



Universität Zürich

Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung

Pädagogisches Institut Lehrstuhl Prof. Dr. H. Fend

FS&S

Externe Evaluation

«QUIMS-Bausteine»

Ein Arbeitsinstrument für Schulen
im Rahmen des Projekts
«Qualität in multikulturellen Schulen»

Schlussbericht

lic. phil. Waltraud Sempert
Prof. Dr. Katharina Maag Merki

Mai 2005

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Ausgangslage	1
1.2	Zielsetzungen und Fragestellungen dieser Evaluation	4
1.3	Aufbau des Berichts	5
2	Das Untersuchungsdesign	7
2.1	Die Untersuchungsgruppe	7
2.2	Die Phasen des Evaluationsprozesses.....	8
2.3	Datenauswertung	10
3	Ergebnisse	11
3.1	Fragekomplex A: Bewährt sich das Prinzip Baustein?	11
3.1.1	Schule A	11
3.1.2	Schule B	16
3.1.3	Cross-Case-Analysis	21
3.1.4	Thesen zur Bewährung des Baustein-Prinzips: ein Zwischenfazit.....	24
3.1.5	Ergebnisse der Fokusgruppen	25
3.2	Fragekomplex B: Werden die angestrebten Ziele erreicht?.....	31
3.2.1	Schule A	32
3.2.2	Schule B	36
3.2.3	Cross-Case-Analysis	40
3.2.4	Thesen zur Erreichung der Ziele: ein Zwischenfazit	42
3.2.5	Ergebnisse der Fokusgruppen	43
4	Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse, Schlussfolgerungen und Empfehlungen.....	47
4.1	Zusammenfassung der Ergebnisse entlang der Fragestellungen.....	47
4.1.1	Fragekomplex A: Bewährt sich das Prinzip Baustein?	47
4.1.2	Fragekomplex B: Werden die angestrebten Ziele erreicht?.....	49
4.2	Diskussion und Schlussfolgerungen	51
4.3	Empfehlungen.....	54
5	Literatur.....	56

6	Anhang	57
6.1	Interviewleitfäden	57
6.1.1	Gegenüberstellung: Interviewleitfäden.....	57
6.1.2	Interviewleitfaden Schülerinnen / Schüler.....	63
6.1.3	Fallmatrix	65

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Seit 1996 setzt sich das Projekt QUIMS das Ziel der Qualitätssicherung in Schulen mit multikulturellem Umfeld, einem Umfeld, in dem eine grosse Anzahl der Kinder aus Arbeiter- und Migrantenfamilien mit verschiedensten sprachlichen und kulturellen Hintergründen stammen. Qualität bedeutet hier die Sicherung eines guten Leistungsni-veaus und guter Bildungschancen für alle Kinder, insbesondere auch für Kinder aus bildungsferneren Sozialschichten und Migrantenfamilien. Damit soll etwas gegen die erwiesenermassen markant schlechteren Bildungschancen dieser Kinder unternommen werden (Bundesamt für Statistik 1997) und die damit verbundene Herausforderung angepackt werden, die sich den Schulen heute stellen. QUIMS geht von der Tatsache aus, dass letztlich all unsere Schulen multikulturell sind (Mächler et. al. 2000, S. 4).

Inzwischen befindet sich das Projekt am Ende der dritten Phase (2002 – 2005), die der Weiterführung und der Ausweitung sowie der Vorbereitung einer Institutionalisierung auf kantonaler Ebene dient. In diesem Zusammenhang sind die Erfahrungen der Pionierschulen zu standardisierten „QUIMS-Bausteinen“ verdichtet worden. Damit wird auf die Erfahrung reagiert, dass Prozesse der Zielfindung, Projektplanung und Organisationsentwicklung sehr aufwändig sind und die Schulen an die Grenzen der Belastbarkeit führen können (Bildungsdirektion 2001). Mit den Bausteinen wird den Schulen ein Set von bewährten Weiterbildungs-, Praxisberatungs- und Umsetzungselementen angeboten, das von qualifizierten Fachpersonen entwickelt und in Zusammenarbeit mit der lokalen Projektgruppe an den Schulen umgesetzt wird. Es handelt sich hierbei um Programme, die einen Ablauf über zwei Schuljahre vorsehen und in ausgearbeiteter Form vorliegen. Nach dieser zweijährigen Einführungsphase können die Schulen selbstständig bewährte Elemente weiterführen und / oder auch einen weiteren Baustein umsetzen.

Da diese Bausteine nach den Vorstellungen der Projektverantwortlichen mit relativ kleinem Aufwand in den Schulen angewendet werden können, sind „Schlankheit“ und „Wirksamkeit“ zwei zentrale Erwartungen, die die Kantonale Projektgruppe mit den Bausteinen verknüpft.

Hinsichtlich der Wirksamkeit sollen diese Bausteine zu einer effektiven Verbesserung der Lernsettings und der Förderung der Schüler/innen führen sowie auch der Einleitung und Sicherung einer nachhaltigen Entwicklung dienen.

Vier Hauptziele werden mit den Bausteinen verfolgt¹:

- Die kontinuierliche Arbeit an einem Thema und eine Institutionalisierung von gelungenen Neuerungen wird unterstützt
- In relativ kurzer Zeit lassen sich Veränderungen auf der Unterrichtsebene erkennen, welche die Lernförderung betreffen
- Eine funktionsfähige Arbeitsstruktur und -kultur im Lehrerkollegium wird eingeleitet und unterstützt
- Die Bausteine sind situativ und adäquat anpassbar

Zurzeit stehen den Schulen vier verschiedene Bausteine mit je eigenen Zielen und Inhalten zur Verfügung: *Sprachförderung im Teamteaching*, *Beurteilen und Fördern im individuellen Lernprozess*, *Schule als gerechte und fürsorgliche Gemeinschaft* sowie *Zusammenarbeit mit Eltern und Mitarbeit von Kulturvermittler/innen*. Der Baustein *Sprachförderung im Teamteaching* wird an einer Schule seit zwei Jahren, an zwei weiteren Schulen seit einem Jahr erprobt. Eine Schule widmet sich seit zwei Jahren der Umsetzung des Bausteins *Beurteilung und Fördern im individuellen Lernprozess*. Der Baustein *Schule als gerechte und fürsorgliche Gemeinschaft* wird derzeit an zwei Schulen seit einem Jahr angewendet. Noch wird der Baustein *Zusammenarbeit mit Eltern und Mitarbeit von Kulturvermittler/innen* an keiner Schule erprobt. In der nachfolgenden Tabelle 1 werden die Ziele und Inhalte der aktuell umgesetzten und für diese Evaluation relevanten Bausteine vorgestellt.

Tabelle 1 Übersicht über die derzeit umgesetzten Bausteine, deren Ziele und Inhalte²

Sprachförderung im Teamteaching	
<p>Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alltagskommunikation • Stellung von Mundart, Standardsprache, Erstsprache • Grammatik des Deutschen als Zweitsprache • Bereiche der Sprachverarbeitung • Zusammenarbeitsstruktur beim Teamteaching • Gegenseitige Unterrichtsbeobachtung / Feedbackkultur • Effiziente Unterrichtsformen im Tandem 	<p>Hauptziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die beteiligten Lehrpersonen haben sich Methoden und Formen der Sprachförderung in Klassen mit ein- und mehrsprachigen Kindern angeeignet und wenden diese an. Insbesondere lernen die Lehrpersonen, wie sie die Kinder bei der Entwicklung der sprachlogischen Kompetenzen gezielt fördern können. Dabei beschränken sie die sprachliche Förderung nicht nur auf den Deutschunterricht, sondern schaffen in verschiedenen Fächern sprachfördernde Situationen. • Es existieren schulinterne Strukturen zur internen Weiterbildung. Diese unterstützen einen wirksamen (Sprach-)Unterricht. • Alle Kinder profitieren von einer angepassten, wirkungsvollen Sprachförderung.

¹ Auftrag zur Evaluation der QUIMS-Bausteine, Volksschulamt 24. Aug. 2004.

² www.quims.ch (Stand: Nov. 2004).

Beurteilen und Fördern im individuellen Lernprozess	
<p>Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leistungsverständnis • Beobachten und Beurteilen • Selbst- und Fremdbeurteilung • Sprachlicher Schwerpunkt (Lernbeurteilung) • Beurteilungsgespräche mit Eltern und Kind 	<p>Hauptziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen lernen Verfahren und Instrumente der Lernbeurteilung und Förderplanung kennen und anwenden. • Sie unterstützen durch gezieltes Beobachten und Beurteilen, dass Schüler und Schülerinnen in ihrem Potenzial erkannt und nicht aufgrund ihrer sozialen und kulturellen Herkunft oder ihres Geschlechts wegen benachteiligt werden. • Die Schülerinnen und Schüler mit ihren spezifischen Bedürfnissen erhalten individuelle und differenzierte Förderung.
Schule als gerechte und fürsorgliche Gemeinschaft „Just Community“	
<p>Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung und Vorbereitung von Schulversammlungen und Teilprojekten • Vertiefende Kenntnisse der Entwicklungspsychologie • Dilemmadiskussionen als Unterrichtsmethode zur Förderung der sozio-moralischen Urteilsfähigkeit • Soziales Lernen im Klassenzimmer • Mediation / Streitschlichterprogramme • Altersgemischtes Lernen / Götti-Gotte-Programme • Fehlerkultur in der Schule • „Lehrer/innen-Ethos“: berufsmoralische Entscheidungen von Lehrpersonen 	<p>Hauptziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen erlangen Vertrautheit mit den pädagogischen Zielsetzungen, den entwicklungspsychologischen Grundlagen sowie den methodischen und organisatorischen Notwendigkeiten schulweiter und klassenspezifischer Aktivitäten zum sozialen Lernen. • Die Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen unterstützen die individuelle Entwicklung von Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auf der Ebene des Denkens, der Emotionen, der Kommunikation und des Handelns. Sie unterstützen die Entwicklung von Gemeinschaftlichkeit an ihrer Schule durch stufenangemessene Formen der Partizipation. • Die Kinder und Jugendlichen sollen autonom denkfähig, entscheidungsfähig und handlungsfähig werden, und sie sollen verantwortungsbewusste, hilfsbereite Mitglieder der menschlichen Gemeinschaft werden.

An dieser Stelle möchten wir den an dieser Evaluation beteiligten Personen in den einzelnen Schulhäusern herzlich für ihre Mitarbeit und die anregenden Gespräche danken. Danken möchten wir auch Herrn Markus Truniger (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt) für das uns entgegen gebrachte Vertrauen in Bezug auf die Durchführung der Evaluation und Frau lic. phil. Marie-Theres Imhasly (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt) für die konstruktive Begleitung der Evaluation.

1.2 Zielsetzungen und Fragestellungen dieser Evaluation

Die Ziele dieser Evaluation beziehen sich sowohl auf eine generelle Ebene als auch auf die Ebene der einzelnen Bausteine.

Generelle Ziele der Evaluation:

- Entscheidungsgrundlagen für die Ausgestaltung der Weiterführung dieser Programme mit dem Endziel einer Institutionalisierung schaffen.
- Empfehlungen für die Konsolidierung der bestehenden Bausteine und für die Neuentwicklung von weiteren Bausteinen formulieren.
- Informationen über die Bewährung von QUIMS-Bausteinen für die Steuerung von Schulentwicklung gewinnen.

Evaluationsziele auf der Ebene der einzelnen Bausteine:

- Überprüfung, inwiefern in den Schulen, die einen der Bausteine vollständig eingeführt haben, die anvisierten Ziele erreicht werden konnten.
- Überprüfung, in welchem Rahmen bei den beiden bereits umgesetzten Bausteinen Veränderungen und Anpassungen Sinn machen.
- Erfassung erster Erfahrungen der Schulen, die seit einem Jahr einen Baustein umsetzen.

Aus den grundlegenden Erwartungen, die an die QUIMS-Bausteine gestellt werden (vgl. Seite 1) und aus den Zielen der Evaluation ergeben sich zwei grundlegende Hauptfragen (Fragekomplex A / Fragekomplex B), die sich in verschiedene Teilfragestellungen differenzieren.

Fragekomplex A: Bewährt sich das Prinzip Baustein?

- Wie wird das Baustein-Konzept generell eingeschätzt?
- Inwieweit gelingt es dem Baustein-Prinzip, den Einstieg in die Schulentwicklungsarbeit leichter zu finden und den Entwicklungs- und Planungsaufwand für die Schulen gering zu halten?
- Wie gut ist das Baustein-Prinzip an die Bedürfnisse der Schulen anpassbar?
- Wird anderen Schulen die Arbeit mit den QUIMS-Bausteinen empfohlen?
- Welche Wünsche und Verbesserungsvorschläge werden geäußert?
- Wie gelingt die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Personengruppen?
(aktive Lehrpersonen, Projektleitung, Experte/ Expertin, kantonale Schulbegleitung)

- Wie erfolgen Kooperation, Austausch und Funktionendifferenzierung im Kollegium?
- Inwiefern vermag die Niederschwelligkeit³ kräfteaubende und unproduktive Auseinandersetzungen im Kollegium verhindern?

Fragekomplex B: Werden die angestrebten Ziele erreicht?

- Wie ist der Stand der Zielerreichung generell?
- Werden die Ziele von QUIMS erreicht?
- Werden die Ziele des Baustein-Prinzips erreicht?
- Werden die Ziele des an der Schule eingeführten Bausteins erreicht?
- Wie wird mit dem Stand der Zielerreichung umgegangen?
- Welches sind Knackpunkte und Stolpersteine auf dem Weg der Zielerreichung?
- Welche Wirkungen lassen sich auf der Unterrichtsebene feststellen?
- Welche Kompetenzerweiterungen bei Lehrpersonen und Schüler/innen lassen sich feststellen?
- Welche Veränderungen lassen sich auf die Arbeit mit dem QUIMS-Baustein zurückführen?

1.3 Aufbau des Berichts

Das Kapitel 2 zeigt, wie die vorliegende Evaluation konzipiert ist, informiert über die eingesetzten Methoden und zeigt den Umfang der einbezogenen Stichprobe.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in zwei Hauptteilen: Kapitel 3.1 umfasst den Fragekomplex zur Bewährung des Baustein-Prinzips, das Kapitel 3.2 widmet sich den Fragen zum Thema Zielerreichung. Beide Kapitel sind gleichartig gegliedert und weisen fünf Abschnitte auf: Als erstes werden die Ergebnisse der einzelnen Schulen dargestellt. Dabei wird jede Schule als Fall betrachtet. Anschliessend erfolgt eine Darstellung der fallübergreifenden und fallspezifischen Faktoren der betrachteten Schulen. Ein Zwischenfazit zeigt die Thesen, die aus diesen Ergebnissen abgeleitet werden können.

³ Während für den Grundsatzentscheid, im Projekt QUIMS mitzumachen, die Mehrheit eines Schulhausteams notwendig ist, braucht es für die Durchführung des Projektes lediglich eine „starke Minderheit des Teams“ (im Minimum ein Drittel des Kollegiums), die zur aktiven Mitarbeit bereit sein muss. Diese Anpassung der Eintrittsbestimmungen ist eine Antwort auf die Ergebnisse der ersten Evaluationsphase, bei der festgestellt worden ist, dass langwierige Entscheidungsprozesse Hindernisse für den Einstieg ins Projekt darstellten (vgl. Binder et. al. 2002 a, S. 134).

nen. Mit der Darstellung der Ergebnisse aus den Fokusgruppen werden diese Thesen ergänzt und differenziert.

Die Darstellung der Ergebnisse wird präzisiert durch einzelne Zitate. Diese sollen einen Einblick in den Original-Wortlaut der Gesprächspartner/innen geben. Diese Zitate sind anonymisiert. Am Ende der Zitate stehen in Klammer die Akteursgruppe und die Quellenangabe des Interviews innerhalb des verwendeten elektronischen Erfassungssystems (Zeilennummer des Zitat-Anfangs). Folgende Abkürzungen wurden dabei gewählt:

- LP akt: Lehrperson, aktiver Kreis
- LP KG: Lehrperson Kindergarten
- EXP: Experte/Expertin
- SL: Schulleitung
- LP erw: Lehrperson, erweiterter Kreis
- SCH: Schülerin/Schüler
- PL: Projektleitung

Als Zusammenfassung der einzelnen Abschnitte sind jeweils die wichtigsten Aussagen am Schluss in einem Kasten auf grauem Hintergrund dargestellt.

Im Kapitel 4 werden die Ergebnisse aus den einzelnen Schulen sowie die Ergebnisse aus den Fokusgruppen entlang der Fragestellungen zusammengefasst. Die anschließende Diskussion nimmt Bezug auf Erkenntnisse aus der Forschungsliteratur, die mit den Ergebnissen aus dieser Evaluation in Verbindung gebracht werden können. Dabei werden die vorgefundenen Stärken und Problempunkte des Projekts akzentuiert. In den Empfehlungen wird formuliert, wie auf diese Stärken und Problempunkte reagiert werden könnte und worauf bei einer allfälligen Einführung von Bausteinen an weiteren Schulen zu achten ist.

2 Das Untersuchungsdesign

2.1 Die Untersuchungsgruppe

Von den vier Bausteinen, die zur Verfügung stehen, werden derzeit drei Bausteine in den Schulen erprobt. Es sind insgesamt fünf Schulen, die sich für die Arbeit mit einem der Bausteine entschieden haben. Zwei Schulen haben bereits einen Projektzyklus von zwei Jahren abgeschlossen, die restlichen sind seit einem Jahr daran beteiligt.

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Situation:

Tabelle 2 Übersicht über die Bausteine und die beteiligten Schulen⁴

QUIMS-Bausteine	Umsetzungsdauer/Schulen	
	2 Jahre	1 Jahr
Sprachförderung im Teamteaching	Schule A	Schule C, Schule D
Beurteilung und Fördern im individuellen Lernprozess	Schule B ⁵	-
Schule als gerechte und fürsorgliche Gemeinschaft gestalten („Just Community“)	-	Schule E1, Schule E2 ⁶
Zusammenarbeit mit Eltern und Mitarbeit von Kulturvermittler/innen	-	-

Alle an den Bausteinen beteiligten Schulen wurden in diese Evaluation einbezogen. Dies geschah auf zwei Arten:

- I. In den beiden Schulen A und B, welche bereits einen Projektzyklus abgeschlossen haben, wurden Einzel- und Gruppeninterviews mit Vertreter/innen der zentralen Akteursgruppen durchgeführt (Phase 1 im Evaluationsprozess, vgl. Kap. 2.1). Als zentrale Akteursgruppen wurden Lehrpersonen des aktiven und des erweiterten Kreises, Schüler/innen, die Projekt- oder Schulleitung sowie die Experten/Expertinnen definiert. Die Auswahl der interviewten Personen aus den Akteursgruppen erfolgte in Zusammenarbeit mit der lokalen QUIMS-Projektleitung in den einzelnen Schulen.
- II. In den Schulen, welche einen Baustein seit einem Jahr umsetzen, wurden Fokusgruppen-Gespräche durchgeführt (Phase 3 im Evaluationsprozess, vgl. Kap. 2.1). Dabei wurden die Schulen C und D sowie E1 und E2 als je eine Einheit betrachtet.

⁴ Aus: Maag Merki, Katharina: Externe Evaluation der QUIMS-Bausteine. Offerte. Revidierte Fassung 20. Oktober 2004 (S. 4).

⁵ Schule B bestand zu Beginn der Baustein-Arbeit aus zwei unabhängigen Schulhäusern, die zu einer Schuleinheit zusammengeführt wurden. Der Baustein wird derzeit nur in einem Schulhaus umgesetzt.

⁶ Die Schuleinheit E besteht aus drei Schulhäusern: E1 wurde vor Beginn der Baustein-Arbeit neu gegründet und verfügt über eine Schulleitung. Schule E2 besteht aus zwei Schulhäusern, wovon eines in Folge der Zusammenlegung zu einer Schuleinheit die bereits eingerichtete Schulleitung aufgeben musste.

Die Arbeit am selben Baustein geschieht in diesen Schulen jeweils gemeinsam. In diese geleiteten Gruppen-Diskussionen sind als zentrale Akteursgruppen Lehrpersonen des aktiven und des erweiterten Kreises, die Projekt- und/oder Schulleitung einbezogen worden. Die Auswahl der Personen erfolgte in Zusammenarbeit mit der lokalen QUIMS-Projektleitung in den einzelnen Schulen.

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Anzahl der einbezogenen Personen:

Tabelle 3 Anzahl befragte Personen pro Schule / pro Fokusgruppe

	Schule A	Schule B	Fokusgruppe A	Fokusgruppe B
Expertinnen / Experten	1	1	-	-
Schulleitung / Projektleitung	1	1	5 ⁷	4 ⁸
Lehrpersonen aktiver Kreis	2 + 3 ⁹	2	2	1
erweiterter Kreis	-	3	2	2
Schülerinnen / Schüler	3	6	-	-

2.2 Die Phasen des Evaluationsprozesses

Das Konzept dieser Evaluation berücksichtigt die unterschiedlich lange Erfahrung der Schulen, indem eine mehrphasige Durchführung der Befragung mit zwei methodischen Verfahren vorgesehen ist. Durch dieses Vorgehen ist es ausserdem möglich, den schul-internen Umgang mit dem Schulentwicklungsinstrument „Baustein“ und die unterschiedlichen Erfahrungen aufgrund der unterschiedlichen Bausteine zu erfassen sowie eine Validierung und Erweiterung der Ergebnisse aus den ersten Evaluationsphasen zu erhalten.

⁷ Darunter: Gesamtleitung des Baustein-Projekts sowie pro Schulhaus je eine Person aus der Schulleitung und eine Person aus der Projektleitung.

⁸ Darunter: Gesamtleitung des Baustein-Projekts, eine Person aus der Schulleitung sowie pro Schulhaus eine Person aus der Projektleitung.

⁹ In der Schule A gibt es nach Angaben der Beteiligten nur Lehrpersonen im aktiven Kreis; dazu gehören auch 2 Kindergärtnerinnen, welche befragt wurden.

