



Universität Zürich
Pädagogisches Institut

Neue Unterrichtszeiten (Blockzeiten) an der Unterstufe: Bericht 2 (Schlussbericht)

Im Auftrag des Schul- und Sportdepartements
der Stadt Zürich



Georg Stöckli
Sabina Larcher
Walter Scheuble
Stefan Weilenmann
Karin Zollinger

Zürich, Februar 2003

Universität Zürich
Pädagogisches Institut

Neue Unterrichtszeiten
(Blockzeiten) an der Unterstufe: Bericht 2 (Schlussbericht)

Im Auftrag des Schul- und Sportdepartements
der Stadt Zürich

Redaktion: Sabina Larcher
Lektorat: Elsa Bösch

Zürich, Februar 2003

Inhaltsverzeichnis

1.	EINLEITUNG	6
2.	AUSGANGSLAGE	8
2.1	Voraussetzungen	8
2.2	Die Zürcher Blockzeiten	9
2.2.1	Chronologie der Zürcher Blockzeitenregelungen	9
2.2.2	Die drei Eckpfeiler und die vier Modellvarianten	10
2.3	Ziele und Ablauf der Evaluation	11
2.3.1	Die hauptsächlichen Ziele der Evaluation	11
2.3.2	Chronologie der Evaluation (April 2002 bis Februar 2003)	13
2.4	Rückblick auf den Bericht 1	15
2.4.1	Die allgemeinen Folgerungen des Berichtes 1 im Überblick	15
2.4.2	Spezifische Problemkreise aus der Perspektive der Lehrkräfte	16
2.4.3	Spezifische Problemkreise aus der Perspektive der Eltern	17
2.4.4	Die Unterrichtsorganisation	18
2.4.4.1	Varianten mit herkömmlichem Stundenplan	18
2.4.4.2	Anteil der Ganzklassenstunden am Pflichtpensum	19
2.5	Zürich–Basel: ein Vergleich	20
3.	DIE BLOCKZEITEN AUS DER PERSPEKTIVE DER LEHRKRÄFTE	21
3.1	Die Befragung	21
3.1.1	Rücklauf	21
3.1.2	Antwortende Lehrpersonen (Stichprobe)	23
3.1.3	Zusammenfassung und Kommentar	26
3.2	Ergebnisse zur Vorbereitungsphase	27
3.2.1	Vorbereitungs- und Planungszeit	27
3.2.2	Beteiligung an Vorbereitungsarbeiten	28
3.2.3	Rekrutierung der Zusatzlehrkräfte	28
3.2.4	Zusammenfassung und Kommentar	29
3.2.5	Umsetzung der Blockzeiten: Zürich und Basel im Vergleich	30
3.2.6	Zusammenfassung und Kommentar	32
3.3	Die Haltung der Lehrerinnen und Lehrer gegenüber Blockzeiten	33
3.3.1	Die Haltung der Klassenlehrpersonen gegenüber den Blockzeiten zu verschiedenen Zeitpunkten	33
3.3.2	Alternative Angebote zu den Blockzeiten	35
3.3.3	Haltung gegenüber Blockzeiten: Verlaufstypen und korrespondierende Merkmale	36
3.3.4	Die Haltung der Lehrerinnen: Zürich und Basel im Vergleich	39
3.3.5	Zusammenfassung und Kommentar	41
3.4	Teamteaching als Unterrichtsvariante	43
3.4.1	Zusatzlektionen als Teamteaching	43
3.4.2	Teamteaching im Urteil der Lehrerinnen und Lehrer	45
3.4.3	Weiterbildung	46
3.4.4	Zusammenfassung und Kommentar	47
3.5	Auswirkungen der Blockzeiten auf die Kinder und den Unterricht	48
3.5.1	Auswirkungen auf das Lernverhalten der Kinder	48
3.5.2	Zusammenfassung und Kommentar	49
3.5.3	Erreichen der Lernziele	50
3.5.4	Auswirkungen auf das Sozialverhalten	51

3.5.4.1	Auseinandersetzungen unter den Kindern	51
3.5.4.2	Prosoziales Verhalten der Kinder	52
3.5.5	Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen	52
3.5.6	Zusammenfassung und Kommentar	53
3.5.7	Massnahmen im Unterricht	53
3.5.8	Zusammenfassung und Kommentar	57
3.5.9	Grundhaltungen und Urteile zum Unterricht – ein Zusammenspiel	57
3.5.10	Zusammenfassung und Kommentar	58
3.6	Musikalische Elementarerziehung Zürich (MEZ)	60
3.6.1	Anteil der Kinder, die den MEZ-Unterricht nicht besuchen	60
3.6.2	Lösungen für Kinder, die den MEZ-Unterricht nicht besuchen	60
3.6.3	Zufriedenheit der Lehrpersonen mit der praktizierten Variante	61
3.6.4	Obligatorium und Ausweitung des MEZ-Unterrichts	62
3.6.5	Zusammenfassung und Kommentar	62
3.7	Zusammenarbeit im Team und im Kollegium	63
3.7.1	Zusammenarbeit im Team	63
3.7.1.1	Belastung durch die Zusammenarbeit	63
3.7.1.2	Klima im Team und Umgang mit Problemen	63
3.7.1.3	Pädagogische Aspekte der Zusammenarbeit	63
3.7.1.4	Die besondere Situation der Zusatzlehrpersonen	64
3.7.2	Zusammenarbeit im Kollegium	64
3.7.2.1	Bedeutung und Qualität der Zusammenarbeit	64
3.7.2.2	Mitbestimmung im Kollegium	65
3.7.2.3	Zusammenarbeit, Berufszufriedenheit und kollektive Wirksamkeit	66
3.7.3	Zusammenfassung und Kommentar	67
4.	DIE BLOCKZEITEN AUS DER PERSPEKTIVE DER ELTERN	69
4.1	Auswahl der Eltern und Angaben zur Stichprobe	69
4.1.1	Geschichtete Stichprobe	69
4.1.2	Angaben zur Elternstichprobe	70
4.1.2.1	Zusammensetzung der Stichprobe nach Modellvarianten	71
4.1.2.2	Zusammensetzung der Stichprobe nach Klassenstufe und Geschlecht der Kinder	71
4.1.2.3	Häufigkeitsverteilung der Elternstichprobe nach Schulkreis	72
4.1.3	Zusammenfassung und Kommentar	73
4.2	Rückmeldungen der Eltern zur Akzeptanz der Blockzeiten	74
4.2.1	Akzeptanz und Zufriedenheit mit den neuen zeitlichen Unterrichtsstrukturen in der Einschätzung der Gesamtstichprobe	74
4.2.1.1	Einschätzungen von Akzeptanz und Selbstverständlichkeit bezüglich der neuen Unterrichtszeiten nach Modellvariante	75
4.2.1.2	Blockzeiten aus sozialpolitischer Sicht	77
4.2.2	Blockzeiten im interkantonalen Vergleich	79
4.2.3	Zusammenfassung und Kommentar	79
4.3	Meinungsbarometer der Eltern zu Themen der Blockzeitendiskussion	80
4.3.1	Ergebnisse des Meinungsbarometers in der Perspektive der Gesamtstichprobe	80
4.3.2	Differierende Meinungen zum Bereich der erleichterten Erwerbstätigkeit	82
4.3.3	Differierende Meinungen zum Themenbereich Betreuung	84
4.3.4	Differierende Meinungen zum Bereich Unterricht	85
4.3.5	Zusammenfassung und Kommentar	85
4.4	Einschätzung des ausserhäuslichen Betreuungsangebotes aus Elternsicht	87
4.4.1	Einschätzung des ausserhäuslichen Betreuungsangebotes aus Sicht der Gesamtstichprobe	87
4.4.2	Einschätzungen zum Ausbau des Betreuungsangebotes über Mittag und zum Ausbau von Tageshortplätzen	89
4.4.3	Tatsächliche Inanspruchnahme eines ausgebauten Betreuungsangebotes	90
4.4.4	„Ausbau ja, aber Nutzung nicht unbedingt“	91
4.4.5	Inanspruchnahme der Angebote unter dem Aspekt der Erwerbstätigkeit und der Erziehungssituation	92
4.4.6	Zusammenfassung und Kommentar	93

4.5	Auswirkungen der neuen Unterrichtsstrukturen auf der Ebene des Kindes	94
4.5.1	Beobachtungen und Einschätzungen der Eltern zur Zufriedenheit und Schulfreude ihrer Kinder	94
4.5.2	Beobachtungen und mögliche Auswirkungen der neuen Unterrichtsstrukturen auf die Art der Sozialkontakte der Kinder	95
4.5.2.1	Auswirkungen auf soziale Kontakte der Kinder während der Schulzeit aus der Sicht der Eltern	97
4.5.2.2	Auswirkungen auf soziale Kontakte in der Freizeit der Kinder aus Sicht ihrer Eltern	97
4.5.2.3	Auswirkungen auf die Sozialkontakte in der Familie	98
4.5.3	Beobachtungen zu körperlichen Auffälligkeiten: Müdigkeit, Erholungszeit und Krankheiten	99
4.5.4	Beobachtungen zu intellektuellen Auffälligkeiten: Interesse am Lernen, Langeweile, Konzentrationsschwächen und Vergesslichkeit	100
4.5.5	Zusammenfassung und Kommentar	101
4.6	Auswirkungen der neuen Unterrichtszeiten auf der Ebene der Familie	103
4.6.1	Der Einfluss der Blockzeiten auf den Tagesablauf der Familien	103
4.6.2	Auswirkungen der neuen Unterrichtszeiten auf Beruf und Familie	104
4.6.3	Nutzung der kinderfreien Zeit während der Vormittage	106
4.6.4	Zusammenfassung und Kommentar	108
4.7	Schnittstelle Schule–Eltern	110
4.7.1	Einschätzung des Informationsflusses zwischen Schule und Eltern	110
4.7.1.1	Mitteilungen zu Schuleinstellungen und zum Stundenplanwechsel	110
4.7.1.2	Informationsstand der Eltern bezüglich Blockzeiten	111
4.7.2	Die Verlässlichkeit der Schule aus der Sicht der Eltern	112
4.7.3	Die Verlässlichkeit durch die verschiedenen Blockzeitenmodelle aus der Sicht der Eltern	113
4.7.4	Zusammenfassung und Kommentar	115
5.	GENERELLE ENTWICKLUNGEN, WIRKUNGEN UND REAKTIONEN IM KONTEXT DER BLOCKZEITEN AUS DER SICHT DES HORTES	116
5.1	Allgemeine Angaben und Überlegungen aus der Perspektive der Hortner/innen	116
5.2	Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten zwischen Elternhaus, Schule und Hort – „Was gilt?“	117
5.3	Kommunikation und Kooperation zwischen den Horten und den einzelnen Schulen	117
5.4	Aufgaben, Arbeitsbedingungen und Arbeitsmodelle in den Horten	118
5.5	Bedürfnisse seitens der Horte	118
6.	FAZIT UND EMPFEHLUNGEN	120
6.1	Blockzeiten und die Zürcher Lehrer/innen	120
6.1.1	Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse	120
6.1.2	Aspekte der Schulentwicklung und Systemsteuerung	122
6.1.2.1	Ressourcen zur Verarbeitung von Schulerneuerungen	122
6.1.2.2	Teamteaching – mehr als die Summe der Teile	122
6.1.2.3	Kooperative Kollegien und kollektive Wirksamkeitserfahrungen	122
6.1.2.4	Systemsteuerung und Zielverpflichtung	123
6.2	Blockzeiten und die Zürcher Eltern	124
6.2.1	Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse	124
	Solider Rücklauf	124
	Akzeptanz bei den Eltern	124
	Vereinheitlichung der Schulstrukturen	124
	Ausbau der Betreuungssituation zu bestimmten Tageszeiten	124
	Die Auswirkungen der Blockzeiten auf das Kind aus der Sicht der Eltern	125
	Die Auswirkungen der veränderten Unterrichtszeiten auf die Familien	125
	Die wichtige Schnittstelle Schule–Elternhaus	126
6.3	Blockzeiten und die Horte	126

6.4	Die Idee der verlässlichen Schule entwickeln	128
6.4.1	Allgemeine Systemsteuerung und Führungsnetz	128
6.4.2	Kooperation	128
6.4.3	Pädagogische Erneuerung	128
6.4.4	Qualitätssicherung	129
7.	LITERATURVERZEICHNIS	130
ANHANG		131
Abbildungsverzeichnis		131
Tabellenverzeichnis		133

1. Einleitung

Die Einführung von Blockzeiten scheint für Aussenstehende vielleicht eine triviale schulische Neuerung zu sein. Wer die Sache nur aus Distanz und ohne Kenntnis der lokalen Umstände betrachtet, kommt möglicherweise nicht auf die Idee, die Umstellung auf den vierstündigen Unterricht am Morgen berge irgendeine spezielle Problematik oder genügend Zündstoff, um die Gemüter der Betroffenen zu erhitzen. Wir wissen, dass die Wirklichkeit bei uns in vielen Gemeinden anders aussieht. Längst nicht überall können sich vierstündige Blockzeiten durchsetzen. Einerseits besteht aus gesellschaftlicher Perspektive eine offensichtliche Notwendigkeit, die Unterrichtszeiten an der Volksschule zu vereinheitlichen, andererseits trifft man landauf, landab immer wieder auf die gleichen Widerstände und Abwehrhaltungen. Allein schon diese Situation macht die flächendeckende Umstellung auf Blockzeiten an der Unterstufe der Stadt Zürich als Untersuchungsgegenstand interessant. Bei genauerem Hinsehen sind auf dem Hintergrund der veränderten zeitlichen Rahmenbedingung eine ganze Menge grundsätzlicher Vorgänge zu entdecken, die das öffentliche Schulsystem betreffen.

Auf einer generellen Systemebene werden zum Beispiel beobachtbar:

- die Anpassungsfähigkeit der öffentlichen Schule an bestimmte gesellschaftliche Veränderungen und damit Hinweise auf ihr grundsätzliches Entwicklungspotenzial;
- das Auftreten von entwicklungsfördernden und entwicklungshemmenden Elementen im Prozess der Umstellung;
- das Funktionieren der zentralen und dezentralen Systemsteuerung;
- Diskrepanzen zwischen vorgegebenen Zielen und faktischen Umsetzungsvarianten sowie der Umgang mit Zielabweichungen.

Auf der Ebene von Schulen und Personen sind unter anderem beobachtbar:

- die positive oder negative Haltung der Akteure im Prozess der Neuerung, insbesondere die Haltung der Lehrerschaft und der Eltern;
- die durch die Neuerung entstehenden Belastungen und die vorhandenen Bewältigungsressourcen;
- das Funktionieren und die Rolle der Kooperation im Schulhaus;
- die Entstehung beabsichtigter und unbeabsichtigter Effekte;
- die pädagogische Nutzung der neuen Zeitgefässe im Unterricht;
- das Auftreten ungelöster Probleme und deren Verarbeitung;
- die Zufriedenheit der Betroffenen mit erreichten Lösungen;
- bestehende Lücken und der weitere Entwicklungsbedarf.

In Anbetracht der vielfältigen Beobachtungsebenen und der unzähligen Einzelfragen werden Blockzeiten auf einmal zu einem exemplarischen und aufschlussreichen Element der Schulentwicklung. Für unsere Evaluationsgruppe war die Arbeit aus praktischer und theoretischer Sicht denn auch durchwegs spannend und abwechslungsreich. Der Einblick in diesen speziellen Ausschnitt der Schulwirklichkeit hat uns viele Details – erfreuliche und bedenkenswerte – entdecken lassen. Sie sind in diesem Bericht zusammengetragen. Wir hoffen ganz besonders, damit eine brauchbare Grundlage für die Beurteilung der Zürcher Blockzeiten zu liefern.

Das folgende Kapitel hat eine orientierende Funktion. Es stellt die Rahmenbedingungen, die Vorgeschichte und die Chronologie der Zürcher Blockzeiten sowie die Hauptziele und den Ablauf der Evaluation vor. Weil der Bericht 2 nicht noch einmal alle Ergebnisse des Berichtes 1 aufgreift, werden die wichtigsten davon im eingefügten Rückblick in Kapitel 2 zusammenfassend erwähnt.

Das dritte Kapitel beleuchtet die Perspektive der Lehrkräfte. Neben der Vorbereitungsphase und der Umsetzung der Blockzeiten kommen hier die Haltung der Lehrerschaft, die Nutzung der neuen Zeitgefässe und die Auswirkungen auf die Kinder und den Unterricht zur Sprache. Eine besondere Aufmerksamkeit gilt den Meinungen zum Teamteaching und der Zusammenarbeit der Lehrkräfte im Schulhauskollegium.

Das vierte Kapitel befasst sich mit den Meinungen und Haltungen der Eltern. Gefragt wird nach generellen Einschätzungen, etwa nach möglichen Auswirkungen der Blockzeiten auf die betroffenen Kinder und die Gestaltung des Familienalltags. Von Interesse ist zudem eine mögliche

Veränderung in der Koordination von Familien- und Erwerbsarbeit. Des Weiteren werden die bestehende Betreuungssituation und mögliche Ausbauwünsche beleuchtet und die Schnittstelle Schule–Elternhaus thematisiert.

Die Perspektive der Hortner/innen nimmt das fünfte Kapitel auf, das arbeitstechnischen Gründen seinen Platz in Bericht 2 findet, aus methodischer Perspektive jedoch in Bericht 1 gehört. Die grundlegenden Problemfelder der Schnittstellen Hort–Schule und Hort–Elternhaus werden angesprochen. Die Nennung von generellen Bedürfnisse aus der Hortperspektive schliesst diesen Teil des Berichtes.

Das letzte Kapitel fasst die hauptsächlichen Ergebnisse zusammen und beleuchtet die aufgedeckten Wirkungen und Prozesse unter der erweiterten Perspektive der Schulentwicklung und Systemsteuerung. Der Bericht schliesst mit dem Entwurf eines integralen Entwicklungshorizontes und Perspektivenwechsels für die Volksschule.

Den ausgesprochen eiligen Leserinnen und Lesern empfehlen wir, das sechste Kapitel „Fazit und Empfehlungen“ als Einstieg zu konsultieren. Für eine erweiterte Lektüre bieten sich die abschnittsweise eingefügten Teile „Zusammenfassung und Kommentar“ sowie der Rückblick auf den Bericht 1 an (Kap. 2.4). Wer sich sorgfältig mit den Ergebnissen auseinandersetzen will, kommt selbstverständlich um das Lesen der übrigen Teile nicht herum.

2. Ausgangslage

2.1 Voraussetzungen

Im Gegensatz zu umliegenden Ländern, wo man sich weitherum an einheitliche Zeitgefässe an den öffentlichen Schulen gewöhnt hat und diese noch weiter ausbaut, dauert die Diskussion um Formen und Modelle klarer Zeitstrukturen in der Schweiz seit vielen Jahren unvermindert an.¹ Hierzulande gehört die Gestaltung des Vormittagsunterrichts in gleich bleibenden Blockzeiten zu den dringenden Anliegen der Elternschaft. Widerstand kommt in erster Linie von Seiten der Lehrkräfte und zum Teil von politischen Kräften. Die Lehrerinnen und Lehrer zeigen sich in der Regel skeptisch bis ablehnend. Sie befürchtet eine Qualitätseinbusse infolge allfälliger Beeinträchtigung des Halbklassenunterrichts sowie die Übernahme von zusätzlicher Erziehungs- und Betreuungsarbeit. Als weitere Gegenargumente werden die notwendigen finanziellen Aufwendungen für Zusatzlektionen oder neue Räumlichkeiten ins Feld geführt. Jede lokale Diskussion rund um die Umstellung des Unterrichts auf Blockzeiten sieht sich deshalb mit ähnlichen Grundproblemen und Gegenargumenten konfrontiert. Trotz mehr oder weniger hörbaren Einwänden haben die meisten Kantone der Schweiz in den vergangenen Jahren die Reform der Unterrichtszeiten eingeleitet.

Im Kanton Zürich bildete die Einführung von Blockzeiten einen zentralen Bestandteil der Volksschulreform. Mit §27 des vorgeschlagenen Volksschulgesetzes vom 1. Juli 2002 wäre der Unterricht an den Vormittagen einheitlich geregelt worden:

„Der Stundenplan berücksichtigt in erster Linie die Interessen der Schülerinnen und Schüler und gewährleistet einen ununterbrochenen Unterricht oder eine anderweitige unentgeltliche Betreuung während des ganzen Vormittags. Die Verordnung bestimmt den Umfang des Halbklassenunterrichts. Die Gemeinden bieten bei Bedarf weitergehende Tagesstrukturen an.“

Mit dem ablehnenden Volksentscheid vom November 2002 fehlen dem Anliegen weiterhin die rechtliche Basis und die notwendige Verbindlichkeit. Generell ist die Akzeptanz von Blockzeiten in der jüngsten Vergangenheit aber zweifellos gestiegen. Weil mehrheitlich andere Streitpunkte für das negative Abstimmungsergebnis verantwortlich sind, wird daraus kaum jemand ein grundsätzliches Nein gegen geregelte Unterrichtszeiten ableiten. Im Gegenteil, gerade die Blockzeiten dürften zu den am wenigsten umstrittenen Bestandteilen der Gesetzesvorlage gehört haben. In der repräsentativen Erhebung „Volksschulakzeptanz 2000“ bezeichneten insgesamt 81% der befragten Zürcher Eltern die Blockzeiten an der Primarschule als ein „wichtiges“ (60%) oder „eher wichtiges“ (21%) Anliegen (Arnet & Looser, 2001).² Mit gesamthaft 90% Antworten in den Bereichen „wichtig“ (77%) und „eher wichtig“ (13%) votierten die Eltern von Kindern in Privatschulen noch deutlicher für Blockzeiten.

