

Zusammenfassender Bericht 2024 zum Stand der Umsetzung des Programms QUIMS in den Schulen

im Auftrag des Volksschulamts,
Bildungsdirektion Kanton Zürich (Hrsg.)
Dr. phil. Markus Roos

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

2025, spectrum3 gmbh, Baar

Hrsg. Bildungsdirektion Kanton Zürich

Zitiervorschlag: Roos, M. (2025). *Zusammenfassender Bericht 2024 zum Stand der Umsetzung des Programms QUIMS in den Schulen*. Hrsg. Bildungsdirektion Kanton Zürich. Baar: spectrum³.

Inhalt

1	Zusammenfassung	4
2	Einleitung	5
	2.1 Das Programm «QUIMS»	5
	2.2 Aufbau des Berichts	6
3	Methode	7
	3.1 Fragestellung	7
	3.2 Erhebungsinstrumente	7
	3.2.1 Zweijahresbericht – (Excel-Formular)	8
	3.2.2 Team-Umfrage zum QUIMS-Schwerpunkt C und zu Weiterbildungen	10
	3.3 Stichproben	11
	3.3.1 Zweijahresbericht	11
	3.3.2 Team-Umfrage zu QUIMS-Weiterbildungen zum Schwerpunkt C	12
	3.4 Auswertung und Berichterlegung	14
4	Ergebnisse	16
	4.1 Was tun die Schulen, um QUIMS umzusetzen?	16
	4.1.1 Welche Massnahmen werden in den drei Handlungsfeldern realisiert?	16
	4.1.2 Inwiefern werden die Schulstufen, Klassen und Akteure an den QUIMS-Massnahmen beteiligt?	17
	4.1.3 Wie steuern die Schulen das Programm QUIMS?	19
	4.2 Wie schätzen die Schulen den Support ein?	20
	4.2.1 Wie schätzen die Schulen den Support durch fachliche Impulse ein?	20
	4.2.2 Wie schätzen die Schulen den Support durch Informationen ein?	21
	4.2.3 Wie schätzen die Schulen den Support durch Materialien und Sammlungen des VSA ein?	22
	4.2.4 Wie schätzen die Schulen den Support durch die digitalen Plattformen des VSA ein?	22
	4.2.5 Wie wird der Transfer der Weiterbildungsinhalte in die Praxis eingeschätzt?	23
	4.3 Welche Wirkungen zeigt das Programm QUIMS gemäss Ansicht der Befragten?	25
	4.3.1 Wie wird die Erreichung der Ziele des Schwerpunkts C – Fokus Sprache – eingeschätzt?	26
	4.3.2 Wie beurteilen die Schulen den Erfolg ihrer QUIMS-Projekte und -Angebote?	29
	4.3.3 Mit welchen Methoden evaluieren die Schulen ihre QUIMS-Massnahmen?	30
	4.3.4 Welche Wirkungen von QUIMS auf die Schülerinnen und Schüler werden berichtet?	31
	4.3.5 Welche Wirkungen von QUIMS bezüglich Schulentwicklung bzw. Kooperation werden berichtet?	32
	4.3.6 Welche Wirkungen von QUIMS auf die Lehrpersonen werden berichtet?	33
	4.3.7 Welche Wirkungen von QUIMS auf die Eltern werden berichtet?	34
	4.4 Welches sind die grössten Unterschiede?	34
	4.4.1 Welches sind die grössten Unterschiede im Zeitverlauf?	35
	4.4.2 Welches sind die grössten Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarschulen?	46
5	Fazit	49
	5.1 Verlieft die Umsetzung nach Plan?	49
	5.2 Inwiefern sind die Ziele erreicht?	51
	5.3 Welches sind die Stärken und Schwächen?	51
	5.3.1 Schwächen	52
	5.3.2 Stärken	52
	5.4 Was wäre für die Weiterführung in den nächsten Jahren zu empfehlen?	52
6	Anhang	54
	6.1 Literatur	54
	6.2 Quantitative Auswertungen	54

1 Zusammenfassung

Für den vorliegenden Bericht konnten die Zweijahresberichte von 148 Zürcher QUIMS-Schulen ausgewertet werden (davon 34 in der Stadt Zürich und 114 ausserhalb). Fast alle angeschriebenen QUIMS-Schulen reichten ihren Bericht termingerecht ein (Rücklauf 98.7%). Im Fokus standen die Aktivitäten der QUIMS-Schulen in den Kalenderjahren 2023 und 2024. Ergänzend wurde diesmal jedoch eine Team-Umfrage zum Schwerpunkt C («Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache») bei 2'779 Mitarbeitenden von QUIMS-Schulen durchgeführt, die Einblicke in den Transfer der entsprechenden Weiterbildungsinhalte in die Unterrichtspraxis ermöglicht.

Im Zeitverlauf von 2008 bis 2024 zeigt sich eine kontinuierliche Expansion des Programms QUIMS: Während die Anzahl der QUIMS-Schulen in der Stadt Zürich über die Jahre weitgehend konstant blieb (ca. 34 Schulen), stieg diese ausserhalb der Kantonshauptstadt von 14 (2008) auf 114 Schulen (2024). Die mittlere Grösse einer einzelnen QUIMS-Schule nahm im Verlaufe der Zeit ebenso zu wie die Anzahl der am Programm QUIMS beteiligten Lehrpersonen (von 3'570 Lehrpersonen im Jahr 2012 auf 6'546 im Jahr 2024).

Insgesamt wurden in der jüngsten Erhebung 409 QUIMS-Massnahmen dokumentiert. 46.3% davon waren Entwicklungsprojekte und 53.7% feste Angebote. Die meisten Massnahmen bezogen sich auf die Förderung des Schulerfolgs (40.9%), gefolgt von Sprachförderung (37.4%) und Integration (21.7%). Dies stellt eine signifikante Verschiebung gegenüber früheren Jahren dar, wo noch die Sprachförderung dominierte. QUIMS-Schulen ausserhalb der Stadt Zürich fokussierten stärker auf soziale Integration, während QUIMS-Schulen in der Kantonshauptstadt in der Sprachförderung und beim Schulerfolg aktiver waren. Fast alle QUIMS-Massnahmen bezogen Klassenlehrpersonen (95%) mit ein, aber auch DaZ-Lehrpersonen und die Schulische Heilpädagogik waren häufig beteiligt.

Die lokale QUIMS-Steuerung erfolgte mehrheitlich durch eine oder mehrere QUIMS-Beauftragte (76.4%) oder durch ein ganzes QUIMS-Team mit dem Hauptauftrag QUIMS-Arbeiten zu konzipieren und umzusetzen (59.5%). 55.8% der QUIMS-Beauftragten hatten den CAS «QUIMS – Schulerfolg, kein Zufall?» abgeschlossen.

Der Support des Volksschulamts wurde überwiegend positiv bewertet: Die Broschüre zum Schwerpunkt C, die digitalen Plattformen, die QUIMS-Treffen sowie die fachlichen Impulse durch den CAS oder die Auskünfte des kantonalen QUIMS-Teams wurden sehr geschätzt. Sehr hilfreich war auch die Sammlung von Materialien (z.B. Checklisten, Qualitätsmerkmale, Planungsvorlagen).

In der Team-Umfrage zeigten sich klare Hinweise auf einen gelungenen Transfer der Weiterbildungsinhalte in die Praxis: Über 80% des schulischen Personals berichtete, das Gelernte in der Unterrichtspraxis anwenden zu können. 76% schufen aktiv Gelegenheiten zur Umsetzung der Weiterbildungsinhalte im Unterricht, 71% erhielten Unterstützung von Teammitgliedern und 69% entwickelten gemeinsam mit ihrer Schulleitung Zielsetzungen zur Umsetzung des Gelernten.

QUIMS wurde von den Schulen als wirksam eingeschätzt: Sprachkompetenzen, Lernleistungen, Schulklima sowie die Zufriedenheit bei Eltern und Lernenden konnten gemäss Rückmeldungen der Befragten verbessert werden. Auch die Schulentwicklung und die professionelle Kooperation wurden aus Sicht der Befragten gestärkt. Die Wirkung von QUIMS auf chancengerechte Übergänge wurde ebenfalls wahrgenommen, allerdings mit Potenzial für weitere Verbesserung. Die Zielerreichung der Massnahmen wurde mit einem Mittelwert von 7.98 Punkten (auf einer 10er-Skala) bewertet. 97% der Massnahmen wurden als besonders gut gelungen und für andere Schulen als empfehlenswert bezeichnet – etwa zwei Drittel der Massnahmen würden sich gemäss Ansicht der Befragten auch für die Aufnahme in eine «Good Practice»-Sammlung eignen.

2 Einleitung

Das Zürcher Volksschulamt (VSA) hat sich verpflichtet, alle zwei Jahre über den Stand der Umsetzung des Programms «Qualität in Multikulturellen Schulen» (QUIMS) zu berichten (vgl. Volksschulamt, 2008, S. 22). Ab 2008 wurden deshalb alle zwei Jahre bei allen beteiligten Schulen Kurzberichte über den Stand der lokalen Umsetzung von QUIMS eingeholt. Der Entwicklungsstand von QUIMS in den Jahren 2008 bis 2022 wurde somit bereits in früheren Berichten ausführlich dokumentiert.

Im vorliegenden Dokument wurden die neuen, zu Beginn des Jahres 2025 erhobenen Kurzberichte der Zürcher QUIMS-Schulen zusammenfassend ausgewertet und dargestellt. Diese neuesten Berichte beziehen sich auf die Kalenderjahre 2023 und 2024. Damit liegt der Fokus dieses Berichts auf den Jahren 2023 und 2024 – zu Vergleichszwecken bzw. um Entwicklungsverläufe aufzuzeigen, wurde jedoch auch auf frühere Erhebungen Bezug genommen. Auch diese jüngste Erhebung der Berichte aus den QUIMS-Schulen wurde von Markus Roos, spectrum³, im Auftrag des Volksschulamtes des Kantons Zürich durchgeführt.

Ergänzend wurde im Rahmen dieser jüngsten Erhebung eine Online-Team-Umfrage durchgeführt. Diese Umfrage wurde vom kantonalen QUIMS-Team konzipiert und richtete sich direkt an die Mitarbeitenden an den QUIMS-Schulen. Sie bezog sich primär auf Erfahrungen mit den Schulinternen Weiterbildungen zum Schwerpunkt C «Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache» und den Transfer der entsprechenden Weiterbildungsinhalte in die Praxis.

2.1 Das Programm «QUIMS»

Das Programm «QUIMS – Qualität in multikulturellen Schulen» hat gemäss Volksschulgesetz den Auftrag, in Zürcher Schulen mit hohen Anteilen an fremdsprachigen und ausländischen¹ Kindern Massnahmen zur Qualitätssicherung durchzuführen. Das Programm steht für Sprachförderung, Förderung des Schulerfolgs und soziale Integration *aller* Kinder, insbesondere aber von Kindern mit Migrationshintergrund bzw. von Kindern aus bildungsfernen Schichten. Schulen des Programms QUIMS werden durch kantonale Angebote (Finanzen, Weiterbildungen, Knowhow, Broschüren usw.) unterstützt.

Ab 2014 arbeiteten die QUIMS-Schulen an den Schwerpunkten A und B, ab Schuljahr 2019/2020 kam Schwerpunkt C hinzu:

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

Zum Schwerpunkt C wurden Schulinterne Weiterbildungen mit verschiedenen Perspektiven angeboten:

- Sprachdidaktische Perspektive: «Fokus Sprache (PHZH und PHFHNNW)
- Sozialpsychologische Perspektive: «SCALA» (PHFHNNW)
- Schulentwicklungsperspektive: Gemeinsame Beurteilungspraxis (PHZH)

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

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

2.2 Aufbau des Berichts

Der vorliegende, zusammenfassende Bericht soll einen Überblick über den Stand der Umsetzung von QUIMS in den einzelnen Schulen des Kantons Zürich gewähren. Die Dokumentation des Entwicklungsstandes von QUIMS dient einerseits der Rechenschaftslegung über den Vollzug von QUIMS in den Schulen. Andererseits soll der vorliegende Bericht dem Volksschulamt dazu dienen, Stärken und Schwächen der Umsetzung des Programms QUIMS einzuschätzen und nötigenfalls Änderungen in der Steuerung vorzuschlagen.

Der vorliegende Bericht bezieht sich auf 148 QUIMS-Schulen, die zu Beginn des Jahres 2025 über ihre Tätigkeiten in den Kalenderjahren 2023 und 2024 Rechenschaft ablegten. Ergänzend wurde diesmal eine Team-Umfrage bei den Mitarbeitenden der QUIMS-Schulen zum Transfer der Inhalte der Schulinternen Weiterbildungen zum Schwerpunkt C («Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache») in die Praxis durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Erhebung flossen ebenfalls in den vorliegenden Bericht ein.

Der Bericht ist so aufgebaut, dass im folgenden Kapitel (siehe Kap. 3) einige zentrale Angaben zur methodischen Vorgehensweise gemacht werden. Dabei werden die Fragestellung, die Erhebungsinstrumente, die Stichprobe sowie das Vorgehen bei der Datenauswertung beschrieben. Kapitel 4 ist der Darstellung der Ergebnisse gewidmet und wurde entlang der Fragestellung (siehe Kap. 3.1) gegliedert. Im abschliessenden Kapitel 5 werden einzelne Ergebnisse nochmals aufgenommen und diskutiert, bevor Optimierungsvorschläge abgeleitet werden. Bei der Grundstruktur des Berichts und bei einzelnen Formulierungen, die auch 2024 unverändert Gültigkeit haben, wurde auf frühere QUIMS-Berichte zurückgegriffen.

3 Methode

Im Methodenkapitel wird zunächst auf die Fragestellung (siehe Kap. 3.1) sowie die methodische Vorgehensweise und die Erhebungsinstrumente (siehe Kap. 3.2) eingegangen. Anschliessend an die Beschreibung der Stichprobe (siehe Kap. 3.3) wird das Vorgehen bei der Datenauswertung erläutert (siehe Kap. 3.4).

3.1 Fragestellung

Inhaltlich zielt die Hauptfragestellung des vorliegenden Berichts auf die Beschreibung des Stands der Umsetzung von QUIMS an den lokalen QUIMS-Schulen des Kantons Zürich. Zum einen interessiert, was die Schulen tun und taten, um QUIMS umzusetzen. Zum anderen wird untersucht, wie sich die Schulen im Hinblick auf QUIMS organisierten, wie der Transfer der Weiterbildungsinhalte zum Schwerpunkt C in die Praxis eingeschätzt wird, wie die Schulen den kantonalen Support einschätzen und welche Wirkungen aus Sicht der Befragten mit QUIMS erzielt wurden.

Folgende Fragen wurden 2024 untersucht:

1 Was tun die Schulen, um QUIMS umzusetzen?

- 1a Welche Massnahmen werden in den drei Handlungsfeldern realisiert?
- 1b Inwiefern werden die Schulstufen, die Klassen und die verschiedenen Akteure an den QUIMS-Massnahmen beteiligt?
- 1c Wie steuern die Schulen das Programm QUIMS?

2 Wie schätzen die Schulen den Support ein?

- 2a Wie schätzen die Schulen den Support durch fachliche Impulse ein?
- 2b Wie schätzen die Schulen den Support durch Informationen ein?
- 2c Wie schätzen die Schulen den Support durch Materialien und Sammlungen des VSA ein?
- 2d Wie schätzen die Schulen den Support durch digitale Plattformen des VSA ein?
- 2e Wie schätzen die Lehrpersonen den Transfer der Weiterbildungsinhalte in die Praxis ein?

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

- 3a Wie wird die Erreichung der Ziele des Schwerpunkts C – Fokus Sprache – eingeschätzt?
- 3b Wie beurteilen die Schulen den Erfolg ihrer QUIMS-Projekte und -Angebote?
- 3c Mit welchen Methoden evaluieren die Schulen ihre QUIMS-Massnahmen?
- 3d Welche Wirkungen von QUIMS auf die Schülerinnen und Schüler werden berichtet?
- 3e Welche Wirkungen von QUIMS bezüglich Schulentwicklung bzw. Kooperation werden berichtet?
- 3f Welche Wirkungen von QUIMS auf die Lehrpersonen werden berichtet?
- 3g Welche Wirkungen von QUIMS auf die Eltern werden berichtet?

4 Welches sind die grössten Unterschiede?

- 4a Welches sind die grössten Unterschiede bzw. Veränderungen im Zeitverlauf?
- 4b Welches sind die grössten Unterschiede zwischen der Stadt Zürich und dem anderen Kantonsgebiet?
- 4c Welches sind die grössten Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarschulen?

3.2 Erhebungsinstrumente

Um Erkenntnisse zu dieser Fragestellung zu gewinnen, wurden zwei verschiedene Erhebungsinstrumente eingesetzt. Der Zweijahresbericht – ein Excel-Formular – richtete sich an die QUIMS-Beauftragten an den Schulen, wurde von diesen mit Blick auf ihre Schule ausgefüllt und von den Schulleitungen visiert (siehe Kap. 3.2.1). Beim anderen Instrument handelte es sich um eine Online-Team-Umfrage, die sich direkt an die einzelnen Klassen-, Fach- und DaZ-Lehrpersonen, die Schulischen Heilpädagoginnen und -pädagogen, die QUIMS-Beauftragten und die Schulleitungen richtete (siehe Kap. 3.2.2). Dieses zweite Instrument zielte auf eine Einschätzung des

Transfers der Weiterbildungsinhalte zum Schwerpunkt C und eine Einschätzung zum Stand der Umsetzung des Schwerpunkts C an den Schulen.

3.2.1 Zweijahresbericht – (Excel-Formular)

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

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

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

[zurück](#) [weiter](#)

Gesamtfazit						
J) Was hat sich durch QUIMS in der Schule verändert?						
Versuchen Sie ein Gesamtfazit zu ziehen: Was hat sich durch Ihre Arbeit zu QUIMS an Ihrer Schule in den letzten beiden Jahren gesamthaft verändert bzw. hat sich weiterhin bewährt? <i>Schulen mit IQES-Abo können diese Fragen via IQES-Plattform dem Schulteam vorlegen.</i>						
Unsere QUMS-Arbeiten haben dazu beigetragen, dass ...		trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu	Kann nicht beantwortet werden
1	... die Lehrpersonen ihr professionelles Knowhow erweitert haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	... die Lehrpersonen in Lehr- und Lernfragen gut zusammenarbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	... die gemeinsame pädagogische Arbeit des Schulteam zielgerichtet erfolgt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	... die Lehrpersonen ihren Unterricht in ausgewählten Bereichen verändert haben (indem sie z.B. ihr didaktisches Repertoire erweiterten).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	... wir positive Reaktionen unserer Schüler/innen auf die vorgenommenen Veränderungen erhielten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	... die Schüler/innen ihre Sprachkompetenzen verbessern konnten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	... die Schüler/innen allgemein bessere Lernleistungen erreichten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	... alle Schüler/innen in die Schule integriert sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 1. Auszug aus dem Excel-Erhebungsinstrument (Zweijahresbericht).

Der Fragebogen erfasste Daten auf zwei Ebenen: Einerseits wurden Angaben zu den QUIMS-Schulen erhoben (Art der Schule, Grösse, kantonaler Support, wahrgenommene Wirkungen von QUIMS usw.), andererseits wurde pro QUIMS-Massnahme, die an einer Schule umgesetzt wurde, ein separater Kurzfragebogen vorgelegt, der Angaben zur jeweiligen Massnahme aufnahm (Handlungsfeld, Thema, Art der Evaluation, Zielerreichungsgrad usw.).

Die Schulen wurden gebeten, die Darstellung ihrer Aktivitäten und Einrichtungen so zu bündeln, dass maximal *drei* QUIMS-Massnahmen resultierten (d.h. dass maximal drei Kurzfragebögen zu QUIMS-Massnahmen ausgefüllt werden mussten). In den Vorjahren hatten die Schulen Raum für *fünf* QUIMS-Massnahmen (Kurzfragebögen). Diese konzeptionelle Änderung muss bei der Interpretation der jüngsten Ergebnisse insofern beachtet werden, als eine Reduktion der Anzahl QUIMS-Massnahmen nicht bedeutet, dass die QUIMS-Schulen weniger aktiv gewesen wären.

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

94% der 148 QUIMS-Schulen gingen beim Ausfüllen des Fragebogens so vor, dass die QUIMS-Beauftragten den Bericht vorbereiteten. Nach der Besprechung bzw. dem Abgleich mit der Schulleitung wurde der Bericht eingereicht, für dessen Inhalt letztlich die Schulleitung die Verantwortung trägt. 93% der Befragten fiel das Ausfüllen des Excel-Fragebogens technisch (eher) leicht, 97% fanden die Anweisungen zum Ausfüllen des Fragebogens (eher) sehr verständlich (vgl. Abbildung 2).

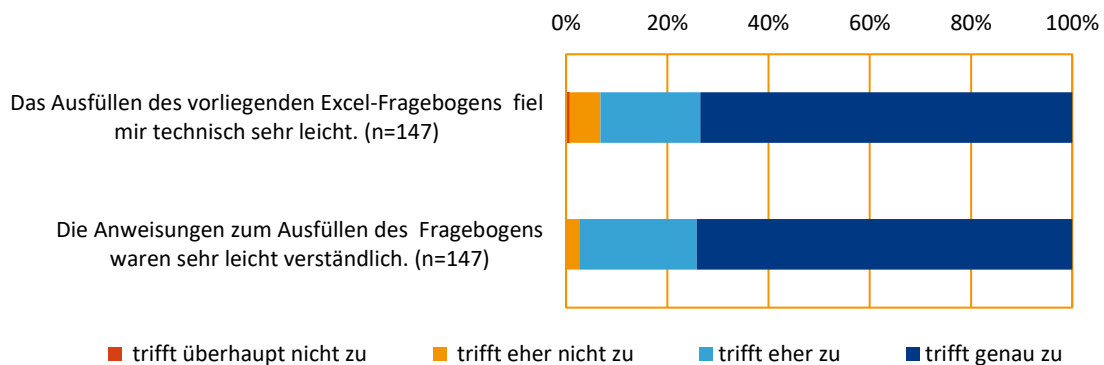


Abbildung 2. Rückmeldungen der QUIMS-Schulen zum Excel-Fragebogen (Zweijahresbericht; Angaben in %).

38% wünschten, dass der Zweijahresbericht künftig per Online-Fragebogen erhoben wird, 28% wollten beim Excel-Formular bleiben und 34% war die Form des Fragebogens egal. Zum Ausfüllen des Fragebogens brauchten die Befragten im Mittel ungefähr fünf Stunden: Gut zwei Stunden fürs Ausfüllen des Fragebogens und je eine knappe Stunde für a) Absprachen/Umfra-gen mit dem Team, b) Absprachen zwischen Schulleitung und QUIMS-Beauftragten und c) Sonstiges im Zusammenhang mit diesem Fragebogen.

89% der 148 QUIMS-Schulen gaben in ihrem Zweijahresbericht an, auch an der Team-Umfrage zum Thema «QUIMS-Schwerpunkt C» teilgenommen zu haben. Diese Umfrage wird im Folgenden vorgestellt.

3.2.2 Team-Umfrage zum QUIMS-Schwerpunkt C und zu Weiterbildungen

Das kantonale QUIMS-Team interessierte sich für Wirkungen der QUIMS-Weiterbildungen zum Schwerpunkt C («Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache») aufs Unterrichtshandeln des schulischen Personals. Die Wirkungen wurden vom schulischen Personal, das entsprechende Schulinterne Weiterbildungen absolviert hatte, selbst eingeschätzt. Der zu diesem Zwecke vom kantonalen QUIMS-Team (Nadine Malik) entwickelte Online-Fragebogen bezog sich konkret auf die Förderung der Bildungssprache und die gezielte Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, insbesondere in sprachlich anspruchsvollen Lernsettings.

Dieses Instrument richtete sich an Klassen-, Fach- und DaZ-Lehrpersonen, Schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen, QUIMS-Beauftragte und Schulleitungen. Es diente der Erhebung von Erfahrungen, Einschätzungen und konkreten Umsetzungspraktiken im Zusammenhang mit der schulischen Arbeit im Kontext von QUIMS. Das Instrument enthielt sowohl standardisierte als auch offene Fragen und behandelte insbesondere:

- die Umsetzung sprachfördernder Massnahmen im Fachunterricht,
- die Einschätzung der Wirksamkeit dieser Massnahmen,
- die Koordination im Kollegium sowie allfällige schulinterne Weiterentwicklungsprozesse,
- sowie subjektive Perspektiven auf Herausforderungen und Gelingensbedingungen im Rahmen des QUIMS-Schwerpunkts C.

Ziel der Erhebung war es, Erkenntnisse über den Transfer der Weiterbildungsinhalte in die Praxis, über den Stand der Umsetzung des Schwerpunkts C an den Schulen sowie über den Unterstützungsbedarf und das Entwicklungspotenzial zu gewinnen. Abbildung 3 gibt einen exemplarischen Einblick in dieses Erhebungsinstrument.

Bitte geben Sie an, inwiefern die folgenden Aussagen auf die zuvor ausgewählte Weiterbildung zutreffen.

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	trifft zu	trifft eher zu	teils/teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Die in der Weiterbildung erworbenen Kompetenzen nutze ich häufig in meiner täglichen Arbeit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es gelingt mir sehr gut, die in der Weiterbildung erlernten Kompetenzen in meiner Arbeit anzuwenden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durch die Anwendung der in der Weiterbildung erlernten Kompetenzen hat sich meine pädagogische Arbeit verbessert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durch die Weiterbildung hat sich die Schulentwicklungsarbeit an meiner Schule verbessert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 3. Auszug aus dem Online-Fragebogen zuhanden des Schulpersonals an den QUIMS-Schulen.

3.3 Stichproben

Der vorliegende zusammenfassende Bericht 2024 zum Stand der Umsetzung des Programms QUIMS in den Schulen bezieht sich auf zwei verschiedene Stichproben. Bei der ersten Stichprobe handelt es sich um die 148 aktiven QUIMS-Schulen, die einen Zweijahresbericht ausgefüllt und eingereicht haben (siehe Kap. 3.3.1). Die zweite Stichprobe bezieht sich auf das Schulpersonal an den QUIMS-Schulen, das an der Team-Umfrage zum Schwerpunkt C und zum Transfer der entsprechenden Weiterbildungsinhalte in den Schulalltag teilgenommen hat (siehe Kap. 3.3.2).

3.3.1 Zweijahresbericht

Im Kanton Zürich waren im Schuljahr 2024/25 insgesamt 160 Schulen im Programm QUIMS aktiv. Unter diesen Schulen befanden sich 10 Schulen, die 2024 neu ins Programm QUIMS aufgenommen worden waren. Da QUIMS in diesen Schulen noch nicht im regulären Betrieb implementiert war, wurden sie aus dieser Befragung zu den Kalenderjahren 2023 und 2024 ausgeschlossen.

Grundsätzlich sind alle QUIMS-Schulen verpflichtet, über ihre QUIMS-Arbeiten zu berichten und sich an der Erhebung zu beteiligen. Im Jahr 2024 konnten 150 QUIMS-Schulen gültig mit einem Fragebogen angeschrieben werden. Davon haben 148 QUIMS-Schulen rechtzeitig an der Befragung teilgenommen (Rücklauf 98.7%). Die zwei verbleibenden Schulen reichten ihren Bericht zu einem vereinbarten, späteren Zeitpunkt direkt beim kantonalen QUIMS-Team ein, konnten aber nicht mehr in die vorliegende Auswertung einbezogen werden.

