .....	25
4.3.1	Wie beurteilen die Schulen den Erfolg ihrer QUIMS-Projekte und -Angebote? .....	26
4.3.2	Mit welchen Methoden evaluierten die Schulen ihre QUIMS-Massnahmen? .....	27
4.3.3	Welche Wirkungen von QUIMS auf die Schülerinnen und Schüler werden berichtet? .....	28
4.3.4	Welche Wirkungen von QUIMS bezüglich Schulentwicklung bzw. Kooperation werden berichtet? .....	29
4.3.5	Welche Wirkungen von QUIMS auf die Lehrpersonen werden berichtet?.....	29
4.3.6	Welche Wirkungen von QUIMS auf die Eltern werden berichtet? .....	30
4.4	Wie schätzen die Schulen den Support ein? .....	31
4.4.1	Wie schätzen die Schulen den Support durch fachliche Impulse ein? .....	31
4.4.2	Wie schätzen die Schulen den Support durch Informationen und Materialien ein? .....	31
4.4.3	Wie schätzen die Schulen die weitere Unterstützung für das Kollegium ein? .....	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? .....	42
4.5.3	Welches sind die grössten Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarschulen? .....	44
<b>5</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>48</b>
5.1	Verlief die Umsetzung nach Plan? .....	48
5.2	Sind die Ziele erreicht? .....	48
5.3	Wo sind die Stärken und Schwächen? .....	49
5.4	Was wäre für die Weiterführung in den nächsten Jahren zu empfehlen? .....	50
<b>6</b>	<b>Anhang.....</b>	<b>52</b>
6.1	Literatur .....	52
6.2	Quantitative Auswertungen.....	52
6.3	Wo stehen QUIMS-Schulen bezüglich Schwerpunkt C? .....	59
6.4	Verbale Rückmeldungen.....	63

# 1 Zusammenfassung

Im Rahmen des vorliegenden Berichts zum Stand der Umsetzung des Programms QUIMS konnten insgesamt 111 Zürcher QUIMS-Schulen befragt werden. Ein Drittel dieser 111 Schulen ist in der Stadt Zürich angesiedelt, wobei der prozentuale Anteil der Stadtzürcher Schulen an allen QUIMS-Schulen des Kantons Zürich tendenziell abnimmt. Die Fragen dieser Erhebung bezogen sich u.a. auf die 493 in den Jahren 2017 und 2018 von diesen Schulen umgesetzten QUIMS-Massnahmen.

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

Von den 493 QUIMS-Massnahmen, die in den Kalenderjahren 2017 und 2018 in den 111 befragten QUIMS-Schulen umgesetzt wurden, hatten 58% bereits den Status fester QUIMS-Angebote, wobei der Anteil fester Angebote seit 2008 zunimmt. Etwa die Hälfte aller Massnahmen bezog sich auf die sprachliche Förderung und je ca. ein Viertel konzentrierte sich auf die soziale Integration bzw. auf die Förderung des Schulerfolgs.

Die Steuerung der QUIMS-Aktivitäten durch obligatorische Schwerpunkte zeigt insofern Wirkung als etwa die Hälfte aller durchgeführten Weiterbildungen einen Akzent auf das Schreiben setzte und sich etwa ein Drittel aller QUIMS-Massnahmen auf diesen Schwerpunkt (A) bezog. Dies führte dazu, dass die Schreibfertigkeiten im Jahr 2018 deutlich stärker fokussiert wurden als noch 2016. Überhaupt betrafen QUIMS-Massnahmen im Verlaufe der Jahre häufiger das Schreiben – dafür wurde seltener im Schwerpunkt Lesen/Leseverstehen gearbeitet.

Da sich der Schwerpunkt B (Sprachförderung und Elterneinbezug im Kindergarten) nur auf eine einzelne Stufe bezieht, sind hier die Wirkungen weniger umfassend. Dennoch sind beide Schwerpunkte bei den allermeisten QUIMS-Schulen fest im Schulprogramm verankert.

Bezüglich Schwerpunkt C (Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Deutsch), der erst auf Schuljahr 2019/2020 obligatorisch umzusetzen ist, sind bereits an vielen QUIMS-Schulen vielversprechende Praktiken vorhanden. Dies zeigt sich darin, dass eine Mehrheit der Lehrpersonen gemäss Angaben von QUIMS-Beauftragten und Schulleitungen bereits Elemente einer kompetenzorientierten Beurteilung umsetzt – aber noch nicht alle Lehrpersonen.

Bei der Umsetzung von QUIMS pflegten die Schulen weiterhin eine sehr professionelle Vorgehensweise: Die Aufgabenteilung zwischen QUIMS-Beauftragten und Schulleitung ist klar und eine regelmässige Zusammenarbeit ist etabliert. In einer grossen Mehrheit der QUIMS-Schulen werden mindestens einmal pro Quartal an Schulkonferenzen QUIMS-Themen behandelt und es gibt Gefässe der Unterrichtsentwicklung zu QUIMS (Q-Gruppen, Pädagogische Teams). Die Schulpflegen haben die QUIMS-Massnahmen im Schulprogramm genehmigt; auch ein regelmässiger Bericht an die Schulpflege ist etabliert.

Die durchgeführten QUIMS-Massnahmen erreichten seit 2016 ihre Ziele gemäss Einschätzung von QUIMS-Beauftragten *noch* besser als in früheren Jahren. Vor diesem Hintergrund werden die allermeisten Massnahmen anderen QUIMS-Schulen zur Nachahmung empfohlen.

## 2 Einleitung

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

Im vorliegenden Dokument werden die auf Ende 2018 erhobenen Kurzberichte der Zürcher QUIMS-Schulen zusammenfassend ausgewertet und dargestellt. Der Fokus liegt dabei auf den Jahren 2017 und 2018 – 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, spectrum<sup>3</sup>, im Auftrag des Volksschulamtes des Kantons Zürich durchgeführt.

### 2.1 Das Programm «QUIMS»

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

### 2.2 Aufbau des Berichts

Der vorliegende zusammenfassende Bericht soll einen Überblick über den Stand der Umsetzung von QUIMS in den einzelnen Schulen des Kantons Zürich gewähren. Die Dokumentation des Entwicklungsstandes von QUIMS dient einerseits der Rechenschaftslegung über den Vollzug von QUIMS. Andererseits soll der vorliegende Bericht dem Volksschulamt auch dazu dienen, Stärken und Schwächen der Umsetzung des Programms QUIMS einzuschätzen und nötigenfalls Änderungen in der Steuerung vorzuschlagen. Bei der Grundstruktur des Berichts und bei einzelnen Formulierungen, die auch 2018 unverändert Gültigkeit haben, wurde auf frühere QUIMS-Berichte zurückgegriffen.

Der vorliegende Bericht bezieht sich auf 111 QUIMS-Schulen, die Ende 2018 über ihre Tätigkeiten in den Kalenderjahren 2017 und 2018 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 Dar-

stellung der Ergebnisse gewidmet und wurde entlang der Fragestellungen (siehe S. 7) gegliedert. Im abschliessenden Kapitel 5 werden einzelne Ergebnisse nochmals aufgenommen und diskutiert. Um den Bericht schlank zu halten, wurde weiteres Datenmaterial im Anhang (siehe Kap. 6) abgelegt.

## 3 Methode

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

### 3.1 Fragestellung und methodische Vorgehensweise

Inhaltlich zielt die Hauptfragestellung des vorliegenden Berichts auf die Beschreibung des Stands der Umsetzung von QUIMS an den lokalen QUIMS-Schulen des Kantons Zürich. Zum einen interessiert, was die Schulen tun und taten, um QUIMS umzusetzen. Zum anderen wird untersucht, wie sich die Schulen im Hinblick auf QUIMS organisierten, wie die Schwerpunkte A, B und C angegangen wurden bzw. werden, wie in den Schulen bezüglich QUIMS kooperiert wurde, welche Unterstützung als wirksam erlebt und welche Wirkungen aus Sicht der Befragten mit QUIMS erzielt wurden. Im Detail wurden folgende Fragen untersucht (vgl. Tabelle 1).

**Tabelle 1. Fragestellung.**

<b>1 Was tun die Schulen, um QUIMS umzusetzen?</b>
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 den Schwerpunkten A und B?
1d Inwiefern sind die Eltern involviert?
1e Wie verläuft die Weiterbildung der Lehrpersonen?
<b>2 Wie organisieren sich die Schulen im Hinblick auf QUIMS?</b>
2a Wie steuern und verankern die Schulen das Programm QUIMS?
2b Wie funktioniert der Schulentwicklungszyklus?
2c Wie werden die QUIMS-Gelder eingesetzt?
<b>3 Welche Wirkungen zeigte das Programm QUIMS gemäss Ansicht der Befragten?</b>
3a Wie beurteilen die Schulen den Erfolg ihrer QUIMS-Projekte und -Angebote?
3b Mit welchen Methoden evaluieren die Schulen ihre QUIMS-Massnahmen?
3c Welche Wirkungen von QUIMS auf die Schülerinnen und Schüler werden berichtet?
3d Welche Wirkungen von QUIMS bezüglich Schulentwicklung bzw. Kooperation werden berichtet?
3e Welche Wirkungen von QUIMS auf die Lehrpersonen werden berichtet?
3f Welche Wirkungen von QUIMS auf die Eltern werden berichtet?
<b>4 Wie schätzen die Schulen den Support ein?</b>
4a Wie schätzen die Schulen den Support durch fachliche Impulse ein?
4b Wie schätzen die Schulen den Support durch Informationen und Materialien ein?
4c Wie schätzen die Schulen die weitere Unterstützung für das Kollegium ein?
<b>5 Welches sind die grössten Unterschiede?</b>
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 entwi-

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

### 3.2 Erhebungsinstrument

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

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

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

	A	B	C	D	E	F	G
1			<a href="#">zurück</a>	<a href="#">weiter</a>			
2							
3	<b>Unterstützung</b>						
4	<b>E) Fachliche Unterstützung und Impulse für QUIMS-Beauftragte (und Schulleitungen)</b>						
5							
6		Eine nützliche Unterstützung und wertvolle fachliche Impulse erfuh <u>die/der QUIMS-Beauftragte (und die Schulleitung)</u> durch ...	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu	Kann ich nicht beurteilen / nicht beansprucht
7	1	CAS zu QUIMS der PH Zürich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	2	QUIMS-Treffen (ehemals Austauschtreffen) mit dem kantonalen QUIMS-Team und der städtischen QUIMS-Verantwortlichen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	3	Auskünfte über E-Mail und Telefon des kantonalen QUIMS-Teams oder der städtischen QUIMS-Verantwortlichen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	4	den bilateralen Austausch zwischen QUIMS-Schulen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	5	Anderes, nämlich:					

Abbildung 1. Auszug aus dem Excel-Erhebungsinstrument.



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

Dieses Erhebungsinstrument richtete sich an QUIIMS-Beauftragte und Schulleitungen. Die QUIIMS-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 QUIIMS-Arbeiten sowie für die Berichterstattung zuhanden der Schulpflege nutzen.

### 3.3 Beschreibung der Stichprobe

Im Kanton Zürich waren Ende 2018 insgesamt 134 Schulen im Programm QUIIMS aktiv. Unter diesen Schulen befanden sich 17 Schulen, die 2018 neu ins Programm QUIIMS aufgenommen worden waren. Da in diesen Schulen QUIIMS noch nicht im regulären Betrieb implementiert war, wurden sie aus dieser Befragung zu den Kalenderjahren 2017 und 2018 ausgeschlossen.

Grundsätzlich sind alle QUIIMS-Schulen verpflichtet, über ihre QUIIMS-Arbeiten zu berichten und sich an der Erhebung zu beteiligen. In zwei Fällen haben sich benachbarte QUIIMS-Schulen, die eng miteinander kooperieren, für den QUIIMS-Bericht zusammengeschlossen. Im einen Fall handelt es sich um zwei QUIIMS-Schulen, im anderen um einen Verbund von vier QUIIMS-Schulen. Somit konnten 113 QUIIMS-Schulen mit einem Fragebogen angeschrieben werden. In zwei begründeten Fällen wurde der Fragebogen verspätet eingereicht; diese beiden Fragebögen konnten für die vorliegende kantonale Auswertung nicht mehr berücksichtigt werden. Insgesamt wurden von 113 versandten Fragebögen 111 rechtzeitig ausgefüllt retourniert und schliesslich ausgewertet. Dieser extrem hohe Rücklauf von 98.2% gewährleistet eine optimale statistische Repräsentativität der Daten.

Die Analyse der erhobenen Daten zeigt, dass 37 Schulen (33.3%) in der Stadt Zürich lokalisiert sind; die anderen 74 Schulen (66.7%) stammen aus anderen Zürcher Städten und Gemeinden.

Im Jahr 2018 wurden in den erfassten QUIIMS-Schulen insgesamt 2'042 Schulklassen unterrichtet; darunter 438 Kindergartenklassen, 1'076 Primarklassen sowie 528 Sekundarschulklassen (vgl. Tabelle 2).

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

	n	M (mittlere Anzahl Klassen pro QUIIMS-Schule)	SD	Summe (Total der Klassen an QUIIMS-Schulen)
Kindergarten	81	5.4	2.5	438
Primarschule	81	13.3	5.4	1076
Sekundarstufe	39	13.5	5.3	528

Die Zahl der involvierten Klassen und Lehrpersonen ist in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen (vgl. Tabelle 3). Kamen die vielfältigen Aktivitäten der QUIIMS-Schulen im Jahr 2012 noch insgesamt 1'537 Schulklassen zugute, so waren es 2018 schon 2'042 Schulklassen. Ge-

staltet und umgesetzt wurden diese Massnahmen im Jahr 2018 von deutlich über 4'000 Lehrkräften.

**Tabelle 3. Anzahl Schulklassen und Lehrpersonen an QUIMS-Schulen in den Jahren 2012, 2014, 2016 und 2018.**

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

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

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

Darüber hinaus wurden die Daten aber auch nach Zusammenhängen und Unterschieden analysiert<sup>1</sup>. Die entdeckten Zusammenhänge oder Unterschiede wurden jeweils auf ihre statistische Signifikanz hin überprüft. Dabei wurde im Minimum das 0.05-Signifikanzniveau gewählt. Das Signifikanzniveau  $p$  macht eine Aussage darüber, wie wahrscheinlich ein Fehlschluss ist, wenn von der untersuchten Stichprobe (111 QUIMS-Schulen) auf die Grundgesamtheit aller QUIMS-Schulen (113 QUIMS-Schulen) zurück geschlossen wird. Ein Signifikanzniveau von  $p < 0.05$  bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit eines solchen Fehlschlusses kleiner als 5% ist.

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

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

**Tabelle 4. Erklärungen zu den statistischen Kennwerten.**

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

## 4 Ergebnisse

Die im Folgenden präsentierten Ergebnisse der quantitativen Datenauswertung gliedern sich entlang der bereits auf Seite 7 vorgestellten Fragestellung. Demnach wird zunächst auf die Frage eingegangen, was die Schulen tun, um QUIMS umzusetzen (siehe Kap. 4.1), bevor untersucht wird, wie sich die Schulen im Hinblick auf QUIMS organisieren (siehe Kap. 4.2). Anschliessend wird die Wirkung des Programms QUIMS aus Sicht der Befragten beschrieben (siehe Kap. 4.3) und der geleistete Support beurteilt (siehe Kap. 4.4). Abschliessend wird der Frage nach Unterschieden zwischen verschiedenen Subgruppen nachgegangen (siehe Kap. 4.5).

### 4.1 Was tun die Schulen, um QUIMS umzusetzen?

Zur Umsetzung der Ziele, die sich die Schulen im Zusammenhang mit QUIMS gesetzt hatten, erarbeiteten die QUMS-Schulen vielfältige Massnahmen und setzten diese um. Im Folgenden wird aufgezeigt, welche der 493 berichteten Massnahmen in den verschiedenen Handlungsfeldern umgesetzt wurden (siehe Kap. 4.1.1) und welche Schulstufen, Klassen und Akteure an den QUIMS-Massnahmen beteiligt waren (siehe Kap. 4.1.2). Gesondert ausgewertet werden die Arbeiten an den Schwerpunkten A und B, welche die QUIMS-Schulen seit 2014 umsetzen (siehe Kap. 4.1.3). Abschliessend wird auf den Einbezug der Eltern (siehe Kap. 4.1.4) und auf die Weiterbildung der Lehrpersonen eingegangen (siehe Kap. 4.1.5).

#### 4.1.1 Welche Massnahmen werden in den drei Handlungsfeldern realisiert?

Bei 484 der 493 dokumentierten QUIMS-Massnahmen gaben die Befragten an, ob es sich um Entwicklungsprojekte oder feste QUIMS-Angebote handelt. Die Auswertung 2018 ergab, dass sich die durchgeführten Massnahmen in 42.4% (205) Entwicklungsprojekte und 57.6% (279) feste Angebote unterteilen lassen (vgl. Tabelle 5).

**Tabelle 5. Umsetzung der Massnahmen als QUIMS-Entwicklungsprojekt bzw. als festes Angebot (absolute und relative Zahlen; n=484 QUIMS-Massnahmen).**

Art der QUIMS-Massnahme	absolut	relativ
Umgesetzte Massnahmen in einem QUIMS-Entwicklungsprojekt	205	42.4%
Umgesetzte Massnahmen in einem festen QUIMS-Angebot	279	57.6%
<b>Total</b>	<b>484</b>	<b>100.0%</b>

Die QUIMS-Massnahmen wurden in drei verschiedenen Handlungsfeldern angeboten: Sprachförderung, Förderung des Schulerfolgs sowie Förderung der sozialen Integration (vgl. Abbildung 2). Die meisten Massnahmen – knapp die Hälfte – bezogen sich auf die sprachliche Förderung. Jeweils etwa ein Viertel der Massnahmen konzentrierte sich auf die soziale Integration (27.0%) bzw. auf die Förderung des Schulerfolgs (24.1%).

### Auf welches Handlungsfeld beziehen sich die Massnahmen hauptsächlich?

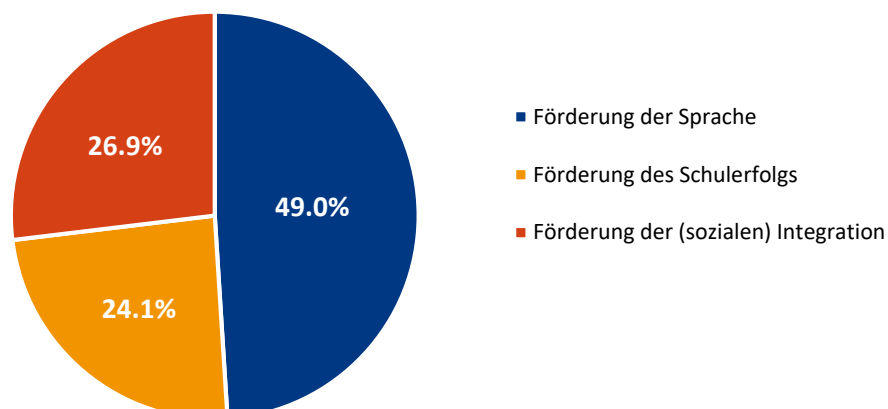


Abbildung 2. Prozentuale Anteile der QUIMS-Massnahmen an den drei Handlungsfeldern (n=486).

Der Schwerpunkt A (Schreiben auf allen Stufen) stand bei einem Drittel der QUIMS-Massnahmen im Zentrum. 7.2% der Massnahmen betrafen den ersten Aspekt von Schwerpunkt B (Sprache im Kindergarten) und 18.9% den zweiten Aspekt von Schwerpunkt B (Elterneinbezug im Kindergarten). Der künftige Schwerpunkt C (Beurteilen und Fördern) wurde an den Schulen noch kaum bearbeitet. Nur 6.8% der Massnahmen entfielen auf diesen Schwerpunkt. Ein weiterer Drittel der Massnahmen war keinem der obligatorischen Schwerpunkte gewidmet (vgl. Abbildung 3).

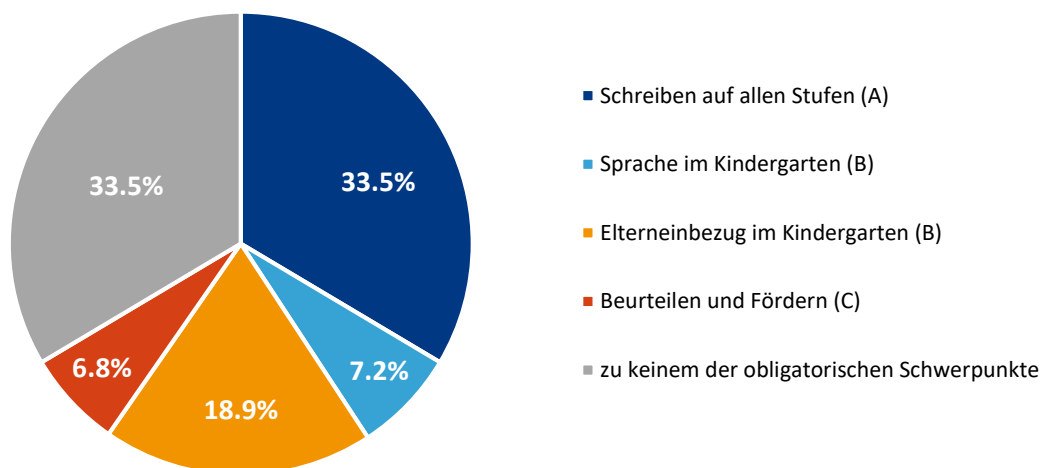


Abbildung 3. Prozentuale Anteile der QUIMS-Massnahmen an den drei Schwerpunkten (n=471).

Die befragten Schulen wurden gebeten, ihren QUIMS-Massnahmen 27 vorgelegte inhaltliche Schwerpunkte zuzuordnen, wobei einer einzelnen Massnahme gleichzeitig mehrere Schwerpunkte zugeordnet werden konnten. Von diesen 27 vorgegebenen inhaltlichen Schwerpunkten betrafen zwölf das Handlungsfeld «Sprachförderung», dem als erstes die Aufmerksamkeit gilt (vgl. Abbildung 4).

Der häufigste sprachliche Schwerpunkt lag bei der Förderung des Wortschatzes (48.9%). Ebenfalls häufig umgesetzt wurden Massnahmen zum Sprechen und Präsentieren (36.1%) und zum Lesen bzw. Leseverstehen (35.9%). Etwa ein Drittel aller Massnahmen betraf die Sprachförderung im Kindergarten (32.3%). Bezogen aufs Schreiben wurden Massnahmen zu Schreibstrategien (30.0%), Schreiben als soziale Praxis (28.0%) sowie basale Schreibfertigkeiten (23.9%) umgesetzt. Im Handlungsfeld «Sprachförderung» am seltensten bearbeitet wurden Massnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit (16.0%) und zu HSK (2.0%).

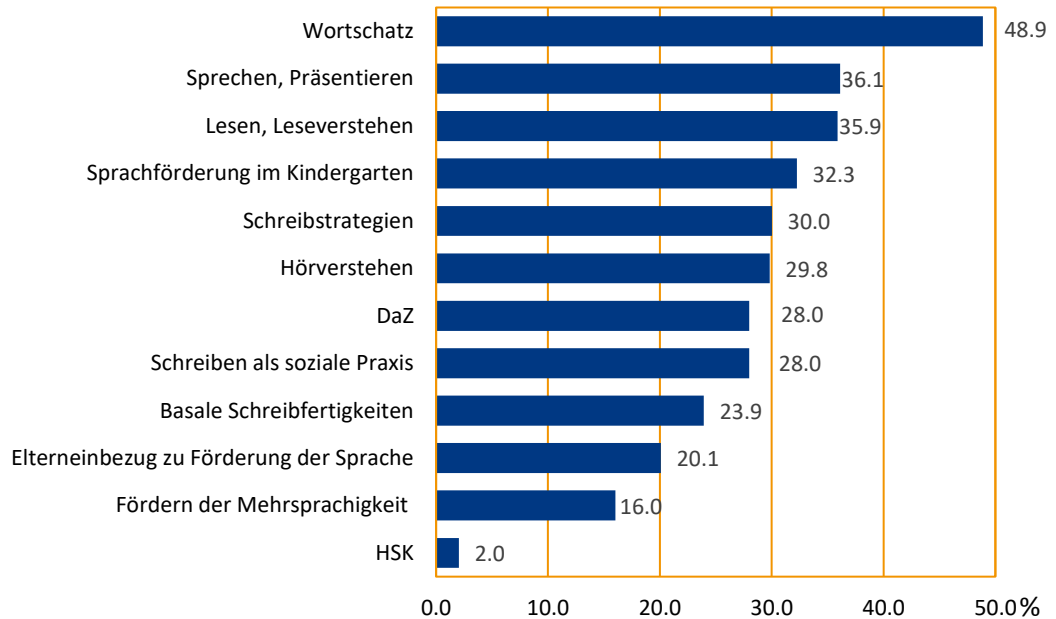


Abbildung 4. Inhaltliche Schwerpunkte im Handlungsfeld «Sprachförderung» (Mehrfachantworten möglich; prozentualer Anteil der Massnahmen, die den entsprechenden Schwerpunkt betreffen; n=493).

Bezogen auf das Handlungsfeld «Förderung des Schulerfolgs» wurden fünf inhaltliche Schwerpunkte zur Auswahl vorgegeben (vgl. Abbildung 5). In diesem Handlungsfeld legten die QUIMS-Schulen ihren Schwerpunkt primär auf die integrative und differenzierende Lernförderung, worauf über ein Viertel (28.2%) aller Massnahmen abzielten. Ähnlich viele Massnahmen betrafen den Elterneinbezug zur Förderung des Schulerfolgs (27.2%). Gut ein Fünftel aller Massnahmen hatte (u.a.) die Unterstützung der Stufenübergänge zum Thema (21.3%). Auf die Lernbeurteilung und Notengebung waren mit einem Anteil von 7.3% dagegen vergleichsweise wenige QUIMS-Massnahmen ausgerichtet. Auch der Austausch und die Zusammenarbeit mit dem Frühbereich wurde eher wenig gewichtet (7.7%).

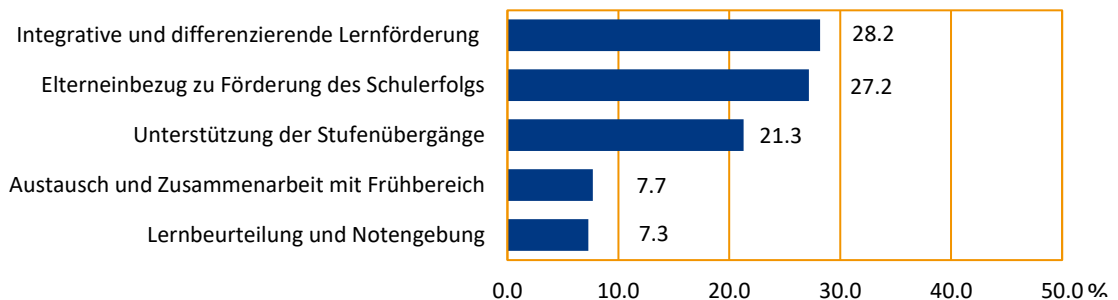


Abbildung 5. Inhaltliche Schwerpunkte zu «Förderung des Schulerfolgs» (Mehrfachantworten möglich; prozentualer Anteil der Massnahmen, die den entsprechenden Schwerpunkt betreffen; n=493).

Im Handlungsfeld «soziale Integration» wurden zehn mögliche inhaltliche Schwerpunkte zur Auswahl vorgegeben (vgl. Abbildung 6). Dabei betrafen die meisten QUIMS-Massnahmen die Gemeinschaftsbildung. Knapp die Hälfte aller Massnahmen (47.3%) hatten diesen Aspekt als Schwerpunkt. Ein knapper weiterer Drittel der QUIMS-Massnahmen unterstützte eine Kultur der Anerkennung und Gleichstellung (31.2%) bzw. den Elterneinbezug bezogen auf Willkommenskultur, Informationen und Kontakte (30.8%). Seltener im Zentrum standen mit weniger als 15% der Nennungen die Elternmitwirkung auf Schulebene, Konfliktmanagement und Gewaltprävention, Schulregeln sowie Öffentlichkeitsarbeit.

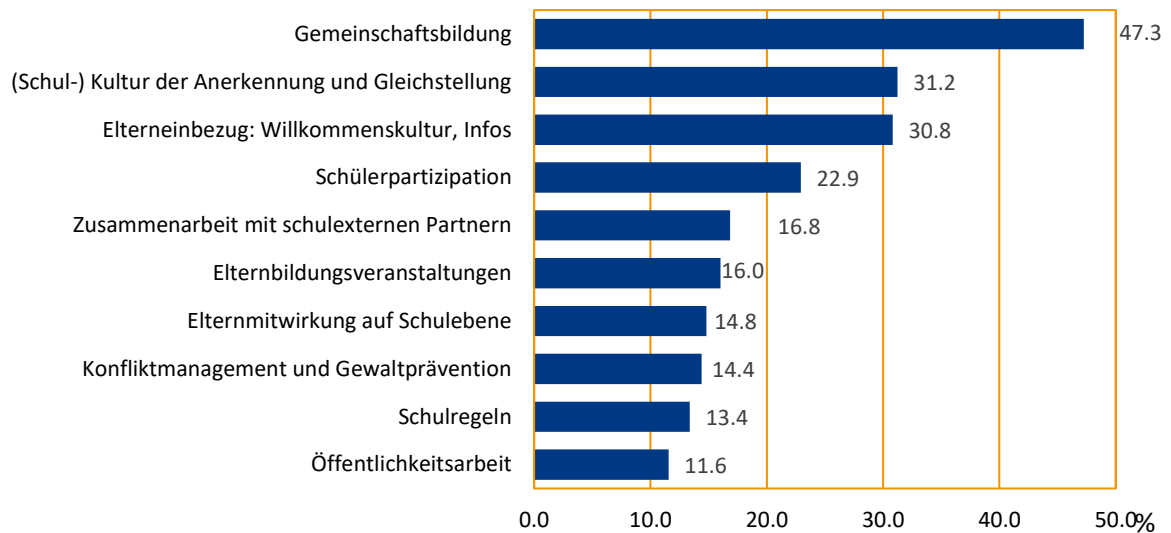


Abbildung 6. Inhaltliche Schwerpunkte im Handlungsfeld «soziale Integration» (Mehrfachantworten möglich; prozentualer Anteil der Massnahmen, die den entsprechenden Schwerpunkt betreffen; n=493).