In Anbetracht derart überwältigender Mehrheiten erscheint es mehr als unbefriedigend, dass die Einführung von Blockzeiten mit der gescheiterten definitiven Verankerung im Volksschulgesetz nach wie vor der Initiative und dem Willen einzelner Gemeinden überlassen bleiben muss. Für die vorläufig nicht absehbare Dauer der jetzigen Situation werden deshalb herkömmliche Unterrichtszeiten, dreistündige Morgenblöcke und vierstündigen Blockzeiten zum Bild unserer Schullandschaft gehören. Mindestens ebenso störend wie die ungleichen zeitlichen Bedingungen an den Vormittagen ist dabei aber die je nach Unterrichtsdauer am Morgen abweichende Zahl schulfreier Nachmittage (s. a. Kap. 2.4).

¹ Zum Teil sind auch in Deutschland noch Umstellungen im Gange. In Niedersachsen werden zurzeit sog. „verlässliche Grundschulen“ (VGS) eingerichtet. Mit Beginn des Schuljahres 2002/2003 sollen 1355 von insgesamt 1870 Grundschulen als „verlässliche Grundschulen“ geführt werden. Die restlichen Grundschulen sollen im darauf folgenden Schuljahr entsprechend umgewandelt werden (siehe dazu etwa: <http://www.gs-atens.de/VGS/vgs.html>). Mit „verlässlich“ sind die garantierten Zeiten der Schulen gemeint. Die Kinder erhalten z. B. bis 11.50 (1. und 2. Klassen) oder bis 12.50 Uhr Unterricht und werden während der Randstunden (ab 7.00 Uhr) betreut. Unterrichtsausfall wird durch die Schule abgedeckt.

² Ergebnisse auch im WWW unter: http://www.paed.unizh.ch/pp1/volksschulakzeptanz/ergebnisse/ergebnisse_teil3.html

2.2 Die Zürcher Blockzeiten

Auf dem Hintergrund der Ablehnung des Volksschulgesetzes erhalten die mit dem Schuljahr 2001/2002 an der Unterstufe der Stadt Zürich zur Erprobung eingeführten Blockzeiten, deren Rahmenbedingungen durchgehende Vierstundenblöcke für den Vormittagsunterricht als verbindlich vorgeben, einen besonderen Stellenwert. Wenn es gelingt, die vollen Vormittagsblöcke auch ohne revidiertes Volksschulgesetz definitiv zu verankern, kann das Vorgehen Zürichs für viele andere Städte und Gemeinden zu einem leitenden Modell werden. Damit erinnert die in Zürich praktizierte Umsetzung an das Vorgehen der Stadt Basel, wo bereits mit Beginn des Schuljahres 1995/1996 flächendeckend einheitliche Unterrichtszeiten mit vierstündigen Morgenblöcken realisiert wurden (siehe dazu auch Kap. 2.5).

2.2.1 Chronologie der Zürcher Blockzeitenregelungen

Wie die meisten anderen schulischen Neuerungen haben auch Blockzeiten eine langjährige Vorgeschichte. Aus dem Werdegang der neuen Unterrichtszeiten an der Zürcher Volksschule sollen an dieser Stelle lediglich einige wenige Ankerpunkte aufgeführt werden.³

- Im Jahre 1988 wird im Kantonsrat ein Postulat für regelmässige und koordinierte Schulzeiten (Blockzeiten) an der Primarschule eingereicht.
- In den Jahren 1991 und 1992 legt der Erziehungsrat⁴ Rahmenbedingungen für die Erprobung von Blockzeiten an der Unterstufe des Kantons Zürich fest.
- 30. Oktober 1995: Ein Postulat an den Kantonsrat verlangt die Änderung der Rechtsgrundlagen für die Stundenpläne, damit die Einführung von koordinierten Schulzeiten an der Volksschule erleichtert wird.⁵ Es folgt die Bildung einer Arbeitsgruppe, deren vorgelegtes „Modell Zukunft“ jedoch als zu weitreichend erachtet wird.
- 1. März 1995: Im Kantonsrat wird eine Motion betreffend Blockzeiten eingereicht. Sie lautet: „Der Regierungsrat wird aufgefordert, die gesetzlichen Grundlagen auszuarbeiten, damit die Gemeinden dazu verpflichtet werden, Blockzeiten in der Volksschule einzuführen.“⁶
- Januar 2000: Im Hinblick auf die im neuen Volksschulgesetz definitiv verankerte Regelung verlängert der Bildungsrat die Versuchsphase und schafft damit die Voraussetzung für weitere bzw. für die Weiterführung laufender Blockzeitenprojekte im Kanton.
- 21. August 2000: Die Vorsteherin des Schul- und Sportdepartements beantragt beim Kanton, ab dem Schuljahr 2001/2002 auf Stadtgebiet flächendeckend Blockzeiten mit einem vierstündigen Morgenblock in einer zweijährigen Projektphase erproben zu dürfen.
- 31. Oktober 2000: Der Bildungsrat bewilligt der Stadt Zürich die Erprobung der neuen Unterrichtszeiten an der Unterstufe und verlangt bis Ende Schuljahr 2002/2003 einen Erfahrungsbericht.
- April 2001: Die Schweizerische Volkspartei SVP kündigt an, gegen den Gemeinderatsbeschluss zur Einführung von Blockzeiten das Referendum zu ergreifen.⁷ Als Folge der dadurch entstandenen Ungewissheit werden die Vorbereitungsarbeiten in den Schulhäusern eingestellt oder verzögert.

³ Eine Übersicht dazu findet sich z. B. in: Reformjournal Nr. 4 (Mai 2000). Informationen zur Zürcher Volksschulreform. Bildungsdirektion des Kantons Zürich: <http://www.bildungsdirektion.ch/download/reformjournal4.pdf>

⁴ Erziehungsratsbeschlüsse vom 26.3.91 und 11.2.92

⁵ Postulat (SP): Volltext im WWW unter: <http://kantonsrat.zueri.ch/task/geko/k95/gk95279.htm>

⁶ Der Vorstoss (Grüne) war wie folgt begründet: „Blockzeiten entsprechen dem Bedürfnis eines Grossteils der heutigen Eltern und Kinder. Während andere Länder und Kantone seit Jahren verschiedene Modelle für Blockzeiten anwenden, tragen unsere Stundenpläne noch immer die Handschrift längst vergangener Zeiten. Sie gehen von einer traditionellen Rollenteilung aus, in der die Frau zu 100% Hausfrau und Mutter ist. Dieses idealisierte Bild entspricht längst nicht mehr der Wirklichkeit. Die heutige Stundenplangestaltung erlaubt keine geregelte Arbeitszeit für Mütter und Väter. Verschiedene Elterngruppen und Vereine haben bereits diverse Blockzeitenmodelle ausgearbeitet. Es sind dies Modelle mit integriertem Mittagstisch oder Hort oder Kursangeboten nach dem offiziellen Schulschluss um frühestens 13.00 Uhr. Die Schulgemeinden sollen aus der breiten Palette von Modellen dasjenige auswählen können, das ihnen am meisten zusagt.“ Siehe WWW: <http://kantonsrat.zueri.ch/task/geko/k99/doc/dk99067.htm>

⁷ Vgl. NZZ vom 11.04.01

- Mai 2001: Ein erneuter Beschluss der SVP sieht nun doch vor, das Referendum gegen die Blockzeiten an der Unterstufe der Stadtzürcher Volksschule fallen zu lassen. Damit können die Vorbereitungsarbeiten vollumfänglich in Angriff genommen werden.⁸
- August 2001: Das erste Jahr Schule mit den neuen Unterrichtszeiten an der Unterstufe der Stadt Zürich beginnt.
- August 2002: Beginn des zweiten Jahres Schule mit Blockzeiten.
- 24. November 2002: Ablehnung des Volksschulgesetzes durch die Stimmberechtigten des Kantons Zürich. Das Gesetz hätte unter anderem die im Kanton geplante Einführung der Blockzeiten ab 2003/2004 ermöglicht.

Zum Zeitpunkt dieser Berichterlegung scheinen die in der Stadt Zürich eingeführten Blockzeiten in der jetzigen Form nicht direkt gefährdet. Wie und wann jedoch endgültige Regelungen und rechtliche Verankerungen auf Kantonsebene Gestalt annehmen werden, ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht bekannt.

2.2.2 Die drei Eckpfeiler und die vier Modellvarianten

Um den lokalen Besonderheiten der einzelnen Schulkreise und Schulhäuser bei der Umsetzung besser Rechnung tragen zu können, verlangten die Projektvorgaben zum Zürcher Blockzeitenversuch von den ausführenden Schulen nicht die Umsetzung eines einheitlichen Modells, sondern legte mit den drei Eckpfeilern *Präsenzzeit*, *Betreuung*, *Finanzen* lediglich verbindliche Rahmenbedingungen fest.

- *Präsenzzeit*: Die Schule bietet den Schülerinnen und Schülern von Montag bis Freitag jeden Morgen während vier Unterrichtslektionen (8.20 bis 11.55 Uhr) oder übernimmt die Betreuung während der Randstunden. Zusammen mit dem Halbklassenunterricht an mindestens zwei Nachmittagen erhöht sich damit die wöchentliche Pflichtstundenzahl für Kinder der 1. und 2. Klassen um zwei Lektionen auf 22. Im 3. Schuljahr reduziert sich die Zahl der Pflichtstunden von 25 auf 24 Lektionen.
- *Betreuung*: Die einzelnen Schulen sind befugt, die Art der Betreuung der Kinder an den Vormittagen je nach personellen und räumlichen Möglichkeiten selber zu bestimmen.
- *Finanzen*: Um einer Reduktion der von den Lehrkräften bevorzugten Halbklassenstunden entgegenzuwirken (bedingt durch die gleichzeitige Anwesenheit aller Schülerinnen und Schüler einer Klasse an den Vormittagen), erhalten alle Unterstufenklassenzüge (1. bis 3. Klassen) ein zusätzliches Stundenkontingent von 11 Lektionen. Die Zusatzlektionen können entweder für weitere Unterrichtsstunden mit Klassenteilung, für Teamteaching oder für Betreuung eingesetzt werden. Für die Eltern erwachsen keine zusätzlichen Kosten. Eine Ausnahme bilden Betreuungsangebote, die ausserhalb der vierstündigen Vormittagsblöcke liegen (z. B. Morgen- oder Mittagstisch, Betreuung an Nachmittagen).

Die vier vom Schul- und Sportdepartement vorgestellten Stundenplanmodelle a) *Teamteaching*, b) *Teamteaching und Fachlehrkraft*, c) *Betreuung und Fachlehrkraft* und d) *Betreuung* zeigten den Schulen mögliche, aber nicht als verbindlich erklärte Umsetzungen auf.⁹

- *Teamteaching*: Dieses Modell schlägt vor, die aus dem Zusatzkontingent erhaltenen Lektionen für den gleichzeitigen Teamunterricht von zwei Lehrkräften einzusetzen. Je nach Raumangebot kann der Unterricht auch in zwei Klassenzimmern getrennt erfolgen. Wesentlich an dieser Modellvorgabe ist der Umstand, dass die veränderte zeitliche Struktur hier dazu verwendet wird, eine *pädagogische* Neuerung einzuführen.¹⁰

⁸ Vgl. NZZ vom 03.05.01

⁹ Erläuterungen dazu in ZLV-Magazin 10/11-01, S. 8–13.

¹⁰ Der Begriff *Teamteaching* sollte zwar ausschliesslich für diesen gemeinsam durchgeführten (und gemeinsam geplanten) Unterricht vorbehalten bleiben. Es scheint allerdings teilweise üblich zu sein, die 11 Zusatzstunden des Blockzeitenkontingents unabhängig von ihrer Verwendung als „Teamteachingstunden“ zu bezeichnen.

- *Teamteaching und Fachlehrkraft:* In Übereinstimmung mit dem ersten Modell sieht diese Variante ebenfalls Teamteaching im engeren Sinne vor, bei dem zwei Lehrpersonen eine Klasse gleichzeitig unterrichten. Ergänzend wird hier aber vorgeschlagen, für bestimmte Unterrichtsinhalte (z. B. Biblische Geschichte oder Turnen) zwei Halbklassen verschiedener Klassenzüge zusammenzulegen, evtl. sogar zu jahrgangsgemischten Unterrichtsgruppen. Auf diese Weise können die Stunden aus dem Zusatzkontingent innerhalb des Schulhauses besonders effizient dazu eingesetzt werden, die Zahl der Klassenteilungen zu erhöhen.
- *Betreuung und Fachlehrkraft:* Nach diesem Modell geschieht die Klassenteilung durch die abwechselnde Betreuung einer Halbklassens während der Randstunden (Montag 10.15 bis 11.55 Uhr: Abteilung A Betreuung, Abteilung B Unterricht; Dienstag: Abteilung A Unterricht, Abteilung B Betreuung). Die Zusatzlehrkraft unterrichtet Fachstunden (Handarbeit), die Klassenlehrkraft Turnen und Biblische Geschichte. Die reduzierte Zahl der Betreuungsstunden bzw. die Kombination mit der Fachlehrkraft bringt es mit sich, dass bei dieser Variante auch die Kinder der 3. Klassen noch an *zwei* Nachmittagen pro Woche schulfrei haben.
- *Betreuung:* Die Variante „Betreuung“ geht vom herkömmlichen Stundenplan aus. Die einzige Änderung besteht darin, dass für die Halbklassen während der unterrichtsfreien Randstunden (ab 8.20 und bis 11.55 Uhr) von der Schule eine kostenlose Betreuung angeboten wird. Die Praxis dieses Modells hat gezeigt, dass das Betreuungsangebot in gewissen Schulhäusern nur vereinzelt genutzt wird. Anders gesagt, in einzelnen Schulhäusern der Stadt existieren faktisch *keine* Blockzeiten.¹¹ Der Nachteil des herkömmlichen Stundenplans gegenüber der neuen Zeitstruktur liegt besonders darin, dass Kinder in 3. Klassen nur einen einzigen schulfreien Nachmittag erhalten.¹²

2.3 Ziele und Ablauf der Evaluation

Die Evaluation der neuen Unterrichtszeiten durch das Pädagogische Institut der Universität Zürich, welche einen Bericht 1 (Oktober 2002) und einen Bericht 2 (Ende Februar 2003) beinhaltet, liefert die Grundlage für den vom Bildungsrat von der Stadt Zürich verlangten Erfahrungsbericht zur zweijährigen Erprobungsphase.¹³

2.3.1 Die hauptsächlichen Ziele der Evaluation

Im Zusammenhang mit der Erprobung der neuen Unterrichtszeiten stellten sich einige sowohl praxisrelevante wie auch schulentwicklungstheoretisch interessante Fragen. Angesichts der relativ offenen Rahmenbedingungen und den lokal unterschiedlichen Umsetzungen in den einzelnen Schulkreisen und Schulhäusern der Stadt stand nicht zuletzt auch die Frage nach der Steuerung bzw. der *Steuerbarkeit* von Veränderungsprozessen im öffentlichen Bildungswesen zur Diskussion. Eine sorgfältige Evaluation, die sich auf eine möglichst breite und damit verlässliche Datenbasis stützt (v.a. Lehrkräfte, Eltern), drängte sich deshalb auf.

Der Evaluationsentwurf stellte folgende *Hauptinteressen* (Evaluationsziele) in den Vordergrund:

- Beurteilung der *Startbedingungen* (Vorbereitung, Umsetzung)
- Beurteilung der *Stundenplanmodelle* und damit korrespondierender struktureller, personeller und pädagogischer Aspekte im Urteil von Lehrkräften und Eltern
- Die *Akzeptanz* der neuen Unterrichtsorganisation (Lehrpersonen, Eltern)
- Die *Auswirkungen* der neuen Unterrichtsorganisation (Lehrerschaft, Unterricht, Situation der Eltern usw.)

Erste Evaluationsphase: In einem ersten Schritt lag der Schwerpunkt bei der Erhebung von *Erfahrungen* im Zusammenhang mit der Projekteinführung und der ersten Projektphase (Prozess-

¹¹ Ein Umstand, der früh für Schlagzeilen wie „Keine Lust auf Blockzeiten“ sorgte (Tages-Anzeiger vom 23. Juni 2001).

¹² Siehe dazu auch das Fazit aus dem Bericht 1 weiter unten.

¹³ Beschluss des Bildungsrates vom 31. Oktober 2000

merkmale). Die gewählte Methode beinhaltete – neben der Aufarbeitung der vorliegenden Dokumente – problemzentrierte offene Interviews mit Personen der verschiedenen betroffenen Gruppen (Präsidentinnen/Präsidenten der Kreisschulpflegen, ausgewählte Lehrkräfte, Hortner/innen, Eltern).¹⁴

Bericht 1: Der im Oktober 2002 eingereichte (interne) Bericht 1 fasste die auf den Interviews beruhenden ersten Ergebnisse zusammen.

Weiterführung: Die so erarbeitete Datenbasis diente im weiteren Vorgehen der Erarbeitung *standardisierter* Befragungsinstrumente, welche die Vertiefung und die repräsentative Erfassung von Erfahrungen und Wirkungen zum Ziel hatten. Ausgesuchte Inhaltsbereiche (Fragen der Organisation, Belastungen und Entlastungen, Zusammenarbeit im Kollegium, grundsätzliche Haltungen und Meinungen usw.) wurden mit den Dokumenten (Fragebogen, Berichte) zur Evaluation der Blockzeiten Basel-Stadt abgestimmt, um direkte Vergleiche mit den Erfahrungen in Basel zu ermöglichen (siehe dazu Kap. 2.5).

¹⁴ Eine Auswahl einzelner Schulklassen wurde im Winter 2002 speziell im Zusammenhang mit Teamteaching untersucht.

2.3.2 Chronologie der Evaluation (April 2002 bis Februar 2003)

Die folgende Aufstellung zeigt den Ablauf der Evaluation im Überblick:

Zeitpunkt	Vorphase	
2002		
22. Februar	Einreichung der Offerte an das Schul- und Sportdepartement (SSD)	
13. März	Zusage durch das SSD	
02. April	Orientierungssitzung mit den Verantwortlichen des SSD und Vertretung der Bildungsdirektion	
Erste Evaluationsphase (Top-Down)		
April	Vorbereitung der Interviews mit den Präsidentinnen/Präsidenten der Kreisschulpflegen	
Mai	Durchführung der Interviews, Transkription der Interviews, Datenerfassung in zentraler Datenbank zur Paraphrasierung und Generalisierung der Aussagen	
Zweite Evaluationsphase (Felderfahrung)		
	Lehrpersonen	Eltern
Juni	Vorbereitung und Ausführung der Interviews mit Lehrpersonen aus allen Schulkreisen: <ul style="list-style-type: none"> • Waidberg: 1 (Milchbuck) • Uto: 1 (Büel) • Schwamendingen: 2 (Saatlen, Auzelg) • Glattal: 2 (Kolbenacker, Holunderweg) • Limmattal: 2 (Aemtler A, Kornhaus) • Zürichberg: 2 (Ilgen A, Langmatt) • Letzi: 2 (Chriesiweg, Triemli C) 	Erarbeitung eines Interviewleitfadens für die Telefoninterviews mit Eltern
Juli	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription und Analyse der Interviews. • Qualitative Datenanalyse • Generieren der Fragebogenitems. 	<ul style="list-style-type: none"> • Durchführung von 13 Telefoninterviews mit Eltern von Kindern der Unterstufe • Transkription der Interviews, Eingabe in zentrale Datenbank
Aug./Sept.	Planen und Erstellen des Berichtes 1	
Aug./Sept.	Erarbeitung des standardisierten Befragungsinstrumentes für die Lehrpersonen	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitative Datenanalyse der Telefoninterviews. Generieren der Fragebogenitems für die Elternbefragung • Versand einer Elternorientierung an die Lehrpersonen von 62 Klassen • Lieferung von Adressen sowie Angabe der Kommunikationssprache der Eltern durch die 62 Lehrpersonen • 1. Pretest des Fragebogens und Überarbeitung • 2. Pretest des Elternfragebogens und erneute Überarbeitung
Ende September	Pretests und Diskussion des Fragebogens mit 7 Lehrpersonen aus verschiedenen Schulkreisen	<ul style="list-style-type: none"> • Verfassen des Berichtteils „Die Sicht der Eltern“ für den Bericht 1 zuhanden des Schul- und Sportdepartements • Fortlaufendes Erfassen der Elternadressen in zentraler Adressdatenbank
26. Sept.–3. Okt.	<ul style="list-style-type: none"> • Überarbeitung/Anpassung des Fragebogens • Versand eines Informationsschreibens an alle Blockzeitenverantwortlichen zur Weiterleitung an sämtliche Unterstufenlehrpersonen (inkl. Zusatzlehrkräfte) 	Sitzung mit SSD (Vorstellen der aktuellen Fassung des Fragebogens / Absprache bezüglich Versand / Absprache bezüglich Begleitbrief des Schulamtes und Übersetzung des Fragebogens)
2. Oktober	Begutachtung des Fragebogens und Bewilligung zum Druck durch Herrn Enz, SSD	
4.–10. Oktober	Druck des Fragebogens	
Lektorat Bericht 1		
Beginn der Erhebungsphase (standardisierte Befragungen)		
14. Oktober	Versand der Fragebogen an alle Unterstufenlehrpersonen, die im Rahmen der Blockzeiten unterrichten (persönlich adressiert gemäss Liste des SSD)	<ul style="list-style-type: none"> • Alle 1087 Elternadressen erfasst • Grafische Überarbeitung des Fragebogens, Übersetzung • (Albanisch, Serbokroatisch, Türkisch)
31. Oktober	Abgabe des Berichtes 1 zuhanden des Schul- und Sportdepartements	
29. Oktober	Dankes- und Mahnschreiben an die Blockzeitenverantwortlichen zur Verteilung an sämtliche Unterstufenlehrpersonen (inkl. Zusatzlehrkräfte)	Vorbereitung des Fragebogenversands an die ausgewählten Eltern
4. November	Rücksendetermin für die Fragebogen	<ul style="list-style-type: none"> • Direktversand der Elternfragebogen an die ausgewählten 932 Eltern • Fortlaufende Datenerfassung der eingesandten Elternfragebogen
11. November	Verlängerter Rücksendetermin für die Fragebogen	Versand an die Lehrpersonen: Erinnerungs- und Dankeschreiben zuhanden der Eltern der

		Schüler/innen
4.–29. November	Dateneingabe	
24. November	<i>Kantonale Volksabstimmung über Änderung der Kantonsverfassung, Volksschulgesetz und Bildungsgesetz (Volksschulreform): Ablehnung der Gesetzesänderungen durch den Kanton, Annahme der Gesetzesänderungen durch die Stadt Zürich</i>	
29. Nov.–4. Dez.	Kontrolle und Bereinigung des Datensatzes	Erinnerungsschreiben (Direktversand) an Eltern von Klassen mit geringem Rücklauf, Verlängerung der Rücklauffrist bis 10. Dezember.
Dezember	Planen und Erstellen des Berichtes 2	
2003		
Januar	Auswertungsarbeiten	
Mitte Februar	Lektorat Bericht 2, Überarbeitung	
Ende Februar	Abgabe des Berichtes 2 zuhanden des Schul- und Sportdepartements	
März–April	Information der Lehrpersonen Präsentation der Ergebnisse im Internet Ende der Evaluationsauftrages	

2.4 Rückblick auf den Bericht 1

Beim folgenden Kapitelteil handelt es sich um Auszüge aus dem Bericht 1. Die zusammengefassten generellen Folgerungen der ersten Evaluationsrunde werden hier noch einmal wiedergegeben und mit Hilfe der eruierten Problemkreise, welche in die standardisierten Befragungen eingeflossen sind, konkretisiert.

