

QUALITÄT IN MULTIKULTURELLEN SCHULEN (QUIMS)

Schulentwicklung mit System und im System

Eine evaluative Würdigung des QUIMS-Projektes

Es ist mir eine Ehre eingeladen zu sein, Ihr Projekt in evaluativer Weise zu würdigen, aber auch eine Verführung. Denn ich könnte mich als Guru gerieren oder auch als kleinkariierter Kritiker. Ich will beidem widerstehen: Ich verstehe mich nicht als Besserwisser, auch nicht umgekehrt als Beckmesser, sondern als „**kritischer Freund**“.

Ich versuche, Ihnen eine kritisch-konstruktive Aussensicht zu geben. Dabei beziehe ich mich auf ein gründliches Studium der zahlreichen Dokumente zu und über QUIMS sowie auf etliche erhellende Gespräche („qualitative Interviews“) mit einigen Beteiligten.

1. QUIMS-Leitziele

Jede Evaluation/Würdigung eines Projekts hat sich an dessen Zielen zu orientieren. Bei QUIMS müssen dabei zwei Phasen unterschieden werden, die Phase des Schulversuchs und die Phase der schulgesetzlichen Regelung.

A: Phase des Schulversuchs von 1999-2006

Drei Leitziele wurden 1997 – bereits vor Beginn des Schulversuchs - im QUIMS-Flyer aufgeführt:

- Gute Schulqualität für alle („auch der einheimischen Kinder“),
- besserer Lernerfolg der Kinder aus Immigrantenfamilien und
- bessere Integration.

Diese Ziele gelten - nur leicht modifiziert - auch für die Übernahme des QUIMS-Ansatzes in das neue Volksschulgesetz.

B: Phase der Umsetzung des neuen Schulgesetzes

In der „Handreichung QUIMS“ zur Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes finden sich zwei Zielsysteme. Einmal eine Triade von Förderung im Rahmen der für die Umsetzung vorgesehenen drei Handlungsfelder, nämlich die Förderung

- des Schulerfolges,
- der Sprache und
- der Integration (Handreichung, S. 9f.)

Zum anderen sind in derselben Handreichung die folgenden drei Leitziele für QUIMS formuliert:

1. Gutes Leistungsniveau
2. Gleiche Bildungschancen
3. Integration aller (S. 6)

Beide Zielkataloge zusammengenommen ergeben ein kohärentes Zielsystem, mit dem die QUIMS-Schulen gut arbeiten konnten und auch in Zukunft können und an denen sich die folgende evaluative Würdigung gut orientieren kann.

Die Beweggründe für die Zielsetzung des QUIMS-Projektes sind ebenfalls in der „Handreichung“ nachzulesen: „Kinder und Jugendliche aus den tieferen Sozialschichten und aus Migrantenfamilien sind in unseren Schulen unterdurchschnittlich erfolgreich. Schulen mit vielen solchen Schülerinnen und Schülern haben gewisse Leistungsprobleme. Mit gezielten Massnahmen können sie die Chancengleichheit und ein gutes Leistungsniveau gewährleisten“ (S. 5).

Diese Beweggründe sind an sich nichts Neues und nichts Auffälliges. Sie kommen in vielen Reden vieler Politiker vor. Bemerkenswert ist allerdings, dass QUIMS diese Beweggründe ernst nimmt und zahlreiche Massnahmen einleitete, um mehr Chancengleichheit und ein gutes Leistungsniveau für alle zu erreichen.

2. QUIMS-Vorzüge und Erfolge

Nach diesen – notwendigen – Vorbemerkungen komme ich zur Einschätzung der Vorzüge bzw. Erfolge von QUIMS. Ich konzentriere mich dabei auf die fünf eindeutigsten Vorzüge und Erfolge, die allesamt bedeutsam und gut belegt zugleich sind.

2.1 Fokus Lernen: Leseförderung

Der ultimative Zweck jeder Schulentwicklung (SE) ist die Verbesserung des Lernens der Schülerinnen und Schüler. Dabei ist ein weiter Lernbegriff gemeint, der sowohl kognitives als auch soziales, personales, emotionales und auch ästhetisches Lernen umfasst.

Das wird von vielen Schulentwicklungs-Projekten nicht beherzigt. QUIMS hat jedoch einen, wenn nicht den Fokus eindeutig auf Lernen gelegt, auf die **Schlüsselkompetenz LESEN**.

Hier hat QUIMS hervorragende Arbeit geleistet – wie aus allen Unterlagen und Gesprächen hervorgeht und an einem (von zahlreichen) Beispielen deutlich wird:

„**Didaktisierte Lesetexte:** Die Schule B bereitet gute Lesetexte, die im Unterricht zur Anwendung kommen, für verschiedene Sprachniveaus vor. Die Lehrpersonen bilden sich dazu zunächst schulintern weiter und entwickeln dann eine Sammlung didaktisierter Lesetexte, die fortan der ganzen Schule zur Verfügung stehen. Die Arbeit mit Texten wird so für Kinder mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen produktiv und alle können Lernschritte auf ihrem Niveau machen“ (Handreichung, S. 9).

