

„Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)“

Externe Evaluation

Bericht über die zweite Erhebungsphase August
2001 bis Januar 2002 und zusammenfassende
Beurteilung

Hans-Martin Binder, Interface, Luzern (Projektleitung)

Dorothea Tuggener, Uster

Ernst Trachsler, Schulentwicklung und Bildungsforschung, Wängi TG

Riccarda Schaller, Interface, Luzern (Statistik)

Luzern, 4. April 2002

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	2
0 Kurzfassung	5
0.1 Evaluationsauftrag und Fragestellungen	5
0.2 Evaluationskonzept: Untersuchung in zwei Phasen	5
0.3 Ergebnisse	6
Teil I Auftrag, Konzeption und theoretischer Hintergrund der Evaluation	12
1 Auftrag und Konzeption der Evaluation	12
1.1 Evaluationsauftrag	12
1.2 Evaluationskonzept	12
2 Aufbau des Berichtes	16
3 Heterogenität – Leistungsförderung – Schul- und Unterrichtsqualität: Ein theoretischer Bezugsrahmen	18
3.1 Die heterogene Gesellschaft als Herausforderung an die Schule	18
3.2 Volksschule und Pluralität	19
3.3 Gleichheit versus Ungleichheit	22
3.4 Umgang mit Ungleichheit	24
3.5 Schulqualität	25
3.6 Zusammenfassung und Überleitung zu QUIMS	27
3.7 Das Projekt QUIMS	28
Teil II Ergebnisse der zweiten Evaluationsphase 2001/2002	33
4 Ergebnisse aus der Analyse der QUIMS-Schulprojekte	33
4.1 Die QUIMS-Schulprojekte im Überblick	33
4.2 Fallstudien	36

4.2.1	Projekt „Lernbegleitung“ (Schulhaus Zelgli, Winterthur Töss)	38
4.2.2	Projekt „Potenzialbuch“ (Schulhaus Grünau, Zürich Letzi)	46
4.2.3	Projekt „Bilderlexikon – Situationsbilderbuch“ (Kindergärten Töss, Winterthur Töss)	57
4.2.4	Projekt „Sprachbeobachtung“ (Schulhaus Zentral A, Dietikon)	65
4.2.5	Projekt „Standards für die Zusammenarbeit mit den Eltern“ – „Elternrat“ (Schulhaus Gutenberg, Winterthur Töss)	71
4.2.6	Projekt „Mittagstisch“ (Schulhaus Rychenberg, Oberwinterthur)	77
5	Ergebnisse der schriftlichen Befragung der Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen	86
5.1	Aufbau des Fragebogens und Rücklauf	86
5.2	Steckbrief der Befragten und ihre Beteiligung an QUIMS	88
5.3	Einschätzung von Wirkungen, Mitteln, Kosten und Nutzen der QUIMS-Projekte	92
5.3.1	Einschätzung der Wirkung der QUIMS-Teilprojekte	94
5.3.2	Einschätzung der Wirkung der QUIMS-Teilprojekte nach Art des Engagements	104
5.3.3	Einschätzung der eingesetzten Mittel nach Wichtigkeit	107
5.3.4	Einschätzung der eingesetzten Mittel nach Menge	111
5.4	Grundsätzliche Beurteilung von QUIMS	116
6	Beurteilung von QUIMS durch die kantonale Projektgruppe und die kommunalen Schulbehörden	126
6.1	Ziele des QUIMS-Projektes, Problem- und Umfeldsituation	127
6.2	Inhalt und Konzept	131
6.3	Realisierung der schulspezifischen QUIMS-Projekte, Output auf der Schulebene	136
6.4	Rahmenbedingungen und Ressourcen	141
6.5	Wirkung und Evaluation	143
7	Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse und Empfehlungen	149
7.1	Konzeption und Umsetzung des QUIMS-Projektes	149
7.2	Erkennbare Wirkungen und Nachhaltigkeit	153
7.3	Rahmenbedingungen und Ressourcen	158

Literatur	163
Teil III ANHÄNGE	165
I Fragebogen zur schriftlichen Befragung der Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen	Fehler! Textmarke nicht definiert.
II Fragebogen zur Befragung der SchülerInnen im Schulhaus Rychenberg zum Projekt „Mittagstisch“ (inklusive Antworthäufigkeiten)	Fehler! Textmarke nicht definiert.
III Fragebogen (deutsch) zur Befragung der Eltern im Schulhaus Grünau Zürich zum Projekt „Potenzialbuch“ (inklusive Antworthäufigkeiten)	Fehler! Textmarke nicht definiert.
IV Steckbriefe zu den QUIMS-Projekten der 1. und 2. Serie	Fehler! Textmarke nicht definiert.
V Tabellarische Darstellung der Projekte zur Auswahl der Fallstudien	Fehler! Textmarke nicht definiert.
VI Zusammenfassende Beurteilung und Empfehlungen aus dem Zwischenbericht (Januar 2001)	Fehler! Textmarke nicht definiert.

0 Kurzfassung

0.1 Evaluationsauftrag und Fragestellungen

Gemäss Auftrag der Bildungsdirektion soll die externe und unabhängige Evaluation wissenschaftlich gestützte Aussagen und Entscheidungsgrundlagen zu den folgenden Aspekten liefern:

- Entscheidungsgrundlagen für die Fortsetzung des Projekts und dessen Institutionalisierung im Rahmen der Volksschulreform;
- Beurteilungsgrundlagen hinsichtlich der Eignung und des Erfolges der modulspezifischen Massnahmen;
- Aussagen über die für die Umsetzung der Massnahmen notwendigen kantonalen Rahmenbedingungen;
- Entscheidungsgrundlagen und Aussagen bezüglich einer Generalisierung und Standardisierung der modulspezifischen Massnahmen;
- Aussagen hinsichtlich der notwendigen Unterstützung der einzelnen Schule bei der Reflexion und Auswertung ihrer Projektarbeit.

Diese generellen Ziele wurden seitens der Auftraggeber zu Beginn der zweiten Erhebungsphase in pädagogische Fragestellungen und Fragen der Schulentwicklung ausdifferenziert. Diese werden im Schlussbericht auf S. 9 ausführlich dargestellt.

0.2 Evaluationskonzept: Untersuchung in zwei Phasen

Auf Grund der im Projekt selbst angelegten Komplexität und der schulspezifisch-individuellen Ausdifferenzierung wurde ein qualitatives Vorgehen sowie die Triangulation verschiedener methodischer Zugänge gewählt. Das Evaluationskonzept basiert auf einem zweiphasigen Vorgehen.

In der ersten Phase lag der Fokus auf der Frage nach der Projektorganisation und dem Projektvollzug sowie der Analyse der unterschiedlichen Erwartungen und Settings der beteiligten Akteure. Es wurden folgende Erhebungsinstrumente eingesetzt:

- leitfadengestützte Gruppeninterviews mit SchülerInnen, Eltern und Lehrpersonen;
- schriftliche Umfrage bei Lehrpersonen, Kindergärtnerinnen und Hortnerinnen;

- Gruppeninterviews mit Teamdelegationen aus fünf Schulhäusern;
- Interview mit der kantonalen Projektgruppe.

Die Ergebnisse dieser ersten Phase wurden in einem ausführlichen Zwischenbericht im Januar 2001 publiziert. Eine Zusammenfassung befindet sich im Anhang des vorliegenden Schlussberichts.

In der zweiten Phase der Evaluation wurden sechs ausgewählte Schulprojekte – im Sinne von Fallstudien – sowie QUIMS als Ganzes im Hinblick auf die folgenden Gesichtspunkte evaluiert:

- Ziele und Umfeldsituation;
- Inhalt und Konzept;
- Umsetzung und Output;
- Rahmenbedingungen und Ressourcen;
- bereits erkennbare Wirkungen.

Für die Datenerhebung in den sechs Fallstudien wurden unterschiedliche Instrumente eingesetzt:

- leitfadengestütztes Gruppeninterview mit Mitgliedern der schulinternen Projektgruppe;
- Analyse von Projektunterlagen;
- Telefoninterviews mit den zuständigen Schulpflegemitgliedern;
- in zwei Fällen: Befragung von SchülerInnen (Gruppeninterviews bzw. Fragebogenerhebung);
- in einem Projekt: Befragung der Eltern.

Wie schon in der ersten Phase wurden die Lehrpersonen, Kindergärtnerinnen und HortleiterInnen in einem sehr differenzierten Fragebogen zu den oben formulierten Zieldimensionen und ihren lokalen Schulprojekten befragt.

0.3 Ergebnisse

Konzeption und Umsetzung

Als eine der grossen Stärken des QUIMS-Projektes kann die schul- und unterrichtsnahe Entwicklungsarbeit, verbunden mit der theoretischen Fundierung und Anbindung in der interkulturellen Pädagogik, bezeichnet werden. Dieses zweigleisige Vorgehen – Schulentwicklung und in-

haltliche Projektarbeit – stellt insbesondere Schulen, die noch nicht über entsprechende Projekterfahrungen und das notwendige Know-how verfügen, vor grosse Herausforderungen. Hier scheinen Schulen, die bereits im TaV-Projekt eingebunden sind, gewisse Vorteile zu haben. Die kantonale Projektleitung trug dieser Tatsache aber insofern Rechnung, als sie für Mitglieder von Steuergruppen eine – vielseitig positiv erwähnte – Weiterbildung in Projektmanagement anbietet.

Im Bereich der Umsetzung auf Schulebene treten

- die bisweilen fehlende inhaltliche Kongruenz bzw. die Organisation von einmaligen eventartigen Aktivitäten,
- die Gefahr von zu vielen, häufig parallel laufenden und inhaltlich unterschiedlich orientierten Projekten, sowie
- die Frage der Verbindlichkeit innerhalb der Kollegien

als wichtige Problemfelder auf. Der letzte Aspekt stellt ein Problem dar, das sich früher oder später in allen Schulen, die an (Reform-) Projekten beteiligt sind, stellt und dem seitens der Bildungsdirektion grosse Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. Dabei sind insbesondere auch Formen der zusätzlichen zeitlichen Entlastung und/oder finanziellen Entschädigung für die in Schulprojekten stark engagierten Lehrpersonen zu prüfen.

Hinsichtlich einer längerfristigen Projektplanung und Harmonisierung ist die Konzeptionierung von Projektbausteinen – wie sie die kantonale Projektleitung plant – an sich positiv zu bewerten. Es ist dabei aber zu berücksichtigen, dass notwendige bzw. anstehende und zeitaufwändige Schul- und Teamentwicklungsprozesse in den Kollegien sich dadurch nicht vereinfachen bzw. umgehen lassen. In diesem Zusammenhang ist darauf zu verweisen, dass eine enge Koordination verschiedener Reformprojekte sowie eine bewusste Ausnützung von Synergien – auf Ebene Bildungsdirektion – eine zusätzliche Ressource für die einzelnen Schulen darstellen könnte.

Erkennbare Wirkungen und Nachhaltigkeit

Die Ergebnisse der Interviews wie auch der Fragebogenerhebung weisen darauf hin, dass in den meisten Projekten Effekte im eigentlichen Wirkungsfeld erst in Ansätzen oder noch nicht erkennbar bzw. empirisch nachweisbar sind. Dieses Resultat darf jedoch nicht negativ interpretiert werden. Es hat vielmehr damit zu tun, dass einerseits kurzfristige Projekte erst in Kombination mit weiteren QUIMS-Aktivitäten ihre Wirkung werden entfalten können. Andererseits brauchen längerfristig

angelegte Projekte mehr Zeit, um sich im schulischen Alltag zu etablieren und ausstrahlen zu können. Auf Grund der übereinstimmenden Einschätzungen, wonach die Schulprojekte genau auf die spezifische Problemsituation an den Schulen zugeschnitten seien, kann erwartet werden, dass sich entsprechende positive Wirkungen noch einstellen werden. In diesem Sinne ist eine kontinuierliche Selbstevaluation der laufenden QUIMS-Projekte, wie sie von der kantonalen Projektleitung bereits gefördert und im Rahmen eines zukünftigen Qualitätssicherungskonzeptes verlangt wird, von grosser Bedeutung.

Wie die Projekt-Fallstudien deutlich zeigten, zielen die meisten Projekte auf alle SchülerInnen eines Schulhauses, unabhängig ihrer sprachlichen und kulturellen Herkunft. In diesem Sinne ist QUIMS nicht nur ein Projekt, sondern eine umfassende bildungspolitische und pädagogische Strategie, mit welcher Schulen dem Problem der Heterogenität begegnen können – ein Beitrag zur Entwicklung „vom Störfall zum Normalfall“. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass Projekte im Themenbereich „Elternarbeit – Zusammenarbeit mit Eltern“ vorläufig noch wenig Wirkung erkennen lassen. Der bisher bescheidene Erfolg dieser Projekte könnte auch darin begründet liegen, dass Schulen noch zu wenig erkannt haben, dass die Richtung der diesbezüglichen Bemühungen eventuell umgekehrt werden müsste: Nicht die Eltern kommen in die Schule, sondern die Schule geht zu den Eltern. Eine solche Vorgehensweise würde auch eine Öffnung der Schule nach aussen bedeuten. Schulen sollten darin unterstützt werden, dass Herausforderungen, die durch gesellschaftliche Entwicklungen und Veränderungen an sie herangetragen werden, nicht nur „indoor“ sondern auch unter Beizug von externen Ressourcen angegangen werden können und müssen.

Für die meisten Schulen stellt die Konzeption und Planung von QUIMS-Schulprojekten eine Pionierarbeit dar. Daher erscheint es richtig und wichtig, dass seitens der kantonalen Projektleitung immer wieder Kommunikations-Plattformen und Vernetzungsaktivitäten angeboten werden. Schulen müssen einander über ihre Projekte informieren können, Materialien austauschen und Erfahrungen gemeinsam reflektieren. Eine wichtige Aufgabe in diesem Bereich könnten Lehrpersonen aus Projektschulen übernehmen, die als MultiplikatorInnen in anderen Schulen über ihre Projekte informieren.¹

¹ Zu diesem Thema siehe: Grunder, H.-U. (2002): Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Neben der inhaltlich-fachlichen Kompetenzsteigerung der Kollegien führt die Arbeit an den QUIMS-Projekten auch zu Teamentwicklungsprozessen und vielerorts zum Aufbau einer gemeinsamen Problemlöse- kultur. Diese Prozesse konfrontierten die Schulen immer wieder mit Entscheidungssituationen, die basisdemokratisch und konsensorientier- te Kollegien vor Zerreihsproben stellten, aber meist auch zu einem neu- en Pragmatismus in der Projektarbeit führten. So wurde es möglich, dass Projekte von innovationswilligen und reformbereiten Lehrperso- nen angegangen werden konnten, auch wenn nicht das ganze Kollegium engagiert dahinterstand. Und immer wieder kam es vor, dass anfänglich skeptische Lehrkräfte im Verlaufe der Erarbeitung vom „Funken“ er- fasst wurden und auch einstiegen. Es dominiert aber die Einschätzung, dass viele Projekte von wenigen initiativen Lehrpersonen getragen wer- den und daher auf eher dünnem personellem Boden stehen.

In der Schulberatung muss der Tendenz, dass Schulen mehrere Projekte gleichzeitig bearbeiten, Beachtung geschenkt werden. Es besteht die Gefahr, dass nach Abschluss eines Projektes zur Tagesordnung überge- gangen wird bzw. man sich sofort auf nächste Projekte konzentriert. Positiv zu erwähnen sind Schulen, die ihre QUIMS-Projekte an bereits bestehenden Aktivitäten orientieren bzw. diese ausbauen. Damit legen sie ihre Arbeit auf eine längerfristige, kontinuierliche Entwicklung an. Diese könnte zu einem Schul-Programm und letztlich zu einem Schul- Profil führen. In diesem Prozess kommt den QUIMS-Schulbeglei- terInnen eine wichtige beratende Rolle zu.

Rahmenbedingungen und Ressourcen

Eine der zentralen Rahmenbedingungen bilden die verschiedenen zur Verfügung stehenden Unterstützungsleistungen, von denen insbesondere die finanziellen Mittel von allen Beteiligten sehr positiv beurteilt wer- den. Bei den meisten Projekten lagen die zur Verfügung stehen Finanz- mittel deutlich unter dem definierten Kostendach. Dies hat auch mit dem sehr hohen Engagement der beteiligten Lehrpersonen und Kinder- gärtnerinnen zu tun, die für QUIMS-Projekte zahlreiche unbezahlte Arbeitsstunden in der Freizeit geleistet haben. Eine wichtige Unterstüt- zung bilden – aus Sicht der Projektverantwortlichen in den Schulen – auch die Stundenentlastungen sowie die von der kantonalen Projektlei- tung erarbeiteten schriftlichen Unterlagen und Publikationen. Die Wichtigkeit der Unterstützung und Beratung durch die QUIMS- SchulbegleiterInnen wird in den Schulen unterschiedlich beurteilt (siehe dazu auch die entsprechenden Abschnitte im Zwischenbericht vom Ja-

nuar 2001). Im Hinblick auf die Weiterführung sollte seitens der kantonalen Projektleitung der Rollenklärung und Ausdifferenzierung der Aufgaben der Schulbegleitungen Beachtung geschenkt werden. In diesem Zusammenhang ist auch auf eine Koordination mit Beratungsangeboten aus anderen Reformprojekten zu achten.

Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen stehen den QUIMS-Projekten sehr positiv gegenüber, weisen aber darauf hin, dass die QUIMS-Arbeit durch Klassengrößen von 25 und mehr SchülerInnen fraglich werde. Die Bildungsdirektion und die zuständigen lokalen Behörden müssen hier die Konsistenz zwischen Schulentwicklungsarbeit und strukturellen Rahmenbedingungen gewährleisten.

Im Rahmen der Projektarbeit ist es in verschiedenen Schulen zu Funktionsdifferenzierungen innerhalb des Kollegiums gekommen. Diese durch QUIMS ausgelöste Entwicklung ist positiv und stellt eine wichtige Möglichkeit der Personalentwicklung und -förderung im Rahmen der Schulen dar. In diesem Zusammenhang sind auch die verschiedenen Weiterbildungsangebote für Schulteams und Steuergruppenmitglieder zu erwähnen, die einen wesentlichen Anteil am Entstehen und Gelingen vieler Projekte haben.

Weiterführung und Generalisierung von QUIMS

Bei der Weiterführung und Generalisierung von QUIMS muss auf die Sicherstellung der folgenden Rahmenbedingungen und Unterstützungsleistungen besonderes Gewicht gelegt werden:

- problem- und projektspezifische Beratungsleistungen;
- einmalige und/oder langfristig verfügbare Finanzmittel im Bereich personeller Ressourcen und Sachinvestitionen;
- Klärung von Verbindlichkeiten und Verpflichtungen zur Projektmitarbeit;
- Koordination und Verschränkung unter den verschiedenen Schulentwicklungsprojekten innerhalb der Schulen und auf kantonalen Ebene im operativen und konzeptionellen Bereich;
- vertretbare Klassengrößen als Voraussetzung für unterrichtsbezogene Projekte.

Das QUIMS-Projekt bildet in seiner inhaltlichen wie instrumentellen Konzeption eine erwiesenermassen geeignete Basis, um eigenverantwortlich situations- und problemadäquate Schulprojekte und -entwicklungen im Umgang mit Heterogenität zu initiieren und zu

etablieren. Eine Weiterführung und Generalisierung des Projektes ist – unter Berücksichtigung und Gewährleistung der oben genannten Rahmenbedingungen – sehr zu empfehlen.

Teil I Auftrag, Konzeption und theoretischer Hintergrund der Evaluation

1 Auftrag und Konzeption der Evaluation

1.1 Evaluationsauftrag

Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich hat in ihrer Ausschreibung² die externe und unabhängige Evaluation dazu beauftragt, wissenschaftlich gestützte Grundlagen zu liefern, „um

- über eine Fortsetzung des Projekts nach Ende der Versuchsphase und eine Institutionalisierung von Massnahmen im Rahmen der Volksschulreform zu entscheiden,
- über die Eignung und den Erfolg bzw. Misserfolg der modulspezifischen Massnahmen zu urteilen,
- Aussagen über die für die Umsetzung der Massnahmen erforderlichen kantonalen Rahmenbedingungen zu treffen,
- eine Generalisierung und Standardisierung der modulspezifischen Massnahmen anstreben zu können,
- die beteiligten Schulen bei der Reflexion und Auswertung ihrer Arbeit zu unterstützen.“³

1.2 Evaluationskonzept

Das Evaluationskonzept sieht ein Untersuchungsdesign in zwei Phasen vor.

Die *erste Untersuchungsphase* (durchgeführt im Jahr 2000) fokussierte einerseits auf

- die Einschätzungen der Leistungssituation und des Lernumfeldes der SchülerInnen durch die Beteiligten (Lehrpersonen, Eltern, SchülerInnen) und
- die Erwartungen der Beteiligten an QUIMS im Hinblick auf Leistungsförderung, Lernsituation und Chancengleichheit.

² Bildungsdirektion des Kantons Zürich: „Ausschreibung der wissenschaftlichen Evaluation des Schulentwicklungsprojektes ‚Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)‘, vom 1. November 1999.

³ Ausschreibung 1999, S. 2

Andererseits ging es darum, den bisherigen Planungs- und Einstiegsprozess an den einzelnen Schulen im Bereich der Problemanalyse, der Modulwahl, der Entwicklung lokaler Schulprojekte sowie der Entscheidungsfindung im Hinblick auf eine verbindliche Teilnahme am Projekt QUIMS (Projektvereinbarung) zu erfassen. Auf der Basis einer Stärken-Schwächen-Analyse sollte zuhanden der kantonalen Projektleitung Steuerungswissen über die Rahmenbedingungen und die Ausgestaltung des Planungs-, Entwicklungs- und Realisierungsprozesses an den einzelnen Schulen erarbeitet werden.

Die erste Phase der Evaluation erfolgte bei den Schulen der zweiten Serie in einem Stadium des Projektes (Startphase), in welchem noch keine Erhebungen zur Eignung und zum Erfolg bzw. Misserfolg der modulspezifischen Massnahmen sowie zu Möglichkeiten und Bedingungen einer Generalisierung und Standardisierung derselben möglich waren.

Für die *zweite Erhebungsphase* wurden von Seiten des Auftraggebers sowohl pädagogisch orientierte Fragestellungen, als auch solche nach der Schulentwicklung vorgegeben.⁴

Pädagogische Fragestellungen

- Werden mit den durchgeführten Massnahmen Verbesserungen des Lernsettings im Unterricht, im Schulumfeld und bei den Kindern zu Hause erreicht? Beispiel Mittagstisch: Ist die Form des Mittagstisches lernfördernd, d.h. erhalten die Kinder lernfördernde Anregungen nach dem Essen, sind sie ausgeruhter, konzentrierter am Nachmittag?
- Sind die durchgeführten Massnahmen so angelegt, dass die Wirkungen nachhaltig sind bzw. sein werden? Werden sie institutionalisiert oder sind es einmalige Aktionen, Events?
- Können die Massnahmen längerfristig zu einer Leistungsverbesserung führen?
- Stehen die Projekte in einer Beziehung zur Problemanalyse der Schule? Sind Lehrpersonen bereit, Projekte zu entwickeln, die nahe

⁴ Wir zitieren hier das Protokoll der Sitzung vom 22. Januar 2001 zwischen den VertreterInnen des Auftraggebers und den externen EvaluatorInnen.

an der Unterrichtssituation und deren Herausforderungen (Heterogenität) sind?

- Sind Lehrpersonen bereit, sich zu professionalisieren, weiterzubilden?

Fragen der Schulentwicklung

- Wie wird das Verhältnis zwischen Prozessenergie (Einrichtung der notwendigen Projektstrukturen; Erarbeitung eigener Projekte) und Ergebnis, Produkt beurteilt? Steht das in einem guten Verhältnis?
- Wie steht es mit den Verbindlichkeiten? Ist der Anspruch sinnvoll, notwendig, durchführbar, dass das ganze Schulteam sich beteiligt (Minimalprogramm von einigen gemeinsamen Arbeits- und Auswertungstagen und -konventen pro Schuljahr)?
- Finden die Schulen sinnvolle Formen von Zusammenarbeit, von Arbeitsteilung?
- Sind die Ressourcen der Bildungsdirektion (Finanzen, ExpertInnen) fördernd, unterstützend?
- Sind Initiativen zur Selbstorganisation und Vernetzung der Schulen erkennbar?

Gesamtsicht

- Ist der Ansatz von QUIMS eine gute Antwort auf die pädagogische Problemstellung der Heterogenität in den Klassen, auf die politischen Vorstöße der getrennten Schulung von Kindern?

Das Untersuchungskonzept für die zweite Evaluationsphase⁵ sieht ein Set von Untersuchungsinstrumenten vor, die eine Methoden- und Akteurtriangulation gewährleistet. Folgende empirischen Schritte wurden darin vorgesehen:

- Dokumentenanalyse im Hinblick auf die Erarbeitung eines Überblicks über die durchgeführten Schulprojekte und eine Typisierung auf strategischer Ebene durch Clusterbildung.

⁵ Siehe „QUIMS – Revidiertes Untersuchungskonzept für die 2. Phase 2001“ vom 27. März 2001.

- Fallstudienartige Analyse von sechs ausgewählten Schulprojekten mit leitfadengestützten Befragungen der jeweiligen Projektverantwortlichen sowie (fallweise) schriftlichen Umfragen und Gruppeninterviews mit Zielgruppen (SchülerInnen, Eltern).
- Leitfadengestützte Gruppeninterviews mit den Mitgliedern der kantonalen Projektgruppe.
- Schriftliche Befragung aller Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen der QUIMS-Schulen der 1. und 2. Serie.
- Leitfadengestützte Interviews mit an QUIMS-Projekten beteiligten VertreterInnen der lokalen Schulbehörden.

2 **Aufbau des Berichtes**

In einem ersten Kapitel wird QUIMS als Schulentwicklungsprojekt im begrifflichen Gefüge von Heterogenität, Leistungsförderung und Schul- bzw. Unterrichtsqualität positioniert und in einen theoretischen Bezugsrahmen gestellt (Kapitel 3).

Ein grösserer Block zu empirischen Ergebnissen aus der zweiten Evaluationsphase widmet sich den lokalen Schulprojekten im Rahmen von QUIMS. Nach einem ersten Überblick und einer Kategorisierung der Projekte aus der 1. und 2. Serie von Versuchsschulen (Kapitel 4.1) werden fallstudienartig sechs Schulprojekte beschrieben und unter den vier Aspekten „erkennbare Wirkungen“, „Ressourceneinsatz“, „Rahmenbedingungen“ und „Nachhaltigkeit“ diskutiert (aufgrund der Leitfadeninterviews mit den Projektverantwortlichen der betroffenen Schulen und den mitbeteiligten lokalen BehördenvertreterInnen) und in einem letzten Abschnitt aus Sicht der externen Evaluation beurteilt (Kapitel 4.2.1 bis 4.2.6).

Kapitel 5 enthält die Ergebnisse der schriftlichen Umfrage unter den Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen aller Schulen der 1. und 2. Serie. Dabei geht es um die Einschätzung der Wirkung und des Nutzens der QUIMS-Schulprojekte sowie um die generelle Beurteilung von QUIMS aus Sicht der beteiligten Lehrpersonen.

Aufgrund der Leitfadeninterviews mit den Mitgliedern der kantonalen Projektgruppe sowie VertreterInnen der bei den QUIMS-Schulprojekten involvierten VertreterInnen kommunaler Schulbehörden werden die Erfahrungen und Beurteilungen dieser Akteure zu den Aspekten „Ziele des QUIMS-Projektes, Problem- und Umfeldsituation“, „Inhalt und Konzept“, „Realisierung der schulspezifischen QUIMS-Projekte, Output auf der Schulebene“, „Rahmenbedingungen und Ressourcen“ sowie „Wirkung und Evaluation“ referiert (Kapitel 6).

Kapitel 7 beinhaltet eine Diskussion der Evaluationsergebnisse. Wo dies angezeigt schien, werden Empfehlungen im Hinblick auf eine Optimierung des Gesamtprojektes bzw. die Ausdehnung und Generalisierung von QUIMS gemacht. In der Darstellung der Evaluationsergebnisse werden die in Abschnitt 1.2 aufgeführten Fragestellungen aufgenommen.

Der Anhang umfasst einerseits empirische Materialien dieser Evaluationsphase (Fragebogen, Steckbriefe der lokalen QUIMS-Schulprojekte), andererseits die zusammenfassende Beurteilung und die Empfehlungen aus dem Bericht zur ersten Evaluationsphase (Zwischenbericht vom Januar 2001).

3 **Heterogenität – Leistungsförderung – Schul- und Unterrichtsqualität: Ein theoretischer Bezugsrahmen**

Soziale, sprachliche und kulturelle Differenzen sind zum konflikträchtigen Problem geworden, und zwar (bildungs-)politisch wie pädagogisch (vgl. Gstettner, 2001). Die Arbeitsimmigration der Nachkriegszeit, welche ursprünglich als temporäres Phänomen begriffen wurde, hat sich zu einem Dauerzustand entwickelt (vgl. Rüesch, 1999). In deren Folge hat sich die kulturelle Zusammensetzung – auch der Schulklassen – stark verändert. Zwei Hauptprobleme beschäftigen zur Zeit in diesem Zusammenhang die Schule:

- Die Heterogenität hat in zweierlei Hinsicht zugenommen, nämlich in quantitativem wie in qualitativem Sinn.
- Die Kinder von Immigranten sind durch die Anforderungen unserer Schulen in mancherlei Hinsicht überfordert und scheitern überdurchschnittlich oft in ihren Bildungs- und Berufskarrieren.

Die zentralen Inhalte von QUIMS, nämlich „Qualität von Schulen“, „multikulturelle Schulsituation“ verstanden als Schule mit hohem Anteil an Kindern aus anders sprachigen Familien, „sprachliche Leistungsförderung“ und „Schulentwicklung als Entwicklung von Schulen“ bewegen sich nun mitten in diesen erwähnten konflikträchtigen Problembereichen und legen es nahe, die empirischen Ergebnisse der hier vorliegenden wissenschaftlichen Evaluation des Projektes QUIMS in einen grösseren Zusammenhang zu stellen.

3.1 **Die heterogene Gesellschaft als Herausforderung an die Schule**

Die Schule der Zukunft ist zur Zeit daran zu lernen, mit den gesellschaftlichen Ungleichheiten konstruktiv – und besser als bisher – umzugehen. Die voranschreitende Entwicklung der Gesellschaft, verbunden mit einer zunehmenden Verstärkung und damit einer Verbreitung urbaner Lebensformen, die wachsende interkulturelle Durchmischung sowie die steigende Mobilität haben zur Folge, dass bald überall auf engstem Raum die gesamte Palette an unterschiedlichen Sprachen, Lebens- und Kulturformen in einer komplexen Vielfalt anzutreffen sind.

Die Schule ist im Begriff, diese Gegebenheiten einer modernen Gesellschaft – oder anders gesagt, diese „Kultur der Unterschiede“ als neue Realität zu akzeptieren oder mehr noch: Als neue „Normalität“ zu be-

greifen (vgl. Ochsner & Kenny & Sieber, 2000). Sie beginnt, die mit der komplexen gesellschaftlichen Vielfalt verbundenen Schwierigkeiten nicht mehr nur gewissermassen als „gesellschaftliches Unvermögen der Schule gegenüber“ zu deklarieren, sondern setzt sich mit den Phänomenen rational und konstruktiv auseinander. Sie tut dies – auch wenn es ihr mancherorts erst in Ansätzen gelingt – indem sie auf verschiedenen Ebenen versucht, den gedanklichen Schritt vom „Störfall zum Normalfall“ zu vollziehen:

- Die einzelnen LehrerInnen – irritiert durch die anzutreffende Pluralität – versuchen in ihrem Unterricht, in angemessener Weise – in aller Regel jedoch subjektiv und intuitiv – auf diese facettenreiche Unterschiedlichkeit zu reagieren.
- Die Schulen versuchen – ebenfalls in Ansätzen –, ihr heterogenes Umfeld in seinen oft divergierenden Erwartungen und seinem inkonsistenten Verhalten der Schule gegenüber, besser zu verstehen und sich entsprechend zu verhalten.
- Das Schulsystem als Ganzes setzt sich angesichts dieses Wandels intensiv mit seinem gesellschaftspolitischen Auftrag auseinander.
- Die Bildungspolitik erkennt, dass letztlich nur integrative und auf die lokalen Gegebenheiten abgestützte Modelle zum Erfolg führen und dass die Schulen bei dieser Arbeit zu unterstützen sind.
- Die interkulturell-erziehungswissenschaftliche Forschung sucht nach Erklärungsmodellen sowie funktionalen Reaktionen und Bewältigungsstrategien.

Diese gedankliche Transformation des Störfalls zum Normalfall geschieht in aller Regel auf Grund des lokalen und situativen Leidensdrucks – und entsprechend mobilisierter Problemlöseinitiative. Im Sinne einer objektiv rationalen Bearbeitung des Problems und eines vorausschauenden Vorgehens auf der Ebene der Gesamtorganisation Schule sind Projekte wie QUIMS noch vergleichsweise dünn gesät.

3.2 Volksschule und Pluralität

Die Entwicklung eines umfassenden Verständnisses für diese gesellschaftlichen Gegebenheiten und die Herausbildung angemessener Verhaltensweisen sind für die heutige Schule wohl zur Zeit eine der absolut zentralen bildungspolitischen, organisationsstrukturellen und pädagogischen Herausforderungen. Nun fällt aber gerade dieser Lernprozess

der Schule nicht leicht. Denn trotz tiefgreifender Reformen während der letzten Jahre ist sie in mancher Hinsicht noch eine Schule von gestern. Sie orientiert sich an impliziten Überzeugungen, die sie hindern, mit dem ersichtlichen gesellschaftlichen Wandel schrittzuhalten. Eine dieser hinderlichen Überzeugungen ist diejenige, dass die Schule – und auch die einzelnen Lehrpersonen – davon ausgehen, sie hätten es „im Normalfall“ mit einer sprachlichen und kulturell homogenen Umgebung zu tun (Gogolin, 1998).

Diese Überzeugung, welche in ihren Wurzeln weit ins 19. Jahrhundert zurück reicht, hat nach Gogolin (1998, S. 485) dazu geführt, dass es nicht zuletzt die Unterrichtskonzepte selbst sind, welche sich dem Lernen in heterogenen Gruppen entgegenstellen. Bei aller Beachtung von Unterschiedlichkeit der Lebensumstände und Rollen in der funktional ausdifferenzierten Gesellschaft ist doch die Annahme des kindlichen Hineinwachsens in die Gemeinschaft einer homogenen Standortkultur oder -ethnie und -sprache noch weitgehend ungebrochen; soweit Gogolins Diagnose.

Auch Bommes & Radtke (1993) postulieren in ihren Überlegungen zur „institutionalisierten Diskriminierung von Migrantenkindern“ einen Perspektivenwechsel. Dabei verweisen sie auf drei unterschiedliche programmatische Ansätze oder Positionen, die gleichermassen die Integration und den Schulerfolg der Kinder zum Gegenstand haben:

„Die sich selbst ‚Ausländerpädagogik‘ nennende Position richtete ihr Interesse ausschliesslich auf ausländische Kinder. Bei diesen wurden Defizite festgestellt, die es durch kompensatorische Fördermassnahmen zu beheben galt (...). Neben Sachproblemen wurden vor allem Sozialisationsmängel ausgemacht, die in Zusammenhang mit der kulturellen Prägung der Kinder gebracht wurden.

Erst die in Wiederholung der Kompensationsdebatte vorgebrachte Kritik, die im Konzept der ‚interkulturellen Erziehung‘ formuliert wurde, beschrieb das Verhältnis von Herkunftskultur und Mehrheitskultur nicht mehr als defizitär, sondern als differrent. Kulturdifferenz sollte dazu genutzt werden, Kinder voneinander lernen und die Begrenztheit der eigenen kulturellen Praktiken erkennen zu lassen. In den Fokus rückten jetzt alle Kinder (...). Der interkulturellen Erziehung wurde normativ das Modell einer ‚multikulturellen Gesellschaft‘ zu Grunde gelegt (...).

In Europa wurde dem ‚wohlmeinenden Multikulturalismus‘, der die ethnischen Differenzen zwischen Kindern in der Institution Schule hervorkehrt, ohne die soziale Hierarchisierung der Kulturen wirklich bearbeiten zu können, zuerst in Grossbritannien der Ansatz der ‚antirassistischen Erziehung‘ entgegengesetzt. (...) Die Schwierigkeiten der zugewanderten Kinder werden nicht mehr allein mit Kulturdifferenzen in Verbindung gebracht, sondern mit diskriminierenden Praktiken im Unterricht im besonderen und in Schule und Gesellschaft im allgemeinen.“ (1993, S. 483)

Allemann-Ghionda (1997, S. 283) hält fest, dass die Grundbedingungen für den erfolgreichen Wandel der Strategien im Umgang mit Migration und sprachlicher Vielfalt die allgemeine Ausrichtung des jeweiligen Schulsystems ist. *„Auf die einfachste Form gebracht, ist eine Umgestaltung der Curricula, der Unterrichtsstile und der Lehrmittel nach den Leitgedanken der bestmöglichen Förderung und Integration von Kindern mit multikulturellen Hintergründen ein aussichtsloses Unterfangen, wenn es innerhalb von stark segregierenden und selektiven Strukturen, welche die soziale Herkunft ‚bestrafen‘, verwirklicht werden soll.“*

Das Projekt QUIMS greift genau diese Frage eines positiven Umgangs mit Pluralität auf. Dass dabei die Schulen derart grosse Anstrengungen unternehmen – oder eher unternehmen *müssen* –, ihre Lernangebote besser auf das Potential und die Bedürfnisse des einzelnen Kindes abzustimmen, kann als Indiz dafür verstanden werden, dass sie eben letztlich nicht so konzipiert ist. Sie gruppiert die SchülerInnen in Klassen und fasst diese in Form von gemeinsam zu unterrichtenden Einheiten zusammen. Die konsequente Individualisierung und Binnendifferenzierung, die Bildung altersdurchmischter oder gar klassenübergreifender Lerngruppen, Unterricht nach individuellen Förderplänen gemäss unterschiedlichen Begabungsprofilen, die Zusammenstellung von auf Lernstand und Interessen angepasster Lerninhalte, der Aufbau von massgeschneiderten Stütz- und Fördermassnahmen usw. – das alles sind letztlich Abweichungen vom „normal organisierten Unterricht“ und erfordern von den Lehrpersonen grosse zusätzliche Anstrengungen, von der Schule pragmatische und kreative organisatorische Lösungen und von der Institution Volksschule nicht zuletzt zusätzliche Ressourcen.

Fazit: Der Umgang mit Pluralität fällt einer auf Gleichheit konditionierten Institution wie der Schule nicht einfach in den Schoß; vielmehr muss er erarbeitet werden. Welche grundsätzlichen Probleme sich daraus ergeben, soll im Folgenden dargelegt werden.

3.3 Gleichheit versus Ungleichheit

Die Volksschule ist seit ihrer Gründung ein Ort der Vermittlung gemeinsamer Bildung. Ungeachtet des Herkommens, der Sprache und der kulturellen Zugehörigkeit der Kinder vermittelt sie einen gemeinsamen Vorrat an Kenntnissen, Fertigkeiten und Verhaltensformen (Rosenmund & Fries, 1999). Die Volksschule als demokratisch legitimierte Einrichtung ist dem Prinzip der Gleichheit oder anders gesagt: dem Prinzip des Ausgleichs verpflichtet. Sie hat dafür zu sorgen, dass bestimmten sozialen Schichten oder kulturellen Gruppierungen keine Bildungsnachteile erwachsen.

Die Pädagogik ihrerseits glaubt an das Potential jedes einzelnen Kindes und lässt demzufolge nicht zu, dass bestimmte Kinder von der ihr zustehenden Bildung ausgeschlossen bleiben. „Recht auf Bildung für alle“ oder „Chancengleichheit“ lautet die Intention. Inwiefern nun dieses Bekenntnis auch Realität ist, blieb immer umstritten. Absolut genommen war die Gleichheit der Bildungschancen für alle wohl eher ein Mythos. Allerdings erwies er sich erstaunlich lange als konsens- und tragfähig. Erst die Qualitätsdebatte in der Volksschule hat mit den traditionellen – und aus heutiger Sicht vielleicht etwas gar selbstzufriedenen – Vorstellung nun gründlich aufgeräumt. Die Grundfrage auf systemischer Ebene aber lautet nach wie vor: Wieviel Ungleichheit – welche sich für die Bewältigung so mancher Probleme in den Schulen als unumgänglich erweist – erträgt diese demokratische Volksschule, welche zu garantieren hat, dass alle Kinder ungeachtet ihrer sprachlichen und/oder soziokulturellen Herkunft ein Anrecht auf eine gute Bildung haben?

Theorien der Schulentwicklung und der Schulqualität lehren: Schulentwicklung ist Entwicklung von Schulen, und die Qualität einer Schule ist abhängig von den jeweiligen Akteuren vor Ort. Diese entscheiden innerhalb der institutionellen Gegebenheiten über die allgemeine und besondere Qualität ihrer Schule. Nachhaltig innovations- und qualitätswirksam sind die Unterstützung der Schulen vor Ort bei der Entwicklung ihres eigenen pädagogischen Profils, beim Finden pragmatischer

Lösungen für ihre aktuellen (Migrations- oder Leistungs-)Probleme, dem schrittweisen Aufbau eines Problemlösepotenzials sowie der Errichtung geeigneter Führungs- und Organisationsstrukturen. „Schulen als teilautonome Handlungseinheiten“ und/oder 'Schulen mit einem unverwechselbaren eigenständigen Profil' heissen die Maximen; Ungleichheit zwischen den Schulen lautet hier das Prinzip.

Inwiefern stehen sich nun die beiden Prinzipien gegenüber? Inwiefern sollen nun Schulen möglichst gleich sein und inwiefern dürfen sie ungleich sein? Das Problem stellt sich vorerst auf bildungspolitischer Ebene. Dort wird sorgfältig darauf zu achten sein, wie weit die bislang ausgeprägt regulierte Volksschule mittels deregulierenden Schritten verändert werden soll, ohne jedoch das Fundament der demokratisch legitimierten Volksschule zu gefährden. Auf der einen Seite wird der Staat seine ausgleichende Funktion auch im Bildungswesen bewahren müssen. Auf der andern Seite wird er die Rahmenbedingungen derart zu gestalten haben, dass den Schulen lokaler Handlungs- und Gestaltungsspielraum erwächst. Er wird die Ausgewogenheit zwischen (teil-) autonomen Schulen mit einem eigenen und eigenwilligen Selbstverständnis und Qualitätsprofil einerseits und der Einlösung des Auftrages gleicher Bildungschancen andererseits kaum ohne Grund gefährden. Der öffentliche Schuldiskurs wird zeigen, welche Folgeentwicklungen sich aus zunehmend ungleicher werdenden Schulen ergeben.

In diesem Zusammenhang sei noch erwähnt, dass mit dem zeitgleich laufenden Projekt „Neue Schulaufsicht“ ein Instrument aufgebaut wird, um solche Prozesse vor Ort sorgsam zu verfolgen und die Balance zwischen Gleichheit und Ungleichheit laufend zu tarieren.⁶

Auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass Schulen immer schon unterschiedlich waren, dass also der Grundsatz „Gleiche Bildung für alle“ immer schon eher Fiktion als Realität war, ist doch festzuhalten, dass die Bemühungen dahingingen, die (Chancen-)Gleichheit als politisches und als pädagogisches Ziel hochzuhalten und mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln zu verfolgen. Heute zeigt nun der Trend in eine andere Richtung: Selbstorganisation, Profilierung und damit Unterschiedlichkeit werden explizit gefordert. Die Frage nach Ausmass

⁶ Binder, H.-M. & Trachsler, E.. (2002): *wifl*-Projekt „Neue Schulaufsicht an der Volksschule“. Schlussbericht über die externe Evaluation. Luzern.

und Ausprägung einer solcherart geforderten und geförderten Ungleichheit in der Volksschule muss offen diskutiert werden.

3.4 Umgang mit Ungleichheit

Nun hat ja die Schule und haben die Lehrkräfte längst Erfahrung im Umgang mit Ungleichheiten wie zum Beispiel unterschiedlichen individuellen, sozialen und kulturellen Merkmalen ihrer SchülerInnen und den damit verbundenen mannigfaltigen Schwierigkeiten im Klassenunterricht. Der pädagogische Wille, nämlich jedes Kind in *seinem* Lernen und in *seiner* Entwicklung gezielt und individuell zu unterstützen, ist somit nicht neu. Ein kurzer Blick in die Schulgeschichte der letzten Jahrzehnte belegt denn auch die grossen Anstrengungen sowohl einzelner Lehrpersonen als auch des gesamten Bildungswesens.

Allerdings zeigen sich bei näherem Hinsehen grundlegende Unterschiede zu heutigen Problemlöseansätzen. In der Vergangenheit antwortete die Schule auf Unterschiede vorwiegend mit dem Impetus der Homogenisierung (Gogolin, 1998). Schwierigkeiten wurden in aller Regel den SchülerInnen als individuelles Ungenügen oder Fehlverhalten zugeschrieben und – gemäss dem Prinzip der Homogenisierung – mit *Separation* beantwortet. SchülerInnen, welche dem Leistungsanspruch der Regelklassen nicht zu genügen vermochten, wurden einer Sonderbehandlung zugeführt und/oder in Sonderklassen ausgegliedert, wo sie dann in kleineren Gruppen von speziell ausgebildeten Lehrkräften betreut und geschult wurden. In diesen Verfahren blieben dann die Ausländerkinder und Kinder aus unteren Sozialschichten überproportional „hängen“.

Aus heutiger Sicht zeigt sich, dass eine solche, grundsätzlich an – vermeintlichen – Leistungsdefiziten orientierte Wahrnehmung der Lern- und Schulschwierigkeiten zu einer ganzen Reihe von Problemen führt. So konzentrieren sich die besonderen Anstrengungen der Schule im unteren Leistungssegment. Die installierten Zuweisungsverfahren und -organisationen (z.B. Schulpsychologische Dienste und/oder andere Diagnoseeinrichtungen) arbeiteten in der Regel defizitorientiert und die Bearbeitung der Probleme wurde dann quasi aus der Normalität des Klassenunterrichts in Sonderveranstaltungen ausgelagert.

Diese Bemühungen, nämlich mittels separierter, homogener Gruppen die vorhandenen Schwierigkeiten anzugehen, werden auf Grund heuti-

ger Erkenntnisse aus der Lern- und Sozialisationsforschung in Frage gestellt. Die Einsicht, dass das Problem vielmehr – oder vermehrt – mittels *Integration* anzugehen sei, setzt sich durch. Damit ergibt sich eine Art Doppelleffekt: *Integration wird verstanden als Strategie für den Umgang mit gesellschaftlicher Heterogenität (Prozess) und gleichzeitig entspricht die Integration einer pädagogischen Grundhaltung (Ziel)*. Der Zürcher Lehrplan hält in seinem Leitbild denn auch Werte wie Offenheit, Dialogfähigkeit und Solidarität explizit fest.

Im Zusammenhang mit der Integration als Prozess erfüllen nun die Schulgemeinden eine sehr zentrale, doppelte Funktion (vgl. Rosenmund & Fries, 1999):

- Sie funktionieren aus der Perspektive der Anpassung als adaptive Systeme, indem sie die Veränderungen in ihrem nahen gesellschaftlichen Umfeld realisieren und die soziale Integration fördern.
- Aus der Perspektive der Entwicklung sind sie gleichzeitig lernende Systeme. Sie reagieren auf die Schwierigkeiten mit der Entwicklung entsprechender Strategien und probieren diese aus.

Aus der geschilderten Perspektive, nämlich die vorhandenen Probleme möglichst vor Ort mittels Integration zu lösen und schrittweise einen angemessenen und erfolgversprechenden Umgang mit der damit einhergehenden Heterogenität zu entwickeln, ergibt sich somit ein weiterer Zusammenhang mit dem Projekt QUIMS. Eine leistungsfähige „Schule der Vielfalt“ ist das Ziel (vgl. Eidgenössische Kommission gegen Rassismus, 1999, S. 26).

3.5 Schulqualität

Auf die Thematik der guten Schule wird hier lediglich im Zusammenhang mit QUIMS-relevanten Aspekten eingegangen. Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass der Konsens, wie Schule zu sein habe, in Folge der bereits beschriebenen gesellschaftlichen Pluralität schmaler geworden ist. Selbst innerhalb der Volksschule ist ein intensiver Diskurs um Schulqualität im allgemeinen im Gange. Hier sind es vor allem zwei Fragen, welche kontrovers diskutiert werden: Diejenige der Beurteilung von Schul- und Unterrichtsqualität auf Grund wissenschaftlich erhärteter Indikatoren und Standards sowie die Frage der Zusammenhänge zwischen Schulqualität und qualitätsrelevanten Faktoren im Umfeld.

Was unter „Schulqualität“ zu verstehen ist, hat sich im Verlaufe der diesbezüglichen Auseinandersetzungen nicht linear herausgebildet, wie ein kurzer Blick auf die Begriffsgeschichte zeigt. Rutter (1980) spricht in seiner Studie „15'000 Schulstunden“ vom „Schulethos“. Bessoth (1988) verwendet die Begriffe „Schulklima“ und „Organisationsklima der Schule“ und auch Aurin (1991) bleibt mit „Schulkultur“ begrifflich im Bereich ähnlicher terminologischer Entlehnungen. Andere Autoren bedienen sich normativer Begriffe: Fend (1987) „Gute Schulen – schlechte Schulen“, Steffens/Bargel (1993) „Gute Schule“ sowie Aurin (1991) zusätzlich „Beispielhafte Schule“. Im angelsächsisch-amerikanischen Raum wird eher der Gedanke der Leistung und Wirkung der Schule in den Vordergrund gerückt: Mortimore (1988) „Schuleffektivität“ und Reynolds (1992) „Wirksamkeit der Schulen“. Daneben existierte aber immer auch der Ansatz der Organisationsentwicklung. Dalin sprach schon früh von „Schulentwicklung“ (1982), Rolff von der „Schulischen System- oder Organisationsentwicklung“ (1994a) und von der „Schule als lernender Organisation“ (1994b). Dalin und Rolff entwickelten dann gemeinsam ihr sogenanntes „Institutionelles Schulentwicklungsprogramm ISP“ (Dalin & Rolff, 1990). Fend (1998) spricht schliesslich umfassend und neutral von „Qualität im Bildungswesen“ und von „Schulqualität“ schlechthin.

Der Blick auf den Diskurs über die Qualität der öffentlichen Bildungssysteme ergibt insgesamt eine Verlagerung des Fokusses von der einzelnen Lehrperson auf die Schule als pädagogische Handlungseinheit oder auf die Schule als Organisation. Das Interesse der Betrachtung verschiebt sich: Die „Gute Schule“ rückt ins Zentrum und verdrängt den „Guten Lehrer“, welcher zum Beispiel in der Tradition der reformpädagogischen Theorien immer im Mittelpunkt der Überlegungen stand. Diese Fokusverschiebung weg vom Individuum auf die Organisation hat die Definition neuer Qualitätsbereiche zur Folge, welche dem system- und organisationstheoretischen Zugang entsprechen: Schulziele, Leitbild und Profil, Führung und Strukturen, Klima und Kultur, Kommunikation und Zusammenarbeit, Motivation und Förderung der Mitglieder (LehrerInnen und SchülerInnen), Umgang mit schwierigen Situationen und/oder Personen, Umgang mit der Umgebung und Gestaltung der Aussenbeziehungen, Ressourcen sowie – last not least – Unterricht und Schulleistungen.

Auf das Projekt QUIMS bezogen, ist hier auf die zentralen Merkmale erfolgreicher Schulen in Bezug auf die drei Interventionsfelder Klasse, Schule, Umfeld hinzuweisen (vgl. Rüesch, 1999):

- Eine wirksame Schule ist eine Schule, die das Lernen der SchülerInnen im kognitiven Bereich fördert.
- In erfolgreichen Schulen wird die Unterrichtszeit wirksam genutzt. Störungen und Unterbrechungen werden vermieden. Fachliche Leistungen werden honoriert und finden schulweit Anerkennung. Die Schule setzt hohe Erwartungen in die fachlichen Kompetenzen der SchülerInnen.
- Die erfolgreiche Schule hat eine klar definierte Leitung. Sie weist ein hohes Mass an Stabilität und Kontinuität auf und verfolgt gemeinsame pädagogische Ziele. Ihr Curriculum hat einen klaren Fokus. Die LehrerInnen bilden sich gemeinsam und inhaltlich koordiniert weiter. Es herrscht ein Klima der Kollegialität, Kooperation und des Zusammenhalts. Auf das geregelte Zusammenleben wird Wert gelegt.
- Die erfolgreiche Schule verfügt über eine gewisse Autonomie und betreibt ihre eigene Entwicklung. Sie bezieht die Eltern ins Schulleben mit ein.

3.6 Zusammenfassung und Überleitung zu QUIMS

Auf Grund der bislang ausgeführten Überlegungen in den Bereichen „gesellschaftliche Heterogenität“, „Schule und Pluralität“, „Gleichheit versus Ungleichheit“, „Schulentwicklung“, „Umgang mit Ungleichheit“ und „Schulqualität“ lassen sich folgende zentrale Aussagen festhalten und anschliessend mit einigen konstitutiven Merkmalen von QUIMS in Beziehung setzen:

- Die heterogene Gesellschaft ist ein Faktum und stellt die Schule vor eine Reihe drängender pädagogischer Probleme.
- Die bisherige Orientierung am Prinzip der Gleichheit, verbunden mit Strategien der Homogenisierung durch Aussortierung der „Störfälle“ ist überholt.
- Die Schule ist im Begriff, ihren traditionellen Umgang mit Andersartigkeit und Ungleichheit zu reflektieren und ein zeitgemässes Problemverständnis und entsprechende Problemlösestrategien zu entwickeln.

- Den einzelnen Schulen kommen dabei die Funktionen adaptiver und entwicklungsorientierter Systeme zu.
- Das heutige Verständnis von Schulqualität beinhaltet das Bild von Schulen mit eigenen Wertvorstellungen, einer selbständig initiierten und gesteuerten Entwicklung und einer ausgesprochenen Orientierung an den erzielten Wirkungen oder Problemlösungen.
- Zur Unterstützung und Steuerung derart komplexer Lern- und Innovationsprozesse benötigen die Schulen gleichermaßen Anschubhilfen wie Prozessunterstützung.

Damit wird nun sehr deutlich, innerhalb welcher bildungspolitischer, schulgeschichtlicher, pädagogischer und schulorganisatorischer Koordinaten das Projekt QUIMS anzusiedeln ist. Im gleichen Atemzug wird klar, wie komplex und anspruchsvoll die damit verbundenen Anforderungen sind. Vom Projekt und den beteiligten Akteuren wird gleichermaßen gesellschaftliche (Neu-)Orientierung, pädagogische Überzeugungsarbeit, berufliche Reflexion und didaktische Kompetenz gefordert. Da die einzelnen Schulen die eigentlichen Projektträger sind, kommen eine Reihe sozialer Kompetenzen wie Kooperations-, Kommunikations-, Prozesssteuerungs- und Führungskompetenz sowie Qualitätsentwicklungs- und -überprüfungswissen hinzu.

3.7 Das Projekt QUIMS

Sowohl der bildungspolitische als auch der pädagogische Ansatz des Projektes QUIMS liegen ganz auf diesen bisher gezeichneten thematischen Koordinaten. Die Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Heterogenität wird offensiv geführt und die Erfahrungen der Vergangenheit werden berücksichtigt. Der neu entfachten Debatte rund um die Chancengleichheit wird mit *Integration und Differenzierung als Lösungsansatz* begegnet.

Das Projekt QUIMS macht aber auch klar: Integration zum schulischen Ziel zu erklären ist die eine Seite. Integration jedoch verstanden als schulisches Handeln im Unterrichtsalltag ist eine anspruchsvolle pädagogische und didaktische Aufgabe und bedarf durchdacht konzipierter und effizienter – und mindestens in einer Anfangsphase externer – Unterstützung.

Genau hier setzt das Projekt QUIMS an. Unter dem langfristigen Ziel, die SchülerInnen gut zu qualifizieren und das Leistungsniveau auch in

den multikulturell besonders geforderten Schulen hoch zu halten, zielt es einerseits auf Verbesserungen im Unterricht und andererseits auf die Verbesserung der Interaktion zwischen der Schule und den Familien. Damit soll der Zusammenhang zwischen Schulerfolg und sozialer Herkunft und Fremdsprachigkeit verringert und damit mehr Chancengerechtigkeit erreicht werden.

Der zur Zeit spürbare Legitimationsdruck seitens der Öffentlichkeit auf die Schulen – und die sich daraus ergebende Chance! – zwingt diese, ihrem näheren und weiteren Umfeld ihre Arbeit zu erklären. Die Schulen sind zur Zeit daran zu lernen, offensiv aufzutreten. Sie sind daran, gleichermassen ihre pädagogische Überzeugungen als auch ihre konkreten Handlungsansätze zu kommunizieren. Gerade der systematisch gepflegte Kontakt zu den Eltern und die Bemühungen, diese in den Schul- und Lernalltag ihrer Kinder bewusst miteinzubeziehen, soll letztlich zu einer Verbesserung der Lernsituation im Unterricht führen.

Das QUIMS-Projekt verfolgt gewissermassen zwei Stossrichtungen, nämlich (vgl. Rüesch, 1999, S. 22):

- Die gute Qualifikation aller Kinder im Bereich Fachleistungen sowie die Förderung der Zufriedenheit von Kindern, Eltern, Lehrkräften und Schulbehörden in Bezug auf ihre schulischen Aufgaben.
- Die Sicherstellung der Chancengleichheit und hier besonders die Verbesserung der Lernerfolge von Kindern aus MigrantInnenfamilien.

Mit seinem Entwicklungsansatz unterstützt QUIMS die Schulen bei der schrittweisen Entwicklung lokal angepasster Lösungen und beim Aufbau entsprechender Kompetenzen. Die Schulen werden auf ihrem Weg zur Selbstorganisation oder zur „Schule als pädagogischer Handlungseinheit“ mit entsprechenden internen Strukturen gezielt gefördert. QUIMS setzt deshalb folgerichtig auch bei der Unterstützung des Schulentwicklungsprozesses der einzelnen Schulen als lernende Organisation an.

Damit wird nun auch ein Bogen geschlagen zu den heute geltenden Standards für die gute Schule und zu parallel laufenden Zürcher Reformprojekten wie TaV oder Schulprojekt 21 mit dessen Ziel des eigenständigen Lernens sowie des Lernens im Team. Somit ergibt sich die interessante Perspektive des Zusammendenkens der verschiedenen Reformbemühungen. Die Qualität aufgebauter Strukturen – wie z.B. bei

TaV – manifestiert und beweist sich letztlich in der Qualität der Schülerleistungen – wie z.B. bei QUIIMS.

Zum Schluss sei nach diesen theoretischen Überlegungen noch auf zwei Aspekte des aktuellen Bildungsdiskurses und ihren Zusammenhang mit QUIIMS hingewiesen: Auf die Reform der LehrerInnenbildung und auf PISA.

QUIIMS und die LehrerInnenbildung

Auch seitens der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden die Zeichen erkannt. So hält Schader (1999, S. 336) fest: *„Mit Hinblick auf die zunehmend mehrsprachige und plurikulturelle Berufsrealität wurde am Primarlehrerinnen- und Primarlehrerseminar des Kantons Zürich als Wahlfachangebot eine Zusatzqualifikation ‚Unterricht in mehrsprachigen Klassen‘ eingeführt und evaluiert. Die dabei gesammelten Erfahrungen sollen zugleich der Implementation eines entsprechenden Moduls oder Zusatzstudiums ‚Deutsch als Fremdsprache‘ im Rahmen der Pädagogischen Hochschule zugute kommen.“*

Ziele dieser Zusatzqualifikation sind in erster Linie:

- „Vertiefte Kompetenzen im Bereich der Sprachstandsdiagnose und der sprachlichen Förderung von Kindern nicht-deutscher Muttersprache“;
- „Vertiefte Kompetenzen in interkultureller Unterrichtsgestaltung (Nutzung der sprachlichen und kulturellen Ressourcen).“

Die konkreten Ausbildungsmodule basieren *„auf den auch für das umliegende Studium charakteristischen vier Ebenen: Theorie; Transfer in die schulische Praxis; Lernreflexion/Lernbegleitung; Lernkontrolle/Leistungsnachweis.“* (Schader, 1999, ebda.)

Die ausgewerteten Erfahrungen zeigen die notwendige Verknüpfung von entsprechenden Unterrichtskompetenzen mit solchen im Bereiche der Schulentwicklung. Was die einzelne Lehrkraft während der Ausbildung an Kompetenzen erwirbt, kann in der Schule erst in Form eines gemeinsam getragenen und umgesetzten Programmes seine volle Wirkung entfalten.

Die Nähe solcher Bemühungen seitens der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zum Projekt QUIMS – auch das gegenseitige Gespräch und die Vernetzung zwischen QUIMS und Interkultureller Pädagogik in der Lehrerbildung – ist offensichtlich: Von zwei verschiedenen Seiten her wird aus je unterschiedlicher Optik und mit je andersartigen Mitteln an der Bewältigung des einen Problems „Qualität des Unterrichts angesichts der mehrsprachiger werdenden Gesellschaft“ gearbeitet. Es sind in diesem Zusammenhang Mittel und Wege zu suchen, welche eine Verknüpfung der Anstrengungen erlaubt und den Zirkel zwischen der Spezialausbildung „Unterricht in mehrsprachigen Klassen“ und den konkreten Schulentwicklungserfahrungen aus den verschiedenen QUIMS-Projekten schliesst.

QUIMS und PISA

PISA hat aufgezeigt, wie es um die Lesefertigkeit unserer 15-jährigen bestellt ist. Inwiefern die festgestellten Probleme mit der Schule und ihrem Unterricht und/oder mit den gesellschaftlichen und soziokulturellen Gegebenheiten im schulischen Umfeld zusammenhängen, wird die genaue Analyse der Ergebnisse noch zeigen. Ohne die Argumentation allzu stark zu verkürzen, könnte man sagen, dass die Lehrkräfte jener Schulen, welche sich an QUIMS beteiligen und ihre Bemühungen vor allem auf die sprachliche Förderung der Kinder – und der Eltern! – konzentrieren, diese aufrüttelnden Befunde eigentlich vorweggenommen und zum Anlass ihres Engagements in QUIMS gemacht haben.

Zwar wurden im Rahmen der hier vorliegenden Evaluation keine Kompetenzmessungen oder gar Längsschnitt-Leistungsvergleiche durchgeführt. Für solche ist es – auch in jenen Schulprojekten, wo dies von der Stossrichtung des Projektes noch sinnvoll erscheinen mag – noch zu früh. Aber QUIMS zeigt eine ganze Palette von Lösungsansätzen für eben diese durch PISA sichtbar gemachten Probleme.

