



Entwicklungen von 2014 bis 2016 im Programm QUIMS

mit Fokus auf den obligatorischen Schwerpunkten

Bericht im Auftrag des Volksschulamts des Kantons Zürich

Dr. phil. Markus Roos

Juni 2017

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

Inhalt

1	Was ist QUIMS?	1
1.1	Schulen in schwieriger Lage erhalten Unterstützung.....	1
1.2	Das Programm QUIMS entwickelt sich.....	1
1.3	Evaluation 2012 und Weiterentwicklung mit zwei Schwerpunkten 2014 bis 2017	2
2	Welches sind die Hintergründe und das Handlungsmodell?	4
2.1	Schul- und Unterrichtsentwicklung wirken über eine lange Kette	4
2.2	Schwerpunkt A «Schreiben auf allen Schulstufen» (2014–2017).....	6
2.3	Schwerpunkt B «Sprache und Elterneinbezug im Kindergarten» (2014–2017).....	7
3	Wie wurden die Entwicklungen von QUIMS untersucht?	8
3.1	Erhebungsdesign mit zwei Zugängen und zwei Erhebungszeitpunkten	9
3.2	Zwei verschiedene Erhebungsinstrumente liefern unterschiedliche Perspektiven.....	9
3.3	Umfassende Stichproben in den Jahren 2014 und 2016.....	10
3.4	Wie die Daten ausgewertet wurden.....	11
4	Welches sind die Ergebnisse im Allgemeinen?	11
4.1	Was tun die Schulen zu QUIMS?	11
4.2	Was beobachten die Schulen an Wirkungen? Wie schätzen sie die Zielerreichung ein?.....	13
4.3	Wie arbeiten die Schulen?.....	14
5	Welches sind die Ergebnisse zu den zwei Schwerpunkten?	16
5.1	Was tun die Schulen in den zwei Schwerpunkten?	16
5.2	Wie hat sich die Unterrichtspraxis zu den zwei Schwerpunkten verändert?	21
5.3	Was zeigt sich durch die Arbeit an den Schwerpunkten bei den Eltern sowie bei den Schülerinnen und Schülern?.....	26
5.4	Wie wird der Support zu den Schwerpunkten eingeschätzt?.....	29
6	Fazit und Empfehlungen	31
6.1	Fazit – wie können die Ergebnisse zusammengefasst und eingeordnet werden?.....	31
6.2	Empfehlungen – was könnte beibehalten, was verändert werden?	32
7	Literatur	36
8	Anmerkungen	37

Ein herzlicher Dank gilt:

- Markus Truniger für das Verfassen des ersten Kap. «Was ist QUIMS?».
- Dem kantonalen QUIMS-Team für die Unterstützung und Begleitung der Erhebungen.
- Gabriele Stemmer Obrist für die Auswertung von offenen Textantworten in Kap. 4 und die Unterstützung beim Verfassen von Kap. 2.
- Afra Sturm und Claudia Neugebauer für ihren fachdidaktischen Support bei der Entwicklung des Erhebungsinstrumentes und bei der Interpretation der Ergebnisse.
- Esther Wandeler für ihre Unterstützung bei der Durchführung und Auswertung der Erhebung 2014.
- Julia Sanz für die Auswertung der offenen Textantworten fremdsprachiger Eltern.
- Allen Personen, die an den Befragungen teilgenommen haben.

1 Was ist QUIMS?

Einleitung von Markus Truniger, Leiter des Programms QUIMS

1.1 Schulen in schwieriger Lage erhalten Unterstützung

Auswirkungen der Migration und ein produktiver Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt sind in der Zürcher Volksschule, wie in allen westlichen Ländern, eines der Megathemen im Bildungswesen – und dies wird in den nächsten Jahren so bleiben. Schulen mit hohen Anteilen an Kindern aus eingewanderten und sozial nicht privilegierten Familien – im Kanton Zürich «multikulturelle Schulen» genannt – arbeiten in einem erschwerenden sozialen Umfeld. Für diese Schulen ist das Risiko belegt, dass das Leistungsniveau tiefer ist und die Bildungschancen im Durchschnitt geringer sind als in anderen Schulen. Das Programm «Qualität in multikulturellen Schulen» (QUIMS) gibt hier Gegensteuer. Ziel ist es, auch an diesen Schulen eine gute Schulqualität und möglichst gleiche Chancen zu gewährleisten – und zwar für alle Kinder, einheimische und zugewanderte, leistungsschwache und -starke.

Die Zürcher Bildungspolitik verfolgt seit langem die Strategie, diese Schulen besonders zu unterstützen – als Beitrag zur Förderung der Chancengleichheit. Das Programm QUIMS wurde im Auftrag des Bildungsrats in einem Pilotversuch von 1999 bis 2005 in zwanzig Schulen entwickelt und erprobt. Die Erkenntnisse flossen in einen Auftrag des Volksschulgesetzes von 2005 (§§ 25 und 62 VSG sowie § 20 VSV) ein: Die QUIMS-Schulen sollen verstärkende Massnahmen zur Förderung von Sprache, Schulerfolg und sozialer Integration umsetzen. Der Kanton soll sie dabei finanziell und fachlich unterstützen.

1.2 Das Programm QUIMS entwickelt sich

Beteiligte Schulen: Zwischen 2006 und 2011 wurden rund 100 Schulen ins Programm QUIMS eingeführt. Im Schuljahr 2016/17 sind 119 Schulen beteiligt, davon neun Schulen in einem Einführungsjahr (vgl. Tabelle 1). Die Zahl der teilnahmeberechtigten Schulen nimmt stetig zu, insbesondere in grösseren Agglomerationsgemeinden wie Dübendorf, Regensdorf oder Adliswil.

Tabelle 1. Entwicklung der Anzahl QUIMS-Schulen sowie der Schülerinnen und Schüler der QUIMS-Schulen.

Jahr	2008	2010	2012	2014	2016
Zahl der QUIMS-Schulen	85	96	110	111	119
Zahl der Schüler/-innen in QUIMS-Schulen	26'291	29'750	33'758	35'623	40'755

Quelle: Bista

Einbettung, Rahmen und fachliche Unterstützung: QUIMS ist Teil der gesetzlich vorgesehenen Qualitätssicherung und -entwicklung in geleiteten teilautonomen Schulen. Der Rahmen – Ziele, Handlungsfelder, Verfahren, Ressourcen – ist in Handreichungen des Volksschulamts festgelegt. In den Schulen wird QUIMS über die Schulleitung, die Schulkonferenz und zudem fachlich durch QUIMS-Beauftragte gesteuert und umgesetzt. Die Schulen erhalten Unterstützung durch Einführung, Kurzberatungen und Austauschtreffen des Volksschulamts (VSA) sowie durch Weiterbildungen der Pädagogischen Hochschulen.

Finanzielle Unterstützung (Staatsbeiträge): Die betroffenen Schulen erhalten jährlich eine finanzielle Unterstützung. Dies ist ein Beitrag dazu, die Ungleichheit der Voraussetzungen zwischen den Schulen im Kanton Zürich zu vermindern. Der Beitrag umfasst durchschnittlich rund Fr. 40'000 pro Schule und Jahr. Das ergibt zurzeit Kosten von rund Fr. 4.4 Mio. pro Jahr für den Kanton. Die Mittel werden eingesetzt für schuleigene (schulweite, klassenübergreifende) Projekte, für Weiterbildungen der Lehrpersonen und für die Elternarbeit. Sie werden nicht eingesetzt für Unterrichtslektionen gemäss Lehrplan und auch nicht für DaZ-Lektionen. Auch wenn es sich bei den QUIMS-Beiträgen nur um einen kleinen Teil des Gesamtbudgets der Volksschule handelt, entsteht eine Hebelwirkung, da sie eine gezielte Schul- und Unterrichtsentwicklung auslösen.

Entwicklung der pädagogischen Massnahmen: Die Schulen haben insbesondere die Lese- und Schreibförderung für ihre höchst heterogene Schülerschaft markant entwickelt und pflegen diese auf einem guten, pro-

fessionellen Stand. Davon profitieren alle Lernenden – fremd- und deutschsprachige, leistungsstärkere und -schwächere. Gefördert wird auch die Integration im Sinne eines respektvollen Zusammenlebens an der Schule. Die Eltern und die Lernenden der QUIMS-Schulen äussern sich ebenso zufrieden mit dem Unterricht und der Schule wie diejenigen anderer Schulen im Kanton.

Spezifische Leistungen in der Unterrichtsentwicklung: QUIMS fördert eine Unterrichtsentwicklung, die auf die besonders grosse sprachliche, kulturelle und sozial bedingte Heterogenität zugeschnitten ist. Die gewonnenen Erkenntnisse können auch für die gesamte übrige Zürcher Volksschule genutzt werden. Damit trägt QUIMS zum grossen, aktuellen Thema der Unterrichtsentwicklung in der Volksschule bei.

Bildungslaufbahnen der Lernenden aus QUIMS-Schulen (vgl. Tabelle 2): Der Anteil der Jugendlichen aus den QUIMS-Schulen, die nach der obligatorischen Schule direkt in eine Berufslehre übertreten, hat sich in den letzten acht Jahren stetig und relativ stark erhöht: um 6% von 53% auf 59%. Diese Verbesserung ist doppelt so gross wie im übrigen Kanton (dort Erhöhung um 3% von 62% auf 65%). Der Anteil der Jugendlichen, die ohne Anschlusslösung bleiben, hat sich vermindert. Insbesondere die Anteile der Lernenden nicht-deutscher Erstsprache verbessern sich sowohl im Zugang zur Sek A als auch im direkten Zugang zur Berufsbildung.

Tabelle 2. Entwicklung der Übergänge 2008 bis 2016 (Angaben in %).

Monitoring der Schullaufbahnen	2008	2010	2012	2014	2016
Übergänge aus QUIMS-Primarschulen in die Sek A, alle Lernenden (in %)	41	42	43	44	44
Übergänge in die Sek A, Lernende nicht-deutscher Erstsprache (in %)	32	36	39	39	39
Direkte Übergänge aus QUIMS-Sekundarschulen in eine Berufslehre, alle Lernenden (in %)	53	54	57	57	59
Direkte Übergänge in eine Berufslehre, Lernende nicht-deutscher Erstsprache (in %)	41	44	51	51	55

Quelle: Bista

Beurteilung von QUIMS durch die Fachwelt: Das Programm QUIMS gilt national und international als gutes Beispiel dafür, wie ein Schulsystem «Schulen in schwieriger Lage» in ihren Herausforderungen unterstützt. Verschiedene Berichte stellen fest, QUIMS verfolge einen relativ umfassenden Ansatz: mit (sprach-)pädagogischem Konzept zum Umgang mit sprachlicher und soziokultureller Vielfalt, mit Methoden der Schul- und Unterrichtsentwicklung vor Ort, mit dem Einsatz von Fach- und Finanzressourcen, mit politischer Absicherung und langfristiger Anlage.

1.3 Evaluation 2012 und Weiterentwicklung mit zwei Schwerpunkten 2014 bis 2017

Eine grössere externe wissenschaftliche Evaluationsstudie wurde 2012 von der Universität Zürich erstellt (vgl. Maag Merki, Moser, Angelone & Roos, 2012). Sie zog das positive Fazit, dass QUIMS erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklung bewirke. Empfohlen wurde, die Zielorientierung zu fokussieren. Daraufhin erteilte der Bildungsrat mit Beschluss vom 9. September 2013 den Auftrag, die Arbeiten in QUIMS-Schulen in den Jahren 2014 bis 2017 auf zwei obligatorische Schwerpunkte zu fokussieren: (A) «Schreibförderung auf allen Schulstufen» sowie (B) «Sprache und Einbezug der Eltern im Kindergarten». Die Umsetzungen dazu sind in vollem Gange:

- Trägerinnen der Umsetzungen sind die einzelnen Schulen. Die Lehrpersonen erwerben neues Knowhow zur Schreibdidaktik und entwickeln ihren Unterricht so, dass er für die verschiedenen sprachlichen Niveaus produktiv wird. Als wichtige zusätzliche Ressource in der Sprachförderung der Kinder mit wenig Deutschkenntnissen wirken Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) mit. Die Lehrpersonen auf Kindergartenstufe erweitern die Sprachförderung sowie die Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern (u.a. adressatengerechte Elterninformation und -bildung).

- Volksschulamt, PH Zürich und PH FHNW leisten einen starken und innovativen Fachsupport. Dieser besteht aus schulinternen Weiterbildungen (SCHILW) zur Schreibförderung, die pro Schule mehrere Anlässe umfassen und jeweils zirka zwei Jahre dauern (in 80 Schulen, mit einem Kader von 30 Dozierenden und Praxisfachleuten). Ausserdem umfasst dieser Fachsupport eine Veranstaltungsreihe mit Referaten und Workshops, die von der PH FHNW an der PH Zürich durchgeführt wird. Musteraufgaben zur Schreibdidaktik, die dem gesamten Schulfeld auf einer Website frei zur Verfügung stehen, runden das Supportangebot ab.
- Das VSA hat einen Auftrag an Dr. Markus Roos vergeben, um den Stand der Arbeiten zu QUIMS in den beteiligten Schulen darzustellen und insbesondere die Arbeit in den zwei Schwerpunkten zu überprüfen. Im vorliegenden Bericht wird zusammengefasst, welche Erfahrungen und Ergebnisse sich zeigen.

2 Welches sind die Hintergründe und das Handlungsmodell?

In QUIMS-Schulen kommen Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichsten sozialen, kulturellen und sprachlichen Voraussetzungen zusammen. Im Umgang mit dieser Heterogenität setzt QUIMS seit 2005 auf die drei Handlungsfelder «Förderung der Sprache», «Förderung des Schulerfolgs» und «Förderung der Integration» (vgl. Abbildung 1). Mit Massnahmen in diesen drei Handlungsfeldern verfolgt QUIMS folgende drei Leitideen:

- a) gutes Leistungsniveau aller Schülerinnen und Schüler
- b) gleiche Bildungschancen für alle Kinder
- c) Integration aller

Die vom Bildungsrat beschlossenen Schwerpunkte (A) «Schreibförderung auf allen Schulstufen» sowie (B) «Sprache und Einbezug der Eltern im Kindergarten» wurden den drei Handlungsfeldern wie folgt zugewiesen (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich - Volksschulamt, 2014, S. 5).

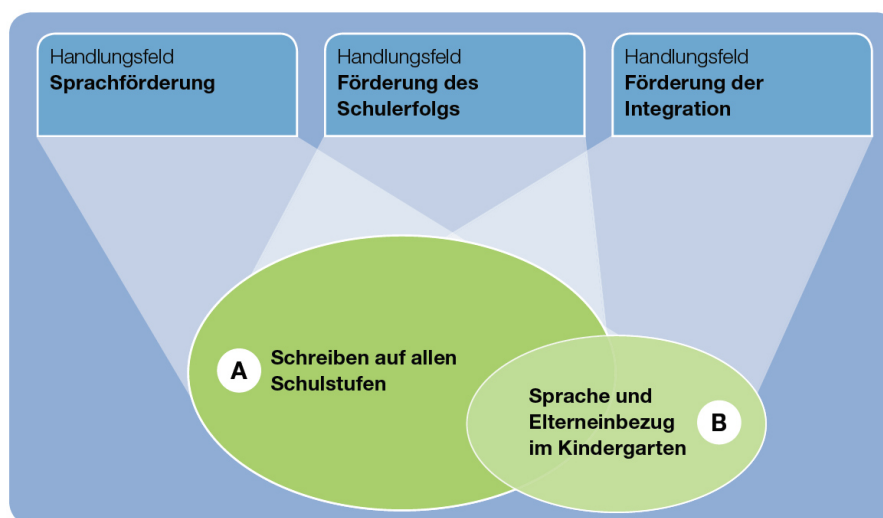


Abbildung 1. Zuordnung der Schwerpunkte A und B zu den drei Handlungsfeldern von QUIMS.

In der Handreichung zu den Schwerpunkten A und B werden auch die Ziele aufgeführt, die auf den verschiedenen Systemebenen angestrebt werden (Ebene Schule, Ebene Unterricht, Ebene Kinder/Eltern). Da diese Ziele auch als Referenzen für die vorliegende Studie dienen, werden sie im Folgenden überblicksartig und exemplarisch vorgestellt.

2.1 Schul- und Unterrichtsentwicklung wirkt über eine lange Kette

Die Arbeit mit QUIMS im Allgemeinen sowie mit den beiden Schwerpunkten A und B im Speziellen zielt auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung an den QUIMS-Schulen. Die beabsichtigte Wirkungskette ist auf mehrere Jahre angelegt und geht vom Kanton über die Schule zum Unterricht und schliesslich zum Lernen der Schüler und Schülerinnen (vgl. Abbildung 2).



Abbildung 2. Wirkungskette von QUIMS.

Ausgangspunkt im Wirkungsmodell sind die kantonalen Rahmenvorgaben und Supportangebote. Dazu zählen beispielsweise kantonale Konzepte und Handreichungen für QUIMS-Schulen, Weiterbildungsangebote, Vernetzungsmöglichkeiten sowie finanzielle Beiträge. Vermittelt wird die geplante Wirkung über lokale Strukturen zur Steuerung von QUIMS an den Einzelschulen, die von Schulleitungen, QUIMS-Beauftragten, lokalen QUIMS-Teams (Steuergruppen) sowie von besonders qualifizierten Lehrpersonen wie etwa DaZ-Lehrpersonen getragen werden. Über die schulinterne Weiterbildung und Zusammenarbeit der Lehrpersonen soll an den Schulen ein gemeinsames Verständnis zu verschiedenen Aspekten von QUIMS geschaffen werden. Basierend auf diesem gemeinsamen Verständnis lancieren die QUIMS-Schulen lokale Entwicklungsprojekte, wobei Projekte zur Unterrichtsentwicklung am wichtigsten sind. Unterrichtsentwicklung heisst, dass die Lehrpersonen gemeinsam ihre individuelle Unterrichtspraxis optimieren und so auf das Lernen der Schüler und Schülerinnen einwirken. Falls sich Entwicklungen bewähren, werden sie durch die Schule als feste Angebote verankert.

Mit den Schwerpunkten A und B strebt QUIMS auf den Ebenen Schule und Unterricht u.a. folgende, exemplarisch ausgewählte Ziele an (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich - Volksschulamt, 2014):

- Schule
- Der Fokus Schreibförderung ist im Schulprogramm verankert und im Schulalltag und in allen Fächern sichtbar (A).
 - Die Lehrpersonen des Schulkollegiums haben ein gemeinsames Verständnis von Schreibförderung (A).
 - Sie gewährleisten, dass sich möglichst alle Eltern willkommen fühlen, dass sich die Schule und Eltern vertrauensvoll begegnen, dass Eltern gut informiert sind, dass Eltern und Lehrperson regelmässig miteinander über das betreffende Kind sprechen (B).

- Unterricht
- Die Lehrperson schafft situierte Schreibanlässe, wobei sie auch Kooperationen einplant und andere Medien einbezieht (A).
 - Die Beurteilung des Schreibens erfolgt auf vielfältige und systematische Weise, unter Einbezug der Schreibprozesse und der Peers (A).

Über diese Ziele auf Schul- und Unterrichtsebene zielt QUIMS mit seinen zwei Schwerpunkten letztlich auf das (Sprach-)Lernen der Schülerinnen und Schüler sowie auf eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern ab.

2.2 Schwerpunkt A «Schreiben auf allen Schulstufen» (2014–2017)

In unserer Wissensgesellschaft gilt Schreiben als eine der Hauptkompetenzen für eine erfolgreiche Schul- und Berufslaufbahn. Schreiben ist immer verbunden mit einer sozialen und kulturellen Praxis, bei der bestimmte Muster, Normen und Konventionen vermittelt, eingeübt und gefestigt werden. Wer in einem Milieu aufwächst, in dem die Kultur der Schriftlichkeit wichtig ist, hat in der Schule bessere Startchancen. Diese Voraussetzung ist bei Kindern aus bildungsfernen Familien und bei Kindern aus Familien mit fremdsprachigem Hintergrund nicht immer gegeben. Erklärtes Ziel von QUIMS ist es deshalb, durch gezielte Förderung einen Ausgleich der unterschiedlichen schulischen Chancen zu schaffen.

Mit dem obligatorischen Schwerpunkt «Schreiben auf allen Schulstufen» werden auf Ebene der Schülerinnen und Schüler z.B. folgende übergeordnete Ziele verfolgt (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich - Volksschulamt, 2014, S. 8f):

- Kindergarten:
- Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ihre Feinmotorik und können einzelne Buchstabenfolgen sowie ihren eigenen Namen schreiben.
 - Sie können erste «Texte» wie Kritzelbriefe, Einkaufszettel u. a. verfassen.
- Primarstufe:
- Die Schülerinnen und Schüler schreiben leserlich und in einem Tempo, das den Schreibprozess unterstützt (v. a. von Hand, teilweise auch mit der Tastatur).
 - Sie können Texte verschiedener Genres (z. B. Erzählung, Bericht, Anleitung) mit erkennbarer Adressatenorientierung verfassen.
- Sekundarstufe:
- Die Schülerinnen und Schüler können verschiedene Schreibstrategien selbständig anwenden.
 - Sie können ausgewählte inhaltliche und sprachliche Aspekte ihrer Texte selbständig überarbeiten, wobei sie Strategien anwenden und teilweise Dritte einbeziehen.

Das Erreichen solcher Ziele wird unterstützt durch die drei schreibdidaktischen Dimensionen «Basale Schreibförderung», «Vermittlung von Schreibstrategien» und «Schreiben als soziale Praxis». Diese drei Dimensionen sollen der Schule sowie der einzelnen Lehrperson Orientierung bieten, um die lokale Schulentwicklung bzw. die eigene Unterrichtspraxis zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Musteraufgaben, die eigens für QUIMS-Schulen entwickelt wurden, unterstützen die Schulen bei der Umsetzung der drei Schreibdimensionen.