Wenn nicht wie bisher die Summe aller durchgeführten QUIMS-Massnahmen (493 Massnahmen) als 100% betrachtet wird, sondern die Summe aller 111 befragten QUIMS-Schulen, so ergeben sich andere prozentuale Anteile für die 27 vorgelegten Schwerpunkte der QUIMS-Massnahmen. So setzten beispielsweise 91.9% aller QUIMS-Schulen in mindestens einer ihrer Massnahmen einen Schwerpunkt im Bereich «Wortschatz» und 87.4% aller QUIMS-Schulen arbeiteten (u.a.) im Bereich «Gemeinschaftsbildung». Wie Tabelle 6 zeigt, wurde im Bereich «Sprachförderung» sehr intensiv gearbeitet, v.a. an der Schreibförderung: 86.5% der QUIMS-Schulen arbeiteten an Schreibstrategien, 80.2% an Schreiben als soziale Praxis und 72.1% an basalen Schreibfertigkeiten.

Während Schwerpunkte aus dem Handlungsfeld «Sprachförderung» dominierten, wurden Schwerpunkte zur Integration etwas weniger gewichtet. Am seltensten wurden Schwerpunkte aus dem Handlungsfeld «Schulerfolg» angegangen.

**Tabelle 6. Prozentualer Anteil der QUIMS-Schulen, die an den jeweiligen Schwerpunkten arbeiteten (n=111 QUIMS-Schulen).**

Schwerpunkt	prozentualer Anteil der QUIMS-Schulen, die an diesem Schwerpunkt arbeiteten	Handlungsfeld
Wortschatz	91.9%	Sprachförderung
Gemeinschaftsbildung	87.4%	Integration
Schreibstrategien	86.5%	Sprachförderung
Lesen, Leseverstehen	81.1%	Sprachförderung
Schreiben als soziale Praxis	80.2%	Sprachförderung
Sprechen, Präsentieren	80.2%	Sprachförderung
(Schul-) Kultur der Anerkennung und Gleichstellung	77.5%	Integration
Eltermeinbezug: Willkommenskultur, Information und Kontakte	75.7%	Integration
Basale Schreibfertigkeiten	72.1%	Sprachförderung
Integrative und differenzierende Lernförderung	70.3%	Schulerfolg
Eltermeinbezug zu Förderung des Schulerfolgs	70.3%	Schulerfolg
Sprachförderung im Kindergarten	68.5%	Sprachförderung
Hörverstehen	65.8%	Sprachförderung
DaZ	65.8%	Sprachförderung
Schülerpartizipation	63.1%	Integration
Unterstützung der Stufenübergänge	62.2%	Schulerfolg
Eltermeinbezug zu Förderung der Sprache	59.5%	Sprachförderung
Zusammenarbeit mit schulexternen Partnern	54.1%	Integration
Fördern der Mehrsprachigkeit	53.2%	Sprachförderung
Elternmitwirkung auf Schulebene	52.3%	Integration
Elternbildungsveranstaltungen	50.5%	Integration
Konfliktmanagement und Gewaltprävention	45.0%	Integration
Schulregeln	42.3%	Integration
Öffentlichkeitsarbeit	36.0%	Integration
Austausch und Zusammenarbeit mit Frühbereich	27.9%	Schulerfolg
Lernbeurteilung und Notengebung	26.1%	Schulerfolg
HSK	8.1%	Sprachförderung

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

In einem nächsten Auswertungsschritt interessiert die Frage, inwiefern die verschiedenen Stufen, Klassen und Adressaten in die 493 umgesetzten QUIMS-Massnahmen einbezogen wurden.

An 59.0% aller 493 QUIMS-Massnahmen war der Kindergarten beteiligt. Ebenfalls sehr häufig von QUIMS-Massnahmen betroffen waren die Unterstufe (53.3%) und die Mittelstufe (51.5%). Die Sekundarstufe I war in 30.6% aller QUIMS-Massnahmen involviert. Nur an 5.3% der QUIMS-Massnahmen wirkten auch Hort bzw. Betreuung mit (vgl. Abbildung 7).



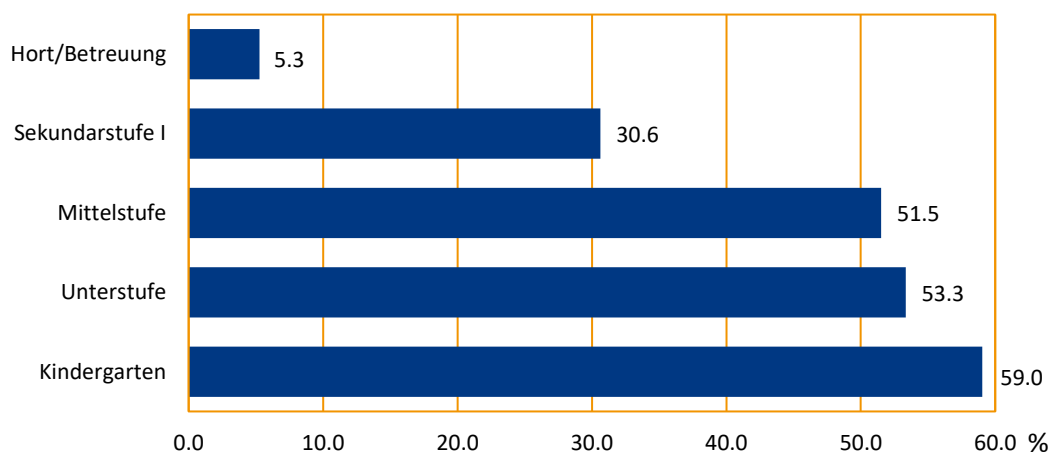


Abbildung 7. Prozentualer Anteil der 493 QUIIMS-Massnahmen, an denen die jeweiligen Stufen beteiligt waren (Mehrfachantworten möglich).

Einige der Befragten antworteten auf die Frage nach der Anzahl beteiligter Klassen (usw.) nicht mit einer konkreten Zahl, sondern mit Begriffen wie «alle», «alle Kindergärten» oder «unterschiedlich». Da unklar blieb, um wie viele Klassen es sich dabei effektiv handelte, mussten solche Angaben aus den folgenden Berechnungen ausgeklammert werden<sup>2</sup>. Damit handelt es sich bei den folgenden Werten um vorsichtig kalkulierte (d.h. zu tiefe) Angaben.

Zu 465 der 493 QUIIMS-Massnahmen wurden konkrete Angaben gemacht, wie viele Klassen von der Massnahme profitierten. Im Mittel wurden pro Massnahme 13.0 Klassen einbezogen. Die Massnahme, welche am meisten Klassen erreichte, richtete sich an 51 Klassen – auf der anderen Seite des Spektrums gab es eine Massnahme, die nur an eine einzelne Schulklasse adressiert war.

Bei 440 der 493 QUIIMS-Massnahmen wurden in der Befragung auch Angaben zur Anzahl involvierter Schülerinnen und Schüler gemacht. Durchschnittlich profitierten 230 Schülerinnen und Schüler von einer einzelnen QUIIMS-Massnahme, wobei die Zahlen stark variierten. Die Massnahme mit dem grössten Adressatenkreis erreichte 850 Schülerinnen und Schüler. Daneben wurden aber auch Massnahmen umgesetzt, die nicht direkt auf die Schülerinnen und Schüler zielten (sondern z.B. auf die Eltern, die Lehrpersonen oder das Umfeld).

Bei 464 der 493 QUIIMS-Massnahmen äusserten sich die QUIIMS-Beauftragten zur Anzahl involvierter Lehrpersonen. Im Mittel waren an einer einzelnen Massnahme 23 Lehrpersonen beteiligt. In die Massnahme mit der grössten Reichweite waren 120 Lehrpersonen involviert. Daneben gab es aber auch hier Massnahmen, die nicht direkt auf Lehrpersonen zielten (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7. Anzahl in die QUIIMS-Massnahmen einbezogener Klassen, Schülerinnen und Schüler bzw. Lehrpersonen (440 < n < 465 QUIIMS-Massnahmen).

Involvierte Akteure	M	SD	Minimum	Maximum
Klassen	13.0	8.1	1	51
Schülerinnen und Schüler	229.7	169.4	0	675
Lehrpersonen	22.9	18.7	0	85

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

Zusätzliche Hinweise auf die Reichweite von QUIMS lassen sich einer Übersicht entnehmen, die aufzeigt, welche Akteure aktiv an den QUIMS-Massnahmen und deren Umsetzung beteiligt waren (vgl. Abbildung 8). An rund 93,7% aller QUIMS-Massnahmen waren die Klassenlehrpersonen beteiligt. Auch DaZ-Lehrpersonen (74,8%), Schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen (64,3%) sowie andere Fachpersonen (56,2%) waren relativ häufig in die einzelnen QUIMS-Massnahmen involviert. Am seltensten an den Massnahmen beteiligt waren HSK-Lehrpersonen (2,4%), Personen aus dem Frühbereich (2,6%) bzw. aus der Berufsbildung (2,8%).

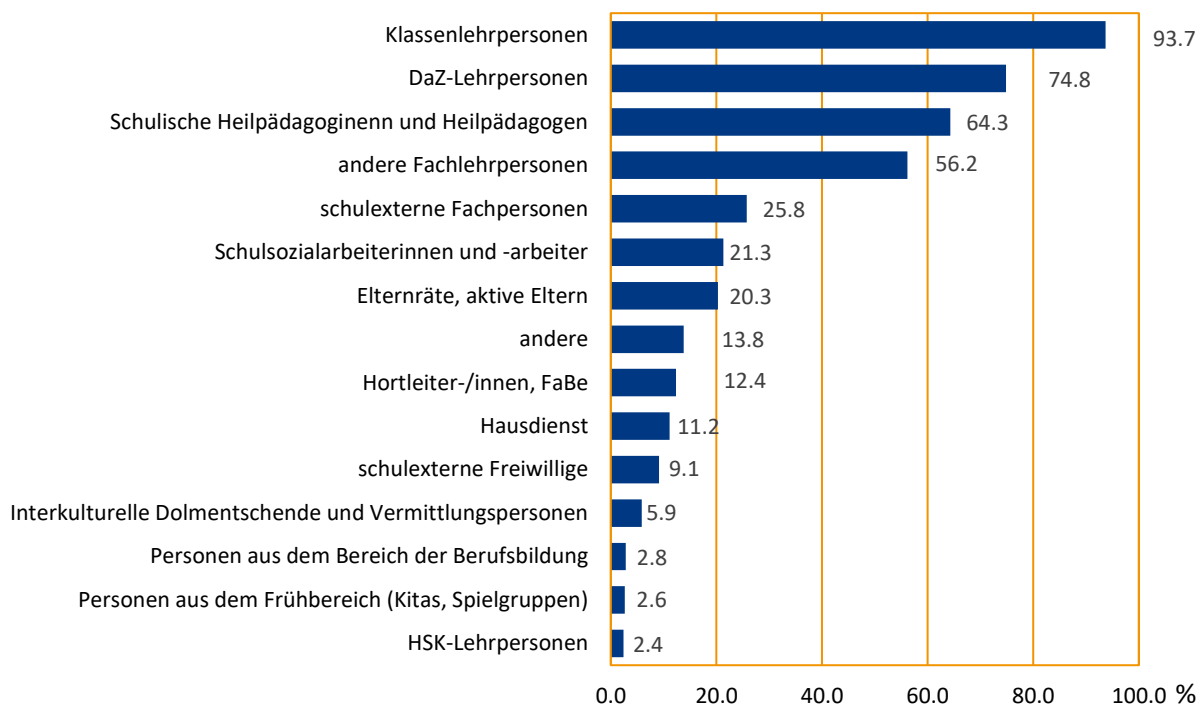


Abbildung 8. Prozentualer Anteil der 493 QUIMS-Massnahmen, an denen die jeweiligen Akteure beteiligt waren (Mehrfachantworten möglich).

Wird den Berechnungen nicht die Summe aller QUIMS-Massnahmen (493) als 100% zugrunde gelegt, sondern die Summe aller QUIMS-Schulen (111), ergeben sich andere Werte (vgl. Tabelle 26, im Anhang S. 54). So wurden die DaZ-Lehrpersonen beispielsweise von 97,3% aller QUIMS-Schulen in mindestens eine QUIMS-Massnahme einbezogen – Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen waren bei 96,4% aller QUIMS-Schulen in der einen oder anderen Massnahme aktiv – Klassenlehrpersonen wurden in *allen* QUIMS-Schulen zumindest in die eine oder andere Massnahme einbezogen.

#### 4.1.3 Wie arbeiten die Schulen an den Schwerpunkten A und B?

Die QUIMS-Schulen hatten seit 2014 den Auftrag an den Schwerpunkten A (Schreiben auf allen Stufen) und B (Sprache und Elterneinbezug im Kindergarten) zu arbeiten.

Fast alle QUIMS-Schulen hatten Ende 2018 den Schwerpunkt A (Schreiben auf allen Stufen) in ihrem Schulprogramm verankert. Etwas zurückhaltender beantworteten die QUIMS-Beauftragten die Frage, ob der Schwerpunkt A im Schulalltag in allen Fächern sichtbar werde. Aber auch hier antworteten fast 90% positiv. Der Fokus der Schreibförderung lag hauptsächlich auf der Vermittlung von Schreibstrategien (über 95% Zustimmung). Mit ca. 90% Zustimmung (Antworten «trifft eher zu» und «trifft genau zu» zusammen) wurden aber auch die Förderung

basaler Schreibfertigkeiten und Schreiben als sozialer Prozess stark gewichtet (vgl. Abbildung 9).

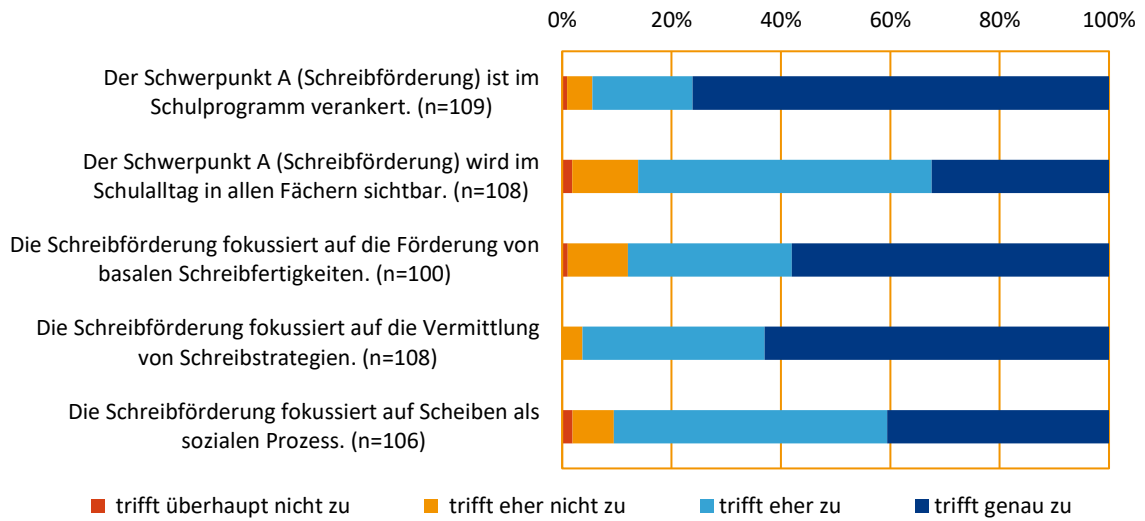


Abbildung 9. Fazit der QUIMS-Beauftragten zum Schwerpunkt A (relative Häufigkeiten der Antworten).

Praktisch alle QUIMS-Schulen, die auch einen Kindergarten haben, hatten Ende 2018 den Schwerpunkt B im Schulprogramm verankert – und zwar sowohl im Hinblick auf die Sprachförderung als auch in Bezug auf den Elterneinbezug im Kindergarten. Etwa 70% der QUIMS-Beauftragten gaben an, die Fachpersonen des Kindergartens und des Frühbereichs würden sich mindestens einmal jährlich gegenseitig über ihre (Sprach-) Förderpraxis und die Gestaltung des Übergangs unterhalten. Darüber hinaus waren knapp 90% der QUIMS-Beauftragten der Ansicht, Kindergarten und Schule würden den Eltern Bildungsangebote zu Erziehungs- und (Sprach-) Lernfragen anbieten, also z.B. Veranstaltungen, Diskussionen oder Elternbildungskurse (vgl. Abbildung 10).

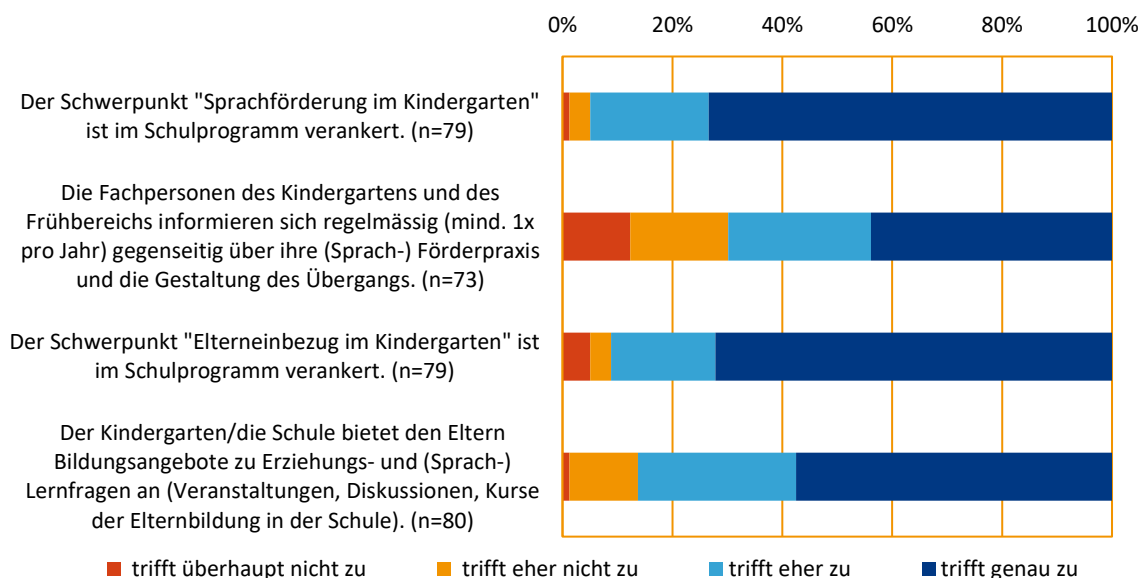


Abbildung 10. Fazit der QUIMS-Beauftragten zum Schwerpunkt B (relative Häufigkeiten der Antworten).

#### 4.1.4 Inwiefern sind die Eltern involviert?

Die Aktivitäten, welche die QUIMS-Schulen mit Eltern durchführten, waren äusserst vielfältig. Einen Überblick über die Art dieser Aktivitäten mit Eltern gewährt Kap. 6.4.1 im Anhang.

Von 331 mit Eltern durchgeführten Aktivitäten dokumentierten die Befragten, ob sie zum Schwerpunkt «Elterneinbezug im Kindergarten» gehören. 197 dieser Aktivitäten (59.5%) gehörten zu diesem Schwerpunkt, 134 (40.5%) hingegen nicht.

Von 306 Aktivitäten für Eltern gaben die QUIMS-Beauftragten eine Schätzung ab, wie viele der eingeladenen Eltern am entsprechenden Anlass teilnahmen. 29.7% der Aktivitäten wurden von weniger als einem Drittel der Eltern besucht, 38.6% wurden von einem bis zwei Dritteln genutzt, während bei 31.7% der Aktivitäten mehr als zwei Drittel der Eltern der Einladung Folge leisteten.

#### 4.1.5 Wie verläuft die Weiterbildung der Lehrpersonen?

Das Programm QUIMS sieht vor, QUIMS-Massnahmen bei Bedarf mit der Weiterbildung von Lehrpersonen zu verbinden. Zahlreiche Weiterbildungen wurden von der PH Zürich bzw. deren Mitarbeitenden durchgeführt. Daneben kamen aber auch andere Personen und Institutionen zum Einsatz. Am häufigsten wurden die in Tabelle 8 aufgeführten Anbietenden von Weiterbildungen genannt.

**Tabelle 8. Anbietende von Weiterbildungen.**

Schwerpunkt	Anbietende
Schreiben: 147 Weiterbildungen	79 Weiterbildungen zum Schwerpunkt Schreiben wurden von der PH Zürich abgedeckt. In sechs Fällen wurde die PH FHNW erwähnt, während 17 Weiterbildungen von internen Personen geleitet wurden. Die übrigen Weiterbildungen wurden von verschiedenen externen Personen und Fachstellen durchgeführt.
Elterneinbezug im Kindergarten 14 Weiterbildungen	Bezogen auf den Elterneinbezug wurden verschiedene interne und externe Personen und Institutionen genannt, welche die Weiterbildungen leiteten.
Sprache im Kindergarten 14 Weiterbildungen	Bezüglich Weiterbildungen zur Sprache im Kindergarten wurde fünfmal angegeben, dass die Leitung bei der PH Zürich lag.
Beurteilen und Fördern 66 Weiterbildungen	Weiterbildungen zum Thema Beurteilung wurden in 22 Fällen von der PHZH durchgeführt, neun QUIMS-Schulen vertrauten internen Personen die Leitung an, in sechs Fällen kam die PH FHNW zum Einsatz, viermal schulentwicklung.ch und dreimal das PPZ. Daneben hatten zahlreiche weitere Personen und Fachstellen vereinzelte Einsätze.
Andere Themen 53 Weiterbildungen	Weiterbildungen, die keinen aktuellen QUIMS-Schwerpunkt betrafen, wurden in neun Fällen von internen Personen der QUIMS-Schulen erteilt, in fünf Fällen von der Fachstelle Jumpps und in je drei Fällen von der PHZH bzw. vom PPZ. Die übrigen Weiterbildungen, die keinem Schwerpunkt zuzuweisen waren, wurden von diversen Personen und Fachstellen geleitet, welche nur einmal aufgeführt waren.

Die durchgeführten Weiterbildungen wurden oft als erfolgreich wahrgenommen: 97.9% der durchgeführten Weiterbildungen wurden als «gut gelungen und zu empfehlen» bezeichnet. In den Jahren 2017 und 2018 dauerte eine durchschnittliche Weiterbildung – unabhängig vom betroffenen Schwerpunkt – an einer QUIMS-Schule 1.06 Tage (SD=0.75 Tage). An einer solchen Weiterbildung nahmen im Mittel 33 Personen teil (SD=21 Personen). Bei der Teilnehmendenzahl spielte der Schwerpunkt eine Rolle: Bei den Schwerpunkten, welche den Kindergarten betrafen, war die Zahl der Teilnehmenden deutlich geringer als bei anderen Schwerpunkten<sup>3</sup>, was natürlich damit zu erklären ist, dass die Kindergartenstufe verhältnismässig klein ist.

<sup>3</sup> F=3.26; df=4; p<.05

Dass der Kindergarten einen relativ kleinen Anteil an den QUIMS-Schulen ausmacht, spiegelt sich auch in den Schwerpunkten der durchgeführten Weiterbildungen. Von den 294 durchgeführten Weiterbildungseinheiten entfielen 50% auf den Schwerpunkt Schreiben, 22% aufs Beurteilen und Fördern, 5% auf die Sprache im Kindergarten, 5% auf den Elterneinbezug im Kindergarten und 18% auf andere Themen. Eine Auswahl der Titel der durchgeführten Weiterbildungen kann im Anhang in Kap. 6.4.7 eingesehen werden, um einen Eindruck von der Reichhaltigkeit des Angebots zu gewinnen.

## 4.2 Wie organisieren sich die Schulen im Hinblick auf QUIMS?

Nachdem die Aufmerksamkeit bisher darauf gerichtet war, welche QUIMS-Massnahmen durchgeführt wurden und wer in diese einbezogen war, gilt das Interesse im Folgenden nicht mehr den 493 QUIMS-Massnahmen, sondern den 111 QUIMS-Schulen, ihrer Organisationsstruktur (siehe Kap. 4.2.1), ihrer Schulentwicklungsarbeit (siehe Kap. 4.2.2) und ihrem Mitteleinsatz (siehe Kap. 4.2.3).

### 4.2.1 Wie steuern und verankern die Schulen das Programm QUIMS?

Im Folgenden wird zunächst die Steuerungsstruktur der Schulen im Hinblick auf QUIMS analysiert. Die Analyse ergab, dass in 90 der 111 im Jahr 2018 antwortenden Schulen (81.1%) einzelne Lehrpersonen als QUIMS-Beauftragte eingesetzt waren. In 21 Schulen (18.9%) 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 36 Schulen (32.4%) kümmerte sich eine Gruppe über QUIMS hinaus auch um weitere schulische Fragen (z.B. Q-Team, Steuergruppe, Spurgruppe). Und in 58 Schulen (52.3%) erhielt ein QUIMS-Team den Hauptauftrag, QUIMS zu konzipieren und umzusetzen (vgl. Abbildung 11).

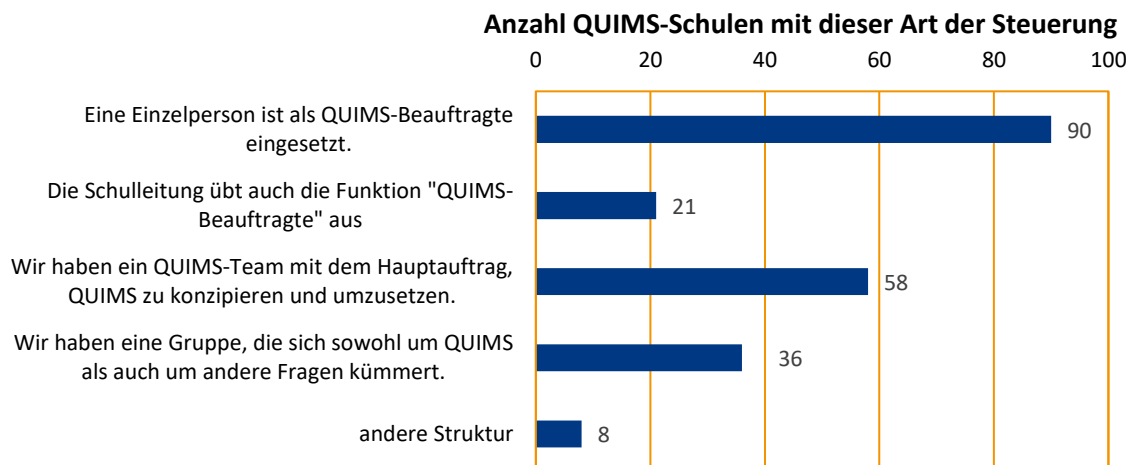


Abbildung 11. Art der Steuerung an den QUIMS-Schulen im Jahr 2018 (Angaben in absoluten Zahlen; Mehrfachantworten möglich).

8 Schulen (7.2%) gaben explizit an, eine andere, oben nicht erwähnte Struktur der QUIMS-Steuerung aufgebaut zu haben. In den verbalen Erläuterungen dieser Schulen wurden etwa Co-Leitungen oder je nach Aufgabe/Projekt ad hoc zusammengesetzte QUIMS-Teams genannt. Weiter geht aus diesen verbalen Äusserungen hervor, dass QUIMS-Aufgaben vermehrt in den

regulären Strukturen der Schuleinheiten bearbeitet werden (z.B. in den Pädagogischen Teams, in Stufenteams, Q-Gruppen usw.). Ausserdem haben manche Schulhäuser oder -stufen QUIIMS-Delegierte, die sich regelmässig treffen. Bei Fusionen von Schuleinheiten kann es aber auch sein, dass die QUIIMS-Steuerung für eine gewisse Zeit nur provisorisch geregelt ist.

In 96.2% der antwortenden QUIIMS-Schulen ist die Aufgabenteilung zwischen QUIIMS-Beauftragten und Schulleitung klar oder eher klar. Ebenso hoch ist die Zustimmung zur Aussage, es gäbe mindestens zweimal pro Quartal eine Besprechung zwischen QUIIMS-Beauftragten und Schulleitung (93.6% Zustimmung).

An solchen Besprechungen zwischen QUIIMS-Beauftragten und Schulleitungen wurden die Themen allerdings unterschiedlich gewichtet<sup>4</sup>. Besonders häufig wurden organisatorische Fragen thematisiert – daneben wurde häufig über inhaltliche/pädagogische Fragen diskutiert oder die Abstimmung zwischen QUIIMS und dem Schulprogramm besprochen. Finanzielle Fragen und Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung wurden zwar ebenfalls traktandiert, waren aber etwas seltener (vgl. Abbildung 12).

**Falls es solche Besprechungen gibt:**

**An solchen Gesprächen sind folgende Themen wichtig:**

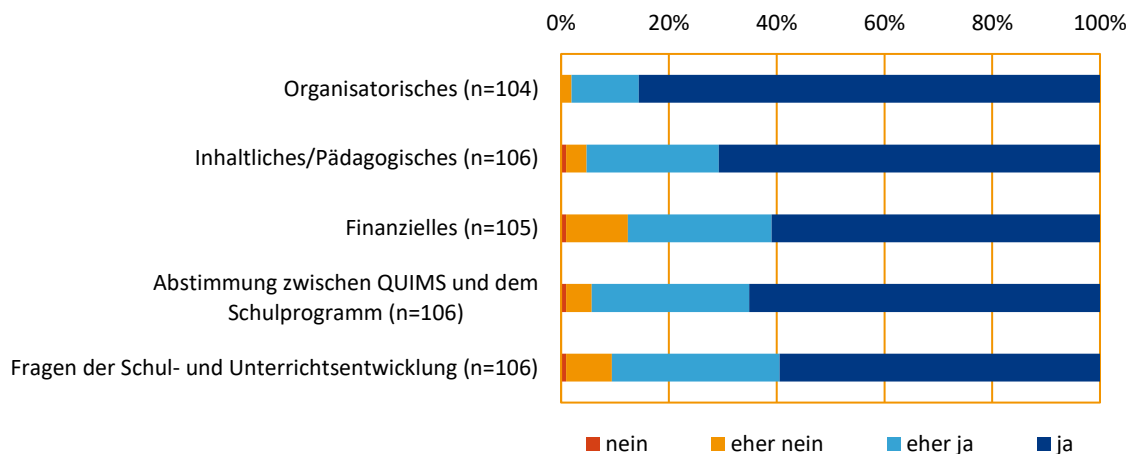


Abbildung 12. Wichtigkeit verschiedener Themen an den regelmässigen Besprechungen zwischen QUIIMS-Beauftragten und Schulleitung im Jahr 2018.