Es scheint uns legitim, hier im Sinne einer bildungspolitischen Empfehlung am Rande auf die Chance hinzuweisen, im Zusammenhang mit der nun notwendigen PISA-Debatte einschlägige Erfahrungen aus QUIMS in die Überlegungen mit einzubeziehen. Auf diese Weise liesse sich die Ressource „Praxis“ neben den Ressourcen „Wissenschaft“ und „Bildungspolitik“ an der Lösung des Problems der optimalen Sprachförderung beteiligen. Die vorliegenden Erfahrungen könnten Hinweise geben, in welche Richtung auch zu denken sein wird. Stellvertretend

seien hier nur erwähnt: Materialien seitens der Projektleitung zu Themen und Fragen der Migration sowie des Sprach- und insbesondere des Leseunterrichts, Vorgehensweisen und Organisationsstrukturen in den Projektschulen bei der Umsetzung ihrer jeweiligen Lösungen, didaktische Materialien seitens der Lehrkräfte und last not least deren Erfahrungen bei der schrittweisen Realisation ihrer Projekt- und Sprachförderungs Ideen.

Teil II Ergebnisse der zweiten Evaluationsphase 2001/2002

In diesem Berichtsteil stellen wir ausführlich die Ergebnisse aus den verschiedenen Erhebungen der zweiten Evaluationsphase dar. In einem ersten Abschnitt (Kapitel 4.1) schaffen wir einen kategorisierenden Überblick über die durchgeführten schulhausspezifischen QUIMS-Projekte. Im zweiten Abschnitt (Kapitel 4.2) referieren wir die Informationen und Erkenntnisse aus sechs fallstudienartig bearbeiteten QUIMS-Projekten. Der dritte Abschnitt (Kapitel 5) stellt die Ergebnisse der schriftlichen Befragung der an QUIMS beteiligten Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen vor. Der letzte Abschnitt (Kapitel 6) präsentiert die Auswertungen der leitfadengestützten Befragung der Mitglieder der kantonalen Projektgruppe und der telefonischen Befragung der am Projekt QUIMS beteiligten BehördenvertreterInnen.

4 Ergebnisse aus der Analyse der QUIMS-Schulprojekte

4.1 Die QUIMS-Schulprojekte im Überblick

Im Rahmen einer Typisierung erstellten wir eine nach einem einheitlichen Raster durchgeführte Kurzdarstellung der in der ersten und zweiten Serie von QUIMS realisierten lokalen Schulprojekte. Die kurzen Steckbriefe⁷ geben Auskunft zu folgenden Aspekten:

- Name der Schule, Schulgemeinde
- SchulbegleiterIn der kantonalen Projektgruppe, welche/welcher das Projekt betreut hat
- Titel des Projektes und Stichworte zum Inhalt
- Zielgruppe
- beteiligte Akteure und ihre Funktion im Rahmen des Projektes
- Projektziel bzw. -ziele und Zielvielfalt
- Konkretisierungsgrad
- genutzte Ressourcen, Finanzen und externes Know-how
- Wirkungshorizont
- Häufigkeit bzw. Kontinuität
- explizite Vernetzung mit anderen Reformprojekten
- Stand der Projektrealisierung (abgeschlossen oder in Bearbeitung)

⁷ Siehe Anhang IV.

In einer ersten Kategorisierung wurden die Projekte nach strategischen und instrumentellen Kriterien zu Clustern zusammengefasst. Dazu wurden drei Grundkategorien gebildet:

A Ressourcen beschaffen und bereitstellen

Die erste Kategorie beinhaltet Projekte, die sich mit der Beschaffung von Wissen (im Rahmen von Weiterbildung) und externer Ressourcen (Fachpersonen, Finanzen) sowie mit der Organisation von Lernprozessen (permanente Weiterbildung, Veranstaltungsreihen, Diskurse installieren) befassen.

B Konkrete Massnahmen

In diese Kategorie wurden Projekte eingeteilt, bei denen es um die Organisation von Anlässen geht, die Massnahmen bezüglich Verhalten im Unterricht (Didaktik, Teamteaching, Kooperationen mit externen Fachlehrkräften) vorsehen oder die die Organisation zusätzlicher unterrichts- oder schulhausbezogener Angebote beinhalten.

C Verankerung in der Schul- und Problemlösekultur

Hier geht es um Projekte, welche eine Veränderung in der Kultur und der Problembearbeitung einer Schule, Veränderungen in der allgemeinen Schulkultur oder den Aufbau schulinterner Organisationsstrukturen anstreben.

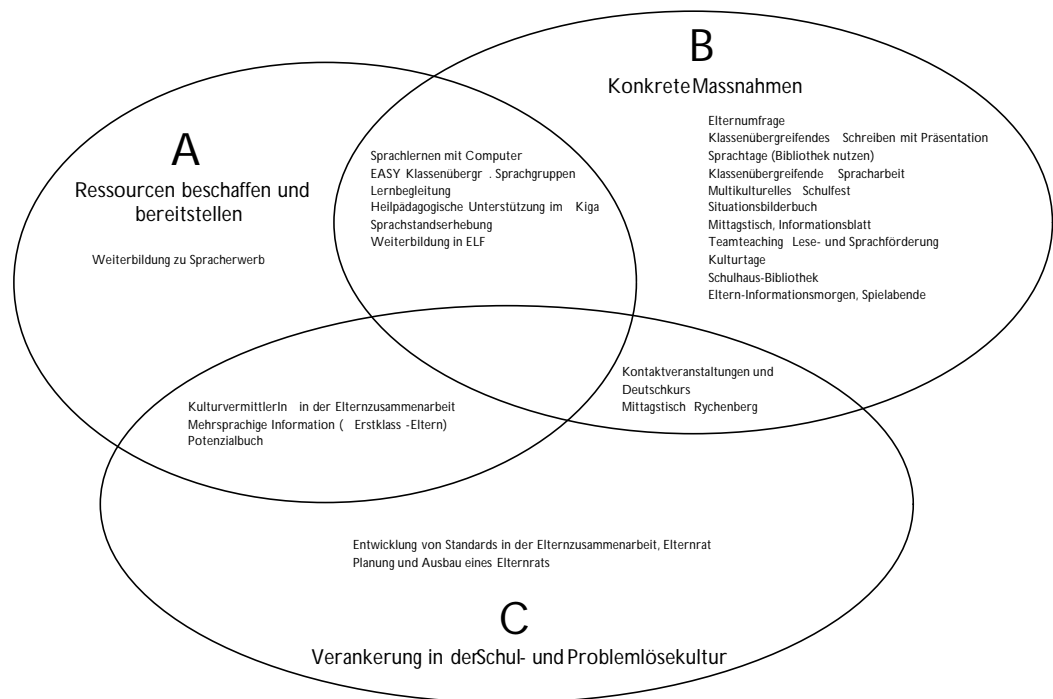
Insgesamt ergaben sich daraus sechs Cluster: Einerseits je ein Cluster, definiert durch die drei Grundkategorien, andererseits drei Cluster durch die Kombination von je zwei Grundkategorien.

Diese Clusterbildung, wie sie auf der folgenden Seite grafisch dargestellt wird⁸, ergibt ein Abbild der strategischen Positionierung der Schulprojekte. Die Verteilung zeigt deutlich, dass eine überwiegende Mehrheit der Projekte im Bereich der konkreten Massnahmen liegt. Dabei sind annähernd die Hälfte der Projekte in diesem Cluster in ihrer strategischen Ausrichtung kombiniert mit dem Aspekt der Ressourcenbeschaffung bzw. der Organisation von schulhausinternen Lernprozessen.

⁸ Für eine tabellarische Darstellung siehe Anhang V.

sen. Die andere Hälfte der Projekte „beschränkt“ sich auf eine einzelne Massnahme bzw. die Realisierung einer Veranstaltung.

Clusterbildung der in der 1. und 2. Serie durchgeführten QUIMS-Projekte



4.2 Fallstudien

In diesem Kapitel werden sechs exemplarische QUIMS-Schulprojekte im Sinne von Fallstudien beschrieben und beurteilt. Der deskriptive Teil jeder Fallstudie umfasst einen kurzen Projektbeschreibung sowie Aussagen zu bereits erkennbaren Wirkungen aus der Sicht der Verantwortlichen und Beteiligten, zu den eingesetzten Ressourcen und den Rahmenbedingungen. Die gewonnenen Daten stützen sich auf Leitfaden-Interviews mit den Projektverantwortlichen der Fallstudien-Schulen und den jeweiligen VertreterInnen der lokalen Schulbehörden. Den Abschluss der Darstellungen bilden Einschätzungen zur Nachhaltigkeit des Projektes sowie eine Beurteilung durch die externe Evaluation.⁹

Die Auswahl der Projekte für die Fallstudien erfolgte nach unterschiedlichen Kriterien. Es wurden erstens Projekte aus verschiedenen Modulen und Clustern einbezogen. Zweitens sollten die Projekte die Vielfalt der eingesetzten Instrumente repräsentieren. Drittens wurden die Projekte in Kategorien der Zielvielfalt eingeteilt. Bei der definitiven Auswahl der Projekte wurde zusätzlich mit berücksichtigt, dass sich die Projekte auf verschiedene Schulhäuser verteilen, aus beiden Phasen von QUIMS stammen und auch die Kindergartenstufe mit einem Projekt vertreten ist.¹⁰

Instrumenttypen

Es wurden insgesamt 11 verschiedene Typen von Instrumenten definiert, die in den 24 realisierten Projekten eingesetzt wurden. Die Verteilung der verschiedenen Instrumententypen über alle 24 Projekte¹¹ und die sechs Fallstudien präsentiert sich wie folgt:

Lehr- und Lernverfahren	8 Projekte	2 Fallstudien
Informations- und Datenbeschaffung	3 Projekte	1 Fallstudie
Weiterbildung für Lehrpersonen ¹²	3 Projekte	
Beizug externer Fachpersonen ¹³	3 Projekte	

⁹ Die Fallstudien werden unter Nennung des Schulhauses und des Projekttitels behandelt. Die Aussagen der befragten Akteure werden jedoch anonymisiert wiedergegeben. Diese Regelung wurde in Absprache mit den Beteiligten getroffen.

¹⁰ Eine tabellarische Übersicht über die Projekte und die entsprechende Zuordnung der verschiedenen Kriterien befindet sich im Anhang V.

¹¹ In verschiedenen Projekten kommen auch mehrere Instrumententypen zum Einsatz.

¹² Projekte wurden dieser Kategorie nur dann zugeordnet, wenn Weiterbildung für Lehrpersonen einen zentralen Inhalt des Projektes darstellt.

Bereitstellung von Lehrmaterial	2 Projekte	1 Fallstudie
Auseinandersetzung mit einem Thema	3 Projekte	
Strukturaufbau	4 Projekte	1 Fallstudie
Entwicklung von Standards	1 Projekt	1 Fallstudie ¹⁴
Bereitstellung von Infrastruktur	1 Projekt	
Veranstaltung	4 Projekte	
Information für Eltern	4 Projekte	1 Fallstudie ¹⁵

Zielvielfalt

In vier Abstufungen wurde beurteilt, wie gross die Vielfalt der in einem Projekt angestrebten Ziele ist.

Die Verteilung der Ausprägungen über alle 24 Projekte stellt sich wie folgt dar:

Zielvielfalt	klein	14 (Teil-)Projekte	4 Fallstudien
Zielvielfalt	mittel	8 (Teil-)Projekte	
Zielvielfalt	gross	2 Projekte	1 Fallstudie
Zielvielfalt	sehr gross	1 Projekt	1 Fallstudie

Auswahl der Fallstudien

Ausgewählt wurden schliesslich die folgenden sechs Projekte:

- Projekt „Lernbegleitung“ (Schulhaus Zelgli, Winterthur Töss)
- Projekt „Potenzialbuch“ (Schulhaus Grünau, Zürich Letzi)
- Projekt „Bilderlexikon – Situationsbilderbuch“ (Kindergärten Töss, Winterthur Töss)
- Projekt „Sprachbeobachtung“ (Schulhaus Zentral A, Dietikon)
- Projekt „Standards für die Zusammenarbeit mit den Eltern“ (Schulhaus Gutenberg, Winterthur Töss)
- Projekt „Mittagstisch“ (Schulhaus Rychenberg, Oberwinterthur)

¹³ Projekte wurden dieser Kategorie nur dann zugeordnet, wenn der Bezug externer Fachpersonen einen zentralen Inhalt des Projektes darstellt.

¹⁴ Ein gemeinsames Projekt mit „Information für Eltern“.

¹⁵ Ein gemeinsames Projekt mit „Entwicklung von Standards“.

4.2.1 Projekt „Lernbegleitung“ (Schulhaus Zelgli, Winterthur Töss)

Projektbeschreibung

Das Projekt ist im Modul „Verstärkung der Leistungsförderung“ angesiedelt und zielt darauf ab, mit fünf unterschiedlichen Typen von Lernbegleitungen Erfahrungen zu sammeln und hinsichtlich des Projektzieles – Nutzen der verschiedenen Lernbegleitungen – auszuwerten. Wie auch bei anderen QUIMS-Projekten beobachtbar, handelt es sich bei diesem Projekt nicht um eine vollständige Neuerarbeitung, sondern eher um eine Erweiterung und Ausdifferenzierung schon bestehender Unterstützungsangebote bzw. deren Finanzierung über QUIMS. So meint ein Mitglied der Steuergruppe, dass es ihnen schon lange klar gewesen sei, dass sie in so grossen Klassen – zwischen 20 und 27 SchülerInnen – nur Lern- und Leistungsförderung betreiben könnten, wenn zwei Lehrkräfte im Klassenzimmer seien. So habe dann das eine das andere ergeben.

„(...) das Zelgli-Team definierte in einem Gespräch mit einem Berater des Pestalozzianums sein neues Hauptprojekt. Es zeigte sich, dass das Team schon voll im Projekt drin war, ohne dies so zu definieren. Aus der Not der Überlastung heraus hatten die Lehrerinnen begonnen, mit verschiedenen Formen der Lernbegleitung zu experimentieren (...).“ (aus einer internen Standortbestimmung, verfasst von der QUIMS-Schulbegleiterin)

„Ich würde nicht sagen, dass QUIMS dazugekommen ist. Es hat vielmehr ergänzt. Dadurch haben wir die Lernbegleitungen vertieft. Ich weiss nicht, wie weit wir wirklich gegangen wären ohne QUIMS (...).“ (Lehrerin)

Dieser Tatbestand stellt einerseits eine Unterstützung und Erleichterung bei der Projekterarbeitung dar, und ist andererseits auch ein gewisser Stolperstein, hinsichtlich einer längerfristigen Umsetzung bzw. Finanzierung.¹⁶

Bei den fünf verschiedenen Lernbegleitungen handelte es sich um folgende Typen, auf die im Anschluss detailliert eingegangen wird:

- Frau X aus dem ehemaligen Jugoslawien

¹⁶ Nach Aussage der kantonalen QUIMS-Projektleitung war eine Institutionalisierung des Projektes von Anfang an geplant und sollte im Rahmen des neuen Volksschulgesetzes möglich werden.

- Studierende des Evangelischen Lehrerinnen- und Lehrerseminars Unterstrass
- Pensionierte Frauen
- Mütter
- Deutschförderlehrerinnen

Die Kooperation mit der Frau aus dem ehemaligen Jugoslawien ist aus einem Arbeitsloseneinsatz der Stadt Winterthur entstanden. Die Frau wird in allen Klassen des Schulhaus Zelgli als Hilfslehrerin eingesetzt und übernimmt zusätzlich auch immer wieder Einsätze als Mediatorin und Kulturdolmetscherin bei der Zusammenarbeit mit Eltern aus ihrem Kulturkreis.

„Sie besucht beinahe alle Klassen. Am Anfang war sie 50 Prozent da, immer morgens. Sie hilft aus, es ist aber nicht ein Team-teaching, aber wir können darauf zählen, dass sie kommt und dass wir sie einsetzen können.“ (Lehrerin)

Der Kontakt zu den Studierenden des Seminar Unterstrass entstand auf Grund einer persönlichen Bekanntschaft zwischen einer Lehrperson und einer Studentin. Die Studierenden werden nicht als Hilfslehrpersonen eingesetzt, sondern arbeiten im Rahmen von grösseren oder kleineren Projekten in verschiedenen Klassen mit einzelnen Kindern oder SchülerInnengruppen. Diese Zusammenarbeit ist von unterschiedlicher Intensität und hängt auch mit der jeweiligen Ausbildungssituation zusammen, in der die betreffenden Studierenden gerade stehen.

„Im Moment haben wir nur eine Studentin. Sie möchte noch eine Kollegin fragen. Zweimal im Jahr haben sie solche Blöcke, in denen sie bei uns arbeiten können.“ (Lehrerin)

Unabhängig von QUIMS gibt es in der Stadt Winterthur ein Projekt, wo Seniorinnen und Senioren zur Mithilfe und Unterstützung in Schulen eingesetzt werden. Aus diesem Projekt sind zwei pensionierte Frauen schon seit über einem Jahr im Schulhaus Zelgli tätig.

„Das bewährt sich sehr gut. Da ist jemand, der mit einem Kind allein Dinge aufarbeiten kann oder mit ihm etwas bastelt oder was auch immer.“ (Lehrperson)

Der Einbezug von Müttern in den Unterricht wurde erst im Rahmen von QUIMS initiiert und umgesetzt.

„In einem Info-Brief über das QUIMS-Projekt haben wir auch einen Talon beigelegt, ob Mütter interessiert wären, als Unterrichtshilfen zu arbeiten. Drei haben sich gemeldet. Zwei kommen nun schon ein Jahr zwei Stunden in der Woche im Unterricht aushelfen. Sie sind ähnlich eingesetzt wie Frau X. Sie sind keine Fachleute.“ (Lehrperson)

In einer ersten Phase musste mit diesen Lernbegleitungen ein Weg gefunden werden, wie mit Informationen umzugehen bzw. wie die Vertraulichkeit zu handhaben ist, wenn Mütter in die Klassenzimmer und ins LehrerInnenteam hineinsehen und dadurch zu Informationen über andere Kinder kommen. Dies führte auch dazu, dass man die Zusammenarbeit mit einer Mutter beendete.

„Ich habe von einer andern Mutter gehört, dass eine Frau, die geholfen hat, relativ blöde Dinge über die Klassen herumgeschwätzt hat. Aber sie ist nun nicht mehr da. Man muss wirklich aufpassen.“ (Lehrerin)

Bei den Müttern, die sich als Schulhilfen zur Verfügung gestellt hatten, handelt es sich durchwegs um deutschsprachige Frauen.

„Eine andere Unterrichtsbegleitung ist die mit den Deutschlehrerinnen, hier arbeiten wir im Teamteaching zusammen. Dort gehört das gemeinsame Vorbereiten und Unterrichten dazu.“ (Lehrerin)

Diese grundlegend andere Art der Zusammenarbeit wirkt sich aus Sicht der Lehrpersonen auch qualitativ anders aus.

Was den Einbezug der unterschiedlichen Lernbegleitungen durch die LehrerInnen des Schulhauses betrifft, so ist dieser grundsätzlich freiwillig. Allerdings haben sich die verschiedenen Lernbegleitungen im Schulalltag schon so etabliert, dass die meisten LehrerInnen aktiv am Projekt teilnehmen und je nach Stundenplan und klassenspezifischen Bedürfnissen mit der einen oder anderen Lernbegleitung zusammenarbeiten. Eine Lehrerin vertritt diesbezüglich die Meinung, dass mehr Lehrpersonen mitmachen würden, seit die Lernbegleitungen unter QUIMS laufen würden.

Erkennbare Wirkungen

Die Wirkungen des Projektes lassen sich auf zwei Ebenen feststellen. Zum einen in Bezug auf das Geschehen im Unterricht bzw. die Leistungen der einzelnen SchülerInnen, und zum andern auf der Ebene des Teams und dessen Zusammenarbeit.

Hinsichtlich der Leistungen einzelner Kinder lassen sich bei der Zusammenarbeit mit den Deutschlehrerinnen und den Studierenden die wesentlichsten Verbesserungen feststellen. Dies hat unter anderem damit zu tun, dass die individuellen Lern- und Förderzeiten, die einer Lehrperson mit einem Kind zur Verfügung stehen, wesentlich verlängert werden konnten.

*„Ich habe mit den drei Studentinnen in meiner dritten Klasse enormen Fortschritt beim Lesen bemerkt. (...) Leistungstests haben gezeigt, dass meine Schüler und Schülerinnen im Bereich der Sprache bei vielen Punkten im Maximum sind, obwohl wir drei Viertel Fremdsprachige haben. Sehr verschiedene noch dazu.“
(Lehrerin)*

Was den Einsatz und Nutzen der anderen Lernbegleitungen betrifft, so scheint dieser vor allem im emotionalen und stimmungsmässigen Bereich zu liegen. Eine herausragende Stellung innerhalb des Schulhauses nimmt diesbezüglich Frau X., die Hilfslehrerin aus dem ehemaligen Jugoslawien, ein. Sie werde von allen Kindern namentlich begrüsst und gehöre einfach schon zum Bild des Schulhauses, meint eine der interviewten Lehrpersonen.

„Ich messe es stimmungsmässig. Wenn sie wissen, dass Frau X. kommt, dann haben sie sehr viel Freude. Ich merke auch, dass unsichere Kinder, die sowohl stoffliche wie auch verhaltensmässige Schwierigkeiten haben, viel gelöster und ruhiger sind, wenn sie wissen, dass noch jemand da ist, der hilft.“ (Lehrerin)

„Auch für mich ist es schön. Ich geniesse es enorm, nicht allein im Schulzimmer zu stehen, sondern zu wissen, dass sie (die Lernbegleitung) auch da ist und etwas merkt.“ (Lehrerin)

Die einzige negative Wirkung des regelmässigen Einsatzes von Lernbegleiterinnen sehen die Lehrerinnen in einer etwas reduzierten Spontaneität und Flexibilität in Bezug auf kurzfristige Stundenverschiebungen. Allerdings scheinen die positiven Wirkungen derart überwiegend zu

sein, dass man diese Einschränkung gut akzeptieren und damit umgehen kann.

„Das Gefühl war, dass man etwas eingeschränkt sei. Das ist wahr, aber man hat auch eine ‚Ausschränkung‘. Das stimmt, das Spontane am Unterricht fällt weg.“ (Lehrerin)

Obwohl das Projekt in keiner Weise auf eine Verbesserung der Zusammenarbeit im Kollegium abzielte, stellen die Lehrerinnen auch auf dieser Ebene positive Veränderungen fest. Diese beziehen sich einerseits auf das kollegiale Teamcoaching und auf professionellere Sitzungsführung, andererseits auf das Erstellen einer Jahresplanung für das ganze Schulhaus. All diese Neuerungen und strukturellen Verbesserungen der Zusammenarbeit resultierten aus schulinternen Weiterbildungen, an denen entweder das ganze Kollegium oder einzelne Personen teilnahmen.

„Seit wir diese Ausbildung gemacht haben, strukturieren wir unsere Teamsitzungen. Wir wechselten ziemlich lange die Leitungen ab, damit alle einmal geleitet haben. Geleitet wurde nach einem gewissen Schema, dazu gab es auch Unterlagen. Seit diesem Zeitpunkt sind die Sitzungen viel effizienter. Das war eine grosse Hilfe. Das ist auch dank QUIMS gekommen.“ (Lehrerin)

Eine andere Lehrperson ist der Meinung, dass die Arbeit im Team einfach viel professioneller geworden sei. Dies sei einerseits wegen der Schulung einzelner Lehrpersonen und andererseits auch, weil man wegen QUIMS vermehrt Dinge miteinander zu besprechen habe.

„Das funktioniert nur, wenn die Sitzungen so geleitet werden, wie wir es dazumal in der Steuergruppen-Weiterbildung gelernt haben.“ (Lehrerin)

Ressourceneinsatz und Rahmenbedingungen

Wie die Projektbeschreibung deutlich macht, hat das Kollegium des Schulhaus Zelgli schon vor QUIMS einiges initiiert, um die Situation in den heterogenen Klassen zu verbessern. Insofern stellt die Projekterarbeitung die Lehrerinnen nicht vor grundlegende, inhaltliche Schwierigkeiten und Probleme.

Auch in diesem Kollegium wird die zusätzliche zeitliche Belastung hervorgehoben, die sich durch die Teilnahme an QUIMS ergeben hat.

„Wir haben eigentlich keine Pausen mehr, denn es müssen so viele Infos durchgegeben werden, die nicht bis zur Teamsitzung warten können. Die Pausen sind gar keine Pausen mehr. Das Zeitgefäss fehlt bei QUIMS. Es läuft ganz vieles nebendurch.“ (Lehrerin)

„Als ich von QUIMS gehört habe, dachte ich, wir würden Hilfe bekommen. Wir haben zum Teil ja schon Hilfe bekommen, aber auch massive Mehrbelastungen.“ (Lehrerin)

Seitens der Lehrerinnen wird auch der administrative Aufwand erwähnt, der einerseits als teilweise unstrukturiert empfunden wird – schleppender Ablauf und mehrfacher Systemwechsel bei finanziellen Fragen und Lohnauszahlungen – und andererseits als sehr aufwändig.

„Das ewige Verschriftlichen all dieser Dinge. Es war einfach zu aufwändig. Zum Teil war es einfach auch zu chaotisch. (...) Es war bei vielen Dingen nicht ganz klar, wie es läuft. Ich hatte die Finanzen unter mir. Es hiess, das Budget soll bis dann gemacht werden, plötzlich wurde es um ein halbes Jahr vorverschoben vom Kalender- zum Schuljahr. Und jetzt kommt noch einmal etwas Neues. Beim Jahresbericht war es genauso chaotisch.“ (Lehrerin)

In diesem Zusammenhang werden auch die unterschiedlichen Kompetenzen und Fähigkeiten der QUIMS-Schulbegleitung angesprochen. Grundsätzlich wurde die Zusammenarbeit als sehr befruchtend und inhaltlich äusserst hilfreich und motivierend empfunden. Seitens der Lehrerinnen hatte man sich aber noch mehr Unterstützung im Projektmanagement und im administrativen Bereich erhofft. Widersprüchlich empfunden wird auch hier, dass einerseits Gelder für QUIMS-Projekte zur Verfügung stehen, und andererseits die Situation bei problematischen Klassengrössen – über 25 Kinder – nicht angegangen werden können.

Im Gegensatz zu anderen Schulen – Kindergarten Töss – beurteilen die Lehrerinnen des Schulhauses Zelgli, die durch die kantonale Projektgruppe geförderte Öffentlichkeitsarbeit eher positiv und sehen deren Nutzen.¹⁷ Allerdings scheiterten auch diese an den sehr beschränkten

¹⁷ Nach Auffassung der kantonalen QUIMS-Projektleitung fand in diesem Projekt eine gute Medienarbeit statt.

zeitlichen Ressourcen, welche die Lehrerinnen zwingen, die Prioritäten bei der Bewältigung des Alltages zu setzen.

„Ich finde es schade, dass die Öffentlichkeit von unserer Arbeit nicht viel erfährt, da wir nicht auch noch Artikel schreiben können. Da wünschte ich mir jemanden, der sich da für uns einsetzt.“ (Lehrerin)

Ein Steuergruppenmitglied fügt im Weiteren an, dass sie gerne einmal einen Artikel schreiben würde, dies aber bei einer Entlastung von zwei Wochenstunden einfach nicht drinliege.

Nachhaltigkeit

In Bezug auf längerfristige Wirkungen der unterschiedlichen Lernbegleitungen lässt sich nicht viel mehr sagen, als bereits unter dem Abschnitt „erkennbare Wirkungen“ dargestellt wurde. Als problematisch müsste bezeichnet werden, wenn Stellen, die mit finanziellen Mitteln von QUIMS geschaffen bzw. unterstützt wurden, in der Folge nicht in einen definitiven Status überführt werden könnten.¹⁸ Im Schulhaus Zelligi betrifft dieses Problem insbesondere die Stelle von Frau X. Diese Situation stellt für die Lehrerinnen eine zusätzliche Belastung dar, da sie sich neben den sonstigen Arbeiten noch mit der Beschaffung von finanziellen Mitteln auseinandersetzen müssen.

„(...) Wir haben dann versucht, über das QUIMS die Sache (Stelle von Frau X) zu institutionalisieren. Da gab es dann Schwierigkeiten mit dem Zahlen. (...) Das erste Jahr wurde sie vom Arbeitslosenamt bezahlt, (...) nachher mussten Spenden gesucht werden (...) zum Beispiel bei der Pro Juventute, dem Rotary Club und so weiter. Dann war das abgeschlossen und schon waren wir wieder am selben Punkt wie vorher.“ (Lehrerin)

In diesem Sinne ist zu befürchten, dass dieses Projekt, das niederschwellig und aus den lokalen Bedürfnissen heraus entstanden ist, nach Beendigung der QUIMS-Projektphase nicht mehr oder nur noch teilweise weitergeführt werden kann. Eine solche Entwicklung wäre sicher nachteilig und würde vermutlich auf die beteiligten Lehrerinnen demotivierend wirken.

¹⁸Die über die neue Volksschulgesetzgebung angestrebte Verankerung von QUIMS könnte eine weiterführende finanzielle Unterstützung gewährleisten.

Beurteilung durch die externe Evaluation

Die verschiedenen Typen der Lernbegleitungen decken in den Schulen unterschiedliche Bedürfnisse und Problemlagen ab. Sie setzen direkt im unterrichtlichen Alltag an und bewirken unmittelbare und mittelbare Veränderungen im Unterrichtsklima und dem Lernverhalten einzelner Kinder. Die Verschiedenartigkeit der Lernbegleitungen kann als eine Stärke dieses Projektes gewertet werden. Auf Grund der Resultate können die unterschiedlichen Formen nicht gegeneinander ausgespielt werden. Sicherlich kann jedoch gesagt werden, dass solche Lernbegleitungen nur unter der Bedingung einer gewissen Kontinuität und Konstanz, sowohl in funktioneller wie auch personeller Hinsicht, ihre volle Wirkung entfalten können. Daher müsste unbedingt angestrebt werden, die verschiedenen Lernbegleitungen zu institutionalisieren sowie auf eine sichere finanzielle Basis zu stellen, und nach der Reorganisation des Schulkreises Töss auch in anderen Schulhäusern weiterzuführen.

Hinsichtlich der vorgängig formulierten Projektziele – verschiedene Kooperationsformen erproben und Bedingungen der Nützlichkeit solcher Lernbegleitungen herausfinden – können auf zwei Ebenen aussichtsreiche Resultate festgehalten werden. Soll eine effektive Verbesserung der schulischen Leistung erzielt werden, so scheint die Kooperation mit ausgebildeten Lehrpersonen innerhalb des Unterrichts am aussichtsreichsten. Werden vor allem weiche Faktoren, wie die Kultur eines Schulhauses und die Stimmung in den Klassen berücksichtigt, so zeigen schon sehr niederschwellige, aber verlässliche und alle Klassen eines Schulhauses betreffende Interventionen erstaunlichen Erfolg und stellen für die Lehrerinnen eine Entlastung dar. Inwiefern diese Entlastung sich indirekt auch auf verbesserte Leistungen der Kinder auswirken kann, lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt nicht sagen.

Wie schon bei anderen Projekten muss auch hier auf das überdurchschnittliche Engagement der Lehrerinnen hingewiesen werden und auf deren Beharrlichkeit, sich neben Unterricht, Schulentwicklung und Projektarbeit noch mit Fragen der Finanzierung der Lernbegleitung herumzuschlagen. Eine bessere Verknüpfung zwischen verschiedenen Institutionen sowie verschiedener Ebenen der Bildungsdirektion würde auch hier eine Vereinfachung der täglichen Arbeit bedeuten.

4.2.2 Projekt „Potenzialbuch“ (Schulhaus Grünau, Zürich Letzi)

Projektbeschreibung

Seit November 2000 verfügen alle Kinder im Schulhaus Grünau – einschliesslich der Kindergarten-Kinder – über ein persönliches Potenzialbuch – „Ich-bin-Ich“-Buch genannt. Dieses Buch soll sowohl Unterrichtsmittel zur individuellen Förderung der SchülerInnen im Rahmen eines ressourcenorientierten Ansatzes, als auch ein täglicher Begleiter durch die Primarschulzeit der Kinder sein. Im Vordergrund stehen die positiven und neutralen Erlebnisse und Erfahrungen der Kinder. In jedem Buch werden die verschiedensten Einträge festgehalten: solche, die das Kind betreffen, seine Familie, seine Freunde, seine Empfindungen. Auf einer etwas höheren Stufe dann auch Überlegungen zum Lernen, zu Lernstrategien und zum Lernerfolg. Im Buch wird gezeichnet, geklebt und geschrieben. Manches geschieht im Unterricht – gemeinsam im Klassenverband oder in Einzelarbeit – jedes Kindes entsprechend seinem individuellen Arbeitsplan. Das Potenzialbuch dient auch als Kommunikationsinstrument im Lerndialog zwischen Lehrperson und SchülerIn.

Hauptziele dieses Projektes sind einerseits, den Lehrpersonen ein praxistaugliches Hilfsmittel im Unterricht zur Förderung des ressourcenorientierten Ansatzes zur Verfügung zu stellen, andererseits auf der Ebene der SchülerInnen das Zugehörigkeits- und das Selbstwertgefühl zu verstärken, den Kindern die Möglichkeit zu geben, ihre eigenen Ressourcen kennenzulernen und zu nutzen, ihre Freude an der Individualität zu wecken, Lernstrategien zu entdecken und diese in einen Lernprozess zu übertragen. Schliesslich soll das Potenzialbuch auch ein Bindeglied zwischen der Schule, dem Unterricht, dem Lernen der Kinder und ihren Eltern und Bezugspersonen im Lernumfeld bilden. Eltern sollen wahrnehmen können, was ihre Kinder in der Schule erleben und leisten und ihrerseits über Einträge im Potenzialbuch positive Rückmeldungen geben können. Das Potenzialbuch soll auch ein Hilfsmittel dafür sein, die Kinder zur Reflexion ihres eigenen Lernens zu bewegen.

Für die Lehrpersonen hat das Potenzialbuch die Funktion eines Fensters, durch welches sie die einzelnen Kinder über einen anderen Zugang kennenlernen und begleiten können.

„Das Buch ist für uns ein Instrument, um das Kind aus einer anderen Sicht zu sehen. Man ist sehr häufig defizitorientiert.“

Damit man positive Dinge, aber auch Bereiche sieht, die man sonst gar nie zu Gesicht bekommt. Zum Beispiel um Dinge zu entdecken, die die Kinder in der Freizeit tun. Für uns gehen da neue Welten auf. Der Blickwinkel auf die Kinder hat sich irgendwie verbreitert.“ (Eine der projektverantwortlichen Lehrerinnen)

Die Arbeit mit dem Potenzialbuch im Unterricht ist den einzelnen Lehrpersonen im Schulhaus überlassen. Der Einsatz und Stellenwert des Buches im Unterrichts- und Lerngeschehen ist zwischen den Klassen wie auch in der Rezeption durch die Kinder sehr individuell und stufenbezogen unterschiedlich. Die SchülerInnen sind stufenunabhängig vom „Ich-bin-ich“-Buch begeistert und lieben es, bei den Älteren tauchen aber doch dann und wann kritischere Fragen im Sinne von „Was soll das?“ auf. Oder Kinder, die mehr Mühe haben beim Gestalten, stellen fest, dass ihr Buch weniger „schön“ aussieht als dasjenige von KameradInnen.

Die Bücher wurden im Rahmen eines Stufenanlasses in einer feierlich gestalteten „Zeremonie“ jedem Kind persönlich übergeben. Dadurch sollte die Bedeutungszuschreibung des Buches für das einzelne Kind – im Sinne des individuell emotionalen Bezuges – unterstrichen werden.

Für die Kinder im Kindergarten – für die Arbeit mit einem Buch noch nicht mit den notwendigen Kulturtechniken vertraut – gibt es eine Schachtel, in die das Kind Dinge, denen es beim Lernen begegnet ist, ablegen kann: zum Beispiel einen Schuhbündel, wenn es gelernt hat, seine Schuhe selber zu binden.

Die Projektverantwortlichen haben für die Lehrpersonen eine Art Handbuch erstellt mit Materialien, stufenbezogenen Vorschlägen und theoretischen Hintergrundtexten für den Umgang mit dem Potenzialbuch. Für das Team wurden auch verschiedene projektbezogene Weiterbildungsveranstaltungen unter Beizug einer externen Fachperson organisiert.

Erkennbare Wirkungen

Die Ausführungen in diesem Abschnitt stützen sich auf drei Erhebungen. Zum einen hat das Projektteam im Schulhaus Grünau eine ausführliche Erhebung und Auswertung der von LehrerInnen und SchülerInnen gemachten Erfahrungen durchgeführt. Wir ergänzen die in die-

sem Zusammenhang gewonnenen Erkenntnisse mit den Ergebnissen aus der Umfrage bei Lehrpersonen. Zudem haben wir im Rahmen dieser externen Evaluation mit SchülerInnen der 2. bis 6. Klasse Kleingruppen-Gespräche sowie eine kurze schriftliche Umfrage bei allen Eltern der Grünau-SchülerInnen durchgeführt. Darüberhinaus haben wir – wie in den anderen in diesem Bericht beschriebenen Fallstudien – ein leitfadengestütztes Gespräch mit den Projektverantwortlichen durchgeführt. Nachfolgend sollen die Ergebnisse dieser Untersuchungen kurz referiert werden.

a) Evaluation durch das Projektteam Schulhaus Grünau

Die Auswertung der schulhausinternen Umfrage bei den Lehrpersonen des Schulhauses zeigt, dass die Einstellung zur Arbeit mit dem Potenzialbuch grundsätzlich positiv ist, auch die bereit gestellten Unterlagen als brauchbar qualifiziert werden, die Auswirkungen im Unterricht – bezüglich der Arbeit mit den einzelnen SchülerInnen sowie der Einbezug des ressourcenorientierten Ansatzes in die pädagogische Grundhaltung – aber doch eher zurückhaltend positiv beurteilt werden.¹⁹ Als hauptsächlichen „Knackpunkt“ bezeichnen die Lehrpersonen ihre Schwierigkeit, das Potenzialbuch in den Unterrichtsalltag zu integrieren: Das Buch gehe oft „vergessen“, und es werde wohl eine gewisse Zeit brauchen, bis es zu einem festen Bestandteil des Unterrichts werde. Manche LehrerInnen wünschen sich aber einen regelmässigeren Austausch im Team – immerhin doch ein Zeichen dafür, dass die Bereitschaft unter den Lehrpersonen, sich mit diesem Projekt auseinanderzusetzen, grundsätzlich vorhanden ist.

Die augenfälligste Beurteilung durch die Lehrpersonen im Rahmen der schriftlichen Befragung betrifft die Zielorientierung des Projektes: Knapp über 90 Prozent der Antwortenden (16 Lehrpersonen) finden, das Projekt „Potenzialbuch“ sei „präzise auf die erkannten Probleme zugeschnitten“. Ebenso rangieren die Faktoren „gemeinsame Kultur im Schulhaus entstanden“ sowie „wichtige pädagogische Entwicklungen wurden eingeleitet“ mit ebenfalls rund 90 Prozent Zustimmung. Von zwei Dritteln der Antwortenden wird die „vermehrte Zusammenarbeit der einzelnen Lehrpersonen“ positiv beurteilt. Nur sehr vage – 20 Prozent positiv, 20 Prozent negativ, 50 Prozent „kann ich nicht beantwor-

¹⁹ Wir führen hier keine statistischen Werte zu den einzelnen Fragen an, weil die Zahl der Antwortenden dazu zum Teil zu klein ist.

ten – wird von den Lehrpersonen die Wirkung auf eine Verbesserung der schulischen Leistungen im Sprachbereich beurteilt. Und auch der Aspekt, dass „die Kinder gezieltere Fortschritte beim Lernen“ gemacht hätten, wird von knapp 50 Prozent zustimmend bzw. eher zustimmend, aber von beinahe 30 Prozent als nicht beantwortbar bezeichnet.

Bei den SchülerInnen zeigt die Umfrage, dass sowohl die Unterstufen- als auch die Mittelstufenkinder in nahezu vollständiger Zahl gerne mit dem „Ich-bin-ich“-Buch arbeiten – hauptsächlich deshalb, weil es „Spas macht“. Auf die Frage, was sich durch die Arbeit mit dem Buch bei ihnen verändert habe, äussern die SchülerInnen – Viert- bis SechstklässlerInnen markant häufiger – mehrfach, sie seien „mutiger geworden“, hätten „Vertrauen in sich gefunden“, gemerkt, dass sie „Fortschritte gemacht“ hätten. Teilweise erkannten die SchülerInnen auch, dass sie mehr Spas am Schreiben bekommen hätten.

b) SchülerInnen-Interviews durch Interface

Aus den Klassen der zweiten bis sechsten Primarschule wurden je eine Gruppe von vier Kindern ausgewählt, mit denen jeweils ein 20-minütiges Interview durchgeführt wurde. Die Ergebnisse aus diesen Gruppengesprächen können wie folgt zusammengefasst werden.

Jeder Schülergruppe wurden drei Leitfragen gestellt. Zur ersten Frage, was das „Ich-bin-ich“-Buch ist und wie es die Kinder brauchen, wurde in erster Linie darauf Bezug genommen, dass sehr viele verschiedene Gebrauchsformen zum Zuge kommen: Malen, zeichnen, schreiben, Fotos einkleben. Viele Kinder weisen selbstständig darauf hin, dass im Buch nur positive Dinge über sie stehen dürfen:

„Wir dürfen in das Buch nur Sachen hineintun über das, was wir gut können. Nur nette Sachen. Zum Beispiel: Wenn wir nicht gut im Rechnen sind, dann sollten wir nicht schreiben ‚ich bin nicht gut im Rechnen‘, sondern: ‚Ich gebe mir Mühe, im Rechnen besser zu werde.‘“ (Schüler der 4. Klasse)

„Wir schreiben meistens in der Schule in das Buch. Andere Klassen nehmen das Buch nach Hause und geben es den Kollegen oder schreiben und zeichnen einfach etwas hinein. Wir dürfen das schon auch, aber zuerst müssen wir die wichtigen Sachen hineinschreiben, und dann sagt uns unsere Lehrerin, wenn wir es jemand anderem geben dürfen. Aber die müssen etwas Schönes

machen und nicht einfach ‚inechrible‘. Die andern müssen etwas über mich hineinschreiben.“ (Schülerin der 5. Klasse)

„In der Schule schreiben wir meist zu einem Thema ins Buch, zum Beispiel übers Klassenlager. Wir können aber auch selber für uns etwas ins Buch schreiben, zum Beispiel wenn wir etwas Schönes erlebt haben, oder wenn uns etwas gut gelungen ist.“ (Schüler der 6. Klasse)

Äusserungen, die darauf hinweisen, dass das Potenzialbuch als Hilfsmittel im Unterricht und Lernprozess eingesetzt wird, sind eher selten. Explizit geben in dieser Hinsicht nur die Sechstklässler Hinweise:

„Wir haben uns für ein oder zwei Wochen Ziele ins Buch geschrieben und danach geschaut, ob wir diese erreicht haben. Die Lehrerin schaut auch, ob die Ziele erreicht sind.“ (Schülerin der 6. Klasse)

„Die Lehrerin schreibt für alle unterschiedliche Aufgaben und Ziele auf.“ (Schüler der 6. Klasse)

In mehreren Schülergruppen wurde übereinstimmend die Auffassung vertreten, sie bräuchten das Buch sehr wenig. Es kommt in den Gesprächen deutlich zum Ausdruck, dass das Buch in den verschiedenen Klassen unterschiedlich, in allen Klassen aber im Unterrichtsalltag nicht sehr häufig (deutlich weniger als wöchentlich) gebraucht wird.

Die zweite Leitfrage lautete: „Wie findet ihr das Buch?“ In allen Gesprächen kam eine uneingeschränkt grosse Begeisterung zum Ausdruck. In diesem Sinn bestätigt diese Erhebung das von der Schule ausgewiesene Umfrageergebnis: Die SchülerInnen lieben dieses Buch!

Zur dritten Leitfrage: „Könnt ihr euch vorstellen, warum ihr dieses Buch bekommen habt?“ können erst SchülerInnen der fünften und sechsten Klasse Stellung nehmen. Diese Antworten zielen dann auch relativ präzise auf den Aspekt der Stärkung der persönlichen Ressourcen und Fähigkeiten, aber auch der gegenseitigen Wertschätzung.

„Ich sage sonst immer nur was ich schlecht kann; und hier muss ich nun schreiben, was ich gut kann. Und auch die andern schreiben, was ich gut kann und nichts, was ich schlecht kann.“ (Schülerin der 5. Klasse)

„Vielleicht ist das Buch auch dazu da, damit wir uns untereinander auch besser kennenlernen. Damit wir unsere guten Sachen besser kennenlernen.“ (Schüler der 5. Klasse)

„Damit man Sachen über sich selbst aufschreiben kann. Aber auch, damit man sieht, wie die anderen Kinder sind und was sie wert sind. Wir schauen die Bücher gegenseitig an, aber nur wenn der, dem das Buch gehört, einverstanden ist.“ (Schüler der 6. Klasse)

Den SchülerInnen der unteren Klassen ist nicht explizit klar, was das Ziel oder der schulische Nutzen des Potenzialbuches ist. Die zahlreichen verschiedenen Beispiele für die Art, wie sie das Buch verwenden und die Begeisterung, mit der sie das Buch als positiven Spiegel ihres eigenen Tuns und Könnens empfinden und realisieren, lässt darauf schließen, dass der Ressourcen- und Portfolioansatz dieses Projektes durchaus verwirklicht wird.

c) Elternumfrage

Bei allen Eltern von SchülerInnen im Schulhaus Grünaue wurde eine Fragebogenumfrage durchgeführt.²⁰ Parallel zur Abgabe des „Ich-bin-ich“-Buch an die Kinder wurden auch die Eltern über das Potenzialbuch – und dessen Grundidee und Zweck – orientiert. Die Umfrage kann so gesehen auch als Gradmesser der Informiertheit der Eltern bezeichnet werden.

Der Rücklauf der Fragebogen (total abgegeben: 275) betrug 43 Prozent. Von den insgesamt 118 ausgefüllten Fragebogen waren 63 deutschsprachige (53%) und 55 fremdsprachige (47%). Von allen antwortenden Eltern wissen 93 Prozent, dass ihr Kind ein „Ich-bin-ich“-Buch besitzen. Nur 9 Prozent haben das Buch noch nie gesehen. Bei über 80 Prozent der Antwortenden zeigt das Kind das „Ich-bin-ich“-Buch ab und zu zuhause. Knapp zwei Drittel der Eltern haben auch schon einmal etwas ins Potenzialbuch ihrer Kinder geschrieben oder gezeichnet, und 60 Prozent möchten häufiger etwas in das Buch schrei-

²⁰ Die Fragebogen – siehe Anhang – wurden in sieben verschiedenen Sprachversionen an die Eltern abgegeben. Die Antworthäufigkeiten sind im Fragebogen im Anhang eingetragen. Die Frage *„Ich verstehe nicht, was dieses Ich-bin-ich-Buch ist und wozu es gebraucht wird.“* konnte nicht ausgewertet werden, da sehr viele Antworten wegen der verneinenden Fragestellung nicht als zweifelsfrei zutreffend interpretiert werden konnten.

ben. In über 80 Prozent der Familien erzählt das Kind manchmal, was es in der Schule mit seinem Buch gemacht hat.

Eindrückliche 92 Prozent der antwortenden Eltern haben den Eindruck, dass ihr Kind stolz ist auf sein „Ich-bin-ich“-Buch. Zwei Drittel der Befragten schätzen das Potenzialbuch, weil sie dank ihm mitverfolgen können, an welchen Themen die Kinder in der Schule arbeiten und welche Fortschritte sie im Lernen machen.

Diese Resultate zeigen, dass das „Ich-bin-ich“-Buch bei den Eltern gut bekannt ist und sie daran auch Interesse zeigen. Diese Beurteilung wird gestützt durch die zahlreichen offenen Antworten, in denen die Eltern – auch viele nicht Deutsch sprechende – sich durchwegs sehr positiv über das „Ich-bin-ich“-Buch äussern.

Wenig klar scheint zu sein, ob die Eltern einmal einen Elternbrief zum Thema „Potenzialbuch“ erhalten haben. Weniger als die Hälfte (43 Prozent) bejahen das, aber eine gleich grosse Zahl der Befragten (44 Prozent) antwortet auf diese Frage mit Nein. 13 Prozent wissen es nicht mehr. Im Rahmen der externen Evaluation konnte nicht in Erfahrung gebracht werden, ob diese Differenzen in der Beantwortung darauf zurückzuführen sind, dass die Information der Eltern von den einzelnen Lehrpersonen unterschiedlich gehandhabt wurde, oder ob sich eine grössere Zahl von Eltern nicht mehr an einen Elternbrief erinnern konnte.

d) Interview mit den Projektverantwortlichen

Die von uns befragten Lehrerinnen haben sich dahingehend geäussert, dass ihnen durch das Potenzialbuch ein ressourcenorientierter Ansatz im Unterricht besser gelingt als früher. Übereinstimmend betonen sie, dass sich ihr Blickwinkel auf die Kinder verbreitert habe. Diese Wirkungsbeurteilung steht in einem gewissen Widerspruch zu den Einschätzungen der Teammitglieder im Rahmen der schulinternen Evaluation, wonach es vielen Lehrpersonen noch nicht gelungen sei, das Potenzialbuch in den Unterrichtsalltag zu integrieren.

Im Team findet häufig ein Austausch über Erfahrungen mit dem Einsatz des Potenzialbuches statt.²¹ Damit geht ein schulhausinterner pädagogi-

²¹ Auch diese Aussage steht (scheinbar) im Widerspruch zu den Ergebnissen aus der Teamevaluation, in welcher der Wunsch nach vermehrtem Austausch im Kollegium geäussert wurde. Offenbar sind in diesem Zusammenhang entsprechende Bemühungen seitens der Projektver-

scher Diskurs über ressourcenorientierte Bildungsarbeit einher, der eine kollektive Kompetenzerweiterung zur Folge hat. Im Team wurde auch vereinbart, dass kommende QUIMS-Projekte im Zusammenhang mit dem ressourcenorientierten Ansatz stehen sollten. Damit soll erreicht werden, dass sich die schulhauspezifische Projektarbeit inhaltlich verschränkt und mit bereits aufgebauten Fachkompetenzen Synergien genutzt werden.

Die Projekt-Arbeitsgruppe hat im Teamzimmer eine QUIMS-Bibliothek eingerichtet, die von LehrerInnen des Schulhauses offenbar relativ rege benützt wird.

Die Projektverantwortlichen sind bereits verschiedentlich im Kontakt mit aussenstehenden Personen. Im Austausch mit diesen findet teilweise eine Weiterentwicklung des Projektes statt – beispielsweise im Bereich der Überprüfung der Lernzielerreichung oder im Bereich der LehrerInnenbildung. Dank dieses Projektes hat eine Vernetzung stattgefunden (und entwickelt sich weiter), die in diesem Sinn Wirkung auf der Ebene der Systementwicklung zeigt.

Ressourceneinsatz

Die Projektarbeitsgruppe hat das Projekt von Beginn weg in Zusammenarbeit mit einer Fachlehrperson entwickelt. Die Grundidee stammte ursprünglich aus der Unterrichts- und Bildungsarbeit im Zusammenhang mit der Hochbegabten-Förderung (Portfolio-Ansatz).

Die Arbeitsgruppe – bestehend aus zwei Lehrerinnen, einer Kindergärtnerin und einer Fachfrau – hatte in einer sehr strukturierten Arbeitsweise und mit grossem – zum überwiegenden Teil ehrenamtlich geleisteten – Arbeitsaufwand das Projekt konzipiert und im Schulhaus implementiert.

„Wir haben uns verschätzt mit der Zeit. Das war unser allererstes Projekt. Man ist am Anfang etwas bescheiden. Wir haben uns also maximal einen Drittel des Gearbeiteten ausbezahlen lassen. Das war auch so abgemacht. Das Lesen konnten wir ja nicht anrechnen. Wir nannten das dann für uns ‚persönliche Weiterbildung‘.“ (Ein Mitglied des Projektteams)

antwortlichen unternommen worden. Sie „beklagen“ allerdings, dass nur wenige KollegInnen an den entsprechenden Treffen teilnehmen würden.

Im Rahmen der schriftlichen Umfrage bei Lehrpersonen äusserte die überwiegende Zahl der Antwortenden, dass sowohl die schulinterne Projektorganisation als auch Finanzmittel und Zeitgefässe wichtige Ressourcen darstellten. Auf die Frage, ob diese Mittel auch in genügendem Umfang verfügbar gewesen seien, äussern sich die Befragten überwiegend positiv (zwischen 60 und 90 Prozent).

Bemerkenswert ist, dass 13 der 16 antwortenden Teammitglieder im Schulhaus Grünau das Kosten-/Nutzen-Verhältnis in Bezug auf ihren persönlichen zeitlichen Aufwand als positiv beurteilen – eine Einschätzung, die auf das grosse Engagement der Beteiligten hinweist.

Rahmenbedingungen

Nach Auffassung der verantwortlichen Projektleiterinnen war der Rahmen von QUIMS geeignet für die Realisierung dieses Projektes. Die notwendigen Ressourcen – die vielen nicht entschädigten Arbeitsstunden einmal ausgenommen – standen zur Verfügung. Abgesehen von den Beschaffungskosten für die Bücher – im Hinblick auf den Start des Projektes, wo gleichzeitig für sämtliche SchülerInnen des Schulhauses ein Buch und darüberhinaus ein gewisser Lagerbestand beschafft werden musste, waren die Kosten relativ hoch – kam dieses Projekt mit bescheidenen Finanzmitteln aus. Allerdings: Auch in diesem Fall gilt in Rechnung zu stellen, dass nur ein kleinerer Teil der von den Projektverantwortlichen geleisteten Arbeit entschädigt wurde.

Die für die Erarbeitung des Projektes notwendigen externen Fachressourcen konnten von den Projektleiterinnen akquiriert und zielführend genutzt werden. QUIMS konnte dazu die erforderliche Unterstützung bieten.

Von seiten der Schulbehörden fühlten (und fühlen) sich die Projektverantwortlichen sehr gut unterstützt.

Nachhaltigkeit

Die Idee des Projektteams ist, über die Jahre hinweg durch den regelmässigen Gebrauch des Potenzialbuches dieses zu einer Selbstverständlichkeit im Schulalltag und zu einer Art „Spezialität“ im Schulhaus Grünau werden zu lassen. Wenn sich das Projekt in diesem Sinn institutionalisiert – also gewissermassen „Wurzeln geschlagen“ – hat, dann ist auch Nachhaltigkeit gewährleistet.

Innerhalb des Schulhaus-Teams sind im Verlauf des ersten Jahres, in welchem das Potenzialbuch eingesetzt wurde, Ansätze einer gewissen Verbindlichkeit in Bezug auf den kontinuierlichen Einsatz des Buches im Unterrichtsalltag entstanden. Dennoch ist die immer wiederkehrende Frage nach der Verbindlichkeit – „*Müssen da alle Lehrpersonen und Klassen mitmachen?*“ – nach wie vor ein Thema. Die Projektverantwortlichen weisen zwar darauf hin, dass sie gelernt hätten, damit zu leben, dass sich im Team nicht alle am Projekt beteiligten. Trotzdem ist das Bedürfnis erkennbar, dass gewisse Regelungen auch zu höheren Verbindlichkeiten in der schulhausspezifischen Projektarbeit führen mögen. Es geht auch darum, dass den Kindern (und ihren Eltern) gegenüber nur schwerlich plausibel erklärt werden kann, weshalb das Potenzialbuch in einzelnen Klassen nur sehr selten eingesetzt wird.

Beurteilung durch die externe Evaluation

Das Potenzialbuch stellt ein Projekt dar, das einerseits auf dem ressourcenorientierten Ansatz und dem Portfolio-Gedanken gründet, andererseits darauf aufbauend ein sehr konkretes Instrument darstellt, welches in vielfältiger Weise im Unterricht eingesetzt werden kann: ein Lern-Hilfsmittel, das von den Lehrpersonen themenunabhängig sowohl im Klassenverband als auch im Lerndialog mit den einzelnen SchülerInnen genutzt werden kann. In diesem Sinn ist das Potenzialbuch ein sehr flexibel einsetzbares Instrument der Lernförderung. Diese Nutzenwirkung wird das Buch aber nur entfalten können, wenn es mit einer verbindlichen und gegenüber den SchülerInnen und Eltern – aber auch innerhalb des Lehrteams – klar kommunizierten Funktions- und Bedeutungszuschreibung versehen ist und regelmässig im Unterrichtsalltag eingesetzt wird. Dies scheint aber (noch) nicht der Fall zu sein. Es muss vermieden werden, dass das „Ich-bin-ich“-Buch – wenn es nur „ab und zu“ eingesetzt wird – zu einer Art „Schulalbum“ verkommt.

Wie das Engagement und die Erfahrungen der Projektverantwortlichen im Schulhaus Grünau zeigen, lässt sich das Projekt – sowohl das Konzept wie die theoretischen und praktisch-methodischen Begleitmaterialien – sehr gut und ohne speziellen Aufwand auf andere Schulen (auch Nicht-QUIMS-Schulen) übertragen. Überdies sind direkte Bezüge und Synergien zu anderen Bereichen wie beispielsweise Lernzielkontrollen und LehrerInnenbildung herstellbar. So gesehen weist das Projekt – bei verhältnismässig bescheidenem Mitteleinsatz – ein relativ hohes Nachhaltigkeit- und Wirkungspotenzial auf.

Positiv zu vermerken ist, dass das Projekt auf schulhausinterne Initiative mit einer Umfrage bei Teammitgliedern und mit einem Fragebogen bei SchülerInnen evaluiert wurde. Nicht präzise erfasst werden konnte die Frage, ob und welche Massnahmen aufgrund der Ergebnisse dieser Projektauswertung getroffen wurden – so zum Beispiel im Hinblick auf den besseren Einbezug der Eltern, eine grössere Verbindlichkeit im Team und die stärkere Gewichtung des Potenzialbuches in der Unterrichtsgestaltung und im Zeitmanagement der einzelnen Lehrpersonen.

Auch dieses Projekt ist dank eines weit überdurchschnittlichen persönlichen Arbeitseinsatzes der drei verantwortlichen Lehrerinnen bzw. Kindergärtnerin konzipiert und im Schulhaus implementiert worden. Die Grösse der Schule Grünau hat auch bedingt, dass der Einsatz und das nötige Engagement insbesondere der beiden Lehrerinnen, um das Projekt im Team zu lancieren und zum Laufen zu bringen, sehr gross war. Diese Beharrlichkeit im „Dranbleiben“ – ohne dabei den Mut und den Humor zu verlieren – ist von aussen stark spürbar. Sie ist wohl einer der wichtigen Erfolgsfaktoren in der bisherigen QUIMS-Projektarbeit der Schule Grünau.

4.2.3 Projekt „Bilderlexikon – Situationsbilderbuch“ (Kindergärten Töss, Winterthur Töss)

Projektbeschreibung

In ihrer täglichen Arbeit sind die Kindergärtnerinnen immer wieder mit der Situation konfrontiert, dass sie einzelnen Kindern und/oder deren Eltern gewisse Inhalte und Situationen vermitteln und erklären möchten, dies aber auf Grund der geringen Deutschkenntnisse der Eltern und Kinder kaum möglich ist. Eine solche Situation stellt beispielsweise ein bevorstehender Besuch beim Schulzahnarzt oder der Besuch des Verkehrspolizisten im Kindergarten dar. Aus dieser Problemlage heraus haben sich die Kindergärtnerinnen von Töss entschlossen, ein Bilderlexikon/Situationsbilderbuch zusammenzustellen, das die Kommunikation mit fremdsprachigen Kindern und deren Eltern unterstützen und erleichtern soll.

„Bei diesem Bilderlexikon geht es darum, dass wir eine Hilfsmöglichkeit haben, damit wir in den Kindergärten und in der Unterstufe einen Draht zu den Eltern und den Kindern haben. (...) So hoffen wir, den Kindern vielleicht Ängste zu nehmen, weil sie bildlich gesehen haben.“ (Kindergärtnerin)

Das Buch sollte so gestaltet sein, dass je nach Bedarf Situationen und einzelne Bildkarten neu eingebracht, ausgetauscht und entfernt werden können.

Im September 2000 trafen sich die sechs am Projekt beteiligten Kindergärtnerinnen zu einer ersten Sitzung. Ziel dieser Sitzung war es, relevante Situationen und Oberbegriffe zu sammeln und zu gruppieren. Anschliessend wurde in Untergruppen weitergearbeitet, um die zusammengetragenen Situationen und Oberbegriffe auszdifferenzieren und die entsprechenden Einzel-Bildkärtchen zu definieren. An der nächsten gemeinsamen Sitzung im Dezember wurden die darzustellenden Begriffe festgelegt und man begann in aufwändiger Kleinarbeit das notwendige Bildmaterial zu suchen.

Die anschliessende Herstellung des Bilderlexikons verlief gleichzeitig auf drei Ebenen. Im Januar 2001 wurde ein Grafiker beauftragt, die grossen Situationsbilder – beispielsweise „In der Bücherecke“ – nach genauer Absprache mit den Kindergärtnerinnen zu zeichnen. Es entstanden über zwanzig Situationsbilder. Der grösste Teil, der zu den Si-

tuationsbildern passenden Einzelkärtchen sowie diejenigen mit den einzelnen Begriffen (damit sind Bildkarten gemeint, die nicht zu einem Situationsbild gehören, aber eine bestimmte Kategorie repräsentieren, wie geometrische Formen usw.), wurden von den Kindergärtnerinnen selber gezeichnet. Dabei musste, je nach den zeichnerischen Fähigkeiten der einzelnen Lehrpersonen, weiteres Bildmaterial beschafft werden, um die entsprechenden Gegenstände und Situationen abzeichnen zu können. Gewisse Bilder konnten aus einem bestehenden Lehrmittel kopiert und in das eigene Bilderlexikon integriert werden.

„Aber für einen Teil der Bilder haben wir das Recht vom Schubi-Verlag bekommen, dass wir bestimmte Dinge aus einem bestimmten Lehrmittel übernehmen konnten.“ (Kindergärtnerin)

Ende März 2001 waren alle Bilder und Situationen gezeichnet und zusammengestellt. Diese wurden nun kopiert und in Ordner gelegt, so dass sie Ende April 2001 zur Verfügung gestellt werden konnten.

„Es wurde alles dreissig Mal fotokopiert. Also die ganze Produktion haben auch wir übernommen. Alle Blätter wurden in Zeigtaschen gelegt, so entstanden die dreissig Ordner.“ (Kindergärtnerin)

Die Ordner gingen an alle Kindergärtnerinnen und Mundartkurslehrerinnen des Schulkreises Töss. Seitens anderer Lehrpersonen – z.B. Unterstufenlehrerinnen und Kindergärtnerinnen ausserhalb des Schulkreises – wurde schon sehr bald das Interesse formuliert, auch einen solchen Ordner zu erhalten. Damit sind jedoch, neben des Produktionsaufwandes, rechtliche Probleme verbunden. Auf diese wird im Abschnitt „Rahmenbedingungen“ detailliert eingegangen.

Erkennbare Wirkungen

Abgesehen vom grossen Interesse, das dem Situationsbilderbuch von andern, nicht beteiligten Lehrpersonen entgegen gebracht wird, konnten die Kindergärtnerinnen das Bilderlexikon schon verschiedentlich spontan im Unterricht und in Einzelgesprächen mit Eltern einsetzen.