2.2.1 Basale Schreibfertigkeiten entlasten den Schreibprozess

Bei der ersten Dimension – den basalen Schreibfertigkeiten – geht es um die Ausbildung einer flüssigen, effizienten Handschrift (inkl. Tastaturschreiben), um die Automatisierung der korrekten Rechtschreibung und um den Aufbau eines umfangreichen Schreib- und Wortschatzes. Wer beim Schreiben nicht mehr lange darüber nachdenken muss, wie eine sprachliche Wendung genau lautet und wie ein Buchstabe bzw. ein Wort korrekt geschrieben wird, kann sich darauf konzentrieren, einen adressatengerechten, gut strukturierten Text zu verfassen. Damit erlauben basale Schreibfertigkeiten eine flüssigere Textproduktion, weil erst durch eine Entlastung des Schreibprozesses Denkprozesse auf höheren Hierarchieebenen möglich werden.

Der Erwerb basaler Schreibfertigkeiten erfordert tägliche Übung. Je jünger die Kinder sind, desto kürzer sollten die Übungssequenzen ausfallen. In Lernaufgaben zum basalen Schreibtraining werden Textbausteine eingeübt, bei denen es um möglichst typische und oft verwendete Ausdrücke geht – also gerade nicht

um fantasievolles Schreiben, wie man vielleicht spontan annehmen möchte. Ein allzu striktes Korrigieren von Rechtschreibfehlern durch die Lehrperson lenkt dabei von den Zielsetzungen des basalen Schreibens ab (vgl. Sturm, 2015, S. 12f).

2.2.2 Schreibstrategien werden u.a. durch Modellieren vermittelt

Schreibstrategien zielen auf die Art, wie Schreibende bei der Textproduktion vorgehen. Bei der zweiten Dimension geht es also darum, Schülerinnen und Schülern ein Set von Schritten zu vermitteln, die beim Verfassen eines Textes hilfreich sind (z.B. Planung, Ideensammlung und -auswahl, Textstruktur, Schreiben, Selbstbeurteilung). Dabei passen sich zielführende Schreibstrategien dem Schreibziel bzw. der Textsorte an.

Die explizite Vermittlung von Schreibstrategien hat sich in etlichen Studien als sehr effektiv erwiesen. Die Schülerinnen und Schüler lernen Schreibstrategien, indem ihnen zunächst ein Hintergrundwissen über den Aufbau und das Vokabular der entsprechenden Textsorte vermittelt wird. Nutzen und Bedeutung der neu zu erlernenden Schreibstrategie werden diskutiert; die Lehrperson demonstriert die Strategie mit lautem Denken. Bei diesem sog. «Modellieren» werden typische Schwierigkeiten eingebaut und mögliche Lösungen aufgezeigt. Die Schülerinnen und Schüler prägen sich die einzelnen Schritte der Strategie ein und werden von der Lehrperson beim Memorieren und bei ersten Anwendungen unterstützt. Beim unabhängigen Üben übernehmen die Lernenden schliesslich immer mehr Verantwortung für die Anwendung. Einen hohen Stellenwert erfährt auch die Selbstbeurteilung des eigenen Schreibprozesses sowie des verfassten Textes durch die Schülerinnen und Schüler (vgl. Sturm, 2015, S. 13ff).

2.2.3 Schreiben ist auch eine soziale Praxis

Lernumgebungen, in denen die Schreibenden die Reaktionen von Lesenden auf ihre Textprodukte beobachten können, haben einen hohen Lerneffekt, da kooperatives Schreiben die Motivation der Schülerinnen und Schüler und deren Schreibleistungen erhöht. Das didaktische Handlungsmuster der Dimension «Schreiben als soziale Praxis» zielt deshalb stets auf eine Interaktion zwischen Schreibenden und Lesenden ab, um dem Schreiben als solches überhaupt Sinn zu geben. Vor diesem Hintergrund umfassen Musteraufgaben, die für QUIMS-Schulen entworfen wurden, jeweils eine Interaktion zwischen Schreibenden und Lesenden, eine Einbettung in eine sinnvolle soziale Situation, ein nachvollziehbares kommunikatives und inhaltliches Schreibziel und die Auswahl eines bestimmten Textgenres. Ausserdem vermitteln sie das damit zusammenhängende kulturelle Hintergrundwissen (vgl. Sturm, 2015, S. 17). In den Musteraufgaben wird aufgezeigt, wie Schülerinnen und Schüler die Reaktionen der Lesenden ihrer Texte direkt beobachten können. Dies ermöglicht den Schreibenden, die Wirkungen ihrer eigenen Texte zu erfahren und zu überprüfen.

2.3 Schwerpunkt B «Sprache und Elterneinbezug im Kindergarten» (2014–2017)

Die Sprachförderung und ein früher Einbezug der Eltern in die Schule wirken sich auf die schulische Integration und die Leistungen aller Kinder positiv aus, besonders aber auf Kinder aus sozial benachteiligten oder zugewanderten Familien. Aus diesem Grund hat der Bildungsrat des Kantons Zürich einen Fokus auf den Kindergarten gelegt und für QUIMS-Schulen den Schwerpunkt «Sprache und Elterneinbezug» mit den beiden Themen «Sprache im Kindergarten» und «Elterneinbezug im Kindergarten» für obligatorisch erklärt.

Mit dem Schwerpunkt «Sprache und Elterneinbezug im Kindergarten» werden auf Ebene der Schülerinnen und Schüler bzw. der Eltern z.B. folgende übergeordnete Ziele verfolgt (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich - Volksschulamt, 2014, S. 13ff):

- | | |
|--------|--|
| Kinder | <ul style="list-style-type: none">■ Möglichst alle Schülerinnen und Schüler erreichen auf Ende der Kindergartenstufe die Basiskompetenzen in Kommunikation, Sprache und Medien, die der Lehrplan vorsieht.■ Kinder mit Deutsch als Zweitsprache haben ihre Kompetenzen in Deutsch so erweitert, dass sie am Unterricht sprachlich teilhaben können. |
| Eltern | <ul style="list-style-type: none">■ Die Eltern sind über das Schulsystem sowie über ihre Pflichten und Rechte informiert; sie beteiligen sich an Einzelgesprächen und an Elternveranstaltungen. |

- Sie kennen Handlungsmöglichkeiten, mit denen sie das Lernen ihres Kindes unterstützen können, und wenden davon einzelne an. Sie fördern das Sprachlernen ihres Kindes – im Rahmen ihrer Möglichkeiten, in ihrer Familiensprache und in Deutsch –, indem sie das Gespräch und das Vorlesen pflegen und indem sie für vielfältige Lerngelegenheiten zuhause und in der Freizeit des Kindes sorgen.

2.3.1 Sprache im Kindergarten als Grundlage für Lernen und Chancengleichheit

Je nach sozialer und sprachlicher Herkunft sind Kindergartenkinder unterschiedlich auf die schulischen Anforderungen vorbereitet. Dies führt zu Chancenungleichheit. Sprache ist für das schulische Lernen grundlegend, weshalb eine gezielte frühe Förderung die Voraussetzungen für schulisches Lernen insgesamt verbessert. Bei der Sprachförderung im Kindergarten werden von QUIMS drei Stossrichtungen verfolgt:

a) Förderung der frühen Literalität aller Kinder: Bei der Förderung der frühen Literalität werden Kinder durch Vorlesen und Betrachten von Kinderbüchern für die Sprache sensibilisiert und durch Nacherzählen von Gehörtem und Erfinden eigener Geschichten in ihrer Sprachentwicklung angeregt.

b) Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ): Die Förderung von Kindern mit fremdsprachigem Hintergrund erfolgt in gezielt für die intensive Sprachförderung eingesetzten Lektionen von «Deutsch als Zweitsprache».

c) Fachlicher Austausch zwischen Kindergarten und Frühbereich: Da die meisten Kinder bereits vor Eintritt in den Kindergarten Formen der Frühförderung in Kindertagesstätten, Spielgruppen etc. besuchen, stellt ein institutionalisierter fachlicher Austausch des Kindergartens mit den Vertretenden der Frühförderung wertvolle Kontinuität her.

2.3.2 Elterneinbezug im Kindergarten via Kontakte, Informationen und Elternbildungsveranstaltungen

Der Kontakt zwischen Schule und Elternhaus erlangt an QUIMS-Schulen bzw. an deren Kindergärten eine besondere Bedeutung. Einerseits ist die Kontaktaufnahme mit einer heterogenen, multikulturellen Elternschaft für die Lehrpersonen anspruchsvoll. Andererseits ist es wichtig, die Eltern früh über das Zürcher Bildungssystem zu informieren und sie aktiv ins Schulgeschehen einzubeziehen. Beim frühen Einbezug der Eltern werden von QUIMS drei Stossrichtungen verfolgt:

a) Willkommenskultur, Eltern informieren, Kontakte pflegen: Der Aufbau einer Vertrauensbasis zwischen Eltern und Schule fördert die partnerschaftliche Zusammenarbeit und unterstützt die schulische Laufbahn der Kinder.

b) Elternbildungsveranstaltungen durchführen: Eltern werden in Bildungsveranstaltungen zu spezifischen Themen informiert und können ihre Fragen einbringen. Ziel ist, dass Eltern ihr Kind in seinen Lernprozessen so gut wie möglich unterstützen können.

c) Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und früher Förderung: Die QUIMS-Schulen pflegen den Kontakt mit Kitas, Gemeinschafts- und Elternzentren sowie mit Gemeindebehörden und kommunaler Integrationsförderung auch bezüglich der Zusammenarbeit mit den Eltern.

3 Wie wurden die Entwicklungen von QUIMS untersucht?

Der allgemeine Stand der Entwicklungen im Programm QUIMS sowie die spezifische Umsetzung der beiden Schwerpunkte A und B wurden im Auftrag der kantonalen QUIMS-Leitung, Volksschulamt, in den Jahren 2014 und 2016 untersucht. Die zwei Erhebungszeitpunkte ermöglichen dabei Auswertungen im Sinne einer Trendstudie. Dabei interessierte, welche Erfahrungen die Schulen mit QUIMS machen und welchen Stand die Umsetzung von QUIMS an den lokalen QUIMS-Schulen des Kantons Zürich erreicht hat. Speziell im Fokus stehen die beiden aktuellen Schwerpunkte von QUIMS – «Schreiben auf allen Stufen» (A) sowie «Sprache und Elterneinbezug im Kindergarten» (B). Die konkreten Forschungsfragen wurden von der kantonalen QUIMS-Leitung vorgegeben und lassen sich den Untertiteln von Kap. 4 und Kap. 5 entnehmen.

3.1 Erhebungsdesign mit zwei Zugängen und zwei Erhebungszeitpunkten

Das Erhebungsdesign sah 2014 und 2016 zwei verschiedene Zugänge vor:

- a) eine Analyse der Zweijahresberichte der QUIMS-Schulen
 - b) eine Online-Erhebung zu den beiden aktuellen Schwerpunkten von QUIMS
- a) Die QUIMS-Beauftragten und Schulleitungen aller QUIMS-Schulen haben bereits in den Jahren 2008, 2010 und 2012 jeweils einen Zweijahresbericht zum Stand der Arbeiten zu QUIMS eingereicht. In den Jahren 2014 und 2016 wurden diese Erhebungen mit teilweise identischen Fragen fortgesetzt. Im Zentrum des vorliegenden Berichts stehen die Ergebnisse der Zweijahresberichte 2014 und 2016 – wo möglich werden aber auch Daten aus früheren Zweijahresberichten herangezogen, um längerfristige Trends aufzuzeigen.
- b) Eine zweite Trendanalyse bezieht sich auf die beiden erwähnten Schwerpunkte von QUIMS. Unterrichtspersonal, Schulleitungen sowie Eltern von Kindergartenkindern wurden 2014 und 2016 gebeten, dazu einen Online-Fragebogen zu bearbeiten. Die erste Erhebung fand zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten im zweiten Halbjahr 2014 statt. Einige Wochen danach erhielten die Schulen eine schulspezifische Auswertung ihrer Daten, um auf dieser Grundlage die weiteren lokalen Massnahmen zu den beiden QUIMS-Schwerpunkten zu planen. Die zweite Erhebung fand bei allen beteiligten Schulen gleichzeitig im November/Dezember 2016 statt (wiederum mit schulspezifischer Rückmeldung). Die Tatsache, dass die Erhebung 2014 zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Schuljahr vorgenommen wurde, führt zur Einschränkung, dass Ergebnisse der Jahre 2014 und 2016 bei gewissen Fragen nicht 1:1 vergleichbar sind.

3.2 Zwei verschiedene Erhebungsinstrumente liefern unterschiedliche Perspektiven

Für die Datenerhebung kamen zwei verschiedene Erhebungsinstrumente zum Einsatz. Sie bezogen sich auf unterschiedliche inhaltliche Aspekte:

a) Zweijahresberichte

- Angaben zur Schule
- Kooperation (bezogen auf QUIMS)
- Unterstützung
- (schuleigene) QUIMS-Massnahmen
- Finanzen
- Fazit

b) Online-Erhebung zu den beiden Schwerpunkten

- Soziodemografische Angaben
- Fragen zur Schule (nur für die Schulleitungen)
- Schreibförderung auf allen Schulstufen
- Sprachförderung im Kindergarten
- Elterneinbezug im Kindergarten
- Fazit

3.2.1 Zweijahresberichte der QUIMS-Schulen zeigen die Sicht der QUIMS-Schulen

Beim ersten Instrument handelt es sich um einen Zweijahresbericht, der von den QUIMS-Beauftragten für ihre Schule ausgefüllt und von den Schulleitungen abschliessend genehmigt wurde. Da die Angaben der einzelnen Schulen zugleich der Rechenschaftslegung dienen, war diese Befragung nicht anonym.

Der Zweijahresbericht umfasste v.a. geschlossene Fragen (zum Ankreuzen) und nur wenige offene Textantworten, wobei letztere ein vertieftes und differenziertes Verständnis der aktuellen Situation an den QUIMS-Schulen ermöglichen sollten. Die offenen Antworten erlaubten es den Schulen, eigene Schwerpunkte zu setzen und ihre Situation präzise zu schildern.

Der Zweijahresbericht erfasst Daten auf zwei verschiedenen Ebenen: Einerseits wurden Angaben zu den Schulen erhoben (Art der Schule, Grösse, QUIMS-Budget usw.). Andererseits wurde pro QUIMS-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 Angebote so zu bündeln, dass maximal fünf QUIMS-Massnahmen resultierten.

3.2.2 Die Online-Erhebung zu den beiden Schwerpunkten zeigt die individuelle Sicht der beteiligten Lehrpersonen und Eltern

Mit einem Online-Fragebogen wurden Erfahrungen und Beurteilungen zu den beiden aktuellen QUIMS-Schwerpunkten erfasst. Neben dem kantonalen QUIMS-Team haben auch Fachdidaktikerinnen und -didak-

tiker der PH Zürich und der PH FHNW Vorschläge für mögliche Items dieses Fragebogens gemacht, allen voran Claudia Neugebauer und Afra Sturm.

Der Fragebogen richtete sich einerseits an Schulleitungen und Lehrpersonen aller Stufen der Volksschule (inkl. Kindergarten) und andererseits an Eltern von Kindergartenkindern. Für die Eltern wurden das Einladungsschreiben sowie der Fragebogen in die zehn häufigsten Herkunftssprachen übersetzt.

Der Fragebogen enthielt wenige offene und zahlreiche geschlossene Fragen, zumeist mit einer Antwortskala von 1=«trifft überhaupt nicht zu» bis 6=«trifft voll und ganz zu». Er war so programmiert, dass die Befragten je nach Funktion, Schulstufe und Fächerkombination nur für sie passende d.h. beantwortbare Items vorgelegt erhielten. Dieses Vorgehen führte dazu, dass nicht alle Fragen von allen Befragten bearbeitet werden konnten (und damit zu fehlenden Antworten in den Datensätzen).

3.3 Umfassende Stichproben in den Jahren 2014 und 2016

Bei beiden Erhebungszugängen wurden ausschliesslich QUIMS-Schulen befragt. Auf eine Kontrollgruppe, von Schulen, die nicht ins Programm QUIMS involviert sind, wurde aus Kostengründen und auf Grund der mangelnden Vergleichbarkeit verzichtet.

3.3.1 Zweijahresberichte von allen QUIMS-Schulen (Vollerhebung)

Da es sich bei den Zweijahresberichten um einen Rechenschaftsbericht handelt, mussten alle QUIMS-Schulen an der Befragung teilnehmen (ausser Schulen, die neu ins Programm eintraten und sich im Einführungsjahr befanden). Deshalb kam es bei den Vollerhebungen pro Erhebungswelle an keiner oder an maximal zwei Schulen zu Ausfällen (z.B. wegen schweren Erkrankungen von QUIMS-Beauftragten). Im Jahr 2008 lagen 49 Zweijahresberichte zur Auswertung vor, 2010 waren es 82, 2012 93, 2014 103 und 2016 schon 109. Diese Zahlen zeigen, wie stark das Programm QUIMS in den letzten Jahren ausgeweitet wurde. Weitere Angaben zu den Schulen finden sich im Dokumentationsband dieser Studie in Kap. 7.4.

3.3.2 Online-Befragung bei Schulleitungen, Eltern und Lehrpersonen von QUIMS-Schulen

Für die Online-Befragung wurden die Schulleitungen aller QUIMS-Schulen angeschrieben und gebeten den Fragebogen selber auszufüllen und alle Lehrpersonen ihrer Schule einzuladen, den Fragebogen ebenfalls zu bearbeiten. Die Kindergartenlehrpersonen sollten darüber hinaus den Eltern eine vorgefertigte Einladung zur Teilnahme an dieser Befragung zukommen lassen. Auf Grund des gewählten Vorgehens kann nicht eruiert werden, wie viele Lehrpersonen und Eltern effektiv eine Einladung zur Teilnahme an der Befragung erhalten haben. Deshalb ist auch keine Berechnung der Rücklaufquote möglich. Die Stichprobe lässt sich aber wie folgt charakterisieren (eine genauere Beschreibung der Stichprobe findet sich im Dokumentationsband in Kap. 3):

An der Befragung haben 2014 insgesamt 3'222 Lehrpersonen teilgenommen, 2016 waren es 2'663. Der Männeranteil liegt bei 18%¹; über die Hälfte der Lehrpersonen hat mehr als zehn Jahre Unterrichtserfahrung². An der aktuellen QUIMS-Schule unterrichtet etwa die Hälfte der Lehrpersonen weniger als fünf Jahre³. Unter den befragten Lehrpersonen finden sich ca. 6% QUIMS-Beauftragte und ca. 17% Mitglieder von QUIMS-Teams⁴. Ca. 73% der befragten Lehrpersonen unterrichten (u.a.) Deutsch⁵.

2014 haben 144 Schulleitungen an der Online-Befragung teilgenommen, 2016 waren es 109 (Co-Leitungen inbegriffen). Der Frauenanteil liegt dabei knapp über 50%⁶. Gut die Hälfte der Schulleitungen arbeitet weniger als zehn Jahre an ihrer momentanen Schule⁷.

Im 2014 nahmen 2'082 Eltern von Kindergartenkindern an der Online-Erhebung teil, im 2016 waren dies 1'920. Etwa 40% der antwortenden Eltern leben seit ihrer Geburt in der Schweiz⁸. Etwas weniger als die Hälfte der befragten Eltern gab an, daheim vorwiegend (Schweizer-)Deutsch zu sprechen⁹. 2014 verfügten etwa 33% der Eltern über einen Hochschulabschluss, 2016 waren dies ca. 40%¹⁰. Über 70% der Kinder, auf die sich die Antworten der Eltern bezogen, waren fünf oder sechs Jahre alt¹¹. Etwa ein Drittel der Kindergartenkinder der antwortenden Eltern besucht den DaZ-Unterricht¹².

3.4 Wie die Daten ausgewertet wurden

Die meisten Angaben der Befragten in den beiden Erhebungsinstrumenten wurden statistisch ausgewertet und in Tabellenform dokumentiert. Differenziertere Hinweise zu den im Folgenden berichteten Ergebnissen lassen sich somit den Tabellen des Dokumentationsbandes entnehmen, auf die jeweils in Endnoten verwiesen wird. Die offenen Textantworten wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Die entsprechenden Ergebnisse werden jeweils in kursiver Schrift dargestellt.

Bei der Analyse der quantitativen Daten kamen primär deskriptive Verfahren (Mittelwerte, Häufigkeiten, Streuungen) zum Zuge. 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). Im Sinne einer Vereinfachung werden bei der Darstellung der Ergebnisse verschiedentlich Zustimmungsraten verwendet. Dabei werden die Nennungen in den positiven Antwortkategorien «trifft eher zu», «trifft zu», «trifft voll und ganz zu») addiert und in Prozentsätzen aller Antwortenden dargestellt. Wo sich keine Unterschiede zwischen den Erhebungsjahren 2014 und 2016 zeigten, werden die resultierenden Werte im Text so gerundet, dass sie für beide Jahre stehen können.

Thematisch ähnliche Items wurden für die Auswertung soweit möglich zu sog. «Skalen» zusammengefasst, indem ein Mittelwert aus diesen Items errechnet wurde. Bevor eine Skala gebildet wurde, wurde jeweils überprüft, ob die verwendeten Items eindimensional und hinreichend konsistent (reliabel) waren. Die gebildeten Skalen wurden anschliessend auf signifikante Unterschiede und Zusammenhänge untersucht, wobei das 0.05-Signifikanzniveau zum Einsatz gelangte. Das Signifikanzniveau p macht eine Aussage darüber, wie wahrscheinlich ein Fehlschluss ist, wenn von der untersuchten Stichprobe auf die Grundgesamtheit aller potenziell befragbaren Fälle rückgeschlossen wird. Ein Signifikanzniveau von $p < 0.05$ bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit eines solchen Fehlschlusses kleiner als 5% ist (vgl. Gollwitzer & Jäger, 2009, S. 199).

