

PH Solothurn

Pädagogische Hochschule Solothurn
Forschung und Entwicklung

Obere Sternengasse 7
Postfach 1360
4502 Solothurn
Telefon +41 (0)32 627 92 75
Telefax +41 (0)32 627 92 12
forschung@ph-solothurn.ch
www.ph-solothurn.ch

Evaluation der Einführung der grossen Blockzeiten in der Stadt Solothurn



Evaluationsbericht Sept. 05

Erster Zwischenbericht

Dr. M. Schüpbach

Dipl.-Päd. M. Bolz

Evaluation im Auftrag der Schuldirektion der Stadt Solothurn

Autorinnen und Kontaktpersonen:

Dr. Marianne Schüpbach

*Ko-Bereichsleiterin Profilschwerpunkt
Bildung der 4- bis 8-Jährigen
Telefon +41 (0)32 627 92 48
Telefax +41 (0)32 627 92 12
marianne.schuepbach@ph-solothurn.ch*

Dipl. Päd. Melanie Bolz

*Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Bildung der 4- bis 8-Jährigen
Telefon +41 (0)32 627 92 74
Telefax +41 (0)32 627 92 12
melanie.bolz@ph-solothurn.ch*

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	4
1.1 Tagesstrukturen – Blockzeiten in Schule und Kindergarten	4
1.2 Auftrag der PH Solothurn	6
1.2.1 Grundlagen für die Einführung der grossen Blockzeiten der Schuldirektion.....	6
1.2.2 Ziele und Themenbereiche der Evaluation	7
1.2.3 Vorgehen	8
1.2.4 Zeitplan	8
1.3 Erster Zwischenbericht.....	9
1.4 Begriffsklärung	10
1.5 Angaben zur Stichprobe und zum Rücklauf	11
2 Das Solothurner Blockzeitenmodell.....	13
2.1 Vorbereitungsphase.....	13
2.2 Allgemeine Meinungen und Haltungen der Lehrpersonen	16
2.2.1 Geänderte gesellschaftliche Bedürfnisse	18
2.2.2 Anforderungen an die Kinder	19
2.2.3 Unterrichtsbeginn	20
2.3 Zeitstrukturen für Lehrpersonen.....	20
2.4 Raumangebot und Pausenplatz.....	22
2.4.1 Räume und Mobiliar	22
2.4.2 Pausenplatz (Kindergarten: Spielplatz).....	23
2.5 Beruhigung durch die neue Form der Blockzeiten	24
2.6 Teamteaching in der 1. und 2. Klasse	26
2.6.1 Verteilung des Wochenpensums Ihrer Klasse	26
2.6.2 Organisation der Teamteaching-Lektionen	27
2.6.3 Einschätzung des Teamteaching durch die Lehrpersonen.....	28
2.7 Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen	30
2.7.1 Zusammenarbeit aller Lehrpersonen, die eine Klasse unterrichten (Team).....	30
2.7.2 Zusammenarbeit im Team – Einschätzung Partner- und Speziallehrpersonen.....	32
2.7.3 Zusammenarbeit im Kollegium (des gesamten Schulhauses)	34
2.8 Auswirkungen der Blockzeiten auf die Unterrichtsgestaltung	36
2.9 Blockzeiten und Religionsunterricht.....	38
3 Berufliche Belastung und Zufriedenheit der Lehrpersonen	38
3.1 Belastung.....	38
3.2 Zufriedenheit	39
4 Weiterbildung und Beratung	41
5 Zum Abschluss	44
6 Zusammenfassung	48
Abbildungsverzeichnis.....	50
Tabellenverzeichnis.....	50
Literaturverzeichnis	51

1 Einleitung

1.1 Tagesstrukturen – Blockzeiten in Schule und Kindergarten

Nach dem schlechten Abschneiden der Schweizer Schülerinnen und Schüler in PISA 2000 wurden von Seiten der Bildungsexperten verschiedene Empfehlungen für grundlegende Reformen in den Schweizer Schulsystemen formuliert. In diesem Zusammenhang wird als eine Massnahme der Ausbau der ausserfamilialen Betreuung und Bildung, der sog. Tagesstrukturen, genannt.

Des Weiteren findet seit den 90er Jahren ein gesellschaftlicher Paradigmenwechsel statt. Immer mehr Frauen sind erwerbstätig. Insbesondere Frauen mit Kindern unter 15 Jahren gehen heute einer Erwerbstätigkeit nach. Dies ist einerseits mit einem veränderten Rollenverständnis zu erklären und andererseits mit einer schwierigeren wirtschaftlichen Situation, welche die Frauen vermehrt zwingt, einer ausserfamilialen Tätigkeit nachzugehen. Damit Familie und Beruf unter einen Hut gebracht werden können, ruft diese Situation nach zusätzlichen Tagesstrukturen.

Aktuell steht das Thema im Mittelpunkt des gesellschaftlichen Interesses. In der Schweiz wird eine Debatte über den zukünftigen Stellenwert der ausserfamilialen Kinderbetreuung beispielsweise von Tagesschulen, Blockzeiten, Krippen, Tagesfamilien und Horten geführt.

Eine in diesem Zusammenhang in der Deutschschweiz viel diskutierte Form sind die *Blockzeiten*. Dabei werden die verschiedenen Schulungsformen unter *Blockzeiten* subsumiert, die morgendlich 3½ bis 4 Stundenblöcke mit oder ohne Auffangzeiten haben und je nach Klassenstufe weitere Blöcke an den Nachmittagen. Vergleichbar sind die *Blockzeiten* mit den so genannten *verlässlichen Grundschulen* (VGS) in Deutschland. Darunter versteht man Schulen, die *verlässliche* Zeiten haben. Die Kinder haben z.B. bis 11.50h (1. / 2. Klasse) oder bis 12.50h Unterricht und werden während der Randstunden (ab 7.00h) betreut.

Solothurner Blockzeitenmodell

In der Stadt Solothurn haben die Primarschulen und der Kindergarten auf Schuljahresbeginn 04/05 die so genannten *grossen Blockzeiten* eingeführt. Zuvor wurde von einer Arbeitsgruppe aus Vertretungen der Lehrerschaft, Eltern, der Schulkommission und der Wirtschaft sowie dem herbeizogenen Experten Beat Wirz von der Kultur- und Bildungsdirektion des Kantons Basel-Landschaft ein Blockzeitenmodell ausgearbeitet.

Unterrichtsmodell

Man entschied sich zu Gunsten eines 4-Stunden-Unterrichtsmodells. Die zusätzliche Unterrichtszeit soll für die Vertiefung des Stoffes und die Förderung der Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden. Es wird darauf verzichtet, die Kinder im Hort zusätzlich zu betreuen.

a) Modell Kindergarten

Für den Kindergarten entschied man sich für ein 3½-Stundenmodell. Die Unterrichtszeit für die Kindergärtnerinnen beträgt 19 Stunden und 15 Minuten. Dazu kommt eine viertelstündige Präsenzzeit vor jedem Halbtag, womit man insgesamt auf ein Pensum von 21 Stunden kommt. Die 6-Jährigen haben eine Unterrichtszeit von 17 Stunden und 45 Minuten, die 5-Jährigen von 11 Stunden 15 Minuten. Die Kinder treffen während der Präsenzzeit bis spätestens um 8.30h ein. Die Klassengrösse wird im Kindergarten zwischen 18 und 22 Kinder festgelegt.

b) Modell Primarschule / Einführungsklasse

An der Primarschule wird ein 4-Stundenmodell eingeführt. In diesem Modell beträgt das Pensum der Kinder der 1. Klasse neu 25 anstatt wie vorher 21 Lektionen. Der Morgen ist in zwei Sequenzen aufgeteilt und soll damit rhythmisiert werden: in *geleitete Aktivitäten* (2 Lektionen à 45 Minuten) sowie *schülerzentrierte Aktivitäten* (2 Lektionen à 45 Minuten).

Unter *geleiteten Aktivitäten* wird ein *kurzorischer Unterricht* verstanden, bei dem die Lehrperson neue Lehrinhalte einführt und neue Arbeitstechniken und Grundfertigkeiten erstmals übt. Während den *geleiteten Aktivitäten* können die Kinder nur in ausserordentlichen Fällen dispensiert werden.

Die *schülerzentrierten Aktivitäten* zeichnen sich durch ein reichhaltiges Angebot mit vielen Anregungen und besonderen Fördermassnahmen aus. Die Kinder verteilen sich auf verschiedene Lehrpersonen, besuchen den Werk- und Religionsunterricht, die Logopädie oder den speziellen Förderunterricht. Die Kinder, die bei der Klassenlehrperson verbleiben, können sich entsprechend ihren Fähigkeiten – einzeln oder in Gruppen – individuellen Arbeiten annehmen. Die Lehrperson unterrichtet nach dem Motto *Hilfe zur Selbsthilfe*. Sie stellt ein reichhaltiges und anregendes Angebot zur Verfügung.

Um den bis anhin durchgeführten Halbklassenunterricht oder *geschichteten Unterricht* in der 1. und 2. Klasse zu kompensieren, wurde zusätzlich *Teamteaching* eingeführt. Eine zweite Lehrperson unterrichtet einen Teil der Klasse im Klassenzimmer oder bei Bedarf in einem zusätzlichen Raum. In der 1. Klasse werden 4 Lektionen pro Klasse eingesetzt, in der 2. Klasse sind es 2 Lektionen. Ab der 3. Klasse wird kein Teamteaching mehr angeboten.

Die Einführung der Blockzeiten mit einem Unterrichtsmodell wird als Unterrichts- und Schulentwicklungsprojekt konzipiert. Das heißt, es wurde ein pädagogische Konzept erstellt, in dem die Entwicklungsschwerpunkte, deren Zielsetzungen und Umsetzungsschritte sowie deren Evaluation definiert wurden. Zudem wurden bereits spezifische Weiterbildungsangebote festgelegt (Schuldirektion Solothurn 2001, 17-19).

1.2 Auftrag der PH Solothurn

Die Schuldirektion der Stadt Solothurn hat die Abteilung Forschung und Entwicklung der PH Solothurn für die Durchführung der externen Evaluation der *Einführung der grossen Blockzeiten* angefragt. Das vorgelegte Konzept zur dreimaligen Evaluation der grossen Blockzeiten vom 28.01.2005 wurde von der Schuldirektion gut geheissen.

1.2.1 Grundlagen für die Einführung der grossen Blockzeiten der Schuldirektion

Die Schuldirektion der Stadt Solothurn geht in ihrem pädagogischen Konzept von folgenden Grundsätzen des Entwicklungsverständnisses aus:

- Die Einführung der Blockzeiten betrifft die Ebene Struktur und diejenige der Kultur der Organisation Schule.
 - Strukturelle Themen sind:
 - Zeitliche Struktur des Unterrichts (Blockzeiten)
 - Choreographie der Anteile von *geleiteten Aktivitäten* und *schülerzentrierten Aktivitäten*
 - Lehrpersonen: Kooperation und Arbeitsteilung unter den verschiedenen Funktionen
 - Infrastruktur
 - Kulturelle Themen sind:
 - Funktionsverständnis und Verantwortung der verschiedenen Funktionsträgern
 - Kooperationsstil der Lehrpersonen
 - Rollenverständnis der Lehrenden und Lernenden in den zwei Konzepten *geleitete Aktivitäten* und *schülerzentrierte Aktivitäten*
 - Kompetenz der Lehrpersonen zur Gestaltung der zwei Konzepte *geleitete Aktivitäten* und *schülerzentrierte Aktivitäten*
- Es ist sowohl ein Projekt der Schul- als auch der Unterrichtsentwicklung.
 - Die Kollegien der einzelnen Schulen treffen für ihre Lehrpersonen verbindliche Vereinbarungen zu den wesentlichen Themen der Entwicklung.
 - Der Unterricht der einzelnen Lehrpersonen ist von den Entwicklungsmassnahmen betroffen. Die Lehrpersonen sind aufgefordert, ihre berufsbezogene Kompetenz weiter zu entwickeln.
- Die Einführung der Blockzeiten wird als dreijähriger Prozess zusammen mit den betroffenen Lehrpersonen gestaltet.

Die Umsetzung des pädagogischen Konzeptes wird mit verschiedenen Schwerpunkten für das jeweilige Schuljahr angestrebt. Die dreimalige externe Evaluation der PH Solothurn bezieht sich

nun jeweils auf den von der Direktion gesetzten Schwerpunkt für das entsprechende Schuljahr sowie auf die gesamte Implementierungsphase von drei Jahren. Dabei wird die Entwicklung in den jeweiligen Bereichen anhand der im Vorfeld entwickelten Qualitätsstandards gemessen.

1.2.2 Ziele und Themenbereiche der Evaluation

Allgemeine Zielsetzung

Folgendes allgemeines Ziel soll mit dieser Evaluation erreicht werden:

Die verschiedenen Schritte, welche eine Implementierung der grossen Blockzeiten beinhalten, deren Umsetzung sowie deren Wirkungen für die beteiligten Personen sollen analysiert werden. Damit sollen der Entwicklungstand zu den verschiedenen Zeitpunkten und der Entwicklungsbedarf der beteiligten Personen in den interessierenden Themenbereichen festgestellt werden. Am Schluss sollen Konsequenzen für die künftige Entwicklung gezogen werden können.

Teilzielsetzung

Die Teilziele zu den verschiedenen Evaluationszeitpunkten (t1-t3) beziehen sich jeweils auf die aktuellen thematischen Schwerpunkte der Umsetzung, wobei ein Teil der Evaluationsthemen über alle Evaluationszeitpunkte hinweg erhoben wird, damit die Entwicklung während der ganzen Implementierungsphase untersucht werden kann.

Evaluationszeitpunkt 1 (t1), Juni 2005:

- Evaluation
 - der organisatorischen Umsetzung
 - der organisatorischen Integration der Speziallehrpersonen
 - der Zusammenarbeit der Klassenlehrpersonen und der Speziallehrpersonen
 - der Kooperation aller beteiligten Lehrpersonen und deren Wirkung
 - der Choreographie von *geleiteten* und *schülerzentrierten* Aktivitäten
 - der methodischen Form *Morgenkreis*
 - des Teamteachings im Kindergarten und in der 1. und 2. Klasse
 - der (Berufs-)Zufriedenheit der Lehrpersonen, der Schulleitungen
 - der Belastungen im Berufsalltag für die Lehrpersonen, Schulleitungen
 - der Begleitung, Beratung und Weiterbildung der Lehrpersonen

Permanenter Teil der Evaluation zu
t1, t2 und t3

Der Schwerpunkt der Evaluation liegt bei den Lehrpersonen und der Schulleitungen.

Evaluationszeitpunkt 2 (t2), Juni 2006 und Evaluationszeitpunkt 3 (t3), Juni 2007:

- Evaluation
 - des Lehrens und Lernens im Blockzeitenmodell
 - der Zufriedenheit, Einstellungen der Beteiligten, sowie
 - der unter t1 aufgeführten Themen und Bereiche (s.o.)

Es wird wiederum ein Schwerpunkt bei den Lehrpersonen und der Schulleitungen gesetzt. Des Weiteren werden Eltern, Behörden und Schülerinnen und Schüler bezüglich Zufriedenheit und des Lernens (nur Schülerinnen) befragt.

1.2.3 Vorgehen

Methodisches Vorgehen

Es sollen im Verlauf der nächsten 1½ Jahr drei bzw. zwei schriftliche Befragungen bei den involvierten Personen durchgeführt werden. Dazu werden für die verschiedenen interessierenden Gruppen verschiedene (halb-)standardisierte und Fragebogen (multiple-choice Fragen) entwickelt, welche teilweise gleiche als auch gruppenspezifische Fragen beinhalten. Die Erhebung wird bei den Lehrpersonen und Schulleitungen zu drei Evaluationszeitpunkten (Juni 2005, Juni 2006 und Juni 2007) und bei den Eltern, Behörden und den Schülerinnen und Schülern des Kindergartens und der Primarschule zu zwei Zeitpunkten (Juni 2006 und Juni 2007) durchgeführt. Mit diesem Längsschnittdesign soll die Entwicklung in den interessierenden Bereichen evaluiert werden können. Zudem kann mit der abschliessenden Erhebung (Juni 2007) der Stand am Ende der Einführungsphase der grossen Blockzeiten festgestellt werden. Die Auswertungen sollen jeweils für die ganze Stadt als auch für die einzelnen Schulhäuser durchgeführt werden.

Bei der schriftlichen Befragung der Lehrpersonen und Schulleitungen und involvierten Behörden der Stadt Solothurn soll eine Vollerhebung durchgeführt werden. D.h. alle beteiligten Personen werden gebeten die Fragebogen auszufüllen. Nach Möglichkeit sollen diese Erhebungen von der Schuldirektion als verbindlich erklärt werden. Bei den Eltern und Schülerinnen und Schülern soll in jeder Schule eine Zufallsstichprobe gezogen werden.

Mit den erhobenen Daten werden deskriptive Analysen durchgeführt, die in den beiden Zwischenberichten und dem Schlussbericht dargestellt und diskutiert werden. Darauf folgend sollen Konsequenzen für das weitere Vorgehen sowohl auf der Ebene der Struktur als auch auf derjenigen der Kultur der Organisation Schule abgeleitet und formuliert werden.

1.2.4 Zeitplan

Für die Planung, Durchführung und Auswertung der drei Teilevaluationen soll folgender Zeitplan verfolgt werden.

Tabelle 1: Zeitplan

März 05 - Mai 05	22. März 05	t1 Juni 05	Bis Ende Sept. 05
Entwicklung von Fragebögen für die Lehrpersonen und Schulleitungen Vorlauf, Erprobung der Fragebogen bei einzelnen Personen	Schulleitungssitzung: Information und Kontaktaufnahme mit den Schulleitungen	Fragebogenerhebung bei <ul style="list-style-type: none"> • Lehrpersonen • Schulleitungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Dateneingabe und Analyse • Verfassen des Zwischenberichts 1
März 06 - Mai 06		t2 Juni 06	Bis Ende Sept. 06
Entwicklung von Fragebögen für die Lehrpersonen, Schulleitungen, Eltern, Behörden Kinder Vorlauf, Erprobung der Fragebogen bei einzelnen Personen		Fragebogenerhebung bei <ul style="list-style-type: none"> • Lehrpersonen • Schulleitungen • Behörden • Eltern • Schüler 	<ul style="list-style-type: none"> • Dateneingabe und Analyse • Verfassen des Zwischenberichts 2
		t3 Juni 07	Bis Ende Sept. 07
		Fragebogenerhebung bei <ul style="list-style-type: none"> • Lehrpersonen • Schulleitungen • Behörden • Eltern • Schüler 	<ul style="list-style-type: none"> • Dateneingabe und Analyse • Verfassen des Schlussberichtes inkl. Konsequenzen

1.3 Erster Zwischenbericht

Der vorliegende Bericht gibt die ersten Erfahrungen der Lehrpersonen und der Schulleitungen in der Stadt Solothurn nach dem ersten Schuljahr mit Blockzeiten in Kindergarten und Schule wieder. Es wird dabei im 2. Kapitel auf verschiedene spezifische Aspekte des Solothurner Blockzeitenmodells eingegangen, bevor in Kapitel 3 die berufliche Belastung und Zufriedenheit der Lehrpersonen und in Kapitel 4 deren Weiterbildung beleuchtet wird. In Kapitel 5 schliesslich werden die offenen Aussagen der Lehrpersonen über die Blockzeiten („Lust und Frust“) ausgewertet. Eine Kurzzusammenfassung der ersten Evaluation bildet den Abschluss (Kapitel 6).

1.4 Begriffsklärung

Zur Darstellung der Ergebnisse der Befragung werden in diesem Bericht immer wieder kehrende Begriffe verwendet, die im Folgenden kurz erläutert werden sollen:

Mittelwert (M): Wir verwenden diesen Begriff in der Bedeutung des „arithmetischen Mittels“, allgemein auch als „Durchschnitt“ bezeichnet. Die Berechnung des Mittelwertes erfolgt durch die Addition aller einzelnen Messwerte und anschliessendes Teilen durch die Gesamtzahl der Messwerte (Fälle). „Ungültige“ Messwerte, also z.B. Fälle, in denen keine Angabe gemacht wurde, gehen nicht in die Berechnung des Mittelwertes ein.

Min und Max: Minimum und Maximum für den niedrigsten, bzw. höchsten Messwert in einer Angabe (Variable).

Standardabweichung (SD): Hierbei handelt es sich um ein Mass der Streuung der Messwerte um den Mittelwert. Innerhalb des Abstandes je einer Standardabweichung von beiden Seiten des Mittelwertes befinden sich etwa zwei Drittel der Messwerte. Innerhalb von jeweils zwei Standardabweichungen vom Mittelwert ca. 95% der Messwerte. „Je mehr also die einzelnen Messwerte von ihrem Mittelwert abweichen, desto grösser wird die Standardabweichung. Beim Vergleich zweier Standardabweichungen miteinander ist zu beachten, dass dieser nur bei ähnlichen Mittelwerten sinnvoll ist. So hat eine Standardabweichung von 1 natürlich eine unterschiedliche Gewichtung, je nachdem, ob die zugehörigen Mittelwerte beispielsweise 10 oder 100 sind.“ (Zöfel 2002)

Gültige Prozent (%): Sofern nicht anders angegeben, erfolgt die Angabe, insbesondere bei den Abbildungen, in gültigen Prozentwerten. Damit ist gemeint, dass als Grundmenge für die Prozentberechnung die Anzahl aller „gültigen“ Antworten herangezogen wird. Haben beispielsweise 100 Personen einen Fragebogen erhalten, jedoch nur 80 einen „gültigen“ Wert angekreuzt, entsprächen 10 Personen nicht 10% sondern 12,5%.

n: Mit der Angabe des „n“ beschreiben wir jeweils die Anzahl der gültigen Antworten zu einer Fragestellung. „n“ variiert daher im Rahmen dieses Berichtes zum Teil sehr deutlich.