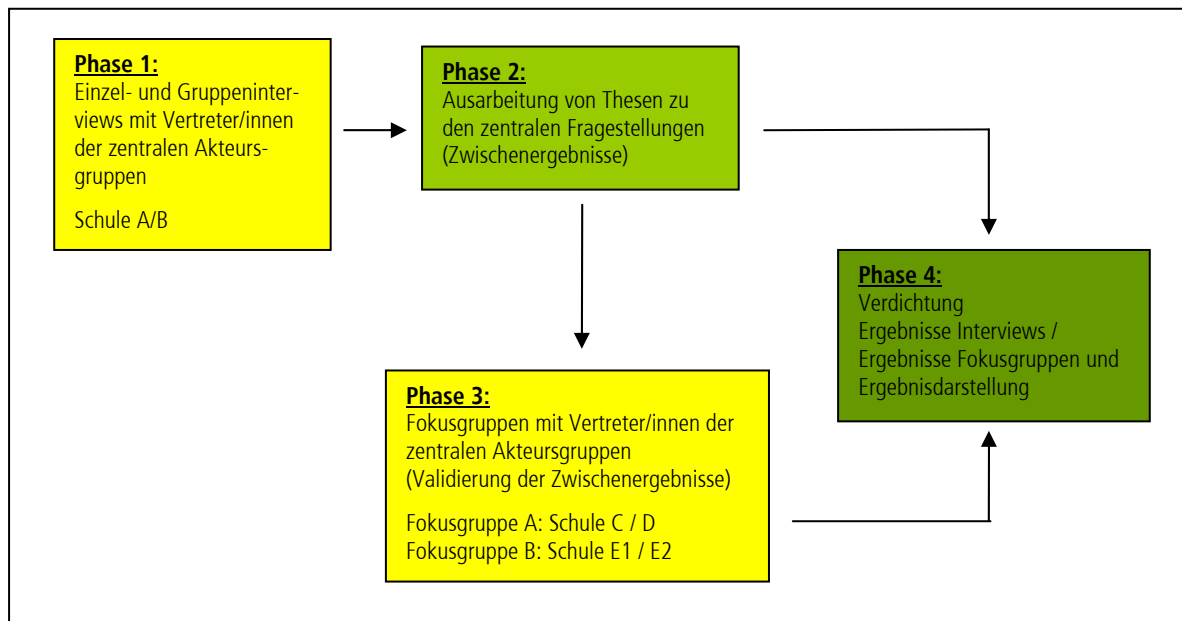


Abbildung 1 Evaluationsphasen

Phase 1: Der erste Schritt der Evaluation bestand in der Durchführung von halbstandardisierten Einzel- und Gruppeninterviews mit den Vertreter/innen der zentralen Akteursgruppen einer Schule. Die Interviews dauerten jeweils etwa 45 Minuten und beinhalteten für jede Akteursgruppe weitgehend identische Fragen, die für gewisse Fragestellungen akteursgruppenspezifisch angepasst worden sind. Die Interviewleitfäden sind im Anhang 6 einsehbar. Die einbezogene Untersuchungsgruppe ist bereits im Kapitel 2.1 dargestellt worden.

Phase 2: Die Interviews aus der ersten Phase wurden ausgewertet und die Ergebnisse zu Thesen verdichtet.

Phase 3: Als weiteres methodisches Verfahren wurden Fokusgruppen durchgeführt. Unter Fokusgruppen versteht man geleitete Gruppendiskussionen. Die in Phase 2 generierten Thesen der Diskussion dienten als Grundlage der Diskussion. Bei der Moderation der Diskussion wurde darauf geachtet, dass die Fokusgruppenteilnehmer/innen aus der Sicht ihrer Schule übereinstimmende Erfahrungen, Differenzen und Ergänzungen zu den Thesen berichteten. Die einbezogene Untersuchungsgruppe ist bereits im Kapitel 2.1 dargestellt worden.

Phase 4: Zuletzt wurden die durch die Fokusgruppen neu gewonnenen Erkenntnisse in die Auswertung aus Phase 2 eingearbeitet und die Ergebnisse sowohl aus den Interviews als auch aus den Fokusgruppen verdichtet und die Ergebnisdarstellung erarbeitet.

2.3 Datenauswertung

Die Interviews wurden von zwei Personen geleitet. Eine Person war verantwortlich für die Gesprächsführung und eine Person erfasste die Aussagen während des Gesprächs auf dem Laptop und erstellte eine Tonbandaufzeichnung, anhand derer im Anschluss an die Interviews das Transkript bereinigt und korrigiert wurde. Genau gleich wurde bei den Fokusgruppen vorgegangen.

Die inhaltsanalytische Auswertung erfolgte mit dem Softwareprogramm Atlas-ti. Für die Analyse wurde ein Kategorienraster verwendet, das sich inhaltlich nahe an den vorgegebenen Fragestellungen orientierte. Folgende Hauptkategorien wurden verwendet:

- Baustein: Anpassung, Arbeitsweisen, Aufwand, Erwartungen, „starke Minderheit“, Konzept, Unterstützung, Vorgehen/Planung
- Kollegium: Austausch, Klima, Kooperation, Veränderung, Funktionen, Verhältnis Akteursgruppen
- Wirkungen: Kompetenz Lehrperson, Kompetenz Schüler/innen, Unterricht, Veränderung
- Einstellungen/Erfahrungen
- Ziele Baustein/Ziele QUIMS: Stand Zielerreichung, Stellenwert, Wege der Zielerreichung, Knackpunkte & Stolpersteine
- Schüler/innen: Informiertheit, Lernmöglichkeiten, Beziehungen
- Andere Projekte
- Wünsche

Bei der Kategorisierung wurden die Aussagen zudem nach der darin enthaltenen Wertung differenziert: negativ – positiv – ambivalent – unentschieden – ohne Wertung.

Anhand dieser Kategorien wurden die zentralen Argumentationen und Bewertungen der verschiedenen Akteursgruppen möglichst nahe am Datenmaterial herausgearbeitet und zu Kernaussagen verdichtet. Diese Analyse wurde für jede Akteursgruppe gesondert durchgeführt, um akteursgruppenspezifische Kernaussagen generieren zu können. Ebenfalls wurden unterschiedliche Wahrnehmungen innerhalb einer Akteursgruppe herausgearbeitet. Danach wurden innerhalb einer Schule die Aussagen der verschiedenen Akteursgruppen zueinander in Beziehung gesetzt, wobei akteurspezifische und akteursübergreifende Argumentationen herausgearbeitet wurden. In diesem ersten Schritt wurde jede einzelne Schule als Fall („Case“) betrachtet. Nachdem die einzelnen Fallprofile erstellt waren („Case-Analysis“), erfolgte die schulübergreifende Analyse („Cross-Case-Analysis“), wo fallübergreifende sowie fallspezifische Faktoren herausgearbeitet wurden. Der theoretische Hintergrund zu diesem Verfahren bildet die „Qualitative Data Analysis“ von Miles und Huberman (1994).

3 Ergebnisse

3.1 Fragekomplex A: Bewährt sich das Prinzip Baustein?

In diesem Kapitel wird das Prinzip Baustein beleuchtet und danach gefragt, ob sich das Konzept eines ausgearbeiteten Sets an bewährten Weiterbildungs-, Praxisberatungs- und Umsetzungselementen in der Praxis als tauglich erwiesen hat und ob die Erwartung, über ein schlankes Schulentwicklungsinstrument zu verfügen, welches die Schulen mit tragbarem Aufwand umsetzen können, als realistisch eingeschätzt werden kann.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt schrittweise entlang der Fragestellungen dieser Evaluation. Als erstes werden die Fragestellungen fallweise für die Schulen A und B getrennt dargestellt, anschliessend erfolgt die fallvergleichende Darstellung. Im Anhang (Kapitel 6.1.1) findet sich eine Gegenüberstellung der zusammenfassenden Ergebnisse aus den Schulen A und B. Ein Zwischenfazit zeigt die Thesen, die aus diesen Ergebnissen abgeleitet werden können. Anschliessend wird aufgezeigt, inwiefern diese Thesen anhand der Ergebnisse aus den Fokusgruppen A und B validiert oder erweitert werden können.

3.1.1 Schule A

(Eingeführter Baustein: Sprachförderung im Teamteaching)

Einschätzungen zum Baustein-Konzept

Die befragten Vertreter/innen der Akteursgruppen haben mit dem Baustein-Konzept grundsätzlich gute Erfahrungen gemacht und äussern Zufriedenheit mit den Möglichkeiten, die der Baustein der Schule bietet.

In den Augen des Experten/der Expertin ist QUIMS als Ganzes eine phantastische Sache, die grundsätzlich allen Schulen und nicht nur multikulturellen Schulen zu empfehlen ist. Der gewählte Baustein passt sehr gut auf die Bedürfnisse der Schule, dies insbesondere, weil das Konzept frei wählbare Teile vorsieht. Das Wahlprinzip entlastet die Beteiligten vom Druck, alles leisten zu müssen und erhöht die Motivation, am Projekt teilnehmen zu wollen. Dass durch die Arbeit an dem Baustein ein gemeinsames Thema für das Kollegium in den Mittelpunkt gestellt wird, wertet der Experte/die Expertin als besonderes Plus.

„Ich denke, es passt perfekt. Zumal die LP wählen können, welchen Aspekt sie vertiefen wollen. Also ist es kein fixes Produkt, sondern eines, das den Bereich definiert und sie (die LP) können im Einzelnen wählen.“ (Gemeinde A / EXP / 83).

Der Baustein bot für die Schule eine gute Ausgangslage, was aus der Sicht der Projektleitung besonders in der Anfangsphase hilfreich war. Aufgrund dieses erleichterten Einstiegs in den Entwicklungsprozess wurde es für die Schule einfach möglich, eigene

Wege zu gehen. Die erlebte Flexibilität, die Freiheit, selber entscheiden zu dürfen sowie die Gestaltung des Projektes vor Ort in gemeinsamer Arbeit ohne starre Vorgaben sind Aspekte, die von Projektleitung und aktiven Lehrpersonen sehr geschätzt und als wichtig hervorgehoben werden. Ein bedeutender Punkt stellt auch die Weiterbildung dar, die als hilfreich, situationsangepasst und leicht umsetzbar empfunden wird.

Vor allem zu Beginn der Arbeit mit dem Baustein stellte sich für Projektleitung und insbesondere für den Experten/die Expertin das Problem der Verbindlichkeit. Während an den Weiterbildungstagen intensiv gearbeitet wurde, blieb die nachfolgende Umsetzung oft aus und eine Vertiefung des Erarbeiteten fehlte. Die Anregungen wurden somit eher als „nice to have“ und nicht als verbindliche Ziele aufgefasst. Inzwischen hat sich die Schule ein eigenes System zur Schaffung von grösserer Verbindlichkeit geschaffen, das eine Verbesserung dieses Problempunktes ermöglicht hat und zu einer Standardisierung der eingeführten Methoden führen soll. Der Expertin/dem Experten ist es ein Anliegen, dass die kantonale Projektleitung die Frage der Verbindlichkeit innerhalb der QUIMS-Bausteine besser klären soll. In diesem Zusammenhang ist auch die Wahl der schulinternen Projektleitung besonders wichtig, da dadurch besser abgesichert werden kann, dass die Umsetzung des Bausteins nicht zu stark von der einzelnen Lehrperson abhängt. Wenn es um die Frage der Personenabhängigkeit geht, stellt sich für die Projektleitung auch die Frage, wie gewährleistet werden kann, dass in ihrem kleinen Team das Know-how erhalten bleibt, wenn wichtige Wissensträger/innen wegfallen. Eine gewisse Anstellungsunsicherheit für die Leute im Team erschwert die Planung der Zukunft.

Sowohl die aktiven Lehrpersonen als auch der Experte/die Expertin sind sich darin einig, dass die Schulhäuser und Lehrerkollegien die Motoren zur Entwicklung weiterer Bausteine sein sollten, da sich die Themen und Bedürfnisse vor Ort manifestieren.

Adaptivität der Bausteine

Der an der Schule eingesetzte Baustein wurde schon früh und umfassend an die vorhandenen Bedürfnisse angepasst. Da bereits ein Modell des Teamteachings bestand und der entsprechende Ansatz im Baustein auf Skepsis gestossen ist, wurde darauf verzichtet, im Rahmen von QUIMS am Teamteaching zu arbeiten. Die Kindergärtnerinnen arbeiten mit der Schule gemeinsam am Baustein. Wenn es um die spezifischen Bedürfnisse des Kindergartens geht, wird immer wieder die Möglichkeit genutzt, dass die Kindergärtnerinnen eigenständig an ihren eigenen Bausteinzielen arbeiten. Für die ganze Schule gilt der konsequente Gebrauch der Hochsprache als eigenes, wichtiges Ziel, das vom Team als Anliegen in die Baustein-Arbeit eingebracht worden ist.

„Wir haben uns für einen Baustein entschieden und haben ihn aber ziemlich schnell angepasst auf unsere Bedürfnisse. D.h. wir haben ihn nicht so eingesetzt oder umgesetzt, wie das von der Bildungsdirektion vorgesehen war. (...) Wir haben uns nicht mehr so sehr darum gekümmert, was vorgesehen war im Baustein.“ (Schule A / PL / 27).

„Es hat sich für uns einfach so ergeben, man muss einfach mal anfangen und dann geht es Schritt um Schritt vorwärts. Ja, und der Baustein hat uns dann nicht mehr so interessiert, weil wir unseren Weg gesehen haben, und da sind wir jetzt darauf.“ (Schule A / PL / 141).

Alle befragten Vertreter/innen der Akteursgruppen schätzen diese Anpassungsmöglichkeiten sehr und finden diese auch wichtig. Da die Anpassungen sehr weitgehend und umfassend waren, stellt sich für die Projektleitung jedoch die Frage, was vom Gerüst des ursprünglichen Bausteins noch übrig geblieben ist. Der Baustein als solcher spielt inzwischen nur noch eine untergeordnete Rolle.

Effizienz und Schlankheit des Baustein-Prinzips

Die in grossem Umfang genutzte Adaptivität des Bausteins bringt es mit sich, dass an der Schule viel Umsetzungsarbeit geleistet werden muss und sehr viel Zeit für eigene Entwicklungen eingesetzt wird. Dies macht sich insbesondere an zwei Aspekten bemerkbar: Die Kindergärtnerinnen leisten gewissermassen Pionierarbeit, da sie die Inhalte des Bausteins für ihre Stufe adaptieren und sich viele Materialien für den Unterricht selber erarbeiten müssen. Sie können noch auf wenig Bestehendes zurückgreifen. Da das Team der Schule mit wenigen Personen arbeitet, entsteht für die einzelne Lehrkraft viel Arbeitsaufwand. Einig ist man sich jedoch darin, dass dieser Aufwand sehr lohnend ist. Insbesondere die Kindergärtnerinnen sind nicht davon ausgegangen, mit dem QUIMS-Baustein über ein bereits fertig ausgearbeitetes Produkt zu verfügen, das sie mit wenig Eigenleistung übernehmen können.

Kooperation

Abgesehen davon, dass das Team aufgrund der wenigen Lehrpersonen bei Personalveränderungen stark betroffen ist und dadurch von der Projektleitung als fragil bezeichnet wird, besteht Zufriedenheit über die Zusammenarbeit mit den am Projekt beteiligten Personen. Hier wird insbesondere die Arbeit mit dem Experten/der Expertin sehr gelobt. Die Zusammenarbeit wird sowohl als fordernd wie auch als fördernd eingeschätzt. Zu der kantonalen Schulbegleitung besteht wenig, aber guter Kontakt, der nach Ansicht der Projektleitung auch nicht in grösserem Ausmass nötig ist.

Die Arbeit mit dem QUIMS-Baustein hat positive Veränderungen in der Zusammenarbeit gebracht: Vermehrt wird über pädagogische Inhalte gesprochen, es geschieht mehr Austausch, der ohne die organisierten Arbeitskreise und Weiterbildungen nicht im gleichen Ausmass stattfinden würde, und die Lehrpersonen erhalten mehr gegenseitigen Einblick in ihren Unterricht. Kindergarten und Schule sind näher zueinander gerückt. Zwar geschieht die meiste Arbeit immer noch getrennt, aber der Informationsfluss ist grösser geworden und es wird versucht, gemeinsam am gleichen Strick zu ziehen.

Niederschwelligkeit des Baustein-Prinzips

Der Experte/die Expertin geht davon aus, dass die mögliche Differenzierung in einen aktiven und erweiterten Kreis von Lehrpersonen ein vorteilhafter und gelungener Ansatz ist. Nachteile dieser Regelung sind gemäss Experte/Expertin keine aufgetreten.

„Der Vorteil ist, dass die Lehrpersonen frei sind, sich am aktiven Kreis zu beteiligen, dass dieses Modell eigentlich die Realität widerspiegelt. Es hat immer einen engagierten Teil für ein Thema. Der engagierte Teil bekommt etwas für sein Engagement in Form von Instrumenten, die im Unterricht angewendet werden können, Unterstützung von Experten, merkbarer Entlastung, Einblick in andere Unterrichtsformen usw., der andere Teil (die weniger Engagierten) ist immer informiert.“ (Schule A / EXP / 152).

Die Erfahrungen der Schule zeigen, dass diese Ansicht etwas zu differenzieren ist. Eigentlich konnte die Schule von der Regelung, dass lediglich eine „aktive Minderheit“ im Team zur Mitarbeit bereit sein muss, profitieren. Anfänglich waren im Kollegium Lehrpersonen dabei, die nicht am Baustein arbeiten wollten. Auf diese Weise war ein Einstieg ins Projekt dennoch möglich. Die Situation hat sich aufgrund von Personalwechseln geändert, und abgesehen von temporären Auszeiten arbeiten heute alle am QUIMS-Baustein mit. Da dennoch nicht alle dem Projekt ein gleiches Engagement entgegenbringen, sind Spannungen vorhanden. Davon berichten die aktiven Lehrpersonen.

„Am Anfang waren auch Lehrpersonen im Schulhaus, die das auch z.T. boykottiert haben, die das gebremst haben. Dann gab es den Wechsel im Team, einige wurden pensioniert, und jetzt machen eigentlich alle mit. Auf der Unterstufe sind wir drei Lehrpersonen. Eine macht mit, aber nicht voll überzeugt. Da gibt es schon Reibungspunkte. Wenn da jemand nicht mitmacht, dann schlägt das schon auf die Stimmung. Dass jemand nicht mitmacht, geht in einem so kleinen Team fast nicht.“ (Schule A / LP akt. / 196).

Das Team ist klein, und an sich ist die Mitarbeit aller Teammitglieder erforderlich. Eine Arbeit mit weniger Personen wäre schwierig zu realisieren, und wer nicht aktiv am Projekt teilnimmt, wäre schnell isoliert. Aus diesem Grund wird das Prinzip der Niederschwelligkeit von Seiten der Projektleitung und der Lehrpersonen ambivalent beurteilt.

Zusammenfassend: Bewährt sich das Prinzip-Baustein an der Schule A?

Baustein - Konzept	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Grundsätzlich gute Erfahrungen gemacht, Zufriedenheit mit den vorhandenen Möglichkeiten ▶ Besonders in der Anfangsphase hilfreich ▶ Weiterbildung sehr situationsangepasst und leicht umsetzbar ▶ Probleme mit der verbindlichen Umsetzung des Erarbeiteten ▶ Erlebte Flexibilität und Entscheidungsfreiheit von den Beteiligten sehr geschätzt ▶ Allen Schulen zu empfehlen, auch nicht-multikulturellen
Adaptivität	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Umfassende Anpassungen, früh im Prozess durchgeführt ▶ Anpassungsmöglichkeiten sehr geschätzt ▶ Baustein-Prinzip als solches heute von untergeordneter Bedeutung
Effizienz und Schlankheit	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Viel Umsetzungsarbeit zu leisten / viel Aufwand für eigene Entwicklungen ▶ Arbeitsaufwand als lohnend taxiert ▶ Baustein ist nicht ein fertiges Produkt, das mit wenig Eigenleistung zu übernehmen ist
Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Wenige Personen, fragil bei Personalwechsel ▶ Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit, insbesondere mit dem Experten/der Expertin ▶ Wenig Kontakt mit kantonaler Schulbegleitung, wird jedoch nicht in grösserem Ausmass als nötig erachtet ▶ Positive Veränderungen in der Zusammenarbeit
Niederschwelligkeit	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ambivalente Einschätzungen ▶ Ansatz an sich vorteilhaft, ermöglicht der Schule den Einstieg ▶ Schulgrösse macht den Einsatz aller nötig ▶ Spannungen zwischen Lehrpersonen mit unterschiedlich starkem Engagement vorhanden

3.1.2 Schule B

(Eingeführter Baustein: Beurteilen und Fördern im individuellen Lernprozess)

Einschätzungen zum Baustein-Konzept

Die Projektleitung sieht einen wichtigen Grund für den Erfolg des Baustein-Prinzips darin, dass es an der Basis arbeitet und sich damit nahe am Kerngeschäft der Lehrpersonen bewegt. Im Weiteren bietet der Baustein die gute Möglichkeit, mit den Mitteln, die zur Verfügung gestellt werden, an einem bestimmten Thema zu arbeiten und sich zu vertiefen. Die Beteiligten äussern, dass sie ihre Erwartungen, die sie mit der Teilnahme am Projekt verbinden, als erfüllt ansehen.

Kritische Überlegungen sind von der Seite des Experten/der Expertin zu hören. Diese betreffen nicht den Baustein als solcher, sondern die Frage, mit welcher Motivation eine Schule sich für die Arbeit am Projekt interessiert. Die Vermutung liegt für die Expertin/den Experten nahe, dass es den Schulen manchmal nicht primär um die Sache geht, sondern um die Möglichkeit, zu attraktiven Geldmitteln zu gelangen. Wenn dies der Fall wäre, würde QUIMS eine Konkurrenz zu anderen möglichen Projekten darstellen.