„Sehr spontan habe ich es schon einsetzen können, bereits am ersten Schultag. Zum Beispiel um zu zeigen, was die Eltern den Kindern mitgeben müssen, was sie im Kindergarten brauchen (...). Auch für Spiele ist es sehr gut. Es kann sehr vielseitig benutzt werden. (Kindergärtnerin)

Als weiteres Beispiel dieses vielseitigen Nutzens wäre der Einsatz einzelner Bilder auf Elterninformationen/-briefen zu erwähnen. Bei den meisten Kindergärtnerinnen ist das Bilderlexikon auch für die Kinder frei zugänglich, so dass diese es individuell als Unterstützung für die Kommunikation einsetzen können oder auch einfach, um die Bilder anzusehen und sich so mit gewissen Begriffen und Situationen vertraut zu machen.

Mit dem Gebrauch haben sich auch bereits gewisse Lücken gezeigt bzw. Situationen und Dinge, die im Lexikon fehlen und ergänzt werden müssen. Durch die einfache Produktion – Kopien und Ordner – ist es den Kindergärtnerinnen jederzeit möglich, weitere Bilder hinzuzufügen und das Buch den je spezifischen Bedürfnissen anzupassen.

„Wir ergänzen. Wir haben überall noch leere Kärtchen für solche Fälle.“ (Kindergärtnerin)

Bei der Frage nach den erkennbaren Wirkungen der Projektarbeit wird seitens der Kindergärtnerinnen immer wieder auf die sehr gute Zusammenarbeit aller beteiligten Kindergärtnerinnen und die dadurch verbesserten Zusammengehörigkeitsgefühle hingewiesen.

„Sonst haben wir jeweils nur im Haus intern viel Kontakt, da die Kindergärten zum Teil weit auseinander liegen. Die ganze Arbeit hat uns schon zusammengeschweisst. Wir sind so motiviert, dass wir uns vorstellen könnten, auch ein weiteres Projekt zusammen durchzuführen.“ (Kindergärtnerin)

Die Einschätzung durch die schriftlich befragten Lehrpersonen bestätigt diese Beurteilungen. Neun von zehn Antwortenden sind der Ansicht, dass das Projekt „präzise auf die erkannten Probleme zugeschnitten“ sei. Eine ebenso hohe Zustimmung erfahren auch die Aspekte der „vermehrten Zusammenarbeit der einzelnen Lehrpersonen“ sowie des Entstehens einer gemeinsamen Kultur.

Ressourceneinsatz

Den Kindergärtnerinnen ist es, dank überdurchschnittlichem persönlichem Einsatz gelungen, ein flexibel und äusserst vielseitig einsetzbares Instrument zu schaffen. Dabei liegt der bezifferte bzw. budgetierte Aufwand deutlich unter dem tatsächlichen.

„Die finanziellen Mittel sind natürlich auch etwas bescheiden. Wir haben uns 13,5 Stunden ausbezahlt, darin sind fünf Sitzun-

gen enthalten und unseren Zeitaufwand zu Hause haben wir lediglich mit 6 Stunden eingesetzt. Alle von uns haben ganz bestimmt viel mehr daran gearbeitet. (...) Das muss ungefähr das Doppelte sein, also nochmals 13.5 Stunden.“ (Kindergärtnerin)

In diesem Sinne kann auch hier von einem Low-Budget-Projekt gesprochen werden, dessen Wirkung aber sicher gross sein wird (siehe dazu den Abschnitt „Nachhaltigkeit“).

Wie im folgenden Abschnitt noch detailliert beschrieben werden wird, gab es nachträgliche Komplikationen, in dem beispielsweise erst nach der Fertigstellung der Situationsbilder seitens der QUIMS-Projektbegleitung der Wunsch geäussert wurde, dass diese Bilder eigentlich farbig sein sollten bzw. das ganze Produkt einer weiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden sollte. Dies ist insofern unbefriedigend, da die Kindergärtnerinnen in der Projektplanung bewusst auf farbige Bilder verzichteten, um die Kosten möglichst tief zu halten. Je nach weiterem Verlauf kann dieser Umstand dazu führen, dass einzelne Bilder durch den Grafiker nachkoloriert oder neu gezeichnet werden müssen.

Rahmenbedingungen

Dank der guten Zusammenarbeit und der hohen Motivation seitens der Kindergärtnerinnen konnten Unstimmigkeiten und ungünstige Rahmenbedingungen bei Projekteinstieg gut überwunden werden. Dazu gehört, dass die Kindergärten zu einem späteren Zeitpunkt in die QUIMS-Projekte einbezogen wurden und dennoch die gleichen terminlichen Fristen einhalten mussten.

„Wir Kindergärtnerinnen wurden ziemlich spät angefragt. Wir mussten auch ziemlich kurzfristig aufspringen und planen. Das war schon ein Stress am Anfang.“ (Kindergärtnerin)

„Wir sind nämlich ganz einfach vergessen worden, wie die Kindergärten ja oft vergessen gehen. Trotzdem hatten wir dieselben Fristen wie die Schulen auch (...)“ (Kindergärtnerin)

Seitens der Kindergärtnerinnen wird in diesem Zusammenhang erwähnt, dass es für sie keine Frage war, ob sie an QUIMS mitmachen würden. Sie wollten auf keinen Fall daneben stehen, sondern mit der

Schule zusammenarbeiten, da sie sich als erste Stufe der Primarschule betrachten.

Bei der anschliessenden Projekterarbeitung und -planung waren die Kindergärtnerinnen auf sich selbst gestellt. Diese Phase der selbstständigen Projekterarbeitung wurde von ihnen sehr positiv erlebt. Dies obwohl das Projekt unter grossem zeitlichen Druck erarbeitet werden musste und man sich diesbezüglich im Nachhinein eine sorgfältigere Planung gewünscht hätte.

„Ja, und ganz sicher mehr Zeit. Ich fand die Zeit zu knapp berechnet, für das gesamte Projekt, aber auch mehr Zeit zum Zeichnen.“ (Kindergärtnerin)

Inwiefern in diesem Zusammenhang die QUIMS-Projektbegleitung etwas mehr Know-how in die realistische Planung eines solchen Buch-Projektes hätte eingeben müssen, ist auf Grund der Aussagen schwer zu sagen. Sicher ist aber, dass aus diesem Projekt mehr entstanden ist bzw. sich mehr entwickelt hat, als die Kindergärtnerinnen aus ihrer spezifischen Problemlage heraus je geplant hatten. Ihre Intention war die Schaffung eines einfachen und alltagstauglichen Hilfsmittels, das je nach Interesse auch andern Personen zur Verfügung gestellt werden könnte. Mit der Zeit entwickelte sich daraus ein Buchprojekt, das eine in dieser Hinsicht professionelle Planung und Unterstützung nötig gehabt hätte.

„Da befinden wir uns eben in einem Dilemma. Das Problem ist, dass wir die Rechte eines bestehenden Lehrmittels übernommen haben. Das heisst, wir dürfen dieses nur für uns benützen und es nicht für weitere kommerzielle Zwecke verwenden. Trotzdem sehen wir nun, wie die Interessen da sind und wie auch andere Kindergärten davon profitieren könnten. Da sind wir nun am Abklären, wie das weitergehen soll.“ (Kindergärtnerin)

„Ich hätte mir gewünscht, dass die QUIMS-Projektbegleitung von Anfang an der Wunsch geäussert hätte, diesen Ordner später kommerziell zu nutzen. Dann hätten wir auch anders gearbeitet.“ (Kindergärtnerin)

Unklarheiten haben sich in dieser Phase offenbar auch hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Mittel ergeben. So gingen die Kindergärtnerinnen davon aus, dass sie mit möglichst geringen finanziellen Mitteln dieses Projekt planen sollten, mussten im Verlauf der Arbeit aber fest-

stellen, dass durchaus mehr Ressourcen zur Verfügung gestanden hätten.

„Wir hätten auch gerne gewusst, dass mehr Geld zur Verfügung stand. Wir hatten uns einfach an den Kostenvoranschlag gehalten, der sehr früh gemacht wurde. Wir haben uns damals ziemlich verrechnet, deshalb mussten wir unsere Stunden kürzen. Im Nachhinein kam dann die Idee auf, die ganze Sache könnte auch farbig gestaltet werden. Denn es war noch Geld da, das gebraucht werden musste. Wir hätten von Anfang anders gearbeitet, wenn wir gewusst hätten, dass wir grosszügiger budgetieren können.“ (Kindergärtnerin)

„Die QUIIMS-Projektbegleitung kam ganz am Schluss und sagte, sie fände es schade, dass die Situationsbilder nicht farbig seien. Da haben wir Mehrarbeit, die wir jetzt nachträglich machen können (...) Wir in der Gruppe hätten das nämlich immer schon so gewollt. Wir haben uns aber gedacht, dass die finanziellen Mittel sowieso nicht reichen. Wir haben uns alle Mühe gegeben, möglichst kostengünstig zu arbeiten.“ (Kindergärtnerin)

Trotz dieser nach wie vor offenen Fragen hinsichtlich einer weiteren Produktion, wird das Projekt durch die Beteiligten grundsätzlich sehr positiv beurteilt und dem enormen Aufwand steht die grosse Freude über das Resultat gegenüber.

„Auch wenn es bei uns bleibt, das Lexikon, habe ich Freude daran. Es stimmt so für mich.“ (Kindergärtnerin)

Seitens der QUIIMS-Projektbegleitung wurde immer wieder darauf geachtet, dass die Öffentlichkeit über die laufenden Projekte informiert wird. Dieser Aspekt wird aus Sicht der beteiligten Kindergärtnerinnen als eher belastend und wenig hilfreich eingestuft.

„Das ist etwas, das sehr negativ auf mich wirkt: QUIIMS muss für die Öffentlichkeit gemacht werden. Ich hätte lieber, ich müsste für das Kind arbeiten, als in der Presse gut dazustehen. Es heisst immer, man soll an die Presse, die Öffentlichkeit solle informiert sein, aber an der Basis verändert sich wenig.“ (Kindergärtnerin)

Eine andere Kindergärtnerin ist der Meinung, dass auch die Dinge, die in der Stille geschehen, wichtig seien und dass solche kurzfristigen An-

lässe für die Eltern und die Öffentlichkeit zwar schön seien und Einigkeit demonstrieren würden. Aber wie es danach weitergehen würde, wisse niemand.²²

In Bezug auf den Anspruch an Öffentlichkeitsarbeit muss an dieser Stelle auf die Fallbeschreibung „Schulhaus Zelgli“ verwiesen werden, wo das gleiche Thema unter einer andern Perspektive dargestellt ist.

Nachhaltigkeit

Wie die obigen Ausführungen deutlich machen, kann das Projekt sicher als nachhaltig bezeichnet werden, indem die beteiligten Kindergärtnerinnen für sich ein Hilfsmittel erarbeitet haben, das ihnen weit über die Projektphase hinaus einen Dienst leisten wird. Die einfache Produktionsweise ermöglicht es ihnen, jederzeit situationsspezifische Anpassungen und Ergänzungen vornehmen zu können. Dadurch kann sicher zusätzlich gewährleistet werden, dass das Bilderlexikon im Alltag seinen festen Platz erhält und seine Funktion als niederschwelliges Hilfsmittel voll entfalten kann. In diesem Sinne haben die Kindergärtnerinnen ihr selbstgestecktes Ziel sicher erreicht, das sie wie folgt formuliert haben:

„Die, die sich bereit erklärt haben, da mitzuarbeiten, denen ist wirklich daran gelegen, etwas konkret zu erarbeiten und nicht nur um ein Thema zu diskutieren. Sondern vielmehr etwas zu gestalten, das man in der Hand halten und benützen kann. Und das ist genau das, was bei QUIMS nicht immer sehr eindeutig ist. Es wird viel besprochen, es werden viele Weiterbildungen gehalten, aber für die Umsetzung ist nicht alles gleich praktisch. Wir sind zufrieden, etwas vorzeigen zu können, das in der täglichen Situation benützt werden kann.“ (Kindergärtnerin)

Mit Blick auf eine, über die beteiligten Kindergärten hinausgehende Wirkung, wäre es sicher zu begrüssen, wenn es gelingen würde, die offenen rechtlichen Fragen zu klären und damit das Bilderlexikon einem weiteren Kreis von Interessierten zugänglich zu machen. Sicher müssten dafür die Produktion und der Vertrieb von einer professionellen Stelle übernommen werden. Allerdings sollte auch in diesem Fall darauf ge-

²² Seitens der QUIMS-Projektleitung wird in diesem Zusammenhang Bedauern geäußert, dass hier der Bereich der inhaltlichen Projektarbeit und der Bereich der Öffentlichkeitsarbeit für das Projekt gegeneinander ausgespielt werde. Das Projekt QUIMS bemühe sich – aus Überzeugung – grundsätzlich darum, dass die Öffentlichkeit über die lokalen Schulprojekte möglichst gut informiert werde.

achtet werden, dass das Instrument seine Flexibilität und die Möglichkeit der individuellen Weiterentwicklung nicht verliert.

Beurteilung durch das Evaluationsteam

Das Projekt „Situationsbilderbuch“ setzt sehr nahe an den Problemen des Alltags der beteiligten Personen an und kann dort auf verschiedenste Weise eingesetzt werden. Diese Offenheit und Flexibilität hinsichtlich des Einsatzes und der möglichen Anspruchsgruppen – Eltern und/oder Kinder – kann sicher als eine grosse Stärke bezeichnet werden.

Gemäss Eingabe wurde das Projekt dem Modul „Sprachförderung“ zugeordnet. Inwiefern sich das Situationsbilderbuch auch in dieser Hinsicht noch verstärkt einsetzen lassen wird, kann zum Zeitpunkt der Evaluation noch nicht gesagt werden. Das wird sicher davon abhängen, wie weit im DfF-Unterricht damit gearbeitet wird und sich so Gemeinsamkeiten zum Alltag im Kindergarten ergeben können. Sicherlich dient das Bilderlexikon zur Unterstützung der Kommunikation mit den Eltern und könnte daher zusätzlich auch diesem Modul zugeordnet werden.

Hinsichtlich der von QUIMS grundsätzlich formulierten Zielsetzungen kann dieses Projekt sehr positiv beurteilt werden. Allerdings muss an dieser Stelle noch einmal darauf verwiesen werden, dass die erfolgreiche Durchführung nur dank der grossen Motivation der Beteiligten und deren enormem Einsatz möglich war.

4.2.4 Projekt „Sprachbeobachtung“²³ (Schulhaus Zentral A, Dietikon)

Projektbeschreibung

Das Ziel des Projektes besteht darin, dass Lehrpersonen in einem Zwei-Schritt-Verfahren die individuellen Sprachfähigkeiten der Kinder ihrer Klasse periodisch erfassen können, um darauf aufbauend eine entsprechende Förderplanung erstellen zu können. Der erste Schritt dieses Verfahrens besteht in der klassenweisen Sprachstandserhebung auf der Basis von stufenspezifischen Testmaterialien in den Bereichen Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben sowie Spontansprachproben. Im zweiten Schritt erfolgt die individuelle Sprachbeobachtung bei einzelnen SchülerInnen. Diese Abklärungen umfassen die Erhebung der Sprachkompetenz der einzelnen SchülerInnen innerhalb der verschiedenen Lernbereiche mit Hilfe eines Analyserasters. Dieser wurde von externen Fachpersonen ausgearbeitet.²⁴

Auch dieses Projekt basiert grundsätzlich auf einem ressourcen- und förderorientierten Ansatz.

„Es ist uns ganz wichtig, dass wir nicht einfach den Sprachstand erheben, sondern vielmehr Sprachförderung betreiben. Wir möchten nicht auf dem Negativen aufbauen, sondern uns dort einschalten, wo die Kinder schon etwas können.“ (Projektleiterin)

Das notwendige Testmaterial wurde von der Projektgruppe für insgesamt vier Schulstufen (Kindergarten, 1./2. Klasse, 3./4. Klasse und 5./6. Klasse) erarbeitet. Als Wissensbasis für das ganze Team wurde überdies in aufwändiger Arbeit eine umfangreiche Dokumentation mit Literatur- und Materialsammlung zusammengetragen und in einer zentralen Datenbank erfasst.

Die Projektarbeit bestand überdies in einer umfassenden Weiterbildung des Teams. Mit Referaten zum Thema „Zweitsprach-Erwerb“ und „Förderplanung“ sowie der Einführung in die verfügbaren neuen Mate-

²³ Das Projekt nannte sich ursprünglich „Sprachstandserhebung“. Die Projektverantwortlichen haben im Verlauf ihrer Arbeit – in Übereinstimmung mit den beigezogenen Expertinnen – den neuen Begriff „Sprachbeobachtung“ eingeführt, weil er der Dynamik des Zweitspracherwerbs und der Sprachförderung eher gerecht wird. Wir passen uns in dieser Evaluation dieser geänderten Sprachregelung an.

²⁴ „Schlussbericht des lokalen QUIMS-Projektes im Primarschulhaus Zentral Dietikon“, Oktober 2001, S. 6.

rialien wurden die KollegInnen mit dem notwendigen Basis- und Anwendungswissen versehen. An einem speziellen Konvent wurden die verschiedenen Erhebungsbogen vorgestellt. Weitere Teamfortbildungen sind geplant und sollen die Kenntnisse vertiefen und den Erfahrungsaustausch über die Anwendung ermöglichen.

Die grosse Vorarbeit, die bis im Herbst 2001 die ganze Energie des Projektteams in Anspruch genommen hat, bestand zum einen darin, sich mit Unterstützung von ExpertInnen in die Thematik der Sprachstandserhebung einzuarbeiten und Bereiche und Kriterien zu definieren, wie die Sprachkompetenz erhoben werden kann. Zum andern ging es darum, bereits bestehendes Material zu sammeln, zu sichten und für die schulhauseigene Dokumentation verfügbar zu machen.

Erkennbare Wirkungen

Auf der Ebene des Unterrichts bzw. auf der Leistungsebene der einzelnen Kinder lassen sich derzeit noch keine Wirkungen erkennen. Auf Schulebene darf jedoch bereits die Implementierung der Sprachstandstests und die umfassende Weiterbildung der Teammitglieder als eine wichtige Stufe der Wirkungsentfaltung bezeichnet werden.

Flankierend zu diesem Projekt im Bereich Sprachförderung wurde im ganzen Schulhaus Hochdeutsch als Standardsprache eingeführt – nicht nur im Unterricht, sondern auch in Einzelgesprächen mit SchülerInnen oder auf dem Pausenplatz. Nach Einschätzung der Lehrerinnen fördert diese Regelung die Sprachkompetenz und die korrekte Sprachanwendung der Kinder. Es ist dies auch Ausdruck eines umfassenderen Sprachförderungsansatzes im Schulhaus.

„Das Ziel ist ganz klar, dass nicht nur die fremdsprachigen, sondern auch die deutschsprachigen Kinder im Deutsch gefördert werden. Wir wünschen uns einfach keine Abwanderung der Kinder, die das „gute Deutsch“ in der Klasse beibehalten könnten. Deshalb möchten wir auch die Kinder fördern, die eigentlich sehr gut Deutsch sprechen, sie halt einfach mit besonderen Arbeiten und Aufgaben beschäftigen.“ (Lehrerin)

Über die angestrebte sprachfördernde Wirkung bei den Kindern lassen sich nach Einschätzung der Leiterin der Projektarbeitsgruppe heute noch keine gültigen Aussagen machen. „Resultate“ seien wohl frühestens nach einem Jahr der Anwendung zu erwarten, wenn alle Klassen

den Sprachstandstest gemacht haben und bei ein paar Kindern genauere Sprachbeobachtungen durchgeführt und entsprechende Förderpläne entwickelt worden sind.

Die Leiterin der Steuergruppe weist auch darauf hin, dass es ohne die intensive Arbeit im Rahmen von QUIMS im Schulhaus wohl nicht möglich gewesen wäre, die hochdeutsche Sprache verbindlich als Schulhaussprache festzulegen. In diesem Sinn hat QUIMS zur Entwicklung einer Sprachförderungskultur im Schulhaus beigetragen.

Ressourceneinsatz

Die Projektverantwortlichen haben von Anfang an sehr intensiv mit externen ExpertInnen zusammengearbeitet. Mit einer Sprachwissenschaftlerin und einer in der LehrerInnenbildung engagierten Primarlehrerin wurden die Materialien erarbeitet, die Weiterbildungen für das Kollegium organisiert und die Einführung der Teammitglieder in das Thema und die Anwendung der Tests durchgeführt.

Bei dieser Tätigkeit wurde den Projektverantwortlichen bewusst, wieviel Weiterbildung in diesem Bereich nötig ist, da ein Defizit in der Ausbildung in Sprachförderung konstatiert wurde. Zudem fehlte den Lehrpersonen auch die Erfahrung, ein derartiges Projekt zu konzipieren und umzusetzen. Eine der Schwierigkeiten bestand nach Auffassung der Projektverantwortlichen auch darin, die Umsetzung des vorhandenen, umfangreichen theoretischen Wissens in diesem Themenbereich in die Schulpraxis leisten zu können.

„Wir wussten schlichtweg nicht, wie man so etwas anpacken kann. Und das Team erwartete so viel von uns. Wir fühlten uns gar nicht fähig, das alleine durchzuführen. Die Expertinnen haben uns bei der Umsetzung stark geholfen.“ (Projektverantwortliche Lehrerin)

„Einen Sprachstand zu erheben und eine Förderplanung zu machen ist schnell gesagt, die Umsetzung aber sehr schwierig. Wir haben einige Male daran gedacht, auszusteigen. Wir waren zum Teil ganz einfach überfordert.“ (Projektverantwortliche Lehrerin)

Die Umsetzung dieses Projektes im Unterrichtsalltag wird dadurch begünstigt, dass in allen Klassen während einiger Stunden pro Woche im BegleitlehrerInnen-System unterrichtet wird. In diesen Teamteaching-

Stunden lässt es sich eher einrichten, individuell auf die Bedürfnisse einzelner SchülerInnen einzugehen.

Die Projektverantwortlichen sind sich bewusst, dass sie für die Realisierung des nächsten grossen Schrittes in diesem Projekt – die Implementierung der Förderplanung – wiederum auf die Unterstützung durch externe Fachpersonen angewiesen sind.

Rahmenbedingungen

Das auslösende Moment für das Engagement der Schule im QUIMS-Projekt war der politische Druck in der Gemeinde. Das Schulhaus – mitten in der Stadt gelegen – ist in der Öffentlichkeit sehr „ausgestellt“: Das Geschehen auf dem Pausenplatz, unmittelbar an der Haupt- und Einkaufsstrasse gelegen, wird von allen wahrgenommen – und damit auch der hohe Anteil an fremdsprachigen Kindern und Jugendlichen.

„Wir hatten im Team das Gefühl, hier mitmachen zu müssen, denn schulpolitisch war der Druck da, etwas zu machen: Das war eine Partei, die ein Postulat einreichte. Die gesamte Schule Dietikon solle an diesem Projekt mitarbeiten. Anfänglich stand auch noch zur Diskussion, Ausländerklassen und deutschsprachige Klassen einzuführen. Es war also ganz klar eine Forderung von aussen. Diese Ausgangssituation war nicht sehr glücklich, deshalb wohl waren auch nicht alle gleich motiviert. Bald aber sahen wir den Nutzen darin, da wir uns sowieso weiterentwickeln mussten. Deshalb erschien uns das Projekt QUIMS sehr geeignet, denn somit hatten wir das Geld und die Fachleute.“ (Leiterin der Steuergruppe)

Vor diesem Hintergrund hat – nach Einschätzung der Leiterin der Steuergruppe – die Arbeit im Rahmen von QUIMS zur Imageverbesserung des Schulhauses innerhalb der Gemeinde beigetragen, wenn auch vielleicht erst zaghafte. Die Verantwortlichen versuchen aber immer wieder, die QUIMS-Arbeit nach aussen – gegenüber den Eltern und der breiteren Öffentlichkeit (über die Lokalpresse) – zu kommunizieren.

Die projektverantwortlichen Lehrerinnen weisen auch darauf hin, dass Teile der inhaltlichen Arbeit im Rahmen von QUIMS auch vorher im Schulhaus bereits bearbeitet wurden – einfach ohne dass man diesen Aktivitäten einen bestimmten Namen gegeben hatte. In diesem Sinn hat sich die QUIMS-Projektarbeit in eine bestehende Schulentwicklungsar-

beit des Schulhaus-Teams integriert. Man konnte dank QUIMS gewissermaßen alles unter ein Dach stellen und bekam darüberhinaus auch gewisse Ressourcen zur Verfügung gestellt.

Die Zusammenarbeit mit der zuständigen Schulpflegerin empfanden die Projektverantwortlichen als eine wichtige Unterstützung in ihrer Projektarbeit. Über das Engagement der Behördenvertreterin wurden die Mitglieder der Projektgruppe beispielsweise der Sorge um die Bewilligung von Zeitfenstern für notwendige Weiterbildungen enthoben.

Nachhaltigkeit

Das Projektteam ist sich sehr klar bewusst, dass es hier in gewissem Sinn Pionierarbeit geleistet hat. Sie sind deshalb auch sehr darum bemüht, ihre Aufbauarbeit in schriftlichen Berichten und Dokumenten festzuhalten. Und zwar mit dem klaren Ziel, das Projekt auch für andere Schulen nutzbar zu machen.

„Das Neue für uns war, dass wir die ganze Projektarbeit noch auf Papier bringen mussten. Für mich war das sehr spannend, zeitlich war es halt schon eine Belastung. (...) Aber andererseits ist es ganz einfach nötig, dass alles schriftlich festgehalten wird, sonst bringt es einfach nichts. Meine Hoffnung ist, dass dies alles auch gelesen wird. Wir haben so viel Papier angesammelt, und da hoffe ich einfach, dass dies auch von anderen Teams gelesen wird. Wir möchten einfach nicht nur für uns gearbeitet haben.“ (Projektverantwortliche Lehrerin)

Ausdruck dieser Perspektive der Nachhaltigkeit ist bereits, dass die verantwortliche Leiterin dieser Projektgruppe häufig von anderen Schulhaus-Teams eingeladen wird, um über das Projekt „Sprachstandserhebung“ und „Sprachbeobachtung“ und dessen Umsetzung zu informieren. Das Projekt eignet sich in diesem Sinn auch sehr gut, von anderen Schulen übernommen zu werden (v.a. Test- und Unterrichtsmaterialien, Literatur, Hinweise auf wichtige Weiterbildungen).

Die Projektgruppe möchte gewisse Inhalte auch über das Internet zugänglich machen, verbunden mit Erfahrungshinweisen und Angaben zu möglichen Kontaktpersonen. Von den verantwortlichen Lehrerinnen wird in diesem Zusammenhang auch auf den Nutzen der QUIMS-Netzwerktagungen verwiesen, wo über ein solches Projekt und seine Umsetzung und Anwendung ein Austausch gepflegt werden kann.

Beurteilung durch die externe Evaluation

Den Verantwortlichen dieses Projektes ist es gelungen, ein sehr zielorientiertes Projekt inhaltlich und methodisch so zu entwickeln und im Schulhausteam zu vermitteln, dass ein wichtiger und grundlegender Beitrag zur Sprachförderung auf jeder Klassenstufe und auf den unterschiedlichen Leistungsstufen der Kinder entstanden ist.

Im Rahmen eines auf eindrückliche Weise engagierten Lernprozesses haben die in der Projektarbeitsgruppe beteiligten Lehrkräfte die Sammlung und Aufarbeitung des umfangreichen theoretischen Wissens und die anspruchsvolle Umsetzung in eine praktikable Anwendung im ganzen Schulhaus (inklusive Kindergarten) vorgenommen. Hier ist Pionierarbeit im eigentlichen Sinn geleistet worden. Selbstverständlich war diese Projektarbeit nur mit intensiver fachlicher Unterstützung durch externe ExpertInnen überhaupt möglich.

Im Projekt wurde von Anfang an sorgfältig daraufhin gearbeitet, im Schulhaus eine umfassende und benutzerfreundliche Dokumentation mit Literatur (Hintergrund- und Basiswissen), Querverweisen zu bestehenden Materialien und Lehrmitteln sowie neu entwickelten Unterlagen und Materialien (Tests) anzulegen. Eine durchdachte stufendifferenzierte Einführung der Sprachstandserhebung bei den KollegInnen im Team führte dazu, dass das Projekt im Schulhaus auf klare Akzeptanz stiess und von den LehrerInnen und Kindergärtnerinnen auch durchgeführt wird.

Ausgehend von diesem Projekt ist es im Schulhaus Zentral gelungen, eine im Kollegium verbindlich eingeführte Sprachförderungskultur (Hochdeutsch als Schulhausprache) zu implementieren.

Durch entsprechende Ideen und bewusste Aktivitäten des Projektteams (umfassende Dokumentation, schriftliche Projekt-Auswertung, Informationstätigkeit in anderen Schulen, Vernetzung über Internet-Plattform) weist dieses Projekt ein hohes Nachhaltigkeitspotenzial auf.

4.2.5 Projekt „Standards für die Zusammenarbeit mit den Eltern“ – „Elternrat“ (Schulhaus Gutenberg, Winterthur Töss)

Projektbeschreibung

Das Projekt entstand in der Folge einer Elternumfrage, die im gesamten Schulkreis Töss durchgeführt wurde. Ohne umfassende Projektplanung bzw. auf pragmatische Art und Weise – die Projektleiterin spricht in einem Dokument von einem unaufwändigen Vorgehen ohne Erstellen eines Projektplanes – ging das Team des Schulhauses Gutenberg an die Erarbeitung der Standards für die Zusammenarbeit mit den Eltern.

An einem schulinternen Teamtag (31. Oktober 2000) im Rahmen des TaV-Projektes ging es vorerst um eine Bestandesaufnahme der schon bestehenden Elternarbeitspraktiken der einzelnen Lehrpersonen. Das Team wurde aufgefordert „Highlights“ aus der eigenen Praxis zu schildern. Um die Inputs anschliessend vergleichen zu können, mussten die Aktivitäten entlang verschiedener Themenbereiche, wie beispielsweise „Kennenlernen zu Beginn des Klassenzuges“, „Informationen“ und „Beurteilung“, vorgestellt werden. Im Anschluss daran wurden Gemeinsamkeiten der Aktivitäten gesucht, Entwicklungsmöglichkeiten auf gesamtschulischer Ebene und Entlastungsmöglichkeiten für die einzelnen Lehrpersonen analysiert. Erst nach diesen Vorarbeiten stieg man in die Grundsatzdiskussion zur Frage „Wollen wir uns auf verbindliche Standards der Elternarbeit einigen?“ ein. Auf Grund der positiven Reaktionen wurden vom Team anschliessend neun Standards erarbeitet. Diese beziehen sich auf die folgenden Themenkreise:

- Kennenlernen zu Beginn des Klassenzuges
- Informationen
- Beurteilung, Zeugnis, Übertritt
- Regelung bei Problemen und Konflikten
- Regelung bei unvorhergesehenen Schulausfällen
- Mitarbeit, Miteinbezug der Eltern
- Hausaufgaben
- Schulbesuche
- Sprechstunde der Schulleiterin

Diese Standards sind für die Lehrpersonen des Schulhauses Gutenberg verbindlich. Seitens der Schulleitung und des Teams besteht jedoch kein Konzept zur Überprüfung der Einhaltung der Standards. Dies kann zu einem gewissen Grad durch die Eltern erfolgen, da diese die Einhaltung

der Standards einfordern können. Mit Beginn des Schuljahres 2001/02 wurden die Standards in schriftlicher Form allen Eltern abgegeben. Dies geschah in Form eines freundlich und ansprechend gestalteten Faltblattes, das neben den Standards einen Brief der Schulleiterin sowie wichtige Daten zum Schuljahr enthielt. Den fremdsprachigen Eltern wurde eine Übersetzung der Standards ins Faltblatt hineingelegt. Angesichts der kulturellen Vielfalt im Schulkreis Töss, war eine Übersetzung in vier Sprachen (Türkisch, Albanisch, Italienisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch) notwendig.

In Ergänzung zu den Standards bzw. als begleitendes Instrument zur Etablierung und Verbesserung der Zusammenarbeit wurde auf Beginn des Schuljahres 2001/02 ein Elternrat eingesetzt. Dieser stellt ein Pilotprojekt dar und ist zunächst auf ein Jahr begrenzt. Erste Erfahrungen damit werden sowohl von seiten der Schulbehörden wie auch der Lehrpersonen als positiv bewertet.

Erkennbare Wirkungen

Auf Grund der geringen Projektdauer – das Interview mit den Lehrpersonen fand gleich nach den Herbstferien 2001 statt – lässt sich noch sehr wenig über die längerfristige Wirkung der formulierten Standards sagen. Grundsätzlich wird festgehalten, dass sich der Kontakt zu den Eltern dank des Papiers etwas verbessert, vereinfacht und insbesondere geklärt habe. Seitens der Eltern konnten offenbar Ängste abgebaut werden und man stellt fest, dass verschiedene Eltern den Kontakt zur Schule bzw. zur Lehrperson schneller suchen und aufnehmen. Andererseits geben die formulierten Standards den Lehrpersonen Leitlinien zur Zusammenarbeit mit den Eltern, auf die sie sich bei vorkommenden (zu) hohen Ansprüchen und Erwartungen seitens der Eltern berufen können. Dies wird als Unterstützung und Erleichterung wahrgenommen. Im Alltag ist es jedoch nach wie vor so, dass gewisse Eltern nicht in die Schule kommen bzw. an den gemeinsamen Elternanlässen nicht teilnehmen. Diese Eltern müssen von den Lehrpersonen einzeln angesprochen und zur Zusammenarbeit aufgefordert werden.

Die parallele Einführung des Elternrates wird als gutes Signal an die Eltern eingestuft und dient sicher der Etablierung, Implementierung und stetigen Überprüfung der Standards.

Erwähnenswert erscheint, dass sich neben den intendierten Wirkungen im Zusammenhang mit der Elternzusammenarbeit, auch andere – nicht

direkt intendierte Wirkungen – zeigen. Von den Lehrpersonen wird verschiedentlich hervorgehoben, dass sie die Arbeiten im Rahmen solcher Projekte als Bereicherung des beruflichen Alltages wahrnehmen, auch wenn der Aufwand sehr gross sei. Diese Arbeiten ermöglichten interessierten Lehrpersonen eine berufliche Weiterentwicklung und Weiterbildung, beispielsweise im Projektmanagement und in Leitungs- und Führungsfragen, die sich sicher auch in andern Bereichen der Schul- und Teamentwicklung positiv auswirken werden.

Ressourceneinsatz und Rahmenbedingungen

Hinsichtlich des Einsatzes personeller Ressourcen zeichnet sich das Projekt durch sehr hohe Effizienz und eine schlanke Organisation aus. Es kann als ausserordentlich bezeichnet werden, dass es dem LehrerInnenteam gelungen ist, im Rahmen nur eines schulinternen Weiterbildungstages ein solches Papier zu erarbeiten und zu genehmigen. In diesem Zusammenhang ist entscheidend, dass das Schulhaus Gutenberg – als einziges Schulhaus des Schulkreises Töss – bereits bei TaV mitmacht und daher schon über einige Erfahrungen in der Zusammenarbeit und insbesondere in der gemeinsamen Projektarbeit verfügt. Als wichtige Unterstützung – auch für das QUIMS-Projekt – wurde der TaV-Begleiter erwähnt. Dieser habe das Team mit dem notwendigen Strukturwissen hinsichtlich Projektarbeit, Moderation von Gruppenprozessen usw. – der „Hardware“ – unterstützt und ausgerüstet. Demgegenüber habe die QUIMS-Projektbegleitung primär inhaltliches Fachwissen – die „Software“ – eingebracht. Insofern hat das Team sehr davon profitiert, an beiden Projekten beteiligt zu sein und es wird die Meinung vertreten, dass man ohne die Projekterfahrungen und -begleitung aus dem TaV nie in so kurzer Zeit ein solches Papier „hingekriegt“ hätte. In ähnlicher Weise äussert sich ein Schulpflegemitglied, wenn es meint, dass...

„... das TaV-Projekt gute Rahmenbedingungen gibt. Im Sinne von: die Lehrkräfte bekommen Kompetenzen. Weil sie sehr viel Arbeit machen und grosse Eigenverantwortung wahrnehmen im Zusammenhang mit QUIMS. Diese Erfahrung haben wir gemacht.“ (Schulpflegerin Töss)

In diesem Zusammenhang wird auch seitens der Lehrpersonen und der Schulpflege erwähnt, dass der Ausbildung der Lehrpersonen in Fragen des Projektmanagements eine entscheidende Rolle zukommt. Die im Rahmen von QUIMS angebotenen diesbezüglichen Weiterbildungen

werden sehr positiv beurteilt, allerdings hätten sie eher zu einem früheren Zeitpunkt einsetzen sollen. Dies war jedoch im vorliegenden Fall weniger von Bedeutung, da die Projekterfahrungen aus dem TaV eingebracht und diesbezügliches Wissen dort abgeholt werden konnte.

Als relativ gross und kompliziert wird der administrative Aufwand eingeschätzt. Insbesondere bemängelt werden die Abläufe im Zusammenhang mit Abrechnungen und darauf folgenden Auszahlungen. Einerseits wurden diese Prozesse während des Projektes mehrfach verändert und andererseits dauerte es oft Monate, bis Personen ausbezahlt werden konnten. Hier würde man sich die Einführung von globalen Projektbudgets wünschen, die den Schulen mehr Autonomie geben würden.

Ein gewisser Widerspruch wird zwischen den Zielen von QUIMS und anderen schulischen Rahmenbedingungen festgestellt. Dazu gehört beispielsweise, dass man sich trotz QUIMS mit Klassengrössen von 25 und mehr Schülern und Schülerinnen abfinden muss.

Nachhaltigkeit

Grundsätzlich könnte das Projekt eine sehr grosse und nachhaltige Wirkung entwickeln. Angesichts enormer Umstrukturierungen und Umwälzungen innerhalb des Schulkreises ist in dieser Hinsicht jedoch alles offen. Die meisten Lehrer- und Lehrerinnenteams des Schulkreises werden auf Beginn des kommenden Schuljahres neu zusammengestellt. Gleichzeitig werden weitere Schuleinheiten ins TaV einsteigen. Gelingt es den Lehrpersonen des Schulhauses Gutenberg, ihre Erfahrungen, die sie im Laufe dieses Schuljahres mit den Standards und dem Elternrat gemacht haben, in die neuen Teams hineinzubringen und dort weitere, ähnliche Projekte zu initiieren, so könnte das Projekt eine erhebliche Ausstrahlung entfalten. Sollte dies nicht möglich sein, ist zu befürchten, dass die geleistete Arbeit verloren geht. In diesem Zusammenhang kommt den Schulbehörden eine wichtige Rolle zu, in dem sie die Weiterführung und Weiterentwicklung unterstützt und im Auge behält. Wie das abschliessende Zitat zeigt, scheint sie sich dieser Aufgabe durchaus bewusst zu sein.

„Dadurch haben wir den Elternrat als Pilotprojekt gestartet, damit wir Erfahrungen sammeln können. Diese können dann übernommen werden von den andern Schulen, von den neuen Teams im Sommer 2002.“ (Schulpflegerin Töss)

Beurteilung durch das Evaluationsteam

Das Projekt „Standards für die Elternzusammenarbeit“ ist dem QUIMS-Modul „Einbezug und Mitwirkung von Eltern“ zuzuordnen. Durch seinen hohen Konkretisierungsgrad, die sehr effiziente Umsetzung, den geringen finanziellen Aufwand und – unter normalen Umständen – hoher nachhaltiger Wirksamkeit, kann das Projekt sehr positiv beurteilt werden. Sehr förderlich erscheint, dass die Erarbeitung dieser Standards in weitere Aktivitäten, wie die Schaffung eines Elternrates, eingebunden ist. Damit können das Gespräch und der Austausch zwischen Schule und Elternhaus hinsichtlich des Nutzens und der Weiterentwicklung des Papiers gefördert werden.

In Bezug auf die „Nähe“ zu den Problemen von QUIMS-Schulen stellt sich die Frage, inwiefern dies nicht ein Projekt ist, das jede Schule – unabhängig von Standort und Zusammensetzung der Schülerschaft – durchführen und umsetzen sollte. Dieser Einwand soll in keiner Weise die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit dieses Projektes in Frage stellen, sondern will eher auf ein Problem hinweisen, mit dem sich alle Schulen über kurz oder lang auseinandersetzen müssen. Daher ist es sehr bedauerlich, dass es dem Team des Schulhauses Gutenbergs nicht mehr möglich sein wird, während mehrerer Jahre mit den Standards zu arbeiten, deren Wirkung und Nutzen zu evaluieren, sie weiterzuentwickeln und andere Schulen von den Erfahrungen profitieren zu lassen. Es bleibt nur zu hoffen, dass es gelingen wird, die Standards in die neuen Teams hinüberzunehmen und an deren Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung zu arbeiten. Sicher wäre es begrüßenswert, wenn sich aus diesem Projekt schulhausübergreifende Standards der Elternarbeit, die sowohl für den ganzen Schulkreis wie auch für alle Stufen ihre Gültigkeit haben, ergeben würden.

Kritisch zu hinterfragen ist, inwieweit es sich bei allen im Papier „Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus“ formulierten Grundsätzen tatsächlich um Standards handelt und nicht eher um Absichtserklärungen. Standards stellen überprüfbare Richtlinien und Normen dar, an denen das Handeln gemessen werden kann. Auf diesem Hintergrund sind einzelne Formulierungen – beispielsweise „*wir versuchen...*“ oder „*wir bemühen uns...*“ – zu wenig normativ und deren Umsetzung kann weder überprüft noch beurteilt werden. Dies ist umso bedauerlicher, als dass sich diese Formulierungen gerade im Zusammenhang mit der angestrebten Zusammenarbeit mit KulturdolmetscherInnen befinden. Ein ähnliches Problem zeigt sich auch bei der Formulierung in Bezug auf

Hausaufgaben – *„Eltern sorgen dafür, dass ihr Kind seine Hausaufgaben in einer guten Umgebung erledigt“.*

Trotz dieser kritischen Fragen stellt das Projekt einen wichtigen Schritt hin zu einer verbindlicheren Elternarbeit dar. Seine Weiterentwicklung sollte in jedem Fall unterstützt werden.

4.2.6 Projekt „Mittagstisch“ (Schulhaus Rychenberg, Oberwinterthur)

Projektbeschreibung

Seit Beginn des Schuljahres 2000/2001 wird im Schulhaus Rychenberg – mit einer Mittelstufe (4.-6. Primar) und einer Oberstufe (2. Sekundar) – an vier Tagen pro Woche ein Mittagstisch angeboten. Die Kinder erhalten eine selber gekochte, einfache warme Mahlzeit. Nach dem Mittagessen können die Kinder entweder ihre Hausaufgaben machen und dabei auch die Unterstützung der anwesenden Lehrpersonen in Anspruch nehmen, oder spielen, diskutieren, lesen usw.. Während der gesamten Dauer des Mittagstisches zwischen 11.45 Uhr und dem Unterrichtsbeginn am Nachmittag sind zwei Lehrpersonen für die Betreuung verantwortlich. Von den SchülerInnen wird ein Kostenbeitrag von Fr. 5.-, von den freiwillig anwesenden Lehrpersonen des Schulhauses ein solcher von Fr. 7.- verlangt. Gekocht wird entweder von den beiden für das Projekt verantwortlichen Mitgliedern der Schulleitung (der Co-Schulleiter ist gleichzeitig Schulsozialarbeiter) oder von freiwillig mitwirkenden Eltern und Lehrpersonen. Am Donnerstag (die LehrerInnen haben bis 12.00 Uhr Hauskonvent) sorgt jeweils eine Schülergruppe für die letzten Vorbereitungen der Mahlzeit. Die Zahl der SchülerInnen, die den Mittagstisch besuchen, ist steigend: Zu Beginn waren es zwischen zehn und zwölf, mittlerweile sind es pro Mittag um die zwanzig Kinder und Jugendliche. Zur „Stammkundschaft“ zählen ungefähr 25 SchülerInnen, die regelmässig am Mittagstisch teilnehmen.

Die Projektverantwortlichen legen Wert auf die Einhaltung einer Esskultur sowie eines geordneten Verhaltensrahmens, gleichzeitig sind sie sehr darum bemüht, ein Klima des Vertrauens und des Wohls zu schaffen: Die SchülerInnen sollen sich in einem guten Sinn behütet fühlen und es soll ein offener, persönlicher Austausch möglich sein und gepflegt werden. Die pädagogische und soziale Kompetenz der beiden Projektverantwortlichen sowie ihre grosse Akzeptanz bei den SchülerInnen erleichtern die Realisierung dieses Anspruchs.

Ziel des Projektes ist es, den SchülerInnen die Gelegenheit zu geben, ihre Mittagszeit betreut und zusammen mit KollegInnen und Lehrpersonen aus dem Schulhaus Rychenberg zu verbringen. Bei SchülerInnen, die über Mittag nicht nach Hause können, soll durch dieses Angebot verhindert werden, dass sie sich „auf der Gasse“ aufhalten müssen und sich dabei vermutlich eher ungesund ernähren. Der Mittagstisch will

den SchülerInnen auch die Möglichkeit geben, ihre Hausaufgaben zu erledigen. Das Projekt hat nicht zuletzt zum Ziel, den klassen- und kulturübergreifenden Kontakt zu fördern.

Erkennbare Wirkungen

Aus Sicht der beiden Projektverantwortlichen sind primär auf zwei Ebenen positive Wirkungen feststellbar.

Bei verschiedenen Kindern und Jugendlichen ist beobachtbar, dass der Mittagstisch immer wieder Raum für einen regen Austausch zwischen den SchülerInnen verschiedener Klassen und unterschiedlicher kultureller und sprachlicher Herkunft schafft. Häufig seien Kinder, die den Mittagstisch besuchen, am Nachmittag ausgeglichener als früher. Dies schaffe ein besseres Lernklima im Unterricht. Viele SchülerInnen nutzen auch die Möglichkeit, mit den am Mittagstisch anwesenden Lehrpersonen oder dem für das Projekt mitverantwortlichen Schulsozialarbeiter ein persönliches Gespräch zu führen.

„Wir als Lehrerinnen und Lehrer werden von den Kindern mehr als Menschen wahrgenommen und sie getrauen sich dann in einer schwierigen Situation auch anders auf einen einzugehen. Viele Gespräche finden in diesem Umfeld statt, die sonst nirgendwo stattfinden können, weil es schlichtweg keine Möglichkeit gäbe, sich so zu treffen.“ (Co-Leiterin des Projektes)

Im Team des Schulhauses und im Alltag der Schule hat der Mittagstisch – nach einer anfänglich eher verhaltenen Einstellung seitens eines Teils des Teams – eine zentrale und identitätsstiftende Bedeutung erlangt und sich so zu einem Kristallisationspunkt (einem „Herzstück“, wie es von der Co-Leiterin genannt wird) einer sich stärker herausbildenden Team- und Schulhauskultur entwickelt. Diese gelungene Verankerung im Team kommt auch in der Beurteilung der Lehrpersonen in der schriftlichen Umfrage zum Ausdruck. Alle elf Antwortenden schätzen den Mittagstisch als ein „präzise auf die erkannten Probleme zugeschnittenes“ Projekt ein. Und ebenfalls sämtliche Befragten urteilen, das Projekt habe zu „vermehrter Zusammenarbeit der einzelnen Lehrpersonen“ und zur Entstehung einer „gemeinsamen Kultur im Schulhaus“ geführt. Zehn von elf antwortenden Teammitgliedern sind schliesslich der Ansicht, das Projekt habe seine Wirkung „voll und ganz“ entfaltet.

a) Befragung der SchülerInnen

Um die Sicht der SchülerInnen in Erfahrung zu bringen, wurde im Januar 2002 eine kurze schriftliche Umfrage durchgeführt.²⁵ Daraus wird ersichtlich, dass von allen befragten 229 SchülerInnen²⁶ 25 schon einmal am Mittagstisch waren (rund 11 Prozent). Davon besuchen 14 den Mittagstisch einmal pro Woche, deren sechs zwei- und mehrmals pro Woche. Die höchsten Zustimmungen von den Kindern, die am Mittagstisch teilnehmen, erhalten die Aspekte „...dass man mit SchülerInnen aus anderen Klassen zusammen sein kann“ (22 Nennungen), „...dass man nach dem Essen noch Hausaufgaben machen kann“ (18 Nennungen), „... dass man zu den LehrerInnen einen anderen Kontakt bekommt“ (ebenfalls 18 Nennungen), und „Seit ich den Mittagstisch besuche, kenne ich mehr SchülerInnen aus anderen Klassen“ (15 Nennungen). Der Aussage, dass die SchülerInnen weniger Probleme mit den Hausaufgaben hätten, weil sie immer jemanden fragen können, wird in überwiegendem Mass nicht zugestimmt (21 Ablehnungen). Auch der Aussage, die SchülerInnen hätten am Abend keine Hausaufgaben mehr, wenn sie am Mittagstisch waren, wird widersprochen (22 Ablehnungen). Die meisten SchülerInnen, die am Mittagstisch teilnehmen, finden im Übrigen nicht unbedingt gut, wenn alle SchülerInnen in der Schule essen würden. Nach Aussagen der Befragten gehen die Wenigsten auf Geheiss der Eltern an den Mittagstisch. Erwähenswert ist, dass 21 von 24 Antwortenden begrüssen, „dass es beim Mittagessen Regeln gibt“.

Die wichtigsten positiven Auswirkungen des Projektes aus der Sicht der am Mittagstisch teilnehmenden SchülerInnen liegen darin, dass man hier Hausaufgaben machen kann, und dass die Gelegenheit besteht, Kontakte sowohl zu LehrerInnen als auch zu SchülerInnen aus anderen Klassen zu pflegen. Die soziale Dimension des Projektes wird von SchülerInnen demnach hoch bewertet.

Von den SchülerInnen, die nicht an den Mittagstisch gehen (bzw. noch nie gegangen sind), bejahen 88 Prozent, dass sie über Mittag immer zu Hause mit der Familie essen. 20 Prozent kochen über Mittag mit den Geschwistern, und 14 Prozent antworten, dass sie über Mittag alleine zu Hause sind und für sich selber kochen. Ein Fünftel der Befragten bejahen auch, dass sie irgendwo im Quartier essen, wenn sie über Mit-

²⁵ Fragebogen und Auswertungsliste siehe Anhang.

²⁶ Insgesamt wurden 245 Fragebogen an die Klassen abgegeben. Von den 231 zurückgesandten Fragebogen (das entspricht einem Rücklauf von 94,3%) konnten 229 ausgewertet werden.

tag nicht nach Hause gehen.²⁷ 73 Prozent der SchülerInnen widersprechen der Aussage, dass es gut wäre, wenn sie Hilfe für das Erledigen der Hausaufgaben in Anspruch nehmen könnten (dazu: 8 Prozent Zustimmung, 19 Prozent „weiss nicht“). Klare Gründe für die Nicht-Teilnahme am Mittagstisch lassen sich aus der Umfrage nicht erkennen: Sowohl bei der Aussage, man möchte über Mittag nicht mit den LehrerInnen zusammen sein, als auch bei der Aussage, man habe keine Lust, über Mittag auch noch in der Schule zu sein, halten sich die zustimmenden und ablehnenden Antworten die Waage. Die SchülerInnen würden auch nicht an einen Mittagstisch gehen, wenn dieser ausserhalb der Schule wäre. Und um die Hausaufgaben zu machen, brauchen die SchülerInnen offenkundig auch keinen Mittagstisch. Auffallend ist jedoch, dass viele SchülerInnen, die den Mittagstisch *nicht* besuchen (insgesamt 60, das entspricht 29 Prozent der Antwortenden), in freier Meinungsäußerung schreiben, dass sie es gut finden, dass im Schulhaus Rychenberg ein Mittagstisch angeboten wird. Stellvertretend dazu für häufig ähnlich lautende Meinungen:

„Eigentlich finde ich den Mittagstisch eine gute Sache. Aber ich esse lieber zuhause mit meiner Familie. Doch wenn ich einige Tage allein zu Hause sein würde, könnte es gut sein, dass ich an den Mittagstisch gehen würde.“ (Eine Schülerin)

„Ich finde den Mittagstisch gut für solche, die entweder nicht nach Hause wollen oder die zu Hause alleine sind.“ (Eine Schülerin)

Zur Aussage, dass die Stimmung im Schulhaus besser geworden ist, seit es den Mittagstisch gibt, nehmen sowohl die SchülerInnen, die am Mittagstisch teilnehmen, als auch diejenigen die nicht gehen, keine Stellung: Bei den Teilnehmenden antworten 20 der insgesamt 25 mit „weiss nicht“, bei den Nicht-Teilnehmenden sind es 79 Prozent.

Ressourceneinsatz

Personell wird das Projekt gemanagt – und auch zum überwiegenden Teil „getragen“ – von den beiden Mitgliedern der Schulleitung: einer seit mehreren Jahren bereits als Hausvorständin wirkenden Mittelstufenlehrerin und dem Schulsozialarbeiter, welcher auch den „Kooperativ konfessionellen Religionsunterricht“ (Kokuru) erteilt. Zu Beginn des

²⁷ Wie häufig das vorkommt, wurde nicht gefragt.

Projektes eher „im Alleingang“ – heute aber vom ganzen Schulhausteam gestützt – haben diese beiden Lehrpersonen das Projekt konzipiert. Auch heute noch fühlen sie sich für den Mittagstisch in starkem Mass persönlich verantwortlich. Sie sind über Mittag auch immer anwesend.

Anfänglich startete der Mittagstisch – ursprünglich im Rahmen des Projektes „Gsundi Schuel“ (ein Schulprojekt von Radix) – mit dem Einsatz einer Hortnerin. Schwierigkeiten mit der städtischen Hortkommission und Meinungsverschiedenheiten infolge der personellen Besetzung haben dazu geführt, dass der Mittagstisch seit Herbst 2000 von den beiden projektverantwortlichen Lehrpersonen geführt wird. Im ersten Schuljahr leisteten die Beiden sämtliche im Zusammenhang mit dem Mittagstisch anfallenden Arbeiten (inklusive Präsenz am Mittagstisch) ehrenamtlich. Seit Schuljahresbeginn 2001/2002 beziehen sie aus dem QUIMS-Budget eine Entschädigung im Umfang von vier Lektionen pro Woche. Auch im Bericht der Kreisschulpflege Oberwinterthur wird deutlich auf diesen grossen persönlichen Einsatz der beiden SchulleiterInnen hingewiesen.

Dank der immer breiter werdenden Resonanz bei den Eltern und den TeamkollegInnen, können die beiden Projektverantwortlichen auf immer zahlreichere freiwillige HelferInnen zählen. So sind heute etwa fünf bis sechs Eltern bereit, regelmässig ein- bis viermal pro Monat für den Mittagstisch zu kochen.

Das Projekt macht mit einem kleinen, ansprechend gestalteten Flyer für sich Werbung.

Finanziell kann der Mittagstisch Rychenberg als low-cost-Projekt bezeichnet werden. Im Kalenderjahr 2001 hat das Projekt lediglich Fr. 3'250.- in Anspruch genommen. Für das Budget 2001/2002 sind neben Materialkosten eine Entschädigung für die beiden Lehrpersonen von vier Wochenstunden vorgesehen. Mit den Einnahmen aus Schülerbeiträgen (Fr. 5.- pro Mittagstisch) und LehrerInnenbeiträgen (Fr. 7.-) können die Verpflegungskosten gedeckt werden. Kindern aus weniger bemittelten Verhältnissen kann der Essensbeitrag mit Mitteln aus dem QUIMS-Projektbudget erlassen werden.

Die Kontrolle über die Finanzen erfolgt durch die Schulpflege Oberwinterthur.

Rahmenbedingungen

Unter diesem Titel ist auf den Konflikt hinzuweisen, der in der ersten Zeit des Projektes mit dem städtischen Hortwesen bestanden hat und der in hartnäckiger Weise unverhältnismässig viel Energie bei den Projektverantwortlichen absorbiert hat. Gestartet wurde das Projekt in Zusammenarbeit mit der städtischen Hortkommission, die auch eine Hortnerin zur Verfügung gestellt hatte. Die reglementarischen Bedingungen des Hortwesens widersprachen aber in wesentlichen Punkten dem Grundgedanken des Projektes. So durfte z.B. die angestellte Hortnerin nicht in der dem Projekt zur Verfügung stehenden Schulküche selber kochen (ein nicht unwesentlicher pädagogischer Pfeiler dieses Projektes), sondern musste – wie alle anderen Horte in Winterthur – das Essen aus der zentralen Hortküche beziehen. Das Hortwesen verlangte vorerst auch, dass am Mittagshort lediglich die SchülerInnen der Mittelstufe zugelassen seien; die Jugendlichen der Oberstufe und die Lehrpersonen hätten nicht teilnehmen dürfen. Auch im administrativen Bereich verkomplizierte der Anschluss an das städtische Hortwesen das Projekt in grossem Ausmass. Die Hortverwaltung war nicht in der Lage, ihre Rahmenbedingungen im Blick auf die Realisierung eines einfachen und mit den SchülerInnen, Eltern und Lehrpersonen eng verbundenen und von diesen getragenen Mittagstisch-Projektes anzupassen.

„Wenn das Herzblut, das noch in den Schulen steckt, von irgendwelchen Büros und administrativen Stellen genommen wird, geht Vieles verloren, was eigentlich unsere Schulen am Leben erhält. Ich hätte nicht erwartet, wie stark wir dafür kämpfen müssen, dass unser Projekt auch offiziell Anerkennung erhält. Aber eigentlich könnte man die Sache ja auch umgekehrt sehen. Man könnte stolz sein, dass man jemanden hat, der so eine Sache überhaupt macht.“ (Co-Leiter des Projektes)

Von Seiten der Schulpflege Oberwinterthur wurde das Projekt von Anfang an wohlwollend begleitet und aktiv unterstützt. Auch sie weist auf die Schwierigkeiten mit dem städtischen Hortwesen hin und zeigt Verständnis für die Handlungsweise der Projektverantwortlichen im Schulhaus Rychenberg.

„Ich habe von meiner Seite her auch empfunden, dass man dem Projektteam einfach mit Sturheit und gewissen Reglementen, die es vielleicht schon gibt und die man auch bestimmt in einem gewissen Umfang braucht, das Leben schwer machen wollte. Ich habe auch gedacht, die Dame vom Hortwesen hat einfach stur

ihre Paragraphen durchziehen wollen. Aber ich habe gefunden, dass sich die Projektverantwortlichen auf eine gute Art und Weise zur Wehr setzen konnten und das schlussendlich auch auf eine gute Art lösen konnten. Sie haben sich durchgesetzt und vor allem nicht aufgegeben.“ (Mitglied der Schulpflege)

Nachhaltigkeit

Wie oben ausführlich dargelegt, wird das Projekt Mittagstisch ideell wie faktisch in überwiegendem Ausmass von den beiden verantwortlichen Schulleitungsmitgliedern getragen. Zwar ist das Projekt mittlerweile auch im Team verankert. Seine Organisation und die Weiterführung verursachen gegenwärtig keine Schwierigkeiten. Dennoch scheint es nicht absolut gesichert, dass das Projekt auch ohne die beiden jetzt Verantwortlichen weitergeführt würde. Diese Einschätzung hat wesentlich auch damit zu tun, dass Aktivitäten dieser Art stark vom persönlichen Engagement und der Motivation einzelner Personen und ihrer Identifikation mit ihrem Projekt abhängig sind. Ob zu jeder Zeit genügend Freiwillige dazu bereit wären, das für dieses Projekt nötige Engagement aufzubringen, ist mit einem Fragezeichen zu versehen. Ein möglicher Weg würde sich wohl auftun, wenn das städtische Hortwesen mehr Flexibilität zeigen würde und auf die lokalen Bedürfnisse des Mittagstisches im Schulhaus Rychenberg entsprechend eingehen könnte.

Beurteilung durch die externe Evaluation

Das Projekt Mittagstisch im Schulhaus Rychenberg ist aus einer klaren wie augenfälligen Situationseinschätzung des Schulsozialarbeiters entstanden: Zu viele SchülerInnen „hängen“ in ihrer Freizeit über Mittag auf der Strasse herum. Die Schule muss den „Raum“ zur Verfügung stellen, in welchem sich die Jugendlichen in betreutem Rahmen aufhalten und verpflegen können. Zusammen mit dem zweiten – von den Projektverantwortlichen überzeugend dargelegten – Ansatzpunkt, wonach die Schule im Kontext der Multikulturalität ebenfalls den geeigneten „Raum“ öffnen sollte, in welchem alters- und kulturübergreifende Begegnungen und Austausch stattfinden kann, fügt sich dieses Projekt sinnvoll in den Zielrahmen von QUIMS ein. Die von den Lehrpersonen beobachteten direkten Wirkungen bei verschiedenen SchülerInnen (grössere Ausgeglichenheit, grössere Zufriedenheit dank positiven sozialen Erfahrungen) zeigen, dass sich das Projekt positiv auf das Lernumfeld der SchülerInnen – unabhängig ihrer Sprache und Herkunft – auswirkt.

„Als Lehrerin kann ich sagen, dass die vier Schüler, die täglich den Mittagstisch besuchen, am Nachmittag ausgeglichener sind und ruhiger arbeiten können. Ein Junge hat sich wirklich verändert seit er mit anderen Kindern gemeinsam Zmittag isst. Er spricht viel mehr, arbeitet konzentrierter und hat weniger Aggressionen.“ (Co-Leiterin des Projektes)

„Die Kinder begegnen am Mittagstisch anderen Kulturen und lernen sie auch kennen. Dadurch können Hemmschwellen und vielleicht auch Aggressionen abgebaut werden. So kann man sich wohler fühlen an einer Schule und auch besser lernen.“ (Co-Leiter des Projektes)

Die Schülerinnen und Schüler sind viel mehr gefördert, wenn sie den Mittag bei uns miteinander verbringen, als wenn sie zu Hause alleine essen, fernseh schauen und dazwischen schnell die Hausaufgaben machen. Somit ist dies auch eine Leistungsförderung. (Co-Leiterin des Projektes)

Auch aus der Sicht der SchülerInnen – die entsprechenden Resultate der Umfrage belegen das – werden mit dem Projekt „Mittagstisch“ die von den verantwortlichen Lehrerpersonen oben erwähnten Ziele erreicht.

Das Projekt zeichnet sich aus durch grosse Klarheit und Einfachheit sowohl in seiner Zielsetzung als auch in seiner Konzeption und Umsetzung. Es ist zwar nicht unterrichtsbezogen und wirkt auch nicht unmittelbar auf das Lernverhalten und die schulischen Leistungen der SchülerInnen. Es verbessert mit seiner starken pädagogischen Ausrichtung das Lernumfeld der SchülerInnen und schafft dadurch Voraussetzungen für mögliche Leistungssteigerungen.

Unter der Voraussetzung der von den Projektverantwortlichen und den zahlreichen Freiwilligen – zum Teil ehrenamtlich – erbrachten Leistungen, ist das Projekt ausgesprochen kostengünstig.