Statistisch signifikant: meint, dass mit einer (nach wissenschaftlichen Konventionen) hinreichend großen Wahrscheinlichkeit ein Untersuchungsergebnis als nicht zufällig zustande gekommen angesehen werden kann (vgl. Forschungszentrum Jülich 2005).

1.5 Angaben zur Stichprobe und zum Rücklauf

Der Fragebogen für die Lehrpersonen wurde von der Schuldirektion Ende Mai 2005 an 143 Lehrpersonen verteilt. Bis Ende der zweiten Juliwoche gingen 112 Fragebogen ein, zwei waren nicht bearbeitet. Insgesamt enthält die Evaluationsstichprobe somit Angaben von maximal 110 Lehrpersonen. Der im Fragebogen angegebene Stichtag für die Rücksendung war der 14. Juni 2005. Bis zu diesem Zeitpunkt war rund die Hälfte aller insgesamt eingetroffenen Fragebögen eingegangen. Die Rücklaufquote kann mit rund 77% bei dieser obligatorischen Befragung als zufriedenstellend betrachtet werden. Rund drei Viertel der angefragten Lehrpersonen hat somit an dieser ersten Erhebung teilgenommen. Die Verteilung auf die einzelnen Schulhäuser ist in Tabelle 2 bzw. Abbildung 1 dargestellt.

Tabelle 2: Rücklauf pro Schulhaus

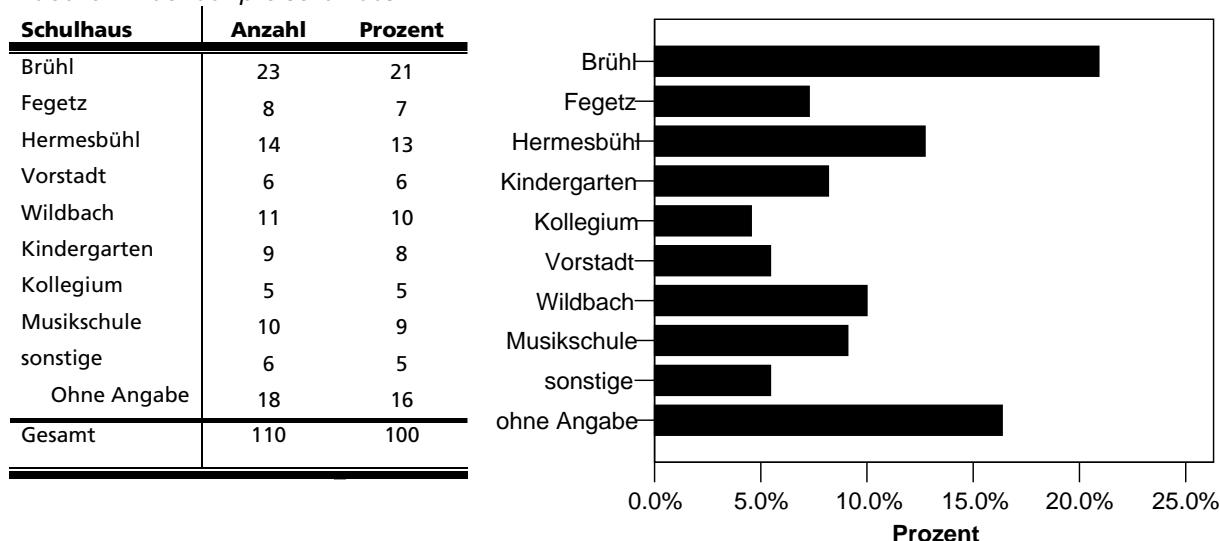


Abbildung 1: Rücklauf pro Schulhaus (n=92) in %

Um den Fragebogen für einzelne Gruppen von Lehrpersonen überschaubar zu halten und die Ergebnisse je nach Funktion der Lehrperson für eine Klasse unterscheiden zu können, wurden die Befragten gebeten, sich einer von drei Funktionsgruppen zuzuordnen. Dabei standen die folgenden Funktionsgruppen zur Auswahl:

- *Klassenlehrpersonen* tragen die Hauptverantwortung – evtl. zusammen mit einer Partnerin bzw. einem Partner (Doppelstelle) – für eine Klasse.
- *Partnerlehrpersonen* oder *Teamteacher* sind Lehrpersonen, die Förderstunden im Rahmen von Teamteaching-Lektionen unterrichten, aber auch ein Fach oder einige wenige Fächer (inkl. Altersentlastung) wie z.B. DaZ, Werken, Musik, Logopädie etc.
- *Speziallehrpersonen*: Lehrpersonen, die **keine** Förderstunden im Rahmen von **Team-teaching-Lektionen** unterrichten, sondern ein Fach oder einige wenige Fächer (inkl. Altersentlastung) wie z.B. Werken, Musik, DaZ etc. Ebenfalls zu dieser Gruppe werden alle Förderlehrkräfte und heilpädagogisch Tätigen (z.B. Logopädie oder schulische Heilpädagogen) gezählt, wenn sie **keine Teamteaching**-Lektionen erteilen.

Eine Angabe zur Funktionsgruppe haben erfreulicherweise fast alle Lehrpersonen vorgenommen (n=106).

Nach eigener Aussage gehören rund 62% der den Fragebogen beantwortenden Lehrkräfte der Funktionsgruppe „Klassenlehrpersonen“ (KLP) an, 27% ordnen sich der Gruppe „Speziallehrpersonen“ (SLP) zu und rund 11% der Lehrpersonen beschreiben sich als Partnerlehrperson oder Teamteacher (PLP). Diese Verteilung ist in Abbildung 2 dargestellt.

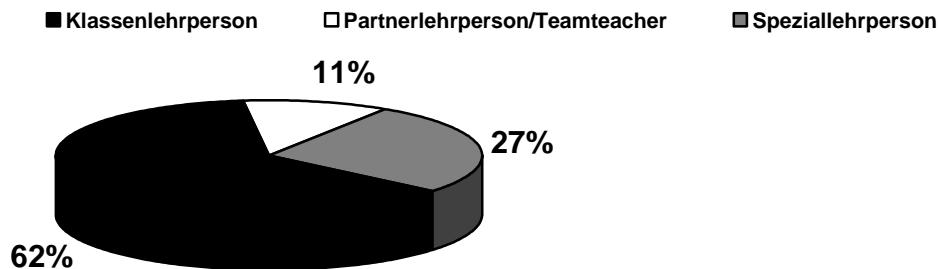


Abbildung 2: Anteile der Funktionsgruppen an der Stichprobe (n=106, k.A.=4)

Bei den Klassenlehrkräften gibt es Lehrpersonen aller Klassenstufen (Kindergarten und Primarschule). Die prozentuale Verteilung der Klassenstufen, für die die Befragung ausgefüllt wurde, ist Abbildung 3 zu entnehmen. Insgesamt bearbeiteten 59 Personen die Angaben zu ihrer Klasse. Da es einige Doppelstelleninhaber und -inhaberinnen unter den Befragten gibt, liegt die tatsächliche Anzahl der erhobenen Klassen jedoch niedriger.

Alle Lehrkräfte wurden nach den Klassenstufen gefragt, in denen sie im vergangenen Schuljahr unterrichtet haben. 46% der Lehrpersonen, die diese Frage beantworteten¹, können der Stufe Kindergarten-Unterstufe (KGU) und 42% der Mittelstufe Primarschule (MSP) zugeordnet werden. Weitere 12% der Befragten offenbar in beiden Stufen.

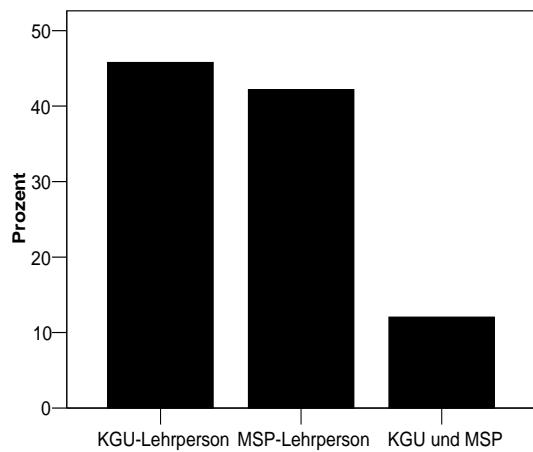


Abbildung 3: Verteilung der Lehrpersonen auf Primarschulstufen (n=83) in %

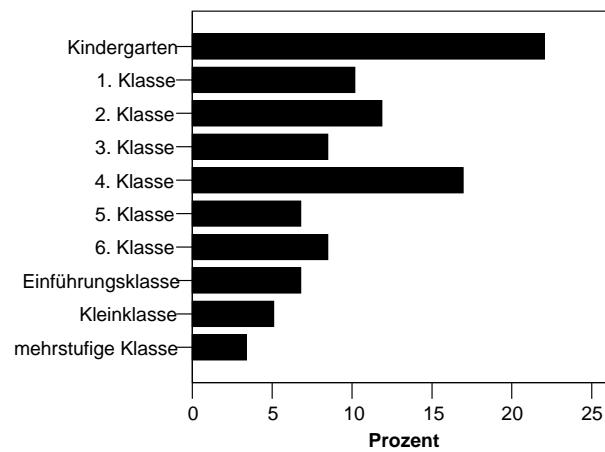


Abbildung 4: Verteilung der Klassenlehrkräfte auf Klassenstufen (n=59) in %

¹ Aufgrund eines Druckfehlers im Fragebogen haben sehr viele Lehrpersonen hier keine Angabe gemacht (25% aller Fragebogen)

Die Lehrpersonen der Evaluation sind überwiegend Frauen (rund 85%) und zwischen 21 und 64 Jahre alt. Im Kindergarten und in der 1. Klasse unterrichten ausschliesslich weibliche Lehrpersonen. Die befragten Lehrerinnen und Lehrer verfügen über eine durchschnittliche Diensterfahrung von rund 18 Jahren. Neben drei Berufsanfängerinnen (Diensterfahrung 1 Jahr) gibt es auch sehr erfahrene Lehrpersonen mit bis zu 42 Jahren Schulpraxis. Der Durchschnitt der Anzahl der Jahre, welche eine Lehrperson im jeweiligen Schulhaus unterrichtet, beträgt rund 9 Jahre. Auch hier bewegt sich entsprechend die Spanne von einem bis hin zu sehr erfahrenen 36 Jahren im selben Schulhaus. Drei Lehrpersonen waren im vergangenen Schuljahr Wieder-einsteigerinnen ($n=93$). Die wenigsten Lehrpersonen (3) verfügen über Unterrichtserfahrung mit Blockzeiten. Nur 10 Lehrpersonen konnten bereits Erfahrung in einer mit Betreuung verbundenen Lehrtätigkeit sammeln.

Rund 2/3 der befragten Lehrpersonen hat eigene Kinder, davon besucht rund ein Fünftel selber den Blockzeitenunterricht.

Die Lehrpersonen unterrichten an den Primarschulen der Stadt Solothurn zwischen 3 und 29 Lektionen in der Woche ($n=106$), der Mittelwert liegt bei 18.6 Lektionen ($SD=7.6$).

Die am häufigsten unterrichteten Fächer der Partnerlehrpersonen/Teamteacher bzw. Spezial-lehrpersonen sind Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Werken und Instrumentalunterricht.

2 Das Solothurner Blockzeitenmodell

2.1 Vorbereitungsphase

Der Gemeinderat hat in seinen Legislaturzielen 2001 bis 2005 als Schwerpunkt die Einführung der grossen Blockzeiten auf Schuljahresbeginn 03/04 aufgenommen. Die Schulkommission hat darauf folgend eine Arbeitsgruppe beauftragt, ein entsprechendes Konzept auszuarbeiten. Diese Arbeitsgruppe, zusammengesetzt aus Vertretungen der Lehrerschaft, Eltern, der Schulkommission und der Wirtschaft sowie dem herbeigezogenen Experten Beat Wirz von der Kultur- und Bildungsdirektion des Kantons Basellandschaft, hatte ihre Arbeit im Juni 2001 aufgenommen. Da sich die Erarbeitung des Konzeptes in pädagogischen, methodisch-didaktischen, schulorganisatorischen und baulichen Bereichen als umfangreicher herausgestellt hatte als erwartet, wurde beschlossen, die Einführung der Blockzeiten auf Schuljahr 04/05 zu verschieben. In diesem pädagogischen Konzept wurden die Entwicklungsschwerpunkte, deren Zielsetzungen und Umsetzungsschritte sowie deren Evaluation festgelegt. Zudem wurden bereits spezifische Weiterbildungsangebote festgelegt. Jedes Schulhaus hat zudem, unter der Leitung des Schulleiters und unterstützt durch eine Fachperson, ein schulhausspezifisches Konzept entwickelt. In der Pilotphase sind pro Schulhaus inklusive Kindergarten total 10 Weiterbildungstage zur Verfügung (Schuldirektion Solothurn 2001, 17-19).

Von den 110 befragten Lehrpersonen waren die meisten (rund 85%) in der Vorbereitungsphase der Blockzeiteneinführung an der Primarschule bzw. dem Kindergarten in der Stadt Solothurn

beschäftigt. Durchschnittlich 9,3 Monate (Min 2 Monate, Max 24 Monate, $s=5,9$) vor Schuljahresbeginn 2004/2005 wussten die Lehrpersonen, dass sie sich auf die Blockzeiten vorbereiten mussten. Die konkreten Vorbereitungsarbeiten in den einzelnen Schulhäusern begannen durchschnittlich 7,8 Monate vor Schuljahresbeginn (Min 2 Monate, Max 24 Monate, $s=5,9$). In den Kollegien waren unterschiedliche Personengruppen für die Vorbereitung zuständig. In 41 Fällen wurde diese Tätigkeit primär der Schulleitung zugeschrieben, 36 Mal wurde primär der/die Blockzeitenverantwortliche genannt, 33 Mal das Gesamtkollegium und 18 Mal wurde eine Arbeitsgruppe benannt. In 5 Fällen wurde die Antwort „Primär jede einzelne Lehrperson“ gewählt². 4 Personen konnten die Situation ihres Schulhauses nicht einschätzen und wählten die Kategorie „kann ich nicht beurteilen“.

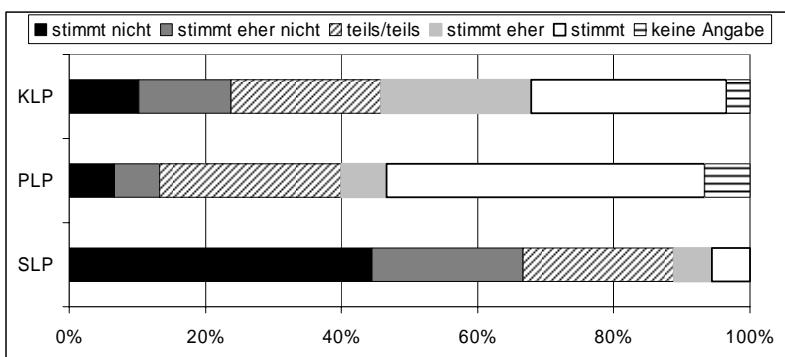
Die Vorbereitungsphase wurde rückblickend von den Lehrpersonen beurteilt, indem sie Stellung zu einzelnen Aussagen beziehen konnten. Zur Einschätzung standen fünf Antwortmöglichkeiten (sowie „kann ich nicht beurteilen“) zur Verfügung:

Stimmt nicht	Stimmt eher nicht	Teils/teils	Stimmt eher	Stimmt
--------------	-------------------	-------------	-------------	--------

Diese Einschätzung war für 10 Aussagen zur Vorbereitungszeit vorzunehmen.

Gleich bei der ersten Aussage, der Frage nach der eigenen zeitlichen Beteiligung, fallen Unterschiede im Antwortverhalten der einzelnen Funktionsgruppen auf (die Unterschiede sind jedoch aufgrund der geringen Anzahlen in den jeweiligen Gruppen mit Vorsicht zu genießen, aber statistisch signifikant³). Diese Unterschiede sind in Abbildung 5 dargestellt.

Insgesamt betrachtet, lässt sich jedoch kein klarer Trend erkennen, alle fünf Antwortkategorien wurden in etwa gleich von je einem Sechstel der Lehrpersonen gewählt (15-17%), einzig die mittlere Kategorie (teils/teils) wurde von etwa einem Fünftel angekreuzt. Einige Lehrpersonen zogen es vor, keine Einschätzung vorzunehmen.



„Ich habe mich an den Vorbereitungsarbeiten des Kollegiums zeitlich sehr stark beteiligt.“

Abbildung 5: Vorbereitungsphase: Eigene zeitliche Beteiligung nach Funktionsgruppen (n=83, k.A.=5)

Die Einführung der Blockzeiten und die Vorbereitungsphase werden von den meisten Lehrpersonen als eine Herausforderung betrachtet, die insgesamt gut zu bewältigen war. Dass die

2 Mehrfachantworten waren möglich, daher insgesamt mehr als 110 Antworten.

3 Test: Einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA), Signifikanzniveau 5% und 1%.

Anforderungen an die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen hoch gewesen seien, wird mehrheitlich nicht so gesehen, 57% stimmen einer entsprechenden Aussage (eher) nicht zu. Allerdings wird von den Lehrpersonen rückblickend eingeschätzt, dass ihr Kollegium durch zusätzliche Arbeit gefordert war. Mehr als ein Drittel der Befragten konnte zustimmen, dass die Belastung in diesem Punkt bis an die Grenze des Möglichen ging.

Erfreulicherweise kann festgestellt werden, dass es in der Vorbereitungsphase nicht vermehrt zu Konflikten in den Kollegien gekommen ist, z.B. durch Stundenzuteilung und Pensengestaltung. Zwei Aussagen zu dieser Thematik werden mit grosser Mehrheit (über 70%) nicht zugestimmt und somit verneint. Dieses eindrucksvolle Bild ist in Abbildung 6 erkennbar.

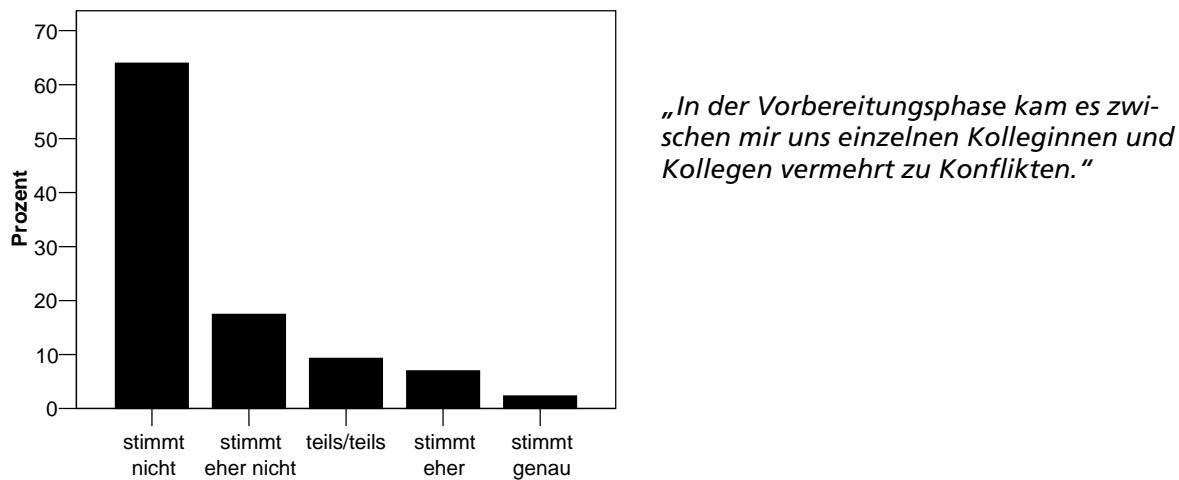
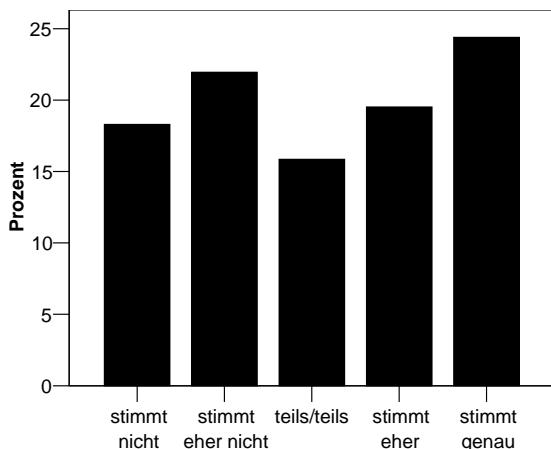


Abbildung 6: Vorbereitungsphase: Vermehrte Konflikte im Kollegium (n=86 , k.A.=5), in %

Anders hingegen sieht es bei der Einschätzung aus, ob die Vorbereitung in einem zeitlich angemessenen Rahmen durchgeführt werden konnte. Hier zeigt sich, dass eine Mehrheit der Lehrpersonen einen grossen zeitlichen Druck empfunden hat und sich auch eine sorgfältigere Einführung gewünscht hätte.