Fast alle antwortenden Schulen stimmten der Aussage zu oder eher zu, die Funktion der QUIIMS-Beauftragten werde von den Schulleitungen (99.0%), vom Kollegium (100%) und von den QUIIMS-Beauftragten selbst (97.1%) als gewinnbringend erachtet. Beinahe ausnahmslos alle QUIIMS-Schulen gaben auch an, die QUIIMS-Massnahmen seien vom Kollegium gutgeheissen (98.2% Zustimmung) und im Schulprogramm verankert (98.2% Zustimmung).

**4.2.2 Wie funktioniert der Schulentwicklungszyklus?**

Einige Fragen des Fragebogens bezogen sich darauf, wie die Schulen den Schulentwicklungszyklus im Zusammenhang mit QUIIMS gestalten. Die entsprechenden Items finden sich in Abbildung 13 geordnet entlang der Zustimmung der Befragten (Antworten «ja» und «eher ja» zusammengenommen).

<sup>4</sup>  $\chi^2=27.91$ ;  $df=4$ ;  $p<.001$

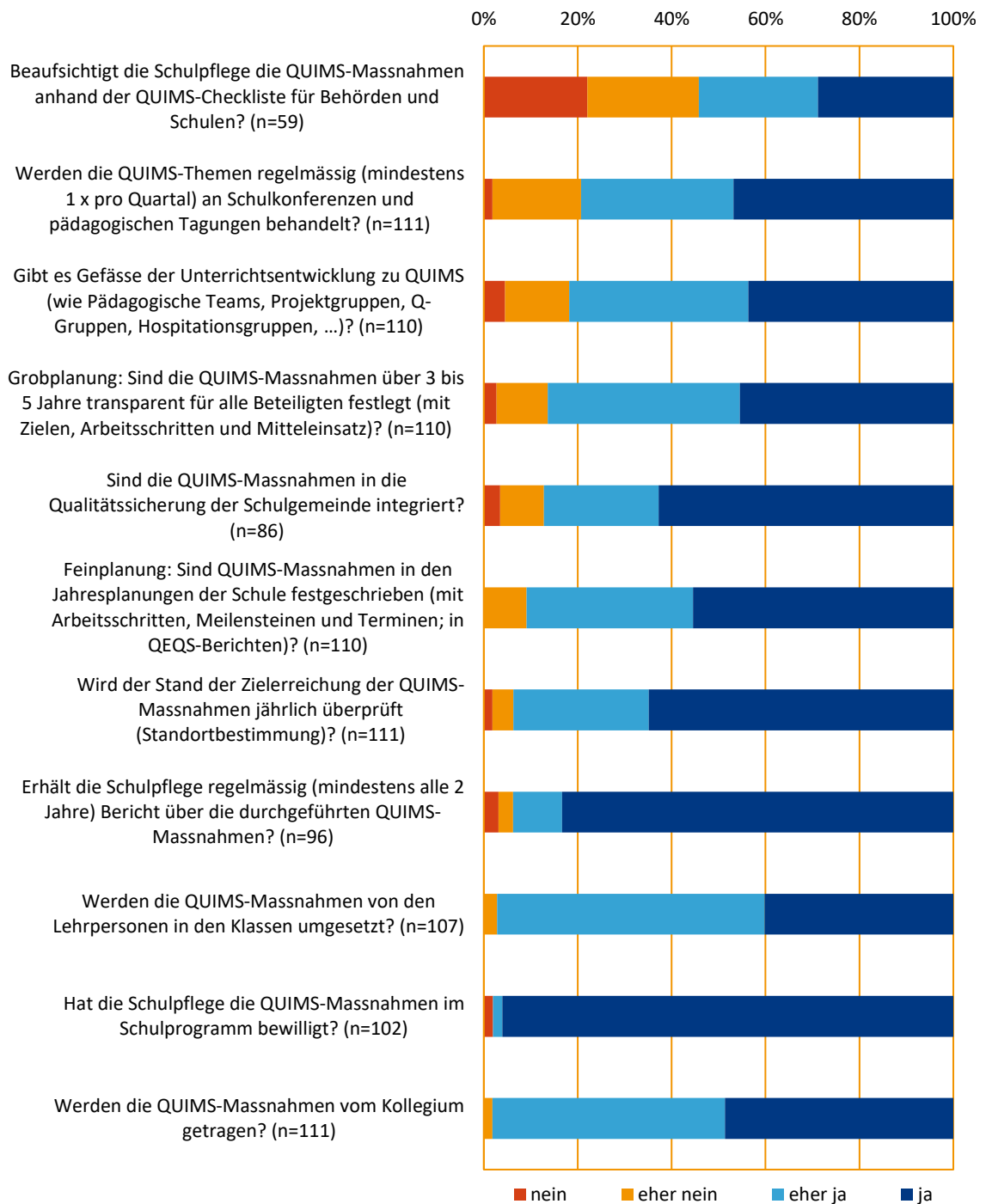


Abbildung 13. Gestaltung des Schulentwicklungszyklus' im Zusammenhang mit QUIMS (relative Häufigkeiten der Antworten).

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



Ungefähr 90% der QUIMS-Beauftragten berichteten, die QUIMS-Massnahmen seien langfristig auf drei bis fünf Jahre hinaus geplant, in die Qualitätssicherung der Schulgemeinde integriert, in den Jahresplanungen festgeschrieben und sie würden jährlich überprüft.

Etwa 80% gaben an, QUIMS-Themen würden mindestens einmal pro Quartal an Schulkonferenzen behandelt und es gäbe Gefässe der Unterrichtsentwicklung zu QUIMS (Q-Gruppen, Pädagogische Teams).

Die Frage, ob die Schulpflege die QUIMS-Massnahmen anhand der QUIMS-Checkliste für Behörden beaufsichtigt, wurde nur von 59 Befragten beantwortet. Gut die Hälfte dieser 59 QUIMS-Beauftragten antwortete zustimmend.

### 4.2.3 Wie werden die QUIMS-Gelder eingesetzt?

Gemäss Vorgabe müssen 30% der QUIMS-Gelder in die Schwerpunkte A (Schreiben auf allen Stufen) und B (Sprache und Elterneinbezug im Kindergarten) investiert werden. 86 QUIMS-Schulen erfüllten diese Vorgabe. 13 Schulen konnten diese Vorgabe nicht erfüllen. Sie wurden aufgefordert, ihre Gründe verbal zu erläutern (siehe Kap. 6.4.2 im Anhang).

Weitere 12 QUIMS-Schulen gaben an, nicht beurteilen zu können, ob die Vorgabe eingehalten wurde, 30% der QUIMS-Gelder in die Schwerpunkte A und B zu investieren. Zur Begründung konnten diese Schulen entsprechende Gründe auswählen (Mehrfachantworten möglich). Bei zwei Schulen waren die Zahlen noch nicht vorhanden/ausgewertet, bei sieben Schulen wurden die Kosten nicht nach den Schwerpunkten A und B erfasst, bei drei Schulen kam es zu Vakanzen und zwei Schulen nannten «andere Gründe».

Die Möglichkeit andere Gründe näher zu erläutern, nutzten auch QUIMS-Schulen, die bereits Gründe für die Unmöglichkeit einer Rückmeldung angekreuzt hatten. Genannt wurden hier Fluktuation in der Schulleitung/Schulverwaltung, Neu-Eröffnung einer Schule, Schulhaustrennung oder die versehentliche Verbuchung einzelner Auslagen über einen anderen Kredit. Schliesslich kam es zur Situation, dass Weiterbildungen in den Schwerpunkten A und B zwar durchgeführt wurden, sie aber kostengünstiger ausfielen als gedacht.

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

Die folgenden Auswertungen beziehen sich auf die Kosten der 493 QUIMS-Massnahmen, die in den Jahren 2017 und 2018 durchgeführt wurden. Die Zahl der QUIMS-Massnahmen, die mit deklarierten Ausgaben verbunden waren, stieg von 363 im Jahr 2017 auf 398 im Jahr 2018 an (einige Massnahmen liefen sowohl 2017 als auch 2018 und wurden hier in beiden Jahren gezählt). In diese QUIMS-Massnahmen wurden im Jahr 2017 ungefähr 2.15 Millionen Franken investiert; im Jahr 2018 etwa 2.25 Millionen (vgl. Tabelle 9). Eine einzelne QUIMS-Massnahme kostete durchschnittlich knapp 6'000<sup>5</sup> Schweizer Franken. Die Personalkosten waren dabei etwas grösser als die Sachkosten der einzelnen QUIMS-Massnahmen.

---

<sup>5</sup> Diese Zahl entspricht nicht der Summe der mittleren Personal- und Sachkosten, weil gewisse Schulen nur das Total angaben, während die meisten Schulen wie gefordert eine Aufschlüsselung auf Personal- und Sachkosten vornahmen.



**Tabelle 9. Einsatz der QUIMS-Gelder für die einzelnen QUIMS-Massnahmen (Mittelwerte, Standardabweichung, Summe sowie relative Anteile pro Bereich und Jahr).**

Kalenderjahr	Bereich	n	M (in Fr.)	SD (in Fr.)	Summe (in Fr.)	relativ
2017	Personelles	232	4'841	4'969	112'3212	ca. 56%
	Sachkosten	265	3'270	3'856	866'566	ca. 44%
	<b>Total</b>	<b>363</b>	<b>5'923</b>	<b>6'547</b>	<b>2'150'049</b>	<b>100%</b>
2018	Personelles	252	4'967	5'229	1'251'696	ca. 59%
	Sachkosten	300	2'948	3'573	884'528	ca. 41%
	<b>Total</b>	<b>398</b>	<b>5'645</b>	<b>6'070</b>	<b>2'246'731</b>	<b>100%</b>

Für eine einzelne QUIMS-Massnahme im Handlungsfeld Sprache gaben die QUIMS-Schulen in den Jahren 2017 und 2018 im Mittel ca. Fr. 6'000.- aus. Kostete eine durchschnittliche Massnahme im Handlungsfeld Schulerfolg im Jahr 2017 noch Fr. 6'896, reduzierten sich diese Kosten im Jahr 2018 auf Fr. 5'783.-. Dafür stiegen die mittleren Ausgaben pro Massnahme im Bereich der (sozialen) Integration von Fr. 4'812.- im Jahr 2017 auf Fr. 6'198.- im Jahr 2018 (vgl. Tabelle 10).

**Tabelle 10. Mittlerer jährlicher finanzieller Aufwand pro QUIMS-Massnahme – nach Handlungsfeld.**

Jahr	Handlungsfeld	n	M (in Fr.)	SD (in Fr.)
2017 <sup>6</sup>	Förderung der Sprache	175	6'029	6'258
	Förderung des Schulerfolgs	88	6'896	7'983
	Förderung der (sozialen) Integration	95	4'817	5'504
2018 <sup>7</sup>	Förderung der Sprache	358	5'920	6'569
	Förderung des Schulerfolgs	181	5'783	6'180
	Förderung der (sozialen) Integration	107	6'198	5'610

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

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

<sup>6</sup> F=2.35; df=2; n.s.

<sup>7</sup> F=1.47; df=2; n.s.

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

Die Schulen wurden gebeten, den Zielerreichungsgrad der durchgeführten QUIMS-Massnahmen einzuschätzen. Zu diesem Zweck vergaben die Befragten Punkte auf einer Skala von 1 bis 10. Ein Punkt bedeutete, dass die Ziele völlig verfehlt wurden, während die Ziele bei der Vergabe von zehn Punkten als vollständig erreicht eingeschätzt wurden. Rund ein Drittel der QUIMS-Massnahmen wurden hinsichtlich der Zielerreichung mit einer Acht bewertet (33.8%). 27.3% der Massnahmen erreichten 9 Punkte und 15.6% erreichten ihr Ziel vollständig (10 Punkte). 23.3% der QUIMS-Massnahmen kamen bei der Zielerreichung auf 1 bis 7 Punkte, wobei auffällt, dass kaum QUIMS-Massnahmen umgesetzt wurden, die ihr Ziel verfehlten oder nur mittelmässig erreichten. Im Mittel erreichten die angegebenen Massnahmen einen Punktestand von  $M=8.22^8$  auf der Zielerreichungsskala von 1 bis 10 (vgl. Abbildung 14).

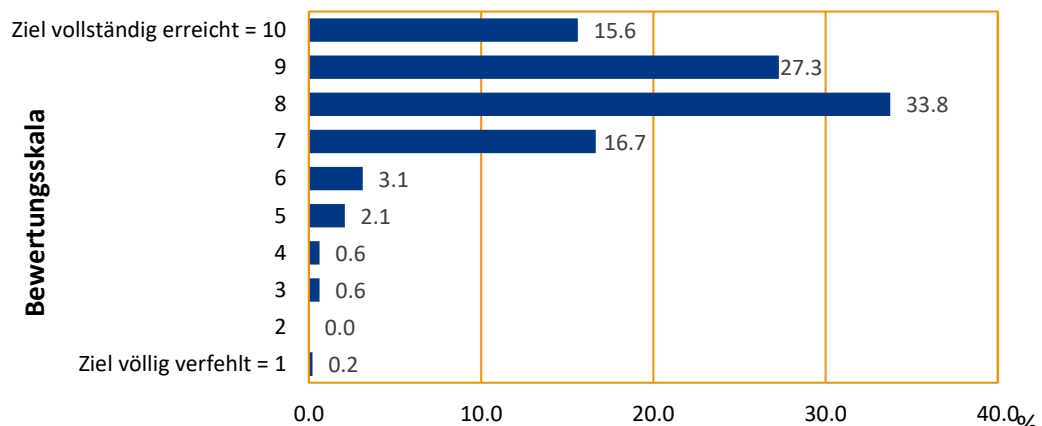


Abbildung 14. Zielerreichungsgrad der QUIMS-Massnahmen auf einer Skala von 1 bis 10 (n=480 QUIMS-Massnahmen).

Bei festen QUIMS-Angeboten wurde der Zielerreichungsgrad mit  $M=8.39$  ( $SD=1.27$ ) höher eingeschätzt als bei Entwicklungsprojekten  $M=8.02$  ( $SD=1.30$ )<sup>9</sup>. Während sich nach Handlungsfeldern keine signifikanten Unterschiede zeigten, lässt sich belegen, dass QUIMS-Massnahmen ihre Ziele je nach Schwerpunkt unterschiedlich gut erreichten: Schwerpunkt A:  $M=8.19$  ( $SD=1.03$ ); Schwerpunkt B (Sprache im Kindergarten):  $M=8.18$  ( $SD=1.14$ ); Schwerpunkt B (Elterneinbezug im Kindergarten):  $M=8.13$  ( $SD=1.45$ ); Schwerpunkt C:  $M=7.77$  ( $SD=1.36$ ); kein obligatorischer Schwerpunkt:  $M=8.45$  ( $SD=1.26$ )<sup>10</sup>.

Nebst der allgemeinen Einschätzung der Zielerreichung einzelner QUIMS-Massnahmen wurden die Schulen auch gebeten anzugeben, wie diese Einschätzung zustande gekommen war. Bei ungefähr drei Vierteln der Massnahmen basierte die Beurteilung der Zielerreichung auf einer internen Evaluation. Ebenfalls in etwa drei Vierteln 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 QUIMS-Massnahmen der Fall (vgl. Abbildung 15).

Über zwei Drittel der bewährten QUIMS-Massnahmen sind bereits im Unterrichts- oder Schulalltag verankert. Bei 21% ist eine Verankerung geplant und bei 11% ist die Verankerung noch

<sup>8</sup>  $SD=1.30$

<sup>9</sup>  $T=3.12$ ;  $df=470$ ;  $p<.01$

<sup>10</sup>  $F=2.51$ ;  $df=4$ ;  $p<.05$

offen. Von 174 QUIMS-Massnahmen, die sich noch nicht vollständig bewährt haben, werden 89% modifiziert und 11% aufgegeben.

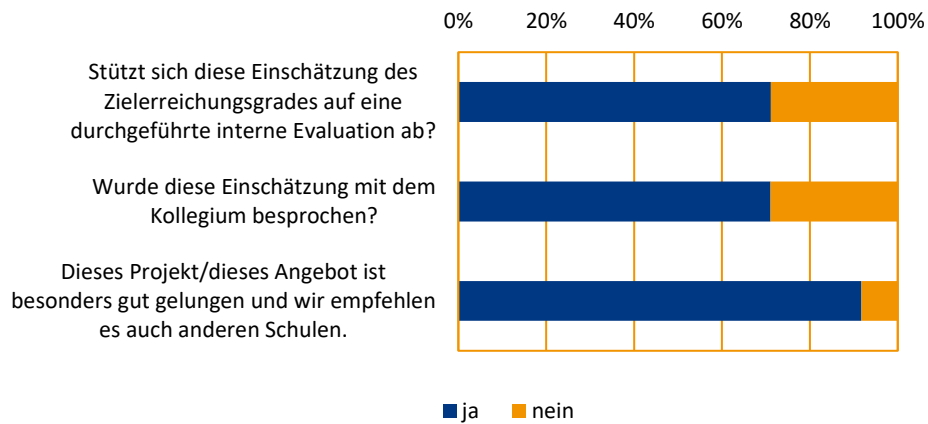


Abbildung 15. Zustandekommen der Einschätzung des Zielerreichungsgrades und Empfehlung bewährter Projekte (435<n<478 QUIMS-Massnahmen).

### 4.3.2 Mit welchen Methoden evaluierten 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 16).

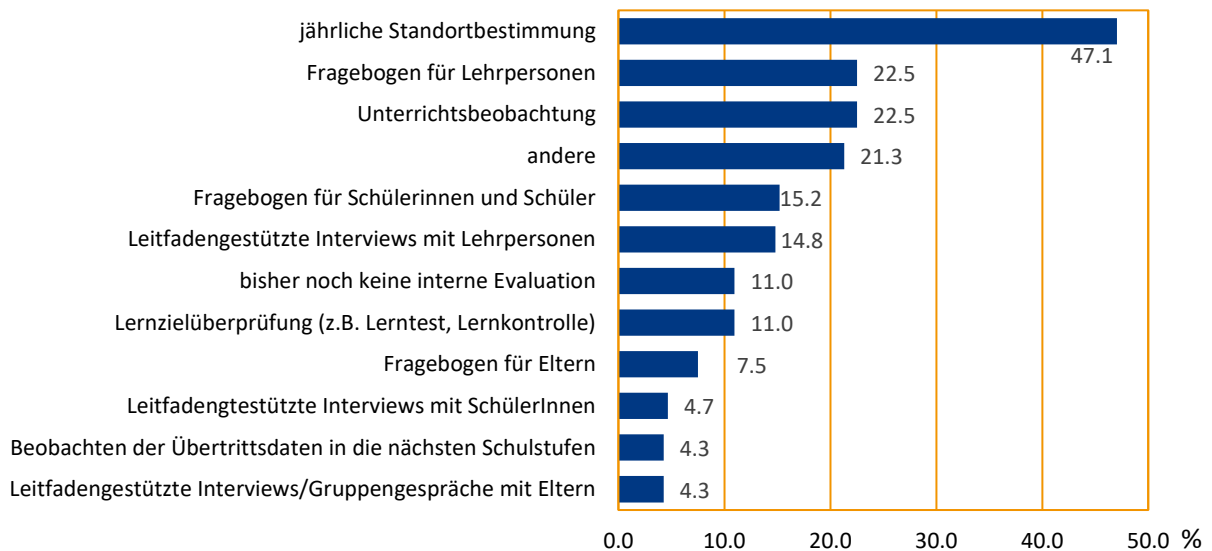


Abbildung 16. Eingesetzte Methoden der internen Evaluation (Mehrfachantworten möglich; n=493 QUIMS-Massnahmen; Angaben in Prozenten).

Bei 47.1% aller QUIMS-Massnahmen wurde die Evaluation im Rahmen der jährlichen Standortbestimmung (beispielsweise ermittelt durch eine SOFT-Analyse im Kollegium) vorgenommen. In gut einem Fünftel der Massnahmen kamen Fragebögen für die Lehrpersonen (22.5%)

oder Unterrichtsbeobachtungen (22.5%) bei der Evaluation der QUIMS-Massnahmen zum Einsatz. Eher seltener wurden die QUIMS-Angebote mittels leitfadengestützten Interviews für die Schülerinnen/Schüler (3.7%) und für die Eltern (1.4%) evaluiert.

In 21.3% der Fälle kamen andere Formen der internen Evaluation zum Einsatz. Was von den QUIMS-Schulen damit gemeint war, lässt sich Kap. 6.4.3 im Anhang entnehmen.

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

Die QUIMS-Beauftragten und Schulleitungen wurden um eine Einschätzung gebeten, welche Wirkungen mit Unterstützung von QUIMS an den Schulen herbeigeführt werden konnten. 60% der QUIMS-Beauftragten gaben an, die folgenden Einschätzungen seien mit dem Kollegium abgesprochen worden – es handelt sich also in vielen Fällen nicht nur um die Sichtweise von Schulleitungen und QUIMS-Beauftragten.

Die QUIMS-Beauftragten berichteten von umfassenden Wirkungen auf die Schülerinnen und Schüler, zu denen QUIMS beigetragen hat. Über 90% der Befragten erhielten seitens ihrer Schülerinnen und Schüler (eher) positive Reaktionen auf die vorgenommenen Veränderungen. Praktisch alle Befragten gaben an, die Schülerinnen und Schüler hätten ihre Sprachkompetenzen (eher) verbessern können und würden allgemein bessere Lernleistungen erbringen. Ebenso positiv waren die Rückmeldungen zur Wirkung von QUIMS aufs Schulklima und auf die Schulzufriedenheit der Schülerinnen und Schüler (vgl. Abbildung 17). Es fällt jedoch auf, dass unter den zustimmenden Antworten jeweils ein hoher Anteil «trifft eher zu» zu verzeichnen ist.

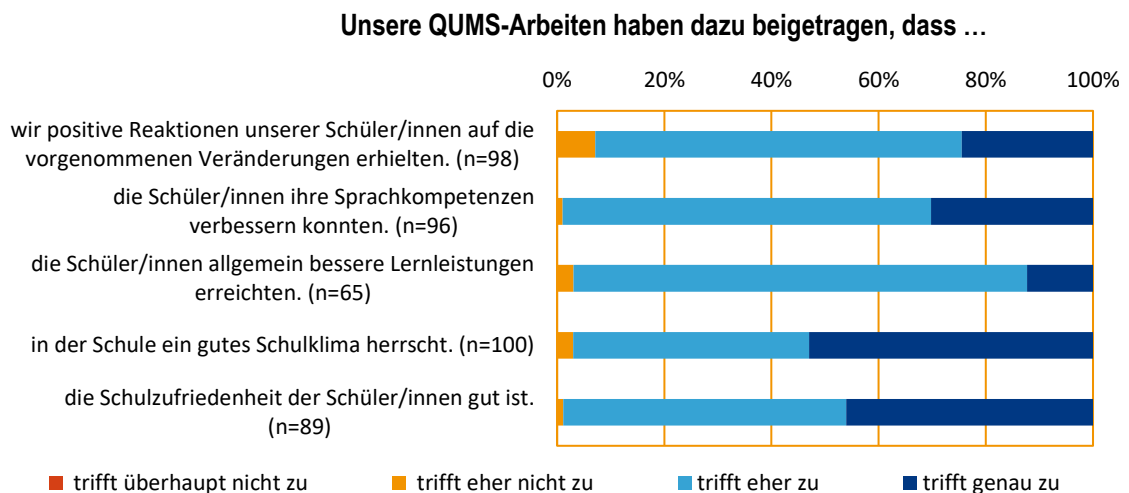


Abbildung 17. Berichtete Wirkungen von QUIMS auf die Schülerinnen und Schüler (relative Häufigkeiten der Antworten).

Bei den Fragen zum Anteil erfolgreicher Übergänge in anspruchsvolle Schularten der nächsten Schulstufe zeigt sich, dass gut die Hälfte der Befragten die Option «kann nicht beantwortet werden» wählte. Nur knapp die Hälfte der QUIMS-Beauftragten wagte hier also überhaupt eine Aussage. Jene, die eine Einschätzung abgaben, attestierten QUIMS in diesem Bereich jedoch durchaus positive Wirkungen. Knapp 80% der antwortenden QUIMS-Beauftragten gaben an, QUIMS habe dazu beigetragen, dass sich für die Gesamtheit und für Kinder und Jugendliche deutscher Erstsprache der Anteil erfolgreicher Übergänge in anspruchsvolle Schularten mit QUIMS erhöht habe. Noch deutlicher waren sie jedoch der Meinung, QUIMS habe dazu beigetragen, den Anteil von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Erstsprache bzw. mit Mig-

rationshintergrund beim Übergang in anspruchsvolle Schularten zu steigern (vgl. Abbildung 18).

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

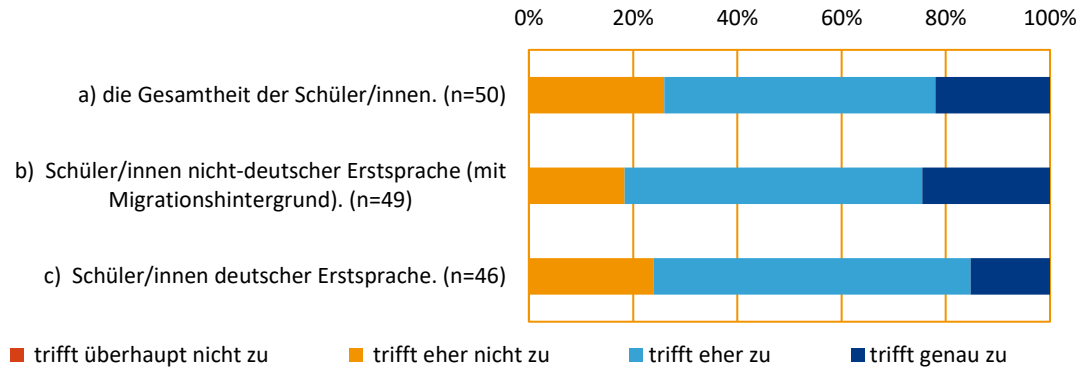


Abbildung 18. Berichtete Wirkungen von QUIMS auf den Anteil erfolgreicher Übergänge in anspruchsvolle Schularten der nächsten Schulstufe (relative Häufigkeiten der Antworten).

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

Nicht nur für die Schülerinnen und Schüler ergaben sich aus Sicht der Befragten Veränderungen. Auch die Schulentwicklung bzw. die professionelle Kooperation wurde gemäss Angaben der Befragten durch QUIMS gestärkt. Sowohl zu einer guten Zusammenarbeit in Lehr- und Lernfragen als auch zu einer zielgerichteten, gemeinsamen Arbeit im Team habe QUIMS beigetragen, berichteten gut 90% der antwortenden Schulen (vgl. Abbildung 19).

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

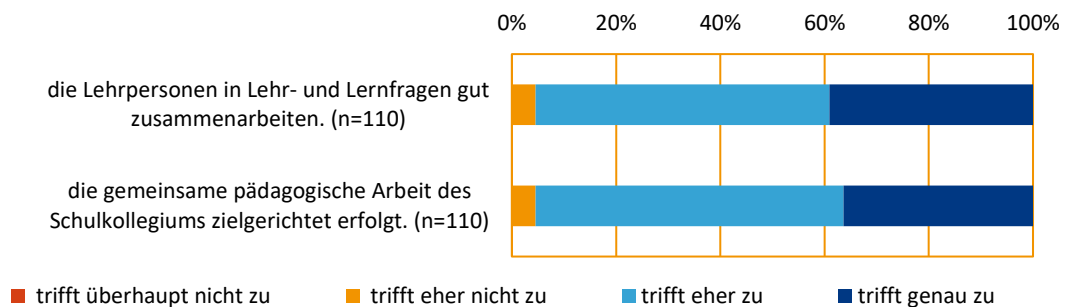


Abbildung 19. Berichtete Wirkungen bezüglich der Schulentwicklung und der professionellen Zusammenarbeit (relative Häufigkeiten der Antworten).

**4.3.5 Welche Wirkungen von QUIMS auf die Lehrpersonen werden berichtet?**

Im Hinblick auf die Veränderungen für die Lehrpersonen bezüglich ihrer Qualifikation und Zufriedenheit ergaben die Daten das in Abbildung 20 dargestellte Bild: 98% der QUIMS-Beauftragten meldeten zurück, QUIMS habe (eher) dazu beigetragen, das professionelle Knowhow

der Lehrpersonen zu erweitern und den Unterricht in den ausgewählten Bereichen zu verändern. Über 90% der QUIMS-Beauftragten gaben überdies zu Protokoll, dass dank QUIMS die Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen hoch sei.

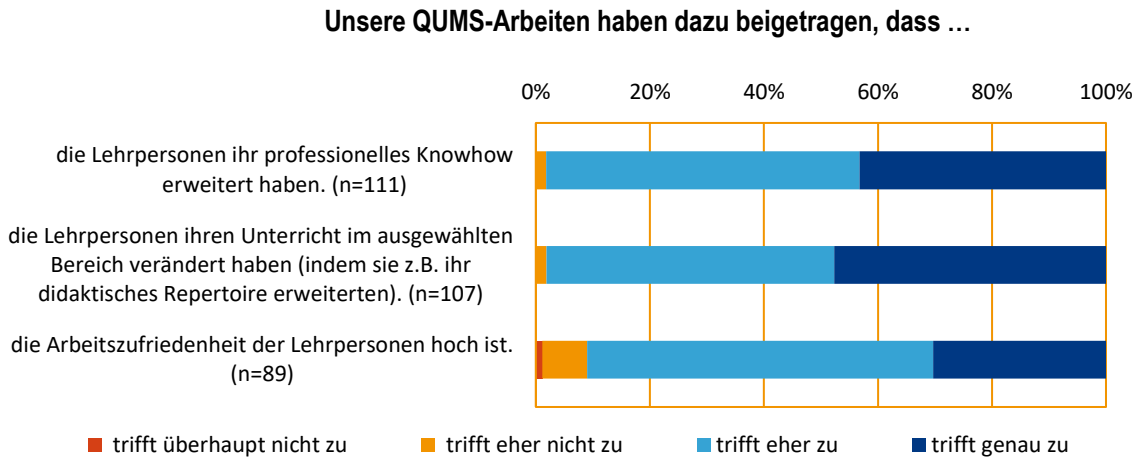


Abbildung 20. Berichtete Wirkungen bei Lehrpersonen (relative Häufigkeiten der Antworten).

#### 4.3.6 Welche Wirkungen von QUIMS auf die Eltern werden berichtet?

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

Gemäss Angaben von über 80% der antwortenden QUIMS-Beauftragten und Schulleitungen sind die Eltern dank QUIMS gut in die Lernförderung ihrer Kinder einbezogen. Knapp 90% meldeten, QUIMS habe dazu beigetragen, dass die Eltern gut informiert seien und deutlich über 90% berichteten positive Wirkungen von QUIMS auf die Zufriedenheit der Eltern mit der Schule (vgl. Abbildung 21).