Bei sehr grossen oder sehr kleinen Stichproben ist die Signifikanz p jedoch beschränkt hilfreich: Kleine Unterschiede werden bei grossen Stichproben überzufällig und damit signifikant; umgekehrt braucht es bei kleinen Subgruppen wie z.B. den ISR-Lehrpersonen sehr grosse Unterschiede, damit diese nicht mehr durch Zufall erklärt werden können. Deshalb wird ergänzend das Effektstärkemaass « d » hinzugezogen. Das Effektstärkemaass « d » hat keine allgemeingültigen Interpretationsregeln (vgl. Gollwitzer & Jäger, 2009, S. 54). Effektstärken unter $d = .20$ werden im Folgenden als sehr klein, solche von $.20$ bis $.40$ als klein, von $.40$ bis $.60$ als mittel und ab $.60$ als gross verstanden.

4 Welches sind die Ergebnisse im Allgemeinen?

Die von QUIMS intendierte Wirkungskette wurde in Kap. 2.1 vorgestellt. Im Folgenden werden einzelne Aspekte dieser Wirkungskette untersucht, wobei zu beachten ist, dass der Untersuchungszeitraum mit knapp zwei Jahren für umfassende Wirkungen eng bemessen ist. Die Gliederung der Ergebnisse orientiert sich dabei an sieben forschungsleitenden Fragen (siehe Untertitel). Dabei wird zunächst auf allgemeine Fragen zu QUIMS eingegangen, um im Anschluss auf die Schwerpunkte A und B zu fokussieren.

4.1 Was tun die Schulen zu QUIMS?

Die Aktivitäten der QUIMS-Schulen sind vielfältig, sie betreffen zurzeit primär das Handlungsfeld «Förderung der Sprache». Aus vielen lokalen Entwicklungsprojekten der letzten Jahre wurden mittlerweile feste Angebote. Die interne Evaluation der lokalen QUIMS-Massnahmen erfolgt häufig durch eine Thematisierung anlässlich der jährlichen Standortbestimmung, immer häufiger aber auch durch Gruppengespräche bzw. leitfadengestützte Interviews. Anders als in früheren Jahren differenzieren sich die Massnahmen zunehmend nach bestimmten Subgruppen (z.B. Kindergarten, Unterstufe, Hort), was für einen immer zielgruppenspezifischeren Zugang spricht. Meistens involviert sind dabei die Klassenlehrpersonen. Die für die Umsetzung der Massnahmen durchgeführten internen Weiterbildungen haben in der Regel einen Umfang von etwas mehr als einem Tag. Sie werden von den Schulleitungen und QUIMS-Beauftragten als gelungen beurteilt und weiterempfohlen.

4.1.1 QUIMS-Massnahmen: Viele Routinen sind implementiert, zudem wird Neues erprobt

Situierung und Reichweite der QUIMS-Massnahmen: Die Massnahmen der einzelnen Schulen sind auf zwei mittleren Ebenen der Wirkungskette angesiedelt: bei der einzelnen Schule und im Unterricht. Sie werden von der kantonalen Ebene gesteuert durch Rahmenvorgaben, Schwerpunkte, Weiterbildungsangebote, fachliche Unterstützung sowie die zugewiesenen QUIMS-Gelder. Ziel der Massnahmen ist die Optimierung der Schul- und Unterrichtsqualität und damit letztlich des Lernerfolgs der Schülerinnen und Schüler. Die vielfältigen Aktivitäten der Schulen kamen 2014 insgesamt 1'748 Schulklassen und 2016 sogar 1'961 Schulklassen zugute. Gestaltet und umgesetzt wurden diese Massnahmen von gegen 4'000 Lehrkräften (vgl. Tabelle 3).

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

Jahr	2014	2016
Anzahl Kindergartenklassen	385	430
Anzahl Primarschulklassen	954	1010
Anzahl Sekundarschulklassen	409	521
Anzahl Klassen- und Fachlehrpersonen	3983	3985

Handlungsfelder: Im Erhebungsjahr 2016 betraf die Hälfte der 438 berichteten QUIMS-Massnahmen das Handlungsfeld «Förderung der Sprache» und je ein Viertel die «Förderung des Schulerfolgs» sowie die «Förderung der Integration»¹³. Im längerfristigen Zeitverlauf ist dabei v.a. beim Anteil von Massnahmen zur Integration ein Rückgang zu verzeichnen – von 34% aller Massnahmen im 2008 auf 25% im Jahr 2016. Damit geht der mit dem Schwerpunkt A (Schreibförderung) ausgelöste Ausbau im Handlungsfeld «Förderung der Sprache» teilweise zu Lasten des Handlungsfeldes «Förderung der Integration» (vgl. Tabelle 4).

Themen der QUIMS-Massnahmen: Eine Steigerung gegenüber 2014 ergab sich bei Themen, die sich den beiden Schwerpunkten A und B zuordnen lassen, nämlich z.B. bei den Schreibstrategien (von 58% auf 72% aller QUIMS-Schulen, die hier mindestens eine Massnahme umsetzten). Auch bei den basalen Schreibfertigkeiten (von 58% auf 84%), bei der Sprachförderung im Kindergarten (von 50% auf 72%) sowie beim Eltern-einbezug zur Förderung der Sprache (von 47% auf 61%) war eine solche Steigerung sichtbar. Dies weist darauf hin, dass die kantonale Schwerpunktsetzung für die Schulen handlungswirksam wurde, dies allerdings zum Preis des Rückgangs anderer QUIMS-Themen. So setzten nur weniger als 25% der Schulen eine Massnahme zur Lernbeurteilung und Notengebung sowie zu HSK um¹⁴.

Entwicklungsprojekte und feste Angebote: QUIMS unterscheidet zwischen festen Angeboten, die eine Schule dauerhaft in den Schulbetrieb integriert hat, und Entwicklungsprojekten, die zu einem festen Angebot werden können, wenn sie sich bewähren. 51% der QUIMS-Massnahmen bezeichneten die Schulen als Entwicklungsprojekte und 49% als feste Angebote. Damit stieg der Anteil der festen Angebote von 25% im Erhebungsjahr 2008 auf die genannten 49% im Jahr 2016 höchst signifikant an¹⁵. Die Schulen haben offensichtlich einige bewährte Routinen implementiert, entwickeln aber nach wie vor laufend neue Massnahmen.

Tabelle 4. QUIMS-Massnahmen 2008 bis 2016: Arten und Handlungsfelder.

Jahr	2008	2010	2012	2014	2016
n (Anz. QUIMS-Massnahmen)	140<n<142	256<n<267	342<n<353	407<n<414	431<n<471
Art der Massnahme:					
QUIMS-Entwicklungsprojekt	75%	59%	53%	52%	51%
Festes QUIMS-Angebot	25%	41%	47%	48%	49%
Handlungsfeld:					
Förderung der Sprache	45%	44%	40%	44%	50%
Förderung des Schulerfolgs	21%	25%	29%	24%	25%
Förderung der Integration	34%	31%	30%	32%	25%

Einbezug der verschiedenen Akteure: Bei den QUIMS-Massnahmen waren die Akteure sehr unterschiedlich einbezogen, klar am stärksten die Klassenlehrpersonen (bei 93% aller Massnahmen). Aber auch DaZ-Lehrpersonen (71%), Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (61%) sowie andere Fachlehrpersonen (52%) waren in der Erhebungswelle 2016 relativ häufig beteiligt. Nur sehr selten wurden in den Jahren 2015 und 2016 HSK-Lehrpersonen (4%), Personen aus der Vorschule/Frühförderung (3%) oder der Berufsbildung (3%) in eine Massnahme einbezogen¹⁶.

Interne Evaluation der QUIMS-Massnahmen: Die QUIMS-Schulen evaluieren ihre Massnahmen im Laufe der Jahre immer sorgfältiger. So sank die Zahl der Massnahmen, die bisher noch keiner internen Evaluation unterzogen wurden, von 20% im 2010 auf 13% im 2016. Immer häufiger wurden für die Evaluation Gruppengespräche bzw. leitfadengestützte Interviews eingesetzt – sowohl bei den Lehrpersonen als auch bei den Eltern¹⁷. Die häufigste Form der Evaluation bleibt die Reflexion an der jährlichen schulinternen Standortbestimmung – z.B. mit einer SOFT-Analyse. Über 50% der Massnahmen werden so intern evaluiert.

4.1.2 Schulinterne Weiterbildungen werden als gelungen beurteilt und weiterempfohlen

Viele QUIMS-Massnahmen werden durch interne Weiterbildungen begleitet. Die 324 an den Schulen durchgeführten Weiterbildungen der Jahre 2015 und 2016 hatten im Mittel einen Umfang von etwas mehr als einem Tag, oft aufgeteilt in mehrere kürzere Teile, damit das Gelernte zwischenzeitlich in der Praxis erprobt werden konnte. Dabei wurde eine einzelne Veranstaltung im Mittel von 28 Teilnehmenden besucht¹⁸. Von 92% aller Weiterbildungen sagten die QUIMS-Beauftragten und die Schulleitungen, sie seien gelungen und für andere Schulen zu empfehlen¹⁹.

4.2 Was beobachten die Schulen an Wirkungen? Wie schätzen sie die Zielerreichung ein?

Die berichteten Wirkungen von QUIMS blieben in den letzten Jahren weiterhin sichtbar und konstant – und zwar bezogen auf das professionelle Knowhow der Lehrpersonen, ihre Zusammenarbeit in Lehr- und Lernfragen, die Verbesserung der Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler und deren Schulzufriedenheit. Als immer zielgerichteter wird die Arbeit des Schulkollegiums beschrieben. Dies korrespondiert mit dem im Jahr 2016 gestiegenen Zielerreichungsgrad. Demnach haben sich die meisten QUIMS-Massnahmen bewährt. Sie wurden bereits im Schulprogramm als Sicherungsziele verankert oder dies wird demnächst geschehen. Vor diesem Hintergrund schätzen Schulleitungen und QUIMS-Beauftragte die umgesetzten Massnahmen als so erfolgreich ein, dass sie diese auch anderen Schulen empfehlen.

Wirkungen von QUIMS lassen sich auf mehreren Ebenen der Wirkungskette feststellen – z.B. in der kollektiven Zusammenarbeit sowie im Zielerreichungsgrad der QUIMS-Massnahmen. Letztlich zielt die Wirkungskette von QUIMS aber auf die sprachlichen Kompetenzen, den Schulerfolg sowie die Integration aller Schülerinnen und Schüler. Da aber die Schülerinnen und Schüler aus Ressourcengründen weder befragt noch getestet wurden, können mögliche Wirkungen von QUIMS bei den Lernenden nur über andere Befragte (Eltern, Lehrpersonen, Schulleitungen, QUIMS-Beauftragte) erschlossen werden.

4.2.1 Berichtete Wirkungen bleiben weitgehend konstant – die Arbeit der Teams wird zielgerichteter

Die Wirkungen von QUIMS, wie sie von den Schulleitungen und QUIMS-Beauftragten berichtet wurden, blieben über die Erhebungswellen 2010, 2012, 2014 und 2016 hinweg weitgehend konstant. Nach Ansicht der Befragten wirkte sich das Programm klar positiv auf das professionelle Knowhow der Lehrpersonen, deren Zusammenarbeit in Lehr- und Lernfragen und die Veränderung des Unterrichts im jeweils fokussierten Bereich aus. Für die Schülerinnen und Schüler wird als Wirkung der QUIMS-Arbeit festgestellt, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Sprachkompetenzen eher verbessern konnten und sich ihre Schulzufriedenheit (und diejenige ihrer Eltern) eher erhöhte. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund haben aus dieser Sicht dank QUIMS eher erfolgreiche Übergänge in anspruchsvolle Schularten der nächsten Schulstufe geschafft. Neben diesen über die letzten Jahre hinweg als weitgehend stabil wahrgenommenen positiven Wirkungen von QUIMS ergab sich auch eine signifikante Steigerung: Den Angaben der QUIMS-Beauftragten und Schulleitungen in den Zweijahresberichten zufolge wurde die Arbeit des Schulkollegiums über die Jahre 2010 bis 2016 hinweg immer zielgerichteter²⁰.

Der Grossteil der befragten Lehrpersonen berichtet in den offenen Textantworten von positiven Wirkungen von QUIMS auf der Unterrichtsebene. Insgesamt drücken sowohl in der Befragung 2014 als auch 2016 zahlreiche Eltern in den offenen Antworten ebenfalls eine positive Einstellung gegenüber ihrer Schule aus. Eine Mehrheit der Eltern ist zufrieden damit, wie der Kindergarten resp. die Schule ihr Kind fördert. Das Kind lerne viel, fühle sich wohl und gehe gerne zur Schule. Eine Person schreibt gar, es finde eine «vorbildliche Integration» statt.

4.2.2 Der Zielerreichungsgrad der QUIMS-Massnahmen wird 2016 als höher eingeschätzt

Zielerreichungsgrad der QUIMS-Massnahmen: Die Tatsache, dass die QUIMS-Arbeit verglichen mit früher zielgerichteter wurde, drückt sich auch in einem anderen Befund aus. In den Jahren 2008, 2010, 2012, 2014 und 2016 schätzten die Schulleitungen und QUIMS-Beauftragten den Zielerreichungsgrad ihrer schuleigenen QUIMS-Massnahmen auf einer Skala von 1 (= «Ziel völlig verfehlt») bis 10 (= «Ziel vollständig erreicht») ein. Für die vier Erhebungswellen 2008 bis 2014 resultierte jeweils ein Mittelwert von 7.4 oder 7.5. Im Jahr 2016 stieg diese Einschätzung des Zielerreichungsgrades jedoch signifikant und erreichte einen hohen Mittelwert von 8.2²¹.

Abstützung der Einschätzung zum Zielerreichungsgrad: Für die Erhebungswellen 2012, 2014 und 2016 wurden weitere Informationen eingeholt, die eine Einschätzung darüber erlauben, wie die Beurteilungen des Zielerreichungsgrades abgestützt sind. In diesen drei Erhebungswellen stützte sich die (positive) Einschätzung des Zielerreichungsgrades durch die QUIMS-Beauftragten und Schulleitungen bei jeweils ca. 60% der Massnahmen auch auf eine interne Evaluation ab²². Ausserdem wurde die Einschätzung bei über 60% der Massnahmen auch mit dem Kollegium besprochen – im Jahr 2016 sogar bei 72% der Massnahmen²³. Vor diesem Hintergrund kann davon ausgegangen werden, dass die positive Beurteilung des Zielerreichungsgrades in den Kollegien relativ breit abgestützt ist.

Bewährung und Verankerung der QUIMS-Massnahmen: Ein weiterer Indikator für den Zielerreichungsgrad ist die Frage, ob QUIMS-Beauftragte und Schulleitungen eine QUIMS-Massnahme als bewährt beurteilen oder ob sie diese wieder absetzen bzw. modifizieren wollen. 4% der Massnahmen hatten sich nicht bewährt und wurden aufgegeben, 26% wurden modifiziert und 70% hatten sich im Erhebungsjahr 2016 vorbehaltlos bewährt²⁴. Bei etwa 60% der Massnahmen war zum Befragungszeitpunkt bereits eine Verankerung im Unterrichts- oder Schulalltag erfolgt, für ca. 30% war eine solche Verankerung geplant und bei ca. 10% war die Verankerung noch offen²⁵. Von 91% der Massnahmen glaubten die QUIMS-Beauftragten und Schulleitungen, sie seien besonders gut gelungen und deshalb für andere QUIMS-Schulen empfehlenswert²⁶.

4.3 Wie arbeiten die Schulen?

Die Schulleitungen übernehmen die Rolle als QUIMS-Beauftragte seltener selbst. Gleichzeitig beauftragen sie zunehmend eine Steuergruppe (QUIMS-Team) mit der Aufgabe, QUIMS zu gestalten, wobei diese an gewissen Schulen auch andere Schulentwicklungsfragen behandelt. Dabei gelingt die Zusammenarbeit zwischen Schulleitungen und QUIMS-Beauftragten in den meisten Fällen genauso gut wie die Zusammenarbeit der QUIMS-Schulen mit den Schulpflegern bzw. Schulgemeinden. Wie bereits in den Vorjahren verläuft die Schul- und Unterrichtsentwicklung an den Schulen nach wie vor professionell. Transparente Mehrjahresplanungen, im Schulprogramm verankerte und im Kollegium breit abgestützte QUIMS-Massnahmen, die regelmässig auf ihre Erfolge hin überprüft werden, sind an vielen Schulen Standard. Die finanziellen Beiträge pro Schule sind mit jährlich ca. Fr. 40'000 über die Jahre hinweg weitgehend konstant. Allerdings sinken die Kosten pro QUIMS-Massnahme – was dazu führt, dass die Schulen mit dem zugewiesenen Geld heute mehr Massnahmen umsetzen als früher.

Die in Kap. 4.2 dargestellten Wirkungen wurden möglich, weil QUIMS bestehende lokale Strukturen nutzt oder selbst aufbaut, um die Schul- und Unterrichtsentwicklung gemeinsam zu gestalten. Ausserdem etablieren QUIMS-Schulen in der Regel eine produktive Form der Zusammenarbeit und finden einen Modus, wie sie mit den QUIMS-Geldern umgehen. Nur so können nachhaltige Veränderungen im Unterrichtsalltag herbeigeführt werden.

4.3.1 QUIMS wird in der lokalen Steuerungsstruktur immer breiter abgestützt

An jeder QUIMS-Schule unterstützt und koordiniert eine speziell dafür ausgebildete QUIMS-Beauftragte bzw. ein QUIMS-Beauftragter die Umsetzung von QUIMS. Meist handelt es sich dabei um eine Lehrperson, manchmal auch um die Schulleitung. Ausserdem verfügen die Schulen über QUIMS-Teams oder Steuergruppen, die QUIMS mitsteuern. Da die konkrete Ausgestaltung der lokalen QUIMS-Steuerung den Schulen überlassen bleibt, ist es interessant zu erfahren, welche Steuerungsform die Schulen gewählt haben. Dabei ist zu beachten, dass eine Schule auch mehrere Steuerungsformen kombinieren kann.

Die Auswertung lässt vermuten, dass die Schulleitungen QUIMS in der lokalen Schulstruktur zunehmend breiter abstützen, indem sie Lehrpersonen als QUIMS-Beauftragte sowie ganze QUIMS-Teams einsetzen und nicht selber als QUIMS-Beauftragte amtieren. An den meisten Schulen ist zwar eine Einzelperson mit QUIMS beauftragt. Der Anteil an Schulen mit einer Einzelperson, die mit QUIMS beauftragt ist, stieg signifikant von 61% im 2008 auf 77% im 2016. Allerdings handelt es sich bei dieser Einzelperson meist nicht um die Schulleitung. Der Anteil der Schulen, an denen die Schulleitungen auch die Funktion von QUIMS-Beauftragten übernehmen, blieb in den letzten Jahren weitgehend konstant; im 2016 waren dies 20% der Schulen. Dafür installieren die QUIMS-Schulen immer häufiger Teams, die sich um QUIMS kümmern. Zudem steigt der Anteil der QUIMS-Schulen, bei denen sich ein und dasselbe Team sowohl um QUIMS als *auch um andere Fragen* kümmert: Im 2008 waren dies 27%, im 2016 schon 38%, was einem hoch signifikanten Anstieg entspricht²⁷ (vgl. Abbildung 3).

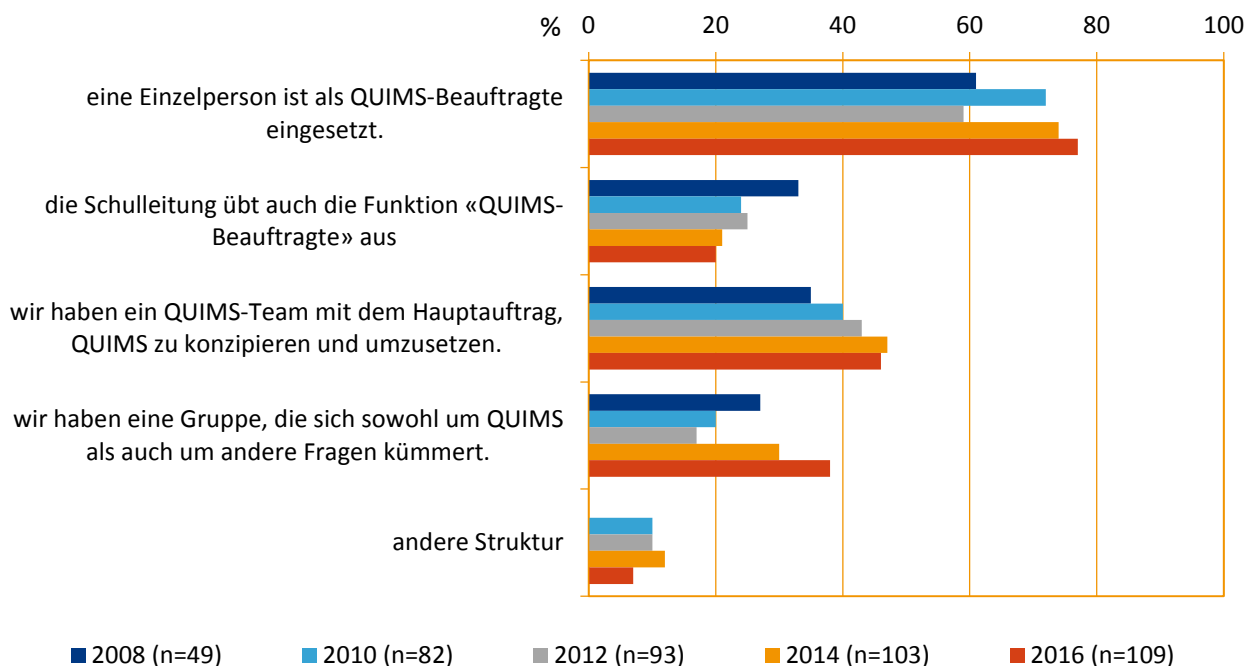


Abbildung 3. Struktur der QUIMS-Steuerung an den Schulen 2008 bis 2016 in % (Mehrfachantworten möglich).