Es handelt sich um ein sehr gelungenes Beispiel! Wer Chancengleichheit will, darf nicht in dem Sinne zielfähig arbeiten, dass unterschiedlich anspruchsvolle Ziele gewählt werden und die anspruchsvollsten nur von den stärksten Schülern erreicht werden. Es müssen vielmehr dieselben Ziele zugrunde gelegt, aber unterschiedliche Zugänge auf unterschiedlichem Ausgangsniveau angeboten werden. Genau das praktiziert QUIMS.

QUIMS fördert sowohl die deutsche Sprache als auch die Muttersprache von Migrantenkindern. Auch das ist sehr sinnvoll und zeigt, dass QUIMS nicht nur bei der Leseförderung, sondern bei der Sprachförderung insgesamt auf dem richtigen Wege und dabei auch schon ein beachtliches Stück vorangekommen ist.

2.2 Diagnose-Instrumente

Wer individuell fördern will, ist auf Diagnostik angewiesen. Das ist aus der Heilpädagogik längst bekannt und gilt für Schulpädagogik allgemein. PISA hat jedoch darauf aufmerksam gemacht, dass Diagnostik in den meisten deutschsprachigen Sekundarschulen kaum eine Rolle spielt.

Deshalb ist zu würdigen, dass die QUIMS-Schulen

- häufig mit dem Linguoskop arbeiten und
- den DaZ-Beobachtungsbogen benutzen.

Beides schafft eine Grundlage für individuelle Förderprogramme.

2.3 Bausteine / Publikationen / Wissensmanagement

Bausteine

Die ersten Erfahrungen der Pionierschulen sind bereits vor einigen Jahren zu standardisierten „QUIMS-Bausteinen“ verdichtet worden. Drei Bausteine wurden eingesetzt: „Sprachförderung im Teamteaching“, „Beurteilen und Fördern im individuellen Lernprozess“ und „Schule als gerechte und fürsorgliche Gemeinschaft (Just Community)“. Mit den Bausteinen wurde den Schulen ein Set von bewährten Weiterbildungs-, Praxisberatungs- und Umsetzungselementen angeboten, das qualifizierte Fachpersonen entwickelt und in Zusammenarbeit mit der lokalen Projektgruppe an den Schulen umgesetzt haben. Die Evaluation durch FS & S von der Universität Zürich bezeichnet das Konzept der Bausteine als „sehr gelungen“.

Diese Bausteine waren in der Projektphase wichtig. Sie sind inzwischen in den drei Handlungsfeldern für die neuen Schulen und in den QUIMS-Publikationen aufgegangen.

Publikationen

QUIMS hat eine beachtliche Zahl von nützlichen Publikationen in ausgezeichneter Qualität produziert, z.B.:

- Bibliomedia Schweiz, in Zusammenarbeit mit QUIMS (2005): Sprachenvielfalt in Schule und Bibliothek: Solothurn.
- Häusler, Myrtha (1999): Innovation in multikulturellen Schulen. Fallstudie über fünf Schulen in der Deutschschweiz. Zürich: Orell Füssli.

- Halfhilde, Therese/Frei, Marianne/Zingg. Claudio (2001): Teamteaching. Wege zum guten Unterricht. Zürich.
- Mächler, Stefan u.a. (2001): Schulerfolg, kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich.
- Ruesch, Peter (1999): Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung. Zürich: Orell Füssli.
- Sträuli, Barbara (unter Mitarbeit von Stefan Mächler und Claudia Neugebauer) (2005): Leseknick – Leseknick. Leseförderung in vielsprachigen Schulen. Zürich.

Und besonders nützlich und wohl auch einzigartig:

- QUIMS.org: Abläufe der QUIMS-Organisation. Schritt für Schritt (eine Art Betriebsanleitung für die systematische Entwicklung von Einzelschulen).

Wissensmanagement

Zum Wissensmanagement des QUIMS-Projekts gehörten die erwähnten Bausteine und Publikationen sowie ein Newsletter („QUIMS-Nachrichten). Aber QUIMS produzierte nicht nur Papiere, sondern lebendigen Austausch. Dazu gehörten

- schulinterne Weiterbildungen als Kernstück. Es wurden hochkompetente und praxisnahe Ausbilder hinzugezogen. Es entstand ein Zyklus von Weiterbildung, Umsetzung in die Praxis und erneute Weiterbildung. Das alles war massgeschneidert auf die lokalen Bedürfnisse jeder einzelnen Schule.

Hinzu kamen

- Qualitätsverbesserung, vor allem durch AGs und Q-Gruppen,
- Wissenstransfer zwischen Schulen (Netzwerktagungen, Treffen der lokalen QUIMS-Leitungen) und in das Schulumfeld und
- gemeinsame Wissensentwicklung in Zusammenarbeit von Bildungsverwaltung, Forschung, Ausbildung und Schulpraxis, also gemeinsame Erzeugung von Wissen im Systemzusammenhang.