Die Arbeit an einem Baustein wird eigentlich auch anderen Schulen sehr empfohlen. Vor allem darum, weil viel pädagogische Arbeit geleistet und eine grosse Verbesserung der Unterrichtsqualität erzielt werden kann. Schon geleistete Vorarbeiten auf dem Gebiet der Multikulturalität oder eine Sensibilisierung für die Thematik wird als wichtiger Vorteil für den Einstieg erachtet. Die Freiwilligkeit wird als ein wichtiges Prinzip eingeschätzt, das weiterhin bestehen bleiben sollte. Die neu einsteigenden Schulen sollten den Zeitaspekt nicht unterschätzen, denn es muss viel Arbeitseinsatz geleistet werden.

Expert/in und aktive Lehrpersonen empfehlen bei der Konstruktion weiterer Bausteine, Personen aus den QUIMS-Arbeitsgruppen in den Schulen, die sich freiwillig zur Verfügung stellen, einzubeziehen. So wird in Zusammenarbeit mit Expert/innen gewährleistet, dass die Initiativen der Schulen aufgegriffen und genutzt werden können.

Adaptivität der Bausteine

Für die Projektleitung ist es logisch, dass die Bausteine nicht als fertiges Produkt den Schulen geliefert werden können. Die Bausteine müssen nach den Bedürfnissen der Schule gestaltet werden können, und es besteht dazu auch der Wille, die nötige Zeit dazu zu investieren.

„Am Anfang haben wir ja ohne Bausteine gearbeitet. Als wir das erste Mal eingestiegen sind, hat es das ja noch gar nicht gegeben, und wir sind auch dorthin gekommen, wo wir hinwollten. Und dann hat es geheissen: Bausteine, oh je, wie fahren wir jetzt unser Programm weiter? Jetzt müssen wir halt den richtigen Baustein dazu suchen, oder? Dass es dann möglichst schön passt. Natürlich ist es gut, wenn

man Ideen hat, an die man sich daran festhalten kann. Aber wenn man dann nicht abweichen darf, dann finde ich es nicht gut.“ (Schule B / LP akt / 1469).

Von Beginn an war klar, was die Schule braucht. Der Baustein wurde anhand dieser Vorstellungen ausgesucht. Gearbeitet wurde mit einer eigenen Projektskizze und eigenen Zielen, wobei Fragen als Ausgangsbasis einer rollend verlaufenden Planung dienten. Die Lehrpersonen empfinden die angestrebten Ziele und die verwendeten Arbeitsinstrumente in ausgeprägter Art als ihre eigenen. Dies geht soweit, dass die Lehrpersonen aus dem aktiven Kreis nicht so genau darüber Bescheid wissen, wie das ursprüngliche Konzept des an der Schule eingesetzten Bausteins aussieht und was die Inhalte dieses Bausteins sind. Somit tritt der Baustein als solcher in der Arbeit der Schule nicht mehr offensichtlich in Erscheinung.

Effizienz und Schlankheit des Baustein-Prinzips

„Wir leisten diese Arbeit und nicht das QUIMS-Projekt.“ (Schule B / PL / 102).

Zwar hat sich der Planungsaufwand im Vergleich zu der ersten Phase von QUIMS für die Schule laut Projektleitung verringert, da nicht von Grund auf alles selber gestaltet werden muss. Es ist aber ganz klar so, dass sehr viel Aufwand geleistet werden muss und viel Arbeit in die Umsetzung des Bausteins investiert wird. Für die Projektleitung ist mit dem Projekt relativ viel administrative Arbeit verbunden. Die Lehrpersonen haben angenommen, dass Mehrarbeit auf sie zukommen wird, und sie sind gar nicht mit der Idee eines verringerten Arbeitsaufwandes eingestiegen. Sie sind klar davon ausgegangen, dass Adaptionen notwendig und mit entsprechend grossem Arbeitseinsatz verbunden sind. Es ist allerdings so, dass für sie diese Mehrarbeit darum gut vertretbar erscheint, weil sie einen Gewinn für den Unterricht bringt.

Eine ähnliche Beurteilung der Frage, ob das Baustein-Prinzip den Aufwand für die beteiligten Schulen zu erleichtern vermag, stammt auch von der Seite der Expertin/des Experten. Die bisherigen Erfahrungen haben gezeigt, dass nicht zwingend mit einer kurzfristigen Zeitersparnis gerechnet werden kann, wenn ein Baustein eingesetzt wird. Für die Umsetzung im Unterricht muss viel Zeit investiert werden, ebenso zeitaufwendig ist die Planung und Organisation. Aus der Perspektive der Expertin/des Experten wird darum eher verneint, dass mit dem Baustein-Prinzip der Anfangsaufwand für Planung und Entwicklung verringert werden kann. Die Lehrpersonen arbeiten sehr engagiert, und sie haben darum auch immer wieder neue Bedürfnisse und Themen, die zu erarbeiten sind. Ein Gewinn an Ressourcen wird sich nach dieser Beurteilung erst längerfristig ergeben.

Ein besonderes Problem stellt sich der Schule durch ihr Engagement in anderen Projekten. Dadurch stossen die Beteiligten oft an ihre Grenzen, es kann nicht immer so viel erreicht werden, wie das gewünscht ist, und der Einsatz für den Baustein ist dadurch manchmal eingeschränkt.

Kooperation

Innerhalb der Gruppe der aktiven Lehrkräfte wird die Zusammenarbeit als optimal beschrieben. Es besteht eine gute Vertrauensbasis, und es kann schnell und effizient gearbeitet werden. Der Experte/die Expertin beschreibt diese Gruppe als kleines, gut eingespieltes Team, das sehr interessiert, engagiert und offen arbeitet sowie grosse Bereitschaft zeigt, mit Schwierigkeiten umzugehen. Die Kooperation zwischen aktiver Lehrer/innengruppe und Expert/in wird von beiden Seiten als sehr gut beschrieben.

Während der Einstiegsphase, die für die Schule schwierig war, war die Hilfe der kantonalen Schulbegleitung sehr wichtig und nützlich. Heute besteht wenig Kontakt, der auch nicht in grösserem Umfang gewünscht ist, da die erlebte Eigenständigkeit sehr geschätzt wird.

Das Team als Ganzes ist noch nicht seit langer Zeit in der aktuellen Formation zusammen, da während des Projektverlaufes zwei Schulhäuser zu einer Schuleinheit zusammengelegt worden sind. Dadurch ist ein sehr grosses Team entstanden. Aus diesem Grund wird in kleineren Gruppen an unterschiedlichen Projekten gearbeitet, wovon eine dieser Gruppen die QUIMS-Projektgruppe darstellt. Aufgrund der aktuellen Grösse der Schule erachten die Lehrpersonen eine andere Arbeitsweise als ineffizient. Der Kreis der aktiven Lehrpersonen bildet somit eine Gruppe unter mehreren und nimmt dadurch nicht eine Sonderstellung an der Schule ein.

Eine Zusammenarbeit zwischen der aktiven und der erweiterten Gruppe der Lehrpersonen geschieht wenig bis gar nicht. Dennoch geschieht ein gewisser Informationsaustausch. Die Lehrpersonen aus dem erweiterten Kreis wissen zwar nicht genau Bescheid, sind aber zufrieden mit den Informationen, die sie erhalten. Dieser Austausch geschieht vor allem auf informeller Ebene.

Niederschwelligkeit des Baustein-Prinzips

Die Regelung, dass nicht alle Lehrpersonen der Schule aktiv am QUIMS-Baustein arbeiten müssen, hat den Einstieg ins Projekt überhaupt erst möglich gemacht und stellte eine wichtige Ausgangsbedingung dar. Ursprünglich waren grössere Teamkonflikte vorhanden, die eine Projektvereinbarung unmöglich gemacht hatten.

„Ich finde es wichtig, dass nicht alle mitmachen müssen, weil sonst die, die möchten, nicht weiterkommen. Vorher mussten wir uns hauptzeitlich mit Teamkonflikten beschäftigen und jetzt, mit den Bausteinen, ist unsere Hauptarbeit die pädagogische Arbeit. Und so soll es meiner Meinung nach auch sein. Ich glaube auch, dass Sachen überschwappen auf das ganze Kollegium. Das geht jedoch nach dem Motto "steter Tropfen höhlt den Stein", und das braucht einfach wahnsinnig viel Zeit. Da sind wir vielleicht manchmal etwas zu ungeduldig und haben das Gefühl, es müsste alles ein bisschen schneller gehen.“ (Schule B / PL / 520).

Diese Regelung führte zu zwei Konsequenzen:

Erstens scheint die Möglichkeit, einen aktiven und einen erweiterten Kreis von Lehrpersonen im Team zu haben, gut zu funktionieren. Sie hat der Schule eine Entspannung ihrer Situation gebracht. Die Teamkonflikte, die den Einsteig ins Projekt ursprünglich erschwert hatten, sind nicht mehr vorhanden. Heute wird nicht von einer Missstimmung zwischen den beiden Gruppen berichtet. Es handelt sich bei der aktiven Lehrer/innengruppe nicht um eine geschlossene Gruppe, die sich gegenüber anderen Lehrpersonen abschottet. Wer möchte, kann ohne weiteres teilnehmen, und Lehrpersonen aus dem erweiterten Kreis erwägen unter Umständen eine aktive Teilnahme. Impulse aus dem aktiven Kreis gelangen an das ganze Kollegium, werden indirekt auch von nicht am Baustein beteiligten Lehrpersonen aufgenommen, und was sich bewährt, kann auch in einem grösseren Teil des Teams umgesetzt werden.

Zweitens sind durchaus Reibungen vorhanden. Es besteht eine gewisse Ungeduld der aktiven Lehrer/innengruppe, die gerne eine weitergehende Umsetzung des Bausteins erreichen würden, damit alle Klassen von der Arbeit an QUIMS profitieren können. Auch wenn sie sich in ihrer Arbeit nicht gebremst fühlen, wird es als Belastung erlebt, dass nicht die gesamte Schule von QUIMS profitieren kann. Die Lehrpersonen aus dem erweiterten Kreis möchten teilweise nicht mit den Anliegen der aktiven Lehrer/innengruppe belastet werden und sind froh, wenn sie sich ihren eigenen Arbeiten zuwenden können.

Zusammenfassend: Bewährt sich das Prinzip-Baustein an der Schule B?

Baustein-Konzept	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Erfolgspunkt: Arbeit nahe am Kerngeschäft möglich ▶ Erwartungen der Schule erfüllt ▶ Teilnahme anderen Schulen sehr zu empfehlen ▶ Freiwilligkeit soll als wichtiges Prinzip beibehalten werden
Adaptivität	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Nicht ein fertiges Produkt, das ohne Anpassungen übernommen werden kann ▶ Arbeit geschieht nach den Zielen und Fragestellungen der Schule ▶ Ursprüngliches Konzept und Inhalte des Bausteins nicht sehr präsent
Effizienz und Schlankheit	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Planungsaufwand im Vergleich zu ersten Erfahrungen mit QUIMS etwas verringert ▶ Sehr viel Arbeitsaufwand und Engagement für die Umsetzung eingesetzt ▶ Arbeitsaufwand als lohnend empfunden ▶ Keine kurzfristige Zeitersparnis möglich ▶ Ressourceneinsatz durch Engagement in anderen Projekten eingeschränkt
Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Optimale Zusammenarbeit im aktiven Kreis der Lehrpersonen ▶ Gute Kooperation mit dem Experten/der Expertin ▶ Den wenigen Kontakt mit kantonaler Schulbegleitung als hilfreich erlebt; aktuell nicht in grösserem Umfang nötig ▶ Informationsaustausch zwischen aktivem und erweitertem Kreis der Lehrpersonen gegeben, v. a. auf informeller Ebene, wenig gemeinsame Arbeit
Niederschwelligkeit	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Niederschwelligkeit als wichtige Ausgangsbedingung ▶ Gutes Funktionieren einerseits, Spannungen andererseits ▶ Impulse aus dem aktiven Kreis der Lehrpersonen können auch an den erweiterten Kreis gelangen ▶ Ungeduld der aktiven Lehrpersonen, die mehr für die gesamte Schule erreichen möchten

3.1.3 Cross-Case-Analysis

Ein Vergleich der Ergebnisse zeigt, dass es für die Beurteilung des Baustein-Prinzips Faktoren gibt, die sich in beiden Schulen ähnlich manifestieren. Diese werden im Rahmen der fallübergreifenden Faktoren an erster Stelle dargestellt. Unter dem Aspekt der fallspezifischen Faktoren wird analysiert, worin sich die beiden Schulen unterscheiden. Die zusammenfassende Darstellung am Schluss der Cross-Case Analysis gibt einen Überblick über die fallübergreifenden und fallspezifischen Faktoren.

Fallübergreifende Faktoren

Beide Schulen sehen ihre Erwartungen, die sie mit dem Baustein verknüpft haben, als erfüllt an. Es sind grundsätzlich gute Erfahrungen mit dem Baustein-Prinzip gemacht worden. Die Lehrpersonen stehen als Motor der Entwicklung stark im Vordergrund: In der Schule A stammen die angestrebten Ziele direkt aus dem Kreis der aktiven Lehrpersonen, in der Schule B erleben die Lehrpersonen eine grosse Flexibilität und Freiheit, selber über die Gestaltung des Projektes entscheiden zu dürfen. Was in der Arbeit am Baustein geschieht, bestimmen die Lehrpersonen selber. Dies wird als grosse Stärke des Projekts gewertet, und es wird als ratsam gesehen, dies auch bei der Erarbeitung weiterer Bausteine zu nutzen. Die Einführung eines QUIMS-Bausteins wird anderen Schulen weiterempfohlen.

Die Möglichkeit der aktiven Ausgestaltung des Bausteins bringt es auch mit sich, dass ein grosser Arbeitseinsatz für die Umsetzung des Projektes geleistet wird. Dieser Einsatz wird als lohnend taxiert. Da an beiden Schulen nicht erwartet wurde, mit dem Baustein über ein fertig ausgestaltetes Produkt zu verfügen, das nur wenig Arbeitsaufwand erfordert, sind diesbezüglich auch keine Enttäuschungen vorhanden.

Mit dem Baustein wurde so verfahren, dass daran nach den Bedürfnissen der Schule gearbeitet worden ist. In der Schule A wird von umfassenden Anpassungen berichtet, in der Schule B wurde nach einer eigenen Projektskizze gearbeitet. Dabei ist festzustellen, dass der Baustein als solcher heute nicht mehr im Vordergrund steht und insbesondere im Fall der Schule B den Beteiligten teilweise nicht mehr bewusst ist, was der ursprüngliche Baustein beinhaltet hat.

In beiden Schulen besteht eine gute Zusammenarbeit in der schulinternen Projektgruppe. Gelobt wird insbesondere die Zusammenarbeit mit dem Experten/der Expertin. Zu der kantonalen Schulbegleitung besteht wenig Kontakt, der aber als gut bezeichnet wird und auch nicht in grösserem Ausmass gewünscht wird.

Das Prinzip der Niederschwelligkeit hat der Schule B den Einstieg ins Projekt überhaupt erst ermöglicht, und in der Schule A war es ebenfalls ein wichtiger Aspekt, dass nicht das gesamte Lehrerkollegium aktiv am Baustein mitarbeiten muss. In beiden Fällen hat also diese Möglichkeit eine relevante Rolle beim Projekteinstieg gespielt. Derzeit sind in beiden Schulen Spannungen zwischen aktivem und erweitertem Kreis der Lehrpersonen vorhanden, wenn auch in unterschiedlichem Ausmass und in unter-

schiedlicher Form. Bei den Lehrpersonen der Schule A sind Spannungen da, weil die Beteiligten dem Projekt ein unterschiedlich starkes Engagement entgegenbringen und aufgrund des kleinen Teams die Mitarbeit aller gefragt ist. In der Schule B äussern sich die Spannungen dadurch, dass die Lehrpersonen aus dem aktiven Kreis gerne eine weitergehende, die ganze Schule betreffende Umsetzung des Bausteins erreichen möchten. Die Lehrpersonen aus dem erweiterten Kreis sind dazu zwar beschränkt bereit, wünschen aber auch in Ruhe gelassen zu werden.

Fallspezifische Faktoren / Unterschiede

Der augenfälligste Unterschied zwischen den beiden Schulen ist die Teamgrösse. Vor diesem Hintergrund gehen die Schulen unterschiedlich mit dem QUIMS-Baustein um. In der Schule A, wo das Team nur wenige Personen umfasst, wird davon ausgegangen, dass es die Mitarbeit aller braucht, da ansonsten die Arbeit als nicht leistbar erscheint. In das Projekt sind die Lehrpersonen aus dem Kindergarten mit einbezogen worden. Dadurch ist die Situation so, dass es eigentlich nur aktive Lehrpersonen im Team gibt. Die Personen, die zu Projektbeginn nicht teilgenommen haben, sind heute nicht mehr an der Schule tätig. An der Schule B besteht seit der Zusammenlegung der beiden Schulhäuser ein grosses Team, das in mehreren Arbeitsgruppen an unterschiedlichen Projekten arbeitet. Der Kreis der aktiven Lehrpersonen bildet somit eine Gruppe unter mehreren und nimmt dadurch nicht eine Sonderstellung an der Schule ein.

Für die Schule B ist spezifisch, dass vor Projektbeginn eine schwierige Startsituation vorhanden war. Es gab Teamkonflikte, die eine Projektvereinbarung unmöglich gemacht haben, die Stimmung war polarisiert zwischen Befürwortung und Ablehnung. Aus diesem Grund wurde in der Einstiegsphase ein Coaching durch die kantonale Schulbegleitung in Anspruch genommen, das sehr hilfreich war.

An der Schule A haben sich beim Umsetzen des Bausteins Probleme mit der Verbindlichkeit ergeben. Diese Probleme stellten sich vor allem in der Anfangsphase, als eine Umsetzung und Vertiefung der an Weiterbildungen erarbeiteten Inhalte oft ausgeblieben ist. Die Beteiligten haben sich mit der Zeit ein eigenes System zur Standardisierung der eingeführten Methoden geschaffen, das eine Verbesserung dieser Situation ermöglicht hat.

Die Beteiligten an der Schule A bemerken eine positive Veränderung der Zusammenarbeit: Durch den QUIMS-Baustein wird vermehrt über pädagogische Inhalte gesprochen, mehr über den Unterricht ausgetauscht, ausserdem sind Kindergarten und Schule näher zueinander gerückt. Das Team der Schule B arbeitet noch nicht lange als Einheit zusammen, und es wird von den Gesprächspartnern nicht über Erfahrungen einer veränderten Zusammenarbeit im Zusammenhang mit den QUIMS-Bausteinen berichtet.

Zusammenfassend: fallübergreifende und fallspezifische Faktoren

Fallübergreifende Faktoren	Fallspezifische Faktoren A	Fallspezifische Faktoren B
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Die Erwartungen sind erfüllt worden ▶ Der Baustein wird nicht als ein fertiges Produkt aufgefasst ▶ Lehrpersonen als Motor der Entwicklung ▶ Viel Arbeitsaufwand zur Umsetzung und Anpassung an eigene Bedürfnisse geleistet ▶ Arbeitsaufwand als lohnend taxiert ▶ Baustein als solcher heute nicht mehr im Vordergrund ▶ Gute Zusammenarbeit in der schulinternen Projektgruppe ▶ Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit Schule – Expert/in ▶ Niederschwelligkeit bringt sowohl Vorteile als auch Schwierigkeiten ▶ Teilnahme allen Schulen grundsätzlich empfohlen 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ kleines Team, alle aktiv am QUIMS-Baustein beteiligt ▶ Probleme mit der Verbindlichkeit ▶ Positive Veränderung der Zusammenarbeit durch den QUIMS-Baustein 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ grosses Team, verschiedene Arbeitsgruppen; auch unabhängig vom QUIMS-Baustein ▶ Schwierige Startsituation zu Projektbeginn: Teamkonflikte, Coaching durch kantonale Schulbegleitung war nötig

3.1.4 Thesen zur Bewährung des Baustein-Prinzips: ein Zwischenfazit

Aus den Ergebnissen der beiden Schulen A und B wurden Thesen generiert, die gemäss dem im Kapitel 2 beschriebenen Forschungsdesign den Fokusgruppen präsentiert und zur Diskussion gestellt worden sind.

Tabelle 4 Thesen zum Fragekomplex A: Bewährt sich das Baustein-Prinzip?

Effizienz / Schlantheit
<ul style="list-style-type: none"> • Die Schulen setzen sehr viel Zeit und Aufwand für Eigenentwicklungen ein. • Die Schulen gehen nicht von der Erwartung aus, mit den QUIMS-Bausteinen ein weitgehend ausgearbeitetes Produkt vor sich zu haben. • Der eingesetzte Arbeitsaufwand wird allseits als lohnend taxiert. • Andere Projekte an der Schule können die Arbeit am QUIMS-Baustein tangieren und den Ressourceneinsatz vermindern.
Adaptivität
<ul style="list-style-type: none"> • Die Schulen passen die Bausteine sehr weitgehend an ihre eigenen Bedürfnisse an, was sehr geschätzt wird. • Die Arbeit kann sich durch die weitgehenden Anpassungen stark von den ursprünglichen Zielen des Bausteins entfernen; diese sind unter Umständen nicht mehr sehr präsent. • Die Schulen wünschen sich vor allem, dass die erlebte Flexibilität, die Freiwilligkeit und der Raum für eigene Weiterentwicklungen weiterhin bestehen bleiben.
Kooperation
<ul style="list-style-type: none"> • Die Zusammenarbeit gelingt zur Zufriedenheit der Beteiligten. • Kooperation, Austausch und Funktionendifferenzierung scheinen ohne nennenswerte Probleme zu funktionieren.
Niederschwelligkeit
<ul style="list-style-type: none"> • Es wird als wichtig und hilfreich angesehen, dass nicht das gesamte Kollegium zu einer Teilnahme an der Arbeit am Baustein gezwungen ist. • Durch das Know-how der aktiven Gruppe der Lehrpersonen gelangen Impulse an den erweiterten Kreis der Lehrpersonen; was sich bewährt, kann an das gesamte Team herangetragen werden. • Spannungen zwischen aktivem und erweitertem Lehrpersonenkreis sind vorhanden.