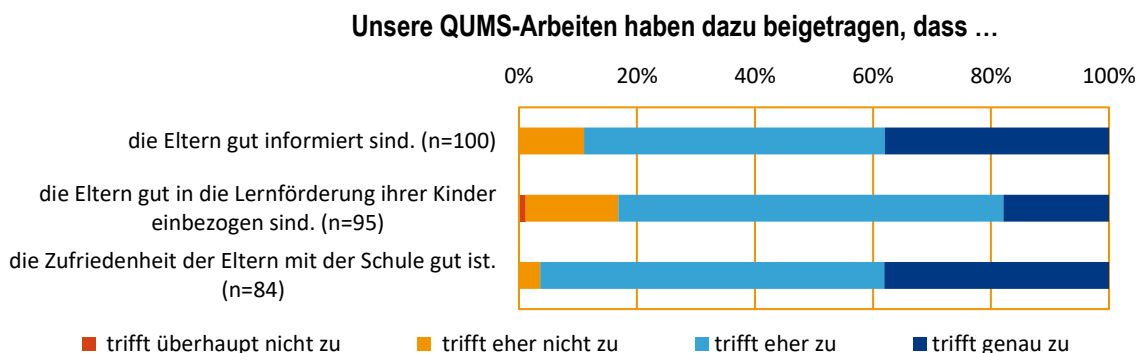


Abbildung 21. Berichtete Wirkungen bei den Eltern (relative Häufigkeiten der Antworten).

Die obigen Einschätzungen bezüglich der Veränderungen durch die QUIMS-Arbeiten für Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und Eltern sowie die Einschätzungen der professionellen Zusammenarbeit wurden in jeweils fast 100% der Fälle von den QUIMS-Beauftragten, der Schulleitung und vom Kollegium (eher) geteilt. Nur eine einzige QUIMS-Schule meldete zurück, die obigen Einschätzungen würden von einer Mehrheit des Kollegiums eher *nicht* geteilt.

## 4.4 Wie schätzen die Schulen den Support ein?

Um die eben dargestellten Veränderungen zu erzielen, erhielten die Schulen Support auf verschiedenen Kanälen. Wie dieser Support 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. 4.4.1), nach Support der QUIMS-Beauftragten durch Informationen und Materialien (siehe Kap. 4.4.2) sowie nach weiterer Unterstützung für das Kollegium (siehe Kap. 4.4.3). Auf diese drei Arten des Supports wird im Folgenden näher eingegangen.

### 4.4.1 Wie schätzen die Schulen den Support durch fachliche Impulse ein?

Im Zusammenhang mit dem Support durch fachliche Impulse bezeichneten rund 80% der antwortenden Schulen den CAS zu QUIMS an der PH Zürich als nützlich. Ähnlich viele wertvolle fachliche Impulse erhielten die QUIMS-Schulen via E-Mail-Auskünfte und Telefonate mit dem kantonalen QUIMS-Team bzw. der QUIMS-Verantwortlichen der Stadt Zürich. Mit ca. 60% zustimmenden Antworten wurde der direkte, bilaterale Austausch zwischen den QUIMS-Schulen als etwas weniger nützlich wahrgenommen (vgl. Abbildung 22).

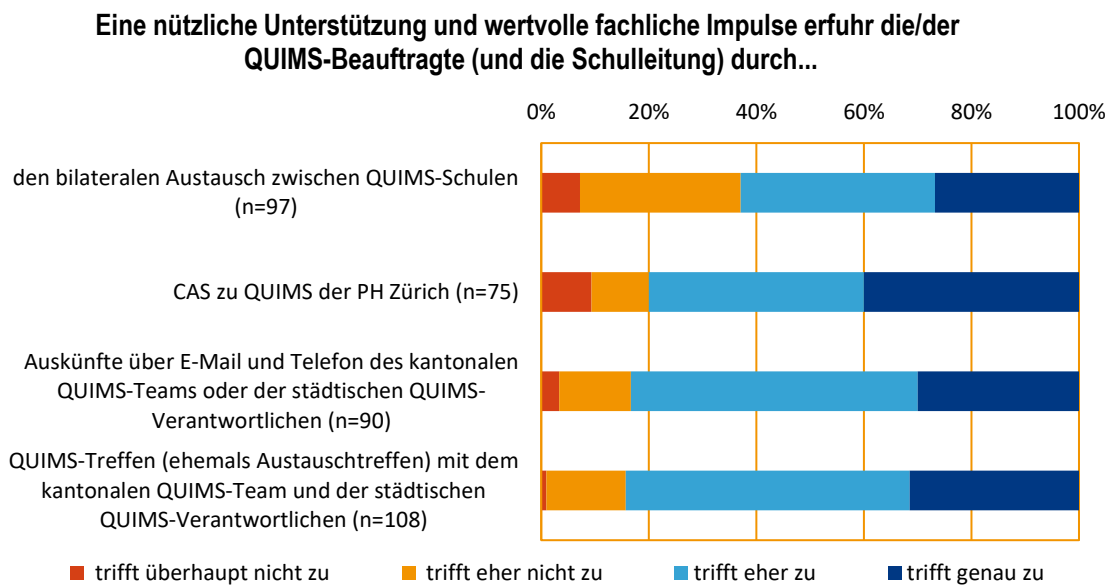


Abbildung 22. Beurteilung des Supports durch fachliche Impulse (relative Häufigkeiten der Antworten).

Im Zusammenhang mit dem Support durch fachliche Impulse konnten neben den vorgegebenen Antwortkategorien auch andere nützliche Unterstützungen und wertvolle fachliche Impulse für ihre QUIMS-Arbeit benannt werden. Eine Zusammenstellung verbaler Antworten auf diese offene Frage findet sich in Kap. 6.4.4 im Anhang.

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

Beim Support durch Informationen und Materialien stiess die Handreichung «Schwerpunkte QUIMS 2014-2017» auf ein besonders positives Echo bei den QUIMS-Schulen. Sie wurde von über 90% der Befragten als nützlich oder eher nützlich bezeichnet. Fast ebenso überragend positiv waren die Rückmeldungen zur Webseite [www.vsa.zh.ch/quims](http://www.vsa.zh.ch/quims). Mit ca. 80% positiven

Antworten waren aber auch das Wiki zu den QUIMS-Schwerpunkten, die Handreichung QUIMS aus dem Jahre 2008 und die Musteraufgaben zur Schreibförderung eine nützliche Unterstützung.

Nur 55 QUIMS-Beauftragte beantworteten die Frage nach Angeboten zur Elternbildung in Kindergärten und Schulen, angeboten durch die Fachstelle Elternbildung des AJB (für den Kanton) oder durch die Viventa für die Stadt Zürich. Hier waren es gut 60%, welche diese Angebote als nützlich bezeichneten (vgl. Abbildung 23).

**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)**

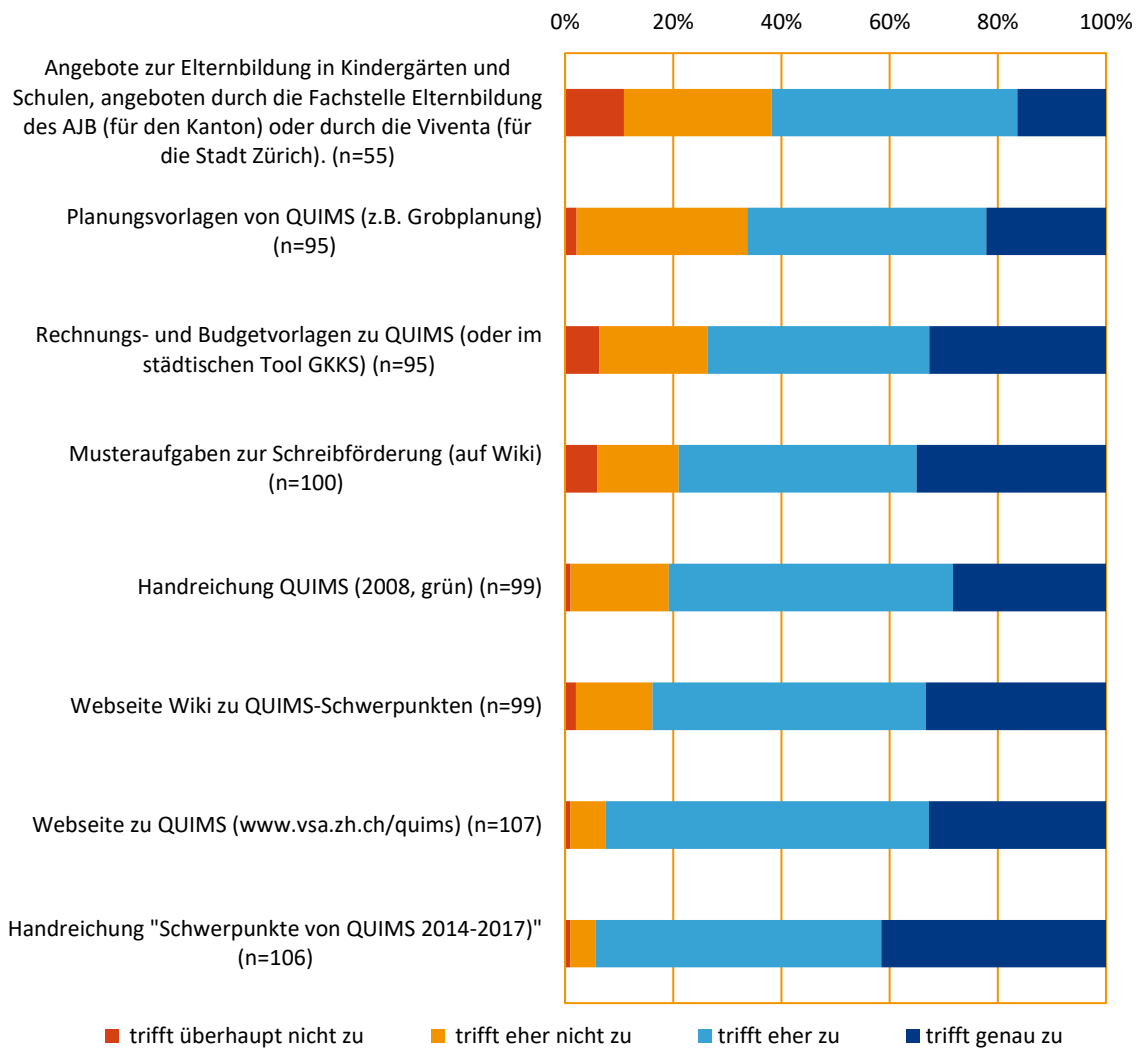


Abbildung 23. Beurteilung des Supports durch Informationen und Materialien (relative Häufigkeiten der Antworten).

Nebst diesen vorgegebenen Antwortkategorien hatten die befragten Schulen die Möglichkeit, andere für ihre QUIMS-Arbeit nützliche Informationen und Materialien zu nennen. Eine Übersicht über eine Auswahl solcher Nennungen findet sich in Kap. 6.4.5 im Anhang.



Ausserdem wurde mittels einer offenen Frage erhoben, welche zusätzliche fachliche Unterstützung, Informationen, Materialien etc. sich die Schulen von QUIMS wünschen würden. Diverse Schulen bewerteten die angebotene Unterstützung explizit als ausreichend. Aus solchen verbalen Rückmeldungen der QUIMS-Beauftragten ging auch hervor, dass sie die aktuellen Informationen als hilfreich und ausreichend betrachten (z.B. per Mail oder Homepage). Interessant wäre für einige v.a. ein verstärkter Austausch mit anderen QUIMS-Schulen über die aktuellen Massnahmen. Ein grosser Wunsch bezieht sich darauf, die Informationen und Support-Unterlagen jeweils frühzeitig zu erhalten, da die QUIMS-Schulen teilweise sehr früh planen. So sind einzelne Schulen mit dem Thema Beurteilung bereits unabhängig von QUIMS im Rahmen der Einführung des Lehrplans 21 gestartet, bevor Angebote von QUIMS zugänglich waren. Weitere Support-Wünsche sind in Kap. 6.4.6 im Anhang aufgeführt.

#### 4.4.3 Wie schätzen die Schulen die weitere Unterstützung für das Kollegium ein?

Nicht nur die QUIMS-Beauftragten und die Schulleitungen erhielten Support. Letztlich zielten verschiedene Massnahmen auch darauf ab, ganze Schulkollegien bei der Umsetzung von QUIMS zu unterstützen (vgl. Abbildung 24).

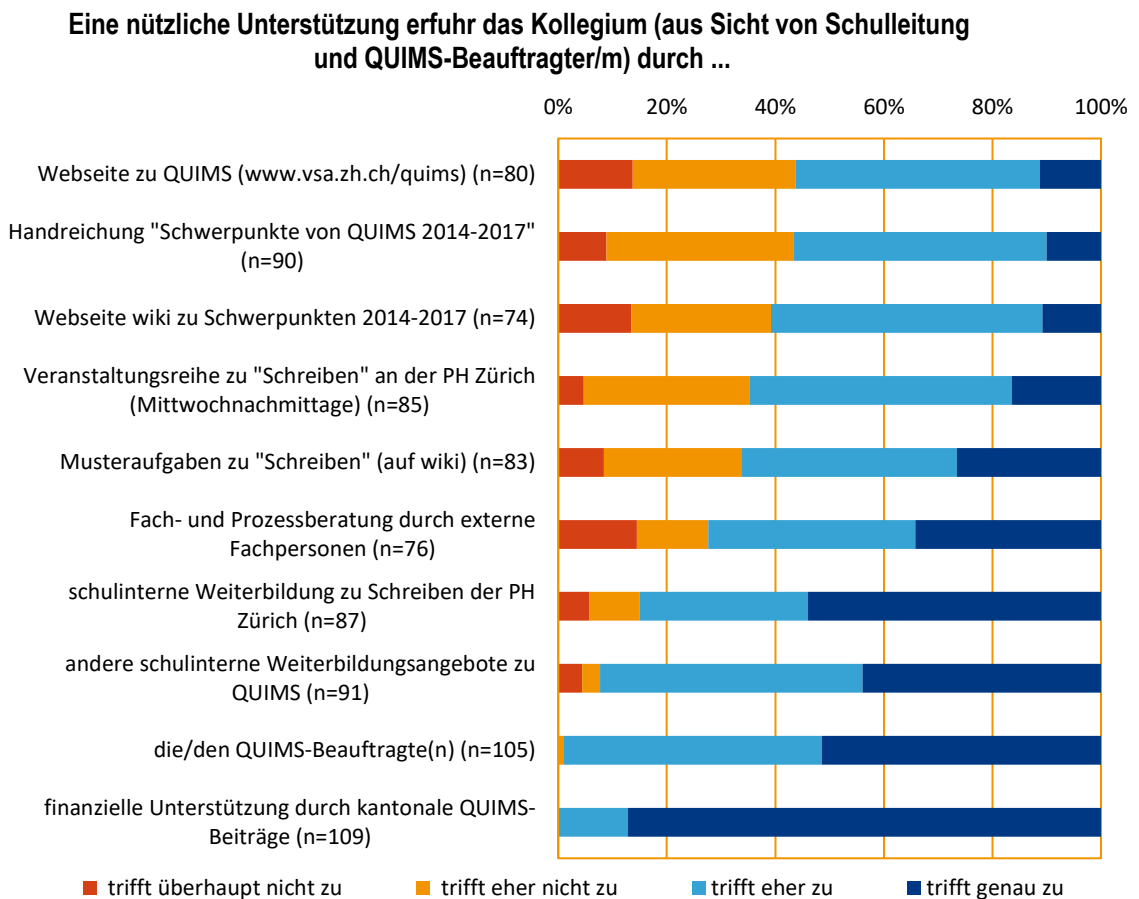


Abbildung 24. Beurteilung der Unterstützung des Kollegiums (relative Häufigkeiten der Antworten).

Die finanzielle Unterstützung durch kantonale QUIMS-Beiträge wurde als grösste Unterstützung für das Kollegium zur Umsetzung von QUIMS erachtet: 100% stimmten dieser Form der Unterstützung (eher) zu. Mit fast 100% Zustimmung ebenfalls äusserst nützlich wurden die

QUIMS-Beauftragten eingeschätzt. Ungefähr 90% Zustimmung erzielten die schulinternen Weiterbildungen zum Schreiben der PH Zürich sowie andere schulinterne Weiterbildungen zu QUIMS. Die Veranstaltungsreihe zum Schreiben an der PH Zürich (Mittwochnachmittage) sowie die Musteraufgaben zum Schreiben waren aus Sicht von knapp 70% der QUIMS-Beauftragten nützlich für ihr Kollegium. Mit etwa 60% zustimmenden Antworten waren die Webseite wiki zu Schwerpunkten 2014 bis 2017, die Handreichung «Schwerpunkte von QUIMS 2014 bis 2017» sowie die Webseite [www.vsa.zh.ch/quims](http://www.vsa.zh.ch/quims) etwas weniger nützlich für die Teams.

## 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 und 2018 (siehe Kap. 4.5.1). Anschliessend werden Unterschiede zwischen der Stadt Zürich und dem übrigen Kantonsgebiet (siehe Kap. 4.5.2) sowie zwischen Sekundar- und Primarschulen (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 kontinuierlich rückläufig ist<sup>11</sup>. Waren im Jahr 2008 noch 71.4% aller damals 49 QUIMS-Schulen des Kantons in der Stadt Zürich angesiedelt, so waren es 2018 nur noch 33.3% von 111 QUIMS-Schulen. Umgekehrt stieg der Anteil von QUIMS-Schulen ausserhalb der Stadt Zürich von 28.6% auf 66.7% an (vgl. Abbildung 25).

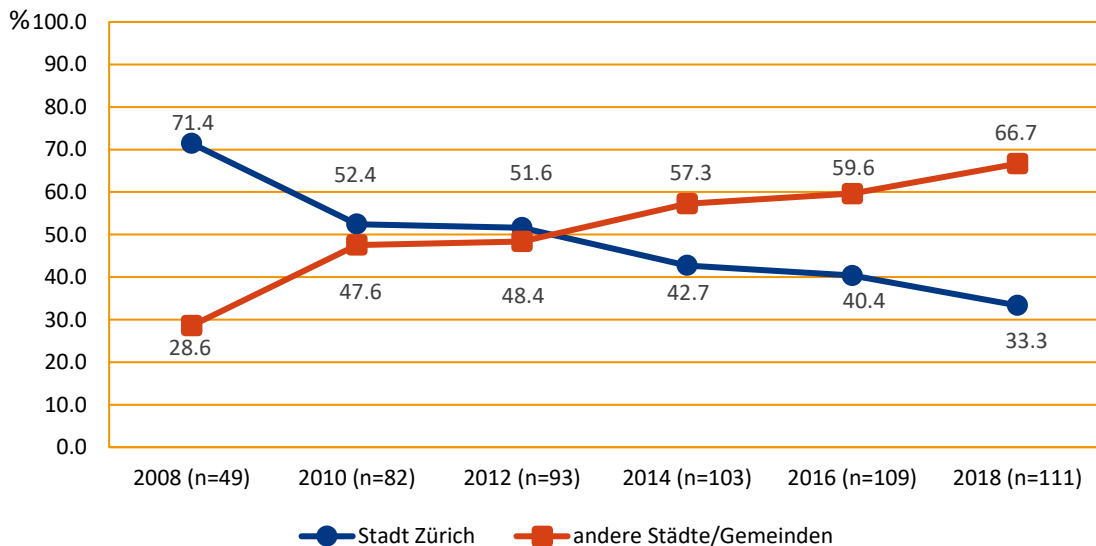


Abbildung 25. QUIMS-Schulen in der Stadt Zürich sowie in anderen Städten und Gemeinden des Kantons Zürich von 2008 bis 2018 (Angaben in % aller QUIMS-Schulen des Kantons Zürich).

Im gleichen Zeitraum stieg der Anteil der QUIMS-Schulen, die eine Einzelperson als QUIMS-Beauftragte einsetzen von 61.2% auf 81.1% – mit einem Einbruch im Jahr 2012<sup>12</sup>. Der Anteil

<sup>11</sup>  $\chi^2=24.3$ ;  $df=5$ ;  $p<.001$

<sup>12</sup>  $\chi^2=16.6$ ;  $df=5$ ;  $p<.01$

der QUIMS-Schulen, die eine Gruppe installiert hat, welche sich sowohl um QUIMS als auch um andere Fragen kümmert, schwankt über die Jahre hinweg zwischen 17.2% und 37.6%<sup>13</sup>. Im Jahr 2018 hatten 32.4% der QUIMS-Schulen diese Organisationsform gewählt (vgl. Abbildung 26).

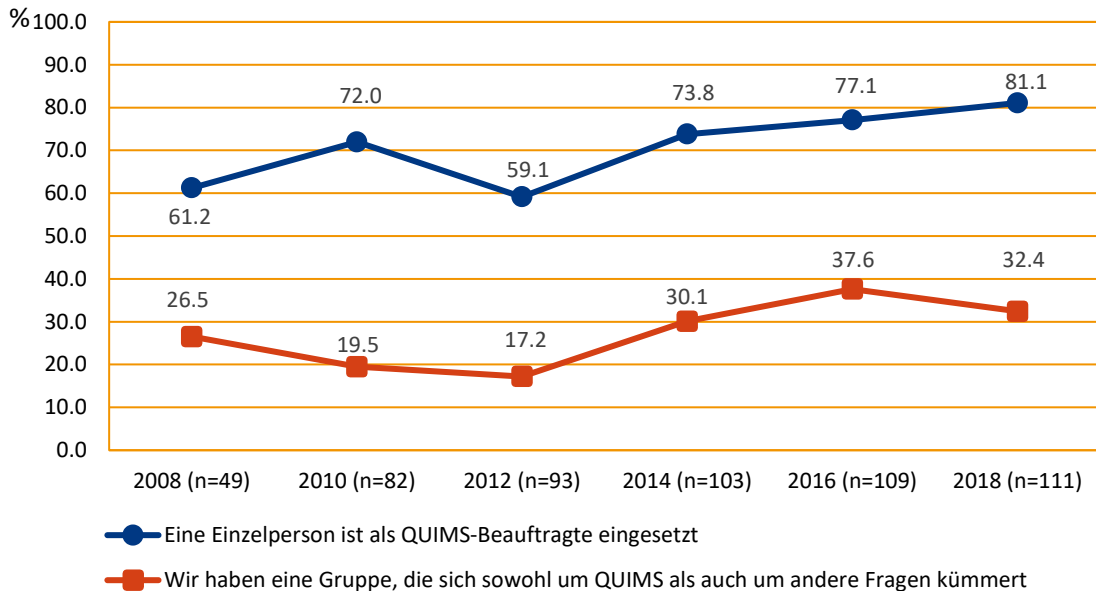


Abbildung 26. Veränderungen im prozentualen Anteil der QUIMS-Schulen mit einer bestimmten Form der lokalen Steuerung im Zeitverlauf.

Bezüglich Kooperation an QUIMS-Schulen fanden sich drei Items, die im untersuchten Zeitraum signifikante Veränderungen erfuhren: Der Anteil der QUIMS-Schulen, die zurückmeldden, die Funktion von QUIMS-Beauftragten werde vom Kollegium als gewinnbringend betrachtet, ist seit 2010 kontinuierlich steigend. Dafür gibt es verglichen mit 2010 im Jahr 2018 weniger QUIMS-Schulen, die Gefässe der Unterrichtsentwicklung zu QUIMS implementiert haben (z.B. Pädagogische Teams, Q-Gruppen, Projektgruppen, Hospitationsgruppen). Die Regelmässigkeit, mit der QUIMS-Themen an Schulkonferenzen und pädagogischen Tagungen behandelt werden, stieg von 2010 bis 2014 an, war aber seither wieder rückläufig (vgl. Abbildung 27).

Darüber hinaus lassen sich auf Ebene der befragten QUIMS-Schulen drei weitere Veränderungen festmachen, welche die Unterstützung der QUIMS-Schulen betreffen: Die Unterstützung durch Planungsvorlagen (z.B. Grobplanung) wird von den Befragten 2018 als weniger wirksam eingeschätzt als noch 2010. Auch die Handreichung QUIMS (2008, grün) wird 2018 als weniger unterstützend wahrgenommen als 2010. Ausserdem fühlen sich die Kollegien im Jahr 2018 durch die Handreichung «Schwerpunkte von QUIMS 2014-2017» nicht mehr so gut unterstützt wie noch 2016.

Ein positiver Trend zeigt sich hingegen bei der Schreibförderung. Die Schreibfertigkeiten werden im Jahr 2018 hoch signifikant stärker fokussiert als 2016 (vgl. Abbildung 28).

<sup>13</sup>  $\chi^2=14.7$ ;  $df=5$ ;  $p<.05$

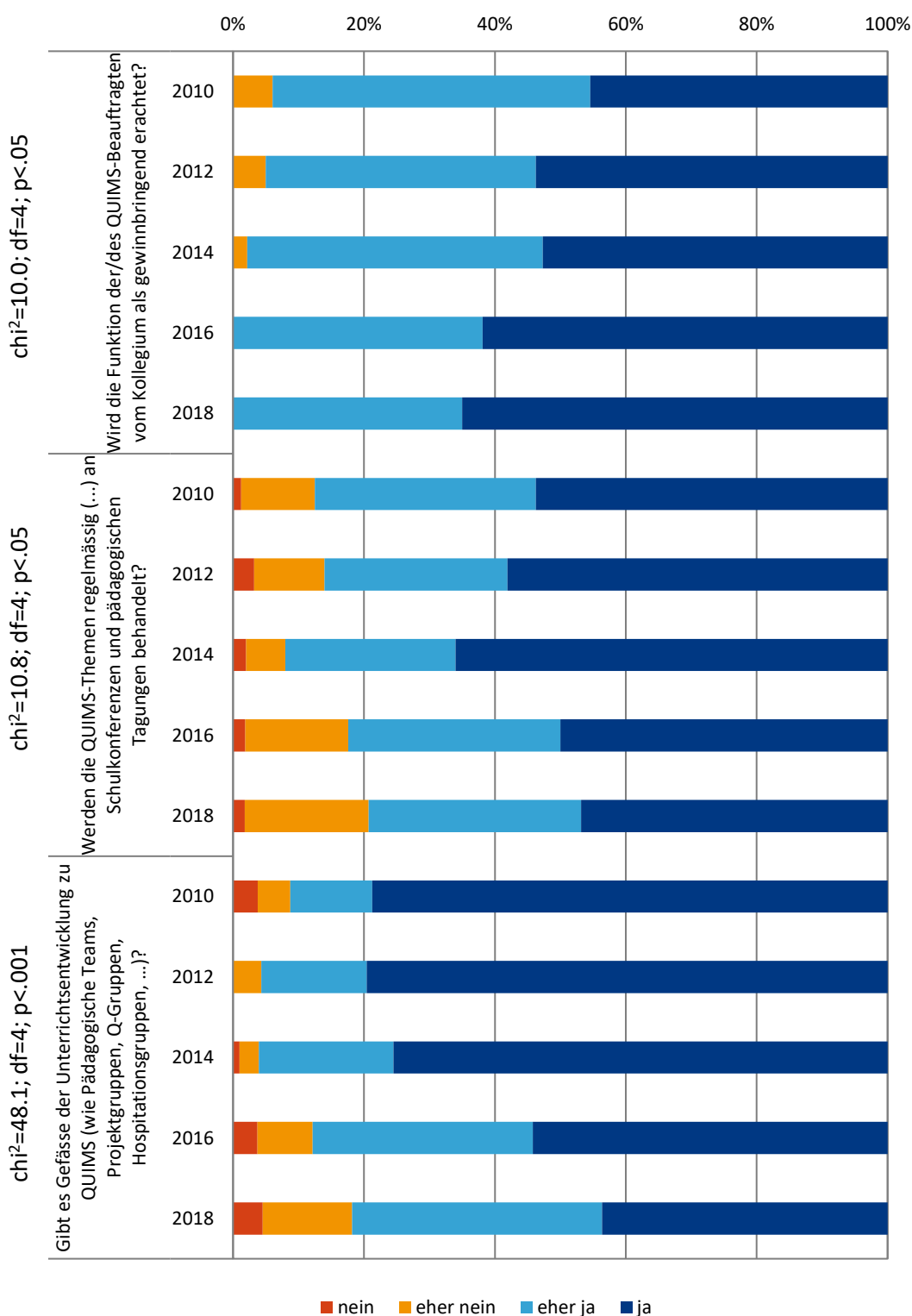


Abbildung 27. Veränderungen in der Kooperation an QUIMS-Schulen in den Jahren 2010 bis 2018 – prozentuale Anteile der Antworten.