Die Analyse der erhobenen Daten zeigte, dass 34 Schulen (23%) in der Stadt Zürich lokalisiert waren; die anderen 114 Schulen (77%) stammten aus anderen Zürcher Städten und Gemeinden. 94 Schulen führten Kindergarten- und Primarschulklassen (63.5%), 39 Schulen umfassten ausschliesslich Sekundarschulklassen (26.4%), zehn Schulen hatten ein volles Angebot von Kindergarten bis Sek (6.8%), drei Schulen führten Primarklassen und eine Schuleinheit hatte einen Kindergarten und eine Sek. Eine weitere Schuleinheit bestand ausschliesslich aus Kindergärten.

Ende 2024 wurden in den erfassten QUIMS-Schulen über 2'723 Schulklassen unterrichtet (von einer Schule fehlten die Angaben); darunter 532 Kindergartenklassen, 1'429 Primarklassen sowie 762 Sekundarschulklassen. QUIMS-Schulen, die auch Kindergartenklassen umfassen, wiesen im Mittel 5.0 Kindergartenklassen auf, QUIMS-Schulen mit Primarklassen hatten im Mittel 13.4 Primarklassen und QUIMS-Schulen mit Sekundarschulklassen verfügten im Mittel über 15.2 Sekundarklassen (vgl. Tabelle 1).

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

Schulstufe	n (Anz. Schulen)	M (mittlere Anzahl Klassen pro QUIMS-Schule)	SD	Summe (Total der Klassen an QUIMS-Schulen)
Kindergarten	106	5.0	2.0	532
Primarschule	107	13.4	4.6	1'429
Sekundarschule	50	15.2	5.5	762

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

Die Zahl der involvierten Kindergarten- und Primarschulklassen stieg seit 2012 kontinuierlich an: Im Kindergarten wuchs die Zahl involvierter Klassen von 322 im Jahr 2012 auf 532 im Jahr 2024, in der Primarschule im gleichen Zeitraum von 878 auf 1429 Klassen. Auf der Sekundar-

schulstufe nahm die Zahl involvierter Klassen von 2012 bis 2020 von 316 auf 724 zu – sank aber im Jahr 2022 wieder auf 637 Klassen, um bis zur Erhebung 2024 auf 762 anzusteigen. Gestaltet und umgesetzt wurde QUIMS im Jahr 2024 von 6'545 Lehrkräften; im Jahr 2012 waren dies noch 3'570 Lehrpersonen (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2. Anzahl Schulklassen und Lehrpersonen an QUIMS-Schulen in den Jahren 2012 bis 2024.

Schulstufe	2012	2014	2016	2018	2020	2022	2024
Anzahl Kindergartenklassen	322	385	430	438	499	507	532
Anzahl Klassen Grundstufe	21	-	-	-	-	-	-
Anzahl Primarschulklassen	878	954	1010	1076	1285	1333	1429
Anzahl Sekundarschulklassen	316	409	521	528	725	637	762
Anzahl Klassen- und Fachlehrpersonen	3'570	3'983	3'985	4'375	5'300	5'433	6'546

3.3.2 Team-Umfrage zu QUIMS-Weiterbildungen zum Schwerpunkt C

Die Team-Umfrage zu den QUIMS-Weiterbildungen zum Schwerpunkt C haben insgesamt 2'779 Teilnehmende ausgefüllt retourniert. 60.9% davon waren Klassenlehrpersonen, 20.4% Fachlehrpersonen, 12.3% DaZ-Lehrpersonen, 1.8% Schulleitende und 13.1% waren als Schulische Heilpädagogin bzw. -pädagoge tätig. Auf der Kindergartenstufe unterrichteten 18.1%, auf der Unterstufe 27.6%, auf der Mittelstufe 26.4% und an Sekundarschulen 28.0%. Die meisten Teilnehmenden unterrichteten (u.a.) Deutsch (71.6%). Aber auch Mathematik (63.4%), NMG (60.1%), Gestalten (49.2%) sowie Bewegung und Sport (42.8%) waren Fächer, die von den Teilnehmenden häufig unterrichtet wurden (vgl. Tabelle 3).

In der Rubrik «andere» hatten 27 Personen «Logopädie» eingetragen, 14 «Schul-» oder «Klassenassistenten», 12 «Schulsozialarbeit» oder «-pädagogik», 9 «Psychomotorik», 5 «Fachperson für Begabungs- und Begabtenförderung», 5 «PICTS», 4 «Stellvertretung/Vikariat» und 2 «Schulin-sel». Jeweils eine einzige Person bezeichnete sich als BW-Koordinator, Entlastungslehrperson, FSL-Beratung, KLP Aufnahme-klasse, Lehrperson für Musikalische Grundausbildung, Musik-therapeut, Poldi (Fachlehrperson WAH), STIS-Coach, Stütz- und Förderlehrperson, Therapeutin, Teamteaching oder Schulische Heilpädagogin ISR.

QUIMS bot in der Berichtsperiode 2023 bis 2024 zahlreiche Weiterbildungen zum Schwerpunkt C («Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache») an. Die Teilnehmenden dieser Weiterbil-dungen waren im Mittel 42.2² Jahre alt und hatten 12.3 Jahre³ Erfahrung in den oben genannten Funktionen. Sie arbeiteten im Mittel seit 7.3⁴ Jahren an ihrer *momentanen* QUIMS-Schule und hatten zum Befragungszeitpunkt *insgesamt* 7.4⁵ Jahre an QUIMS-Schulen gearbeitet. Ihre aktu-elle Schule war durchschnittlich seit 11⁶ Jahren (also seit 2013) eine QUIMS-Schule.

² Standardabweichung=11.4 Jahre; Minimum=19 Jahre; Maximum=74 Jahre; Median=41 Jahre

³ Standardabweichung=10.0 Jahre; Minimum=0 Jahre; Maximum=50 Jahre; Median=10 Jahre

⁴ Standardabweichung=7.3 Jahre; Minimum=0 Jahre; Maximum=44 Jahre; Median=5 Jahre

⁵ Standardabweichung=6.3 Jahre; Minimum=0 Jahre; Maximum=38 Jahre; Median=6 Jahre

⁶ Standardabweichung=6.4 Jahre; Minimum=1 Jahr; Maximum=29 Jahre; Median=11 Jahre

Tabelle 3. Soziodemografische Angaben zu den befragten Weiterbildungsteilnehmenden (n=2'779)

	Anzahl absolut	Anzahl relativ (%)
Funktion (Mehrfachantworten möglich)		
Klassenlehrperson	1'692	60.9%
Fachlehrperson	568	20.4%
DaZ-Lehrperson	343	12.3%
Schulische Heilpädagogik	363	13.1%
QUIMS-Beauftragte	191	6.9%
Schulleitung	51	1.8%
Schulstufe		
Kindergarten	502	18.1%
Unterstufe	766	27.6%
Mittelstufe	733	26.4%
Sekundarschule	778	28.0%
Fächer		
Deutsch	1'990	71.6%
Mathematik	1'762	63.4%
Natur-Mensch-Gesellschaft	1'669	60.1%
Gestalten	1'368	49.2%
Bewegung und Sport	1'216	43.8%
Fremdsprachen	1'002	36.1%
Medien und Informatik	725	26.1%

Die Weiterbildungsangebote zum Schwerpunkt C beleuchteten das Thema «Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache» einerseits aus einer sprachdidaktischen und andererseits aus einer sozialpsychologischen Perspektive (vgl. Tabelle 4):

- Bei den Weiterbildungen zum Schwerpunkt C mit einer *sprachdidaktischen* Perspektive wurden gemäss Angaben der Befragten besonders die Kurse «Beobachtungen und Beurteilungen planen und durchführen» und «In allen Fächern sprachbewusst fördern und beurteilen» besucht (je von ca. 30% der Befragten). Ebenfalls besucht und abgeschlossen wurden die Kurse «Vorentlasten statt Nachbereiten» (21%), «Rückmeldungen im Dialog kommunizieren» (11%), «Sprachbewusster Mathematik-Unterricht» (7%) und in seltenen Fällen der Kurs «Dialogische Klassengespräche mit Video-Coaching weiterentwickeln» (3%). 26% hatten keine dieser QUIMS-Weiterbildungen mit einer sprachlichen Perspektive auf den Fokus C besucht und 19% hatten einen anderen Kurs mit einer sprachdidaktischen Perspektive im Schwerpunkt C absolviert.
- Bei der *sozialpsychologischen* Perspektive wählten je ca. 15% der Befragten einen der drei Kurse «Fördern in sozial heterogenen Klassen», «Chancengerechtigkeit – der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Beurteilung» und «Was Zuschreibungen von Lehrpersonen bewirken – förderliche Rückmeldungen». Etwa je 6% wählten in diesem Bereich «Elternzusammen-

arbeit und Beurteilung» oder «Unterrichtsstörungen und Beurteilung». Knapp die Hälfte der Befragten hatte keine Weiterbildung zum Beurteilen und Fördern mit sozialpsychologischer Perspektive gewählt, etwa 14% hatten in diesem Bereich Weiterbildungen ausserhalb des Angebots von QUIMS absolviert.

Tabelle 4. Besuchte und abgeschlossene QUIMS-Weiterbildungen (N=2'779; Mehrfachantworten möglich).

	Anzahl absolut	Anzahl relativ (%)
Sprachdidaktische Perspektive		
Beobachtungen und Beurteilungen planen und durchführen	834	30.0
In allen Fächern sprachbewusst fördern und beurteilen	820	29.5
Vorentlasten statt Nachbereiten	569	20.5
Rückmeldungen im Dialog kommunizieren	314	11.3
Sprachbewusster Mathematik-Unterricht	184	6.6
Dialogische Klassengespräche mit Video-Coaching weiterentwickeln	79	2.8
Keine: Ich habe keine der obenstehenden Weiterbildungen besucht und abgeschlossen	719	25.9
Andere: Ich habe andere Weiterbildungen zum Thema «Beurteilen und Fördern» aus einer sprachdidaktischen Perspektive besucht	536	19.3
Sozialpsychologische Perspektive		
Fördern in sozial heterogenen Klassen	431	15.5
Chancengerechtigkeit – der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Beurteilung	428	15.4
Was Zuschreibungen von Lehrpersonen bewirken – förderliche Rückmeldungen	404	14.5
Elternzusammenarbeit und Beurteilung	177	6.4
Unterrichtsstörungen und Beurteilung	172	6.2
Keine: Ich habe keine der obenstehenden Weiterbildungen besucht und abgeschlossen	1'350	48.6
Andere: Ich habe andere Weiterbildungen zum Thema «Beurteilen und Fördern» aus einer sozialpsychologischen Perspektive besucht	376	13.5

3.4 Auswertung und Berichterlegung

Die wenigen verbalen Angaben in den Fragebögen wurden mittels einer einfachen Inhaltsanalyse durch Strukturierung, Selektion und Zusammenfassung ausgewertet (vgl. Mayring, 2008).

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

Darüber hinaus wurden die Daten aber auch nach Zusammenhängen und Unterschieden analysiert. Die entdeckten Zusammenhänge und Unterschiede wurden jeweils auf ihre statistische Signifikanz hin überprüft⁷. Dabei wurde im Minimum das 0.05-Signifikanzniveau gewählt. Das Signifikanzniveau p macht eine Aussage darüber, wie wahrscheinlich ein Fehlschluss ist, wenn von der jeweils untersuchten Stichprobe auf die Grundgesamtheit aller 148 QUIMS-Schulen bzw. aller Mitarbeitenden von QUIMS-Schulen zurück geschlossen wird. Ein Signifikanzniveau von $p < 0.05$ bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit eines solchen Fehlschlusses kleiner als 5% ist.

Prüfgrößen wie χ^2 , F, T, H oder U dienen dazu zu bestimmen, ob es sich um einen signifikanten Unterschied bzw. Zusammenhang handelt; diese Prüfgrößen sind inhaltlich kaum interpretierbar. Sie werden der Vollständigkeit halber in Fussnoten mitgeführt, um den Lesefluss nicht zu stören.

Besser interpretierbar sind die Messgrößen, die in Tabelle 5 überblicksartig vorgestellt werden.

Tabelle 5. Erklärungen zu den statistischen Kennwerten.

Abkürzung	Bezeichnung	Erklärung
n	Stichprobengröße	Anzahl Fälle (z.B. Schulen, QUIMS-Beauftragte, QUIMS-Massnahmen, Mitarbeitende)
M	arithmetisches Mittel	Mittelwert («Durchschnitt»): die addierten Einzelwerte werden durch n dividiert.
SD	Standardabweichung	Masszahl für die Streuung der Häufigkeitsverteilung (Quadratwurzel der Varianz); je kleiner der Wert, umso mehr sind sich die Befragten einig in ihrem Antwortverhalten.
p	Signifikanzniveau	Gibt die Wahrscheinlichkeit des Fehlers an, der begangen wird, wenn die Nullhypothese (es bestehe kein Zusammenhang bzw. kein Unterschied) verworfen wird. $p > .05$ oder n.s. nicht signifikant $p < .05$ oder * signifikant $p < .01$ oder ** hochsignifikant $p < .001$ oder *** höchstsignifikant
rho	spearman's rho	Gibt die Stärke eines Zusammenhangs zwischen zwei Variablen mit ordinaler Skalierung an. Der Wertebereich reicht von -1 (perfekte negative Korrelation) bis +1 (perfekte positive Korrelation); bei 0 besteht kein Zusammenhang.
-	Zustimmung	Prozentualer Anteil zustimmender Antworten («ja» und «eher ja» bzw. «trifft eher zu» und «trifft genau zu» zusammengenommen und als Prozentwert ausgedrückt)

Diese Messgrößen wurden verwendet, um die Ergebnisse der Befragungen im nächsten Kapitel prägnant verdichtet zu beschreiben.

⁷ Bei Likertskalen wurden Signifikanzen auf ordinalem Skalenniveau überprüft.

4 Ergebnisse

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

4.1 Was tun die Schulen, um QUIMS umzusetzen?

Im Rahmen der Umsetzung von QUIMS ergriffen die QUIMS-Schulen verschiedene Massnahmen, die auf die lokale Situation und das konkrete Umfeld abgestimmt sind. Welche konkreten Massnahmen die QUIMS-Schulen in den drei Handlungsfeldern «Förderung der Sprache», «Förderung des Schulerfolgs» und «Förderung der (sozialen) Integration» realisierten, wird in Kap. 4.1.1 analysiert. Der Frage, welche Schulstufen, Klassen und Akteure in die Realisierung dieser QUIMS-Massnahmen involviert wurden, geht anschliessend Kap. 4.1.2 nach. Wie sich die Schulen organisierten, um die lokalen QUIMS-Massnahmen umzusetzen, wird schliesslich in Kap. 4.1.3 untersucht.

4.1.1 Welche Massnahmen werden in den drei Handlungsfeldern realisiert?

Bei 402 der 409 dokumentierten QUIMS-Massnahmen gaben die Befragten an, ob es sich um *Entwicklungsprojekte* oder *feste QUIMS-Angebote* handelte. Die Auswertung 2024 ergab, dass sich die durchgeführten Massnahmen in 46.3% (186) Entwicklungsprojekte und 53.7% (216) feste Angebote unterteilen liessen (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6. Umsetzung der Massnahmen als QUIMS-Entwicklungsprojekt bzw. als festes Angebot (absolute und relative Zahlen; n=402 QUIMS-Massnahmen).

Art der QUIMS-Massnahme	absolut	relativ
Umgesetzte Massnahmen in einem QUIMS-Entwicklungsprojekt	186	46.3%
Umgesetzte Massnahmen in einem festen QUIMS-Angebot	216	53.7%
Total	402	100.0%

Die QUIMS-Massnahmen wurden in drei verschiedenen Handlungsfeldern umgesetzt: Sprachförderung, Förderung des Schulerfolgs sowie Förderung der sozialen Integration (vgl. Abbildung 4). Die meisten der 574 kategorisierten Massnahmen (40.9%) bezogen sich auf die Förderung des Schulerfolgs; 37.4% der Massnahmen konzentrierten sich auf die sprachliche Förderung und 21.7% auf die soziale Integration.

Auf welches Handlungsfeld beziehen sich die Massnahmen hauptsächlich?

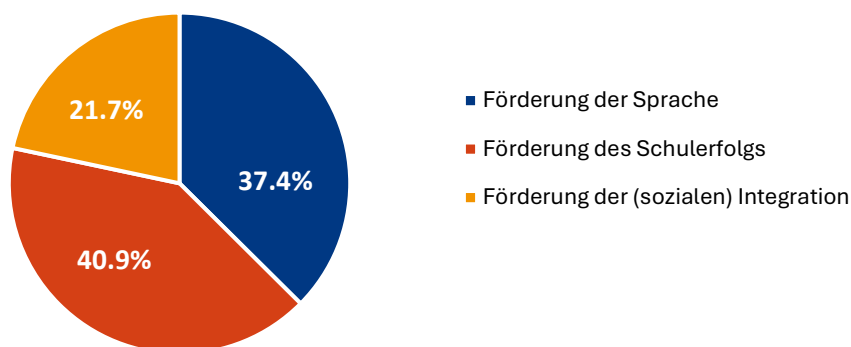


Abbildung 4. Prozentuale Anteile der QUIMS-Massnahmen an den drei Handlungsfeldern (n=574 Massnahmen).

Bei der Verteilung der drei Handlungsfelder auf QUIMS-Entwicklungsprojekte und feste Angebote fiel auf, dass überzufällig viele Massnahmen im Handlungsfeld «Förderung des Schulerfolgs» als *Entwicklungsprojekte* kategorisiert wurden. Der statistische Erwartungswert lag bei nur 77 Entwicklungsprojekten aus dem Handlungsfeld «Schulerfolg», effektiv waren es aber 104⁸. Dies weist darauf hin, dass die Schulen jüngst im Handlungsfeld «Schulerfolg» besonders aktiv waren und neue Projekte lancierten.

Für 385 der 409 QUIMS-Massnahmen gaben die Befragten an, ob die Massnahme zum Erhebungszeitpunkt im Schulprogramm aufgeführt war oder nicht. Dies war bei 286 QUIMS-Massnahmen (74.3%) der Fall. Erwartungsgemäss waren die festen QUIMS-Angebote eher in den Schulprogrammen verankert als QUIMS-Entwicklungsprojekte⁹: Während 79.5% der festen QUIMS-Angebote im Schulprogramm erwähnt wurden, waren es bei den QUIMS-Entwicklungsprojekten nur 67.6%.

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

In einem nächsten Auswertungsschritt interessierte die Frage, inwiefern die verschiedenen Stufen, Klassen und Akteursgruppen in die 409 umgesetzten QUIMS-Massnahmen einbezogen wurden.

Die Auswertung zeigte, dass die Klassen des ersten und zweiten Kindergartens ungefähr gleich oft in QUIMS-Massnahmen einbezogen wurden wie die ersten bis sechsten Primarklassen: An 238 bis 253 QUIMS-Massnahmen waren in jedem Jahrgang Kindergarten- oder Primarschulklassen beteiligt. An den Sekundarschulen waren es ca. 110 QUIMS-Massnahmen, von denen die Jugendlichen in jedem Jahrgang profitierten. In 40 QUIMS-Massnahmen war auch der Hort/die Betreuung involviert (vgl. Abbildung 5).

⁸ $\chi^2=31.14$; $df=2$; $p<.001$

⁹ $\chi^2=6.97$; $df=1$; $p=.008$

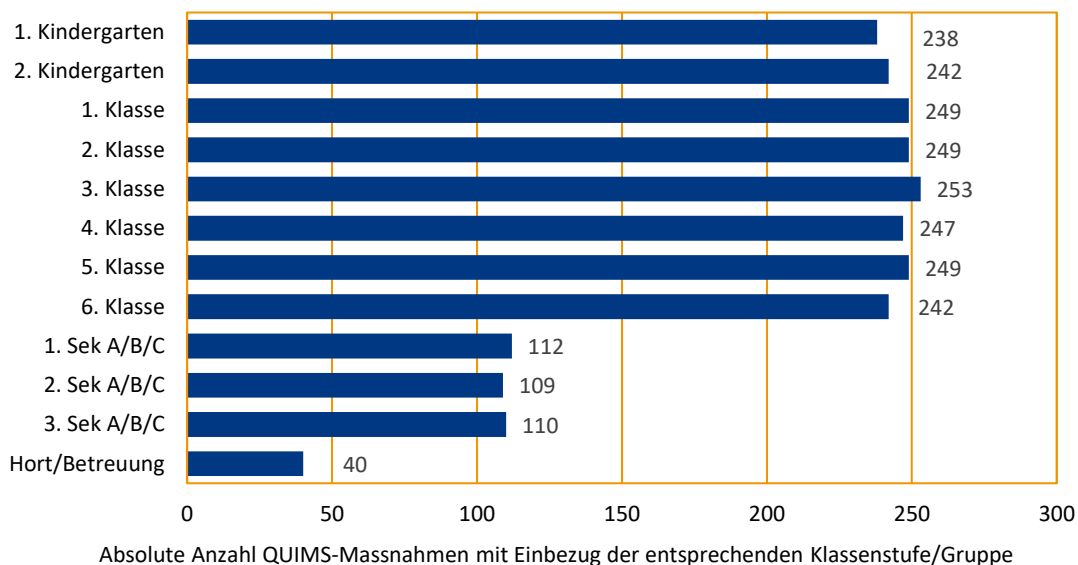


Abbildung 5. Anteil der 409 QUIMS-Massnahmen, an denen die jeweiligen Klassenstufen bzw. Gruppen beteiligt waren (Mehrfachantworten möglich; absolute Zahlen).

Anders ausgedrückt, wurde der Kindergarten in 57.2% aller QUIMS-Massnahmen involviert, die Unterstufe in 58.4%, die Mittelstufe in 57.9%, die Sekundarschule in 24.4% und der Hort in 9.8% der QUIMS-Massnahmen (vgl. Abbildung 6).

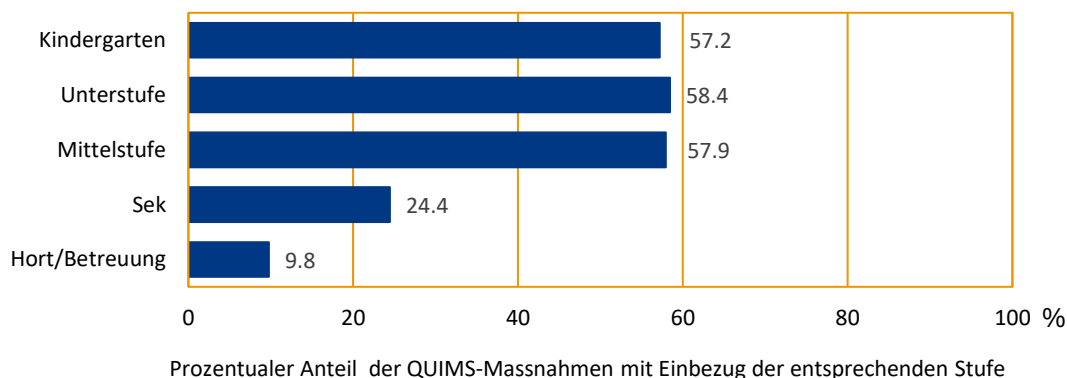


Abbildung 6. Prozentualer Anteil der 409 QUIMS-Massnahmen, an denen die jeweiligen Stufen beteiligt waren (Mehrfachantworten möglich).

Bei 583 QUIMS-Massnahmen gaben die Befragten an, welche Personengruppen an den QUIMS-Massnahmen beteiligt waren.

Praktisch in alle QUIMS-Massnahmen (95.1%) waren die jeweiligen Klassenlehrpersonen involviert. Auch DaZ-Lehrpersonen (82.6%) und Schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen (77.0%) sowie Fachlehrpersonen (63.8%) wurden häufig in die QUIMS-Massnahmen einbezogen. Die Schulleitungen beteiligten sich etwa an der Hälfte der QUIMS-Massnahmen, während Schulassistenten in 38.1% der Massnahmen involviert waren. An weniger als 3% der QUIMS-Massnahmen waren Schulbehörden, interkulturelle Dolmetschende, HSK-Lehrpersonen, Personen aus dem Bereich der Berufsbildung oder Personen aus dem Frühbereich beteiligt (vgl. Abbildung 7).

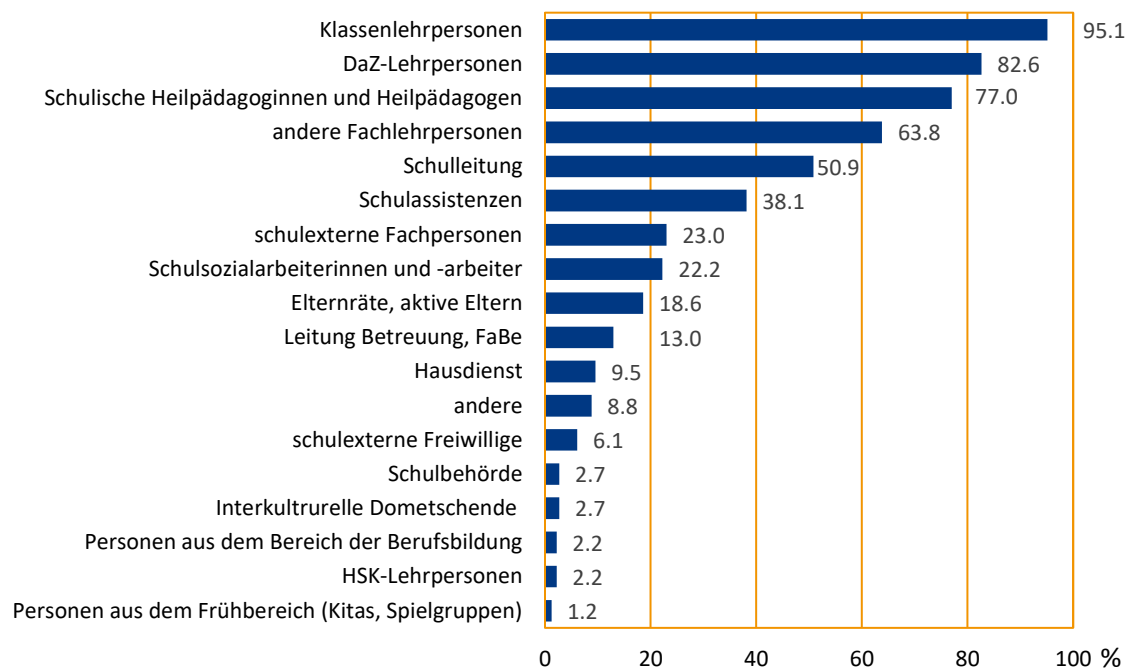


Abbildung 7. Prozentualer Anteil der 583 QUIMS-Massnahmen, an denen die jeweiligen Akteursgruppen beteiligt waren (Mehrfachantworten möglich).

Bei den 8.8% «anderen» wurden genannt: Bibliothek (6), Logopädie (4), QUIMS-Beauftragte (3), BBF-Fachpersonen (2), Elternforum (2), Jugendarbeit (2), ehemalige Kindergartenlehrperson, externe Person, Betreuungsperson aus dem Hort, Berufsberatung, Senior, Zivildienstleistender, Schweizer Jugendliteratur-Autoren, Instrumentallehrpersonen, Schreibcoach, lokale Betriebe, Pressestelle, Theaterpädagogin, Schulverwalterin und Schulpflege.