Der Erfolgsfaktor des Projektes scheint gesamthaft gesehen darin zu liegen, dass es von einer pädagogischen Idee und dem grossen persönlichen Engagement der Verantwortlichen getragen ist und nicht das Produkt einer vorgegebenen und nach primär administrativen Logiken orientierten Struktur ist. Gerade darin liegt aber eine latente Problematik des Projektes: Die starke Bindung an Einzelpersonen und die relativ schwache Vernetzung und strukturelle Verankerung im Schulhaus und

seinem Umfeld vermag die gewünschte Nachhaltigkeit nicht unbedingt zu gewährleisten.

5 Ergebnisse der schriftlichen Befragung der Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen

Im Rahmen der externen Evaluation von QUIMS wurde unter anderem eine Umfrage bei Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen an allen Schulen der 1. und 2. Serie durchgeführt. Ziel dieser Befragung war es, eine Bewertung des Nutzens und der Wirkungen der verschiedenen im Rahmen von QUIMS durchgeführten Projekte einerseits und eine Gesamtbewertung des QUIMS-Projektes andererseits zu erhalten. In diesem Kapitel werden die Resultate der Umfrage präsentiert und aufgrund der Beurteilungen tendenzielle Stärken und Schwächen des QUIMS-Projektes im allgemeinen und der lokalen Schulprojekte im speziellen aufgezeigt. In einem ersten Abschnitt wird der Aufbau des Fragebogens sowie die Durchführung der Befragung beschrieben. Die drei weiteren Abschnitte beinhalten die Auswertungen des Fragebogens.

5.1 Aufbau des Fragebogens und Rücklauf

Für die schriftliche Befragung bei 250 Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen wurde ein Fragebogen²⁸ entwickelt, welcher aus drei Hauptteilen besteht. Der erste Teil gibt einen steckbriefartigen Überblick über die Beschäftigung der Befragten an der Schule bzw. am Kindergarten und deren Engagement im Rahmen eines QUIMS-Projektes.

Der zweite Frageblock bildet den projektspezifischen Teil der Befragung. Für jedes der Schulprojekte werden Fragen zur Wirkung des Projektes, zur Wichtigkeit, zum Nutzen sowie zur Menge der eingesetzten Mittel und zur Beurteilung des Kosten/Nutzen-Verhältnisses gestellt. Eine Schwierigkeit bei der Auswertung dieser differenzierten Fragen besteht darin, dass teilweise – unter anderem rücklaufbedingt – sehr kleine Gruppen von Antwortenden entstehen, die eine statistische Aussage kaum zulassen. Wir verzichteten deshalb in verschiedenen Fällen darauf, für diese Fragen statistische Kennzahlen und Grafiken zu publizieren.

Der dritte Frageblock bezieht sich einerseits auf die grundsätzliche Beurteilung von QUIMS bezüglich Inhalt, Planung und Ablauf des Projektes, der Projektunterstützung sowie der Wichtigkeit der verschiedenen

²⁸ Für jede Schule wurde ein projektspezifisch angepasster Fragebogen erstellt. Einer dieser Fragebogen befindet sich im Anhang dieses Berichtes.

Informations- und Vernetzungsinstrumente. Andererseits wird der Fokus auf die Meinung zur Zukunft von QUIMS bezüglich Schwerpunkten und Ausbau der Module gerichtet.

Für die Befragung der beteiligten Lehrpersonen wurde eine Vollerhebung an den neun QUIMS-Schulhäusern und -Kindergärten der 1. und 2. Serie durchgeführt.²⁹

Insgesamt wurden 250 Fragebogen verschickt. Abzüglich der 15 ungültigen Fragebogen (drei ungültige Adressen, 10 unausgefüllte Fragebogen, ein nicht auswertbarer Fragebogen) konnten 125 Fragebogen ausgewertet werden. Das entspricht einem Rücklauf von exakt 50 Prozent. Untenstehende Tabelle zeigt einerseits den Rücklauf in Bezug auf den Versand pro Schulhaus sowie den Anteil des Rücklaufs einer Schule am Gesamtrücklauf.

D1: Ergebnisse zum Fragebogen-Rücklauf

Schulhaus	Versand	Rücklauf	Rücklauf in Prozent des Schulhauses bzw. Kindergartens	Anteil am Gesamtrücklauf
Grünau Zürich	44	24	55%	19%
Rychenberg Winterthur	32	20	63%	16%
Nordstrasse Zürich	29	18	62%	14%
Zentral Dietikon	24	12	50%	10%
Kindergärten Töss	22	12	55%	10%
Zelgli Schlieren	23	10	44%	8%
Gutenberg Töss	14	9	64%	7%
Rebwiesen Töss	13	8	62%	6%
Hardau	37	8	21%	6%
Zelgli Töss	12	4	33%	3%
Total	250	125		100%

²⁹ Es sind dies die folgenden Schulhäuser und Kindergärten: PS Grünau Zürich, PS Gutenberg Winterthur-Töss, PS Hardau Zürich, Kindergärten Winterthur-Töss, Quartierschule Nordstrasse Zürich-Waidberg, PS Rebwiesen Winterthur-Töss, PS/OS Rychenberg Oberwinterthur, PS Zelgli Schlieren, PS Zelgli Winterthur-Töss, PS Zentral A Dietikon.

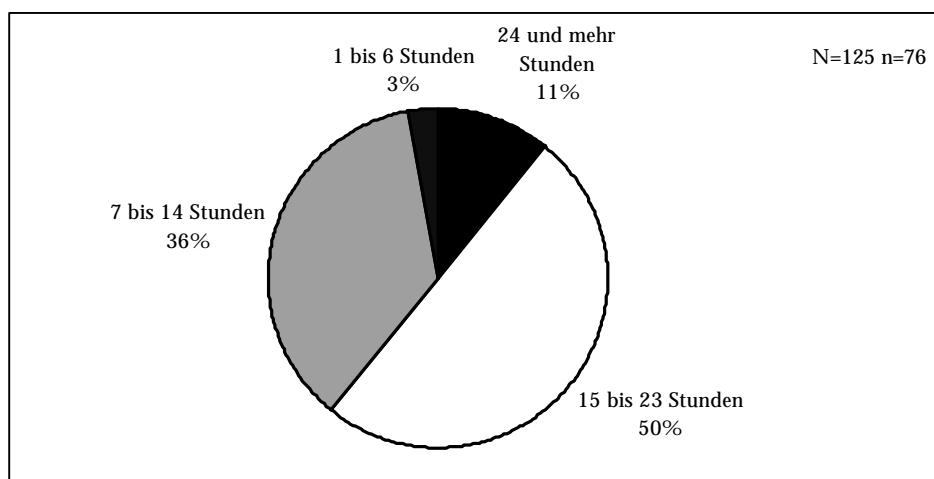
5.2 Steckbrief der Befragten und ihre Beteiligung an QUIMS

Lehrpersonen an Regelklassen der Mittelstufe (20 Prozent) und der Unterstufe (16 Prozent) bilden den grössten Teil der Antwortenden. Mit 13 bzw. 12 Prozent sind FachlehrerInnen und Kindergärtnerinnen an der Umfrage beteiligt. Je 8 Prozent der Antwortenden sind Lehrpersonen auf der Sekundarstufe³⁰ bzw. Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen. 7 Prozent HortnerInnen, 5 Prozent Lehrpersonen im Stütz- und Förderunterricht, je 3 Prozent LehrerInnen einer Kleinklasse A sowie BegleitlehrerInnen bilden die Gruppe mit der geringsten Zahl an Antwortenden.

38 Prozent der antwortenden Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen arbeiten Vollzeit an ihrer Schule bzw. an ihrem Kindergarten. 62 Prozent der Befragten sind Teilzeit tätig.

Die Verteilung bezüglich der Anzahl Wochenstunden von Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen, welche in einem Teilzeitpensum arbeiten, stellt sich wie folgt dar:³¹

D2: Wieviele Wochenstunden unterrichten Sie in Ihrem Teilzeitpensum?



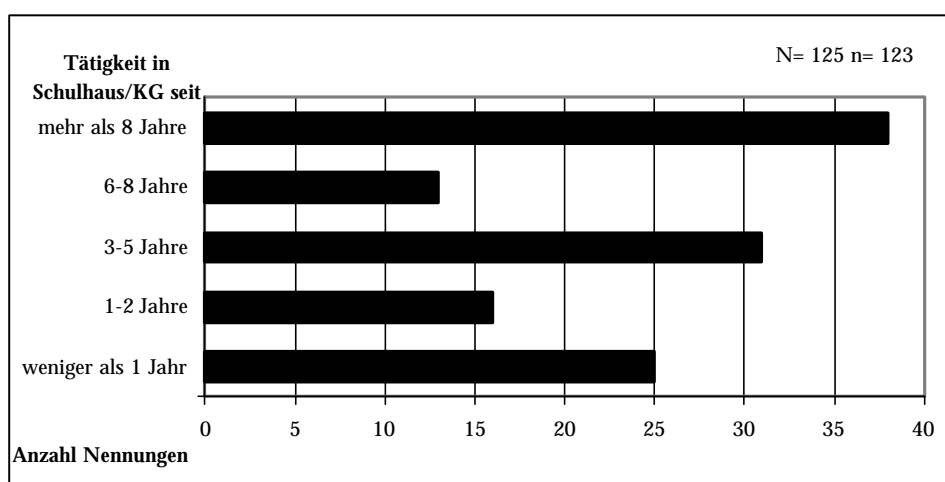
In der Frage, wie lange die Befragten in ihrem Schulhaus bzw. ihrem Kindergarten tätig sind, veranschaulicht das folgende Diagramm, dass es zwei Hauptgruppen gibt: diejenigen, die mehr als acht Jahre, und

³⁰ Das Schulhaus Rychenberg (Oberwinterthur) ist die einzige QUIMS-Schule der 1. bzw. 2. Serie mit einer Oberstufe.

³¹ In allen Grafiken bedeutet N die Anzahl der Befragten, n Anzahl der Antworten.

diejenigen, die zwischen drei und fünf Jahren an der jetzigen Schule bzw. im Kindergarten arbeiten. Aber auch die Gruppe der „Neuen“ ist relativ gross – ein Umstand, der im Zusammenhang mit der Verlaufszeit einer Projektplanung und -umsetzung nicht immer förderlich ist. So musste z.B. das Schulhaus Rychenberg, welches im Sommer 2001 grosse Veränderungen in der Teamzusammensetzung erfahren hatte, wichtige Schritte in der Team- und Projektentwicklung im Rahmen der QUIMS-Arbeit nochmals vollziehen.

D3: Wie lange sind Sie in diesem Schulhaus bzw. Kindergarten tätig?



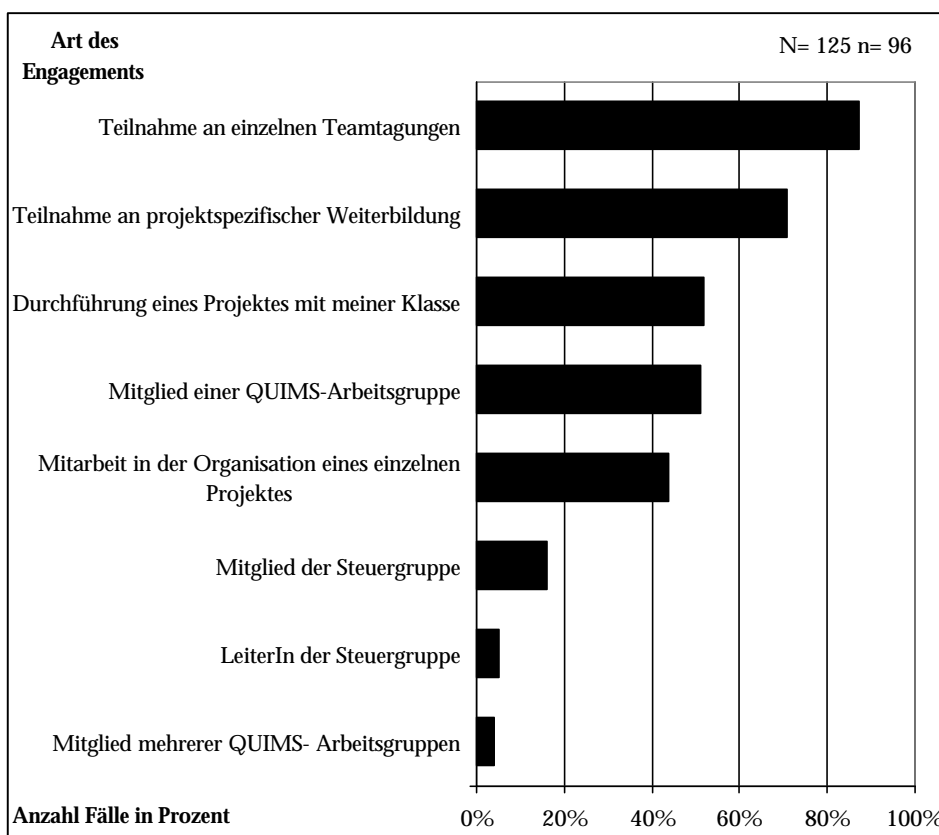
Von den Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen, die weniger als ein Jahr in ihrem Schulhaus bzw. Kindergarten tätig sind, haben sieben ein Vollzeit- und 18 ein Teilzeitpensum. Es handelt sich dabei um je sieben FachlehrerInnen und Lehrpersonen einer Mittelstufen-Regelklasse, sechs Lehrpersonen der Sekundarstufe, vier Lehrpersonen einer Unterstufen-Regelklasse, je zwei Kindergärtnerinnen und HortleiterInnen und eine Lehrperson für Stütz- und Fördermassnahmen.

21 dieser Befragten mit weniger als einem Jahr Tätigkeit im betreffenden Schulhaus haben mangels Erfahrung mit den laufenden QUIMS-Projekten die spezifischeren Fragen zur QUIMS-Arbeit im zweiten und dritten Teil des Fragebogens nicht ausgefüllt. Die verbleibenden vier Personen haben sich in diesem ersten Jahr bereits in einer aktiven Form im Rahmen von QUIMS engagiert und konnten demzufolge auch auf die gestellten Fragen antworten.

Engagement in der QUIMS-Projektarbeit

Nach der Form ihres Engagements im Rahmen der QUIMS-Projektarbeit antwortete die weitaus grösste Zahl der Befragten, an einzelnen Teamtagungen (87 Prozent) sowie an projektspezifischen Weiterbildungen (71 Prozent) teilgenommen zu haben. Rund die Hälfte der Antwortenden (52 Prozent) waren mit ihrer Klasse an der Durchführung eines QUIMS-Projektes beteiligt. Ein erfreulich hoher Anteil der Befragten sind Mitglied einer QUIMS-Arbeitsgruppe (51 Prozent). Dieses Umfrageergebnis mit dem relativ hohen Anteil an Personen mit konkretem Projektengagement kontrastiert zur Einschätzung von Projektverantwortlichen in den meisten Fallstudien, wonach der personelle Boden, auf dem die Projektarbeit fusse, in den einzelnen Schulen sehr „dünn“ sei, die Projektarbeit mithin von einer kleinen Zahl engagierter Einzelpersonen bzw. kleiner Projektgruppen getragen werde.

D4: Art des Engagements in der QUIMS-Projektarbeit (Mehrfachnennungen möglich)



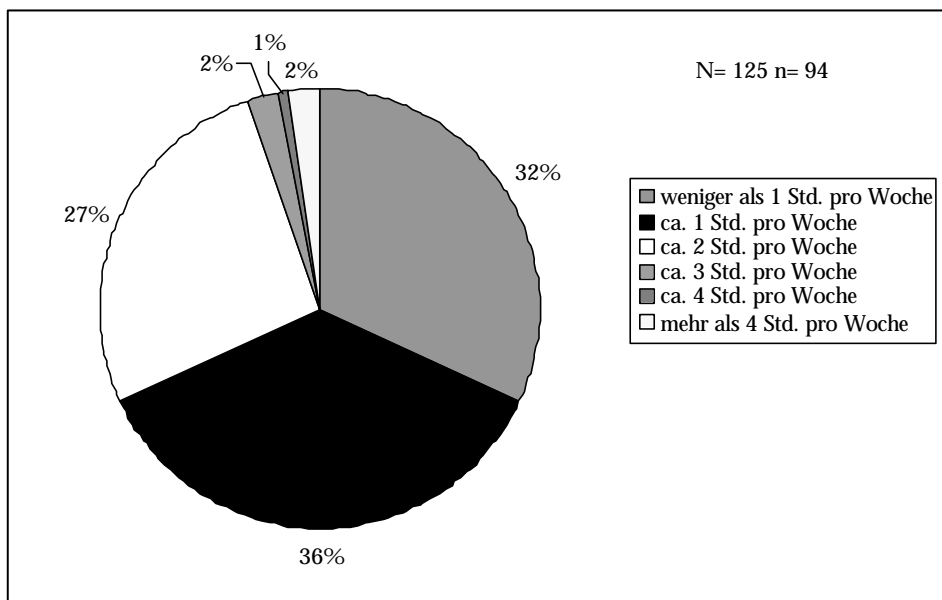
Zeitliche Belastung durch die QUIMS-Projektarbeit

Aus dem untenstehenden Diagramm geht klar hervor, dass mehr als 90 Prozent der Antwortenden ihre zeitliche Belastung durch QUIMS unter drei Stunden pro Woche bemessen. Der grösste Teil der Lehrpersonen bzw. Kindergärtnerinnen (36 Prozent) schätzt die zeitliche Belastung auf etwa eine Stunde pro Woche. Diese Personen waren meistens auch nur in einer Form in der QUIMS-Projektarbeit engagiert.

Die Lehrpersonen bzw. Kindergärtnerinnen, welche eine zeitliche Belastung von vier und mehr Stunden angaben, waren sowohl als TeilnehmerInnen an Teamtagungen, als Mitglied einer QUIMS-Arbeitsgruppe, in der projektspezifischen Weiterbildung als auch bei der Organisation eines einzelnen Projektes engagiert. Personen, die „nur“ Mitglied oder Leiterin einer Arbeitsgruppe oder Steuergruppe sind, sind in dieser Gruppe mit dem grössten Zeitengagement nicht vertreten.

Wie von einer Lehrperson im Fragebogen bemerkt wurde, ist es relativ schwierig, die zeitliche Belastung exakt zu beziffern, da die Einschätzung, was man alles zur QUIMS-Projektarbeit dazuzählt, von den verschiedenen Personen unterschiedlich gehandhabt wird (z.B. lesen von Fachartikeln usw.).

D5: Zeitliche Belastung durch die QUIMS-Projektarbeit



5.3 Einschätzung von Wirkungen, Mitteln, Kosten und Nutzen der QUIMS-Projekte

In diesem Abschnitt wird die Auswertung des zweiten Frageblocks präsentiert. Es handelt sich dabei um die Frage nach der Einschätzung der Wirkungen der eingesetzten Mittel und dem Kosten/Nutzen-Verhältnis von QUIMS.

Für jedes Schulhaus wurde ein separater Fragebogen erstellt, der sich an den einzelnen Schulprojekten orientierte. Es wurden jeweils nur diejenigen Fragen gestellt, die für die jeweiligen Schulprojekte auch relevant sind. Da die Fragen eine Auswertung nach einzelnen Projekten aufgrund der geringen Zahl von Antwortenden auf dieser Aggregatsstufe nicht möglich ist, wurde eine Auswertung nach Modulen vorgenommen. Die folgende Tabelle zeigt die Zusammensetzung der vier Module nach Schulhaus und Projekten. Dabei wird angegeben, wieviele der Befragten in jedem Projekt auf die gestellten Fragen antworteten (Spalte „Total Antwortende“) und wieviele dieser Antwortenden am jeweiligen Projekt „beteiligt“ bzw. „nicht beteiligt“ waren.³²

³² Da die Lehrpersonen in verschiedenen Schulhäusern an mehreren Projekten beteiligt sein konnten, entspricht die Summe der Spalte „Total Antwortende“ nicht der Grundgesamtheit von 125 antwortenden Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen.

D6: Beteiligte und Antwortende pro Projekt

Modul	Schulhaus	Projekt	beteiligt	nicht beteiligt	TOTAL Antwortende
Modul 1 Lern- und Leistungs- förderung	Kindergärten Töss	Heilpädagogische Unterstützung der Kinder	3	5	8
	Grünau Zürich	Potentialbuch	11	7	18
	Zentral Dietikon	Optimale Lernumgebung schaffen: Beratung der Eltern durch KulturvermittlerInnen	7	4	11
	Zelgli Töss	Lernbegleitung	3	0	3
	Nordstrasse Zürich	Weiterbildung in ELF	9	4	13
Modul 2 Sprachförderung	Kindergärten Töss	Situationsbilderbuch Interkultureller Austausch „Mittagstisch“	4 4	5 6	9 10
	Zelgli Schlieren	Das Buch – ein Schlüssel zur Sprache	9	1	10
	Rebwiesen Töss	Spass am Lesen wecken Klassenübergreifende Sprachtage	3 5	2 0	5 5
	Rychenberg Winterthur	Teamentaching zur Lese- und Schreibförderung	4	7	13
	Gutenberg Töss	Klassenübergreifendes Schreiben mit Präsentation EASY-Erstsprachen	6 2	1 5	7 7
	Zentral Dietikon	Sprachstandserhebung und Förderplanung	5	6	11
	Zelgli Töss	Weiterbildung von Erst- und Zweitspracherwerb	3	0	3
	Hardau Zürich	Sprachlernen mit Compter/ Zeitungsprojekt	3	1	4
Modul 4 Zusammenarbeit mit Eltern	Zelgli Schlieren	Elterninformation mit ModeratorInnen	8	0	8
	Rebwiesen Töss	Schulfest Rebwiesen	4	1	5
	Rychenberg Winterthur	Kulturtag/Aufbau eines Elternrates	8	3	11
	Gutenberg Töss	Schulinterne Standards für die Elternzusammenarbeit Elternrat	4	3	7
	Grünau Zürich	Elterninformation zur Einschulung	2	16	18
	Hardau Zürich	Informations- und Kontaktveranstaltungen für Eltern	3	2	5

Modul 5 Auserschulische Lernanregungen	Rychenberg Winterthur	Betreuung über die Mittagszeit (Mittagstisch)	4	6	4
--	--------------------------	--	---	---	---

5.3.1 Einschätzung der Wirkung der QUIMS-Teilprojekte

In diesem Abschnitt werden die Wirkungen der QUIMS-Teilprojekte einerseits nach Modulen und andererseits nach Art des Engagements der antwortenden Personen untersucht. Die Beurteilungen zu den folgenden Wirkungsaspekten wurden erfragt:³³

- War das Projekt präzise auf die erkannten Probleme zugeschnitten?
- Hat das Projekt dazu beigetragen, dass die schulischen Leistungen der Kinder im Sprachbereich besser geworden sind?
- Hat das Projekt dazu beigetragen, dass die Kinder im Lernen gezieltere Fortschritte machen?
- Hat das Projekt dazu beigetragen, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern besser geworden ist?
- Hat das Projekt dazu beigetragen, dass einzelne Lehrpersonen vermehrt zusammenarbeiten?
- Hat das Projekt dazu beigetragen, dass im Themenbereich des Projektes eine gemeinsame „Kultur“ im Schulhaus entstanden ist?
- Hat das Projekt dazu beigetragen, dass vermehrt Fachpersonen mit-helfen, die erkannten Probleme zu lösen?
- Hat das Projekt dazu beigetragen, dass eine wichtige Weiterbildung im Team bzw. bei einzelnen Lehrpersonen hat stattfinden können?
- Hat das Projekt dazu beigetragen, dass die befragte Lehrperson ihren Unterricht besser vorbereiten und durchführen kann?

³³ Da für jedes Schulhaus ein separater Fragebogen produziert wurde, konnte – aufgrund der in einem Schulhaus durchgeführten QUIMS-Projekte – schulhauspezifisch definiert werden, welche der obgenannten Fragen jeweils auch gestellt wurden. Das hat auch zur Folge, dass die Anzahl der Antwortenden zwischen den verschiedenen Aspekten auch innerhalb eines Moduls variiert, weil diese Zahl auch davon abhängig ist, wieviele Projekte an einer Schule durchgeführt wurden.

- Hat das Projekt dazu beigetragen, für die ganze Schule eine wichtige pädagogische Entwicklung in diesem Themenbereich einzuleiten?

Im Hinblick auf die Interpretation und Gewichtung der Umfrageergebnisse muss auf folgenden Umstand hingewiesen werden. Den Befragten wurden jeweils Aussagen vorgegeben, denen sie auf einer gleichmässig abgestuften Viererskala zustimmen bzw. die sie ablehnen konnten.³⁴ Zudem wurde eine Antwortkategorie „kann ich nicht beantworten“ angeboten. Die Häufigkeitsverteilung wurde in Prozenten über alle fünf Antwortkategorien errechnet. Dies aus der Überlegung, dass die Antwort „kann ich nicht beantworten“ eine inhaltlich relevante Aussage darstellt und demzufolge in die prozentuale Häufigkeitsverteilung integriert werden muss. Diese Auswertung hat allerdings zur Folge, dass der Grad an Zustimmung in denjenigen Fällen relativ tief liegt, in denen der Anteil der Kategorie „kann ich nicht beantworten“ relativ hoch ist.

Einschätzung der Wirkungen im Modul 1: „Lern- und Leistungsförderung“³⁵

Die klarste positive Zustimmung erhält der Aspekt, dass die Projekte im Rahmen dieses Moduls präzise auf die erkannten Probleme zugeschnitten sind (rund 80 Prozent „stimme zu“ bzw. „stimme eher zu“). Ebenfalls im positiven Sinn – mit einer etwas geringeren vollen Zustimmung – wird beurteilt, dass die einzelnen Lehrpersonen vermehrt zusammenarbeiten (ebenfalls rund 80 Prozent Zustimmung). Rund 60 Prozent der Antwortenden sind der Ansicht, dass die QUIMS-Projekte bewirken, dass die Kinder im Lernen gezielte Fortschritte gemacht haben. Ob die Projekte im Rahmen dieses Moduls „Lern- und Leistungsförderung“ zur Verbesserung der schulischen Leistungen im Sprachbereich beigetragen haben, können sehr viele Befragte nicht beantworten.³⁶

Die Wirkung der Projektarbeit auf Schulhaus- und Teamebene wird von den befragten Lehrpersonen deutlich positiv beurteilt. So stimmen über 70 Prozent der Antwortenden zu, dass die QUIMS-Projektarbeit dazu

³⁴ Die Antwortkategorien lauten: „stimme zu“, „stimme eher zu“, „stimme eher nicht zu“ und „stimme nicht zu“.

³⁵ Die grafischen Darstellungen zu den Ergebnissen stehen als „Paket“ im Anschluss an den Text zu den verschiedenen Modulen.

³⁶ Dieser Wirkungsaspekt entspricht auch nicht dem primären Ziel dieses Moduls.

beigetragen habe, dass wichtige pädagogische Entwicklungen in ihrer Schule eingeleitet worden seien. Gleich positiv wird die Entstehung einer gemeinsamen „Kultur“ im Schulhaus im Themenbereich der QUIMS-Projekte eingeschätzt. Immer noch je rund 60 Prozent Zustimmung erreichen die Wirkungsaspekte der Weiterbildung im Team sowie die vermehrte Zusammenarbeit mit Fachpersonen im Rahmen der QUIMS-Arbeit.

Einschätzung der Wirkungen im Modul 2: „Sprachförderung“

Die Beurteilungsergebnisse in diesem Modul erweisen sich in der Tendenz als weniger positiv. Zwar sind auch hier rund 70 Prozent der Antwortenden der Ansicht, die Projektarbeit habe zu einer vermehrten Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen geführt, und zwei Drittel stimmen zu, dass die Projekte präzise auf die erkannten Probleme zugeschnitten sind. Aber im eigentlichen Zielbereich dieses Moduls erfolgt das eher ernüchternde Resultat, dass nur rund 40 Prozent der Aussage, die QUIMS-Projekte hätten eine Verbesserung der schulischen Leistung der Kinder im Sprachbereich gebracht, zustimmen bzw. eher zustimmen. Dass rund 40 Prozent der Lehrpersonen sowohl die Frage nach der Wirkung auf die Sprachleistungen als auch diejenige nach den gezielten Fortschritten im Lernen nicht beurteilen können, könnte in diesem Zusammenhang darauf hinweisen, dass verschiedene Projekte in den Schulen zwar aufgelegt sind, aber noch nicht oder erst seit kurzer Zeit umgesetzt sind. Die Beurteilung der Wirksamkeit ist deshalb nicht unbedingt negativ zu werten, sondern bringt zum Ausdruck, dass Projekte im Bereich der Sprachförderung eine lange Implementierungs- und Wirkungszeit beanspruchen. Das QUIMS-Projekt im Schulhaus Zentral (Dietikon) zur Sprachstandserhebung und Förderplanung ist hierzu ein einleuchtendes Beispiel: Als ausgesprochen ziel- und wirkungsorientiertes Projekt angelegt, liefert es ein grundlegendes Instrumentarium für die Arbeit im Bereich Sprachförderung, kann aber selbstverständlich – erst kurz nach der erfolgten Sprachstandserhebung – noch keine Wirkung hinsichtlich der sprachlichen Leistungen der SchülerInnen aufweisen.

Was die Wirkungen der Projektarbeit im Modul 2 auf der Ebene der Schule und des Teams anbetrifft, so sind die Einschätzungen der antwortenden Lehrpersonen sehr positiv. Je rund 60 bis 65 Prozent der Befragten sind der Meinung, die QUIMS-Arbeit habe wichtige pädagogische Entwicklungen im Schulhaus eingeleitet und zur Etablierung ei-

ner gemeinsamen „Kultur“ im Schulhaus beigetragen. Ebenfalls rund zwei Drittel stimmen zu, dass dank der QUIMS-Projekte eine wichtige Weiterbildung im Team oder bei einzelnen Lehrpersonen habe stattfinden können (der Anteil an voller Zustimmung ist in diesem Aspekt mit rund 50 Prozent deutlich am höchsten).

Einschätzung der Wirkungen im Modul 4: „Zusammenarbeit mit Eltern“

Zwar vertreten rund drei Viertel der Befragten die Auffassung, die Projekte seien auch in diesem Modul präzise auf die erkannten Probleme zugeschnitten, aber im zentralen Wirkungsbereich stimmen nur 50 Prozent – mit einem Mehr an zurückhaltender Zustimmung – der Aussage zu, dass die Projekte tatsächlich eine Verbesserung der Zusammenarbeit mit den Eltern gebracht habe. (30 Prozent der Antwortenden können diesen Wirkungsaspekt jetzt nicht beurteilen.) Vermutlich müsste in diesem Bereich – im Unterschied zum Sprachförderungsbereich – bei Projekten mit einem guten Wirkungspotenzial bereits kurzfristiger eine Verbesserung erkennbar sein. In diesem Sinn muss das Ergebnis der Umfrage bei den beteiligten Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen in Bezug auf die Bemühungen zur Verbesserung der Elternarbeit tendenziell eher negativ interpretiert werden.³⁷ Es scheint sich zu bestätigen, was von Lehrpersonen in Gesprächen auch immer wieder betont wird, dass eine Verbesserung und Intensivierung der Zusammenarbeit mit den Eltern nur sehr mühsam oder kaum zu erreichen ist. Ob allerdings die durchgeführten Projekte eine optimale Wirkungsorientierung aufweisen, muss hier als Frage offen gelassen werden. Die auch immer wieder erkennbare Hilf- und Phantasielosigkeit in der Bearbeitung dieses Themas könnte Hinweis darauf sein, dass in der Konzipierung und Gestaltung innovativer Elternprojekte noch weitere Entwicklungsarbeit zu leisten wäre.

Die Beurteilung der Wirkung der Projektarbeit in diesem Modul auf die Schulhauskultur bzw. auf die Auslösung einer gemeinsamen Entwicklung in der jeweiligen Schule ist eher positiv.

³⁷ Eine gewisse Relativierung der Ergebnisse in diesem Modul muss insofern angebracht werden, als die Zahl der Antwortenden (zwischen 32 und 52 Personen) relativ klein ist.

Einschätzung der Wirkungen im Modul 5: „Außerschulische Lernanregungen“

Bei der Analyse und Interpretation der Ergebnisse in diesem Modul muss allem voran auf Folgendes hingewiesen werden: Das Projekt „Mittagstisch“ im Schulhaus Rychenberg (Oberwinterthur) ist das einzige Projekt in diesem Modul.

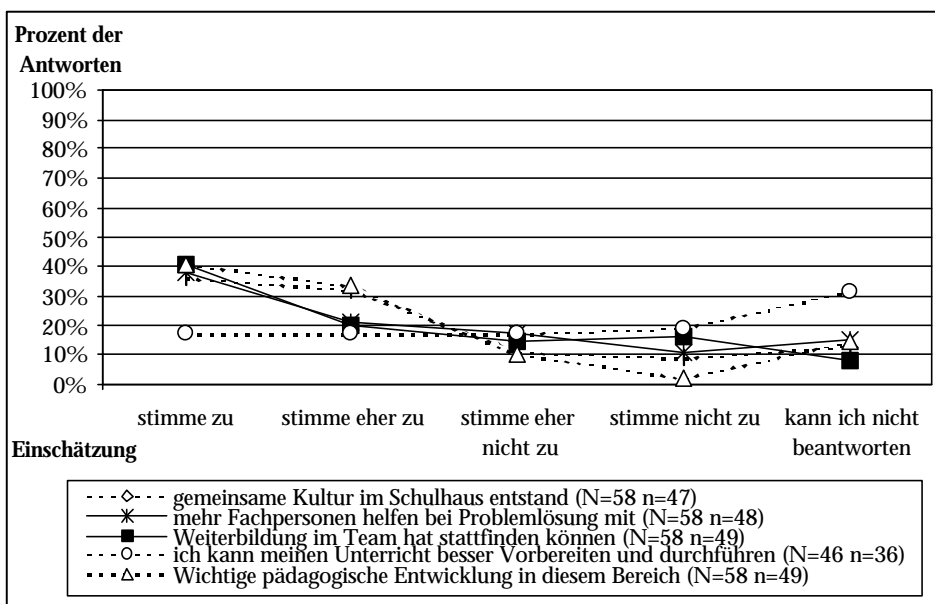
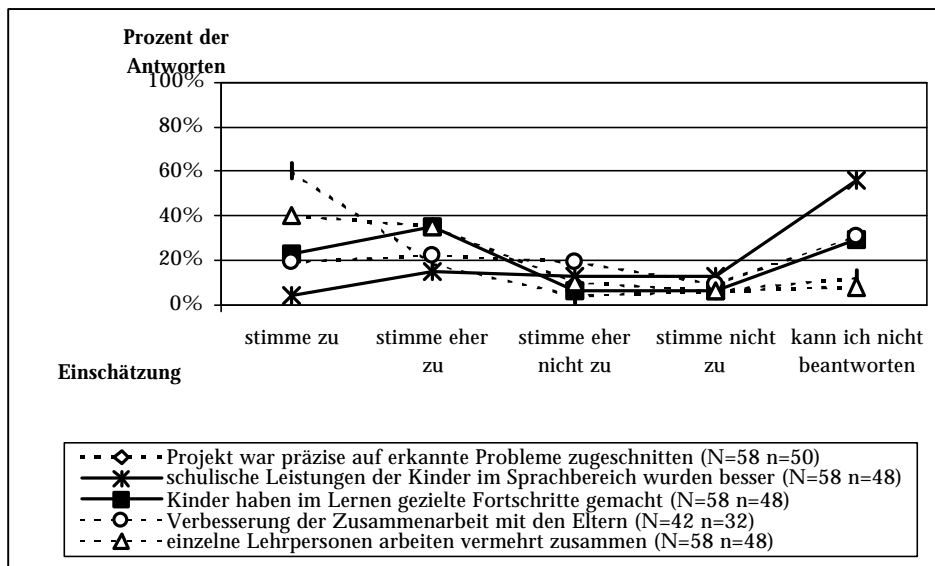
Alle 11 Antwortenden aus dem Schulhaus Rychenberg sind der Ansicht, das Projekt „Mittagstisch“ sei präzise auf die erkannten Probleme zugeschnitten. 9 Personen finden, dass das Projekt dazu beigetragen habe, dass die Lehrpersonen vermehrt zusammenarbeiten, und 8 Teammitglieder stimmen der Aussage zu, dass das Projekt die Heranbildung einer gemeinsamen „Kultur“ im Schulhaus bewirkt habe. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten stimmen auch dem Aspekt zu, dass im bearbeiteten Bereich eine wichtige pädagogische Entwicklung habe eingeleitet werden können.

Die Auswirkungen des Projektes auf die Lernleistungen der Kinder wird von einem überwiegenden Teil der Antwortenden als nicht beurteilbar erklärt. Diese Einschätzung deckt sich nicht mit den Äusserungen der Projektverantwortlichen im Rahmen der Fallstudie.

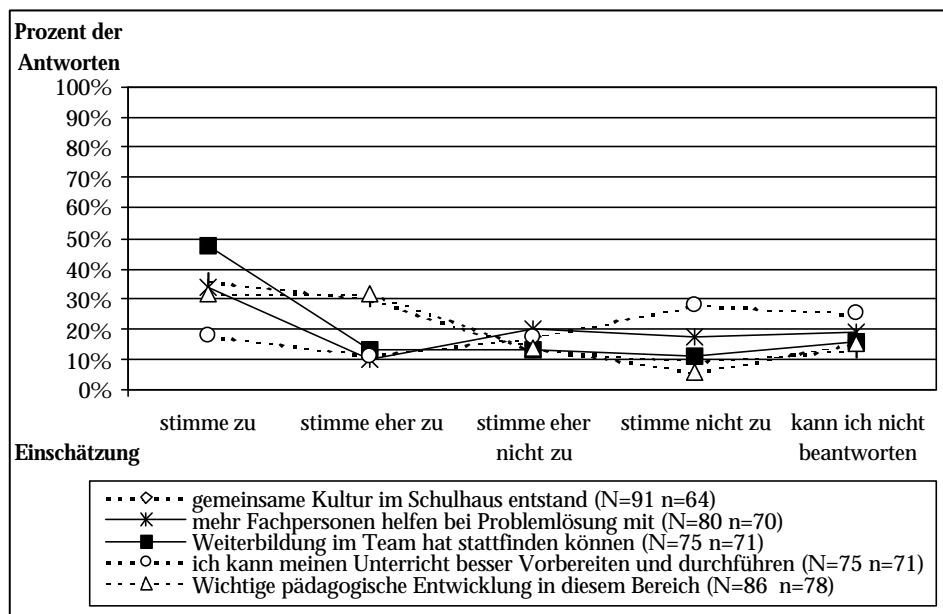
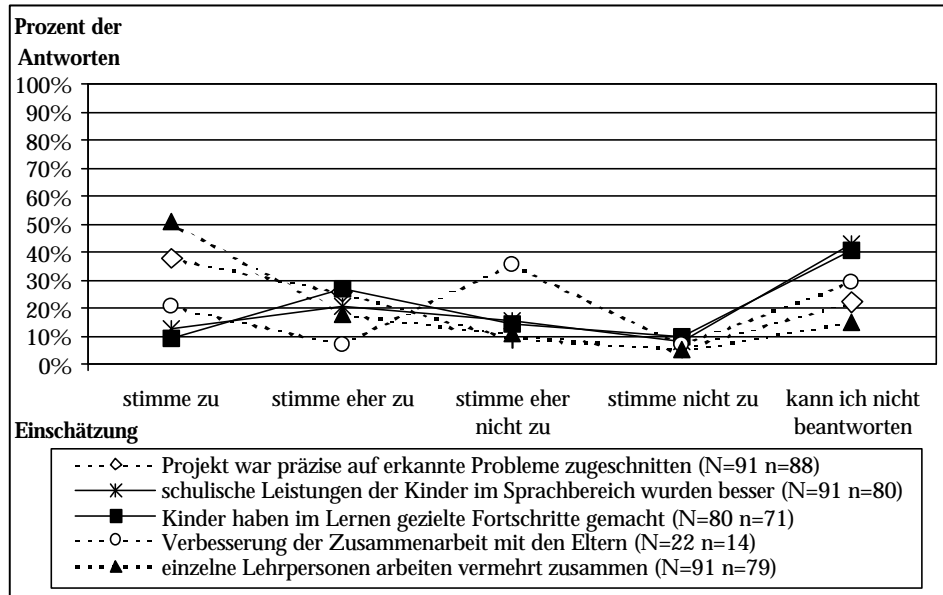
Auf den folgenden Seiten präsentieren wir die Grafiken zu den hier referierten Ergebnissen en bloc (nach Modulen geordnet).³⁸

³⁸ Aus Gründen der Lesbarkeit sind die gewählten Signaturen für bestimmte Wirkungskategorien nicht in allen Grafiken einheitlich verwendet. In den Grafiken bedeutet N die Häufigkeit, mit der diese Aussage den befragten Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen zur Beurteilung vorgelegt wurde; n gibt die Anzahl der Antwortenden an.

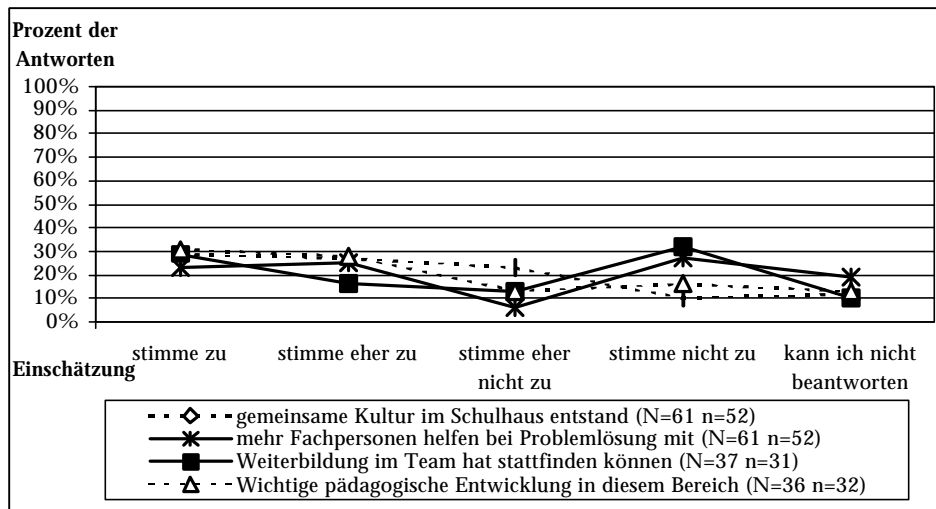
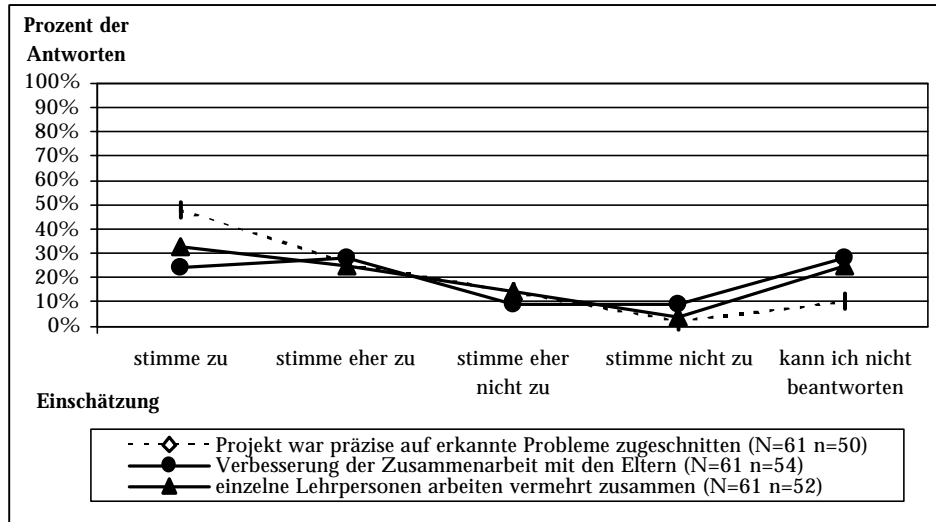
D7 und D8: Grafiken zu Modul 1



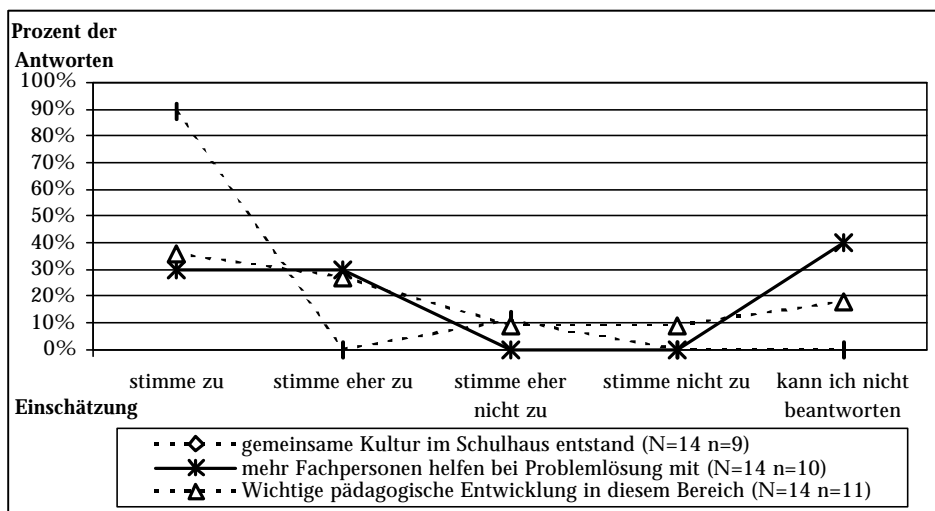
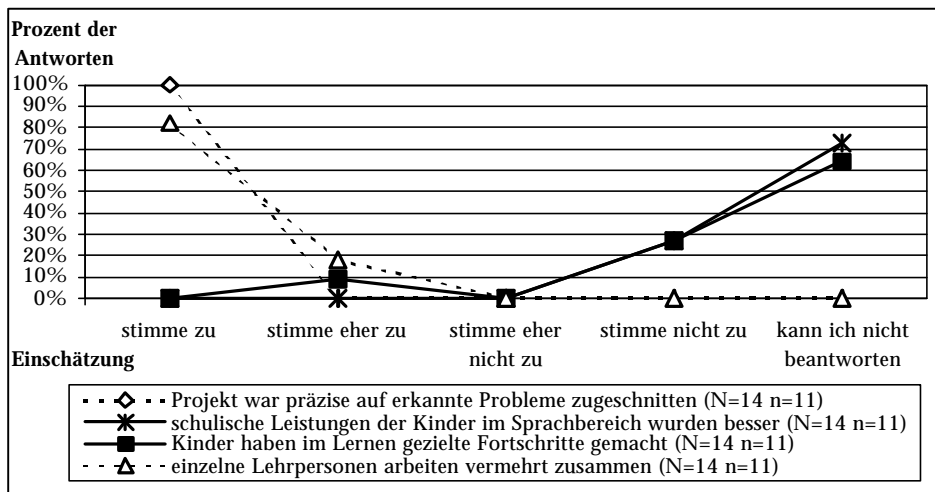
D9 und D10: Grafiken zu Modul 2



D11 und D12: Grafiken zu Modul 4



D13 und D14: Grafiken zu Modul 5



Zeitliche Perspektive der Wirkungsentfaltung

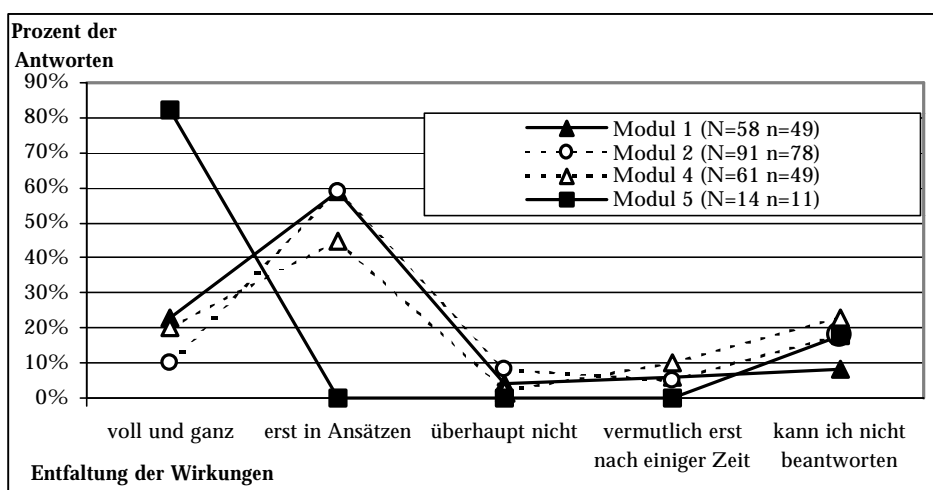
In einer zusammenfassenden Sicht wurden die Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen danach gefragt, ob die QUIMS-Projekte die angestrebte Wirkung „voll und ganz“, „erst in Ansätzen“, „vermutlich erst nach einiger Zeit“ oder „überhaupt nicht“ entfalten würden.

Die untenstehende Grafik zeigt, dass eine deutliche Mehrheit der Antwortenden aus den Modulen 1, 2 und 4 der Auffassung sind, die Projekte würden „erst in Ansätzen“ ihre Wirkung entfalten. Zu beachten ist auch, dass praktisch niemand die Position vertritt, die Projekte würden „überhaupt keine“ Wirkung zeigen.

Bemerkenswert ist auch, dass fast ein Viertel der Lehrpersonen in Projekten im Modul „Elternzusammenarbeit“ die Frage nach der zeitlichen Perspektive der Wirkungsentfaltung nicht beantworten kann, und über die Hälfte meint, die Projekte seien „erst in Ansätzen“ bzw. „vermutlich erst nach einiger Zeit“ wirksam.

9 der 11 Befragten aus dem Schulhaus Rychenberg vertreten die Meinung, das Projekt „Mittagstisch“ entfalte seine angestrebte Wirkung bereits „voll und ganz“ – die zwei übrigen Teammitglieder können die Frage nicht beantworten.

D15: Die Projekte entfalteteten die Wirkungen bisher....



Wirkung auf bestimmte Zielgruppen

Die Resultate auf die Frage, wer von den realisierten QUIMS-Projekten bis jetzt am meisten profitiert habe, lassen sich wie folgt zusammenfassen.

Im Modul 1 („Lern- und Leistungsförderung“) vertreten die Lehrpersonen die Auffassung, dass vor allem die SchülerInnen und die einzelne Lehrperson profitiert hätten (je rund 30 Prozent der Antworten). 13 bzw. 15 Prozent der Antwortenden finden, das Schulhausteam bzw. die Schule als Ganzes habe vom QUIMS-Projekt profitiert.

Im Rahmen von Modul 2 („Sprachförderung“) rangieren wiederum (mit 27 Prozent Nennungen) die SchülerInnen als profitierende Zielgruppe am höchsten. Die einzelne Lehrperson (22 Prozent) sowie das Schulhausteam und die Schule als Ganzes (je rund 16 Prozent) weisen etwas weniger Nennungen auf.

Im Modul „Zusammenarbeit mit Eltern“ stehen die Eltern mit 24 Prozent Nennungen als Profitierende an der Spitze. Die übrigen Zielgruppen liegen alle zwischen 13 und 20 Prozent Nennungen.

Beim Projekt „Mittagstisch“ im Schulhaus Rychenberg vertreten die Antwortenden am häufigsten (28 Prozent) die Meinung, die Schule als Ganzes habe profitiert, gefolgt den SchülerInnen als Zielgruppe – mit 25 Prozent Nennungen. Die übrigen Zielgruppen rangieren zwischen 11 und 17 Prozent.

5.3.2 Einschätzung der Wirkung der QUIMS-Teilprojekte nach Art des Engagements

In der Annahme, dass die Art des Engagements in der QUIMS-Arbeit einen Einfluss auf die Einschätzung der Wirkung haben kann, wurden die Beurteilungen der vier am stärksten engagierten Gruppen von Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen genauer analysiert:

- 49 Mitglieder einer QUIMS-Arbeitsgruppe,
- 4 Mitglieder mehrerer QUIMS-Arbeitsgruppen,
- 15 Mitglieder einer Steuergruppe, sowie
- 5 LeiterInnen einer Steuergruppe.

Die Häufigkeitsverteilung hat gezeigt, dass in allen vier Funktionsgruppen die Einschätzung, die Projekte seien präzise auf die von den Schu-

len erkannten Probleme zugeschnitten, mit grosser Zustimmung (um 60 Prozent, bei den LeiterInnen von Steuergruppen 80 Prozent) geteilt wird.

Die Wirkung auf die schulischen Leistungen (bessere Leistungen im Sprachbereich, gezieltere Fortschritte im Lernen) wird von den Mitgliedern von Steuergruppen in hohem Masse (65 bis 75 Prozent) zugestimmt, von den Mitgliedern von Projektarbeitsgruppen immerhin noch mit 60 Prozent „eher“ zugestimmt (aber: 0 Prozent volle Zustimmung), und auch die LeiterInnen von Steuergruppen stimmen zu 40 Prozent voll bzw. mit knapp 20 Prozent „eher“ zu.

Etwas mehr als die Hälfte der Mitglieder und LeiterInnen von Steuergruppen beurteilen die Wirkung von Fachpersonen bei der Unterstützung von Problemlösungen als relativ bedeutend (LeiterInnen von Steuergruppen stärker).

Auffallend ist, dass Mitglieder der Steuergruppe dem Faktor, dass QUIMS-Projekte zur Heranbildung einer gemeinsamen „Kultur“ im Schulhaus beitragen, deutlich stärker zustimmen (80 Prozent) als Mitglieder von Projektarbeitsgruppen (knapp 60 Prozent). Bei diesem Ergebnis könnte zum Ausdruck kommen, dass eine stärkere Identifikation mit der QUIMS-Arbeit durch ein ausgeprägteres Engagement (manifestiert durch die Mitgliedschaft in der Steuergruppe einer Schule), zu einer positiveren Bewertung des Aspektes „Schulhauskultur“ führt.

Demgegenüber beurteilen die Mitglieder von Projektarbeitsgruppen die vermehrte Zusammenarbeit einzelner Lehrpersonen als wirkungsvoller (80 Prozent Zustimmung) als ihre KollegInnen in den Steuergruppen (knapp 70 Prozent Zustimmung). Auch dieses Resultat ist insofern erklärbar, als dass Mitglieder der Projektarbeitsgruppen wohl intensiver die positive (vielleicht auch neue) Erfahrung der Zusammenarbeit mit TeamkollegInnen machen als die Mitglieder der Steuergruppen, die als „Leit- und Zugpferde“ vermutlich häufiger den Eindruck haben, die Zusammenarbeit sei im Schulhaus noch zuwenig breit abgestützt – eine Einschätzung, die durch die Interviews in den Fallstudien bestätigt wird.

Dass im Schulhaus dank QUIMS eine wichtige pädagogische Entwicklung hat eingeleitet werden können, wird von den Arbeitsgruppen- und den Steuergruppenmitgliedern in hohem Masse bestätigt (70 bzw. 85 Prozent Zustimmung), deutlich weniger jedoch von den LeiterInnen der

Steuergruppen: 30 Prozent stimmen dieser Einschätzung nicht zu, und 60 Prozent können diesen Aspekt nicht beurteilen.

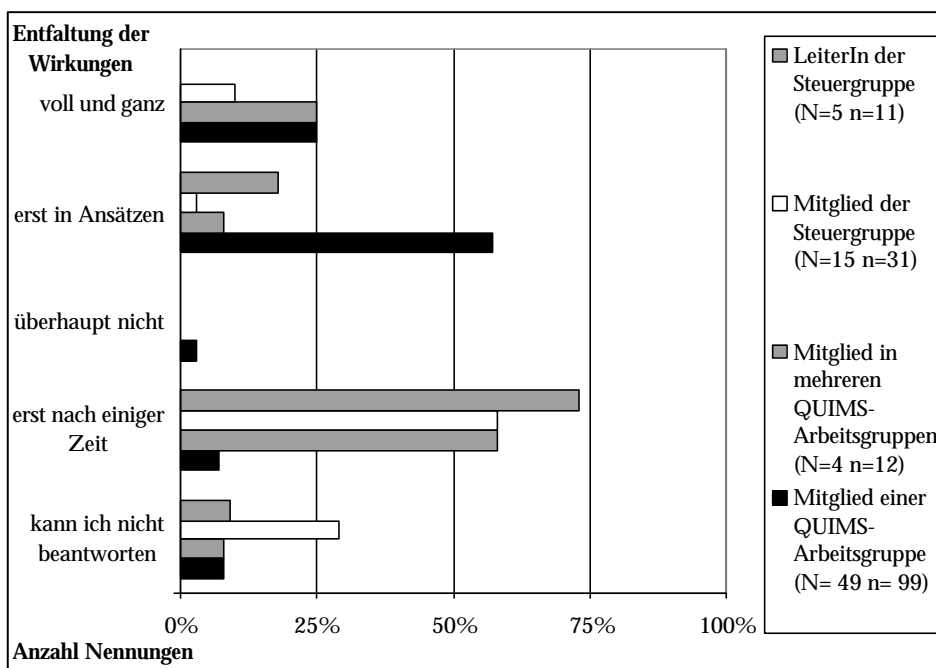
Der Aussage, dass QUIMS zu einer Verbesserung in der Zusammenarbeit mit den Eltern beigetragen hat, stimmen Mitglieder von Arbeitsgruppen relativ klar zu (25 Prozent volle Zustimmung, 50 Prozent „eher“). Dagegen ist die Einschätzung durch die Mitglieder der Steuergruppen bedeutend vorsichtiger: Je 25 Prozent zustimmend, „eher“ zustimmend sowie „eher nicht“ zustimmend.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass – abgesehen von den Aspekten der Schulhauskultur und der Einleitung einer pädagogischen Entwicklung, sowie in der Beurteilung hinsichtlich Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen – in der Einschätzung der verschiedenen Wirkungsbereiche durch die verschiedenen Personengruppen keine grossen und erklärungsbedürftigen Abweichungen zu erkennen sind.

Die Beurteilung der zeitlichen Wirkungsentfaltung von QUIMS-Projekten durch die vier Personengruppen lässt sich wie folgt resümieren: Mitglieder von Steuergruppen und deren LeiterInnen vertreten ausgeprägt die Auffassung, QUIMS-Projekte würden „erst nach einiger Zeit“ ihre Wirkung entfalten. Dagegen lässt sich feststellen, dass Mitglieder von Projektarbeitsgruppen eher dazu neigen, Wirkungen schon deutlich „in Ansätzen“ (über 50 Prozent) oder sogar „voll und ganz“ (immerhin ein Viertel der Antwortenden!) zu erkennen. Vermutlich spielt bei diesem positiven Resultat die Nähe zum Projekt eine entscheidende Rolle.

Einen Hinweis verdient das Resultat, dass mehr als ein Viertel der Mitglieder von Steuergruppen die Frage nach der Wirkungsperspektive der durchgeführten QUIMS-Projekte nicht beantworten können. Wie dieses Resultat zu interpretieren ist, bleibt offen.

D16: Inwieweit entfalteten sich die Wirkungen von QUIMS bisher?



5.3.3 Einschätzung der eingesetzten Mittel nach Wichtigkeit

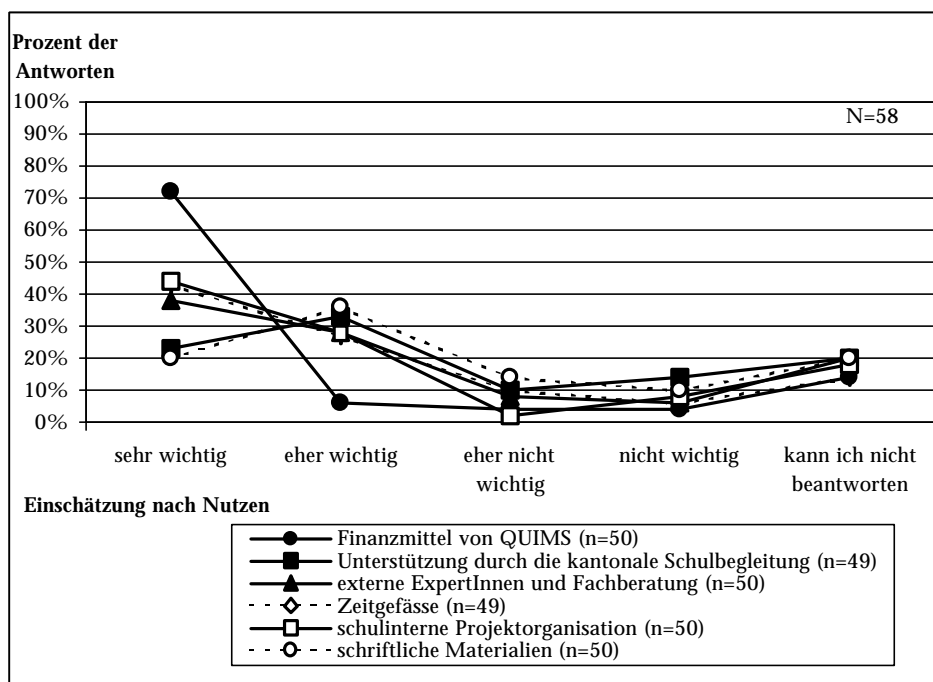
In diesem Abschnitt werden die Resultate auf die Fragen nach der Wichtigkeit und dem Nutzen der für die QUIMS-Projekte eingesetzten Mittel vorgestellt. Dabei handelt es sich einerseits um die Bewertung der Finanzmittel, der Unterstützung durch die kantonale Schulbegleitung, des Beizuges externer ExpertInnen und Fachberatung, andererseits um die Wichtigkeit von Zeitgefässen, schulinterner Projektorganisation und der zur Verfügung stehenden schriftlichen Materialien.

Der Fragebogen wurde auch in diesem Themenkomplex nach einzelnen Schulprojekten und Modulzugehörigkeit aufgegliedert. Wie bereits bei der Wirkungsbeurteilung fassen wir auch hier die Resultate nach den vier bearbeiteten Modulen zusammen.

Wichtigkeit der eingesetzten Mittel im Modul 1 „Lern- und Leistungs-förderung“

Von über 70 Prozent der Antwortenden werden die von QUIMS gewährten Finanzmittel als „sehr wichtig“ eingestuft. Daneben wird die Unterstützung durch ExpertInnen und Fachberatung einerseits, die schulinterne Projektorganisation und verfügbare Zeitgefässe andererseits ebenfalls als wichtig beurteilt (rund 40 Prozent „sehr wichtig“, rund 30 Prozent „eher wichtig“). Schriftliche Materialien und die Schulbegleitung durch ein Mitglied der Kantonale Projektgruppe sind für die Antwortenden in diesem Modul tendenziell eher weniger wichtig. Gesamthaft gesehen werden die eingesetzten Mittel aber als eher wichtig beurteilt.