3.1.5 Ergebnisse der Fokusgruppen

Die Ergebnisse aus den Fokusgruppen-Gesprächen, in denen zu den präsentierten Thesen Stellung genommen wurde, werden im Folgenden für jede Fokusgruppe getrennt dargestellt. Sie werden in Bezug auf eine Validierung bzw. Erweiterung der bisherigen Ergebnisse interpretiert. Im abschliessenden Fazit wird gezeigt, welche Faktoren sich in beiden Fokusgruppengesprächen als relevant erwiesen haben, bei welchen Faktoren sich Unterschiede zeigen und inwieweit die präsentierten Thesen auch vor dem Hintergrund der beiden Fokusgruppen gestützt werden können.

Fokusgruppe A

(Eingeführter Baustein: Sprachförderung im Teamteaching)

Baustein-Konzept

Die Gesprächspartner/innen aus der Fokusgruppe schätzen am Baustein-Prinzip vor allem, dass es sich nicht um eine Sache handelt, die von oben her befohlen wurde. Alltagsnähe in Form von Nähe zum Unterricht gilt als besondere Stärke des Projekts. Der grosse Arbeitsaufwand, der mit dem eingeführten QUIMS-Baustein verbunden ist, wird gerade wegen dieser Unterrichtsnähe gerne in Kauf genommen.

Adaptivität

Da die Lehrpersonen mit der Förderung ihrer Schüler/innen auf Grenzen gestossen sind, war bald klar, dass eine Mitwirkung am Baustein-Projekt sinnvoll ist. Es war für die Beteiligten eindeutig zu entscheiden, welcher Baustein für ihre Bedürfnisse passend ist. Eine Anpassung wurde insofern vorgenommen, als dass man sich nur kleine Schritte vorgenommen hat und an der Schuleinheit gewissermassen nur der halbe Baustein umgesetzt wird. Für den Kindergarten, welcher auch am Baustein-Projekt teilnimmt, müssen immer wieder eigene Programme entwickelt werden, was zwar einen grossen Aufwand bedeutet, aber als Freiheit in der Umsetzung aufgefasst wird.

Effizienz / Schlankheit

Im Vergleich zu den Erfahrungen mit der Einführung der „Teilautonomen Volksschule“ ist die Umsetzung des QUIMS-Bausteins mit viel weniger organisatorischem Aufwand verbunden. Es wird von den Gesprächspartnern/ -partnerinnen aus der Fokusgruppe als entlastend erlebt, dass sie viele sinnvolle Materialien erhalten, die direkt übernommen und eingesetzt werden können.

Kooperation

In der ersten Phase der Einführung des Bausteins war die Zusammenarbeit zwischen der kantonalen Projektgruppe und der Steuergruppe an der Schuleinheit schwierig, da sie als chaotisch erlebt wurde. Nun aber, nach einer personellen Veränderung, besteht Zufriedenheit über diese Zusammenarbeit. Die kantonale Projektbegleitung wird aktuell als sehr kompetent erlebt, und die Schuleinheit fühlt sich gut beraten.

Die Kooperation an der Schule wird von den Gesprächspartnern/ -partnerinnen aus der Fokusgruppe als befriedigend erlebt. Der Informationsfluss zwischen stark beteiligten Lehrpersonen und solchen, die nur am Rande in das Baustein-Projekt involviert sind, funktioniert gut. Es wird ein Klima beschrieben, in dem keine Spannungen im Team vorhanden seien.

Niederschwelligkeit

Für diese Schuleinheit war es nicht schwierig, die Leute zur Teilnahme am Baustein-Projekt zu gewinnen. Die Weiterbildungen, die den Baustein betreffen, werden vom gesamten Team besucht. An diesen wird gerne teilgenommen, insbesondere darum, weil die Lehrpersonen dort viele Impulse erhalten.

Validierung und Erweiterung des Zwischenfazits

Die Ergebnisse der Fokusgruppe A liefern eine weitgehende Validierung der Ergebnisse aus den Schulen A und B. Am Baustein-Konzept werden insbesondere die Alltagsnähe und die Nähe zum Unterricht sehr geschätzt. Der damit verbundene, hohe Arbeitsaufwand wird deswegen auch gerne in Kauf genommen. Ähnlich sieht es bezüglich der Adaptivität des ausgewählten Bausteins aus: Die Anpassungen an die Situation der Schule bedeuten teilweise einen grossen Aufwand, ermöglichen aber auch die gewünschte Freiheit in der Umsetzung des Bausteins. Die Kooperation an der Schule A wird in den verschiedenen Bereichen als gut bezeichnet, sei es mit der kantonalen Projektgruppe, mit den aktiven Lehrpersonen und mit dem erweiterten Kreis von Lehrpersonen.

Ein ergänzender Punkt betrifft das Thema Effizienz / Schlankheit. Da die Schuleinheit der Fokusgruppe A Erfahrungen mit der „Teilautonomen Volksschule“ hat, kann der organisatorische Aufwand der beiden Projekte TaV und QUIMS-Bausteine direkt verglichen werden. Dabei haben die Erfahrungen gezeigt, dass die QUIMS-Bausteine im Vergleich zur „Teilautonomen Volksschule“ viel weniger organisatorischen Aufwand bedeuten.

Spezifisch für die Fokusgruppe A ist die anfänglich schwierige Zusammenarbeit mit der kantonalen Projektgruppe, die sich nun nach einem Personalwechsel zur Zufriedenheit verändert hat.

Zusammenfassend:

Validierung	Erweiterung
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Alltagsnähe / Nähe zum Unterricht des Projektes wird sehr geschätzt ▶ Der grosse Arbeitsaufwand wird gerne in Kauf genommen ▶ Anpassungen geschehen teilweise mit grossem Aufwand, werden aber als Freiheit in der Umsetzung taxiert ▶ Gute Kooperation im Team 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Im Vergleich zum Projekt „Teilautonome Volksschule“ viel weniger organisatorischen Aufwand ▶ Anfänglich schwierige Zusammenarbeit mit der kantonalen Projektgruppe

Fokusgruppe B

(Eingeführter Baustein: „Just Community“)

Baustein-Konzept

In der Fokusgruppe dieser Schuleinheit wird der gute Aufbau des Bausteins gelobt sowie die Möglichkeit, Hilfe und eine Begleitung vor Ort zu haben. Damit können sich die Beteiligten an einer vorgegebenen Struktur orientieren. Mit dem Baustein-Konzept sind die Gesprächspartner/innen aus der Fokusgruppe insgesamt zufrieden. Da der finanzielle Rahmen innerhalb von QUIMS als genügend grosszügig eingeschätzt wird, wird die Motivation der Teilnehmenden unterstützt, da diese ihren Arbeitsaufwand als entlohnt betrachten können. Für die Gesprächspartner/innen aus der Fokusgruppe besteht eine gewisse Unsicherheit, was mit ihrem Baustein-Projekt geschieht, falls die bevorstehende Volksschulreform abgelehnt wird. Wenn dies der Fall wäre, würde die gute finanzielle Unterstützung vermutlich wegfallen. Darum wünschten die Gesprächspartner/innen sich, dass die Arbeiten von QUIMS noch mehr publik gemacht würden, um zu zeigen, was mit den eingesetzten Geldmitteln geschieht.

Adaptivität

Der Baustein wurde für die Schule anhand eines demokratischen Entscheides ausgewählt. Er wird als gut passend empfunden, und es waren nicht viele Änderungen am vorgesehenen Konzept nötig. Die Inhalte können und müssen jedoch angepasst werden. Beispielsweise können die Kinder viele Elemente und deren konkrete Ausgestaltung wünschen. Auch müssen Anpassungen für eine stufen- und schulgerechte Umsetzung gemacht werden, beispielsweise wenn es um die Gestaltung des Pausenplatzes geht. Mit diesen Anpassungsmöglichkeiten sind die Gesprächspartner/innen aus der Fokusgruppe zufrieden.

Effizienz / Schlankheit

Für den Baustein „Just Community“ besteht gemäss den Gesprächspartnern/ -partnerinnen aus der Fokusgruppe das Problem, dass zwar viel Theoriehintergrund angeboten worden ist, die Umsetzung aber trotz der als hilfreich eingeschätzten Begleitung vor Ort hauptsächlich vom Team alleine geschehen musste. Im Team wurde nach den Möglichkeiten gesucht, mit welchen Massnahmen die Ziele des Bausteins für die Kinder angebracht zu erreichen sind. Da die Beteiligten von der Idee des „Just Community“ überzeugt sind, wird dieses Engagement gerne geleistet.

Teilweise ist im Verlauf der Zeit die Struktur, die durch den Baustein vorgegeben ist, aus dem Blickfeld geraten. Die Beteiligten wussten nicht mehr so genau, wohin das Projekt führen soll und was man eigentlich erreichen möchte.

Zwei Schulen aus dieser Schuleinheit haben Erfahrung mit der „Teilautonomen Volksschule“ und verfügen bzw. verfügten über eine Schulleitung. Die Strukturen, die durch die Schulleitung vorhanden sind, werden als sehr hilfreich für eine effiziente Arbeit am Baustein eingeschätzt. Insbesondere dort, wo die Schulleitung nicht mehr besteht, wird sie vermisst.

Kooperation

Wo möglich, wird am Baustein gemeinsam gearbeitet. Die unterschiedlichen Schulhäuser der Schuleinheit haben jedoch teilweise unterschiedliche Bedürfnisse, weshalb auch in getrennten Gruppen gearbeitet wird. Dabei wird die Kooperation zwischen den Schulhäusern als nicht immer ganz einfach beschrieben.

Die Kooperation zwischen Expert/in und Schule wurde als ungünstig erlebt. Einerseits hat dies mit den schulinternen Kooperationsschwierigkeiten zu tun, andererseits waren die räumliche Distanz zur Expertin/zum Experten und die schlechte Erreichbarkeit erschwerende Faktoren. Auch war immer wieder unklar, welche Aufgaben die Expertin/der Experte übernehmen würde.

Für das Projekt ungünstig war ein Wechsel in der schulinternen Projektleitung. Da die Arbeiten gut dokumentiert waren, konnte sich die neue Leitung aber relativ rasch einarbeiten.

Niederschwelligkeit

Da an dieser Schuleinheit die Teams teilweise neu aufgebaut worden sind, wurden die Lehrpersonen auch nach der Bereitschaft, am Baustein mitzuarbeiten, ausgewählt. An gewissen Sitzungen zum Baustein-Projekt sind immer alle aus der Schuleinheit beteiligt, und es gibt verschiedene Arbeitsgruppen, die Teile aus dem Projekt bearbeiten. Der Umstand, dass nicht immer alle Leute dem Baustein ein gleich grosses Engagement entgegenbringen, wird nicht als Problempunkt gewertet. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass die Beteiligten sich nach ihren Möglichkeiten einsetzen, persönliche Grenzen werden problemlos akzeptiert.

Validierung und Erweiterung des Zwischenfazits

Abgesehen von der Zufriedenheit mit dem Baustein-Konzept, der Überzeugung für das Projekt und der Zufriedenheit mit den Anpassungsmöglichkeiten des Bausteins, trägt die Fokusgruppe B einige Punkte zur Erweiterung der Ergebnisse aus den Schulen A und B bei.

Im Gegensatz zu den anderen beiden Schulen kommt neu zur Sprache, dass der finanzielle Rahmen des QUIMS-Bausteins günstig ist und somit die Motivation der Beteiligten unterstützt. Allerdings gibt die bevorstehende Volksschulreform Anlass zur Ungewissheit, indem nicht sicher ist, ob weiterhin über diese finanzielle Unterstützung verfügt werden kann.

Spezifisch beim Baustein „Just Community“ ist, dass die Eigeninitiative zur Umsetzung der gestellten Ziele gross ist, und die Arbeit vorwiegend ohne externe Hilfe erfolgen musste. Von Experten-/Expertinnenseite kam sehr viel Hintergrundwissen, das vom Team erst noch in passende Massnahmen überführt werden musste.

Besonders für die Situation aus der Fokusgruppe B ist die teilweise schwierige Zusammenarbeit unter den Schulhäusern der Schuleinheit sowie die ungünstige Zusammenarbeit mit dem Experten/der Expertin.

Zusammenfassend:

Validierung	Erweiterung
▶ Zufriedenheit mit dem Baustein-Konzept	▶ Der finanzielle Rahmen unterstützt die Motivation der Beteiligten
▶ Überzeugung für das Projekt, daher Arbeitsaufwand als lohnend eingeschätzt	▶ Bevorstehende Volksschulreform: Ungewissheit
▶ Zufriedenheit mit den Anpassungsmöglichkeiten des Bausteins	▶ Viel Theoriehintergrund, Umsetzungsarbeit ist alleine zu leisten
	▶ Schulleitungsstrukturen als sehr hilfreich für effiziente Arbeit
	▶ Kooperation unter den Schulhäusern teilweise schwierig
	▶ Zusammenarbeit mit der Expertin/dem Experten ungünstig

Fazit aus den Fokusgruppen A und B

Deutlich wird im Vergleich der beiden Fokusgruppengespräche, dass der Arbeitsaufwand für beide Schuleinheiten als sehr lohnend eingeschätzt wird. Dieses Ergebnis deckt sich auch mit den Einschätzungen aus den Schulen A und B.

In beiden Fokusgruppen besteht Zufriedenheit mit dem Baustein-Konzept, der Baustein konnte entsprechend der eigenen Bedürfnisse ausgewählt oder angepasst werden. In der Umsetzung gibt es bausteinspezifische Unterschiede. In der Fokusgruppe A, wo der gleiche Baustein wie bei der Schule A vorliegt, werden die Alltagsnähe und die Nähe zum Unterricht sehr geschätzt. Dies erleichtert die Umsetzungsarbeit sehr, da viele der in der Weiterbildung aufgezeigten Dinge direkt übertragbar sind. In der Fokusgruppe B mit dem Baustein „Just Community“ zeigt es sich, dass hier mehr Aufwand geleistet werden musste, um aus dem theoretischen Hintergrundwissen heraus konkrete Konzepte und Massnahmen zu entwickeln. Diese Arbeit wurde nicht durch das Baustein-Konzept geleistet.

In der Fokusgruppe B zeigt sich in Ergänzung zu den bisherigen Ergebnissen als neuer Aspekt, dass Schulleitungsstrukturen für die Umsetzung eines Bausteins hilfreich sind. Die Basis für effiziente Arbeit ist eher gegeben, wenn Ressourcen und bereits funktionierende Arbeitsstrukturen vorhanden sind. Dieser Umstand wird unterstützt durch den Hinweis aus der Fokusgruppe A, dass die Einführung des QUIMS-Bausteins im Vergleich zur Einführung der „Teilautonomen Volksschule“ mit viel weniger organisatorischem Aufwand verbunden gewesen ist.

3.2 Fragekomplex B: Werden die angestrebten Ziele erreicht?

In diesem Kapitel stehen die Ziele des Projektes im Vordergrund. Es sind dies einerseits die Ziele von QUIMS in einem allgemeinen Sinn sowie andererseits die Ziele der Bausteine.

Der Projektplan für die dritte Phase sieht auf der Ebene der Schulen folgende zwei allgemeine Ziele für QUIMS vor:

- Die Lernbedingungen der Schüler/innen sind beobachtbar und nachhaltig erweitert, ergänzt oder verbessert worden.
- Massnahmen zur Qualitätssicherung sind eingeführt worden.

Mit den Bausteinen werden folgende vier Hauptziele verfolgt¹⁰:

- Die kontinuierliche Arbeit an einem Thema und eine Institutionalisierung von gelungenen Neuerungen wird unterstützt.
- In relativ kurzer Zeit lassen sich Veränderungen auf der Unterrichtsebene erkennen, welche die Lernförderung betreffen.
- Eine funktionsfähige Arbeitsstruktur und -kultur im Lehrerkollegium wird eingeleitet und unterstützt.
- Die Bausteine sind situativ und adäquat anpassbar.

Jeder Baustein verfügt über je eigene Ziele, die im Kapitel 1.1 ausführlich wiedergegeben worden sind.

Wie den Interviewleitfäden (Kapitel 6) zu entnehmen ist, sind die Ziele der drei Bereiche (QUIMS, Baustein-Prinzip, Baustein) den Gesprächspartnern/ -partnerinnen in Form von Karten vorgelegt worden, um eine Gedankenstütze zu haben und das Gespräch über diese Ziele zu vereinfachen.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt auf die gleiche Art und Weise wie in Kapitel 3.1: Als erstes werden die Fragestellungen fallweise für die Schulen A und B getrennt beantwortet, anschliessend erfolgt die fallvergleichende Darstellung. Ein Zwischenfazit zeigt die Thesen, die aus diesen Ergebnissen abgeleitet werden können. Anschliessend wird aufgezeigt, inwiefern diese Thesen anhand der Ergebnisse aus den Fokusgruppen A und B validiert und erweitert werden können.

¹⁰ Auftrag zur Evaluation der QUIMS-Bausteine, Volksschulamt 24. Aug. 2004.

3.2.1 Schule A

(Eingeführter Baustein: Sprachförderung im Teamteaching)

Die Ziele von QUIMS

Sowohl Projektleitung als auch Lehrpersonen sehen beide Ziele eindeutig als erreicht an. Zurückhaltend wird bemerkt, dass es wohl beobachtbare Veränderungen im Sinne der QUIMS-Ziele gibt, dass jedoch die genauen Auswirkungen erst in ein paar Jahren bemerkbar werden. Zurückhaltung besteht bei den Lehrpersonen aus dem Kindergarten auch insofern, als sie der Ansicht sind, dass sie noch mitten drin sind und gerne noch mehr Zeit für die Vertiefung aufwenden würden.

Aus Sicht des Experten/der Expertin ist das Erreichen des Ziels einer nachhaltigen Verbesserung der Lernbedingungen der Schüler/innen je nach Engagement einer Lehrperson als unterschiedlich erfolgreich zu taxieren und es sind individuelle Unterschiede unter den Lehrpersonen zu beobachten. Bei den Lehrpersonen, die die erarbeiteten Instrumente eingesetzt haben, sind auch direkte Fortschritte bei den Kindern zu beobachten. Das Ziel der qualitätssichernden Massnahmen wird mittels Formulierung von Standards in Form von verbindlichen Lernzielen derzeit noch pointierter angegangen. Dies wird vorerst für den Bereich der Schreibförderung angewendet. Inwieweit diese Standards greifen und die Schule näher an das Ziel der Qualitätssicherung heranbringen, ist laut Expert/in noch nicht absehbar.

Die Ziele des Baustein-Prinzips

Die Beteiligten sind sich über die Zielerreichung einig: alle vier Hauptziele der Bausteine werden als erfüllt angesehen. Die Arbeit mit der Expertin/dem Experten sichert die kontinuierliche Arbeit an einem Thema, erleichtert eine Institutionalisierung und ermöglicht den Erfolg, der mit der Umsetzung des Bausteins verbunden ist. Dieser Erfolg zeigt sich – wie beabsichtigt – in Veränderungen im Unterricht, die in diesem Bericht im Abschnitt „Wirkungen“ genauer dargestellt werden. Dabei haben die bereits vergangenen zwei Jahre der Projektumsetzung ausgereicht, dass sich diese Veränderungen für die Beteiligten gut sichtbar manifestieren. Alle Beteiligten sind der Ansicht, dass an der Schule absolut funktionsfähige Arbeitsstrukturen bestehen. Hierzu wird allerdings kritisch vermerkt, dass nicht alle ein gleiches Engagement leisten können oder wollen, was als ein wenig hinderlich betrachtet wird. Von der Anpassbarkeit des Bausteins wurde intensiv Gebrauch gemacht, und es wurden damit zur Zufriedenheit aller Beteiligten gute Erfahrungen gemacht (vgl. Kapitel 3.1.1, Abschnitt „Adaptivität der Bausteine“).

Die Ziele des an der Schule eingeführten Bausteins

Den Zielen des an der Schule eingeführten Bausteins wird ein grosser Stellenwert beimessen. Insbesondere die sprachliche Förderung, die sich nicht nur auf den

Deutschunterricht beschränken soll, wird ins Zentrum gesetzt. Dieses Ziel kann für die Kindergärtnerinnen nicht eine so grosse Rolle spielen. Folgerichtig werden hier stufen-spezifische Ziele der Sprachförderung verfolgt.

Grundsätzlich werden die Ziele als erreicht angesehen. Selbstkritisch bezeichnen es die Lehrpersonen jedoch als schwierig, die im Zentrum stehende Förderung der sprachlichen Kompetenzen in allen Fächern umzusetzen.

Umgang mit Zielen

Die Lehrpersonen aus dem aktiven Kreis und aus dem Kindergarten betonen mehrmals, dass sie die Zielerreichung als einen Prozess sehen, mit dem sie grundsätzlich zufrieden sind. Da Verbesserungen immer möglich sind, möchten sie gerne auch noch mehr erreichen. Dabei wird davon ausgegangen, dass dieser Prozess nicht abgeschlossen werden kann, da es immer wieder Neues zu erreichen gilt.

„Ich denke, verbessern kann man immer wieder. Wir sind auf dem Weg schon ein gutes Stück vorwärts gekommen.“ (Schule A / LP akt / 270).

„Stolpersteine? Nein, keine Stolpersteine, Kieselsteine.“ (Schule A / LP akt / 310).

Die Umsetzung der Ziele brachte aus Sicht von Projektleitung und Lehrpersonen keine besonderen Knacknüsse oder Stolpersteine mit sich. Es handelte sich ihrer Ansicht nach um eine anspruchsvolle Arbeit, die zwar keine grossen Probleme mit sich brachte, aber viel Zeit und Umstellungen erforderte. Der Faktor Zeit ist das schwierigste Element im Umgang mit der Zielerreichung. Da die Lehrpersonen teilweise hohe Ansprüche an sich selber stellen und es doch manchmal lange Zeit braucht, bis etwas Angestrebtes erreicht werden kann, empfinden sie sich manchmal als „Langstreckenläufer“, die viel Durchhaltevermögen brauchen.