4.3.2 Schul- und Unterrichtsentwicklung gelingt den QUIMS-Schulen unverändert gut

Mit einer breit abgestützten Steuerungsstruktur können die QUIMS-Schulen ihre Schul- und Unterrichtsentwicklungsaufgaben gezielt vorantreiben. In den untersuchten Schulen verlaufen diese Prozesse gemäss Angaben in den Zweijahresberichten seit 2010 unverändert gut. Eine klare Mehrheit der Schulen nimmt transparente Grob- und Feinplanungen der QUIMS-Massnahmen vor und bespricht QUIMS-Themen regelmässig. Fast ausnahmslos alle QUIMS-Massnahmen sind in den Schulprogrammen verankert; sie werden von den Kollegien mehrheitlich getragen, umgesetzt und auch regelmässig überprüft. Eine signifikante Veränderung erfuhr einzig die Intensität der QUIMS-bezogenen Zusammenarbeit in Pädagogischen Teams, Projektgruppen, Q-Gruppen oder Hospitationsgruppen: In den Jahren 2012 und 2014 war diese Zusammenarbeit zwischenzeitlich etwas intensiver als 2010 und 2016. Aber auch in den Jahren 2010 und 2016 war diese Zusammenarbeit in gut sichtbarem Ausmass vorhanden²⁸.

Aus den verbalen Rückmeldungen von Lehrpersonen geht hervor, dass QUIMS-Themen verschiedenorts regelmässig in pädagogischen Teamsitzungen besprochen werden. In etlichen offenen Aussagen von Lehrpersonen und Schulleitungen kommt aber auch zum Ausdruck, dass eine grosse Fluktuation im Lehrkörper ein beträchtliches Hindernis für die effektive Umsetzung von QUIMS darstellt. Fluktuation führt zu Knowhow-Verlust, ständigen Einführungen neuer Mitarbeitender in die lokalen QUIMS-Gegebenheiten sowie stagnierender Schul- und Unterrichtsentwicklung. Besonders schwierig werde es, wenn QUIMS-Beauftragte die Schule wechseln oder nicht (mehr) motiviert seien. Ausserdem komme der Schulleitung eine herausragende Rolle zu. Stehe diese nicht hinter den QUIMS-Schwerpunkten oder setze diese in der Schule völlig andere Schulentwicklungsschwerpunkte als die vorherige Schulleitung, sei der Erfolg von QUIMS an der lokalen Schule in Frage gestellt.

4.3.3 Die interne und externe Zusammenarbeit gelingt den QUIMS-Schulen weiterhin gut

Interne Zusammenarbeit: Auch wenn Schulleitungen zunehmend Lehrpersonen als QUIMS-Beauftragte einsetzen und diese Aufgabe nicht mehr selber übernehmen, verläuft die Zusammenarbeit zwischen QUIMS-Beauftragten und Schulleitungen seit 2010 nach wie vor stabil und gut: Mindestens zweimal pro Quartal führen die allermeisten Schulen Besprechungen zwischen QUIMS-Beauftragten und Schulleitung durch. Die Aufgabenteilung zwischen diesen beiden ist an fast allen Schulen klar geregelt. Ausserdem wird die Funktion der QUIMS-Beauftragten von den Schulleitungen, von den Kollegien und auch von den QUIMS-Beauftragten selbst seit 2010 unverändert als gewinnbringend bezeichnet²⁹.

Zusammenarbeit mit der Schulpflege: QUIMS-Schulen müssen nicht nur die interne, sondern auch die Zusammenarbeit mit der Schulpflege bzw. der Schulgemeinde gestalten. Diese Zusammenarbeit ist seit 2010 ebenfalls stabil und (sehr) gut. Fast ausnahmslos alle Schulen gaben in den Zweijahresberichten seit 2010 an, die Schulpflege habe die QUIMS-Massnahmen im Schulprogramm bewilligt. Ausserdem erhielten die allermeisten Schulpflegen mindestens alle zwei Jahre einen Bericht über die durchgeführten Massnahmen. Etwa in der Hälfte aller Fälle beaufsichtigte die Schulpflege die Massnahmen im Jahr 2016 anhand der QUIMS-Checkliste für Behörden und Schulen³⁰.

4.3.4 QUIMS-Schulen setzen jährlich ca. Fr. 40'000 für QUIMS ein – die Kosten pro Massnahme sinken

Für die Umsetzung der QUIMS-Massnahmen und die Investitionen in die Schul- und Unterrichtsentwicklung benötigen und erhalten QUIMS-Schulen zusätzliche finanzielle Unterstützung. Seit 2009 pendelten sich die jährlichen Gesamtausgaben der Schulen auf durchschnittlich ca. Fr. 40'000 ein³¹. In diesem Betrag sind die Kosten für die lokale Steuerung von QUIMS sowie die Ausgaben für die QUIMS-Massnahmen enthalten.

Bezogen auf den Umgang mit Finanzen ist zu beobachten, dass die Schulen trotz konstantem Schulbudget immer weniger Geld pro QUIMS-Massnahme ausgaben. Kostete eine durchschnittliche Massnahme im Jahr 2007 noch Fr. 9'194 (SD=Fr. 10'025), so sank dieser Betrag auf Fr. 5'970 (SD=Fr. 5'735) im 2016³². Die einzelne Massnahme wurde damit immer günstiger (möglicherweise aber auch kleiner und damit von der Wirkung her begrenzter – dies wurde nicht untersucht).

In den offenen Rückmeldungen äusserten sich einige Lehrpersonen dahingehend, dass mehr Ressourcen für die Unterstützung fremdsprachiger Kinder notwendig wären. Je nach örtlichen Begebenheiten mangelt es an geeigneten Räumlichkeiten für Fördermassnahmen oder es wird gefragt, ob es sinnvoll sei, die Gelder in Weiterbildungen für Lehrpersonen zu investieren. Einzelne möchten Gelder eher in DaZ-Lektionen oder in eine andere direkte Unterstützung fremdsprachiger Kinder fliessen lassen.

5 Welches sind die Ergebnisse zu den zwei Schwerpunkten?

5.1 Was tun die Schulen in den zwei Schwerpunkten?

Insgesamt schätzen die Befragten die Fokussierung der Schulentwicklung auf die zwei klar begrenzten Schwerpunkte A und B. Dennoch äussert eine Minderheit in den offenen Textantworten Kritik an dieser Schwerpunktsetzung. Während sich Schwerpunkt A (Schreiben auf allen Schulstufen) auf die ganze Volks-

schule zielt, bezieht sich Schwerpunkt B (Sprachförderung und Elterneinbezug) nur auf den Kindergarten. Somit ist nicht weiter verwunderlich, dass in Schwerpunkt A insgesamt häufiger gearbeitet wurde als in Schwerpunkt B. Dies äussert sich einerseits darin, dass in Schwerpunkt A mehr Weiterbildungen durchgeführt und besucht wurden. Andererseits betreffen auch viele lokale QUIMS-Massnahmen den Schwerpunkt A, insbesondere die Vermittlung von Schreibstrategien. Die Schreibförderung ist mittlerweile in den meisten Schulprogrammen verankert – genauso wie die Sprachförderung und der Elterneinbezug im Kindergarten. Das Thema «Schreib- und Sprachförderung» ist in den Kollegien angekommen, was sich nicht zuletzt darin zeigt, dass die Verständigung und Zusammenarbeit in diesen Bereichen markant verstärkt wurde.

In Kap. 4.1 wurde berichtet, was QUIMS-Schulen tun, um ihren Auftrag umzusetzen. Im Folgenden wird der Fokus nochmals auf diese Tätigkeiten gerichtet, diesmal aber mit Blick auf die beiden aktuellen Schwerpunkte A und B. Die diesbezüglichen Erfahrungen der QUIMS-Schulen sind insofern interessant, als es sich hierbei um eine kantonale Steuerungsmassnahme handelt, die ab 2014 neu eingeführt wurde. Die QUIMS-Schulen wurden damals erstmals verpflichtet, in zwei vorgegebenen Schwerpunkten zu arbeiten und mindestens 30% der QUIMS-Gelder in diese zu investieren.

Mit den folgenden Analysen wird darauf eingegangen, was die QUIMS-Schulen zu den beiden Schwerpunkten A und B getan haben: konkrete lokale Umsetzung, lokale Gewichtung von A und B, Akzeptanz der kantonalen Vorgaben sowie Auswirkungen auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Diese Aspekte auf Ebene der Einzelschule sind Voraussetzungen für Veränderungen in der Unterrichtspraxis, auf die in Kap. 5.2.2 eingegangen wird.

5.1.1 Schuleigene QUIMS-Massnahmen und schulinterne Weiterbildungen betreffen häufig Schwerpunkt A (Schreiben)

Die QUIMS-Schulen waren frei, wie stark sie die beiden obligatorischen Schwerpunkte A und B gewichteten und was sie innerhalb dieser Schwerpunkte genau tun. Von diesen Freiheiten machten sie Gebrauch: Von allen 429 diesbezüglich auswertbaren QUIMS-Massnahmen waren 2016 insgesamt 36% dem Schwerpunkt A gewidmet; d.h. im Durchschnitt führte jede Schule mindestens eine Massnahme zur Schreibförderung durch. 19% der Massnahmen bezogen sich auf den «Elterneinbezug im Kindergarten» (B) und 8% auf die «Sprachförderung im Kindergarten» (B). Insgesamt 62% aller Massnahmen betrafen also die obligatorischen Schwerpunkte; 38% weitere QUIMS-Massnahmen lagen 2016 ausserhalb³³.

Bezogen auf die internen Weiterbildungen war den Zweijahresberichten der Schulen eine noch stärker akzentuierte Gewichtung der beiden Schwerpunkte zu entnehmen. Die Angaben dokumentieren, dass bei den schulinternen Weiterbildungen der stufenübergreifende Schwerpunkt A (Schreibförderung) besonders stark gewichtet wurde (63% aller internen Weiterbildungen). Der ausschliesslich an Kindergärten gerichtete Schwerpunkt B (Sprache und Elterneinbezug im Kindergarten) wurde dagegen vergleichsweise selten in Weiterbildungen bearbeitet (15% der internen Weiterbildungen). Jede Schule machte im Durchschnitt etwas mehr als zwei Weiterbildungen zu den Schwerpunkten. 22% der schulinternen Weiterbildungen bezogen sich weder auf Schwerpunkt A noch auf Schwerpunkt B (vgl. Abbildung 4).

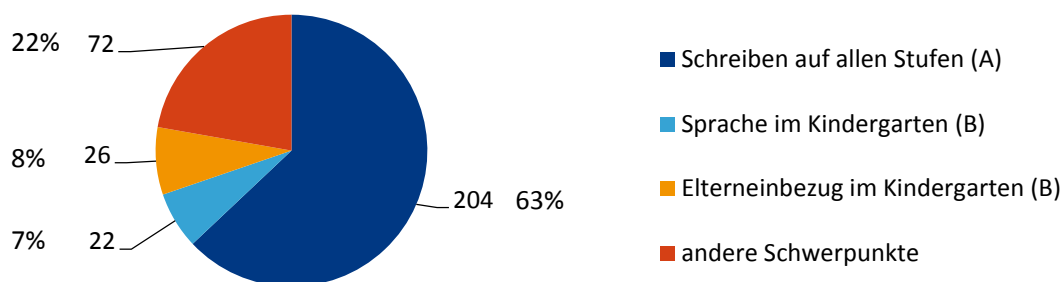


Abbildung 4. Verteilung der 324 schulinternen Weiterbildungen 2015 und 2016 auf die aktuellen Schwerpunkte.

5.1.2 Die Fokussierung auf die zwei Schwerpunkte wird mehrheitlich geschätzt

Da die Arbeit mit zwei vorgegebenen Schwerpunkten neu war, lohnt sich auch ein Blick auf die Erfahrungen der QUIMS-Schulen mit dieser Vorgabe. Sowohl die Schulleitungen³⁴ als auch die Lehrpersonen³⁵ wurden deshalb im Online-Fragebogen gebeten, dazu ein Fazit zu ziehen.

81% der Schulleitungen und 84% der Lehrpersonen gaben 2016 an, die obligatorische Fokussierung auf die Schwerpunkte A und B habe ihrer Schule die QUIMS-Arbeit vereinfacht. Noch stärker war die Zustimmung beider Gruppen zur Aussage, diese Fokussierung habe ihre Schule bei der Schulentwicklung unterstützt. Überdies konnten 89% der Lehrpersonen und 79% der Schulleitungen in ihrem Berufsalltag Impulse aus der Arbeit mit den beiden Schwerpunkten umsetzen. Dies hängt wahrscheinlich auch mit dem guten kantonalen Support zu den beiden Schwerpunkten zusammen: 71% der Lehrpersonen³⁶ und 69% der Schulleitungen³⁷ gaben an, dieser habe sie persönlich dabei unterstützt, gut zu unterrichten bzw. gut mit den Eltern zusammenzuarbeiten.

Ein kleiner Teil der Befragten gab bei den offenen Fragen an, Aufwand und Ertrag für die Umsetzung der QUIMS-Schwerpunkte stünden in einem – teilweise nach ihrem Empfinden erheblichen – Ungleichgewicht. Manche Schülerinnen und Schüler seien sprachlich sehr bzw. zu schwach, um im Schreiben merkliche Fortschritte zu erzielen. Mehrere Lehrpersonen erinnern daran, dass vor lauter Sprachförderung bei fremdsprachigen Kindern, Bedürfnisse und Potentiale der Kinder mit guten Deutschkenntnissen nicht vergessen gehen und ebenfalls gezielt gefördert werden sollten.

Aus den verbalen Antworten der Befragten geht weiter hervor, dass die Akzeptanz der beiden Schwerpunkte stark davon abhängt, wo eine QUIMS-Schule bei Einführung der zwei Schwerpunkte in ihrer Schulentwicklung stand. Wo die Schule vorausschauend geplant hat, sind die Befragten zufrieden mit den beiden neuen Schwerpunkten, weil diese einer zu grossen inhaltlichen Verzettlung entgegenwirkten. Unzufriedenheit zeigte sich jedoch bei einzelnen Schulen, die bei Einführung der beiden Schwerpunkte A und B noch mit der Umsetzung früherer QUIMS-Massnahmen beschäftigt waren (z.B. Leseförderung). Da eine nachhaltige Umsetzung von Massnahmen Zeit brauche, wäre es nach Ansicht etlicher Befragter fatal, wenn die aktuellen Schwerpunkte bereits 2017 wieder durch neue ersetzt würden. Eine Weiterführung sei nicht nur wünschbar, sondern notwendig.

Die Mehrheit der Lehrpersonen steht den beiden Schwerpunkten positiv gegenüber – z.B., weil dank diesen eine inhaltlich-thematische Konzentration möglich werde. Eine Minderheit ist mit den beiden Schwerpunkten jedoch aus unterschiedlichen Gründen unzufrieden: Kritisiert wird, dass dadurch wesentliche Ressourcen (Zeit und Geld) gebunden würden, die bei anderen QUIMS-Massnahmen fehlten. Zudem werde durch die kantonale Festlegung der beiden Schwerpunkte die Autonomie der Schulen eingeschränkt. Die QUIMS-Schwerpunkte sollten aus Sicht dieser Befragten noch stufenspezifischer formuliert werden – im Einvernehmen mit den Schulen. Insbesondere für Sekundarschulen bestehe sonst Gefahr, dass sich QUIMS und dessen Supportangebote zu stark an den Bedürfnissen von Primarschulen und Kindergärten orientierten. Einzelne Lehrpersonen der Sek A fühlten sich z.B. vom Schwerpunkt «Schreiben» weniger angesprochen, weil ihre Schülerinnen und Schüler sprachlich ohnehin stark seien. Auch von der Kindergartenstufe kam Kritik am Schwerpunkt Schreibförderung, da das Schreiben auf dieser Stufe zwar möglich sei (z.B. Kritzelpriefe), aber nicht im Zentrum stehe. Die in den Kindergarten eintretenden Kinder würden stets jünger, unreifer und verhaltensauffälliger. Dies stelle Kindergartenlehrpersonen vor ganz andere Probleme als die Frage nach der Schreibförderung.

5.1.3 An der Schreibförderung wird intensiv gearbeitet – v.a. an der Vermittlung von Schreibstrategien

Im Zweijahresbericht 2016 stimmten über 90% der QUIMS-Schulen der Aussage (eher) zu, der Schwerpunkt A (Schreibförderung) sei nun in ihrem Schulprogramm verankert. Die Aktivitäten, die dazu führten, dass dieser Schwerpunkt umgesetzt werden konnte, waren umfangreich. Neben dem Besuch externer Weiterbildungen an der PH Zürich wurden zahlreiche schulinterne Weiterbildungen durchgeführt, Massnahmen im Unterricht umgesetzt und Musteraufgaben ausprobiert:

Schulinterne Weiterbildungen der PH Zürich zur Schreibförderung: 63% der Befragten gaben 2016 an, an ihrer Schule habe eine aus mehreren Anlässen bestehende schulinterne Weiterbildung der PH Zürich zum Schreiben begonnen³⁸ – etwa ein Drittel der Schulen hat eine solche Weiterbildung bereits abgeschlossen³⁹. 26% der Lehrpersonen haben bisher einen halben oder einen ganzen Tag an einer solchen Weiterbildung

teilgenommen; weitere 32% besuchten eine solche Weiterbildung im Umfang von mehr als einem Tag⁴⁰. Zumeist bezogen sich diese schulinternen Weiterbildungen auf die Vermittlung von Schreibstrategien (38%), etwas seltener aufs Schreiben als soziale Praxis (23%) oder auf basale Schreibfertigkeiten (22%)⁴¹.

QUIMS-Massnahmen zur Schreibförderung: Die Gewichtung der einzelnen Dimensionen des Schreibens bei den schulinternen Weiterbildungen spiegelt sich auch in den daraus resultierenden Massnahmen. Die Schulen setzten bei der Umsetzung der Schreibförderung im Unterricht v.a. auf die Vermittlung von Schreibstrategien (95% Zustimmung). Etwas weniger stark legten sie ihr Gewicht aufs Schreiben als sozialen Prozess (84% Zustimmung) und auf die Förderung basaler Schreibfertigkeiten (77% Zustimmung)⁴².

Musteraufgaben: 29% der befragten Lehrpersonen haben in ihrem Unterricht Musteraufgaben eingesetzt⁴³. Von diesen Lehrpersonen gaben 91% an, die Musteraufgaben hätten sie (eher) dabei unterstützt, die Schreibförderung in ihrem Unterricht weiterzuentwickeln⁴⁴.

Wenn Lehrpersonen bei der Umsetzung von Massnahmen zur Schreibförderung anstehen, führen sie in ihren offenen Textantworten verschiedene Gründe dafür an. Sie verweisen etwa auf zu grosse Klassen, zu viele der deutschen Sprache nicht mächtige bzw. lernschwache Schülerinnen und Schüler oder spezifische, disziplinarisch schwierige Klassenkonstellationen. Wie aus den verbalen Antworten von Lehrpersonen hervor geht, würden manche Lehrpersonen die Kinder gerne vermehrt in ihrer Erstsprache Schreiberfahrungen machen lassen, da die Pflege und Fundierung der Erstsprache eine gute Voraussetzung für das Erlernen der deutschen Sprache sei. Ein solches Vorgehen scheitere aber daran, dass die Lehrpersonen der entsprechenden Fremdsprachen nicht mächtig sind. Deshalb wird mehrmals gewünscht, dass auch Mittel für einen Pool von Personen zur Verfügung stünden, die Schreibklassen in der jeweiligen Erstsprache und in Deutsch begleiten könnten.

5.1.4 Weiterbildungen und Massnahmen zur Sprachförderung im Kindergarten werden häufiger

Auch zum Schwerpunkt B wurde an den QUIMS-Schulen mehr gearbeitet als früher: Bezogen auf den Kindergarten hat laut Schulleitungen eine wachsende Zahl der Schulen in den letzten zwei Jahren mehrere koordinierte Massnahmen ergriffen, um die Sprache zusätzlich zu fördern ($d=.89$)⁴⁵. Die Anzahl mehrtägiger Weiterbildungen zur frühen Sprachförderung für das Kindergartenteam war gemäss Angaben der Schulleitungen sogar deutlich steigend ($d=.90$)⁴⁶. Trotz dieser Steigerung bezogen sich jedoch 2016 nur 7% der 324 durchgeführten internen Weiterbildungen auf die Sprache im Kindergarten⁴⁷.

Ähnlich wie die Schreibförderung ist auch der Schwerpunkt B (Sprache und Elterneinbezug im Kindergarten) bei klar über 90% der QUIMS-Schulen im Schulprogramm verankert (oder «eher verankert»). Und etwa zwei Drittel der Schulen stimmten der Aussage (eher) zu, die Fachpersonen von Kindergarten und Frühförderung würden sich mindestens einmal jährlich gegenseitig über ihre (Sprach-)Förderpraxis und die Gestaltung des Übergangs informieren⁴⁸. Damit sind die Kindergärten der QUIMS-Schulen auch in der Sprachförderung durchaus aktiv.