D17: Wichtigkeit der eingesetzten Mittel im Modul 1

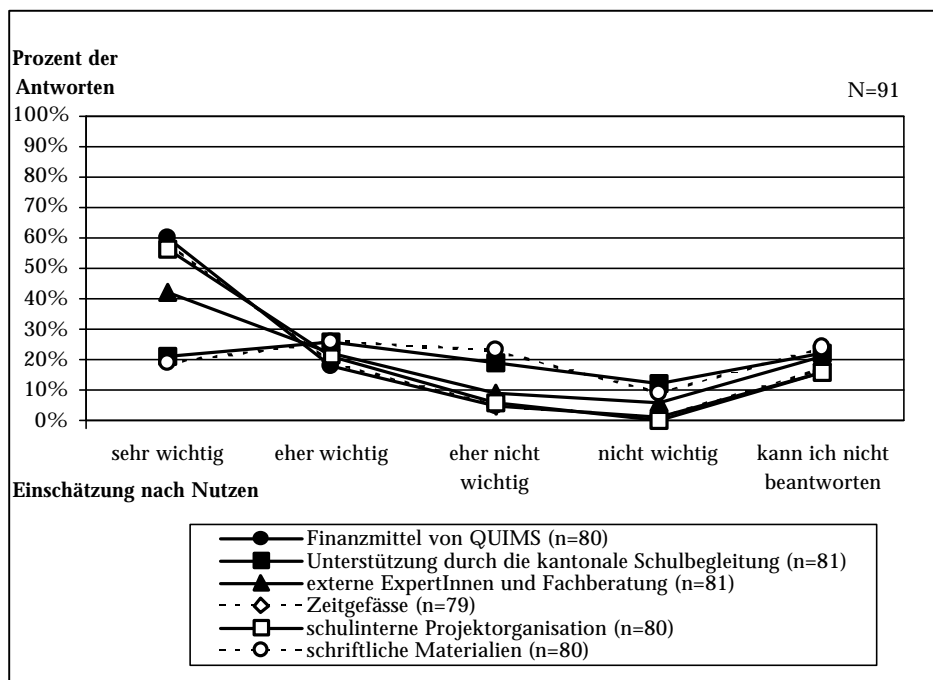


Wichtigkeit der eingesetzten Mittel im Modul 2 „Sprachförderung“

Im Modul 2 scheinen die schulinterne Projektorganisation und die verfügbaren Zeitgefässe – gegenüber den Projekten in Modul 1 – etwas bedeutender zu sein. Kein wesentlicher Unterschied besteht dagegen in der Einschätzung betreffend die Unterstützung durch ExpertInnen bzw.

Fachberatung sowie hinsichtlich der Wichtigkeit der QUIMS-Schulbegleitung und der schriftlichen Materialien.

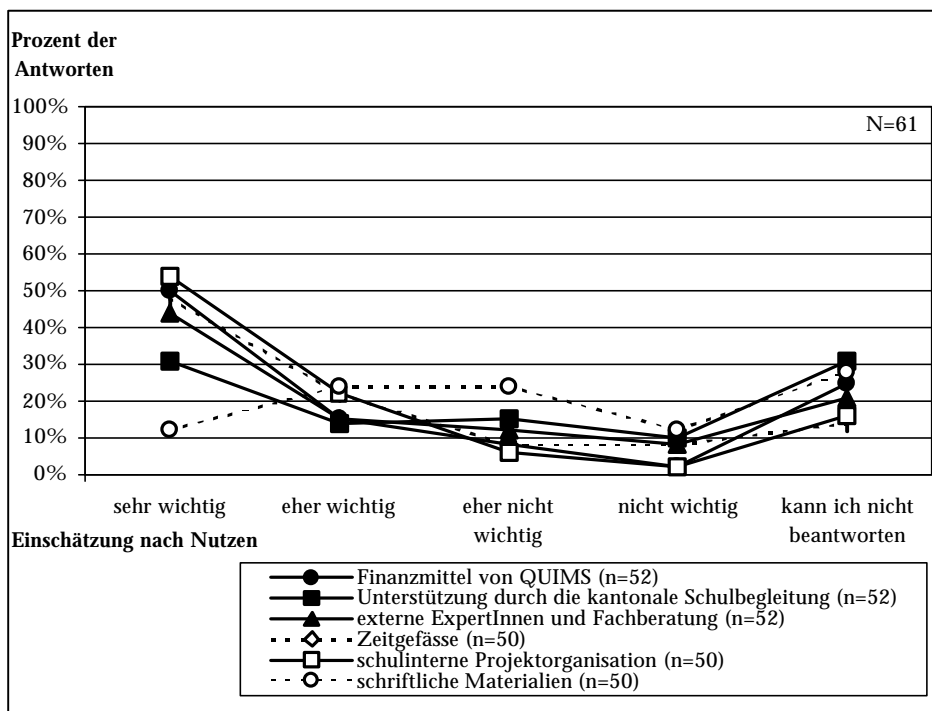
D18: Wichtigkeit der eingesetzten Mittel im Modul 2



Wichtigkeit der eingesetzten Mittel im Modul 4 „Zusammenarbeit mit Eltern“

Im Vergleich zu den vorangehenden Modulen verliert der Faktor „Finanzmittel“ in diesem Modul etwas an Bedeutung. Deutlicher ist hier die Wichtigkeit der QUIMS-Schulbegleitung. Weniger entscheidend ist dagegen die Verfügbarkeit schriftlicher Materialien.

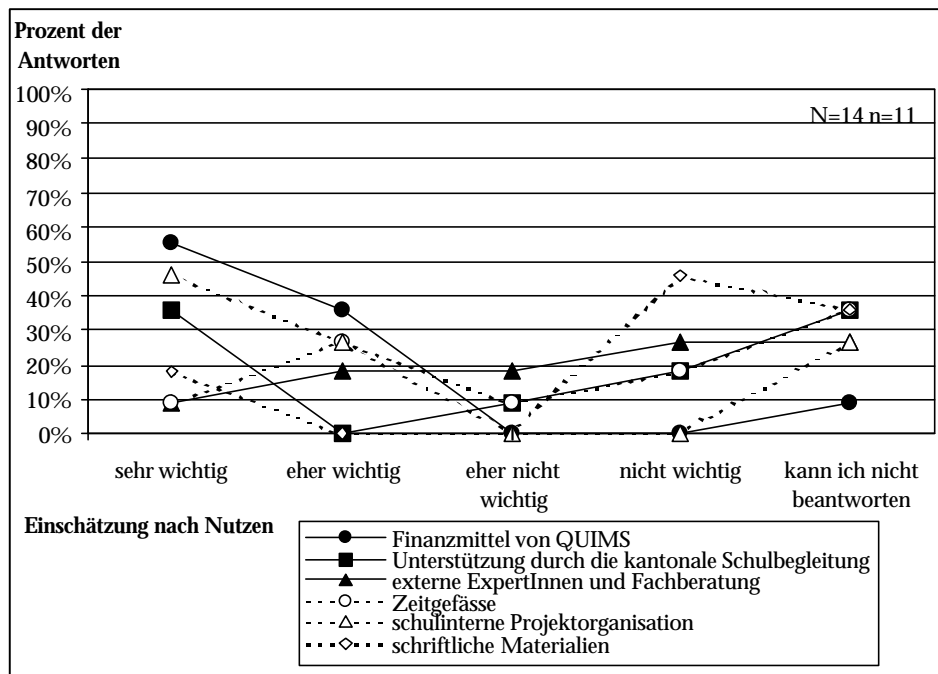
D19: Wichtigkeit der eingesetzten Mittel im Modul 4



Wichtigkeit der eingesetzten Mittel im Modul 5 „Ausserschulische Lernanregungen“

Diese Resultate beziehen sich wiederum allein auf das Projekt „Mittagstisch“ im Schulhaus Rychenberg (Oberwinterthur). Dass auch in diesem Projekt die Frage der verfügbaren Finanzmittel wichtig erscheint, wird in der grafischen Darstellung deutlich. Mindestens so wichtig ist hier auch die schulinterne Projektorganisation. Dagegen sind Zeitgefässe, externe ExpertInnen sowie schriftliche Unterlagen für die Realisierung des Mittagstisches in der Tat von untergeordneter Bedeutung. Dass in diesem Fall der Wichtigkeit der QUIMS-Schulbegleitung ein höherer Stellenwert beigemessen wird, ist auch aus den Gesprächen mit den Projektverantwortlichen und der beteiligten Schulpflegerin zum Ausdruck gekommen. Der betreffende Schulbegleiter aus der kantonalen Projektgruppe scheint offenkundig eine wichtige Funktion in der Begleitung des Teams gehabt zu haben.

D20: Wichtigkeit der eingesetzten Mittel im Modul 5



Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Beurteilung der Wichtigkeit der einzelnen eingesetzten Mittel in den drei Modulen 1, 2 und 4 durch die befragten Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen nur geringfügig unterscheiden. Finanzmittel scheinen dabei immer in hoher Priorität zu stehen. Dagegen werden die Verfügbarkeit schriftlicher Materialien und die QUIMS-Schulbegleitung als weniger wichtig beurteilt.

5.3.4 Einschätzung der eingesetzten Mittel nach Menge

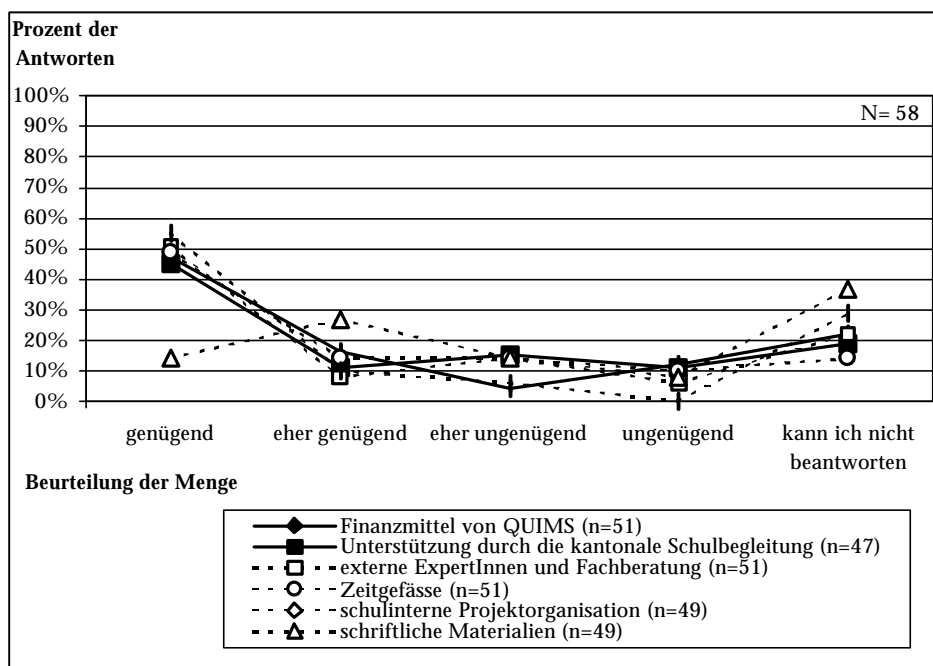
Nebst der Wichtigkeit wurden die Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen auch nach ihrer Beurteilung hinsichtlich der verfügbaren Menge der eingesetzten Mittel befragt.

Auch in diesem Fall wird eine Aggregation auf Stufe Modul vorgenommen.

Verfügbarkeit der eingesetzten Mittel im Modul 1 „Lern- und Leistungsförderung“

Abgesehen von den schriftlichen Materialien scheinen die eingesetzten Mittel für die Arbeit in den QUIMS-Projekten insgesamt in genügendem Ausmass vorhanden gewesen zu sein. Betreffend die deutlich schlechtere Einschätzung der schriftlichen Materialien muss darauf hingewiesen werden, dass die Beurteilung der Wichtigkeit dieses Projektmittels im Modul 1 (siehe Grafik D17) tatsächlich relativ hoch bewertet wurde. Offenbar besteht in dieser Hinsicht ein gewisser Ergänzungsbedarf.

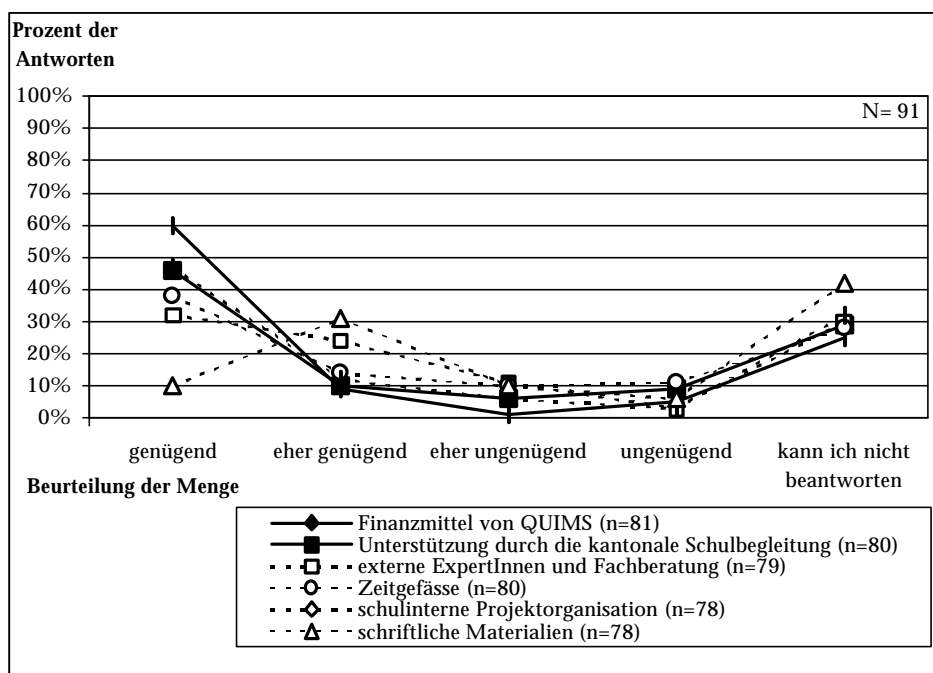
D21: Verfügbarkeit der eingesetzten Mittel im Modul 1



Verfügbarkeit der eingesetzten Mittel im Modul 2 „Sprachförderung“

Es zeigt sich hier beim ersten Blick ein sehr ähnliches Bild wie im Modul 1. Im Detail erweist sich aber der Faktor „externe ExpertInnen und Fachberatung“ als in eher ungenügendem Mass verfügbar. Dieses Resultat korrespondiert mit den Aussagen in der Fallstudie „Sprachstandserhebung und Förderplanung“, in welcher mehrfach deutlich darauf hingewiesen wurde, wie wichtig die externe Fachberatung gewesen sei (und immer noch ist) und wie grosse Defizite auf der Wissensbene in diesem Themenbereich konstatiert worden sind. Auch hier lässt sich ein zusätzlicher – und offenbar noch zuwenig gedeckter – Bedarf erkennen.

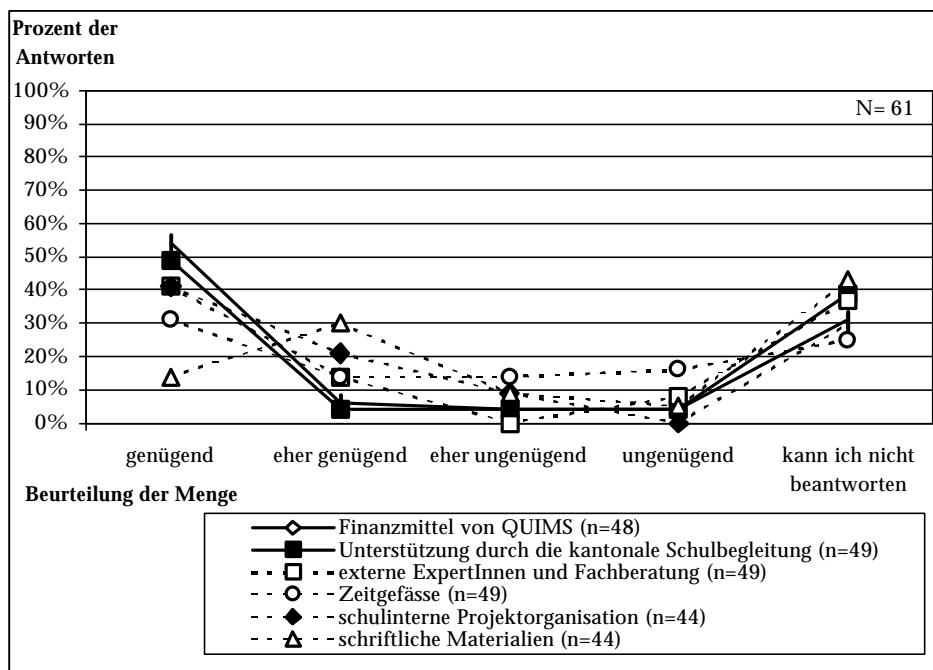
D22: Verfügbarkeit der eingesetzten Mittel im Modul 2



Verfügbarkeit der eingesetzten Mittel im Modul 4 „Zusammenarbeit mit Eltern“

Eher kritische Faktoren sind auch hier die schriftlichen Materialien. Allerdings muss in diesem Fall bemerkt werden, dass dieses Mittel bezüglich seiner Wichtigkeit von den Befragten nicht besonders stark gewichtet wurde. Offenbar ist man aber dennoch der Auffassung, dass die Schulen, um in diesem Themenbereich weiter zu kommen, auf schriftliche Materialien angewiesen sind. Ebenfalls in eher ungenügendem Mass verfügbar scheinen die notwendigen Zeitgefässe sowie eine wirkungsvolle schulinterne Projektorganisation zu sein.

D23: Verfügbarkeit der eingesetzten Mittel im Modul 4



Verfügbarkeit der eingesetzten Mittel im Modul 5 „Ausserschulische Lernanregungen“

Auffallend in der Befragung der Lehrpersonen aus dem Schulhaus Rychenberg ist, dass 12 der 14 Antwortenden die Frage nach der hinreichenden Verfügbarkeit der verschiedenen Mittel keine Antwort geben können. Lediglich die finanziellen Mittel scheinen insgesamt in genügendem bzw. „eher genügendem“ Masse vorhanden zu sein.

Ein grundsätzlicher Interpretationshinweis ist hinsichtlich der Verfügbarkeit von Zeitgefässen anzubringen. Die von den Befragten in allen Modulen verhältnismässig positiv beurteilte Verfügbarkeit notwendiger Zeitgefässe: Zwar ist der Anteil Antworten in der Kategorie „genügend“ bzw. „eher genügend“ nicht besonders hoch, aber die Anteile der Antwortkategorien „ungenügend“ bzw. „eher ungenügend“ ist erstaunlich tief – insbesondere in den beiden Modulen 1 und 2. Diese Einschätzung kontrastiert markant mit den Aussagen aller GesprächspartnerInnen auf Schul- und Behördenebene. Offensichtlich schätzt die Gesamtheit der befragten Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen die Situation hinsichtlich der zeitlichen Belastung und der Schwierigkeit, der aufwändigen QUIMS-Arbeit im Schul- und Unterrichtsalltag hinreichend Platz einräumen zu können, anders ein als die Personen, die in der konkreten QUIMS-Arbeit – als Mitglied einer Steuergruppe oder als Arbeitsgruppenmitglied in einem QUIMS-Schulprojekt – engagiert sind.

Ebenfalls auf grundsätzlicher Ebene ist darauf hinzuweisen, dass in der Beurteilung der Verfügbarkeit der eingesetzten Mittel in allen Modulen ein relativ hoher Anteil an Befragten (zwischen 30 und 40 Prozent) keine Beurteilung vornehmen konnten.

5.4 Grundsätzliche Beurteilung von QUIMS

In diesem Kapitel geht es um den dritten Themenblock des Fragebogens, welcher die grundsätzliche Beurteilung von QUIMS beinhaltet. Die Fragen beziehen sich erstens auf Inhalt, Planung, Ablauf der Projekte und die Projektunterstützung. Zweitens geht es um die Meinung zur Zukunft von QUIMS bezüglich der Ausdehnung der Schwerpunkte und des Ausbaus der Module.

Grundsätzliche Beurteilung von QUIMS

Um die grundsätzliche Einschätzung der befragten Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen in Erfahrung zu bringen, wurden ihnen die folgenden Fragen gestellt:

- Ist QUIMS ein geeignetes Programm, um einem zentralen Problem an der Schule begegnen zu können?
- Hat QUIMS ermöglicht, dass die Schule bei der Problemlösung fachlich unterstützt werden konnte?
- Hat QUIMS ermöglicht, dass die Schule bei der Problemlösung finanziell unterstützt werden konnte?
- Hat QUIMS ermöglicht, dass an der Schule eine pädagogische Entwicklung eingeleitet werden können?
- War die Unterstützung der Projektarbeit durch die QUIMS-Schulbegleitung wichtig und hilfreich?
- Hat QUIMS dazu beigetragen, dass im Rahmen von Teamweiterbildung eine gemeinsame pädagogische Auseinandersetzung im Team erfolgte?
- Hat QUIMS einen positiven Einfluss auf das Image der Schule bei den Eltern und in der Öffentlichkeit?

Die einzelnen Fragen wurden durch die Positionierung auf einer Skala zwischen 1 „trifft zu“ und 4 „trifft nicht zu“ beantwortet. Die nachfolgende Tabelle gibt den jeweiligen Mittelwert und die Standardabweichung für die einzelnen Fragen wider.

D24: Grundsätzliche Beurteilung von QUIMS

Einschätzung	N	Mittelwert ³⁹	Standardabweichung
Geeignetes Programm	88	1.72	0.96
Fachliche Unterstützung bei Problemlösung	88	1.65	0.98
Finanzielle Unterstützung bei Problemlösung	88	1.32	0.69
Einleiten einer pädagogischen Entwicklung	87	1.63	0.82
Wichtige Unterstützung durch SchulbegleiterIn	86	1.83	1.06
Gemeinsame pädagogische Auseinandersetzung	88	1.78	0.96
Positiver Einfluss auf Image und Attraktivität der Schule	81	2.11	0.89

Die errechneten Mittelwerte werden in der nachfolgenden Grafik D25 in einer Rangfolge aufgezeichnet.

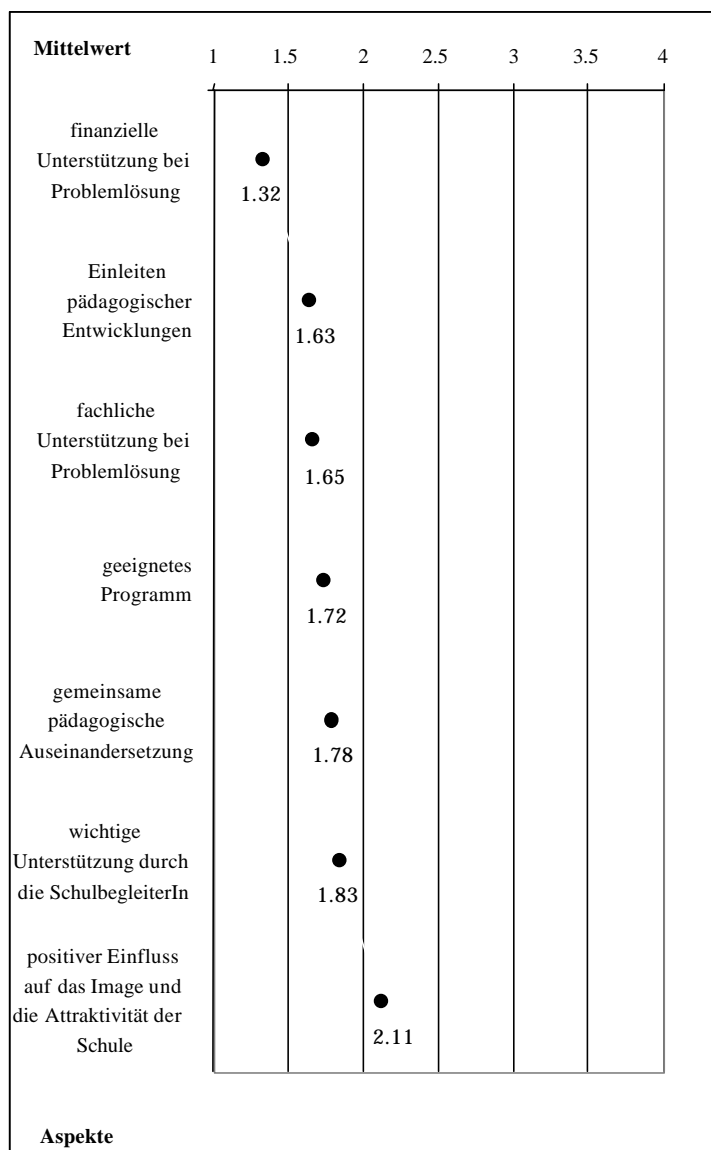
Die positivste Beurteilung mit gleichzeitig geringster Standardabweichung betrifft die finanzielle Unterstützung bei der Problemlösung. Am wenigsten zutreffend beurteilen die Befragten den Aspekt, dass QUIMS einen positiven Einfluss auf das Image und die Attraktivität einer Schule gegenüber den Eltern und der Öffentlichkeit hat. Bei der Einschätzung der Bedeutung der QUIMS-SchulbegleiterInnen für die Projektarbeit in den Schulen (Mittelwert 1.83) fällt der relativ hohe Wert für die Standardabweichung auf (1.06). Hier zeigt sich eine sehr breite Streuung in der Bewertung. Dieses Resultat lässt darauf schliessen, dass die Schulen einerseits unterschiedliche Erfahrungen mit der Qualität der Schulbegleitung gemacht haben, andererseits die Unterstützung durch die SchulbegleiterInnen in den verschiedenen Schulprojekten nicht überall gleich bedeutend ist. Im Vergleich mit dem Ergebnis aus dem Zwischenbericht – die Unterstützung durch die SchulbegleiterIn wurde damals als wichtig und hilfreich beurteilt – könnte auch dahingehend interpretiert werden, dass die Schulbegleitung in der Einstiegs- und Konzeptphase einer Schule von grösserer Bedeutung ist als in der

³⁹ Minimum = 1 „trifft zu“; Maximum = 4 „trifft nicht zu“

konkreten Projektarbeit, wo externe FachberaterInnen und Weiterbildung wichtiger werden.

Die befragten Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen beurteilen das QUIMS-Projekt bezüglich seines inhaltlichen Nutzens und seiner verschiedenen Formen der Projektunterstützung ausgesprochen positiv. Bei der kritischeren Beurteilung der Imagewirksamkeit kommt zum Ausdruck, wie schwierig es Schulen fällt, neue und innovative Entwicklungsarbeit nach aussen zu kommunizieren. Diesem Aspekt müsste vermutlich in Zukunft eine grössere Beachtung geschenkt werden. Für Kommunikation sind genügend Ressourcen einzusetzen.

D25: Grundsätzliche Beurteilung von QUIMS



Informations- und Vernetzungsangebote

Der zweite Frageblock beinhaltet die Beurteilung der im QUIMS-Projekt verfügbaren Informations- und Vernetzungsangebote. Dabei ging es darum, zur Wichtigkeit der folgenden Instrumente Stellung zu nehmen:

- Schriftliche Unterlagen für die Projektplanung
- QUIMS Nachrichten (periodisches Mitteilungsblatt der Projektleitung mit Berichten aus Schulprojekten)

- Homepage des QUIMS-Projektes
- Vernetzungstagungen (von der Projektleitung organisierte jährliche Austausch-Tagungen)

Zudem wurde die Frage gestellt, ob die verschiedenen Vernetzungsaktivitäten und -angebote dazu beigetragen haben, dass

- die Schulen bzw. Schulhausteams von anderen Schulen und Projekten haben lernen können und
- ein Austausch mit anderen Schulen über die Projektarbeit gepflegt werden konnte.

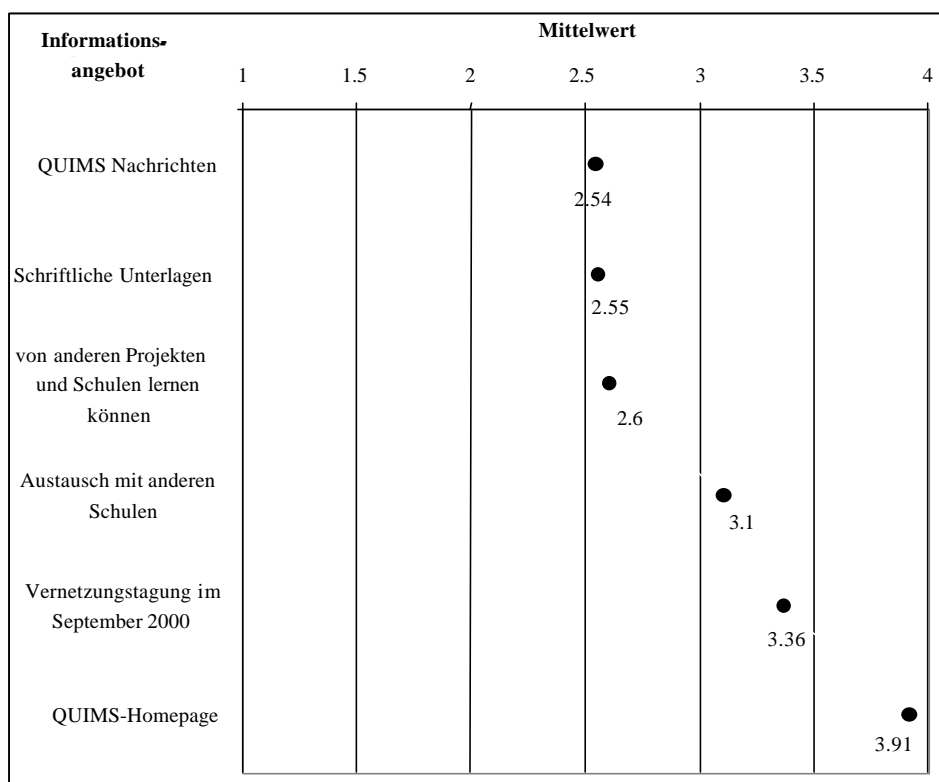
Die ersten vier Fragen wurden durch die Positionierung auf einer Skala zwischen 1 „sehr wichtig“ und 4 „nicht wichtig“ beantwortet. Für die beiden Fragen zur Beurteilung des Nutzens der Vernetzungsaktivitäten stand eine Skala von 1 „trifft zu“ bis 4 „trifft nicht zu“ zur Verfügung. Die nachfolgende Tabelle gibt den jeweiligen Mittelwert und die Standardabweichung für die einzelnen Fragen wieder.

D26: Wichtigkeit der Informations- und Vernetzungsinstrumente

Einschätzung	N	Mittelwert	Standardabweichung
Schriftliche Unterlagen	86	2.55	1.27
Vernetzungstagung im September 2000	87	3.36	1.73
QUIMS-Homepage	88	3.91	1.35
QUIMS-Nachrichten	81	2.54	0.91
Von anderen Projekten und Schulen lernen können	80	2.6	1.01
Pflegen des Austausches mit anderen Schulen über die Projektarbeit	81	3.1	0.93

Die errechneten Mittelwerte werden in der nachfolgenden Grafik D27 in einer Rangfolge aufgezeichnet.

D27: Beurteilung der Wichtigkeit der Informationsinstrumente



Die Beurteilung der Wichtigkeit fällt insgesamt eher negativ aus. Insbesondere die QUIMS-Homepage hat für einen Grossteil der befragten Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen wenig Bedeutung. Allerdings wäre es kaum angemessen, daraus zu schliessen, diese Informations- und Kontaktdienstleistung sei hinfällig. Eine klug aufgebaute und seriös bewirtschaftete Homepage ist ein sinnvolles Informations- und Vernetzungsinstrument auch dann, wenn nur wenige Personen davon profitieren.

Am Besten bewertet wird die Publikationsreihe der QUIMS-Nachrichten. Gesamthaft ist auch auf die relativ hohe Standardabweichung hinzuweisen. Der Streubereich der erfolgten Beurteilungen ist gross. Eher enttäuschend ist das Ergebnis hinsichtlich des Beitrags der Informations- und Vernetzungsangebote an den Erfahrungsaustausch sowie die gegenseitigen Lernmöglichkeiten zwischen den Schulen. Offenbar ist es immer noch die Regel, dass jede Schule für sich die Projekte erarbeiten will und wenig Bereitschaft oder Initiative zeigt, von anderen Teams und Schulen zu lernen. Auch wenn die Einschätzung durch die Lehrpersonen und die Kindergärtnerinnen in diesem Punkt negativ

ausgefallen ist, müsste diesem Aspekt der gegenseitigen Vernetzung doch weiterhin Beachtung geschenkt werden. Dies würde auch heissen, dass den Schulen explizit Lern- und Vernetzungszeit zustehen würde. Die kantonale Projektgruppe weist in diesem Zusammenhang auch darauf hin, dass die zweite Vernetzungstagung im Spätherbst 2001 mehr Möglichkeiten für einen intensiven und projektbezogenen Erfahrungsaustausch zwischen den SchulvertreterInnen gebracht hat als der erste im September 2000. Vermutlich würde heute – aufgrund dieser neueren Erfahrungen – die Beurteilung dieses Angebotes positiver ausfallen. Darüberhinaus gilt es in Rechnung zu stellen, dass „voneinander lernen“ bereits ein relativ hohes Mass an Zusammenarbeitskultur bedingt – eine Voraussetzung, die an vielen Schulen noch nicht im erforderlichen Ausmass vorhanden ist.

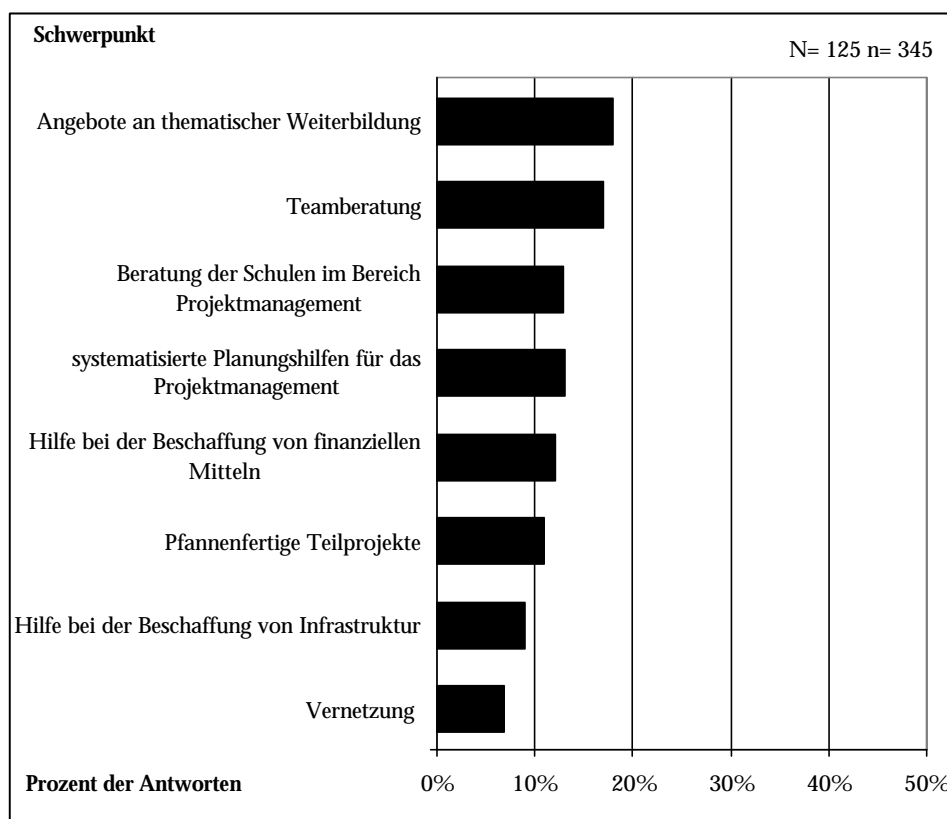
Zur Zukunft von QUIMS

In den letzten beiden Fragen wurden die Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen dazu befragt,

- welche Schwerpunkte QUIMS bei der Weiterführung und Ausdehnung des Projektes auf weitere Schulen setzen soll.
- welche Module in Zukunft ausgebaut werden sollen.

Bei der Frage nach den Schwerpunkten wurde ein Set von Instrumenten und Angeboten zur Auswahl vorgegeben. Die nachfolgende Grafik D28 zeigt die Präferenzen der Befragten.

D28: Zukünftige Schwerpunkte bei QUIMS (Mehrfachnennungen möglich)⁴⁰



Am meisten Nennungen erfährt das Angebot an thematischer Weiterbildung. Offenbar besteht der Wunsch der Befragten, für die schulbezogene Projektarbeit know-how-mässig noch besser gerüstet zu sein. Die zahlreichen Nennungen bei „Teamberatung“ im Sinne von Prozessberatung und Coaching zeigen, dass viele Schulhaus- und Projektteams relativ unsicher im selbstständigen Erarbeiten und Planen von ganzen Schulprojekten sind.

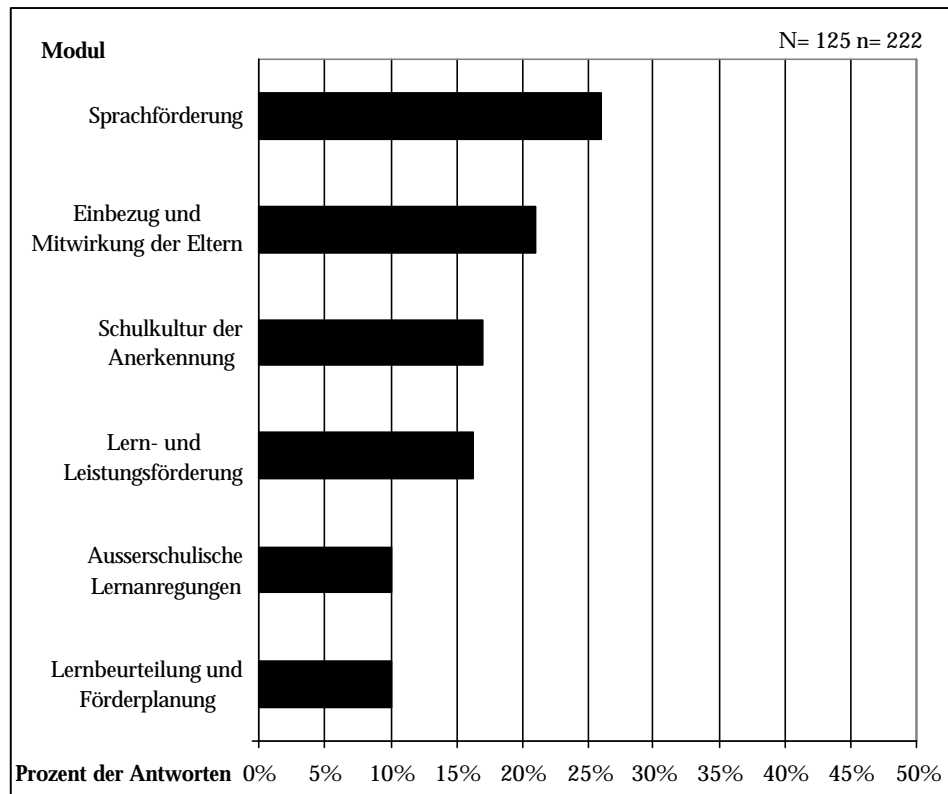
Ein spezieller Hinweis soll dem Aspekt der „Pfannenfertigen Produkte“ gelten. Mit diesem neuartigen Angebot plant die Projektleitung für die Zukunft, ein Schwergewicht in der QUIMS-Arbeit der einzelnen Schule zu bilden. Offenbar legen die Lehrpersonen aus „QUIMS-erfahrenen“ Schulen ein geringes Gewicht auf ein solches Angebot aufbereiteter

⁴⁰ In der Grafik bedeutet N die Anzahl der Antwortenden, n das Total der Nennungen (die Frage liess Mehrfachnennungen zu). Die Prozentangaben beziehen sich auf das Total der Nennungen.

Projekt-Bausteine. Es wäre indessen durchaus denkbar, dass Schulen, die noch nicht in die QUIMS-Arbeit eingestiegen sind, den Nutzen dieses Angebotes anders bewerten würden.

Auch bei dieser Schwerpunktbildung kommt nochmals klar zum Ausdruck: Der Aspekt der Vernetzung genießt bei den Befragten eine geringe Bedeutung.

In der Frage, welche Module bei der Weiterführung von QUIMS künftig noch ausgebaut werden sollten, sind relativ klare Prioritäten feststellbar. Mit über 25 Prozent Nennungen nimmt das Modul „Sprachförderung“ den Spitzenplatz ein. An zweiter Stelle rangiert weiterhin das Thema „Einbezug und Mitwirkung der Eltern“. Diese beiden deutlichen Schwerpunkte entsprechen durchaus den Einschätzungen, wie sie in den Leitfadengesprächen mit Verantwortlichen der verschiedenen Schulen geäußert wurden. Es stehen hier auch zwei Themen im Zentrum, welche die einzelnen Lehrpersonen im schulischen Alltag nachhaltig beschäftigen. Im Falle der Elternarbeit handelt es sich zudem um ein Thema, dem – wie an anderen Orten bereits ausgeführt – viele LehrerInnen, Kindergärtnerinnen und Schulhausteams zum Teil mit ziemlicher Hilflosigkeit gegenüberstehen. Mit der fortwährenden Forderung nach einem verstärkten Einbezug der Eltern in den schulischen Alltag ist noch lange nicht klar, *wie* denn dieser Einbezug effektiv anzugehen und zu gestalten ist. Dass hier von Seiten der Lehrpersonen weiterhin und verstärkt Unterstützung erwartet wird, ist augenfällig.

D29: Ausbau der Module (Mehrfachnennungen möglich)

6 Beurteilung von QUIMS durch die kantonale Projektgruppe und die kommunalen Schulbehörden

Mit sechs Mitgliedern der kantonale Projektgruppe im Volksschulamt der Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Abteilung Interkulturelle Pädagogik) wurden zwei leitfadengestützte Gruppeninterviews durchgeführt. Die Sicht der beteiligten Schulbehörden wurde durch leitfadengestützte Telefon-Interviews mit den Präsidentinnen bzw. VertreterInnen der sechs Schulgemeinden der QUIMS-Schulen aus der 1. und 2. Serie eingeholt. Nachfolgend die Übersicht über die beteiligten Schulgemeinden und entsprechenden QUIMS-Schulen.⁴¹

Schulgemeinde	QUIMS-Schulen
Winterthur-Töss	Schule Gutenberg Schule Rebwiesen Kindergärten Töss Schule Zelgli
Dietikon	Schule Zentral A (Primarschule, Kindergarten)
Zürich Letzi	Schule Grünau (Primarschule, Kindergarten)
Zürich Waidberg	Quartierschule Schülerclub Nordstrasse (Primarschule, Kindergarten, Hort)
Winterthur-Oberwinterthur	Schule Rychenberg (Primarschule Mittelstufe, 2. Oberstufe)
Schlieren	Schule Zelgli (Primarschule)

Wir ordnen die nachfolgenden Ausführungen entsprechend den Themenbereichen, die wir zur Gliederung der Interviews verwendet haben. Es sind dies:

- *Ziele des QUIMS-Projektes; Problem- und Umfeldsituation*
- *Inhalt und Konzept*
Inhaltliche Konzeption von QUIMS, Struktur und Organisation, Konzeption und Planung der schulspezifischen QUIMS-Projekte
- *Realisierung und Output der schulspezifischen QUIMS-Projekte*

⁴¹ Das Schulhaus Hardau (Zürich) als erste QUIMS-Schule – im Rahmen eines Vorversuchs – und mit bereits seit längerer Zeit abgeschlossenen Projekten wollte sich an der Evaluation nicht mehr beteiligen. Deshalb wurde auch auf die Befragung der entsprechenden Behördenvertretung verzichtet.

Organisation, Verfahren und Instrumente der Projektrealisierung, Verfügbarkeit und Nutzung schulexterner Ressourcen, Kooperationen und Vernetzungen

- *Rahmenbedingungen und Ressourcen*
Beurteilung der Rahmenbedingungen und der für die Projektarbeit zur Verfügung stehenden finanziellen und zeitlichen Mittel
- *Wirkungen und Evaluation*
Beurteilung der Wirkung und der Nachhaltigkeit von Schulprojekten, nicht-intendierte bzw. dysfunktionale Wirkungen, Konsequenzen für die Weiterentwicklung von QUIMS

6.1 Ziele des QUIMS-Projektes, Problem- und Umfeldsituation

Die zentrale Frage in diesem Themenbereich zielt darauf, inwiefern sich das Projekt QUIMS mit seiner Zielsetzung und thematischen Ausrichtung auf die Problemsituationen und Umfeldbedingungen von Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern ausländischer Herkunft auszurichten vermag. Das vorrangige Ziel von QUIMS besteht ja darin, „auf der Ebene der Einzelschulen die Qualität des Unterrichts und die Zusammenarbeit mit den Familien und mit ausserschulischen bzw. ausserunterrichtlichen Institutionen und Personen so zu verbessern, dass sowohl leistungsschwache wie leistungsstarke Kinder ein lern- und leistungsförderliches Umfeld antreffen und ihr individuelles Leistungspotenzial entfalten können“.⁴²

Sowohl die Mitglieder der Projektleitung als auch die VertreterInnen der lokalen Schulbehörden kommen übereinstimmend zur Auffassung, dass QUIMS auch heute noch auf eine aktuelle und problematische Situation vieler Schulen im Kanton Zürich eingeht und sowohl inhaltlich als auch vom bereitgestellten Instrumentarium her ein zielführendes und wirkungsorientiertes Schulentwicklungsprojekt darstellt. Nach Einschätzung des QUIMS-Projektleiters hat sich die Umfeldsituation in ihrer Grundproblematik hinsichtlich Heterogenität und Multikulturalität, auf die QUIMS Bezug nimmt, nicht wesentlich geändert. Schon eher habe sich die Problemwahrnehmung – auch in den Schulen – akzentuiert. Erkennbar scheint jedoch die gestiegene schulpolitische Akzeptanz von QUIMS:

⁴² „Ausschreibung der wissenschaftlichen Evaluation des Schulentwicklungsprojektes ‚Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)‘“, S. 1

*„Im Jahr 1996 haben wir QUIMS gestartet. Das Umfeld hat sich seither in dem Sinne geändert, dass die Integrationsförderung oder auch die Unterstützung von belasteten Schulen vermehrt zum Thema wurde. Wir sind wie Vorläufer einer Diskussion, die jetzt stärker angelaufen ist. Wir haben sozusagen an Rückenwind gewonnen. Das ist eigentlich eine Bestätigung.“
(Mitglied der kantonalen Projektgruppe)*

Aus der Sicht einzelner Mitglieder lokaler Schulbehörden erscheint diese grundsätzliche Einschätzung des Problemumfeldes noch kritischer. In diesem Zusammenhang gerät – neben den kantonalen bildungspolitischen Rahmenbedingungen – auch die Verantwortung der Gemeinden in den Fokus.

„Die kritische Situation ist immer noch da. Es wird zwar manchmal nicht mehr so laut darüber gesprochen. Aber ich höre, dass im Gemeinderat immer noch grosse Vorbehalte (gemeint ist der grosse Anteil fremdsprachiger Kinder und die Auswirkungen auf Sprach- und Leistungsstand in der Schule; Anm. d. Verf.) da sind. Ich glaube nicht, dass sie wirklich überzeugt sind, dass die Problematik im Schulhaus X jetzt gelöst ist. Das ist auch nicht etwas, was von heute auf morgen gelöst werden kann. Ich finde auch, dass es mehr Ressourcen geben muss. Die Gemeinde muss Ja sagen, auch wenn sie das mehr kostet: Ja, wir müssen die Schulhäuser erweitern. Ja, wir müssen mehr LehrerInnen anstellen. Und von der Bildungsdirektion müsste kommen: Ja, wir machen kleinere Klassen.“ (Schulpflegerin)

Über die Programmstruktur der Module definiert QUIMS Themenbereiche, in denen sinnvolle und zielführende Schulprojekte erarbeitet, realisiert und weiterentwickelt werden können. Der thematische Rahmen innerhalb der einzelnen Module wurde von der Projektleitung bewusst offen gehalten. Dies insbesondere aus der Überlegung heraus, dass den Schulen ein grosser Spielraum gewährt werden soll, in welchem sie ihre schulspezifischen Projekte – nach Massgabe und in Weiterführung ihrer bereits bisher durchgeführten Projekte oder implementierten Schulentwicklungen – positionieren können. Dieser offene Rahmen hat allerdings – nach Meinung einzelner Mitglieder aus der kantonalen Projektgruppe – in verschiedenen Fällen dazu geführt, dass Projekte entstanden sind, die mit dem abgesteckten Themenfeld eines Mo-

duls wenig Bezug hatten. Die in den Einstiegsphasen der einzelnen Schulen seriös erarbeitete Situations- und Umfeldanalyse hat in vielen Schulen dazu geführt, dass schon bald konkrete Projektideen vorhanden waren, die dann – nicht immer ganz inhaltlichkohärent – einem Modul zugewiesen werden mussten (z.B. das Projekt „Sprachstandsbeobachtung“ im Schulhaus Zentral Dietikon). Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass insbesondere das Modul „Lern- und Leistungsförderung“ wenig gewählt wurde, obwohl entsprechende Projektideen durchaus diesem Themenbereich hätten zugeordnet werden können. Es ist zu vermuten, dass der Begriff der „Leistungsförderung“ offensichtlich in verschiedenen Schulhausteams gewisse Abwehrreflexe hervorgerufen hat.

Von seiten der lokalen Schulbehörden ist verschiedentlich auf das Problem hingewiesen worden, dass Schulen in ihren Situationsanalysen relativ schnell auf ein Thema gestossen sind, das es zu bearbeiten gälte, dann aber dennoch davon abgesehen haben, weil sie sich eine wirksame Projektarbeit nicht zugetraut haben – die Hilflosigkeit dem erkannten Problem gegenüber war zu gross.

„Als es um die Wahl der Module ging, da wäre die Elternarbeit wirklich etwas gewesen, woran man arbeiten muss. Schlussendlich hat man es nicht gewählt. Ich persönlich habe das Gefühl, dass die Lehrer keine Ahnung hatten, wie man überhaupt noch an die Eltern heran kommen und sie erreichen könnte. Sie sehen die Notwendigkeit und gleichzeitig sind sie auch am Ende ihrer Weisheit.“ (Schulpflegerin)

Diese Beobachtung, dass eine Schule von den drängenden Problemen her sich mit einem Thema – in erster Linie geht es dabei um die Frage der Elternarbeit – auseinandersetzen müsste, es dann aber dennoch nicht tut, machen auch einzelne Mitglieder der kantonalen Projektgruppe. Möglich, dass hier die geplanten Projekt-Bausteine im Sinne ausgearbeiteter und in ihrer Anwendung bewährter Projekte (siehe die Ausführungen im folgenden Abschnitt), welche die Schulen beziehen und rasch umsetzen können, eine effektive Hilfe darstellen.

In Bezug auf den bewusst offen gehaltenen thematischen Rahmen der einzelnen Module kommen verschiedene Mitglieder der kantonalen Projektgruppe zur Einschätzung, dass der grundsätzlich gesteckte Themenrahmen von QUIMS zwar nach wie vor stimmt, dass aber innerhalb der einzelnen Module eine stärkere inhaltliche Fokussierung vorge-

nommen werden müsste. Eine solche sollte einerseits eine zielorientiertere inhaltliche Steuerung der Schulprojekte durch die Projektleitung bewirken. Andererseits wäre dadurch der Gefahr einer allzu grossen Beliebigkeit bei der Erarbeitung und Realisierung von Schulprojekten entgegenzutreten. Eine inhaltliche Fokussierung erfolgt in Zukunft über das „Baustein“-Konzept: Schulen können – innerhalb eines gewählten Moduls und aufgrund ihrer reflektierten Problemsituation – ein fertig konzipiertes Projekt-Paket wählen. Dieses lässt sich dann – mit vielleicht nur wenigen schulspezifischen Anpassungen – ohne grossen Entwicklungs- und Planungsaufwand umsetzen und realisieren (Stichwort: „Betty Bossi“).

Der Projektleitung und den einzelnen SchulbegleiterInnen ist es ein wichtiges Anliegen, die QUIMS-Projekte in die bisherigen und laufenden Aktivitäten, Projekte und Entwicklungen der einzelnen Schulen zu integrieren. QUIMS-Projekte sollten in einer Schule nicht gänzlich unabhängige und synergiefremde Projekte sein.

In verschiedenen Fällen wird von Seiten der kantonalen Projektgruppe die teilweise wenig zielorientierte Projektarbeit der einzelnen Schulen kritisiert. Die Schulen hätten die starke Tendenz, von konkreten Aktivitäten auszugehen – das heisst: Primär ist eine tolle Idee für ein Projekt vorhanden. Dieser muss anschliessend ein QUIMS-Ziel unterlegt werden. Daraus leitet sich dann auch die Schwierigkeit der Schulen ab, im Rahmen einer zielorientierten Planung „am Gleichen“ zu bleiben, ein mittel- oder längerfristig gesetztes Ziel zu erreichen.

An diesem Punkt wird ein latenter Konflikt zwischen unterschiedlichen Ansprüchen erkennbar. Die kantonale Projektgruppe versucht, Schulentwicklung von Anfang an mit pädagogischen Inhalten zu verknüpfen, Schulentwicklungswissen aus der Forschung gewissermassen in die Realität zu „spielen“.⁴³ Dem gegenüber steht – nach Einschätzung von Mitgliedern der Projektgruppe – das Streben der Schulen, sofort konkrete Projekte zu „machen“. Erschwerend kommt in diesem Konflikt hinzu, dass den Schulen zumeist der Umgang mit diesem Schulentwicklungswissen schwer fällt. Immerhin gilt es zu bemerken, dass mehrere Fallstudien gezeigt haben, dass im Rahmen der Erarbeitung der Projekte ein grosses Engagement im Bereich der theoretisch-

⁴³ Die Frage, ob der kantonalen Projektgruppe dieser Doppelauftrag von Anfang an bewusst war, muss hier unbeantwortet bleiben.

pädagogischen und -didaktischen Fundierung der Projekte entwickelt wurde. (Beispiele: „Sprachstandsbeobachtung“ in Dietikon, „Potentialbuch“ in Zürich-Grünau, „Elternstandards“ in Winterthur Töss)

6.2 Inhalt und Konzept

Die Problematik von QUIMS-Schulen wird in sechs Modulen – im Sinne von Interventionsfeldern – zu erfassen versucht: (1) Lern- und Leistungsförderung, (2) Sprachförderung, (3) Angepasste Schülerbeurteilung und individuelle Förderplanung, (4) Zusammenarbeit mit Eltern, (5) Ausserschulische Lernanregungen sowie (6) Reform an der Oberstufe. In den bisherigen Serien hat sich nur eine Oberstufenschule beteiligt (Schule Rychenberg in Oberwinterthur, die aber just im Verlaufe der Projektphase eine Oberstufenreform vollzog und sich dadurch völlig neue Ausgangsverhältnisse bildeten). In Zukunft wird das Modul Oberstufe fallen gelassen. Modul 6 befasst sich ab der dritten Projektphase mit einem neuen Thema unter dem Titel „Interkulturelles Zusammenleben: Anerkennung, Respekt, Toleranz“.⁴⁴

Ablauf und Verfahren sind in der bisherigen Projektlaufzeit im Wesentlichen gleich geblieben: Die einzelnen Schulen durchlaufen zuerst eine Einstiegsphase, in welcher eine vertiefte Situations- und Problemanalyse stattfindet und daran anschliessend die Wahl der zwei Module, in denen entsprechende Schulprojekte entwickelt und realisiert werden sollten. Wenn sich das Schulhausteam für die QUIMS-Projektarbeit entscheidet, schliesst es, gemeinsam mit der lokalen Schulbehörde und der Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Projektleitung QUIMS) eine Projektvereinbarung ab, in welcher die Projektthemen und der Finanzrahmen (Budget) geregelt werden. Sowohl während der Einstiegsphase als auch für die Zeit der Erarbeitung der einzelnen Schulprojekte steht der Schule eine von der QUIMS-Projektleitung delegierte Schulbegleiterin bzw. ein Schulbegleiter zur Verfügung. Diese sind dem Team beim Aufbau der schulinternen Projektstrukturen (Steuergruppen, Arbeitsgruppen) behilflich, geben inhaltliche Inputs, vermitteln Kontakte zu Fachpersonen für spezifische Projektberatungen und Weiterbildungen und beraten bei internen Evaluationen.⁴⁵

⁴⁴ Zur inhaltlichen Umschreibung dieses Moduls siehe die Darstellung im Vorspann zu diesem Schlussbericht.

⁴⁵ Eine ausführliche Darstellung und Beurteilung der Strukturen und Abläufe von QUIMS, insbesondere bezüglich der Einstiegsphase und der Rolle der SchulbegleiterInnen, erfolgte im Zwischenbericht der externen Evaluation, erschienen im Januar 2001.

Neben der Beratung durch die SchulbegleiterInnen erarbeitete die kantonale Projektgruppe im Verlaufe des Projektes zahlreiche weitere Materialien und Dienstleistungen zur Unterstützung der Projektarbeit an den einzelnen Schulen. Dazu gehören insbesondere:

- ein Handbuch mit theoretischen und praxisorientierten, methodischen und didaktischen Materialien in den Themenbereichen der verschiedenen Module („Schulerfolg: kein Zufall“);
- ein Weiterbildungskurs für Mitglieder der Steuergruppen im Bereich Projektmanagement;
- eine Informationsplattform über das Internet (www.quims.ch) und die so genannten QUIMS-Nachrichten;
- Vernetzungstagungen als Forum für den Ideen- und Erfahrungsaustausch einerseits zwischen den beteiligten Schulen, andererseits zwischen der QUIMS-Projektleitung, der wissenschaftlichen Begleitung durch das Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich und den beteiligten Schulen.

Von diesen Angeboten scheinen die Schulen – nach eigenem Bekunden – in erster Linie von der inhaltlichen Beratung durch die SchulbegleiterInnen sowie von dem in der zweiten Projektphase neu angebotenen Weiterbildungskurs in Projektmanagement für Mitglieder der lokalen Steuergruppen profitiert zu haben. Auch in den Interviews mit Projektverantwortlichen der Schulen wurde immer wieder auf die Wichtigkeit und Qualität dieser Fortbildung hingewiesen. Es war dies ein entscheidender Beitrag der QUIMS-Projektleitung zur Qualifizierung der Lehrpersonen in der Projekt- und Steuergruppenarbeit. Die Vernetzungstagungen sind bisher – nach Auffassung der kantonalen Projektgruppe – insbesondere für den engeren Kreis der Mitglieder von Steuergruppen wichtig gewesen.

In den Augen der Projektleitung besteht das wichtigste Ziel dieser Angebote – neben der konkreten Unterstützungsleistung für die Projektarbeit an den einzelnen Schulen – darin, „Lernen auf allen Ebenen“ stattfinden zu lassen:

„Wir sollten im gesamten kantonalen System das Wissen und das Repertoire im Umgang mit diesen Fragen erweitern. (...) Wenn es nicht gelingt, das angesammelte Wissen in den Schulen zu verbreiten, haben wir noch nicht sehr viel erreicht. Die Frage des Wissenstransfers – auch über Vernetzungen, über Publika-

tionen – ist für mich auch ein Teil des Projektes. (...) Wir konnten innerhalb der QUIMS-Schulen eine gewisse Vernetzung und gegenseitiges Lernen erreichen. Aber es muss noch auf den ganzen Kanton hinaus erweitert werden.“ (Projektleiter QUIMS)

Mit Beginn der dritten Versuchsphase von QUIMS hat die Projektleitung – auf der Basis von Erfahrungen und den Evaluationsergebnissen – einzelne Anpassungen bzw. Weiterentwicklungen des Konzeptes und einzelner Abläufe vorgenommen. Dies betrifft in erster Linie ein Instrument im Hinblick auf die inhaltliche Fokussierung von Schulprojekten. So sollen die Schulen in Zukunft die Möglichkeit haben, innerhalb der definierten Module bestimmte Projekt-Bausteine zu beziehen. Dabei handelt es sich um bereits vorkonzipierte Projekte mit den dazugehörigen theoretischen und praktischen Materialien, Planungsunterlagen und Weiterbildungsprogrammen – im Sinne von „*best practice*“ – , die es den Schulen ermöglichen, ohne grösseren eigenen Arbeitsaufwand Projekte gewissermassen „ab der Stange“ beziehen und realisieren zu können. Mit diesem Instrument begegnet die Projektleitung einerseits der Erfahrung, dass Schulprojekte bisweilen ihren QUIMS-bezogenen inhaltlichen Bezug und Fokus verlieren, andererseits soll das Instrument eine substanzielle Aufwand- und Arbeitserleichterung für die Schulen bringen. Den Schulen wird freigestellt sein, ein solches Baustein-Projekt 1:1 zu implementieren – allenfalls mit gewissen kleineren oder grösseren schulspezifischen Anpassungen – oder auch in Zukunft von Grund auf ein eigenes Projekt zu erarbeiten. Ob die Realisierung von Projekt-Bausteinen tatsächlich eine grössere Aufwandsparnis beinhaltet, wird sich in Zukunft erst noch weisen. Am projekt-internen Seminar zur Zukunft von QUIMS im April 2001 wurde jedenfalls darauf hingewiesen, dass auch für die Umsetzung von Projekt-Bausteinen die inhaltliche Weiterbildung des Teams und funktionierende Projektmanagement-Strukturen an der Schule unerlässlich sind. Eine Schule, die diese „Kultur“ der Schulentwicklungsarbeit noch nicht implementiert hat, wird „aus dem Stand“ auch ein solches „QUIMS-Paket“ nicht effizient umsetzen können. In diesem Sinn wird es für die Schulen auch weiterhin eine Einstiegsphase zu QUIMS geben müssen.

Eine Anpassung im Bereich der „Spielregeln“ wurde in dem Sinn vorgenommen, dass die Beteiligung einer Schule an QUIMS nicht mehr eine zustimmende Mehrheit des ganzen LehrerInnenkollegiums erfordert, sondern bereits eine „starke Minderheit des Teams“, die zur aktiven Mitarbeit bereit sein muss (die Rede ist von mindestens einem Drit-

tel), in die QUIMS-Projektarbeit einsteigen kann. Eines der klaren Ergebnisse der ersten Evaluationsphase – aber auch die zahlreichen entsprechenden Erfahrungen der SchulbegleiterInnen und der QUIMS-Verantwortlichen in den Schulen (Mitglieder von Steuergruppen) – zeigte, dass einzelne Schulen zum Teil enorme Energieverluste erlitten im langwierigen und aufreibenden Ringen um eine qualifizierte Mehrheit im Kollegium für eine Beteiligung an QUIMS. Auf diese Weise wurden viele innovationsorientierte, reform- und entwicklungsfreudige Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen daran gehindert, mit dem nötigen und vorhandenen Engagement in ein QUIMS-Projekt einzusteigen, weil der basisdemokratische Anspruch einen verbindlichen Entscheid zugunsten der QUIMS-Arbeit immer wieder be- oder verhindert hat. („*Basis-,Konsens‘ verheizt engagierte Leute.*“⁴⁶) Auf diese Schwierigkeit im Umgang mit Teambeschlüssen, im Spannungsfeld zwischen Individuum und Kollegium und der damit zusammenhängenden Frage der Verbindlichkeit wird auch von den befragten BehördenvertreterInnen immer wieder hingewiesen.