2.4.1 Die allgemeinen Folgerungen des Berichts 1 im Überblick

Die erste Erhebungsphase, welche den Erfahrungsraum der Beteiligten einkreiste, zeigt auf, dass die eingeführten *echten Blockzeiten* bzw. *neuen Unterrichtszeiten* an der Unterstufe der Stadt Zürich grundsätzlich auf eine *breite Akzeptanz* stossen. Die Mehrheit der interviewten Kreisschulpflegepräsident/innen, der Lehrer/innen wie auch der Eltern halten Blockzeiten für eine *nötige und wichtige Anpassung* der schulischen Strukturen an gesellschaftliche Bedürfnisse und Veränderungen und begrüssen diese. Die meisten der Befragten vertreten aber auch die Ansicht, dass mit Einführung der neuen zeitlichen Strukturen lediglich ein erster richtiger und wichtiger Schritt getan wurde, dem weitere folgen müssen.

Als positive und negative Ergebnisse der Befragungen sind insbesondere zu nennen:

- Es wird festgehalten, dass sich der zu Beginn der Einführung bestehende Widerstand und die geäusserte Skepsis aus unterschiedlichen Kreisen mehrheitlich gelegt hat.
- Allgemein kann gesagt werden, dass die zur Verfügung stehenden 11 zusätzlichen Lektionen pro Klassenzug in diesem Rahmen grundsätzlich sinnvolle Lösungen ermöglichten. Dies wird mehrheitlich begrüsst.
- Seitens der Kreisschulpflegen wird darauf hingewiesen, dass das Projektmanagement und die politische Situation (drohendes Referendum) in der Umsetzungsphase zu einigen problematischen Aspekten geführt haben. Ein verstärkter administrativer Aufwand, Engpässe und Hektik in der Personalplanung beispielsweise waren die Folge. Auch die Lehrkräfte kritisierten die eng begrenzten Zeitressourcen.
- Die Verlässlichkeit der Schule hat eine hohe Priorität und wird durch unterschiedliche Massnahmen angestrebt. Dennoch ergeben sich etwa bei unvorhergesehenen Ausfällen von Lehrpersonen Probleme. Die Lehrpersonen gewährleisteten in den meisten Fällen die Betreuung durch Spetten. Verlangt wird jedoch eine einheitliche Regelung, die es erlauben würde, bereits vom ersten Tag der Abwesenheit an ein Kurzvikariat einzurichten. Zudem muss die Zusammenarbeit mit den Horten klar geregelt werden.
- Die Suche und die Auswahl der Zusatzlehrkräfte wird ebenfalls diskutiert. Eine erfolgreiche Zusammenarbeit hängt wesentlich mit gemeinsamen pädagogischen Grundhaltungen zusammen. Zudem bestehen die Bemühungen, diese Lehrpersonen durch ein möglichst hohes Pensum an ein Schulhaus zu binden. Damit wird eine verbesserte Integration, ein positives Schulhausklima und die Kontinuität in den Kollegien angestrebt. Die Qualität der Schule wird dadurch gewinnen.
- Die Rolle der Zusatzlehrkräfte ist in der Wahrnehmung der befragten Gruppen wenig deutlich definiert. Ein Pflichtenheft könnte dabei in vielen Fällen Klarheit verschaffen, eine gerechtere Entlohnung die Ungleichheit zwischen Regellehrkraft und Zusatzlehrkraft aufheben (zusätzliche Besprechungsstunde). Dieses Pflichtenheft muss für alle Lehrkräfte verbindlich und einheitlich sein. Dadurch kann eine wesentliche Steuerungsfunktion durch das SSD übernommen werden.
- In verschiedenen Bezügen werden Ressourcenfragen angesprochen. Dies betrifft das Raumangebot, die Weiterbildung der Lehrkräfte, die Reduktion der Klassengrössen und die Bereitstellung von Lehrmitteln. Für die Befragten ist klar, dass die weitere Umsetzung der neuen Unterrichtszeiten Folgekosten nach sich ziehen wird.
- Alle befragten Gruppen nehmen wahr, dass die gegebene Fächerstruktur den Blockzeiten-Schulalltag erschwert. Alle beteiligten Kreise fordern deshalb die Einführung der obligatori-

schen und damit unentgeltlichen MEZ-Lektionen¹⁵ sowie den obligatorischen Handarbeitsunterricht. Eine Beruhigung und vereinfachte Koordination des Stundenplanes wird dadurch erwartet. Zudem wird mit einer Vereinfachung der Hortbetreuung gerechnet, wenn Kinder nicht mehr nur für einige wenige Stunden betreut werden müssen.

- Eine Folge des grosszügigen gestalterischen Freiraumes ist, dass das vom Schul- und Sportdepartement propagierte (aber nicht als verpflichtend erklärte) Teamteaching¹⁶ längst nicht zur hauptsächlich angewendeten Blockzeitenlösung mutierte, ja zum Teil gänzlich ignoriert wurde. Die Einführung von Blockzeiten bedeutet damit längst nicht in allen Fällen die Nutzung neuer pädagogischer Möglichkeiten. Vielen Lehrkräften lag die Erhaltung des herkömmlichen Halbklassenunterrichts aus unterschiedlichen Gründen näher als der Schritt zur Teamarbeit (gemeinsam geplanter und gemeinsam durchgeführter Unterricht). Die Zusammenarbeit im Schulalltag muss gelernt werden, hier zeigt sich ein wesentlicher Handlungsbedarf seitens der Lehrkräfte, aber auch seitens der Kreisschulpflegen. Letztere möchten das Teamteaching attraktiver machen und diese kooperative Unterrichtsform fördern. Dies bedeutet, dass Lehrpersonen dementsprechend aus- und weitergebildet werden müssen. Die erforderlichen Ressourcen müssen bereitgestellt werden.

2.4.2 Spezifische Problemkreise aus der Perspektive der Lehrkräfte

Grundsätzlich halten die meisten der befragten Lehrerinnen und Lehrer¹⁷ die Blockzeiten für eine richtige und wichtige Anpassung der Schule an gesellschaftliche Veränderungen. Diese *positive Grundhaltung*, die bei einer Mehrheit der Lehrkräfte ausgemacht wird, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass auf verschiedenen Ebenen Probleme bestehen, die in absehbarer Zeit angegangen und gelöst werden müssen. Als zwei zentrale Problemfelder können hier noch einmal genannt werden:

- *Qualität der Zusammenarbeit:* Es hat sich gezeigt, dass eine erfolgreiche Umsetzung des gewählten Blockzeitenmodells in einem engen Zusammenhang mit der Qualität der Zusammenarbeit mit den Zusatz- und Fachlehrkräften steht. Wird die Zusammenarbeit als anregend und angenehm beschrieben, fällt auch die Gesamtbeurteilung des Blockzeitenmodells positiv aus. Bestehen umgekehrt Unklarheiten oder Unstimmigkeiten im Hinblick auf die Inhalte oder die Organisation des Unterrichts, sind wesentlich kritischere Stimmen zu vernehmen.
- *Zusatzaufwand:* Die Umsetzung der neuen Unterrichtszeiten kann mit erheblichem zusätzlichem Aufwand für die Lehrkräfte verbunden sein. Wie vor diesem Hintergrund die Implementierung weiterer Reformprojekte erfolgen soll, war zum Zeitpunkt der Befragungen für viele Lehrpersonen nur schwer vorstellbar. Dabei standen die Bedenken keineswegs mit einer grundsätzlichen Reformfeindlichkeit in Beziehung, sondern mit der Frage, ob und wie die Menge der Veränderungen zu bewältigen ist.¹⁸

¹⁵ MEZ: Musikalische Elementarerziehung Zürich (siehe: http://www.stzh.ch/ssd/sch_volk_zusatz.html). Zur aktuellen Diskussion: http://www.stzh.ch/mm/mm_allg/medien_ssd_musik_in_der_schule.htm

¹⁶ Gemeint ist hier Teamteaching im engeren Sinne (zwei Lehrpersonen unterrichten eine Klasse gleichzeitig).

¹⁷ Evaluationsvorbereitung: Halbstandardisierte, problemzentrierte Interviews mit 10 Lehrpersonen aus allen Schulkreisen und dem Präsidenten der Unterstufenkonferenz (gesamthaft 12 Stunden Interview).

¹⁸ Was die angestrebten Reformprojekte betrifft, hat die Ablehnung des Volksschulgesetzes im November 2002 bekanntlich eine völlig neue Situation geschaffen.

Insgesamt ergab die Analyse der Interviews für die standardisierte Gesamtbefragung der Unterstufenlehrkräfte folgende Problemfelder:

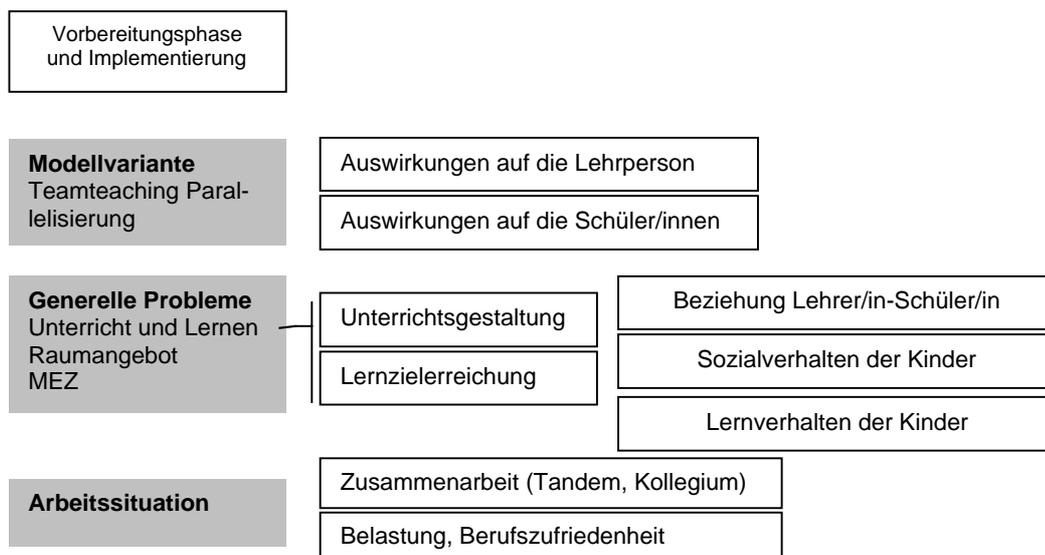


Abb. 2.1: Grundsätzliche Problemfelder für die standardisierte Befragung der Lehrkräfte

2.4.3 Spezifische Problemkreise aus der Perspektive der Eltern

Die Grundstimmung der befragten Eltern¹⁹ gegenüber den Blockzeiten ist ausgesprochen positiv. Die Schulausfälle werden als ein weiterhin bestehendes Problem bezeichnet.

Besonders erwähnt wird die *beruhigende Wirkung* durch die geregelten, einheitlichen Vormittagsblöcke auf den Tagesablauf der Kinder wie auch der Eltern. Andere generelle Verbesserungen durch die neuen Unterrichtszeiten sehen die Eltern durch die Verlängerung der Schulpräsenz ihrer Kinder während der Vormittage. Die kinderfreie Zeit ermöglicht die Aufnahme und Ausübung einer teilzeitlichen Berufstätigkeit oder bringt Verbesserungen für die Haus- und Familienarbeit. Das Platzangebot im Tageshort und am Mittagstisch wird durch die Eltern allerdings als wenig befriedigend eingeschätzt. Gerade Eltern, die das Angebot nur an einzelnen Tagen nutzen möchten, finden kaum Betreuungsplätze.

Mehrheitlich als Gewinn wird die Erhöhung der schulfreien Nachmittage gewertet, die einerseits für gemeinsame Freizeitaktivitäten der Eltern mit ihren Kindern und andererseits für vermehrte und längere Kontakte zu Spiel- und Klassenkamerad/innen genutzt werden.

Eine grosse Mehrheit der Eltern schätzt die Haltung der Lehrpersonen gegenüber den neuen Unterrichtszeiten als *positiv* ein. Die Eltern glauben, einen *Einstellungswandel* bei den Lehrpersonen feststellen zu können. Anfängliche Bedenken wegen Überforderung der Kinder oder Angst vor Umstellungen haben durch die abnehmenden Schwierigkeiten zu einer heute durchwegs positiven oder weitgehend positiven Haltung der Lehrpersonen geführt. Die Eltern betonen das grosse *Engagement* und die *zielstrebige, pragmatische Umsetzung* der Projektvorgaben durch die Lehrpersonen trotz Organisationsaufwand und teilweise vorhandenen Raumproblemen.

Nach den Aussagen der Interviewten Personen hören sie auch durchwegs positive Rückmeldungen bezüglich Blockzeiteinführung in Gesprächen mit anderen Eltern. Auch hier stellen sie einen Einstellungswandel während des Schuljahres fest. Die anfängliche Skepsis innerhalb der Elternschaft legte sich. Auch die Ängste vor übermässiger Belastung der Kinder der 1. Klasse, hervorgerufen durch die langen Unterrichtsblöcke während der Vormittage, schwächten sich durch die konkreten Erfahrungen ab.

¹⁹ Evaluationsvorbereitung: Telefoninterviews mit 13 Eltern aus allen Klassenstufen (gesamthaft 6 Stunden Interview).

Insgesamt ergab die Analyse der Interviews für die standardisierte Gesamtbefragung der Eltern die folgenden hauptsächlichen Problemfelder:

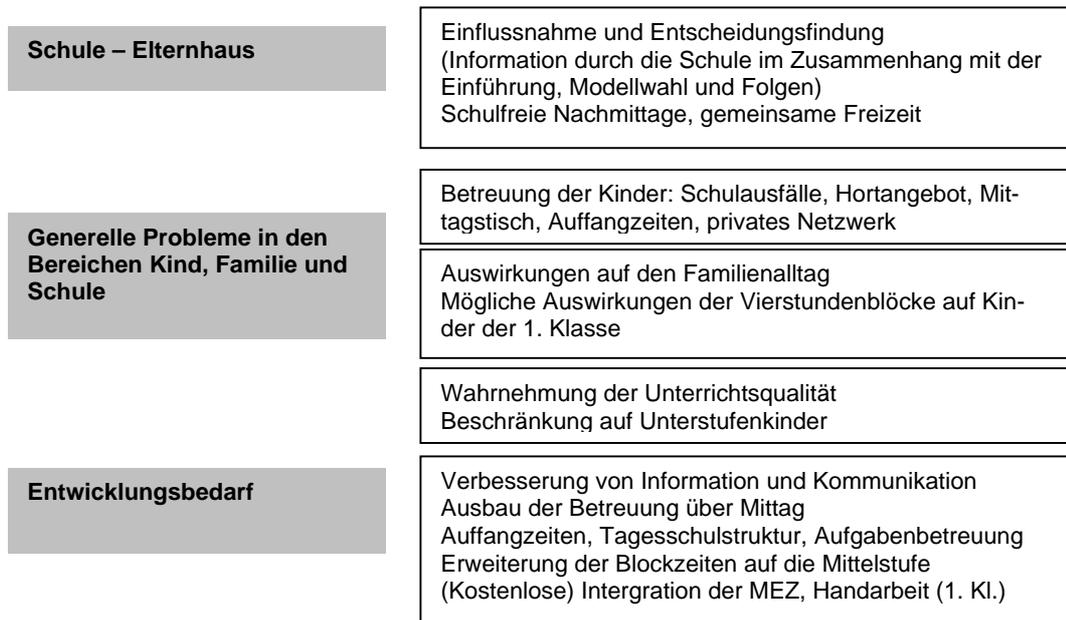


Abb. 2.2: Grundsätzliche Problemfelder für die standardisierte Befragung der Eltern

2.4.4 Die Unterrichtsorganisation

Eine im Juni 2002 durchgeführte Befragung der Blockzeitenverantwortlichen der Primarschulhäuser der Stadt Zürich erfasste die *Organisationstypen* des Stundenplans an allen Unterstufenklassen (Ganz- und Halbklassenstunden, Teamteaching, Parallelisierung mit Fachlehrkraft, Betreuungsstunden) im Rahmen des *Pflichtpensums* der Kinder.²⁰

2.4.4.1 Varianten mit herkömmlichem Stundenplan

Die Eckpfeiler zur Umsetzung der Blockzeiten waren absichtlich so angelegt, dass die Schulkreise und die einzelnen Schulhäuser einen grossen Handlungsspielraum zur Verfügung hatten. Grundsätzlich stand es den Schulhäusern frei, das pro Unterstufenklassenzug zur Verfügung stehende Kontingent von 11 zusätzlichen Stunden auf die Stufen und Anwendungsformen zu verteilen. Das führte zu schulhaus- und klassenspezifischen Umsetzungen und zu einer Vielfalt von Stundenplanmodellen im Stadtgebiet (vgl. Bericht 1). Der Variantenreichtum mag bis zu einem gewissen Grad als kreative Anpassung an lokale Besonderheiten zu verstehen sein; er wird aber an einigen Punkten auch fragwürdig:

- Mit der Einführung der vierstündigen Morgenblöcke war eine Veränderung der *Pflichtlektionen* der Schülerinnen und Schüler verbunden. Für die 1. Klasse ergab sich eine Erhöhung von 19 auf 22 und für die 3. Klasse eine Reduktion von 25 auf 24 Lektionen. Für das 2. Schuljahr blieben die bisher 22 Lektionen gültig. Die Variantenfreiheit führte aber de facto zu einer unterschiedlichen Ausgestaltung der Schulpflicht. So gelten in Schulhäusern mit einem reinen Betreuungsmodell (herkömmlicher Stundenplan plus Betreuung in Randstunden) für die 1. Klasse nach wie vor 19 und die 3. Klasse 25 Pflichtlektionen.
- Der herkömmliche Stundenplan (Betreuungsmodell) bedeutet im Unterschied zur Lösung mit vierstündigen Unterrichtsblöcken eine reduzierte Zahl schulfreier Nachmittage, was einer fragwürdigen Ungleichbehandlung auf der Unterstufe der Volksschule entspricht. Für Kinder der 3. Klasse spielt es sehr wohl eine Rolle, ob sie an einem einzigen Nachmittag schulfrei haben (3. Klasse Leimbach) oder an drei Nachmittagen (3. Klasse Bachtobel). Die

²⁰ Insgesamt konnten die Angaben zu 395 Regelklassen der ersten (132), zweiten (133) und dritten (130) Klassenstufe zusammengetragen werden. Bei 348 der 395 Regelklassen handelt es sich um Einzelklassen.

ausgedehntere schulische Belastung ist zweifellos ein Aspekt der Lebensqualität der Kinder – und sie prägt den Charakter der Schulpflicht erheblich. Es wäre nicht erstaunlich, wenn eine derart breite Variation im Anforderungsprofil der Schulhäuser bei den Eltern letztendlich den Ruf nach der freien Schulwahl verstärken würde.

2.4.4.2 Anteil der Ganzklassenstunden am Pflichtpensum

In den Diskussionen um Blockzeiten auf der Unterstufe gehört die gefürchtete Einbusse bei den Halbklassenstunden zu den häufigsten Gegenargumenten der Lehrerschaft. In der traditionellen Unterrichtsorganisation mit herkömmlichem Stundenplan ist der Halbklassenunterricht mit der typischen Klassenteilung (zeitverschobener Unterricht in zwei Abteilungen) ein Privileg des 1. und des 2. Schuljahres.