Hinsichtlich der in der Vorbereitung gegebenen Informationen, Richtlinien und Unterstützung durch die Schuldirektion zeigen sich die Solothurner Lehrpersonen weitgehend unentschieden. Etwa eine Hälfte stimmt Aussagen zu dieser Thematik zu und die andere Hälfte lehnt sie ab, bzw. es wird die mittlere Kategorie („teils/teils“) gewählt. Auch fällt hier auf, dass es einen grossen Anteil Lehrpersonen gibt, die für diese Aussagen keine Einschätzung vornehmen konnten.



„In der Vorbereitungsphase war es oft zu wenig klar, an welche Richtlinien sich unser Kollegium zu halten hatte.“

Abbildung 7: Vorbereitungsphase: Klarheit über Richtlinien (n=82, k.A.=9) in %

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Vorbereitungsphase zur Einführung der grossen Blockzeiten in der Stadt Solothurn rückblickend von den Lehrpersonen als eine Herausforderung betrachtet wird, die insgesamt gut zu bewältigen war. Trotz eines mehrheitlich verspürten zeitlichen Drucks und nicht ganz zufrieden stellender Informationslage konnten die Kollegien in den einzelnen Schulhäusern relativ konfliktarm zusammen arbeiten und die Einführung erfolgreich vorbereiten. Eine sorgfältigere Einführung wäre wünschenswert gewesen, war aber angesichts der Zeitprobleme nicht möglich.

2.2 Allgemeine Meinungen und Haltungen der Lehrpersonen

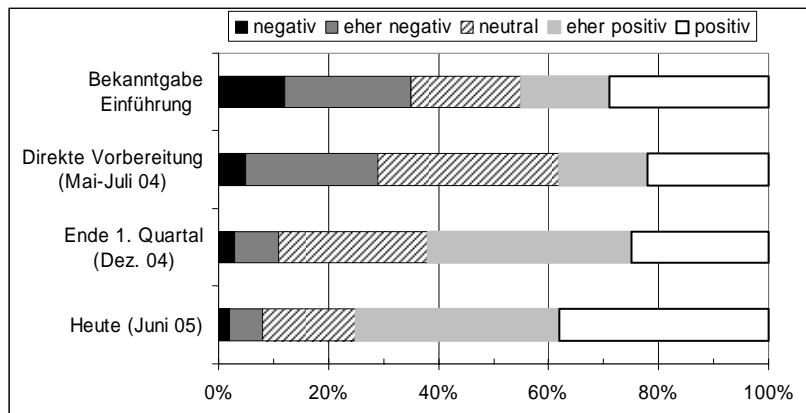
Lehrpersonen spielen als Schnittstelle zwischen Reformvorhaben und Realisierung bei Schulentwicklungsprojekten und der Implementation ins Praxisfeld eine ganz wesentliche Rolle. Sie müssen alle Veränderungen und damit zusammenhängenden Begleiterscheinungen in ihre tägliche Berufssarbeit integrieren (vgl. Stöckli et al. 2003). Jede Reformbemühung ist daher zum Scheitern verurteilt, wenn die Lehrpersonen grundsätzliche Vorbehalte und emotionale Ablehnung gegenüber dem Reformprojekt haben. Nicht bei jeder Erneuerung kann erwartet werden, dass die Lehrerschaft bereits in der Phase der Vorbereitung viel Begeisterung an den Tag legt. Das ist besonders im Zusammenhang mit Veränderungen wahrscheinlich, bei denen die Konsequenzen nicht volumnäglich absehbar sind und die vielleicht „von oben“ verordnet worden sind. Aus der Perspektive der Schulentwicklungsforschung ist dabei die Frage interessant, wie sich die Haltung der Lehrpersonen im Verlauf der Umsetzung von solchen „angeordneten“ Reformen wandelt und welche Zeitpunkte für bedeutende Einstellungsänderungen relevant sind. Für die Darstellung eines solchen Einstellungswandels stehen im Solothurner Fall keine Längsschnittdaten zur Verfügung. Jedoch kann auch eine retrospektive Einschätzung der subjektiven Haltung den individuellen Wandlungsprozess angemessen spiegeln (vgl. Projektteam EBPr 1996).

Für die Beurteilung zur Haltung gegenüber den Blockzeiten standen fünf Antwortmöglichkeiten (sowie „kann ich nicht beurteilen“) zur Verfügung:

Ich stand den Solothurner Blockzeiten...

Negativ (-2) Eher negativ (-1) Neutral (0) Eher positiv (+1) Positiv (+2)
...gegenüber

Diese Einschätzung war für vier markante Zeitpunkte vorzunehmen. Die folgende Abbildung enthält alle abgegebenen Urteile in Prozent.



„Ich stand den Solothurner Blockzeiten ... gegenüber.“

Abbildung 8: Allgemeine Haltung gegenüber den Blockzeiten zu vier Zeitpunkten ($n= 100 - 105$; k.A.= 3-8)

Im Zeitraum vor der Bekanntgabe der Einführung von Blockzeiten in der Stadt Solothurn hatten nur 46% der Lehrpersonen eine „positive“ oder „eher positive“ Haltung gegenüber Blockzeiten. Immerhin 35% waren damals allerdings noch „negativ“ oder „eher negativ“ eingestellt. In der direkten Vorbereitungsphase zeigt sich eine Verschiebung hin zu einer neutralen Tendenz, der Anteil negativer Urteile geht leicht zurück und erreicht gesamthaft noch 29%.

Erste Erfahrungen mit den Blockzeiten verursachen einen positiven Stimmungsumschwung, nur noch 11% der Befragten urteilen mit „(eher) negativ“, hingegen sind bereits 62% der Lehrpersonen „(eher) positiv“ eingestellt.

Zum Ende des ersten Schuljahres mit Blockzeiten erreichte der Anteil der „positiven“ oder „eher positiven“ Urteile schliesslich die klare Mehrheit von 74%. Nur noch 8% der Lehrpersonen hatten eine mehr oder weniger negative Haltung.

Soweit belegen die Urteile der Lehrerschaft nicht nur eine generell positive Haltung gegenüber Blockzeiten, sie zeichnen auch den beachtlichen Stimmungswandel eindrücklich nach. Viel anfängliche Skepsis scheint durch die laufenden Erfahrungen revidiert worden zu sein. Eine grundsätzlich positive Haltung muss jedoch nicht bedeuten, dass am jetzigen Modell „alles in Ordnung“ ist. Die Zahlen belegen aber das prinzipielle Ja der Betroffenen zum Blockzeitenunterricht.

Neben der allgemeinen Haltung zu Blockzeiten konnten die Lehrpersonen wiederum ihre Meinung mit Hilfe der Zustimmung oder Ablehnung von Aussagen deutlich machen. Das Antwortschema basiert wieder auf fünf Stufen der Zustimmung (bzw. Nicht-Zustimmung) sowie

der Kategorie „kann ich nicht beurteilen“. Insgesamt konnten die Lehrpersonen erneut Stellung zu 10 Aussagen beziehen.

So wurde gefragt, ob die Umsetzung der Blockzeiten eine interessante Herausforderung war.

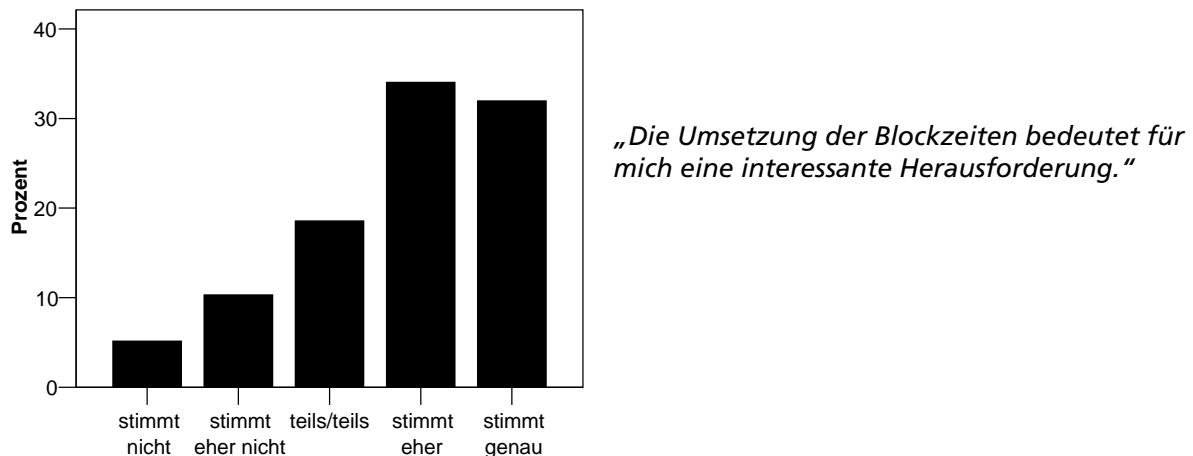


Abbildung 9: Allgemeine Haltung: Blockzeiten als interessante Herausforderung (n=97; k.A.=9) in %

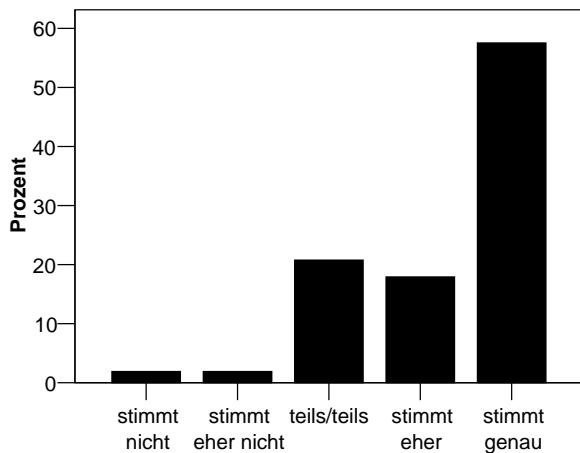
Gut zwei Drittel der Befragten haben dieser Aussage gegenüber eine zustimmende Haltung, lediglich ein Sechstel kann nicht zustimmen, wobei jedoch der kleinere Teil die Aussage voll und ganz ablehnt. Rund ein Fünftel der Lehrpersonen entscheidet sich für die mittlere Antwortkategorie.

2.2.1 Geänderte gesellschaftliche Bedürfnisse

Vielfach wird gesagt, dass Tagesstrukturen, Blockzeiten oder andere Massnahmen wie Mittagstisch oder Tagesschule zum Ausbau ausserschulischer Bildungs- und Betreuungsangebote eine Reaktion auf die geänderten gesellschaftlichen Bedürfnisse darstellen. Die Haltung der Solothurner Lehrerinnen und Lehrer zu diesem Themenkomplex stellt sich wie folgt dar.

Die Blockzeiten werden von einer breiten Mehrheit (gut 3/4) der Lehrpersonen als notwendige Anpassung an veränderte gesellschaftliche Bedürfnisse gesehen. Gleichzeitig wird aber auch die Bedeutung von Tagesschulen anerkannt. Einem Ausbau dieser Schulform können gut 80% der Befragten zustimmen.

Die Gewährleistung eines ausserschulischen Betreuungsangebots neben den Blockzeiten (z.B. Horte, Mittagstische) stösst bei mehr als 4/5 der Lehrpersonen auf Zustimmung. Gleichzeitig wird aber der Ausbau dieser ausserschulischen Angebote als Alternative zu schulischen Betreuungsformen wie sie z.B. durch die Blockzeiten gewährleistet sind, sehr unentschieden betrachtet. Jeweils ca. 2/5 der Lehrpersonen empfindet ausserschulische Betreuungsangebote als den Blockzeiten vorteilhaft bzw. lehnt dieses ab. Der Anteil der Unentschlossenen ist mit ca. 20% hier recht hoch.



„Die Blockzeiten sind eine notwendige Anpassung an veränderte gesellschaftliche Bedürfnisse.“

Abbildung 10: Allgemeine Haltung: Blockzeiten als Anpassung an veränderter Bedürfnisse ($n=106$, k.A.=4) in %

2.2.2 Anforderungen an die Kinder

Im Vorfeld der Einführung von Blockzeiten wird insbesondere aus Lehrerkreisen immer wieder die Stimme laut, dass vor allem jüngere Kinder mit den längeren Unterrichtszeiten, welche die Blockzeiten mit sich bringen, überfordert wären. Zudem könnten die Kinder bei dieser Form nicht mehr von der individuellen Betreuung durch die Lehrperson im Halbklassenunterricht profitieren. Nach einem Jahr Unterricht mit Blockzeiten sind etwa zwei Fünftel der befragten Lehrpersonen in der Stadt Solothurn der Ansicht, dass die Schülerinnen und Schüler mit den längeren Unterrichtszeiten nicht oder nur wenig überfordert sind. Die Mehrheit der Befragten entschied sich jedoch für die mittlere Kategorie und konnte sich kein Urteil bilden. Lediglich rund ein Viertel schätzt die längeren Unterrichtszeiten als eine Überforderung der Kinder ein.

Ob diese veränderten Bedingungen einen erhöhten Anspruch an die sorgfältige Abklärung der Schulreife darstellen, darin sind sich die Solothurner Lehrpersonen uneinig. Eine knappe Mehrheit von ca. 55% spricht sich jedoch für eine sorgfältigere Abklärung aus. Auch bei dieser Fragestellung ist der Anteil der Unentschlossenen mit etwa einem Fünftel der Befragten relativ hoch.

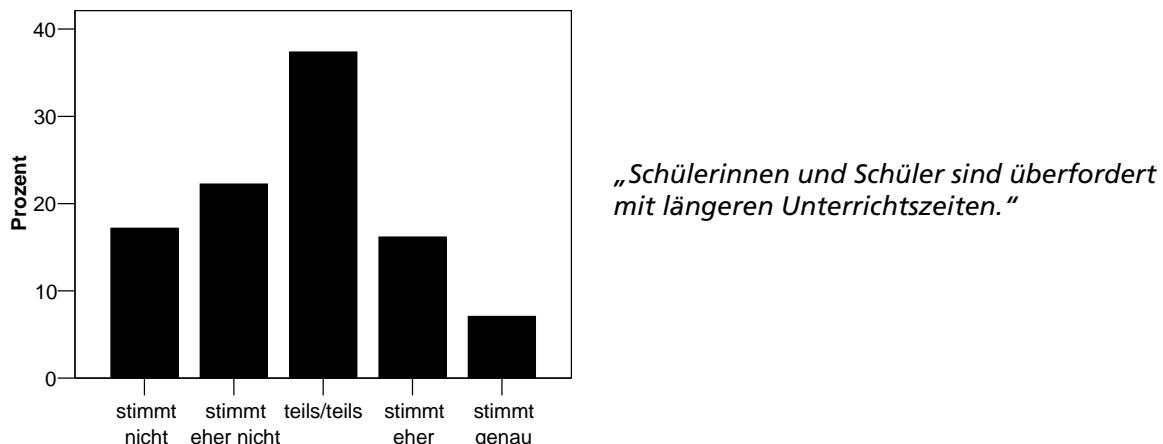


Abbildung 11: Allgemeine Haltung: Überforderung der Schüler/innen durch längere Unterrichtszeiten ($n=99$, k.A.=9) in %

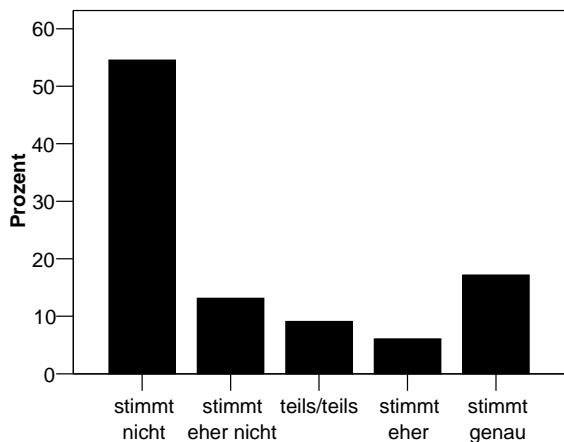
2.2.3 Unterrichtsbeginn

Etwa zwei Drittel der Befragten empfinden die Uhrzeit des Unterrichtbeginns für ihre Schülerinnen und Schüler als angemessen. Wechselnde Unterrichtsbeginnzeiten je nach Jahreszeit (im Sommer früher als im Winter) werden von fast drei Viertel der Lehrpersonen abgelehnt. Wie oben bereits beschrieben, sind sich die Lehrpersonen bezüglich einer möglichen Überforderung der Kinder mit den längeren Unterrichtszeiten relativ uneinig. Für den Unterrichtsbeginn kann jedoch klar zusammengefasst werden, dass dieser mehrheitlich als „stimmig“ und günstig aufgefasst wird. Tatsächlich findet an späterer Stelle im Fragebogen, bei der Möglichkeit „offen“ zu antworten (vgl. Kapitel 5), die Uhrzeit des Unterrichtsbeginns noch einige positive Anmerkungen.

2.3 Zeitstrukturen für Lehrpersonen

Zu diesem Themenbereich wurden den Lehrpersonen drei Aussagen zur Meinungsbildung vorgelegt. Es geht darum, die durch Blockzeiten neuen zeitlichen Strukturen für die Lehrpersonen aus ihrer Sicht zu beleuchten. Einmal mehr sollte Zustimmung oder Nicht-Zustimmung ausgedrückt werden. Diese Fragen wurden von maximal 108 Lehrpersonen beantwortet.

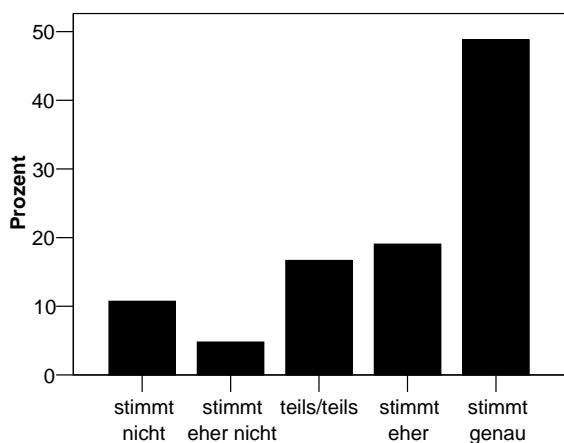
Kein Thema scheint für die Lehrpersonen die Flexibilität des freien Nachmittages zu sein. Eine für einzelne Lehrpersonen individuelle Regelung lehnen die Befragten mehrheitlich ab. Grundsätzlich eher vorstellbar scheint allerdings die Möglichkeit, schulhausintern eine individuelle Regelung zu finden. Eine solche Möglichkeit können sich gut zwei Fünftel der Lehrpersonen vorstellen. Aber auch diese Möglichkeit wird von gut der Hälfte der Lehrpersonen abgelehnt und stellt damit keine Option dar, über die weiter beraten werden sollte.



„Die Entscheidung, welche Nachmittage in der Woche frei sind, sollte für mich als Lehrperson individuell regelbar sein.“

Abbildung 12: Zeitstrukturen für Lehrpersonen: Individuelle Regelung freier Nachmittag (n=99, k.A.=9) in %

Im pädagogischen Konzept der Schuldirektion der Stadt Solothurn ist vorgesehen, dass die Lehrpersonen am Morgen den Unterricht jeweils zeitlich in zwei unterschiedliche Hälften aufteilen. In einem Teil werden überwiegend schülerzentrierte Aktivitäten und im anderen Teil geleitete Aktivitäten angeboten.



„Die zeitliche Aufteilung in schülerzentrierte und geleitete Aktivitäten ist zu starr.“

Abbildung 13: Zeitstrukturen für Lehrpersonen: Zeitliche Aufteilung schülerzentrierte und geleitete Aktivitäten (n=84, k.A.=24) in %

Gut die Hälfte aller Befragten stimmt der in Abbildung 13 dargestellten Aussage voll und ganz zu, ein weiteres Fünftel stimmt ihr eher zu. Damit empfindet eine breite Mehrheit (mehr als zwei Drittel) der Lehrpersonen die Einteilung in schülerzentrierte und geleitete Aktivitäten als zu starr. Nur etwa ein Sechstel der Solothurner Lehrpersonen stimmt der Aussage mehr oder weniger nicht zu, etwa ein weiteres Sechstel entscheidet sich für die mittlere Antwortkategorie. Der Anteil derjenigen, die keine Einschätzung vorgenommen haben ist mit rund 21% aller Antworten verhältnismässig hoch.

2.4 Raumangebot und Pausenplatz

Grosse Diskussionen im Zusammenhang mit dem Thema Blockzeiten löst die Frage der Schulräume aus. Die Einführung der Blockzeiten führt zu einem grösseren Bedürfnis nach Schulräumen. Dies fordert gute Organisation bei der Raumzuteilung, einen kreativen Umgang mit den bestehenden Räumen und oftmals zusätzliche bauliche Massnahmen.