In den Gesprächen mit den Projektverantwortlichen im Rahmen der Fallstudien ist mehrfach zum Ausdruck gekommen, dass die Engagierten eine pragmatischere Vorgehensweise befürworten: Teammitglieder, die ein QUIMS-Projekt in Angriff nehmen und realisieren möchten, sollen dies auch ohne die explizite Zustimmung ihrer KollegInnen tun können. Von verschiedenen Projektverantwortlichen ist die Erfahrung gemacht worden, dass sich im Verlauf der Umsetzung weitere Teammitglieder von der Qualität und dem Erfolg eines Projektes überzeugen liessen und nachträglich das Projekt aktiv mitgetragen haben. Die Kantonale Projektgruppe ist sich indessen bewusst, dass mit diesem erleichterten Einstieg die wichtige Frage der Verbindlichkeit im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen auf der Ebene der einzelnen Schule nicht gelöst ist. Mitglieder der kantonalen Projektgruppe sind der Ansicht, dass sich hinter diesem Widerstreit von Vorwärtsmachen-Wollen und Blockieren schulhausinterne Machtfragen verbergen, die von den entscheidenden Personen jeweils nicht auf den Tisch gelegt werden: Man ist nicht bereit und interessiert, selber mitzumachen, ist aber neidisch, wenn die Anderen Geld und Entlastung erhalten.

⁴⁶ Stichwortartige Meinungsäußerung eines Mitglieds der kantonalen Projektgruppe anlässlich des Gruppeninterviews.

Aus der Sicht der kantonalen Projektgruppe – auch in deren Rolle als SchulbegleiterInnen – liegt eine Schwierigkeit in der Dualität von inhaltlicher Offenheit in der konkreten Projektarbeit und dem Anspruch nach inhaltlicher Steuerung gemäss Projektkonzept.

„Irgendwo ist es bei uns auch ein dialektisches Vorgehen. Wir haben in diesem Sinne am Anfang viel Raum geboten mit diesen Modulen. Gleichzeitig versuchen wir über die Schulbegleitung zu steuern. Mit diesen Bausteinen können wir jetzt klarer hineinbringen, was wir wichtig finden.“ (Mitglied der kantonalen Projektgruppe)

Die Frage der Steuerungsmöglichkeit wird sich unter dem Gesichtspunkt der Teilautonomie der Schulen nochmals akzentuierter stellen. Die kantonale Projektgruppe bezweifelt allerdings, dass Teilautonomie zwangsläufig zu besseren (inhaltlichen) Resultaten führt. TaV-Schulen werden vor allem eine erhöhte kooperative, koordinative und planerische Leistungsfähigkeit aufweisen. In diesem Sinn bildet TaV eine gute Voraussetzung für pädagogische Schulentwicklung. Wenn aber – wie das geplant ist – ab 2005 die Schulen über die ihnen zur Verfügung stehenden Finanzmittel eigenständig entscheiden können, so wird dadurch das Steuerungspotenzial der Projektleitung – auch im inhaltlichen Bereich über die Schulbegleitung – weiter reduziert werden. Die neu lancierte Strategie über die inhaltlich klar ausgerichteten und theoretisch-pädagogisch untermauerten Projekt-Bausteine kann allerdings der QUIMS-Projektleitung auch weiterhin eine gewisse Steuerungsmöglichkeit geben.

Anerkennung findet bei den SchulbegleiterInnen die Tatsache, dass sich über die Arbeit im Rahmen von QUIMS in den meisten Schulen neue Formen und Strukturen der Zusammenarbeit im Team entwickelt haben. Dabei sind auch „Gefässe“ geschaffen und institutionalisiert worden (Projektarbeitsgruppen, freiwillige Team-Meetings zum Erfahrungsaustausch usw.). In gewissem Sinn kann in verschiedenen Schulen von einem sich vollziehenden „Kulturwandel“ gesprochen werden. In verschiedenen Schulhauskollegien ist eine Entwicklung weg vom Einzelkämpfertum hin zu kollegialer, auf fachlicher Weiterbildung und Spezialisierung abgestützter Teamarbeit zu beobachten.

6.3 Realisierung der schulspezifischen QUIMS-Projekte, Output auf der Schulebene

Die einzelnen Schulen haben ihre schulspezifischen Projekte auf der Basis einer intensiven Einstiegsphase entwickelt, die eine Situations- und Problemanalyse und daraus abgeleitet die Wahl der zu bearbeitenden Module beinhaltet. Nach Einschätzung der kantonalen Projektgruppe liegen die Inhalte der einzelnen Projekte nicht in jedem Fall überzeugend präzise im Rahmen der gewählten Module, was allerdings auch nicht von zentraler Bedeutung ist.

Etwas schwieriger zu beurteilen waren jene Fälle, wo sich Projektideen von Schulen nur sehr mittelbar mit dem thematischen Fokus von QUIMS deckten. Seitens der externen Evaluation wurde in diesem Zusammenhang in einem frühen Stadium der zweiten Untersuchungsphase – im Rahmen der Kategorisierung der Schulprojekte – der Versuch gemacht, von QUIMS-nahen und QUIMS-fernen Projekten zu sprechen. Als QUIMS-fern wären dann Projekte definiert worden, die zwar bezüglich ihrer intendierten Wirkung im grundsätzlichen Zielbereich von QUIMS liegen, aber Themen betreffen, die im alltäglichen Problem- und Aufgabenbereich der Schulen an sich liegen. Als Beispiel eines solchen Projektes gilt etwa der Mittagstisch im Schulhaus Rychenberg (Oberwinterthur).⁴⁷ Gerade dieses Beispiel zeigt in der genaueren Analyse jedoch, dass ein Mittagstisch zwar ein Vorhaben darstellt, das sinnvollerweise in jedem Schulhaus realisiert werden könnte, im Falle des Schulhauses Rychenberg aber sehr wohl aus einer spezifischen QUIMS-bezogenen Problem- und Situationsanalyse heraus entstanden ist. Auch in seiner Wirkung lässt sich erkennen, dass das Projekt Mittagstisch Auswirkungen auf Aspekte der Leistungsförderung und vor allem auf Aspekte des Umgangs mit Heterogenität innerhalb einer Schule haben kann. In Berücksichtigung dieser Erkenntnis sind wir von einer Einteilung der lokalen Schulprojekte in QUIMS-nah und QUIMS-fern wieder abgerückt. Damit soll explizit anerkannt werden, dass Schulprojekte auch dann QUIMS-relevant sein können, wenn sie in ihrer Anlage und Ausgestaltung „nur“ mittelbar den mit QUIMS angestrebten Wirkungsbereich betreffen. An diese Sichtweise schliesst sich indessen die Frage an, wie in Zukunft die „Zulassungsbedingungen“ zum Projekt QUIMS definiert werden.

⁴⁷ Das gleiche gilt für das Projekt „Standards für die Zusammenarbeit mit Eltern“ im Schulhaus Gutenberg (Winterthur-Töss).

Verantwortliche der kantonalen Projektgruppe betonen zwar, dass im Rahmen der Schulbegleitungen immer wieder das Augenmerk darauf gerichtet wurde, dass sich Projekte im Bereich der Sprach- sowie der Lern- und Leistungsförderung an ihren direkten Wirkungen im Unterricht orientieren sollten. Auf der Ebene unterschiedlicher Formen von Interventionen im Unterricht konnten angesichts der Vielfalt möglicher Vorgehenskonzepte diesbezüglich keine „scharfen Leitplanken“ vorgegeben werden.

Neben der schulhausinternen Auseinandersetzung mit den inhaltlichen Aspekten war die Arbeit der Schulteams im Rahmen von QUIMS geprägt von der Notwendigkeit, interne Strukturen und Formen der Zusammenarbeit zu entwickeln und aufzubauen. In verschiedenen Schulen bestanden hinsichtlich der Planung und Durchführung gemeinsamer Projektarbeit weder Erfahrungen noch Arbeitsstrukturen. Eine „Kultur des gemeinsamen Handelns“ war zum Teil nicht oder nur wenig ausgeprägt, geschweige denn waren entsprechende Handlungs- und Verfahrensrepertoires abrufbar. Die kantonale Projektgruppe ist in ihrer Einschätzung überzeugt, dass in den beteiligten Schulen – mit unterschiedlichen Schwierigkeiten und Reibungsverlusten – entsprechende Schulentwicklungsprozesse abgelaufen sind.

„Die Schulen haben neue Formen der Zusammenarbeit entwickelt und sich dann mit ihrem Projekt identifiziert. Diese Arbeit eines Jahres – mit den gemeinsamen Treffen zu inhaltlichen Themen, aber auch Prozessthemen – haben dazu geführt, dass sich im Team einiges verändert hat. Sie haben auch Gefässe geschaffen und institutionalisiert für die Auseinandersetzung mit QUIMS. So beginnt langsam ein Kulturwandel. (...) Deshalb war es wichtig, dass wir langsam eingestiegen sind. Es braucht einfach Zeit, dass die Leute von ihrer Einzelkämpferrolle wegkommen.“ (Mitglied der kantonalen Projektgruppe)

Auch aus der Sicht der Schulbehörden wird auf die Problematik der Teamentwicklung hingewiesen.

„Der Teambildungsprozess ist eine extrem zeitaufwändige Angelegenheit – und er ist auch noch lange nicht abgeschlossen. Aber ich denke, es hat ganz klar positive Entwicklungen gegeben. Mit Rückschlägen und allem. Ich denke, es braucht enorm viel Zeit, aber man muss dem auch Zeit und Raum schaffen. Am Anfang hat es beinahe mehr Zeit gebraucht als die effektive

Projektarbeit. Und trotzdem: Ohne die Teambildung klappt das mit dem Projekt nicht.“ (Schulpflegerin)

Mit diesem Struktur- und Teambildungsprozess haben sich einzelne Schulhauskollegien erkennbar sehr schwer getan. Implizite Ansprüche nach unbedingtem Konsens haben verschiedentlich zu anhaltenden Blockierungen geführt, die einzelne Teams an den Rand der Handlungsunfähigkeit gebracht haben und sehr viel Motivation und Engagement von Teammitgliedern zerstörten.

Diese Erfahrungen haben auch dazu geführt, dass die Bedingungen für Teamentscheidungen im Rahmen von QUIMS gelockert und etwas pragmatischer konzipiert wurden. So sind in Zukunft für Entscheide, ob und welche Projekte in einer Schule realisiert werden sollen, nicht mehr qualifizierte Mehrheiten des ganzen Teams notwendig, sondern mindestens noch „starke Minderheiten“. Das ermöglicht zwar initiativen Gruppen innerhalb eines Schulhausteams, Projekte anzupacken und zu realisieren, stellt aber weiterhin in aller Deutlichkeit die Frage nach der Verbindlichkeit.

Innerhalb der kantonalen Projektgruppe wird auch grundsätzlich kritisch hinterfragt, in wie grossem Ausmass Schulen – respektive deren Lehrkräfte – über Struktur-, Organisations- und Prozesswissen verfügen müssen.

„Für mich ist es schon eine Frage: Müssen die Lehrerinnen und Lehrer all die Fragen um Organisationsentwicklung und Zusammenarbeit auch lernen? Ist das ihr Job, Projektmanagement zu machen, Arbeitsgruppen zu leiten und Projektarbeit zu evaluieren? Wir haben das nie so richtig durchgedacht. Man kann sich auch die Frage stellen, ob dieser Widerstand der Lehrerschaft eine gewisse Logik aufweist; sozusagen, dass sie ihren eigentlichen Job, zu unterrichten, verteidigen müssen. Fest steht eigentlich nur, dass das, was über Organisationsentwicklung in den Lehrbüchern steht, in nicht geleiteten Schulen so nicht durchgeführt werden kann.“ (Mitglied der kantonalen Projektgruppe)

Inwieweit TaV-Schulen im Rahmen dieses Struktur- und Teambildungsprozesses bevorteilt sind, weil sie über explizitere und verbindlichere Führungs- und Verantwortlichkeitsstrukturen verfügen, konnte im Rahmen dieser Evaluation empirisch nicht überprüft werden, weil die

Schule Gutenberg (Winterthur Töss) als einzige der beteiligten Schulen im TaV-Versuch mitmacht. Immerhin äussert sich sowohl das betroffene Kollegium und die Schulleiterin wie auch die verantwortliche Schulpflegepräsidentin dahingehend, dass der im Rahmen des TaV-Versuches vollzogene „Kulturwandel“ die Arbeit im QUIMS-Projekt erleichtert und wesentlich unterstützt habe. Auch ein anderer Schulpfleger ist der Ansicht, dass eine Schulentwicklung im Rahmen der teilautonomen Volksschule eine unbedingte Voraussetzung für eine erfolgreiche Projektarbeit, wie sie im QUIMS-Projekt geleistet wird, darstellt.

„Meine Vorstellung ist, dass eine Schule zumindest in einer Entwicklung zu einer teilautonomen Schule sein muss. Ein konventionelles Schulhaus, das sich überhaupt nicht in diese Richtung bewegt, da wird es schwierig. Die Instrumente sind nicht entwickelt, die man eigentlich brauchen würde, um im QUIMS-Projekt zu arbeiten.“ (Schulpfleger)

Alle QUIMS-Schulen können für ihre inhaltliche Projektarbeit auf die Unterstützung durch externe Fachressourcen zählen. Zum einen steht ihnen eine Schulbegleiterin bzw. ein Schulbegleiter aus dem Team der kantonalen Projektgruppe zur Verfügung. Nach Einschätzung der Leiterinnen und Mitglieder von lokalen Steuergruppen waren die Schulen sehr froh um diese Begleitung, und zwar vor allem im Rahmen der Einstiegsphase und im Bereich der inhaltlichen Projektentwicklung.

„Die Schulbegleitung betrachte ich als sehr wichtig. Momentan könnte ich mir auch nicht vorstellen, wie es ohne diese funktionieren würde. Zum Teil bei ganz simplen Sachen.“ (Mitglied der kantonalen Projektgruppe)

In einzelnen Fällen, in denen sich Konflikte zwischen Schule und SchulbegleiterIn ergeben haben, lagen die Gründe darin, dass die klaren Vorstellungen der Schulbegleitung mit den ebenso klaren Vorstellungen der Projektverantwortlichen bzw. den Steuergruppen an den Schulen kollidierten. Nie wurde aber – auch von Seiten der Schulen – das System der Schulbegleitung in Zweifel gezogen. Die Frage, inwieweit die einzelnen SchulbegleiterInnen – BildungswissenschaftlerInnen und/oder SpezialistInnen für Interkulturelle Pädagogik – für alle ihnen überantworteten Aufgaben und Funktionen im Rahmen von Projektmanagement und Teambegleitung über die notwendigen Prozess- und Moderationskompetenzen verfügen, stellten wir bereits im Zwischenbericht der Evaluation kritisch in den Raum. Den Verantwortlichen in der kanto-

nenalen Projektgruppe ist auch bewusst, dass dieses Supportkonzept mit einer Schulbegleitung pro Schulhaus aus Kostengründen nicht generalisierbar ist. Wie die entsprechende Begleitung der QUIMS-Schulen in Zukunft und bei einer umfassenderen Ausdehnung auf eine Vielzahl weiterer Schulen im Kanton Zürich konzipiert, organisiert und finanziert werden kann, ist derzeit eine noch ungelöste Frage. In irgendeiner Weise muss den Schulen aber auf jeden Fall eine begleitende Unterstützung durch externe Fachpersonen gewährt werden. Ein guter Teil des notwendigen Know-how-Transfers könnte über eine weitergehende Vernetzungs- und Weiterbildungsstrategie erfolgen.

Neben den SchulbegleiterInnen aus der kantonalen Bildungsdirektion wurden von den einzelnen Schulprojekten – je nach Thema und Projektkinhalt – weitere externe Fachpersonen für die Projektkonzeption und/oder Weiterbildungen eingesetzt. Die entsprechenden Kosten konnten über die Projekt-Budgets der einzelnen QUIMS-Schulen abgegolten werden.

Zwei wichtige Aspekte der schulspezifischen QUIMS-Projektarbeit betreffen einerseits die Kohärenz und Synergie der lokalen QUIMS-Projekte mit anderen im Schulhaus laufenden Projekten, und andererseits die Perspektive, dass die Thematik, in welcher ein einzelnes QUIMS-Projekt angesiedelt ist, von der jeweiligen Schule auch nach Abschluss des eigentlichen QUIMS-Projektes weiterhin und nachhaltig gepflegt und bearbeitet wird. Die kantonale Projektgruppe beobachtet an einzelnen Schulen mit einer gewissen Sorge die Entwicklung, dass nach Abschluss eines QUIMS-Projektes von den Teams sofort ein anderes Thema aufgegriffen wird. Eine solcherart fehlende Kontinuität der Themenbearbeitung vermag keine Nachhaltigkeit zu gewährleisten und schöpft das neu gebildete Know-how- und Ressourcen-Potenzial nicht optimal aus. Dieser Tendenz zu einer Art „Aktivismus“ stehen aber auch andere Beispiele entgegen. So scheint z.B. im Schulhaus Zentral (Dietikon) das Thema Sprachstandsbeobachtung und individuelle Förderplanung in einer längerfristigen und kontinuierlichen Perspektive angelegt zu sein. Das Problem insgesamt liegt aber auch darin, dass das von bestimmten Personen innerhalb eines Teams erworbene Fachwissen so dokumentiert und weiter vermittelt werden muss, dass bei einem Weggang der entsprechenden Teammitglieder das notwendige Wissen der Schule weiterhin verfügbar bleibt. QUIMS-Projekte – das haben verschiedene Fallstudien klar gezeigt – sind häufig sehr stark von Einzelpersonen im Team geprägt und getragen. In diesem Sinn muss dem

Aspekt der „Verankerung“ von Wissen und Erfahrung innerhalb einer Schule grosse Bedeutung und Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit ist ein besonderes Augenmerk auf diejenigen Projekte zu richten, die auf kontinuierliche Finanzmittel für die Anstellung der in den Projekten notwendigen externen Fach- bzw. Unterstützungspersonen (KulturmediatorInnen, Fachpersonen für das ergänzende Teamteaching usw.) angewiesen sind. Sollten die jetzt verfügbaren Mittel im Rahmen der QUIMS-Projektbudgets nicht weiter bewilligt werden, so können diese Projekte nicht weitergeführt werden und die entsprechende Aufbauarbeit würde nutzlos. In diesem Sinn scheint es dringend notwendig, diese Möglichkeit der Projektfinanzierung im Rahmen des neuen Volksschulgesetzes zu gewährleisten.

Auf der inhaltlichen Ebene wird bei der Betrachtung aller lokalen QUIMS-Projekte eines sehr klar: Sehr viele Projekte – insbesondere diejenigen in den Modulen „Sprachförderung“ sowie „Lern- und Leistungsförderung“ und „ausserschulische Lernanregungen“ – beziehen sich sowohl hinsichtlich der anvisierten Zielgruppen als auch bezüglich ihres intendierten Wirkungsbereiches bewusst auf alle SchülerInnen und nicht allein auf die Kinder fremdsprachiger Eltern. In diesem Sinn nehmen die Projekte wesentlich stärker Bezug auf den Fokus der Heterogenität und weniger auf den eingeschränkteren Fokus der Sprachdefizite bei fremdsprachigen Kindern bzw. der Probleme im Zusammenhang mit Multikulturalität.

6.4 Rahmenbedingungen und Ressourcen

Die externe Evaluation hat im Rahmen der sechs Fallstudien auch die VertreterInnen der lokalen Schulbehörden befragt, insbesondere zu Fragen der Rahmenbedingungen, unter denen die einzelnen Schulen ihre Projekte entwickelten und realisierten, aber auch zur Rolle der BehördenvertreterInnen im Rahmen der Planung, Erarbeitung und Realisierung der lokalen Schulprojekte. In allen sechs Fallstudien war ein von der Schulpflege delegiertes Behördenmitglied innerhalb der Steuergruppe vertreten. Die Intensität der Mitarbeit unterscheidet sich dabei verhältnismässig stark. Sie reicht von der Funktion als MittlerIn zwischen Behörde und Schule – auf der Ebene der Informationsvermittlung und der behördlichen Hilfeleistungen – bis zu einer relativ intensiven Projektmitarbeit (inhaltliche Konzeption des Projektes, Mithilfe bei der Organisation und Durchführung). Die Position als partiell aussenste-

hende Person hat den BehördenvertreterInnen die Möglichkeit gegeben, innerhalb der Steuergruppe hie und da eine kritische Aussensicht einzubringen.

„Ich bin natürlich vertraut in den lokalen Verhältnissen. Und dadurch, dass ich inhaltlich etwas ausserhalb stehe, kann ich mir manchmal auch Fragen erlauben, woran sie (die Mitglieder der Steuergruppe, Anm. d. Verf.) gar nicht denken würden. Es gibt in den Steuergruppen eine gewisse Eigendynamik, auf das Schulhaus bezogen. Da empfinde ich es – und das sagt mir auch die Steuergruppe – als wertvoll, eine andere Sicht einzubringen und auch mal ‚Stop‘ oder ‚überlegt mal dies‘ zu sagen.“ (Schulpflegerin)

„Ich habe eine eher beobachtende Position, finde ich manchmal. Ich nehme aber an möglichst allen Netzwerktagungen teil. Wenn sie Teamweiterbildungen haben, bin ich jeweils auch dort. Ich bin von daher gesehen relativ nahe dabei. Ich stelle auch das Bindeglied zur Schulpflege dar. Damit verbunden sind alle Anliegen, die von QUIMS in der Schulpflege behandelt werden müssen – die bringe ich mit, aus der Schulpflege und aus dem Schulhaus. (...) Vom Team wird es sehr geschätzt, dass ich hier an allem teilnehme. Es wird wahrgenommen als ‚Es interessiert sich jemand. Wir haben wirklich eine Vertretung in der Schulpflege, die nicht die Lehrervertretung ist.‘.“ (Schulpflegerin)

In der Beurteilung aller BehördenvertreterInnen scheinen die lokalen Schulprojekte im Rahmen des QUIMS-Budgets über hinreichende finanzielle Projektmittel zu verfügen. Diesbezüglich als kritisch werden diejenigen Projekte bezeichnet, für die fortdauernde und permanente Geldmittel zur Finanzierung von Fach- und Unterstützungspersonen erforderlich sind: Wenn das Projekt QUIMS über den kantonalen Bildungsetat diese finanziellen Mittel nicht weiterhin bereit stellen sollte, sind diese Projekte akut gefährdet, denn die Gemeinde- oder städtischen Kreisschulpflegen verfügen in den wenigsten Fällen über entsprechende ausreichende Finanzierungsmöglichkeiten.

Die Frage der Zeitressourcen beurteilen die SchulpflegerInnen dagegen als zum Teil kritisch. Die Arbeit an den QUIMS-Projekten – sowohl in den Arbeitsgruppen als auch in der Steuergruppe – und in den verschiedenen anderen Schulentwicklungsprojekten (TaV, Projekt 21, QS/QE an städtischen Quartierschulen usw.) erfordert einen grossen Zeitaufwand

– neben dem Unterricht und der regulären Arbeit im Team (Teamsitzungen, gegenseitige Absprachen, Organisation von Schulanlässen usw.). Die Belastung kommt – in der Einschätzung der BehördenvertreterInnen – bei einzelnen Lehrpersonen an die Grenze des Zumutbaren. Die über das QUIMS-Budget gewährten einzelnen Stundenentlastungen vermögen den geleisteten Zeiteinsatz in den allermeisten Fällen bei weitem nicht zu kompensieren.

*„Das mit den Zeitressourcen ist etwas ganz Heikles. Ich denke, dass die Lehrpersonen diese Zeit nicht wirklich haben. Sie nehmen sich die Zeit in der Freizeit, würde ich sagen, und das ist schwierig. Dann ist man schnell am Limit. Die Lehrpersonen sehen schon, was das ihnen bringt, deshalb machen sie weiter. Ich denke, dass dies etwas ist, was man sich sehr gut überlegen muss. Vielleicht braucht es einmal eine Lehrperson mehr.“
(Schulpflegerin)*

Von verschiedenen Schulpflegermitgliedern wird die Frage der Klassen grössse als wichtiger Aspekt unter den Rahmenbedingungen hervorgehoben. Immer wieder wird betont, dass die Arbeit von QUIMS ihre Wirkung kaum oder nur schwer erzielen kann, wenn die Belastung einer Schule durch komplexe Heterogenität mit grossen Klassen gekoppelt ist.

6.5 Wirkung und Evaluation

Zu den Wirkungen von QUIMS auf der Ebene der lokalen Schulprojekte wird – soweit nach der kurzen Laufzeit der meisten Projekte relativ verlässliche Aussagen überhaupt möglich sind – im Rahmen der Auswertung der schriftlichen Befragung der beteiligten Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen Stellung genommen.⁴⁸ Aus der Sicht der Projektleitung geht es primär um die Einschätzung der Wirkung von QUIMS als gesamtes Projekt. Die Mitglieder der kantonalen Projektgruppe nennen in diesem Zusammenhang die folgenden Wirkungsaspekte⁴⁹:

- Die Fokussierung auf die Themenbereiche „Lern- und Sprachförderung“ sowie „Elternarbeit“ ist gut eingeleitet und etabliert.⁵⁰

⁴⁸ Vgl. Ausführungen in Kapitel 5.

⁴⁹ Aussagen im Rahmen der Gruppeninterviews mit der kantonalen Projektgruppe.

⁵⁰ Dieser Einschätzung widersprechen allerdings die Aussagen verschiedener GesprächspartnerInnen im Rahmen der Fallstudien und die Antworten in der schriftlichen Umfrage bei LehrerInnen und Kindergärtnerinnen.

- Zwischen den Modulen (insbesondere zwischen den Modulen „Elternarbeit“ und „Sprachförderung“) konnten – über die konkrete Projektarbeit – sinnvolle thematische Verbindungen hergestellt werden.
- Das Projekt QUIMS ist innerhalb der zürcherischen Volksschulreform gut positioniert und genießt bereits nach kurzer Zeit eine hohe öffentliche und politische Akzeptanz.
- Die Anliegen der Interkulturellen Pädagogik konnten von punktuellen Ansätzen und Interventionen zu einem umfassenden und flächendeckenden Konzeptansatz weiterentwickelt werden.
- QUIMS hat einen Gewinn an Erkenntnissen und Praxiswissen über Chancen und Grenzen von Reformen in den Bereichen System- und Strukturentwicklung sowie Lernerfolg gebracht.

Als noch entwicklungsbedürftig beurteilen die Mitglieder der kantonalen Projektgruppe die Wirkung der lokalen QUIMS-Projekte auf der Unterrichtsebene („Langer Weg bis zu den Kindern, zum Unterricht“, lautete eine der stichwortartigen kritischen Äusserungen).

„Wie unterstützen wir die Schulen darin, auch mit dieser langen Einstiegsphase, dass diese irgendwann einmal etwas unternehmen, was schlussendlich bei den Kindern ankommt? Und die Lehrpersonen dann auch bereit sind, ihren eigenen Unterricht anzuschauen. Es gibt wenige Schulen, die bereit sind, ihre eigenen didaktisch-pädagogischen Fähigkeiten zu analysieren. Das zeigt sich auch an der Skepsis gegenüber Unterrichtsbesuchen.“
(Mitglied der kantonalen Projektgruppe)

Eine Konsequenz aus dieser Erkenntnis der Projektleitung liegt darin, dass künftig noch mehr in die Weiterbildung an den Schulen investiert werden müsste. Aus vielen QUIMS-Projekten sind sehr positive Rückmeldungen über projektspezifische Weiterbildungsveranstaltungen zu vermelden. Die Mitglieder der kantonalen Projektgruppe sehen in diesem Zusammenhang auch eine herausragende Funktion und Aufgabe der LehrerInnenbildung. Darüberhinaus will die Projektleitung weiterhin über das Programminstrument der Schulbegleitung auf eine stärkere Fokussierung der QUIMS-Projekte auf den Unterrichtsbereich hinwirken. Mitglieder der kantonalen Projektgruppe sind auch überzeugt, dass Kontinuität in der Auseinandersetzung mit Fragen, die von QUIMS ins Zentrum gestellt werden, die Schulen und ihre Projektarbeit

auch immer näher an den Unterricht heranführen werden – eine Entwicklung, die allerdings einerseits Zeit und andererseits den Willen erfordert, „dranzubleiben“.

Bezüglich das Ausmass der erzielten Wirkungen auf der Ebene der einzelnen lokalen Schulprojekte konnte die Projektleitung keine expliziten Einschätzungen vornehmen. Auf der inhaltlichen pädagogischen Ebene sei aber doch klar zu erkennen, dass sich verschiedene QUIMS-Schulen mit Fragen der Interventionsmöglichkeiten im Unterrichtsbereich im Sinne der Lern- und Leistungsförderung intensiv auseinandergesetzt und nach Lösungswegen gesucht haben. So zum Beispiel mit der Frage nach integrativen Massnahmen in heterogenen Gruppen sowie mit der Frage der Lern- und Leistungsförderung aufgrund von individuellen Förderplanungen, die sich auf Erkenntnisse über individuelle Leistungspotenziale der SchülerInnen auf jedem Leistungsniveau abstützen.

Von verschiedenen Schulpflegemitarbeitern wird kritisch angemerkt, dass es noch kaum gelungen ist, QUIMS und die in diesem Zusammenhang geleistete Projektarbeit bei den Eltern und der Öffentlichkeit im Schulumfeld bekannt zu machen. Zwar wurde in einzelnen Projekten, welche die Elternarbeit zum eigentlichen Inhalt hatten, durchaus eine Heranführung und eine gewisse Einbindung der Eltern in den schulischen Alltag erreicht. Aber eine breiter angelegte Information über Ziel, Ablauf und Leistungen von QUIMS gegenüber Eltern ist entweder nur in geringem Mass erfolgt, oder wurde von den Eltern und der Öffentlichkeit wenig wahrgenommen. Auch die TeilnehmerInnen der QUIMS-internen Auswertungstagung im April 2001 kam zur gleichen Beurteilung: QUIMS muss für die Eltern transparenter werden.

Wenn in einzelnen Projekten Aktivitäten unternommen und auch positive Wirkungen erzielt wurden, die nicht sehr spezifisch auf die QUIMS-Zielsetzungen ausgerichtet sind, dann liegt das – wie weiter oben bereits ausführlich dargelegt – auch daran, dass die inhaltlichen Leitplanken innerhalb des QUIMS-Projektes bewusst weit gesteckt waren und den einzelnen Schulen einen grossen thematischen und konzeptionellen Spielraum liessen. Die feststellbaren mittelbaren Auswirkungen im QUIMS-Wirkungsbereich dürfen deshalb nicht als weniger gut qualifiziert werden. Eher ist daraus die Konsequenz zu ziehen, in Zukunft den Schulen noch mehr inhaltliche und konzeptionelle Eckwerte vorzugeben. Eine solche inhaltliche Steuerung will die kantonale Pro-

jektgruppe denn auch über das Angebot fertig geschnürter Projektpakete (*Bausteine*) vornehmen, deren Umsetzung in den Schulen einen pädagogisch und didaktisch fundierten QUIMS-Fokus und eine gewisse „Erfolgsgarantie“ gewährleisten sollen.

Im Hinblick auf die Wirkungsbeurteilung der einzelnen Schulprojekte legt die kantonale Projektgruppe grossen Wert darauf, dass die Projektteams in den Schulen entsprechende Auswertungen der Projektarbeit vornehmen und diese in einem Evaluationsbericht dokumentieren. Beispielhaft seien hier die entsprechenden Erhebungen und Berichte aus den Schulhäusern Zentral A (Dietikon) und Grünau (Zürich Letzi) erwähnt. Ihre Evaluationen erreichen bereits heute einen beachtlichen professionellen Standard. Nach Ansicht der Projektleitung muss aber die Qualität der Projektevaluationen insgesamt noch weiter entwickelt werden. Vermutlich wäre in diesem Bereich – unter dem mittlerweile vielzitierten Stichwort „Selbstevaluation an Schulen“ – eine stärker ausgebaute Weiterbildung der Projektverantwortlichen an den Schulen (Mitglieder von Steuergruppen) sinnvoll. Im Sinne eines optimalen Ressourceneinsatzes würde die nötige Qualifizierung einer Person pro Schule als Evaluationsverantwortliche ausreichen. Mit einer solchen Kompetenz-Binnendifferenzierung könnte sich eine Lehrperson in diesem Bereich spezialisieren und der Schule als schulinterne Evaluationsfachperson zur Verfügung stehen.

Aus einer globaleren Projektperspektive gilt es zwei Aspekte hervorzuheben, in denen QUIMS eine sehr beachtliche Wirkung erzielt hat. Auf der inhaltlichen Ebene erfolgte die intensive Bearbeitung der Thematik im Rahmen der Interkulturellen Pädagogik und im Umgang mit – kultureller wie leistungsbedingter – Heterogenität durch das Fachteam auf der Ebene der kantonalen Bildungsdirektion. Die engagiert verfolgte Implementation der thematischen Auseinandersetzung in den verschiedenen Schulen hat in der Folge zu einem markant gestärkten Bewusstsein dieser Fragen im Rahmen der Volksschule des Kantons Zürich geführt. Obwohl sich verschiedene Schulhausteams zum Teil recht vehement gegen die Lektüre und die Verarbeitung der einschlägigen Fachliteratur gewehrt haben, ist es dennoch da und dort gelungen, mit Hilfe der erarbeiteten schriftlichen Materialien – vor allem über das von der kantonalen Projektgruppe herausgegebene Handbuch – die Schulen zu einer grundsätzlichen Auseinandersetzung mit der Thematik zu bewegen. In manchen Schulen ist pädagogisches und didaktisches Sach- und

Fachwissen zudem im Rahmen von projektspezifischen Weiterbildungen und dem Beizug entsprechender Fachpersonen vermittelt worden.

Auf der Ebene der Schulentwicklung hat das Projekt QUIMS in zahlreichen Schulen einen Prozess der Teamentwicklung ausgelöst und vorangetrieben. Die Schulen haben ihre Probleme im Bereich von Heterogenität und sprachlicher Leistungsdifferenzen gemeinsam analysiert, nach Lösungswegen gesucht und in Projektgruppen ziel- und wirkungsorientierte schulhausspezifische Projekte erarbeitet und realisiert. Es ist damit gelungen, das pädagogische und didaktische Verhalten gegenüber gemeinsam erkannten Problemen vermehrt von der einzelnen Lehrperson zu lösen und eine Entwicklung im Team – oder mindestens in grösseren Teilen des Teams – zu erarbeiten und gemeinsam umzusetzen.

Schliesslich ist auch darauf hinzuweisen, dass es ausgehend von verschiedenen Projekten möglich wurde, diese durch einen geeigneten Know-how-Transfer auf andere Schulen zu übertragen. Eine derartige Nachhaltigkeit ist zum Beispiel – auf Initiative und mit Unterstützung der lokalen Schulbehörden – bewirkt worden, indem ein erfolgreiches QUIMS-Projekt mit KulturmediatorInnen auf die anderen Schulhäuser der Gemeinde ausgedehnt worden ist.

„Die Ausweitung des KulturvermittlerInnen-Netzes, das im Modul ‚Lern- und Leistungsförderung‘ aufgebaut wurde, wird als sehr unterstützend empfunden. Es wurde eine Liste erstellt mit Menschen aus verschiedenen Sprachgruppen, die als ÜbersetzerInnen wirken. Es sind zwanzig Leute auf dieser Liste, davon machen zehn eine Weiterbildung am Pestalozzianum in Richtung MediatorIn. (...) Die Lehrpersonen sind voll begeistert. (...) Die Gemeinde hat gesagt, dass sie QUIMS über die ganze Gemeinde wollen. Das ist jetzt die erste Ausweitung, wo es zum Tragen kommen muss, auch in anderen Schulhäusern. Die haben das sehr begrüsst. Daraus haben wir jetzt einen zweiten Teil einer Projektphase gemacht, aber natürlich auf der Gemeindeebene, auch mit den Finanzen der Gemeinde. Zuerst einmal für ein Jahr. Und es wird geschaut, wie es von den anderen Schulhäusern genutzt wird.“ (Schulpflegerin)

Solche Ausdehnungen auf andere Schulen finden auch über das vielerorts bestehende berufliche Netzwerk von Lehrpersonen (auf persönlicher und/oder institutioneller Ebene) statt. So ist die Projektverantwortliche des Schulhaus Zentral in Dietikon bereits von zahlreichen

KollegInnen anderer Schulhäuser angefragt worden, um über das Projekt „Sprachstandsbeobachtung und individuelle Förderplanung“ zu berichten. Erfahrungen, schriftliche Unterlagen und Literatur sowie für das Projekt erstellte Materialien werden auf diese Weise weitervermittelt und können von anderen Schulen ohne den grossen Entwicklungsaufwand gleich eingesetzt werden.

7 Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse und Empfehlungen

Wir fassen in den nachfolgenden drei Abschnitten die wichtigsten Erkenntnisse der externen Evaluation zusammen und formulieren – wo dies als angezeigt erscheint – Empfehlungen einerseits im Hinblick auf eine Optimierung der bestehenden Projekt-Konzeption und -Implementation, andererseits auf die im Rahmen des neuen Zürcher Volksschulgesetzes geplante Ausdehnung von QUIMS auf die Gesamtheit der Volksschulen im Kanton Zürich. Die Diskussion der Ergebnisse in diesem Kapitel nimmt Bezug auf die seitens der Auftraggeberin gestellten Fragen nach der Wirkung von QUIMS im pädagogischen Bereich und nach verantwortlichen Rahmenbedingungen und erfolgten Prozessen im Bereich der Schulentwicklung.⁵¹

7.1 Konzeption und Umsetzung des QUIMS-Projektes

Die Grundidee von QUIMS besteht darin, denjenigen Volksschulen im Kanton Zürich, die aufgrund eines hohen Anteils fremdsprachiger SchülerInnen in besonderem Masse mit Problemen der kulturellen Heterogenität, Unterschieden in der (sprachlichen) Leistungsfähigkeit der SchülerInnen sowie der Integration von Eltern aus bildungs- und standortkulturferneren Schichten in den schulischen Alltag konfrontiert sind, auf verschiedenen Ebenen Unterstützungen zu gewähren. Den Schulen soll ermöglicht werden, schulhauspezifische Projekte zu entwickeln und zu realisieren. In inhaltlich fokussierten Schulprojekten – zusammengefasst in sechs thematischen Modulen – soll sowohl schulkulturelle wie methodisch-didaktische Schulentwicklungsarbeit geleistet werden, die dazu geeignet ist, die schulischen Leistungen und die Qualität des Lernumfeldes der SchülerInnen zu verbessern. Im Rahmen von QUIMS soll schul- und unterrichtsnahe Entwicklungsarbeit im Bereich der interkulturellen Pädagogik geleistet werden.

Diese Verbindung von Schulnähe und thematischer Ausrichtung ist eine der grossen Stärken des QUIMS-Projektes. In einer aufwändigen Einstiegsphase geschieht im Kollegium eine Problemanalyse, die dann zur Entwicklung schulspezifischer Projekte führt. Inwieweit diese Analyse auf einer systematischen und empirischen Ebene erfolgt oder zur Hauptsache geprägt ist von der Menge und der Vielfalt alltäglich erleb-

⁵¹ Zu den einzelnen pädagogischen Fragestellungen und Fragen der Schulentwicklung siehe Kapitel 1.2 „Evaluationskonzept“.

ter Probleme bzw. vom „Leidensdruck“ der Schulhausteams, kann hier nicht genau beurteilt werden. Die Schulen verfügen demzufolge über die Ausgangssituation, dass sie Schulentwicklungsarbeit aus ihrer eigenen wahrgenommenen Problemlage heraus anpacken und in konkreten, auf ihre Situation zugeschnittenen Projekten an Problemlösungen arbeiten. Damit bleiben Qualitätsansprüche nicht auf einer normativen Leitbild-Ebene, sondern führen auf der konkreten Projektebene zu Handlung und Entwicklung. Oder etwas verkürzt ausgedrückt: QUIMS ist eine Idee, die vor Ort zur eigenen Idee adaptiert und umgesetzt wird.

Die Konzeption des QUIMS-Projektes wie auch die Umsetzung durch die kantonale Projektgruppe strebt mit hoher Effektivität die Berücksichtigung zentraler Ziel- und Wirkungsbedingungen an, nämlich

- den Bezug zur spezifischen Problem- und Umfeldsituation der sich am Projekt beteiligenden Schulen;
- die unterstützende Begleitung der Schulen in ihrer eigenverantwortlichen Schulentwicklungs- und Projektarbeit durch Förderung der notwendigen Teambildungsprozesse, durch die Bereitstellung von Instrumenten und Materialien für die Projektarbeit und die Vermittlung notwendigen Fachwissens;
- die Bereitstellung von projektunterstützenden Ressourcen wie Finanzmittel für Sachinvestitionen und personelle Entlastung, Weiterbildung, pädagogisches und didaktisches Grundlagenmaterial (Fachliteratur, Handbücher usw.), Informations- und Vernetzungsinstrumente;

sowie aufgrund eines erkannten Bedarfes seitens der Mitglieder von Steuergruppen

- das Angebot einer Zusatzqualifizierung im Bereich Projektmanagement.

In dieser Grundkonzeption wird das QUIMS-Projekt von allen Beteiligten – Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen, VertreterInnen der kommunalen Schulbehörden, Mitglieder der kantonalen Projektgruppe, zum Teil auch Eltern – als zielgerichtet, wirkungsorientiert, situationsgerecht und weitgehend unbürokratisch beurteilt.

Im Bereich der Umsetzung auf Schulebene treten – aus der Sicht der Mitglieder der kantonalen Projektgruppe – verschiedentlich Problemfelder auf. Als wichtigste sind erkennbar geworden:

- Mangelnde inhaltliche Kongruenz einzelner Schulprojekte mit den sechs definierten Ziel- und Handlungsfeldern der QUIMS-Module.
- Tendenz zu einmaligen, eventartigen Aktivitäten, die kaum dazu geeignet sind, einen nachhaltig wirkenden und institutionalisierbaren Beitrag zur Problemlösung zu liefern.
- Gefahr, zu viele – inhaltlich nicht zusammenhängende – Projekte (gleichzeitig) anzupacken und dadurch: fehlende Konsistenz und Kohärenz der Schulentwicklungsarbeit.
- Unterschiedliche Bereitschaft innerhalb von Schulhausteams, sich in der QUIMS-Projektarbeit zu engagieren.
- Fehlende Ressourcen (Zeit) und ungenügendes Know-how (Fachwissen) an den Schulen, um die gewünschten Projekte effizient, effektiv und nachhaltig zu entwickeln, umzusetzen und zu institutionalisieren.

Wir gehen innerhalb der folgenden Abschnitte dieses Kapitels auf diese Aspekte näher ein.

Viele der im Rahmen von QUIMS realisierten Schulprojekte knüpfen an bereits vorher von den Schulen eingeleiteten Aktivitäten und Entwicklungen an. Die ressourcenseitigen Möglichkeiten im QUIMS-Projekt haben verschiedene Schulen dazu motiviert, ihre bereits vorhandenen Projektideen oder begonnenen Schulprojekte unter das Dach von QUIMS zu stellen. Dem ist an sich nichts entgegenzuhalten. In einzelnen Fällen hat das jedoch dazu geführt, dass die Schulprojekte relativ weit entfernt vom eigentlichen Ziel- und Handlungsfeld von QUIMS bzw. eines der vorgegebenen und von der Schule ausgewählten Moduls liegen. Die aktuelle Weiterentwicklung innerhalb des QUIMS-Projektes hin zum Angebot „pfannenfertiger“ und präzise auf die inhaltlichen Aspekte von QUIMS ausgerichteter Projekt-„Bausteine“ könnten dieser Gefahr der inhaltlichen Beliebigkeit entgegenwirken. Allerdings sollte die kantonale Projektgruppe auch unabhängig von diesen „Bausteinen“ in den Schulen stärker inhaltlich steuern.

Bei diesem Angebot von Projekt-„Bausteinen“ gilt es zu berücksichtigen, dass sie zwar eine inhaltliche Steuerung und eine klare Fokussierung auf ein Thema bewirken und damit in mancherlei Hinsicht die Schulen auch entlasten können, dass ihre Umsetzung aber dennoch den Aufbau lokaler Projektstrukturen, die inhaltliche Auseinandersetzung und entsprechende fachliche Weiterbildung im Team erfordert. Es wird

demnach kaum Realität werden, dass die Durchführung und Implementierung dieser Projekte so „schlank“ über die Bühne gehen wird. In diesem Sinn ist vor allzu optimistischen Erwartungen an den „Betty Bossi“-Stil – die ja auch verbunden sind mit der Erwartung an das sichere Gelingen – zu warnen.

Schulen sollten darin unterstützt werden, dass sie ihre Aktivitäten und Ressourcen in der Schulentwicklungsarbeit in einen inneren Zusammenhang bringen. Die SchulbegleiterInnen und -beraterInnen müssen versuchen, die verschiedenen laufenden Schulentwicklungsprojekte (TaV, Schule 21, RESA, Qualitätsentwicklung und -kontrolle) miteinander zu verschränken – und zwar sowohl auf inhaltlicher Ebene als auch bezüglich der neu aufgebauten Schul-, Team- und Projektstrukturen. Ein solches aufeinander Abstimmen würde in den Schulen bzw. bei den einzelnen Lehrpersonen vermutlich auch das Gefühl entschärfen, dass immer wieder Neues und „immer noch mehr“ zu bewältigen sei. Diese Synchronisation im Sinne von mehr Kohärenz und Konsistenz müsste vordringlich auf der Stufe Bildungsdirektion erbracht und in der Folge an die Schulen kommuniziert werden.

Die Steuergruppen und Projektverantwortlichen in den meisten Schulen haben immer wieder mit dem Problem zu kämpfen, dass ein mehr oder weniger grosser Teil des Kollegiums wenig oder keine Bereitschaft zeigt, in schuleigenen QUIMS-Projekten aktiv mitzuwirken oder sich mindestens überzeugt dahinter zu stellen. Auf diese Schwierigkeit haben wir bereits im Zwischenbericht aufgrund der Erfahrungen aus den Einstiegsphasen der QUIMS-Schulen deutlich hingewiesen. Auch in dieser zweiten Evaluationsphase ist diese Problematik immer wieder aufgetaucht. Die kantonale Projektgruppe hat in diesem Zusammenhang eine Liberalisierung der Beteiligungsspielregeln beschlossen. Die Frage einer solchen Liberalisierung ist aber differenziert zu beurteilen. Sie bringt zwar den Engagierten im Team, d.h. denjenigen, die etwas bewegen wollen, den wünschbaren Handlungsspielraum und spart kraftraubende und ergebnislose Auseinandersetzungen. Auf der anderen Seite aber besteht die Gefahr – und darauf haben verschiedenen TeilnehmerInnen am QUIMS-Zukunfts-Seminar im April 2001 hingewiesen –, dass ein Teil des Teams einen eigenen und schnelleren Weg beschreitet. Das führt mit grosser Wahrscheinlichkeit über die Zeit hinweg zu neuen Konflikten im Kollegium. Zudem kann es kaum im Interesse der Qualitätsentwicklung der Schule liegen, wenn die dazu notwendigen Entwicklungsschritte auf freiwilliger und individuell entscheidbarer Basis

der Beteiligten erfolgen. „Es braucht alle im Zug.“ Auch in diesem Zusammenhang wäre es vermutlich angezeigt, wenn von Seiten der Bildungsdirektion eine einheitliche „Haltung“ definiert und den einzelnen Lehrpersonen und Schulen klar kommuniziert würde. Die Bereitschaft zur und die aktive Beteiligung an der Entwicklungsarbeit einer Schule, innerhalb eines Teams, muss von den Lehrpersonen – im Rahmen des Berufsauftrages – als verbindlich und verpflichtend verlangt werden. Schulentwicklungsarbeit kann nicht überall von Einzelnen geleistet und getragen werden. Eine Form der Entlastung für die einzelnen Lehrpersonen – und auch für ganze Teams – kann in diesem Zusammenhang die Herausbildung von Funktionsdifferenzierungen im „Binnensystem Schule“ sein. Wir kommen im Abschnitt 7.3 auf diesen Aspekt zurück.

Während ein Berufsauftrag für die einzelne Lehrperson zwar die Verpflichtung enthalten kann, sich – neben der Unterrichtstätigkeit – an der Entwicklung der Schule loyal zu beteiligen, ist zu überlegen, ob in einer Art Schulauftrag festgelegt werden könnte, wie solche richtungsweisenden Entscheide überhaupt zu Stande kommen und darüber hinaus verbindlich eingefordert werden sollen. Wo dies nicht gelingt, droht eine Fraktionierung, welche eine Schule in ihrer (Selbst-)Entwicklung nachhaltig lähmen könnte. Es ist dies ein Aspekt, der in allen Schulentwicklungsprojekten von grundsätzlicher Relevanz ist und daher von der Bildungsdirektion auch in grundsätzlicher Art zu klären ist.

7.2 Erkennbare Wirkungen und Nachhaltigkeit

Die erste Phase der Evaluation hatte zum Ziel, die Einstiegsphase der Schulen, ihre Erfahrungen im Zusammenhang mit der schulspezifischen Problemanalyse, dem Aufbau der notwendigen Projektstrukturen und der damit zusammenhängenden Ressourcenfragen zu beurteilen und darauf aufbauend zu Aspekten des Projektkonzeptes Stellung zu nehmen. Im Hinblick auf die zweite Untersuchungsphase bestand die Erwartung, schwergewichtig die Wirkung der Schulprojekte zu evaluieren. Unter dieser Optik entstanden auch die konkreten Fragestellungen der Auftraggeberin nach den pädagogischen, unterrichts- und leistungsbezogenen Wirkungen der QUIMS-Projektarbeit:

- Führen die durchgeführten Projekte zu Verbesserungen des Lernsettings im Unterricht, im Schulumfeld und bei den Kindern zu Hause?
- Können die Massnahmen längerfristig zu einer Leistungsverbesserung führen?

- Sind die durchgeführten Projekte so angelegt, dass die Wirkungen nachhaltig sind?
- Stehen die Projekte in einer Beziehung zur Problemanalyse der Schule?

Die Gespräche mit den Projektverantwortlichen der Schulen im Rahmen der Fallstudien, aber auch die Ergebnisse aus der schriftlichen Umfrage bei allen Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen hat gezeigt, dass in vielen Projekten Effekte im eigentlichen Wirkungsfeld erst in Ansätzen oder noch gar nicht erkannt werden können. Die in den Umfrageergebnissen zum Ausdruck gekommene übereinstimmende Einschätzung, wonach die Schulprojekte präzise auf die Problemsituation an den Schulen ausgerichtet seien, lässt aber doch erwarten, dass sich entsprechende Wirkungen noch einstellen werden. Die fallstudienartige Untersuchung der sechs in diesem Bericht beschriebenen Projekte – alle im Stadium, wo sich die geplanten Aktivitäten im Schulalltag etabliert haben (Beispiel „Mittagstisch“, „Potenzialbuch“, „Bilderlexikon – Situationsbilderbuch“ und „Lernbegleitung“) oder die aufwändig erarbeiteten Grundlagen für eine langfristig angelegte Sprachförderung geschaffen und implementiert sind (Beispiel „Sprachstandserhebung“) – sind auf Leistungssteigerungen bei den SchülerInnen angelegt, welche sich dereinst auch messbar manifestieren müssten. Solche Prozesse benötigen jedoch erfahrungsgemäss ihre Zeit.

Wenn gegenwärtig unterrichts-, leistungs- bzw. lernumfeldbezogene Wirkungen noch nicht nachprüfbar eingetreten sind, so gilt es, in den einzelnen Schulprojekten geeignete Evaluationsinstrumente zu entwickeln und einzusetzen, damit im Rahmen einer längerfristigen Entwicklungsarbeit eine Wirkungsüberprüfung stattfindet, die den optimalen Projektablauf und die Nachhaltigkeit der Projekte zu gewährleisten vermag. In diesem Sinn sollte die Überprüfung der QUIMS-Projektarbeit und ihre Auswirkungen auf die anvisierten Zielbereiche „Leistungsförderung“ und „Verbesserung des Lernumfeldes“ fester Bestandteil der Selbstevaluation werden, wie sie von den Schulen im Rahmen eines künftigen Qualitätssicherungskonzeptes verlangt wird. Die kantonale Projektgruppe sollte der Realisierung dieser Wirkungskontrollen in den einzelnen Schulprojekten die notwendige Aufmerksamkeit schenken. In diesem Zusammenhang ist auf das in einigen Ostschweizer Kantonen angelaufene Leistungsüberprüfungsprojekt Klassen-Cockpit hinzuweisen. Nur mit regelmässig vorgenommenen Leistungstests werden Fortschritte mess- und sichtbar.

Insgesamt lässt sich sagen, dass die QUIMS-Projekte deutlich auf die Grundproblematik der Heterogenität ausgerichtet sind. Präzisierend ist zu sagen, dass sich diese Heterogenität nicht allein auf die Dimension der Multikulturalität beschränkt – wie dies aufgrund des Projekttitels vermutet werden könnte. Nur relativ wenige Schulprojekte haben einen expliziten Bezug auf die schwierige Ausgangssituation fremdsprachiger Kinder.⁵² Die meisten Projekte im Bereich der unterrichtsbezogenen Module „Lern- und Leistungsförderung“ sowie „Sprachförderung“ nehmen den Aspekt der Heterogenität unabhängig der kulturellen und sprachlichen Herkunft sowie des individuellen Leistungsstandes der SchülerInnen in den Fokus. So gesehen richten sich QUIMS-Projekte keineswegs allein auf Kinder ausländischer Herkunft. Diese breitere Anwendung des Begriffs der Heterogenität im Unterricht und im Alltag der Schule scheint uns richtig und bedeutsam, weil sie die einschränkende Zuschreibung im Sinne von „Ausländerkinder = Heterogenität in der Schule/Klasse = Problem“ bricht und zu Lösungsansätzen führt, die alle SchülerInnen einer Klasse bzw. einer Schule mit einschliessen. In diesem Sinn ist QUIMS nicht nur ein Projekt, sondern eine bildungspolitische und pädagogische Strategie, mit welcher die Schule einer gesellschaftlichen Problemsituation begegnen kann – ein Beitrag zur Entwicklung „vom Störfall zum Normalfall“.

Die Gesamtheit der realisierten QUIMS-Projekte weist eine relativ grosse Vielfalt an Lösungsstrategien und Instrumenten auf. Wie es zu diesen schulspezifisch unterschiedlichen Strategien und Instrumenten gekommen ist, scheint abhängig zu sein von verschiedenen Einflussfaktoren. Eine wichtige Rolle spielen vermutlich die Erfahrungen mit bereits durchgeführten Projekten und Aktivitäten sowie die Beratung durch die QUIMS-SchulbegleiterInnen oder andere externe Fachpersonen. In den meisten Projekten scheint man aber – eher im Sinne eines versuchsweisen Herantastens – Strategien gewählt zu haben, deren Erfolg nicht zum vorneherein gewährleistet schien. Insofern haben die meisten Schulen im Rahmen der QUIMS-Projekte Pionierarbeit geleistet. In diesem Zusammenhang tritt die Wichtigkeit von Vernetzungs- und Austauschaktivitäten in den Vordergrund: Schulen müssen einander über ihre Projekte informieren sowie Erfahrungen und Materialien weitergeben, damit nicht jede Schule Pionierarbeit zu leisten hat. Es wird weiterhin Aufgabe der kantonalen Projektgruppe sein, Informations- und Vernetzungs-

⁵² Ein Beispiel in diesem Zusammenhang ist das Projekt „Bilderlexikon – Situationsbilderbuch“ der Kindergärten Winterthur-Töss.

möglichkeiten anzubieten und die Schulen zur Teilnahme an entsprechenden Aktivitäten zu motivieren. Eine weitere – bereits verschiedenerorts bewährte – Möglichkeit sind MultiplikatorInnen. Dabei handelt es sich um Lehrpersonen aus Projektschulen, welche bereit und in der Lage sind, ihre Erfahrungen und ihr Wissen an andere Schulen weiterzugeben.⁵³

Sowohl in den verschiedenen Gesprächen mit Verantwortlichen und Beteiligten der lokalen Schulprojekte als auch in den Einschätzungen im Rahmen der schriftlichen Umfrage bei Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen ist zum Ausdruck gekommen, dass die Projekte im Themenbereich „Elternarbeit“ und „Zusammenarbeit mit den Eltern“ (noch) wenig Wirkung erkennen lassen. Das hat vermutlich einerseits mit der tatsächlichen Schwierigkeit zu tun, Eltern – insbesondere diejenigen aus bildungs- und standortkulturferneren Schichten – näher an den schulischen Alltag und die „Institution Schule“ heranzuführen. Andererseits könnte der bescheidene Erfolg auch darin begründet liegen, dass noch zu wenig erkannt wird, dass Elternarbeit offensiv auch in der umgekehrten Richtung geschehen muss: Nicht die Eltern sollen in die Schule kommen, sondern die Schule soll zu den Eltern gehen. Diese Umkehr würde auch eine andere Sicht schulischer Entwicklungsarbeit implizieren: Schulprojekte finden nicht nur im räumlichen und institutionellen Rahmen der Schule statt. Vielmehr soll die Schule in ihrer Entwicklungsarbeit auch nach Aussen und in Kooperation und Kommunikation mit dem Umfeld treten. In diesem Zusammenhang steht auch die Beobachtung, dass kein QUIMS-Projekt explizit auf die Zusammenarbeit mit Institutionen des Schulumfeldes (schulexterner Hort, HSK, Quartiereinrichtungen usw.) angelegt ist. Die Schule neigt nach wie vor dazu, Problemlösungsstrategien „indoor“ zu suchen und anzuwenden.

Eine klar erkennbare Wirkung des QUIMS-Projektes auf Schulebene besteht darin, dass an den einzelnen QUIMS-Schulen ein Teambildungsprozess und eine Entwicklung hin zur Etablierung einer gemeinsamen Problemlösekultur stattgefunden haben. Zwar haben sich an diesem Prozess – wie das in diesem Bericht bereits mehrfach angesprochen wurde – nicht alle Teammitglieder jeweils in gleichem Masse und mit gleicher Überzeugung beteiligt. Die leidigen Erfahrungen mancher Teams, bei denen die internen Spannungen bisweilen an den Rand des

⁵³ Es stellt dies eine Form von entlastungsrelevanter Funktionsdifferenzierung dar, wie wir sie im Abschnitt 7.3 eingehender erläutern.

Ausstiegs führten, haben aber zur Folge, dass der Mythos der familiären Harmonie und der basisdemokratischen und konsensorientierten Handlungsmaxime, die in so manchen Schulen (implizit) hochgehalten wird, entzaubert wurde und ein neuer Pragmatismus in der Schulprojektarbeit Einzug gehalten hat. Das hat in verschiedenen Schulen dazu geführt, dass QUIMS-Projekte von innovationswilligen und reformbereiten Lehrkräften mit Energie und Durchhaltewillen angepackt und realisiert wurden. Immerhin ist dann verschiedentlich die Folgereaktion eingetreten, dass anfänglich zurückhaltende Teammitglieder sich im Verlauf des Projektes von der Wichtigkeit und der positiven Wirkungsperspektive eines QUIMS-Projektes überzeugen und in die Projektarbeit einspannen liessen.

Unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit ist auch an dieser Stelle auf die Schwierigkeit des dünnen personellen Bodens, auf dem in den Schulen QUIMS-Projekte entwickelt und realisiert werden, hinzuweisen. Der oben erwähnte Pragmatismus hat eben auch bewirkt, dass an den Schulen sehr häufig die ganze Projektarbeit von kleinen Arbeitsgruppen geleistet wird. Sie kommen dadurch zwar effizient vorwärts, und ihr erklärtes Interesse und persönliches Engagement – das bisweilen an Aufopferung grenzt – reicht in der Regel aus, das Projekt soweit zu bringen, dass es in der Schule auf mehr oder weniger breiter Basis implementiert werden kann. Diese schmale Trägerschaft birgt aber die Gefahr in sich, dass die Fortdauer des Projektes nicht gewährleistet ist im Falle, dass die ProjektträgerInnen die notwendige Energie verlieren oder die Schule verlassen. Der schulhausinternen institutionalisierten Verankerung der Projekte muss in Zukunft unbedingt grosse Beachtung geschenkt werden. Neben einer gut zugänglichen, präzisen und umfassenden Projektdokumentation muss die „Pflege“ eines Projektes auch personell wie strukturell in der Schule verankert werden. TaV-Schulen können in dieser Hinsicht verlässlichere Rahmenbedingungen stellen als nicht-geleitete Schulen, in denen sich infolge fehlender Funktionszuweisungen niemand – ausser den für eine bestimmte Projektdauer wirkenden QUIMS-Steuergruppen – als „HüterIn“ des Projektes verantwortlich fühlen muss.

Ein weiteres Hindernis auf dem Weg zu Nachhaltigkeit ist die an manchen Schulen feststellbare Tendenz, mehrere Projekte gleichzeitig bzw. in dichter Folge hintereinander zu bearbeiten. Gerade in Projekten, die von ihrer Konzeption her nicht auf eine längere Realisierungs- und Wirkungsdauer angelegt sind, besteht die Gefahr, dass nach durchge-

fürtem und abgeschlossenem Projekt entweder zur Tagesordnung übergegangen wird (das Thema ist „abgehakt“) oder sich gleich der Realisierung eines neuen Events zuwendet. Solche Schulen verfallen einem schieren Aktivismus. Nachhaltig hingegen wäre Schulentwicklungsarbeit, wenn über längere Zeit hinweg kontinuierlich an einem Thema gearbeitet, dieses weiterentwickelt, modifiziert oder ergänzt würde. So könnte aus einem Schulprojekt ein Schul-Programm und daraus ein Schul-Profil entstehen. Die QUIMS-SchulbegleiterInnen sollten die Schulen in Richtung einer solchen auf Nachhaltigkeit ausgerichteten Programmstrategie beraten.

Stellvertretend für vermutlich manche Schulprojekte geben wir hier – selbstredend – die positive Einschätzung der Steuergruppe einer QUIMS-Schule zu den Wirkungen ihrer Arbeit im Rahmen des QUIMS-Projektes wider:

„Mit Stolz dürfen wir auf das erste QUIMS-Projektjahr zurückblicken. Haben wir doch einiges zur Leistungssteigerung unserer Schulkinder erreicht. Weitere Projekte sind im Gange und werden später Früchte tragen. Das Teilprojekt ‚KulturvermittlerInnen‘ vermochten wir sogar für die ganze Schule Dietikon nutzbar zu machen.

Als ganz wertvoll erachten wir die Zusammenarbeit mit den Kindergartenlehrpersonen, die durch die Arbeit im QUIMS-Projekt ermöglicht wurde.

Es ist ein Novum, dass wir uns gemeinsam für alle Kinder der Kindergärten und Primarschule Zentral engagieren und unsere Ressourcen gemeinsam nutzen. Das Kollegium macht neue Erfahrungen und die Kinder spüren, dass wir zusammenarbeiten und gemeinsame Schulanlässe durchführen. Schulkinder sowie Lehrpersonen kennen sich besser.