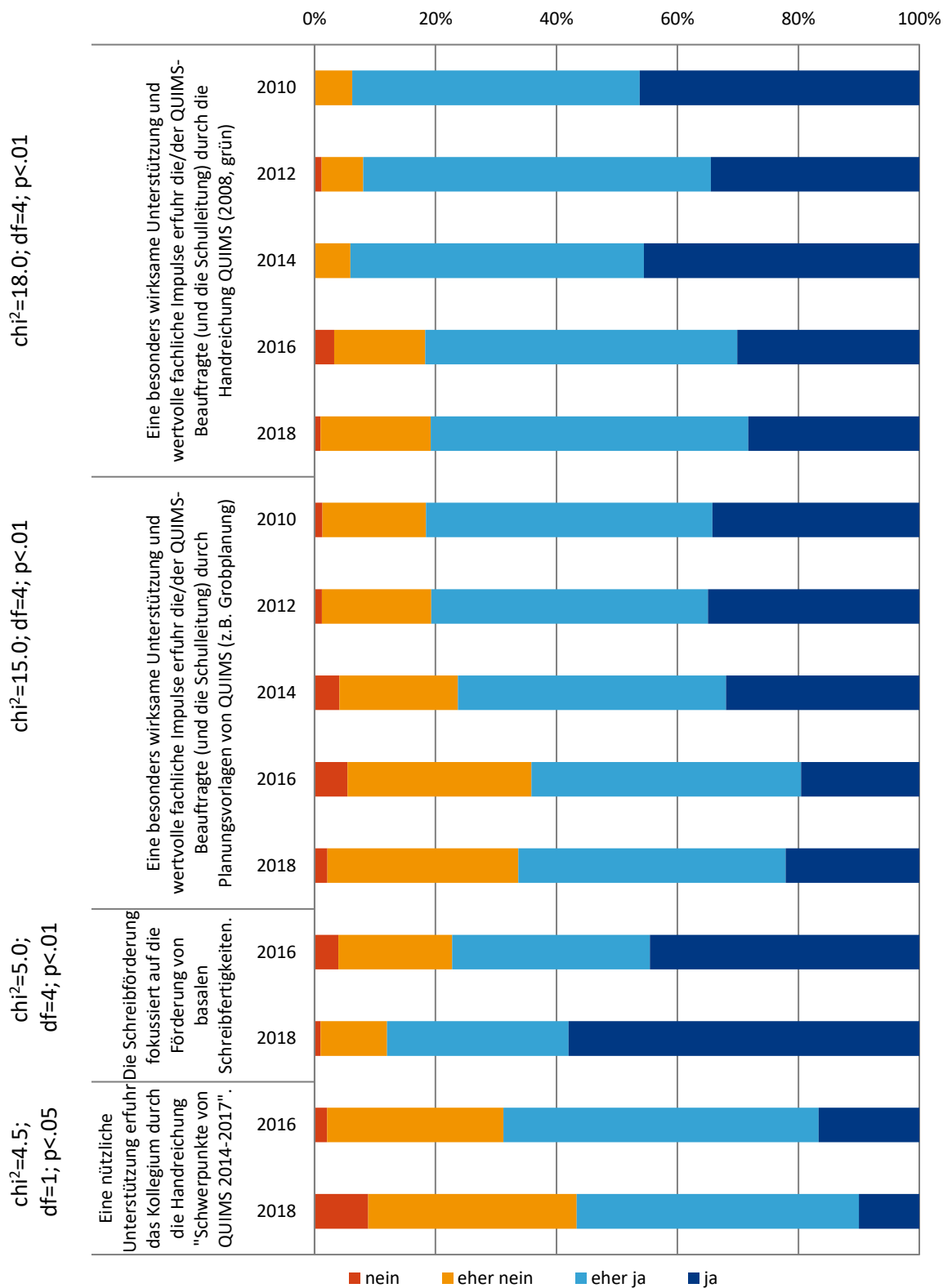


Abbildung 28. Weitere Veränderungen in den Jahren 2010 bis 2018 – prozentuale Anteile der Antworten.

Weitere Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten ergeben sich auf Ebene der QUIMS-Massnahmen. So zeigt sich im Langzeitvergleich, dass der prozentuale Anteil fester QUIMS-Angebote an allen durchgeführten QUIMS-Massnahmen steigend ist<sup>14</sup>. Waren im Jahr 2008 erst 24.1% aller 137 damals durchgeführten QUIMS-Massnahmen feste Angebote, so waren es im Jahr 2018 58% von 484 Massnahmen (vgl. Abbildung 29).

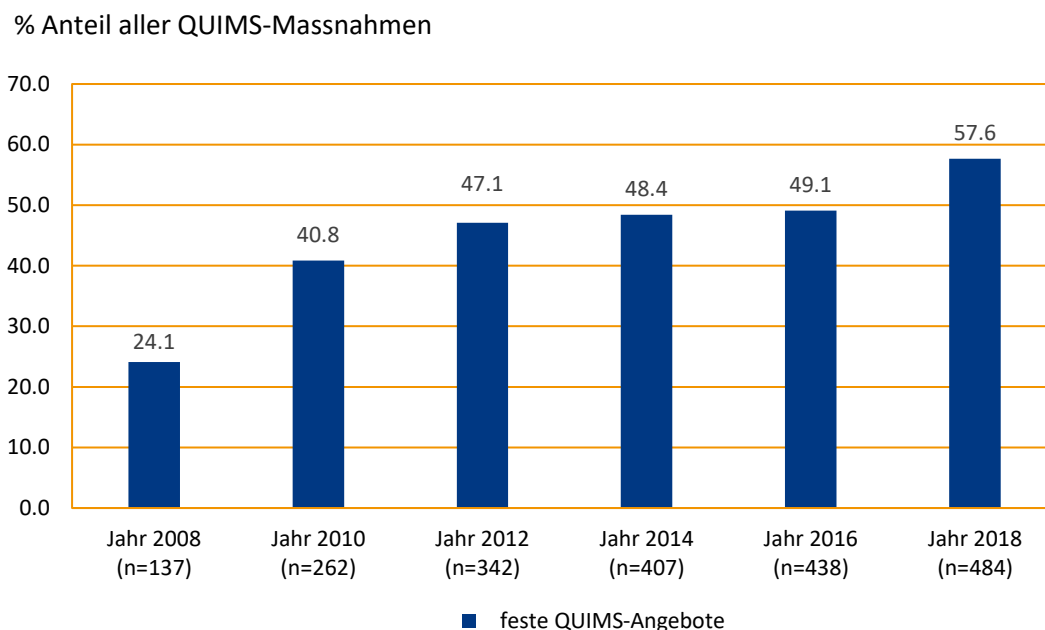


Abbildung 29. Prozentualer Anteil der festen QUIMS-Angebote an allen durchgeführten QUIMS-Massnahmen in den Jahren 2008 bis 2018.

Mit den durchgeführten Massnahmen verfolgten die QUIMS-Schulen spezifische Zielsetzungen, die mehr oder weniger gut erreicht werden konnten und deren Erreichung von den Befragten auf einer Skala von 1 bis 10 eingeschätzt wurde. Der von den Befragten eingeschätzte durchschnittliche Zielerreichungsgrad der durchgeführten QUIMS-Massnahmen ist von 7.5 im Jahr 2008 auf 8.2 im Jahr 2018 gestiegen (vgl. Abbildung 30). Nähere Analysen zeigen, dass die über 8.0 liegenden Mittelwerte der Jahre 2016 und 2018 höchst signifikant<sup>15</sup> über allen früheren Mittelwerten liegen<sup>16</sup>.

<sup>14</sup>  $\chi^2=55.2$ ;  $df=5$ ;  $p<.001$

<sup>15</sup> gemäss Scheffé-Test

<sup>16</sup>  $F=32$ ;  $df=5$ ;  $p<.001$

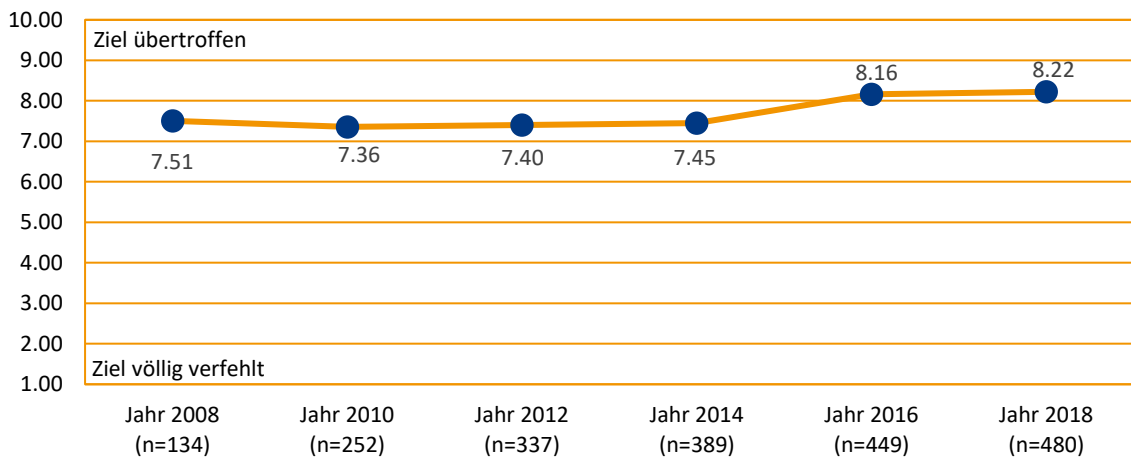


Abbildung 30. Mittelwerte der Zielerreichung in den Jahren 2008 bis 2018 auf einer Skala von 1 bis 10.

Die gegenüber früheren Messungen höheren Zielerreichungsgrade der Jahre 2016 und 2018 zeichnen sich überdies dadurch aus, dass sie breiter abgestützt sind. Zum einen stützt sich ein immer höherer Anteil der Einschätzungen auf die Ergebnisse einer internen Evaluation ab. Im Jahr 2012 waren dies noch 63.2%, im Jahr 2018 bereits 71.1%. Zum anderen wurde die Einschätzung des Zielerreichungsgrades 2018 häufiger als früher mit dem Kollegium besprochen. Im Jahr 2012 war dies bei 62.4% der QUIMS-Massnahmen der Fall, im Jahr 2018 schon bei 71.0% der QUIMS-Massnahmen (vgl. Tabelle 11).

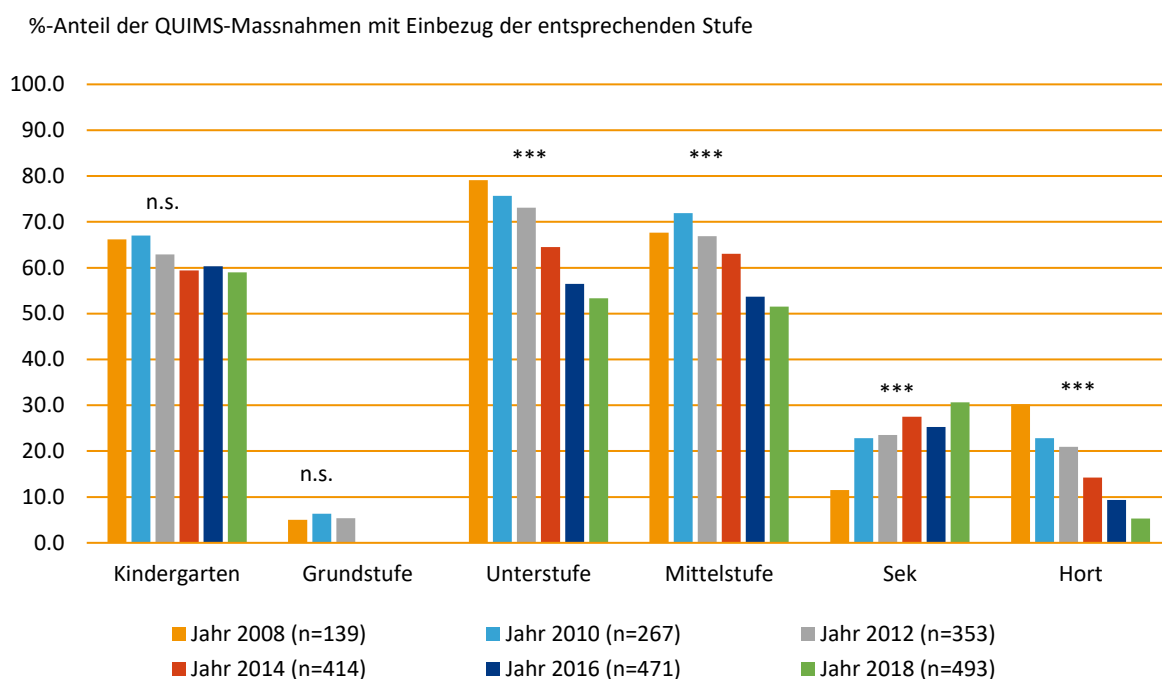
Tabelle 11. Abstützung der Einschätzung des Zielerreichungsgrades im Verlaufe der Jahre (Anteil der Antworten «ja» in Prozent).

	Jahr	2012	2014	2016	2018
	n	326<n<327	390<n<393	444<n<449	473<n<478
Stützt sich diese Einschätzung des Zielerreichungsgrades auf eine durchgeführte interne Evaluation ab? <sup>17</sup>		63.2%	59.2%	67.3%	71.1%
Wurde diese Einschätzung des Zielerreichungsgrades mit dem Kollegium besprochen? <sup>18</sup>		62.4%	61.8%	71.6%	71.0%

Während die Kindergartenstufe über die Jahre hinweg mit konstanter Häufigkeit in die einzelnen QUIMS-Massnahmen involviert ist, sinkt der Einbezug der Unter- und Mittelstufe sowie des Hortes im Zeitverlauf. Im Gegenzug wird die Sekundarschule immer häufiger in QUIMS-Massnahmen einbezogen (vgl. Abbildung 31).

<sup>17</sup>  $\chi^2=14.9$ ;  $df=3$ ;  $p<.01$

<sup>18</sup>  $\chi^2=15.7$ ;  $df=3$ ;  $p<.01$



**Abbildung 31.** Prozentualer Anteil der QUIMS-Massnahmen, in welche die einzelnen Schulstufen involviert sind, in den Jahren 2008 bis 2018.

Weiter zeigte sich, dass einzelne Personengruppen über die Zeit hinweg unterschiedlich häufig in die Umsetzung der QUIMS-Massnahmen einbezogen wurden. Eher häufiger einbezogen werden DaZ-Lehrpersonen, Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter. Eher seltener werden dagegen HSK-Lehrpersonen sowie Hortleitende/FaBe in die Massnahmen involviert. Unterschiedliche Intensitäten des Einbezugs, aber keine klare Tendenz zeigen sich bei den Klassenlehrpersonen, den interkulturellen Dolmetscherinnen und Dolmetschern sowie anderen Personengruppen (vgl. Tabelle 12).

**Tabelle 12.** Veränderungen bei den Personengruppen, welche in die Umsetzung der QUIMS-Massnahmen einbezogen wurden, im Verlaufe der Jahre (Angaben in Prozent).

	Jahr	2010	2012	2014	2016	2018
	n	267	353	414	471	493
Klassenlehrpersonen <sup>19</sup>		94.4%	83.0%	93.2%	92.8%	93.7%
DaZ-Lehrpersonen <sup>20</sup>		71.2%	63.7%	68.1%	71.1%	74.8%
HSK-Lehrpersonen <sup>21</sup>		11.6%	7.4%	6.0%	4.5%	2.4%
Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen <sup>22</sup>		63.7%	53.5%	63.0%	61.4%	64.3%
Hortleiter/-innen, FaBe <sup>23</sup>		35.6%	24.1%	23.4%	18.0%	12.4%
Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter <sup>24</sup>		28.1%	19.3%	25.8%	19.3%	21.3%
Interkulturelle Dolmetschende und Vermittlungspersonen <sup>25</sup>		12.4%	7.4%	9.7%	8.9%	5.9%
andere <sup>26</sup>		16.9%	9.1%	7.2%	10.6%	13.8%

<sup>19</sup>  $\chi^2=41.7$ ;  $df=4$ ;  $p<.001$

<sup>20</sup>  $\chi^2=13.3$ ;  $df=4$ ;  $p<.05$

<sup>21</sup>  $\chi^2=30.1$ ;  $df=4$ ;  $p<.001$

<sup>22</sup>  $\chi^2=12.0$ ;  $df=4$ ;  $p<.05$

<sup>23</sup>  $\chi^2=61.9$ ;  $df=4$ ;  $p<.001$

<sup>24</sup>  $\chi^2=12.7$ ;  $df=4$ ;  $p<.05$

<sup>25</sup>  $\chi^2=10.9$ ;  $df=4$ ;  $p<.05$

<sup>26</sup>  $\chi^2=20.2$ ;  $df=4$ ;  $p<.001$



Auch bei einigen inhaltlichen Schwerpunkten ergeben sich Veränderungen im zeitlichen Verlauf: Tendenziell häufiger betreffen QUIMS-Massnahmen im Verlaufe der Jahre (u.a.) die Schwerpunkte Wortschatz, Elterneinbezug zur Förderung der Sprache, Elterneinbezug zur Förderung des Schulerfolgs sowie Gemeinschaftsbildung. Aber auch beim Schreiben wurden häufiger Schwerpunkte gesetzt (Schreiben als soziale Praxis, Schreibstrategien, basale Schreibfertigkeiten). Dafür wurde eher seltener im Schwerpunkt Lesen/Leseverstehen gearbeitet (vgl. Tabelle 13).

**Tabelle 13. Veränderungen bei den inhaltlichen Schwerpunkten der QUIMS-Massnahmen im Verlaufe der Jahre (Angaben in Prozent aller QUIMS-Massnahmen).**

	Jahr	2010	2012	2014	2016	2018
	n	267	353	414	471	493
Lesen, Leseverstehen <sup>27</sup>		41.9%	41.6%	37.9%	29.1%	35.9%
Schreiben als soziale Praxis <sup>28</sup>		-	-	19.1%	27.0%	28.0%
Schreibstrategien <sup>29</sup>		-	-	19.3%	31.4%	30.0%
Basale Schreibfertigkeiten <sup>30</sup>		-	-	16.4%	23.4%	23.9%
Wortschatz <sup>31</sup>		37.5%	37.1%	38.6%	41.8%	48.9%
Elterneinbezug zu Förderung der Sprache <sup>32</sup>		17.6%	12.5%	16.2%	20.4%	20.1%
Elterneinbezug zu Förderung des Schulerfolgs <sup>33</sup>		21.3%	17.8%	21.0%	24.0%	27.2%
Gemeinschaftsbildung <sup>34</sup>		34.8%	39.9%	42.8%	41.2%	47.3%

Schliesslich ist der Befund anzufügen, dass zwei Evaluationsmethoden im Verlaufe der Jahre mit steigender Tendenz eingesetzt wurden. Es handelt sich dabei um leitfadengestützte Interviews bzw. Gruppengespräche mit Lehrpersonen sowie mit Eltern. Der Anteil von QUIMS-Massnahmen, die bisher noch keiner internen Evaluation unterzogen werden konnten, sank dagegen von 20.2% im Jahr 2010 auf 11.0% im Jahr 2018 (vgl. Tabelle 14).

**Tabelle 14. Veränderungen bei der Häufigkeit des Einsatzes von Methoden, welche zur Evaluation von QUIMS-Massnahmen eingesetzt wurden, im Verlaufe der Jahre (Angaben in Prozent).**

	Jahr	2010	2012	2014	2016	2018
	n	267	353	414	471	493
Leitfadengestützte Interviews / Gruppengespräche mit Lehrpersonen <sup>35</sup>		-	7.9%	8.7%	14.9%	14.8%
Leitfadengestützte Interviews / Gruppengespräche mit Eltern <sup>36</sup>		-	1.4%	1.7%	5.1%	4.3%
bisher noch keine interne Evaluation <sup>37</sup>		20.2%	14.4%	14.5%	12.5%	11.0%

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.

<sup>27</sup>  $\chi^2=19.0$ ;  $df=4$ ;  $p<.01$

<sup>28</sup>  $\chi^2=11.1$ ;  $df=2$ ;  $p<.01$

<sup>29</sup>  $\chi^2=19.1$ ;  $df=2$ ;  $p<.001$

<sup>30</sup>  $\chi^2=9.0$ ;  $df=2$ ;  $p<.05$

<sup>31</sup>  $\chi^2=17.1$ ;  $df=4$ ;  $p<.01$

<sup>32</sup>  $\chi^2=11.6$ ;  $df=4$ ;  $p<.05$

<sup>33</sup>  $\chi^2=11.8$ ;  $df=4$ ;  $p<.05$

<sup>34</sup>  $\chi^2=12.1$ ;  $df=4$ ;  $p<.05$

<sup>35</sup>  $\chi^2=17.1$ ;  $df=3$ ;  $p<.01$

<sup>36</sup>  $\chi^2=13.5$ ;  $df=3$ ;  $p<.01$

<sup>37</sup>  $\chi^2=13.4$ ;  $df=4$ ;  $p<.01$

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

Zwischen den Angaben von QUIMS-Schulen der Stadt Zürich und Angaben von Schulen ausserhalb des Kantonshauptorts lassen sich einige weitere Unterschiede identifizieren:

QUIMS-Schulen der Stadt Zürich sind im Mittel etwas kleiner als die anderen QUIMS-Schulen des Kantons Zürich. Dies spiegelt sich darin, dass Stadtzürcher QUIMS-Schulen durchschnittlich weniger Primar- und Sekundarschulklassen sowie weniger Klassen- und Fachlehrpersonen pro Schulhaus haben<sup>38</sup>. Korrespondierend damit beziehen sich die einzelnen QUIMS-Massnahmen in der Stadt Zürich auf weniger Kinder bzw. Klassen pro Schule als andernorts.

Gemäss Angaben der QUIMS-Beauftragten ist es in der Stadt Zürich üblicher, dass die Schulpflege einen regelmässigen Bericht über durchgeführte QUIMS-Massnahmen erhält. QUIMS-Massnahmen in der Stadt Zürich sind auch stärker in die Qualitätssicherung des Schulkreises (bzw. Schulgemeinde) integriert. Ausserdem fühlen sich QUIMS-Schulen der Stadt Zürich besser durch externe Fachpersonen unterstützt als QUIMS-Schulen anderswo (vgl. Tabelle 15).

**Tabelle 15. Unterschiede zwischen Stadtzürcher QUIMS-Schulen und QUIMS-Schulen ausserhalb der Kantonshauptstadt.**

	Region	n	%-Zustimmung	M	SD	U	p
Erhält die Schulpflege regelmässig (mindestens alle 2 Jahre) Bericht über die durchgeführten QUIMS-Massnahmen?	andere	62	91.9%	3.65	.73		
	Stadt	34	97.1%	3.91	.51	836.5	<.05
Sind die QUIMS-Massnahmen in die Qualitätssicherung der Schulgemeinde integriert?	andere	55	83.6%	3.33	.84		
	Stadt	31	93.5%	3.71	.69	616.0	<.05
Eine nützliche Unterstützung erfuhr das Kollegium durch Fach- und Prozessberatung durch externe Fachpersonen	andere	48	62.5%	2.69	1.10		
	Stadt	28	89.3%	3.32	.77	453.5	<.05

M=Mittelwert auf einer Antwortskala von 1 (nein) bis 4 (ja); %-Zustimmung=prozentualer Anteil der Antworten «ja» und «eher ja» zusammen  
Stadt=Stadt Zürich; andere=andere Gemeinden

Zudem zeichnen sich die Stadtzürcher QUIMS-Schulen durch folgende Eigenheiten aus:

- Seltener als statistisch erwartet, ist QUIMS an Stadtzürcher Schulen so organisiert, dass eine einzelne Lehrperson als QUIMS-Beauftragte eingesetzt ist<sup>39</sup>.
- Seltener als statistisch erwartet, wurden in QUIMS-Schulen der Stadt Zürich die im QUIMS-Bericht dargelegten Zielerreichungsgrade der QUIMS-Massnahmen und das Gesamtfazit des lokalen QUIMS-Berichts diskutiert<sup>40</sup>.
- In der Stadt Zürich gaben 66.7% der QUIMS-Beauftragten an, eine Mehrheit der Lehrpersonen würden Beobachtungsinstrumente verwenden, um gezielt einzelne Kriterien des Lernverhaltens der Kinder zu erfassen. In den übrigen Gemeinden waren dies nur 49.1%<sup>41</sup>.

<sup>38</sup> Primarschulklassen: Stadt Zürich (n=24): 11.0 Klassen pro Schulhaus (SD=3.70 Klassen); andere Gemeinden (n=57): 14.2 Klassen pro Schulhaus (SD=5.8 Klassen); t=2.48; df=79; p<.05

Sekundarschulklassen: Stadt Zürich (n=18): 11.1 Klassen pro Schulhaus (SD=3.97 Klassen); andere Gemeinden (n=22): 14.9 Klassen pro Schulhaus (SD=6.4 Klassen); t=2.20; df=38; p<.05

Klassen- und Fachpersonen pro Schulhaus: Stadt Zürich (n=37): 36 Personen pro Schulhaus (SD=12 Personen); andere Gemeinden (n=71): 43 Personen pro Schulhaus (SD=19 Personen); t=2.48; df=100.9; p<.05

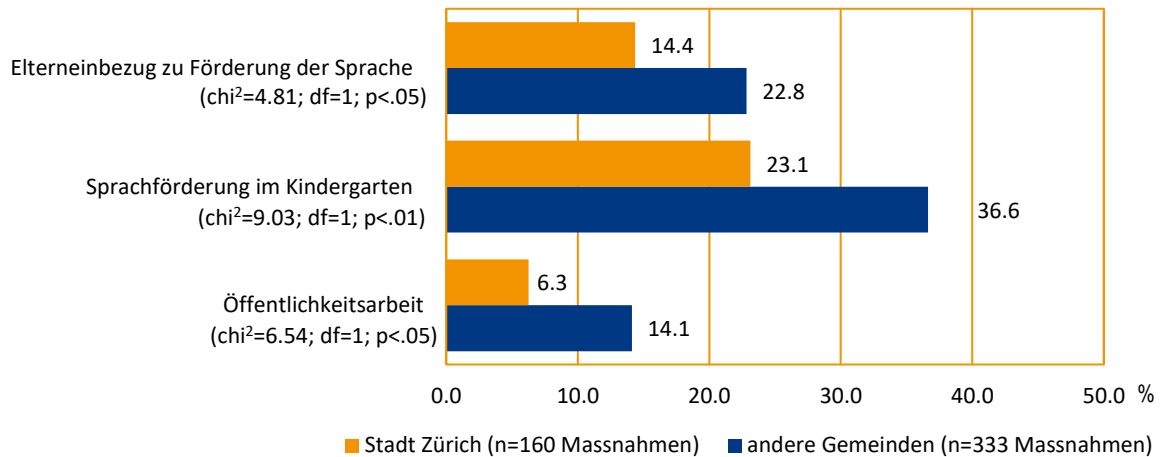
<sup>39</sup>  $\chi^2=9.51$ ; df=1; p<.01

<sup>40</sup>  $\chi^2=4.64$ ; df=1; p<.05

<sup>41</sup> U=663; p<.05

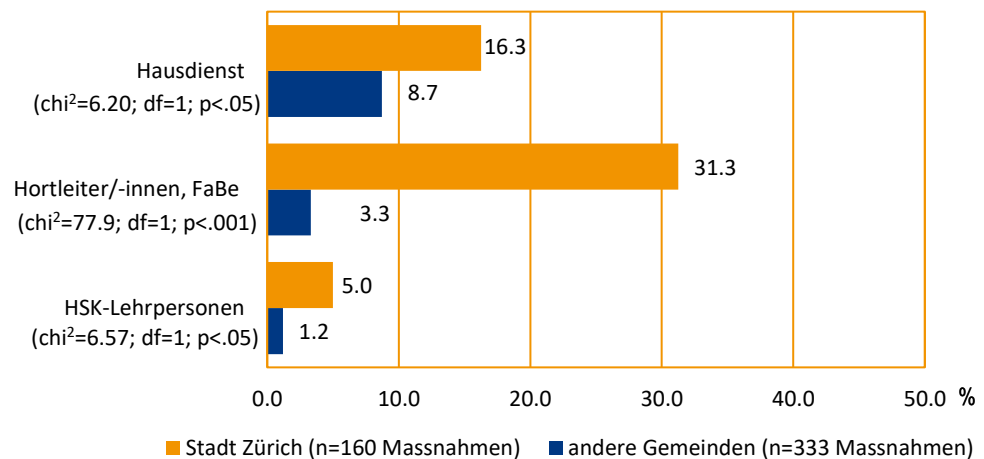
Auch auf Ebene der getroffenen QUIMS-Massnahmen ergaben sich einzelne Unterschiede zwischen QUIMS-Schulen der Stadt Zürich und anderen QUIMS-Schulen:

In der Stadt Zürich wurden weniger QUIMS-Massnahmen zur Öffentlichkeitsarbeit und zur Sprachförderung im Kindergarten bzw. zum Elterneinbezug zur Förderung der Sprache lanciert (vgl. Abbildung 29).



**Abbildung 32.** Schwerpunkte von QUIMS-Massnahmen, die sich zwischen QUIMS-Schulen der Stadt Zürich und QUIMS-Schulen im übrigen Kantonsgebiet unterscheiden (Angaben in Prozent der gemeldeten QUIMS-Massnahmen).

Schliesslich waren in der Stadt Zürich häufiger als andernorts Personen vom Hausdienst, Hortleitende (bzw. FaBe) sowie HSK-Lehrpersonen in die einzelnen QUIMS-Massnahmen involviert (vgl. Abbildung 33).



**Abbildung 33.** Personengruppen, die in der Stadt Zürich und im übrigen Kantonsgebiet unterschiedlich stark in die QUIMS-Massnahmen involviert werden (Angaben in Prozent der gemeldeten QUIMS-Massnahmen).

Nach dieser Übersicht über die wichtigsten Unterschiede zwischen QUIMS-Schulen in der Stadt Zürich und anderen QUIMS-Schulen rücken 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 72 Primarschulen (mit 324 QUIIMS-Massnahmen) und den 39 Sekundarschulen (mit 169 QUIIMS-Massnahmen) aufgezeigt. Zu den 39 Sekundarschulen wurden hier auch jene neun Schulen gezählt, welche neben den Sekundarschulklassen einzelne Primarschulklassen führen.

Die Auswertung offenbarte zunächst Unterschiede zwischen Primarschulen und Sekundarschulen in der Wahrnehmung des Supports. Während sich die Sekundarschulen vom kantonalen QUIIMS-Team bzw. der städtischen QUIIMS-Verantwortlichen durch Auskünfte per E-Mail oder Telefon besser unterstützt fühlten, erlebten Primarschulen eine bessere Unterstützung durch die Webseite «wiki zu Schwerpunkten 2014-2017».

Weiter gaben Primarschulen eher an, ihre QUIIMS-Massnahmen hätten dazu beigetragen, dass die Eltern gut informiert und in die Lernförderung ihrer Kinder involviert sind. Primarschulen haben den Schwerpunkt A (Schreibförderung) häufiger bereits im Schulprogramm verankert. Dafür ist an Sekundarschulen eher eine Kultur implementiert, die vorsieht, dass Beobachtungen und Beurteilungen zu den Lernenden regelmässig im Schulkollegium diskutiert und interpretiert werden (vgl. Tabelle 16).