„Eine Schwierigkeit ist, dass es viel mehr Zeit braucht, als man denkt, und das überall, in der Schule und im Kindergarten. Ein Stolperstein ist es nicht, aber ich habe manchmal den Eindruck, dass wir uns wehren müssen. Man muss sich bewusst sein, das es Jahre dauert, bis man etwas erreicht. Die Ansprüche sind manchmal sehr hoch.“ (Schule A / LP KG / 420).

Für die Expertin / den Experten, aber auch für die Projektleitung ist die Schaffung von grösserer Verbindlichkeit ein wichtiges Thema, das ein Stolperstein in der Umsetzung eines QUIMS-Bausteins darstellen kann. Wie wird nach dem Besuch der Weiterbildung eine verbindliche Vertiefung und Umsetzung angegangen? Vieles ist laut Expert/in trotz dem Einsatz verschiedener Arbeitsinstrumente abhängig vom guten Willen der einzelnen Lehrperson. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass es sich hier um eine anspruchsvolle Arbeit handelt, die einen Kulturwechsel in den Arbeitsweisen der Lehrpersonen bedingt, der nicht von allen im selben Zeitraum geleistet werden kann.

Wirkungen

Als Folge der Arbeit mit dem Baustein werden im Unterricht drei Bereiche verstärkt betont und in grösserem Umfang praktiziert als bisher: Leseförderung, Schreibförderung und Standardsprache. Konsequenterweise wird von allen Lehrkräften Standardsprache sowohl in unterrichtlicher als auch in ausserunterrichtlicher Kommunikation verwendet. Klassenlektüre wurde zu einem wichtigen Baustein im Unterricht. Dabei wissen auch die Kinder, dass die vielen Leseaufträge, die sie erhalten, mit dem QUIMS-Projekt zusammenhängen. Die interviewten Kinder berichten alle davon, dass sie gerne in die Schule kommen, dass sie sich wohl fühlen und dass sie viel lernen können. Sie erzählen auch davon, mit welchen Mitteln sie an der Schule lernen. Dabei bringen sie die guten Lernmöglichkeiten mit ihren Lehrpersonen in Verbindung.

„Die Lehrer/innen sagen schon: lies mehr Bücher, dann bist du besser im Deutsch! Aber manche Kinder machen nicht, was die Lehrer/innen sagen. Die Lehrer/innen geben sich Mühe, dass wir besser sind, in Deutsch oder Mathematik“ (Schule A / SCH / 189).

Insbesondere die Lehrpersonen aus dem Kindergarten absolvieren eine von ihnen als anspruchsvoll und intensiv eingeschätzte Weiterbildung, die viel von ihnen fordert, sie aber auch sehr fördert. Dadurch beobachten sie bei sich selbst einen beträchtlichen Kompetenzzuwachs. Das theoretische Wissen ist erweitert worden und es sind damit verknüpft wichtige Erkenntnisse für den Unterricht gewonnen worden. Auch von den Lehrpersonen der Primarstufe erhält die Weiterbildung ein sehr positives Echo, da eine direkte Umsetzung im Unterricht als einfach machbar angesehen wird. Durch die zahlreichen Inputs wird das Repertoire an Methoden grösser. Die Umsetzung der neu erworbenen Kompetenzen zur Verbesserung der Lernmöglichkeiten der Kinder im Unterricht wird jedoch von Projektleitung und Expert/in noch als ungenügend angesehen, weil bisher noch zu wenig Verbindlichkeit erreicht werden konnte.

Die Kinder, die den QUIMS-Kindergarten besucht haben, lassen sich laut Aussagen der Lehrpersonen und der Kindergärtnerinnen bezüglich Sprachkompetenzen von anderen Kindern unterscheiden. An der Schule sind die Kompetenzen aller Kinder sowohl im schriftlichen Ausdruck als auch im Gebrauch der Standardsprache sichtbar verbessert worden.

Es wird von der Projektleitung in Bezug auf die Arbeitsweisen im Kollegium eine Veränderung zum Positiven festgestellt, indem öfters über pädagogische Inhalte gesprochen wird. Auch die Lehrpersonen schätzen die Veränderung zu mehr Austausch, was ohne Arbeit am QUIMS-Baustein wegfallen würde. Für die Lehrpersonen aus dem Kindergarten ist die bessere Anbindung an die Schule eine positive Veränderung. An der Schule wird von allen Lehrpersonen vermehrt am gleichen Strick gezogen.

Zusammenfassend: Werden die angestrebten Ziele an der Schule A erreicht?

Ziele QUIMS	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ziele eindeutig erreicht ▶ Beobachtbare Veränderungen im Sinne der QUIMS-Ziele vorhanden, Auswirkungen jedoch erst später zu erkennen ▶ Zielerreichung individuell je nach Lehrperson unterschiedlich; Versuch der Schaffung von Standards zur grösseren Verbindlichkeit
Ziele Baustein-Prinzip	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ziele in allen vier Bereichen erreicht ▶ Nach zwei Jahren gut sichtbare Veränderungen manifest ▶ Hinderlich für Arbeitsstrukturen: nicht alle Lehrpersonen mit gleichem Engagement
Bausteinziele	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Grosser Stellenwert der Bausteinziele ▶ Ziele grundsätzlich erreicht ▶ Grenzen: Förderung sprachlicher Kompetenzen in allen Fächern umsetzen
Umgang mit Zielen	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Zielerreichung als ein Prozess: zufrieden, aber man möchte noch mehr erreichen ▶ Anspruchsvolle Arbeit, viel Zeit für Umstellungen erforderlich ▶ Lehrpersonen stellen hohe Ansprüche an sich selber ▶ Schaffung grösserer Verbindlichkeit als wichtiges Thema
Wirkungen	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Intensive Weiterbildung ermöglicht Kompetenzzuwachs ▶ Für die Schüler/innen sichtbare Verbesserungen der sprachlichen Kompetenzen ▶ Die Schüler/innen erleben gutes Lernklima ▶ Vermehrtes Sprechen über pädagogische Inhalte, grösserer Austausch ▶ Bessere Verbindung Schule – Kindergarten

3.2.2 Schule B

(Eingeführter Baustein: Beurteilen und Fördern im individuellen Lernprozess)

Die Ziele von QUIMS

Die Beteiligten stellen ein gutes Erreichen beider Ziele fest. Dabei wird insbesondere die Verbesserung der Lernbedingungen klar bejaht. Diese ist nach Aussage der Expertin/des Experten bei Besuchen in den Klassen von QUIMS-Lehrpersonen gut beobachtbar. Zur Qualitätssicherung haben die Arbeitskreise beigetragen, da dort Erreichtes besprochen und im gegenseitigen Austausch verbessert worden ist. Des Weiteren gehören Intervisionen und die Vereinbarung von Regeln zur Qualitätssicherung an der Schule. Auffällig ist, dass die Lehrpersonen aus dem aktiven Kreis nicht genau benennen können, was Qualitätssicherung heisst und was an der Schule unter diesem Gesichtspunkt verstanden wird.

Die Ziele des Baustein-Prinzips

Grundsätzlich wird die Zielerreichung als gegeben angesehen. Allerdings sind die Ziele den Lehrpersonen aus dem aktiven Kreis aufgrund der weitgehenden Anpassung des Bausteins an die Bedürfnisse der Schule nicht besonders präsent.

„Also, wenn da steht: Die Bausteine sind situativ und adäquat anpassbar, dann muss ich sagen, wir haben den Baustein an uns angepasst, oder? Und nicht wir uns an den Baustein. Das ist das, was ich vorher gesagt habe. Ich weiss nicht einmal, was in diesem Baustein drin steht, weil wir beachten das, was wir brauchen und nicht das, was uns jemand vorgibt.“ (Schule B / LP akt / 693).

Die kontinuierliche Arbeit an einem Thema ist für die Lehrpersonen aus dem aktiven Kreis durch die Arbeitskreise auf jeden Fall gegeben. Diese fördern die Motivation, weil aus den Sitzungen neue Impulse entnommen werden können und dadurch verhindert wird, dass im Alltag die angestrebten Ziele vergessen gehen. Die Institutionalisierung von gelungenen Neuerungen wird zwar als erreicht betrachtet – es gibt Arbeitsinstrumente, die von allen Lehrpersonen aus der schulinternen Projektgruppe eingesetzt werden – dennoch bleibt die Wahl der Instrumente und die Art der Umsetzung der einzelnen Lehrperson überlassen.

Die Lehrpersonen aus dem erweiterten Kreis beurteilen die vier Hauptziele als sehr weit gefasste Aufträge, die auf sie überfordernd wirken. Sie sagen von sich, dass sie sich selber weniger hohe Ziele setzten würden.

Die Ziele des an der Schule eingeführten Bausteins

An den Zielen des an der Schule eingeführten Bausteins wird nach Aussage des Experten mit grossem Engagement gearbeitet. Dabei gab sich die Schule neben den Bausteinzielen, bei denen vor allem dem gezielten Beobachten und den spezifischen Bedürfnissen der Schüler/innen grosser Stellenwert beigemessen wird, eigene Ziele. Diese eigenen Ziele wurden laut Projektleitung erreicht.

Was für die allgemeinen Ziele des Baustein-Prinzips gilt, gilt auch für die spezifischen Ziele des an der Schule eingeführten Bausteins: den Lehrpersonen sind die Bausteinziele nicht sehr genau bekannt. Die Umsetzung der von der Schule gesetzten Ziele ist nicht einheitlich. Sie geschieht aufgrund unterschiedlicher Arbeitsweisen, methodischer Freiheiten individuell je nach Lehrperson anders und erfolgt je nach persönlicher Arbeitskapazität in unterschiedlichem Ausmass. Diese Freiheiten im Umgang mit den angebotenen Inhalten werden sehr geschätzt.

Lehrpersonen, die nicht aktiv am QUIMS-Baustein mitarbeiten, stellen fest, dass sie Ziele, die mit dem Baustein angestrebt werden, durch ihre Arbeit an anderen Projekten ebenfalls erreichen, da diese teilweise verwandt sind und sich Überschneidungen ergeben.

Umgang mit Zielen

Alle Beteiligten sind sich dahingehend einig, dass die angestrebten Ziele wohl grundsätzlich erreicht sind, dass man aber noch weiter kommen möchte.

„Unser Selbstverständnis, wir sind auf dem Weg, wir können immer noch mehr differenzieren und wieder mit neuen Verfahren, neuen Instrumenten das Ganze ausbauen. (...) Das sind Prozesse, das kann man eigentlich x-beliebig ausbauen. (...) Es sind Prozesse, die wahrscheinlich nie abgeschlossen sind.“
(Schule B / PL / 353).

Die Projektleitung ist klar der Ansicht, dass es sich bei der Zielerreichung um Prozesse handelt, die immer weiter ausbaubar sind und die letztlich vermutlich nicht abschliessbar sind. Dabei ist sorgfältig darauf zu achten, die Balance zwischen den eigenen hohen Ansprüchen und den vorhandenen Ressourcen für die Umsetzung zu halten. Es ist der Projektleitung daher auch wichtig, die Ziele möglichst gut auf die leistbaren Möglichkeiten der Schule hin abzustimmen. Der Experte/die Expertin möchte gerne die inzwischen vorhandenen Kompetenzen und erreichten Ziele weiter vertiefen und verfeinern. Hierbei kann es zwei Knackpunkte geben, die zu beachten sind: Eine Vernetzung des bisher Erarbeiteten muss erreicht werden, was sehr sorgfältig berücksichtigt werden muss. Im Weiteren könnte es schwierig sein, die an Weiterbildungen erarbeiteten Inhalte auch im Alltag präsent zu behalten, um auch in Zeiten ohne Anleitung von aussen am Ball zu bleiben. Dafür sind für den Experten/die Expertin vermutlich die Arbeitsgruppen das geeignete Instrument.

Ein Sachverhalt wird nicht explizit als Knackpunkt oder Stolperstein genannt, aber in den Gesprächen wird immer wieder auf andere Projekte, die neben QUIMS laufen, verwiesen. Dies scheint eine ambivalente Sachlage zu ergeben: Einerseits wird deutlich, dass durch solche auch die Lehrpersonen aus dem erweiterten Kreis aktiv an Schulentwicklungsbestrebungen teilnehmen; die Schule als Ganzes arbeitet aktiv und intensiv an Innovationen, die sie weiterbringt. Andererseits bestehen gerade wegen dem hohen Engagement Grenzen, so dass die Leute aufgrund der vielen Verpflichtungen nicht vollen Einsatz für die QUIMS-Arbeit leisten können.

Wirkungen

Für die Schüler/innen der Schule ist QUIMS nicht sehr offensichtlich: Sie haben vom Projekt gehört, wissen aber nicht mehr genau, was damit verbunden ist und wissen nicht, ob ihre Tätigkeiten in der Schule mit QUIMS zusammenhängen. Sie berichten davon, dass sie gerne an die Schule kommen und dass sie Hilfestellungen und Rückmeldungen zu ihrem aktuellen Lernstand von ihren Lehrpersonen bekommen, wenn sie diese brauchen. Allerdings benennen sie nicht, welche Mittel die Lehrpersonen für diese Hilfestellungen und Rückmeldungen einsetzen. Es bestehen bei den Schüler/innen unterschiedliche Erfahrungen darüber, ob sie über ihren Lernstand informiert werden: Während einige über regelmässige Rückmeldungen berichten, sind andere der Meinung, dass sie wenig darüber informiert werden, wo ihre Stärken und Schwächen liegen.

Über die Wirkungen von QUIMS auf ihren Unterricht sind sich die Lehrpersonen aus dem aktiven Kreis nicht so sicher. Unklar ist ihnen, ob die Schüler/innen Veränderungen im Unterricht wahrnehmen können und inwieweit diese die verstärkt angestrebte Lernzielorientierung für ihr Lernen nutzen können. Die Lehrpersonen berichten davon, wie sie aufgrund ihrer Arbeit mit dem QUIMS-Baustein professionellere Arbeitstechniken einsetzen und wie sie sich um eine stärkere Individualisierung ihres Unterrichts bemühen. Dazu gehören individuelle Zielformulierungen, Lernberichte für die Kinder und Methoden zur Darstellung von Lernfortschritten. Durch die externen Fachleute, durch Coaching und gegenseitige Hospitationen erhalten die Lehrpersonen viele sehr geschätzte Inputs direkt vor Ort, die ihnen eine Fülle von neuen Möglichkeiten im Unterricht eröffnen. Das Repertoire an verfügbaren Methoden ist grösser geworden. Es ist den Lehrpersonen jedoch unklar, inwieweit für die Schüler/innen ein direkter Profit aus der Arbeit an QUIMS entsteht. Die Bemühungen der Lehrpersonen, Lernziele transparenter zu machen, werden von den Kindern allenfalls individuell unterschiedlich aufgenommen. In einem Fall wird als Wirkung explizit festgestellt, dass der Schwierigkeitsgrad beim Lesen von Texten in den Muttersprachen der Kinder gesteigert werden konnte.

„Also, bei mir haben die 6. - Klässler ein Buch gelesen in ihrer Sprache. Am Anfang mit einfachen Sachen, wie der Regenbogenfisch oder so. Sie haben es dann den anderen, also z.B. den Schweizer Kindern erzählt, welche ja nur Deutsch lesen können. Und Ende 6.Klasse haben wir dann ein bisschen schwierigere Sachen gelesen.“ (Schule B / LP akt / 1102).

Die Lehrpersonen aus dem erweiterten Kreis sagen von sich zwar, dass sie wegen QUIMS keine Veränderungen in ihr Klassenzimmer eingebracht haben. Dennoch berichten sie davon, wie sie immer wieder Hinweise von den aktiven Lehrer/innen erhalten, wie sie dazu animiert werden, die kulturelle Vielfalt für ihren Unterricht zu nutzen.

„All die verschiedenen Know-hows haben wir, die nicht am Projekt dabei sind, schon auch, aber ich finde es gut, wenn es immer wieder in Erinnerung gerufen wird. Und das machen sie wirklich sehr gut, dass es immer wieder kommt. Das wird gar nie vergessen und wir, die wir QUIMS fern sind, werden immer wieder daran erinnert.“ (Schule B / LP erw / 112).

Der Experte/die Expertin beobachtet als Wirkung des Bausteins eine Öffnung des Blickwinkels: Es ist eine Veränderung geschehen, die eine Sicht auf die Gesamtheit der Heterogenität an einer Schule eingebracht hat, die sich nicht mehr wie ursprünglich vor allem auf Fremdsprachigkeit bezieht.

Zusammenfassend: Werden die angestrebten Ziele an der Schule B erreicht?

Ziele QUIMS	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ziele gut erreicht, insbesondere Verbesserung der Lernbedingungen ▶ Arbeitskreise der Qualitätssicherung dienlich ▶ Qualitätssicherung als Begriff nicht aktiv präsent
Ziele Baustein-Prinzip	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ziele in allen vier Bereichen erreicht ▶ Ziele aufgrund der weitgehenden Anpassung des Bausteins bei Lehrpersonen nicht präsent
Bausteinziele	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Grosses Engagement für die eigenen Ziele; Ziele gut erreicht ▶ Ziele bei den Lehrpersonen nicht aktiv präsent ▶ Umsetzung der Ziele nicht einheitlich, individuell je nach Lehrperson ▶ Lehrpersonen aus dem erweiterten Kreis arbeiten in anderen Projekten an ähnlichen Zielen
Umgang mit Zielen	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ziele sind erreicht, aber man möchte noch weiter kommen; unabschliessbarer Prozess. ▶ Balance zwischen hohen Anforderungen und vorhandenen Ressourcen sorgfältig halten ▶ Vernetzung des Erreichten ist weiter anzustreben ▶ Andere Projekte, hohes Engagement: vermindern Ressourceneinsatz für QUIMS
Wirkungen	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Lehrpersonen verwenden professionellere Arbeitstechniken, bemühen sich um vermehrte Individualisierung, Erweiterung der Möglichkeiten im Unterricht ▶ Wirkungen auf die Schüler/innen nicht klar bestimmbar; verbesserte Lesekompetenzen in der Muttersprache der Kinder zu beobachten ▶ Lehrpersonen aus dem erweiterten Kreis erhalten Impulse für ihren Unterricht ▶ Öffnung hin zu einem Verständnis von Heterogenität über die Fremdsprachigkeit hinaus

3.2.3 Cross-Case-Analysis

Ein Vergleich der Ergebnisse zeigt, dass es für die Beurteilung der Zielerreichung Faktoren gibt, die sich in beiden Schulen ähnlich manifestieren. Diese werden im Rahmen der fallübergreifenden Faktoren an erster Stelle dargestellt. Unter dem Aspekt der fall-spezifischen Faktoren wird analysiert, worin sich die beiden Schulen unterscheiden. Die zusammenfassende Darstellung am Schluss der Cross-Case Analysis gibt einen Überblick über die fallübergreifenden und fallspezifischen Faktoren.

Fallübergreifende Faktoren

In beiden Schulen wird für alle erfragten Bereiche (Ziele von QUIMS, Ziele des Baustein-Prinzips, Ziele des an der Schule eingesetzten Bausteins) bestätigt, dass die Ziele erreicht worden sind. Dabei ist man der Überzeugung, vieles erreicht zu haben, aber in einem Prozess zu stehen, der nicht abzuschliessen ist. Aus diesem Grund möchten die Beteiligten an beiden Schulen noch mehr erreichen.

In beiden Fällen zeigt es sich, dass die Zielerreichung nicht für alle aktiven Lehrpersonen gleichermassen gilt. Eine Standardisierung der erarbeiteten Basis für alle und eine Verbindlichkeit in der Umsetzung der mit dem Baustein eingeführten Möglichkeiten ist derzeit noch nicht vorhanden. Damit gehen die Schulen jedoch unterschiedlich um: Während im Fall A daran gearbeitet wird, die Umsetzung unabhängig von der einzelnen Lehrperson zu gewährleisten und zu mehr Verbindlichkeit zu gelangen (vgl. Kapitel 3.1.1, Abschnitt „Einschätzungen zum Baustein-Prinzip“), fehlen im Fall von B Hinweise darauf, dass dieser Umstand als Schwachpunkt gedeutet wird. Hier wird die individuelle Freiheit als wichtiges Element im Umgang mit den Inhalten des Bausteins empfunden.

Durch die im Baustein-Angebot enthaltene Weiterbildung haben die Lehrpersonen beider Schulen ihre Kompetenzen stark erweitert. Möglich geworden ist dies durch die Praxisnähe und die leichte Umsetzbarkeit der in der Weiterbildung erhaltenen Impulse, was in beiden Fällen als Stärke gelobt wird. Die Lehrpersonen verfügen durch die Arbeit am QUIMS-Baustein über ein grösseres Repertoire an Möglichkeiten wie im Unterricht gearbeitet werden kann.

Fallspezifische Faktoren / Unterschiede

Wenn es um die Frage der Erreichung von Zielen und um Wirkungen geht, tritt der QUIMS-Baustein an der Schule B als solcher nicht sehr deutlich in Erscheinung: Die Kinder wissen nicht mehr genau, was mit QUIMS gemeint ist, und sie können ihre Tätigkeiten an der Schule nicht mit diesem Begriff in Verbindung bringen. Die Lehrpersonen wissen nicht genau, welche Ziele ursprünglich mit dem Baustein angestrebt wurden und welche Ziele hinter dem Baustein-Prinzip stehen. Diese undeutliche Wahrnehmung des Bausteins bedeutet jedoch nicht Distanz zu den mit dem Baustein ver-

bundenen Zielen. Es wird mit grossem Engagement gearbeitet, und das Erreichen der Ziele für alle erfragten Bereiche wird als erfüllt eingeschätzt.

An der Schule B wird neben QUIMS auch noch an anderen Projekten gearbeitet. Dieses Engagement bewirkt zweierlei: einerseits sind Synergien zwischen den verschiedenen Projekten möglich, da die Ziele anderer Projekte auch jenen des eingesetzten Bausteins entsprechen können. Andererseits ist aber auch der Einsatz für QUIMS durch die Arbeit an anderen Projekten beschränkt.