4.1.3 Wie steuern die Schulen das Programm QUIMS?

Eine wichtige Rolle bei der lokalen Steuerung von QUIMS kommt den QUIMS-Beauftragten zu. Damit sie ihre Aufgabe umfassend wahrnehmen können, bietet die PH Zürich einen entsprechenden CAS an. An gut der Hälfte der Schulen (55.8%) haben die QUIMS-Beauftragten diese Weiterbildung besucht und abgeschlossen. Von den 147 QUIMS-Schulen, die diesbezüglich antworteten, hatte aber rund ein Drittel (31.3%) keine Mitarbeitenden, die den CAS «QUIMS: Schulerfolg, kein Zufall?» absolviert hatten. Bei 6.8% waren sie zum Befragungszeitpunkt in Ausbildung, und bei weiteren 6.1% gab es zwar jemanden mit diesem CAS, aber die Person war nicht als QUIMS-Beauftragte bzw. -Beauftragter tätig.

Die QUIMS-Beauftragten waren auf ganz unterschiedliche Art in die Steuerungsstrukturen der QUIMS-Schulen integriert. So ergab die Analyse, dass in 113 der 148 im Jahr 2024 antwortenden Schulen (76.4%) einzelne Lehrpersonen als QUIMS-Beauftragte eingesetzt waren. In 21 Schulen (14.2%) waren es die Schulleitungen, die gleichzeitig als QUIMS-Beauftragte agierten. An zahlreichen Schulen waren nicht nur Einzelpersonen für QUIMS zuständig, sondern es wurden ganze QUIMS-Teams zur Steuerung eingesetzt: In 59 Schulen (39.9%) kümmerte sich eine Gruppe über QUIMS hinaus auch noch um weitere schulische Fragen (z.B. Q-Team, Steuergruppe, Spurguppe). Und in 88 Schulen (59.5%) nahm ein QUIMS-Team den *Hauptauftrag* wahr, QUIMS zu konzipieren und umzusetzen (vgl. Abbildung 8).

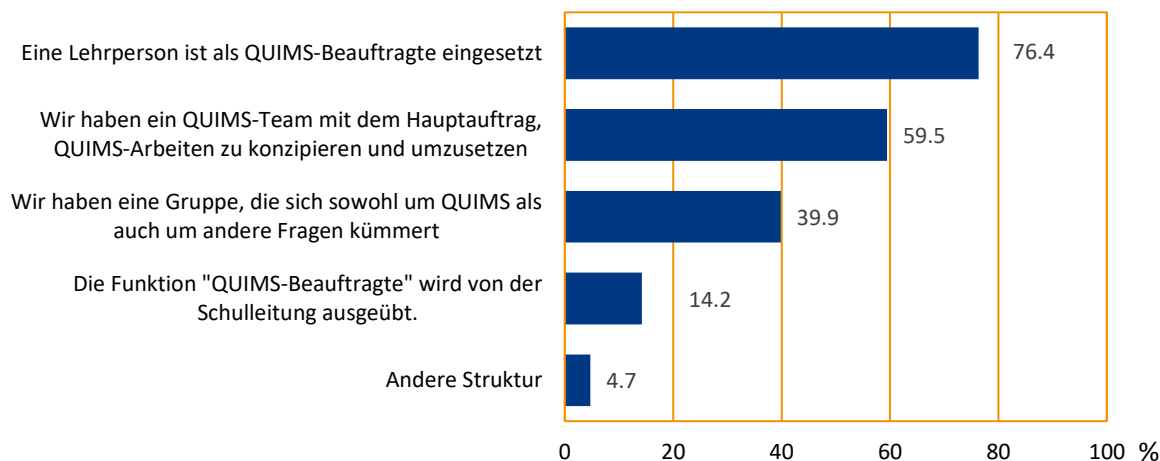


Abbildung 8. Prozentuale Anteile verschiedener Formen der lokalen QUIMS-Steuerung an den Schulen (n=148 QUIMS-Schulen; Mehrfachantworten möglich).

Bei den offenen Textantworten zur Antwortoption «Andere Struktur» wurden zahlreiche Erklärungen angebracht.

Daraus ging hervor, dass es an einigen QUIMS-Schulen zwei QUIMS-Beauftragte oder kleine Teams gab, die sich die Verantwortung teilten. Gemäss Aussagen der Befragten ermöglichen solche Teamlösungen eine Arbeitsteilung, was insbesondere bei grossen oder komplexen Schulen wichtig sei. Übergangsregelungen traten häufig bei personellen Wechsels auf, wobei neue QUIMS-Beauftragte nicht immer über den CAS QUIMS verfügten.

Das von den Befragten beschriebene Aufgabenprofil der QUIMS-Beauftragten war breit und reichte von der Projektkoordination über die Beratung von Kolleginnen und Kollegen bis hin zu finanziellen Aufgaben. Besonders auffällig war die Kombination von pädagogischer Innovationsarbeit und administrativer Steuerung, wobei finanzielle Aufgaben häufig zusätzliche Unterstützung durch die Schulleitung erhielten. Die Mehrheit der QUIMS-Beauftragten war in Steuergruppen oder Leitungsteams integriert. Diese Einbindung wurde als zentrale Voraussetzung gesehen, um QUIMS-Ziele systematisch in die allgemeine Schulentwicklung einzubetten.

4.2 Wie schätzen die Schulen den Support ein?

Im Excel-Fragebogen zum Zweijahresbericht wurde nach vier verschiedenen Arten des Supports gefragt: Nach Support der QUIMS-Beauftragten durch fachliche Impulse (siehe Kap. 4.2.1), nach Support der QUIMS-Beauftragten durch Informationen (siehe Kap. 4.2.2), nach Support durch Materialien und Sammlungen (siehe Kap. 4.2.3) sowie nach weiterer Unterstützung durch digitale Plattformen (siehe Kap. 4.2.4). Im Folgenden wird im Zusammenhang mit dem Support zudem der Frage nachgegangen, inwiefern es gelang, den Support via Schulinterne Weiterbildungen zum Schwerpunkt C zu nutzen und die Inhalte dieser Weiterbildungen in die Unterrichtspraxis zu transferieren (siehe Kap. 4.2.5).

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

Im Zusammenhang mit dem Support *durch fachliche Impulse* (vgl. Abbildung 9) bezeichneten rund 95% der antwortenden Schulen den CAS zu QUIMS an der PH Zürich als nützlich (Antwortkategorien «trifft eher zu» und «trifft genau zu» zusammengenommen). Ebenfalls viele wertvolle fachliche Impulse erhielten die QUIMS-Schulen an QUIMS-Treffen (92% Zustimmung) und via E-Mail-Auskünfte und Telefonate mit dem kantonalen QUIMS-Team bzw. der QUIMS-Verant-

wortlichen der Stadt Zürich (81% Zustimmung). Aber auch der bilaterale Austausch zwischen QUIMS-Schulen wurde auf fachlicher Ebene als nützlich wahrgenommen (79% Zustimmung).

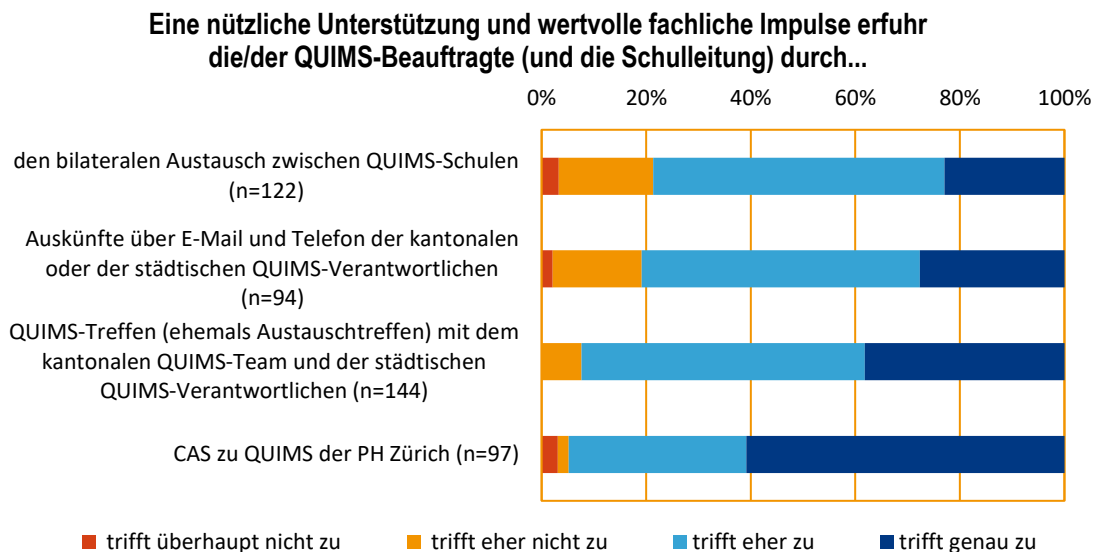


Abbildung 9. Beurteilung des Supports durch fachliche Impulse (relative Häufigkeiten der Antworten).

4.2.2 Wie schätzen die Schulen den Support durch Informationen ein?

Beim Support durch *Informationen* stiess die Fachbroschüre zum Schwerpunkt C (Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache) auf ein besonders positives Echo. 97% stimmten der Aussage (eher) zu, die Fachbroschüre diene als nützliche Unterstützung und biete wertvolle fachliche Impulse für QUIMS-Beauftragte und Schulleitungen. Die Leitsätze zur gemeinsamen Beurteilungskultur und die 2008 erschienene Handreichung QUIMS stiessen je bei 87% der QUIMS-Schulen auf (eher) positive Resonanz (vgl. Abbildung 10).

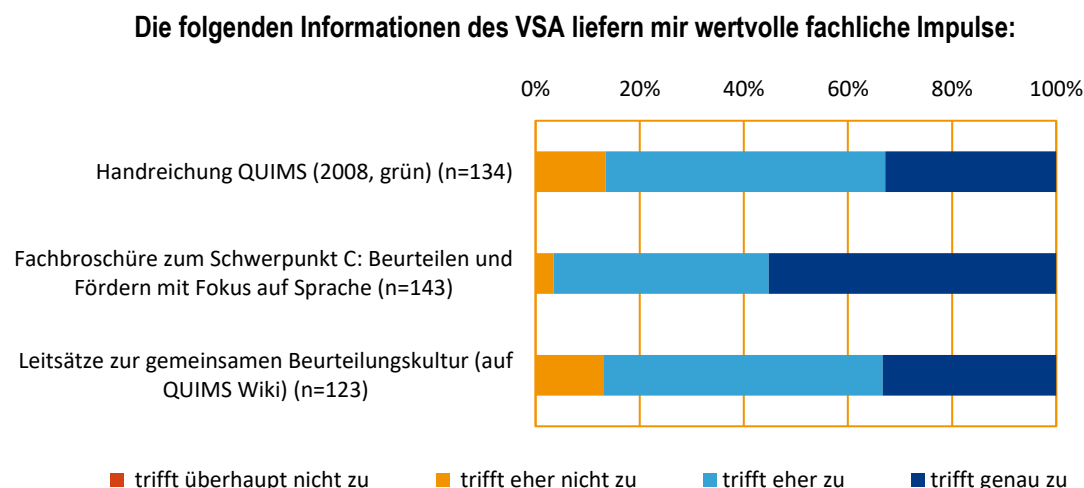


Abbildung 10. Beurteilung des Supports durch Informationen (relative Häufigkeiten der Antworten).

4.2.3 Wie schätzen die Schulen den Support durch Materialien und Sammlungen des VSA ein?

Der Support *durch Materialien und Sammlungen* des VSA wurde von den QUIMS-Schulen sehr geschätzt. Selbst die («alte») Projektsammlung 2017-2018 wurde von über zwei Dritteln der QUIMS-Schulen zum Befragungszeitpunkt noch geschätzt. Mit zustimmenden Antworten von z.T. weit über 80% der Befragten wurden alle anderen kantonalen Materialien und Sammlungen des VSA als nützlich bezeichnet: Die Musteraufgaben zur Schreibförderung und zum Beurteilen und Fördern wurden mit 83% Zustimmung als nützlich eingeschätzt – die Planungsvorlagen von QUIMS mit einer Zustimmung von 84%. Die Rechnungs- und Budgetvorlagen zu QUIMS (bzw. zum Gkks-Tool) schätzten 86% als nützlich ein, die Checkliste «Kriterien und Vorgaben für QUIMS-Massnahmen» 90%, die Qualitätsmerkmale zu den Handlungsfeldern «Förderung des Schulerfolgs» und «Förderung der Integration» 92% und die Qualitätsmerkmale zum Handlungsfeld «Sprachförderung» gar 93% (vgl. Abbildung 11).

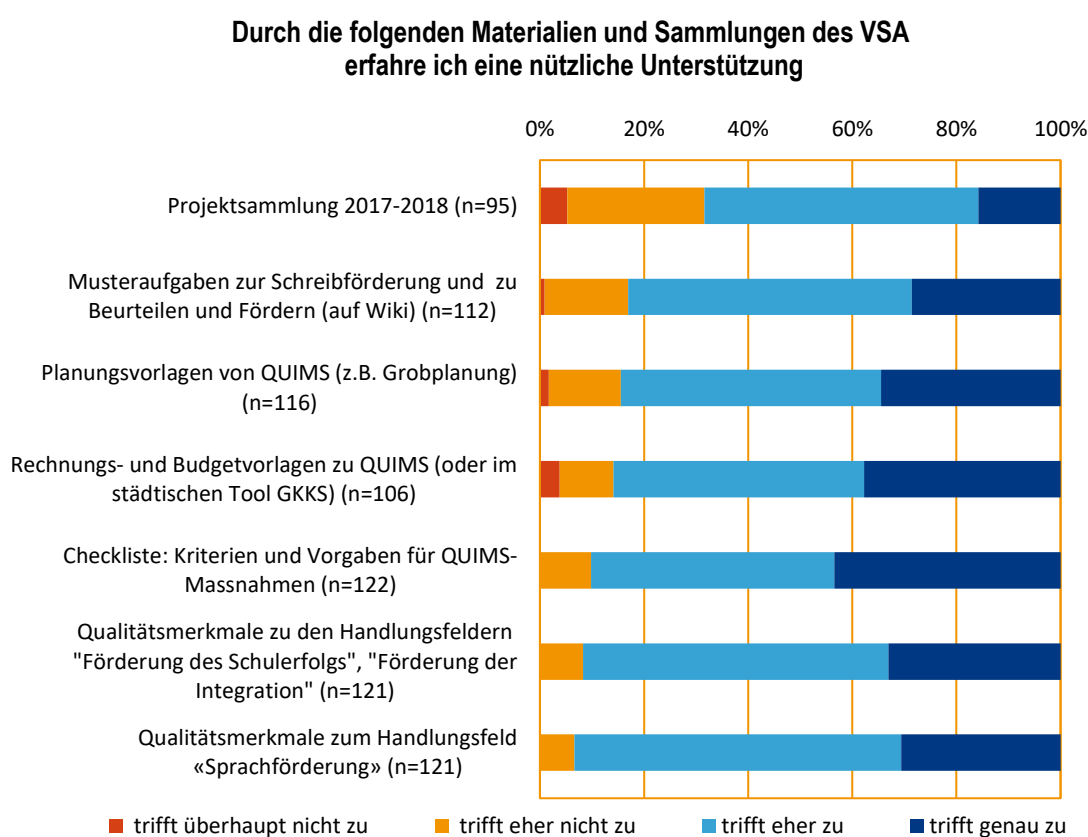


Abbildung 11. Beurteilung des Supports durch Materialien und Sammlungen des VSA (relative Häufigkeiten der Antworten).

4.2.4 Wie schätzen die Schulen den Support durch die digitalen Plattformen des VSA ein?

Auch die beiden digitalen Plattformen des VSA waren hilfreich für die QUIMS-Schulen: 91% der Befragten meldeten zurück, dass sie auf der Webseite «QUIMS Wiki» (eher) finden, was sie suchen. Bei der VSA-Webseite zu QUIMS waren dies sogar 93% (vgl. Abbildung 12).

Auf den folgenden Plattformen des VSA finde ich die Informationen, die ich suche

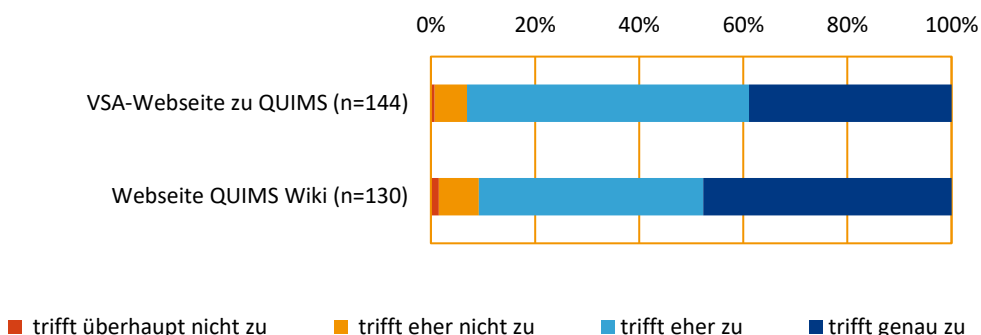


Abbildung 12. Beurteilung des Supports durch die digitalen Plattformen des VSA zu QUIIMS (relative Häufigkeiten der Antworten).

4.2.5 Wie wird der Transfer der Weiterbildungsinhalte in die Praxis eingeschätzt?

Eine weitere Form des kantonalen Supports waren die Schulinternen Weiterbildungen, die den QUIIMS-Schulen zum Schwerpunkt C angeboten wurden:

- Sprachdidaktische Perspektive: «Fokus Sprache (PHZH und PHFHNW)
- Sozialpsychologische Perspektive: «SCALA» (PHFHNW)
- Schulentwicklungsperspektive: Gemeinsame Beurteilungspraxis (PHZH)

Im Zusammenhang mit diesen Weiterbildungen wurde untersucht, wie das Schulpersonal den Transfer der Inhalte in die Praxis einschätzte (siehe Team-Umfrage, Kap. 3.2.2). Von einem guten Support kann ausgegangen werden, wenn der Transfer der Weiterbildungsinhalte in die Praxis gelingt.

Der Transfer der Weiterbildungsinhalte in die Praxis kann gelingen, wenn sich im Unterricht der Lehrpersonen passende Situationen ergeben oder wenn Gelegenheiten aktiv geschaffen werden, das in der Weiterbildung Gelernte in die Praxis zu transferieren. Hilfreich ist dabei die Unterstützung der Teammitglieder und eine Schulleitung, die mit dem Team Ziele für die Umsetzung des Gelernten vereinbart. Inwiefern diese Voraussetzungen im Funktionsfeld der Befragten gegeben waren, erfasste die Team-Umfrage.

Die Fragebogenantworten von über 80% der befragten Mitarbeitenden von QUIIMS-Schulen zeigten, dass sich in ihrem Unterricht (eher) Situationen ergaben, in denen sie das in der Weiterbildung Gelernte anwenden konnten – oder dann schufen sie selbst Gelegenheiten zur Anwendung des Gelernten (76%). Unterstützung von den Teammitgliedern erfuhren 71% und von gemeinsam mit der Schulleitung entwickelten Zielsetzungen zur Umsetzung des Gelernten berichteten 69%¹⁰ (vgl. Abbildung 13).

¹⁰ Die %-Zahlen beziehen sich jeweils auf die beiden zustimmenden Kategorien «trifft zu» und «trifft eher zu» zusammengenommen

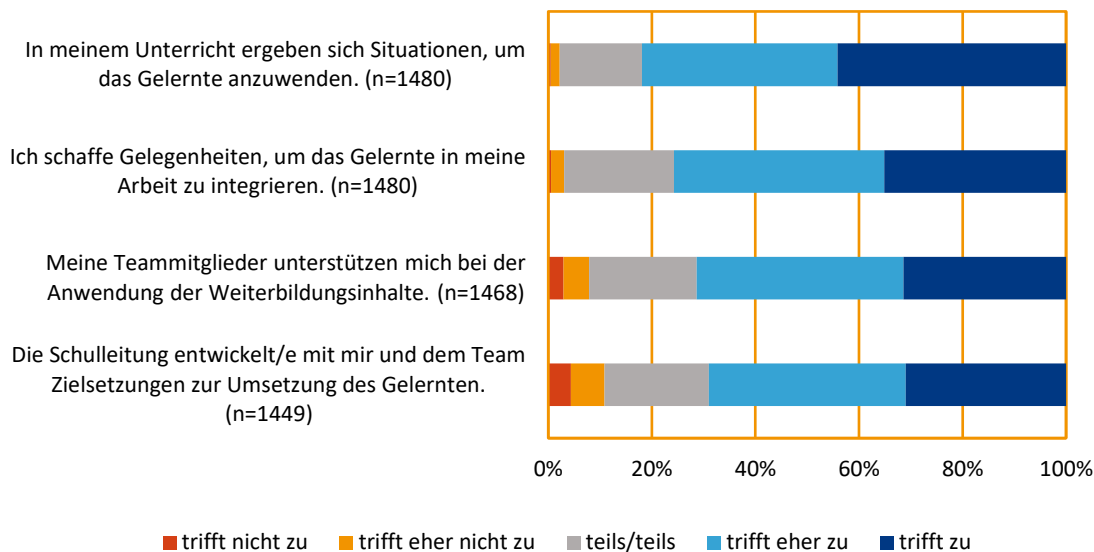


Abbildung 13. Funktionsfeld der Befragten, in dem sie die Erkenntnisse aus den QUIMS-Weiterbildungen umsetzen (relative Häufigkeiten der Antworten).

Da der Kursbesuch zum Befragungszeitpunkt teilweise schon länger zurücklag, konnte im Onlinefragebogen der langfristige Transfer des im Kurs Gelernten erfasst werden.

Je knapp 60% der Befragten gaben an, es treffe (eher) zu, dass sie die in der Weiterbildung erworbenen Kompetenzen häufig in ihrer täglichen Arbeit nutzten, dass sich ihre pädagogische Praxis durch die Weiterbildung verbessert habe, dass es ihnen sehr gut gelinge, die in der Weiterbildung aufgebauten Kompetenzen in ihrer Arbeit anzuwenden und dass das Team durch die Weiterbildung die Schulentwicklungsarbeit verbessert habe (vgl. Abbildung 14).

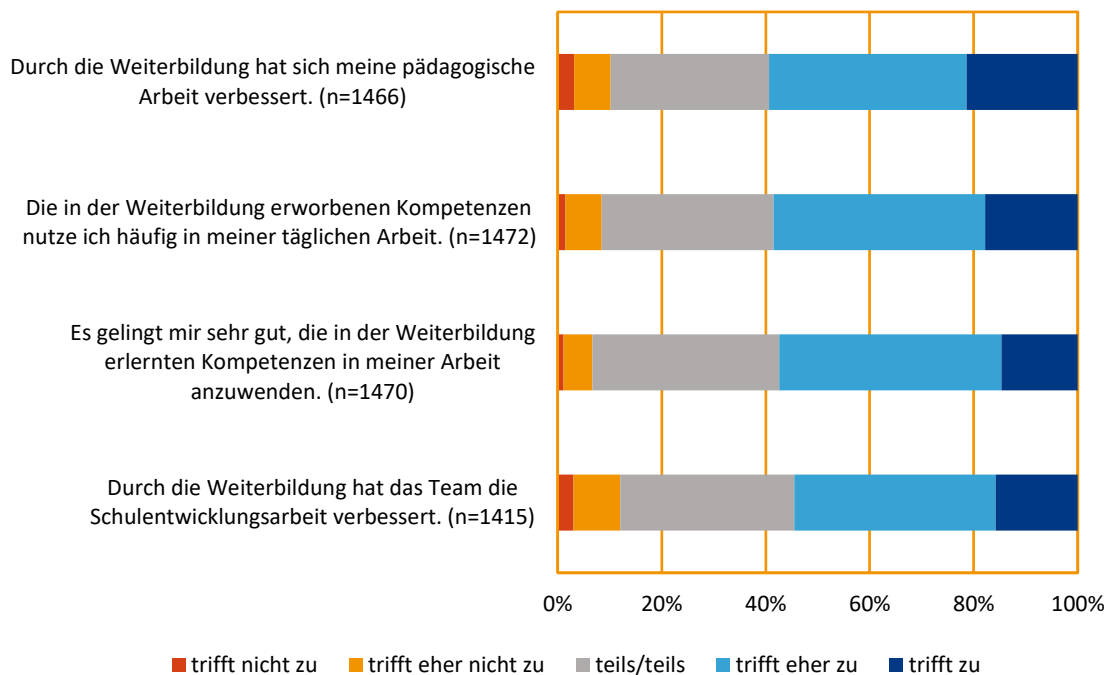


Abbildung 14. Langfristiger Transfer des in der QUIMS-Weiterbildung zum Schwerpunkt C Gelernten (relative Häufigkeiten der Antworten).

Zum Schluss wurden die Weiterbildungsteilnehmenden gefragt, wie hinderlich oder förderlich vier ausgewählte Faktoren für die Anwendung der Kompetenzen aus der Weiterbildung waren. Bei den vier Faktoren handelte es sich um die Expertise der Kursleitung, die persönlichen Voraussetzungen der Kursteilnehmenden, die Qualität der Weiterbildung sowie die schulischen Kontextbedingungen.

Die Auswertung zeigte, dass alle vier Faktoren als ungefähr gleichermassen förderlich eingeschätzt wurden. Jeweils ungefähr 70% der Befragten stimmten bei allen vier erfragten Faktoren der Aussage zu, dass sie (eher) förderlich für den Transfer in die Praxis waren (vgl. Abbildung 15).

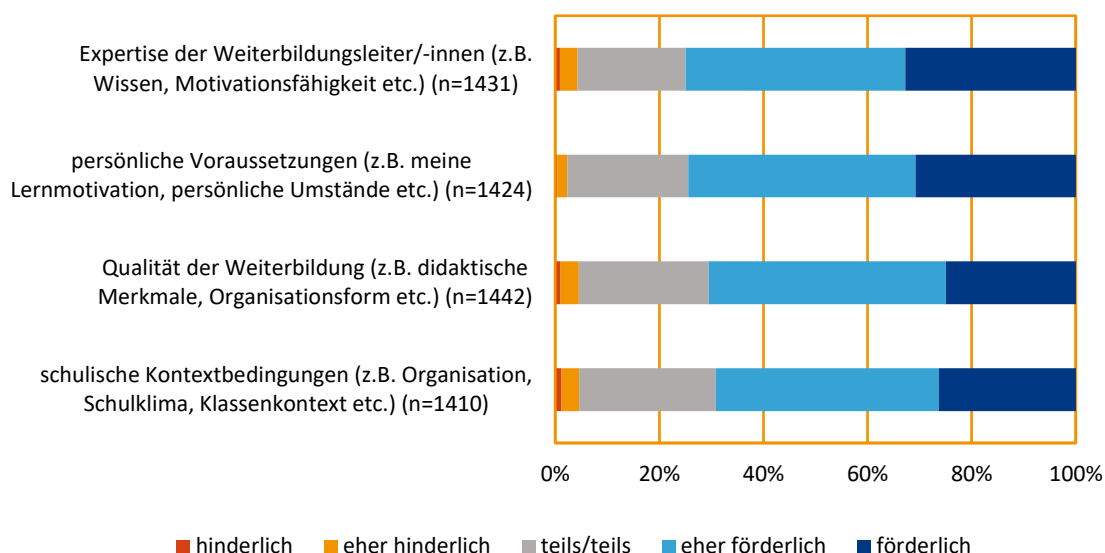


Abbildung 15. Kontext der QUIMS-Weiterbildung zum Schwerpunkt C (relative Häufigkeiten der Antworten).