2.4.1 Räume und Mobiliar

Auch bei der Frage nach der Zufriedenheit mit dem Raumangebot standen den Lehrpersonen Aussagen zur Einschätzung zur Verfügung. Die Ergebnisse beziehen sich bei diesen Aussagen auf 108 Lehrpersonen.

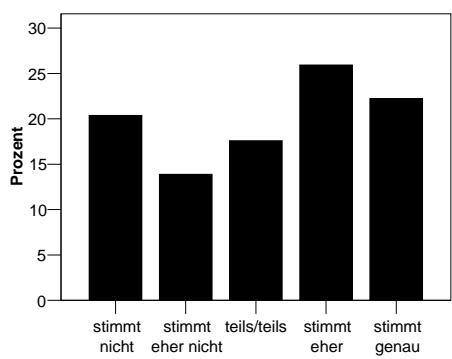


Abbildung 14: Raumangebot zufrieden stellend für Lehrperson (n=108) in %

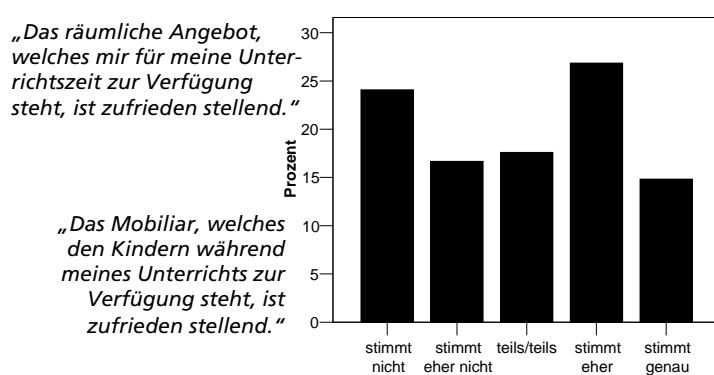


Abbildung 15: Mobiliar für die Kinder zufrieden stellend (n=108) in %

Knapp die Hälfte der Befragten findet das räumliche Angebot (eher) zufrieden stellend. Immerhin gut ein Fünftel empfindet das Raumangebot jedoch als unzureichend und stimmt der Aussage nicht zu, ein knappes weiteres Sechstel eher nicht. 17% der Lehrpersonen entscheidet sich hier für die mittlere Antwortkategorie.

Das Mobiliar für die Kinder finden 41% der Befragten mehr oder weniger zufrieden stellend als auch weitere 41% mehr oder weniger nicht zufrieden stellend. Interessant ist, dass jedoch 24% der Aussage voll nicht zustimmen, hingegen der grössere Teil der zustimmenden Lehrpersonen (27%) nur eher zustimmt. Die Zufriedenheit mit dem Mobiliar scheint also ausgeglichen, tendiert jedoch zu einer Unzufriedenheit. 17% der Befragten wählten die mittlere Antwortkategorie.

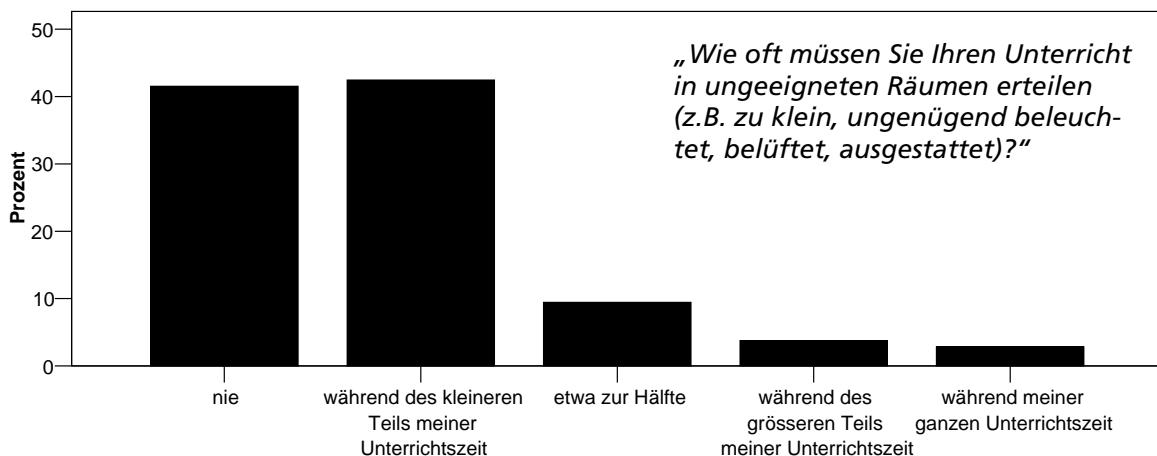


Abbildung 16: Unterricht in ungeeigneten Räumen ($n=106$, k.A.=4) in %

Auf die Frage, wie oft sie in ungeeigneten Räumen Unterricht erteilen müssen, urteilen die Lehrpersonen wie folgt:

Jeweils gut zwei Fünftel aller Befragten antworten mit „nie“ oder „während des kleineren Teils meiner Unterrichtszeit“. Die Zufriedenheit mit der Raumsituation ist damit bei insgesamt rund 84% der Befragten gegeben. 3 Lehrpersonen (2,7%) zeigen sich komplett unzufrieden und wählten die Antwortvorgabe „während meiner ganzen Unterrichtszeit“.

Entgegen unserer Erwartung gibt es bei dieser Frage keinen Unterschied in den Antworten zwischen den einzelnen Funktionsgruppen. Klassenlehrpersonen, Partnerlehrpersonen und Speziallehrpersonen zeigen sich gleichermaßen zufrieden mit ihrer jeweiligen individuellen Raumsituation.

2.4.2 Pausenplatz (Kindergarten: Spielplatz)

Vier meinungsbildende Aussagen zum Pausen- bzw. Spielplatz wurden jeweils von 108 Lehrpersonen beantwortet, wobei jedoch bei den einzelnen Aussagen, zu denen Stellung zu beziehen war, ein relativ hoher Anteil der Befragten die Kategorie „kann ich nicht beurteilen“ wählte. Dieser Anteil liegt zwischen 22 und 30% aller antwortenden Lehrpersonen, wobei es sich nahezu ausschliesslich um Partner- und Speziallehrpersonen handelt, die sich bei diesem Frageblock keine Meinung bilden konnten. Die Nicht-Aussage der Nicht-Klassenlehrpersonen überrascht nicht unbedingt, da sie häufig mit kleineren Pensen an verschiedenen Schulhäusern tätig und so vom Pausenplatz-Geschehen oft eher wenig berührt sind und dieses mitbekommen.

Mit den vergebenen Antworten lässt sich jedoch auch so ein eindeutiger Trend bestimmen: Die Blockzeiten haben im ersten Schuljahr der Erprobung zu keinen nennenswerten Veränderungen unter den Kindern auf dem Pausenplatz geführt. Weder können die Lehrpersonen vermehrte Streitereien beobachten, noch kann bestätigt werden, dass es viele Kinder gibt, die in der grossen Pause am Vormittag nicht wissen, was sie tun sollen. Auch wird mehrheitlich (über 90%) abgelehnt, dass der Pausenplatz seit Einführung der Blockzeiten zu klein sei oder dass eine Umgestaltung notwendig geworden sei (ca. 65% Ablehnung).

2.5 Beruhigung durch die neue Form der Blockzeiten

Ein pädagogisches Argument, das für die Einführung der Blockzeiten spricht, ist die erhoffte Beruhigung im Klassenzimmer durch die für alle Kinder gleich langen Morgenblöcke. Für diesen Bereich waren sechs Aussagen nur von den Klassenlehrpersonen zu beurteilen, daher fallen die Anzahlen der gültigen Antworten hier jeweils deutlich niedriger aus. Erneut konnten die Lehrpersonen ihre Zustimmung oder Ablehnung mithilfe der bekannten fünfstufigen Skala einschätzen⁴.

Die Befragten waren aufgefordert, eine Einschätzung verschiedener Aspekte vorzunehmen, die für eine „Beruhigung“ des Schulalltages oder des Unterrichts stehen könnten. Aufgrund der bisherigen Erfahrung sollte abgestimmt werden, inwieweit die einzelnen, durch die Blockzeiten veränderten, Umstände tatsächlich zu einer „Beruhigung“ beitragen.

Seit Einführung der Blockzeiten wird der Morgen mit dem so genannten Morgenkreis gestartet. Dieser ist sowohl den schülerzentrierten als auch den geleiteten Aktivitäten vorangestellt und schafft die Möglichkeit, dass sich alle Kinder vor Beginn einer dieser Unterrichtsphasen zunächst mit der Klassenlehrperson im Kreis versammeln können. Organisatorisch dient der Morgenkreis dazu, den Tagesablauf zu besprechen, noch offene Vorgehensfragen zu klären und die gemeinsamen und individuellen Lern- und Arbeitsprozesse zu planen und zu koordinieren. Bis zur dritten Klasse soll der Morgenkreis täglich durchgeführt werden, bei den älteren Kindern dient die dafür eingeräumte Zeit einer halben Vormittagslektion jedoch weiterhin organisatorischen Absprachen und Planungen für den Schultag bzw. die Schulwoche (vgl. Wirz o. J.).

Eine Beruhigung durch den Morgenkreis empfindet die grosse Mehrzahl der Klassenlehrpersonen als zutreffend (79%). Nur einzelne Lehrpersonen können dem nicht zustimmen. Diese Meinung wird stufenübergreifend von den Klassenlehrpersonen vertreten, es findet sich kein Unterschied, je nachdem, ob die halbe Lektion täglich für einen Morgenkreis verwendet wird oder für andere organisatorische Dinge.

Ein ähnliches Bild findet sich bei der Frage, ob regelmässige Unterrichtszeiten zu einer Beruhigung des Schulalltages beitragen. Wie beim Morgenkreis stimmen rund 78% der Lehrpersonen, also mehr als drei Viertel der Befragten (n= 67) einer solchen Aussage zu. Nur einzelne Lehrpersonen (3%) sind aber auch hier anderer Meinung und können nicht zustimmen.

⁴ Auch hier wurde z. T. vielfältig von der Kategorie „kann ich nicht beurteilen“ Gebrauch gemacht.

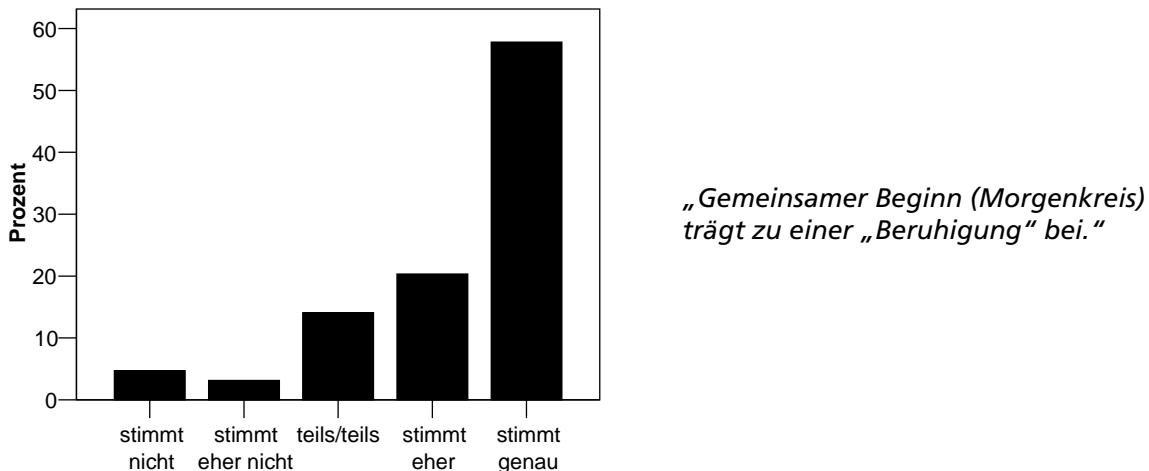


Abbildung 17: Beruhigung: Gemeinsamer Beginn (n=64) in %

Neben der Einführung des Morgenkreises ist eine weitere Neuerung im Zusammenhang mit den Blockzeiten, die Aufteilung des Vormittags in zwei gleiche Einheiten je schülerzentrierter und geleiteter Aktivitäten (vgl. Abschnitt 1.1). Ob diese Zweiteilung zu einer Beruhigung beiträgt, da sind sich die Lehrpersonen eher uneinig. Insgesamt 43% wählten „stimme (eher) zu“, hingegen 36% eine der nicht zustimmenden Varianten. Immerhin ein gutes Fünftel der 63 Antworten entfiel auf die mittlere Kategorie. Bezuglich der gleichzeitigen Anwesenheit aller Kinder in den geleiteten Aktivitäten ist sich eine Mehrheit der Lehrpersonen jedoch einig, dass dies zu einer Beruhigung im Unterricht beigetragen habe (53%). Lediglich 11% der Befragten (n=57) können dem nicht zustimmen.

Auch bei der Frage, ob längere Vormittage oder die Rhythmisierung des Unterrichts zu einer Beruhigung beigetragen haben, sind sich die Lehrpersonen weitgehend uneins. Jeweils wurden alle möglichen Antwortkategorien in etwa gleich häufig gewählt, ein eindeutiger Trend zur Zustimmung oder Ablehnung ist nicht erkennbar. Deutlich wird dies in Abbildung 18.

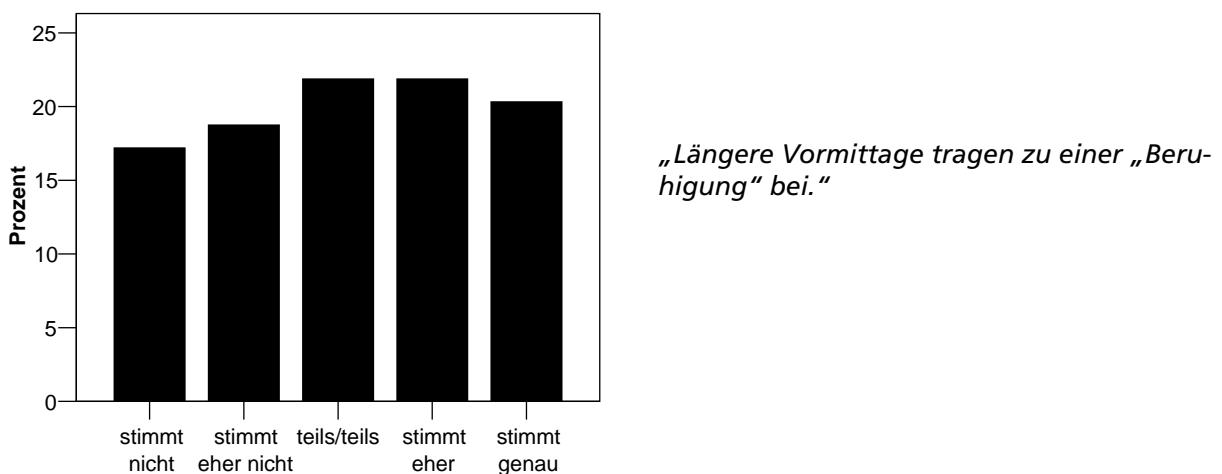


Abbildung 18: Beruhigung: Längere Vormittage (n=64) in %

Gesamt betrachtet empfindet mehr als die Hälfte der Lehrpersonen (59%), dass die Blockzeiten eine Beruhigung des Unterrichts und des Schulalltags bewirken. Dies wird, wie gesagt, stufenübergreifend so eingeschätzt. Lediglich 12% von 66 abgegebenen Urteilen stimmen einer Beruhigung durch die Blockzeiten nicht zu.

Einen Unterschied im Antwortverhalten zwischen Lehrpersonen, die jüngere Kinder unterrichten (KGU-Lehrpersonen) und denen, die ältere Kinder unterrichten (MSP-Lehrpersonen) kann bei diesem Frageblock entgegen allfälliger Erwartungen nicht festgestellt werden. Die Antworten zu den einzelnen Aussagen treffen also gleichermaßen für alle Klassenstufen zu.

2.6 Teamteaching in der 1. und 2. Klasse

Im Solothurner Blockzeitenmodell wurde als Ausgleich zum Verlust des bisherigen Halbklassenunterrichts ein neues zeitliches Gefäss geschaffen, das *Teamteaching* im Rahmen von Förderunterricht. Hier unterrichtet „eine zweite Lehrperson (...) einen Teil der Klasse im Klassenzimmer oder bei Bedarf in einem zusätzlichen Raum“ (vgl. Schuldirektion Solothurn 2001). Teamteaching wird nur in der 1. und 2. Klasse mit 4 bzw. 2 Lektionen angeboten (Einführungsklasse wie 1. Klasse).

Die Beantwortung der Fragen zu diesem Bereich war dementsprechend nur von Lehrpersonen der 1. und 2. Klassen sowie der Einführungsklassen vorzunehmen. Dies erklärt die zum Teil sehr geringen Fallzahlen, aufgrund derer auch keine sinnvollen Unterschiedsberechnungen (zwischen Klassenlehrpersonen und Teamteaching-Lehrpersonen) vorgenommen werden konnten, bzw. die Berechnungen keinerlei Unterschiede aufzeigten.

2.6.1 Verteilung des Wochenpensums Ihrer Klasse

In einem ersten Block sollte erfasst werden, wie die aktuelle Lektionenverteilung auf verschiedene Unterrichtsformen mit Teamteaching tatsächlich in den betroffenen Klassen tatsächlich aussieht. Dieser Bereich war nur von den Klassenlehrpersonen von 1. und 2. Klassen zu bearbeiten. Die Ergebnisse für die Lektionenverteilung sind in Tabelle 3 dargestellt.

Tabelle 3: Verteilung des Wochenpensums der Klasse (n=19) in Lektionen

Unterrichtsform	Min	Max	Mittelwert	SD
Ganzklassenunterricht	10	27	17,2	4,5
Teamteaching	2	5	3,5	1,1
Halbklassenunterricht (Parallelisierung mit Fachlehrkraft)	0	12	6,8	4,2
Total (Pflichtlektionen der Kinder pro Woche)	24	27	26,3	1,1

Kinder in den 1. und 2. Klassen (sowie in Einführungsklassen) werden in der Stadt Solothurn im Durchschnitt in rund 26 Lektionen pro Woche unterrichtet. Der kleinste Teil davon sind Teamteachinglektionen. Jedoch finden in jeder Klasse mindestens 2 Lektionen Teamteaching in der Woche statt. Dem gegenüber steht immer noch eine relativ grosse Anzahl von Lektionen während derer Halbklassenunterricht durchgeführt wird. Durchschnittlich rund 7 Lektionen in der Woche werden zur Parallelisierung mit einer Fachlehrkraft aufgewendet.

Zur Vorbereitung des Teamteachings gaben etwa ein Drittel der Klassenlehrpersonen an, dass sie dies eher gemeinsam (mit der Partnerlehrperson) tun. Bei zwei Dritteln der Klassenlehrpersonen findet die Vorbereitung getrennt statt.

2.6.2 Organisation der Teamteaching-Lektionen

Bereits im Vorfeld zeigte sich bei einzelnen Schulbesuchen, dass bei der konkreten Umsetzung bzw. Organisation der Teamteaching-Lektionen in der Stadt Solothurn verschiedene Modelle praktiziert werden. Um genauere Angaben zu erhalten, waren die Klassenlehrpersonen gebeten, in prozentualen Anteilen anzugeben, welche Organisationsform das Teamteaching in ihrer Klasse jeweils einnimmt. Dabei standen folgende Möglichkeiten zur Auswahl zur Verfügung:

- Teamteaching im gleichen Raum;
- Teamteaching in getrennten Räumen (bzw. eine Teamteaching-Lehrperson ausserhalb des Klassenzimmers), wobei die Kindergruppe, die ausserhalb des Klassenzimmers unterrichtet wird, stetig wechselt und sich neu zusammensetzt;
- Teamteaching in getrennten Räumen (bzw. eine Teamteaching-Lehrperson ausserhalb des Klassenzimmers), wobei die Kindergruppe, die ausserhalb des Klassenzimmers unterrichtet wird, immer gleich ist; sowie
- Andere Form (und zwar...).

Die Ergebnisse fallen erwartungsgemäss recht unterschiedlich aus. So wird in den meisten Klassen vom Teamteaching im gleichen Raum entweder gar kein, bzw. fast kein Gebrauch gemacht (0-7% der Teamteachingzeit). Konkret ist dies bei knapp zwei Dritteln der angegebenen Klassen der Fall. Im übrigen Drittel der Klassen, in denen Teamteaching praktiziert wird, stellt das Teamteaching im gleichen Raum die nahezu einzige Form (80-100% der Teamteachingzeit) dar.

Die am häufigsten praktizierte Form des Teamteaching ist die, dass sich die Teamteaching-Lehrperson mit einer konstant bleibenden Kindergruppe ausserhalb des Klassenzimmers (in einem anderen Klassenzimmer oder weiteren räumlichen Möglichkeiten) aufhält und dort unterrichtet. Diese Form wäre vergleichbar mit dem bekannten Halbklassenunterricht. Diese Form wird in etwa der Hälfte der Klassen (nahezu) ausschliesslich praktiziert (97-100%).