Die Wirkungen, die der QUIMS-Baustein bei den Schüler/innen inzwischen gezeigt hat, beurteilen die Schulen nicht einheitlich. Während die Lehrpersonen an der Schule A bei den Schüler/innen deutliche Kompetenzerweiterungen feststellen, sind die Lehrpersonen der Schule B unsicher, inwieweit die Schüler/innen von der Arbeit am Baustein direkt profitieren. Dennoch kann fallübergreifend gesagt werden, dass die Schüler/innen aus Sicht der befragten Lehrpersonen ihre Kompetenzen in Gebieten, wo spezifisch daran gearbeitet worden ist (Fall A: konsequenter Gebrauch der Schriftsprache / Fall B: Förderung der sprachlichen Kompetenzen in der Muttersprache), gut sichtbar erweitert haben.

Nur in der Schule A wird als Wirkung der Arbeit mit dem Baustein über eine positive Veränderung der Arbeitsweisen im Kollegium berichtet. Der vermehrte Austausch, das vermehrte Sprechen über pädagogische Inhalte, die Anbindung des Kindergartens an die Schule und das gemeinsame Ziehen an einem Strick wären ohne QUIMS-Baustein nicht in diesem Ausmass entstanden. An der Schule B arbeitet das Team noch nicht lange als Einheit zusammen, und es wird nicht über ähnliche Erfahrungen berichtet.

Zusammenfassend: Fallübergreifende und fallspezifische Faktoren

Fallübergreifende Faktoren	Fallspezifische Faktoren A	Fallspezifische Faktoren B
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ziele in allen Bereichen (QUIMS, Baustein-Prinzip, Baustein) als erreicht eingeschätzt ▶ Man möchte noch mehr erreichen ▶ Zielerreichung als nicht abschliessbarer Prozess betrachtet ▶ Zielerreichung / Umsetzung vom Erarbeiteten je nach Lehrperson unterschiedlich ▶ Erweiterung der Kompetenzen bei den Lehrpersonen 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Verbindlichkeit als Schwachpunkt erkannt ▶ Ziehen an einem Strick, vermehrter Austausch ▶ Erweiterung der Kompetenzen der Kinder gut ersichtlich 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ziele des Baustein-Prinzips und des Bausteins bei den Lehrpersonen nicht sehr präsent ▶ Verschiedene Projekte an der Schule: Synergien einerseits, verminderte Ressourcen andererseits ▶ Erweiterung der Kompetenzen der Kinder nicht genau bestimmbar

3.2.4 Thesen zur Erreichung der Ziele: ein Zwischenfazit

Aus den Ergebnissen der beiden Schulen A und B wurden Thesen generiert, die gemäss dem im Kapitel 2 beschriebenen Forschungsdesign den Fokusgruppen präsentiert und zur Diskussion gestellt worden sind.

Tabelle 5 Thesen zum Fragekomplex B: Werden die angestrebten Ziele erreicht?

<p>Zielerreichung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Beteiligten sind mit ihren erreichten Zielen grösstenteils zufrieden. (Sowohl die Ziele von QUIMS, die Ziele des Baustein-Prinzips und die Zeile des an der Schule eingesetzten Bausteins werden als erfüllt angesehen). • Es sind keine bedeutsamen Hindernisse oder Schwierigkeiten bei der Umsetzung der QUIMS-Bausteine aufgetreten. • Der Stand der Zielerreichung ist trotz vorgegebener Verbindlichkeiten und Arbeitsstrukturen von der einzelnen Lehrperson abhängig.
<p>Umgang mit Zielen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es besteht die Auffassung, vieles erreicht zu haben, doch existiert das klare Ziel, noch mehr erreichen zu wollen.
<p>Wirkungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Kompetenzen der Lehrpersonen werden durch die Arbeit an den QUIMS-Bausteinen kontinuierlich weiterentwickelt und differenziert. • Die Kompetenzen der Schüler/innen sind auf dem Gebiet, auf dem spezifisch gearbeitet worden ist, merklich verbessert worden. • Was im Zusammenhang mit QUIMS erarbeitet wird, kann direkt im Unterricht umgesetzt werden. Allerdings ist es den Lehrpersonen nicht sehr bewusst, in welchem Ausmass sich ihr Unterricht dadurch verändert hat und worin sich die Wirkungen von QUIMS im Unterricht abzeichnen.

3.2.5 Ergebnisse der Fokusgruppen

Die Ergebnisse aus den Fokusgruppengesprächen, in denen zu den präsentierten Thesen Stellung genommen wurde, werden im Folgenden für jede Fokusgruppe getrennt dargestellt. Sie werden in Bezug auf eine Validierung bzw. Erweiterung der bisherigen Ergebnisse interpretiert. Im Fazit wird gezeigt, welche Faktoren sich in beiden Fokusgruppengesprächen als relevant erwiesen haben, bei welchen Faktoren sich Unterschiede zeigen und inwieweit die präsentierten Thesen auch vor dem Hintergrund der beiden Fokusgruppen unterstützt werden können.

Fokusgruppe A

(Eingeführter Baustein: Sprachförderung im Teamteaching)

Ziele (QUIMS / Baustein-Prinzip / Baustein) / Umgang mit Zielen

Die Gesprächspartner/innen aus der Fokusgruppe sehen es als wichtig an, nur kleine Schritte anzustreben. Dieses Vorgehen hat sich gelohnt, da dadurch die gesteckten Ziele erreicht werden konnten. An den Schulen bestehen noch andere Projekte und es wird für die Beteiligten als anspruchsvoll erachtet, den Überblick zu behalten und die Arbeitsressourcen einzuteilen. Die Lehrpersonen beobachten, wie sich Arbeitsweisen im Unterricht zu institutionalisieren beginnen, sehen dies aber noch nicht überall durchgesetzt. Es ist für die Lehrpersonen schwierig zu beurteilen, ob ihr Unterricht im Verlaufe der Projektarbeit wirkungsvoller geworden ist. Gute Rückmeldungen von Lehrpersonen aus dem erweiterten Kreis lassen sie vermuten, dass sie erfolgreich sind.

Es wird unterschiedlich damit umgegangen, wenn die an Weiterbildungen erarbeiteten Inhalte nicht umgesetzt werden können. Dies belastet einige Lehrpersonen, da sie gerne mehr erreichen möchten und hohe Ansprüche an die Zielerreichung stellen. Andere Lehrpersonen können sich gut entlasten, indem sie davon ausgehen, dass nicht alles Neuerarbeitete umgesetzt werden kann und nicht alle Ziele erreicht werden müssen.

Wirkungen

Der Baustein eröffnet den Lehrpersonen neue Möglichkeiten für den Unterricht, indem sie Ideen, neue Arbeitsformen und Arbeitsmaterial für alle in die Hand bekommen. Es werden Denkanstöße gegeben, die einen neuen Umgang mit einem Unterrichtsgegenstand ermöglichen, wodurch der Unterricht differenzierter wird und stärker dem Niveau der Schüler/innen angepasst werden kann. Die Lehrpersonen arbeiten gemeinsam am Gleichen, was sie als sehr stärkend empfinden.

Bei den Schüler/innen beobachten die Lehrpersonen schon in der bisher kurzen Umsetzungszeit des Bausteins eindeutige Fortschritte und eine verbesserte Arbeitsmotivation. Auch von den Eltern erhalten die Lehrpersonen positive Rückmeldungen: Die Eltern haben bemerkt, welche Entwicklungen an den Schulen geschehen, und sie äußern ihre Freude daran.

Validierung und Erweiterung des Zwischenfazits

Bezüglich der angestrebten Ziele und Wirkungen des QUIMS-Bausteins ergibt das Fokusgruppengespräch A eine Validierung der Ergebnisse aus den Schulen A und B. Es gibt keine Aspekte, die als Erweiterung der aufgestellten Thesen angebracht werden können.

So wird von den Gesprächspartnern/ -partnerinnen vermutet, dass die Ziele gut erreicht worden sind. Auch an den Schulhäusern aus der Fokusgruppe A gibt es wie an der Schule B neben dem QUIMS-Baustein noch andere Projekte, was zu Ressourcenproblemen führen kann. Zu den beschriebenen Wirkungen gehören die Erweiterung der Kompetenzen, sowohl der Lehrpersonen als auch der Schüler/innen. Hinzu kommt das verbindende Element der gemeinsamen Arbeit am Gleichen, wie dies auch an der Schule A beobachtet worden ist.

Zusammenfassend:

Validierung	Erweiterung
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Zielerreichung vermutlich gut ▶ Andere Projekte: anspruchsvoll, Ressourcenprobleme ▶ Erweiterung der Kompetenzen der Lehrpersonen: mehr Möglichkeiten für den Unterricht ▶ Erweiterung der Kompetenzen der Schüler/innen ▶ Gemeinsame Arbeit am Gleichen 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Keine neuen Aspekte aufgetreten

Fokusgruppe B

(Eingeführter Baustein: „Just Community“)

Ziele (QUIMS / Baustein-Prinzip / Baustein) / Umgang mit Zielen

In der Fokusgruppe aus dieser Schuleinheit ist man der Ansicht, dass die Zielerreichung nicht sehr einfach zu kontrollieren ist. Da mit „Just Community“ die Unterstützung von sehr langfristigen Entwicklungen angestrebt wird, sind diese auch schlecht in dem kurzen Zeitraum seit der Einführung des Bausteins ersichtlich.

Die Beteiligten sind der Meinung, dass ihre Planung oft nicht vorteilhaft war – es waren viele Änderungen nötig – und dass sie jetzt noch nicht an dem Punkt stehen, der eigentlich ursprünglich vorgesehen war. Dies hat auch mit der ungünstigen Begleitung durch den Experten/die Expertin zu tun, da die Distanz und verschiedene Unklarheiten die Steuerung der geplanten Schritte erschwerten. Mit der Zeit ist bei einigen Lehrpersonen der Eindruck entstanden, zwar viele Dinge begonnen, aber noch wenig erreicht zu haben. Aus diesem Grund wurden kürzlich verschiedene Projekte, die im Zusammenhang mit dem Baustein entstanden sind, gemeinsam mit den Schüler/innen abgeschlossen. Dies hat eine Erleichterung der Situation gebracht.

Wirkungen

So wie die Zielerreichung aufgrund der Langfristigkeit von „Just Community“ schwierig zu kontrollieren ist, ist auch noch nicht absehbar, was die Schüler/innen aus diesem QUIMS-Projekt mitnehmen können. Die Lehrpersonen erhalten von den Schüler/innen sehr positive Rückmeldungen, aus denen entnommen werden kann, dass die Schüler/innen zufrieden sind.

Eine wichtige Veränderung geschieht in den einzelnen Schulhäusern dieser Schuleinheit: Die Arbeit an Projekten, wie beispielsweise die Pausenplatzgestaltung, ermöglicht ein Denken, das den Fokus auf die ganze Schule richtet. Nicht mehr die einzelnen Klassen stehen im Vordergrund, sondern die Schule als Ganzes. Somit geschieht ein Arbeiten an einem gemeinsamen Ziel, ein vermehrtes Ziehen am selben Strick.

Validierung und Erweiterung des Zwischenfazits

Es gibt aus der Fokusgruppe B nur einen Punkt, der eine Validierung der bisherigen Ergebnisse zeigt: Auch an dieser Schuleinheit ist die gemeinsame Arbeit am Gleichen, die den Fokus auf die ganze Schule legt, wichtig geworden.

Die übrigen Punkte aus dem Fragekomplex betreffend Ziele und Wirkungen sind spezifisch für die Fokusgruppe B. Der eingesetzte Baustein „Just Community“ macht aufgrund der Langfristigkeit eine Einschätzung, inwieweit die angestrebten Ziele erreicht werden, schwierig. Die Umstände an der Schuleinheit brachten es mit sich, dass die Planung oft ungünstig war und man mit den geplanten Arbeiten noch nicht am vorgesehenen Ort angelangt ist.

Zusammenfassend:

Validierung	Erweiterung
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Fokus wird auf die ganze Schule gerichtet, Arbeit an einem gemeinsamen Ziel 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Zielerreichung und Wirkungen beim Baustein „Just Community“ aufgrund der Langfristigkeit schwierig einzuschätzen ▶ Stand der Arbeiten: noch nicht am vorgesehenen Ort angelangt ▶ Planung oft ungünstig

Fazit aus den Fokusgruppen A und B

Abgesehen davon, dass der Baustein in beiden Schuleinheiten einen Blickwinkel auf die Schule als Ganzes eröffnet und eine verbindende Arbeit am gleichen Thema ermöglicht hat, zeigen sich grosse Unterschiede. Einerseits hängen diese Unterschiede mit dem gewählten Baustein zusammen, andererseits haben die Unterschiede mit der Situation an den Schulen zu tun.

Die Ergebnisse aus der Fokusgruppe A entsprechen im Wesentlichen jenen aus der Schule A, wo auch mit demselben Baustein gearbeitet worden ist. Da mit dem Baustein „Just Community“ langfristige Prozesse eingeleitet werden, sind die Zielerreichung und die Wirkungen dieses Bausteins zum heutigen Zeitpunkt eher schwierig abzuschätzen. In der Fokusgruppe B zeigt es sich, dass die Umsetzung dieses Bausteins nicht ganz reibungslos abläuft. Es sind Schwierigkeiten mit der Kooperation unter den Schulhäusern vorhanden und die Zusammenarbeit mit dem Experten/der Expertin wird als ungünstig beschrieben. Dies hat zur Folge, dass die Arbeit am Projekt noch nicht so weit vorangeschritten ist, wie ursprünglich vorgesehen.

4 Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse, Schlussfolgerungen und Empfehlungen

4.1 Zusammenfassung der Ergebnisse entlang der Fragestellungen

4.1.1 Fragekomplex A: Bewährt sich das Prinzip Baustein?

▶ Wie wird das Baustein-Konzept generell eingeschätzt?

Es kann gesagt werden, dass die Umsetzung der QUIMS-Bausteine grundsätzlich im Sinne der Erwartungen der kantonalen Projektgruppe geschieht und dass mit den Bausteinen ein gelungenes Konzept geschaffen worden ist. Die Schulen haben ein Produkt vor sich, das ihnen dienlich ist und das sie zu ihrer Zufriedenheit einsetzen können. Die Personen, die an den Bausteinen mitwirken, setzen sich sehr für eine gelingende Umsetzung ein, denn sie sind vom Baustein-Prinzip überzeugt.

▶ Inwieweit gelingt es dem Baustein-Prinzip, den Einstieg in die Schulentwicklungsarbeit leichter zu finden und den Entwicklungs- und Planungsaufwand für die Schulen gering zu halten?

Wichtige Erwartungen, die an das Baustein-Prinzip gestellt werden, richten sich auf Effizienz und Schlantheit. Ein Baustein sollte demnach an den Schulen mit relativ geringem Aufwand angewendet werden können. Diese Erwartung ist anhand der Ergebnisse dieser Evaluation zu differenzieren. Die Schulen sind nicht davon ausgegangen, ein fertiges, abholbereites Produkt übernehmen zu können. Effizienz und Schlantheit des Bausteins standen also nicht im Vordergrund der Erwartungen der am Projekt beteiligten Personen. Während der Baustein vor allem in der Anfangsphase für die Schulen hilfreich ist, entsteht im Verlaufe der Arbeit ein zu den Schulen passendes Konzept. Der Baustein als solches steht dann nicht mehr im Vordergrund. Für die konkrete Umsetzung des Bausteins wurde in den Schulen ein beträchtlicher Aufwand geleistet. Dieser Aufwand wird aber allseits als sehr lohnend taxiert, da von den neu erarbeiteten Inhalten sehr direkt profitiert werden kann und diese als gut im Unterricht einsetzbar betrachtet werden. An zwei Orten hat es sich gezeigt, dass der Aufwand grösser ist als in den meisten anderen Fällen: A) für den Kindergarten kann nicht auf bereits bestehende Konzepte und Materialien zurückgegriffen werden. Hier setzten die Lehrpersonen sehr viel Zeit ein, um die Ziele des Bausteins stufengerecht umsetzen zu können. B) Der Baustein „Just Community“ liefert den Lehrpersonen zwar viel Theoriehintergrund, und dadurch auch sehr geschätztes Know-how, es sind aber nach Einschätzung der Beteiligten noch nicht genügend viele Beispiele für die Umsetzung der Bausteinziele vorhanden. An der konkreten Umsetzung musste das Lehrer/innenteam selber arbeiten, was viel Aufwand mit sich gebracht hat.

► Wie gut ist das Baustein-Prinzip an die Bedürfnisse der Schulen anpassbar?

Eine flexible Anpassung an die eigenen Bedürfnisse ist an den befragten Schulen gegeben. Diese wird von den Beteiligten sehr geschätzt und gibt ihnen die Freiheit, für sich selber zu definieren, was sie genau mit dem Baustein anstreben möchten.

► Wird anderen Schulen die Arbeit mit den QUIMS-Bausteinen empfohlen?

Anderen Schulen wird durchaus die Arbeit mit einem QUIMS-Baustein empfohlen, da mit dem Baustein-Konzept grundsätzlich gute Erfahrungen gemacht worden sind. Dabei wird betont, dass die neu einsteigenden Schulen den Zeitaspekt, den es für die Anpassung des Bausteins an die eigenen Bedürfnisse und für die Umsetzung der angestrebten Ziele braucht, nicht unterschätzen sollten.

► Welche Wünsche und Verbesserungsvorschläge werden geäussert?

Wenn die Gesprächspartner/innen Wünsche äussern, dann wird genannt, dass die erlebte Flexibilität, Freiheit und der Raum für eigene Entwicklungen weiterhin bestehen bleiben sollte. Verbesserungsvorschläge werden nicht erwähnt, was die These unterstützt, dass die Beteiligten mit dem Baustein-Konzept, wie es derzeit angeboten wird, zufrieden sind. Wenn es um die Entwicklung neuer Bausteine geht, sind die Befragten der Meinung, dass die Schulhäuser und Lehrerkollegien die Motoren dieser Entwicklung sein sollten, da sich die Themen und Bedürfnisse vor Ort manifestieren. Hiermit kommt die erlebte Stärke des Baustein-Konzepts zum Tragen, nämlich dass die Schul- und Unterrichtsnähe auch weiterhin genutzt und als erfolgsversprechender Ansatz weitergeführt wird.

- Wie gelingt die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Personengruppen? (aktive Lehrpersonen, Projektleitung, Experte/Expertin, kantonale Schulbegleitung)
- Wie erfolgen Kooperation, Austausch und Funktionendifferenzierung im Kollegium?

Die beiden Thesen „Die Zusammenarbeit gelingt zur Zufriedenheit der Beteiligten“ sowie „Kooperation, Austausch und Funktionendifferenzierung scheinen ohne nennenswerte Probleme zu funktionieren“ dürfen grundsätzlich als zutreffend betrachtet werden. Abgesehen von einer Ausnahme wird insbesondere die Zusammenarbeit mit den Experten/Expertinnen und deren Unterstützung sehr gelobt. Zur kantonalen Schulbegleitung besteht wenig Kontakt; dieser wird aber auch nicht in grösserem Ausmass als nötig erachtet. In den Schulen besteht mit einer Ausnahme, wo die Kooperation unter den Schulhäusern der Schuleinheit teilweise als schwierig bezeichnet wird, mit der derzeitigen Art der Zusammenarbeit Zufriedenheit und der Austausch von Informationen zwischen aktivem und erweitertem Kreis der Lehrpersonen wird als gut funktionierend beschrieben.

- ▶ Inwiefern vermag die Niederschwelligkeit kräftezehrende und unproduktive Auseinandersetzungen im Kollegium zu verhindern?

Der Ansatz, dass das Team in einen aktiven und erweiterten Kreis von Lehrpersonen eingeteilt werden kann, wodurch nicht alle zur aktiven Mitarbeit bereit sein müssen, wird grundsätzlich akzeptiert und generell als wichtig eingeschätzt. Es wird nirgends argumentiert, dass von dieser Idee Abstand zu nehmen wäre. Es hat sich gezeigt, dass es bisweilen eine Einstiegserleichterung bedeuten kann, wenn nicht das gesamte Team sich aktiv an der Arbeit am Baustein beteiligen muss. Impulse aus dem aktiven Kreis können an das ganze Kollegium gelangen, und es ist möglich, dass die beiden Gruppen ohne massgebliche Konflikte nebeneinander bestehen können. Dieses pragmatische Vorgehen hat also seine Berechtigung. Dennoch zeigt sich an den Schulen auch, dass die Anwendung dieser Regelung mit Schwierigkeiten verbunden ist. Eine gewisse Ungeduld der aktiven Lehrer/innengruppe führt dazu, dass es an einer der befragten Schulen als belastend erlebt wird, wenn nicht alle Klassen von der Arbeit am QUIMS-Baustein profitieren können. Spannungen sind auch an jener kleinen Schule vorhanden, in der davon ausgegangen wird, dass aufgrund der Teamgrösse die Mitarbeit aller Teammitglieder notwendig sein müsste. Eine Aufteilung des ohnehin schon kleinen Teams in einen aktiven und erweiterten Kreis erscheint aus dieser Perspektive als ungünstiger Kompromiss. Die vorgefundenen Schwierigkeiten zeigen, dass das Prinzip der Niederschwelligkeit als ambivalent zu beurteilen ist.

4.1.2 Fragekomplex B: Werden die angestrebten Ziele erreicht?

- ▶ Wie ist der Stand der Zielerreichung generell?
- ▶ Werden die Ziele von QUIMS erreicht?
- ▶ Werden die Ziele des Baustein-Prinzips erreicht?
- ▶ Werden die Ziele des an der Schule eingeführten Bausteins erreicht?