QUIMS-Arbeit ist ein Stück weit auch Schulhauskulturarbeit und Gewaltprävention.“⁵⁴

7.3 Rahmenbedingungen und Ressourcen

Eine der zentralen Rahmenbedingungen, die das QUIMS-Projekt den Schulen gewährt, bilden die verschiedenen zur Verfügung stehenden Unterstützungsleistungen. Allen voran die finanziellen Mittel, welche

⁵⁴ „Schlussbericht des lokalen QUIMS-Projektes im Primarschulhaus Zentral Dietikon“, Oktober 2001, S. 15

die Schulen für ihre Projekte – auf der Basis eines genau definierten Projektbudgets und eines generellen Kostendaches von Fr. 70'000.- pro Schule und Jahr – in Anspruch nehmen können. Diese werden von den Beteiligten sehr positiv beurteilt. In den allermeisten Fällen lagen die bezogenen Gelder deutlich unter dem Kostendach. Dies war mit Sicherheit nur möglich dank der zahlreichen unentgeltlich und in der Freizeit geleisteten Arbeitsstunden der beteiligten Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen. Daneben stellen – aus der Sicht der Projektverantwortlichen an den Schulen – auch die in beschränktem Rahmen bestehenden Möglichkeiten von Stundenentlastungen sowie die von der kantonalen Projektgruppe erarbeiteten Materialien (Literatur und Handbuch zu inhaltlichen Aspekten von QUIMS, schriftliche Hilfestellungen für die Projektplanung und -abwicklung) eine wichtige Unterstützung in der Projektarbeit dar. Die Wichtigkeit der Schulbegleitung – eine Beratungsleistung, welche die Mitglieder der kantonalen Projektgruppe bei den Schulhausteams und den lokalen Steuergruppen erbringen – wird von den beteiligten Schulen unterschiedlich beurteilt. Wir haben bereits im Zwischenbericht zum QUIMS-Projekt ausführlich auf eine Problematik in diesem Zusammenhang hingewiesen. Die Steuergruppen und die Projektarbeitsgruppen haben im Hinblick auf eine effiziente und erfolversprechende QUIMS-Arbeit unterschiedlichen und vielfältigen Beratungsbedarf: Unterstützung im Teambildungsprozess, Unterstützung bei der Arbeit der Steuergruppen (Projektmanagement, Führung, Coaching) und inhaltliche Beratung in der konkreten Projektarbeit. Die QUIMS-SchulbegleiterInnen sind einerseits nicht für all diese Unterstützungsbereiche zuständig⁵⁵, andererseits aufgrund ihrer persönlichen Qualifikation auch nicht für alle Beratungsleistungen im gleichen Masse kompetent. Dieser Umstand erfordert von den Schulen, sich selbstständig – in vielen Fällen vermittelt über den/die QUIMS-SchulbegleiterIn – die notwendige Beratung durch geeignete Fachpersonen zu beschaffen. So ist wohl auch zu verstehen, dass die befragten Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen die Wichtigkeit und Bedeutung der QUIMS-SchulbegleiterInnen eher zurückhaltend beurteilen. Eine besondere Situation in diesem Zusammenhang besteht bei TaV-Schulen: Hier treten sowohl TaV-SchulbegleiterInnen als auch QUIMS-SchulbegleiterInnen als Projekt- und ProzessberaterInnen auf. Bei einer künftigen Ausdehnung von QUIMS und TaV müsste diese Parallelität gewinnbringend genutzt werden, indem die BeraterInnen entsprechend

⁵⁵ Siehe dazu die ausführliche Diskussion im Zwischenbericht.

ihrer spezifischen Qualifikationen und Kompetenzen eingesetzt werden: TaV-BeraterInnen als Unterstützung für Schul- und Teamentwicklungsprozesse, QUIMS-BeraterInnen für die fachliche Begleitung im Bereich der Interkulturellen Pädagogik.

Eine latente Problematik besteht bei Projekten, deren Weiterführung eine kontinuierliche Finanzierung erfordert. So ist zum Beispiel das Projekt „Lernbegleitung“ im Schulhaus Zelgli (Winterthur-Töss) darauf angewiesen, dass die Entlohnung der für das Teamteaching zugezogenen LernbegleiterInnen weitergeführt wird. Es ist mehr als fraglich, ob derartige Kosten von den Gemeinden dauerhaft übernommen werden können. Durch die Initiierung von Schulprojekten übernimmt QUIMS auch die Verantwortung für deren nachhaltigen Bestand und muss demzufolge die längerfristige Finanzierung gewährleisten. Die kantonale Gesetzgebung muss dafür die notwendige gesetzliche Grundlage liefern.

Eine wichtige Rahmenbedingung der Schulen in ihren Bemühungen, besonders ausgeprägter Heterogenität wirkungsvoll und mit adäquaten Instrumenten und Massnahmen zu begegnen, stellt – nach einhelliger Auffassung der Beteiligten, insbesondere auch der VertreterInnen aus den lokalen Schulbehörden – die Frage der Klassengrössen dar. Viele Anstrengungen und klug konzipierte und mit Engagement realisierte Schulprojekte können ihre Wirkung kaum im erwarteten Mass entfalten, wenn nicht auch die Klassengrösse so ist, dass die unterrichtsbezogenen Massnahmen zur Sprach-, Lern- und Leistungsförderung effektiv umgesetzt und angewendet werden können. Zu grosse Klassen können QUIMS-Projekte torpedieren. Auch in dieser Hinsicht ist auf der Stufe Bildungsdirektion und auf derjenigen der kommunalen Schulbehörden die erforderliche Konsistenz zwischen Schulentwicklungsarbeit und struktureller Rahmenbedingung (kleinere Klassen) zu gewährleisten.

Eine Verbesserung der Rahmenbedingungen der einzelnen Schule besteht darin, dass schulintern eine Rollen- und Funktionsdifferenzierung erfolgt. Einzelne Teammitglieder oder Arbeitsgruppen übernehmen gezielt Aufgaben und Funktionen im Rahmen der Schulprojekte als definierten Verantwortungsbereich und qualifizieren sich zusätzlich für diese Spezialaufgaben (z.B. Fachperson für Migration, SpezialistIn für Fachdidaktik im Bereich Sprachförderung, Fachperson für Kommunikation und Vernetzung usw.). Eine solche Funktionsbinnendifferenzierung würde Klarheit in der inhaltlichen Verantwortung schaffen bei gleichzeitiger Entlastung eines Grossteils des Teams und wäre sicher ein wei-

terer Beitrag zur Nachhaltigkeit von Projekten. Lehrpersonen mit solchen Spezialaufgaben müssten entsprechend vom Unterricht freigestellt werden. Für sie würde zudem der Anreiz bestehen, eine Zusatzqualifikation zu erlangen, die auch individuell laufbahnrelevant sein kann und neue berufliche Entwicklungsperspektiven ergeben könnte.

Eine entscheidende ressourcenaggregierende Unterstützung von QUIMS ist die Weiterbildung der Mitglieder lokaler Steuergruppen im Bereich des Projektmanagements. Dieses in der 2. Serie von QUIMS neu installierte Weiterbildungsangebot hat es den Schulen erst richtig ermöglicht, beide Schienen der Schulentwicklungsarbeit – diejenige der inhaltlichen Problemlösung und diejenige des Aufbaus der dazu notwendigen Problemlösungskompetenz – solide befahren zu können.

Zur Frage der Generalisierung von QUIMS auf kantonaler Ebene ist abschliessend auf die folgenden Aspekte hinzuweisen:

Die Bildungsdirektion muss dafür sorgen, dass zwingend notwendige Rahmenbedingungen und Unterstützungsleistungen für die Schulen (weiterhin) gewährleistet werden. Dabei handelt es sich insbesondere um

- Beratungsleistungen (pädagogische und didaktische Fachberatung, Coaching im Bereich Teambildung, Strukturaufbau und Projektmanagement);
- Finanzmittel (je nach Projekt einmalige oder dauerhafte) im Bereich personeller Ressourcen (Beizug externer Fachpersonen, Unterrichts-entlastung) und Sachinvestitionen;
- Definition von verpflichtenden Eckwerten der Schulentwicklungsarbeit (Stichwort: Verbindlichkeit) im Rahmen eines Berufs- und Schulauftrages;
- Koordination und Verschränkung unter den verschiedenen Schulentwicklungsprojekten und -programmen im Kanton Zürich auf konzeptioneller und operativer Ebene;
- Gewährleistung vertretbarer Klassengrössen als Voraussetzung für wirkungsvolle unterrichtsbezogene Sprach-, Lern- und Leistungsförderung.

Das QUIMS-Projekt bildet in seiner inhaltlichen wie instrumentellen Konzeption erwiesenermassen eine geeignete Basis, damit die Schulen eigenverantwortlich situations- und problemadäquate Schulprojekte im Bereich des Umgangs mit Heterogenität entwickeln und realisieren können. In diesem Zusammenhang wird QUIMS denn auch von den befragten Gemeindeschulbehörden begrüsst, unterstützt und zur Weiterführung empfohlen.

Auch von Seiten der externen Evaluation geben die in diesem Schlussbericht dargelegten Ergebnisse und Beurteilungen Anlass, die Weiterführung und Generalisierung von QUIMS im Kanton Zürich mit Überzeugung zu empfehlen.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (1997): Innovation und institutionelle Reform am Beispiel der Reaktion auf Migration und soziokulturelle Vielfalt. In Beck, E. & Guldemann, T. & Zutavern, M. (Hrsg.). *Lernkultur im Wandel*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule. S. 269 – 288.
- Aurin, K. (1991): *Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Austin, G.R. (1979): Exemplary Schools and the Search for Effectiveness. In: *Educational Leadership*.
- Bessoth, R. (1988): Organisatorische Voraussetzungen von Schulqualität. In *Qualität von Schule*. Heft 4/1988. Steffens, U. & Bargel, T. (Hrsg.). S. 97 – 122.
- Binder, H.-M. & Trachsler, E. (2002): wif!-Projekt „Neue Schulaufsicht an der Volksschule“; Schlussbericht der externen Evaluation. Luzern.
- Bommes, M. & Radtke, F.O. (1993): Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39.Jg. Nr. 3. S. 483 – 497.
- Dalin, P. (1982): *Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung*. Paderborn: Schöningh.
- Dalin, P. & Rolff, H.G. (1990): *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Eidgenössische Kommission gegen Rassismus. (1999): *Getrennte Klassen? Ein Dossier zu den politischen Forderungen nach Segregation fremdsprachiger Kinder in der Schule*. Bern: Eidgenössisches Departement des Innern.
- Fend, H. (1987): „Gute Schulen – schlechte Schulen“ – Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Steffens, U. & Bargel, T. (Hrsg.). *Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule*. Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule, Heft 1, S. 55 – 79. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.
- Fend, H. (1998): *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Gogolin, I. (1998): Interkulturalität als Herausforderung der Schule: einige Überlegungen für die Gestaltung der Schule der Zukunft. In: Altrichter, H. & Schley, W. & Schratz, M. (Hrsg.). *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck: Studienverlag. S. 479 – 502.

- Grunder, H.-U. (2002): Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gstettner, P. (2001): Kulturelle Differenzen und Gleichheitsanspruch in der interkulturellen Pädagogik – Auf dem Weg zu einem Europa der ethnisch-kulturellen Stratifikation? In: Jahrbuch für Pädagogik 2000. Gleichheit und Ungleichheit in der Pädagogik. Bern: Lang. S. 200 – 320.
- Küenzli, R. & Hopmann, St. (Hrsg.). (1998): Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Chur/Zürich: Rüegger.
- Küenzli, R. & Bähr, K. & Fries, A.V. & Ghisla, G. & Rosenmund, M. & Seliner-Müller, G. (1999): Lehrplanarbeit. Chur/Zürich: Rüegger
- Mächler, St. et al.. (2000): Schulerfolg: kein Zufall. Zürich: Lehrmittelverlag Kanton Zürich
- Mortimore, P. (1988): School matters. Somerset: Open Books.
- Ochsner, P.E. & Kenny, U. & Sieber, P. (Hrsg.). (2000): Vom Störfall zum Normalfall. Kulturelle Vielfalt. Chur/Zürich: Rüegger.
- Reynolds, D. (1992): School Effectiveness: Research, Policy and Practice. London: Cassell.
- Rolff, H.G. (1994a): Möglichkeiten schulischer Organisationsentwicklung. Was OE will und was OE zu leisten vermag. In: Buchen, H. et al. (1994). Schulleitung und Schulentwicklung. Stuttgart: Raabe.
- Rolff, H.G. (1994b): Schule als lernende Organisation. In: Bundesländer-Kommission. (1994). Was können Schulen für die Schulentwicklung leisten? Bonn: Köllen.
- Rosenmund, O. & Freis, A.V. (1999): Gemeindeschulen vor neuen Herausforderungen. Migrationsbedingte Vielfalt als Problem und Lernanlass. Umsetzungsbericht. Bern/Aarau: Programmleitung NFP 33 / SKBF
- Rüesch, P. (1999): Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Zürich: Orell Füssli
- Rutter, M. et al. (1980): 15'000 Schulstunden. Weinheim: Beltz.
- Schader, B. (1999): Zusatzqualifikation „Unterricht in mehrsprachigen Klassen“ als neues Ausbildungsangebot für künftige Primarlehrkräfte im Kanton Zürich. In: Beiträge zur Lehrerbildung. Bern: Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 17. Jhg. Nr. 3. S. 336 – 339.
- Steffens, U. & Bargel, T. (1993): Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied: Luchterhand.

ANHÄNGE

- I Fragebogen zur schriftlichen Befragung der Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen**
- II Fragebogen zur Befragung der SchülerInnen im Schulhaus Rychenberg zum Projekt „Mittagstisch“ (inklusive Antworthäufigkeiten)**
- III Fragebogen (deutsch) zur Befragung der Eltern im Schulhaus Grünau Zürich zum Projekt „Potenzialbuch“ (inklusive Antworthäufigkeiten)**
- IV Steckbriefe zu den QUIMS-Projekten der 1. und 2. Serie**
- V Tabellarische Darstellung der Projekte zur Auswahl der Fallstudien**
- VI Zusammenfassende Beurteilung und Empfehlungen aus dem Zwischenbericht (Januar 2001)**

Qualität in multikulturellen Schulen

Projekt der Bildungsdirektion des Kantons Zürich

Externe Evaluation im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich

Fragebogen für Lehrpersonen, KindergärtnerInnen und HortnerInnen

Sehr geehrte Damen und Herren

Seit den Sommerferien läuft die zweite Phase der externen Evaluation des QUIMS-Projektes. Vor einem Jahr wurden in den Schulen der 2. Serie Fragen der schulhaus-spezifischen Situationsbeurteilung und Projektplanungen analysiert und in einer Fragebogen-Umfrage bei allen Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen auch nach den Erwartungen an die Unterstützung durch QUIMS bei der Erarbeitung und Realisierung von Schulentwicklungsprojekten gefragt.

In dieser zweiten Untersuchungsphase geht es darum, im Rückblick den Fokus darauf zu richten, welche Probleme an den Schulen mit Hilfe von QUIMS-Projekten angegangen wurden, und welche Wirkungen heute bereits erkennbar sind. Im Zusammenhang mit der Weiterführung bzw. Ausdehnung von QUIMS auf weitere Schulen stellt sich auch die Frage, wie die Entwicklungsprozesse und die eingesetzten Instrumente und Mittel in ihrer Nützlichkeit beurteilt werden und wo Anlass für Verbesserungen besteht.

Eine wichtige Informationsquelle für das Evaluationsteam ist die Befragung aller am QUIMS-Projekt beteiligten Lehrpersonen, Kindergärtnerinnen und HortnerInnen. Zu diesem Zweck haben wir den nachfolgenden Fragebogen entwickelt. Wir möchten Ihnen darin Fragen zu folgenden Themen stellen:

- Wirkung der lokalen Schulprojekte sowie Wichtigkeit und Nutzen der eingesetzten Mittel;
- Beurteilung von QUIMS generell und Hinweise zu möglichen Optimierungen.

Um eine grösstmögliche Repräsentativität zu gewährleisten, bitten wir Sie sehr, an dieser Befragung mitzuwirken und sich die notwendige Zeit zur Beantwortung der Fragen zu nehmen. Ihre Einschätzungen und Beurteilungen sind uns wichtig.

Wir möchten Sie bitten, uns den ausgefüllten Fragebogen mit beiliegendem Antwortcouvert bis spätestens Dienstag, 23. Oktober 2001 an Interface, Institut für Politikstudien in Luzern, zurückzusenden. Wir sind uns bewusst, dass der Versand des Fragebogens so kurz vor den Herbstferien nicht optimal ist. Wir möchten Sie aber bitten, den Fragebogen entweder noch **vor Ihren Ferien** oder unmittelbar nach Ihrer Rückkehr auszufüllen.

In jedem Fall aber wünschen wir Ihnen erholsame Ferien.

Für allfällige Fragen wenden Sie sich bitte an den Projektleiter der Evaluation, Herrn Hans-Martin Binder (Interface Luzern, Tel. 041/412 07 12).

1. Steckbrief und Ihre Beteiligung an QUIMS

1.1 Ich unterrichte an der QUIMS-Schule gegenwärtig...

(Mehrfachnennungen möglich)

- ₁ Kindergarten
- ₂ Unterstufe Regelklasse
- ₃ Unterstufe Kleinklasse Typ
- ₄ Mittelstufe Regelklasse
- ₅ Mittelstufe Kleinklasse Typ
- ₆ Sekundarschule A
- ₇ Sekundarschule B
- ₈ Sekundarschule C
- ₉ als BegleitlehrerIn
- ₁₀ als FachlehrerIn für.....
- ₁₁ HSK
- ₁₂ Stütz- und Fördermassnahmen
- ₁₃ als HortnerIn/HortleiterIn

- 1.2 Ich unterrichte gegenwärtig...**
- ₁ Teilzeit Wochenstunden
 - ₂ Vollzeit (100%-Pensum)

- 1.3 Ich bin in diesem Schulhaus / Kindergarten tätig seit...**
- ₁ weniger als einem Jahr
 - ₂ 1 – 2 Jahren
 - ₃ 3 – 5 Jahren
 - ₄ 6 – 8 Jahren
 - ₅ mehr als 8 Jahren
- (Falls Sie Ihre Tätigkeit an diesem Schulhaus einmal für einige Monate unterbrochen haben, zählen Sie diese Zeit trotzdem dazu.)

Falls Sie erst seit Beginn des laufenden Schuljahres 2001/2002 in diesem Schulhaus tätig sind, bitten wir Sie, diesen Fragebogen unausgefüllt an uns zurückzuschicken. Bitte beantworten Sie aber dennoch die Fragen zum „Steckbrief“ auf dieser Seite.

1.4 Im vergangenen Jahr war ich an der QUIMS-Projektarbeit an unserer Schule wie folgt engagiert:

(Mehrfachnennungen möglich)

- ₁ Teilnahme an einzelnen Teamtagungen
- ₂ Teilnahme an projektspezifischer Weiterbildung
- ₃ als Mitglied *einer* QUIMS-Arbeitsgruppe
- ₄ als Mitglied in *mehreren* QUIMS-Arbeitsgruppen
- ₅ als Mitglied der Steuergruppe
- ₆ als LeiterIn der Steuergruppe
- ₇ Mitarbeit in der Organisation eines einzelnen Projektes
- ₈ Durchführung eines Projektes mit meiner Klasse / meinem Kindergarten

1.5 Die zeitliche Belastung (durchschnittliche Anzahl Stunden pro Woche) für mich betrug (ohne die Stunden, die von QUIMS entschädigt sind):

- ₁ weniger als 1 Stunde pro Woche
- ₂ ca. 1 Stunde pro Woche
- ₃ ca. 2 Stunden pro Woche
- ₄ ca. 3 Stunden pro Woche
- ₅ ca. 4 Stunden pro Woche
- ₆ mehr als 4 Stunden pro Woche

2. Lokale QUIMS-Projekte an Ihrer Schule / in Ihrem Kindergarten

Wir möchten in diesem Themenblock in Erfahrung bringen, wie Sie die **Wirkung** der an Ihrer Schule bzw. Ihrem Kindergarten durchgeführten QUIMS-Projekte und die dabei **eingesetzten Mittel** beurteilen.

Auf dieser Seite sind die beiden (die drei) an Ihrer Schule bzw. Ihrem Kindergarten durchgeführten Teilprojekte (laufend oder abgeschlossen) aufgeführt. Die Fragen auf den folgenden zehn Seiten beziehen sich jeweils auf diese Projekte.

2.01 Projekt 1 Sprachlernen mit Computer / Zeitungsprojekt

Modul 2: Verstärkung der Sprachförderung

Ich war/bin an diesem Projekt

₁ persönlich beteiligt, nämlich als / in der Form von

₂ persönlich nicht beteiligt

2.02 Projekt 2 Sprachlernen mit Computer / Zeitungsprojekt

Modul 2: Verstärkung der Sprachförderung

Ich war/bin an diesem Projekt

₁ persönlich beteiligt, nämlich als / in der Form von

₂ persönlich nicht beteiligt

2.03 Projekt 3 Sprachlernen mit Computer / Zeitungsprojekt

Modul 2: Verstärkung der Sprachförderung

Ich war/bin an diesem Projekt

₁ persönlich beteiligt, nämlich als / in der Form von

₂ persönlich nicht beteiligt

2.1 Einschätzung der Wirkung

Geben Sie mit Ihren Antworten zum Ausdruck, ob Sie den folgenden Aussagen zustimmen oder nicht.

101 **Projekt 1** ist/war präzise auf die von uns erkannten Probleme zugeschnitten.

1 2 3 4

stimme zu stimme nicht zu
 kann ich nicht beantworten

201 **Projekt 2** ist/war präzise auf die von uns erkannten Probleme zugeschnitten.

1 2 3 4

stimme zu stimme nicht zu

301 **Projekt 3** ist/war präzise auf die von uns erkannten Probleme zugeschnitten.

1 2 3 4

stimme zu stimme nicht zu

102 **Projekt 1** hat dazu beigetragen, dass die schulischen Leistungen der Kinder im Sprachbereich besser geworden sind.

1 2 3 4

stimme zu stimme nicht zu
 kann ich nicht beantworten

103 **Projekt 1** hat dazu beigetragen, dass die Kinder im Lernen gezieltere Fortschritte machen.

1 2 3 4

stimme zu stimme nicht zu
 kann ich nicht beantworten

104 **Projekt 1** hat dazu beigetragen, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern besser geworden ist.

1 2 3 4
 ————— ————— —————
stimme zu stimme nicht zu
 kann ich nicht beantworten

105 **Projekt 1** hat dazu beigetragen, dass einzelne Lehrpersonen vermehrt zusammenarbeiten.

1 2 3 4
 ————— ————— —————
stimme zu stimme nicht zu
 kann ich nicht beantworten

106 **Projekt 1** hat dazu beigetragen, dass im Themenbereich dieses Projektes eine gemeinsame „Kultur“ im Schulhaus entstanden ist.

1 2 3 4
 ————— ————— —————
stimme zu stimme nicht zu
 kann ich nicht beantworten

107 **Projekt 1** hat dazu beigetragen, dass mehr Fachpersonen mithelfen, die erkannten Probleme zu lösen.

1 2 3 4
 ————— ————— —————
stimme zu stimme nicht zu
 kann ich nicht beantworten

108 **Projekt 1** hat dazu beigetragen, dass eine wichtige Weiterbildung im Team bzw. bei einzelnen Lehrpersonen hat stattfinden können.

1 2 3 4
 ————— ————— —————
stimme zu stimme nicht zu

₉ kann ich nicht beantworten

109 **Projekt 1** hat dazu beigetragen, dass ich meinen Unterricht besser vorbereiten und durchführen kann.

1 2 3 4
 ————— ————— —————
stimme zu stimme nicht zu

₉ kann ich nicht beantworten

110 **Projekt 1** hat dazu beigetragen, für unsere Schule wichtige pädagogische Entwicklungen in diesem Bereich einzuleiten.

1 2 3 4
 ————— ————— —————
stimme zu stimme nicht zu

₉ kann ich nicht beantworten

111 **Projekt 1** entfaltet die von uns angestrebte Wirkung...

- 1 voll und ganz
- 2 erst in Ansätzen
- 3 überhaupt nicht
- 4 vermutlich erst nach einiger Zeit
- 9 kann ich nicht beantworten

112 Profitiert von **Projekt 1** haben bis jetzt vor allem
(Mehrfachnennungen möglich)

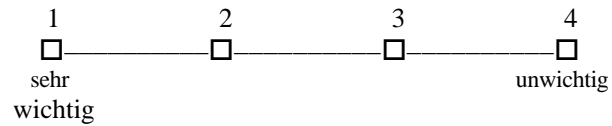
- 1 unsere SchülerInnen, Kinder
- 2 ich (und KollegInnen) als einzelne Lehrperson
- 3 die Eltern
- 4 unsere Schule als Ganzes
- 5 unser Schulhaus-Team
- 9 kann ich nicht beantworten

2.2 Einschätzung der eingesetzten Mittel nach Wichtigkeit und Nutzen

Für die einzelnen Projekte beurteile ich die **Wichtigkeit** und den **Nutzen** der eingesetzten Mittel im Hinblick auf das Gelingen der Projekte wie folgt:

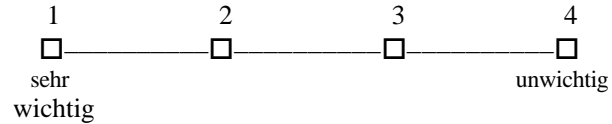
Im Projekt 1

110 **Finanzmittel von QUIMS**



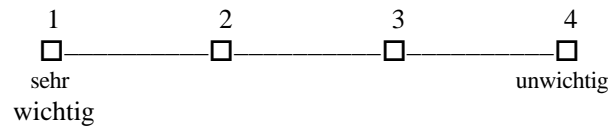
₉ kann ich nicht beantworten

111 **Unterstützung durch die kantonale Schulbegleitung**



₉ kann ich nicht beantworten

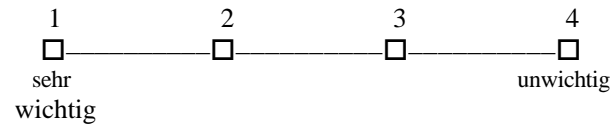
112 **externe ExpertInnen und Fachberatung**



₉ kann ich nicht beantworten

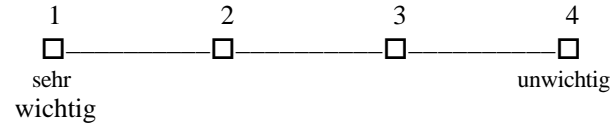
Im Projekt 2

210 **Finanzmittel von QUIMS**



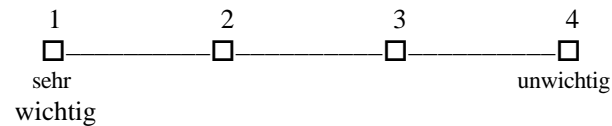
₉ kann ich nicht beantworten

211 **Unterstützung durch die kantonale Schulbegleitung**



₉ kann ich nicht beantworten

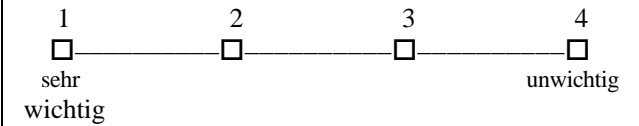
212 **externe ExpertInnen und Fachberatung**



₉ kann ich nicht beantworten

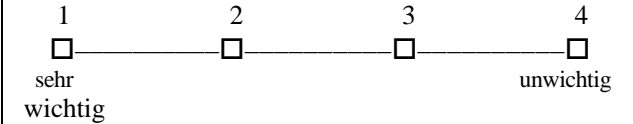
Im Projekt 3

310 **Finanzmittel von QUIMS**



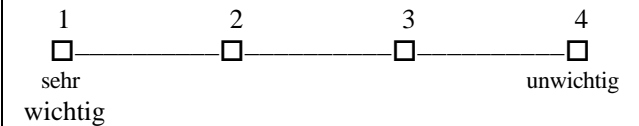
₉ kann ich nicht beantworten

311 **Unterstützung durch die kantonale Schulbegleitung**



₉ kann ich nicht beantworten

312 **externe ExpertInnen und Fachberatung**



₉ kann ich nicht beantworten

113 **Zeitgefäße** (Teamtagungen etc.)

1 2 3 4

sehr un-
wichtig
 kann ich nicht beantworten

114 **schulinterne Projektorganisation** (Steuergruppe, Arbeitsgruppen etc.)

1 2 3 4

sehr un-
wichtig
 kann ich nicht beantworten

115 **schriftliche Materialien** zu den Projekten (z.B. Praxisberichte, Reader zum Modul, Handbuch „Schulerfolg – kein Zufall“)

1 2 3 4

sehr un-
wichtig
 kann ich nicht beantworten

213 **Zeitgefäße** (Teamtagungen etc.)

1 2 3 4

sehr un-
wichtig
 kann ich nicht beantworten

214 **schulinterne Projektorganisation** (Steuergruppe, Arbeitsgruppen etc.)

1 2 3 4

sehr un-
wichtig
 kann ich nicht beantworten

215 **schriftliche Materialien** zu den Projekten (z.B. Praxisberichte, Reader zum Modul, Handbuch „Schulerfolg – kein Zufall“)

1 2 3 4

sehr un-
wichtig
 kann ich nicht beantworten

313 **Zeitgefäße** (Teamtagungen etc.)

1 2 3 4

sehr un-
wichtig
 kann ich nicht beantworten

314 **schulinterne Projektorganisation** (Steuergruppe, Arbeitsgruppen etc.)

1 2 3 4

sehr un-
wichtig
 kann ich nicht beantworten

315 **schriftliche Materialien** zu den Projekten (z.B. Praxisberichte, Reader zum Modul, Handbuch „Schulerfolg – kein Zufall“)

1 2 3 4

sehr un-
wichtig
 kann ich nicht beantworten

2.3 Einschätzung der eingesetzten Mittel nach Menge

Für die einzelnen Projekte beurteile ich die **Menge** der eingesetzten bzw. verfügbaren Mittel im Hinblick auf das Gelingen der Projekte wie folgt:

Im Projekt 1

120 **Finanzmittel von QUIMS**

1 2 3 4

genügend ungenügend

kann ich nicht beantworten

121 **Unterstützung durch die kantonale Schulbegleitung**

1 2 3 4

genügend ungenügend

kann ich nicht beantworten

122 **externe ExpertInnen und Fachberatung**

1 2 3 4

genügend ungenügend

kann ich nicht beantworten

123 **Zeitgefässe (Teamtagungen etc.)**

1 2 3 4

genügend ungenügend

kann ich nicht beantworten

Im Projekt 2

220 **Finanzmittel von QUIMS**

1 2 3 4

genügend ungenügend

kann ich nicht beantworten

221 **Unterstützung durch die kantonale Schulbegleitung**

1 2 3 4

genügend ungenügend

kann ich nicht beantworten

222 **externe ExpertInnen und Fachberatung**

1 2 3 4

genügend ungenügend

kann ich nicht beantworten

223 **Zeitgefässe (Teamtagungen etc.)**

1 2 3 4

genügend ungenügend

kann ich nicht beantworten

Im Projekt 3

320 **Finanzmittel von QUIMS**

1 2 3 4

genügend ungenügend

kann ich nicht beantworten

321 **Unterstützung durch die kantonale Schulbegleitung**

1 2 3 4

genügend ungenügend

kann ich nicht beantworten

322 **externe ExpertInnen und Fachberatung**

1 2 3 4

genügend ungenügend

kann ich nicht beantworten

323 **Zeitgefässe (Teamtagungen etc.)**

1 2 3 4

genügend ungenügend

kann ich nicht beantworten

124 **schulinterne Projektorganisation** (Steuergruppe, Arbeitsgruppen etc.)

1 2 3 4

genügend ungenügend
 kann ich nicht beantworten

125 **schriftliche Materialien** zu den Projekten (z.B. Praxisberichte, Reader zum Modul, Handbuch „Schulerfolg – kein Zufall“)

1 2 3 4

sehr wichtig unwichtig
 kann ich nicht beantworten

224 **schulinterne Projektorganisation** (Steuergruppe, Arbeitsgruppen etc.)

1 2 3 4

genügend ungenügend
 kann ich nicht beantworten

225 **schriftliche Materialien** zu den Projekten (z.B. Praxisberichte, Reader zum Modul, Handbuch „Schulerfolg – kein Zufall“)

1 2 3 4

sehr wichtig unwichtig
 kann ich nicht beantworten

324 **schulinterne Projektorganisation** (Steuergruppe, Arbeitsgruppen etc.)

1 2 3 4

genügend ungenügend
 kann ich nicht beantworten

325 **schriftliche Materialien** zu den Projekten (z.B. Praxisberichte, Reader zum Modul, Handbuch „Schulerfolg – kein Zufall“)

1 2 3 4

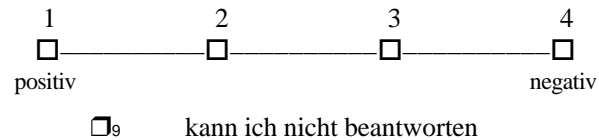
sehr wichtig unwichtig
 kann ich nicht beantworten

2.4 Beurteilung des Kosten-/Nutzen-Verhältnisses

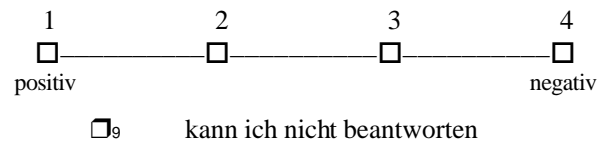
Für die einzelnen Projekte beurteile ich das **Kosten-/Nutzen-Verhältnis** wie folgt:

Projekt 1

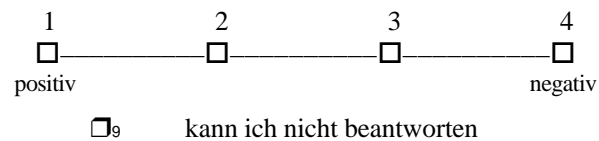
130 Das Kosten-/Nutzen-Verhältnis in Bezug auf meinen **persönlichen zeitlichen Aufwand** beurteile ich



131 Das Kosten-/Nutzen-Verhältnis in Bezug auf den **zeitlichen Aufwand für das Schulhaus-Team** beurteile ich

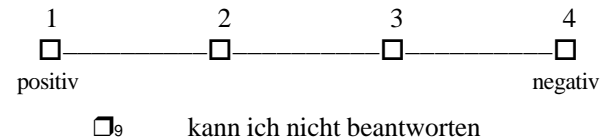


132 Das Kosten-/Nutzen-Verhältnis in Bezug auf den **finanziellen Aufwand** beurteile ich

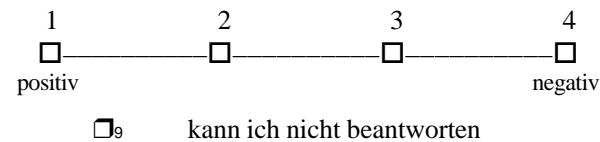


Projekt 2

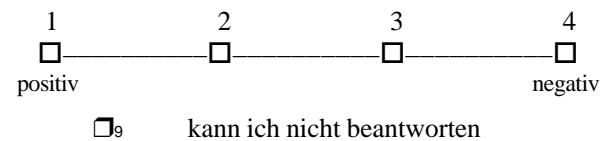
230 Das Kosten-/Nutzen-Verhältnis in Bezug auf meinen **persönlichen zeitlichen Aufwand** beurteile ich



231 Das Kosten-/Nutzen-Verhältnis in Bezug auf den **zeitlichen Aufwand für das Schulhaus-Team** beurteile ich

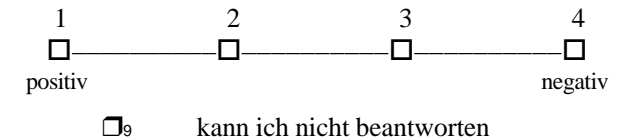


232 Das Kosten-/Nutzen-Verhältnis in Bezug auf den **finanziellen Aufwand** beurteile ich

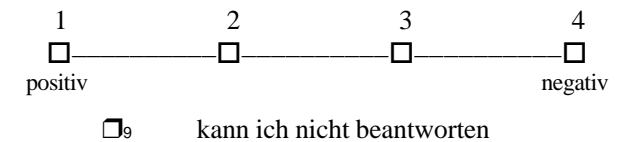


Projekt 3

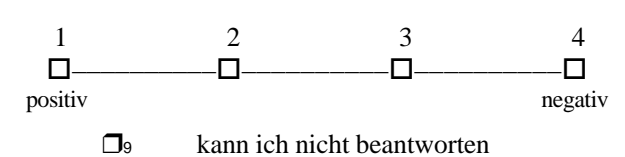
330 Das Kosten-/Nutzen-Verhältnis in Bezug auf meinen **persönlichen zeitlichen Aufwand** beurteile ich



331 Das Kosten-/Nutzen-Verhältnis in Bezug auf den **zeitlichen Aufwand für das Schulhaus-Team** beurteile ich



332 Das Kosten-/Nutzen-Verhältnis in Bezug auf den **finanziellen Aufwand** beurteile ich



2.5 Vorschläge zur Optimierung

Gefragt sind Ihre Verbesserungsvorschläge!

Gesetzt der Fall, Sie könnten die einzelnen Projekten nochmals von vorne beginnen: Nennen Sie drei Punkte, die Sie anders oder besser machen würden?

1 Im Projekt 1	2 Im Projekt 2	3 Im Projekt 3

Ihre Meinung zur Zukunft von QUIMS

20 Welche **Schwerpunkte** sollen bei QUIMS in der **Weiterführung und Ausdehnung auf andere Schulen** gesetzt werden?

- 1 Beratung der Schulen im Bereich Projektmanagement
- 2 Teamberatung (Prozessberatung, Coaching)
- 3 Vernetzung (andere Projekte, Schulen, Institutionen)
- 4 Angebote an thematischer Weiterbildung (Sprach- und Leistungsförderung, Interkulturalität etc.)
- 5 Systematisierte Planungshilfen für das Projektmanagement (z.B. Projektskizzen, Budgets, Jahrespläne etc.)
- 6 „Pfannenfertige“ Teilprojekte (QUIMS-Bausteine)
- 7 Hilfe bei der Beschaffung von finanziellen Mitteln
- 8 Hilfe bei der Beschaffung von Infrastruktur
- 9 andere, nämlich

21 Welche **Module** sollen bei QUIMS in der Weiterführung und Ausdehnung auf andere Schulen **ausgebaut** werden?

- 1 Lern- und Leistungsförderung (Modul 1)
- 2 Sprachförderung (Modul 2)
- 3 Lernbeurteilung und Förderplanung (Modul 3)
- 4 Einbezug und Mitwirkung der Eltern (Modul 4)
- 5 Ausserschulische Lernanregungen (Modul 5)
- 6 Schulkultur der Anerkennung (neu; Modul 6)
- 9 andere (neue), nämlich

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen und unsere Fragen beantwortet haben.

Wenn Sie noch Bemerkungen zu QUIMS haben – äussern Sie sie nachfolgend:

Senden Sie den ausgefüllten Fragebogen mit dem beiliegenden Antwortcouvert an: Interface, Kapellgasse 1, 6004 Luzern.

Auswertung der Schülerbefragung zum „Mittagstisch“ im Schulhaus Rychenberg

Gesamtzahl ausgewerteter Fragebogen: **229** (= 93,5 Prozent Rücklauf)

**Anzahl SchülerInnen, die schon einmal
am Mittagstisch teilgenommen haben** **25** (11 Prozent aller Antwortenden)

Ich besuche den Mittagstisch

einmal pro Woche	14
zweimal pro Woche	2
mehr als zweimal pro Woche	4

Aussage	stimmt	stimmt nicht	weiss ich nicht
	Anzahl Nennungen		
Ich besuche den Mittagstisch, weil ich sonst allein zu Hause wäre und selber kochen müsste.	13	12	0
Ich finde es gut, dass man nach dem Essen auch noch Hausaufgaben machen kann.	18	2	5
Ich besuche den Mittagstisch, weil meine Eltern das wollen.	6	13	4
Ich finde am Mittagstisch gut, dass man auch mit Schülern und Schülerinnen aus andern Klassen zusammen sein kann.	22	2	1
Ich bin froh, dass es dort jemanden hat, mit dem ich sprechen kann, wenn ich Probleme habe.	10	9	6
Am Mittagstisch finde ich gut, dass man zu den Lehrerinnen und Lehrern einen anderen Kontakt bekommt und sie besser kennenlernt.	18	1	4
Seit ich den Mittagstisch besuche, kenne ich auch mehr Schülerinnen und Schüler aus andern Klassen.	15	7	3
Ich würde es besser finden, wenn der Mittagstisch für die Kinder der Mittelstufe und die Jugendlichen der Oberstufe getrennt wäre.	7	15	3
Seit ich den Mittagstisch besuche, habe ich weniger Probleme mit den Hausaufgaben, weil ich immer jemanden fragen kann.	2	21	2
Ich gehe an den Mittagstisch, weil ich dort mit meinen Kolleginnen und Kollegen zusammen sein kann.	12	10	2
Seit es den Mittagstisch gibt, ist die Stimmung im Schulhaus besser.	1	4	20
Ich finde es gut, dass am Donnerstag regelmässig auch Schülerinnen und Schüler das Mittagessen vorbereiten.	11	1	13
Ich würde es gut finden, wenn alle Schülerinnen und Schüler in der Schule essen würden.	1	18	6
Wenn ich den Mittagstisch besuche, dann muss ich jeweils am Abend keine Hausaufgaben mehr machen.	2	22	1
Meine Eltern wollen, dass ich den Mittagstisch besuche, damit ich über Mittag nicht irgendwo sonst essen muss (z.B. im Migros oder Coop).	3	19	3
Ich finde es gut, dass es am Mittagstisch Regeln gibt (gemeinsam vorbereiten und aufräumen, gegenseitige Rücksichtnahme und Ordnung am Tisch usw.).	21	2	1

Antworten von SchülerInnen, die am Mittagstisch nicht teilnehmen (bzw. noch nie teilgenommen haben)

Aussage	stimmt	stimmt nicht	weiss ich nicht
	% der Antwortenden		
Ich gehe nicht an den Mittagstisch, weil ich über Mittag immer nach Hause gehe und dort mit der Familie esse.	88	9	3
Über Mittag bin ich mit meinen Geschwistern zu Hause und wir kochen selber.	20	77	3
Ich möchte über Mittag nicht mit den Lehrerinnen und Lehrern zusammen sein.	43	36	21
Ich kann meine Hausaufgaben selber machen. Deswegen muss ich nicht an den Mittagstisch.	79	13	8
Wenn ich nicht nach Hause gehe über Mittag, dann esse ich irgendwo im Quartier etwas.	22	71	7
Ich gehe nicht zum Mittagstisch, weil ich keine Lust habe über Mittag auch noch in der Schule zu sein.	51	39	10
Eigentlich würde ich es gut finden, wenn es irgendwo ausserhalb der Schule einen Mittagstisch geben würde.	12	55	33
Mich stört am Mittagstisch, dass die Mittelstufe und die Oberstufe zusammen ist.	10	55	35
Seit es den Mittagstisch gibt, ist die Stimmung im Schulhaus besser.	3	18	79
Meistens verbringe ich die Mittagszeit zusammen mit Kolleginnen und Kollegen.	6	87	7
Über Mittag bin ich allein zu Hause und koche für mich selber.	14	82	4
Ich würde es gut finden, wenn ich irgendwo Hilfe für das Erledigen der Hausaufgaben holen könnte.	8	73	19
Ich gehe nicht an den Mittagstisch, weil meine Eltern das nicht wollen.	3	86	11
Ich habe keine Lust, über Mittag mit Schülerinnen und Schülern aus andern Klassen zusammen zu sein.	19	66	15

Elternumfrage zum „Ich-bin-Ich“-Buch der Schülerinnen und Schüler im Schulhaus Grünau

Liebe Eltern

Seit November letzten Jahres besitzen alle Schülerinnen und Schüler im Schulhaus Grünau ein „Ich bin Ich“-Buch – also auch Ihr Kind.

Wir möchten Ihnen ein paar Fragen zu diesem Buch stellen. Wir möchten wissen, ob dieses Buch bei Ihnen als Eltern bekannt ist, und welche Bedeutung es für Sie und Ihr Kind hat.

Der Fragebogen ist anonym. Man wird also nicht feststellen können, welche Eltern wie geantwortet haben.

Wir bitten Sie, den Fragebogen sorgfältig auszufüllen und ihn am nächsten Tag Ihrem Kind wieder in die Schule mitzugeben.

Bitte kreuzen Sie bei jeder der folgenden Aussagen an, welche Antwort für Sie stimmt.

Aussage		%	%	%
1	Ich weiss, dass mein Kind ein „Ich bin Ich“-Buch besitzt.	93	7	
2	Ich habe das „Ich bin Ich“-Buch meines Kindes noch nie gesehen.	9	90	1
3	Ich habe einmal einen Elternbrief zu diesem Buch erhalten.	46	27	27
4	Ich verstehe nicht, was dieses „Ich bin Ich“-Buch ist und wozu es gebraucht wird.	43	44	13
5	Mein Kind zeigt mir ab und zu sein „Ich bin Ich“-Buch.	84	16	
6	Ich habe auch schon einmal etwas ins „Ich bin Ich“-Buch geschrieben oder gezeichnet.	63	37	
7	Ich möchte häufiger etwas ins „Ich bin Ich“-Buch meines Kindes schreiben.	60	22	18
8	Ich habe den Eindruck, dass mein Kind ein bisschen stolz ist auf sein „Ich bin Ich“-Buch.	92	3	5
9	Mein Kind erzählt manchmal, was sie in der Schule mit dem „Ich bin Ich“-Buch gemacht haben.	82	15	3
10	Ich habe durch das „Ich bin Ich“-Buch an meinem Kind neue Seiten kennengelernt.	51	43	6
11	Dank dem „Ich bin Ich“-Buch kann ich mitverfolgen, an welchen Themen mein Kind in der Schule arbeitet, und welche Fortschritte im Lernen es macht.	63	21	16

Total verteilte Fragebogen	275	100%
Total Rücklauf	118	43%
Rücklauf Fragebogen deutsch	63	53%
Rücklauf Fragebogen fremdsprachig	55	47%

Modul 1 — Lern- und Leistungsförderung

Nr./Serie 11 / I	Schule / Schulgemeinde Zelgli Winterthur-Töss	
Titel des Projektes Lernbegleitung	Stichworte zu den Projektinhalten Erfahrungen, Bedingungen und Nützlichkeit mit/von 5 Typen von Lernbegleitungen (Pensionierte, LehrstudentInnen, Eltern, jugoslawische Lernbegleiterin, DfF-LP)	
Zielgruppe einzelne SchülerInnen ganze Klasse einzelne Lehrperson	Akteure Lehrpersonen Pensionierte LehrstudentInnen Eltern DfF-Lehrperson fremdspr. Lernbegleiterin	Funktionen unterrichten Unterstützung der LP während des Unterrichts
Ziele	Zielvielfalt - gross Unterstützung und Lernbegleitung einzelner SchülerInnen im Unterricht Entlastung der Lehrperson Leistungsförderung Evaluieren des Nutzens der verschiedenen Lernbegleitungen	Konkretisierungsgrad sehr konkret
externes Know-how	-	
Wirkungshorizont	langfristig	
Häufigkeit	dauernd	
Vernetzung mit andern Reformprojekten	-	
Stand	✓	
Instrument als Aktionsbasis	Zusammenarbeit mit schulexternen und schulinternen (Fach-) Personen	

Nr./Serie 12 / I	Schule / Schulgemeinde Kindergärten Winterthur-Töss	
Titel des Projektes Heilpädagogische Unterstützung der Kinder im Kindergarten	Stichworte zu den Projektinhalten Integration einer Heilpädagogin ins Team	
Zielgruppe einzelne Kiga-Kinder Kiga-Gruppe einzelne Kiga-LP	Akteure Kiga-Lehrpersonen Heilpädagogin	Funktionen unterrichten Unterstützung und Beratung der Kiga-Lehrperson
Ziele	Zielvielfalt - mittel schnellerer Erfassung der Bedürfnisse der Kindern bessere Förderplanung interdisziplinäre Zusam- menarbeit und Know-how- Transfer	Konkretisierungsgrad sehr konkret
externes Know-how	ISF-Lehrperson, die zweimal eine halbtägige WB mit den Kiga-LP macht	
Wirkungshorizont	langfristig	
Häufigkeit	einmalig	
Vernetzung mit andern Reformprojekten	keine - könnte gut mit ISF verbunden werden	
Stand	✓ →	
Instrument als Aktionsbasis	Zusammenarbeit mit schulinterner Fachperson	

Nr./Serie 15 / I	Schule / Schulgemeinde Zentral A Dietikon	
Titel des Projektes Optimale Lernumgebung schaffen	Stichworte zu den Projekthalten KulturvermittlerInnen beraten in Zusammenarbeit mit Lehrpersonen die Eltern - Kulturvermittlerinnen geben den LP vertiefte Infos über Lernsituation der Kinder	
Zielgruppe einzelne SchülerIn einzelne Eltern einzelne Lehrpersonen	Akteure Lehrpersonen KulturvermittlerInnen Eltern	Funktionen erhalten Informationen über die Lernumgebung der SchülerInnen beraten die Eltern in ZA mit den LP geben/ermöglichen den LP ein besseres Verständnis/ Einsicht in die (Lern)-Umgebung der SchülerInnen erhalten Tipps und Anregungen zur besseren Unterstützung und Gestaltung der Lernprozesse ihrer Kinder
Ziele	Zielvielfalt - mittel Zusammenstellen von Infos und Anregungen für Eltern zur Verbesserung der Lernumgebung einzelner SchülerInnen LP lernen (Lern)Umgebung ihrer SchülerInnen besser kennen und verstehen	Konkretisierungsgrad Projektidee klar Umsetzung z.T. nicht klar
externes Know-how	Beizug von KulturvermittlerInnen	
Wirkungshorizont	langfristig	
Häufigkeit	regelmässig	
Vernetzung mit andern Reformprojekten	-	
Stand	➔	
Nähe zu Quims-Zielen	nahe	
Instrument als Aktionsbasis	Zusammenarbeit mit schulexternen Fachpersonen	

Nr./Serie 18 / II	Schule / Schulgemeinde Grünau Zürich Letzi	
Titel des Projektes Potenzialbuch	Stichworte zu den Projektinhalten Jedes Kind führt persönlich ein „Ich-bin-ich“-Buch, in das Eltern, Lehrpersonen, Betreuungspersonen positive Erlebnisse mit dem Kind eintragen	
Zielgruppe alle SchülerInnen, Eltern und LP	Akteure Lehrpersonen Fachlehrkräfte Eltern HortnerInnen	Funktionen gemeinsames Führen des Potenzialbuches jedes Kindes
Ziele	Zielvielfalt - gross ressourcen-orientiertes Arbeiten und Beurteilen, positive Wahrnehmung des Kindes durch die Eltern Reflexion des eigenen Tuns und Könnens durch die Kinder im Team einen gemeinsamen ressourcenorientieren Blick auf das Kind erreichen	Konkretisierungsgrad Projektidee und -instrument konkret Weg von der Idee zur intendierten Wirkung ist unklar
externes Know-how	WB der LP Einbezug von Übersetzer-Innen für Start zur Arbeit mit dem Potenzialbuch	
Wirkungshorizont	langfristig (?)	
Häufigkeit	dauernd	
Vernetzung mit andern Reformprojekten	-	
Stand	✓ ?	
Instrument als Aktionsbasis	Lehr-/Lernverfahren	

Nr./Serie 20 / II	Schule / Schulgemeinde Nordstrasse Zürich Waidberg	
Titel des Projektes ELF Möglichkeiten computer- unterstützten Lernens sistiert, bis Hardware von der Stadt eingerrichtet ist (2003)	Stichworte zu den Projektinhalten Weiterbildung des Kollegiums in ELF; Planarbeit auf jeder Stufe mit Reflexion aller über ihr individuelles Lernen und den Unterricht	
Zielgruppe ganzes Kollegium (Schule und Hort)	Akteure Lehrpersonen	Funktionen miteinander Fortbildung machen und umsetzen
Ziele	Zielvielfalt - klein Möglichkeiten & Einsatz von ELF zur Verbesserung der kognitiven und sozialen Fähigkeiten der SchülerInn-en kennenlernen Anpassung des Unterrichts und der pädagogischen Haltung in Schule und Hort	Konkretisierungsgrad sehr unspezifisch
externes Know-how	-	
Wirkungshorizont	langfristig	
Häufigkeit	einmalig	
Vernetzung mit andern Reformprojekten	?	
Stand	➔	
Instrument als Aktionsbasis	Weiterbildung der LP	

Modul 2 — Sprachförderung

Nr./Serie 1 / I	Schule / Schulgemeinde Hardau Zürich Limmattal	
Titel des Projektes Sprachlernen mit Computer	Stichworte zu den Projektinhalten Ausrüstung der Schule mit PC; Weiterbildung für Lehrpersonen; klassenübergreifendes Schulprojekt „Zeitung“	
Zielgruppe alle Lehrpersonen alle SchülerInnen Schule als Einheit	Akteure Lehrpersonen	Funktionen erhalten WB zum Einsatz von Computer in der Sprachförderung Organisation des Zeitungs- projektes
Ziele	Zielvielfalt - klein Sprachlernen mit dem Computer anhand des Zeitungsprojektes aktuelle Schreibanlässe schaffen	Konkretisierungsgrad Computereinsatz ist eher unspezifisch Zeitungsjekt sehr konkret
externes Know-how	-	
Wirkungshorizont	langfristig	
Häufigkeit	einmalig	
Vernetzung mit andern Reformprojekten	-	
Stand	✓	
Instrument als Aktionsbasis	Infrastruktur aufbauen - Weiterbildung der LP	

Nr./Serie 4 / I	Schule / Schulgemeinde Gutenberg Winterthur Töss	
Titel des Projektes Klassenübergreifendes Schreiben mit Präsentation	Stichworte zu den Projektinhalten An drei Nachmittagen Texte verfassen in klassenübergreifenden Gruppen (4.-6. Klasse); Präsentation der Texte an einem Elternmorgen	
Zielgruppe SchülerInnen der 4.-6. Kl. Eltern	Akteure Lehrpersonen ISF- und DfF-LP Eltern	Funktionen unterrichten klassenübergr. arbeiten in den klassenübergreifenden Sequenzen mit werden zu den Präsentationen eingeladen
Ziele	Zielvielfalt - klein klassenübergreifender Unterricht erlernen von Schreibtechniken	Konkretisierungsgrad sehr konkret
externes Know-how	-	
Wirkungshorizont	kurzfristig	
Häufigkeit	einmalig	
Vernetzung mit andern Reformprojekten	-	
Stand	✓	
Instrument als Aktionsbasis	Lehr-/Lernverfahren	

Nr./Serie 5 /I	Schule / Schulgemeinde Gutenberg Winterthur Töss	
Titel des Projektes EASY – Erstsprachen als Ausgangspunkt der Sprachförderung Ab Sommer 2001 neues Projekt „Leseförderung“	Stichworte zu den Projektinhalten Jeden Montag-Morgen während zwei Stunden (während zwei Quartalen) arbeiten SchülerInnen in klassenübergreifenden bilingualen Gruppen	
Zielgruppe alle SchülerInnen	Akteure Lehrpersonen HSK-Lehrpersonen	Funktionen Organisation des klassenübergreifenden Arbeitens Kooperation mit LP
Ziele	Zielvielfalt - mittel Sprachbewusstsein und sprachliches Selbstvertrauen stärken (in der Erstsprache) interkultureller Deutschunterricht	Konkretisierungsgrad sehr konkret Umsetzung im Zwischenquartal unklar
externes Know-how	Expertenbegleitung Kooperation mit HSK-Lehrpersonen WB der LP	
Wirkungshorizont	mittelfristig	
Häufigkeit	regelmässig während 1 Jahr	
Vernetzung mit andern Reformprojekten	-	
Stand	✓	
Instrument als Aktionsbasis	Lehr-/Lernverfahren	

Nr./Serie 7 / I	Schule / Schulgemeinde Rebwiesen Winterthur Töss	
Titel des Projektes Spass am Lesen wecken	Stichworte zu den Projektinhalten Kind wählt Buch aus und präsentiert dieses in der Parallelklasse	
Zielgruppe alle SchülerInnen	Akteure Lehrpersonen	Funktionen ZA mit der Parallelklasse
Ziele	Zielvielfalt - klein Spass am Lesen und an der Nutzung der Klassenbibliothek wecken	Konkretisierungsgrad sehr konkret
externes Know-how	-	
Wirkungshorizont	mittelfristig	
Häufigkeit	regelmässig	
Vernetzung mit andern Reformprojekten	-	
Stand	✓ →	
Instrument als Aktionsbasis	Thema - Lehr-/Lernverfahren	

Nr./Serie 8 / I	Schule / Schulgemeinde Rebwiesen Winterthur Töss	
Titel des Projektes Sprachtage	Stichworte zu den Projektinhalten Pro Quartal während einem Tag Arbeit in klassenübergreifenden Kleingruppen an einem Lernbereichskapitel; Lehrpersonen tauschen Erfahrungen aus und stellen Materialien zusammen	
Zielgruppe alle SchülerInnen	Akteure Lehrpersonen	Funktionen Organisation des klassenübergreifenden Arbeitens & Austausch der Erfahrungen
Ziele	Zielvielfalt - klein Spas an der Spracharbeit wecken	Konkretisierungsgrad organ. Ebene klar inhaltliche Ebene unspezifisch und unklar
externes Know-how	-	
Wirkungshorizont	kurzfristig	
Häufigkeit	einmalig	
Vernetzung mit andern Reformprojekten		
Stand	✓ →	
Instrument als Aktionsbasis	Thema - Lehr-/Lernverfahren	

Nr./Serie 10 / I	Schule / Schulgemeinde Zelgli Winterthur Töss	
Titel des Projektes Weiterbildung zu Erst- und Zweitspracherwerb mit Erstellen von Lehrmaterialien	Stichworte zu den Projektinhalten Team organisierte Weiterbildung zu Themen wie Zweitspracherwerb, Hör- und Leseverstehen, Sprech- und Schreibfertigkeit etc.; an drei Halbtagen gemeinsame Herstellung von Sprachspielen; Einrichtung von PC in den Schulzimmern und Einsatz des Buddenberg-Programms in Sprache und Mathematik	
Zielgruppe Team Lehrpersonen einzelne Lehrpersonen einzelne SchülerInnen	Akteure Lehrpersonen	Funktionen erhalten WB stellen Sprachspiele her
Ziele	Zielvielfalt - gross Infoaufbau des Team zu Zweitspracherwerb herstellen von Sprachspielen als Umsetzung der WB Ausbau der Infrastruktur im Bereich Computer und Lernsoftware	Konkretisierungsgrad sehr konkret
externes Know-how	Einbezug von Fachleuten zur WB der LP	
Wirkungshorizont	langfristig	
Häufigkeit	einmalig - Weiterbildung regelmässig	
Vernetzung mit andern Reformprojekten	-	
Stand	✓	
Instrument als Aktionsbasis	Weiterbildung der LP - Lehrmaterial	

Nr./Serie 13 / I	Schule / Schulgemeinde Kindergärten Winterthur Töss	
Titel des Projektes Situationsbilderbuch	Stichworte zu den Projektinhalten Gemeinsames Erschaffen eines Situationsbilderbuches mit Einträgen von Alltagssituationen → Hilfsmittel für Gespräche mit Kindern und fremdsprachigen Eltern (Schilderung von Situationen und Erfassen von Anliegen)	
Zielgruppe einzelne Kindergärtnerinnen einzelne Kinder einzelne Eltern	Akteure KindergärtnerInnen	Funktionen erstellen Bilderbuch
Ziele	Zielvielfalt - klein Bereitstellen eines Situationsbilderbuches zur Unterstützung & Verbesserung der Kommunikation mit den Kindern und Eltern	Konkretisierungsgrad sehr konkret
externes Know-how	Grafiker/in	
Wirkungshorizont	langfristig	
Häufigkeit	einmalig	
Vernetzung mit andern Reformprojekten	-	
Stand	✓ ?	
Instrument als Aktionsbasis	Lehrmaterial	

Nr./Serie 14 / I	Schule / Schulgemeinde Kindergärten Winterthur Töss	
Titel des Projektes Interkultureller Austausch „Mittagstisch“	Stichworte zu den Projektinhalten weiter Angaben siehe Modul 4	

Nr./Serie 21 / I	Schule / Schulgemeinde Rychenberg Oberwinterthur	
Titel des Projektes Teamteaching zur Lese- und Schreibförderung	Stichworte zu den Projektinhalten In Klassen der 2. Real- und Oberschule arbeiten Regelklassen- und Deutschförder-Lehrpersonen während zwei Wochenstunden im Teamteaching; Schwerpunkte: Lesen, Schreiben, Grammatik	
Zielgruppe 3 Klassen der 2. Real	Akteure 6 Lehrpersonen DfF-LP HSK-LP Sprachtherapeutinnen	Funktionen Teamteaching
Ziele	Zielvielfalt - klein Lese- und Schreibförderung	Konkretisierungsgrad konkret
externes Know-how	WB der LP HSK-LP	
Wirkungshorizont	mittelfristig	
Häufigkeit	regelmässig - 2 W/h	
Vernetzung mit andern Reformprojekten	-	
Stand	➔	
Instrument als Aktionsbasis	Lehr-/Lernverfahren	

Nr./Serie 24 / II	Schule / Schulgemeinde Zelgli Schlieren	
Titel des Projektes Das Buch – Ein Schlüssel zur Sprache	Stichworte zu den Projektinhalten Einrichtung einer Schulhaus-Bibliothek; Veranstalten von Autorenlesungen (regelmässig); Leseförderung & gezielt Standardsprache als Unterrichtssprache (Teilprojekt)	
Zielgruppe alle SchülerInnen	Akteure Lehrpersonen Eltern MediatorInnen / ÜbersetzerInnen	Funktionen organisieren Autorenlesungen besuchen eine Infoveranstaltung nehmen an Infoveranst. teil
Ziele	Zielvielfalt - klein Leseförderung	Konkretisierungsgrad
externes Know-how	MediatorInnen / ÜbersetzerInnen	
Wirkungshorizont	langfristig	
Häufigkeit	einmalig	
Vernetzung mit andern Reformprojekten	-	
Stand	➔	
Instrument als Aktionsbasis	Strukturaufbau	

Modul 3 - Angepasste Schülerbeurteilung und individuelle Förderplanung

Nr./Serie 16 / I	Schule / Schulgemeinde Zentral A Dietikon	
Titel des Projektes Sprachstandserhebung zur Förderung jedes Kindes	Stichworte zu den Projektinhalten Sprachstandserhebung als Grundlage für Sprachförderung: Weiterbildung, Auswahl Modell/Instrument, erste Erhebungen und Förderplanungen mit ausgewählten Kindern	
Zielgruppe ausgewählte SchülerInnen	Akteure Team	Funktionen erhebt Sprachstand von ausgewählten Kindern jeder Stufe
Ziele	Zielvielfalt - klein Erhebung des Sprachstand einzelner SchülerInnen Erstellung eines individuellen Stoffplanes für die betreffenden Kinder	Konkretisierungsgrad Erhebung klar Umsetzung unklar
externes Know-how	3 WB für das Team mit versch. Personen Fachberatung	
Wirkungshorizont	langfristig	
Häufigkeit	regelmässig	
Vernetzung mit andern Reformprojekten	-	
Stand	➔	
Instrument als Aktionsbasis	Informations- und Datenbeschaffung	

Nr./Serie 18 / II	Schule / Schulgemeinde Grünau Zürich Letzi
Titel des Projektes Potenzialbuch	Stichworte zu den Projektinhalten weitere Angaben siehe Modul 1