Die Möglichkeit, dass sich die Partnerlehrperson ausserhalb des Klassenzimmers mit immer wieder sich neu zusammensetzenden Kindergruppen befindet, wird in etwa einem Fünftel der Klassen ausschliesslich in dieser Form praktiziert (100%). Weitere 20% der Teamteaching-Klassen

machen von dieser Möglichkeit in geringerem Ausmass Gebrauch (z.B. 10% Anteil an Teamteaching-Lektionen). Keine Lehrperson gab an, andere Formen des Teamteaching zu praktizieren.

2.6.3 Einschätzung des Teamteaching durch die Lehrpersonen

Bei der Einschätzung von insgesamt 19 Aussagen waren die Klassenlehrpersonen und die Partnerlehrpersonen der vom Teamteaching betroffenen Klassen zu einer Antwort aufgefordert. Zu den einzelnen Aussagen liegen zwischen 19 und 24 gültige Antworten vor, insgesamt waren jedoch nur knapp über 30 Lehrpersonen betroffen, es wurde erneut reger Gebrauch der Kategorie „kann ich nicht beurteilen“ gemacht. Wie bereits oben erwähnt, können - entgegen allfälliger Erwartung - keinerlei Unterschiede im Antwortverhalten von Klassen- oder Partnerlehrpersonen festgestellt werden.

Auswirkungen für Lehrpersonen

Besonders positiv werden von den Solothurner Lehrpersonen, die vom Teamteaching betroffen sind, die erweiterten Möglichkeiten, die diese Unterrichtsform bietet, eingeschätzt. So wird der Aussage, dass es durch Teamteaching zu gegenseitigen Beobachtungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten mit anschliessendem Feedback kommt, von mehr als zwei Dritteln der Befragten zugestimmt. Ein ähnliches Bild findet sich bei der Aussage, dass Teamteaching eine grosse Methodenvielfalt erlaubt, weil Gruppengrössen beliebig veränderbar sind. Hier stimmen sogar fünf Sechstel der Lehrpersonen zu.

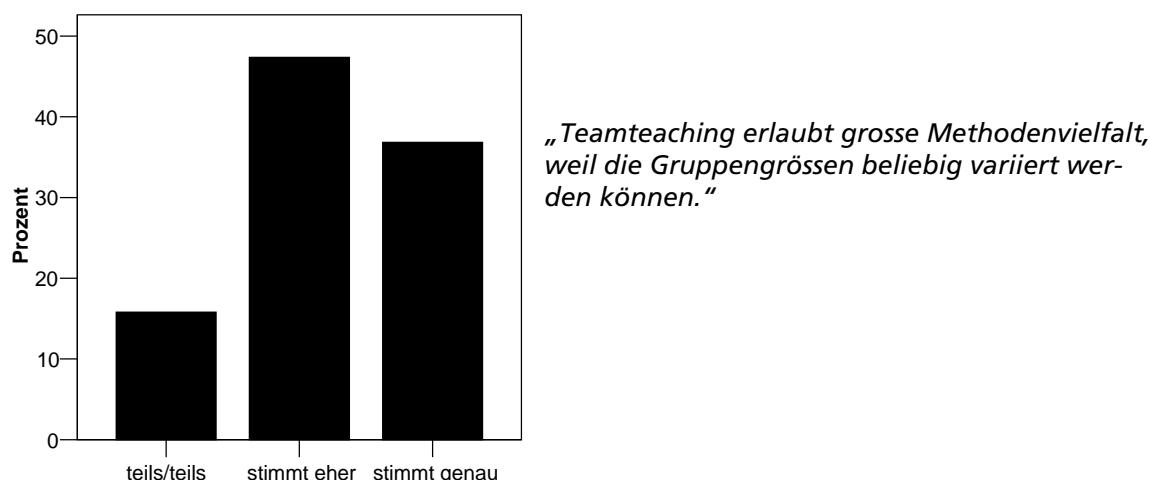


Abbildung 19: Teamteaching: grosse Methodenvielfalt (n=19, k.A.=14) in %

Ebenfalls weitgehend positiv wird die neue Form der Zusammenarbeit zwischen zwei Lehrpersonen eingeschätzt. So gibt es eine breite Zustimmung (82%), dass Teamteaching zu einer Auflösung des Einzelkämpfertums und einem Durchbrechen der Isolation beiträgt. Auch dass Teamteaching zu einer Mitverantwortung beider Lehrpersonen bei Planung, Durchführung und

Bewertung des Unterrichts führt, wird von gut zwei Dritteln der Lehrpersonen bejaht. Weiterhin bestätigen die Befragten, dass Teamteaching ein Bewusstwerden persönlicher Stärken und Schwächen unterstützt (55% Zustimmung) und lehnen hingegen ab, dass es zu einer Einengung der persönlichen schöpferischen Entfaltungsmöglichkeiten aufgrund der Anwesenheit einer zweiten Lehrperson kommt (76% Ablehnung).

Nicht ganz so deutlich fällt die Entscheidung der Solothurner Lehrpersonen jedoch bei der Frage aus, ob die individuelle Freiheit bei Unterrichtsplanung und –gestaltung durch das Teamteaching eingeschränkt ist. Hier lehnen nur rund 41% eine entsprechende Aussage ab. Die genaue Verteilung der Antworten ist Abbildung 20 zu entnehmen.

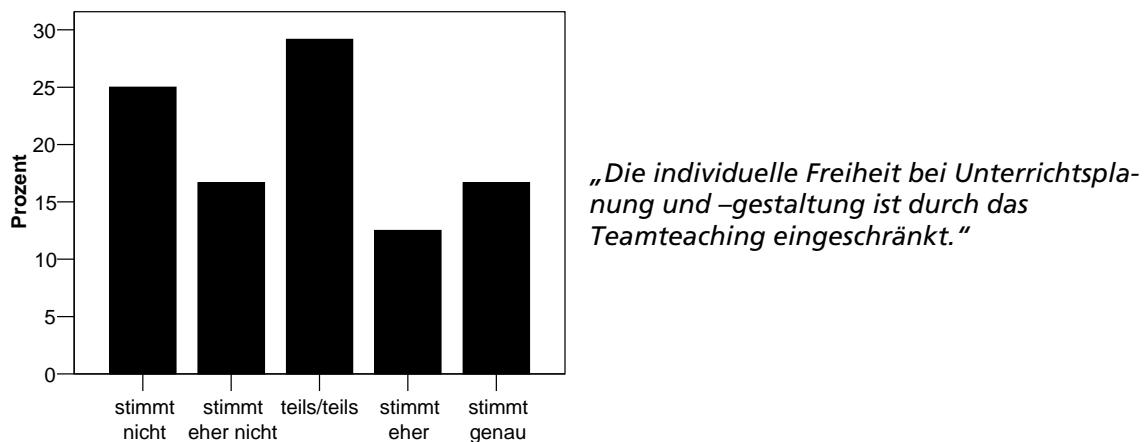


Abbildung 20: Teamteaching: Einschränkung individueller Freiheit (n= 24, k.A.= 9) in %

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Lehrpersonen, die einschätzende Urteile zu den vorgelegten Aussagen vornahmen, sich im Grossen und Ganzen positiv zum Teamteaching und den damit verbundenen Auswirkungen für die Lehrpersonen äussern. Teamteaching bewirkt trotz allfälliger Befürchtungen keine gegenseitige Einschränkung in der Unterrichtsarbeit trotz allfälliger unterschiedlicher Einstellungen bezüglich der Ziele, Methoden und Inhalte (73% Ablehnung), im Gegenteil, es fördert unterstützende, bereichernde und motivierende Zusammenarbeit der Lehrpersonen (70% Zustimmung).

Auswirkungen für Schülerinnen und Schüler

Nicht viel anders sieht die Einschätzung der Lehrpersonen zum Teamteaching hinsichtlich der Auswirkungen für Schülerinnen und Schüler aus. Auch hier sind sich Klassenlehrpersonen und Teamteaching-Lehrpersonen in ihren Einschätzungen sehr ähnlich. Die geringfügigen Unterschiede, die erkennbar sind, sind statistisch nicht signifikant.

Besonders einig sind sich die Lehrpersonen darin, dass Teamteaching nicht zu einer Verschlechterung des Sozial- oder Arbeitsklimas innerhalb der Klasse führt. Niemand stimmt einer entsprechenden Aussage zu (einzelne Lehrpersonen wählten die mittlere Antwortkategorie

„teils/teils“). Weiterhin lehnt die Mehrheit der Befragten ab, dass sich Teamteaching negativ auf die Unterrichtsqualität auswirke oder zu Orientierungsschwierigkeiten bei den Schülerinnen und Schülern führen könnte, wegen eventueller unterschiedlicher Auffassungen der Lehrpersonen (64-86% Ablehnung). Positiv herausgehoben wird, dass ein ideales Eingehen auf individuelle Bedürfnisse und Möglichkeiten der Kinder möglich ist.

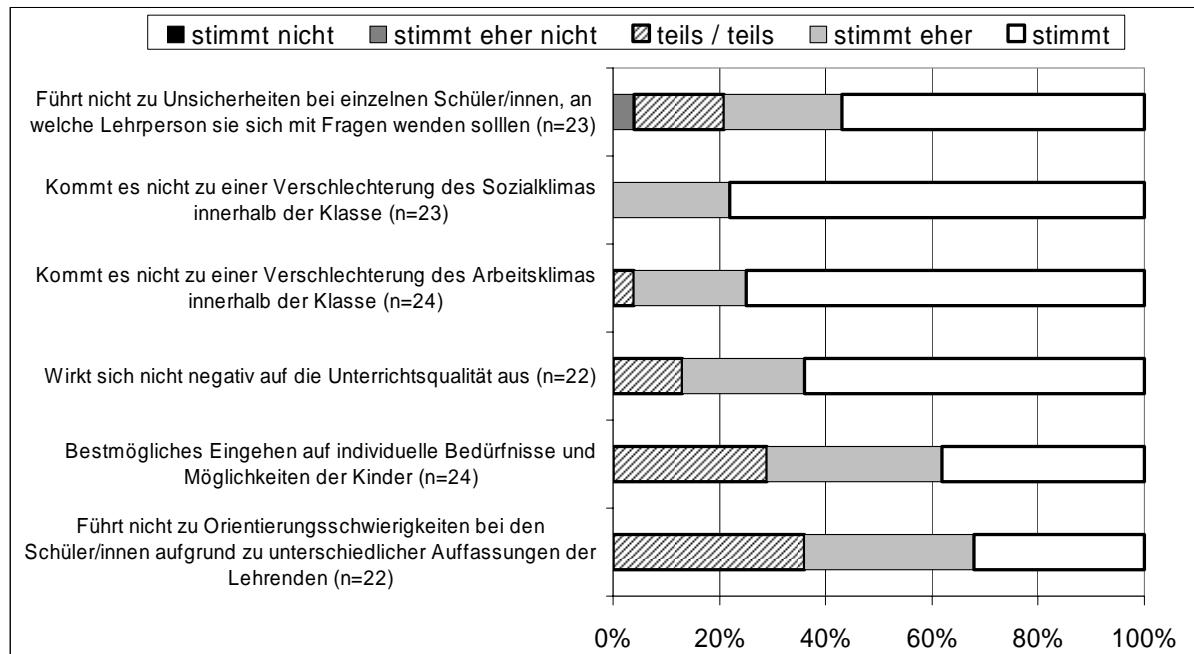


Abbildung 21: Teamteaching: Auswirkungen für Schülerinnen und Schüler (Auswahl) in %

2.7 Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen

Der Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen kommt insbesondere nach Einführung der Blockzeiten eine besondere Bedeutung zu, da die neuen Formen gerade dazu auffordern. Im Rahmen der Evaluation wurde zwischen zwei Gruppen unterschieden:

- Zusammenarbeit im Team einer Klasse und
- Zusammenarbeit im Kollegium

Bei ersterem waren die Lehrpersonen aufgefordert, die Zusammenarbeit eines Klassenteams einzuschätzen, d.h. die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen, die als Team eine Klasse unterrichten. Hier gab es einen eigenen Fragebereich nur für Partner- und Speziallehrpersonen. Die Zusammenarbeit im Kollegium hingegen sollte sich auf die Zusammenarbeit aller Lehrpersonen in einem Schulhaus beziehen.

2.7.1 Zusammenarbeit aller Lehrpersonen, die eine Klasse unterrichten (Team)

Für diesen Bereich hatten die Lehrpersonen zwei Einschätzungen vorzunehmen. In einer ersten Antwortmöglichkeit sollten sie, wie gehabt, ihre Zustimmung oder Ablehnung zu Aussagen auf fünf Stufen ausdrücken (sowie „kann ich nicht beurteilen“). In einer zweiten Antwortkolonne sollte nach Möglichkeit das Ausmass der Veränderung, die sich durch die Blockzeiten ergeben

hat, vermerkt werden. Auch hier stand eine fünfstufige Skala zur Verfügung, mit den folgenden Antwortvorgaben:

Stark gesunken (-2) Eher gesunken (-1) Unverändert (0) Eher gestiegen (+1) Stark gestiegen (+2)

Auch für diesen Frageblock können keinerlei nennenswerte Unterschiede zwischen Klassenlehrpersonen und den anderen Funktionsgruppen ausgemacht werden.

Der Veränderungstrend zu allen Aussagen ist sehr eindeutig: Zu grossen Teilen sind sich die Lehrpersonen einig, dass es keinerlei Veränderungen seit Einführung der Blockzeiten in ihrer Zusammenarbeit gegeben hat (72-95%). In einigen Fällen wird eine positive Veränderung ausgedrückt. Einzig eine Aussage zur Nutzung der Zeit, die für gemeinsame Vor- und Nachbesprechungen aufgewendet wird, enthält einen negativen Trend. Da die Aussage negativ formuliert ist (dass die Teams sich *zu wenig* Zeit nehmen), ist hier die von 19% der Lehrpersonen beobachtete Zunahme (seit Einführung der Blockzeiten) kritisch anzumerken. Die Zusammenarbeit in den Teams klappt gemäss der Einschätzungen der Lehrpersonen in der Regel gut und einiges hat sich tendenziell positiv seit Einführung der Blockzeiten geändert, aber hinsichtlich der Nutzung der zur Verfügung stehenden Zeit scheint ein gewisses Problem erkennbar. Die genauen Gründe, warum die Lehrpersonen hier eine Zunahme sehen, d.h. dass sie sich nun zu wenig Zeit für Vor- und Nachbesprechungen nehmen, gehen aus der Befragung zunächst nicht hervor. Darüber hinaus bleibt zu betonen, dass es sich um einen leichten Trend handelt, die grosse Mehrheit der Befragten sieht wie in den meisten übrigen Punkten auch keinerlei Veränderung.

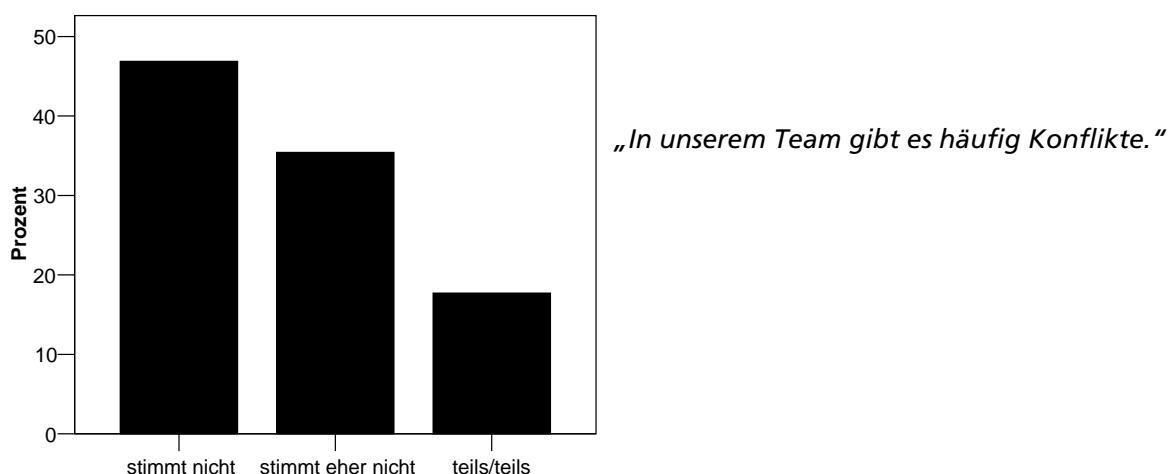


Abbildung 22: Zusammenarbeit im Team: häufige Konflikte (n= 96, k.A.= 8) in %

Als erfreulichstes Ergebnis kann die Einschätzung der in Abbildung 22 dargestellten Aussage festgehalten werden. Zu 82% lehnen die Lehrpersonen ab, dass es innerhalb des Teams zu häufigen Konflikten kommt. Auch bei den weiteren vorgelegten Aussagen ist die Einschätzung der Zusammenarbeit grundsätzlich positiv.

So ziehen die Lehrpersonen offenbar in gut zwei Dritteln der Fälle bei schwerwiegenden Problemen aussen stehende Personen hinzu, wie z.B. Lehrpersonen aus dem Kollegium oder

professionelle Beraterinnen und Berater. Bei dieser Aussage wird auch ein positiver Veränderungstrend festgestellt, dass heißt, hier schätzen einige Lehrpersonen eine Zunahme seit Einführung der Blockzeiten ein (13%).

Ein weiteres Indiz der guten Zusammenarbeit in den Teams der Klassen zeigt sich in der grossen Zustimmung zur Aussage, dass sich innerhalb der Teams gemeinsam über Erfolge in der Unterrichtsarbeit gefreut wird, wie z.B. über individuelle Lernfortschritte bei Schülerinnen und Schülern. Insgesamt rund 80% der Lehrpersonen stimmen dem zu. Besonders erfreulich ist auch bei dieser Aussage ein leicht positiver Trend hinsichtlich der Veränderung seit Einführung der Blockzeiten. Auch hier sehen 13% der Befragten eine Zunahme.

So gut wie keine Veränderung hingegen wird bei zwei weiteren Aussagen festgestellt, die in Abbildung 23 dargestellt sind⁵. Jedoch könnte die positive Aussagekraft der Ergebnisse hinsichtlich der Team-Zusammenarbeit kaum grösser sein: Über 80% der Befragten lehnen die Aussage ab, dass im Team Gespräche wegen unterschiedlicher Vorstellungen von Unterricht und Erziehung scheitern. Noch deutlicher ist die insgesamt sehr positiv dargestellte Zusammenarbeit jedoch in der fast 90%igen Ablehnung der Aussage, dass in den Teams ein ungeschriebenes Gesetz herrsche, nach dem jeder/r mit seinen/ihren Problem selber fertig werden müsse.

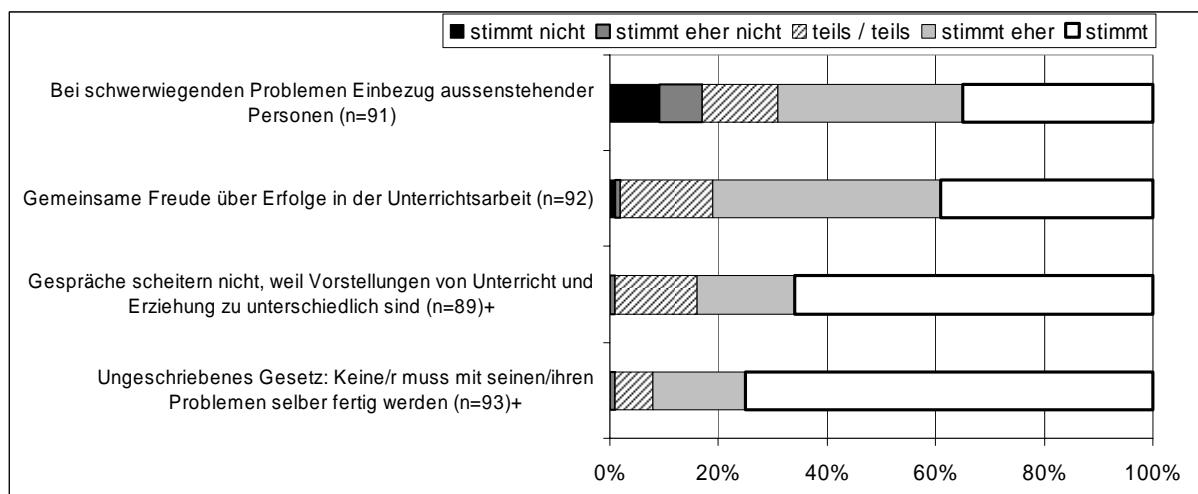


Abbildung 23: Zusammenarbeit im Team (Auswahl) in %

2.7.2 Zusammenarbeit im Team – Einschätzung Partner- und Spezialehrpersonen

Bezüglich der Zusammenarbeit im Team kommt den Partner- und Spezialehrpersonen eine besondere Bedeutung zu, da sie aufgrund ihrer meist vergleichsweise kleinen Pensen im Vergleich zu den Klassenlehrpersonen eine „schwächeren“ Position im Team innehaben. Um eventuelle Schwierigkeiten besser ausfindig zu machen, wurden diesen beiden Funktionsgruppen eine Reihe von Aussagen zur Zusammenarbeit im Team vorgelegt, deren Einschätzung mit der bekannten fünfstufigen Zustimmungsskala erfolgen sollte. Da die Funktionsgruppe „Partner-

⁵ In der Abbildung sind die ursprünglich negativ formulierten Aussagen (markiert durch „+“) „umkodiert“, d.h. dass aus Gründen der besseren Vergleichbarkeit die Aussage positiv formuliert und die Antworten entsprechend umgekehrt wurden (Anm. d. Verf.)

lehrperson/Teamteacher“ sozusagen neu geschaffen wurde und die entsprechenden Lehrpersonen keine Vergleichsmöglichkeiten hatten, war für diese speziellen Aussagen nur eine Einschätzung des IST-Zustandes vorzunehmen. Inwiefern einzelne Gegebenheiten daher in einen direkten Zusammenhang mit den Blockzeiten gebracht werden können, bleibt weiteren Evaluationen vorbehaltlich abzuwarten.