2.4 Unterstützungssystem

Konsequente und nachhaltige Schulentwicklung ist ohne systematische Unterstützung nicht möglich. QUIMS etablierte ein umfassendes und wirksames Unterstützungssystem mit folgenden Komponenten:

- Projektleitung (leistete auch Schulbegleitung vor Ort),
- Netzwerktreffen,
- Fachberatung,
- Prozessberatung,
- Entlastung für Projektmitarbeit sowie
- Zurverfügungstellung eines Zusatz-Budgets.

Anerkennenswert ist, dass die Regierung QUIMS stets unterstützt hat. Das war für den Erfolg von QUIMS mitentscheidend. Denn wir wissen aus der Schulentwicklungsforschung, dass zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Entwicklungsprojekten ein funktionierendes Zusammenspiel von Basis und Zentrale, d.h. von Schulen und Behörde gehört („bottom up und top down“).

2.5 Evaluations- und Berichtskultur

In den QUIMS-Schulen ist im Verlaufe der sieben Projektjahre eine beachtliche Evaluationskultur und darüber hinaus eine Berichtskultur entstanden. Beides ist nicht selbstverständlich.

a) Evaluationskultur

In den QUIMS-Schulen wurde ein konsequentes Konzept von Evaluation etabliert, das sich an den folgenden Schritten orientierte:

- Zuerst wurde eine Standortbestimmung vorgenommen, die
 - vom Bestehenden ausging und
 - Bewährtes integrierte und weiterentwickelte.
- Darauf folgten Zieldefinition (mit kompetenter Beratung)
- Die Evaluierung wurde mit den Zielen gleichzeitig geplant
- Evaluationsvorhaben sollten in den Einzelschulen einfach gehalten und eine Beschränkung auf das Wichtigste vorgenommen werden
- Schließlich wurden die Schulen angehalten, aus der Evaluation auch die Konsequenzen zu ziehen.

So ist schrittweise eine in den meisten QUIMS-Schulen auch im Alltag verwurzelte Evaluationspraxis entstanden, die den von inflationärem Gebrauch bedrohten Begriff der Evaluationskultur auch verdient. Diese Einschätzung wird noch durch den Umstand bestärkt, dass QUIMS darüber hinaus eine Berichtskultur entwickelt hat.

b) Berichtskultur

Es gibt kaum ein Schulentwicklungsprojekt, in dem Schulen in professioneller Weise über ihre Ziele, Prozesse und Ergebnisse berichten und der Projektträger darauf auch angemessen reagiert. Bei QUIMS war es Auflage, dass die beteiligten Schulen alle zwei Jahre über die Massnahmen und die Ressourcenverwendung berichteten. Die Schulen folgten dieser Auflage in nicht allzu unterschiedlicher Weise mit 20 bis 30 Seiten langen, sehr informativen Berichten. Sie erhielten von der Projektleitung dazu knapp gehaltene Rückmeldungen. Diese Rückmeldungen, auch wenn sie z.T. übermäßig harmonisch formuliert waren, sind einmalig in SE-Projekten. Sie signalisierten den Schulen das hohe Interesse der Projektleitung an ihrer Arbeit.

So ist in QUIMS eine vortreffliche Berichtskultur entstanden.

3. QUIMS im Kontext

QUIMS ist im Unterschied zu den meisten Migranten-Förderprogrammen von vornherein (seit der Vorphase 1996-98) als **Schulentwicklungsprojekt** konzipiert worden: Die Einzelschule war und ist Gestaltungseinheit. Die QUIMS-Arbeit wurde nach den Worten des Projektleiters schulweit, stufen- und klassenübergreifend geplant (Markus TRUNIGER). Dies bedeutet eine klare Orientierung an „Schulentwicklung **mit** System“.

Systementwicklung

QUIMS ist aber auch als Schulentwicklung **im** System zu verstehen, vielleicht sogar **des** Systems. Denn es gab von Anfang an:

- Angebote (Module, Bausteine, ...) an alle beteiligten Schulen,
- gemeinsame Tagungen,
- Austausch und Vernetzung zwischen den Schulen,
- zentrale Unterstützung jeder Schule und Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern (z.B. mit Medio-Bibliotheken).

Dies alles sind Massnahmen und Schritte zur Systementwicklung.

Die Systementwicklung wurde gekrönt durch die Übernahme von QUIMS ins Regelsystem (Volksschulgesetz). Das bedeutet Entwicklung des Schulsystems insgesamt und zudem Sicherung von Nachhaltigkeit.

Systemweite Schulentwicklung, kurz Systementwicklung, ist die aktuelle Form der Schulentwicklung – und zwar weltweit (vgl. FULLAN 2006). Nicht mehr die Entwicklung zahlreicher parzellierter Einzelschulen ist der Kern von Schulentwicklung, sondern die Entwicklung des Schulsystems insgesamt. Dabei bleibt – im Unterschied zu traditioneller Schulreform – die Einzelschule Motor und Gestaltungseinheit, bewegt sich jedoch im interaktiven Zusammenhang mit Behörden und weiteren Schulen, die sich gemeinsam weiterentwickeln. Das kann in Deutschland bei den Projekten „Schule & Co“ oder den Qualitätsnetzwerken in Niedersachsen beobachtet werden oder in England bei den „Learning Regions“ und in etlichen weiteren Ländern auch. Moderne Schulentwicklung heisst Entwicklung von Einzelschulen und Entwicklung des Systems zugleich.