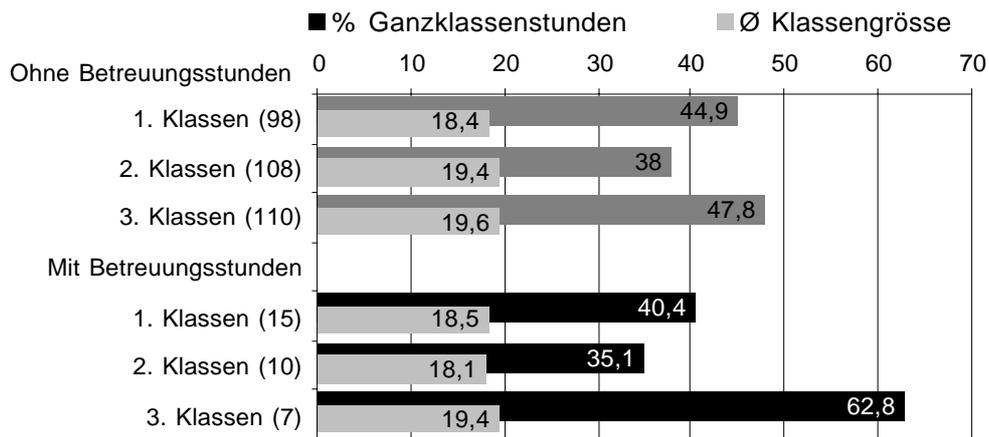


Abb. 2.3: Prozentualer Anteil der Ganzklassenstunden am Wochenpensum der Kinder

Die Ganzklassenstunden machen in den beiden ersten Schuljahren jeweils nur rund ein Drittel des Wochenpensums der Kinder aus. Ab der 3. Klasse nimmt hingegen der Ganzklassenunterricht massiv zu und erstreckt sich nun auf mindestens 60% des Gesamtpensums. Mit der Bereitstellung von zusätzlich 11 Wochenlektionen pro Unterstufenklassenzug beabsichtigte das Zürcher Blockzeitenmodell die herkömmliche Klassenteilung und die damit verbundene Unterrichtsqualität weiterhin zu gewährleisten. Das ist zweifellos gelungen. Abbildung 2.3 zeigt den Prozentanteil der Ganzklassenstunden unter Berücksichtigung der Blockzeitenvariante (*ohne* und *mit* Betreuungsstunden in den Randzeiten). Die *Egalisierung* der Ganzklassenstunden zwischen den Klassenstufen, d.h. insbesondere die Reduktion im 3. Schuljahr, kann als typische Folge der echten Zürcher Blockzeiten gelten. Ganz anders die Klassen mit dem *traditionellen* Stundenplan und Betreuungsstunden. Sie bieten das herkömmliche Bild mit dem massiven Anstieg der Ganzklassenstunden im 3. Schuljahr. Zu erwähnen bleibt, dass die Stundenanteile in keiner Beziehung zur durchschnittlichen Klassengrösse stehen.

2.5 Zürich–Basel: ein Vergleich

Weil das Pädagogische Institut im Verlauf des Schuljahres 1995/96 die Gelegenheit hatte, die damals an den Primarschulen Basel-Stadt flächendeckend eingeführten Blockzeiten zu evaluieren, sind uns die dortigen Begleitumstände, Probleme und Ergebnisse aus erster Hand vertraut.²¹ Vergleiche zwischen Zürich und Basel drängen sich also gleichsam auf. Gerade ein direkter Vergleich – bis hin zur Beantwortung von konkreten Fragen rund um die Blockzeiten – ist geeignet, die *spezifischen* Eigenheiten der Zürcher Situation, die Akzeptanz des hiesigen Versuchs und die besonderen Wünsche und Erfahrungen von Zürcher Lehrkräften und Eltern ans Licht zu bringen. Wo derartige Gegenüberstellungen möglich und sinnvoll sind, werden sie in den nachfolgenden Auswertungsteilen eingeflochten und kommentiert.

An dieser Stelle werfen wir lediglich einen kurzen Blick auf das damals umgesetzte Basler Modell:

Vorbereitungsphase Februar–Juli 95: In Basel gestaltete sich die konkrete Umstellung auf Blockzeiten noch knapper und turbulenter als in Zürich. Der Koordinationskommission Blockzeiten blieb ein knappes halbes Jahr Zeit, um die Einführung vorzubereiten. Da nur wenig konzeptionelle Vorgaben bestanden, waren alle Beteiligten stark gefordert. Den Lehrerinnen und Lehrern wurde ein kleines Zeitgefäss zugestanden, innerhalb dessen die einzelnen Kollegien zusammen mit den Schulleitungen ihre Konzepte erarbeiten konnten. Das Urteil der Konferenzpräsident/innen über diese Vorbereitungsphase (Basler Schulblatt 12/95) wurde wohl von allen geteilt: „Unter hohem Zeitdruck (...) mussten deshalb Schulleitungen und Lehrkräfte in aller Eile zahlreiche *administrative* Probleme lösen. Für die *inhaltliche* Gestaltung der Blockzeiten blieb – wenn überhaupt – nur wenig Zeit übrig.“

Förderkonzept: Zusammen mit der Einführung der echten Blockzeiten (garantierte Unterrichtszeit von 8 bis 12 Uhr und Fünftageswoche) wurde in Basel u.a. ein integratives Förderkonzept verwirklicht, das innerhalb des Regelpensums eine bedürfnisbezogene Sprachförderung sowohl leistungsschwacher als auch leistungsstarker Kinder ermöglichen sollte. Ausserdem wurde ein neues halbstündiges Zeitgefäss geschaffen (täglich von 8.00 bis 8.30 Uhr), das der Lehrperson und den Kindern Raum für einen ruhigen, gemeinsamen Tagesbeginn, für die Pflege sozialer und musischer Unterrichtsinhalte und für die Klärung und Vorbereitung des anstehenden Tages bieten sollte.

Ergebnisse: Die Evaluation hat neben den überwiegend positiven Auswirkungen auch einige Mängel im Basler Blockzeitenmodell aufgezeigt. Als einer der Schwachpunkte des Modells erwiesen sich nach Ansicht der Lehrkräfte die Sprachförderung der fremdsprachigen Kinder. Die Umgestaltung im Förderbereich schien zwar für die meisten deutschsprachigen Kinder Vorteile gebracht zu haben, die Sprachförderung der fremdsprachigen Kinder betrachteten aber viele Lehrkräfte eher als Verschlechterung. Im Bereich des Sprachförderunterrichts sahen die Lehrkräfte nach dem ersten Jahr mit Blockzeiten denn auch einen dringenden Handlungsbedarf.

Vergleichende Analyse: Neben grundsätzlichen Haltungen von Lehrkräften und Eltern wird die Gegenüberstellung Zürich–Basel auch einen vergleichenden Blick auf Ergebnisse zu spezifischen Problemfeldern ermöglichen (siehe dazu Kapitel 3 und 4).

²¹ Hinweise zur Evaluation der *Basler Blockzeiten* und sämtliche Ergebnisberichte unter der Internetadresse: <http://www.paed.unizh.ch/pp1/tspblock1.html>

3. Die Blockzeiten aus der Perspektive der Lehrkräfte

3.1 Die Befragung

Bei der Befragung der im Rahmen der Blockzeiten unterrichtenden Lehrpersonen an der Unterstufe der Stadt Zürich (Klassen- und Zusatzlehrkräfte) handelt es sich um eine Vollerhebung gemäss Adressliste des Schul- und Sportdepartements. Nach einer intensiven Vorbereitungsphase (Tiefeninterviews, Erarbeitung des Fragenpools, Vernehmlassung, Erprobung usw.)²² erfolgte Mitte Oktober 2002 der Versand der Fragebogen per Post.

Im Zentrum der Evaluation stehen die Veränderungen, die sich durch die Einführung der Blockzeiten auf verschiedenen Ebenen ergeben haben. Da die Lehrerinnen und Lehrer – wie bei allen Schulentwicklungsprozessen – bei der Umsetzung der Blockzeiten die eigentliche Nahtstelle bilden, sollen ihre Situation und Befindlichkeit, ihre Meinungen und Erfahrungen in dieser Befragung ausführlich erhoben werden. So interessieren zum Beispiel die konkrete Organisation des Schulalltags, die Auswirkungen der Blockzeiten auf Planung und Gestaltung des Unterrichts oder die Zusammenarbeit der Lehrpersonen.

Im Juni 2002 wurden Interviews mit Lehrer/innen aus allen Schulkreisen geführt. Diese dienen einerseits als Grundlage für den Bericht 1 zuhanden des Schul- und Sportdepartements und andererseits zur Erfassung der thematischen Schwerpunkte für die umfassende Befragung sämtlicher Lehrpersonen, die im Rahmen des Blockzeitenmodells an der Unterstufe der Stadt Zürich tätig sind. Auf der Grundlage der Interviewauswertungen wurde ein umfangreicher Fragebogen erarbeitet, der im September 2002 im Rahmen eines Pretests von 7 Lehrpersonen aus verschiedenen Schulkreisen getestet und diskutiert wurde. Nach der Überarbeitung und den notwendigen Anpassungen wurde der Fragebogen während der Herbstferien (Oktober 2002) allen Unterstufenlehrkräften zugestellt. Definitiver Rücksendetermin war der 11. November 2002. Nach der Dateneingabe und der sorgfältigen Kontrolle und Bereinigung des Datensatzes konnte Anfang Dezember 2002 mit der Datenauswertung begonnen werden.

3.1.1 Rücklauf

Aufgrund der zur Verfügung stehenden Adressen wurden insgesamt 687 Fragebogen verschickt, davon 487 an Klassenlehrkräfte und 200 an Zusatz- und Fachlehrpersonen. 27 Fragebogen wurden leer zurückgeschickt (8 Vikarinnen, 14 Fachlehrkräfte, die nicht im Rahmen der Blockzeiten unterrichten, 2 Personen waren doppelt angeschrieben worden, 3 Umschläge waren unzustellbar). Daraus ergibt sich eine bereinigte Versandstichprobe von 660 Fragebogen.

²² Zum Evaluationsvorhaben und zum Ablauf siehe Kap. 2.3

Der selbstselektive Rücklauf präsentiert sich wie folgt:

Von den 660 verschickten Fragebogen wurden 405 ausgefüllt retourniert. Das entspricht einer erfreulichen Rücklaufquote von 61.4%. 6.2% der Lehrpersonen (41) lehnten das Ausfüllen aus verschiedenen Gründen ab. Sie schickten den leeren Fragebogen mit mehr oder weniger ausführlichen Kommentaren zurück. Keine Reaktion erhielten wir von 32.4% (214) der angeschriebenen Personen (vgl. Abb. 3.1).

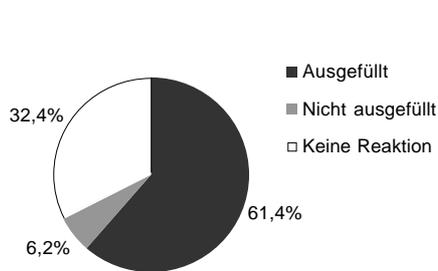


Abb. 3.1: Bereinigte Versandstichprobe (N=660), gültiger Rücklauf 61.4%

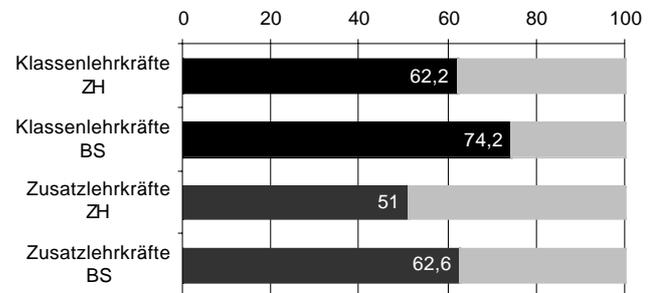


Abb. 3.2: Beteiligung der Funktionsgruppen in Zürich (ZH) im Vergleich zur Befragung in Basel (BS) im Juli 1996

Von den 487 angeschriebenen Klassenlehrpersonen beteiligten sich 303 (62.2%) an der Befragung, von den 200 Zusatz- und Fachlehrkräften nahmen 102 (51%) daran teil (Abb. 3.2). Damit verdienen die Zürcher Lehrkräfte ein grosses Lob, auch wenn sie insgesamt das fulminante Ergebnis der Basler Kolleginnen und Kollegen aus dem Jahre 1996 nicht erreichen (zum Vergleich Zürich–Basel siehe auch Kap. 2.5).

In den einzelnen Schulkreisen variiert die Rücklaufquote der Klassenlehrpersonen von 53.6% im Schulkreis Uto bis 74.2% im Schulkreis Waidberg, wobei letztere genau der Gesamtrücklaufquote von Basel entspricht:

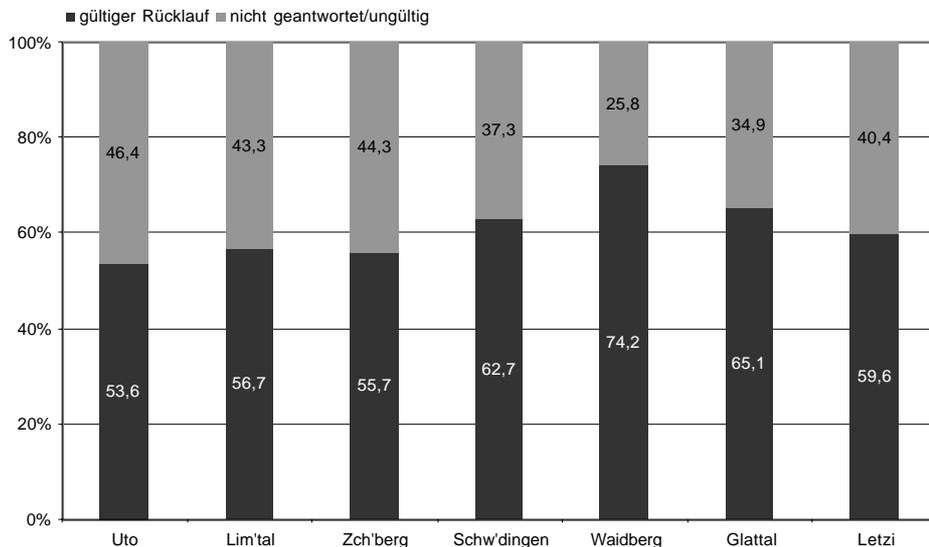


Abb. 3.3: Rücklauf aus den einzelnen Schulkreisen (Klassenlehrpersonen)

3.1.2 Antwortende Lehrpersonen (Stichprobe)

Geschlecht

Bezüglich Geschlecht der Lehrpersonen ergibt sich ein sehr deutliches Bild: 91.6% (371) der Antwortenden sind Frauen und 6.9% (28) Männer (fehlende Angaben: 1.5% bzw. 6 Personen).

Funktionen

Die Antwortenden sind in unterschiedlichen Funktionen resp. in unterschiedlichen Funktionskombinationen aktiv. So sind 265 ausschliesslich als Klassenlehrpersonen (KLP) tätig, 38 nur als Zusatz- und 12 nur als Fachlehrkräfte (ZLP resp. FLP). 52 Personen unterrichten als Zusatz- und Fachlehrkraft. 11 Lehrer/innen geben an, als Klassenlehrer/in wie auch als Zusatz- und als Fachlehrkraft tätig zu sein.

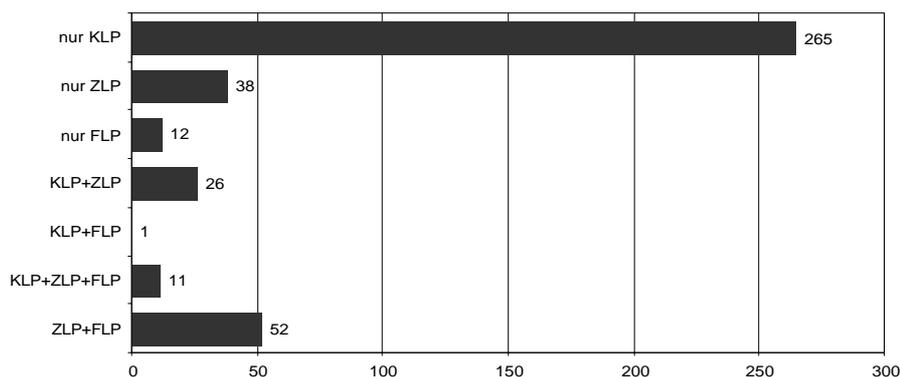


Abb. 3.4: Funktionen der antwortenden Lehrpersonen (N=405)

Alle als Klassenlehrkraft tätigen Personen sind im Begleitschreiben dazu aufgefordert worden, den Fragebogen unabhängig von zusätzlichen Funktionen stets aus der Perspektive von Klassenlehrpersonen zu beantworten. Deshalb ergeben sich für die Auswertungen jeweils die beiden Funktionsgruppen Klassenlehrpersonen (n=303) sowie Zusatzlehrkräfte (n=102).

Alter und Dienstjahre

Ein Vergleich der Mittelwerte zeigt, dass die Zusatz- und Fachlehrpersonen (M=44.1 Jahre) etwas älter sind als die Klassenlehrer/innen (M=41.9 Jahre). Der grösste Teil der Zusatz- und Fachlehrkräfte ist zwischen 41 und 50 Jahre alt (42.7%), während fast ein Viertel (24.4%) der Klassenlehrpersonen zwischen 21 und 30 Jahre alt ist.

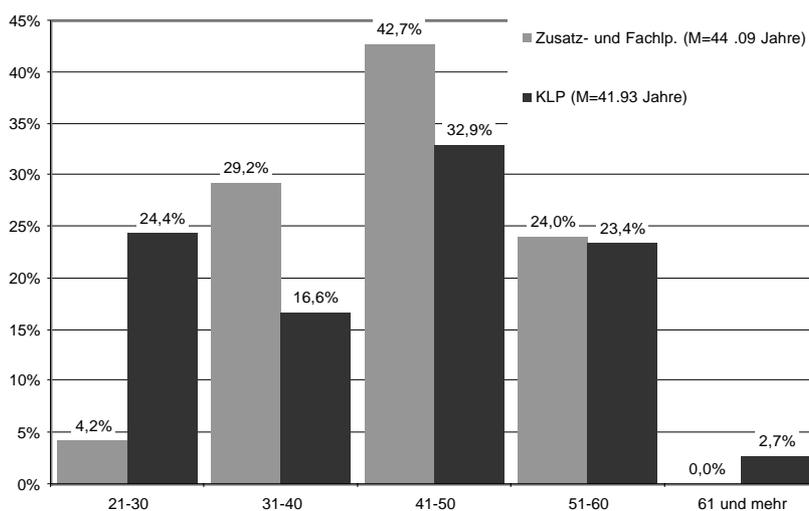


Abb. 3.5: Alter der Klassen- (n=295) und der Zusatz- und Fachlehrpersonen (n=96)²³

²³ Signifikant: Chi2(4)=25.57, p<.001

Aufgrund der Gesamtdienstjahre wurden die Lehrpersonen in fünf Gruppen von je ca. 20% eingeteilt (siehe Abbildung). Die Abbildung macht zudem ersichtlich, dass annähernd die Hälfte der Lehrpersonen (186 resp. 49%) erst seit 1 bis 4 Jahren im angegebenen Schulhaus unterrichtet.

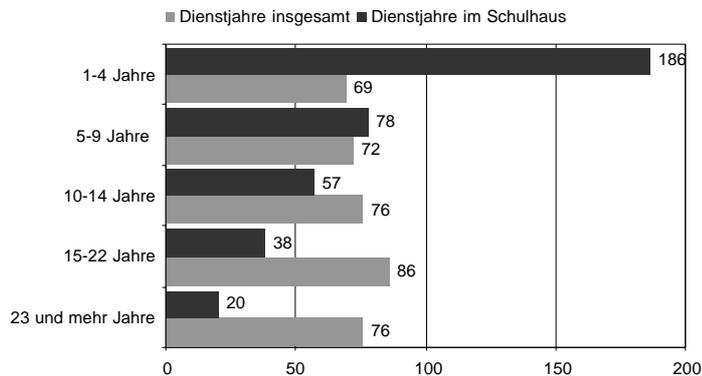


Abb. 3.6: Dienstaltersgruppen und Jahre im jetzigen Schulhaus (n=379)

Die Anteile der Neu- und Wiedereinsteiger/innen ist mit 18 (4.4%) resp. 20 Lehrpersonen (4.9%) insgesamt klein. Bei den Zusatzlehrkräften bezeichnen sich lediglich 11% als Wiedereinsteigerinnen. Ein grosser Teil der Zusatzstunden wird demnach von Lehrkräften bestritten, die bereits vor Einführung der Blockzeiten unterrichtet haben.

Pensen

88% der Zusatzlehrkräfte unterrichten 1 bis 18 Lektionen pro Woche, während lediglich 12% bis max. 27 Lektionen erteilen. Die Klassenlehrpersonen unterrichten alle zwischen 10 und 31 Lektionen, und bei über 40% liegt das Unterrichtspensum zwischen 28 und 31 Lektionen.

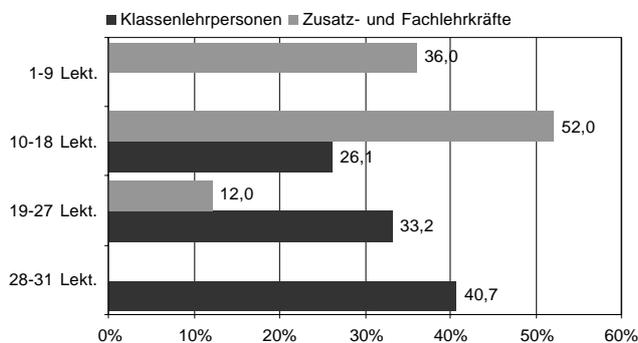


Abb. 3.7: Unterrichtspensen (KLP: n=295, ZLP und FLP: n=100)

Unterrichtete Stufen

Die antwortenden Klassenlehrpersonen unterrichten gleichmässig verteilt an 1. Klassen (96), 2. Klassen (95) und 3. Klassen (100), während die Zusatz- und Fachlehrpersonen etwas häufiger in 1. Klassen eingesetzt werden und zudem oft an verschiedenen Klassen unterrichten.

Ämter

Knapp die Hälfte der antwortenden Lehrkräfte übt kein Amt aus (176). 132 Personen nennen die Rubrik „weitere Ämter“ (häufig Kustodenämter). Insgesamt enthält die Auswahl 55 Blockzeitenverantwortliche, wobei ein grosser Teil von ihnen (44) gleichzeitig mehrere Ämter ausübt. So sind z.B. 9 Blockzeitenverantwortliche gleichzeitig Hausvorstand und 5 weitere sind auch Schulleiter/innen.