Ein Blick in die verbalen Kommentare der Teilnehmenden zeigte, dass vor allem Klassenlehrpersonen von diesen Weiterbildungen profitieren konnten, z.B. indem sie besser verstehen lernten, was DaZ-Unterricht bedeutet oder indem sie im Transferteil des Kurses klassenübergreifende Projekte initiierten. Die Teilnehmenden hätten gemäss eigenen Aussagen (noch) mehr von diesen schulinternen Weiterbildungen profitieren können, wenn sie mehr Zeit oder eine geringere Belastung bei der Arbeit gehabt hätten. Mit noch mehr Praxisbezug (ganz konkrete Beispiele) und einem ausgeprägteren Bezug zu den jeweils unterrichteten Fächern oder der Zielstufe der Kursteilnehmenden hätte der Transfer weiter unterstützt werden können. Insbesondere Kindergartenlehrpersonen, Fachlehrpersonen oder Kursteilnehmende in anderen «Spezialrollen» fühlten sich durch die Kurse zu wenig abgeholt, um nachhaltig zu profitieren. Als hinderlich für die Implementation wurde zudem die hohe Fluktuation im Schulhaus – bei Lehrpersonen und Schulleitungen – gemeldet.

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

Im Folgenden werden Wirkungen des Programms QUIMS *aus Sicht der Befragten* dargestellt. Nach einer Einschätzung der Zielerreichung im Schwerpunkt C (Fokus Sprache) in Kap. 4.3.1 wird der Erfolg *aller* QUIMS-Massnahmen (also auch der Erfolg in den anderen Schwerpunkten) thematisiert (siehe Kap. 4.3.2) und offengelegt, auf welcher Datenbasis diese Einschätzungen beruht bzw. wie die Schulen bei der Evaluation ihrer QUIMS-Massnahmen vorgegangen waren (siehe Kap. 4.3.3). Anschliessend wird untersucht, welche Veränderungen QUIMS für die

Schülerinnen und Schüler (siehe Kap. 4.3.4), für die Schulentwicklung und die kollegiale Zusammenarbeit (siehe Kap. 4.3.5), für die Lehrpersonen (siehe Kap. 4.3.6) sowie für die Eltern brachte (siehe Kap. 4.3.7).

4.3.1 Wie wird die Erreichung der Ziele des Schwerpunkts C – Fokus Sprache – eingeschätzt?

Den Kursteilnehmenden wurden im Rahmen der Team-Umfrage verschiedene Aussagen vorgelegt, die sich auf anspruchsvolle Zielaspekte des aktuellen QUIMS-Schwerpunkts C (Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache) bezogen. Um zu überprüfen, wie hoch die langfristige Zielerreichung war, wurden sie um eine Einschätzung gebeten, inwiefern die vorgelegten Aussagen zutrafen. Relativierend wurde eingeräumt, dass die Aussagen im Bewusstsein vorgelegt werden, «dass es im fordernden Unterrichtsalltag nicht immer möglich ist, diesen Zielaspekten in vollem Umfang gerecht zu werden.» Die vorgelegten Zielformulierungen betrafen einerseits den Weiterbildungsbereich «Fokus Sprache» (sprachdidaktische Perspektive) und andererseits den Weiterbildungsbereich «SCALA» (sozialpsychologische Perspektive).

Sprachdidaktische Perspektive

Bezogen auf die *sprachdidaktische* Perspektive liessen sich den Rückmeldungen in der Online-Befragung der Lehrpersonen folgende Erkenntnisse zur Zielerreichung entnehmen: Über 90% der Lehrpersonen achteten in der Vorbereitung ihres Unterrichts (eher) konsequent darauf, Aufgaben so anzupassen, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler ihnen folgen können. 83% gaben den Schülerinnen und Schülern im Unterricht laufend (oder eher laufend) lernförderliche formative Rückmeldungen, d.h. Hinweise dazu, was sie wie weiterentwickeln können. In nicht-sprachlichen Fächern wie Mathematik, NMG oder TTG bauten fast 80% der Weiterbildungsteilnehmenden sprachliche Hürden (eher) ab, die das fachliche Lernen oder die Leistungen in Lernkontrollen behindern könnten. Schliesslich waren es 57% der Befragten, die zurückmeldeten, an ihrer Schule gebe es (eher) eine gemeinsame Praxis, wie sie beurteilen bzw. wie sie im Kindergarten das Lernen beobachten (vgl. Abbildung 16).

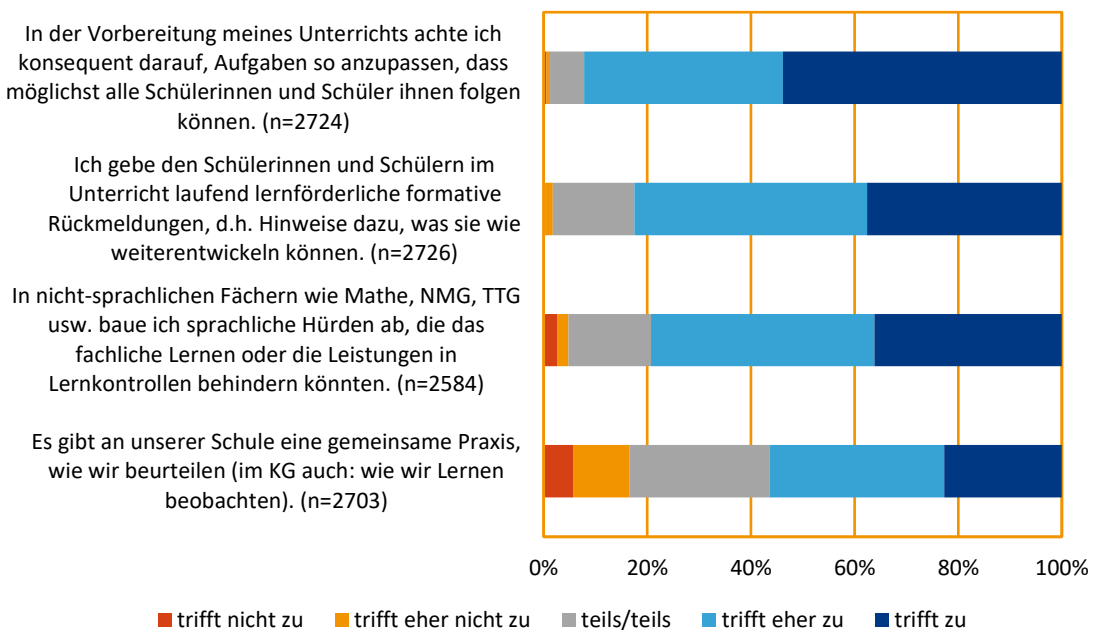


Abbildung 16. Zielaspekte des QUIMS-Schwerpunkts C «Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache» – sprachdidaktische Perspektive (relative Häufigkeiten der Antworten).

Die Items zur sprachdidaktischen Perspektive hängen z.T. mit anderen erfassten Items zusammen¹¹: Eine gemeinsame Praxis zur Beurteilung gab es an den Schulen z.B. umso eher, je gezielter die Befragten angaben, die Schulleitung habe mit dem Team Ziele zur Umsetzung des Gelernten erarbeitet¹² und je eher sie von ihren Teammitgliedern bei der Anwendung der Weiterbildungsinhalte unterstützt wurden¹³. Je eher die Befragten angaben, durch die Weiterbildung habe das Team die Schulentwicklungsarbeit verbessert, desto eher wurde eine gemeinsame Praxis zur Beurteilung an der Schule berichtet¹⁴.

Wer sich selbst Gelegenheiten schaffte, um das Gelernte in die eigene Arbeit zu integrieren, achtete bei der Unterrichtsvorbereitung stärker darauf, Aufgaben ans Leistungsvermögen der Lernenden anzupassen¹⁵, den Schülerinnen und Schülern im Unterricht laufend lernförderliche formative Rückmeldungen zu geben¹⁶ und sprachliche Hürden in Fächern wie Mathematik, NMG oder TTG abzubauen¹⁷.

Zudem erteilten Lehrpersonen häufiger formative Rückmeldungen und bauten in Fächern wie Mathematik, NMG oder TTG eher sprachliche Hürden ab, wenn sie angaben, es gelinge ihnen gut, die in der Weiterbildung gelernten Kompetenzen in der Arbeit anzuwenden¹⁸ oder die in der Weiterbildung erworbenen Kompetenzen häufig in der täglichen Arbeit zu nutzen¹⁹. Auch lernförderliche Rückmeldungen wurden im Unterricht häufiger erteilt, wenn die Lehrpersonen die Kompetenzen aus der Weiterbildung in ihren Alltag integrieren konnten²⁰ und es ihnen subjektiv gut gelingt, die erlernten Kompetenzen anzuwenden²¹.

Sozialpsychologische Perspektive

Bezogen auf die sozialpsychologische Perspektive zeigte sich, dass der Zielerreichungsgrad hoch war beim Indikator «Bewusstsein dafür, dass störendes Verhalten eines Kindes im Unterricht die Leistungsbeurteilung durch die Lehrperson beeinträchtigen kann.» 88% der Befragten stimmten dieser Aussage ganz oder eher zu.

Knapp vier Fünftel der Befragten kannten (eher) Strategien, um auch von sozial benachteiligten Kindern möglichst hohe aber dennoch erreichbare Leistungen zu erwarten. Etwa ebenso viele prüften (eher), ob sie förderliche Rückmeldungen unabhängig von der familiären Herkunft des Kindes geben.

Zwei Drittel der Befragten kannten Massnahmen, um regelmässig zu überprüfen, ob sie alle Kinder unabhängig von ihrer Herkunft neutral wahrnehmen und beurteilen, während gut die Hälfte

¹¹ Zum Verständnis dieser Zusammenhänge ist an dieser Stelle anzumerken, dass alle berichteten Zusammenhänge zwar mit hoher Wahrscheinlichkeit tatsächlich vorhanden, aber eher schwach bis moderat einzustufen sind. Zudem bleibt aufgrund der Untersuchungsanlage unklar, welches die Ursache und welches die Wirkung darstellt. Damit bleibt z.B. unklar, ob eine gemeinsame Beurteilungspraxis an einer Schule die Ursache oder die Wirkung der Festlegung von Umsetzungszielen durch die Schulleitung darstellt.

¹² $\rho=0.40$; $p<.001$; $n=1'429$

¹³ $\rho=0.33$; $p<.001$; $n=1'447$

¹⁴ $\rho=0.37$; $p<.001$; $n=1'397$

¹⁵ $\rho=0.33$; $p<.001$; $n=1'468$

¹⁶ $\rho=0.33$; $p<.001$; $n=1'469$

¹⁷ $\rho=0.32$; $p<.001$; $n=1'396$

¹⁸ $\rho=0.30$; $p<.001$; $n=1'391$

¹⁹ $\rho=0.33$; $p<.001$; $n=1'390$

²⁰ $\rho=0.31$; $p<.001$; $n=1'461$

²¹ $\rho=0.30$; $p<.001$; $n=1'460$

Strategien kannte, um den elterlichen Einfluss auf die Beurteilung chancengerecht zu steuern (vgl. Abbildung 17).

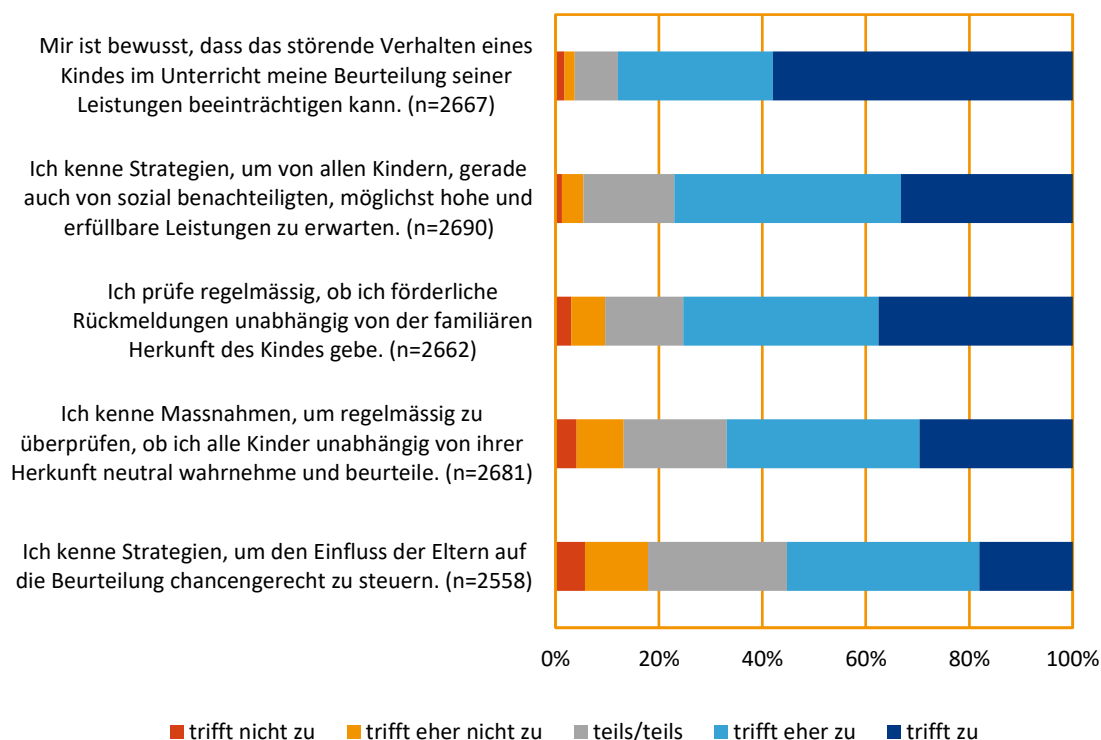


Abbildung 17. Zielaspekte des QUIMS-Schwerpunkts C «Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache» - sozialpsychologische Perspektive (relative Häufigkeiten der Antworten).

Wer stärker der Meinung war, Strategien zu kennen, um von allen Kindern (gerade auch von sozial benachteiligten) möglichst hohe und erfüllbare Leistungen zu erwarten, sah im eigenen Unterricht eher Situationen zur Anwendung des Gelernten²². Je eher Befragte Gelegenheiten sahen, das Gelernte in ihre Arbeit zu integrieren, desto eher

- kannten sie Massnahmen, um regelmässig zu überprüfen, ob sie alle Kinder unabhängig von ihrer Herkunft neutral wahrnehmen und beurteilen²³.
- prüften sie regelmässig, ob sie förderliche Rückmeldungen unabhängig von der familiären Herkunft des Kindes geben²⁴.
- kannten sie Strategien, um von allen Kindern, gerade auch von sozial benachteiligten, möglichst hohe und erfüllbare Leistungen zu erwarten²⁵.
- kannten sie Strategien, um den Einfluss der Eltern auf die Beurteilung chancengerecht zu steuern ($\rho=0.35$; $p<.001$; $n=1390$).

Wenn Lehrpersonen Strategien kennen, um von allen Kindern – gerade auch sozial benachteiligten – möglichst hohe und erfüllbare Leistungen zu erwarten, gaben sie eher an, die in der

²² $\rho=0.34$; $p<.001$; $n=1'454$

²³ $\rho=0.31$; $p<.001$, $n=1'451$

²⁴ $\rho=0.32$; $p<.001$; $n=1'439$

²⁵ $\rho=0.37$; $p<.001$; $n=14'52$

Weiterbildung erworbenen Kompetenzen häufig in der täglichen Arbeit zu nutzen²⁶ und die in der Weiterbildung erlernten Kompetenzen in der Arbeit professionell anzuwenden²⁷.

Die von den Teilnehmenden eingeschätzte Qualität der Weiterbildung, die Expertise der Leitenden der Weiterbildungen, schulische Kontextbedingungen (Organisation, Klima, Klassenkontext) oder persönliche Voraussetzungen der Weiterbildungsteilnehmenden (Motivation, persönliche Umstände) hingen so schwach mit den Zielaspekten des QUIMS-Schwerpunkts C zusammen, dass sie hier nicht genauer berichtet werden.

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

Die QUIMS-Schulen wurden gebeten, den Zielerreichungsgrad der durchgeführten QUIMS-Massnahmen einzuschätzen. Zu diesem Zweck vergaben die Befragten Punkte auf einer Skala von 1 bis 10. Ein Punkt bedeutete, dass die Ziele völlig verfehlt wurden, während die Ziele mit der Vergabe von zehn Punkten als vollständig erreicht eingeschätzt werden konnten.

Ein gutes Drittel der QUIMS-Massnahmen wurde hinsichtlich der Zielerreichung mit einer Acht bewertet (34.3%). 22.9% der Massnahmen erreichten 9 Punkte und 12.6% erreichten ihr Ziel vollständig (10 Punkte). 30.3% der QUIMS-Massnahmen kamen bei der Zielerreichung auf 1 bis 7 Punkte, wobei keine einzige QUIMS-Massnahme nur einen Punkt oder zwei Punkte erreichte. Damit kann davon ausgegangen werden, dass keine QUIMS-Massnahme ihr Ziel vollständig verfehlte. Im Mittel erreichten die angegebenen Massnahmen einen Punktestand von $M=7.98$ ²⁸ auf der Zielerreichungsskala von 1 bis 10 (vgl. Abbildung 18).

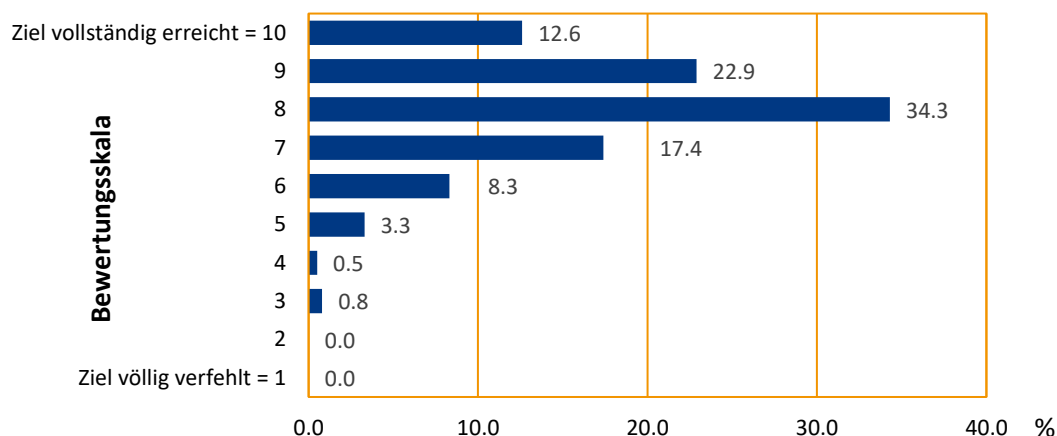


Abbildung 18. Zielerreichungsgrad der QUIMS-Massnahmen auf einer Skala von 1 bis 10 (n=397 QUIMS-Massnahmen).

Bei Entwicklungsprojekten wurde der mittlere Zielerreichungsgrad mit $M=7.52$ ($SD=1.35$) etwas geringer eingeschätzt als bei festen Angeboten ($M=8.38$; $SD=1.22$)²⁹. Keine signifikanten Unterschiede in der Zielerreichung ergaben sich bezüglich der drei QUIMS-Handlungsfelder.

Die Einschätzung des Zielerreichungsgrades der einzelnen Massnahmen stützte sich in der Mehrheit der Fälle auf eine interne Evaluation ab. 97% der QUIMS-Massnahmen wurden als besonders gut gelungen und für andere Schulen empfehlenswert bezeichnet – etwa zwei Drittel

²⁶ $\rho=0.36$; $p<.001$; $n=1'446$

²⁷ $\rho=0.38$; $p<.001$; $n=1'380$

²⁸ $SD=1.35$ Punkte

²⁹ $T=6.36$; $df=391$; $p<.001$

der Massnahmen würden sich gemäss Ansicht der Befragten für die Aufnahme in eine «Good Practice»-Sammlung eignen (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7. Einschätzung des Erfolgs der umgesetzten QUIMS-Massnahmen.

	nein	ja	n
Stützt sich diese Einschätzung des Zielerreichungsgrades auf eine durchgeführte interne Evaluation ab?	45.9%	54.1%	399
Dieses Projekt/dieses Angebot ist besonders gut gelungen und wir empfehlen es auch anderen Schulen.	2.9%	97.1%	138
Diese Massnahme bzw. dieses Projekt eignet sich für die Aufnahme in eine «Good Practice»-Sammlung.	35.0%	65.0%	137

Bei 62.3% der Projekte bzw. Angebote war die Verankerung im Unterricht und/oder im Schulalltag bereits erfolgt, bei 24.8% war diese geplant und bei 13.0% war diese noch offen (n=400). Wenn sich ein Projekt oder ein Angebot nicht bewährt hatte, wurde es in 93.6% der Fälle modifiziert und in 6.4% der Fälle sistiert (n=171).

Die verbalen Anmerkungen zu den QUIMS-Massnahmen im Fragebogen bezogen sich auf den Projektstand und den Projektstatus, die Wirkung und den Nutzen der Projekte, Herausforderungen und Schwierigkeiten, Organisatorische und strukturelle Rahmenbedingungen, Projektinhalte und thematische Schwerpunkte, Beteiligung und Zusammenarbeit, Beurteilung und Evaluation, Nachhaltigkeit und Verankerung, Weiterbildung und professionelle Entwicklung, Zielgruppenfokus sowie Diversitätsbezug.

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

Wenn soeben vom Zielerreichungsgrad der QUIMS-Massnahmen die Rede war, stellt sich natürlich die Frage, auf welcher Grundlage die Befragten den Erfolg ihrer QUIMS-Massnahmen einschätzten. Diesen Grundlagen wird im Folgenden nachgegangen, indem dargestellt wird, mit welchen Methoden die Schulen die umgesetzten Massnahmen intern evaluierten (vgl. Abbildung 19).

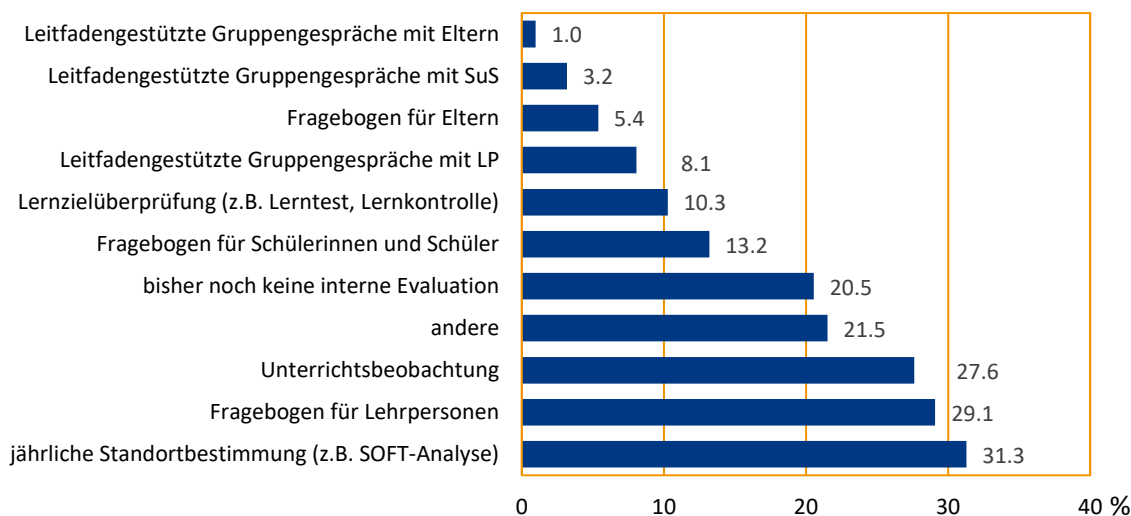


Abbildung 19. Prozentualer Anteil der verschiedenen Evaluationsmethoden (n=409 QUIMS-Massnahmen).

Bei 31.1% aller QUIMS-Massnahmen wurde die Evaluation im Rahmen der jährlichen Standortbestimmung (beispielsweise durch eine SOFT-Analyse im Kollegium) vorgenommen. 29.1% der QUIMS-Massnahmen wurden mittels Fragebögen für Lehrpersonen evaluiert, während in 27.6% der Fälle Unterrichtsbeobachtungen zum Einsatz kamen. Etwa jede achte QUIMS-Massnahme wurde mittels Fragebogen für Schülerinnen und Schüler evaluiert. Gruppengespräche (mit Eltern, Schülerinnen und Schülern oder Lehrpersonen) kamen nur selten zum Einsatz. 20.5% der QUIMS-Massnahmen konnten bisher noch nicht intern evaluiert werden. In 21.5% der Fälle kamen andere Formen der internen Evaluation zum Einsatz.

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

Die QUIMS-Beauftragten und Schulleitungen wurden um eine Einschätzung gebeten, welche Wirkungen mit Unterstützung von QUIMS an den Schulen herbeigeführt werden konnten. Die nachfolgenden Einschätzungen bezüglich der Veränderungen durch die QUIMS-Arbeiten wurden gemäss Angaben der Befragten in 98% der Fälle auch vom Kollegium (eher) geteilt. 99% der QUIMS-Schulen gaben an, dass diese Einschätzungen auch von der Schulleitung (eher) geteilt wurden, und in 100% der Fälle wurden sie auch von QUIMS-Beauftragten (eher) geteilt. In 44% der Fälle wurden die Einschätzungen sogar explizit mit dem Kollegium besprochen.

Die QUIMS-Beauftragten berichteten von umfassenden Wirkungen auf die Schülerinnen und Schüler, zu denen QUIMS beigetragen habe: 93% der Befragten erhielten seitens ihrer Schülerinnen und Schüler (eher) positive Reaktionen auf die vorgenommenen Veränderungen und gaben an, die Lernenden würden allgemein bessere Lernleistungen erbringen (91%). 96% meldeten, QUIMS habe (eher) dazu beigetragen, dass *alle* Schülerinnen und Schüler in die Schule integriert seien; 98% der Befragten vermeldeten, die Schülerinnen und Schüler hätten ihre Sprachkompetenzen (eher) verbessern können. Ebenso ausgeprägt waren die Rückmeldungen zur positiven Wirkung von QUIMS aufs Schulklima (99%) und auf die Schulzufriedenheit der Schülerinnen und Schüler (98%). Es fiel jedoch auf, dass unter den zustimmenden Antworten jeweils ein hoher Anteil «trifft eher zu» zu verzeichnen ist (vgl. Abbildung 20).