QUIMS bewegt sich an der Spitze dieses Trends.

4. QUIMS-Probleme

Nicht jedes Projekt hat Erfolge, aber jedes zeigt Probleme. Auch bei QUIMS gab es Probleme. Ich habe deren drei ausgemacht. Ich beginne mit der

4.1 Schiefelage bei der Modulwahl

QUIMS hat gleich zu Beginn der Pilotphase sechs Module zur Förderung von Migrantenkindern und schwachen einheimischen Kindern ausgearbeitet und den Schulen zur Verfügung gestellt. Die Schulen sollten zwei davon wählen. Aus Tabelle 1 ist zu ersehen, dass sich bei der Wahl der Module eine Schiefelage ergeben hat.

Tab. 1: Modulwahl

	Anzahl der Wahlen
1. Verstärkung der Lern- und Leistungsförderung	15
2. Verstärkung der Sprachförderung	52
3. Neuausrichtung der Lernbeurteilung und Förderplanung	2
4. Einbezug und Mitwirkung der Eltern	14
5. Animation im schul- und familienergänz. Bereich	4
6. Interkultur. Zus.leben: Anerkennung, Respekt, Toleranz	11
insgesamt	98
Basis: 21 Schulen in durchschnittlich 3 Jahren	

Modul 2 macht mehr als die Hälfte aller Wahlen aus. Modul 3 wäre für Lernförderung besonders wichtig – und wurde am seltensten gewählt, nämlich nur von zwei Schulen.

Modul 1 (Verstärkung der Lern- und Leistungsförderung) und Modul 4 (Einbezug und Mitwirkung der Eltern) wurden immerhin 15- bzw. 14mal gewählt, also immerhin von fast drei Viertel aller 21 Schulen.

Dass es zu dieser Schieflage (vor allem in Bezug auf Modul 3 und 5) kam, lag vermutlich bei einer zu weichen (oder zu freundlichen) Steuerung der Projektleitung, die von der Linie „zwei Module pro Schule“ abwich und sich auch mit der Wahl lediglich eines Moduls zufrieden gab. Die „Schieflage“ kann aber auch als gutes Zeichen gedeutet werden: Die Schulen legten den Schwerpunkt eindeutig auf die Sprachförderung, die grundlegend für alle Lernprozesse ist (und wo Migrantenkinder bisher besonders zurücklagen).

Die Förderung **mathematischer Kompetenzen** spielte bisher keine besondere Rolle bei QUIMS. Das sollte in den nächsten Jahren anders werden. Dann würde QUIMS in den beiden grossen Kompetenzbereichen gleichzeitig fördern: Bei Sprache und bei Mathematik.

4.2 Kein Monitoring bei Chancengleichheit

Ein zweites Problem sehe ich darin, dass keine Schulstatistik geführt wurde, um Bildungschancen der Migranten- und Arbeiterkinder zu erfassen. Es wurde nicht der Verlauf jedes einzelnen Kindes vom Kindergarten bis zum Übertritt in die Sekundarstufe verfolgt, und deshalb konnte nicht präzisiert werden, ob sich die Schulerfolgchancen von Migranten- und Arbeiterkindern verbessert haben. Ein diesbezügliches Monitoring (Systembeobachtung) fand nicht statt.

Dabei sind die Voraussetzungen für ein Monitoring gut. Denn es ist im Kanton eine Schülerindividual-Statistik vorhanden, was als Vorzug anzusehen ist. Aber diese enthält keine Indikatoren, die Migranten oder Arbeiterkinder erkennen lassen. Dies sollte geändert werden; denn sonst könnte nicht überprüft werden, ob QUIMS auf dem Weg zu gleichen Bildungschancen erfolgreich ist oder nicht. Dies war und ist immerhin ein zentrales Ziel von QUIMS.

4.3 „Förder-Didaktik“ ist noch nicht umfassend

QUIMS zielt auf Migranten- und Arbeiterkinder. Diese erwerben – wie aus der Forschung seit langem bekannt ist - zu Hause nicht so passende Voraussetzungen für schulisches Lernen wie einheimische Mittelschichtskinder. Migranten- und Arbeiterkinder müssen besonders gefördert werden. QUIMS setzt strategisch richtig an bei der Sprach-, vor allem der Leseförderung.

Lesen ist eine Schlüsselkompetenz für Lernen.

Das dritte Problem sehe ich nun darin, dass Lese- und Sprachförderung möglicherweise angesichts des Sozialcharakters der Arbeiterkinder nicht ausreicht.