**Tabelle 16. Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarschulen.**

	Stufe	n	%-Zustimmung	M	SD	U	p
Eine nützliche Unterstützung und wertvolle fachliche Impulse erfuhr die/der QUIIMS-Beauftragte (und die Schulleitung) durch Auskünfte über E-Mail und Telefon des kantonalen QUIIMS-Teams oder der städtischen QUIIMS-Verantwortlichen	Primar	60	81.7%	2.98	.70		
	Sek	30	86.7%	3.33	.80	645.0	<.05
Eine nützliche Unterstützung erfuhr das Kollegium (aus Sicht von Schulleitung und QUIIMS-Beauftragter/m) durch Webseite wiki zu Schwerpunkten 2014-2017	Primar	48	66.7%	2.73	.87		
	Sek	26	50.0%	2.31	.79	460.0	<.05
Unsere QUMS-Arbeiten haben dazu beigetragen, dass die Eltern gut informiert sind.	Primar	69	92.8%	3.36	.62		
	Sek	31	80.6%	3.06	.68	821.0	<.05
Unsere QUMS-Arbeiten haben dazu beigetragen, dass die Eltern gut in die Lernförderung ihrer Kinder einbezogen sind.	Primar	68	91.2%	3.10	.52		
	Sek	27	63.0%	2.74	.76	669.5	<.05
Der Schwerpunkt A (Schreibförderung) ist im Schulprogramm verankert.	Primar	71	97.2%	3.82	.46		
	Sek	38	89.5%	3.47	.76	1017.5	<.01
An meiner Schule werden Beobachtungen und Beurteilungen zu Schülerinnen und Schülern regelmässig im Schulkollegium (in der Fachgruppe, im Stufenteam, in Pädagogischen Teams usw.) diskutiert und interpretiert.	Primar	72	70.8%	2.96	.85		
	Sek	38	86.8%	3.34	.71	1029.0	<.05

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

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

Stadt=Stadt Zürich; andere=andere Gemeinden

Gemäss Einschätzung der QUIMS-Beauftragten und der Schulleitungen legt in Primarschulen ein grösserer Anteil der Lehrpersonen individuelle Lernziele für einzelne Lernende bzw. Schülergruppen fest. Primarschulen beziehen auch häufiger alle wesentlichen Beteiligten (Lehrperson, Fachlehrperson, Eltern, Kind) in die Beurteilung ein (z.B. mit Beurteilungsgesprächen). Schliesslich sind es auch die Primarschulen, die aus Prüfungen und anderen Lernanlässen häufiger individuelle und klassenbezogene Fördermassnahmen ableiten (vgl. Abbildung 34).

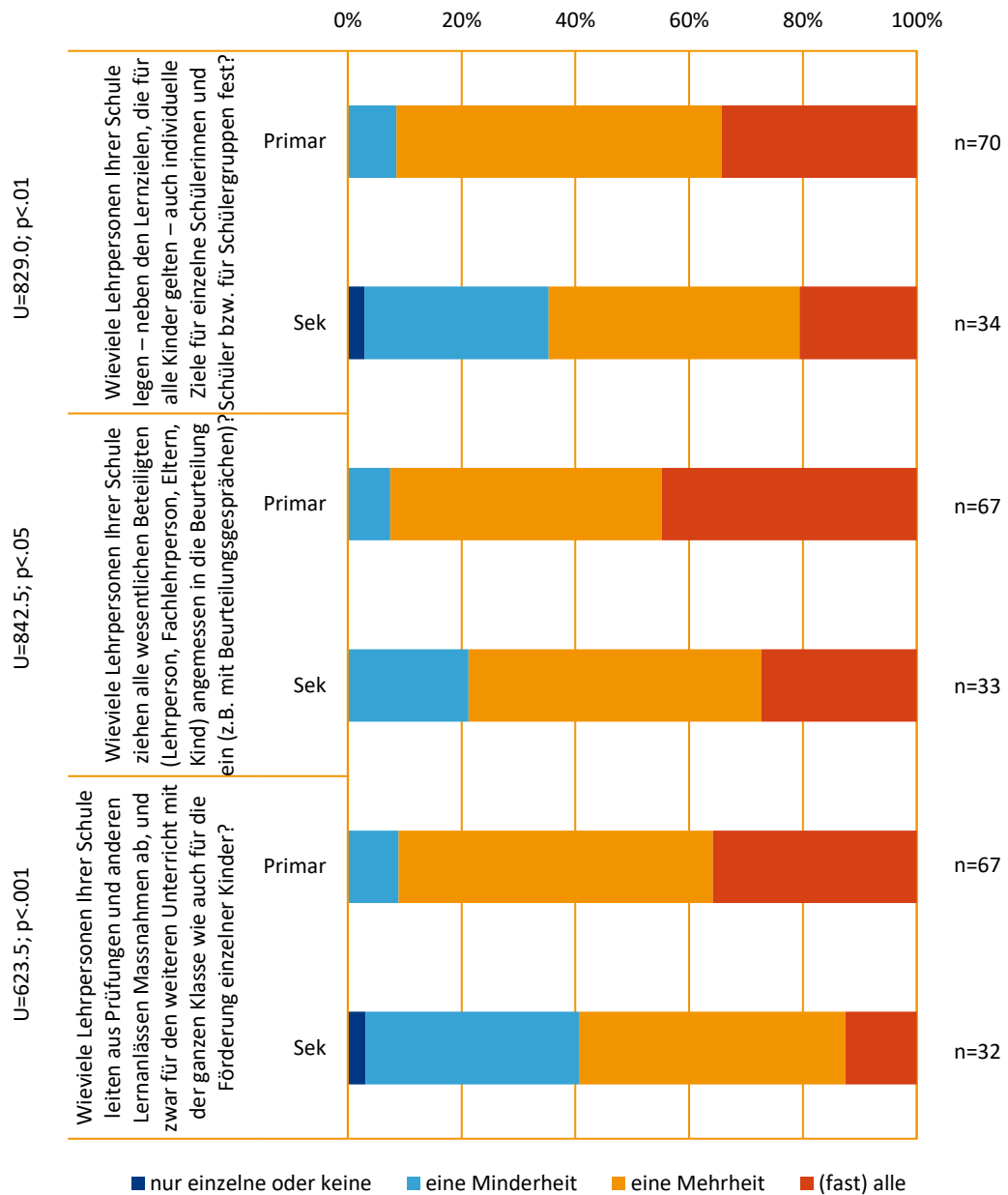


Abbildung 34 Weitere Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarschulen bezogen auf den Schwerpunkt C (Angaben in Prozent).

Bezogen auf den künftigen Schwerpunkt C (Beurteilen und Fördern, mit Fokus auf Deutsch) ergaben sich einige weitere Unterschiede: So verfügten 66.7% der Primarschulen und «nur» 46.2% der Sekundarschulen über Abmachungen dazu, wie an der entsprechenden Schule be-

urteilt wird<sup>42</sup>. Solche Abmachungen zur Beurteilung bestehen in 66.7% der untersuchten Primarschulen auf Ebene Stufen- oder Jahrgangsteam. Bei den Sekundarschulen sind es hingegen «nur» 38.5%, die im Stufen- oder Jahrgangsteam solche Abmachungen getroffen haben<sup>43</sup>.

Auch auf Ebene der einzelnen QUIIMS-Massnahmen zeigten sich Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarschulen: An den Primarschulen wurden 37.3% der Massnahmen als Entwicklungsprojekte und 62.7% als feste Angebote durchgeführt. Bei den Sekundarschulen befinden sich dagegen noch etwas mehr Projekte im Entwicklungsstadium. Hier waren es 51.8% Entwicklungsprojekte und 48.2% feste Angebote<sup>44</sup>.

Die QUIIMS-Massnahmen der Primarschule betrafen in nur 27.9% der Fälle den Schwerpunkt A (Schreiben auf allen Stufen), während sich auf der Sekundarstufe 44.2% der Massnahmen auf diesen Schwerpunkt bezogen<sup>45</sup>. Schwerpunkte, welche von den QUIIMS-Massnahmen an Sekundarschulen häufiger als Primarschulen abgedeckt wurden, sind etwa Schreibstrategien oder Schreiben als soziale Praxis. Umgekehrt beziehen sich QUIIMS-Massnahmen von Primarschulen häufiger auf Schwerpunkte wie DaZ sowie Elterneinbezug und Elternbildungsveranstaltungen. Selbstverständlich ist an Primarschulen auch die Sprachförderung im Kindergarten sowie die Zusammenarbeit mit dem Frühbereich häufiger verbreitet (vgl. Tabelle 17).

**Tabelle 17. Schwerpunkte von QUIIMS-Massnahmen, die sich zwischen Primar- und Sekundarschulen unterscheiden (prozentuale Nennung der Schwerpunkte).**

Anzahl QUIIMS-Massnahmen (n)	Primarschulen	Sekundarschulen	
	342	169	
Sprachförderung im Kindergarten	43.5%	10.7%	chi <sup>2</sup> =54.9; df=1; p<.001
DaZ	31.2%	21.9%	chi <sup>2</sup> =4.75; df=1; p<.05
Elterneinbezug zu Förderung der Sprache	26.9%	7.1%	chi <sup>2</sup> =27.00; df=1; p<.001
Austausch und Zusammenarbeit mit dem Frühbereich	10.2%	3.0%	chi <sup>2</sup> =8.15; df=1; p<.01
Elterneinbezug zu Förderung des Schulerfolgs	35.5%	10.7%	chi <sup>2</sup> =33.00; df=1; p<.001
Elterneinbezug: Willkommenskultur, Information und Kontakte	38.3%	16.6%	chi <sup>2</sup> =24.53; df=1; p<.001
Elternbildungsveranstaltungen	20.1%	8.3%	chi <sup>2</sup> =11.45; df=1; p<.01
Schreiben als soziale Praxis	24.1%	35.5%	chi <sup>2</sup> =7.20; df=1; p<.01
Schreibstrategien	25.3%	39.1%	chi <sup>2</sup> =9.99; df=1; p<.01
Schülerpartizipation	17.9%	32.5%	chi <sup>2</sup> =13.45; df=1; p<.001

Häufiger als Sekundarschulen bezogen Primarschulen in ihre QUIIMS-Massnahmen DaZ-Lehrpersonen, HSK-Lehrpersonen, Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Elternräte (aktive Eltern) und andere Personen ein. Dafür arbeiteten in QUIIMS-Massnahmen von Sekundarschulen häufiger andere Fachlehrpersonen sowie Personen aus dem Bereich der Berufsbildung mit (vgl. Tabelle 18).

<sup>42</sup> chi<sup>2</sup>=4.42; df=1; p<.05

<sup>43</sup> chi<sup>2</sup>=8.20; df=1; p<.01

<sup>44</sup> chi<sup>2</sup>=9.37; df=1; p<.01

<sup>45</sup> chi<sup>2</sup>=50.8; df=4; p<.001

**Tabelle 18. Personengruppen, die von Primar- und Sekundarschulen unterschiedlich stark in die QUIMS-Massnahmen involviert werden (prozentuale Nennung der Personengruppen).**

Anzahl QUIMS-Massnahmen (n)	Primarschulen	Sekundarschulen	
	342	169	
DaZ-Lehrperson	81.2%	62.7%	chi <sup>2</sup> =20.1; df=1; p<.001
HSK-Lehrpersonen	3.7%	0.0%	chi <sup>2</sup> =6.4; df=1; p<.05
Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen	69.4%	54.4%	chi <sup>2</sup> =10.9; df=1; p<.01
andere Fachlehrpersonen	49.7%	68.6%	chi <sup>2</sup> =16.2; df=1; p<.001
Elternräte, aktive Eltern	24.1%	13.0%	chi <sup>2</sup> =8.4; df=1; p<.01
Personen aus dem Bereich der Berufsbildung	0.9%	6.5%	chi <sup>2</sup> =12.5; df=1; p<.001
andere	16.0%	9.5%	chi <sup>2</sup> =4.0; df=1; p<.05

Schliesslich setzten Sekundarschulen für die interne Evaluation ihrer QUIMS-Massnahmen häufiger als Primarschulen Fragebögen für die Schülerinnen und Schüler bzw. für die Lehrpersonen ein, stellten Unterrichtsbeobachtungen an oder führten leitfadengestützte Interviews/Gruppengespräche mit den Lernenden. Umgekehrt setzten Primarschulen häufiger auf jährliche Standortbestimmungen (vgl. Tabelle 19).

**Tabelle 19. Methoden der internen Evaluation von QUIMS-Massnahmen, die von Primar- und Sekundarschulen unterschiedlich intensiv genutzt werden (prozentuale Nennung der Evaluationsmethoden).**

Anzahl QUIMS-Massnahmen (n)	Primar-schulen	Sekundar-schulen	
	342	169	
jährliche Standortbestimmung (z.B. SOFT-Analyse)	54.3%	33.1%	chi <sup>2</sup> =20.0; df=1; p<.001
Fragebogen für Schülerinnen und Schüler	9.3%	26.6%	chi <sup>2</sup> =26.0; df=1; p<.001
Unterrichtsbeobachtung	19.8%	27.8%	chi <sup>2</sup> =4.1; df=1; p<.05
Fragebogen für Lehrpersonen	19.4%	28.4%	chi <sup>2</sup> =5.1; df=1; p<.05
Leitfadengestützte Interviews/Gruppengespräche mit SchülerInnen	3.1%	7.7%	chi <sup>2</sup> =5.3; df=1; p<.05

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



## 5 Diskussion

Im abschliessenden Kapitel werden einzelne Befunde herausgegriffen und diskutiert. Dabei stehen die Fragen im Mittelpunkt, ob die Umsetzung von QUIMS nach Plan verlief (siehe Kap. 5.1), inwiefern die Ziele erreicht wurden (siehe Kap. 5.2), welches die Stärken und Schwächen von QUIMS 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?

Der Plan, die QUIMS-Schulen mittels obligatorischer Schwerpunkte in ihrer inhaltlichen Ausrichtung zu steuern, ist aufgegangen. Die Förderung der Sprache und insbesondere das Schreiben (Schwerpunkt A) sind ins Zentrum der Bemühungen der QUIMS-Schulen gerückt – Schreibfertigkeiten wurden im Jahr 2018 deutlich stärker fokussiert als noch 2016. Etwa die Hälfte aller durchgeführten Weiterbildungen hatte einen Schwerpunkt beim Schreiben. Die Schreibförderung ist in den Schulprogrammen fast aller QUIMS-Schulen verankert – in vielen QUIMS-Schulen ist sie auch im Alltag in allen Fächern in der einen oder anderen Form sichtbar. Insbesondere die Schreibstrategien werden gefördert. Aber auch Wortschatzarbeit, Lesen, Sprechen/Präsentieren werden stark betont. Damit ist QUIMS in vielen Schulen wie geplant im Unterricht angekommen.

An QUIMS-Schulen mit Kindergärten ist auch der Schwerpunkt B (Sprachförderung und Einbezug der Eltern im Kindergarten) verankert. Die Kindergärten haben sehr viele Anlässe zum Einbezug der Eltern und zur Elternbildung durchgeführt. Eine Mehrheit der Kindergartenlehrpersonen arbeitet regelmässig mit Personen des Frühbereichs zusammen.

Auch die Verankerung von QUIMS-Strukturen schreitet plangemäss voran. Über die Jahre hinweg zeigt sich, dass der Anteil fester QUIMS-Angebote an allen durchgeführten QUIMS-Massnahmen steigt. Dies weist darauf hin, dass aus früheren Projekten und Experimenten nach und nach etablierte Angebote entstehen. Die Angebote gelingen so gut, dass eine überwältigende Mehrheit dieser Angebote anderen Schulen zur Nachahmung empfohlen werden.

Unterstützt werden gelungene Umsetzungen von QUIMS durch einen breiten und geschätzten kantonalen Support sowie adäquate lokale Führungsstrukturen. Der Anteil der QUIMS-Schulen, die zurückmeldeten, die Funktion von QUIMS-Beauftragten werde vom Kollegium als gewinnbringend betrachtet, ist seit 2010 kontinuierlich steigend. Dies deutet darauf hin, dass die angedachten Strukturen funktionstüchtig sind. Aus einigen verbalen Äusserungen geht zudem hervor, dass QUIMS-Aufgaben vermehrt in den regulären Strukturen der Schuleinheiten bearbeitet werden (z.B. in den Pädagogischen Teams, in Stufenteams, Q-Gruppen usw.). Auch dies verweist darauf, dass die Idee von QUIMS in den Schulen angekommen ist.

### 5.2 Sind die Ziele erreicht?

Wie dieser Bericht dokumentiert, ist QUIMS aus Sicht der QUIMS-Beauftragten und der Schulleitungen nach wie vor auf Kurs. Die Ziele sind insofern erreicht, als die QUIMS-Schulen funktional organisiert sind, der Support geschätzt wird, der Schulentwicklungsprozess etabliert ist, das Qualitätsmanagement funktioniert und die Schwerpunkte A und B an den meisten QUIMS-Schulen verankert sind. Zu den Schwerpunkten A und B lässt sich auch festhalten, dass sie an den Schulen eine spürbare Steuerungswirkung entfaltet haben (durchgeführte Weiterbildungen, Umsetzung im Unterricht).



Der von den Befragten eingeschätzte Zielerreichungsgrad der durchgeführten QUIIMS-Massnahmen ist bereits 2016 deutlich angestiegen und seither konstant hoch. Inwiefern dies mit dem breiteren und professionellen Supportangebot für die Schwerpunkte A und B zusammenhängt, kann an dieser Stelle nur vermutet werden.

## 5.3 Wo sind die Stärken und Schwächen?

Eine zentrale Stärke von QUIIMS als kantonales Programm besteht darin, sich über die Jahre hinweg immer wieder an veränderte Situationen anzupassen, ohne dabei den übergeordneten Auftrag aus den Augen zu verlieren. Mit der Setzung von Schwerpunkten ist es QUIIMS beispielsweise gelungen, die Entwicklung an den QUIIMS-Schulen mitzuprägen und vermehrt in den Unterricht vorzustoßen. V.a. im Bereich des Schwerpunkts A (Schreiben) haben die Schulen intensiv gearbeitet. Diese Arbeiten wurden von kantonaler Ebene angestossen und fachlich-konzeptionell unterstützt. In den nächsten Jahren wird diese Unterstützung neu ausgerichtet: Mit der Wahl des Schwerpunkts C (Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache) unterstützt QUIIMS die Lehrpersonen künftig bei einer Veränderung, die mit dem Lehrplan 21 und der Kompetenzorientierung alle Lehrpersonen betrifft (auch solche an Schulen, die nicht im Programm QUIIMS sind). Durch die Fokussierung dieses Schwerpunkts auf Sprache wird der Situation von QUIIMS-Schulen aber ganz besonders Rechnung getragen.

Die entwickelten Massnahmen an den QUIIMS-Schulen sind keine Eintagsfliegen. Vielmehr werden sie langfristig geplant, im Schulprogramm verankert, von der Schulpflege bewilligt, ins Qualitätsmanagement der Schulgemeinde integriert und in einem regelmässigen Bericht an die Schulpflege dokumentiert. Durch diese systematische Integration von QUIIMS ins System Schule und durch den Einbezug immer weiterer Schulen ins Programm QUIIMS kann eine Breitenwirkung erzeugt werden.

Das Programm QUIIMS besticht durch den Einbezug zahlreicher interner und externer Akteure, um gemeinsam Entwicklungen anzustoßen. Besonders wichtig scheint dabei der systematische Einbezug der Eltern in die Lernförderung allgemein, in die Sprachförderung und in die Gestaltung der Übergänge. Dieser Einbezug gelingt vielen QUIIMS-Schulen offenbar gut.

Die QUIIMS-Schulen zeigen sich aktiv, lancieren ständig neue Projekte, evaluieren und optimieren diese um schliesslich feste Angebote zu etablieren. Wie die Auswertungen zeigen, funktioniert dieser Prozess, wobei zu berücksichtigen ist, dass dafür mehrere Jahre Zeit gebraucht werden. Diese beharrliche, systematische und mit den neu gesetzten Schwerpunkten auch fokussierte Arbeit an der Schulentwicklung kann als Stärke von QUIIMS betrachtet werden. Sie trägt dazu bei, dass QUIIMS-Massnahmen an den Schulen vom Kollegium getragen und in den Klassen auch tatsächlich umgesetzt werden.

In den Augen der lokalen Akteure entstehen dadurch auch entsprechende Wirkungen. Die Schulentwicklung bzw. die professionelle Kooperation wurde gemäss Angaben der Befragten durch QUIIMS gestärkt. Dadurch ergaben sich aus Sicht der Befragten positive Veränderungen für die Schülerinnen und Schüler. Unabhängig davon, ob die selbstberichteten Wirkungen auf Schülerinnen und Schüler, Eltern oder die Schulentwicklung einer externen Überprüfung standhalten würden, sind bereits die gestiegenen Selbstwirksamkeitserwartungen der Beteiligten als Erfolg zu verbuchen.

Eine besondere Bedeutung kommt dabei den QUIIMS-Beauftragten zu, die als weitere Stärke aufgeführt werden können. Die allseits geschätzte Funktion von QUIIMS-Beauftragten und deren geklärte und regelmässige Zusammenarbeit mit der Schulleitung leistet einen wesentlichen Beitrag zur gelingenden Umsetzung von QUIIMS an den Schulen: Wenn QUIIMS an den Schulen Veränderungen bewirken soll, muss diese Zusammenarbeit gut funktionieren.

Etwa im Jahr 2014 lässt sich im Rückblick eine Blütezeit kooperativer Arbeit an QUIMS-Themen in Pädagogischen Teams, Q-Gruppen, Projektgruppen und Hospitationsgruppen ausmachen. Seither sind die entsprechenden Aktivitäten wieder etwas rückläufig. Wenn der Blick im Folgenden auf Optimierungspotenzial gerichtet wird, kann in einem ersten Schritt gewünscht werden, dass wieder mehr Schwung in diese lokalen, professionellen Lerngemeinschaften kommt.

Wenn oben der breite Einbezug der Akteure als Stärke von QUIMS hervorgehoben wurde, gilt es auch hier einzelne Einschränkungen vorzunehmen. Ausbaubar wäre beispielsweise die Zusammenarbeit mit Fachpersonen aus dem Frühbereich, mit dem Berufsbildungsbereich oder mit HSK. Auch der Elterneinbezug wäre in der Primar- und Sekundarschule ausbaubar. Im Moment gehören die meisten mit Eltern durchgeführten Aktivitäten zum Schwerpunkt Elterneinbezug *im Kindergarten*.

Viele Sekundarschulen sind später zum Programm QUIMS gestossen als der grosse Teil der Primarschulen. Dadurch ist der Anteil fester Angebote an den Sekundarschulen noch nicht so hoch wie an den Primarschulen. Mit der Zeit wird sich das ausgleichen.

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

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

1. Einzelne Broschüren und Materialien werden nicht mehr als so unterstützend wahrgenommen wie früher. Hier könnte es darum gehen, diese Materialien periodisch zu überprüfen, zu überarbeiten, zu aktualisieren und/oder aufzufrischen (z.B. Handreichung QUIMS, 2008, grün; Planungsvorlagen zu QUIMS).
2. Während QUIMS als Programm für sich gut aufgestellt und funktionsfähig ist, gilt es auch die Nahtstellen an den Rändern zu pflegen. Personen aus dem Frühbereich und aus der Berufsbildung sind in weniger als 3% der QUIMS-Massnahmen involviert. Hier gäbe es sicher noch Potenzial.
3. Interessant wäre für einige QUIMS-Schulen v.a. ein verstärkter Austausch mit anderen QUIMS-Schulen über die aktuellen Schwerpunkte. An Netzwerktreffen und anderen Anlässen könnten solche Austauschplattformen ermöglicht werden. Auch elektronische Formen usw. wären denkbar.
4. Ein grosser Wunsch der Befragten bezieht sich darauf, die Informationen und Support-Unterlagen jeweils frühzeitig zu erhalten, da die QUIMS-Schulen teilweise sehr früh planen. So sind einzelne Schulen mit dem Thema Beurteilung bereits unabhängig von QUIMS im Rahmen der Einführung des Lehrplans 21 gestartet, bevor Angebote von QUIMS zugänglich waren.
5. Nachdem sich gezeigt hat, dass die Steuerung der Entwicklungen im Programm QUIMS mit Schwerpunkten funktioniert und das Angebot vielfältiger Supportmöglichkeiten überhaupt erst ermöglicht, gilt es den QUIMS-Schulen weiterhin Freiräume offen zu halten, um auch lokale Schwerpunkte zu setzen.
6. In der Stadt Zürich funktioniert das Qualitätsmanagement offenbar verbindlicher als in anderen Teilen des Kantons. Für QUIMS-Schulen ausserhalb der Hauptstadt könnte es

sich somit lohnen, näher hinzuschauen, wie das Qualitätsmanagement in der Stadt Zürich funktioniert.

7. Mit dem Lehrplan 21 gewinnt die Unterrichtssprache Deutsch in vielen Fächern zusätzlich an Bedeutung. In vielen Fächern müssen die Schülerinnen und Schüler z.B. nicht nur Wissen und Können erwerben, sondern ihr Können auch erläutern können. Wer in der Schulsprache nicht sattelfest ist, hat in allen Fächern Nachteile (inkl. Sport, Bildnerisches Gestalten, NMG, Mathematik). Deshalb sind QUIMS-Schulen im Hinblick auf Chancengerechtigkeit ganz besonders aufgefordert, mit ihren Schülerinnen und Schülern an der Sprachkompetenz zu arbeiten.
8. Einige QUIMS-Schulen haben zwar an den Scherpunkten A und B gearbeitet, dazu aber Formen gefunden, die nicht den dafür vorgesehenen Anteil des QUIMS-Budgets gekostet haben. Solche Schulen melden zurück, dass ihnen Geld nur beschränkt hilft, wenn Lehrpersonen zu belastet sind, um Weiterbildungen zu besuchen und Umsetzungen anzudenken. Solche Schulen wünschen sich v.a. Zeit, um Entwicklungen in Ruhe vorantreiben zu können.

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 20. Personengruppen, die an den QUIMS-Massnahmen aktiv beteiligt waren (Mehrfachantworten möglich; absolute und relative Häufigkeiten in Prozent der QUIMS-Massnahmen).**

Welche Personen sind aktiv beteiligt?	n	absolut	relativ
Klassenlehrpersonen	493	462	93.7%
DaZ-Lehrpersonen	493	369	74.8%
Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen	493	317	64.3%
andere Fachlehrpersonen	493	277	56.2%
schulexterne Fachpersonen	493	127	25.8%
Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter	493	105	21.3%
Elternräte, aktive Eltern	493	100	20.3%
andere	492	68	13.8%
Hortleiter/-innen, FaBe	493	61	12.4%
Hausdienst	493	55	11.2%
schulexterne Freiwillige	493	45	9.1%
Interkulturelle Dolmetschende und Vermittlungspersonen	493	29	5.9%
Personen aus dem Bereich der Berufsbildung	493	14	2.8%
Personen aus dem Frühbereich (Kitas, Spielgruppen)	493	13	2.6%
HSK-Lehrpersonen	493	12	2.4%

**Tabelle 21. Schwerpunkte der realisierten Massnahmen in den drei Handlungsfeldern (Mehrfachantworten möglich; absolute und relative Häufigkeiten in Prozent der QUIMS-Massnahmen).**

.Handlungsfeld	Bereich	n	absolut	relativ
Förderung der Sprache	Lesen, Leseverstehen	493	177	35.9%
	Wortschatz	493	241	48.9%
	Hörverstehen	493	147	29.8%
	DaZ	493	138	28.0%
	HSK	493	10	2.0%
	Fördern der Mehrsprachigkeit	493	79	16.0%
	Elterneinbeziehung zur Förderung der Sprache	493	99	20.1%
	Sprachförderung im Kindergarten	493	159	32.3%
	Schreiben als soziale Praxis	493	138	28.0%
	Schreibstrategien	493	148	30.0%
	Basale Schreibfertigkeiten	493	118	23.9%
Förderung des Schulerfolgs	Sprechen, Präsentieren	493	178	36.1%
	Austausch und Zusammenarbeit mit Frühbereich	493	38	7.7%
	Integrative und differenzierende Lernförderung	493	139	28.2%
	Lernbeurteilung und Notengebung	493	36	7.3%
	Unterstützen der Stufenübergänge	493	105	21.3%
	Elterneinbezug zur Förderung des Schulerfolgs	493	134	27.2%
Förderung der (sozialen) Integration	(Schul-)kultur der Anerkennung und Gleichstellung	493	154	31.2%
	Schulregeln	493	66	13.4%
	Konfliktmanagement und Gewaltprävention	493	71	14.4%
	Gemeinschaftsbildung	493	233	47.3%
	Schülerpartizipation	493	113	22.9%
	Elterneinbezug: Willkommenskultur, Information und Kontakte	493	152	30.8%
	Elternbildungsveranstaltungen	493	79	16.0%
	Elternmitwirkung auf Schulebene	493	73	14.8%
	Zusammenarbeit mit schulexternen Partnern	493	83	16.8%
	Öffentlichkeitsarbeit	493	57	11.6%

**Tabelle 22. Schulstufen, die an den QUIMS-Massnahmen beteiligt wurden (Mehrfachantworten möglich; absolute und relative Häufigkeiten in Prozent der QUIMS-Massnahmen).**

Wie werden die Schulstufen einbezogen?	n	absolut	relativ
Kindergarten	493	291	59.0%
Unterstufe	493	263	53.3%
Mittelstufe	493	254	51.5%
Sekundarstufe I	493	151	30.6%
Hort/Betreuung	493	26	5.3%

**Tabelle 23. Themen an den regelmässigen Besprechungen zwischen QUIMS-Beauftragten und Schulleitungen (relative Häufigkeiten).**

An Gesprächen zwischen QUIMS-Beauftragten und Schulleitungen sind folgende Themen wichtig:	n	nein	eher nein	eher ja	ja	total
Organisatorisches	104	0.0%	1.9%	12.5%	85.6%	100.0%
Inhaltliches/Pädagogisches	106	0.9%	3.8%	24.5%	70.8%	100.0%
Finanzielles	105	1.0%	11.4%	26.7%	61.0%	100.0%
Abstimmung zwischen QUIMS und dem Schulprogramm	106	0.9%	4.7%	29.2%	65.1%	100.0%
Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung	106	0.9%	8.5%	31.1%	59.4%	100.0%

**Tabelle 24. Organisation der Schulen bezüglich QUIMS (relative Häufigkeiten).**

Wie sind die Schulen bezüglich QUIMS organisiert?	n	nein	eher nein	eher ja	ja	total
Ist die Aufgabenteilung zwischen Schulleitung und QUIMS-Beauftragten klar?	105	0.0%	3.8%	17.1%	79.0%	100.0%
Gibt es zu QUIMS regelmässig (mindestens 2x pro Quartal) Besprechungen zwischen QUIMS-Beauftragten und Schulleitung?	106	0.0%	6.6%	23.6%	69.8%	100.0%
Sind die QUIMS-Massnahmen («Entwicklungsprojekte» und «Angebote») vom Kollegium gutgeheissen?	110	0.0%	1.8%	22.7%	75.5%	100.0%
Sind die QUIMS-Massnahmen («Entwicklungsprojekte» und «Angebote») im Schulprogramm verankert?	109	0.9%	0.9%	13.8%	84.4%	100.0%

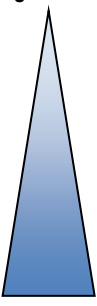
**Tabelle 25. Bewertung der Funktion der/des QUIMS-Beauftragten (relative Häufigkeiten).**