5.1.5 Mehr koordinierte Massnahmen zum Elterneinbezug im Kindergarten

Auch beim zweiten Teil des Schwerpunkts B lässt sich zeigen, dass die QUIMS-Schulen aktiv sind. Im Jahr 2014 hatten 61% der Schulen mehrere koordinierte Massnahmen ergriffen, um den Elterneinbezug im Kindergarten zu fördern – im Jahr 2016 waren dies schon 90% ($d=1.12$). Die Steigerung ist offensichtlich. Die Schulen führten 2015 und 2016 insgesamt 310 Aktivitäten mit klassenübergreifendem Einbezug von Eltern durch, d.h. durchschnittlich drei solcher Aktivitäten pro Schule, davon 206 (67%) zum Schwerpunkt B «Elterneinbezug im Kindergarten».⁴⁹

Gemäss Angaben der Schulleitungen fanden auch zunehmend *mehrtägige* Weiterbildungen zum Elterneinbezug für das Kindergartenteam statt ($d=.75$)⁵⁰. Mit 8% der internen Weiterbildungen blieb dieser Anteil aber insgesamt bescheiden⁵¹. Entsprechend klein ist der Kreis der Befragten, der überhaupt Aussagen zu diesen Weiterbildungen machen kann. Nur 95 befragte Kindergartenlehrpersonen haben an einem dieser Angebote teilgenommen. Sie zeigen sich damit aber zufrieden: 81% der Antwortenden erhielten in diesen Weiterbildungen Impulse, wie sie ihre Zusammenarbeit mit den Eltern optimieren können.

Die Wirkung der «Elternarbeit» wird von den Kindergartenlehrpersonen in den offenen Textantworten mehrheitlich positiv eingeschätzt und für die Kindergartenstufe als besonders bedeutsam bezeichnet.

Sie bewirke, dass fremdsprachige Eltern gegenüber dem Zürcher Bildungssystem und den kulturellen Begebenheiten positive Einstellungen entwickelten. Ausser der Sprachvermittlung und dem Austausch über kulturelle Normen dienen Veranstaltungen für Eltern auch dazu, dass sich Eltern in der Gemeinde willkommen fühlen und sich die Schranken für weitere Kontakte mit kommunalen Institutionen senken.

5.1.6 Die Themen Schreib- und Sprachförderung sind in den Kollegien angekommen

Obige Ausführungen zeigen, dass die QUIMS-Schulen aktiv sind und ihre Schul- und Unterrichtsentwicklung u.a. auf die Schwerpunkte A und B ausrichten. Deutlich wird diese Akzentverschiebung auch in den Rückmeldungen der Schulleitungen und Lehrpersonen im Online-Fragebogen.

Förderung der Schreibförderung: Eine besonders grosse Veränderung ergab sich bei den Schulleitungen bezüglich der «Förderung der Schreibförderung». Diese Skala macht eine Aussage darüber, wie intensiv eine Schule die Schreibförderung unterstützt (mit koordinierten Massnahmen zur Schreibförderung, Weiterbildungen, Förderung durch interne Expertinnen und Experten, Verankerung im Schulprogramm). Auf der Antwortskala von 1= «trifft überhaupt nicht zu» bis 6= «trifft voll und ganz zu» stieg der Skalenmittelwert bei den Schulleitungen von 3.68 im 2014 auf 5.19 im 2016 markant an ($d=1.64$).

Zusammenarbeit bezüglich Schreibförderung: Eine weitere gut dokumentierbare Veränderung bezieht sich auf die Zusammenarbeit bezüglich der Schreibförderung (vgl. Abbildung 5, S. 22). Von einer guten Zusammenarbeit wird hier ausgegangen, wenn eine Schule die Schreibförderung als gemeinsame Aufgabe des ganzen Kollegiums versteht, wenn sie dazu Absprachen über die Jahrgänge und Stufen hinweg getroffen hat und wenn sie zum Thema ein gemeinsames Verständnis aufgebaut hat. Bei den Schulleitungen stieg dieser Skalenmittelwert stark von 3.61 auf 4.62 ($d=1.04$), bei den Lehrpersonen mittelstark von 3.96 auf 4.51 ($d=.54$). Besonders stark war dieser Anstieg in der Zusammenarbeit bei den Lehrpersonen ausserhalb der Stadt Zürich ($d=.60$), auf der Mittelstufe ($d=.68$), bei DaZ-Lehrpersonen ($d=.69$), bei QUIMS-Beauftragten ($d=.91$), bei IF-Lehrpersonen und SHP ($d=.70$) sowie bei Logopädinnen und Logopäden ($d=.61$). Ausserdem war ein höchst signifikanter Anstieg in dieser Zusammenarbeit bei jenen Lehrpersonen zu beobachten, die das Fach Deutsch unterrichten ($d=.62$). Damit kann davon ausgegangen werden, dass ein vertieftes fachdidaktischen Knowhow zur Schreibförderung in den Teams angekommen ist und zu einem Thema in der professionellen Zusammenarbeit wurde.

Sprachförderung im Kindergarten: Auch im Kindergarten bestand die Veränderung darin, dass die Kindergartenlehrperson ein gemeinsames Verständnis von Sprachförderung aufbauen konnten ($d=.35$). Besonders stark war dieser Zuwachs bei Lehrpersonen, die im Bereich «Deutsch» unterrichten ($d=.77$), bei QUIMS-Beauftragten ($d=.49$) oder Mitgliedern von QUIMS-Teams ($d=.42$).

Etliche Lehrpersonen erachten es in den offenen Textantworten als besonderes Plus von QUIMS, dass die Bearbeitung der Themen «Sprache» und «Schreiben» die Zusammenarbeit im Team sehr gefördert und der inhaltliche Austausch im Kollegium dadurch gewonnen hat. Die Grundstimmung lautet weitgehend so, dass man sich auf dem Weg wähnt, dieser aber noch nicht abgeschlossen sei und es mancherorts noch einiges zu tun gäbe.

Wo die Schul- und Unterrichtsentwicklung zum Thema Schreibförderung gelingt, berichten Lehrpersonen in den verbalen Rückmeldungen davon, dass sich im Schulteam ein gemeinsamer Nenner bzw. ein gemeinsames Verständnis zum Schreibunterricht entwickelt habe und die gleiche Terminologie verwendet werde. Das Vorgehen, die Schreibförderung als gemeinsame Aufgabe des Kollegiums im Rahmen der Schulentwicklung zu bearbeiten und im Schulprogramm zu verankern, wird von einigen Lehrpersonen und Schulleitungen als entwicklungsfördernd bezeichnet. Dabei besteht offenbar eine fruchtbare Wechselwirkung zwischen der inhaltlichen Zusammenarbeit im Team im Hinblick auf die QUIMS-Schwerpunkte und der Weiterentwicklung des Unterrichts durch die einzelnen Lehrpersonen. Die Denkanstösse, Praxisbeschreibungen und Beispiele wirken förderlich und motivierend für das Team.

Allerdings misslingen solche Entwicklungen an einzelnen QUIMS-Schulen auch – z.B. dort, wo sich Lehrpersonen bei der Umsetzung der Schreibförderung in ihrem Schulzimmer auf sich alleine gestellt fühlen. Dies kann passieren, wenn die Schreibförderung bei Kolleginnen und Kollegen auf zu geringe

Akzeptanz stösst oder wenn die Schulleitung die Umsetzung zu wenig steuert. Von solchen Lehrpersonen ist viel Eigeninitiative gefordert – was teilweise wegen der damit verbundenen Freiheiten durchaus geschätzt wird. Aber selbst da, wo es Jahrgangsteams gelang, die Förderung und Beurteilung des Schreibens nicht individuell, sondern gemeinsam anzugehen, ist noch nicht garantiert, dass die ganze Stufe oder die ganze Schule mitzieht. Vor diesem Hintergrund sehen manche Befragte nach wie vor weiteres Potenzial bei der Entwicklung eines gemeinsamen Basisverständnisses von Schreibförderung an ihrer Schule.

Trotz dieser vereinzelt kritischen Stimmen lässt sich festhalten, dass die Sprach- und Schreibförderung in den Kollegien ein Thema der professionellen Entwicklung geworden ist. Die Teams haben entsprechende Absprachen getroffen und die Umsetzung koordiniert.

5.2 Wie hat sich die Praxis zu den zwei Schwerpunkten verändert?

Bei der Schreibförderung lassen sich Veränderungen in der Unterrichtspraxis feststellen. Sie können als signifikant ausgewiesen werden und sind als erste Schritte zu beurteilen, die in die beabsichtigte Richtung gehen. Die grössten Veränderungen ergaben sich auf Unterrichtsebene beim Peerfeedback. Über alle erfassten Aspekte der Schreibdidaktik hinweg waren es insbesondere DaZ-Lehrpersonen, ISR-Lehrpersonen, QUIMS-Beauftragte sowie Mitglieder von QUIMS-Teams, die das Schreiben in ihrem Unterricht optimierten. Die Sprachförderung im Kindergarten wurde bereits beim ersten Befragungstermin 2014 gut beurteilt. Dieser Stand hat sich 2016 gehalten, ohne sich jedoch noch weiter zu verbessern. Es werden zahlreiche Elternbildungsveranstaltungen durchgeführt; zunehmend handelt es sich um mehrteilige Veranstaltungen.

Schlug sich die deutlich stärkere Gewichtung der Sprach- und Schreibförderung in den Kollegien bereits in der Unterrichtspraxis der Lehrpersonen nieder? Dies wird im Folgenden untersucht. Es geht dabei um die Frage, inwiefern die Entwicklungsimpulse bereits am Ende der Wirkungskette einen Effekt zeigen – also bei der Unterrichtspraxis und beim Lernen der Schülerinnen und Schüler. Im Hinblick auf diese Frage wurde für die beiden Schwerpunkte A und B im Fragebogen 2014 und 2016 differenziert erhoben, wie sich die Praxis in diesen Bereichen gestaltet. Einem Vergleich zu den beiden Erhebungszeitpunkten lassen sich Hinweise auf Veränderungen entnehmen.

5.2.1 Schreibförderung: Erste Veränderungen in die erwünschte Richtung sind sichtbar

Um die Ergebnisse zur Schreibförderung interpretieren zu können, lohnt sich ein vorgängiger Blick auf die Frage, wie lange im Unterricht überhaupt geschrieben wird. Den Angaben der Lehrpersonen zufolge schreibt eine Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in einer normalen Schulwoche in allen Fächern insgesamt etwa zwei bis vier Stunden (ohne Hausaufgaben). Gut die Hälfte der befragten Lehrpersonen liess die Schülerinnen und Schüler sowohl 2014 als auch 2016 eine bis zwei Stunden pro Woche im Deutschunterricht schreiben. Damit wird dem Schreiben im Deutschunterricht etwas mehr Raum gegeben als dem Grammatik- und Rechtschreibeunterricht⁵². Ausserhalb des Deutschunterrichts schrieben die Schülerinnen und Schüler zu beiden Zeitpunkten nochmals fast ebenso lang.

Die Schreibförderung ist nicht nur in den Kollegien angekommen, sondern gemäss Schulleitungen und QUIMS-Beauftragten auch im Unterricht. Über 80% der Schulen gaben im Zweijahresbericht an, der Schwerpunkt A sei im Schulalltag in allen Fächern sichtbar. Auch aus den Angaben der Lehrpersonen in den Online-Fragebögen 2014 und 2016 geht hervor, dass sich die Schreibförderung in der Praxis in den letzten beiden Jahren insgesamt leicht, aber überzufällig und in die erhoffte Richtung bewegt hat (vgl. Abbildung 5). Bei einzelnen Subgruppen oder Schulen haben in der Schreibförderung jedoch intensive Entwicklungen stattgefunden. Exemplarisch werden im Folgenden einige Skalen herausgegriffen und näher analysiert (die Skala «Zusammenarbeit bezüglich Schreibförderung» wurde bereits S. 20 ausgeführt):

Peer-Feedback: Das Peer-Feedback wurde insgesamt überzufällig, wenn auch nur in leichtem Ausmass intensiviert ($d=.22$). Stärker zeigte sich dies bei den Lehrpersonen der Mittelstufe ($d=.29$), den DaZ-Lehrpersonen ($d=.46$), den Logopädinnen und Logopäden ($d=.33$), den Lehrpersonen der Sek A ($d=.26$), den Mitgliedern von QUIMS-Teams ($d=.38$) sowie den QUIMS-Beauftragten ($d=.46$). Beim Peer-Feedback verzeich-

nete v.a. das gegenseitige Beurteilen von Texten anhand von Beurteilungsrastern ($d=.22$) sowie die Durchführung von Schreibkonferenzen ($d=.20$) einen Zuwachs.

In offenen Textantworten wird allerdings zum Peer-Feedback verschiedentlich angemerkt, dieses funktioniere nicht, weil die meisten Schülerinnen und Schüler sprachlich selber zu wenig stark seien, um anderen gezielte Rückmeldungen zu ihren Texten geben zu können.

Vermittlung von Schreibstrategien: Schreibstrategien wurden 2016 überzufällig, wenn auch nur in kleinem Ausmass vielfältiger und intensiver im Unterricht vermittelt als 2014 ($d=.17$)⁵³. Auf der Antwortskala von 1 bis 6 stieg der Mittelwert von 4.15 auf 4.31. Eine genauere Betrachtung zeigt, dass sich in einzelnen Subgruppen, auch grössere erwünschte Veränderungen ergeben haben: Etwas stärker eingesetzt wurden Schreibstrategien auf der Unterstufe ($d=.23$), auf der Mittelstufe ($d=.22$), von DaZ-Lehrpersonen ($d=.31$), von Mitgliedern der QUIMS-Teams ($d=.44$), von weiblichen Lehrpersonen ($d=.21$) und von QUIMS-Beauftragten ($d=.49$). Ausserdem zeigten sich in der Erhebung 2016 Unterschiede, je nachdem, ob Lehrpersonen sich weitergebildet haben oder nicht: Lehrpersonen vermitteln eher Schreibstrategien, wenn sie eine schulinterne Weiterbildung der PH Zürich ($d=.16$) oder die Veranstaltungsreihe der PH FHNW an der PH Zürich ($d=.43$) zum Schreiben besucht hatten. Auch Lehrpersonen, die Musteraufgaben einsetzten, zeichneten sich klar durch eine vielfältigere und intensivere Vermittlung von Schreibstrategien aus ($d=.40$).

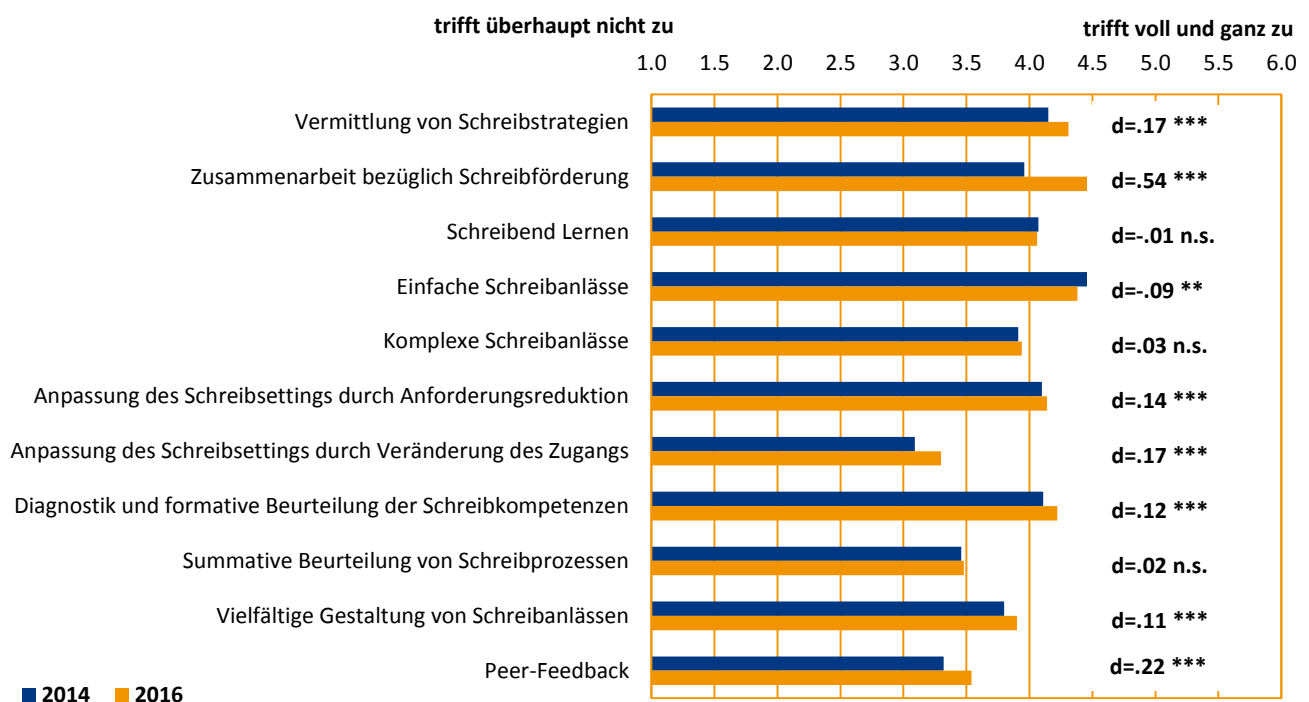


Abbildung 5. Skalenmittelwerte der Lehrpersonen zum Schreiben 2014 und 2016 (* $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$; n.s. nicht signifikant).

Komplexe Schreibenanlässe: Auf Ebene der Gesamtstichprobe war keine Veränderung messbar bei den komplexeren Schreibenanlässen (Geschichten verfassen, über persönliche Interessen schreiben, freies Schreiben, Schreiben nach mehr oder weniger umfassenden Vorgaben). Einzig bei DaZ-Lehrpersonen ($d=.21$), bei Mitgliedern von QUIMS-Teams ($d=.24$) oder bei QUIMS-Beauftragten ($d=.20$) liessen sich in diesem Bereich kleinere Entwicklungen messen. Stärker als andere Lehrpersonen auf komplexe Schreibenanlässe setzten auch Lehrpersonen, die die Veranstaltungsreihe der PH FHNW besucht hatten ($d=.36$), und Lehrpersonen, die Musteraufgaben eingesetzt hatten ($d=.31$).

Anpassung des Schreibsettings durch Anforderungsreduktion: Manche Lehrpersonen haben ihre Praxis insofern verändert, als sie von Schülerinnen und Schülern mit geringen Schreibkompetenzen kürzere Texte erwarten, ihnen einfachere Schreibziele vorgeben, die Texte v.a. auf individuelle Ziele hin korrigieren, einen Beispieltext abgeben, sich den Text diktieren lassen bzw. den benötigten Wortschatz vorgängig erarbeiten.

Mit solchen Hilfestellungen werden für Kinder mit geringen Schreibkompetenzen die Anforderungen gezielt reduziert. Während in der Gesamtstichprobe eine solchermassen gezielte Reduktion der Anforderungen kaum stattfand ($d=.14$), war diese Reduktion bei DaZ-Lehrpersonen ($d=.34$), Lehrpersonen der Sek A ($d=.23$) sowie Mitgliedern der QUIMS-Teams ($d=.26$) deutlicher sichtbar.

Anpassung des Schreibsettings durch Veränderung des Zugangs: Eine andere Strategie beim Unterrichten von Kindern mit geringen Schreibkompetenzen sieht vor, den Zugang zum Schreiben zu verändern – z.B. indem DaZ-Lehrpersonen die Schreibaufträge mit bestimmten Kindern vor- oder nachbereiten oder schreibschwächere Kinder einen bestehenden Text umschreiben (z.B. durch Perspektivenwechsel). Eine solche Anpassung des Schreibsettings erfuhr in der gesamten Stichprobe einen höchst signifikanten und damit klar belegten, in ihrem Ausmass aber noch kleinen Zuwachs von $d=.17$. Etwas stärker war diese Veränderung bei DaZ-Lehrpersonen ($d=.33$), bei Fachlehrpersonen ($d=.22$), bei Lehrpersonen der Sek A ($d=.22$), bei Mitgliedern von QUIMS-Teams ($d=.24$) und bei QUIMS-Beauftragten ($d=.26$).

Diagnostik und formative Beurteilung von Schreibkompetenzen: In diesem Bereich waren in der Gesamtstichprobe erst kleine Veränderungen sichtbar ($d=.12$), obschon auch hier überzufällige Veränderungen in die erwünschte Richtung vorliegen. Etwas grösser war der Zuwachs auf der Mittelstufe ($d=.20$), bei DaZ-Lehrpersonen ($d=.20$), bei Mitgliedern von QUIMS-Teams ($d=.29$) und bei QUIMS-Beauftragten ($d=.21$). Im Zusammenhang mit der formativen Beurteilung wurde sichtbar, dass Lehrpersonen etwas häufiger als früher Situationen gestalten, in denen die Kinder über ihre Schreibprozesse sprechen ($d=.20$).

Vielfältige Gestaltung von Schreiblässen: Bei der vielfältigen Gestaltung von Schreiblässen waren es die DaZ-Lehrpersonen ($d=.30$), die Logopädinnen und Logopäden ($d=.26$), die QUIMS-Beauftragten ($d=.30$) sowie die Mitglieder von QUIMS-Teams ($d=.34$), die sich besonders hervortaten. In der Gesamtstichprobe war dieser Zuwachs klein ($d=.11$).

Sicherheit und Regelmässigkeit: Die Lehrpersonen wurden gefragt, wie sicher sie sich fühlten bezogen auf die drei Schreibdimensionen «basale Schreibfertigkeiten», «Vermittlung von Schreibstrategien» und «Schreiben als soziale Praxis». Ausserdem wurde zu den drei Dimensionen erhoben, wie regelmässig die Lehrpersonen diese in ihrem Unterricht bearbeiten (vgl. Abbildung 6).