Der Sozialcharakter der Arbeiterkinder ist nach den vorliegenden Untersuchungen gekennzeichnet durch das weitgehende Fehlen **individuellen** Leistungsstrebens, durch die Schwierigkeit, momentane Befriedigungen um später erhoffter größerer Belohnungen willen aufzuschieben, durch eine allgemeine Resignation in Bezug auf individuelle Aufstiegswünsche, durch relativ geringes Selbstvertrauen, wenig Eigeninitiative und durch eine teilweise restriktive Sprachform mit geringen Differenzierungsmöglichkeiten und relativ niedrigerem Abstraktionsniveau. Demgegenüber kann der Sozialcharakter der Mittelschichtkinder eher durch die gegenteiligen Eigenschaften beschrieben werden. Dies ist zwar durch die Knappheit der Wortwahl überzeichnet, gilt auch nicht für jedes Migranten- oder Arbeiterkind, dürfte in der Tendenz jedoch zutreffen (vgl. ROLFF 1977).

Die meisten Migrantenkinder sind auch Arbeiterkinder. Bei allen kulturellen Eigenarten, die sie von einheimischen Arbeiterkindern unterscheiden, gibt es viele Gemeinsamkeiten im Sozialcharakter.

Die vorliegenden Untersuchungen geben Hinweise genug, dass über die Sprachförderung hinaus Lernförderung betrieben werden sollte, wie QUIMS das auch anstrebt. Dazu gehört vermutlich eine „Förderdidaktik“, die elementare Kompetenzen des „Lernens des Lernens“, auch Meta-Kognition genannt, vermittelt wie

- Arbeitstechniken
- analytischer Sprachgebrauch
- Metakommunikation
- Kooperationsfähigkeit
- Konzentrationsvermögen, etc.

Das ist leicht gesagt, aber schwer getan. Hier ist vor allem die von QUIMS bereits erprobte und in Zukunft verstärkt angestrebte Zusammenarbeit mit **Eltern** wichtig.

Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen: Will man mehr Chancengleichheit, muss Schule ihre Lernformen und –inhalte an den Lebensstil der Schüler aus den unteren Sozialschichten anpassen. Dazu gehört ein hoher Praxisbezug des Unterrichts. Ausserdem müssten die Lehrpersonen mehr Beratung und Betreuung praktizieren, worauf die Schüler aus der Unterschicht mehr angewiesen sind als die aus Mittel- und Oberschicht.

Dies bleibt abstrakt, konkreter kann es nur in der Fortsetzung von QUIMS werden.

5. Zukunft von QUIMS

Die Zukunft von QUIMS lässt sich am Volksschulgesetz und zahlreichen Planungspapieren der Behörde und der Projektleitung gut ablesen.

5.1 Institutionalisierung durch Schulgesetz

Nach einer über siebenjährigen Erprobung ist QUIMS per Volksschulgesetz verpflichtend für alle Schulen mit mindestens 40% Migrantanteil geworden. Dies heisst in der Sprache der Schulentwicklung: „Institutionalisierung“. Institutionalisierung schafft die Voraussetzungen für Breitenwirkung („Systemdurchdringung“) und Nachhaltigkeit. Dabei erreicht QUIMS durch das neue Volksschulgesetz auch die Schulen der Sekundarstufe.

Die Institutionalisierung von QUIMS ist positiv zu bewerten. Aber sie könnte auch mit Problemen behaftet sein, möglicherweise mit anderen als denen, die für die Projektphase angemerkt wurden.

Die Projektleitung selbst sieht Probleme darin, dass es jetzt zweierlei Arten von QUIMS-Schulen gibt, die „alten“ „Pionierschulen“ und die neuen „Pflichtschulen“.

5.2 Zweierlei Arten von Schulen

a) Pionierschulen

Die Institutionalisierung hat möglicherweise Folgen für die 21 QUIMS-Schulen der Projektphase, den „Pionierschulen“. Hier liegt die skeptische Frage nahe: **Können diese den Pioniergeist wahren?** Meine Antwort ist im Wesentlichen optimistisch:

- Die Pionierschulen können Bezugs- und auch Besuchsschulen für die Neuen sein, wobei sie sich gut präsentieren, d.h. auch gut „aufstellen“ müssen.
- Sie müssen neue Handlungsfelder ausprobieren, z.B. Gesamtheitliches Beurteilen und Fördern. Das hält sie in Entwicklung.
- Sie stellen Praxisexperten, die up to date bleiben müssen.
- Sie bauen eine starke Innenarchitektur auf (z.B. Steuergruppen), worauf noch zurückzukommen ist.

Im Übrigen: **SE hört nie auf!**

b) „Pflichtschulen“

Die neuen QUIMS-Schulen sind **verpflichtet**, bei QUIMS mitzumachen (wenn der Migrantanteil mind. 40% ist). Wie kann hier ein Wille zur Umsetzung entstehen, auch bei denen, die freiwillig nicht dabei wären?

Die Antwort der SE-Forschung lautet:

Durch Druck und Unterstützung, Pressure und Support!