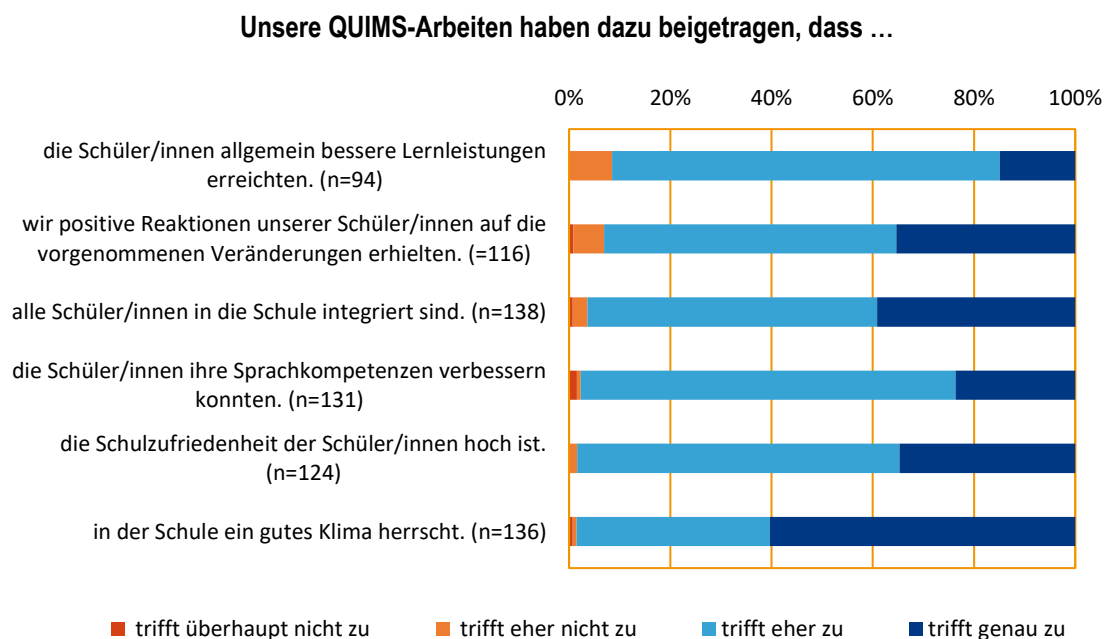


Abbildung 20. Berichtete Wirkungen von QUIMS auf die Schülerinnen und Schüler (relative Häufigkeiten der Antworten).

Bei den Fragen zum Anteil erfolgreicher Übergänge in anspruchsvolle Schularten der nächsten Schulstufe zeigte sich, dass etwa die Hälfte der Befragten die Option «kann nicht beantwortet werden» wählte. Nur etwa die Hälfte der QUIMS-Beauftragten wagte hier also überhaupt eine Aussage. Jene, die eine Einschätzung abgaben, attestierten QUIMS in diesem Bereich jedoch eher positive Wirkungen: Ca. 80% der antwortenden QUIMS-Beauftragten gaben an, QUIMS habe dazu beigetragen, dass sich für die Gesamtheit und für Kinder und Jugendliche deutscher Erstsprache der Anteil erfolgreicher Übergänge in anspruchsvolle Schularten mit QUIMS erhöht habe. 87% waren gar der Meinung, QUIMS habe dazu beigetragen, den Anteil von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Erstsprache bzw. mit Migrationshintergrund beim Übergang in anspruchsvolle Schularten zu steigern (vgl. Abbildung 21).

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

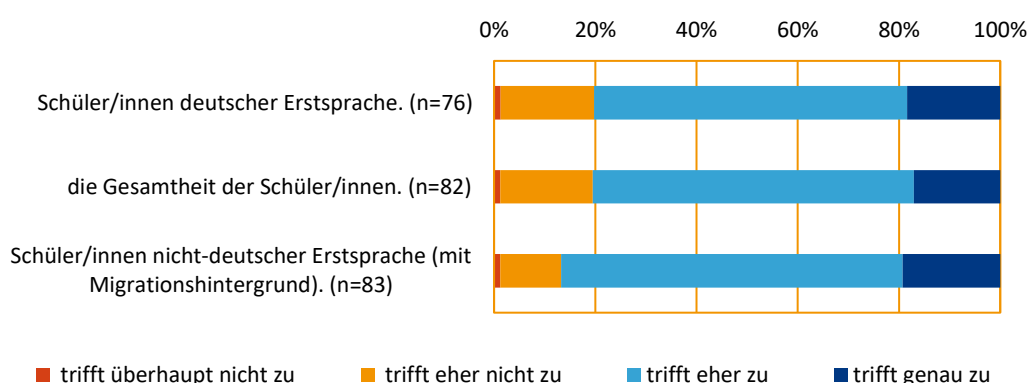


Abbildung 21. Berichtete Wirkungen von QUIMS auf den Anteil erfolgreicher Übergänge in anspruchsvolle Schularten der nächsten Schulstufe (relative Häufigkeiten der Antworten).

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

Nicht nur für die Schülerinnen und Schüler ergaben sich aus Sicht der Befragten Veränderungen durch QUIMS. Auch die Schulentwicklung bzw. die professionelle Kooperation wurde gemäss Angaben der Befragten durch QUIMS gestärkt. Sowohl zu einer guten Zusammenarbeit in Lehr- und Lernfragen (94% Zustimmung) als auch zu einer zielgerichteten, gemeinsamen Arbeit im Team (97%) habe QUIMS beigetragen, berichteten die antwortenden Schulen. Eine (eher) gemeinsame Praxis, wie beurteilt (bzw. im Kindergarten beobachtet) wird, meldeten 78% der QUIMS-Schulen (vgl. Abbildung 22).

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

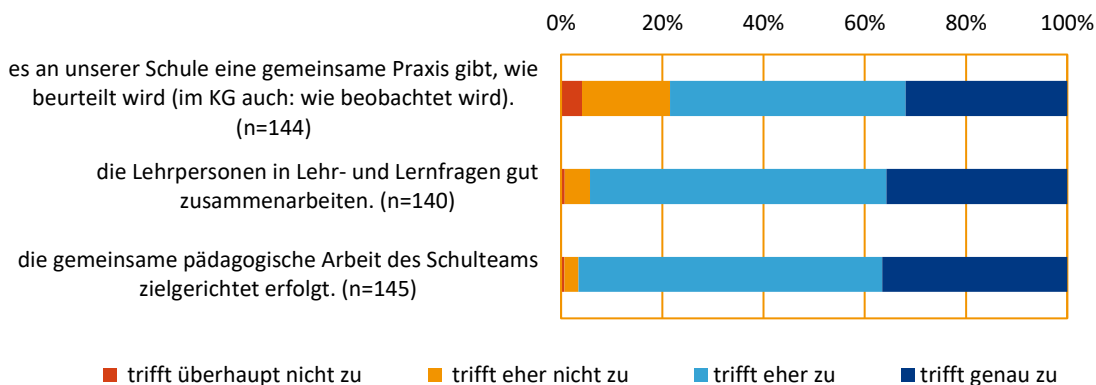


Abbildung 22. Berichtete Wirkungen bezüglich der Schulentwicklung und der professionellen Zusammenarbeit (relative Häufigkeiten der Antworten).

4.3.6 Welche Wirkungen von QUIMS auf die Lehrpersonen werden berichtet?

Im Hinblick auf die Veränderungen für die Lehrpersonen ergaben die Daten das in Abbildung 23 dargestellte Bild: 97% der QUIMS-Beauftragten gaben an, QUIMS habe (eher) dazu beigetragen, das professionelle Knowhow der Lehrpersonen zu erweitern. 95% meldeten, QUIMS sei für die Lehrpersonen eine Ursache gewesen, den Unterricht in den ausgewählten Bereichen zu verändern – und es gelinge den Lehrpersonen dank QUIMS (eher) besser die Kompetenzen der Lernenden objektiver und gerechter zu bewerten. 90% der QUIMS-Beauftragten gaben schliesslich zu Protokoll, dass die Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen dank QUIMS hoch sei.

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

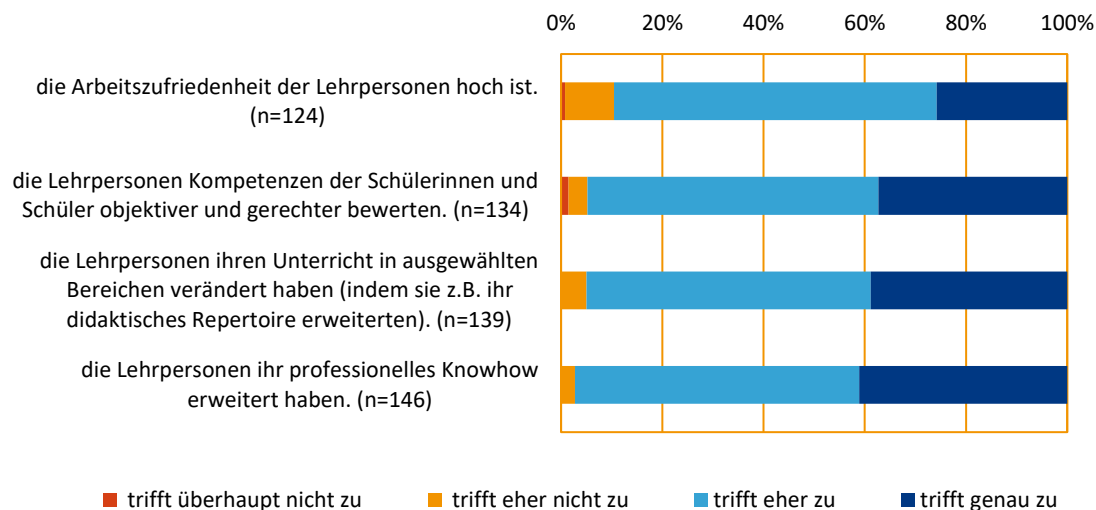


Abbildung 23. Berichtete Wirkungen bei Lehrpersonen (relative Häufigkeiten der Antworten).

4.3.7 Welche Wirkungen von QUIMS auf die Eltern werden berichtet?

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

Gemäss Angaben von 73% der antwortenden QUIMS-Beauftragten und Schulleitungen waren die Eltern dank QUIMS (eher) in die Lernförderung ihrer Kinder einbezogen. 85% meldeten, QUIMS habe dazu beigetragen, dass Kommunikationsbarrieren zwischen Schule und Eltern (eher) abgebaut werden konnten und 99% berichteten (eher) positive Wirkungen von QUIMS auf die Zufriedenheit der Eltern mit der Schule (vgl. Abbildung 24).

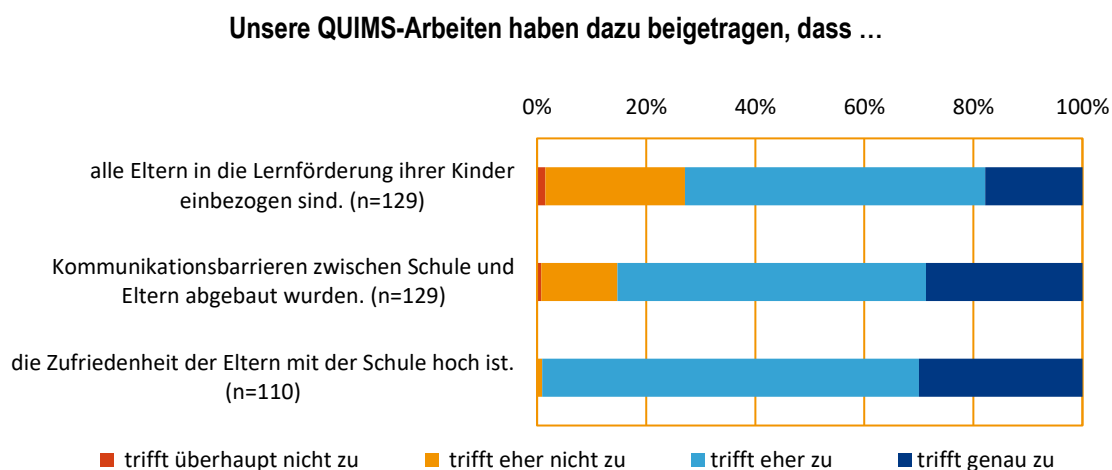


Abbildung 24. Berichtete Wirkungen bei den Eltern (relative Häufigkeiten der Antworten).

4.4 Welches sind die grössten Unterschiede?

Im abschliessenden Unterkapitel des Ergebnisteils werden die erhobenen Daten auf Unterschiede hin untersucht. Dabei gilt das Interesse zunächst den grössten Unterschieden zwischen den Erhebungszeitpunkten 2008, 2010, 2012, 2014, 2016, 2018, 2020, 2022 und 2024 (siehe Kap. 4.4.1). Anschliessend werden Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarschulen (siehe Kap. 4.4.2) identifiziert

Nicht näher eingegangen wird auf Unterschiede zwischen der Stadt Zürich und dem übrigen Kantonsgebiet, weil diese eher beliebig ausfallen. Auffällig ist hier einzig, dass die QUIMS-Schulen der Stadt Zürich im Bereich der sozialen Integration weniger aktiv waren als Schulen ausserhalb der Kantonshauptstadt. Dafür involvierten die Schulen der Stadt Zürich das Betreuungssystem stark in ihre QUIMS-Massnahmen: In der Stadt Zürich war der Hort in 24% der Massnahmen aktiv, in anderen Gemeinden nur in 5% der Massnahmen³⁰. Die Leitung Betreuung wirkte in der Kantonshauptstadt in 32% der QUIMS-Massnahmen mit, in anderen Gemeinden nur in 7% der Massnahmen³¹. Vor diesem Hintergrund lässt sich vermuten, dass sich Rahmenbedingungen wie die vorhandene Tagesstruktur/Tagesschule auf die Zusammenarbeit und den Transfer von Wissen zwischen Hort und Schule auswirken können.

³⁰ $\chi^2=29.2$; $df=1$; $p<.001$

³¹ $\chi^2=38.0$; $df=1$; $p<.001$

4.4.1 Welches sind die grössten Unterschiede im Zeitverlauf?

In der Stadt Zürich blieb die Zahl der QUIMS-Schulen im Beobachtungszeitraum (2008 bis 2024) weitgehend konstant. Zu Beginn (2008) waren es 35 Schulen – am Ende noch 34 Schulen (2024). Das Maximum waren 48 QUIMS-Schulen in der Stadt Zürich (im Jahr 2012). Völlig anders zeigt sich die Situation jedoch bei den QUIMS-Schulen ausserhalb der Stadt Zürich: Die Anzahl der QUIMS-Schulen ausserhalb der Stadt Zürich stieg von 14 QUIMS-Schulen im Jahr 2008 auf 114 Schulen im Jahr 2024 an. Ausserhalb der Stadt Zürich stiessen in diesen 16 Jahren also genau 100 Schulen zum Programm QUIMS hinzu (vgl. Abbildung 25).

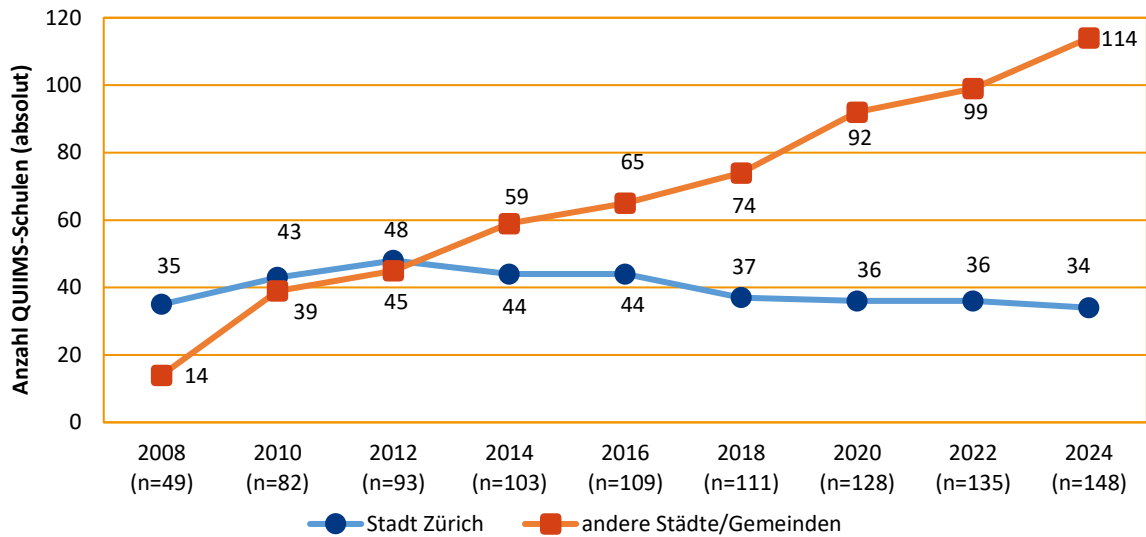


Abbildung 25. Anzahl QUIMS-Schulen in der Stadt Zürich und in anderen Städten/Gemeinden des Kantons Zürich (absolute Zahlen).

Eine prozentuale Betrachtung zeigt, dass QUIMS-Schulen in der Stadt Zürich im Jahr 2008 total 71.4% aller QUIMS-Schulen ausmachten, im Jahr 2024 jedoch nur noch 23.0%. Bei den QUIMS-Schulen ausserhalb der Stadt Zürich verhält es sich komplementär: Ihr Anteil stieg von 28.6% im Jahr 2008 auf 77.0% im Jahr 2024. In Prozenten betrachtet, stieg dieser Anteil ohne Einbruch über alle Erhebungsjahre hinweg kontinuierlich an (vgl. Abbildung 26).

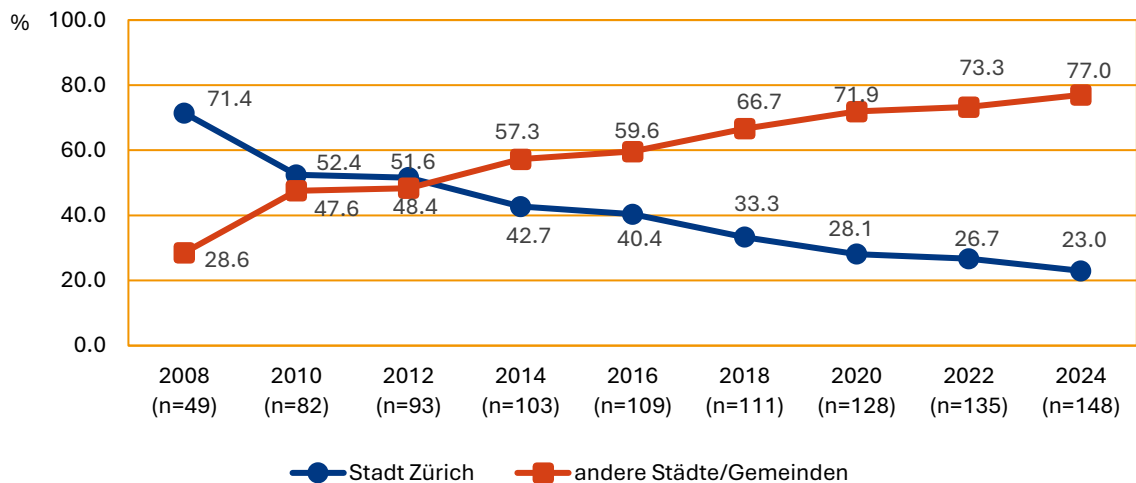


Abbildung 26. Anzahl QUIMS-Schulen in der Stadt Zürich und in anderen Städten/Gemeinden des Kantons Zürich (relative Zahlen).

Der Anteil der Primarschulen (z.T. mit Kindergärten) an allen QUIMS-Schulen des Kantons Zürich sank in den Jahren 2008 bis 2024 von 88% auf 66%. Umgekehrt stieg der Anteil von Sekundarschulen von 12% im Jahr 2008 auf 27% im Jahr 2024. Schulen mit dem vollen Angebot (Sekundar- und Primarklassen sowie z.T. zusätzliche Kindergärten) blieben über die Zeit hinweg relativ selten; ihr Anteil schwankte über die Jahre zwischen 0% und 13%. Diese «Veränderungen» liegen jedoch noch im Zufallsbereich³² (vgl. Abbildung 27).

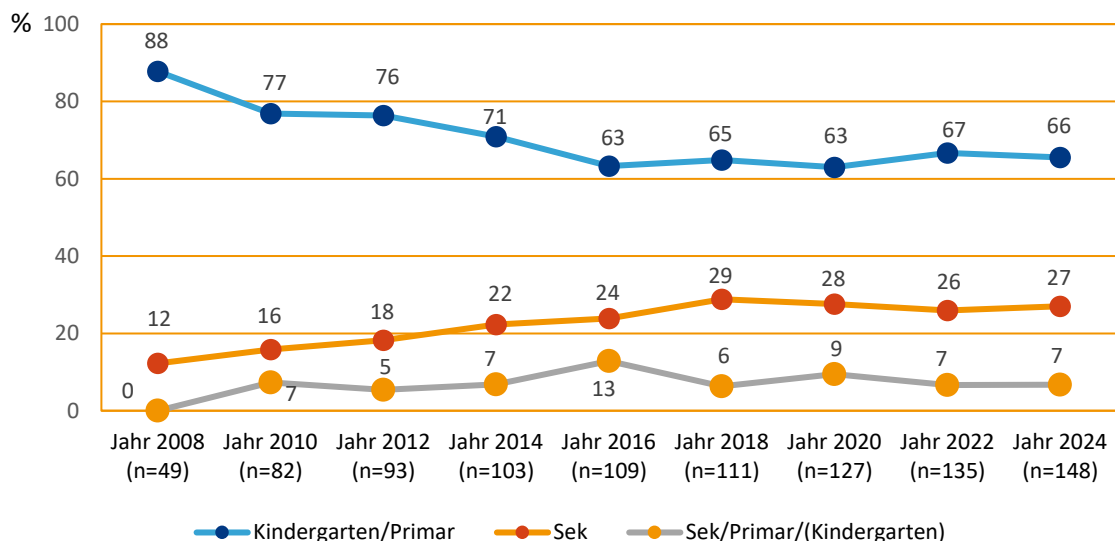


Abbildung 27. Prozentuale Anteile der QUIMS-Schulen verschiedener Schultypen in den Jahren 2008 bis 2024.

Die mittlere Anzahl *Kinderartenklassen* pro QUIMS-Schule schwankte in den Jahren 2008 bis 2024 zwischen 4.4 und 5.5 Kindergartenklassen pro Schuleinheit³³. Derweil stieg die mittlere Zahl der *Primarschulklassen* pro QUIMS-Schule im gleichen Zeitraum von 10.3 auf 13.4 und die Zahl der *Sekundarschulklassen* von 11.6 auf 15.2³⁴, wobei der «Anstieg» bei den Sekundarschulen (aufgrund der kleineren Stichprobengrösse) noch im Zufallsbereich liegt³⁵ (vgl. Abbildung 28).

³² Ein reiner Kindergarten wurde aus der Analyse ausgeklammert

³³ $F=2.75$; $df=8/704$; $p=.005$

³⁴ $F=5.42$; $df=8/712$; $p<.001$

³⁵ $F=1.45$; $df=8/293$; $p=.170$

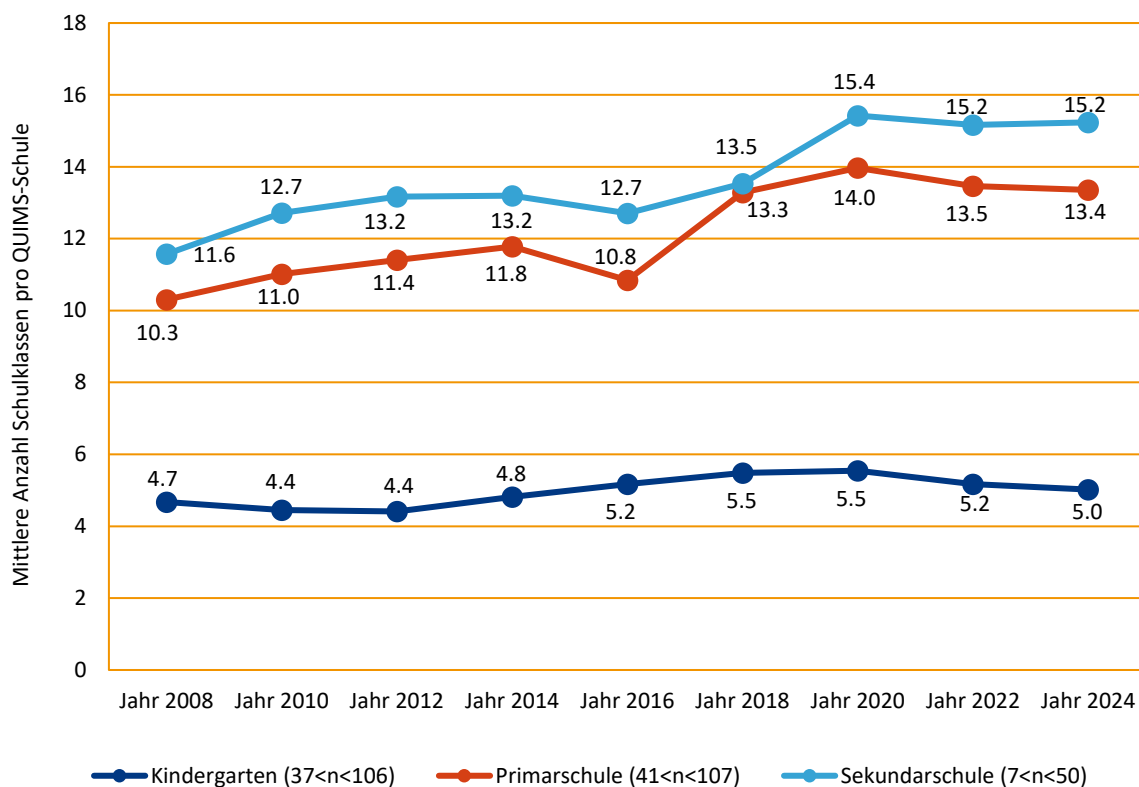


Abbildung 28. Mittlere Anzahl Schulklassen pro QUIMS-Schule im Zeitverlauf (2008 bis 2014).

Im gleichen Zeitraum stieg die mittlere Anzahl von Lehrpersonen pro QUIMS-Schule von 39 auf 46 Lehrpersonen an³⁶. Vor diesem Hintergrund kann davon ausgegangen werden, dass QUIMS-Schulen in den letzten Jahren grösser wurden.

Bezogen auf die Form der lokalen QUIMS-Steuerung liess sich zeigen, dass die Steuerung von QUIMS durch die Schulleitung über die Zeit hinweg immer seltener wurde. Während im Jahr 2008 noch ca. ein Drittel aller QUIMS-Schulen eine Schulleitung hatte, die gleichzeitig QUIMS-Beauftragte war, waren dies 2024 nur noch 14% der Schulen (Mehrfachnennungen möglich)³⁷. Immer häufiger wurde QUIMS hingegen von einem QUIMS-Team gesteuert, das den Hauptauftrag hatte, QUIMS-Themen zu bearbeiten³⁸. Im Jahr 2008 war etwa ein Drittel aller QUIMS-Schulen so organisiert, im Jahr 2024 waren es ca. 60%. Auf etwas tieferem Niveau ähnlich war der Verlauf bei Steuergruppen, die neben QUIMS auch andere Projekte ihrer Schule steuerten³⁹. Hier erfolgte ein Anstieg von 27% auf 40% (wobei in den Jahren 2010 und 2012 ein Einbruch zu verzeichnen war). Der Anteil der QUIMS-Schulen, an denen eine Einzelperson als QUIMS-Beauftragte tätig war, schwankte im Zeitverlauf zwischen 59% und 81%⁴⁰ (vgl. Abbildung 29).