Da der Anteil von Partnerlehrpersonen/Teamteacher an der Gesamtstichprobe und auch im Vergleich zum Anteil der Speziallehrpersonen eher klein ist, wird auf zum Teil vorhandene Unterschiede im Antwortverhalten zwischen den Funktionsgruppen an dieser Stelle nur exemplarisch eingegangen. Bei den meisten der insgesamt 14 Aussagen, die eingeschätzt werden sollten, sind sich jedoch die Angehörigen der beiden Funktionsgruppen weitestgehend einig und erfreulicherweise ist die Gesamtaussage zur Zusammenarbeit im Team tendenziell positiv.

So lehnen zum Beispiel fast alle Befragten ab, dass sie das Gefühl haben, dass in Augen der Klassenlehrpersonen die Lektionen der Partner- und Speziallehrpersonen „Hütestunden“ seien, in denen die Kinder nur ihre Zeit absitzen. Eindeutig belegt ist dies in der folgenden Abbildung.



Abbildung 24: Zusammenarbeit im Team: PLP und SLP: Eigene Lektion als "Hütestunde" in Augen der KLP (n=38) in %

Auch alle übrigen Aussagen zur direkten Zusammenarbeit mit den Klassenlehrpersonen werden überwiegend positiv beantwortet. Es steht ausreichend Zeit für die Lektionenvorbereitung zur Verfügung und inhaltlich und methodisch bleibt den Partner- und Speziallehrpersonen weitestgehend frei gestellt, wie sie ihre Lektionen gestalten möchten. Überwiegend abgelehnt werden Aussagen, dass sie sich als „kleinerer“ Partner im Team häufig wehren müssten, um nicht von den Klassenlehrpersonen übergangen zu werden oder dass Planung und Vorbereitung des Unterrichts von den Klassenlehrpersonen vollständig übernommen wird.

Einiger Kritikpunkt bei der Zusammenarbeit von Seiten der Partner- und Speziallehrpersonen ist die Frage nach der Einbindung in das Kollegium seit Einführung der Blockzeiten. Offenbar hat sich hier keine Veränderung ergeben, jedenfalls wird eine Verbesserung von den meisten Lehrpersonen abgelehnt. Bei dieser Fragestellung unterscheiden sich ausserdem die beiden Gruppen statistisch signifikant voneinander. Die Unterschiede sind in Abbildung 24 dargestellt.

Wie zu sehen ist, sind die Partnerlehrpersonen tendenziell noch etwas zufriedener mit ihrer Einbindung in das Kollegium als die Spezialehrpersonen, die zu grossen Teilen eine solche Verbesserung ausdrücklich verneinen. Allerdings kann bei dieser Aussage nicht festgestellt werden, ob die Einbindung in das Kollegium auch vor den Blockzeiten für die Partner- und Spezialehrpersonen zufrieden stellend oder nicht war. Festgestellt wird hier nur, dass sich eher keine Verbesserung ergeben hat. Das kann natürlich daran liegen, dass eine Verbesserung kaum mehr möglich scheint.

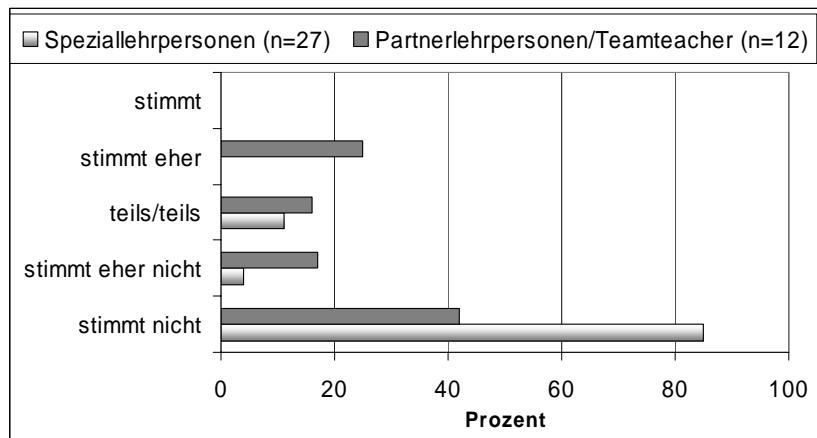
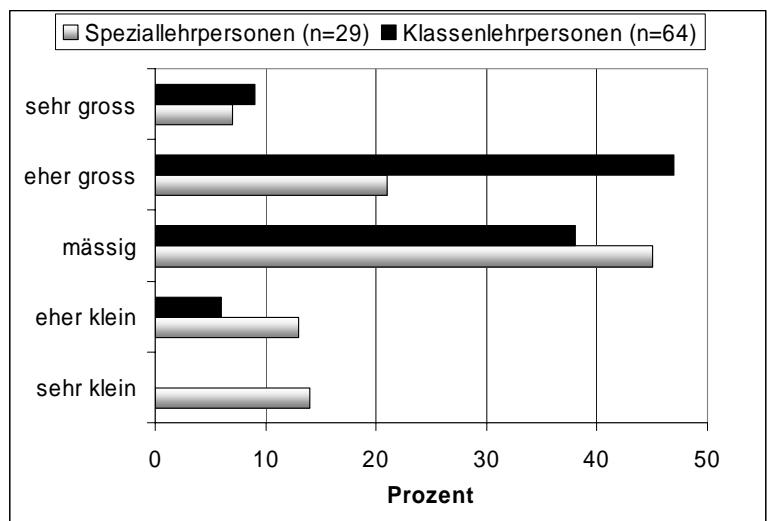


Abbildung 25: Zusammenarbeit im Team: Unterschied PLP-SLP, Verbesserung Integration ins Kollegium seit Blockzeiten

2.7.3 Zusammenarbeit im Kollegium (des gesamten Schulhauses)

Dieser Fragebereich enthält zwei Aussagen, bei denen alle Lehrpersonen zum einen aufgefordert waren, auf einer fünfstufigen Skala auszudrücken, wie gross ihr *Aufwand für die Zusammenarbeit* im Kollegium ist und wie gross der *Wunsch nach mehr Zusammenarbeit*. Zu beiden Aussagen sollte weiterhin das Ausmass der Veränderung seit Einführung der Blockzeiten angegeben werden. Darüber hinaus konnten die Lehrpersonen zu jeweils 5 abgestuften Beschreibungen zur *Arbeitsorganisation*, *Kommunikation* und *Unterstützung* im Kollegium eine Einschätzung vornehmen, welche sie für das Kollegium ihres Schulhauses als zutreffend empfanden.



„Mein zeitlicher Aufwand für die Zusammenarbeit im Kollegium ist...“

Abbildung 26: Zusammenarbeit im Kollegium: Eigener zeitlicher Aufwand in %

Bei dieser Fragestellung zeigen sich erwartungsgemäß tendenzielle Unterschiede zwischen den einzelnen Funktionsgruppen. So empfinden Klassenlehrpersonen ihren zeitlichen Aufwand als „eher gross“ (47% der Klassenlehrpersonen), hingegen die Speziallehrpersonen häufiger als „mässig“ (45% der Speziallehrpersonen).

Im Vergleich zu vor den Blockzeiten sehen 52% aller Lehrpersonen ihren Aufwand als unverändert, eine leichte Zunahme vermerken 38%, für 8% ist der zeitliche Aufwand für die Zusammenarbeit stark gestiegen. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Funktionsgruppen sind bei der Frage nach der Veränderung eher klein.

Nach ihrem Wunsch nach mehr Zeit für die Zusammenarbeit im Kollegium gefragt, geben die meisten Lehrpersonen diesen als „eher klein“ (30%) oder „mässig“ (33%) an. Dieser Wunsch hat sich durch die Einführung der Blockzeiten nicht geändert.

Die Zusammenarbeit im Kollegium ist für die meisten Lehrpersonen mit einer guten bis sehr guten Arbeitsorganisation, regelmässigem bis intensivem Austausch und einem vertrauensvollen Klima geprägt. Hinsichtlich der Kommunikation in den Kollegien gibt es jedoch wieder tendenzielle Unterschiede zwischen den Funktionsgruppen, so wird der Grad des Austausches von Partnerlehrpersonen als seltener als intensiv und vielmehr als gelegentlich bis regelmässig erlebt. Dies kann natürlich mit den geringeren Pensen und der eventuellen Zugehörigkeit zu mehreren Kollegien erklärt werden.

Auch was die Antworten der Lehrpersonen verschiedener Schulhäuser betrifft, sind leichte Unterschiede erkennbar, da jedoch zum Teil die Anzahl Lehrpersonen eines Schulhauses sehr gering ist, kann diesen Unterschieden keine besondere Bedeutung beigemessen werden.

2.8 Auswirkungen der Blockzeiten auf die Unterrichtsgestaltung

Wenn Blockzeiten mittels Unterricht verwirklicht werden, wie dies in der Stadt Solothurn der Fall ist, so setzt diese Veränderung der Zeitstrukturen und der Lerngruppenbildung - sprich kein Halbklassenunterricht mehr - auch eine Anpassung der bestehenden Methodik und Didaktik des Unterrichts voraus (vgl. Arbeitsgruppe Blockzeiten NW EDK 2005). Dies wurde im pädagogischen Modell zum Vornherein berücksichtigt. In der vorliegenden Evaluation wurde deshalb ein spezielles Augenmerk darauf gerichtet.

Zu den Auswirkungen der Blockzeiten auf die Unterrichtsgestaltung waren erneut nur die Klassenlehrpersonen gebeten, ihre Zustimmung oder Ablehnung zu verschiedenen Aussagen auf der bekannten fünfstufigen Skala auszudrücken. Alle Aussagen beschreiben eine Veränderung, wie sie *seit Einführung der Blockzeiten* eingetreten sein könnte.

Knapp drei Viertel (71%) der Klassenlehrpersonen sind sich einig, dass die Unterrichtsgestaltung seit Einführung der Blockzeiten insgesamt anspruchsvoller geworden ist.

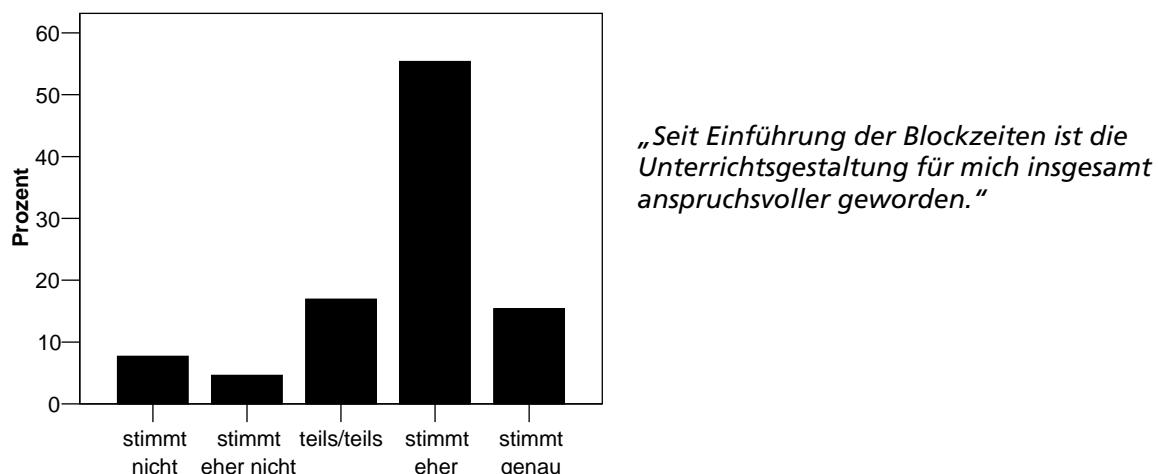


Abbildung 27: Auswirkungen auf Unterrichtsgestaltung: Insgesamt anspruchsvoller (n=65) in %

Ein Merkmal dieser veränderten Unterrichtsgestaltung stellt als Schwerpunkt die Individualisierung des Unterrichts dar. Rund zwei Drittel der Lehrpersonen (65%) verwenden vermehrt erweiterte und individualisierte Lehr-/Lernformen wie z.B. Projekt- oder Planarbeit, Werkstattunterricht und ähnliches. Auch wird von rund drei Viertel der Befragten (73%) bestätigt, dass es häufiger vorkommt, dass nicht alle Kinder der Klasse zur selben Zeit mit der gleichen Aufgabe beschäftigt sind. Weiterhin stimmen die Lehrpersonen mit grosser Mehrheit (77%) der Aussage zu, dass der Anteil an selbständiger Arbeit der Schülerinnen und Schüler in ihrem Unterricht grösser geworden ist seit Einführung der Blockzeiten.

Ein weiterer Bestandteil der zugenommenen Individualisierung ist, dass die Lehrpersonen die Länge ihrer Unterrichtseinheiten innerhalb der geleiteten Aktivitäten nach Bedarf variieren (80% Zustimmung) bzw. vermehrt zusätzliche Pausen einschalten (auch individuelle Pausen für einzelne Kinder), wenn dies nötig ist (52% Zustimmung).

Hinsichtlich veränderter Methoden im Unterricht, bestätigt jeweils eine Mehrheit der Lehrpersonen, dass seit Einführung der Blockzeiten z.B. vermehrt musische Elemente eingesetzt werden (55%) und die Sozialform (Klassen-, Gruppen-, Paar- und Einzelarbeit) häufiger gewechselt wird (73%). Zudem werden öfters Elemente eingesetzt werden, die je nach dem beruhigend, konzentrationsfördernd oder aktivierend auf die Kinder wirken (72%). Nicht zuletzt werden neu mehr Elemente in den Unterricht eingebaut werden, welche Gemeinschaft und die soziale Kompetenz fördern (76%).

Kein eindeutiger Trend lässt sich hingegen bei der Aussage erkennen, ob die Einführung der Blockzeiten zu vermehrter Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen bzw. klassenübergreifender Arbeit geführt hat. Dies ist in Abbildung 28 dargestellt.

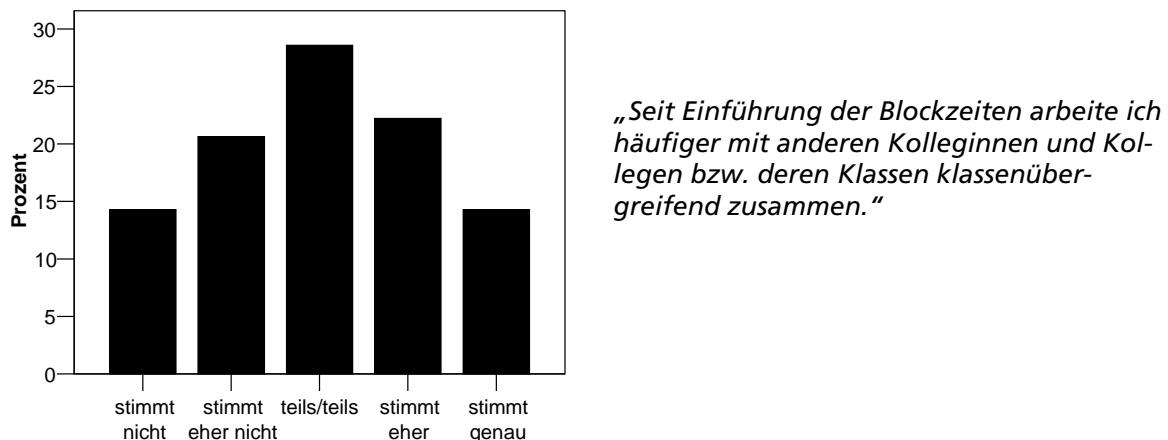


Abbildung 28: Auswirkungen auf Unterrichtsgestaltung: Häufigere Zusammenarbeit mit Kolleginnen bzw. klassenübergreifend ($n=63$) in %

Widersprüchlich sind die Ergebnisse zu den Fragen, ob der Morgenblock für die Schülerinnen und Schüler zu lang sei (47% Ablehnung) und dass zu gewissen Zeiten (z.B. vor dem Mittag) effiziente Arbeit am Stoff gar nicht mehr möglich ist (48% Zustimmung).

Erfreulich ist, dass insgesamt betrachtet eine knappe Mehrheit von 51% der Klassenlehrpersonen verneint, dass die Klassenführung schwieriger geworden sei.

Eine Untersuchung der Ergebnisse getrennt nach Schulhäusern zeigt, dass es durchaus unterschiedliche Wahrnehmungen hinsichtlich der Auswirkungen bei den Klassenlehrpersonen gibt, jedoch sind einmal mehr die Anteile der Lehrpersonen für einzelne Schulhäuser zu gering als dass man von bemerkenswerten Unterschieden reden könnte, es sind allenfalls Tendenzen aufzeigbar.

Eine Auswertung nach unterrichteter Klassenstufe zeigt hingegen keinerlei Unterschiede. Die wahrgenommenen Auswirkungen, resp. die Einschätzung derselben erfolgt also unabhängig vom Alter der Kinder.

2.9 Blockzeiten und Religionsunterricht

Da nur eine sehr kleine Anzahl Lehrpersonen der Gruppe der Religionslehrkräfte angehört, wurde auf eine explizite Befragung dieser Gruppe verzichtet. Stattdessen fand am 30.05.2005 an der PH Solothurn ein halb-strukturiertes Interview mit Frau Stettler vom katholischen Rektorat statt, um die Sichtweise der Katechetinnen und Katecheten für die Evaluation mit zu berücksichtigen. In diesem Interview wurde deutlich, dass sich die vorhandenen Probleme nur unwesentlich in Zusammenhang mit Blockzeiten bringen lassen. Die Hauptschwierigkeit besteht in der Lektionenzuteilung in den dritten und vierten Klassen, in denen der katholische Religionsunterricht eine Lektion mehr beträgt.

Diese Problematik wurde jedoch noch im ersten Erprobungsjahr durch zahlreiche Gespräche und Kompromisse der Religionslehrkräfte und der betroffenen Klassenlehrpersonen gelöst.

Positiv hervorgehoben wurde der verbesserte Stellenwert der Religionslektionen insgesamt. Dass sie in den Einheiten der schülerzentrierten Aktivitäten stattfinden und somit besser in den Schulalltag integriert werden, wurde als eine Aufwertung des Faches wahrgenommen.

3 Berufliche Belastung und Zufriedenheit der Lehrpersonen

3.1 Belastung

Zur Erfassung des subjektiven Belastungszustandes wurden den Lehrpersonen insgesamt 28 mögliche Belastungsfaktoren zur Einschätzung vorgelegt. Die Wertung sollte in zwei Schritten erfolgen: Zunächst war auf einer fünfstufigen Skala von 1 „überhaupt nie“ bis 5 „sehr oft“ einzutragen, wie häufig sich die Lehrperson im Schuljahr 04/05 durch einen bestimmten Umstand in *unangenehmer Weise belastet* fühlte. In einem zweiten Schritt sollte dann ebenfalls auf einer fünfstufigen Skala eingetragen werden, ob diese Belastung *seit Einführung der Blockzeiten* viel weniger (-2) bis viel mehr (+2) geworden ist.

Bei beiden Einschätzungen war eine Kategorie „keine Antwort möglich“ nicht vorgesehen. 102-108 Lehrpersonen nahmen eine Einschätzung des Ist-Zustandes vor. Etwas weniger, nämlich 93-97 Lehrpersonen setzten zusätzlich noch ein Kreuz in der Spalte der Veränderung seit Einführung der Blockzeiten.

Insgesamt weisen die Solothurner Lehrpersonen ein eher niedriges Belastungsniveau auf, die Mittelwerte der einzelnen Belastungsfaktoren bewegen sich zwischen 1.9 und 3.6, wobei der Wert 3 für eine mittlere Belastungshäufigkeit (fette Linie) steht. Für einige ausgewählte Faktoren sind in Abbildung 29 die Mittelwerte dargestellt. Um eine bessere Übersicht zu erhalten, sind die Werte grafisch um den theoretischen Mittelwert 3 angeordnet. Die hellgrauen Balken entsprechen einer (sehr) seltenen Belastung, die schwarzen Balken einer häufigeren bis sehr häufigen Belastung. In derselben Abbildung finden sich im rechten Teil für die entsprechenden Faktoren die durchschnittlichen Veränderungswerte. Da die Skala von -2 bis +2 ihren Mittelwert bei 0 hat (fette Linie) und die Veränderung insgesamt als eher geringfügig eingeschätzt wird,

bewegen sich alle Werte um einen Nullpunkt. Eine Veränderung im Sinne einer Zunahme von .46 (vgl. *Belastung durch die eigenen Erwartungen*) entspricht somit also einer sehr geringen durchschnittlichen Zunahme.