Unterrichtete Klassen

Es wurden insgesamt 83 1. Klassen, 80 2. Klassen und 80 3. Klassen erfasst.²⁴ Zudem haben 8 Klassenlehrkräfte teilgenommen, die eine mehrstufige Klasse unterrichten, und 1 Lehrperson im Schulkreis Limmattal arbeitet mit einer mehrstufigen Kleinklasse.²⁵

Anzahl Lehrpersonen in der Klasse

Ein grosser Teil der Unterstufenklassen (41% der 1. Klassen, 28.8% der 2. Klassen und 25% der 3. Klassen) wird regelmässig von 2 Lehrkräften unterrichtet.²⁶ Auffallend ist der geringe Anteil von Klassen, die lediglich von 1 Lehrperson unterrichtet werden (13.3% der 1. Klassen, 3.8% der 2. Klassen und 11.3% der 3. Klassen). Auch die mehrstufigen Klassen (inkl. der erfassten Kleinklasse) werden von 2 bis 4 Lehrkräften unterrichtet.²⁷

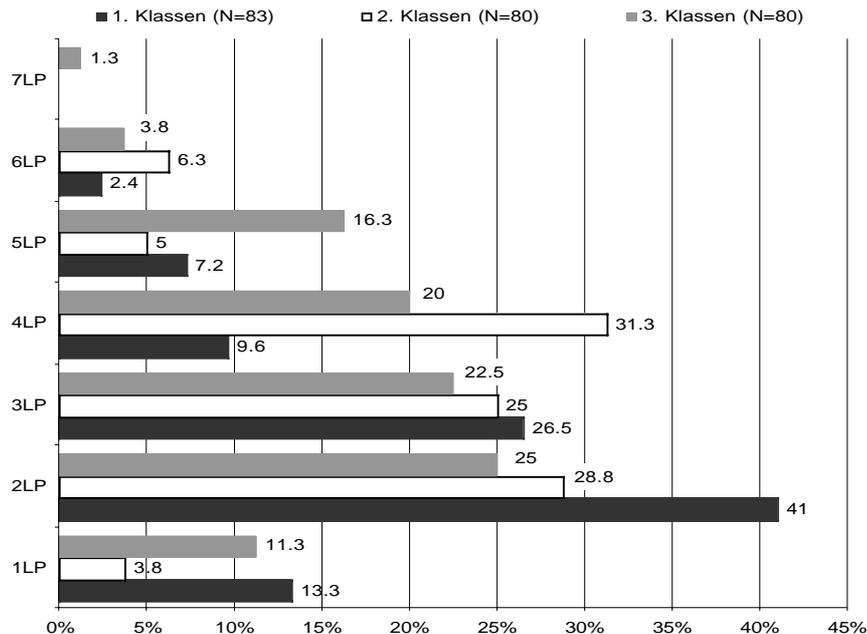


Abb. 3.8: Anzahl Lehrpersonen an einer Klasse

Durchschnittliche Klassengrössen

Ein Vergleich der durchschnittlichen Klassengrössen in den einzelnen Schulkreisen zeigt, dass sich diese deutlich voneinander unterscheiden. Die durchschnittlich kleinsten Klassen werden mit 16 Kindern im Limmattal unterrichtet. Etwas grösser sind sie in Schwamendingen, Glattal und Letzi (18 bis 19 Kinder). Die grössten Klassen finden sich mit über 21 Kindern im Schulkreis Uto.

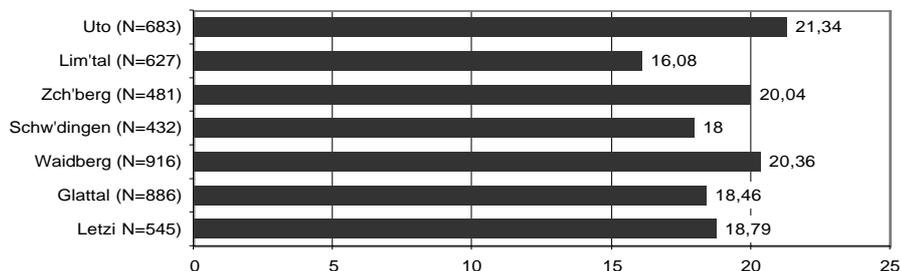


Abb. 3.9: Durchschnittliche Klassengrössen in den einzelnen Schulkreisen²⁸

²⁴ Im Fall von Doppelstellen wurden die Klassen nur einfach gezählt.

²⁵ Da die Kleinklassen A nur im Schulkreis Limmattal (teilweise) ins Blockzeitenmodell integriert sind, wurden sie im Rahmen dieser Befragung nicht systematisch erfasst.

²⁶ Ausgenommen sind Lehrkräfte für MEZ, DfF, Stütz- und Förderunterricht

²⁷ Veränderungen der Anzahl Lehrpersonen in einer Klasse: Gut zwei Drittel der befragten Klassenlehrer/innen (66.8%) berichten, dass die Anzahl der unterrichtenden Lehrpersonen an ihren Klassen durch die Einführung der Blockzeiten zugenommen hat, während 32.3% keine Veränderung melden. Ein geringer Anteil (0.9%) gibt an, dass seit der Einführung der Blockzeiten weniger Lehrkräfte an ihren Klassen unterrichten.

²⁸ Signifikant: $\chi^2(6) = 75.44, p < .001$

Fremdsprachige Kinder

Die Schulkreise Zürichberg und Waidberg weisen im städtischen Vergleich mit 23.3% resp. 31.7% die geringsten Anteile fremdsprachiger Kinder auf, während im Schulkreis Limmattal mit über 80% der eindeutig grösste Anteil die Unterstufe besucht (vgl. Abb. 3.10).

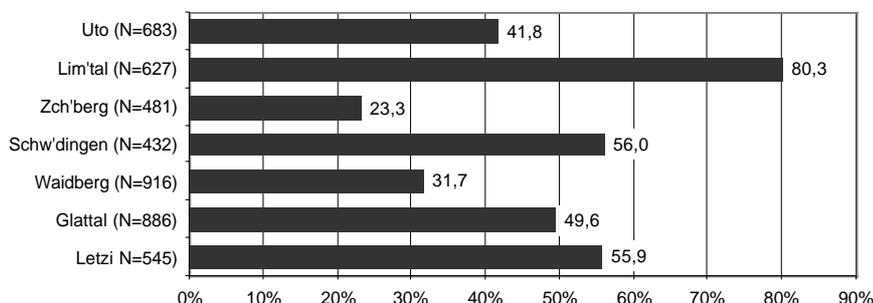


Abb. 3.10: Durchschnittliche Anteile fremdsprachiger Kinder in den einzelnen Schulkreisen²⁹

3.1.3 Zusammenfassung und Kommentar

Die Mitarbeit an der vorliegenden Evaluation war für die Lehrerinnen und Lehrer freiwillig. Auf dem Hintergrund der Freiwilligkeit und angesichts der Tatsache anderweitiger Zusatzbelastungen darf der hohe Rücklauf mit grosser Genugtuung zur Kenntnis genommen werden.³⁰ Wenn sich – wie im Falle der Klassenlehrkräfte – gegen zwei Drittel aus freien Stücken dazu entschliessen können, einen 20-seitigen Fragebogen auszufüllen, spricht das für das Interesse der betroffenen Lehrerschaft am Gegenstand der Untersuchung einerseits und für das Engagement im Hinblick auf die Beurteilung schulischer Neuerungen andererseits. Die Befragung im Oktober/November des vergangenen Jahres fiel mit der Abstimmungsdebatte zum Volksschulgesetz zusammen. Die Nähe des Volksentscheides mag die Lehrerinnen und Lehrer zusätzlich zur Teilnahme motiviert haben.

Die dank dem hohen Rücklauf geschaffene solide Datenbasis bietet eine optimale Grundlage für einen breit abgestützten, aussagekräftigen Erfahrungsbericht.

²⁹ Signifikant: $\chi^2(6) = 39.69$, $p < .001$

³⁰ Vergleichbare Befragungen von Primarlehrkräften ergeben in der Regel Rücklaufquoten von 40–50%. In Basel lag die Beteiligung an der Evaluation der Blockzeiten im Jahre 1996 allerdings noch weit mehr über diesem Erwartungswert als in Zürich.

3.2 Ergebnisse zur Vorbereitungsphase

Eine sorgfältige und umfassende Vorbereitung bildet eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Einführung und Umsetzung eines Schulreformprojekts. In den im Juni 2002 durchgeführten Interviews wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass für die Planung und Implementierung der Blockzeiten zu wenig Zeit zur Verfügung gestanden hätte und dadurch vielerorts eine beträchtliche Hektik entstanden sei.³¹ Es ist deshalb von Interesse, von allen Klassenlehrpersonen zu erfahren, in welchem Zeitrahmen die Vorbereitungsphase an ihrer Schule verlaufen ist, wer sich an den Planungsarbeiten beteiligte oder wer für die Rekrutierung der Zusatzlehrkräfte zuständig war. Ein Vergleich mit Basel soll die Besonderheiten der beiden Umsetzungen vergegenwärtigen.

3.2.1 Vorbereitungs- und Planungszeit

242 von 301 Klassenlehrpersonen (80.4%) gaben an, während der Vorbereitungsphase (Mai bis Juli 2001) an der Unterstufe der Stadt Zürich tätig gewesen zu sein. Genau 75% der Klassenlehrpersonen wussten frühestens ein halbes Jahr vor der Einführung der Blockzeiten, dass sie sich definitiv darauf vorbereiten mussten. Weitere 22.2% der Befragten hatten bereits 6.5 bis 12 Monate vorher Kenntnis davon, und 2.8% waren schon mehr als ein Jahr darüber im Bild. Gut zwei Drittel der antwortenden Klassenlehrpersonen (67.7%) haben frühestens 6 Monate vor der Einführung der Blockzeiten mit den *konkreten Vorbereitungsarbeiten* begonnen. Die restlichen Lehrpersonen hatten zwischen einem halben und einem ganzen Jahr Zeit, und vereinzelt Lehrkräften in den Schulkreisen Limmattal, Zürichberg und Glattal stand sogar mehr als ein Jahr zur Verfügung.

Bemerkenswert ist, dass ein Viertel der Klassenlehrpersonen (25.6%) mit den konkreten Vorbereitungsarbeiten für die Blockzeiten begann, ohne definitiv zu wissen, ob diese auch wirklich eingeführt werden.

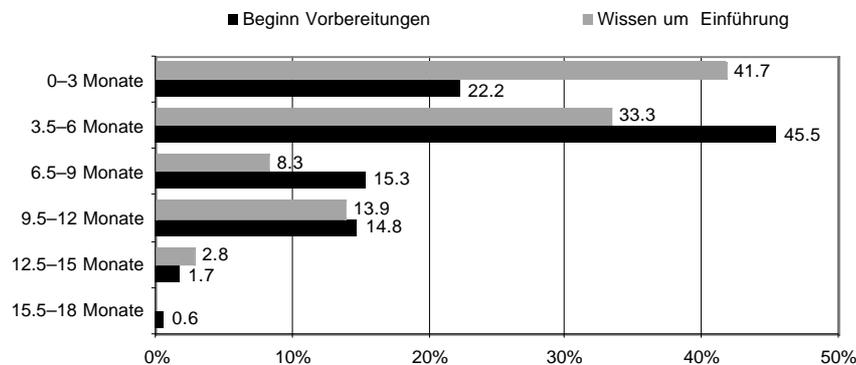


Abb. 3.11: Wissen, dass Blockzeiten definitiv eingeführt werden (Anzahl Monate vor Beginn, nur Klassenlehrpersonen, n=180) resp. konkreter Beginn mit Vorbereitungsarbeiten (nur Klassenlehrpersonen, n=176)

Wie eine Analyse zeigt, besteht kein Zusammenhang zwischen der zur Verfügung stehenden Vorbereitungszeit und der aktuellen Einstellung und Haltung zu den Blockzeiten (vgl. Bericht 1, 2002). Es ist also nicht so, wie vielleicht vermutet werden könnte, dass Lehrpersonen, die sich gründlich und ohne Zeitdruck vorbereiten konnten, den Blockzeiten positiver gegenüberstehen als jene Lehrkräfte mit einer kurzen Vorbereitungszeit. Zwischen den Schulkreisen bestehen signifikante Unterschiede in Bezug auf die Vorbereitungs- und Planungszeit, die den einzelnen Klassenlehrpersonen zur Verfügung standen.³² Während sich in den Kreisen Uto, Waidberg und Schwamendingen ein beträchtlicher Teil der Lehrpersonen (56.5%, 48.1% resp. 46.2 %) schon mehr als ein halbes Jahr vor der Einführung mit der konkreten Umsetzung der Blockzeiten befasste, waren es im Kreis Glattal lediglich 5.8%. Das mag damit zusammenhängen, dass die Kreisschulpflege Glattal eine zentrale Arbeitsgruppe zur Erarbeitung eines für alle verbindlichen Modells einsetzte und die einzelnen Lehrpersonen dadurch von grundsätzlichen Planungsarbeiten entlastet waren.

³¹ Vgl. Bericht 1 zuhanden des Schul- und Sportdepartementes der Stadt Zürich vom Oktober 2002, S. 22.

³² $\chi^2(6)=21.6, p<.001$

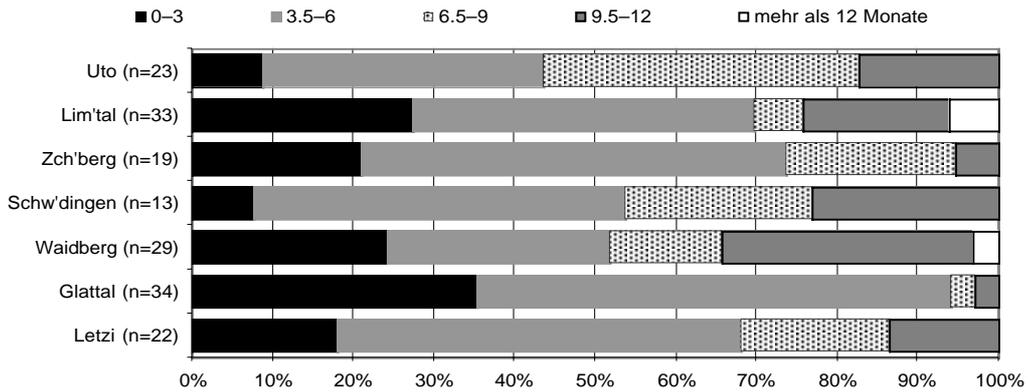


Abb. 3.12: Konkreter Beginn mit Vorbereitungsarbeiten in den Schulkreisen

In der Frage, zu welchem Zeitpunkt die Klassenlehrpersonen definitiv von der Einführung der Blockzeiten wussten, ergeben sich zwischen den Schulkreisen keine signifikanten Unterschiede.

3.2.2 Beteiligung an Vorbereitungsarbeiten

Die folgende Abbildung macht anschaulich, dass die Vorbereitungsarbeiten für die Einführung der Blockzeiten auf ganz unterschiedliche Weise bewältigt wurden. Am häufigsten (21.5%) waren die Blockzeitenverantwortlichen in den einzelnen Schulhäusern für diese Arbeit zuständig. In andern Schulen wurde dieselbe Aufgabe vom Gesamtkollegium (12.1%), von Arbeitsgruppen (10.3%) oder auch von den einzelnen Lehrpersonen (8.2%) erledigt. Für die Vorbereitungsarbeiten waren jedoch auch oft verschiedene Akteure gemeinsam verantwortlich: Arbeitsgruppe und Blockzeitenverantwortliche (11.6%), Kollegium und einzelne Lehrpersonen (6.5%), Blockzeitenverantwortliche und einzelne Lehrpersonen (6%) oder Kollegium und Blockzeitenverantwortliche (5.2%). Andere Konstellationen, die weniger häufig als in 5% der Fälle auftraten, sind unter „weitere Kombinationen“ aufgeführt.

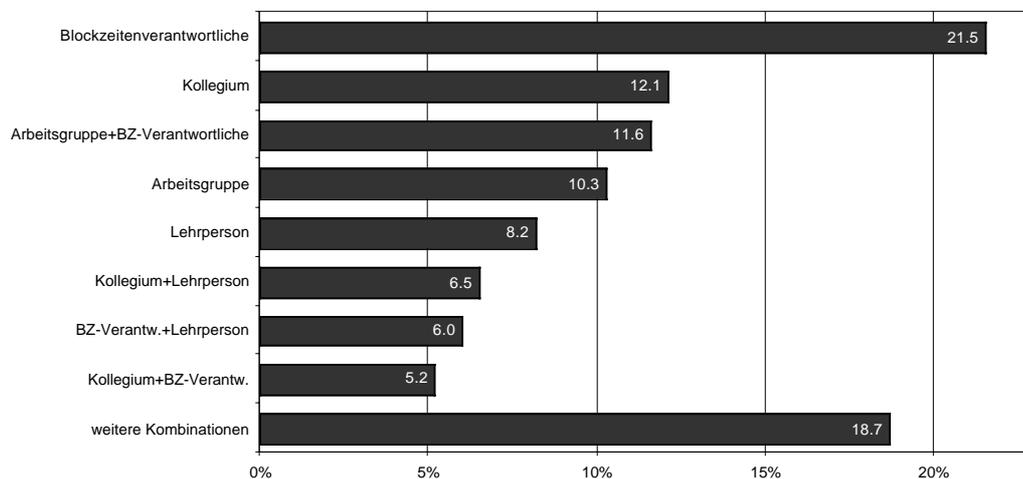


Abb. 3.13: Beteiligung an Vorbereitungsarbeiten für die Einführung der Blockzeiten (nur Klassenlehrpersonen, n=232)

3.2.3 Rekrutierung der Zusatzlehrkräfte

Mehr als die Hälfte der Klassenlehrpersonen (126 oder 53.6%) gibt an, für die Suche nach einer Zusatzlehrperson selber verantwortlich gewesen zu sein. In 33 Fällen (14%) waren die Klassenlehrpersonen (KLP) zusammen mit der Kreisschulpflege (KSP) aktiv. Es gibt auch Schulen, an denen die Kreisschulpflege diese Aufgabe gänzlich übernommen hat (7.7%). An anderen Orten wiederum haben der Hausvorstand (HV) resp. die Schulleitung (SL) gemeinsam mit den Lehrpersonen die Zusatzlehrpersonen rekrutiert (6%). Alle weiteren Varianten können Abbildung 3.14 entnommen werden.

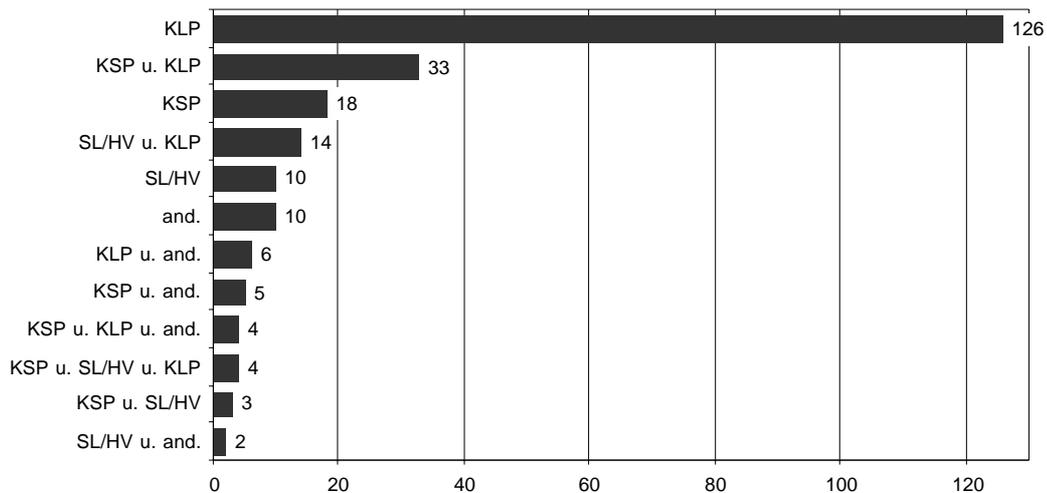


Abb. 3.14: Verantwortung für die Suche der Zusatzlehrpersonen (nur Klassenlehrpersonen, n=235)

Die rekrutierten Zusatzlehrpersonen wurden in den allermeisten Fällen (95.2%) von der Kreis- schulpflege resp. der Schulleitung akzeptiert (n=231).

3.2.4 Zusammenfassung und Kommentar

Genau 75% der befragten Klassenlehrpersonen wussten frühestens ein halbes Jahr vor der Einführung, dass sie sich definitiv auf Blockzeiten vorbereiten mussten. Innerhalb dieses Zeitraumes haben zwei Drittel der Lehrkräfte mit den konkreten Vorbereitungsarbeiten begonnen. Ungefähr ein Viertel der Befragten hat mit der Planung und Vorbereitung der Blockzeiten angefangen, ohne bereits definitiv zu wissen, ob diese auch wirklich eingeführt werden. Die Vorbereitungs- und Planungszeiten in den einzelnen Schulkreisen unterscheiden sich zum Teil beträchtlich.

Die berichteten Zahlen zeigen auf, dass einer Mehrheit nur eine recht beschränkte Zeit für die Vorbereitungsarbeiten zur Verfügung stand. Aus der Dauer der Planungszeit können aber keine Folgerungen bezüglich Haltungen und Einstellungen gegenüber den Blockzeiten abgeleitet werden. Das bedeutet, dass die Hektik der Vorbereitungsphase die grundsätzlichen Überzeugungen der Lehrerschaft keineswegs negativ beeinflusste.