Die Umsetzung der gesetzten Ziele gelingt in den Augen der Beteiligten auf allen Ebenen (QUIMS, Baustein-Prinzip, Baustein) gut. Dies ist vor allem für die beiden Bausteine „Sprachförderung im Teamteaching“ und „Beurteilen und Fördern im individuellen Lernprozess“ der Fall. Die Gesprächspartner/innen mit dem Baustein „Just Community“ argumentieren, dass die Ziele in diesem Baustein auf langfristige Prozesse angelegt sind und die Zielerreichung dadurch nur schwierig zu kontrollieren ist.

- ▶ Wie wird mit dem Stand der Zielerreichung umgegangen?

In den Schulen besteht die Auffassung, auf einem Weg zu sein. Vieles ist durch die Arbeit am QUIMS-Baustein erreicht worden, doch existiert das klare Ziel, noch mehr erreichen zu wollen. Dabei wird auch davon ausgegangen, dass die Zielerreichung grundsätzlich nicht als ein abschliessbarer Prozess betrachtet werden kann. Unterschiedlich wird damit umgegangen, wenn die Zielerreichung je nach Lehrperson individuell anders geschieht. An einer Schule wird daran gearbeitet, die Umsetzung unab-

hängig von der einzelnen Lehrperson zu gewährleisten und zu mehr Verbindlichkeit zu gelangen, in einer anderen Schule fehlt der Hinweis darauf, dass dieser Umstand als Schwachpunkt gedeutet wird. Auf individueller Ebene wird unterschiedlich darauf reagiert, wenn die an den Weiterbildungen erarbeiteten Inhalte nicht umgesetzt werden können. Für einige Lehrpersonen stellt dies eine Belastung dar, da sie gerne mehr erreichen möchten und hohe Ansprüche an die Zielerreichung stellen. Andere Lehrpersonen können sich gut entlasten, indem sie davon ausgehen, dass nicht alles Neuerarbeitete umgesetzt werden kann und nicht alle Ziele erreicht werden müssen.

► **Welches sind Knackpunkte und Stolpersteine auf dem Weg der Zielerreichung?**

Die gesetzten Ziele konnten grundsätzlich erreicht werden, ohne dass grössere Hindernisse oder Schwierigkeiten bewältigt werden mussten. Bei den betrachteten Schulen handelt es sich um Schulen, an denen die Beteiligten offenbar mit grossem Engagement an der Entwicklung ihrer Schule arbeiten. Es hat sich gezeigt, dass gerade diese grosse Einsatzbereitschaft dazu führt, dass eine anspruchsvolle Balance im Umgang mit den möglichen Arbeitsressourcen erforderlich ist. Die Arbeit am QUIMS-Baustein kann dadurch tangiert werden, wenn die Leute aufgrund der vielen Verpflichtungen nicht vollen Einsatz für die QUIMS-Arbeit leisten können. Dies scheint im Projekt die grösste Schwierigkeit darzustellen, wenn es um den Weg der Zielerreichung geht. Eine andere Schwierigkeit zeigt sich bei der Frage nach der verbindlichen Umsetzung der anhand des Bausteins erarbeiteten Inhalte. Die unterschiedliche Arbeitskapazität der einzelnen Lehrpersonen, die methodischen Freiheiten im Umgang mit den angebotenen Inhalten und unterschiedliche Ansprüche führen dazu, dass der Stand der Zielerreichung trotz gemeinsamer Arbeitsinstrumente von der einzelnen Lehrperson abhängig ist. Spezifisch für den Baustein „Just Community“ hat sich gezeigt, dass es nicht immer einfach war, die Struktur, die durch den Baustein vorgegeben ist, im Blickwinkel zu behalten. Die Beteiligten wussten zeitweise nicht mehr so genau, wohin das Projekt führen sollte. Dies hat mit der als ungünstig erlebten Begleitung des Experten/der Expertin zu tun, wodurch die Steuerung der geplanten Schritte erschwert wurde.

- **Welche Kompetenzerweiterungen bei Lehrpersonen und Schüler/innen lassen sich feststellen?**
- **Welche Wirkungen lassen sich auf der Unterrichtsebene feststellen?**
- **Welche Veränderungen lassen sich auf die Arbeit mit dem QUIMS-Baustein zurückführen?**

Es hat sich gezeigt, dass sich insbesondere die Kompetenzen der Lehrpersonen erweitert haben. Die Lehrpersonen verfügen durch die Arbeit am QUIMS-Baustein über ein grösseres Repertoire an Möglichkeiten, wie im Unterricht gearbeitet werden kann. Diese neuen Arbeitsformen, die neu zur Verfügung stehenden Materialien sowie die Denkanstösse, die durch Weiterbildungen entstehen, führen dazu, dass die Lehrpersonen professioneller arbeiten als vor der Baustein-Einführung. Aber auch die Kompe-

tenzen der Schüler/innen haben sich verbessert. Bereits innert kurzer Zeit konnten die Lehrpersonen bei den Schüler/innen Fortschritte in jenen Gebieten, in denen spezifisch daran gearbeitet wurde, feststellen. Dennoch besteht Unsicherheit darüber, inwieweit die Schüler/innen direkt von der Arbeit am Baustein profitieren können. Der QUIMS-Baustein konnte dazu führen, dass sich der Fokus vermehrt auf die Schule als Ganzes richtet und ein vermehrtes Arbeiten an einem gemeinsamen Ziel geschieht. Aufgrund dieser beobachteten Wirkungen kann gesagt werden, dass die Erwartung der kantonalen Projektgruppe, mit den QUIMS-Bausteinen ein wirksames Schulentwicklungsinstrument zur Verfügung zu haben, erfüllt worden ist. Diese Wirksamkeit ist derzeit jedoch noch abhängig von den Ressourcen der einzelnen Lehrpersonen, da die Umsetzung des Erarbeiteten noch uneinheitlich geschieht. Noch offen ist auch die Frage, inwieweit der Unterricht durch die Arbeit am QUIMS-Baustein nachhaltig verändert wird.

4.2 Diskussion und Schlussfolgerungen

So wie die Grundkonzeption von QUIMS im Bericht der externen Evaluation zur zweiten Erhebungsphase als zielgerichtet, wirkungsorientiert, situationsgerecht und weitgehend unbürokratisch beurteilt wird (Binder et. al. 2002 b, S. 6), so kann auch das Konzept der QUIMS-Bausteine in der vorliegenden Evaluation als sehr gelungen bezeichnet werden. Die Schulen haben ein Produkt vor sich, das ihnen dienlich ist und das sie zu ihrer Zufriedenheit einsetzen können. Eine flexible Anpassung an die eigenen Bedürfnisse ist gegeben. Die Umsetzung der gesetzten Ziele gelingt in den Augen der Beteiligten gut, ohne dass grössere Hindernisse oder Schwierigkeiten bewältigt werden mussten. Auch kann angenommen werden, dass sich insbesondere die Kompetenzen der Lehrpersonen, aber auch die Kompetenzen der Schüler/innen erweitert haben. Es kann also gesagt werden, dass die Erwartung der kantonalen Projektgruppe, mit den QUIMS-Bausteinen ein wirksames Schulentwicklungsinstrument zur Verfügung zu haben, erfüllt worden ist.

Ein wichtiger Hintergrund für das gute Gelingen des Baustein-Konzepts ist die von den Beteiligten sehr geschätzte Nähe zum Unterricht und die direkte Umsetzbarkeit der in den Weiterbildungen erhaltenen Impulse. Rüesch zeigt in seinem Modell drei wechselseitig voneinander abhängige Interventionsfelder der Schulentwicklung: Schulklasse, Schule und Schulumfeld, die zu einer Gesamtstrategie verbunden werden sollten. Sehr wichtig dabei ist es, bei den Nah-Ursachen für gutes schulisches Lernen anzusetzen. Da dies eine konkrete Umsetzung von Theorie für den Unterricht im Klassenzimmer bedingt, wird für das Gelingen der Schulentwicklung die Lehrperson zu einem wichtigen Fokus. Sie muss folglich in ihren komplexen beruflichen Aktivitäten genügend gut unterstützt werden (Rüesch 2000). Im Baustein-Konzept sind diese Interventionsfelder richtig getroffen, und der Unterstützung der Lehrkräfte kommt eine wichtige Rolle zu. Im Weiteren vermag das Baustein-Konzept strukturelle Reformen mit

didaktischen Reformen zu verbinden. Es wird den Schulen mit dem vorbereiteten Setting eine äussere Struktur sowie ein Unterstützungssystem zur Verfügung gestellt, Theorie und Umsetzung in die Praxis werden direkt miteinander verbunden und die Lehrpersonen erfahren eine Kompetenzerweiterung in ihren didaktischen Möglichkeiten. Diese Verbindung von strukturellen und didaktischen Reformen erweist sich als wesentlicher Erfolgsfaktor gelingender Schulentwicklungsprozesse (Maag Merki & Roos 2003).

Der eingesetzte Baustein war vor allem in der Anfangsphase für die Schulen hilfreich. Die Schulen können sich an einer vorgegebenen Struktur orientieren. Im Verlaufe der Arbeit ist mehr und mehr ein auf die Schulen abgestimmtes, als eigen empfundenes Konzept entstanden, so dass der Baustein als solches bei den Schulen nicht mehr im Vordergrund steht. Dabei ist auffällig, dass die an den Schulen Beteiligten ihre Erwartungen an den Baustein als erfüllt ansehen. Dem Projekt ist es offenbar gelungen, Ziele, Angebote, Massnahmen, Ansprüche und Erwartungen in eine günstige Balance zu bringen, was eine förderliche Voraussetzung für eine optimale Anfangssituation darstellt (Rolff & Schley 1997).

Es gibt zwei grosse Herausforderungen, die an ein Schulteam gestellt werden, wenn es an einer Schulentwicklungsaufgabe arbeitet: die Zusammenarbeit im Team und der Umgang mit der Zeit. Diese Herausforderungen werden gemäss Sträuli dann am besten bewältigt, wenn drei Bedingungen erfüllt sind: „a) das Projekt ist einfach und hat eine klare Organisation, b) das Projekt macht Spass und führt kurzfristig zum Erfolg, c) die Beteiligten lernen in einem bewussten Prozess, auftretende Spannungsfelder rechtzeitig sichtbar zu machen und Konflikte auszutragen.“ (Sträuli 2000, S. 22). Im Falle des Baustein-Projektes kommt vor allem die Bedingung b gut zum Tragen, da die Beteiligten mit Überzeugung am ausgewählten Baustein arbeiten und die Wirkungen ihrer Arbeit auch in der kurzen Umsetzungszeit von einem bzw. zwei Jahren gut erkennen können. Die Herausforderung der Zusammenarbeit im Team ist insbesondere in der Gruppe der aktiven Lehrpersonen gut bewältigt worden, zumal die Beteiligten hier von positiven Erfahrungen berichten. Auch die zweite Herausforderung – der Umgang mit der Zeit – ist im Grossen und Ganzen gut gemeistert worden. Zwar kann die Arbeit am QUIMS-Baustein durch den Einsatz in anderen Projekten tangiert werden, aber der anspruchsvolle Balanceakt im Umgang mit den möglichen Arbeitsressourcen wird von den Gesprächspartnern/-partnerinnen mehrheitlich als gut gemeistert eingeschätzt.

Im Bericht der externen Evaluation zur zweiten Erhebungsphase wird die Idee der Bausteine als effizientes und schlankes Mittel zur Steuerung von Schulentwicklungsprozessen mit Skepsis betrachtet, und es wird vor allzu optimistischen Erwartungen gewarnt (Binder et. al. 2002 a, S. 151). Die Ergebnisse aus der vorliegenden Evaluation zeigen, dass die Erwartung von Effizienz und Schlankheit durchaus differenziert betrachtet werden muss. Für die Anfangsphase kann tatsächlich Effizienz geltend gemacht werden, indem der Baustein es ermöglicht, die Phase der Konsensfindung und des Weges von einer diffusen Idee hin zu einem Aufbau eines Konzepts zu verkürzen.

Allerdings ist auch die gegenteilige Argumentation zu finden, bei der davon ausgegangen wird, dass ein Baustein keine kurzfristige Zeitersparnis bringen kann. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass mit dem Baustein-Prinzip Effizienz und Schlankeit im Sinne eines kleinen Aufwandes für die Schulen nicht zu haben ist. Interessant ist hier aber der Umstand, dass die Schulen auch nicht von dieser Erwartung ausgehen. Sie gehen explizit nicht davon aus, ein fertiges, abholbereites Produkt übernehmen zu können. Es wird denn auch ein beträchtlicher Aufwand für die zur Schule passende Umsetzung des Bausteins geleistet. Da dieser Aufwand zu rasch sichtbaren Resultaten führt und innert kurzer Zeit Wirkungen zeigt, wird dieser gerne in Kauf genommen. Wenn für die Schulen das Ergebnis stimmt, steht der Aufwand nicht als Belastung im Vordergrund.

Aus den Gesprächen mit den Fokusgruppen bestehen Hinweise darauf, welche Bedeutung die Schulleitung für die Umsetzung eines Bausteins haben kann. Die Schulleitung wird als sehr hilfreich bei der effizienten Arbeit am Baustein erlebt. Dementsprechend darf vermutet werden, dass mit Schulleitungsstrukturen an einer Schule Voraussetzungen gegeben sind, die die mit dem Baustein-Prinzip angestrebte Effizienz unterstützen und fördern könnten.

Bezüglich der Niederschwelligkeit wird im Bericht der externen Evaluation zur zweiten Erhebungsphase argumentiert, dass die vorgenommene Liberalisierung der Beteiligungsspielregeln aufgrund unterschiedlich schneller Entwicklungswege im Team mit grosser Wahrscheinlichkeit über die Zeit hinweg zu neuen Konflikten im Kollegium führen wird (Binder et. al. 2002 a, S. 152). Noch sind an den betrachteten Schulen keine Konflikte in grösserem Ausmass vorhanden. Allenfalls ist auch die Zeitspanne seit der Einführung der Bausteine noch zu kurz, um darüber ein differenziertes Bild zu erhalten. Es zeigt sich aber bereits, dass Spannungen zwischen aktivem und erweitertem Lehrpersonenkreis vorhanden sind. Noch äussern sich diese in einer Ungeduld, wenn die Lehrpersonen aus dem aktiven Kreis gerne mehr für die gesamte Schule erreichen möchten. Spannungen sind auch dann vorhanden, wenn die Schulgrösse es verlangt, dass eigentlich alle Lehrpersonen zum aktiven Kreis gehören müssten. Allenfalls könnte es sein, dass es derzeit noch nicht zu grösseren Konflikten gekommen ist, weil zwei der drei umgesetzten Bausteine sich im direkten Umfeld des Klassenzimmers bewegen. Wenn es um die Gestaltung des Unterrichts geht, braucht es noch nicht zwingend die Übereinstimmung eines grösseren Kollegiums, und die aktiven Lehrpersonen können mehr oder weniger auf individueller Ebene agieren. Die langfristigen Erfahrungen mit dem Baustein „Just Community“, dessen Ziele das gesamte Schulumfeld im Auge haben und schulweite Abmachungen bedingen, werden zeigen, inwiefern diese These sich als zutreffend erweist.

4.3 Empfehlungen

Mit den QUIMS-Bausteinen wird den Schulen ein wirksames Schulentwicklungsinstrument zur Verfügung gestellt, das sehr geschätzt wird und zudem den Schulen dienlich ist. Als zwei wichtige Erfolgsfaktoren haben sich die Unterrichtsnähe und die Adaptivität erwiesen. Es ist ein Wunsch der Beteiligten, dass die erlebte Flexibilität, die Freiheit und der Raum für eigene Entwicklungen weiterhin bestehen bleiben. In diesem Wunsch steckt die wichtigste Empfehlung, die für die Weiterführung des bisher bewährten Wegs gegeben werden kann.

Die Empfehlungen, die an Problempunkten des Baustein-Konzeptes ansetzen, beziehen sich auf vier Punkte: Niederschwelligkeit, Effizient/Schlankheit, Verbindlichkeit sowie Expertenunterstützung.

► Niederschwelligkeit

Der Ansatz der Niederschwelligkeit, der nicht zwingend eine aktive Mitarbeit für alle im Kollegium erfordert, kann als gutes Mittel gesehen werden, um den Einstieg in das Projekt zu erleichtern bzw. zu ermöglichen. Die Frage stellt sich, wie dies langfristig aussehen könnte. Es drängt sich auf, diesen Aspekt weiterhin sorgsam im Auge zu behalten und darauf zu achten, welche Dynamik sich zwischen aktivem und erweitertem Lehrpersonenkreis weiter entwickelt. Wie die Erfahrungen im Beispiel des kleinen Teams der Schule A zeigen, kann die Faustregel „im Minimum ein Drittel des Teams“ unzureichend sein, da es an kleineren Schulen an sich einen grösseren Anteil an aktiven Lehrkräften für ein reibungsloses Arbeiten am Baustein-Projekt bräuchte. Hier könnte es allenfalls sinnvoll sein, das Mass für die Bestimmung, wer aktiv beteiligt sein muss sowohl relativ als auch absolut festzulegen oder diese Problematik zumindest explizit in den Ausschreibungen für den Einstieg in das Projekt „QUIMS-Baustein“ zu benennen.

► Effizienz/Schlankheit

Die Ergebnisse dieser Evaluation zeigen, dass mit dem Baustein-Prinzip Effizienz und Schlankheit im Sinne eines kleinen Aufwandes für die Schulen nicht zu haben ist. In zwei Fällen haben die Schulen besonders viel Eigenleistung für die Umsetzung des Bausteins investieren müssen: dort, wo der Kindergarten in das Baustein-Projekt involviert ist sowie im Falle des Bausteins „Just Community“. Das Beispiel des Kindergartens zeigt, dass es sehr wichtig ist zu überlegen, welches Material bereitgestellt werden muss, damit die Schulen auch stufenspezifisch vom Baustein-Angebot profitieren können. Unter Umständen ist zu prüfen, inwieweit weitere schriftliche Unterlagen oder andere Materialien für den Unterricht zur Verfügung gestellt werden können, um den Aufwand für die Umsetzung der Bausteinziele zu verringern. Der grosse Umsetzungsaufwand im Beispiel des Bausteins „Just Community“ zeigt, dass ein Baustein, der nicht sehr nahe auf der Ebene Unterricht angesiedelt ist und weitere Kreise im

Schulumfeld berücksichtigen möchte, an Effizienz und Schlankeit besondere Anforderungen stellt. In diesem Fall ist es empfehlenswert, mögliche konkrete Ausgestaltungen schon zu Beginn in das Set des Bausteins einzuplanen und das mögliche Programm des Bausteins schon stark vorstrukturiert anzubieten.

▶ Verbindlichkeit

Das Baustein-Prinzip lässt den Schulen bewusst grosse Freiheiten in der Umsetzung. Dennoch gibt es Ziele, die festlegen, was erreicht werden soll. Dadurch entsteht ein an sich sehr anspruchsvoller Balanceakt, indem das Verhältnis zwischen Freiheit und Verbindlichkeit austariert werden muss. Es hat sich gezeigt, dass die konkrete Umsetzung der Ziele teilweise individuell je nach Lehrperson geschieht und derzeit noch nach Systemen, die eine Standardisierung der erarbeiteten Methoden bewirken soll, gesucht werden muss. Für das Projekt wäre es eine wichtige Aufgabe, die Grenzen zwischen Freiheit und Verbindlichkeit zu klären und danach zu suchen, wo und auf welche Art verbindliche Abmachungen bei der Umsetzung des Bausteins in den Unterricht zu gelten haben. Die Klärung der Verbindlichkeiten würde der Nachhaltigkeit der angestrebten Entwicklungen dienlich sein. Dabei könnten neben den bestehenden inhaltlichen Zielvorgaben zusätzlich auch formale Ziele gesetzt werden. Diese thematisieren jene Punkte, die für eine optimale Umsetzung der QUIMS-Bausteine anzustreben sind. Denkbar wäre hier eine Setzung von Standards, die als Qualitätssicherungsinstrument dienen können (vgl. Luder, R., Maag Merki, K., Sempert, W. 2004).

▶ Expertenunterstützung

Am Beispiel einer Schule hat es sich gezeigt, dass die Expertenunterstützung nicht optimal war. Die Expertin/der Experte wird von den Schulen als sehr wichtige und zentrale Person wahrgenommen. Da die Expertin/des Experten demnach eine Schlüsselfunktion im Erwerb von neuen Kompetenzen bei den Lehrpersonen einnimmt, ist die Personenbesetzung für diese Stelle sehr sorgfältig zu prüfen. Wichtige Faktoren für die Schulen sind dabei die gute Erreichbarkeit dieser Person, deren Fähigkeiten in der Steuerung von Prozessen sowie deren fachliche Kompetenz im Bereich des Bausteins.