Einzelne Aussagen sind mit einem oder zwei Stern (*) markiert. Bei diesen Aussagen finden sich signifikante bzw. hochsignifikante Unterschiede⁶ zwischen Klassenlehrpersonen und den übrigen Lehrpersonen bei der Beantwortung des Ist-Belastungszustandes. In allen dargestellten Fällen liegt bei signifikanten Unterschieden das Belastungsniveau der Klassenlehrpersonen höher als das der Partner- und Spezialehrpersonen. Hierbei handelt es sich um einen zu erwartenden Unterschied, ist ja auch der Arbeitsaufwand der Klassenlehrpersonen (und das Pensum) in der Regel höher.

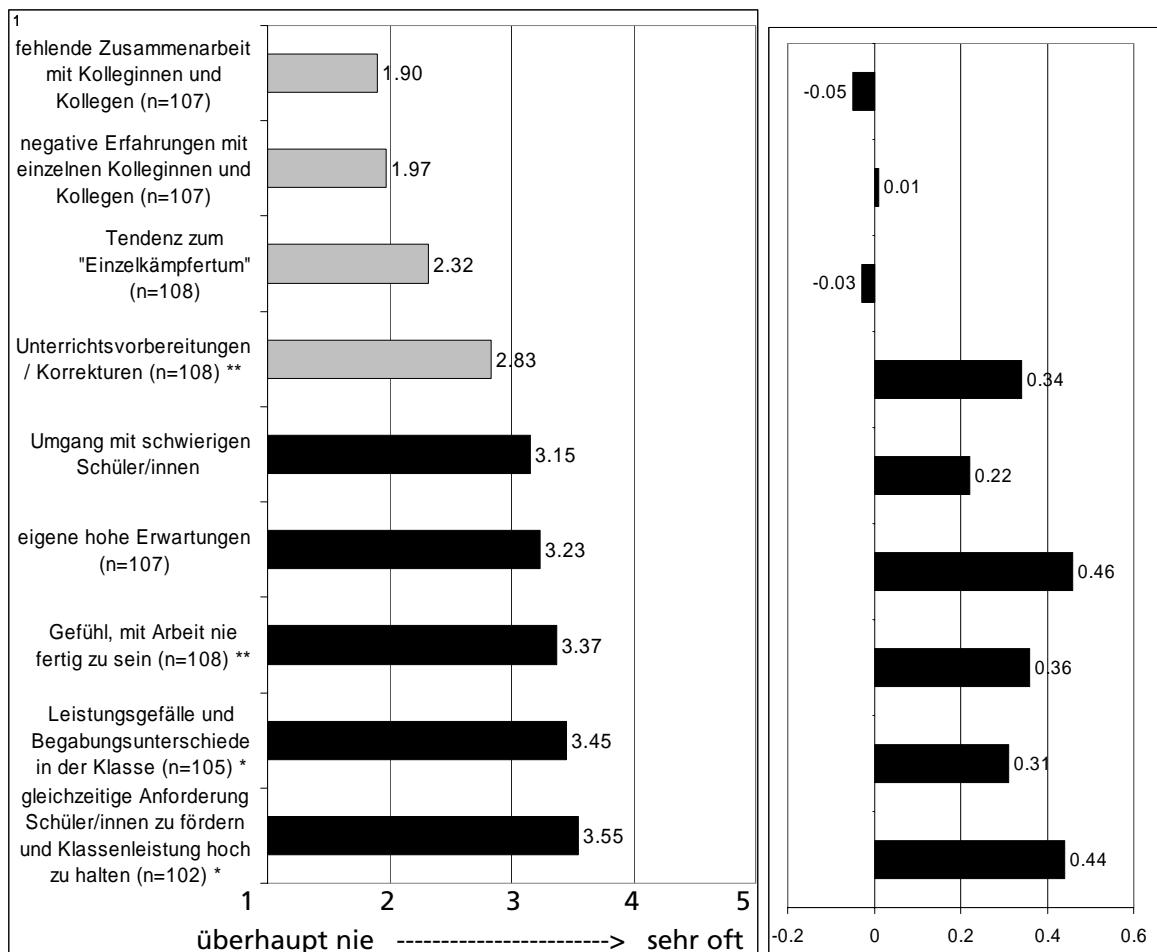


Abbildung 29: Mittelwerte Belastung IST-Zustand und Veränderung

3.2 Zufriedenheit

Das positive Bild eines eher niedrigen Belastungsniveaus zeigt sich erfreulicherweise ebenso bei der Zufriedenheit der Solothurner Lehrpersonen. Zur Erfassung der Zufriedenheit wurden den Lehrpersonen 10 verschiedene „Zufriedenheitsfaktoren“ zur Einschätzung vorgelegt, die ebenso wie die Belastungsfaktoren zweifach bewertet werden sollten: Zunächst auf einer fünfstufigen

⁶ Test: Einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA), einfache Signifikanz 5% *, hohe Signifikanz 1% **

Skala von „sehr unzufrieden“ (1) bis „sehr zufrieden“ (5). In einem zweiten Schritt sollte ebenfalls auf einer fünfstufigen Skala die Veränderung seit Einführung der Blockzeiten betrachtet werden, von viel unzufriedener (-2) bis viel zufriedener (+2).

Die Zufriedenheit der Lehrpersonen erreicht mit Mittelwerten von 2.9 bis 4.2 insgesamt recht hohe Werte, der theoretische Mittelwert von 3 (fette Linie) wird in 8 der 10 Aussagen übertragen. Eine Auswahl der Mittelwerte einzelner Aussagen ist in Abbildung 30 dargestellt. Auch hier sind zur besseren Unterscheidung Mittelwerte unterhalb der theoretischen Mitte grau eingefärbt, solche, die eine Zufriedenheit signalisieren schwarz. Auch bei den Aussagen zur Zufriedenheit gibt es einzelne, bei denen sich die Klassenlehrpersonen signifikant von den übrigen Lehrpersonen unterscheiden (in der Abbildung durch Sterne (***) markiert). Mit dem Berufsansehen in der Öffentlichkeit sind Klassenlehrpersonen durchschnittlich etwas weniger zufrieden (Mittelwert 2.68 vs. 3.17 bei den übrigen Lehrpersonen).

Die Veränderung seit Einführung der Blockzeiten bewegt sich in einem ähnlichen Niveau wie die Belastungen, überwiegend wird von den Lehrpersonen kaum eine Veränderung der Zufriedenheit zum Ausdruck gebracht, die Mittelwerte bewegen sich hier bei allen Aussagen sehr dicht um den theoretischen Mittelwert von 0 (ohne Abbildung).

Auch bei diesem Frageblock konnte die Kategorie „keine Antwort möglich“ nicht gewählt werden. Jedoch schätzten nur 99-109 Personen den Ist-Zustand und 91-97 Personen die Veränderung ein.

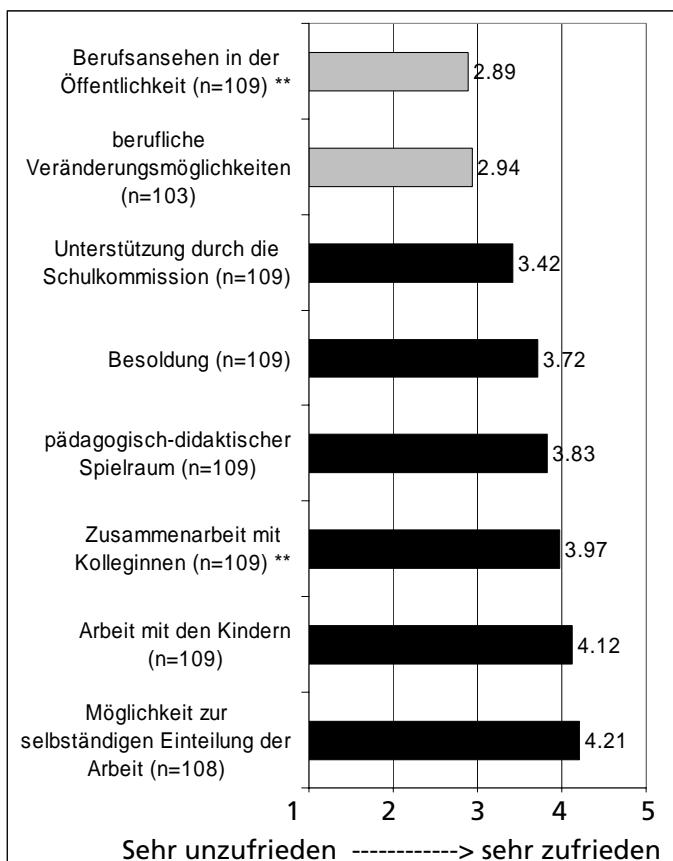


Abbildung 30: Mittelwerte Zufriedenheit Ist-Zustand (Auswahl)

Besonders hervorzuheben bei diesen Ergebnissen ist einmal mehr die Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen. Nicht nur, dass hier eine relativ hohe durchschnittliche Zufriedenheit besteht auch gibt es bei diesem Punkt den (zwar immer noch sehr geringen) positivsten Veränderungstrend. Erwähnenswert ist zudem der signifikante Unterschied zwischen Klassenlehrpersonen und den übrigen Lehrpersonen. Die Klassenlehrpersonen sind durchschnittlich gar noch zufriedener. Die Zusammenarbeit der Solothurner Lehrpersonen scheint ausserordentlich gut zu sein und die Einführung der Blockzeiten hat zu einer gewissen Verbesserung eines ohnehin guten Zustandes beigetragen.

4 Weiterbildung und Beratung

Wie bereits an anderer Stelle erwähnt (vgl. Abschnitt 1.1), wurde im Zusammenhang mit der Implementierung der grossen Blockzeiten in der Stadt Solothurn ein ganz spezifisches Weiterbildungsangebot geplant und teilweise bereits durchgeführt (Schuldirektion Solothurn 2001). Inwieweit die Lehrpersonen dieses Angebot als ausreichend beurteilen, das wurde in diesem Frageblock erhoben. Bezug genommen werden sollte nur auf das Angebot institutioneller Seite (ohne Angebote privater, gewerkschaftlicher oder anderer Seite).

Zunächst waren die Lehrpersonen gebeten, Stellung zu beziehen, ob ihnen das vorhandene Angebot der Weiterbildung zu den drei Themenbereichen

- Methodik/Didaktik
- Teamteaching sowie
- Organisations- und Teamentwicklung

als ausreichend erscheint. Die Ergebnisse sind in Abbildung 31 dargestellt. Wenig überraschend ist der hohe Anteil von nicht erfolgten Einschätzungen bei dem Themenbereich „Teamteaching“. Da dies nur einen sehr geringen Anteil der Lehrpersonen grundsätzlich betrifft, kann nicht erwartet werden, dass die nicht betroffenen Lehrerinnen und Lehrer Stellung beziehen können. Erfreulich ist, dass zu allen drei Themenbereichen jeweils eine Mehrheit der Befragten das Angebot als ausreichend eingeschätzt hat, wobei beim Teamteaching noch der grösste Bedarf zu bestehen scheint.

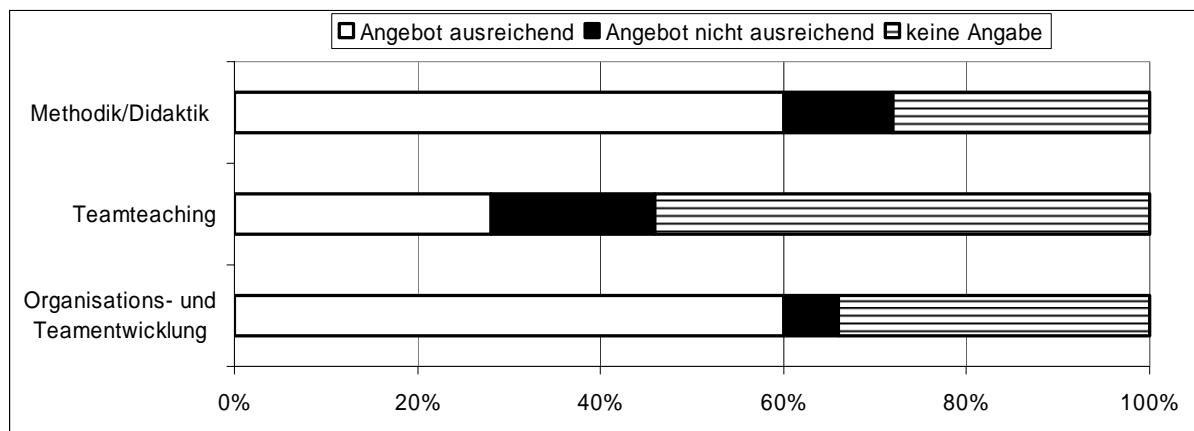


Abbildung 31: Weiterbildung: Angebote ausreichend (n=110) in %

Weiterhin wurden die Lehrpersonen gefragt, ob sie in den letzten zwei Jahren freiwillig ein Angebot der Weiterbildung zu einer der drei Themenbereiche besucht haben und ob sie eine freiwillige Nutzung im laufenden Schuljahr (bzw. im kommenden) beabsichtigen. Die Ergebnisse hierzu sind zusammengefasst dargestellt in Abbildung 32. Aus der Abbildung wird ersichtlich, dass außer zu dem Bereich „Methodik/Didaktik“ die bisherige Weiterbildungsteilnahme eher gering war, insbesondere natürlich im Bereich „Teamteaching“ (aus den oben genannten Gründen). Weiterhin ist festzustellen, dass die Bereitschaft zu einer zeitnahen zukünftigen Nutzung eher gering ist. So beabsichtigen beispielsweise für den Bereich „Organisations- und Teamentwicklung“ nur 3 von 48 Lehrpersonen (6%), eine Weiterbildung in naher Zukunft zu besuchen. Und selbst für den bislang meistbesuchten Bereich „Methodik/Didaktik“ geben nur 4 von 28 Personen an, eine Nutzung zu beabsichtigen.

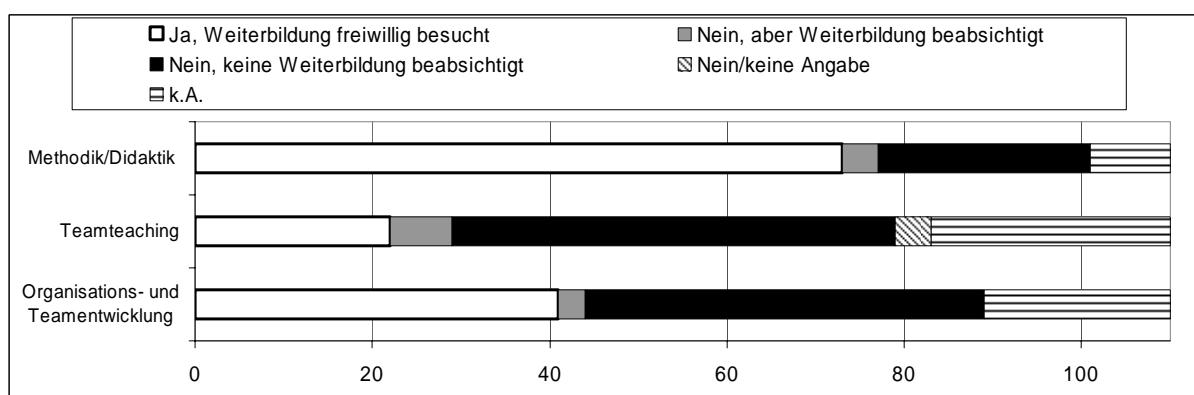


Abbildung 32: Weiterbildung: Freiwillige Nutzung in den letzten 2 Jahren und zukünftige Absicht (n=110) in absoluten Zahlen

Das eingeschränkte Weiterbildungsinteresse bei den Lehrpersonen wird über diese Angaben hinaus deutlich bei der konkreten Fragestellung, ob Bedarf für weitere Veranstaltungen im Zusammenhang mit der Einführung der Blockzeiten besteht. Eine deutliche Mehrheit von 62% der Befragten verneint dies (vgl. Abbildung 33).

Natürlich geben diese Aussagen keine Auskunft darüber, ob in welchem Ausmass die Lehrpersonen andere Weiterbildungsangebote nutzen, insofern sind die dargestellten Ergebnisse nur eingeschränkt interpretierbar.

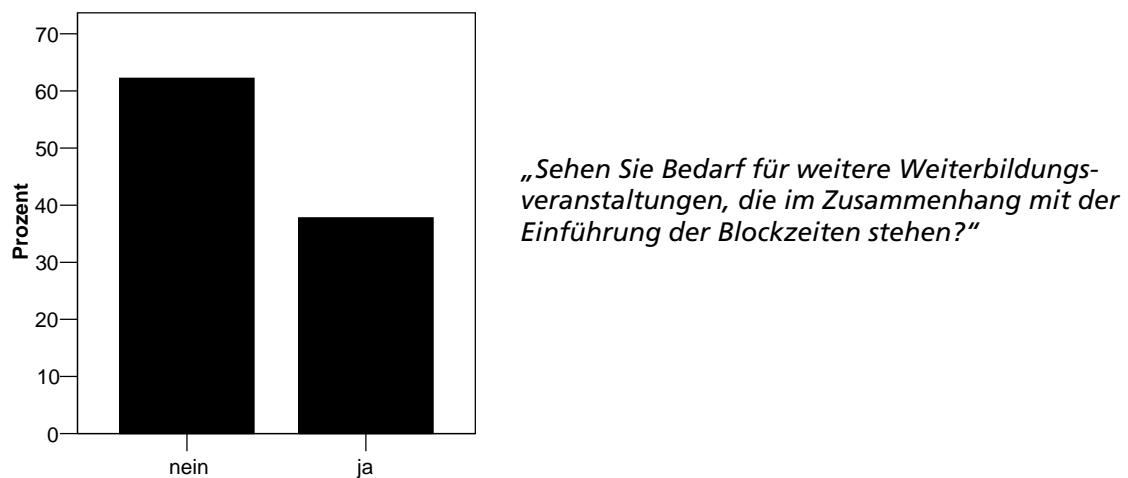


Abbildung 33: Weiterbildung: Bedarf im Zusammenhang mit Blockzeiten (n= 90) in %

Die Lehrpersonen, die diese Frage mit „Ja“ beantworteten, waren gebeten, Themenvorschläge für mögliche Weiterbildungen aufzuschreiben. Eine Zusammenfassung der genannten Themen findet sich in Tabelle 4. Ausserdem sind dort beispielhaft Nennungen aufgeführt, bzw. der Inhalt einzelner Themen beschrieben. Es konnten bis zu drei Themen genannt werden, insgesamt wurden 69 Angaben vorgenommen. Einige Aussagen bezogen sich nicht auf spezielle Weiterbildungsthemen sondern waren eher allgemein in Hinblick auf die Weiterbildung insgesamt bezogen oder enthielten andere persönliche Anmerkungen.

Tabelle 4: Themenliste Weiterbildung

Thema	Inhalt (beispielhafte Nennung)
Organisation	Stundenplangestaltung; Unterrichtsorganisation allgemein; Was tun bei Lehrpersonenausfall?
Individualisierung	Umgang mit „verhaltensauffälligen“ Kindern; Differenzierung und Beurteilung; Individualisieren
Rhythmisierung (des Unterrichts)	Schüler- und Lehrerzentrierte Aktivitäten in der Unterstufe; Rhythmisierung; Gestaltung der Schülerzentrierten Aktivitäten
Teamteaching	Teamteaching
Methoden	Projektunterricht, Arbeiten mit Lernplänen; Offener Unterricht, Morgenkreis
Bewegung	Bewegung, Lernen und Konzentration
Förderung	Förderpläne, Sprachstandsanalyse; Hochbegabung
Heterogenität	„Umgang mit sehr heterogenen Klassen“; „Vom Tumult zum Unterricht“
Fachkompetenz	Übergeordnete pädagogische Wertvorstellungen; Führen und Leiten
Sonstige Themen	Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz; Unterrichtseffizienz; Zusammenarbeit; Knaben-Mädchen-Schule

Das Teamteaching (im gleichen Raum) ist für viele Lehrpersonen eine neue Unterrichtsform, die einer spezifischen Weiterbildung bedarf. Nach dem günstigsten Zeitpunkt für eine solche spezifische Weiterbildung für den Teamunterricht gefragt, stimmte die Mehrheit (42%) für verschiedene Zeitpunkte während des ersten Erfahrungsjahres. In Abbildung 34 sind die Ergebnisse im Einzelnen dargestellt. Zur Möglichkeit „andere“ war die häufigste Nennung, dass eine entsprechende Weiterbildung „im Vorfeld“ hätte stattfinden sollen. Insgesamt sprechen sich die Lehrpersonen für eine frühzeitige bzw. begleitende Weiterbildung zum Teamteaching aus.