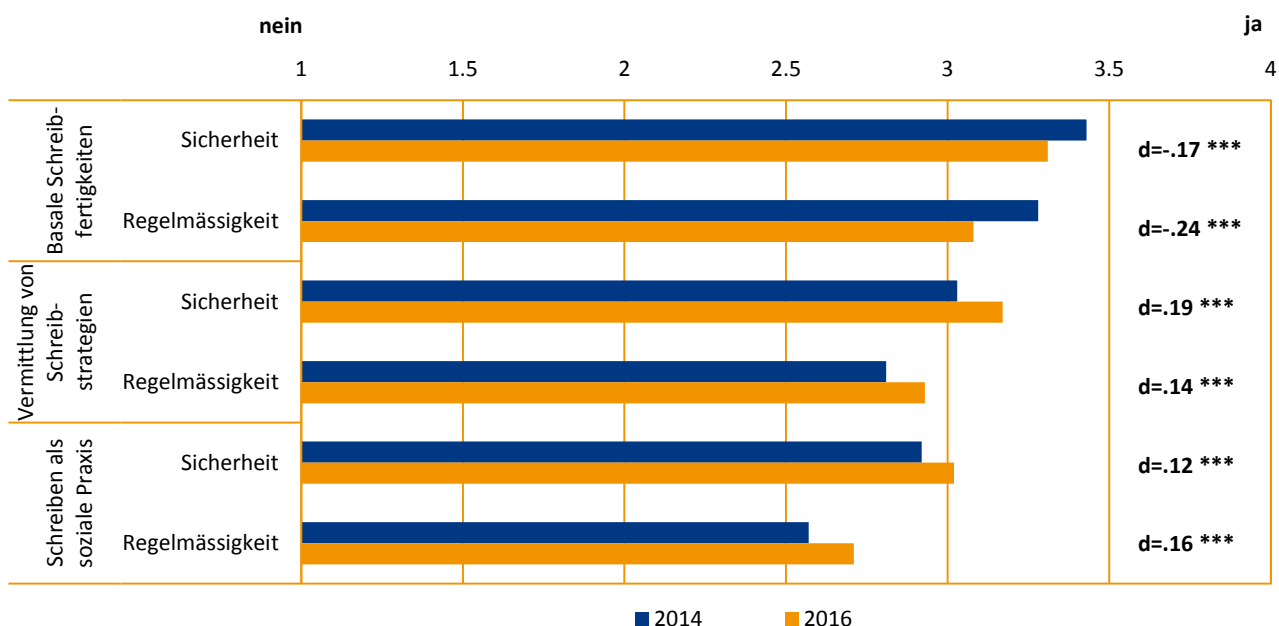


Abbildung 6. Sicherheit und Regelmässigkeit in den drei Dimensionen «basale Schreibfertigkeiten», «Vermittlung von Schreibstrategien» sowie «Schreiben als soziale Praxis» aus Sicht der Lehrpersonen 2014 und 2016 (* $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$; n.s. nicht signifikant).

Die Auswertung ergab kleine Veränderungen. Während die Lehrpersonen bei den basalen Schreibfertigkeiten leicht verunsichert wurden und diese im Unterricht etwas weniger regelmässig pfl egten, gewannen sie

bei der Vermittlung von Schreibstrategien und beim Schreiben als soziale Praxis signifikant an Sicherheit und bearbeiten diese beiden Dimensionen etwas regelmässiger im Unterricht.

Zu den im Fragebogen detailliert abgefragten Veränderungen in der Praxis äussern sich die Lehrpersonen in den offenen Antworten selten. Es zeigte sich zwar, dass sie Impulse aus den Weiterbildungen umgesetzt haben. Insbesondere einzelne Kindergartenlehrpersonen oder Fachlehrpersonen (für Werken, Hauswirtschaft, Turnen, Naturwissenschaften, Fremdsprachen) melden jedoch zurück, dass die Schreibförderung in ihrem Unterricht keinen grossen Raum einnimmt und eigentlich auch nicht einnehmen sollte. Trotzdem nennen auch diese Personen Beispiele, wie sie die Schreibförderung angehen (z.B. Rapporte schreiben im nicht-textilen Werken, schriftliche Beschreibung von Handlungen im Hauswirtschaftsunterricht).

5.2.2 Die Sprachförderung im Kindergarten gelingt insgesamt gut

Die Sprachförderung im Kindergartenunterricht wurde von den Lehrpersonen der Kindergartenstufe bereits bei der ersten Befragung 2014 als gut beurteilt. Diese Einschätzung hat sich 2016 wiederholt. Grössere Veränderungen auf Ebene der Gesamtstichprobe blieben in den beiden Jahren weitgehend aus (vgl. Abbildung 7).

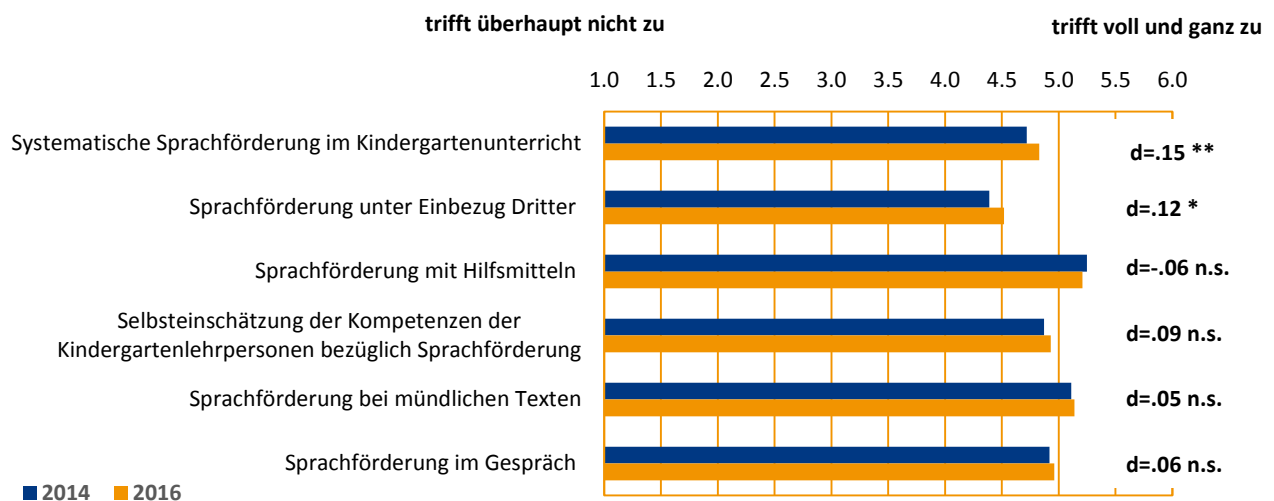


Abbildung 7. Skalenmittelwerte der Kindergartenlehrpersonen zur Sprachförderung im Kindergarten 2014 und 2016 (* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; n.s. nicht signifikant).

Systematische Sprachförderung: Diese Skala erfasst, wie systematisch Kindergartenlehrpersonen die Sprachförderung gestalten, z.B. indem sie auf viel Sprechzeit der Kinder achten, Möglichkeiten für Schreib- und Leseerfahrungen schaffen und Unterstützung beim Zuhören anbieten. Während sich beim Gros der Kindergartenlehrpersonen eine zwar überzufällige, aber im Ausmass kleine Veränderung ergab ($d=.15$), zeigten sich etwas grössere Steigerungen bei DaZ-Lehrpersonen ($d=.26$), Mitgliedern von QUIMS-Teams ($d=.35$), Logopädinnen und Logopäden ($d=.65$), Männern ($d=.23$) und QUIMS-Beauftragten ($d=.22$).

Selbsteinschätzung der Kompetenzen der Kindergartenlehrpersonen bezüglich Sprachförderung: Die Kindergartenlehrpersonen schätzten ihre eigenen Kompetenzen in der Sprachförderung bereits bei der ersten Erhebungswelle als gut ein; bei der zweiten Erhebung blieb diese Einschätzung weitgehend bestehen ($d=.09$). Auffallend gross war der selbstberichtete Kompetenzzuwachs bezüglich Sprachförderung auf der Kindergartenstufe bei Logopädinnen und Logopäden ($d=.48$), bei Männern ($d=.33$) sowie bei Lehrpersonen, die im Kindergarten *andere Themen* als Deutsch unterrichten ($d=.69$).

Sprachförderung bei mündlichen Texten: Zu beiden Erhebungszeitpunkten gelang es den Kindergartenlehrpersonen gleichermaßen gut, die Kinder bei der Produktion von «mündlichen Texten» (z.B. Erlebnisberichte, Anleitungen, Erklärungen, Argumentationen) zu unterstützen ($d=.05$). Einen kleinen Zuwachs ver-

zeichnen hier Logopädinnen und Logopäden (d=.24), ISR-Lehrpersonen (d=.23) sowie QUIMS-Beauftragte (d=.29).

Sprachförderung im Gespräch: Zu beiden Erhebungszeitpunkten gaben die Kindergartenlehrpersonen an, in alltäglichen Situationen bewusst darauf zu achten, die Gespräche sprachfördernd zu gestalten und den Kindern zu helfen «Gedankenfäden» zu spinnen bzw. solche Fäden anderer Kinder nachzuvollziehen (d=.06). Einen nennenswerten Zuwachs bei der Sprachförderung im Gespräch verzeichneten Logopädinnen und Logopäden (d=.40), ISR-Lehrpersonen (d=.55) sowie Lehrpersonen, die im Kindergarten *andere Themen* als Deutsch unterrichten (d=.41).

5.2.3 Elterneinbezug im Kindergarten – die Sprache ist eine wichtige Grundlage

Information der Eltern: Die QUIMS-Schulen informieren die Eltern vor und während dem Kindergarten über das Zürcher Schulsystem – weitere Informationen folgen später in der Primarschule⁵⁴. Dabei erhalten die Eltern gemäss Angaben der Kindergartenlehrpersonen die meisten Informationen zum Schulsystem bereits während des Kindergartens (91% Zustimmung)⁵⁵. Veränderungen haben sich hier seit 2014 nicht ergeben.

Beim Elterneinbezug stossen Kindergartenlehrpersonen gelegentlich auf sprachliche Barrieren bei den Eltern. Deshalb würden manche Kindergartenlehrpersonen die Eltern bezüglich Sprache gerne mehr in die Pflicht nehmen. Beispielsweise möchten sie die Eltern zum Besuch von Deutschkursen (mit Kinderhütendienst) verpflichten, damit diese ihren Kindern bereits vor Kindergarteneintritt rudimentäre Deutschkenntnisse vermitteln könnten. Die bestehenden Deutschkurse für fremdsprachige Eltern seien jedenfalls sehr wertvoll. Sie würden auch die Kommunikation mit fremdsprachigen Eltern vereinfachen. Oft verstünden die Eltern Gespräche, Briefe und Informationen nicht. Dennoch würden sie aus Überschätzung ihrer sprachlichen Fähigkeiten bei Gesprächen oft auf eine Übersetzung verzichten, was Missverständnissen Vorschub leiste.

Eine effektive Zusammenarbeit zwischen ihrer Schule und der Frühförderung wird von einigen befragten Lehrpersonen in den offenen Fragen positiv erwähnt. Hier seien für die Sprachentwicklung der Kinder grosse Wirkungen zu erzielen. Deshalb sollten solche Angebote des Frühbereichs aus Sicht einiger Lehrpersonen ausgebaut werden.

Elternbildungsveranstaltungen speziell für die Kindergartenstufe: Schulen gaben an, welche Bildungsangebote zu Erziehungs- und (Sprach-)Lernfragen ihre Kindergärten anbieten (Veranstaltungen, Diskussionen, Kurse der Elternbildung in der Schule). Auf der Kindergartenstufe wird gemäss Angaben der Kindergartenlehrpersonen durchschnittlich ca. einmal jährlich je eine Elternbildungsveranstaltung zu Erziehungsfragen, zu Lernfragen sowie zur Sprachförderung angeboten. Dabei ergaben sich keine Unterschiede zwischen den Erhebungen 2014 und 2016⁵⁶. Veranstaltungen mit zwei und mehr Teilen waren im Jahr 2016 aber etwas verbreiteter als 2014 (d=.30)⁵⁷.

Elternbildungsveranstaltungen für all Schulstufen: Gemäss Angaben der Schulleitungen in den Online-Fragebögen führten die Schulen zahlreiche Elternbildungsveranstaltungen durch, um gewisse QUIMS-Massnahmen zu flankieren. Dabei konnten sie aus einem grossen Pool von Angeboten wählen. Sowohl 2014 als auch 2016 wurden zwei Elternbildungsveranstaltungen in über 10% der QUIMS-Schulen angeboten: «ElternWissen – Schulerfolg» und «Grenzen setzen – Freiraum geben». Wurde die Elternbildungsveranstaltung «Mobbing unter Kindern» 2014 noch von 12% der Schulen bestellt, reduzierte sich dieses Angebot im 2016 signifikant auf 4% der Schulen. Im Gegenzug wurden die Angebote «ElzuKi – Eltern zusammen mit Kindern» von 8% auf 19% und «Femmes-Tische mit Migrantinnen» von 4% auf 21% gesteigert⁵⁸.

In den offenen Textantworten der Lehrpersonen finden Veranstaltungen im Sinne von «Femmes-Tischen mit Migrantinnen» positive Erwähnung. Ausser auf der Förderung der Sprachkompetenz liegt das Gewicht hier stark auf dem Aspekt der Integration (Kenntnisse über das Schulsystem, kulturelle Normen, Austausch über kulturelle Verschiedenheiten, unterschiedliche Auffassungen zu Erziehung u.a.m.). Erwähnt werden auch Eltern-Einführungen in die Bibliothek, bei denen aufgezeigt wird, wie wichtig das Vorlesen für die Sprachförderung der Kinder ist, auch in einer nichtdeutschen Erstsprache. Als erfolgsversprechend erweist sich insgesamt ein «niederschwelliger» Umgang mit Eltern, da es leichter sei, den Kontakt in ungezwungenen Situationen aufzunehmen, z.B. in Gesprächen zwischen Tür und Angel.

Die Aussagen über die Beteiligung an Elternbildungsveranstaltungen fallen unterschiedlich aus (von «rege besucht» bis hin zu «sehr schwach besucht»). Vor allem in der Befragung 2014 beklagten Lehrpersonen in verbalen Rückmeldungen ein diesbezügliches Desinteresse; 2016 wird diese Klage auch, aber weniger angeführt. In den offenen Textantworten meinten Eltern ohne Migrationshintergrund, die Elternbildungsveranstaltungen der Schule seien zwar ausreichend und thematisch breit, sie würden aber gerade von fremdsprachigen Eltern zu wenig genutzt. Demgegenüber monierten fremdsprachige Eltern, dass zu wenige Angebote für sie bestünden. Ausserdem bekundeten Eltern teilweise ihren Unmut über zu späte Ankündigungen von Veranstaltungen oder über den abendlichen Zeitpunkt, da es schwierig sei, eine Betreuung für die Kinder zu finden.

5.3 Was zeigt sich durch die Arbeit an den Schwerpunkten bei den Eltern sowie bei den Schülerinnen und Schülern?

Eltern sind mit der Qualität der Elterngespräche sowie mit der Zusammenarbeit mit der Kindergartenlehrperson sehr zufrieden. Diese positive Wahrnehmung hat sich seit 2014 nicht verändert. Eltern der Kindergartenkinder sehen bei der Qualität und Menge der Elterninformationen ein Optimierungspotenzial.

Bei den Schülerinnen und Schülern beobachteten Lehrpersonen positive Veränderungen bezüglich Schreibmotivation, Schreibprozessen und Textprodukten. Eine signifikant bessere Zielerreichung lässt sich beim Schreiben in der Primarstufe nachweisen.

Bei den zentralen Zielgruppen der von QUIMS intendierten Wirkungskette handelt es sich um die Eltern sowie die Schülerinnen und Schüler. Es stellt sich somit die Frage, inwiefern die Impulse der Schwerpunkte A und B bereits bei diesen Akteuren angekommen sind.

5.3.1 Eltern von Kindergartenkindern sind konstant zufrieden

Insgesamt fallen die Rückmeldungen der Eltern zu beiden Erhebungszeitpunkten hauptsächlich positiv aus. In den Antworten zeichnen sich zwischen den Jahren 2014 und 2016 jedoch kaum klare Trends ab (vgl. Abbildung 8).

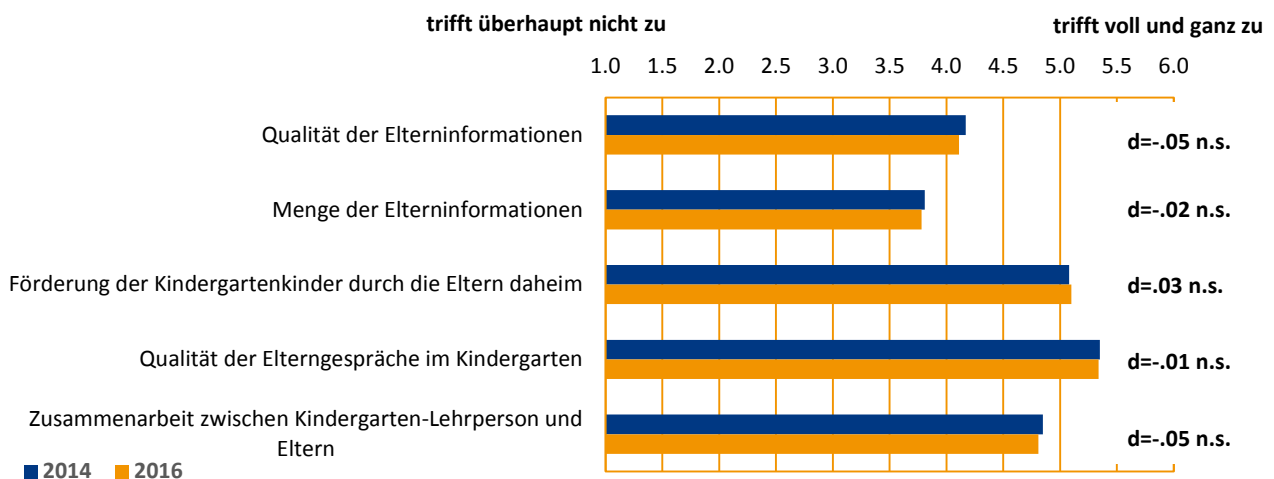


Abbildung 8. Weitere Skalenmittelwerte der Kindergarteneltern 2014 und 2016 (* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; n.s. nicht signifikant).

Qualität, Menge und Zeitpunkt der Elterninformation: Sowohl die Qualität⁵⁹ als auch die Menge⁶⁰ der Elterninformationen wurden von den Eltern zu beiden Erhebungszeitpunkten als ausreichend eingeschätzt (keine signifikanten Veränderungen). So fühlten sich die Kindergarteneltern «eher gut» über das Zürcher Schulsystem informiert. Ihre wichtigsten Informationsquellen waren die Kindergartenlehrpersonen, die Schulleitungen, Primarlehrpersonen⁶¹ sowie Verwandte und Bekannte. Die Eltern haben zu beiden Erhe-

bungszeitpunkten die meisten Informationen zum Zürcher Schulsystem schriftlich erhalten (83% Zustimmung der Eltern, 98% Zustimmung der Kindergartenlehrpersonen). Ergänzende Informationen erhielten sie mündlich (ca. 74% Zustimmung der Eltern, ca. 64% Zustimmung der Kindergartenlehrpersonen). In Herkunftssprachen übersetzte Informationen zum Schulsystem erhielten 33% (2014) bzw. 30% (2016) der Eltern⁶².

Besonderer Bedarf besteht bei den Eltern gemäss verbalen Rückmeldungen offenbar an ganz spezifischen Informationen zum Schulsystem. Dabei geht es insbesondere um Wissen zur Leistungsbeurteilung, zur Sonderpädagogik, zu Übertritten und zu Möglichkeiten der Schullaufbahnen. Solche Themen sind für fremdsprachige Eltern schwierig nachzuvollziehen, weshalb sie hier Bedarf an entsprechenden Übersetzungen formulieren. Auch deutschsprachige Eltern merken bei solchen Fragen, dass sie eine Holschuld haben. Dieser können fremdsprachige Eltern schwerlich nachkommen.

Elternbildungsveranstaltungen: Sowohl 2014 als auch 2016 gaben die Eltern an, es treffe eher zu, dass sie sich durch Vorträge, Diskussionen oder Kurse in ihren Erziehungsaufgaben unterstützt fühlten (jeweils ca. 70% Zustimmung)⁶³. Allerdings beantwortete diese Fragen nur etwa ein Viertel der befragten Eltern. Zu Themen wie Erziehungsfragen, Lernfragen oder Sprachförderung haben diese Eltern in den letzten 12 Monaten vor der Erhebung im Mittel zwischen einmal bis niemals an einem Vortrag, einer Diskussion oder einem Kurs der Schule teilgenommen⁶⁴. Wenn Eltern erst seit kurzem in der Schweiz leben⁶⁵ oder wenn sie weniger gebildet sind⁶⁶, besuchten sie solche Veranstaltungen etwas häufiger.

Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kindergartenlehrpersonen: Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kindergartenlehrpersonen war in den Jahren 2014 und 2016 unverändert gut. Insbesondere fühlten sich die Eltern von den Kindergartenlehrpersonen ernst genommen und willkommen geheissen⁶⁷. Zu beiden Erhebungszeitpunkten waren sie nicht der Meinung, sie seien der Kindergartenlehrperson lästig (nur 17% Zustimmung)⁶⁸. Etwa ein bis zweimal hatten in den letzten 12 Monaten vor den Befragungen Elternbesuchstage, Elternabende oder -morgen, Feste mit Eltern oder andere Elternanlässe (Aufführungen, Umzüge, Spielnachmittage) stattgefunden⁶⁹. Diese Ansicht wurde auch von den Kindergartenlehrpersonen geteilt⁷⁰.