Druck ist vorhanden, mehr als genug:

- Die Integration und Förderung von Migranten ist ein drängendes Problem.
- Alle Schulen müssen regelmässig über Fördermassnahmen und –erfolge berichten.
- Viele Schulen zeigen, „dass es geht“, also muss es auch anderen Schulen möglich sein, etc.

5.3 Unterstützung und Zeit sind ebenfalls gegeben

Zeit ist für die Institutionalisierung vermutlich in ausreichendem Masse vorgesehen:

- Die ersten Schulen können sich auf einen Start ohne Hektik einstellen (zweijährige Einstiegsphase)
- Die Mitmachpflicht bezieht sich zuerst nur auf die Stadt Zürich. Die Schulen des Umlandes dürfen später starten.

Dabei gelten hervorhebenswerte Prinzipien:

- Langfristige Massnahmen statt Aktivismus und Events
- Nachhaltigkeit durch Konzentration auf Weniges
- Nachhaltiges durch Institutionalisierung des Bewährten im Schulprogramm.

Das läuft auf „Schulentwicklung mit langem Atem“ hinaus. Und langen Atem braucht Schulentwicklung.

Zudem wird ausreichende Unterstützung angeboten – und zwar durch unterschiedliche Institutionen:

Die Behörde sieht:

- Gruppenberatung (fachbezogen),
- Telefonische Kurzberatung,
- Email-Beratung (fachbezogen),
- Individuelle Beratung (fachbezogen) und
- Coaching (prozessbezogen) vor.

Hinzu kommen

- Praxisexperten aus den Pionierschulen
- ein Budget (u.a. für Entlastungslektionen)
- Einführungstagungen
- Zertifikatslehrgang für QUIMS-Beauftragte der Pädagogischen Hochschule Zürich sowie
- administrative Beratung.

Das ist ein vergleichsweise sehr gutes Angebot.

5.4 „Innenarchitektur“ bedarf weiterer Klärung

Die Grundidee ist, QUIMS-Beauftragte (QUIBAs) einzusetzen und zu schulen. Bei QUIBAs besteht – wie bei allen Einzelpersonen in Systemen – das Problem, dass sich alles Know how und alle Aufmerksamkeit auf sie allein konzentriert. Teams haben Vorzüge gegenüber Einzelpersonen:

- Sie finden in der Regel breitere Akzeptanz im Kollegium,
- auf sie kommt weniger Belastung zu und – nicht zuletzt –
- wenn eine Person geht, bleiben die anderen – und deren Know how und Erfahrungen - erhalten.

Andererseits haben Einzelpersonen den Vorzug, dass sie sich besser als Ansprechpartner zentraler Schulen eignen und leichter zu Abstimmungssitzungen zusammengeholt werden können.

Vielleicht sind beide Vorzüge zu vereinen, wenn die QUIBAs zum Steuergruppen-Coach ausgebildet werden – wie vorgesehen durch die PH-Zürich. Dann sollten zu den QUIMS-Inhalten im engeren Sinne einige Inhalte und Kompetenzen hinzukommen:

- Ziel- und Auftragserklärungen
- Rekrutierung einer Steuergruppe
- Schulprogramm und Jahresplanung
- Projektmanagement
- Moderation
- Organisation von SchilWs
- Evaluation
- Berichterstattung

Die so weitergebildeten QUIBAs könnten dann schulinterne Steuergruppen bilden, deren Mitglied, vielleicht auch Vorsitzende werden und die Steuergruppe in jedem Fall coachen, d.h. auch weiterbilden. Die „Innenarchitektur“ einer QUIMS-Schule könnte dann wie folgt aussehen:

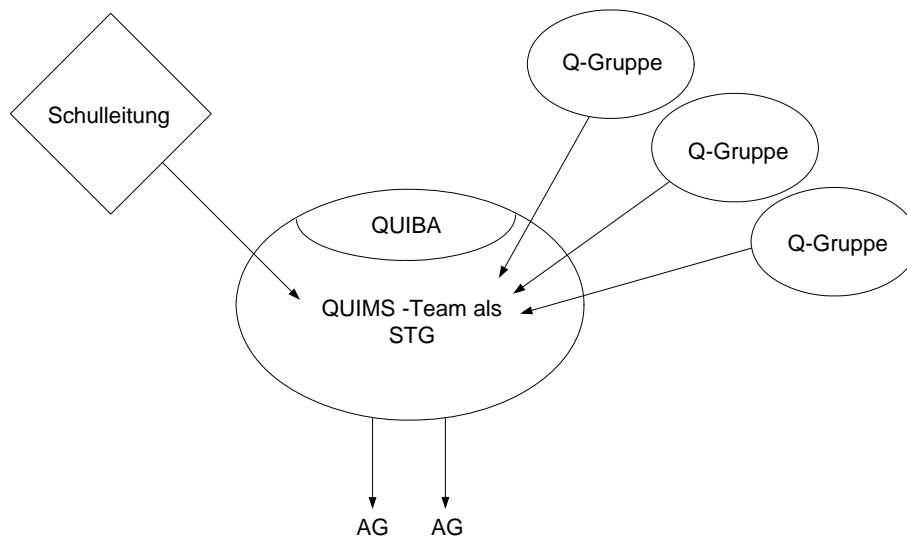
Die QUIBAs würden sich ein Mandat vom Schulteam bzw. Kollegium holen, eine Steuergruppe zu bilden. Darin sollten vertreten sein:

- Der Schulleiter bzw. die Schulleiterin
- Sprecher oder zumindest Vertreter der Q-Gruppen
- und selbstverständlich die QUIBA.