Sehr unterschiedlich wurden die Vorbereitungsarbeiten für die Einführung der Blockzeiten bewältigt. In etwas mehr als einem Fünftel der Fälle waren die Blockzeitenverantwortlichen für diese Arbeit zuständig. In einigen Schulen wurde dieselbe Aufgabe vom Gesamtkollegium, von Arbeitsgruppen oder auch von den einzelnen Lehrpersonen erledigt. Zusammen mit der Suche nach einer Zusatzlehrperson, wofür mehrheitlich die Klassenlehrpersonen zuständig waren, entstand so während der Vorbereitungsarbeiten für viele Klassenlehrkräfte eine erhebliche Mehrbelastung.

3.2.5 Umsetzung der Blockzeiten: Zürich und Basel im Vergleich

Wie bereits erwähnt (Kap. 2.5), verlief die Vorbereitung der Blockzeiten für das Schuljahr 1995/96 in Basel hektischer als 2001 in Zürich. In Basel drohte die Realisierung in manchen Schulhäusern aufgrund massiver Raumprobleme sogar zu scheitern. In einzelnen Fällen musste auf dem Pausenplatz zusätzlicher Schulraum mit Hilfe von Containern geschaffen werden. In Basel waren in erster Linie die Kollegien und Schulleitungen mit diversen Problemen konfrontiert, für die rasche und effiziente Lösungen gefunden werden mussten. Trotz teilweise übereinstimmenden Umsetzungsproblemen verweist die folgende Gegenüberstellung der Antworten von Klassenlehrkräften auf einige bemerkenswerte Unterschiede zwischen Zürich und Basel.

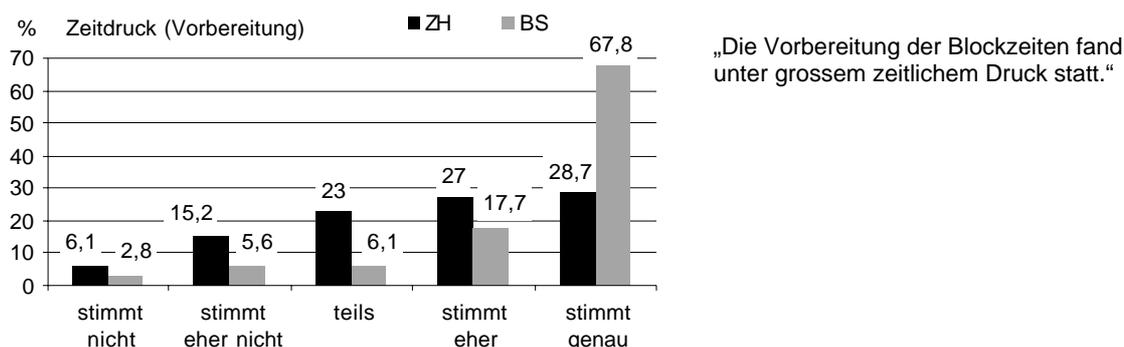


Abb. 3.15: Der Zeitdruck während der Vorbereitung der Blockzeiten im Eindruck der Klassenlehrkräfte in Zürich (n=230) und Basel (n=180)³³

Das erste Ergebnis bestätigt mehr als deutlich, wie stark die Basler Klassenlehrkräfte während der Vorbereitungsphase einen massiven zeitlichen Druck empfunden haben. Zwei Drittel der Lehrerinnen und Lehrer in Basel teilen diese Einschätzung. Im Gegensatz dazu präsentiert sich die Situation in Zürich geradezu harmlos.

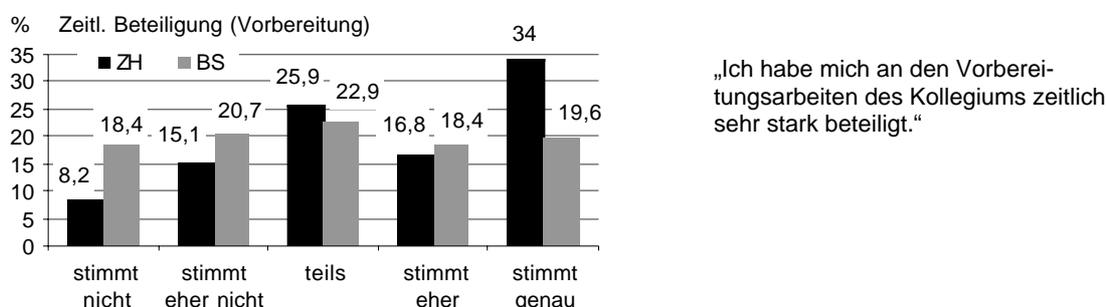
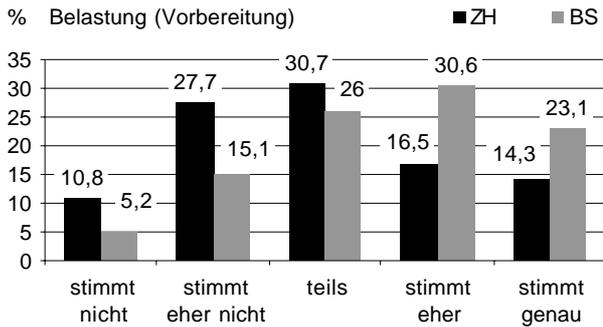


Abb. 3.16: Individuelles zeitliches Engagement während der Vorbereitung der Blockzeiten im Eindruck der Klassenlehrkräfte in Zürich (n=232) und Basel (n=179)³⁴

Die Zürcher Klassenlehrkräfte hatten hingegen weitaus stärker den Eindruck, persönlich mehr Zeit für die Vorbereitungsarbeiten investiert zu haben als die Kolleginnen und Kollegen in Basel. Das tatsächliche Ausmass der zeitlichen Beanspruchung wurde jedoch nicht erfragt. Wie das folgende Ergebnis vermuten lässt, lag der Fokus der Antwortenden in Basel vermutlich ohnehin stärker auf dem Gesamtkollegium, bei den Zürcher Lehrkräften hingegen mehr auf dem eigenen Beitrag.

³³ Chi2(4)=66.87, p<.001

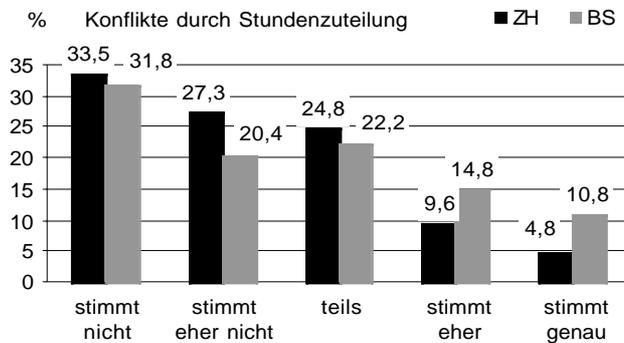
³⁴ Chi2(4)=18.35, p<.01



„In der Vorbereitungsphase war unser Kollegium durch die zusätzliche Arbeit bis an die Grenze des Möglichen gefordert.“

Abb. 3.17: Belastung des Kollegiums während der Vorbereitung der Blockzeiten im Eindruck der Klassenlehrkräfte in Zürich (n=231) und Basel (n=173)³⁵

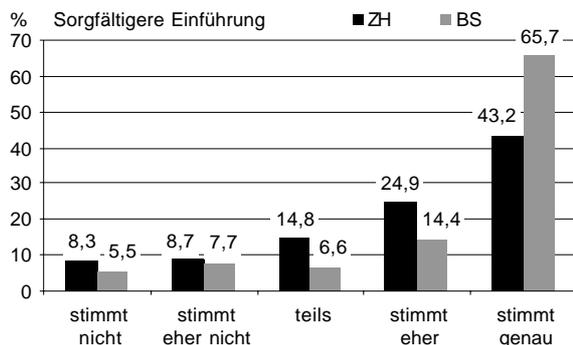
In Basel wurde der durch das Kollegium zu erbringende Aufwand signifikant stärker als „bis an die Grenzen“ belastend erlebt. Diese Belastungswahrnehmung hängt vermutlich nicht zuletzt mit dem generell verspürten enormen Zeitdruck zusammen. Wie das nächste Ergebnis folgern lässt, verliefen gewisse Prozesse in Basel in der Zeit der Hektik offenbar zum Teil auch spannungsreicher als vergleichbare Vorgänge in Zürich.



„Insbesondere die Stundenzuteilung und die Pensengestaltung führten innerhalb unseres Kollegiums während der Vorbereitungsphase zu Spannungen und Konflikten.“

Abb. 3.18: Konflikte durch die Stundenzuteilung. Klassenlehrkräfte in Zürich (n=230) und Basel (n=176)³⁶

Während die Zuteilung der Zusatzstunden an den Zürcher Schulen keine besonderen Probleme verursachte, entstanden in diesem Zusammenhang in den Kollegien in Basel wenig (aber signifikant) mehr Konfliktsituationen.



„Gesamthaft hätte ich mir in dieser Phase eine sorgfältigere Einführung der Blockzeiten gewünscht.“

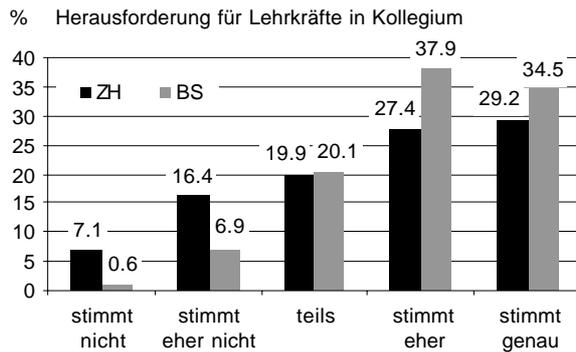
Abb. 3.19: Wunsch nach sorgfältigerer Einführung. Klassenlehrkräfte in Zürich (n=229) und Basel (n=181)³⁷

Es erstaunt auf dem Hintergrund der höheren Beanspruchung wenig, dass die Basler Lehrkräfte die fehlende Sorgfalt bei der Einführung der Blockzeiten um einiges deutlicher bemängelten als die Zürcher Kolleginnen und Kollegen. In Anbetracht dieser klaren Kritik in Basel lassen die beiden letzten Ergebnisse zur Vorbereitungsphase und ihren Effekten erst recht aufhorchen.

³⁵ Chi2(4)=24.7, p<.001

³⁶ Chi2(4)=9.51, p<.05

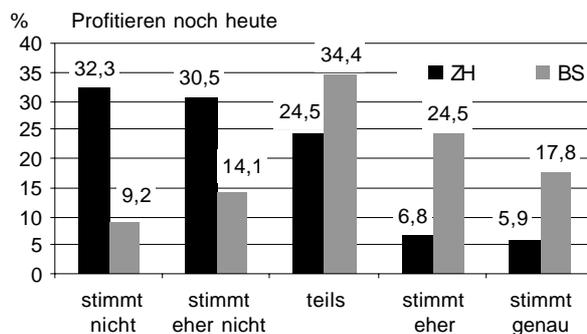
³⁷ Chi2(4)=22.47, p<.001



„Die meisten Lehrkräfte an unserer Schule haben die Blockzeiten in der Vorbereitungsphase als Herausforderung gesehen und sich bemüht, möglichst das Beste aus der Sache zu machen.“

Abb. 3.20: Die Blockzeiten als Herausforderung für das Kollegium. Klassenlehrkräfte in Zürich (n=226) und Basel (n=174)³⁸

Trotz höherem Zeitdruck und stärkerer Konflikthaftigkeit gelang es über siebzig Prozent der Basler Lehrkräfte (stimmt genau und stimmt eher), die Blockzeiten mit mehr oder weniger Überzeugung als berufliche Herausforderung zu verstehen, die es im Rahmen des vereinten Kollegiums gemeinsam zu meistern gilt. Eine ähnlich positive Kraft im Zusammenhang mit der neuen Aufgabe entwickelten in Zürich immerhin noch deutlich mehr als die Hälfte der Klassenlehrkräfte. Dennoch bleibt der Vorsprung der Basler Lehrerinnen und Lehrer signifikant.



„Unser Kollegium profitiert noch heute von den Erfahrungen, die im Zusammenhang mit der Vorbereitung der Blockzeiten gemacht wurden.“

Abb. 3.21: Vorbereitung der Blockzeiten als positive Erfahrung für das Kollegium. Klassenlehrkräfte in Zürich (n=220) und Basel (n=163)³⁹

In entsprechenden Dimensionen zeigt sich der positivere und optimistischere Grundtenor der Basler Lehrerschaft im Hinblick auf die längerfristige Wirkung der Erfahrungen im Kollegium. Die gemeinsame Anstrengung unter zum Teil wenig erfreulichen Bedingungen hat die Kollegien verschweisst und ihre *kollektive Wirksamkeit* erfahrbar gemacht (siehe dazu Kap. 3.7.2.3).

3.2.6 Zusammenfassung und Kommentar

Der Vergleich der Einschätzungen zur Vorbereitungsphase fördert einige auffällige Differenzen zwischen Zürich und Basel ans Licht. Im Unterschied zu Zürich empfanden die Basler Lehrkräfte die Belastung des ganzen Kollegiums und vor allem den Zeitdruck bei der Umsetzung weitaus stärker, hätten sich eine sorgfältigere Einführung gewünscht, und die Zuteilung der Zusatzstunden lieferte ihnen etwas mehr Konfliktstoff. Trotz einer ganzen Reihe negativer Eindrücke und Begleiterscheinungen gelang es den Basler Lehrkräften besser als den Zürcher Kolleginnen und Kollegen, die Umsetzung der Blockzeiten als eine Herausforderung für das Kollegium zu betrachten, die es möglichst gut zu meistern galt. Diese gemeinsamen Erfahrungen blieben in Basel als eine gewinnbringende Phase nachhaltig in Erinnerung. Das sind bemerkenswerte Unterschiede, die nicht auf vergleichbaren Erfahrungen im Kontext ähnlicher Prozesse basieren. Die weiteren Vergleiche sollen dazu dienen, dem, was sich dahinter verbergen könnte, konkretere Gestalt zu verleihen.

³⁸ Chi2(4)=21.25, p<.001

³⁹ Chi2(4)=68.51, p<.001

3.3 Die Haltung der Lehrerinnen und Lehrer gegenüber Blockzeiten

Wenn es darum geht, Schulentwicklungsprojekte im Praxisfeld zu implementieren und in „reale Schule“ umzusetzen, spielen die Lehrpersonen als Schnittstelle zwischen Reformvorhaben und Realisierung eine ganz wesentliche Rolle. Sie sind es, die alle Veränderungen und damit zusammenhängenden Begleiterscheinungen in ihre tägliche Berufsarbeit integrieren müssen. Deshalb ist es für die Qualität der Umsetzung und für die Verarbeitung der entstehenden Belastungen von grosser Bedeutung, welche Haltung und Meinung die Lehrkräfte gegenüber einem Reformvorhaben einnehmen. Sind sie nicht mehrheitlich von dessen Inhalten und Zielen überzeugt, besteht weder eine befriedigende Aussicht auf die optimale Umsetzung der Projektziele noch die Hoffnung auf eine möglichst belastungsfreie Bewältigung der neuen Anforderungen. Dass die Lehrpersonen bereits in der Anfangsphase von einem Reformprojekt überzeugt sind, ist nicht unbedingt Voraussetzung für eine positive Umsetzung. Häufig sind die wirklichen Konsequenzen und direkten Einflüsse auf die Berufsarbeit im Vorfeld einer Umsetzung gar nicht unmittelbar absehbar. Das „Gute an der Sache“ wird oft erst nach konkreten Erfahrungen entdeckt, und manches, was zunächst als Schreckgespenst erscheint, wandelt sich mit der Zeit zur akzeptierten Selbstverständlichkeit. Die Schule erweist sich nicht nur dort als dynamische oder „lernende Organisation“, wo sie inhaltliche oder strukturelle Neuerungen realisiert, sondern gerade auch dort, wo die Beteiligten zu einem Einstellungswandel (noch) fähig sind (vgl. Schratz & Steiner-Löffler, 1999). Insbesondere erstarrte negative Haltungen sind Signale fehlender Flexibilität und Hinweise auf ein mangelhaftes individuelles und institutionelles Erneuerungspotenzial. Vor diesem Hintergrund ist die Frage von Interesse, welche Haltung die Lehrerschaft einer Neuerung gegenüber einnimmt und wie sich die Haltung im Verlaufe der Planung und Umsetzung des Reformvorhabens wandelt.

3.3.1 Die Haltung der Klassenlehrpersonen gegenüber den Blockzeiten zu verschiedenen Zeitpunkten

Im Fragebogen wurden alle Klassenlehrpersonen gebeten, retrospektiv ihre grundsätzliche Haltung und Einstellung gegenüber den Blockzeiten zu verschiedenen Zeitpunkten einzuschätzen. Blicken wir zunächst auf den Erhebungszeitpunkt: Im Oktober 2002, also nach etwas mehr als einem Jahr Erfahrung, präsentiert sich das Meinungsbild unter den Klassenlehrpersonen ziemlich ausgeglichen. Genau 40% der Antwortenden befürworten die Blockzeiten (positive bzw. eher positive Haltung), während 34.9% der Lehrpersonen diese ablehnen (negative, eher negative Haltung). Ungefähr ein Viertel nimmt gegenüber den Blockzeiten eine neutrale Haltung ein.



Abb. 3.22: Grundsätzliche Haltung gegenüber den Blockzeiten im Oktober/November 2002 (nur Klassenlehrkräfte, n=270)

Bei der allgemeinen Beurteilung der Blockzeiten gibt es zwischen den Lehrpersonen der einzelnen Klassenstufen (1., 2. resp. 3. Klasse) keine signifikanten Unterschiede. Die Überprüfung ergibt auch, dass weder das Alter noch das Dienstalter mit der generellen Haltung korrelieren.

Abbildung 3.23 veranschaulicht den zeitlichen Verlauf der Haltung. Es wird ersichtlich, dass die Blockzeiten von den Klassenlehrpersonen während der Periode vom Zeitpunkt der Ankündigung bis zur Befragung im Oktober 02 kontinuierlich mehr Zustimmung erhalten.⁴⁰ Allerdings bleiben

⁴⁰ Neben dem linearen Zeiteffekt, $F(1,245)=68.24, p<.001$, lässt sich auch ein kubischer Effekt nachweisen, $F(1,245)=20.04, p<.001$, was sich durch den s-förmigen Verlauf der Kurve erklären lässt. Die Einzeltests zwischen den Zeitpunkten T lauten (T1: Ankündigung, T2: Vorbereitung, T3: Ende 1. Quartal, T4: Ende 1. Schuljahr, T5: Oktober 2002):
T1-T2: $t(244)=-2.056, p<.04$ T2-T3: $t(244)=-4.710, p<.001$ T3-T4: $t(244)=-6.093, p<.001$
T1-T5: $t(244)=-7.671, p<.001$

die befürwortenden Stimmen während der ersten 3 Erhebungszeitpunkte stets in der Minderheit. Erst nach dem ersten Jahr Blockzeiten übersteigt der Mittelwert knapp die neutrale Position. Erwähnenswert ist der stets relativ hohe Anteil an neutralen Stimmen (zwischen 16.7 und 26.5%). Die scheinbar generelle Verbesserung der Haltungen im erfragten Zeitraum erfährt durch Abbildung 3.27 eine wesentliche Präzisierung (siehe weiter unten).

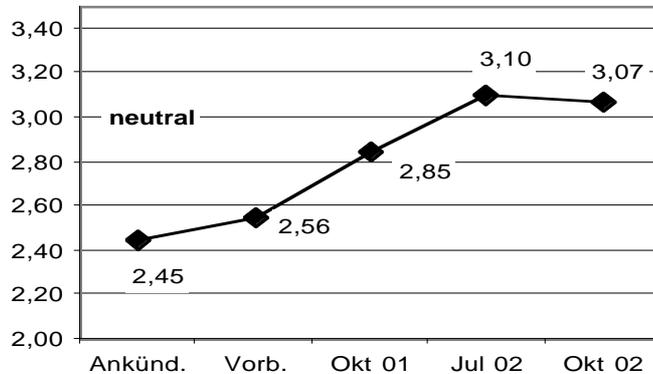


Abb. 3.23: Haltungen der Klassenlehrpersonen gegenüber den Blockzeiten zu verschiedenen Zeitpunkten (1=negativ, 5=positiv, n=245)

Die Meinungen der Lehrpersonen in den verschiedenen Schulkreisen verlaufen nicht genau identisch. Der Anteil an befürwortenden Stimmen nimmt in der genannten Periode bis zur Erhebung aber dennoch in 6 von 7 Kreisen (Uto, Zürichberg, Schwamendingen, Waidberg, Glattal, Letzi) signifikant zu. Im Kreis Limmattal unterscheiden sich die verschiedenen Mittelwerte nicht. Die Zustimmung verläuft im ganzen erfragten Zeitraum auf einem mittleren Niveau (3=neutral). Die Lehrkräfte aus dem Schulkreis Schwamendingen beginnen im Vergleich zum Limmattal mit einer signifikant negativeren Haltung.⁴¹

Für die Haltung der Klassenlehrpersonen im Oktober 2002 gelten generell folgende Zusammenhänge: Je mehr die Lehrkräfte die Blockzeiten als interessante Herausforderung betrachten oder die Blockzeiten als notwendige Anpassung an veränderte gesellschaftliche Bedürfnisse beurteilen, desto mehr neigen sie dazu, den Blockzeiten gegenüber eine zustimmende Haltung einzunehmen, $r = .58$, $p < .001$ resp. $.39$, $p < .001$. Die zweite Korrelation erreicht nicht einmal eine mittlere Stärke.⁴² Das lässt darauf schliessen, dass etliche Lehrerinnen und Lehrer die Notwendigkeit der Anpassung zwar erkennen, aber den Blockzeiten dennoch nicht viel Positives abgewinnen können.