Die offenen Antworten zum Thema Elterneinbezug fielen vielfältig aus. Neben etlichen positiven Aussagen kritisieren die Eltern, sie würden zu wenig einbezogen, fühlten sich nicht willkommen geheissen, die Schule nähme bei ihren Anlässen zu wenig Rücksicht auf ihre Berufstätigkeit und gehe zu wenig proaktiv auf sie zu. Die Schule trete erst dann mit ihnen in Kontakt, wenn etwas Negatives vorgefallen sei; ansonsten werde man zu wenig über die Lernfortschritte des eigenen Kindes informiert. Auf der anderen Seite bezeichnen Eltern den Elternrat und die Elternmitwirkung als gute Einrichtungen, um die Kommunikation und Information zwischen Schule und Elternhaus in Gang zu halten. Oft sei es so, dass sich deutschsprachige Eltern im Elternrat besonders engagierten und als «Anlauf- und Kontaktstelle» für fremdsprachige Eltern fungierten, wenn bei deren Kindern Fragen auftauchten oder Lernunterstützung gesucht werde.

Elterngespräche: In der Regel führten Kindergärtnerinnen ein bis zwei Gespräche mit den Eltern pro Jahr⁷¹. Diese Kadenz hat sich laut Kindergartenlehrpersonen und Eltern kaum verändert. In zunehmendem Masse organisierten die Kindergartenlehrpersonen gemäss Angaben der Eltern Dolmetscherinnen oder Dolmetscher für wichtige Gespräche (Zustimmung 2014: 60%; 2016: 66%)⁷². Die Qualität der Gespräche – bezogen auf sprachlich gelungene Verständigung, Atmosphäre, Einbringen von Elternanliegen, allgemeine Gesprächszufriedenheit – wurde von den Eltern als wirklich gut eingeschätzt; in beiden Jahren resultierte ein Mittelwert von ca. 5.35 auf der Antwortskala von 1 bis 6⁷³.

Förderung der Kinder daheim: Den Eltern und Kindergartenlehrpersonen wurde eine Reihe von Möglichkeiten vorgelegt, wie Eltern ihre Kinder daheim fördern können (Bilderbücher, Spiele, Gespräche, Ausflüge, Basteln, Sport, Bibliotheken usw.). Die Eltern wurden gefragt, wie intensiv sie ihre Kinder diesbezüglich daheim fördern; analog wurden die Kindergartenlehrpersonen gefragt, wie häufig sie die Eltern auf diese Fördermöglichkeiten hinweisen. Die Auswertungen zeigen für beide Messzeitpunkte, dass Kindergartenlehrpersonen⁷⁴ insgesamt häufig auf die verschiedenen Fördermöglichkeiten hinwiesen und die Eltern⁷⁵ ihre Kinder daheim insgesamt intensiv und breit förderten – eine Intensivierung der heimischen Förderung fand in den vergangenen zwei Jahren nicht statt. Sowohl bei Eltern⁷⁶ als auch bei Kindergartenlehrpersonen⁷⁷

standen Bilderbücher, Malen/Basteln sowie alltägliche Aktivitäten im Haushalt hoch im Kurs, wenn es darum ging, Kinder zu fördern. Deutlich mehr als von den Kindergartenlehrpersonen empfohlen, setzen Eltern jedoch auch Computerspiele (Spielkonsolen, Spiele auf Smartphones/Tablets) ein. Insgesamt war die Förderung der Kinder daheim einer ganz leichten Tendenz nach intensiver und breiter, je länger die Eltern in der Schweiz leben⁷⁸ und je gebildeter sie sind⁷⁹.

Aus den verbalen Rückmeldungen von Eltern geht hervor, dass die Frage der Zielerreichung im Kindergarten davon abhängt, von welchen impliziten Zielen die Eltern ausgehen. Kritische Eltern monieren, der Kindergarten sei zu verschult und der Leistungsdruck sei zu gross. Der Schwerpunkt des Kindergartens liege zu sehr auf den schulischen, kognitiven Inhalten (Rechnen, Lesen und Schreiben). Mehr Kontakte in der Natur, Bewegung und musische Fächer seien auf dieser Stufe angebrachter. Auf der anderen Seite finden sich jedoch auch Eltern, die es begrüssen, dass ihr Kind im Kindergarten gut auf die Schule vorbereitet werde.

Andere Rückmeldungen von Eltern beziehen sich auf die übergeordneten QUIMS-Ziele «Integration aller» sowie «gutes Leistungsniveau aller Schülerinnen und Schüler»: Einig sind sich die Eltern in ihren offenen Textantworten darin, dass die Schule ihres Kindes einen hohen Anteil fremdsprachiger Kinder aufweist. Während einige diese Tatsache positiv und als Bereicherung sehen, weil damit Toleranz und interkulturelle Kompetenzen erworben würden, weisen andere Eltern auf Schwierigkeiten hin. Zum einen argumentieren einheimische Eltern, die Förderung fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler erhalte zu viel Aufmerksamkeit und Ressourcen. Bei grossen, heterogenen Klassen und fehlenden DaZ-Lektionen gingen die Bedürfnisse deutsch- bzw. schweizerdeutschsprachiger Kinder unter, zumal auch diese Kinder sprachliche Defizite aufweisen könnten. Sowohl in der Befragung 2014 als auch 2016 äusserten einheimische Eltern die Befürchtung einer Nivellierung nach unten. Interessant ist, dass auch von Seiten fremdsprachiger Eltern angeführt wird, dass sie einheimische Kinder in der Klasse ihrer Kinder vermissten.

5.3.2 Schülerinnen und Schüler der Primarschule und der Sek A erreichen die Schreibziele besser

Die Schülerinnen und Schüler wurden nicht direkt befragt oder untersucht – es können also keine effektiven Leistungsverbesserungen im Schreiben berichtet werden. Aus den Antworten der Lehrpersonen können aber Rückschlüsse auf Veränderungen gezogen werden: Bezogen auf den Schwerpunkt A schätzten die Lehrpersonen von QUIMS-Schulen in der Online-Befragung ein, wie viele Kinder eine vorgelegte Auswahl relevanter Stufenziele erreichten (für Beispiele solcher Ziele siehe Kap. 2.2). Sie gaben für jedes vorgelegte Schreibziel an, ob dieses *zum Befragungszeitpunkt* von ca. $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$, $\frac{3}{4}$ oder von allen Schülerinnen und Schülern erreicht worden war (vgl. Abbildung 9). Dazu ist anzumerken, dass es je nach Klassenstufe und Befragungszeitpunkt bis zum Ende der jeweiligen Schulstufe unterschiedlich lange dauerte. So ist es z.B. naheliegend, dass in einer zweiten Primarklasse noch nicht alle Schreibziele der Primarschule erreicht werden konnten.

Im Kindergarten war es 2014 und 2016 gut die Hälfte⁸⁰, in der Primarschule ziemlich genau die Hälfte⁸¹ und in der Sekundarstufe knapp die Hälfte der Kinder⁸², welche die vorgelegten Lernziele gemäss Angaben ihrer Lehrpersonen erreichte. Für die Primarschule ergab sich zwischen 2014 und 2016 eine höchst signifikante Steigerung der Erreichung der Schreibziele, die in ihrem Ausmass aber insgesamt erst klein ist (Kindergarten $d=-.03$, Primarschule $d=.16$ und Sekundarschule $d=.15$). Auf Grund der kleineren Stichprobe ist die ähnlich grosse Veränderung in der Sekundarstufe statistisch nicht signifikant.

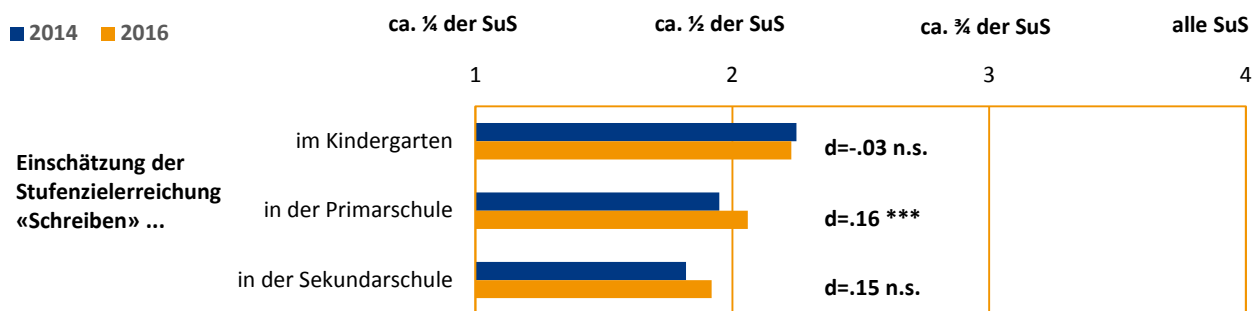


Abbildung 9. Einschätzung der Stufenzielerreichung «Schreiben» durch die Lehrpersonen 2014 und 2016 (* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; n.s. nicht signifikant).

Primarschule: Während sich die Stufenzielerreichung auf dieser Schulstufe insgesamt wenig verbesserte, sahen einzelne Gruppen von Lehrpersonen stärkere Verbesserungen, nämlich die Fachlehrpersonen ($d=.66$), die DaZ-Lehrpersonen ($d=.24$), die Schulischen Heilpädagoginnen und -pädagogen ($d=.35$), die ISR-Lehrpersonen ($d=.28$), die Lehrpersonen, die andere Fächer als Deutsch unterrichteten ($d=.48$), und v.a. die QUIMS-Beauftragten ($d=.53$).

Sekundarschule: Gemäss Angaben der Sek-Lehrpersonen wenden die Jugendlichen 2016 verschiedene Schreibstrategien etwas selbstständiger an als 2014 ($d=.22$)⁸³. Auf der Sekundarstufe waren es Fachlehrpersonen ($d=.56$), ISR-Lehrpersonen ($d=.42$) und QUIMS-Beauftragte ($d=.33$), die mit ihren Angaben auf eine bessere Zielerreichung hinweisen. Im Vergleich zu Lehrpersonen der Sek B ($d=.14$) und der Sek C ($d=.16$) stellten Lehrpersonen der Sek A ($d=.30$) eine deutlichere Steigerung des Zielerreichungsgrades fest.

5.4 Wie wird der Support zu den Schwerpunkten eingeschätzt?

Die Lehrpersonen schätzten sowohl die schulinternen Weiterbildungen der PH Zürich als auch die externe Weiterbildung der PH FHNW, weil sie daraus Erkenntnisse in ihre Unterrichtspraxis transferieren konnten. Gleiches gilt für Weiterbildungen zur Sprachförderung im Kindergarten, die allerdings nur von wenigen Befragten besucht wurden. Für Schulleitungen und QUIMS-Beauftragte war die Handreichung «Schwerpunkte von QUIMS 2014–2017» besonders hilfreich. Aber auch die QUIMS-Netzwerktagung wird von diesem Adressatenkreis sehr geschätzt. Als besonders nützlichen Support für die Kollegien bezeichnen die Schulen die kantonalen QUIMS-Gelder sowie die Funktion der an allen QUIMS-Schulen eingesetzten QUIMS-Beauftragten.

Zum Abschluss gilt das Interesse dem umfangreichen Support zu den zwei Schwerpunkten, den die QUIMS-Schulen von der kantonalen Ebene erhalten. Es handelt sich dabei einerseits um Weiterbildungen und andererseits um Support für die QUIMS-Beauftragten und die Schulleitungen sowie die Kollegien. Dieser Support ist am Anfang der Wirkungskette (siehe Abbildung 2, S. 5) angesiedelt. Er wirkt aber auch bei den späteren «Stationen» – etwa, wenn die Lehrpersonen in einer Weiterbildung reflektieren, wie sie das Gelernte im Unterricht umsetzen konnten.

5.4.1 Knowhow aus Weiterbildungen zur Schreibförderung werden in den Unterricht transferiert

Bezogen auf die Schreibförderung schätzen die befragten Lehrpersonen sowohl die schulinternen Weiterbildungen der PH Zürich als auch die externe Weiterbildung der PH FHNW als wirksam ein. Beispielsweise konnten 85% der Befragten aus schulinternen Weiterbildungen zur Schreibförderung Erkenntnisse in ihren Unterricht übernehmen, 73% gaben an, ihr schreibdidaktisches Wissen habe sich deutlich erhöht⁸⁴.

15% der befragten Lehrpersonen und Schulleitungen nahmen an der Veranstaltungsreihe der PH FHNW teil, die an der PH Zürich durchgeführt wurde⁸⁵. 8% besuchten eine Veranstaltung, 4% zwei Veranstaltungen und 3% sogar drei oder mehr⁸⁶. Etwa 77% gaben an, in diesen Veranstaltungen habe sich ihr schreibdidaktisches Wissen erhöht und sie hätten Erkenntnisse aus diesen Veranstaltungen in ihren Unterricht übernehmen können⁸⁷. Die Erhöhung des schreibdidaktischen Wissens durch die Veranstaltungsreihe der PH

FHNW und durch schulinterne Weiterbildungen hing miteinander zusammen ($\rho=.59$; $p<.001$; $n=270$); ebenso der Transfer von Wissen in die eigene Unterrichtspraxis ($\rho=.55$; $p<.001$; $n=267$).

Die Unterstützung durch Weiterbildungsangebote der PH Zürich in Zusammenarbeit mit der PH FHNW wird in den offenen Textantworten mehrheitlich sehr gut bewertet. Der Kompetenzzuwachs führte bei etlichen Teilnehmenden zu grösserer Sicherheit in der Schreibförderung.

Bei den schulinternen Weiterbildungen scheint die Zufriedenheit – gemäss einzelnen Äusserungen – stark von den jeweiligen Dozierenden abhängig zu sein: Lehrpersonen sind sehr zufrieden, wenn die Dozierenden konkret auf die Situation in der Schule vor Ort und auf die Bedürfnisse und offenen Fragen der Lehrpersonen einzugehen vermochten. Dies ist den Dozierenden mehrheitlich genauso gelungen wie eine ausgewogene Auseinandersetzung mit Theorie und Praxisbeispielen. In wenigen Fällen, wo der Bezug zur lokalen Situation und zu den Bedürfnissen der Lehrpersonen jedoch nicht hinreichend ausfiel, stiessen interne Weiterbildungen auf Kritik.

Verschiedentlich erwähnten Lehrpersonen, dass der gemeinsame Besuch von internen und externen Weiterbildungen zu Sprache und Schreiben dem Aufbau eines gemeinsamen Verständnisses sehr förderlich gewesen sei. Einige DaZ-Lehrpersonen, Deutschlehrpersonen sowie Junglehrpersonen wiesen jedoch darauf hin, dass Weiterbildungen zum Schwerpunkt A für sie – abgesehen von einigen Inputs für den konkreten Unterrichtsalltag – wenig Neues geboten und hätten.

5.4.2 Weiterbildungen zur Sprachförderung im Kindergarten sind wirksam – werden aber selten besucht

Der Schwerpunkt B (Sprache und Elterneinbezug) bezog sich nur auf die Kindergartenstufe. Somit war der Adressatenkreis für Weiterbildungen bei diesem Schwerpunkt entsprechend klein. Die Einschätzungen dieser Weiterbildungen fielen jedoch ebenfalls positiv aus.

Am Kurs «Frühe Sprachbildung entwickeln / FSE QUIMS» haben nur 12 Personen teilgenommen.¹ Weitere Befragte waren indirekt involviert, indem sich jemand aus ihrem Team an diesem Kurs beteiligte. In diesem Kurs erhalten die Teilnehmenden ein videobasiertes Coaching und lernen, wie sie zusammen mit ihrem Team an der situativen Sprachförderung arbeiten können. Von diesen indirekt oder direkt Involvierten gaben 78% an, dieser Kurs unterstütze sie dabei, die Sprachförderung in ihrem Unterricht weiterzuentwickeln⁸⁸.

61 Befragte haben an einer Weiterbildung des Instituts Unterstrass teilgenommen: «Zugang zur Literatur über die Arbeit mit Bilderbüchern». Dabei fanden 90% der antwortenden Personen, dieser Kurs habe sie dabei unterstützt, die Sprachförderung im Unterricht weiterzuentwickeln⁸⁹.

5.4.3 Der Support für Schulleitungen und QUIMS-Beauftragten wird weiterhin positiv beurteilt

Support durch Informationen und Materialien: In den Zweijahresberichten wurde gefragt, welche Informationen und Materialien die QUIMS-Beauftragten und die Schulleitungen in ihrer Arbeit in den zwei Schwerpunkten unterstützen. Als am nützlichsten bewerteten sie im Jahr 2016 die Handreichung «Schwerpunkte von QUIMS 2014–2017». Als «eher nützlich» bezeichneten sie zahlreiche weitere Materialien, so etwa die Projektsammlung (quims-zh.ch), die Planungsvorlagen von QUIMS, die Musteraufgaben zur Schreibförderung sowie die Webseiten (Wiki zu den Schwerpunkten 2014–2017 sowie www.vsa.zh.ch/quims). Eine mittlere Nützlichkeit schrieben die Befragten den Angeboten zur Elternbildung in Kindergärten und Schulen zu. Diese Angebote werden durch die Fachstelle Elternbildung des AJB (für den Kanton) und durch die Viventa (für die Stadt Zürich) bereitgestellt.

¹ Die Teilnehmerzahl ergibt sich nicht aus der Online-Befragung, sondern aus Isler, D. & Rohde, S. *Projekt «Frühe Sprachbildung entwickeln in QUIMS-Schulen» (FSE-QUIMS). Tätigkeitsbericht*. 13. Juli 2017. Die Daten der Online-Befragung zu FSE sind mit Vorsicht zu interpretieren, da vermutlich einige Antwortende einen Anlass der Veranstaltungsreihe, der FSE und die zugrundeliegende Thematik ausführlich thematisierte, mit dem Besuch des Kurses verwechselten.

Übriger Support: Weiter wurde auch danach gefragt, wie der übrige Support (neben Informationen und Materialien) eingeschätzt wird. Am nützlichsten ist den QUIMS-Beauftragten und den Schulleitungen die alle ca. eineinhalb Jahre stattfindende QUIMS-Netzwerktagung. Sie gewann seit 2010 sogar signifikant an Bedeutung. Als eher nützlich für die eigene Arbeit bezeichneten die Schulleitungen und QUIMS-Beauftragten den bilateralen Austausch zwischen QUIMS-Schulen, den CAS der PH Zürich zu QUIMS, die Auskünfte der städtischen QUIMS-Verantwortlichen sowie des kantonalen QUIMS-Teams per E-Mail und Telefon sowie die QUIMS-Treffen⁹⁰.

5.4.4 Support für die Kollegien – finanzielle Beiträge werden sehr geschätzt

Der Zweijahresbericht fragte – ausser nach dem Support für die QUIMS-Beauftragten und Schulleitungen – auch nach der kantonalen Unterstützung für die *gesamten Schulkollegien*. Als am nützlichsten wurde dabei die finanzielle Unterstützung durch die kantonalen QUIMS-Beiträge bezeichnet, wobei sich die Schulen in diesem Punkt sehr einig waren. Ebenfalls einig waren sie sich bezüglich der hohen Wirksamkeit des Einsatzes der QUIMS-Beauftragten für die Umsetzung von QUIMS. Als eher nützlich für die Kollegien gelten die Musteraufgaben zum Schreiben, die Handreichung «Schwerpunkte von QUIMS 2014–2017» sowie die Veranstaltungsreihe «Schreiben» der PH FHNW an der PH Zürich. Als mittelmässig nützlich für die Kollegien wurden die Webseiten zu QUIMS (wiki zu den Schwerpunkten 2014–2017; Webseite zu www.vsa.zh.ch/quims) eingeschätzt. Wo vergleichbare Fragen zum Support für Kollegien schon in früheren Jahren gestellt wurden, ergaben sich keine signifikanten Veränderungen⁹¹.

Insbesondere die Musteraufgaben werden in den offenen Fragen immer wieder positiv erwähnt. Sie werden als sehr nützliche Beispiele bewertet, die für den eigenen Unterricht adaptiert werden können. Einzelne Kindergartenlehrpersonen gaben jedoch an, von Musteraufgaben weniger bzw. gar nicht zu profitieren.

Die grosse Bedeutung der Funktion der QUIMS-Beauftragten wird auch in den offenen Textantworten der Lehrpersonen immer wieder erwähnt. Geschätzt wird, dass QUIMS-Beauftragte den Lehrpersonen unterrichtsnahes Knowhow von QUIMS-Treffen, Netzwerktagungen, Weiterbildungen an der PH usw. weiter vermitteln und die Lehrpersonen direkt coachen. Das Engagement der QUIMS-Beauftragten wird dabei unterschiedlich eingeschätzt.

Was in den offenen Antworten wiederholt moniert wird, ist das Fehlen eines geeigneten, an den Schwerpunkt Sprachförderung angepassten Lehrmittels bzw. Sprachlehrbuchs, das sämtliche Themen von der Grammatik bis zur Orthografie aufgreift. Dies führe zu einem sehr hohen Kopieraufwand für selbst zusammengestellte Materialien.

6 Fazit und Empfehlungen

In der abschliessenden Synthese wird zunächst ein Fazit gezogen, bevor einige Empfehlungen für die Weiterarbeit mit dem Programm QUIMS abgeleitet werden.

6.1 Fazit – wie können die Ergebnisse zusammengefasst und eingeordnet werden?

6.1.1 Schwerpunkt A: Beim «Schreiben» sind die Wirkungen am Anfang der Wirkungskette gross

Bezogen auf die Ziele des Schwerpunkts A kann auf Ebene der Schule bilanzierend festgehalten werden, dass die Schreibförderung in fast allen QUIMS-Schulen im Schulprogramm verankert ist und gemäss QUIMS-Beauftragten und Schulleitungen im Schulalltag in allen Fächern sichtbar wird. Das gemeinsame Verständnis zur Schreibförderung im Kollegium wurde deutlich ausgebaut. Die Ausrichtung der Schreibförderung an der Schule entlang der schreibdidaktischen Dimensionen «Förderung der basalen Schreibförderung», «Vermittlung von Schreibstrategien» und «Schreiben als soziale Praxis» ist klar ersichtlich.