Die Funktion der/des QUIMS-Beauftragten wird als gewinnbringend erachtet...	n	nein	eher nein	eher ja	ja	total
von der Schulleitung	102	0.0%	1.0%	5.9%	93.1%	100.0%
vom Kollegium	100	0.0%	0.0%	35.0%	65.0%	100.0%
von der/dem MS-Beauftragten selbst	103	0.0%	2.9%	28.2%	68.9%	100.0%

**Tabelle 26. Anzahl QUIMS-Schulen in Prozent, an denen die jeweiligen Akteure in mind. einer QUIMS-Massnahme aktiv sind (relative Häufigkeiten; n=111 QUIMS-Schulen).**

Akteur	% QUIMS-Schulen
Klassenlehrpersonen	100.0%
DaZ-Lehrpersonen	97.3%
Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen	96.4%
andere Fachlehrpersonen	93.7%
Schulexterne Fachpersonen	64.9%
Elternräte/ aktive Eltern	60.4%
Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter	56.8%
andere	42.3%
Hausdienst	32.4%
Hortnerinnen und Hortner, FaBe	31.5%
Schulexterne Freiwillige	31.5%
Interkulturelle Dolmetschende und Vermittlungspersonen	23.4%
Personen aus dem Frühbereich (Kitas, Spielgruppen)	10.8%
Personen aus dem Bereich der Berufsbildung	9.9%
HSK-Lehrpersonen	6.3%

**Tabelle 27. Zielerreichungsgrad der QUIMS-Massnahmen (absolute und relative Häufigkeiten auf der Antwortskala von 1 bis 10).**

Bewertungsskala	Punkte	n	absolut	relativ
	1	480	1	0.2%
	2	480	0	0.0%
	3	480	3	0.6%
	4	480	3	0.6%
	5	480	10	2.1%
	6	480	15	3.1%
	7	480	80	16.7%
	8	480	162	33.8%
	9	480	131	27.3%
	10	480	75	15.6%
<b>Total</b>			<b>480</b>	<b>100.0%</b>

M=8.22 Punkte; SD=1.30 Punkte

**Tabelle 28. Angaben zum Schulentwicklungszyklus (relative Häufigkeiten pro QUIMS-Schule)**

	n	nein	eher nein	eher ja	ja	total
Beaufsichtigt die Schulpflege die QUIMS-Massnahmen anhand der QUIMS-Checkliste für Behörden und Schulen?	59	22.0	23.7	25.4	28.8	100.0%
Werden die QUIMS-Themen regelmässig (mindestens 1 x pro Quartal) an Schulkonferenzen und pädagogischen Tagungen behandelt?	111	1.8	18.9	32.4	46.8	100.0%
Gibt es Gefässe der Unterrichtsentwicklung zu QUIMS (wie Pädagogische Teams, Projektgruppen, Q-Gruppen, Hospitationsgruppen, ...)?	110	4.5	13.6	38.2	43.6	100.0%
Grobplanung: Sind die QUIMS-Massnahmen über 3 bis 5 Jahre transparent für alle Beteiligten festlegt (mit Zielen, Arbeitsschritten und Mitteleinsatz)?	110	2.7	10.9	40.9	45.5	100.0%
Sind die QUIMS-Massnahmen in die Qualitätssicherung der Schulgemeinde integriert?	86	22.0	23.7	25.4	28.8	100.0%
Feinplanung: Sind QUIMS-Massnahmen in den Jahresplanungen der Schule festgeschrieben (mit Arbeitsschritten, Meilensteinen und Terminen; in QEQS-Berichten)?	110	0.0	9.1	35.5	55.5	100.0%
Wird der Stand der Zielerreichung der QUIMS-Massnahmen jährlich überprüft (Standortbestimmung)?	111	1.8	4.5	28.8	64.9	100.0%
Erhält die Schulpflege regelmässig (mindestens alle 2 Jahre) Bericht über die durchgeführten QUIMS-Massnahmen?	96	3.1	3.1	10.4	83.3	100.0%
Werden die QUIMS-Massnahmen von den Lehrpersonen in den Klassen umgesetzt?	107	0.0	2.8	57.0	40.2	100.0%
Hat die Schulpflege die QUIMS-Massnahmen im Schulprogramm bewilligt?	102	2.0	0.0	2.0	96.1	100.0%
Werden die QUIMS-Massnahmen vom Kollegium getragen?	111	0.0	1.8	49.5	48.6	100.0%

**Tabelle 29. Eingesetzte Methoden der internen Evaluation zur Überprüfung der QUIMS-Massnahmen (Mehrfachantworten möglich; absolute und relative Häufigkeiten).**

Mit welchen Methoden haben Sie Ihr Angebot bzw. Ihr Projekt intern evaluiert?	n	absolut	relativ
jährliche Standortbestimmung (z.B. mit SOFT-Analyse)	493	232	47.1%
Lernzielüberprüfung (z.B. Lerntest, Lernkontrolle)	493	54	11.0%
Fragebogen für Schülerinnen und Schüler	493	75	15.2%
Unterrichtsbeobachtung	493	111	22.5%
Fragebogen für Lehrpersonen	493	111	22.5%
Fragebogen für Eltern	493	37	7.5%
Leitfadengestützte Interviews/Gruppengespräche mit Lehrpersonen	493	73	14.8%
Leitfadengestützte Interviews/Gruppengespräche mit Eltern	493	21	4.3%
Leitfadengestützte Interviews/Gruppengespräche mit SchülerInnen	493	23	4.7%
Beobachten der Übertrittsdaten in die nächsten Schulstufen	493	21	4.3%
bisher noch keine interne Evaluation	493	54	11.0%
andere	493	105	21.3%

Mehrfachantworten möglich

**Tabelle 30. Berichtete Wirkungen von QUIMS auf die Eltern (relative Häufigkeiten).**

Unsere QUMS-Arbeiten haben dazu beigetragen, dass ...	n	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu	total
die Eltern gut informiert sind.	100	0.0%	11.0%	51.0%	38.0%	100.0%
die Eltern gut in die Lernförderung ihrer Kinder einbezogen sind.	95	1.1%	15.8%	65.3%	17.9%	100.0%
die Zufriedenheit der Eltern mit der Schule gut ist.	84	0.0%	3.6%	58.3%	38.1%	100.0%

**Tabelle 31. Berichtete Wirkungen von QUIMS auf die Lehrpersonen (relative Häufigkeiten).**

Unsere QUMS-Arbeiten haben dazu beigetragen, dass ...	n	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu	total
die Lehrpersonen ihr professionelles Knowhow erweitert haben.	111	0.0%	1.8%	55.0%	43.2%	100.0%
die Lehrpersonen ihren Unterricht im ausgewählten Bereich verändert haben (indem sie z.B. ihr didaktisches Repertoire erweiterten).	107	0.0%	1.9%	50.5%	47.7%	100.0%
die Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen hoch ist.	89	1.1%	7.9%	60.7%	30.3%	100.0%

**Tabelle 32. Fazit zum Schwerpunkt A (relative Häufigkeiten).**

	n	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu	total
Der Schwerpunkt A (Schreibförderung) ist im Schulprogramm verankert.	109	0.9%	4.6%	18.3%	76.1%	100.0%
Der Schwerpunkt A (Schreibförderung) wird im Schulalltag in allen Fächern sichtbar.	108	1.9%	12.0%	53.7%	32.4%	100.0%
Die Schreibförderung fokussiert auf die Förderung von basalen Schreibfertigkeiten.	100	1.0%	11.0%	30.0%	58.0%	100.0%
Die Schreibförderung fokussiert auf die Vermittlung von Schreibstrategien.	108	0.0%	3.7%	33.3%	63.0%	100.0%
Die Schreibförderung fokussiert auf Schreiben als sozialen Prozess.	106	1.9%	7.5%	50.0%	40.6%	100.0%



**Tabelle 33. Berichtete Wirkungen von QUIMS auf die Schülerinnen und Schülern (relative Häufigkeiten).**

Unsere QUMS-Arbeiten haben dazu beigetragen, dass ...	n	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu	total
wir positive Reaktionen unserer Schüler/innen auf die vorgenommenen Veränderungen erhielten.	98	0.0%	7.1%	68.4%	24.5%	100.0%
die Schüler/innen ihre Sprachkompetenzen verbessern konnten.	96	0.0%	1.0%	68.8%	30.2%	100.0%
die Schüler/innen allgemein bessere Lernleistungen erreichten.	65	0.0%	3.1%	84.6%	12.3%	100.0%
in der Schule ein gutes Schulklima herrscht.	100	0.0%	3.0%	44.0%	53.0%	100.0%
die Schulzufriedenheit der Schüler/innen gut ist.	89	0.0%	1.1%	52.8%	46.1%	100.0%
sich der Anteil erfolgreicher Übergänge in anspruchsvolle Schularten der nächsten Schulstufe erhöht hat für a) die Gesamtheit der Schüler/innen.	50	0.0%	26.0%	52.0%	22.0%	100.0%
sich der Anteil erfolgreicher Übergänge in anspruchsvolle Schularten der nächsten Schulstufe erhöht hat für b) Schüler/innen nicht-deutscher Erstsprache (mit Migrationshintergrund).	49	0.0%	18.4%	57.1%	24.5%	100.0%
sich der Anteil erfolgreicher Übergänge in anspruchsvolle Schularten der nächsten Schulstufe erhöht hat für c) Schüler/innen deutscher Erstsprache.	46	0.0%	23.9%	60.9%	15.2%	100.0%

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

Unsere QUMS-Arbeiten haben dazu beigetragen, dass ...	n	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu	total
die Lehrpersonen in Lehr- und Lernfragen gut zusammenarbeiten.	110	0.0%	4.5%	56.4%	39.1%	100.0%
die gemeinsame pädagogische Arbeit des Schulkollegiums zielgerichtet erfolgt.	110	0.0%	4.5%	59.1%	36.4%	100.0%

**Tabelle 35. Fazit zum Schwerpunkt B (relative Häufigkeiten).**

	n	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu	total
Der Schwerpunkt "Sprachförderung im Kindergarten" ist im Schulprogramm verankert.	79	1.3%	3.8%	21.5%	73.4%	100.0%
Die Fachpersonen des Kindergartens und des Frühbereichs informieren sich regelmässig (mind. 1x pro Jahr) gegenseitig über ihre (Sprach-) Förderpraxis und die Gestaltung des Übergangs.	73	12.3%	17.8%	26.0%	43.8%	100.0%
Der Schwerpunkt "Elterneinbezug im Kindergarten" ist im Schulprogramm verankert.	79	5.1%	3.8%	19.0%	72.2%	100.0%
Der Kindergarten/die Schule bietet den Eltern Bildungsangebote zu Erziehungs- und (Sprach-) Lernfragen an (Veranstaltungen, Diskussionen, Kurse der Elternbildung in der Schule).	80	1.3%	12.5%	28.8%	57.5%	100.0%

**Tabelle 36. 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
Webseite zu QUIMS ( <a href="http://www.vsa.zh.ch/quims">www.vsa.zh.ch/quims</a> )	80	13.8%	30.0%	45.0%	11.3%	100.0%
Handreichung "Schwerpunkte von QUIMS 2014-2017"	90	8.9%	34.4%	46.7%	10.0%	100.0%
Webseite wiki zu Schwerpunkten 2014-2017	74	13.5%	25.7%	50.0%	10.8%	100.0%
Veranstaltungsreihe zu "Schreiben" an der PH Zürich	85	4.7%	30.6%	48.2%	16.5%	100.0%
Musteraufgaben zu "Schreiben" (auf wiki)	83	8.4%	25.3%	39.8%	26.5%	100.0%
Fach- und Prozessberatung durch externe Fachpersonen	76	14.5%	13.2%	38.2%	34.2%	100.0%
schulinterne Weiterbildung zu Schreiben der PH Zürich (Mittwochnachmittage)	87	5.7%	9.2%	31.0%	54.0%	100.0%
andere schulinterne Weiterbildungsangebote zu QUIMS	91	4.4%	3.3%	48.4%	44.0%	100.0%
die/den QUIMS-Beauftragte(n)	105	0.0%	1.0%	47.6%	51.4%	100.0%
finanzielle Unterstützung durch kantonale QUIMS-Beiträge	109	0.0%	0.0%	12.8%	87.2%	100.0%

**Tabelle 37. 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
den bilateralen Austausch zwischen QUIMS-Schulen	97	7.2%	29.9%	36.1%	26.8%	100.0%
CAS zu QUIMS der PH Zürich	75	9.3%	10.7%	40.0%	40.0%	100.0%
Auskünfte über E-Mail und Telefon des kantonalen QUIMS-Teams oder der städtischen QUIMS-Verantwortlichen	90	3.3%	13.3%	53.3%	30.0%	100.0%
QUIMS-Treffen (ehemals Austauschtreffen) mit dem kantonalen QUIMS-Team und der städtischen QUIMS-Verantwortlichen	108	0.9%	14.8%	52.8%	31.5%	100.0%

**Tabelle 38. 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
Angebote zur Elternbildung in Kindergärten und Schulen, angeboten durch die Fachstelle Elternbildung des AJB (für den Kanton) oder durch die Viventa (für die Stadt Zürich).	55	10.9%	27.3%	45.5%	16.4%	100.0%
Planungsvorlagen von QUIMS (z.B. Grobplanung)	95	2.1%	31.6%	44.2%	22.1%	100.0%
Rechnungs- und Budgetvorlagen zu QUIMS (oder im städtischen Tool GKKS)	95	6.3%	20.0%	41.1%	32.6%	100.0%
Musteraufgaben zur Schreibförderung (auf Wiki)	100	6.0%	15.0%	44.0%	35.0%	100.0%
Handreichung QUIMS (2008, grün)	99	1.0%	18.2%	52.5%	28.3%	100.0%
Webseite Wiki zu QUIMS-Schwerpunkten	99	2.0%	14.1%	50.5%	33.3%	100.0%
Webseite zu QUIMS ( <a href="http://www.vsa.zh.ch/quims">www.vsa.zh.ch/quims</a> )	107	0.9%	6.5%	59.8%	32.7%	100.0%
Handreichung «Schwerpunkte von QUIMS 2014-2017»	106	0.9%	4.7%	52.8%	41.5%	100.0%

### 6.3 Wo stehen QUIMS-Schulen bezüglich Schwerpunkt C?

Der Schwerpunkt C (Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache) war zum Zeitpunkt der Erhebung erst in der Planungs- und Vorbereitungsphase. Deshalb sind die Befunde zu diesem Schwerpunkt nicht Teil des Rechenschaftsberichts. Sie werden der Vollständigkeit halber jedoch hier im Anhang dokumentiert:

Um für die weitere Planung und für eine allfällige spätere Evaluation Grundlagen zu erarbeiten, umfasste das Erhebungsinstrument auch einige Items zum Schwerpunkt C. Die Angaben zu diesem Schwerpunkt zeigen auf, was die QUIMS-Schulen bezüglich Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache bereits tun, bevor dieser Schwerpunkt zur obligatorischen Umsetzung gelangt.

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 umsetzen. Da der Schwerpunkt C noch nicht umgesetzt wurde, bestand nicht die Erwartung, dass die QUIMS-Schulen den Förderkreislauf bereits umsetzen.

48.6% der QUIMS-Beauftragten gaben an, die folgenden Einschätzungen zur Beurteilung von Schülerinnen und Schülern seien mit dem Kollegium diskutiert worden. Damit sind die folgenden Angaben etwa in der Hälfte der befragten QUIMS-Schulen breit abgestützt, bei der anderen Hälfte beruhen die Angaben auf Einschätzungen der QUIMS-Beauftragten und Schulleitungen.

Über 90% der QUIMS-Beauftragten meldeten, dass eine Mehrheit ihres Teams oder fast alle Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern jeweils die Lernziele bekannt geben würden. Etwa 80% meinten, eine Mehrheit würde neben Lernzielen, die für alle Kinder gelten, auch mit individuellen Zielen für einzelne Kinder(-gruppen) arbeiten (vgl. Abbildung 35).

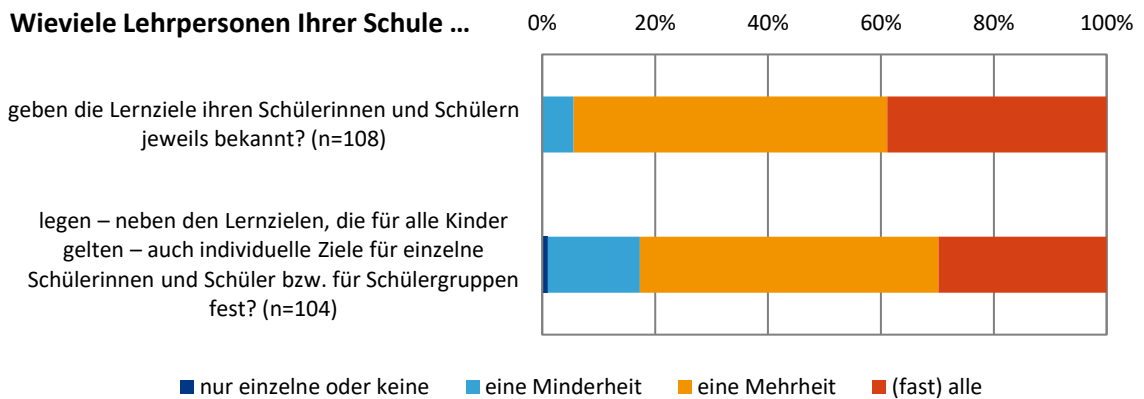


Abbildung 35. Schwerpunkt C: Umgang mit Lernzielen (relative Häufigkeiten der Antworten).

Gut die Hälfte 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. Etwa 70% befanden, eine Mehrheit an ihrer Schule würde Beurteilungsraster einsetzen, um alltagsnahe Anwendungssituationen im Unterricht zu dokumentieren. Die Dokumentation spontaner Beobachtungen zum individuellen Lernverhalten der Kinder und das systematische Einholen von Beobachtungen anderer Personen, welche die Kinder kennen (z.B. DaZ-Lehrperson, Eltern, SHP), wird an über 80% der QUIMS-Schulen von einer Mehrheit praktiziert (vgl. Abbildung 36).

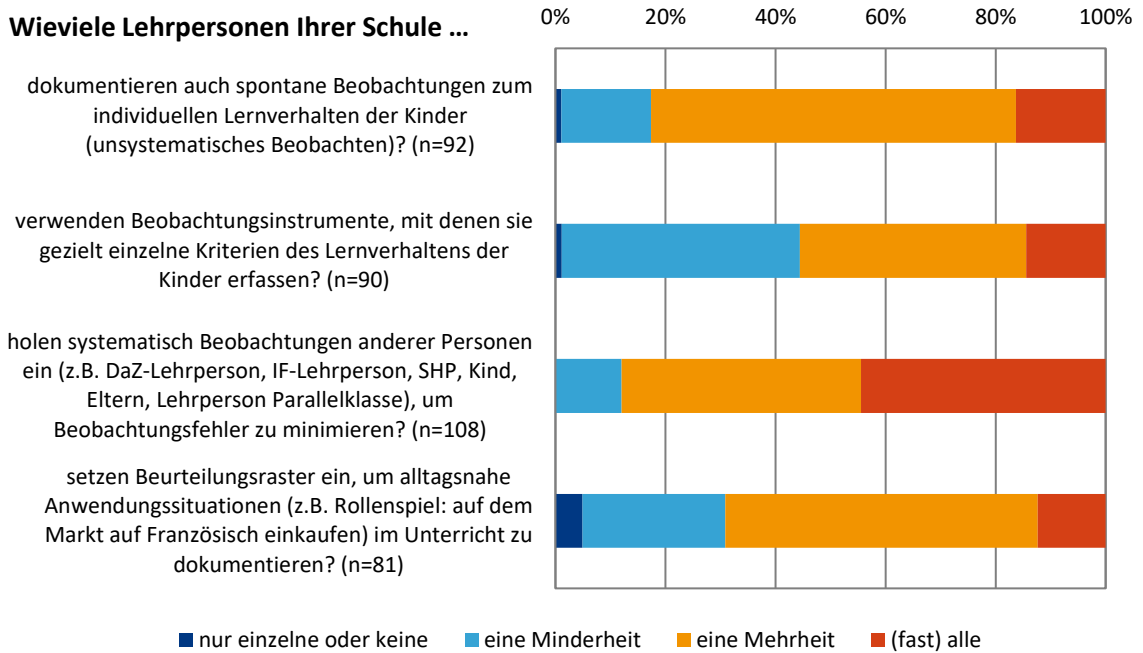


Abbildung 36. Schwerpunkt C: Umgang mit dem Beobachten bzw. Erfassen von Daten (relative Häufigkeiten der Antworten).

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 beurteilen und alle wesentlichen Beteiligten (Lehrperson, Fachlehrperson, Eltern, Kind) angemessen in die Beurteilung einbeziehen würden (vgl. Abbildung 37).

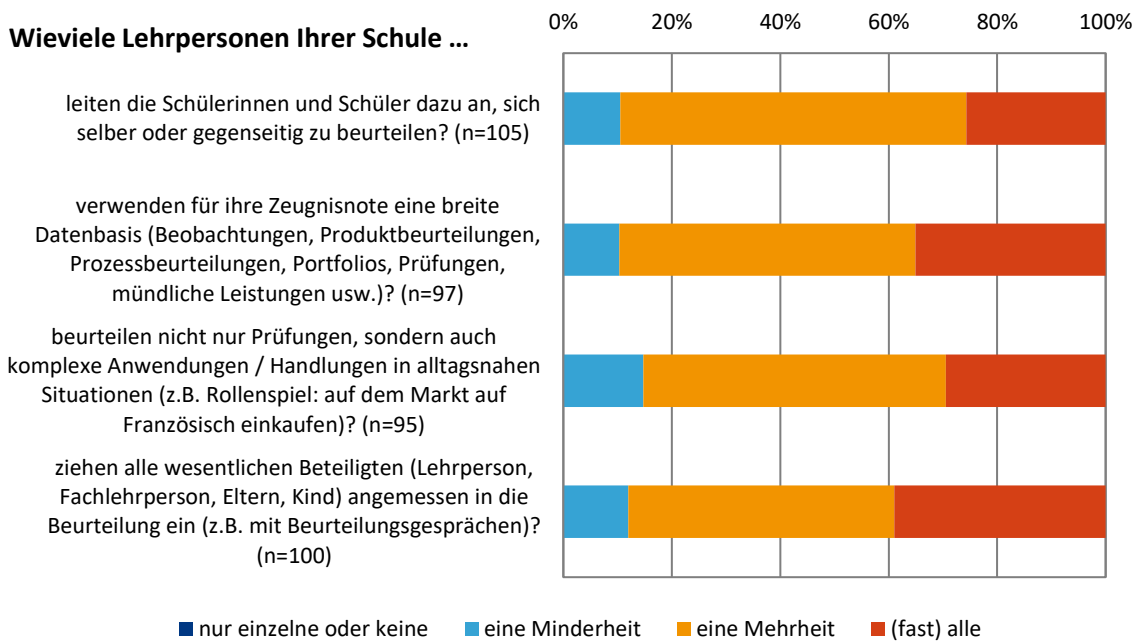


Abbildung 37. Schwerpunkt C: Umgang mit dem Beurteilen (relative Häufigkeiten der Antworten).

Etwa die Hälfte der QUIMS-Beauftragten gab an, dass eine Mehrheit in ihren Teams zunächst eine formative Lernkontrolle bearbeiten lässt, bevor eine summative Prüfung angesetzt wird. Ähnlich verbreitet war gemäss Einschätzung der QUIMS-Beauftragten die Anleitung der Lernenden zum Nachdenken über ihr Lernen (Reflexion, Metakognition). Über 90% der QUIMS-Beauftragten berichtete schliesslich, eine Mehrheit der Lehrpersonen gäbe den Lernenden häufig differenzierte Rückmeldungen und leite aus Prüfungen Fördermassnahmen ab (vgl. Abbildung 38).

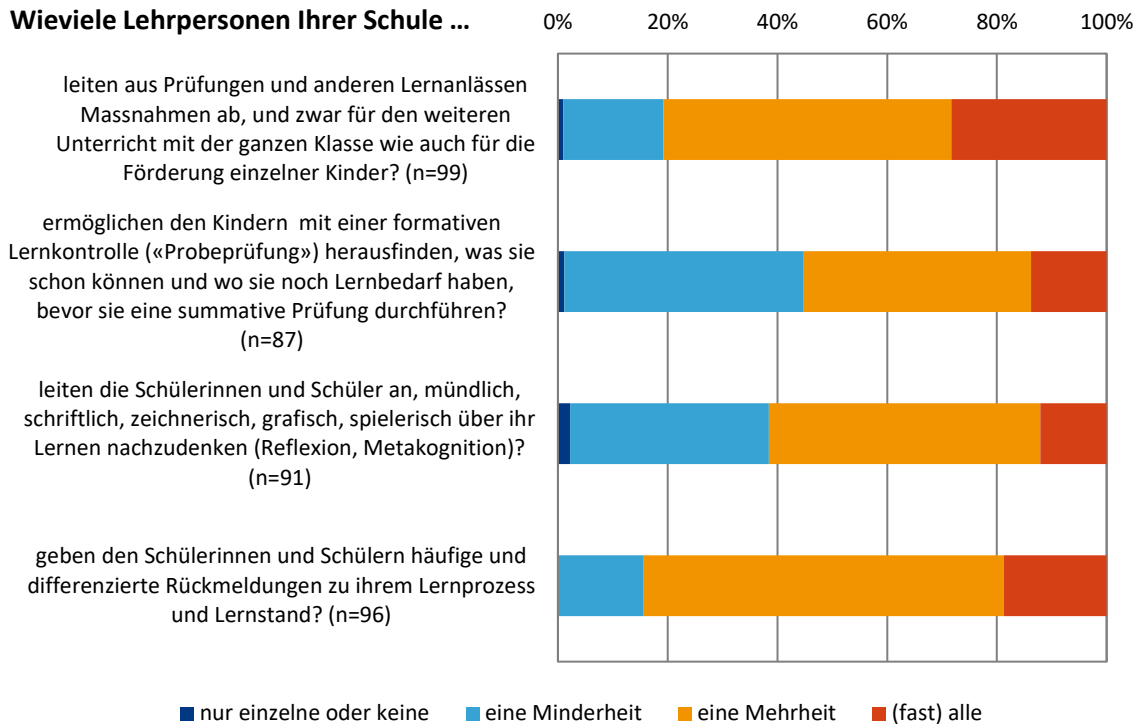


Abbildung 38. Schwerpunkt C: Umgang mit dem Fördern (relative Häufigkeiten der Antworten).

Bei den Items zum Förderkreislauf fällt auf, dass die Antwort «eine Mehrheit» dominiert. Die Antwort «(fast) alle» wurde vergleichsweise seltener gewählt. Das bedeutet, dass viele Elemente des Förderkreislaufs bereits Ende 2018 an den QUIMS-Schulen verbreitet, aber noch nicht allentorts Standard waren.

Für QUIMS-Schulen stellt sich die Frage, wie mit niedrigen Leistungen von Schülerinnen und Schülern umgegangen wird, besonders eindringlich. Deshalb wurden zu dieser Frage einige zusätzliche Items zur Einschätzung vorgelegt (vgl. Abbildung 39).

Nur etwa ein Viertel der QUIMS-Beauftragten war 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 80% der Befragten (eher) vom Schulkollegium *gemeinsam* zu lösen. Gut 60% gaben aber auch an, tiefe Leistungen würden an ihrer Schule v.a. als Problem gesehen, für welches der familiäre Hintergrund verantwortlich sei.

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

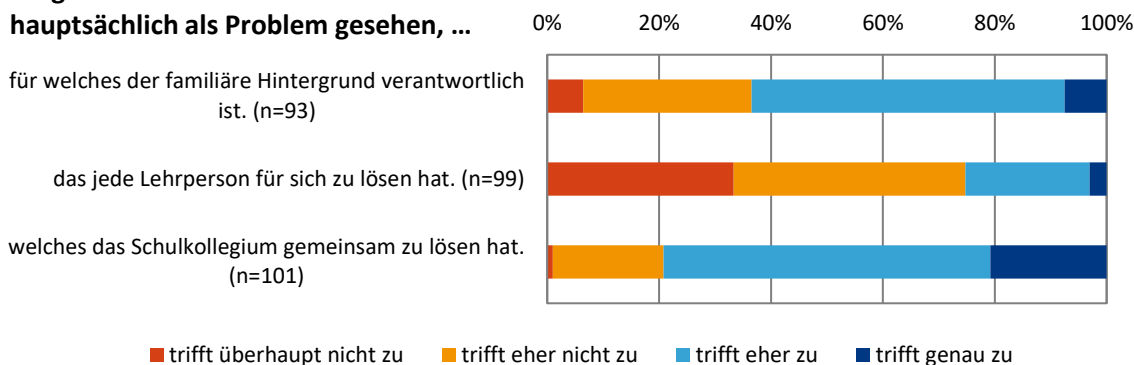


Abbildung 39. Umgang mit niedrigen Leistungen (relative Häufigkeiten der Antworten).

Weiter stellt sich die Frage, inwiefern QUIMS-Schulen das Beobachten und Beurteilen zu einem *gemeinsamen* Thema machen. Die Auswertung der Daten zeigt, dass etwa die Hälfte der QUIMS-Schulen Beobachtungen und Beurteilungen zu Schülerinnen und Schülern nutzt, um im Kollegium gemeinsame Vorstellungen zur Beurteilung zu entwickeln. Bei Bedarf werden in gut 70% der QUIMS-Schulen Beobachtungen und Beurteilungen von einzelnen Lehrpersonen zur Diskussion gestellt. Etwas verbreiteter ist es, Beobachtungen und Beurteilungen regelmässig im Kollegium zu diskutieren und zu interpretieren (vgl. Abbildung 40).