³⁶ $F=2.56$; $df=7/850$; $p=.013$

³⁷ $\chi^2=15.86$; $df=8$; $p=.044$

³⁸ $\chi^2=25.04$; $df=8$; $p=.002$

³⁹ $\chi^2=26.00$; $df=8$; $p<.001$

⁴⁰ $\chi^2=20.51$; $df=8$; $p=.009$

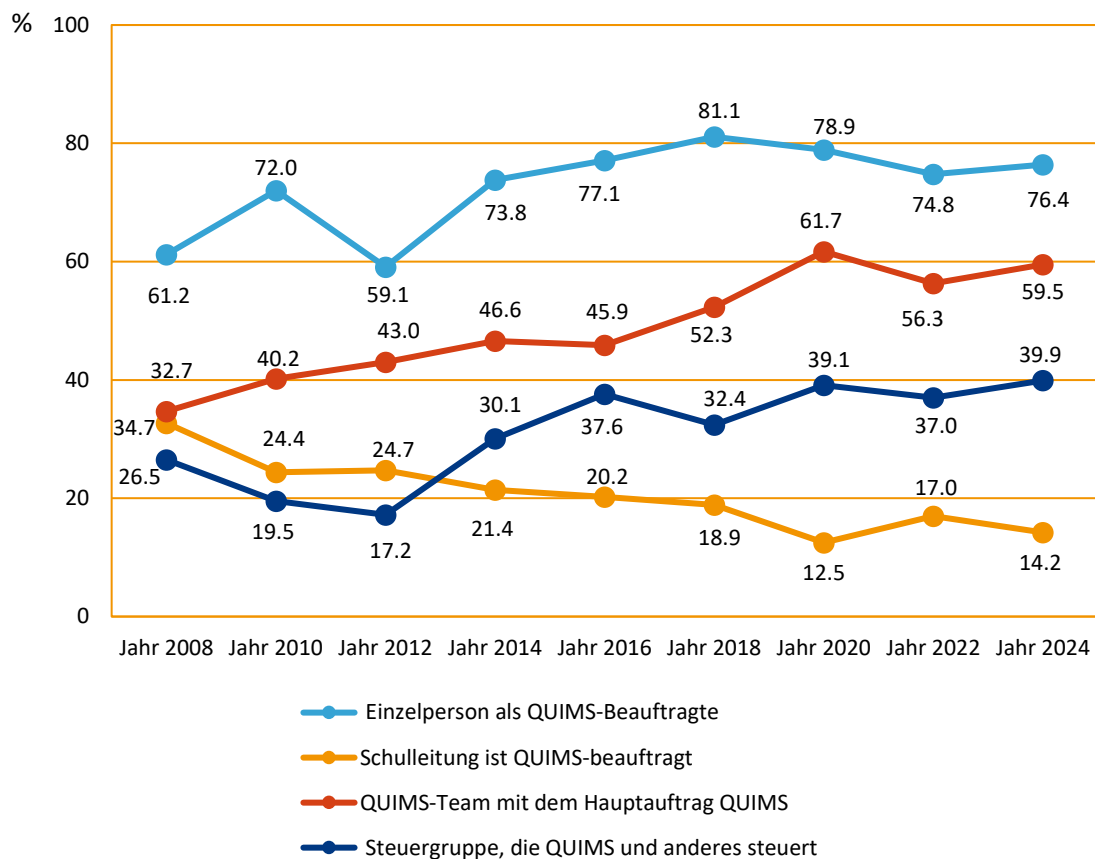


Abbildung 29. Prozentuale Anteile der verschiedenen Formen lokaler QUIMS-Steuerung 2008 bis 2024 (49<n<148).

Bezogen auf die Einschätzung des QUIMS-Supports im Zeitverlauf lagen die registrierten Veränderungen zumeist im Zufallsbereich. Bei der Frage, wie hilfreich der Support durch den bilateralen Austausch zwischen QUIMS-Schulen war⁴¹, wie unterstützend die Handreichung QUIMS (2008, grün)⁴² und die Planungsvorlagen von QUIMS (z.B. Grobplanung)⁴³ waren, ergaben sich im Zeitverlauf zwar signifikante Veränderungen – allerdings ohne systematische Muster. Interpretierbar war einzig der im Zeitverlauf immer positiver wahrgenommene Support durch den CAS zu QUIMS an der PH Zürich, erfasst durch das Item «Eine nützliche Unterstützung und wertvolle fachliche Impulse erfuhr die/der QUIMS-Beauftragte (und die Schulleitung) durch den CAS zu QUIMS der PH Zürich». Waren im Jahr 2008 noch 69% der QUIMS-Schulen (eher) dieser Ansicht, so waren es im Jahr 2024 95%⁴⁴.

Ab 2018 wurden die QUIMS-Beauftragten gefragt, welche Wirkungen von QUIMS sie an ihrer Schule wahrnehmen. Bei den meisten Wahrnehmungen ergaben sich im Zeitverlauf keine Veränderungen in der Wahrnehmung der Wirkung. Nur bei vier Items liessen sich solche Veränderungen feststellen (vgl. Abbildung 30).

⁴¹ Kruskal-Wallis-H=20.13; df=7; p=.005

⁴² Kruskal-Wallis-H=22.18; df=6; p=.001

⁴³ Kruskal-Wallis-H=22.36; df=6; p=.001

⁴⁴ Kruskal-Wallis-H=36.74; df=7; p<.001

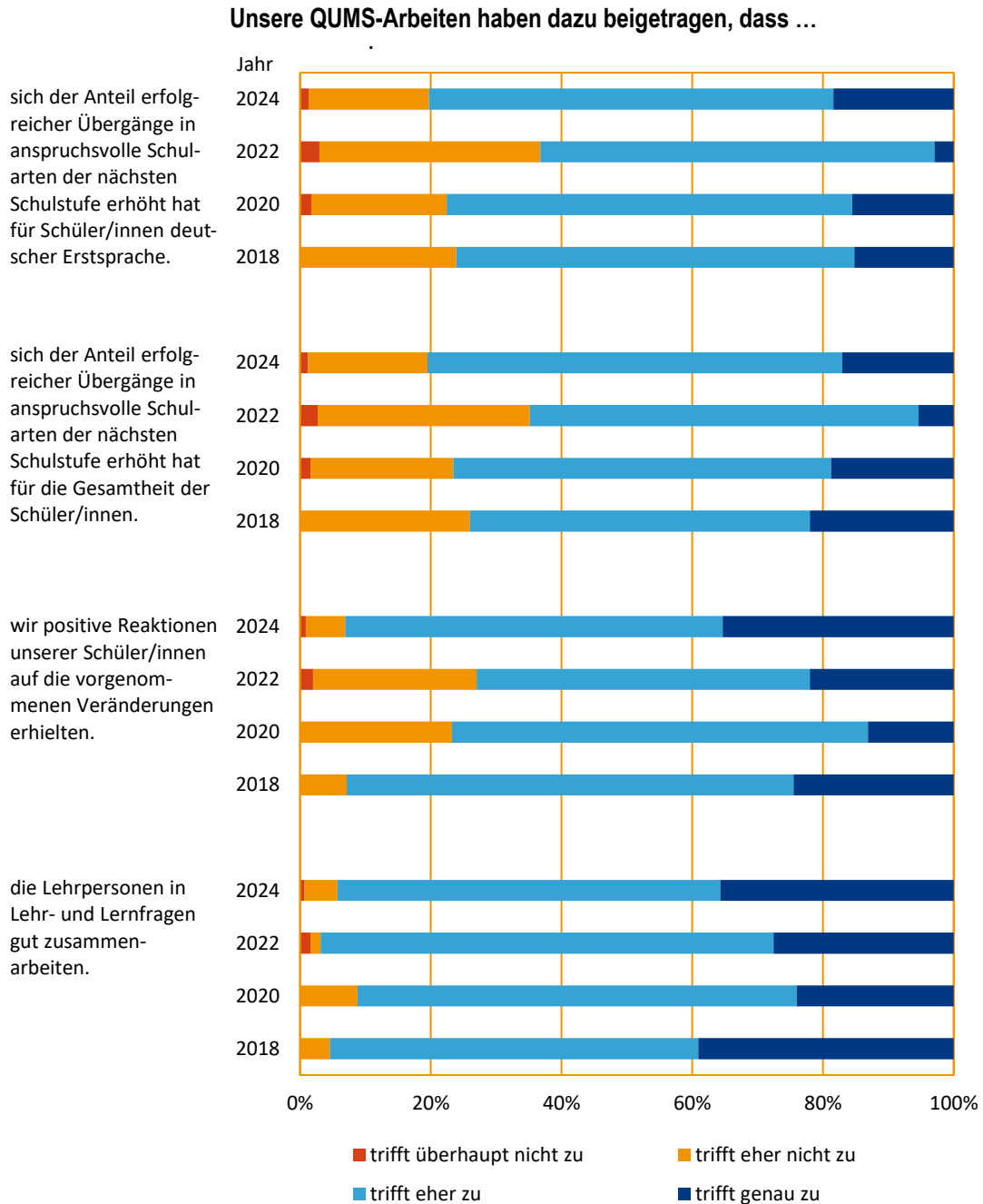


Abbildung 30. Wahrgenommene Wirkungen von QUIMS im Zeitverlauf (2018 bis 2024; 110<n<140).

Gemäss Ansicht von etwa 80% der QUIMS-Beauftragten haben die QUIMS-Arbeiten der Schule (eher) dazu beigetragen, dass sich der Anteil erfolgreicher Übergänge in anspruchsvolle Schularten der nächsten Schulstufe für Schülerinnen und Schüler deutscher Erstsprache erhöhte. Diese Wahrnehmung blieb über die Jahre 2018 bis 2024 hinweg erstaunlich stabil, erlitt jedoch im Jahr 2022 einen Einbruch. In diesem Jahr waren nur gut 60% der Meinung, dass QUIMS dazu beitrage, dass sich der Anteil erfolgreicher Übergänge in anspruchsvolle Schularten der nächsten

Schulstufe für Schülerinnen und Schüler deutscher Erstsprache erhöhe⁴⁵. Dies gilt sehr analog auch für die Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler⁴⁶.

Positive Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler auf vorgenommene Veränderungen im Zusammenhang mit QUIMS brachen im «Coronajahr» 2020 ein, erholten sich seither aber wieder aufs Niveau von 2018⁴⁷. Gleiches gilt für die Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen, die 2020 ebenfalls zurückhaltender eingeschätzt wurde, inzwischen aber wieder aufs Niveau vor dem Jahr 2020 zurückfand⁴⁸.

Veränderungen gab es auch beim Anteil *fester* QUIMS-Angebote. Nachdem der Anteil *fester* QUIMS-Angebote an allen QUIMS-Massnahmen von 2008 bis 2018 von 24.1% auf 57.6% gestiegen⁴⁹ war, stabilisierte sich dieser Anteil seit 2020 bei ca. 53.5% ein (vgl. Abbildung 31). Eine logistische Regression bestätigte einen signifikanten Zeittrend⁵⁰, jedoch mit geringer Effektstärke⁵¹: Pro Erhebungsjahr stieg die Wahrscheinlichkeit für feste QUIMS-Angebote um 9.7%⁵².

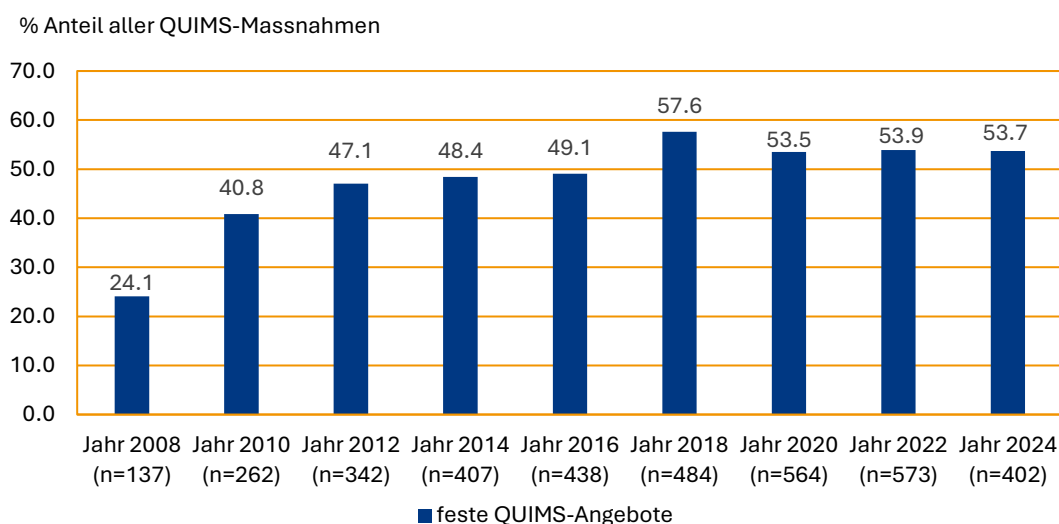


Abbildung 31. Prozentuale Anteile fester QUIMS-Angebote an allen QUIMS-Massnahmen der QUIMS-Schulen 2008 bis 2024.

Abbildung 32 zeigt die prozentualen Anteile der drei QUIMS-Handlungsfelder «Förderung der Sprache», «Förderung des Schulerfolgs» und «Förderung der (sozialen) Integration» an den 3'611 QUIMS-Massnahmen der Jahre 2008 bis 2024. Über den gesamten Beobachtungszeitraum (2008 bis 2024) verteilten sich die Massnahmen wie folgt: 43.6% Sprachförderung, 29.9% Förderung des Schulerfolgs und 26.5% Förderung der sozialen Integration. Allerdings schwankten die Anteile der drei QUIMS-Handlungsfelder an allen QUIMS-Massnahmen über die Jahre hinweg erheblich⁵³.

⁴⁵ Kruskal-Wallis-H=11.32; df=3; p=.010

⁴⁶ Kruskal-Wallis-H=9.16; df=3; p=.027

⁴⁷ Kruskal-Wallis-H=26.22; df=3; p<.001

⁴⁸ Kruskal-Wallis-H=8.42; df=3; p=.038

⁴⁹ $\chi^2=67.1$; df=8; p<.001

⁵⁰ Omnibus-Test: $\chi^2=40.171$; p < .001

⁵¹ Nagelkerkes $R^2=.015$

⁵² Odds Ratio=1.097; 95% KI: 1.066-1.129; der signifikante Hosmer-Lemeshow-Test ($\chi^2 = 19.841$, p = .003) deutet auf Modelllimitationen hin

⁵³ $\chi^2=76.48$; df=16; p<.001

Die statistische Analyse⁵⁴ zeigte signifikante Veränderungen über die Zeit⁵⁵, v.a. bezogen auf den relativen Anteil der «Förderung des Schulerfolgs». Dieser stieg von 22% im Jahr 2008 auf 41% im Jahr 2024 an. Die statistischen Kennwerte dieser Verschiebung lassen sich wie folgt präzisieren: Die relative Chance, dass es sich bei einer QUIMS-Massnahme nicht um eine Sprachförderungsmaßnahme, sondern um eine Massnahme zur Steigerung des Schulerfolgs handelte, vergrößerte sich pro Erhebungswelle um 8.0%⁵⁶. Die Chance, dass keine Massnahme zur sozialen Integration und dafür eine Massnahme zur Steigerung des Schulerfolgs umgesetzt wurde, stieg derweil um 11.6% pro Erhebungswelle⁵⁷. Entsprechend nahm der relative Anteil der Massnahmen zur Förderung des Schulerfolgs über die Zeit hinweg systematisch zu.

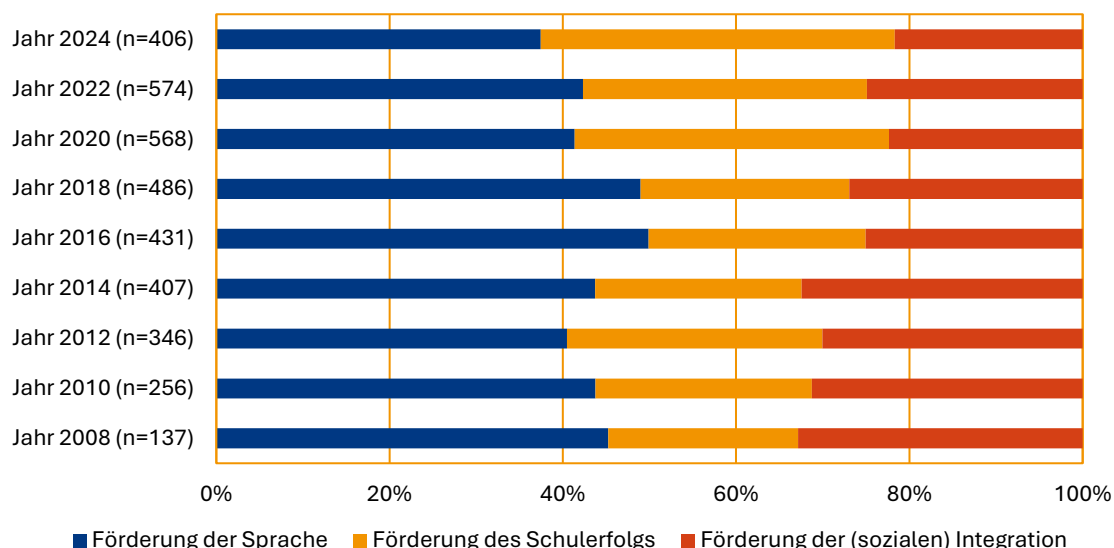


Abbildung 32. Prozentuale Anteile der drei QUIMS-Handlungsfelder 2008 bis 2024 an den QUIMS-Massnahmen.

In einem nächsten Schritt wurde der Einbezug der verschiedenen Stufen im Zeitverlauf untersucht (vgl. Abbildung 33).

⁵⁴ Multinomiale logistische Regression mit Schulerfolg als Referenzkategorie; Modell $\chi^2=42.44$, $df=2$, $p<.001$; Pseudo- R^2 nach McFadden=.005

⁵⁵ Likelihood-Quotienten-Test für Erhebungsjahr: $\chi^2=42.44$, $df=2$, $p<.001$

⁵⁶ Sprachförderung vs. Schulerfolg: Odds Ratio=0.920, entspricht 8.0% pro Erhebung; $p<.001$, 95%-KI [.889; .952]

⁵⁷ Soziale Integration vs. Schulerfolg: Odds Ratio=0.884, entspricht 11.6% pro Erhebung; $p<.001$, 95%-KI [.850; .919]

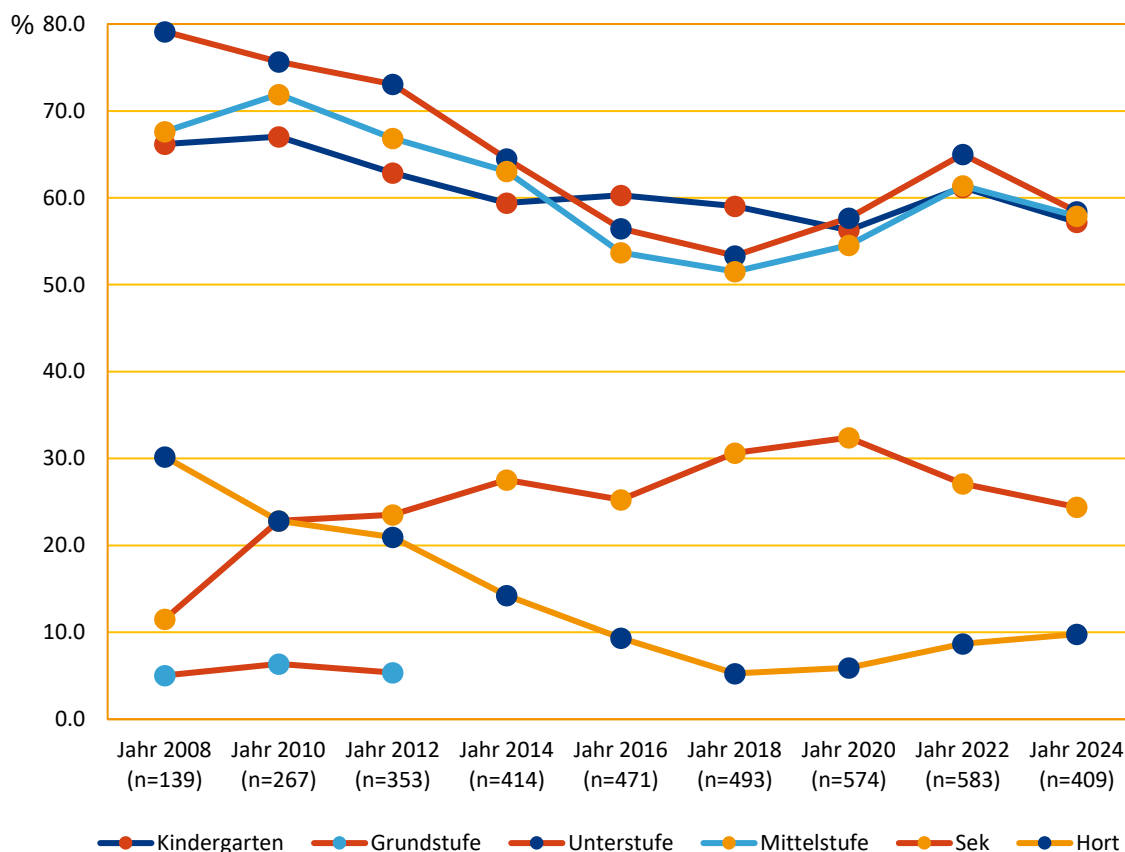


Abbildung 33. Einbezug der verschiedenen Schulstufen in die QUIMS-Massnahmen in Prozent 2008 bis 2024.

Der Kindergarten wurde über den gesamten Beobachtungszeitraum in etwa drei Fünftel aller QUIMS-Massnahmen einbezogen. Der Anteil schwankte zwischen 56.3% (2020) und 67.0% (2010), mit einem Rückgang von 66.2% (2008) auf 57.2% (2024). Dies entspricht einem Rückgang um 9.0 Prozentpunkten über den 16-jährigen Beobachtungszeitraum hinweg⁵⁸.

Der Einbezug der Unterstufe in QUIMS-Massnahmen veränderte sich statistisch hochsignifikant über die Erhebungszeitpunkte⁵⁹. Im Gegensatz zum Kindergarten zeigt die Unterstufe einen klaren und statistisch hochsignifikanten Rückgang des Einbezugs in QUIMS-Massnahmen. Der Trend ist besonders ausgeprägt von 2008 bis 2018, mit einer moderaten Erholung in den jüngsten Erhebungen.

Auch der Einbezug der Mittelstufe in QUIMS-Massnahmen veränderte sich statistisch hochsignifikant über die Erhebungszeitpunkte⁶⁰. Nach einem Höchststand von 71.9% (2010) sank der Anteil kontinuierlich auf einen Tiefstand von 51.5% (2018), bevor eine Erholung auf 61.4% (2022) erfolgte. Der Rückgang von 2008 zu 2024 beträgt 9.7 Prozentpunkte.

Der Einbezug der Sekundarschulen in QUIMS-Massnahmen veränderte sich über die Erhebungszeitpunkte hinweg ebenfalls statistisch hochsignifikant⁶¹. Im Gegensatz zu den Primarschulstufen zeigen die Sekundarschulen jedoch einen Aufwärtstrend: Ihr Anteil an den QUIMS-Massnahmen stieg von 11.5% (2008) kontinuierlich auf einen Höchststand von 32.4% (2020), bevor ein

⁵⁸ $\chi^2=n.s.$; linearer Trend: $\chi^2=7.379$; $df=1$; $p=.007$

⁵⁹ $\chi^2= 88.82$; $df=8$; $p<.001$; linearer Trend: $\chi^2= 36.22$; $df=1$; $p<.001$

⁶⁰ $\chi^2=57.60$; $df=8$; $p<.001$; linearer Trend: $\chi^2=18.84$; $df=1$; $p<.001$

⁶¹ $\chi^2=35.44$; $df=8$; $p<.001$; linearer Trend: $\chi^2= 9.56$; $df=1$; $p=.002$

Rückgang auf 24.4% (2024) erfolgte. Der Zuwachs über den gesamten Zeitraum beträgt 12.9 Prozentpunkte.

Auch der Einbezug des Hortes in QUIMS-Massnahmen veränderte sich statistisch höchstsignifikant über die Erhebungszeitpunkte hinweg⁶², wobei der Hort den dramatischsten Rückgang zeigte: Der Anteil des Hortes an den QUIMS-Massnahmen sank von 30.2% (2008) kontinuierlich auf einen Tiefstand von 5.3% (2018), was einem Rückgang von 24.9 Prozentpunkten entspricht. Seit 2018 war eine leichte Stabilisierung auf 9.8% (2024) erkennbar, wobei der Gesamtrückgang mit 20.4 Prozentpunkten substanziell bleibt.

Das Ausmass des Einbezugs verschiedener Personengruppen in die QUIMS-Massnahmen war im Zeitverlauf signifikanten Schwankungen unterworfen. Im Folgenden wird der Einbezug der sieben am häufigsten involvierten Akteursgruppen über die Zeit hinweg nachgezeichnet (vgl. Abbildung 34).

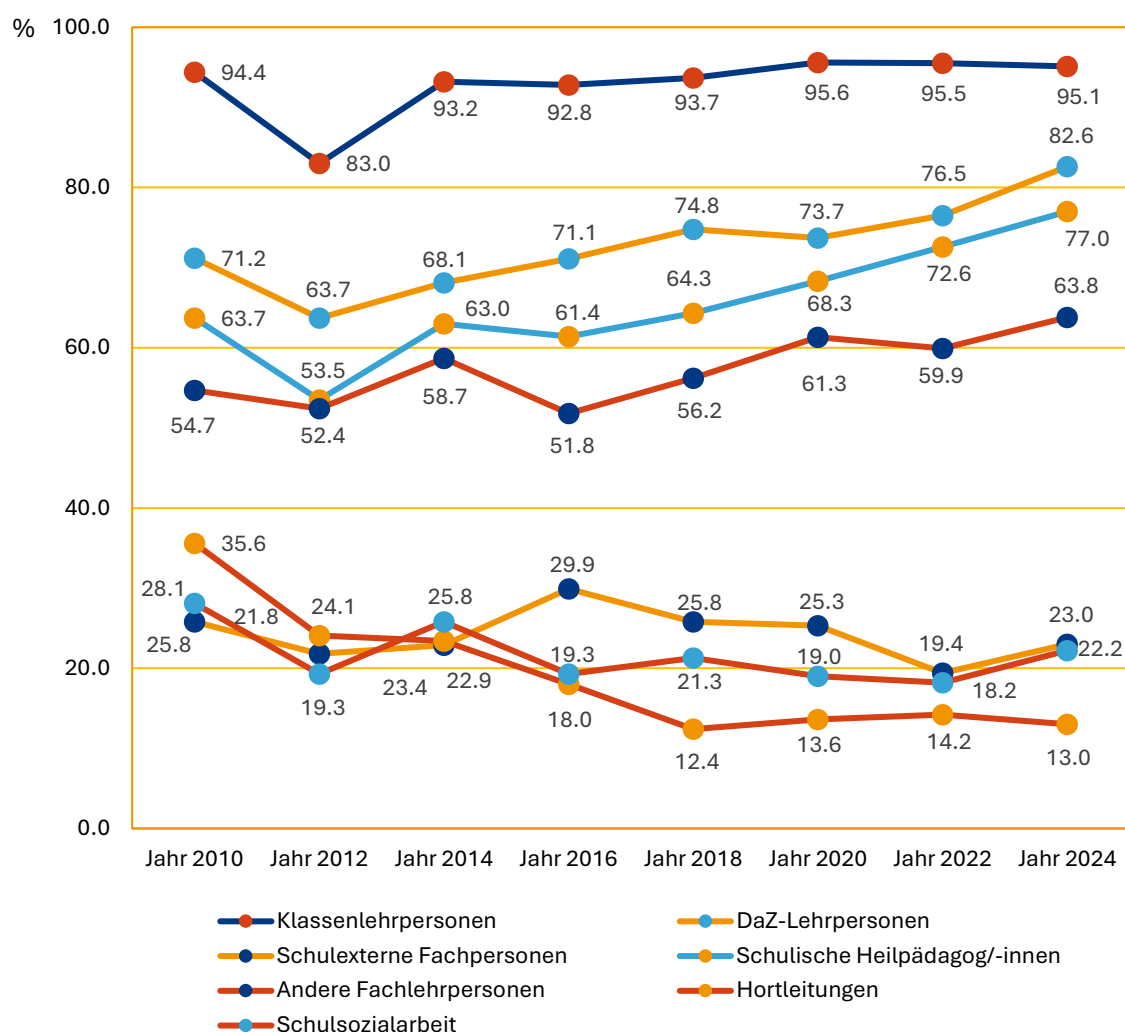


Abbildung 34. Prozentualer Anteil der QUIMS-Massnahmen, in welche die verschiedenen Akteursgruppen involviert waren – 2010 bis 2024 (276<n<583 QUIMS-Massnahmen).