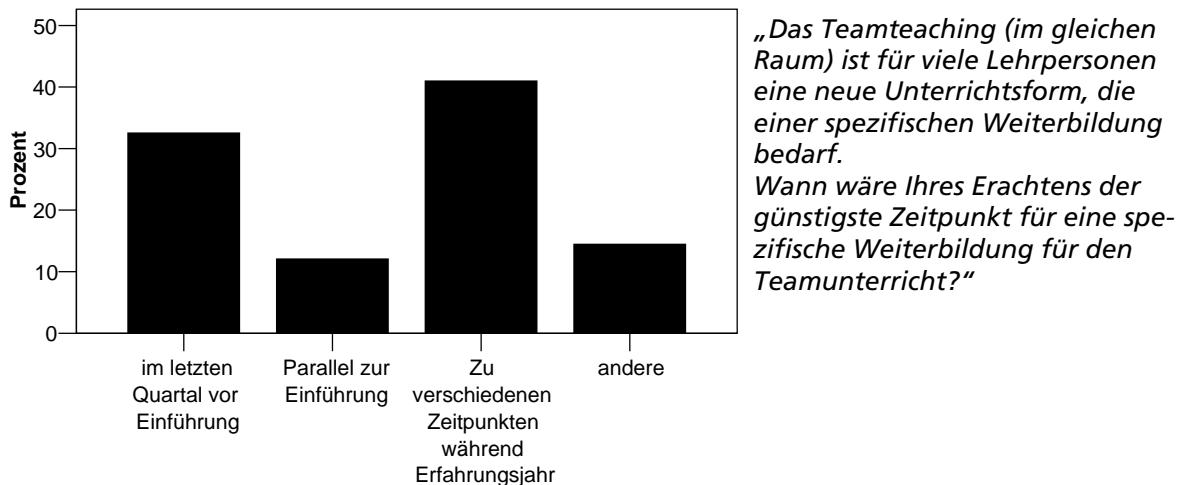


Abbildung 34: Weiterbildung: Zeitpunkt Teamteaching-Weiterbildung (n=83) in %

Die Weiterbildung, die im Rahmen der Einführung der Blockzeiten bis zum Zeitpunkt der Evaluation angeboten wurde, wird zusammenfassend von den Lehrpersonen wie folgt beurteilt. Einmal mehr sollte verschiedenen Aussagen in bekannter Art und Weise zugestimmt werden.

Alles in allem ist die Rückmeldung zu den Veranstaltungen positiv. Es wird bestätigt, dass der zeitliche Umfang angemessen war (46% Zustimmung) und die Inhalte hilfreich und wichtig für Schulalltag (49%). Weiterhin stimmen die Befragten zu 42% zu, dass die Veranstaltung für die Umsetzung im Schulalltag hilfreich und wichtig war und gut einem Drittel der Lehrpersonen konnten Ängste und Befürchtungen vom Vorfeld her genommen werden.

5 Zum Abschluss

In einem letzten Teil des Fragebogens hatten die Lehrpersonen die Möglichkeit, frei und offen ihre Meinung zu den Blockzeiten bzw. zu dem Fragebogen oder andere allgemeine Themen zu äußern.

- Was im Zusammenhang mit den Blockzeiten am meisten freut und
- Was im Zusammenhang mit den Blockzeiten am meisten frustriert.

Maximal 90 Lehrpersonen machten von dieser Möglichkeit der offenen Meinungsbekundung Gebrauch. Für eine bessere Übersicht sind die Antworten einzelnen Themenbereichen oder Kategorien zugeordnet, welche sich in den beiden folgenden Tabellen ablesen lassen. Tabelle 5

enthält die zusammenfassende Darstellung der im Zusammenhang mit den Blockzeiten freudigen Bereiche. Ein beherrschendes Thema hierbei ist der Faktor Zeit. Neben dem 2. freien Nachmittag für Lehrpersonen (für Unterrichtsvorbereitung oder z.B. auch Teamteaching-Organisation nutzbar) wird besonders das Thema Morgenkreis als positiv hervorgehoben. Weiter heben einige Lehrpersonen die beruhigende Wirkung der Blockzeiten hervor und auch die neue Form des Teamteaching findet positive Beachtung.

In Hinblick auf Methoden und Unterricht wird eine Öffnung desselben gesehen, einhergehend mit der positiven Erweiterung von Lehr-Lernformen. Insbesondere die Individualisierung im Rahmen der schülerzentrierten Aktivitäten findet Beachtung.

Tabelle 5: Themenliste und Inhalte "Freude im Zusammenhang mit Blockzeiten"

Thema	Unterthema	(Beispielhafter) Inhalt
Zeit	Morgenkreis	„Der Morgenkreis ist ein wunderbares Zeitgefäß (Ritual)“
	Nachmittag	„2. freier Nachmittag für Vorbereitung / Korrekturen“
	Mehr Zeit	„Mehr Zeit für die einzelnen Unterrichtselemente → nicht mehr ein "Gehetz".“
	Allgemein	„Genügend Zeit zu haben“
Beruhigung		„Längere Vormittage ergeben Beruhigung des Schulalltags“
Zusammenarbeit		„Zusammenarbeit im Team hat zugenommen“
Teamteaching		„Die zusätzlichen Teamteaching-Stunden an der Unterstufe empfinde ich als sehr positiv!“
Wirkung für Familien		„Bessere Berufschancen für Mütter“
Persönlicher (privater) Gewinn		„Dass ich mit Individualisierung mehr Freiheit gewonnen habe“
Unterricht/Rhythmus		„Erweiterte Lernformen sind möglich“; „Öffnung des Unterrichts“
sonstige		„Trotz Unsicherheit das 1.Jahr gut gemeistert!!“; „dass es eine pädagogische Weiterentwicklung gibt“; „mehr Vertiefung für die Kinder“;

Neben diesen Dingen gab es auch einige Äusserungen zu frustrierenden Gegebenheiten. Die wichtigsten Themenbereiche hierbei können der unten stehenden Tabelle entnommen werden. Auffällig ist, dass einzelne Themen offenbar sowohl „Lust“ als auch „Frust“ zu verursachen scheinen, was die Subjektivität des Empfindens an dieser Stelle einmal mehr deutlich macht.

So taucht auch in der „Frust-Liste“ wieder der Faktor „Zeit“ auf, diesmal wird aber die fehlende Zeit bemängelt. Auch gibt es einige Äusserungen, dass insbesondere die schülerzentrierten Aktivitäten zu einer vermehrten Unruhe in der Klasse führen, da einige Kinder z.B. wegen Instrumental- und/oder Religionsunterricht fehlen. Weiter wird (von den Kindergartenlehrpersonen) die 3-Tage-Woche für die 5-Jährigen kritisiert und fehlende Teamteachinglektionen bemängelt.

Die häufigsten Anmerkungen zum Thema Frust gehören jedoch zur Thematik infrastruktureller Mängel. Fehlende finanzielle Mittel, dadurch fehlende/unzureichende Materialien/Lehrmittel oder auch zu kleine oder unzureichende Räume werden einige Male genannt.

Weitere Unzufriedenheit wird hinsichtlich der Vorbereitung und Begleitung der Einführung der Blockzeiten geäussert und auch die vorgesehene Weiterbildung führt bei einigen Lehrpersonen offenbar zu „Frust“.

Tabelle 6: Themenliste und Inhalte "Frust im Zusammenhang mit Blockzeiten" (Auswahl)

Thema	(Beispielhafter) Inhalt
Infrastruktur	„Finanzielle Mittel für Lehrmittel-/Utensilien“; „keine räumlichen Möglichkeiten“; „schlechtes Mobiliar“
Zeit als Problem	„Gefahr für die Kinder auf der Strasse (12 Uhr)“; „starre Unterrichtszeiten“; „Zu kurzer Nachmittagsunterricht (1.5 Std.)“
Kindergarten	„5-Jährige weniger anwesend (3 Vormittage)“; „Dass wir im Kindergarten kein Teamteaching haben“
Unterrichtsform	„Im pädagogischen Konzept: die zu starre zeitliche Aufteilung der vorgeschriebenen Phasen und vorgeschriebenen Form“; „zu starre Unterrichtszeiten schüler-lehrerzentriert“
Unruhe	„Unruhe durch Kinder, die in den Rel./ Musik-Unterricht, etc. gehen“
Vorbereitung, Begleitung, Weiterbildung	„ungenügende Vorbereitung & Begleitung“; „Viel verordnete Weiterbildung, die nicht immer viel bringt“

Die Lehrpersonen hatten schliesslich die Möglichkeit, auf der letzten Seite eigene Anmerkungen oder Kommentare niederzuschreiben. Rund die Hälfte der Lehrpersonen machte davon Gebrauch. Die Antworten bewegen sich dabei in einem Bereich zwischen allgemeinen persönlichen Anmerkungen, wie z.B. dass sich die Angaben im Fragebogen auf zwei bestimmte Schulhäuser beziehen oder eine Konkretisierung von Musikschullehrpersonen, um als solche identifiziert zu werden, bis hin zu konstruktiver Kritik an den Blockzeiten und damit verbundenen Themen. Ausserdem gibt es einige Anmerkungen zum Fragebogen als Ganzes, die sowohl positiv als auch negativ ausfallen. Einige Male wird nach dem Sinn und Zweck der Evaluation gefragt.

Hauptkritikpunkte in dieser offenen Meinungsäusserung wurden von Kindergartenlehrpersonen geäussert, die zum einen die 3-Tage-Woche für 5jährige kritisch anmerken und darüber hinaus die fehlenden Teamteachinglektionen im Kindergarten bemängeln. Auch wird kritisiert, dass die Gruppengrösse im Kindergarten einige Male den zu bewältigenden Bereich überschreitet und somit die Bildungsqualität darunter zu leiden habe.

Weiterhin wird allgemein eine vermehrte Belastung angemerkt, die die Blockzeiten mit sich gebracht haben und dass durch die schülerzentrierten Aktivitäten mit Religions- und Instrumentalunterrichtszeiten Unruhe im Klassenablauf entstanden sind. Überhaupt kommt zu dieser Thematik (schülerzentrierte vs. geleitete Aktivitäten) der Wunsch nach einer verbesserten Flexibilisierung zum Ausdruck.

Einen weiteren Anmerkungspunkt stellt der Bereich Teamteaching dar. Hierzu äussern einzelne Lehrpersonen zum einen den erhöhten Zeit und Zusammenarbeitsbedarf, zum anderen wird der Wunsch nach einer Ausweitung des Teamteaching laut. Auch gibt es einige Anfragen zu team-teachingspezifischer Weiterbildung.

Die allgemeinen Anmerkungen zu den Blockzeiten sind fast ausschliesslich positiv. Es wird insgesamt die Beruhigung des Schulalltages hervorgehoben und die regelmässigen Zeiten, von denen Kinder und Lehrpersonen gleichermassen profitieren können. Einige Male wird der Wunsch nach einer Ausdehnung des Blockzeitenmodells auf den Kanton bzw. weitere Gemeinden geäussert.

Als Negativpunkt erweist sich die gleichzeitige Einführung/Erprobung des Integrationsmodells, welches weitere Schwierigkeiten mit sich bringt. Fehlende Geldmittel an allen Ecken und Enden werden darüber hinaus einige Male beklagt.

Als Wünsche werden zum einen eine Veränderung der Kindergartensituation geäussert (3-Tage-Woche für 5-Jährige und Teamteaching im Kindergarten), zum anderen die Verbindung mit dem Instrumentalunterricht stärker nachgefragt, da durch die Blockzeiten neue Möglichkeiten entstanden seien.

6 Zusammenfassung

Der vorliegende Bericht gibt die ersten Erfahrungen der Lehrpersonen und der Schulleitungen in der Stadt Solothurn nach dem ersten Schuljahr mit Blockzeiten in Kindergarten und Schule wieder. Insgesamt beteiligten sich 110 Lehrpersonen an der erstmaligen Evaluation. In allen Kindergärten und Primarschulhäusern wurde über sämtliche Klassenstufen hinweg eine Beteiligung festgestellt. Leider sind die Anzahlen der Lehrpersonen einzelner Schulhäuser zum Teil so gering, dass allfällige Unterschiedsbetrachtungen aus statistischen Gründen nicht durchgeführt werden konnten.

Für eine genauere Betrachtung einzelner Bereiche konnten sich die Lehrpersonen einer von drei möglichen Funktionsgruppen zuordnen, Klassenlehrpersonen, Partnerlehrpersonen/Teamteacher und Speziallehrpersonen. Diese Unterscheidung erwies sich als sinnvoll, da so z. T. deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Funktionsgruppen festzustellen waren.

Hauptfazit dieses ersten Zwischenberichtes ist, dass die Lehrpersonen die Einführung der Blockzeiten insgesamt weitgehend begrüssen. Zum Ende des Schuljahres 2004/2005 standen nur noch einzelne Lehrpersonen den Blockzeiten nicht positiv gegenüber. Viele empfinden die geänderten Tagesstrukturen als eine notwendige Anpassung an gesellschaftliche Bedürfnisse und würden auch einen Ausbau derselben (auch in Form von Tagesschulen oder Ausbau der Hortbetreuung) begrüssen. Besonders positiv fallen einzelne beruhigende Aspekte der Blockzeiten auf, in erster Linie die Schaffung des Gefäßes „Morgenkreis“. Dieser wird stufigenübergreifend wohlwollend eingeschätzt und als eine sinnvolle Einrichtung betrachtet. Insgesamt werden die Zeitstrukturen überwiegend positiv eingeschätzt. Einziger Wermutstropfen hier sind die unterschiedlichen Zeiten für den Kindergarten, insbesondere das Angebot für die 5-Jährigen wird einige Male als unzureichend kritisiert.

Das für die Unterstufe neu eingeführte Teamteaching findet guten Anklang bei den betroffenen Lehrpersonen. Durch Blockzeiten und Teamteaching halten neue Lehr- und Lernformen Einzug im Kindergarten und in der Primarschule, die zu einer verbesserten Individualisierung des Unterrichts führen.

Neben der für die Schülerinnen und Schüler derartig verbesserten Gegebenheiten **zeigt sich, dass Blockzeiten das Mass der Zusammenarbeit der Lehrpersonen mindestens auf einem gleich bleibend hohen Niveau etablieren können. Es besteht gar eine Tendenz zur Verbesserung.** Die gelungene und als positiv empfundene Zusammenarbeit der Lehrpersonen, sowohl im Team in einer Klasse als auch im Kollegium eines Schulhauses, wird an verschiedenen Stellen der Evaluation immer wieder deutlich. So ist dann auch das Belastungsniveau, trotz einiger geringfügiger Zunahmen, eher niedrig und die allgemeine Zufriedenheit relativ hoch.

Die ebenfalls mit den Blockzeiten neu eingeführte verstärkte Rhythmisierung des Unterrichts mit einer Aufteilung in schülerzentrierte und angeleitete Aktivitäten ist zweiseitig zu sehen. Als positiv werden die erweiterten Möglichkeiten des Lehrens und Lernens betrachtet, kritisch angemerkt wurden hierbei zu starre Zeitvorgaben. Auch besteht offenbar ein gewisser Bedarf an

entsprechender Weiterbildung und Beratung in diesem Themenbereich (ebenso wie zum Team-teaching).

Bei dieser ersten von insgesamt drei Evaluationen wurden nur die Lehrpersonen nach ihren Eindrücken rund um die Blockzeiten gefragt. Am Ende des nun laufenden Schuljahres 2005/2006 werden erstmals auch die Kinder und ihre Eltern in die Befragung mit einbezogen. Zudem wird dann neben weiteren Fragen zur Organisation und dem Befinden der Lehrpersonen verstkt nach den konkreten Auswirkungen auf Unterricht und Kinder gefragt. In der abschliessenden Evaluation am Ende des Schuljahres 2006/2007 werden noch einmal die gleichen Personengruppen zu denselben Themen befragt.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Rücklauf pro Schulhaus (n=92) in %	11
Abbildung 2: Anteile der Funktionsgruppen an der Stichprobe (n=106, k.A.=4).....	12
Abbildung 3: Verteilung der Lehrpersonen auf Primarschulstufen (n=83) in %	12
Abbildung 4: Verteilung der Klassenlehrkräfte auf Klassenstufen (n=59)in %	12
Abbildung 5: Vorbereitungsphase: Eigene zeitliche Beteiligung nach Funktionsgruppen (n=83, k.A.=5).....	14
Abbildung 6: Vorbereitungsphase: Vermehrte Konflikte im Kollegium (n=86 , k.A.=5), in %	15
Abbildung 7: Vorbereitungsphase: Klarheit über Richtlinien (n=82, k.A.=9) in %	16
Abbildung 8: Allgemeine Haltung gegenüber den Blockzeiten zu vier Zeitpunkten (n= 100 – 105; k.A.= 3-8)	17
Abbildung 9: Allgemeine Haltung: Blockzeiten als interessante Herausforderung (n=97; k.A.=9) in %	18
Abbildung 10: Allgemeine Haltung: Blockzeiten als Anpassung an veränderter Bedürfnisse (n=106, k.A.=4) in %.....	19
Abbildung 11: Allgemeine Haltung: Überforderung der Schüler/innen durch längere Unterrichtszeiten (n=99, k.A.=9) in %.....	20
Abbildung 12: Zeitstrukturen für Lehrpersonen: Individuelle Regelung freier Nachmittag (n=99, k.A.=9) in %	21
Abbildung 13: Zeitstrukturen für Lehrpersonen: Zeitliche Aufteilung schülerzentrierte und geleitete Aktivitäten (n=84, k.A.=24) in %.....	21
Abbildung 14: Raumangebot zufrieden stellend für Lehrperson (n=108) in %	22
Abbildung 15: Mobiliar für die Kinder zufrieden stellend (n=108) in %	22
Abbildung 16: Unterricht in ungeeigneten Räumen (n=106, k.A.=4) in %	23
Abbildung 17: Beruhigung: Gemeinsamer Beginn (n=64) in %	25
Abbildung 18: Beruhigung: Längere Vormittage (n=64) in %	25
Abbildung 19: Teamteaching: grosse Methodenvielfalt (n=19, k.A.=14) in %	28
Abbildung 20: Teamteaching: Einschränkung individueller Freiheit (n= 24, k.A.= 9) in %	29
Abbildung 21: Teamteaching: Auswirkungen für Schülerinnen und Schüler (Auswahl) in %	30
Abbildung 22: Zusammenarbeit im Team: häufige Konflikte (n= 96, k.A.= 8) in %	31
Abbildung 23: Zusammenarbeit im Team (Auswahl) in %	32
Abbildung 24: Zusammenarbeit im Team: PLP und SLP: Eigene Lektion als "Hütestunde" in Augen der KLP (n=38) in %.33	33
Abbildung 25: Zusammenarbeit im Team: Unterschied PLP-SLP, Verbesserung Integration ins Kollegium seit Blockzeiten34	34
Abbildung 26: Zusammenarbeit im Kollegium: Eigener zeitlicher Aufwand in %	35
Abbildung 27: Auswirkungen auf Unterrichtsgestaltung: Insgesamt anspruchsvoller (n=65) in %	36
Abbildung 28: Auswirkungen auf Unterrichtsgestaltung: Häufigere Zusammenarbeit mit Kolleginnen bzw. klassenübergreifend (n=63) in %	37
Abbildung 29: Mittelwerte Belastung IST-Zustand und Veränderung.....	39
Abbildung 30: Mittelwerte Zufriedenheit Ist-Zustand (Auswahl)	40
Abbildung 31: Weiterbildung: Angebote ausreichend (n=110) in %.....	42
Abbildung 32: Weiterbildung: Freiwillige Nutzung in den letzten 2 Jahren und zukünftige Absicht (n=110) in absoluten Zahlen	42
Abbildung 33: Weiterbildung: Bedarf im Zusammenhang mit Blockzeiten (n= 90) in %	43
Abbildung 34: Weiterbildung: Zeitpunkt Teamteaching-Weiterbildung (n=83) in %	44

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zeitplan.....	9
Tabelle 2: Rücklauf pro Schulhaus	11
Tabelle 3: Verteilung des Wochenpensums der Klasse (n=19) in Lektionen	26
Tabelle 4: Themenliste Weiterbildung	43
Tabelle 5: Themenliste und Inhalte "Freude im Zusammenhang mit Blockzeiten"	45
Tabelle 6: Themenliste und Inhalte "Frust im Zusammenhang mit Blockzeiten" (Auswahl)	46

Literaturverzeichnis

Arbeitsgruppe Blockzeiten NW EDK (2005). *Studien und Bericht 23A. Umfassende Blockzeiten am Kindergarten und an der Primarschule*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektionen (EDK).

Forschungszentrum Jülich (2005). <http://www.emf-risiko.de/leitfaden-emf/glossar.html#s> (23.08.05)

Projektteam EBPri (1996). *Evaluation der Blockzeiten an den Primarschulen des Kantons Basel-Stadt. Teil I (Zwischenbericht): Ein erstes Stimmungsbild. Grundsätzliche Haltungen von Lehrkräften und Eltern*. Pädagogisches Institut der Universität Zürich.

Schuldirektion Solothurn (2001). *Vorlage zur Abstimmung im Gemeinderat. Einführung der grossen Blockzeiten am Kindergarten und an der Primarschule ab Schuljahr 2004/2005*. Solothurn: Schuldirektion.

Stöckli, G., Larcher, S., Scheuble, W., Weilenmann, S. Zollinger, K. (2003). *Neue Unterrichtszeiten (Blockzeiten) an der Unterstufe: Bericht 2 (Schlussbericht)*. Universität Zürich Pädagogisches Institut.

Wirz, Beat (o. J.). *Infoblatt Morgenkreis*. Basel.

Zöfel, P. (2002). *Statistik verstehen. Ein Begleitbuch zur computergestützten Anwendung*. München: Addison-Wesley