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

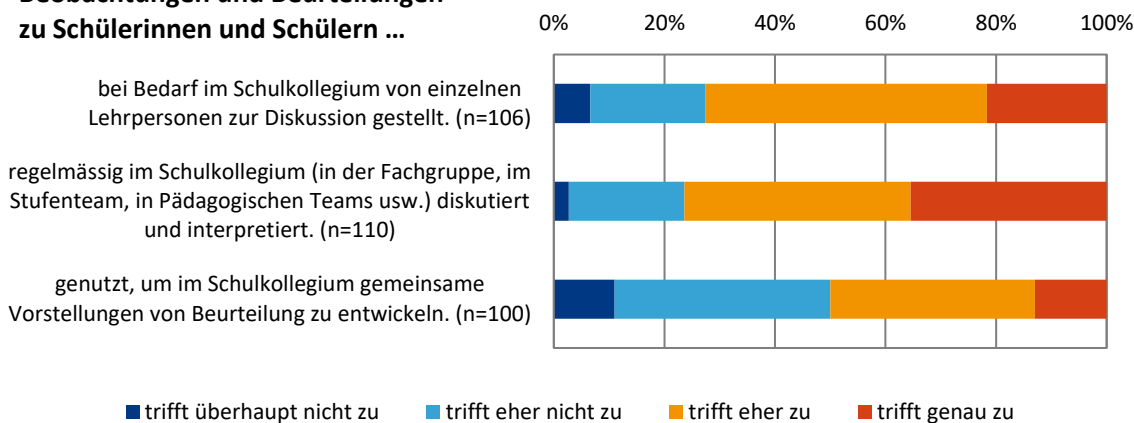


Abbildung 40. Beobachtung und Beurteilung als gemeinsames Thema im Team (relative Häufigkeiten der Antworten).

In 59.5% der 111 QUIMS-Schulen bestanden Abmachungen zur Beurteilung, aber nur in 17.1% 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 56.8% der Fälle im Stufen- oder Jahrgangsteam vereinbart worden, in 25.2% der Fälle im Fachteam und in 28.8% der Fälle im ganzen Schulkollegium (vgl. Abbildung 41).

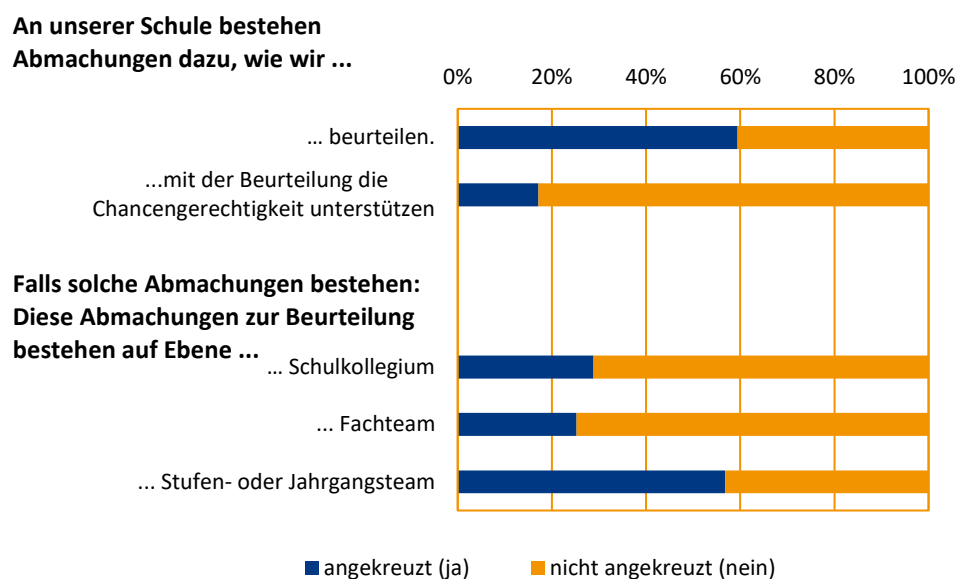


Abbildung 41. Abmachungen zur Beurteilung (relative Häufigkeiten der Antworten; n=111 QUIMS-Schulen).

## 6.4 Verbale Rückmeldungen

### 6.4.1 Aktivitäten von QUIMS-Schulen mit Eltern

Die Aktivitäten, welche die QUIMS-Schulen mit Eltern durchführten, waren äussert vielfältig. Genannt wurden beispielsweise folgende Aktivitäten:

- Literarisches/Sprachliches: Buchpaten, Bibliothek für Eltern, bewegte Geschichten, Erzählnacht, Family Literacy, Geburtstagsgeschichten, Geschichten im Zelt, Lesenacht, Lese-Rallye, Schulhausroman, Minibooks, Schülerzeitung, Schreibprojekttage, Wörterbuch der 1000 Wörter
- Berufswahl: Coaching, Berufsvorstellung
- Feste: Abschlussfest, Adventsfenster, Weihnachtsfeier, Fackelumzug, Räbeliechtliumzug, Interkulturelles Sommerfest, Länderfest, Jahreszeitenfeste, Schulfest, Multikulti-Fingerfoodfestival
- Musikalisches: Chor, gemeinsames Singen, Musikmorgen
- Bewegung/Sportliches: Läufe, Sponsorenlauf für Lager, Nachtwanderung, Projekt «Purzelbaum»
- DaZ: für Eltern, für Familien
- Vernetzung & Partizipation: Elternpool, Elternforum, Elternrat, Generationenwerkstatt, Seitenwechsel, Tauschplausch, Elternvollversammlung, Familientreff (Betreuung)
- Geselliges: Elterntreff, Elterncafé, Elternbrunch, Femmes Tisch, Elternapéro, Eltern-Znüni
- Besuchstage: Offene Kindergartentüren, Schnuppertage

- Spiel: Einführung Ludothek, Spielmorgen, Spielnacht, Puppenspiel
- Elternbildung: Referate, Elternweiterbildung, Elternabende
- Information: Info-Tisch, Infoabend, Info-Blöcke
- Kultur: Kulturnetz, Kultur Anlass, Vernissage Kunstwoche, Theateraufführungen, Kulturznüni, Kniggetag
- Exkursionen: Naturtag, Waldtage/Ausflüge/Museumsbesuche

#### 6.4.2 Gründe, weshalb nicht 30% der Gelder in die Schwerpunkte A und B flossen

Gemäss Vorgabe mussten 30% der QUIMS-Gelder in die Schwerpunkte A (Schreiben auf allen Stufen) und B (Sprache und Elterneinbezug im Kindergarten) investiert werden. 13 Schulen konnten diese Vorgabe nicht erfüllen. Sie wurden aufgefordert, ihre Gründe verbal zu erläutern. Dabei wurde z.B. genannt:

- Bei Projekten in der Sprachförderung überschneiden sich Lese- und Schreibprojekte.
- Projekte im Bereich des Lesens waren noch in Bearbeitung.
- Die meisten Weiterbildungen im Schwerpunkt A wurden bereits 2014 bis 2016 durchgeführt – deshalb stand nun der Lehrplan 21 im Zentrum. Die aus früheren Weiterbildungen entstandenen festen Angebote sind weitgehend kostenneutral.
- Die Arbeit an den Schwerpunkten A und B ist weitgehend abgeschlossen – wir arbeiten bereits am Schwerpunkt C.
- Wir haben mit internen Personen gearbeitet, was unser Budget nicht so stark belastet hat – das Budget wurde nicht ausgeschöpft.
- Als reine Sekundarschule können keine Gelder für Schwerpunkt B (Kindergarten) ausgegeben werden.
- Wir hatten kostengünstige Themen/Referierende.
- Die Schwerpunkte sind im Kollegium zunächst auf Ablehnung gestossen.
- Unserer Schule steht der Ausschluss aus dem Programm QUIMS bevor – mit Umbau und Umzug der Schule sowie Schulleitungswechsel waren kaum Kapazitäten für die Arbeit an den Schwerpunkten A und B vorhanden.
- Arbeiten, die früher über QUIMS abgerechnet wurden (z.B. Teamteaching zur Intensivierung des Texteschaffens), werden seit Einführung des neuen Berufsauftrags nicht mehr über QUIMS abgerechnet.
- Im Jahr 2017 wurde die Vorgabe erfüllt. Die Aufteilung der Schuleinheit in zwei Schuleinheiten und ein Wechsel der QUIMS-Beauftragten erschwerten im Jahr 2018 die Einhaltung der Vorgabe.
- Wir arbeiten seriös an QUIMS-Themen, auch an den Schwerpunkten A und B; die Kosten dafür sind aber überschaubar. Die Lehrpersonen sind so vielfältig belastet, dass sie nicht beliebig in Weiterbildungen geschickt werden können, nur um hohe Kosten zu erzeugen. Für die Umsetzung der neuen Impulse zu den Schwerpunkten A und B brauchen wir vor allem Zeit. Wir sind sehr dankbar für die QUIMS-Gelder, aber Geld allein hilft uns bei den Schwerpunkten A und B nicht weiter.



- Unser Schulhaus gibt es erst seit Sommer 2017. Die Zeit, um die Schwerpunkte A und B noch seriös aufzugleisen, ist für uns zu kurz. Wir investierten die QUIMS-Gelder in Projekte zum Aufbau unserer Schulkultur.

### 6.4.3 Andere Methoden der internen Evaluation

Manche Massnahmen, die bereits feste Angebote sind und schon mehrfach evaluiert wurden, werden nicht mehr erneut evaluiert. Ergänzend zu den zur Auswahl vorgegebenen Evaluationsmethoden wurden folgende Verfahren genannt:

- Auswertung vorliegender Daten
  - Anmeldequoten (Anlässe für Eltern, Spielgruppe, Familiencafé, Wahlfächer)
  - Spielausleihe, Bücherausleihe, Fallzahlen bei Schlüsselpersonen
  - Anschlusslösungen/Übertrittsdaten der Schülerinnen und Schüler
  - Analyse von Arbeiten der Schülerinnen und Schüler
  - Ausstellung entstandener Arbeiten
- Auswertung durch Externe, z.B. durch
  - externe Leitung des Projekts
  - die Stadt
  - die Fachstelle für Gewaltprävention
- Befragung weiterer Personengruppen
  - ehemalige Lernende
  - Theaterpädagogen
- Austausch/Standortbestimmung auf verschiedenen Ebenen
  - QUIMS-Team, Steuergruppe
  - Stufenteam, Fachteam, Unterrichtsteam bzw. Pädagogisches Team
  - Hortsitzung, Sitzung im Betreuungsteam
  - Gesamtes Kollegium/Schulkonferenz
- Austausch/Standortbestimmung an einem speziellen Tag
  - Q-Tag
  - Planungstag
  - Standorttag
- mündliche/schriftliche Berichte einholen
  - Arbeitsgruppenberichte der Lehrpersonen
  - Posterpräsentationen
  - Vorstellung von good-practice-Beispielen
  - Rückmeldungen zu den Jahresaufträgen der Lehrpersonen
  - Lehrpersonen befragen ihre Schülerinnen und Schüler und berichten die Ergebnisse dem QUIMS-Team
- Beobachtung
  - Beobachtung an den Anlässen (durch QUIMS-Beauftragte, Schulleitung)
  - Hospitation
  - Videoaufnahmen

- Spontanes Feedback
  - von beteiligten Lehrpersonen, Mittagstischleitenden
  - von Eltern (z.B. im Familiencafé)
  - Austausch / Feedbacks am Ende von Veranstaltungen

#### 6.4.4 Support durch fachliche Impulse

Im Zusammenhang mit dem Support durch fachliche Impulse durch QUIMS hatten die Befragten die Möglichkeit, andere nützliche Unterstützungen für ihre QUIMS-Arbeit zu nennen. Genannt wurden beispielsweise folgende Unterstützungsmassnahmen:

- Austausch innerhalb der Schulen in der Gemeinde und mit anderen QUIMS-Beauftragten
- PH Zürich (Austausch mit Fachpersonen, Inputs von Fachpersonen, Coaching, Weiterbildungen)
- Tagungen an der PH oder Weiterbildungsangebote (z.B. sims)
- Austausch mit der Co-Leitung und der Vorgängerin
- Externe Weiterbildungen des QUIMS-Teams (bringt Anregungen zurück)
- Schulinterne Weiterbildung mit externen Fachpersonen
- Unterstützung durch und Weiterbildungen mit einer QUIMS Beauftragten einer anderen QUIMS-Schule
- Prozessbegleitung durch externe Schulentwicklerin

#### 6.4.5 Support durch Informationen und Materialien

Im Hinblick auf Informationen und Materialien konnten offene Angaben gemacht werden, welche Form des Supports besonders wertvoll war. Befragte QUIMS-Schulen bewerteten beispielsweise folgende Informationen bzw. Materialien als wertvoll und unterstützend für ihre QUIMS-Arbeit:

- Austausch mit den anderen QUIMS-Schulen der Gemeinde
- Unterlagen von anderen QUIMS-Beauftragten
- netzwerk-sims / iqes-online
- Weiterbildungsangebote im Rahmen von QUIMS an der PHZH
- LP21-Broschüren/Online-Tool
- Planungsvorlagen der Gemeinde
- passgenaue Beratung durch externe Schulentwicklerinnen und -entwickler

#### 6.4.6 Supportwünsche der QUIMS-Schulen

QUIMS-Schulen wünschten sich in folgenden Bereichen weitere fachliche Unterstützung, Informationen, Materialien etc. von QUIMS (Beispiele):

- genügend Plätze im CAS
- individuelle QUIIMS-Einführung im Schulhaus vor Ort
- Hilfestellung zu Schwerpunkt C (beginnt für Schulen zu spät)
- Kompetenzraster, praktische Hilfestellungen / Materialien zur Beurteilung
- mehr Angebote zu schulinternen Weiterbildungstagen zum Thema «Beurteilung»
- mehr bilateraler Austausch mit anderen Schulen (Unterstützung bei der Organisation eines Austausches zwischen den verschiedenen QUIIMS-Schulen)
- mehr konkrete Beispiele für die Sekundarstufe
- mehr Veranstaltungen für die Sek (gratis-Weiterbildungen an der PHZH)
- QUIIMS-Netzwerktagung mit hochkarätigen Dozierenden, die für SCHILF buchbar sind
- Kompetente Referentinnen und Referenten für das nächste Schwerpunktthema
- Liste mit Referentinnen und Referenten für QUIIMS-Schwerpunktthemen, die keine Anstellung an der PHZH haben
- Lehrmittel, in denen die Schreibförderung bereits verankert ist
- strukturiertere Website mit weniger, aber klarerem Material
- kürzere, zielgerichtetere Unterlagen zu den Austauschtreffen
- zeitnahes Aufschalten der Unterlagen zum neuen Schwerpunkt auf dem Wiki
- weitere Musteraufgaben (es wurden schon alle im Kollegium vorgestellt)

#### 6.4.7 Ausgewählte Weiterbildungsthemen

- Schreiben
  - Basale Schreibfertigkeiten
  - Bewegte Geschichten
  - Einschleifen von Sprachstrukturen (Textkompetenz)
  - Fokus Fachwortschatz
  - Gespräche über Texte als wichtiger Aspekt der Schreibförderung auf allen Stufen
  - GRAFOS (für Psychomotorik-Therapeutin)
  - Grundbausteine der Rechtschreibung
  - Gute Schreibförderung – wirksame Schreibaufgaben
  - Korrigieren, aber wie?
  - Kreatives Schreiben; Schreibgeheimnisse
  - Lese- und Schreibstrategien
  - mündliche Schreibstunde
  - Musteraufgaben zur Schreibförderung auf allen Stufen
  - MU-Unterricht für ein mehrsprachiges Umfeld – Verknüpfung MU und Deutsch auf der Mittelstufe
  - Positive Fehlerkultur in der Mündlichkeit und beim Korrigieren schriftlicher Texte
  - Scaffolding
  - Schreibenanlässe, Schreibmotivationen
  - Schreiben «Arbeit mit Koffern»
  - Schreiben als soziale Praxis

- Schreiben und Beurteilen
- Schreiben von der Knetfigur zur Narration
- Schreibflüssigkeit und Rechtschreibung
- Schreibförderung / Modellieren
- Schreibförderung in allen Fächern
- Schreibförderung mit 5-Satz-Texten
- Schreibprojekttag «Meine Familiengeschichte»
- Schreibprojekttag Liebesroman
- Schulhausroman
- Stellenwert der Mündlichkeit für die Schriftlichkeit
- Strukturiertes Sprechen und Schreiben mit Scaffolds
- Überarbeiten von Texten
- Wortschatzarbeit
  
- Sprache im Kindergarten
  - Erste Erfahrungen mit Texten
  - Erzählkompetenz im KG
  - Förderung des monologischen Sprechens in alltäglichen Situationen
  - Freispielangebot Gesprächstisch
  - Kreatives Schreiben; Roter Faden
  - Literalitätsförderung im Kindergarten
  - Scaffolding im Kindergarten
  - Sprechrituale (KG)
  - Sprachlernen durch Denken, Sprechen, Handeln
  - Strukturiertes Sprechen
  
- Elterneinbezug im Kindergarten
  - Elternanlässe im Kindergarten mit Elterncafé (Elterncafé im Schulhaus)
  - Elternarbeit im multikulturellen Kontext
  - Elterneinbezug an QUIMS-Schulen & lösungsorientierte Gesprächsführung
  - Elterngespräche planen und führen
  - Elzuki
  - Gewalt in Familien
  
- Beurteilen und Fördern
  - Auseinandersetzung mit eigener Beurteilungspraxis
  - Beurteilen und Fördern in der Sprache – Arbeit mit Schülertexten
  - Beurteilung und Förderung sprachlicher Aspekte in der Mathematik
  - Beurteilungspraxis am Beispiel des Kompetenzbereichs Schreiben
  - Förderorientiert korrigieren
  - Förderorientierte Beurteilung
  - Formale Überarbeitung von Schreibprodukten
  - Formatives Beurteilen im Bereich Deutsch
  - Formatives Feedback
  - Kompetenzen fördern
  - Kompetenzorientierte Beurteilung mit Fokus auf Sprache
  - Kompetenzraster
  - Kompetenzorientiertes Beurteilen; Gemeinsame Haltung suchen und finden
  - Lehrplan 21 – Beurteilung, Lernwirksame Aufgaben, Feedbackkultur
  - Leistungsbeurteilung – Standortbestimmung
  - Lernen sichtbar machen – eine unterrichtswirksame Weiterbildung
  - Leseförderung & Beurteilung

- Stufenübergänge
- Umgang mit Kompetenzpässen
- Unterrichtsinhalte didaktisieren mit Fokus auf den sprachlichen Aspekten und Berücksichtigung sprachlicher Kompetenzen bei der Beurteilung
- Zum Verhältnis von Sprache und Fachlernen: Auswirkungen auf die Beurteilungspraxis
- Anderes
  - Asylwesen
  - Berufswahlcoaching
  - Bewegte Geschichten und Lesecoach
  - Binnendifferenzierung konkret am Beispiel Churer Modell
  - Bodymind – Achtsamkeit und Bewegung
  - Chili
  - DaZ-Coaching & Lesetagebuch
  - Deutsch-Jahrespläne
  - Eigenständiges Lernen (Schulerfolg)
  - Hausaufgaben
  - Historisches Museum Bern – Thema Flucht (Integration)
  - Hörendes Verstehen
  - Hör-Inputs
  - Individualisierung durch Differenzierung
  - Inklusion als Haltung
  - Kulturaustausch
  - Nähe und Distanz
  - Neue Autorität
  - neue Lehrformen
  - PFADE / DENK-Wege
  - Scham und Strafen
  - Schulerfolg ist lernbar (Lernstrategien)
  - Sprachförderung mit theaterpädagogischen Spielformen
  - Starke Lehrkräfte – Schamorientierte Kulturen
  - Visualisieren im Unterricht
  - Weiterbildung zum Lösungsorientierten Ansatz
  - Wenn Nervensägen an unseren Nerven sägen
  - Workshop zu «Respect»

#### 6.4.8 Herausforderungen bezüglich Beurteilen auf Ebene Schule

**Welches sind die grössten Herausforderungen bezüglich Beurteilen auf Ebene Schule?**

- Etablierung ...
  - einer einheitlichen Beurteilung, die
    - von allen als sinnvoll und gewinnbringend erlebt wird
    - nicht nur auf Noten basiert
  - einer gemeinsamen, breit abgestützten Beurteilungskultur
    - auf der Basis eines gemeinsamen Beurteilungsverständnisses
    - auf der Basis der vielen bereits vorhandenen Modelle/Vorstellungen
    - mit individuellen Spielräumen für die Lehrpersonen (d.h. keine grossen Eingriffe in die Methodenfreiheit)
    - mit gemeinsamen Vorgehensweisen trotz sehr unterschiedlichen Haltungen
    - mit zahlreichen Fachpersonen

- einer gemeinsamen Haltung zu Beurteilungsfragen, z.B. ...
  - zum flächendeckenden Einsatz geeicher Tests, um «neutrale» Beurteilungen und Vergleiche zwischen Klassen vornehmen zu können
  - zur fairen Gestaltung des Übertritts in die Sekundarstufe I
  - zum Umgang mit Lernstandsanalysen im Vorfeld der Unterrichtsplanung
- einer gemeinsamen Sprache zur Beurteilung
- einer einheitlichen Handhabung von
  - Selektion
  - Umstufungen
  - Nachteilsausgleich DaZ
  - Beurteilung überfachlicher Kompetenzen
- von gemeinsamen Abmachungen zur Beurteilung, die von allen eingehalten und nicht vergessen/verwässert werden
  - jahrgangsspezifisch
  - stufenspezifisch
  - stufenübergreifend
- gemeinsame Entwicklung und Nutzung von
  - fördernden Beurteilungsstandards
  - geeigneten, gemeinsam getragenen, vielfältigen, adäquaten Beurteilungsinstrumenten
    - Kompetenzpässe
    - Portfolios
  - Beurteilungskriterien (und anschließende Auswertung)
  - gemeinsamen Beurteilungsmassstäben
- Zusammenarbeit
  - Tabu-Thema Beurteilung und eigene Beurteilungspraxis zur Diskussion stellen
  - Einbezug aller Lehrpersonen in die Weiterentwicklung der Beurteilung
    - in einem grossen Schulhausteam
    - in einem heterogenen Schulhausteam
    - bei einem Team mit hoher Fluktuation
  - Einzelkämpfertum
    - fehlender Austausch: Was ist 'gut' in einer Abteilung B/A etc.? Gebe ich Noten unter 3 oder ist das unmenschlich?
    - Kollaboration in den Unterrichtsteams (Transparenz, Austausch) wird von den Tools (LehrerOffice) nicht unterstützt
    - Gefässe für den strukturierten Austausch und die Zusammenarbeit müssen erst aufgebaut werden
  - Fehlende/erschwerete Absprachen
    - es bestehen höchstens bilaterale Absprachen
    - unterschiedliche Systeme in den Jahrgängen
    - wenig Austausch zwischen Klassen- und Fachlehrpersonen zur Beurteilung
    - Klassenlehrpersonen besprechen Beurteilungen mit Fachlehrpersonen, nicht aber im Unterrichtsteam
    - Miteinbezug der Betreuung in die Beurteilung überfachlicher Kompetenzen
    - Absprachen in Klassen, die von mehreren Lehrpersonen geführt werden
    - viele Lehrpersonen pro Klasse bedingen viele Absprachen

- Rahmenbedingungen
  - Lehrmittel
    - unterschiedliche Lehrmittel im Schulhaus
    - es fehlen Lehrmittel, in welchen schon Materialien für die Beurteilung enthalten sind
  - extrem heterogene Schülerschaft
    - viele Kinder mit individuellen Lernzielen
    - viele DaZ-Schülerinnen und -Schüler
    - unterschiedlicher Sprachstand
    - kulturelle Unterschiede
    - zunehmende Heterogenität
    - immer jüngere (Kindergarten-)Kinder – aber gleich bleibende Anforderungen
  - fehlende Vergleichsmöglichkeiten, weil ...
    - keine Parallelklassen im Schulhaus sind
    - zu wenige Vergleichstests verfügbar sind
  - Fluktuation
    - bei den Lehrpersonen
    - bei der Schulleitung
  - Schulentwicklung
    - Fusion mit einer zweiten Schule (Zusammenführung der Beurteilungskulturen)
    - andere Entwicklungen (Fusion, Tagesschule...) absorbieren zu viele Zeit/Energie
  - Zeugnis, das keine adäquate, kompetenzorientierte Beurteilung ermöglicht
  - fehlende bzw. wenig Aus- und Weiterbildung zum Thema Beurteilung
  - Deutschkenntnisse der Kinder
  - Zyklen des LP 21 passen nicht zu den Zürcher Schulstufen (1.-3. Klasse, 4.-6. Klasse)
- Ressourcen
  - Zeit finden für
    - (regelmässigen) Austausch
    - Beschlussfindung
    - Durchführung von Beurteilungsmassnahmen
    - die Entwicklung einer gemeinsamen Sprache
    - Weiterentwicklung der Beurteilungspraxis und -kultur
    - Zusammenarbeit mit Fachlehrpersonen
    - Zusammenarbeit mit Eltern
    - Absprachen zur Beurteilung unter Lehrpersonen zu einzelnen Kindern
  - zu wenig Fachwissen im Team
- Unterrichtsentwicklung zur Beurteilung vorantreiben
  - trotz Widerstand («ich mache es so, wie es für mich stimmt»)
  - obwohl noch nicht alle Detailfragen geklärt sind
  - Überblick behalten
  - hoher Entwicklungsbedarf (Auseinandersetzung mit der Beurteilung hat noch nicht stattgefunden)

### 6.4.9 Herausforderungen bezüglich Beurteilen auf Ebene Lehrpersonen

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

- Lehrpersonen
  - Haltungen
    - fehlende Offenheit fürs Thema Beurteilung
    - Festhalten an veralteten Beurteilungsformen
    - Beurteilungspraxis nicht weiter entwickeln wollen
    - keine Notwendigkeit für Weiterentwicklungen sehen
    - in alte Muster zurückfallen
    - Umdenken, Paradigmenwechsel für Lehrpersonen
    - Motivation für neue Wege finden
  - zeitliche Belastung der Lehrperson: Zeit finden für
    - Lerndialoge
    - immer differenziertere Beurteilung
    - Beobachtungen und Dokumentationen während des Unterrichts
    - formative Beurteilung in grossen Klassen
  - Umgang mit Spannungsfeldern
    - Zeugnisnoten vs. ...
      - Umsetzung des LP 21 mit Fokus auf förderorientierter Beurteilung
      - Förderung/Kompetenzaufbau/Aufbau von Selbstwertgefühl
      - Kompetenzorientierung/Gesamtbeurteilung
      - Lernzielanpassungen
      - Lernprozesse
      - Differenzierter Unterricht
      - individuelle Lernziele
    - Selektion vs. Fördern
      - individuelle Förderung vs. Beurteilung nach kantonalen Vorgaben (damit die Schülerinnen und Schüler realistische Chancen für den Gymiübertritt haben)
      - Diskrepanz von (ermunternden) formativen und (negativen) summativen Rückmeldungen, die ein einzelnes Kind erhält
      - Fordern und Fördern
    - Perspektive einzelnes Kind vs. ganze Klasse
    - den verschiedenen Anforderungen von Schülerinnen und Schülern, Eltern, Berufswelt und anderen Schulen gerecht zu werden
  - Kompetenzen/Know-How bezüglich Beurteilung
    - Diagnostik
      - Ursachen für Misserfolge identifizieren
      - fehlendes diagnostisches Wissen zum Sprachaufbau und DaZ-Erwerb
      - Rückmeldungen erteilen, die differenzierter sind, als «weiter so»
      - formative Rückmeldungen mit Substanz so formulieren, dass sie von fremdsprachigen Kindern verstanden werden
      - Ableitung individualisierender Fördersettings aus den Beurteilungen
    - Wie können Kompetenzen
      - angemessen beurteilt werden?
      - benotet werden?
      - förderorientiert beurteilt werden?



- Verknüpfung der drei Funktionen formativ-summativ-prognostisch
- dialogisches Hören und Sprechen beurteilen
- vielfältige, alters- und kindgerechte Formen der Beurteilung finden und effizient nutzen
- Offene Fragen und Probleme
  - stufenspezifisch
    - Selektionsdruck in der Mittelstufe
    - Auf- und Abstufungen in der Sek I
    - faire Beurteilung in den versch. Niveaus der Sek I
    - nicht-stigmatisierende Formen der Binnendifferenzierung auf der Sek I finden
    - Binnendifferenzierung mit A- und B-Schülerinnen und -Schülern in gemischten Abteilungen
  - Beurteilung mehrsprachiger Kinder
    - DaZ- und IF-Kinder werden von ihren Fachlehrpersonen besser bewertet als Kinder im Regelunterricht
    - Anforderungen in Deutsch festlegen
    - Beurteilung fremdsprachiger Kinder in NMG oder Mathe
    - chancengerechte Beurteilungen mit/ohne Berücksichtigung des Vorwissens (Sprachkenntnisse)
  - objektiv, fair, chancengerecht beurteilen
    - gerechte Beurteilung (in einem individualisierenden Unterricht)
    - faire Beurteilung für Kinder aus verschiedenen Kulturen mit verschiedenen Interessen
    - objektive Kriterien für die Beurteilung finden
    - Gewichtung einzelner Teilleistungen
    - Quervergleiche
    - Beurteilung integrierter Schülerinnen und Schüler
    - Gewährleistung einer fairen Beurteilung, wenn schwache Schülerinnen und Schüler in kleinen Gruppen unterrichtet und beurteilt werden, andere Kinder aber in grösseren Gruppen
  - Bezugsnormen
    - bei Anwendung der Lernzielnorm sind immer die gleichen Kinder ungenügend
    - Dominanz der sozialen Bezugsnorm
  - Motivation der Lernenden trotz schlechter Beurteilungen: Wie können schwächere Kinder Schulerfolge feiern?
  - Beurteilung von Kompetenzen während eines Zyklus', obwohl die Kompetenzstufen erst am Ende des Zyklus' erreicht sein müssen
- Eltern
  - gute Elterninformation
  - für Eltern nachvollziehbare Dokumentation finden
    - Eltern sind an Noten gewohnt
    - Noten gegenüber Eltern rechtfertigen
    - Rechtfertigung gegenüber Eltern
    - Transparenz gegenüber den Eltern gewährleisten
  - Akzeptanz bei den Eltern
    - Verständnis für formative und summative Beurteilung
    - Eltern schätzen die neuen Beurteilungsformen nicht – für Eltern zählen nur Noten
    - Kinder, die schlecht Deutsch können, haben oft in allen Fächern schlechte Noten – das wollen die Eltern nicht akzeptieren

- Überforderung der Eltern durch allzu differenzierte Beurteilungen in allen Fächern
- Erkenntnisse, die sich aus neuen, breit angelegten Formen der Leistungsüberprüfung ergeben, den Eltern verständlich kommunizieren
- Eltern delegieren Verantwortung an die Schule
  
- Einbezug der Schülerinnen und Schüler
  - vielfältigen Formen der Reflexion
  - fehlt noch weitgehend
  
- Instrumente und Werkzeuge
  - Beobachtungsinstrumente finden/entwickeln
  - Beurteilungsinstrumente finden/entwickeln
  - klare, verbindliche Lernziele setzen
  - fehlende Hilfsmittel um komplexe, alltagsnahe Situationen fair zu beurteilen
  - einfach handhabbare Beurteilungsraster