Die QUIBA sollte die Vorsitzende sein, muss es aber nicht: Denkbar wäre auch die Wahl eines Sprechers oder einer Sprecherin aus der Mitte der Steuergruppe.

Für besondere Aufgaben konnte die Steuergruppe AGs einsetzen, z.B. für die Fortschreibung des Schulprogramms.

„Innenarchitektur“ einer QUIMS-Schule



Die Graphik sieht ein wenig wie ein Vogel aus, vielleicht wie ein Fasan, ein „QUIMS-Fasan“?

5.5 Perspektive

Aus den in der Innenarchitektur sichtbaren AGs und Q-Gruppen könnten Lerngemeinschaften werden, in denen Lehrer von Lehrern lernen und gemeinsam QUIMS-Projekte oder sogar die ganze Schule weiterentwickeln.

Derartige Lerngemeinschaften werden häufig „Professionelle Lerngemeinschaften“ genannt. Professionelle Lerngemeinschaften (PLGs) verbinden Unterrichts- und Personalentwicklung auf der Basis von Organisationsentwicklung. Sie sind also der Kern von Schulentwicklung.

Sie etablieren Lernprozesse von Lernpersonen, die sich z.B. realisieren in Fachkonferenzen, Jahrgangsteams oder Klassenteams als „intermediäre“ Organisation.

PLGs heißen nicht zufällig Gemeinschaften und nicht Gruppen. Gemeinschaften unterscheiden sich von Gruppen vor allem dadurch, dass sie auf einigen wenigen, aber zentralen gemeinsamen Werten beruhen. Zentral für schulische Lerngemeinschaften sind Werte wie Fehlertoleranz und Hilfeorientierung. In einer PLG darf jeder Fehler machen. Niemand muss Fehler vertuschen, was ja zu Stress führt, vielmehr sollen Fehler als Anlass zum Lernen begriffen werden. Die Gemeinschaft gibt dabei Unterstützung und leistet Hilfe. Häufig sind diejenigen am hilfsbedürftigsten, die sich scheuen, nach Hilfe zu fragen. Diesen wird z.B. geholfen, indem offenbar wird, dass jeder Fehler macht. Oder sie werden zur Hospitation bei einer Lehrkraft eingeladen, die gerade selbst ein ähnliches Problem oder einen ähnlichen Fehler behoben hat.

Bei den PLGs geht es nicht nur um Hilfe bei Problemen, sondern auch um Unterstützung beim Weiterlernen. Lehrkräfte begreifen sich als Lerner – und zwar als solche, die auch voneinander lernen und die ihre Professionalität erhöhen wollen. Deshalb lautet der Begriff auch **Professionelle** Lerngemeinschaften.

Mit Gemeinschaft ist keinesfalls eine alles überdeckende Einigkeit gemeint, vielmehr eine gemeinsame Sicht auf Kinder und Lernen sowie die Wertschätzung von zwischenmenschlicher Verbundenheit und beruflicher Verpflichtung.

Man kann anhand von Literaturanalysen und empirischer Studien fünf Merkmale identifizieren (vgl. ROLFF 2006), die zusammengenommen definieren, woran man eine gut arbeitende PLG erkennen kann:

a) Zielorientierung

PLGs vereinbaren Ziele für ein halbes oder ein ganzes Jahr, die ihre Arbeit leiten und sie auch evaluierbar machen. Zu viele Ziele würden zur Diffusion oder Überbelastung führen. Ein oder zwei Ziele reichen vollkommen aus; sie müssten allerdings sehr klar und handlungsorientiert formuliert sein.

b) Fokus auf Schülerlernen

Die Lehrer bekennen sich zu einer kollektiven Verantwortung für das Lernen der Schüler. Die Konzentration aller Handlungen und Vorhaben auf die Lernförderung von Schülern ist eine „Kerncharakteristik“ von QUIMS wie von Professionellen Lerngemeinschaften. Die berufsbegleitenden Diskussionen von Lehrpersonen kreisen um Lernprobleme und Lernchancen der Schülerinnen und Schüler. Sie reden darüber, welche ihrer Handlungen die geistige und soziale Entwicklung der Schüler am besten fördern.