Einen Schritt weiter in der Wirkungskette – auf Ebene des Unterrichts – können in etwas abgeschwächter Form zusätzliche Effekte nachgewiesen werden. Hier zeigt sich, dass die explizite Vermittlung von Schreibstrategien intensiviert und 2016 von drei Vierteln der Lehrpersonen regelmässig bearbeitet wurde. Im Ge-

gensatz dazu wurde bei den basalen Schreibfertigkeiten eine Verunsicherung der Lehrpersonen sichtbar; sie pflegen diesen Aspekt weniger als 2014. In kleinem Ausmass und etwas stärker als 2014 passen die Lehrpersonen bei Kindern mit Schreibschwierigkeiten das Schreibsetting an. Ebenso wurde das Peer-Feedback zwischen 2014 bis 2016 auf moderatem Niveau ausgebaut.

Bezogen auf das Ende der Wirkungskette zeigt sich, dass gemäss Einschätzung der Lehrpersonen etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler die Schreibziele ihrer Stufe erreicht. Für Primarschülerinnen und Primarschüler ist nachweisbar, dass deren Lehrpersonen die Zielerreichung im «Schreiben» 2016 etwas positiver einschätzen als 2014. Auf den anderen Schulstufen sind solche Wirkungen noch nicht sichtbar. Auf der Sekundarstufe sind positive Veränderungen im «Schreiben» generell etwas geringer ausgefallen als auf der Primarstufe.

6.1.2 Schwerpunkt B: Sprachförderung und Elterneinbezug im Kindergarten auf hohem Niveau

Auch die Sprachförderung und der Elterneinbezug im Kindergarten wurden in den meisten Schulprogrammen verankert – ausserdem lancierten die Schulen entsprechende Massnahmen auf der Kindergartenstufe. Das gemeinsame Verständnis von Sprachförderung im Kindergarten konnte innerhalb der Kindergarten-teams erweitert werden, wobei allerdings die diesbezügliche Zusammenarbeit mit dem Frühbereich ausbaufähig bleibt. Die Weiterbildungsangebote zur Sprachförderung im Kindergarten wurden eher wenig genutzt – wer sie aber besuchte, hat sein Knowhow in diesem Bereich erweitert und Impulse in die Praxis übertragen können.

Mit den insgesamt geringeren Aktivitäten im Schwerpunkt B lassen sich auch die schwächeren Wirkungen auf Unterrichtsebene bzw. bei den Eltern erklären. Ausserdem waren die Messwerte auf Unterrichtsebene schon im Jahr 2014 relativ hoch, was die Steigerungsmöglichkeiten im Schwerpunkt B entsprechend erschwerte. So waren die Eltern etwa mit der Qualität der Elterngespräche im Kindergarten bei beiden Messzeitpunkten hoch zufrieden. Die befragten Eltern fühlen sich im Kindergarten willkommen. Die Schulen bieten regelmässig Elternbildungsveranstaltungen zu Erziehungs- und Lernfragen sowie zur Sprachförderung an. Allerdings werden diese von den Eltern unterschiedlich intensiv genutzt. Mit Qualität und Menge der Informationen der Schule sind die Eltern eher zufrieden. Die Eltern nutzen zahlreiche Möglichkeiten, ihre Kinder daheim zu fördern. Auch im Kindergarten werden die Kinder von den Lehrpersonen in ihrer Sprachentwicklung gezielt gefördert. Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten ergaben sich kaum.

6.1.3 Fazit zum Gesamtprogramm: Engagierte Umsetzung in den Schulen, wirksame Schwerpunktsetzung

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die meisten beteiligten Schulen QUIMS in allen drei Handlungsfeldern nach wie vor engagiert umsetzen. Die Schulen haben zahlreiche Massnahmen geplant, umgesetzt, evaluiert und verankert. Der Prozess der Schulentwicklung bezüglich QUIMS funktioniert in der grossen Mehrheit der Schulen gut. Der Zielerreichungsgrad der schuleigenen QUIMS-Entwicklungsprojekte und -angebote wird als gut und sogar noch etwas höher als bisher eingeschätzt.

In der Arbeit mit den zwei obligatorischen Schwerpunkten wurden folgende Ziele erreicht (vgl. Ziele in Handreichung zu den Schwerpunkten 2014 bis 2017 (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich - Volksschulamt, 2014):

- *Auf Ebene der Schule:* Die zwei Schwerpunkte sind in fast allen Schulen im Schulprogramm verankert. Schulleitungen und Lehrpersonen bestätigen, dass sie ein gemeinsames Verständnis in diesen Themen haben und dass sich die Kooperation und das professionelle Knowhow bedeutsam verstärkt haben.
- *Auf Ebene der Praxis der Schreibförderung und der Zusammenarbeit mit den Eltern:* In der Schreibförderung hat sich die Praxis signifikant in die beabsichtigte Richtung entwickelt. Schritte in der Entwicklung einer lernwirksamen Schreibförderung – z.B. in der Vermittlung von Schreibstrategien und im Peerfeedback – sind belegt. Die Praxis der Sprachförderung im Kindergarten wird in der ersten und zweiten Befragung insgesamt als gut beurteilt. Die Lehrpersonen des Kindergartens führen regelmässig Gespräche mit den Eltern. Durchschnittlich etwa einmal pro Jahr und Schule werden Veranstaltungen zu Erziehung, Lernen und Sprachförderung für Eltern von Kindergartenkindern angeboten.

- **Auf Ebene der Schülerinnen und Schüler und der Eltern:** Bei den Schülerinnen und Schülern beobachten Lehrpersonen positive Veränderungen bezüglich Schreibmotivation, Schreibprozessen und Textprodukten. Eine signifikant bessere Zielerreichung lässt sich nach der Beurteilung der Lehrpersonen beim Schreiben in der Primarstufe nachweisen. Eltern sind mit der Qualität der Elterngespräche sowie mit der Zusammenarbeit mit der Kindergartenlehrperson klar zufrieden.

Zusammenfassend: Die Ziele auf Ebene der Schule wurden erreicht. Auf Ebene der Praxis und der Wirkungen bei den Lernenden und den Eltern sind Fortschritte in die beabsichtigte Richtung belegt – und damit Zwischenziele erreicht. Dies entspricht dem, was in der Beobachtungszeit von zwei Jahren erwartet werden kann. Denn bei der Interpretation der Zielerreichung muss berücksichtigt werden, dass das Zeitfenster für die Messung kurz war, nachhaltige Schul- und Unterrichtsentwicklung aber erfahrungsgemäss mehrere Jahre benötigt (vgl. Düring, 2003, S. 59). Die beabsichtigte Wirkungskette funktioniert. Die deutlichsten Effekte zeigen sich am Anfang und in der Mitte der Wirkungskette, wo auch die Steuerung einfacher ist. Zu diesen Veränderungen gilt es Sorge zu tragen, damit sich künftig auch die bisher noch kleinen Effekte am Ende der Wirkungskette verstärken.

Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekte zur Schreibförderung sind im deutschsprachigen Raum trotz hoher Relevanz für den Schulerfolg selten. Mit seinem Gesamtdesign zur Schreibförderung, den verschiedenen koordinierten Weiterbildungen auf kantonaler und lokaler Ebene, den Musteraufgaben und dem weiteren Support kommt QUIMS hier eine Pionierrolle zu. Das kohärente, fachdidaktisch ausgerichtete, mehrteilige Weiterbildungsangebot, das im Rahmen der schulinternen Weiterbildungen auf die konkreten Situationen und Bedürfnisse der einzelnen Schulen einging, stellt eine Vorbedingung für entsprechende Wirkungen in der Praxis dar. Wenn ein kantonales Programm seine Ressourcen bündelt und mit externen Auftragnehmern zusammen ein kohärentes Supportangebot entwickelt, ist eine ganz andere Qualität von Entwicklung möglich, als wenn einzelne Lehrpersonen oder Schulen ihre Schreibdidaktik für sich alleine professionalisieren wollen.

6.2 Empfehlungen – was könnte beibehalten, was verändert werden?

Im Sinne von Anstössen für die weitere Diskussion werden folgende Empfehlungen unterbreitet:

Die Arbeit mit verbindlichen Schwerpunkten lohnt sich: QUIMS hat ab 2013 erstmals die Arbeit für die Schulen noch enger fokussiert, indem das Programm Schwerpunkte vorgab. Diese verbindliche Fokussierung hat sich in mehrerer Hinsicht bewährt. Dem Kanton erlaubt sie, mit aufeinander abgestimmten Aufträgen an Dritte einen fachlich guten und innovativen Support anzubieten. Er konnte so zudem Impulse für die Fachdidaktik und Weiterbildung geben, die über das Programm QUIMS hinausreichen. Für die Schulen erleichterte die Schwerpunktsetzung die Arbeit, weil sie «das Rad nicht neu erfinden» mussten, sondern sich an vorhandenen Grundlagen orientieren konnten. In Zukunft könnte die Beschränkung auf nur noch *einen* Schwerpunkt helfen, die Komplexität weiter zu reduzieren und noch mehr in die Tiefe zu gehen.

Die fachdidaktische Fokussierung bewährt sich: Integration erfolgt in der Volksschule wesentlich über einen Unterricht, der allen Schülerinnen und Schülern gerecht wird. Gutes Unterrichten wiederum erfordert spezifisches fachdidaktisches Knowhow. Ein fachdidaktischer Fokus, der die spezifischen Bedingungen der beteiligten Schulen berücksichtigt, ist für die Lehrpersonen attraktiv. Durch den höheren Konkretisierungsgrad führt ein solcher exemplarischer Ansatz vermutlich eher zu einem raschen Transfer in die Praxis als ein allgemeindidaktischer Ansatz – und strahlt möglicherweise auch auf andere Fächer aus.

Ein auf Nachhaltigkeit ausgelegtes Weiterbildungsangebot beibehalten: Damit die Schulen für ihre Weiterentwicklung von externer Fachexpertise und Erfahrung profitieren können, soll in Zusammenarbeit mit der Wissenschaft bzw. mit Pädagogischen Hochschulen weiterhin ein qualitativ hochwertiges Weiterbildungsangebot gewährleistet werden. Für Schulen lohnt es sich diese Angebote, welche die festgelegten Schwerpunkte betreffen, weiterhin zu nutzen und für die Praxis fruchtbar zu machen. Daneben sollen sie aber nach wie vor auch eigene bedarfsgerechte Schwerpunkte setzen können.

Kontinuität und viel Zeit für die Schulentwicklung auf lokaler Ebene: Schulentwicklung braucht Zeit. Obschon bereits Wirkungen sichtbar wurden, ist das Potenzial beider Schwerpunkte noch nicht ausgeschöpft (Umsetzung der Weiterbildungsinhalte in der Unterrichtspraxis, Nutzung von Musteraufgaben, Zusammenarbeit mit der Frühförderung). Nachdem die QUIMS-Schulen in den beiden Schwerpunkten Weiterbildungen durchgeführt und entsprechende Massnahmen umgesetzt haben, brauchen sie nun Zeit für die Reflexion der Erfahrungen und die Weiterentwicklung der eingeleiteten Massnahmen. Formal sind an den meisten Schulen zwar etliche Massnahmen verankert. Um sie im Alltag wirksam werden zu lassen, brauchen die Schulen aber mehr Zeit für weitere Lerngelegenheiten. Denn wie sich am Beispiel der basalen Schreibfertigkeiten zeigte, kann es Bereiche geben, in denen die Beteiligten – gerade weil sie ihr fachdidaktisches Wissen erweitert haben und vielleicht bisherige Routinen hinterfragen – zunächst Verunsicherung erfahren, bevor sie neue Entwicklungen machen und das vorhandene Potenzial ganz ausschöpfen können. Insofern empfiehlt es sich, die Arbeit an den beiden Schwerpunkten weiterzuführen. Für die hier besprochene Phase war geplant, dass die Schulen die Schwerpunkte während zwei bis drei Jahren umsetzen konnten. Um Wirkungen zu sichern und zu verstärken, müsste die Umsetzung auf vier und mehr Jahre ausgedehnt werden.

Langfristige Planung der Schwerpunkte auf kantonaler Ebene: Im Zusammenhang mit obigem Hinweis für die lokale Ebene gilt es auch auf kantonaler Ebene, die Planung langfristig anzugehen und diese den Schulen frühzeitig transparent zu machen. Dies war bei beiden Schwerpunkten der Fall, wurde aber nicht von allen Betroffenen zur Kenntnis genommen. Nur mit langfristiger Planung können die beiden Ebenen – Kanton und lokale Schule – nachhaltig zusammenwirken: Die Arbeit mit Schwerpunkten ermöglicht qualitativ hochwertige und koordinierte kantonale Angebote. Die konkrete Umsetzung muss dann aber auf die lokalen Gegebenheiten zugeschnitten werden. Damit dies möglich wird und kantonale Schwerpunkte lokal greifen können, müssen Schulen die kantonalen Schwerpunkte in ihrer längerfristigen Planung antizipieren können. Eine solche langfristige Planung kommt letztlich auch der kantonalen Ebene zugute, wenn es darum geht, Weiterbildungen, didaktische Materialien, Coachings usw. zu entwickeln und zu koordinieren.

Unterstützung durch die Schulleitungen: Die Zahl der Schulen, die QUIMS-Teams aufbauen, ist steigend. Diese Entwicklung ist insofern zu begrüßen, als damit die Anliegen von QUIMS in den Kollegien breiter abgestützt werden. Schulleitungen müssen sich dabei aber weiterhin für die Anliegen von QUIMS engagieren. Verabschieden sie sich gedanklich von QUIMS, ist die Weiterentwicklung in der betreffenden Schule gefährdet. Denn ob sich die Umsetzung der QUIMS-Schwerpunkte positiv auf den Unterricht auswirkt, hängt davon ab, wie gut es den jeweiligen Schulleitungen und QUIMS-Beauftragten gelingt, die beiden Schwerpunkte in die lokale Schul- und Unterrichtsentwicklung einzubetten. Bleibt QUIMS aus Sicht der Schulleitung etwas, das nur nebenbei auch noch geschehen soll, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass der Effekt von QUIMS klein bleibt. QUIMS kann nur gelingen, wenn Schulleitungen voll hinter den eingeleiteten Massnahmen stehen, selber an den entsprechenden Sitzungen und Weiterbildungen teilnehmen und die Umsetzung der erarbeiteten QUIMS-Massnahmen begleiten, unterstützen und einfordern.

QUIMS-Beauftragte vermehrt zum Coaching der Lehrpersonen einsetzen: Die externen Weiterbildungen zum Schreiben an der PH Zürich erhielten von den Teilnehmenden sehr gute Rückmeldungen. Sie bildeten offensichtlich eine gute Ergänzung zu den anderen Supportangeboten. Es hat sich gezeigt, dass diese Veranstaltungen häufig von kleinen Gruppen einer Schule oder von QUIMS-Beauftragten besucht wurden. Dies taten sie oft auch in der Absicht, zu klären, ob sie eine schulinterne Weiterbildung zum entsprechenden Thema an ihre Schule holen wollten. Da stellt sich die Frage, ob ein weiteres Angebot sinnvoll wäre: Die QUIMS-Beauftragten (oder andere Personen) könnten durch zentral angebotene Weiterbildungen unterstützt werden, selbst die entsprechenden Inhalte durch schulinterne Weiterbildungen, Coachings und Unterrichtsentwicklungsvorhaben an der eigenen Schule vermitteln und begleiten zu können. Der Kanton Zug hat im Rahmen von «Beurteilen und Fördern» gute Erfahrungen mit solchen Mediatorinnen und Mediatoren auf der Sekundarstufe gemacht (vgl. Roos, Huber, Sandmeier, Sempert & Schuler, 2007).

Nähere Begleitung für Schulen mit Schwierigkeiten anbieten: Einige Schulen haben beim Einreichen des Zweijahresberichts erklärt, dass sie Schwierigkeiten hatten, diesen Bericht zu verfassen, weil Schulleitungen und/oder QUIMS-Beauftragte gewechselt hätten und deshalb Angaben für den Bericht fehlten bzw. QUIMS zunächst wieder neu aufgebaut werden müsse. Dies weist darauf hin, dass QUIMS-Schulen die Dokumenta-

tion, Verankerung sowie die Übergabe von Projekten und Programmen verstärkt im Auge behalten sollten. Sonst kann die teilweise hohe Fluktuation an einzelnen Schulen zu einem Treten an Ort oder gar zu Rückschritten führen. Verhindern könnte dies u.a. eine externe Begleitung, welche sicherstellt, dass das lokal erarbeitete Knowhow erhalten bleibt. Auch Schulen, die bei ihren eigenen Bemühungen (z.B. zu den Schwerpunkten) nicht vorankommen, dürften froh sein, um konstante, externe Begleitung. Eine derartige Begleitung würde personelle Ressourcen in der kantonalen Programmleitung oder Aufträge an externe Fachleute erfordern.

Angebote für Sekundarschulen überdenken: Auf der Sekundarstufe hat der Schwerpunkt «Schreiben» nur teilweise gegriffen. Dies hängt wohl damit zusammen, dass Sekundarschulen eher später mit entsprechenden Massnahmen begonnen haben. Die Ursachen dafür sind unklar; eine dürfte das Fachlehrpersonensystem auf der Sekundarstufe gewesen sein. Es führt dazu, dass generell auf dieser Schulstufe gemeinsame Unterrichtsentwicklung noch wenig Tradition hat. Zudem fühlten sich Lehrpersonen, die kein Deutsch unterrichten, vom vorgeschriebenen Schwerpunkt weniger angesprochen. Es könnte sich deshalb lohnen, der Frage nachzugehen, wie ein optimales Unterstützungsangebot für Sekundarschulen ausgestaltet sein müsste. Möglicherweise würde eine solche Analyse dazu führen, dass Weiterbildungen und andere Supportangebote vermehrt stufen- und fachspezifisch angelegt und explizit so ausgeschrieben werden. Ein besonderes Potenzial fürs Schreiben ergäbe sich, wenn neben Deutsch auch andere geeignete Fächer vermehrt fürs Schreiben genutzt werden könnten. Dazu müsste auf Ebene der beteiligten Fachdidaktiken aber zuerst die Frage geklärt werden, was gutes Schreiben in den jeweiligen Fächern der Sekundarstufe konkret bedeutet und wie es das fachliche Lernen unterstützt.

7 Literatur

- Bildungsdirektion des Kantons Zürich - Volksschulamt (2014). *Schwerpunkte von QUIMS*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Düring, K. (2003). Gemeinsamer Unterricht braucht Schulentwicklung. In G. Feuser (Hrsg.), *Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis* (S. 58-64). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gollwitzer, M. & Jäger, R. (2009). *Evaluation kompakt*. Weinheim: Beltz.
- Maag Merki, K., Moser, U., Angelone, D. & Roos, M. (2012). *Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS) - Eine Sekundäranalyse zur Überprüfung der Wirkungen und Wirkungsbedingungen*. Zürich: Universität Zürich – Institut für Erziehungswissenschaft.
- Maiello, C. (2006). *Verhaltenswissenschaftliche Forschung für Einsteiger: Methodenlehre, Statistik und Computergestützte Datenauswertung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Raithel, J. (2006). *Quantitative Forschung - ein Praxiskurs*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roos, M., Huber, S., Sandmeier, A., Sempert, W. & Schuler, P. (2007). *Beurteilen und Fördern auf der Sekundarstufe I des Kantons Zug*. Zug: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Zug, Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie.
- Sturm, A. (2015). *Schul- und Unterrichtsentwicklung im Bereich Schreiben am Beispiel von QUIMS-Schulen*. Windisch: leseforum.ch.

8 Anmerkungen

Die Anmerkungen in den folgenden Fussnoten beziehen sich auf die entsprechenden Tabellen im Dokumentationsband der Studie:

1 Tabelle 6
2 Tabelle 7
3 Tabelle 8.
4 Tabelle 15
5 Tabelle 16
6 Tabelle 17
7 Tabelle 19
8 Tabelle 36
9 Tabelle 38
10 Tabelle 37
11 Tabelle 33
12 Tabelle 40
13 Tabelle 183
14 Tabelle 188
15 Tabelle 181
16 Tabelle 194
17 Tabelle 195
18 Tabelle 176
19 Tabelle 178
20 Tabelle 208
21 Tabelle 189
22 Tabelle 190
23 Tabelle 191
24 Tabelle 186
25 Tabelle 192
26 Tabelle 182
27 Tabelle 197
28 Tabelle 200
29 Tabelle 199
30 Tabelle 201

31 Tabelle 202
32 Tabelle 196
33 Tabelle 193
34 Tabelle 167
35 Tabelle 134
36 Tabelle 134
37 Tabelle 167
38 Tabelle 124
39 Tabelle 162
40 Tabelle 125
41 Tabelle 126
42 Tabelle 206
43 Tabelle 131
44 Tabelle 132
45 Tabelle 166
46 Tabelle 166
47 Tabelle 177
48 Tabelle 207
49 Tabelle 179
50 Tabelle 165
51 Tabelle 177
52 Tabelle 123
53 Tabelle 55
54 Tabelle 171
55 Tabelle 150
56 Tabelle 78
57 Tabelle 158
58 Tabelle 168
59 Tabelle 82
60 Tabelle 83
61 Tabelle 151
62 Tabelle 170

63 Tabelle 169
64 Tabelle 90
65 Tabelle 97
66 Tabelle 98
67 Tabelle 88
68 Tabelle 175
69 Tabelle 89
70 Tabelle 157
71 Tabelle 156
72 Tabelle 175
73 Tabelle 85
74 Tabelle 79
75 Tabelle 84
76 Tabelle 172
77 Tabelle 152
78 Tabelle 97
79 Tabelle 98
80 Tabelle 66
81 Tabelle 67
82 Tabelle 68
83 Tabelle 120
84 Tabelle 127
85 Tabelle 128
86 Tabelle 128
87 Tabelle 130
88 Tabelle 141
89 Tabelle 143
90 Tabelle 203
91 Tabelle 205