Modul 4 - Zusammenarbeit mit Eltern

Nr./Serie 2 / I	Schule / Schulgemeinde Hardau Zürich Limmattal	
Titel des Projektes Zusammenarbeit mit den Eltern	Stichworte zu den Projektinhalten Schulbezogene, klassenübergreifende Informations- und Weiterbildungsangebote für Eltern; Kontaktveranstaltungen mit Einbezug von MediatorInnen; Deutschkurs für Mütter	
Zielgruppe Eltern Mütter	Akteure Team MediatorInnen Eltern / Mütter	Funktionen organisiert Info- und WB nehmen an Infoveranst. teil erhalten Info- und WB
Ziele	Zielvielfalt - mittel Förderung der ZA mit Eltern Verbesserung der Deutschkenntnisse von Müttern	Konkretisierungsgrad zum Teil unklar
externes Know-how	WB der LP MediatorInnen	
Wirkungshorizont	mittel- bis langfristig	
Häufigkeit	regelmässig	
Vernetzung mit andern Reformprojekten	-	
Stand	✓	
Instrument als Aktionsbasis	Weiterbildungsangebote und Informationen für Eltern	

Nr./Serie 3 / I	Schule / Schulgemeinde Rebwiesen, Gutenberg, Zelgli und Kindergärten Winterthur Töss	
Titel des Projektes Umfrage unter den Eltern Töss zur Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus Geplant: jährliche Elternveranstaltung; Elternworkshops mit Gesprächskreisen	Stichworte zu den Projektinhalten Fragebogen-Umfrage im Sommer 2000 unter den Eltern der beteiligten Schulen und Kindergärten in sechs Sprachen; protokollierte Eltern-Gesprächskreise	
Zielgruppe alle Eltern	Akteure Lehrpersonen Eltern	Funktionen erarbeiten Fragebogen füllen Fragebogen aus und nehmen z.T. an Gesprächs- gruppen teil
Ziele	Zielvielfalt - klein Meinungserhebung zur ZA Schule-Eltern permanenter Austausch zur ZA in Gruppen	Konkretisierungsgrad konkret
externes Know-how	Übersetzerinnen für Umfrage	
Wirkungshorizont	mittelfristig	
Häufigkeit	regelmässig - jährlich	
Vernetzung mit andern Reformprojekten	-	
Stand	✓	
Instrument als Aktionsbasis	Informationsbeschaffung	

Nr./Serie 6 / I	Schule / Schulgemeinde Gutenberg Winterthur Töss	
Titel des Projektes Erarbeitung von schulinternen Standards für die Elternzusammenarbeit Daraus entstand: Elternrat (Einjahresprojekt 2001/2002)	Stichworte zu den Projektinhalten Teamtagung zur Sammlung von Erfahrungen und Gewohnheiten der Lehrpersonen mit der Zusammenarbeit mit Eltern; Arbeitsgruppe zur Erarbeitung von verbindlichen Standards für die Zusammenarbeit mit Eltern → Diskussion mit anderen QUIMS-Schulen	
Zielgruppe Team	Akteure Team	Funktionen erarbeiten von Standards
Ziele	Zielvielfalt - klein erarbeiten von schulinternen Standards zur ZA mit Eltern	Konkretisierungsgrad konkret
externes Know-how	-	
Wirkungshorizont	langfristig	
Häufigkeit	einmalig	
Vernetzung mit andern Reformprojekten	-	
Stand	✓	
Instrument als Aktionsbasis	Entwicklung von Standards	

Nr./Serie 9 / I	Schule / Schulgemeinde Rebwiesen Winterthur Töss	
Titel des Projektes Schulfest Rebwiesen	Stichworte zu den Projektinhalten Im ersten Quartal 00/01 beschäftigen sich alle Klassen mit Herkunftsländern der SchülerInnen; Präsentation mit Fest am 23.9.2000	
Zielgruppe Schule als Einheit Eltern	Akteure Lehrpersonen SchülerInnen Eltern	Funktionen vorbereiten und organisieren des Festes sind am Fest mitbeteiligt
Ziele	Zielvielfalt - klein kennenlernen von andern Kulturen Präsentation der erarbeiteten Inhalte am gemeinsamen Fest	Konkretisierungsgrad konkret
externes Know-how	-	
Wirkungshorizont	kurzfristig	
Häufigkeit	einmalig	
Vernetzung mit andern Reformprojekten	-	
Stand	✓	
Instrument als Aktionsbasis	Thema - Veranstaltung	

Nr./Serie 14 / I	Schule / Schulgemeinde Kindergärten Winterthur Töss	
Titel des Projektes Interkultureller Austausch „Mittagstisch“	Stichworte zu den Projektinhalten Eltern laden Kinder gegenseitig zum Mittagessen ein; Beginn des Projektes mit gemeinsamem Anlass → intensiverer Kontakt zwischen Familien verschiedener Kulturen und Sprachen (A) Erstellen eines Infoblattes zum Kiga-Alltag (B)	
Zielgruppe Einzelne Kinder im Kindergarten Eltern	Akteure A Kiga-LP Kiga-Kinder Eltern B Kiga-LP	Funktionen organisieren Kick-off-Tag besuchen bzw. laden sich gegenseitig ein erstellen Info-Blatt in verschiedenen Sprachen
Ziele	Zielvielfalt - mittel A Kontakt zwischen den verschiedenen Kulturen B erstellen eines mehrsprachigen Info-Blattes zum Kindergartenalltag	Konkretisierungsgrad konkret konkret
externes Know-how	A – Mediatorin für Kick-off-Tag B – ÜbersetzerIn & Mediatorin	
Wirkungshorizont	mittelfristig	
Häufigkeit	regelmässig	
Vernetzung mit andern Reformprojekten	-	
Stand	✓ →	
Instrument als Aktionsbasis	Strukturaufbau	

Nr./Serie 17 / II	Schule / Schulgemeinde Grünau Zürich Letzi	
Titel des Projektes Schriftliche Informationen in verschiedenen Sprachen zur Einschulung	Stichworte zu den Projektinhalten Aufbau eines ÜbersetzerInnenteams für die Schule; Informationen zur Einschulung übersetzen in verschiedene Sprachen lassen; Karteiblätter in verschiedenen Sprachen	
Zielgruppe Eltern	Akteure Lehrpersonen ÜbersetzerInnen	Funktionen organisieren ÜbersetzerInnen- team und Infos arbeiten mit
Ziele	Zielvielfalt - mittel Elterninformation Aufbau eines Übersetzer- Innenstamms	Konkretisierungsgrad konkret
externes Know-how	ÜbersetzerInnen	
Wirkungshorizont	langfristig	
Häufigkeit	einmalig	
Vernetzung mit andern Reformprojekten	-	
Stand	✓	
Instrument als Aktionsbasis	Elterninformation - Beizug externer Fachperson	

Nr./Serie 23 / II	Schule / Schulgemeinde Rychenberg Winterthur	
Titel des Projektes Elternmitwirkung „Kulturtage“	Stichworte zu den Projektinhalten A Umfrage bei Eltern zu Wünschen an die Schule (Informations- und Gesprächsveranstaltung Nov. 2000); B Kulturtage: Schülergruppen besuchen Familien; Workshops zu Lebensweisen und Kulturen der SchülerInnen; Präsentation der Ergebnisse und Fest C Einbezug von MediatorInnen D Planung des Aufbaus eines Elternrates auf Stufe Primarschule	
Zielgruppe Eltern SchülerInnen	Akteure Team MediatorInnen Eltern	Funktionen organisiert die versch. Elemente helfen mit nehmen am Elternrat teil und helfen am Kulturtag mit
Ziele	Zielvielfalt A - mittel Informationsbeschaffung B - mittel Auseinandersetzung mit andern Kulturen C - klein Ressourcenaufbau D - klein Strukturaufbau zur Elternarbeit	Konkretisierungsgrad A + B + C + D konkret
externes Know-how	-	
Wirkungshorizont	mittel- bis langfristig	
Häufigkeit	regelmässig - jährlich	
Vernetzung mit andern Reformprojekten	-	
Stand	A + B ✓ C + D →	
Instrument als Aktionsbasis	A + B Informationsbeschaffung - Veranstaltung C - Beizug externe Fachpersonen D - Strukturaufbau	

Nr./Serie 25 / II	Schule / Schulgemeinde Zelgli Schlieren	
Titel des Projektes Mitarbeit, Mitverantwortung und Mitsprache der Eltern	Stichworte zu den Projektinhalten Eltern-Informationsmorgen Sept. 2000 mit MediatorInnen; Informationsveranstaltung Dez. 2000 zu QUIMS und Umfrage zu Wünschen an die Schule; Suche nach MediatorInnen und Angebot für Weiterbildung; Durchführung von drei Spielabenden mit MediatorInnen	
Zielgruppe Eltern	Akteure MediatorInnen Lehrpersonen	Funktionen Mitarbeit erhalten WB organisieren die Veranstaltungen erhalten WB
Ziele	Zielvielfalt mittel	Konkretisierungsgrad konkret
externes Know-how	Mediatorin	
Wirkungshorizont	langfristig	
Häufigkeit	einmalig - regelmässig	
Vernetzung mit andern Reformprojekten	-	
Stand	➔	
Instrument als Aktionsbasis	Elterninformation - Veranstaltung - Beizug externe Fachperson	

Modul 5 - Ausserschulische Lernanregungen

Nr./Serie 22 / II	Schule / Schulgemeinde Rychenberg Winterthur	
Titel des Projektes Betreuung über die Mittagszeit (Mittagslunch)	Stichworte zu den Projektinhalten An vier Wochentagen Angebot eines Mittagstisches; im Anschluss daran Zeit für Aufgaben, Spiel und Deutsch sprechen	
Zielgruppe SchülerInnen	Akteure Lehrpersonen Hortnerin	Funktionen betreuen und kochen
Ziele	Zielvielfalt - klein Lern- und Freizeitangebot über Mittag	Konkretisierungsgrad konkret
externes Know-how	-	
Wirkungshorizont	mittelfristig	
Häufigkeit	regelmässig	
Vernetzung mit andern Reformprojekten	-	
Stand	➔	
Instrument als Aktionsbasis	Strukturaufbau	

Nr.	Schule	Projekt	Modul	Cluster	Instrument als Aktionsbasis	Zielvielfalt
1/I	Hardau Zürich	Sprachlernen mit Computer; Zeitungsprojekt	2	A/B	Infrastruktur, Weiterbildung Lehrpersonen	klein
2/I	Hardau Zürich	(Weiter-)Bildungsangebote für Eltern; Kontaktveranstaltungen	4	B/C	Weiterbildungsangebote und Information für Eltern	mittel
3/I	Schulen Töss	Elternumfrage, Elternworkshops mit Gesprächskreisen	4	B	Informationsbeschaffung	klein
4/I	Gutenberg Töss	Klassenübergreifendes Schreiben mit Präsentation	2	B	Lehr- und Lernverfahren	klein
5/I	Gutenberg Töss	EASY Erstsprache, bilingualer klassenübergreifender Unterricht	2	A/B	Lehr- und Lernverfahren	mittel
6/I	Gutenberg Töss	Schulinterne Standards für Elternzusammenarbeit	4	C	Entwicklung von Standards	klein
7/I	Rebwiesen Töss	Buch aus Bibliothek wählen, Präsentation	2	B	Auseinandersetzung mit einem Thema, Lehr- und Lernverfahren	klein
8/I	Rebwiesen Töss	Klassenübergreifende Sprachtage	2	B	Auseinandersetzung mit einem Thema, Lehr- und Lernverfahren	klein
9/I	Rebwiesen Töss	Beschäftigung mit Herkunftsländern, Schulfest	4	B	Auseinandersetzung mit einem Thema, Veranstaltung	klein
10/I	Zelgli Töss	Weiterbildung Erst- und Zweitspracherwerb, Lehrmaterialien	2	A	Weiterbildung Lehrpersonen, Lehrmaterial	gross
11/I	Zelgli Töss	Typen von Lernbegleitungen	1	A/B	Lehr- und Lernverfahren	sehr gross
12/I	Kindergärten Töss	Integration Heilpädagogin, Förderplanung	1	A/B	Lehr- und Lernverfahren	mittel
13/I	Kindergärten Töss	Situationsbilderbuch	2	B	Lehrmaterial	klein

14/I	Kindergärten Töss	Interkultureller Austausch „Mittagstisch“, Informationsblatt	4	B	Strukturaufbau, Information für Eltern	mittel
15/I	Zentral Dietikon	Beratung der Eltern durch KulturvermittlerIn	1	A/C	Beizug externe Fachpersonen	mittel
16/I	Zentral Dietikon	Sprachstandserhebung, Förderplanung	3	A/B	Informations- und Datenbeschaffung	klein
17/II	Grünau Zürich	Elterninformation zur Einschulung	4	A/C	Beizug externer Fachpersonen, Information für Eltern	mittel
18/II	Grünau Zürich	Potenzialbuch	1	A/C	Lehr- und Lernverfahren	gross
20/II	Nordstrasse Zürich	Weiterbildung ELF	1	A/B	Weiterbildung Lehrpersonen	klein
21/II	Rychenberg Winterthur	Teamteaching zur Lese- und Schreibförderung	2	B	Lehr- und Lernverfahren	klein
22/II	Rychenberg Winterthur	Mittagstisch	5	B/C	Strukturaufbau	klein
23/II A,B	Rychenberg Winterthur	Elternumfrage; Kulturtage	4	B	Informationsbeschaffung, Veranstaltung	mittel
23/II D	Rychenberg Winterthur	Aufbau eines Elternrates	4	C	Strukturaufbau	klein
24/II	Zelgli Schlieren	Schulhaus-Bibliothek, Autorenlesungen	2	B	Strukturaufbau, Veranstaltung	klein
25/II	Zelgli Schlieren	Information der Eltern, Spielabende	4	B	Information der Eltern, Veranstaltung, Beizug externer Fachpersonen	mittel

Zusammenfassung der Ergebnisse aus der ersten Erhebungsphase (März bis September 2000)¹

1 Konzept

Die erste Phase der Evaluation richtete ihren Fokus auf die Ausgangssituation der einzelnen Schulen (Schulumfeld, Leistungssituation und Lernumfeld der SchülerInnen), die Erwartungen an QUIMS und den Vollzug der Projektarbeit in der Einstiegsphase. Ziel war es, auf der Basis einer Stärken-Schwächen-Analyse zuhanden der kantonalen Projektleitung Steuerungswissen über die Rahmenbedingungen und die Ausgestaltung des Planungs-, Entwicklungs- und Realisierungsprozesses an den einzelnen Schulen zu erarbeiten. Die Phase II (Frühjahr/Sommer 2001) wird die Realisierung der lokalen Schulprojekte und Massnahmen sowie die erhofften und angestrebten Wirkungen analysieren und beurteilen.

Der Auftrag an die externe und unabhängige Evaluation besteht darin, wissenschaftlich gestützte Grundlagen zu liefern, „um

- über eine Fortsetzung des Projekts nach Ende 2001 und eine Institutionalisierung von Massnahmen im Rahmen der Volksschulreform zu entscheiden,
- über die Eignung und den Erfolg bzw. Misserfolg der modulspezifischen Massnahmen zu urteilen,
- Aussagen über die für die Umsetzung der Massnahmen erforderlichen kantonalen Rahmenbedingungen zu treffen,
- eine Generalisierung und Standardisierung der modulspezifischen Massnahmen anstreben zu können,
- die beteiligten Schulen bei der Reflexion und Auswertung ihrer Arbeit zu unterstützen“.²

In dieser ersten Evaluationsphase – parallel zur Startphase der fünf untersuchten Schulen – können keine empirisch abgestützten Aussagen zu erwarteten und realisierten pädagogischen Entwicklungen – und damit zur Nützlichkeit des Projektes in pädagogischen Zielfeldern – gemacht werden. Der Fokus dieser Phase liegt klar auf der Frage nach der Pro-

¹ Der ausführliche Bericht ist unter www.quims.ch oder www.interface-politikstudien.ch als PDF-File abrufbar.

² Bildungsdirektion des Kantons Zürich: „Ausschreibung der wissenschaftlichen Evaluation des Schulentwicklungsprojektes ‚Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)‘, vom 1. November 1999

jektorganisation und dem Projektvollzug – und damit nach der Zweckmässigkeit des Konzeptes und seiner Umsetzung.

Entsprechend der Zielsetzungen von QUIMS beleuchtet die Evaluation zwei Ziel- und Beobachtungsebenen:

Zielebene 1 Verbesserung der Lernsettings als Voraussetzung für angestrebte Leistungsverbesserungen

Darstellung und Einschätzung des gegenwärtigen Lernsettings und der gegenwärtigen Leistungsbeurteilung durch die Lehrpersonen, die Eltern und das Kind (Erhebung des Ist-Zustandes); Erkennen möglicher Entwicklungspotenziale.

Datenbasis für diese Untersuchung bildeten die Beobachtungsgruppengespräche, wie sie in Kapitel 2 des ausführlichen Berichtes eingehend beschrieben und deren Resultate diskutiert werden.

Zielebene 2 Schulentwicklungsprozess

Hier ging es darum,

- auf Schulebene den Ist-Zustand der Belastungssituation und die Stellung der Schule im lokalen Umfeld sowie die Erwartungen der einzelnen Schulen an QUIMS zu erfassen, und
- eine Beurteilungen zur Konzeption und zum Vollzug der Einstiegsphase vorzunehmen: Konzeption, Organisation und Abläufe in dieser Projektphase, Kooperation innerhalb der Schule (Team – Steuergruppe) und zwischen der einzelnen Schule und der kantonalen Projektleitung (Team/Steuergruppe – Schulbegleitung).

Als Quelle für diesen Untersuchungsteil dienten die schriftliche Umfrage bei Lehrpersonen, Kindergärtnerinnen und HortnerInnen (Auswertung in Kapitel 3 des ausführlichen Berichtes) und die Gruppengespräche mit Teamdelegationen der fünf Schulhäuser und der kantonalen Projektleitung (Darstellung und Diskussion in Kapitel 4 des Berichtes).

In die Evaluation einbezogen wurden die fünf Schulen der zweiten Serie.

2 Beobachtungsgruppengespräche

Ziel und Ablauf der Gespräche

Ziel dieses Untersuchungsteils war einerseits eine formative Leistungsbeurteilung sowie eine Analyse der sozialen Situation des Kindes. An-

dererseits sollte eine Bestandesaufnahme der Erfahrungen in der Elternarbeit und der praktizierten Zusammenarbeitsformen gemacht werden. In dieser ersten Evaluationsphase ging es aber auch darum, mögliche Perspektiven und Erwartungen im Hinblick auf eine Verbesserung der Lern- und Lernumfeldsituation zu erfragen und aufzunehmen. Diese Daten wurden auf Grund von leitfadengestützten Interviews mit 20 Eltern-Kind-Lehrkraft-Gruppen (sogenannten Beobachtungsgruppen) erhoben. Diese Gruppen stellen ein reales Abbild des Lernsettings des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin dar. Damit wird die Beobachtung der Alltags-Interaktion ermöglicht.

Um eine möglichst ausgewogene Zusammensetzung (Stufe, Geschlecht, Landeszugehörigkeit) der Beobachtungsgruppen zu erhalten, hat das Evaluationsteam den Schulen einen Grobraster vorgegeben, das für jedes Schulhaus anhand der erwähnten Kriterien vier mögliche Zusammensetzungen von Beobachtungsgruppen definierte.

Das Gespräch beinhaltete drei Kernbereiche: Erstens ging es um eine grobe Erfassung der Familiensituation (ausserhäusliches Arbeitspensum der Eltern, Anzahl Kinder und Art der Betreuung derselben), zweitens um eine Einschätzung der sprachlichen und mathematischen Leistungen des Kindes und allfällige Formen zusätzlicher Unterstützung sowie um Fragen nach der sozialen Integration des Kindes im Klassenverband und um Fragen nach der Freizeitbeschäftigung. Im dritten Kernbereich wurden die Zusammenarbeitsformen zwischen Schule und Eltern erfragt. In einem offenen Gesprächsteil konnten die Interviewten Wünsche und Erwartungen im Zusammenhang mit der Schule, dem schulischen Umfeld und mit QUIMS äussern.

Ergebnisse

Mit einer Ausnahme haben alle an den Interviews beteiligten Familien zwei bis drei Kinder im schulpflichtigen Alter. Die Mehrheit der Eltern ist zwischen 50% und 100% ausser Hauses berufstätig. Bei drei Familien ist je ein Elternteil zu Hause und übernimmt vollständig die Betreuung der Kinder. Bei zwei Familien übernehmen die Mütter zusätzlich regelmässig Aufgaben als Tagesmütter von Kindern aus der Nachbarschaft. Bei der Organisation der Kinderbetreuung zeigen sich zwischen den fremdsprachigen und den Schweizerfamilien keine wesentlichen Unterschiede.

Bei den fremdsprachigen Familien sind mit einer Ausnahme die an den Interviews beteiligten Kinder in der Schweiz geboren worden. Mit einer Ausnahme verfügen alle Migrantenkinder über sehr gute Deutschkenntnisse und sprechen mehr oder wenig akzentfrei Mundart. Alle fremdsprachigen Eltern leben seit über acht Jahren in der Schweiz, einige haben ihre(n) Ehepartner/in auch hier kennen gelernt. Im weiteren fällt auf, dass die Deutschkenntnisse der Eltern kaum in einem Zusammenhang mit der Länge der Aufenthaltsdauer in der Schweiz stehen. In dieser Hinsicht scheint entscheidender zu sein, wie bewusst sich Eltern bemühen, Deutsch zu lernen (z.B. Kurse besuchen oder Kontakt mit deutschsprechenden Familien pflegen) und wie sehr sie in ihrem beruflichen Umfeld die Möglichkeit haben bzw. gezwungen sind, Deutsch zu sprechen.

Bezüglich der Leistungen in den Bereichen Mathematik und Sprache zeigte es sich, dass die Mehrheit der befragten Unter-, Mittel- und OberstufenschülerInnen zum oberen Leistungsdrittel ihrer jeweiligen Klasse gehört. Dort wo Probleme auftauchen, handelt es sich eher um motivationale Aspekte (OberstufenschülerInnen) bzw. um intrapersonelle Schwierigkeiten und weniger um solche, die mit den spezifischen Fragestellungen von QUIMS zu tun haben. Verschiedene Lehrkräfte erwähnten jedoch wiederholt, dass es in ihrer Klasse einige Kinder gäbe, die leistungsmässig deutlich mehr Probleme hätten, als das am Interview beteiligte Kind und die daher zwingend zusätzlicher Unterstützung bedürften.

Bei den Kindern aus fremdsprachigen Familien zeigen sich tendenziell grössere Probleme im schriftlichen Ausdruck bzw. im Leseverständnis, was sich auch auf den mathematischen Bereich auswirken kann. In diesem Zusammenhang äussern Eltern, dass sie es begrüssen würden, wenn in der Schule konsequent die Schriftsprache benützt würde.

Die Analyse der sozialen Situation der befragten Kinder zeigt eine durchwegs gute bis sehr gute Integration sowohl im Klassenverband wie auch in der nachbarschaftlichen Umgebung. Alle Kinder und Jugendlichen bekunden, dass sie gerne in die Schule gehen. Die Schule ist für die meisten Kinder und Jugendlichen der zentrale Ort der Begegnung und des Kontaktes mit Gleichaltrigen. Sie äussern auch, dass sie in der Freizeit mehrheitlich mit KlassenkameradInnen regelmässige Kontakte pflegen und erst an zweiter Stelle mit Kindern in der Nachbarschaft.

Bei den PrimarschülerInnen fällt auf, wie viele Kinder zusätzlich zur Schule in Vereinen und Clubs engagiert sind. Dabei lassen sich zwischen den ausländischen und den Schweizer Kindern keine wesentlichen Unterschiede feststellen.

Sowohl von seiten der Kinder und deren Eltern als auch von den Lehrkräften wird negativ beurteilt, wenn Kinder für den zusätzlichen Deutschunterricht zum Teil den Klassenverband verlassen müssen. Dies wird einerseits als Ausgrenzung und andererseits als Störung des Regelklassenunterrichts empfunden. Sehr positiv werden diese Stunden dort beurteilt, wo die Lehrkraft der Unterrichtseinheiten Deutsch für Fremdsprachige (DfF) in die Klasse kommt und mit unterschiedlichen Kindergruppen zusammenarbeitet.

Die wenigen Kinder, die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) besuchen, äussern sich durchwegs negativ dazu. Dieses Urteil bezieht sich weniger auf die Kurse an sich, als auf deren Dauer und zeitliche Situierung innerhalb der Woche (drei Stunden am Mittwochnachmittag oder Samstag). Diese Stunden werden als Belastung empfunden und behindern die Kinder bei der Pflege von Kontakten zu KlassenkameradInnen.

Bezüglich der Wünsche an die Schule und deren Umfeld werden in erster Linie schulhauspezifische Anliegen erwähnt. Diese beziehen sich vor allem auf eine bessere, kindgerechtere Gestaltung der Aussenräume der Schulanlagen.

Sowohl von einzelnen Eltern wie auch von den Kindern wurde mehrfach gewünscht, dass es keine Hausaufgaben mehr geben sollte. Diese scheinen immer wieder Anlass von unerfreulichen Auseinandersetzungen innerhalb der Familie zu sein und vor allem auch fremdsprachige Eltern sehr zu belasten, da sie oft nicht in der Lage sind, ihre Kinder dabei zu unterstützen.

Lediglich ein Elternpaar äusserte den Wunsch nach getrennten Klassen für schweizerische und fremdsprachige Kinder. Mehrere Eltern und auch Lehrkräfte würden dagegen Leistungsgruppen in Mathematik und Sprache begrüssen.

Die von den Lehrpersonen geäusserten Bedürfnisse beziehen sich überwiegend auf Möglichkeiten zur Schaffung von mehr zeitlichen, materiellen und personellen Ressourcen, um mit der leistungsbezogenen und

kulturellen Heterogenität in den Klassen besser umgehen zu können. In diesem Zusammenhang wird neben der Entlastung durch kleinere Klassen auch immer wieder gewünscht, dass man von organisatorischen und administrativen Belangen der gesamten Schule befreit werden möchte.

Mit einer Ausnahme sind sowohl die interviewten Eltern wie auch die Lehrkräfte mit dem Verlauf der gemeinsamen Zusammenarbeit und den praktizierten Zusammenarbeitsformen zwischen Schule und Eltern zufrieden. Die Kontakte verlaufen weitgehend innerhalb der "traditionellen" Formen von Besuchstagen, Elternabenden und -morgen sowie im Rahmen von Beurteilungsgesprächen. Letztere beschränken sich mehrheitlich auf diejenigen vor Übertritten und Zeugnisterminen. Es fällt auf, dass diejenigen Lehrkräfte, die regelmässige Kontakte zu den einzelnen Eltern pflegen auch sonst in der Elternarbeit aktiver sind.

In keinem der beteiligten Schulhäuser gibt es ein gemeinsames Vorgehen in Bezug auf Elternarbeit und nur sehr sporadisch werden klassenübergreifende Elternanlässe durchgeführt, es sei denn im Rahmen von Schulfesten.

Erwartungen an QUIMS wurden nur von Seiten der Lehrpersonen formuliert. Die grössten Erwartungen setzen sie in eine Verbesserung der Zusammenarbeit mit schul- und bildungsfernen Eltern. Die hier geäusserten Erwartungen wirkten allerdings eher diffus und erwecken den Eindruck, dass man sich von QUIMS Rezepte erhofft, die eine generelle Entlastung und nachhaltige Verbesserung bewirken.

Fazit

Wichtigstes inhaltliches Fazit aus diesen Beobachtungsgruppen-Gesprächen: Innerhalb der traditionelleren Zusammenarbeitsformen gelingt es offenbar kaum, die Mehrheit der Eltern besser an die Schule und das schulische Geschehen zu binden. So wird in beinahe allen Gesprächen erwähnt, dass viele (Migranten-)Eltern weder an Elternabenden noch an sonstigen, gemeinsamen Schulanlässen teilnehmen und sich nicht für die Schule zu interessieren scheinen. Insofern ist bei den Schulen, die das Modul "Zusammenarbeit mit Eltern" gewählt haben, besonders darauf zu achten, dass in dieser Hinsicht andere, neue und innovative Wege gesucht und beschritten werden. Ansonsten ist zu befürchten, dass viel Energie in Teilprojekte gesteckt wird, die schon von

der Konzeption her kaum nachhaltige und längerdauernde Verbesserungen in diesem Bereich versprechen.

In verschiedenen Gesprächen hat sich in diesem Zusammenhang auch gezeigt, dass die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe mit sehr unterschiedlichen Haltungen und Erwartungen der Eltern gegenüber der Schule gekoppelt sind. Hier wäre es einerseits hilfreich, sich seitens der Schule über diese unterschiedlichen Zugänge im Klaren zu sein und daraus Konsequenzen für die Zusammenarbeit zu ziehen. Andererseits wäre es für die einzelne Lehrperson auch eine Unterstützung, wenn sie sich gegenüber den Eltern auf für die betreffende Schule verbindliche Formen der Zusammenarbeit berufen könnte. Diese müssten den Eltern gegenüber klar und verständlich kommuniziert werden.

3 Auswertung der schriftlichen Befragung von Lehrpersonen, Kindergärtnerinnen und HortnerInnen

Entsprechend den thematischen Schwerpunkten der ersten Evaluationsphase gliederte sich der Fragebogen in sechs Themenbereiche:

- Fragen zur Unterrichtssituation in der Klasse bzw. im Kindergarten;
- Fragen zur Problem- und Lösungsorientiertheit der QUIMS-Module und zum Prozess der Auswahl;
- Fragen zur Zusammenarbeit innerhalb des Schulhausteams;
- Fragen zur Beziehung zwischen Schule bzw. Kindergarten und den Eltern;
- Fragen zur Beziehung zwischen Schule bzw. Kindergarten und dem schulischen Umfeld;
- Fragen zur persönlichen Motivation der Befragten betreffend Mitwirkung bei QUIMS.

In zwei Durchläufen wurden total (alle fünf Schulen) je 165 Fragebogen verschickt. Insgesamt erhielten wir 100 Fragebogen zurück. Dies entspricht einer sehr guten Rücklaufquote von 61%. Was die Verteilung des Rücklaufs nach Geschlecht anbetrifft, so sind von den insgesamt 165 Fragebogen deren 133 an weibliche Personen gegangen. Das entspricht einem Frauenanteil von 81% über alle fünf Schulhäuser hinweg. Bei den 100 Antwortenden liegt der Frauenanteil mit 86% leicht höher.

Auf die Frage, wie gut die Befragten über QUIIMS informiert sind, gaben rund 60% an, sie hätten die schriftlichen Informationen der Bildungsdirektion zu QUIIMS studiert. 48% haben „Texte zu QUIIMS gelesen“ (ausgewählte Publikationen, QUIIMS-Ordner, QUIIMS-Handbuchartikel) und 42% haben „Texte zum Thema Leistungsförderung in heterogenen Klassen gelesen“. Es muss als enttäuschend bezeichnet werden, wenn 40% der Antwortenden offenbar nicht einmal die schriftlichen Informationen der Bildungsdirektion, und mehr als die Hälfte keine Texte zu QUIIMS gelesen haben. Dieses Ergebnis kontrastiert zu der in den Gruppengesprächen mehrfach gehörten Kritik, die Schulen seien überflutet worden von Texten und schriftlichen Unterlagen, die es in der Einstiegsphase zu lesen gegeben habe.

In einem grösseren Fragenkomplex wurden Fragen danach gestellt, wie stark die Unterschiede in den Leistungsniveaus, der Sprachkompetenz sowie im Lern- und Arbeitstempo der SchülerInnen als Problem beurteilt werden, und wie problematisch die Lehrpersonen den Umstand unterschiedlicher kultureller Hintergründe der Kinder in ihrer Klasse bzw. ihrem Kindergarten einschätzen. Die Befragten beurteilen die Tatsache der Heterogenität der kulturellen Hintergründe in ihrer Klasse offenbar als ein nicht sonderlich gravierendes Problem. Dagegen bezeichnen die Befragten die Unterschiede im Leistungsniveau, in der Sprachkompetenz und im Lern- und Arbeitstempo als sehr problematisch.

Eine Differenzierung in der Problembewertung dieser Heterogenitäten sollte die Frage bringen: „Wie wirkt sich diese Heterogenität im Unterricht aus?“ Die Antworten³ zeigen, dass rund 30% der Nennungen auf den Faktor „differenzierender Unterricht (Individualisierung) ist zwingend notwendig“, und über 23% der Nennungen auf den Faktor „überforderte Kinder“ fallen.⁴ Dagegen scheinen – nicht ganz erwartungsgemäss – die Auswirkungen „disziplinarische Schwierigkeiten“ und „Unterrichtszeit wird durch die Behandlung von sozialen Problemen und Konflikten der Kinder übermässig beansprucht“ mit 13% bzw. 11% Nennungen den Unterricht nicht sehr zu belasten.

³ Mehrfachnennungen waren möglich

⁴ Zu beachten ist, dass ein Fünftel aller Antwortenden (20) zu dieser Frage gar keine Stellung genommen haben.

Auf die Frage, von welchen Massnahmen im Hinblick auf die individuelle Leistungssteigerung der SchülerInnen sich die Befragten etwas erhoffen, erzielte der Aspekt „gezielte Leistungsförderung durch individualisierten Unterricht“ am meisten Nennungen (22%). Dagegen erhoffen sich die Lehrpersonen von neuen Formen der Leistungsüberprüfung nicht sehr viel (9% Nennungen).

Die Beteiligten wurden im weiteren danach gefragt, wie sie bisher auf die besonderen Anforderungen im Unterricht reagiert haben. Entweder liegen die Lösungsmuster auf individueller Ebene („zusätzliches Material erarbeitet“, „persönliche Fortbildung“ und „Geduld und langjährige Berufserfahrung“) und sind damit Ausdruck eines Verhaltens, anstehende Probleme allein lösen zu wollen. Oder – und das hauptsächlich – wird auf schulhausinterner Ebene („Zusammenarbeit mit KollegInnen im Schulhaus“) gehandelt. Dagegen gehören externe Handlungsbezüge („Zusammenarbeit mit FachkollegInnen anderer Schulhäuser“ sowie „Beziehung von Fachberatung, Supervision“) nicht zum Repertoire der Lehrpersonen.

Die Frage, ob es dank QUIMS und den gewählten Modulen gelingen könnte, die bestehenden Probleme mit einer guten Strategie und entsprechenden Massnahmen anzugehen, wird zurückhaltend positiv beurteilt. In dieser Zurückhaltung kommt wohl auch das Gefühl zum Ausdruck, nicht genau zu wissen, was auf einen zukommt und ob die Teilnahme an QUIMS etwas bringen kann. Bei dieser Interpretation muss auch berücksichtigt werden, dass die Schulen zwar hohe Erwartungen an QUIMS haben, zum Zeitpunkt der Befragung aber noch über wenig konkrete Erfahrungen mit dessen Wirkungspotenzial verfügten.

Auf die Frage, ob die ausgewählten Module auf der Ebene der Realisierbarkeit brauchbar seien und eine wirksame Unterstützung für die schulspezifische Entwicklungsarbeit darstellten, fiel die Beurteilung markant und überzeugend positiv aus. Aus den verschiedenen Fragen zu den QUIMS-Modulen kann zusammenfassend festgestellt werden, dass die Module als zielführendes und unterstützendes Instrumentarium beurteilt werden.

Zum Aspekt der von QUIMS zur Verfügung gestellten Instrumente und Organisationsmittel äussern sich die Befragten rundum positiv. So finden 82% die Einführung schulhausinterner und projektbezogener Organisationsstrukturen (Projektleitung, Steuergruppe, Arbeitsgruppen)

sehr wichtig oder nützlich. Auch der Erarbeitung von schulhausbezogenen Projekten im Team stehen 80% der Befragten positiv gegenüber.

In Übereinstimmung mit den Erkenntnissen aus den Gruppengesprächen zum Aspekt der Motivation der einzelnen Schulen, bei QUIMS mitzumachen, wird der Faktor „Finanzieller Beitrag an ein schulhaus-spezifisches Projekt (Freistellung, Kostenbeiträge)“ von 84% der Befragten als sehr wichtig oder nützlich bezeichnet. Die Aussicht auf Geld und Entlastung scheint für die Schulen eine wichtige und erfreuliche Perspektive zu sein.

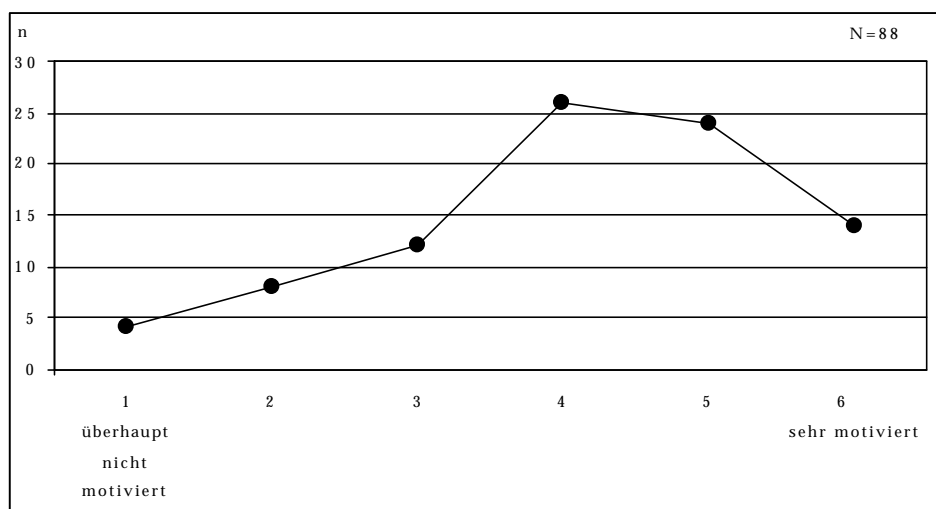
Ein Fragenkomplex drehte sich um Art und Weise der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Eltern. Dabei stimmten die Befragten der Aussage „Ich muss in der Regel von mir aus auf Eltern zugehen wenn es Probleme mit dem Kind gibt“ mit insgesamt 59% in hohem Mass zu. In Ergänzung bejahten sie mit nur 14% die Aussage „Die Eltern kommen häufig von sich aus zu mir und interessieren sich dafür, was in der Schule läuft“. Diese klaren Positionen und Einschätzungen bilden auch den Hintergrund dafür, dass alle Schulen Fragen der Zusammenarbeit mit den Eltern als vorrangiges Problem sehen, und demzufolge auch vier der fünf untersuchten Schulen der zweiten QUIMS-Serie das Modul „Einbezug und Mitwirkung der Eltern“ gewählt haben.

Die Ergebnisse zur Frage nach den Kontaktformen mit den Eltern zeigen, dass sich die praktizierten Formen insgesamt auf die klassischen Typen von Anlässen (Elternabende, Besuchsmorgen) beschränken – obwohl sich die meisten Beteiligten darin einig sind, dass diese für eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern wenig ergiebig sind und von einem Grossteil der Eltern gar nicht genutzt werden. Auch dieser Befund spricht in aller Klarheit für die Notwendigkeit einer intensiven Bearbeitung dieses Themenbereiches, um wirksame, angemessene und innovative Formen des Elternkontaktes zu entwickeln. In diesem Zusammenhang würden knapp 70% der Befragten den Einsatz von Übersetzungs- und Mediationsdiensten befürworten. Dass dies aber offensichtlich noch nicht zum Alltagsrepertoire der Schulen gehört, zeigt die Tatsache, dass bei den Beobachtungsgruppen-Gesprächen von keiner Lehrkraft eine Übersetzerin oder ein Übersetzer engagiert worden ist, obwohl dies bei einigen Interviews nützlich und angebracht gewesen wäre.

In einem letzten Fragenkomplex ging es um die persönliche Motivation der Beteiligten für die Mitarbeit bei QUIMS. Einen interessanten

Aspekt lieferte dabei die Auswertung der Frage „In welcher Richtung streben sie persönlich eine erhöhte Berufskompetenz an? (Das heisst: Wo möchte ich mich entwickeln?)“. In der markant grossen Zahl von Nennungen der Rubrik „Verbesserung und Erweiterung meines methodisch-didaktischen Repertoires“ kommt zum Ausdruck, dass bei vielen Lehrpersonen der klare Wunsch nach direkt anwendbarer Hilfe für die Bewältigung und Gestaltung des täglichen Unterrichts besteht. Dieses Umfrageresultat steht in Übereinstimmung mit unserer Interpretation, wonach die Lehrpersonen die an sie gestellten Anforderungen in erster Linie auf individueller Ebene zu meistern suchen und weniger auf der Ebene des Gesamtsystems Schule (vgl. Aussagen Seite 13). Demgegenüber ist es – im Rahmen von QUIMS – eher enttäuschend, dass am wenigsten Nennungen (lediglich 24) für den Bereich der Interkulturellen Pädagogik anfallen. Zu interpretieren ist dies auch als Ausdruck einer Aversion – wie sie in den Gruppengesprächen mit den Schulhausteams spürbar wurde – gegen eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung mit der Hintergrundproblematik (gemessen am Widerstand gegen die wissenschaftlichen Grundlagentexte).

Den Abschluss des Fragebogens bildete die Frage nach der persönlichen Positionierung auf einer Motivationskala. Die Kurve dokumentiert die zurückhaltend positive Einstellung zum Projekt QUIMS: Zwei Drittel der Befragten liegen in der positiven Hälfte der Motivationskala. Das darf – insgesamt – als erfreuliches Zeichen der Zustimmung gewertet werden.



4 Gruppengespräche mit den Schulhausteams und der QUIMS Projektleitung

Im Rahmen dieser leitfadengestützten Gespräche konnten die Motivation eines Schulhausteams, die Beschreibung und Beurteilung der Abläufe in der Einstiegsphase, sowie die in QUIMS gesetzten Erwartungen und die zum Teil innerhalb der Teams unterschiedlichen Positionsbezüge differenziert erfasst werden.

An den Gesprächen in den fünf Schulhäusern und bei der QUIMS-Projektleitung nahmen jeweils zwischen fünf und acht Personen teil. Die Delegationen der Schulhäuser wurden vom Team selbstständig bestimmt. In jeder Delegation waren sowohl Mitglieder der Steuergruppe als auch „gewöhnliche“ und zum Teil an QUIMS erklärermassen wenig interessierte Teammitglieder vertreten.

Die einzelnen Aspekte der Gespräche betrafen:

- Motivation für den Einstieg in QUIMS: Chancen und Erwartungen
- Einstiegsphase: Schulinterner Prozess; Arbeit von Team, Steuergruppe und Schulbegleitung
- Inhaltliche Überlegungen zur Modulwahl

Motivation

Bei allen fünf Schulen handelt es sich um Schulhausteams, denen die Belastungen bedingt durch die grosse kulturelle Heterogenität innerhalb des Klassenverbandes und die kulturellen Differenzen zwischen Schule und Eltern bewusst sind und die auch in der Vergangenheit bereits mehr oder weniger intensiv an Integrationsprojekten gearbeitet haben. So gesehen bedeutete der thematische Rahmen von QUIMS für keine der Schulen Neuland. Die beiden primären Motive zur Teilnahme an QUIMS lassen sich denn auch – etwas verkürzt – mit

- QUIMS bringt Geld und Entlastung, sowie
 - QUIMS bringt Verstärkung der bisherigen Bemühungen
- zusammenfassen.

Der Aspekt, dass die Teilnahme an QUIMS Finanzmittel für Projektkosten und – vor allem – Entlastungsstunden bereitstellt, wurde von allen Teams als vorrangiger bzw. als der für eine positive Einstellung im Team entscheidende Faktor für die Bewerbung zu QUIMS genannt.

Die Aussicht auf fachliche Unterstützung wurde deutlich weniger häufig als Motivator zur Teilnahme geäußert. Man konnte aber in den Gesprächen sehr wohl erkennen, dass klare Erwartungen bestanden, dank QUIMS in den Bereichen Sprachförderung, Interkulturalität und Elternmitarbeit/Elternkontakt neue Impulse zu erhalten. Motivierend schien auch die Aussicht, über die Zusammenarbeit im Rahmen von QUIMS und die intensive Auseinandersetzung mit diesen Themen zu gemeinsamen pädagogischen Haltungen innerhalb des Schulhausteams zu finden.

Den positiven Beweggründen standen natürlich in allen Schulen – mehr oder weniger stark – Befürchtungen gegenüber, die gegen eine Teilnahme an QUIMS sprachen. Die Argumente lagen hier ausnahmslos in der Angst vor noch mehr Belastung – in Form von Arbeit und Zeit – und in der Vermutung, dass der erwartete Nutzen in einem Missverhältnis zum geforderten Aufwand steht.

Einstiegsphase: Schulinterner Prozess

In allen besuchten Schulen wurde die laufende Arbeit von sehr engagierten Steuergruppen geleistet. In keinem Fall wurde von ernsthaften Schwierigkeiten und Spannungen innerhalb der Gruppe berichtet. Die grundsätzliche Organisation dieser Projektarbeit wurde als effizient beurteilt.

Die Einstiegsphase mit den entsprechenden Prozess-Schritten, Teamveranstaltungen und der Erarbeitung schriftlicher Unterlagen wurde von seiten der QUIMS-Projektleitung gut strukturiert vorgegeben und fand als Prozess in allen Schulen in etwa gleich statt. Die internen Unterlagen der Projektleitung zur inhaltlichen und terminlichen Ablaufplanung der Einstiegsphase sowie die sogenannten „Handreichungen“ zuhanden der lokalen Steuergruppen bezeugen eine durchdachte und präzise strukturierte Projektplanung.

Erstaunlicherweise zeigten sich an den wenigsten Schulen Probleme durch die Tatsache, dass Steuergruppen-Mitglieder ein deutlich höheres Engagement aufweisen als der grosse Teil des Teams. Mindestens die Teammitglieder bekundeten mit diesem Sachverhalt wenig Mühe.

Bei den meisten Schulen schien die Meinungsbildung innerhalb des Teams intensiv und kontrovers gewesen zu sein. Nicht immer sehr klar war, ob die geforderten Entscheidungen nach dem Mehrheitsprinzip oder im Konsens gefällt werden sollten. Dieser Prozess der schulhaus-internen demokratischen Entscheidungsfindung ist auch in Verbindung zu bringen mit dem Aspekt der Verbindlichkeit. Es herrschte zwar in den Teams der klare Anspruch nach einem weitgehend basisdemokratischen Entscheidungsprozess. Dennoch wurde immer wieder darüber diskutiert, ob die einzelnen Teammitglieder sich zwingend an getroffene Modul- und Projektentscheide zu halten hätten. Damit wurde einerseits die Verbindlichkeit innerhalb des Kollegiums fundamental in Frage gestellt, Andererseits ein Vorankommen in der konkreten Projektarbeit immer wieder verzögert oder gar blockiert.

Zusammenarbeit mit den SchulbegleiterInnen

In überwiegendem Mass haben die Schulen die Zusammenarbeit mit der ihr zugeteilten Schulbegleitung (Mitglieder der QUIMS Projektleitung) als positiv, unterstützend und nützlich beurteilt. Vor allem wurde die Unterstützung in Fragen des Projektmanagements geschätzt. Wichtig und hilfreich waren die Vorgaben zur Strukturierung der ganzen

Einstiegsphase. Für die Arbeit der Steuergruppe innerhalb des Schulhaus-teams war schliesslich die Mitwirkung der Schulbegleitung bei der Planung, Organisation, Moderation und Auswertung der Teamveranstaltungen von Bedeutung. Den Mitgliedern der Steuergruppen war durchaus bewusst, dass ihnen das Knowhow für die schulinterne Leitung dieses Projektes fehlte und sie deshalb auf die aktive, über die reine Betreuungs- und Kontrollfunktion hinausreichende Hilfe der SchulbegleiterInnen angewiesen waren.

Ein Aspekt, der in allen fünf Schulen deutlich kritisiert wurde, war die Überforderung und Überflutung der Steuergruppen- und Teammitglieder durch die von der Schulbegleitung abgegebenen schriftlichen Unterlagen.

Die Mischung aus beratender, steuernder und kontrollierender Funktion der SchulbegleiterInnen hatte Situationen oder Projektphasen zur Folge, in denen die Rolle der Schulbegleitung nicht auf einen klar definierten und eingrenzenden Funktionsbereich beschränkt bleiben konnte. Die zeitlich wie inhaltlich intensive Zusammenarbeit mit der Steuergruppe und die planende und moderierende Mitwirkung an Teamveranstaltungen brachte eine sehr enge Bindung der SchulbegleiterInnen an das Projekt „ihrer“ Schule. Dennoch sind sie aber VertreterInnen der kantonalen Bildungsdirektion und der QUIMS-Projektleitung. Dieses Spannungsverhältnis zwischen Nähe und Distanz, zwischen Mit-Dabeisein und externer Aufsicht war sowohl für die SchulbegleiterInnen als auch für die Beteiligten in den einzelnen Schulen nicht leicht zu bewältigen und führte zu bisweilen unklaren Rollenpositionen.

Befürchtungen der Teams

In allen Gesprächen mit den betroffenen Schulhausteams war jeweils breit die Rede von den Befürchtungen, Ängsten und Zweifeln innerhalb des Kollegiums. Im Verlauf der Einstiegsphase, insbesondere in der letzten Etappe, als es um den Entscheid über die Projektvereinbarung ging, sind diese bremsenden und zweifelnden Argumente virulent geworden. Die explizite Verbindlichkeit hat in verschiedenen Schulhausteams nochmals zu intensiven und kontroversen Diskussionen geführt. Die beiden zentralsten Aspekte der Argumentationen betrafen einerseits die *Arbeits- und Zeitbelastung*, Andererseits die *Ungewissheit*, was konkret inhaltlich und belastungsmässig mit QUIMS auf die Beteiligten zukommt.

Modulwahl

An den meisten Schulen war bei der Modulwahl von Bedeutung, an bereits bestehende Aktivitäten der Schule anzuknüpfen. Es spielte also mehr die Überlegung eine Rolle, effizient und mit überblickbarem Aufwand bisherige Handlungsstrategien zu verstärken, als mit Hilfe von QUIMS andere Problembereiche und Tätigkeitsfelder anzugehen.

Vier der fünf untersuchten Schulen wählten das Modul zur verbesserten Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. des engeren Einbezugs von Eltern fremder Herkunft oder aus bildungsfernen Schichten. Dabei geht es den verschiedenen Schulhausteams vor allem auch darum, die Eltern in einen verbindlichen und mitverantwortlichen Bezug zur Schule zu bringen. Eher auf der Ebene von multikulturellen Begegnungen liegt die Idee, die Schule zu einem Ort zu machen, wo sich Eltern unterschiedlicher Herkunft näher kennenlernen können. Für die Schule hat diese Aktivitätsebene zum Ziel, über geeignete Anlässe auch bildungsfernere Schichten in die Schule zu „locken“. An fast allen Schulen wird die Erfahrung gemacht, dass ein grosser Teil der Eltern nicht einmal die organisierten Elternabende besuchen und nur dann in die Schule kommen, wenn sie direkt für ein Gespräch aufgeboden werden.

Zu den einzelnen Projekten (Ziel, Inhalt, Relevanz, Wirksamkeit) kann die Evaluation in ihrer ersten Phase nichts aussagen, da an den Schulen diese konkreten schulhausspezifischen Projekte zur Zeit der Erhebungen erst in groben Zügen erarbeitet waren.

5. Zusammenfassende Erkenntnisse und Empfehlungen

Nachfolgend werden in knapper Form die wichtigsten in dieser ersten Evaluationsphase gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst. Ausgehend von der Fragestellung dieser ersten Evaluationsphase – Analyse der Ausgangssituation der einzelnen Schulen in den Bereichen Schulumfeld und Situation im Lernumfeld der SchülerInnen, Erwartungen an das Projekt QUIMS sowie Organisation und Vollzug des Projektes und der schulischen Projektarbeit – gliedern wir die Ausführungen in fünf Aspekte:

- Schulhaus und Kollegium
- Inhalt
- Prozess
- Organisation

- Evaluation

Wir fassen jeweils zuerst die Ergebnisse der Untersuchung und die daraus zu gewinnenden Erkenntnisse zusammen, um im Anschluss daran – in Fällen wo es uns nützlich und plausibel erschien – Empfehlungen zu formulieren.

In Entsprechung des Evaluationsauftrages⁵ erfüllt die Untersuchung damit primär den Auftrag, „Aussagen über die für die Umsetzung der Massnahmen erforderlichen kantonalen Rahmenbedingungen zu treffen“.⁶

5.1 Schulhaus und Kollegium

1. Das QUIMS-Programm trifft in seiner Konzeption und inhaltlichen Ausrichtung die Problemsituation der Schulen und ermöglicht die Erarbeitung und Realisierung schulhausspezifischer Lösungsansätze und Projekte.
2. Die primäre Motivation der Schulen liegt im Ressourcengewinn (Geld, zeitliche Entlastung). Zu unterscheiden ist dabei zwischen Schulen, die diese Ressourcen zur Verstärkung ihrer bisherigen Bemühungen und Aktivitäten in Anspruch nehmen, und solchen, die das zur Verfügung stehende Geld primär zur Finanzierung längst gewünschter Infrastruktur in Empfang nehmen möchten, und in QUIMS eine Möglichkeit dafür sehen.
3. Befürchtungen und ablehnde Reserviertheit bei einem Teil der Schulhaus-Teams betreffen in erster Linie die drohende Mehrbelastung und die Ungewissheit, dass man nicht weiss, was da bezüglich Inhalt und/oder Belastung auf einen zukommt.
4. Verbindlichkeit innerhalb des Kollegiums ist ein Kernthema: „Muss ich Ja sagen?“ „Gilt QUIMS – falls unsere Schule mitmacht – für

⁵ Bildungsdirektion des Kantons Zürich: „Ausschreibung der wissenschaftlichen Evaluation des Schulentwicklungsprojektes ‚Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)‘, vom 1. November 1999.

⁶ Wie im einleitenden Kapitel zum „Inhalt der ersten Evaluationsphase“ ausgeführt wurde, konnten im Stadium des Projektes zum Zeitpunkt der Erhebung keine wissenschaftlichen Erkenntnisse über „die Eignung und den Erfolg bzw. Misserfolg der modulspezifischen Massnahmen“ sowie über die Möglichkeiten und Bedingungen einer „Generalisierung und Standardisierung der modulspezifischen Massnahmen“ gewonnen werden, wie in der Ausschreibung ebenfalls als Evaluationsauftrag definiert wird. Diesbezügliche Ergebnisse werden die Untersuchungen in der zweiten Evaluationsphase (Frühjahr/Sommer 2001) liefern. Dannzumal wird auch der Leitauftrag der Evaluation zu erfüllen sein, nämlich die wissenschaftlich gestützten Grundlagen zu liefern, „um über eine Fortsetzung des Projektes nach Ende 2001 und eine Institutionalisierung von Massnahmen im Rahmen der Volksschulreform zu entscheiden.“ (Ausschreibung, S. 2)

mich in jedem Fall auch?“ „Wieviele Mitglieder des Kollegiums müssen Ja sagen, dass man mitmachen kann und es (auch für mich) verbindlich wird?“ An verschiedenen Schulen waren diese Fragen bis im Sommer 2000 nicht geregelt. Die Verbindlichkeit eines Teambeschlusses scheint nach wie vor individuell interpretierbar oder stets neu verhandelbar zu sein.

5.2 Inhalt

1. Das Modul 3 „Angepasste Schülerbeurteilung und individuelle Förderplanung“ wurde in keinem der untersuchten Schulhäuser zur weiteren Bearbeitung ausgewählt. Das Modul 6 zur Oberstufenreform wurde auch im einzigen Schulhaus mit einer Oberstufe nicht gewählt. Unklare Rahmenbedingungen in bezug auf die lokale Oberstufenreform liessen dieses Modul für das betreffende Schulhaus als nicht opportun und nutzbringend erscheinen.
2. „Zusammenarbeit mit den Eltern“ wurde in vier von fünf Schulen als Modul gewählt, also überall als sehr wichtiges Thema eingestuft. Konkrete Projekte mit Wirksamkeits- und Nachhaltigkeitsrelevanz sind aber in diesem Themenbereich vermutlich schwieriger und nur im grösseren Zeithorizont zu entwickeln als dies in anderen Bereichen (z.B. Sprachförderung) möglich ist. Projekte in diesem Themenbereich erfordern ein hohes Mass an inhaltlicher und prozeduraler Übereinstimmung innerhalb des Kollegiums. Gefragt ist gemeinsames und verbindliches Handeln des Kollegiums sowie die Bereitschaft, sich als Schulhausteam gegenüber den Eltern und einer breiteren Öffentlichkeit zu positionieren.
3. Die einzelnen Schulprojekte – soweit sie bis jetzt und uns bekannt sind – liegen bezüglich ihrer Bedeutung und Nachhaltigkeit auf unterschiedlichen Niveaus: Einmalige, eher eventartige Projekte stehen nachhaltigeren und mittel- wie adressatenspezifischeren Projekten gegenüber. Die Bewertung dieser Vielfalt von Aktivitäten und die Beurteilung der einzelnen Projekte im Rahmen der Projektvereinbarung scheint auch der Projektleitung QUIMS nicht leicht zu fallen.

Empfehlung:

Die Evaluation sollte sich in der zweiten Phase 2001 dieser Frage der qualitativen Beurteilung von Schulhausprojekten zuwenden.

Schulen sollten bei schwierigen Themen, die nur in einem längeren Zeithorizont bearbeitet und einem gesteckten Ziel näher gebracht

werden können (zum Beispiel im Zusammenhang mit dem Einbezug von Eltern fremder Herkunft und aus schulfernen Schichten ins Schulleben und in die Lernförderung ihrer Kinder) in der Konzeptarbeit, in der Planung und in der Realisierung entsprechend anforderungsreicher Projekte unterstützt werden. Ohne diese Gewissheit, bei ambitionierteren Projekten zusätzliche Unterstützung zu erhalten, könnte Schulen dazu verleiten, sich auf eventartige Projekte mit kurzfristigem Wirkungshorizont zu beschränken.

5.3 Prozess

1. Die Schulen zeigten einen motivierten Einstieg. Die „Hürde“ des geforderten Eingabedossiers machte eine hohe Motivation auch zur Voraussetzung. Während der ganzen Einstiegsphase danach weist die Motivationskurve aber einen wellenförmigen Verlauf auf.
2. QUIMS als Projekt weist insgesamt auch auf Schulebene eine hohe Komplexität auf: Es hat gleichzeitig – und parallel zum Schulalltag – sowohl ein Kompetenzaufbau in Inhaltsbereichen (Multikulturalität, Interkulturelle Pädagogik, Lern- und Leistungsförderung etc.) als auch ein solcher im Bereich Projektarbeit und Projektmanagement zu erfolgen.
3. In keiner Schule fand schulintern eine Abkoppelung des Kollegiums vom Prozessverlauf und von der Projektarbeit der lokalen Steuergruppe statt. Die schulhausinterne Kommunikation scheint gut funktioniert zu haben. Die Kollegien sahen sich entlastet darin, dass aktive und engagierte Steuergruppen für die Projektarbeit verantwortlich waren.

Empfehlung:

Die Projektleitung QUIMS sollte – unter Einbezug der bisherigen QUIMS-Schulen – die Frage klären, ob und in welchen Bereichen (Zeit, Inhalte, Projekt- und Prozessorganisation) die Schulen in dieser Einstiegsphase überfordert waren und welche Massnahmen zum Abbau dieser Überforderung an den einzelnen Schulen getroffen werden können.

Damit die Schulen bzw. die Steuergruppen den Anforderungen, die an sie gestellt werden (Entwicklung neuer Inhalte, neue Arbeitsformen, Managementaufgaben) gerecht werden können, sind sie nicht nur auf Fachberatung und Prozessbegleitung angewiesen, sondern auch auf die Vernetzung und die Möglichkeiten zum Er-

fahrungsaustausch mit anderen Schulen im QUIMS-Projekt. Die neu angelaufene Weiterbildung für Mitglieder der Steuergruppen bietet offensichtlich dazu ein richtiges und wichtiges Forum. Daneben sollte eine regelmässige und institutionalisierte Plattform für Informationsvermittlung und den Austausch zwischen den Schulen geschaffen werden.

5.4 Organisation und Steuerung

1. Die Projektleitung verfügt über eine klar definierte Ablaufstruktur. Sie stellt den Schulen ein grosses Angebot an schriftlichen Unterlagen (inhaltliches Hintergrund-Material, Vorgaben für die Projektplanung) zur Verfügung. Die Fülle des Materials hat die Schulen zum grossen Teil überfordert.
2. Das System der Schulbegleitung wird von den Schulen als unterstützend beurteilt. In verschiedenen Fällen bestanden Unklarheiten bezüglich der verschiedenen Rollen der Schulbegleitung (Prozess- und Projektmanagement auf Schulhausebene, Fachberatung, Sitzungsleitung und Veranstaltungsmoderation).
3. Die Mitglieder der Steuergruppen sind bezüglich Knowhow und Kompetenz im Bereich Projektmanagement für ihre Aufgabe zu wenig gut gerüstet gewesen. Das hatte zur Folge, dass die SchulbegleiterInnen viel Arbeit und Zeit in die Einführung, Anleitung und Betreuung der Steuergruppen investieren mussten – anfänglich sogar die anfallenden Arbeiten (Sitzungsplanung, Sitzungsleitung, Protokollführung etc.) selber erledigten. Dass in der für Steuergruppen-Mitglieder neu angebotenen Weiterbildung auch Verantwortliche aus QUIMS-Schulen der dritten Serie einbezogen werden, ist eine richtige Konsequenz dieser Erfahrung.
4. Grosse Enttäuschung – und dadurch eine entsprechende Zunahme ablehnender Haltungen gegenüber QUIMS – ist dort zu erkennen, wo Schulen nicht sofort das erhalten, was sie sich an Unterstützungsmassnahmen wünschen (z.B. kleinere Klassengrössen). Zum Teil kommt in diesen Fällen zum Ausdruck, dass Strategien, die unter Ziaspekten von QUIMS an sich als zielkonform und wirksam zu bezeichnen sind, von anderen Abteilungen und Verantwortungsbereichen der kantonalen Bildungsdirektion nicht berücksichtigt oder mitgetragen werden. Dies erweckt bei den Beteiligten den Eindruck einer inkonsistenten Politik.

Empfehlungen:

Die Rollenvielfalt der Schulbegleitung ist ein zentrales und noch nicht gelöstes Problem. Die Fachkompetenz der Projektleitung im inhaltlichen Bereich ist evident. Die Prozesskompetenz müsste dagegen noch stärker gewichtet werden. Die Frage ist zu klären: Sollte der Bereich der inhaltlichen Unterstützung und Vermittlung konzeptionell und personell getrennt werden von der Beratung und Begleitung des Prozesses in den einzelnen Schulen?

Auf kantonaler Ebene muss das Projekt QUIMS – gemeinsam mit den übrigen kantonalen Reform- und Schulentwicklungsprogrammen – bewusster und kohärenter mit der übrigen Politik und Verwaltungsentscheiden der kantonalen Bildungsdirektion verbunden werden. Das heisst: Verhindern, dass Massnahmen verschiedener Verwaltungsabteilungen der Bildungsdirektion sich auf der Zielebene widersprechen oder konkurrenzieren.