c) Deprivatisierung der Praxis

Die Unterrichtspraxis der Lehrer wird nicht als Privatsache angesehen, sondern offen und schulöffentlich diskutiert. Weil es keine einzigen und eindeutigen Formeln des Lehrens gibt, werden die Kollegen zur kritischen Quelle von Einsicht und Feedback, was das persönliche Verstehen über die eigene Praxis erhöht. Indem Lehrpersonen ihre berufsbedingte Unsicherheit teilen, lernen sie neue Wege kennen, über das zu reden, was sie tun, und wird Unterrichten auch entspannter, weil nicht jede Lehrperson ihre Probleme in sich „hineinfressen“ muss, wie man bezeichnenderweise sagt.

d) Zusammenarbeit / Kooperation

In der Masse, in der die Schülerschaft sozial, ethnisch und kulturell heterogener wird und sich der gesellschaftliche Trend zum Individualismus durchsetzt, müssen die Lehrpersonen stärker zusammenarbeiten. Nur wenn sie ihre Kompetenzen zusammenbringen und ihre Erfahrungen austauschen, sind sie in der Lage, die vielfältigen neuen Herausforderungen durch die Schülerschaft pädagogisch fruchtbar zu machen. Aus gelingender Kooperation können sie auch die nötige sozial-emotionale Unterstützung erhalten. Zur Kooperation gehören auch eine gemeinsame Planung und Curriculumentwicklung. Einzelarbeit kann krank machen.

e) Reflektierender Dialog

Reflexion im Sinne eines Nachdenkens über das eigene Tun erhöht die Bewusstheit über das Handeln und seine Konsequenzen. Ohne Gegenspiegelung durch Andere bleiben allerdings die eigenen blinden Flecke unerkannt. Deshalb ist ein strenger Dialog mit Kollegen erforderlich,

der die intellektuellen und sozialen Ansprüche reflektiert sowie die Inhalte und Methoden des Lehrens und Lernens. Dieser Dialog macht das Handeln professioneller. Er wird umso fruchtbarer, je mehr er sich auf Daten bezieht, weil das die Gespräche konzentrierter und objektivierbarer macht.

In den USA werden PLGs meist auf das Ganze eines Lehrerkollegiums bezogen. Dieses ist jedoch zumeist zu gross, um Überschaubarkeit und Solidarität zu gewähren. Ausserdem müssen Kooperation und reflexive Dialoge organisierbar sein. Deshalb verstehen wir unter professionellen Lerngemeinschaften die in Schule ohnehin vorhandenen oder zu schaffenden arbeitsbezogenen Gruppen von drei bis ca. 12 Lehrkräften. Kollegiumsentwicklung vollzieht sich ohnehin nicht in toto, sondern in Gruppen, die allerdings nicht auseinander laufen dürfen. Ein gewisses Mass an „Kohärenz“ herzustellen, ist eine der wichtigsten Aufgaben der Schulleitung; ein vom Kollegium gemeinsam entwickeltes Leitbild ist dabei sehr hilfreich.

PLGs scheinen auf den ersten Blick für die meisten Schulen völlig neuartig zu sein. Auf den zweiten Blick wird jedoch deutlich, dass fast alle Aktivitäten, die PLGs auszeichnen, auf diese oder jene Weise schon praktiziert werden. Es gehört zum Wesen einer PLG, dass Lehrpersonen sich auf Beispiele eigener, gelungener Unterrichtspraxis („good practice“) besinnen, die sie sich gegenseitig vorstellen und auf mutmasslichen Folgen für das Lernen der Schüler hin überprüfen. Zu nennen wären ferner:

- Gegenseitige Vertretung im Unterricht, um eine konkrete Basis für Erfahrungsaustausch in der eigenen Schule zu finden,
- Anbahnung, Durchführung und Auswertung von Hospitationen,
- Entwicklung und Austausch von Arbeitsmitteln,
- Organisation und Auswertung von Schülerfeedback,
- Führen und gemeinsames Auswerten von Lerntagebüchern,
- Klärung und Überprüfung von Leistungsstandards,
- Austausch und Auswertung von Klassenarbeiten und Parallelarbeiten,
- Erstellen von Förderplänen oder
- Erfahrungsaustausch mit Kollegen/innen aus anderen Schulen.

Das meiste davon ist bei den QUIMS-Schulen bereits entstanden oder zumindest angebahnt.

6. Kurzes Fazit

QUIMS ist insgesamt ein sehr gelungenes und bedeutsames Projekt:

- Im Bereich der Schulentwicklung ist es allemal auf der Höhe der Zeit und
- im Bereich der Migrantenförderung kenne ich kein besseres!

Literaturhinweise

BILDUNGSDIREKTION KANTON ZÜRICH (Hrsg.): Umsetzung Volksschulgesetz – Handreichung QUIMS. Zürich (Lehrmittelverlag) 2006.

FULLAN, Michael: Turnaround Leadership. San Francisco (Jossey-Bass) 2006.

ROLFF, Hans-Günter: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Weinheim (Juventa) 1997.

ROLFF, Hans-Günter: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim/Basel (Beltz-Verlag) 2007 (im Erscheinen begriffen).

TRUNIGER, Markus: Was ist eigentlich QUIMS? In: QUIMS-Nachrichten 2/2005, S. 2.