5 Literatur

- Bundesamt für Statistik (Hrsg.) (1997). *Integration – (k)eine Erfolgsgeschichte*. Bern: BFS.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2001). *Qualität in multikulturellen Schulen. Projektplan für die dritte Phase (2002 – 2005)*, 29.Mai.01.
- Binder, H., Tuggener, D., Trachsler, E., Schaller, R. (2002 a). *"Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)". Externe Evaluation. Bericht über die zweite Erhebungsphase August 2001 bis Januar 2002 und zusammenfassende Beurteilung*. Manuskript. Luzern, 4. April 2002.
- Binder, H., Tuggener, D., Trachsler, E. (2002 b). *"Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)" Externe Evaluation. Kurzfassung des Schlussberichtes*. Manuskript. Luzern, Juli 2002.
- Luder, R., Maag Merki, K., Sempert, W. (2004). *Wissenschaftliche Evaluation. „Integrative Schulungsform im Kanton Aargau“*. Definitiver Schlussbericht. Zürich FS&S, Oktober 2004.
- Maag Merki, K. (2004). *Externe Evaluation der QUIMS-Bausteine*. Offerte. Revidierte Fassung. Zürich: FS&S. 20. Oktober 2004.
- Maag Merki, K., Roos, M. (2003). *Erfolgsfaktoren auf dem Weg zur fördernden Schule. Erfolgreiche Change-Prozesse brauchen strukturelle und didaktische Reformen*. In: Buchen, H., Horster, L. Rolf, H.-G. (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien* (B. 2.7, S. 1-18). Stuttgart: RAABE.
- Mächler, S. (Hrsg.) (2000). *Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Miles, M., Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An expanded source-book*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- ROLFF, H.-G., SCHLEY, W. (1997). *Am Anfang muss man bereits auf's Ganze gehen. Zur Gestaltung der Anfangssituation in Schulentwicklungsprozessen*. In: *Journal für Schulentwicklung*, 1. Jg., 1/1997, S. 12-21.
- Rüesch, P. (2000). *Schulentwicklung: Ausweg aus dem Dilemma zwischen Integration und Separation?*. In: Ochsner, P., Kenny, U., Sieber, P. (Hrsg.), *Vom Störfall zum Normalfall. Kulturelle Vielfalt in der Schule* (S. 151-161). Chur: Rüeegger.
- Sträuli, B. (2002). *Schulentwicklung in multikulturellen Schulen*. In: Mächler, S. (Hrsg.), *Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld* (S. 19-33). Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

6 Anhang

6.1 Interviewleitfäden

6.1.1 Gegenüberstellung: Interviewleitfäden

Expert/innen	Projektleitung	Lehrpersonen aktiver Kreis	Lehrpersonen erweiterter Kreis
A) Erfahrungen			
Sie arbeiten seit zwei Jahren zusammen mit dem Team der Schule A / B an der Umsetzung des QUIMS-Bausteins [„Beurteilen und Fördern im individuellen Lernprozesse / Sprachförderung im Teamteaching]. Erzählen Sie uns, welche Erfahrungen Sie mit der Umsetzung des Bausteins in dieser Schule gemacht haben.	An Ihrer Schule wird seit zwei Jahren das QUIMS-Modul [„Beurteilen und Fördern im individuellen Lernprozess / Sprachförderung im Teamteaching] umgesetzt. Erzählen Sie uns, welche Erfahrungen Sie mit der Umsetzung des Bausteins gemacht haben.		
(Frage an den Schluss gestellt)			Können Sie einen oder mehrere Aspekte nennen, die für Sie besonders positiv hervorstechen? Wenn ja, welchen / welche?
(Frage an den Schluss gestellt)			Können Sie einen oder mehrere Aspekte nennen, den Sie als besonders negativ erfahren haben? Wenn ja, welchen / welche?

Expert/innen	Projektleitung	Lehrpersonen aktiver Kreis	Lehrpersonen erweiterter Kreis
B) Das Bausteinprinzip			
Mit dem Angebot des Bausteins steht den Schulen ein Produkt bereit, das weitgehend ausgearbeitet umgesetzt werden kann.			
Wie gut wird der Baustein [„Sprachförderung im Teamteaching“ oder „Beurteilen und Fördern im individuellen Lernprozess“] den Bedürfnissen der Schule/n gerecht?	Wie gut wird der Baustein [„Sprachförderung im Teamteaching“ oder „Beurteilen und Fördern im individuellen Lernprozess“] den Bedürfnissen Ihrer Schule gerecht?		
(Frage stellen, wenn im Interview genügend Zeit vorhanden ist) Sehen Sie, dass Ihre persönlichen Erwartungen sowie die Erwartungen der von Ihnen begleiteten Schule erfüllt worden sind? (Wenn ja: warum? Wenn nein: warum nicht?)	(Frage stellen, wenn im Interview genügend Zeit vorhanden ist) Sehen Sie, dass Ihre persönlichen Erwartungen sowie die Erwartungen Ihrer Schule erfüllt worden sind? (Wenn ja: warum? Wenn nein: warum nicht?)		
Hinter dem Baustein-Prinzip steht die Idee, Entwicklungs- und Planungsaufwand für die Schulen gering halten zu können. Inwieweit hat sich aus Ihrer Sicht diese Erwartung erfüllt? (Wenn ja: warum? Wenn nein: warum nicht?)			-
An den QUIMS-Schulen muss mindestens eine „starke Minderheit des Teams“ zur aktiven Mitarbeit bereit sein.			An den QUIMS-Schulen muss mindestens eine „starke Minderheit des Teams“ zur aktiven Mitarbeit bereit sein. Sie selber gehören nicht zu diesem aktiven Kreis von Lehrkräften:

Expert/innen	Projektleitung	Lehrpersonen aktiver Kreis	Lehrpersonen erweiterter Kreis
Welche Konsequenzen hat diese Regelung auf die Umsetzung eines QUIMS-Bausteins?	Welche Konsequenzen hat diese Regelung auf die Umsetzung des QUIMS-Bausteins an ihrer Schule?		wie wird gewährleistet, dass Sie in die Aktivitäten der Schule involviert bleiben? Fühlen Sie sich in das Geschehen an der Schule genügend eingebunden?
Welche Vorteile bzw. Nachteile dieser Regelung haben sie erlebt?			
-	Wie arbeiten Sie in Ihrem Kollegium im Bausteinprojekt zusammen?		
-	Was läuft gut, was weniger gut?		
-	Inwiefern hat sich die Zusammenarbeit im Kollegium wegen dem Bausteinprojekt verändert?		
C) Die Ziele von QUIMS / Die Ziele der Bausteine			
Mit QUIMS und dessen Bausteinen werden einige allgemeine Ziele und Prinzipien verfolgt [Karten Projektziele QUIMS / Ziele QUIMS-Bausteine vorlegen].			
Wie schätzen Sie Ihre Schule im Bezug auf die Erreichung dieser Ziele ein (Stand der Zielerreichung / Möglichkeiten der Zielerreichung / Wege der Zielerreichung)?			
Wo sehen Sie Knackpunkte und Stolpersteine auf dem Weg zur Zielerreichung?			
Für den an ihrer Schule ausgewählten Baustein bestehen spezifische Ziele [Karte Projektziele Baustein „Sprachförderung im Teamteaching“ oder Projektziele Baustein „Beurteilen und Fördern im individuellen Lernprozess“ vorlegen].			
Welchen Stellenwert haben diese Ziele an der von Ihnen begleiteten Schule? Haben Sie mit der von Ihnen begleiteten Schule eigene Ziele erarbeitet bzw. diese Ziele adaptiert?	Welchen Stellenwert haben diese Ziele an Ihrer Schule?		
Wie schätzen Sie Ihre Schule im Bezug auf die Erreichung dieser Ziele ein (Stand der Zielerreichung / Möglichkeiten der Zielerreichung / Wege der Zielerreichung)?			
Expert/innen	Projektleitung	Lehrpersonen aktiver Kreis	Lehrpersonen erweiterter Kreis
-	Welche Veränderungen können Sie bei sich selber, bei den Schülerinnen und Schülern und im Unterricht feststellen?		
Wo sehen Sie Knackpunkte und Stolpersteine auf dem Weg zur Zielerreichung?			

D) Zusammenarbeit zwischen Akteursgruppen			
Im Projekt sind verschiedene Personengruppen beteiligt. Welche Aufgaben haben Sie als Experte/Expertin?	Im Projekt sind verschiedene Personengruppen beteiligt. Welche Aufgaben haben Sie als Projektleiter/in?	-	-
Wie läuft die Zusammenarbeit mit dem aktiven Lehrpersonenkreis, der Projektleitung und mit den Schulbegleiter/innen?	Wie läuft die Zusammenarbeit mit der Expertin / dem Experten und mit den Schulbegleiter/innen?		-
E) Wünsche			
Wenn Sie in die Zukunft schauen:			
Welche Verbesserungsvorschläge für die Weiterentwicklung des Tools „Baustein“ ergeben sich aus Ihrer Sicht?			
Wer soll aus Ihrer Sicht zukünftige Bausteine entwickeln?			
Folgende Fragen stellen, wenn im Interview noch genügend Zeit vorhanden ist:			
Würden sie neu einsteigenden Schulen empfehlen, mit Bausteinen zu arbeiten? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?			
Können Sie einen oder mehrere Aspekte nennen, der/die für Sie besonders positiv hervorsticht/hervorstechen? Wenn ja, welchen/welche?			
Können Sie einen oder mehrere Aspekte nennen, den/die Sie als besonders negativ erfahren haben? Wenn ja, welchen/welche?			
Wir sind damit am Ende des Interviews angelangt. Gibt es etwas, das Sie noch anfügen möchten?			

Karten: Projektziele QUIMS

<p>QUIMS-Projektziel A:</p> <p>Die Lernbedingungen der Schüler/innen sind beobachtbar und nachhaltig erweitert, ergänzt oder verbessert worden.</p>	<p>QUIMS-Projektziel B:</p> <p>Massnahmen zur Qualitätssicherung sind eingeführt worden.</p>
--	---

Quelle: Projektplan für die dritte Phase (2002 – 2005), 29.05.01.

Karten: Prinzip QUIMS-Bausteine

<p>Bausteine Prinzip A:</p> <p>Die kontinuierliche Arbeit an einem Thema wird unterstützt.</p> <p>Eine Institutionalisierung von gelungenen Neuerungen wird unterstützt.</p>	<p>Bausteine Prinzip B:</p> <p>In relativ kurzer Zeit lassen sich Veränderungen auf der Unterrichtsebene erkennen, welche die Lernförderung betreffen.</p>
<p>Bausteine Prinzip C:</p> <p>Eine funktionsfähige Arbeitsstruktur und -kultur im Lehrer/innenkollegium wird eingeleitet und unterstützt.</p>	<p>Bausteine Prinzip D:</p> <p>Die Bausteine sind situativ und adäquat anpassbar.</p>

Quelle: Auftrag zur Evaluation der QUIMS-Bausteine, Volksschulamt 24. Aug. 2004.

Karte: Projektziele Baustein „Sprachförderung im Teamteaching“

Die beteiligten Lehrpersonen haben sich Methoden und Formen der Sprachförderung in Klassen mit ein- und mehrsprachigen Kindern angeeignet und wenden diese an.

Insbesondere lernen die Lehrpersonen, wie sie die Kinder bei der Entwicklung der sprachlogischen Kompetenzen gezielt fördern können.

Dabei beschränken sie die sprachliche Förderung nicht nur auf den Deutschunterricht, sondern schaffen in verschiedenen Fächern sprachfördernde Situationen.

Es existieren schulinterne Strukturen zur internen Weiterbildung. Diese unterstützen einen wirksamen (Sprach-)Unterricht.

Alle Kinder profitieren von einer angepassten, wirkungsvollen Sprachförderung.

Karte: Projektziele Baustein „Beurteilen und Fördern im individuellen Lernprozess“

Die Lehrpersonen und Kindergärtnerinnen lernen Verfahren und Instrumente der Lernbeurteilung und Förderplanung kennen und anwenden.

Sie unterstützen durch gezieltes Beobachten und Beurteilen, dass Schüler und Schülerinnen mit ihrem Potenzial erkannt und nicht aufgrund ihrer sozialen und kulturellen Herkunft oder ihres Geschlechts wegen benachteiligt werden.

Die Schülerinnen und Schüler mit ihren spezifischen Bedürfnissen erhalten individuelle und differenzierte Förderung.

Quelle: www.quims.ch (Stand: Nov. 2004).

6.1.2 Interviewleitfaden Schülerinnen / Schüler

A) Erfahrungen

- Erzählt uns von eurer Schule:
- Welche Dinge gefallen euch besonders gut?
- Welche Dinge gefallen euch nicht so gut?

B) Die Ziele von QUIMS / Die Ziele der Bausteine

- An eurer Schule gibt es das QUIMS-Projekt: Was wisst ihr davon? Warum gibt es dieses Projekt?
(Wenn die Kinder nicht antworten können:
Wie wir euch schon gesagt haben, gibt es an eurer Schule Lehrpersonen, die sich engagieren, dass alle möglichst viel und gut lernen können, ohne zu schauen, wer welche Sprache spricht, welche Nationalität hat oder welchen Beruf Vater und Mutter haben. Was machen eure Lehrpersonen, damit sie diese Dinge erreichen können?
Schaut euch diese Karten an [Ziele von QUIMS: adaptiert für Kinder].
- Welche drei Karten passen für dich besonders gut / stimmen deiner Meinung nach besonders gut?
Warum?
- Welche drei Karten passen für dich nicht so gut / stimmen deiner Meinung nach nicht so gut?
Warum?
- An eurer Schule wird geschaut, dass...
(Für Kinder aus der Schule mit dem Baustein „Sprachförderung“)
...alle Kinder gut auf Deutsch lesen und schreiben können. Habt ihr das Gefühl, dass das bei euch der Fall ist? Habt ihr das Gefühl, dass das bei den anderen Kindern der Fall ist?
Wenn nein, warum wohl nicht?
(Für Kinder mit dem Baustein „Beurteilen und Fördern“)
...alle Kinder regelmässig Rückmeldungen zu ihrem Lernen bekommen. Wichtig ist dabei, dass ihr erfahrt, was ihr selber gut könnt und was weniger und wie ihr euch verbessern könnt.
a) Wie ist das bei euch? Helfen euch eure Lehrpersonen dabei?
b) Was könnt ihr im Rechnen oder im Lesen besonders gut, was weniger?
c) Wie hilft eure Lehrperson euch herauszufinden, was ihr besonders gut könnt, wie ihr euch selbst im Lernen verbessern könnt und wo ihr Hilfen braucht?

C) Wünsche

- Eine Fee kommt zu euch. Sie möchte euch viele Wünsche erfüllen, damit ihr alle an eurer Schule gut lernen könnt. Welchen Wunsch soll die Fee erfüllen, damit du gut und viel lernen kannst und damit du gut mitkommst in der Schule?
- Wir sind damit am Ende des Interviews angelangt. Gibt es etwas, das Ihr noch anfügen möchtet?

Wir möchten uns herzlich für das [offene, anregende, interessante, aufschlussreiche] Gespräch bedanken. Zugleich versichern wir euch nochmals, dass niemand erfahren wird, wer hier was gesagt hat.

Karten: Ziele von QUIMS, adaptiert für Kinder

An unserer Schule ist niemand ein Aussenseiter, der in der Schule nicht so gut ist.	An unserer Schule gibt es Aussenseiter, die noch nicht gut deutsch können.
An unserer Schule werden alle Kinder von den Lehrerinnen und von den Lehrern gleich behandelt.	Es spielt an unserer Schule keine Rolle, welche Sprache jemand zu Hause spricht.
Es spielt an unserer Schule keine Rolle, welche Religion jemand hat.	An unserer Schule kommen auch Kinder im Lernen voran, die meistens nicht so gut in der Schule sind.
Ich lerne an unserer Schule sehr gerne.	Die Lehrerinnen und die Lehrer zeigen mir immer wieder, was ich alles schon gut kann.
Meine Lehrerin / mein Lehrer weiss sehr gut, was ich alles kann.	Wenn ich etwas nicht so gut kann, hilft mir meine Lehrerin / mein Lehrer.
Meine Lehrerin / mein Lehrer weiss sehr gut, was ich noch nicht gut kann.	An unserer Schule können auch Kinder gut lernen, die noch nicht so gut deutsch können.
Ich kann an unserer Schule sehr gut lernen.	Ich kann an unserer Schule sehr vieles lernen.

Hintergrund: Projektplan für die dritte Phase (2002 – 2005), 12.06.01, Anhang 1.

6.1.3 Fallmatrix

	Schule A	Schule B
QUIMS-Baustein	Sprachförderung im Teamteaching	Beurteilen und Fördern im individuellen Lernprozess
Umsetzungsdauer	2 Jahre	2 Jahre
Anzahl Klassen im QUIMS-Baustein	8 Klassen	6 Klassen
Baustein-Konzept	<ul style="list-style-type: none"> • Grundsätzlich gute Erfahrungen vorhanden, Zufriedenheit mit den gegebenen Möglichkeiten • Besonders in der Anfangsphase hilfreich • Weiterbildung sehr situationsangepasst und leicht umsetzbar • Probleme mit der verbindlichen Umsetzung des Erarbeiteten • Erlebte Flexibilität und Entscheidungsfreiheit von den Beteiligten sehr geschätzt • Allen Schulen zu empfehlen, auch nicht-multikulturellen 	<ul style="list-style-type: none"> • Erfolgspunkt: Arbeit nahe am Kerngeschäft möglich • Erwartungen der Schule erfüllt • Teilnahme anderen Schulen sehr zu empfehlen • Freiwilligkeit soll als wichtiges Prinzip beibehalten werden
Adaptivität	<ul style="list-style-type: none"> • Umfassende Anpassungen, früh im Prozess durchgeführt • Anpassungsmöglichkeiten sehr geschätzt • Baustein als solcher heute von untergeordneter Bedeutung 	<ul style="list-style-type: none"> • Nicht ein fertiges Produkt, das ohne Anpassungen übernommen werden kann • Arbeit geschieht nach den Zielen und Fragestellungen der Schule • Ursprüngliches Konzept und Inhalte des Bausteins nicht sehr präsent
Effizienz und Schlankheit	<ul style="list-style-type: none"> • Viel Umsetzungsarbeit zu leisten / viel Aufwand für eigene Entwicklungen • Arbeitsaufwand als lohnend taxiert • Nicht ein fertiges Produkt, das mit wenig Eigenleistung zu übernehmen ist 	<ul style="list-style-type: none"> • Planungsaufwand im Vergleich zu ersten Erfahrungen mit QUIMS etwas verringert • Sehr viel Arbeitsaufwand und Engagement für die Umsetzung eingesetzt • Arbeitsaufwand als lohnend empfunden • Keine kurzfristige Zeitersparnis möglich, allenfalls längerfristig möglich • Ressourceneinsatz durch Engagement in anderen Projekten eingeschränkt
Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> • Wenige Personen, fragil bei Personalwechsel • Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit, insbesondere mit dem Experten / der Expertin • Wenig Kontakt mit kantonaler Schulbegleitung, jedoch nicht in grösserem Ausmass als nötig erachtet • Positive Veränderungen in der Zusammenarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Optimale Zusammenarbeit im aktiven Kreis der Lehrpersonen • Gute Kooperation mit dem Experten / der Expertin • Wenig Kontakt mit kantonaler Schulbegleitung, als hilfreich erlebt, aktuell nicht in grösserem Umfang nötig • Informationsaustausch zwischen aktivem und erweitertem Kreis der Lehrpersonen gegeben, v.a. auf informeller Ebene, wenig gemeinsame Arbeit

Niederschwelligkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Ambivalente Einschätzungen • Ansatz an sich vorteilhaft, ermöglichte der Schule den Einstieg • Schulgrösse macht den Einsatz aller nötig • Spannungen zwischen Lehrpersonen mit unterschiedlich starkem Engagement vorhanden 	<ul style="list-style-type: none"> • Niederschwelligkeit als wichtige Ausgangsbedingung • Gutes Funktionieren einerseits, Spannungen andererseits • Impulse aus dem aktiven Kreis Lehrpersonen können auch an den erweiterten Kreis gelangen • Ungeduld der aktiven Lehrpersonen, die mehr für die gesamte Schule erreichen möchten.
Ziele QUIMS	<ul style="list-style-type: none"> • Ziele eindeutig erreicht • Beobachtbare Veränderungen im Sinne der QUIMS-Ziele vorhanden, Auswirkungen jedoch erst später zu erkennen • Zielerreichung individuell je nach Lehrperson unterschiedlich; Versuch der Schaffung von Standards zur grösseren Verbindlichkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Ziele gut erreicht, insbesondere Verbesserung der Lernbedingungen • Arbeitskreise der Qualitätssicherung dienlich • Qualitätssicherung als Begriff nicht aktiv präsent
Ziele Baustein-Prinzip	<ul style="list-style-type: none"> • Ziele in allen vier Bereichen erreicht • Nach zwei Jahren gut sichtbare Veränderungen manifest • Hinderlich für Arbeitsstrukturen: nicht alle Lehrpersonen mit gleichem Engagement 	<ul style="list-style-type: none"> • Ziele in allen vier Bereichen erreicht • Ziele aufgrund der weitgehenden Anpassung des Bausteins bei Lehrpersonen nicht präsent
Bausteinziele	<ul style="list-style-type: none"> • Grosser Stellenwert der Bausteinziele • Ziele grundsätzlich erreicht • Grenzen: Förderung sprachlicher Kompetenzen in allen Fächern umsetzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Grosses Engagement für die eigenen Ziele; Ziele gut erreicht • Ziele bei den Lehrpersonen nicht aktiv präsent • Umsetzung der Ziele nicht einheitlich, individuell je nach Lehrperson • Lehrpersonen aus dem erweiterten Kreis arbeiten in anderen Projekten an ähnlichen Zielen
Umgang mit Zielen	<ul style="list-style-type: none"> • Zielerreichung als ein Prozess: zufrieden, aber man möchte noch mehr erreichen • Anspruchsvolle Arbeit, viel Zeit für Umstellungen erforderlich • Lehrpersonen stellen hohe Ansprüche an sich selber • Schaffung grösserer Verbindlichkeit wichtiges Thema 	<ul style="list-style-type: none"> • Ziele sind erreicht, aber man möchte noch weiter kommen; nicht abschliessbarer Prozess. • Balance zwischen hohen Anforderungen und vorhandenen Ressourcen sorgfältig halten • Vernetzung des Erreichten ist weiter anzustreben • Andere Projekte, hohes Engagement: vermindern Ressourceneinsatz für QUIMS
Wirkungen	<ul style="list-style-type: none"> • Intensive Weiterbildung ermöglicht Kompetenzzuwachs • Für die Schüler/innen sichtbare Verbesserungen der sprachlichen Kompetenzen • Die Schüler/innen erleben gutes Lernklima • Vermehrtes Sprechen über pädagogische Inhalte, grösserer Austausch • Bessere Verbindung Schule - Kindergarten 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrpersonen verwenden professionellere Arbeitstechniken, bemühen sich um vermehrte Individualisierung, Erweiterung der Möglichkeiten im Unterricht • Wirkungen auf die Schüler/innen nicht klar bestimmbar; verbesserte Lesekompetenzen in der Muttersprache der Kinder zu beobachten • Lehrpersonen aus dem erweiterten Kreis erhalten Impulse für ihren Unterricht • Öffnung hin zu einem Verständnis von Heterogenität über die Fremdsprachigkeit hinaus