Die Veränderungen des Einbezugs der verschiedenen Akteursgruppen in die QUIMS-Massnahmen gestaltete sich im Detail wie folgt.

⁶² $\chi^2=158.02$; $df=8$; $p<.001$, linearer Trend: $\chi^2=101.06$; $df=1$; $p<.001$

- Über die Jahre hinweg waren die Lehrpersonen in ca. 94% aller QUIMS-Massnahmen involviert, wobei es im Jahr 2012 zu einem markanten Einbruch kam. In diesem Jahr waren die Lehrpersonen «nur» an 83% der QUIMS-Massnahmen beteiligt⁶³.
- DaZ-Lehrpersonen wurden ab 2012 (Einbezug in 64% der Massnahmen) in immer mehr Massnahmen involviert – zuletzt in 83% aller QUIMS-Massnahmen⁶⁴.
- Schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen wurden 2012 erst in 54% der Massnahmen involviert, 2024 in 77% aller QUIMS-Massnahmen⁶⁵.
- Bei anderen Fachpersonen stieg der Einbezug in QUIMS-Massnahmen von 52% in den Jahren 2012 und 2016 auf 64% der QUIMS-Massnahmen im Jahr 2024⁶⁶.
- Klar weniger einbezogen wurden im Zeitverlauf hingegen die Hortleitungen und FaBe. Waren sie im Jahr 2010 noch an 36% der Massnahmen beteiligt, so waren es 2024 nur noch 13% aller QUIMS-Massnahmen⁶⁷.
- Der Einbezug der Schulsozialarbeit weist keinen klaren Trend auf und schwankte im Zeitverlauf relativ stark (z.B. 28% im Jahr 2008; 18% im Jahr 2022)⁶⁸.
- Ähnlich ist die Situation bei schulexternen Fachpersonen – auch sie wurden in schwankendem Ausmass in die QUIMS-Massnahmen einbezogen (von 19% der Massnahmen im Jahr 2022 bis 30% der Massnahmen im Jahr 2016)⁶⁹.

Abbildung 35 visualisiert den Einsatz verschiedener Methoden bei der Evaluation der QUIMS-Massnahmen im Zeitverlauf. Ausgewählt für diese Abbildung wurden jene Methoden, die im Zeitverlauf signifikant unterschiedlich häufig eingesetzt wurden.

- Die Jährliche Standortbestimmung (z.B. mittels SWOT-Analyse) wurde in den ersten Jahren für etwa die Hälfte aller QUIMS-Massnahmen eingesetzt. Ab 2018 wurde diese Methode jedoch immer seltener verwendet – im Jahr 2024 gerade noch bei 31% der QUIMS-Massnahmen⁷⁰.
- Fragebögen für Lehrpersonen wurden bei knapp 30% der QUIMS-Massnahmen eingesetzt. In den Jahren 2012 bis 2018 kam es hier allerdings zu einem Einbruch – in diesen Jahren wurden nur gut 20% der QUIMS-Massnahmen mittels Lehrpersonen-Fragebögen evaluiert⁷¹.

⁶³ $\chi^2=72.53$; $df=7$; $p<.001$

⁶⁴ $\chi^2=45.71$; $df=7$; $p<.001$

⁶⁵ $\chi^2=66.55$; $df=7$; $p<.001$

⁶⁶ $\chi^2=22.86$; $df=7$; $p=.002$

⁶⁷ $\chi^2=104.34$; $df=7$; $p<.001$

⁶⁸ $\chi^2=19.90$; $df=7$; $p=.006$

⁶⁹ $\chi^2=19.03$; $df=7$; $p=.008$

⁷⁰ $\chi^2=96.56$; $df=7$; $p<.001$

⁷¹ $\chi^2=23.59$; $df=7$; $p=.001$

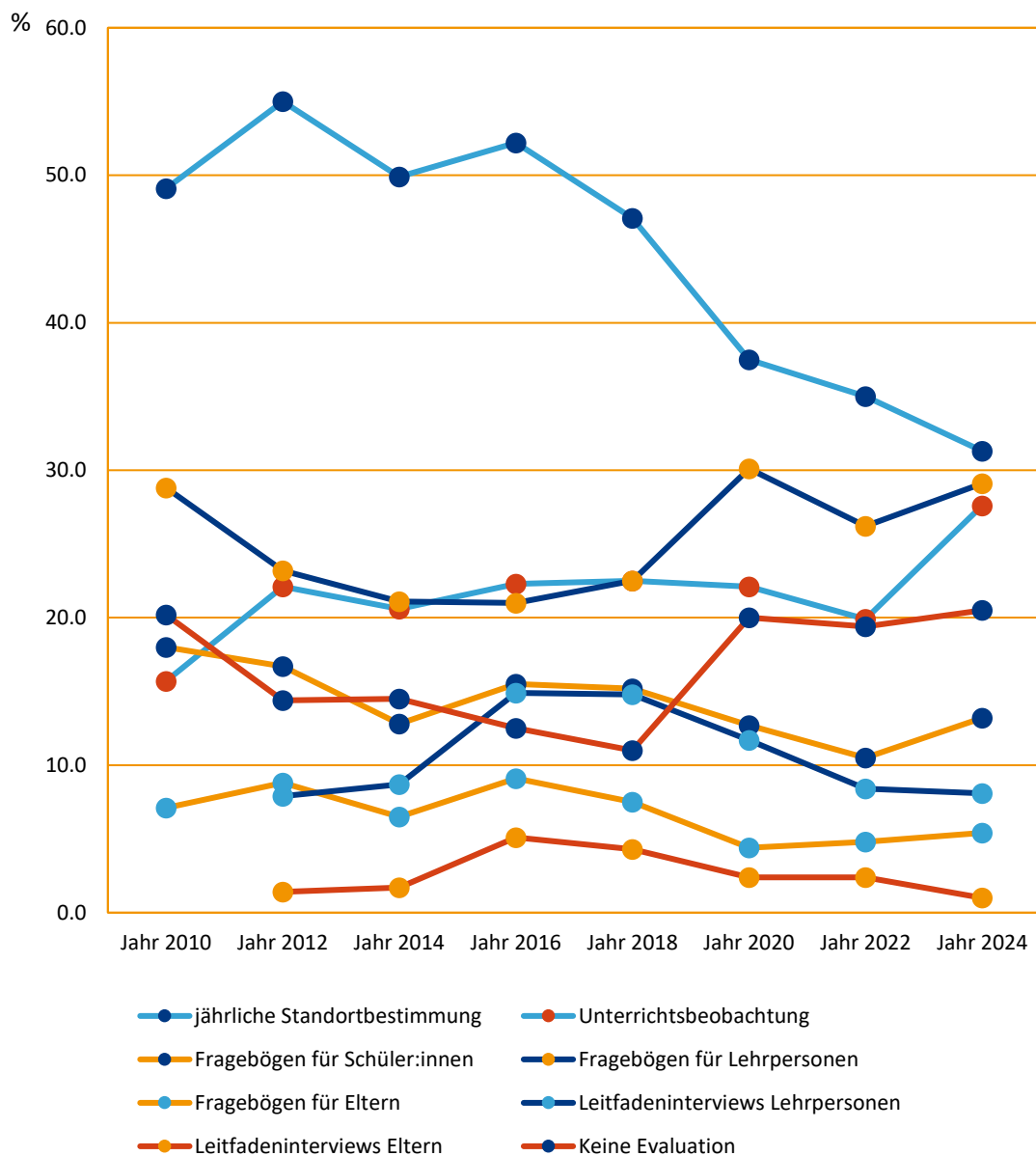


Abbildung 35. Eingesetzte Methoden bei der Evaluation der QUIMS-Massnahmen (2010 bis 2024; 267<n<583 QUIMS-Massnahmen).

- Fragebögen für Schülerinnen und Schüler waren im Zeitverlauf einem insgesamt sinkenden Trend unterworfen. Im Jahr 2010 wurden 18% der QUIMS-Massnahmen mit solchen Fragebögen evaluiert, im Jahr 2024 noch 13%⁷².
- Eine starke Zunahme im Zeitverlauf verzeichneten hingegen die Unterrichtsbeobachtungen. Wurden im Jahr 2010 noch 16% der QUIMS-Massnahmen mit Unterrichtsbeobachtungen evaluiert, so waren es 2024 28%⁷³.

⁷² $\chi^2=14.73$; $df=7$; $p=.040$

⁷³ $\chi^2=15.78$; $df=7$; $p=.027$

- Die Zahl der QUIMS-Massnahmen, die keiner Evaluation unterzogen wurden, stieg 2020 auf einen Fünftel der QUIMS-Massnahmen und blieb seither auf diesem Niveau konstant. In den Jahren 2012 bis 2018 lag diese Zahl deutlich tiefer bei ca. 12 bis 14%⁷⁴.

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

Im Folgenden werden Unterschiede zwischen den 98 Primarschulen (mit 273 QUIMS-Massnahmen) und den 50 Sekundarschulen (mit 136 QUIMS-Massnahmen) aufgezeigt. Zu den 50 Sekundarschulen wurden hier auch jene 10 Schulen gezählt, die neben den Sekundarschulklassen einzelne Primarschulklassen führten. Bei den 98 Primarschulen wurde eine Einheit einbezogen, die ausschliesslich aus Kindergartenklassen besteht. Normalerweise sind die Kindergartenklassen aber keine selbstständigen Schuleinheiten, sondern Teil einer Primarschuleinheit.

Bezogen auf den Support zeigten sich keine Unterschiede zwischen den Primar- und Sekundarschulen. Unterschiede ergaben sich jedoch bei den wahrgenommenen Wirkungen von QUIMS (vgl. Abbildung 36).

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

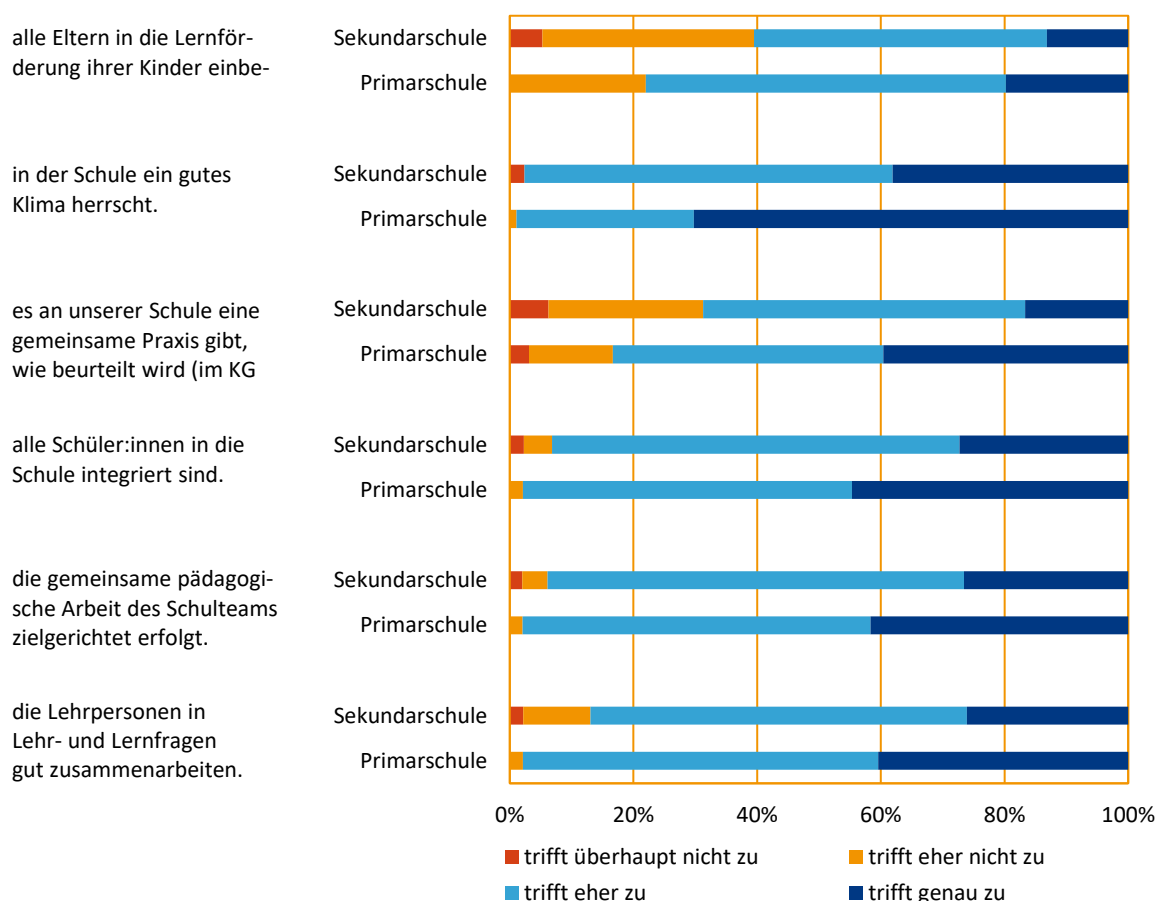


Abbildung 36. Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarschulen in der wahrgenommenen Wirkung von QUIMS (Primarschulen: 91<n<96; Sekundarschulen: 38<n<49).

⁷⁴ $\chi^2=34.85$; $df=7$; $p<.001$

Die selbstberichteten Wirkungen von QUIMS waren in den Primarschulen umfangreicher als in Sekundarschulen: Primarschulen waren in ausgeprägterem Ausmass der Meinung, ihre QUIMS-Arbeiten hätten dazu beigetragen, dass alle Eltern in die Lernförderung ihrer Kinder einbezogen seien⁷⁵, in der Schule ein gutes Klima herrsche⁷⁶, es an der Schule eine gemeinsame Beurteilungspraxis gäbe⁷⁷, alle Schülerinnen und Schüler integriert seien⁷⁸, die gemeinsame pädagogische Arbeit des Schulteams zielgerichtet erfolge⁷⁹ und die Lehrpersonen in Lehr- und Lernfragen gut zusammenarbeiteten⁸⁰.

Zudem zeigten sich Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarschulen in deren Einbezug weiterer Personenkreise in die QUIMS-Massnahmen: Klassenlehrpersonen⁸¹, DaZ-Lehrpersonen⁸² und die Leitungen «Betreuung»⁸³ wurden an Primarschulen überzufällig häufiger als an Sekundarschulen in QUIMS-Massnahmen involviert. Umgekehrt bezogen Sekundarschulen häufiger schulexterne Fachpersonen⁸⁴ und andere Fachlehrpersonen⁸⁵ in QUIMS-Massnahmen mit ein als Primarschulen (vgl. Abbildung 37).

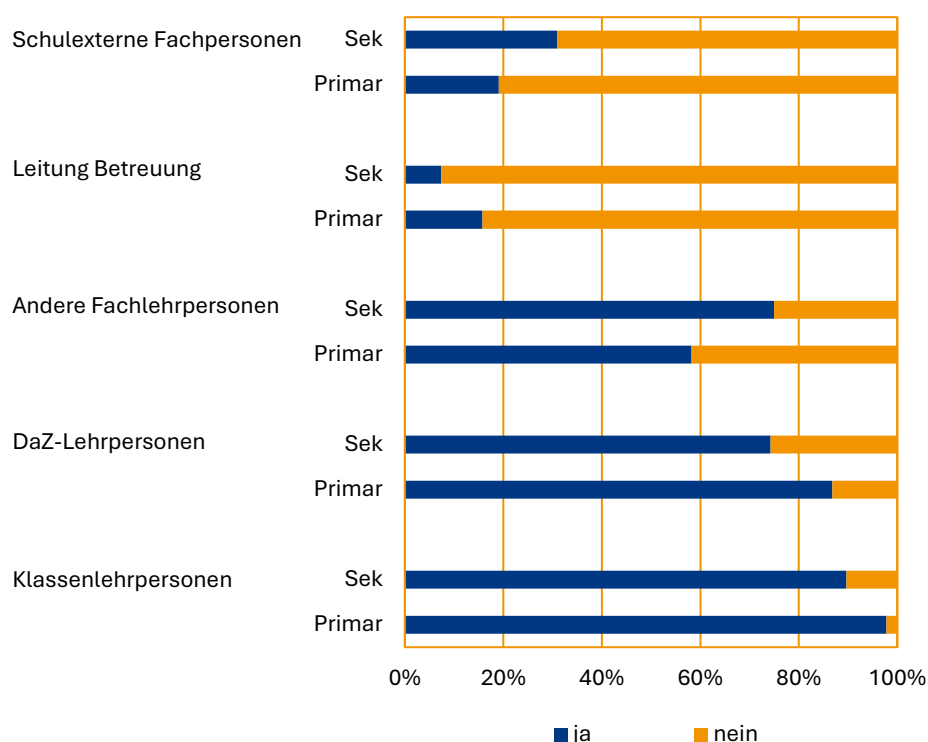


Abbildung 37. Einbezug verschiedener Akteursgruppen in die lokalen QUIMS-Massnahmen – Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarschulen (n Primarschulen=273 QUIMS-Massnahmen; n Sekundarschulen=136 QUIMS-Massnahmen).

⁷⁵ U=1377; p=.043

⁷⁶ U=1338.5; p=<.001

⁷⁷ U=1659.5; p=.003

⁷⁸ U=1661; p=.032

⁷⁹ U=1947; p=.048

⁸⁰ U=1717; p=.023

⁸¹ chi²=12.79 df=1; p<.001

⁸² chi²=9.96 df=1; p=.002

⁸³ chi²=5.68 df=1; p=.017

⁸⁴ chi²=7.18 df=1; p=.007

⁸⁵ chi²=11.04; df=1; p<.001

An Primarschulen wurde zur Evaluation einer QUIMS-Massnahme eher eine jährliche Standortbestimmung vorgenommen als an Sekundarschulen⁸⁶. Umgekehrt setzten Sekundarschulen häufiger als Primarschulen Fragebögen für die Schülerinnen und Schüler ein⁸⁷. Insgesamt aber fehlte an Sekundarschulen eine interne Evaluation der QUIMS-Massnahmen häufiger als an Primarschulen⁸⁸ (vgl. Abbildung 38).

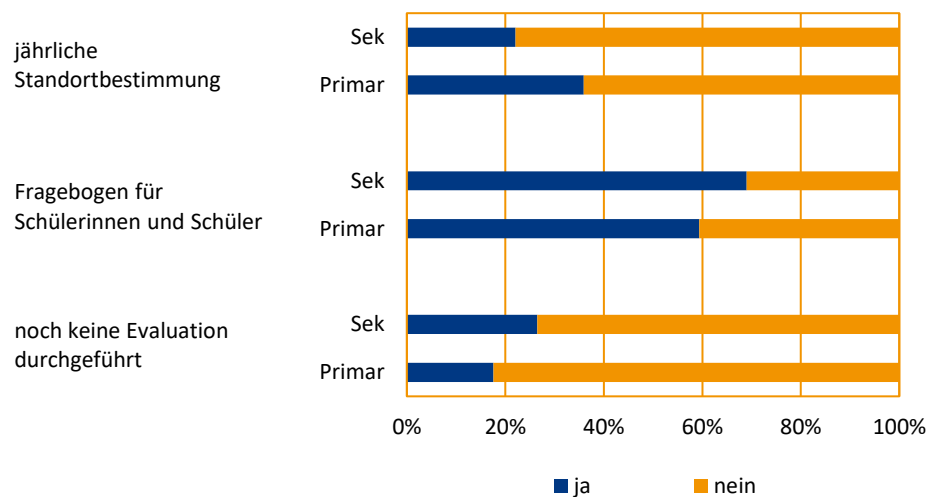


Abbildung 38. Evaluation der QUIMS-Massnahmen – Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarschulen (n Primarschulen=273 QUIMS-Massnahmen; n Sekundarschulen=136 QUIMS-Massnahmen).

An dieser Stelle endet die Auswertung der erhobenen Daten. Im nachfolgenden Fazit werden diese Ergebnisse eingeordnet und interpretiert.

⁸⁶ $\chi^2=8.09$; $df=1$; $p=.004$

⁸⁷ $\chi^2=6.22$; $df=1$; $p=.013$

⁸⁸ $\chi^2=4.39$; $df=1$; $p=.036$

5 Fazit

Um ein strukturiertes Fazit zu ziehen, wird im Folgenden zunächst der Frage nachgegangen, inwiefern die Umsetzung des Programms QUIMS nach Plan verlief (siehe Kap. 5.1). Anschliessend wird der Frage erörtert, inwiefern die Ziele des Programms QUIMS erreicht werden konnten (siehe Kap. 5.2), bevor auf ausgewählte Stärken und Schwächen von QUIMS eingegangen wird (siehe Kap. 5.3). Zum Schluss werden einige Optimierungsvorschläge für das Programm QUIMS abgeleitet (siehe Kap. 5.4).

5.1 Verliefe die Umsetzung nach Plan?

Das Programm QUIMS zeigte in den letzten 16 Jahren eine beeindruckende Kontinuität und positive Entwicklung. Die Ausweitung des Programms auf Schulen ausserhalb der Stadt Zürich, die hohe Akzeptanz des kantonalen Supports und die durchweg positiven Wirkungseinschätzungen können als Hinweise auf den Erfolg des Programms QUIMS verstanden werden.

Um der Frage nachzugehen, inwiefern die Umsetzung von QUIMS nach Plan verlief, wird im Folgenden auf eine umfangreiche Standortbestimmung des Programms QUIMS von Maag Merki, Moser, Angelone & Roos im Jahr 2012 (S. 161ff) als Referenzpunkt zurückgegriffen. Diese Studie führte zu verschiedenen Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Programms QUIMS. Bei einigen der damals aufgeführten Empfehlungen ist mit den vorliegenden Daten nicht überprüfbar, inwiefern sie inzwischen umgesetzt sind (z.B. Rekrutierung neuer Lehrpersonen, Überprüfung der Auswahl der Kriterien für die Zielpopulation, Überprüfung der Ressourcen). Die verbleibenden Empfehlungen sollen aber als Referenzpunkte für die Beantwortung der Frage dienen, inwiefern die Umsetzung von QUIMS nach Plan verlief.

Fokussierung auf Schulerfolg. Eine zentrale Kritik betraf im Jahr 2012 QUIMS-Massnahmen, die sich eher auf «Nebenschauplätze» bezogen (z.B. längere Öffnungszeiten der Bibliothek, neue Software für die Bibliothek, multikulturelles Schulfest). Das für QUIMS zentrale Handlungsfeld «Schulerfolg» dagegen wurde damals von den QUIMS-Schulen noch kaum bearbeitet. Im erwähnten Schlussbericht 2012 hiess es dazu: «Schulerfolg ist aber nicht ohne eine systematische Weiterentwicklung des Unterrichts in allen Schulen zu haben» (S. 163). Wie der vorliegende Bericht zeigt, hat sich seither die Ausrichtung von QUIMS (z.B. mit den drei Schwerpunkten, siehe S. 5) deutlich verändert. Für den Zeitpunkt Ende 2024 lässt sich jedenfalls belegen, dass Schulerfolg inzwischen zu dem *zentralen* Handlungsfeld von QUIMS avancierte. Insbesondere QUIMS-Entwicklungsprojekte konzentrieren sich 2024 überzufällig häufig aufs Handlungsfeld Schulerfolg.

Fokussierung auf den Unterricht. Eine weitere Empfehlung des umfassenden Berichts aus dem Jahr 2012 zielte auf die Professionalisierung der Akteure an den QUIMS-Schulen – v.a. mit Fokus auf den Unterricht: «Es braucht eine [...] grundlegende Professionalisierung der Lehrpersonen» (S. 163). Insbesondere über den Schwerpunkt C («Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache») fokussierte QUIMS in der Beobachtungsperiode stark auf die Professionalisierung der Lehrpersonen in ihrem Unterrichtshandeln. Und wie die erhobenen Daten nahelegen, gelingt der Transfer der in diesen Weiterbildungen erlernten Strategien gut. Dieser verstärkte Fokus auf das Unterrichtshandeln von Lehrpersonen spiegelt sich sogar in den Methoden, welche die QUIMS-Schulen im Laufe der Zeit zur internen Evaluation ihrer QUIMS-Massnahmen verwendeten: In den letzten Jahren kam es zu einem relativen Bedeutungsverlust der (wohl eher allgemein gehaltenen) jährlichen Standortbestimmungen und gleichzeitig zu einem häufigeren Einsatz von Unterrichtsbeobachtungen. Diese Methode ist deutlich besser geeignet, die Professionalisierung des Unterrichtspersonals zu evaluieren als jährliche Standortbestimmungen.

Einbindung der QUIMS-Beauftragten in die Steuerung der Schule. Zudem wurde 2012 empfohlen, nicht auf einzelne, isolierte QUIMS-Beauftragte an den Schulen zu setzen, sondern diese syste-

matisch in die Steuerung der Schule und in die Schulentwicklung einzubinden (S. 164). Auch diese Empfehlung von damals ist inzwischen umgesetzt: Ende 2024 war eine Mehrheit der QUIMS-Beauftragten in Steuergruppen integriert. 97% der Schulen berichteten sogar von zielgerichteter pädagogischer Teamarbeit, was eine hervorragende Grundlage für eine gemeinsam getragene Schulentwicklung darstellt.

Ausweitung des Supports. Eine weitere Empfehlung von damals bezog sich darauf, den 2012 eher reduzierten kantonalen Support der QUIMS-Schulen wieder hochzufahren. Auch diese Empfehlung kann inzwischen als umgesetzt betrachtet werden: In der Erhebung 2024 zeigte sich jedenfalls, dass die QUIMS-Schulen den kantonalen Support wahrnahmen und sehr schätzten (z.B. Broschüren, digitale Plattformen, Materialsammlungen, Auskünfte). Insbesondere der CAS QUIMS der PH Zürich wurde von 95% der Schulen als nützlich eingeschätzt (vs. 69% im Jahr 2008). Aber auch die externe Fach- und Prozessberatung wurde von den QUIMS-Schulen sehr unterstützend wahrgenommen.

Verankerung von QUIMS. Weiter wurde dem Programm QUIMS im Jahr 2012 eine nachhaltige Verankerung von QUIMS an den Schulen empfohlen: «Die Nachhaltigkeit von QUIMS kann wesentlich gesichert werden, wenn QUIMS in den Schulen substanziell verankert worden ist» (S. 164). Selbst diese Empfehlung kann inzwischen als eingelöst betrachtet werden: Ein Indikator dafür, dass die Verankerung von QUIMS (-Massnahmen) an den Schulen gelingt, ist der über die Jahre gestiegene Anteil fester QUIMS-Angebote an den Schulen. Zudem lässt sich für 2024 zeigen, dass etwa drei Viertel der QUIMS-Massnahmen im lokalen Schulprogramm verankert sind.