⁴¹ Bei Behandlung der Daten als Messwiederholung entsteht (abgesehen vom Zeiteffekt) eine sign. Interaktion Zeit x Schulkreis, $F(24,936) = 2.05$, $p < .01$

⁴² Eine Korrelation von mittlerer Stärke lautet $r = .50$

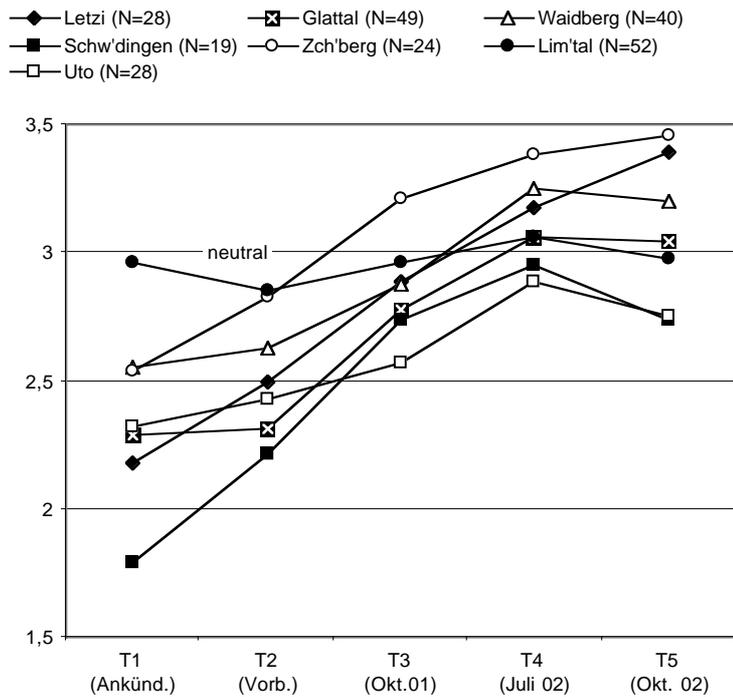
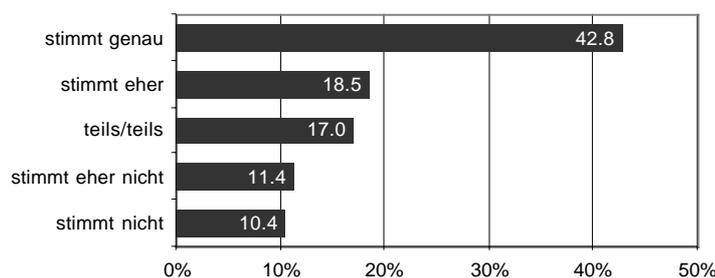


Abb. 3.24: Haltung der Klassenlehrpersonen gegenüber den Blockzeiten zu verschiedenen Zeitpunkten, aufgedgliedert in die Schulkreise (1=negativ, 5=positiv)

3.3.2 Alternative Angebote zu den Blockzeiten

Vor dem Hintergrund der gedämpften Haltung der Klassenlehrpersonen gegenüber Blockzeiten stellt sich die Frage, inwiefern die Lehrerschaft einen Ausbau des ausserschulischen Betreuungsangebots (Hort, Mittagstisch etc.) an Stelle der Blockzeiten vorgezogen hätte. Die Antwort der Klassen- und Zusatz- resp. Fachlehrpersonen spricht eine deutliche Sprache: Eine klare Mehrheit von 61.3% würde ein erweitertes ausserschulisches Angebot vorziehen (stimmt, stimmt eher), während nur gerade 21.8% der Lehrkräfte eine gegenteilige Meinung vertreten (stimmt eher nicht, stimmt nicht). Die restlichen 17% der Befragten äussern sich dazu neutral. Es liegt auf der Hand, dass zwischen der allgemeinen Haltung gegenüber Blockzeiten und der Frage eines erweiterten schulischen Angebots ein recht deutlicher negativer Zusammenhang besteht, $r = -.55$, $p < .01$. Wer die Blockzeiten stärker ablehnt, stimmt einem zusätzlichen ausserschulischen Angebot vermehrt zu.



„Es wäre besser gewesen, das ausserschulische Betreuungsangebot (Hort, Mittagstisch etc.) zu verbessern, als eine Pauschallösung (Blockzeiten) für alle Kinder einzuführen.“

Abb. 3.25: Verbessertes ausserschulisches Betreuungsangebot als Alternative zu Blockzeiten (alle Lehrpersonen, n=395)

Wie die Aufteilung nach Funktionsgruppen ersichtlich macht, würden in erster Linie die Klassenlehrkräfte die Betreuung vorziehen: 67.1% der Klassenlehrpersonen sehen ein erweitertes ausserschulisches Betreuungsangebot mehr oder weniger überzeugt als Lösung (stimmt, stimmt eher), während noch 43.5% der Zusatzlehrkräfte diese Meinung vertreten.⁴³

⁴³ Chi2(4)=20.73, $p < .001$

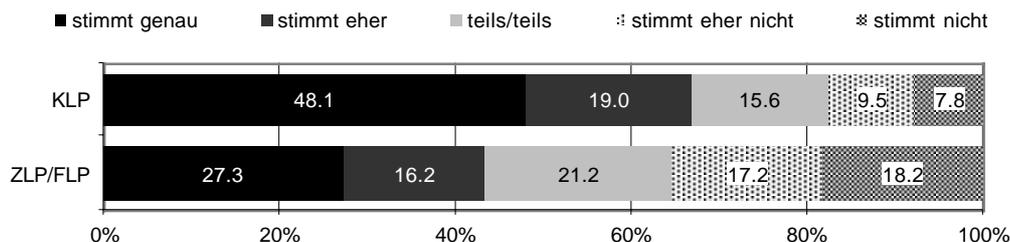


Abb. 3.26: Verbessertes ausserschulisches Betreuungsangebot als Alternative zu Blockzeiten, aufgeteilt in Klassenlehrpersonen (KLP, n=295) und Zusatzlehrkräfte (ZLP/FLP, n=99)

Unter Klassenlehrkräften wirkt sich die persönliche Erfahrung mit Teamteaching auf die Bevorzugung der Betreuungsalternative aus. Lehrkräfte, die über entsprechende Erfahrungen verfügen, favorisieren den Ausbau der Betreuung weniger häufig (stimmt eher, stimmt: 60.9%) als Lehrkräfte ohne diesen Erfahrungshintergrund (76.1%).⁴⁴ Von den Lehrpersonen, welche den Ausbau der Betreuungsangebote eher oder gänzlich vorgezogen hätten, stehen im Oktober 2002 aber gesamthaft immerhin 53.3% den Blockzeiten eher positiv oder positiv gegenüber (39.6% und 13.7%). Es existieren demzufolge in der Lehrerschaft, die sich mit den Gegebenheiten zu arrangieren beginnt, durchaus gegensätzliche Haltungen nebeneinander.

3.3.3 Haltung gegenüber Blockzeiten: Verlaufstypen und korrespondierende Merkmale

Die individuellen Einschätzungen zu den vorgegebenen Zeitpunkten (T1: Ankündigung der Blockzeiten, T2: Vorbereitungsphase, T3: 1. Quartal des ersten Versuchsjahres 01/02, T4: Ende des ersten Versuchsjahres und Oktober 2002) bieten die Möglichkeit, *Verlaufsmuster* der Einstellungsänderung bzw. Einstellungskonstanz zu eruieren. Es wird vermutlich Personen geben, die stets eine positive Haltung innehalten und andere, welche ihre negative Haltung von Anfang bis zum Schluss beibehielten. Andere wiederum dürften einen Einstellungswandel in positiver Richtung vollzogen haben. Mit Hilfe einer Clusteranalyse der Antworten zur Haltung gegenüber Blockzeiten von der Ankündigung bis zum Erhebungszeitpunkt können bei Klassenlehrkräften 4 derartige Verlaufstypen eruieren werden.

Verlaufstypen (Haltung gegenüber Blockzeiten)

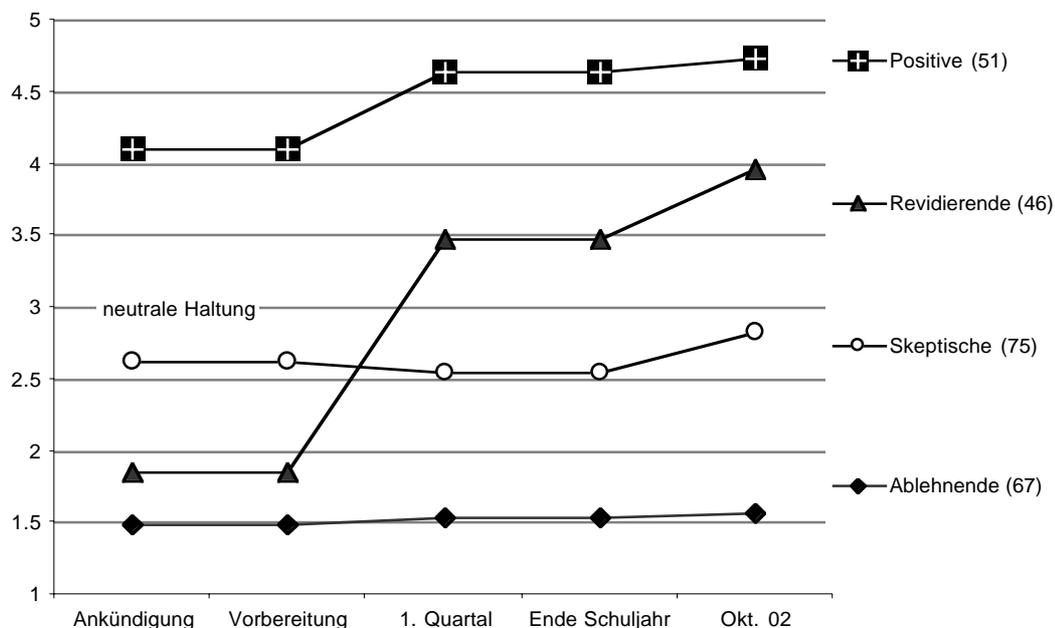


Abb. 3.27: Verlauf der Haltung gegenüber Blockzeiten bei den Klassenlehrkräften (1=negativ, 2=eher negativ, 3=neutral, 4=eher positiv, 5=positiv)

⁴⁴ Chi2(4)=9.73, p<.05

Neben den drei konstanten Gruppen mit positiver (n=51, 21.3%), skeptischer (n=75, 31.4%) und negativer Haltung (n=67, 28%) existiert eine weitere, revidierende Gruppe (n=46, 19.3%), die einen auffälligen Einstellungswandel bis in die Nähe von „eher positiv“ vollzogen hat. Wenn man die Haltung der *ablehnenden* Gruppe im Oktober 2002 mit der Überzeugung „Die Blockzeiten sind eine notwendige Anpassung an veränderte gesellschaftliche Bedürfnisse“ in Beziehung setzt, offenbart sich eine Diskrepanz, die nicht einfach zu verarbeiten sein wird. Die Ablehnenden stimmen nämlich der Aussage „teilweise“ zu, stehen aber den Blockzeiten nach wie vor negativ gegenüber. In abgeschwächter Weise trifft diese wohl reichlich zermürbende Diskrepanz auch auf die Gruppe der skeptischen Klassenlehrkräfte zu. Im Hinblick auf die *Berufszufriedenheit* (siehe Fussnote und Abbildung unten) weisen jedoch eindeutig nur die *Ablehnenden* stark unterdurchschnittliche Werte auf.⁴⁵

Im Gegensatz dazu erweist sich die *positive* Gruppe in mehrfacher Hinsicht als herausragend und problemlos. Diese Lehrkräfte verfügen über ein hohes Bewältigungsvermögen und ein intaktes berufsbezogenes Selbstvertrauen. Die folgenden Abbildungen sollen das eben Gesagte zur Darstellung bringen.

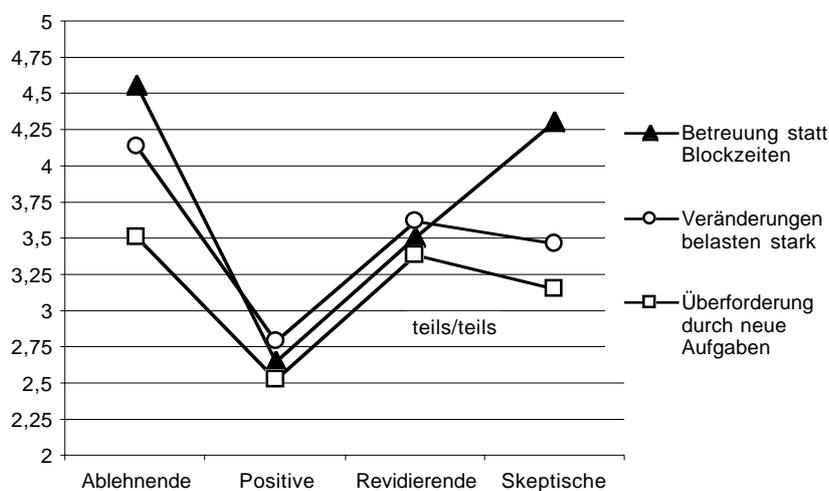


Abb. 3.28: Belastung, Überforderung und die Bevorzugung von Betreuungsangeboten in Abhängigkeit von den Verlaufstypen „Haltung gegenüber Blockzeiten“ (Klassenlehrkräfte n=242)

Die Veränderungen „von oben“ belasten die positive Gruppe am wenigsten, gefolgt von den revidierenden und skeptischen Lehrkräften. Die Ablehnenden weisen den höchsten Wert auf.⁴⁶ Bei der „Überforderung durch neue Aufgaben“ erreichen wieder die Positiven den tiefsten Wert. Die übrigen Gruppen unterscheiden sich im Gefühl der Überforderung hingegen nicht.⁴⁷

⁴⁵ Es wurden Elemente der Berufszufriedenheit nach Merz (1979) erhoben. Die Faktorenanalyse der 9 ausgewählten Items ergab zwei klar unterscheidbare Faktoren: a) Zufriedenheit mit der pädagogischen Arbeit (Arbeit mit Kindern, Erfolg im Unterricht, pädagogischer Spielraum, Selbständigkeit) und b) Zufriedenheit mit den beruflichen Rahmenbedingungen (berufliche Veränderungsmöglichkeiten, Ansehen in der Öffentlichkeit, Unterstützung durch Behörde, berufliche Unterstützung, Besoldung). Beide Skalen erreichen ein Cronbach's Alpha von .73.

⁴⁶ Gemäss Einzelvergleichen Scheffé/Tukey. Genereller Effekt: $F(3,240)=16.59, p<.001$

⁴⁷ Einzelvergleiche wie oben. Genereller Effekt: $F(3,240)=9.74, p<.001$

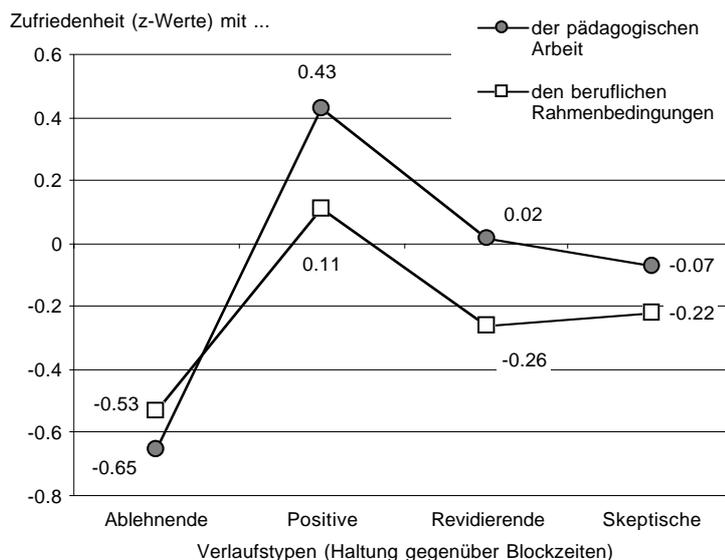


Abb. 3.29: Bereiche der Berufszufriedenheit in Abhängigkeit von den Verlaufstypen „Haltung gegenüber Blockzeiten“ (Klassenlehrkräfte n=242)

Schliesslich sind es auch die Positiven, welche den Ausbau der Betreuungsangebote als Alternative zu den allgemeinen Blockzeiten vergleichsweise überzeugt in Frage stellen, während die Gruppe mit konstant ablehnender Haltung – aber gleichermassen auch die skeptische Gruppe – diesen recht massiv befürworten. Auch die Revidierenden heben sich diesbezüglich noch von den Positiven ab.⁴⁸

Von den beiden erfassten Bereichen der Berufszufriedenheit steht die Zufriedenheit mit der pädagogischen Arbeit in stärkerem Zusammenhang mit den Verlaufstypen als die Zufriedenheit mit den beruflichen Rahmenbedingungen.⁴⁹ Die Einzelvergleiche⁵⁰ bestätigen für beide Bereiche, dass sich die markant unterdurchschnittliche Zufriedenheit der Ablehnenden erheblich von den übrigen Gruppen unterscheidet. Ausserdem sind die Positiven mit den beruflichen Rahmenbedingungen signifikant zufriedener als die revidierenden und die skeptischen Lehrkräfte.

Das ungünstige Belastungserleben, die mehr oder weniger erfahrene Überforderung, die relative Unzufriedenheit und die – vielleicht auch nur latent wirksamen – diskrepanten Wahrnehmungen im Hinblick auf das Berufsfeld führen bei den Ablehnenden zu erheblichen Zweifeln bezüglich der Berufswahl.

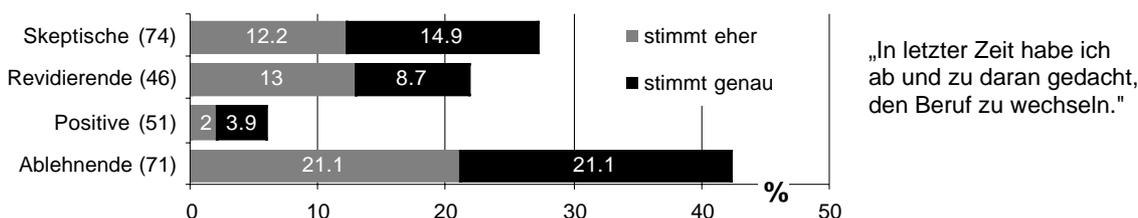


Abb. 3.30: Gedankliche Beschäftigung mit dem Berufswechsel. Zustimmende Antworten der Klassenlehrkräfte in Abhängigkeit von den Verlaufstypen (n=242)⁵¹

In der Gruppe der Ablehnenden haben sich 42% mehr oder weniger intensiv mit der Idee eines Berufswechsels auseinander gesetzt (stimmt eher, stimmt genau), in der Gruppe der Positiven hingegen nur rund 6%. Insgesamt hat sich offensichtlich ein erstaunlich hoher Prozentsatz der Zürcher Unterstufenlehrkräfte mit dieser Frage in jüngerer Zeit beschäftigt.

⁴⁸ Gemäss Einzelvergleichen wie oben. Genereller Effekt: $F(3,239)=34.9, p<.001$

⁴⁹ Pädagogische Arbeit: $F(3,235)=12.03, p<.001$, berufliche Rahmenbedingungen: $F(3,228)=4.34, p<.01$

⁵⁰ Scheffé und Tukey

⁵¹ Für die gesamte Antwortskala gilt: $\text{Chi}^2(12)=27.1, p<.01$

3.3.4 Die Haltung der Lehrerinnen: Zürich und Basel im Vergleich

Die der Lehrerschaft in Zürich und Basel zur Einschätzung der persönlichen Haltung gegenüber Blockzeiten vorgegebenen Zeitpunkte (Ankündigung bis Befragung im Rahmen der Evaluation) stimmen so weit überein, dass ein direkter Vergleich der Haltungen möglich und sinnvoll ist. Der Verlauf der Mittelwerte bestätigt, dass sich auch die Haltung der Basler Lehrkräfte im fraglichen Abschnitt in positiver Richtung verändert hat – dies vor allem dank den konkreten Erfahrungen der ersten Schulwochen (Z3).

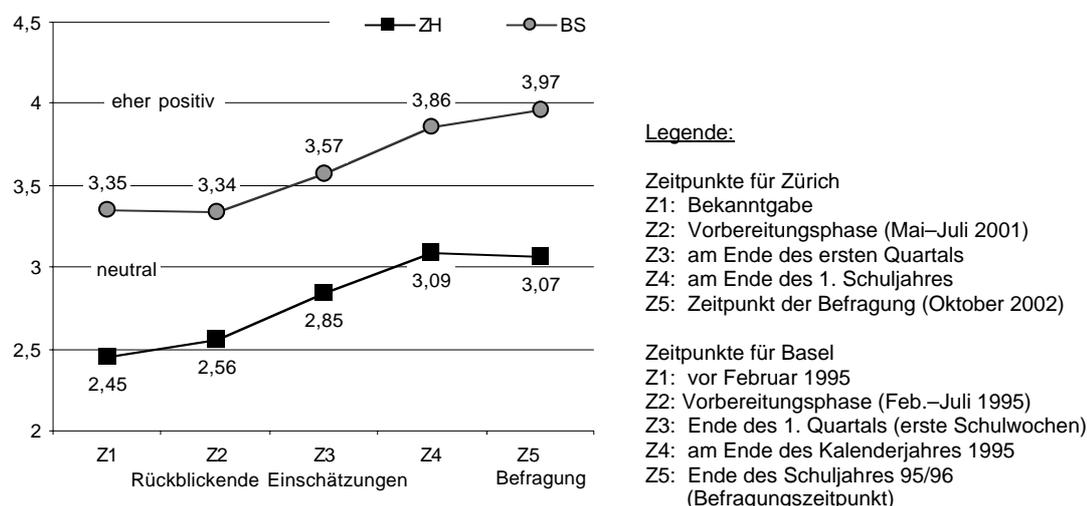


Abb. 3.31: Haltung der Klassenlehrpersonen in Zürich (n=246) und Basel (n=201) zu verschiedenen Zeitpunkten (von 1=negativ bis 5=positiv)

Es ist nicht zu übersehen, dass die Haltung der Basler Lehrerschaft zu allen Zeitpunkten wesentlich positiver ausfällt und schliesslich in einem eher positiven durchschnittlichen Urteil mündet.⁵²

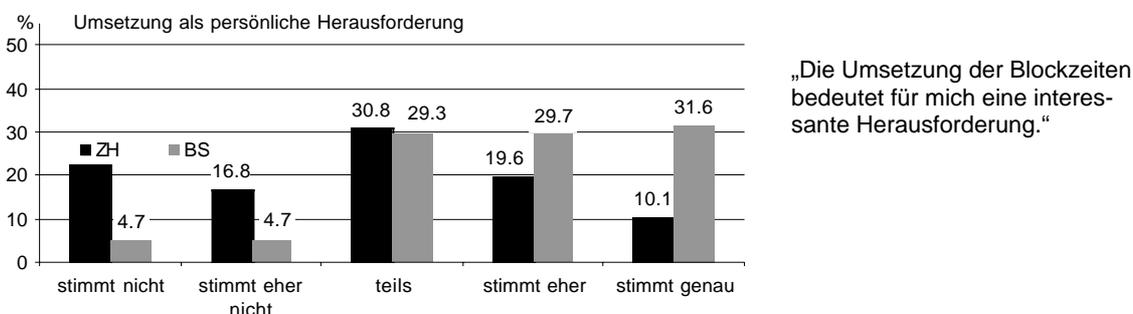


Abb. 3.32: Blockzeit als persönliche Herausforderung. Urteil der Klassenlehrkräfte (Zürich n=286, Basel n=212).