Vor dem Hintergrund dieser zahlreichen, inzwischen umgesetzten Empfehlungen aus dem Jahr 2012 kann davon ausgegangen werden, dass die Umsetzung von QUIMS weitgehend zielgerichtet und plangemäss verlief.

Ungeplante Entwicklungen. Dennoch lassen sich auch einzelne Aspekte identifizieren, die so nicht geplant waren:

- Als nicht geplant lässt sich der deutliche Rückgang des Einbezugs des Hortes in die QUIMS-Massnahmen bezeichnen. Der Einbezug des Hortes in QUIMS-Massnahmen sank von 30.2% (2008) auf nur noch 9.8% (2024) der QUIMS-Massnahmen. Dieser Rückgang könnte eine unerwünschte Nebenwirkung der stärkeren Fokussierung von QUIMS auf den Schulerfolg bzw. den Unterricht darstellen.⁸⁹
- Obwohl der Transfer der Weiterbildungsinhalte des Schwerpunkts C den meisten Kursteilnehmenden gelang, zeigte sich bei einzelnen Funktionsgruppen, dass der Transfer der Weiterbildungsinhalte in den Unterricht herausfordernd war. Insbesondere Fachlehrpersonen und Kindergartenlehrpersonen berichteten von Herausforderungen bei der Adaption der Kursinhalte auf ihren spezifischen pädagogischen Unterrichtsalltag.
- Die Befragung 2024 ergab, dass nicht alle QUIMS-Schulen über QUIMS-Beauftragte mit abgeschlossener CAS-Weiterbildung verfügten. In Kombination mit der z.T. hohen personellen Fluktuation an den Schulen stellt das dadurch fehlende fachliche Know-How eine Herausforderung für die lokale Programmsteuerung dar, die so nicht geplant war.
- Ungeplant ist sicher auch der Anstieg nicht evaluierter QUIMS-Massnahmen auf etwa 20% seit 2020.

⁸⁹ Es könnte aber auch sein, dass die vielen seit 2008 zum Programm QUIMS hinzugestossenen Schulen ausserhalb der Kantonshauptstadt seltener über Horte verfügen als Stadtzürcher Schulen. Unter diesen Umständen sinkt der Anteil der Horte, die in die QUIMS-Massnahmen einbezogen werden können.

5.2 Inwiefern sind die Ziele erreicht?

Die Auswertung der Daten aus dem Zweijahresbericht 2024 legt nahe, dass die gesetzten Ziele des Programms QUIMS in weiten Teilen erreicht wurden. Insbesondere im Schwerpunkt C – «Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache» – zeigten sich in der ergänzend zum Zweijahresbericht durchgeführten Team-Umfrage Fortschritte sowohl in der Breite der Umsetzung als auch in der Tiefe der schulischen Verankerung. Die Rückmeldungen aus der Team-Umfrage bestätigten, dass die Mehrheit der Lehrpersonen das in den schulinternen Weiterbildungen Gelernte im Alltag anwenden konnte: Über 80 % der Befragten gaben an, dass sich im Unterricht geeignete Situationen zur Umsetzung ergaben oder sie selbst gezielt solche schufen. Diese Befunde weisen auf einen gelungenen Transfer hin.

Auch auf Ebene der QUIMS-Massnahmen zeigte sich ein erfreuliches Bild: Der durchschnittliche Zielerreichungsgrad lag bei 7.98 Punkten auf der Skala von 1 bis 10 – ein Wert, der in seiner Höhe und Streuung für eine überwiegend erfolgreiche Umsetzung spricht. Besonders bemerkenswert ist, dass nur 0.8% der Massnahmen mit weniger als vier Punkten bewertet wurden, während 70% der Massnahmen mit acht oder mehr Punkten abschlossen. Dies deutet auf eine gute Passung der Massnahmen zur jeweiligen Schulsituation und eine realistische Einschätzung der eigenen Wirksamkeit durch die Schulen hin.

Die hohe Empfehlungsrate von 97% der durchgeführten QUIMS-Massnahmen für andere Schulen und die Tatsache, dass 65% der Massnahmen als geeignet für eine «Good Practice»-Sammlung eingestuft wurden, verweisen ebenfalls auf die Qualität der lokalen Umsetzung. Bereits 62% der bewährten Projekte sind im Schulprogramm verankert, für weitere 25% ist die Verankerung geplant – ein Indikator für eine nachhaltige Implementierung.

Die inhaltlichen Ziele des Schwerpunkts C wurden sowohl aus sprachdidaktischer als auch aus sozialpsychologischer Perspektive weitgehend erreicht. So berichteten über 90% der Lehrpersonen, dass sie bei der Unterrichtsplanung auf sprachliche Zugänglichkeit achteten und gezielt Rückmeldungen gaben, um das Lernen zu unterstützen. Auch im Bereich der sozialpsychologischen Sensibilisierung – etwa im Hinblick auf Beurteilungsverzerrungen, Zuschreibungsmechanismen oder die Förderung von Chancengerechtigkeit – ergaben sich hohe Zustimmungswerte: Viele Lehrpersonen gaben an, Strategien zu kennen und anzuwenden, die helfen, den Einfluss der sozialen Herkunft auf die schulische Beurteilung zu minimieren.

Darüber hinaus belegten die Rückmeldungen der QUIMS-Beauftragten und Schulleitungen, dass das Programm QUIMS aus ihrer Sicht positiv auf zentrale schulische Zielbereiche wirkt. Die Sprachkompetenzen der Lernenden haben sich gemäss Einschätzung der Befragten verbessert, das Schulklima wurde als förderlich erlebt, die Zusammenarbeit im Kollegium hat sich intensiviert und auch die Zufriedenheit der Eltern mit der Schule konnte dank QUIMS gesteigert werden.

Besonders relevant für die Programmziele von QUIMS sind jedoch die Befunde zu den Übergängen in anspruchsvolle Schularten: 87% der antwortenden QUIMS-Beauftragten gaben an, QUIMS habe dazu beigetragen, den Anteil erfolgreicher Übergänge für Schülerinnen und Schüler nicht-deutscher Erstsprache zu steigern. Diese Einschätzung ist zentral für die Bewertung der Zielerreichung, da die Reduktion von Bildungsbenachteiligungen ein Kernziel des Programms QUIMS darstellt.

5.3 Welches sind die Stärken und Schwächen?

Im Folgenden werden die Ergebnisse des vorliegenden Berichts weiter interpretiert, indem je drei Schwächen und Stärken herausgegriffen werden.

5.3.1 Schwächen

Fehlende gemeinsame Beurteilungspraxis. Ein erster, kritischer Befund zeigt sich bei der Entwicklung gemeinsamer Beurteilungspraktiken an den QUIMS-Schulen. Nur 57% der im Rahmen der Team-Umfrage befragten Lehrpersonen berichteten von einer gemeinsamen Beurteilungspraxis an ihrer Schule. Dieser verhältnismässig niedrige Wert ist bedeutsam, weil die Entwicklung einer kohärenten, chancengerechten Beurteilungskultur ein zentrales Ziel des Schwerpunkts C darstellt. Als Schwäche kann dieses Resultat ausgelegt werden, da der Schwerpunkt C («Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache») seit 2019 ein zentrales Element von QUIMS darstellt.

Uausgeschöpfter Transfer. Der Transfer der Weiterbildungsinhalte in die Praxis verweist auf eine weitere Schwäche. Nur etwa 60% der Befragten gaben an, die in den Schulinternen Weiterbildungen erworbenen Kompetenzen *häufig* in der täglichen Arbeit zu nutzen oder dass sich ihre pädagogische Praxis durch die Weiterbildung verbessert habe. Diese moderate Transferrate deutet darauf hin, dass zwischen Weiterbildung und nachhaltiger Implementierung Lücken bestehen. Die offenen Rückmeldungen legen nahe, dass die moderarte Transferrate daran liegen könnte, dass insbesondere Fachlehrpersonen und Kindergartenlehrpersonen den Praxisbezug der Weiterbildungen als unzureichend empfanden.

Interne Evaluationen. Ebenfalls Optimierungspotenzial weisen die internen Evaluationen der QUIMS-Massnahmen auf: 20.5% der QUIMS-Massnahmen wurden bisher noch gar nicht evaluiert, und die häufigste Evaluationsmethode war (trotz eines Rückgangs) immer noch die jährliche Standortbestimmung (31.3%), die eher deskriptiven als analytischen Charakter hat und nicht auf den Unterricht zielt. Lediglich 13.2% der Massnahmen wurden mittels Fragebogen für Schülerinnen und Schüler evaluiert, obwohl gerade die Wirkungen auf die Zielgruppe zentral für den Programmauftrag von QUIMS wären.

5.3.2 Stärken

Kantonaler Support. Eine sehr geschätzte Stärke von QUIMS ist der Support durch die kantonale Ebene. So erreichte der CAS zu QUIMS an der PH Zürich z.B. eine Zustimmung von 95%, während auch die fachlichen Impulse durch QUIMS-Treffen (92%) und die Fachbroschüre zum Schwerpunkt C (97%) sehr positive Bewertungen erhielten. Diese hohen Werte zeigen, dass die bereitgestellten Ressourcen den Bedürfnissen der QUIMS-Schulen tatsächlich entsprechen.

Hohe Zielerreichung. Die hohe Zielerreichung der QUIMS-Massnahmen mit einem Mittelwert von 7.98 auf einer 10-Punkte-Skala und die Tatsache, dass 97% der Projekte als gelungen und empfehlenswert bewertet wurden, belegen die Wirksamkeit der lokalen Umsetzung von QUIMS. Besonders bemerkenswert ist dabei, dass keine einzige Massnahme als völlig verfehlt (1 bis 2 Punkte) eingestuft wurde.

Positive Wahrnehmung der erzielten Wirkungen. Gemäss Rückmeldungen der QUIMS-Schulen erzielte QUIMS bei allen Zielgruppen positive Wirkungen. U.a. berichteten die Schulen von verbesserten Sprachkompetenzen der Lernenden, einem besseren Schulklima oder verbesserter Zusammenarbeit im Team. Als besonderes bedeutsam fällt ins Gewicht, dass 87% der QUIMS-Schulen bezogen auf Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund positive Wirkungen auf deren Übergänge in anspruchsvolle Schularten berichteten.

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

Wie schon im letzten Bericht erwähnt, wird bereits das «Halten» des hohen, bisher erreichten Niveaus von QUIMS in den nächsten Jahren zu einer Herausforderung, der QUIMS genügend Beachtung schenken sollte. Dennoch sollen nachfolgend einige Anregungen platziert werden, die

ausgehend vom hohen, bereits erreichten Niveau nächste Entwicklungsschritte für QUIMS ermöglichen könnten:

Stärkung des Transfers der Weiterbildungsinhalte. Ein zentraler Optimierungspunkt betrifft die weitere Stärkung des Transfers von Weiterbildungsinhalten in die Praxis. Zwar zeigt die Team-Umfrage, dass der Grossteil der Lehrpersonen geeignete Situationen für die Anwendung des Gelernten fand oder diese gezielt schuf. Dennoch wurde aus den offenen Rückmeldungen deutlich, dass eine passgenaue didaktische Ausrichtung auf spezifische schulische Akteursgruppen – insbesondere im Kindergarten, bei Fachpersonen ohne Klassenverantwortung sowie in nicht-sprachlichen Fächern – den nachhaltigen Praxistransfer weiter verbessern könnte.

Optimierung der internen Evaluationen. Im Bereich der internen Evaluation von QUIMS-Massnahmen lässt sich ein weiteres Optimierungspotenzial ausmachen. Eine Weiterentwicklung der Evaluationskultur könnte etwa durch kantonal entwickelte, schlanke, praxistaugliche Instrumente sowie durch gezielte Schulung von QUIMS-Beauftragten im Bereich formativer Evaluation unterstützt werden. Gleichzeitig wäre es denkbar, im QUIMS-Wiki exemplarische Verfahren für einfache Evaluationen bereitzustellen.

Einbezug des Hortes. Um den Einbezug des Hortes zu stärken, sollten QUIMS-Schulen die spezifischen Potenziale der lokalen Betreuungsstrukturen gezielt nutzen. Der Hort bietet ideale Voraussetzungen für alle drei QUIMS-Handlungsfelder: Sprachförderung durch authentische Gesprächssituationen während Freizeitaktivitäten, Schulerfolgsförderung durch individuelle Lernbegleitung sowie Integration durch natürliche Begegnungen für Kinder verschiedener Herkunft. Entscheidend ist dabei die Einbindung der Hortleitungen und die regelmässige Abstimmung zwischen Lehrpersonen und Betreuungspersonal.

Ausbildung der QUIMS-Beauftragten. Ein weiteres Optimierungspotenzial betrifft den CAS an der PH Zürich. Dieser sehr geschätzte CAS wurde noch nicht von allen QUIMS-Beauftragten absolviert. Zur systematischen Verbesserung dieser Situation könnte ein gestuftes Qualifizierungsmodell entwickelt werden: Neu mandatierte QUIMS-Beauftragte würden zunächst durch ein kompaktes Einführungsmodul die grundlegenden Programmkenntnisse von QUIMS erwerben, bevor sie später den vollständigen CAS-Lehrgang absolvieren. Parallel dazu könnte ein regionales Mentoring-System etabliert werden, bei dem erfahrene, QUIMS-Beauftragte neue Kolleginnen und Kollegen während der ersten Zeit begleiten. Diese strukturierte Patenschaft würde den praxisorientierten Wissenstransfer erleichtern.

Entwicklung einer gemeinsamen Beurteilungspraxis an den Schulen. Ebenfalls Optimierungspotenzial hat die Beurteilungspraxis, die offenbar noch nicht an allen QUIMS-Schulen hinreichend geklärt ist. Zur systematischen Verbesserung dieser Situation könnten QUIMS-Schulen ein gestuftes Implementierungsmodell für gemeinsame Beurteilungspraktiken entwickeln: QUIMS-Schulen könnten mit einem einzelnen Fachbereich oder auf einer bestimmten Jahrgangsstufe mit der Etablierung einer gemeinsamen Beurteilungspraxis beginnen und diese anschliessend systematisch ausweiten. Ergänzend dazu könnte die Zusammenarbeit und der Austausch mit anderen QUIMS-Schulen forciert werden, die bereits über eine gemeinsame Beurteilungspraxis verfügen. Solche Peer-Learning-Formate würden es ermöglichen, konkrete Umsetzungsbeispiele und bewährte Vereinbarungen direkt zwischen den Schulen zu teilen.

Stärkung der Sekundarschulen. Die Datenanalyse zeigt deutliche Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarschulen, wobei Sekundarschulen schwächere Wirkungen bei sozialer Integration, Schulklima und Elternzusammenarbeit berichteten. Hier könnte es sinnvoll sein, sekundarstufenspezifische Angebote und Weiterbildungsformate zu entwickeln, die den besonderen Herausforderungen der Pubertät und den Bedürfnissen von Fachlehrpersonen der Sekundarschulen Rechnung tragen. Separate QUIMS-Treffen für Sekundarschulen oder regionale Arbeitsgruppen zu Übergängen könnten den spezifischen Austauschbedarf dieser Schulstufe decken.

6 Anhang

6.1 Literatur

Maag Merki, K., Moser, U., Angelone, D., & Roos, M. (2012). *Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS) - Eine Sekundäranalyse zur Überprüfung der Wirkungen und Wirkungsbedingungen von QUIMS anhand vorliegender Daten*. Zürich: Universität Zürich.

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

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

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

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

6.2 Quantitative Auswertungen

Tabelle 8. Personengruppen, die an den QUIMS-Massnahmen aktiv beteiligt waren (Mehrfachantworten möglich; absolute und relative Häufigkeiten in Prozent der QUIMS-Massnahmen; n=409 Massnahmen).

Welche Personen sind aktiv beteiligt?	absolut	relativ
Personen aus dem Frühbereich (Kitas, Spielgruppen)	5	1.2%
HSK-Lehrpersonen	9	2.2%
Personen aus dem Bereich der Berufsbildung	9	2.2%
Interkulturelle Dolmetschende	11	2.7%
Schulbehörde	11	2.7%
schulexterne Freiwillige	25	6.1%
andere	36	8.8%
Hausdienst	39	9.5%
Leitung Betreuung, FaBe	53	13.0%
Elternräte, aktive Eltern	76	18.6%
Schulsozialarbeiter/-innen	91	22.2%
schulexterne Fachpersonen	94	23.0%
Schulassistenten	156	38.1%
Schulleitung	208	50.9%
andere Fachlehrpersonen	261	63.8%
Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen	315	77.0%
DaZ-Lehrpersonen	338	82.6%
Klassenlehrpersonen	389	95.1%

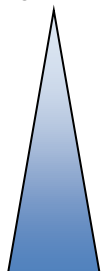
Tabelle 9. Schulstufen, die an den QUIMS-Massnahmen beteiligt wurden (Mehrfachantworten möglich; absolute und relative Häufigkeiten in Prozent der QUIMS-Massnahmen; n=409 Massnahmen).

Welche Stufen werden einbezogen?	absolut	relativ
Kindergarten	234	57.2%
Unterstufe	239	58.4%
Mittelstufe	237	57.9%
Sekundarstufe I	100	24.4%
Hort/Betreuung	40	9.8%

Tabelle 10. Häufigkeit des Einbezugs der jeweiligen Akteure in die lokalen QUIMS-Massnahmen (n=409 QUIMS-Massnahmen).

Akteur	absolut	relativ
Personen aus dem Frühbereich (Kitas, Spielgruppen)	5	1.2%
HSK-Lehrpersonen	9	2.2%
Personen aus dem Bereich der Berufsbildung	9	2.2%
Interkulturelle Dolmetschende	11	2.7%
Schulbehörde	11	2.7%
schulexterne Freiwillige	25	6.1%
Andere	36	8.8%
Hausdienst	39	9.5%
Leitung Betreuung, FaBe	53	13.0%
Elternräte, aktive Eltern	76	18.6%
Schulsozialarbeiter/-innen	91	22.2%
schulexterne Fachpersonen	94	23.0%
Schulassistenzen	156	38.1%
Schulleitung	208	50.9%
andere Fachlehrpersonen	261	63.8%
Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen	315	77.0%
DaZ-Lehrpersonen	338	82.6%
Klassenlehrpersonen	389	95.1%

Tabelle 11. Zielerreichungsgrad der QUIMS-Massnahmen (absolute und relative Häufigkeiten auf der Antwortskala von 1 bis 10; n=397 QUIMS-Massnahmen).

Bewertungsskala	Punkte	absolut	relativ
	1	0	0.0%
	2	0	0.0%
	3	3	0.8%
	4	2	0.5%
	5	13	3.3%
	6	33	8.3%
	7	69	17.4%
	8	136	34.3%
	9	91	22.9%
	10	50	12.6%
Total		397	100.0%

M=7.98 Punkte; SD=1.35 Punkte

Tabelle 12. Eingesetzte Methoden der internen Evaluation zur Überprüfung der QUIMS-Massnahmen (Mehrfachantworten möglich; absolute und relative Häufigkeiten; n=409).

Mit welchen Methoden haben Sie Ihr Angebot bzw. Ihr Projekt intern evaluiert?	absolut	relativ
Jährliche Standortbestimmung (z.B. SOFT-Analyse)	128	31.3%
Fragebogen für Lehrpersonen	119	29.1%
Unterrichtsbeobachtung	113	27.6%
andere	88	21.5%
bisher noch keine interne Evaluation	84	20.5%
Fragebogen für Schülerinnen und Schüler	54	13.2%
Lernzielüberprüfung (z.B. Lerntest, Lernkontrolle)	42	10.3%
Leitfadengestützte Gruppengespräche mit LP	33	8.1%
Fragebogen für Eltern	22	5.4%
Leitfadengestützte Gruppengespräche mit Schülerinnen und Schülern	13	3.2%
Leitfadengestützte Gruppengespräche mit Eltern	4	1.0%

Mehrfachantworten möglich

Tabelle 13. Berichtete Wirkungen von QUIMS auf die Lehrpersonen (relative Häufigkeiten).

Unsere QUMS-Arbeiten haben dazu beigetragen, dass ...	n	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu	total
die Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen hoch ist.	124	0.8%	9.7%	63.7%	25.8%	100.0%
die Lehrpersonen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler objektiver und gerechter bewerten.	134	1.5%	3.7%	57.5%	37.3%	100.0%
die Lehrpersonen ihren Unterricht in ausgewählten Bereichen verändert haben (indem sie z.B. ihr didaktisches Repertoire erweiterten).	139	0.0%	5.0%	56.1%	38.8%	100.0%
die Lehrpersonen ihr professionelles Knowhow erweitert haben.	146	0.0%	2.7%	56.2%	41.1%	100.0%

Tabelle 14. Berichtete Wirkungen von QUIMS auf die Eltern (relative Häufigkeiten).

Unsere QUMS-Arbeiten haben dazu beigetragen, dass ...	n	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu	total
alle Eltern in die Lernförderung ihrer Kinder einbezogen sind.	129	1.6%	25.6%	55.0%	17.8%	100.0%
Kommunikationsbarrieren zwischen Schule und Eltern abgebaut wurden.	129	0.8%	14.0%	56.6%	28.7%	100.0%
die Zufriedenheit der Eltern mit der Schule hoch ist.	110	0.0%	0.9%	69.1%	30.0%	100.0%

Tabelle 15. Berichtete Wirkungen von QUIMS bezüglich in der Schulentwicklung bzw. Zusammenarbeit (relative Häufigkeiten).

Unsere QUMS-Arbeiten haben dazu beigetragen, dass ...	n	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu	total
es an unserer Schule eine gemeinsame Praxis gibt, wie beurteilt wird (im KG auch: wie beobachtet wird).	144	4.2%	17.4%	46.5%	31.9%	100.0%
die Lehrpersonen in Lehr- und Lernfragen gut zusammenarbeiten.	140	0.7%	5.0%	58.6%	35.7%	100.0%
die gemeinsame pädagogische Arbeit des Schulteam zielgerichtet erfolgt.	145	0.7%	2.8%	60.0%	36.6%	100.0%

Tabelle 16. Berichtete Wirkungen von QUIMS auf die Schülerinnen und Schülern (relative Häufigkeiten).

Unsere QUMS-Arbeiten haben dazu beigetragen, dass ...	n	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu	total
die Schüler/innen allgemein bessere Lernleistungen erreichten.	94	0.0%	8.5%	76.6%	14.9%	100.0%
wir positive Reaktionen unserer Schüler/innen auf die vorgenommenen Veränderungen erhielten.	116	0.9%	6.0%	57.8%	35.3%	100.0%
alle Schüler/innen in die Schule integriert sind.	138	0.7%	2.9%	57.2%	39.1%	100.0%
die Schüler/innen ihre Sprachkompetenzen verbessern konnten.	131	1.5%	0.8%	74.0%	23.7%	100.0%
die Schulzufriedenheit der Schüler/innen hoch ist.	124	0.0%	1.6%	63.7%	34.7%	100.0%
in der Schule ein gutes Klima herrscht.	136	0.7%	0.7%	38.2%	60.3%	100.0%

Tabelle 17. Berichtete Wirkungen von QUIMS auf die Übergänge der Schülerinnen und Schülern (relative Häufigkeiten).

Unsere QUMS-Arbeiten haben dazu beigetragen, dass sich der Anteil erfolgreicher Übergänge in anspruchsvolle Schularten der nächsten Schulstufe erhöht hat für ...	n	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu	total
Schüler/innen deutscher Erstsprache.	76	1.3%	18.4%	61.8%	18.4%	100.0%
die Gesamtheit der Schüler/innen.	82	1.2%	18.3%	63.4%	17.1%	100.0%
Schüler/innen nicht-deutscher Erstsprache (mit Migrationshintergrund).	83	1.2%	12.0%	67.5%	19.3%	100.0%

Tabelle 18. Einschätzung des Supports durch fachliche Impulse (relative Häufigkeiten).

Eine nützliche Unterstützung und wertvolle fachliche Impulse erfuhr die/der QUIMS-Beauftragte (und die Schulleitung) durch ...	n	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu	total
den bilateralen Austausch zwischen QUIMS-Schulen	122	3.3%	18.0%	55.7%	23.0%	100.0%
Auskünfte über E-Mail und Telefon der kantonalen oder der städtischen QUIMS-Verantwortlichen	94	2.1%	17.0%	53.2%	27.7%	100.0%
QUIMS-Treffen (ehemals Austauschtreffen) mit dem kantonalen QUIMS-Team und der städtischen QUIMS-Verantwortlichen	144	0.0%	7.6%	54.2%	38.2%	100.0%
CAS zu QUIMS der PH Zürich	97	3.1%	2.1%	34.0%	60.8%	100.0%

Tabelle 19. Einschätzung des Supports durch fachliche Informationen (relative Häufigkeiten).

Eine nützliche Unterstützung und wertvolle fachliche Impulse erfuhr die/der QUIMS-Beauftragte (und die Schulleitung) durch ...	n	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu	total
Handreichung QUIMS (2008, grün)	134	0.0%	13.4%	53.7%	32.8%	100.0%
Fachbroschüre zum Schwerpunkt C: Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache	143	0.0%	3.5%	41.3%	55.2%	100.0%
Leitsätze zur gemeinsamen Beurteilungskultur (auf QUIMS Wiki)	123	0.0%	13.0%	53.7%	33.3%	100.0%

Tabelle 20. Einschätzung der Unterstützung durch Sammlungen und Materialien (relative Häufigkeiten).

Eine nützliche Unterstützung und wertvolle fachliche Impulse erfuhr die/der QUIMS-Beauftragte (und die Schulleitung) durch ...	n	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft ge- nau zu	Total
Planungsvorlagen von QUIMS (z.B. Grobplanung)	95	5.3%	26.3%	52.6%	15.8%	100.0%
Musteraufgaben zur Schreibförderung und zu Beurteilen und Fördern (auf Wiki)	112	0.9%	16.1%	54.5%	28.6%	100.0%
Rechnungs- und Budgetvorlagen zu QUIMS (oder im städtischen Tool Gkks)	116	1.7%	13.8%	50.0%	34.5%	100.0%
Leitsätze zur gemeinsamen Beurteilungskultur (auf QUIMS Wiki)	106	3.8%	10.4%	48.1%	37.7%	100.0%
Webseite Wiki zu QUIMS-Schwerpunkten (https://wiki.edu-ict.ch/quims/fokusc/index)	122	0.0%	9.8%	46.7%	43.4%	100.0%
Handreichung QUIMS (2008, grün)	121	0.0%	8.3%	58.7%	33.1%	100.0%
Webseite zu QUIMS (www.vsa.zh.ch/quims)	121	0.0%	6.6%	62.8%	30.6%	100.0%

Tabelle 21. Einschätzung der Unterstützung durch Plattformen (relative Häufigkeiten).

Auf den folgenden Plattformen des VSA finde ich die Informationen, die ich suche:	n	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft ge- nau zu	total
VSA-Webseite zu QUIMS (n=144)	144	0.7%	6.3%	54.2%	38.9%	100.0%
Webseite QUIMS Wiki (n=130)	130	1.5%	7.7%	43.1%	47.7%	100.0%