Die Haltung der Basler Lehrerinnen und Lehrer geht eng mit weiteren positiven Einschätzungen einher, die sich deutlich von den Zürcher Ergebnissen unterscheiden. In Zürich haben die Neuerung nicht ganz 30% der Antwortenden als *interessante Herausforderung* erlebt (stimmt eher, stimmt genau), in Basel waren es hingegen überzeugende 61.3%.⁵³ Der damals im Bericht angefügte Kommentar hat dieses Ergebnis so eingeordnet: „In der Stressforschung gilt Herausforderung als das Gegenstück zu Bedrohung. Eine Bewältigungsaufgabe, die als Herausforderung interpretiert wird, setzt positive Energien und Motivationen frei. Die Folge ist ein hohes persönliches Engagement und die Identifikation mit den zu erreichenden Zielen“ (Bericht I, 1996, S. 9⁵⁴).

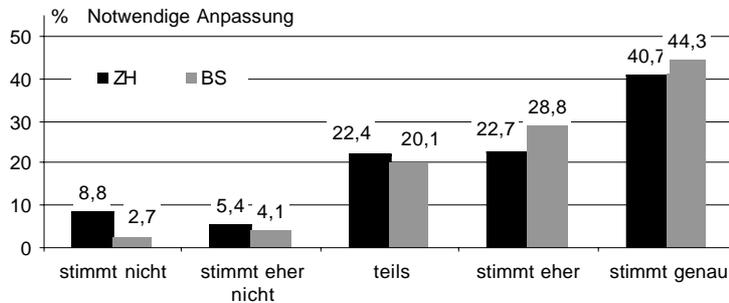
⁵² Genereller Zeiteffekt: $F(4,1780)=65.4, p<.001$. Mittlerer Unterschied Zürich–Basel: $F(1,445)=61.7, p<.001$

⁵³ Unterschied Zürich–Basel: $\chi^2(4)=75.87, p<.001$

⁵⁴ Evaluation der Blockzeiten an den Primarschulen Basel-Stadt (Berichte erhältlich unter: <http://www.paed.unizh.ch/pp1/tspblock1.html>)

Der Vergleich mit Zürich lässt vermuten, dass sich die Wahrnehmung der Lehrerschaft hier in Zusammenhang mit der Einführung der Blockzeiten tatsächlich stärker auf die bedrohlichen (zumindest aber auf die lästigen) Aspekte eines „notwendigen Übels“ konzentriert hat.

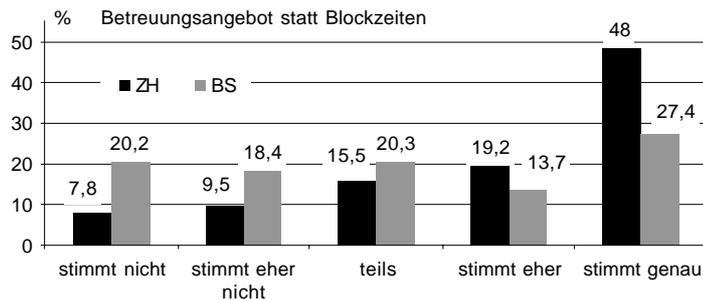
Bei der Beurteilung der Blockzeiten als „notwendige Anpassung“ bestehen zwar noch signifikante, aber nicht mehr spektakuläre Unterschiede zwischen Zürich und Basel.⁵⁵ In Basel sehen 73.1% in den Blockzeiten eine notwendige Anpassung (stimmt eher, stimmt genau), in Zürich teilen diese Auffassung immerhin 63,7%.



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

Abb. 3.33: Blockzeiten als notwendige Anpassung. Urteil der Klassenlehrkräfte (Zürich n=295, Basel n=219).

Dass die Einsicht in die Notwendigkeit bei gleichzeitiger persönlicher Abneigung bei vielen Zürcher Lehrkräften im verschiedenster Hinsicht eine Negativbilanz hinterlassen hat, ist bereits weiter oben erwähnt worden. Die folgende Abbildung lässt erahnen, dass eine derart ungünstige Bilanz in Basel eine viel unbedeutendere Rolle gespielt hat.



„Es wäre besser gewesen, das außerschulische Betreuungsangebot (Hort, Mittagstisch etc.) zu verbessern, als eine Pauschallösung (Blockzeiten) für alle Kinder einzuführen.“

Abb. 3.34: Ausbau der Betreuungsangebote statt Blockzeiten. Urteil der Klassenlehrkräfte aus Zürich (n=296) und Basel (n=212).

Die Mehrheit der Zürcher Lehrerschaft hätte die Erweiterung der Betreuungsangebote den Blockzeiten vorgezogen (siehe auch 3.3.2). Die Gegenüberstellung mit Basel erlaubt nun, die Haltung im Vergleich zu beurteilen. In Basel sprachen sich im Jahre 1996 deutlich weniger Klassenlehrkräfte, nämlich 41%, für diese Lösung aus.⁵⁶

Mit überzeugender Einmütigkeit fällt das Urteil der Zürcher Lehrkräfte bezüglich Tagesschulen aus. Mehr als drei Viertel der Klassenlehrkräfte (76.3%) plädieren mit mehr oder weniger Nachdruck für den Ausbau dieses Angebotes (in Basel 41%).

⁵⁵ Chi2(4)=10.41, p<.05

⁵⁶ Chi2(4)=39.6, p<.001

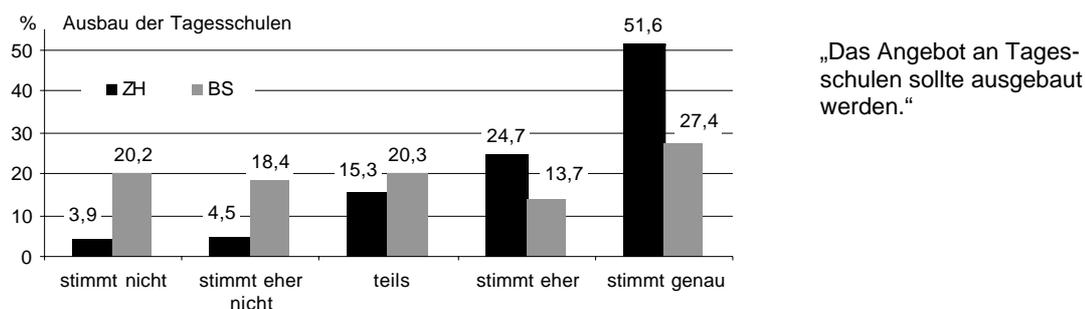


Abb. 3.35: Ausbau der Tagesschulen. Urteil der Klassenlehrkräfte aus Zürich (n=287) und Basel (n=213)⁵⁷
 Die Befürwortung von Tagesschulen ist unabhängig von der Haltung gegenüber Blockzeiten (r=0.0).

3.3.5 Zusammenfassung und Kommentar

Die Blockzeiten haben vom Moment der Ankündigung bis zum Ende des ersten Erfahrungsjahres bei den Klassenlehrpersonen kontinuierlich mehr Zustimmung erhalten. Allerdings bleiben die befürwortenden Stimmen während der ersten drei Erhebungszeitpunkte stets in der Minderheit und die Verbesserung der Grundhaltung betrifft nur eine Untergruppe, während ein grosser Teil der Lehrerschaft seiner negativen oder skeptischen Einstellung zu allen Zeitpunkten treu bleibt. Nach gut einem Jahr Erprobung halten sich die zustimmenden und ablehnenden Meinungen schliesslich ungefähr die Waage. Die Bilanz im Oktober 2002 lautet: 40% der Lehrkräfte stehen den Blockzeiten positiv oder eher positiv gegenüber, ungefähr 35% nehmen eine negative oder eher negative Haltung ein, und die restlichen 25% haben eine neutrale Meinung.

Auch wenn über 60% der befragten Klassenlehrpersonen die Blockzeiten als notwendige Anpassung an veränderte gesellschaftliche Bedürfnisse betrachten, haben es die neuen zeitlichen Strukturen nicht leicht, bei der Lehrerschaft auf Akzeptanz zu stossen. Es überrascht nicht, dass vor dem Hintergrund der mehrheitlich kühlen Haltung über 60% der Antwortenden einen Ausbau des ausserschulischen Betreuungsangebots den Blockzeiten vorgezogen hätten. Klassenlehrpersonen stimmen einer solchen Variante signifikant mehr zu als die Zusatz- und Fachlehrkräfte. Mehr als die Hälfte jener zustimmenden Klassenlehrkräfte stehen aber den Blockzeiten gleichzeitig positiv oder eher positiv gegenüber. Es wohnen demnach, so scheint es, „zwei Seelen in ihrer Brust“, die eine blickt auf das Wünschen, die andere auf die gegebenen Tatsachen.

Eine überraschend klare Meinung zeigt sich im Hinblick auf Tagesschulen. Das ist offensichtlich eine Entwicklungsperspektive, hinter der eine deutliche Mehrheit der Unterstufenlehrkräfte steht.

Der Verlauf der Haltung gegenüber Blockzeiten seit der Ankündigung bis zur Erhebung im Oktober 2002 erlaubt die Bildung von vier Typen: Positive, Revidierende, Skeptische und Ablehnende. Mit Ausnahme der Revidierenden gleicht die per Clusteranalyse gewonnene Zuordnung auffällig der von Brüsemeister (2002) qualitativ erarbeiteten Typologie, welche als Haupttypen Lehrkräfte mit „grosser Aufmerksamkeitsreichweite“ (Exzellente, Positive), Lehrkräfte mit „mittlerer Aufmerksamkeitsreichweite“ (u. a. Ambivalente) und Lehrkräfte mit schwacher Aufmerksamkeitsreichweite (u. a. Verhindernde) unterscheidet. Wenn man die Revidierenden als Typus, der – nach anfänglicher Skepsis – im Verlauf von praktischen Erfahrungen einen grundlegenden Einstellungswandel vollzieht, dazu nimmt, dann repräsentieren die vier Cluster eigentliche Prototypen der beruflichen Handlungsfähigkeit, welche sich bezüglich Einstellungs- und Bewältigungsmuster zum Teil markant unterscheiden. So zeichnet sich die positive Gruppe durch ein hohes Erneuerungs- und Bewältigungspotenzial und eine vergleichsweise hohe Berufszufriedenheit aus, während sich vor allem die Ablehnenden als eine Gruppe von Lehrpersonen mit angeschlagener Berufszufriedenheit, häufigen Zweifeln an der Berufswahl und erhöhtem Belastungserleben zu erkennen geben.

Der Vergleich mit den Basler Lehrkräften bekräftigt den Eindruck, den bereits der vorangehende Abschnitt vermitteln konnte. Im Jahr 2002, mehr als ein halbes Jahrzehnt nach der Umstellung auf Blockzeiten in Basel, äussern die Zürcher Lehrerinnen und Lehrer noch immer

⁵⁷ Chi2(4)=36.6, p<.001

weitaus negativere und reformresistentere Einstellungen als die Basler Kolleginnen und Kollegen im Schuljahr 95/96. Trotz mehrheitlich skeptischer bis ablehnender Haltung scheint aber die vernunftgeleitete Einsicht, dass es sich bei den Blockzeiten gleichsam um eine unumgängliche Anpassung der öffentlichen Schule an eine veränderte Gesellschaft handelt, bei vielen Zürcher Lehrkräften über die Ablehnung obsiegt zu haben – wenn auch nicht ohne Bedauern und Verdruss.

Die bis jetzt eher gedämpfte Bilanz soll an dieser Stelle noch nicht abschliessend gewertet werden. Es gilt zunächst herauszufinden, wie die Lehrpersonen einzelne Aspekte der gegenwärtigen Schulrealität erleben und beurteilen.

3.4 Teamteaching als Unterrichtsvariante

Damit die Unterrichtsqualität auch im Rahmen der Blockzeiten erhalten bleibt, sieht das Zürcher Blockzeitenmodell für jeden vollständigen Unterstufen-Klassenzug (1., 2. und 3. Klasse) 11 Zusatzlektionen vor (siehe Kap. 2.2.2). Wie das Zusatzkontingent auf die Klassenzüge aufgeteilt und von den einzelnen Lehrkräften eingesetzt wird, hat das Schul- und Sportdepartement nicht festgelegt. Der folgende Abschnitt fokussiert die pädagogisch interessanteste der möglichen Varianten: den Einsatz des Teamteaching.

3.4.1 Zusatzlektionen als Teamteaching

Im Zusammenhang mit der Umstellung auf Blockzeiten wird häufig argumentiert, dass mit den neuen Zeitstrukturen gleichzeitig auch pädagogische Neuerungen in die Organisation und Gestaltung des Unterrichts einfließen sollen. Als besondere Qualitätselemente gelten dabei die verstärkte Ausrichtung auf Teamarbeit und Teamteaching (vgl. Holtappels, 1998). Wie erwähnt, eröffnete das Zürcher Blockzeitenmodell den Unterstufenlehrkräften die Möglichkeit, „echtes“ Teamteaching (zwei Lehrpersonen planen und unterrichten gemeinsam) in ihrer Klasse einzuführen. Anstelle der rein organisatorischen Anpassung der Unterrichtszeiten konnte die Umstellung somit als Schritt zu neuen Unterrichtsformen, einem neuen Selbstverständnis als Klassenlehrperson und zu neuen Unterrichtserfahrungen für die Kinder genutzt werden. Aus folgender Abbildung ist zu entnehmen, welcher Anteil an Klassenlehrkräften diesen Schritt in den einzelnen Schulkreisen in welchem Umfang vollzogen hat.

Von den 248 antwortenden Klassenlehrkräften praktizieren im aktuellen Schuljahr 136 (54,8%) kein Teamteaching (TT), 33 (13,3%) verwenden 1 Zusatzstunde als TT-Lektion und 43 (17,3%) setzen zwei Stunden für TT-Lektionen ein. Eine Minderheit von 36 Lehrkräften (14,5%) haben 3 und mehr Zusatzstunden als TT-Lektionen in ihren Unterricht integriert. Die Besonderheiten der schulischen Sondermassnahmen in einzelnen Schulkreisen sind für das häufigere Teamteaching ausschlaggebend, so im Schulkreis Limmattal (Teamteachingmodell) oder teilweise auch im Schulkreis Glattal.

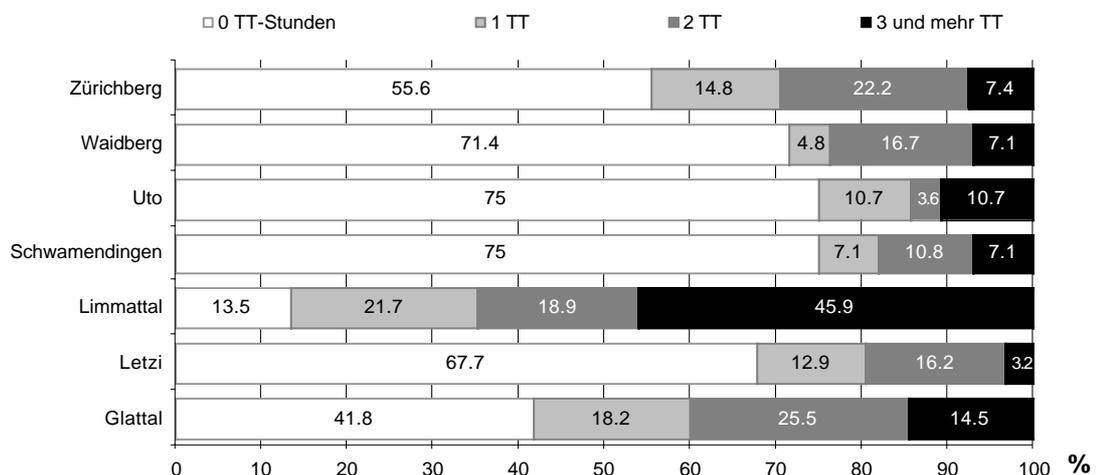


Abb. 3.36: Nutzung der Zusatzstunden als Teamteaching(TT)-Lektionen (zwei Lehrpersonen im gleichen Raum) in den einzelnen Schulkreisen (Angaben von 248 Klassenlehrkräften)

Weil die Teilnahme an der vorliegenden Evaluation für die Lehrkräfte freiwillig war, kann die Zusammenstellung kein vollständiges Bild der Gesamtsituation wiedergeben. Die Aufstellung der Verwendung aller Zusatzstunden in den Schulhäusern des Schulkreises Waidberg sei hier ergänzend angefügt.

Tab. 3.1: Verwendung der Zusatzstunden aus dem Blockzeitenkontingent in den Schulhäusern des Schulkreises Waidberg.⁵⁸

Schulhaus	Anzahl-Klassen	Fachlehrerparallelisierung	Teamteaching	Betreuung	Kontingent	Total Stunden
Allenmoos	3	4	7		11	11
Am Wasser	3	11			11	11
Bläsi	3	4		8*	11	8
Hutten	3		11		11	11
Letten	6	19	3		22	22
Milchbuck A	7	24			26	24
Nordstrasse	3		11		11	11
Pünten	3	11			11	11
Riedhof	3,5	6	5		11	11
Rütihof	8	24		4*	30	26
Scherr	3	4	7		11	11
Turner	3	8	3		11	11
Vogtsrain	2	8			8	8
Weinberg	2	8			8	8
Waidhalde	6	8	14		22	22
<hr/>						
	58,5	139	61	12	215	206
		67,5%	29,6%	5,8%		

* 2 Betreuungsstunden entsprechen 1 Schulstunde

Am häufigsten werden Zusatzstunden für die Parallelisierung der Halbklass mit dem Unterricht bei einer zusätzlichen Lehrkraft verwendet. Die Klassenlehrkraft gewinnt dabei am meisten Klassenteilungen, wenn die Zusatzlehrkraft jeweils zwei Klassenhälften zu einer neuen Gruppe integriert. Fazit: Teamteaching kann zwar als eigentliche pädagogische Neuerung gewertet werden, es bedeutet aber gleichzeitig die Einschränkung der von den meisten Lehrkräften favorisierten Klassenteilung (mit Halbklassenunterricht bei der Klassenlehrkraft).

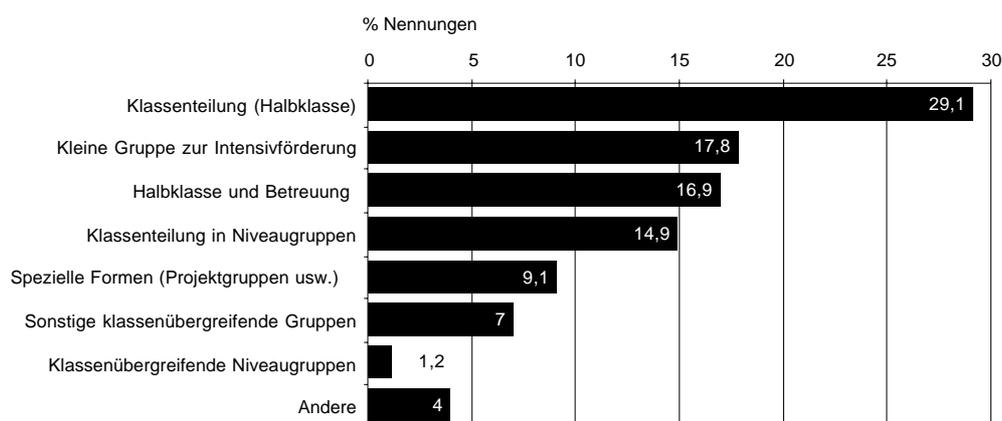


Abb. 3.37: Von den Klassenlehrkräften genannte Organisationsformen (Arten der Klassenteilung). Mehrfachantworten mit total 723 Nennungen (100%)

Die Aufstellung der Organisationsformen spiegelt die Vorliebe für die Klassenteilung in zwei ungefähr gleich grosse Abteilungen. Recht häufig ist auch die Separierung einer Kleingruppe zur

⁵⁸ Angaben von R. Schlittler, Stundenplanordner Waidberg

Intensivförderung. Der Halbklassenunterricht mit gleichzeitiger Betreuung der anderen Hälfte ermöglicht ebenfalls (kostengünstige) Klassenteilungen.⁵⁹

3.4.2 Teamteaching im Urteil der Lehrerinnen und Lehrer

Die Fragen zu den Auswirkungen von Teamteaching auf den Unterricht wurden von den befragten Lehrerinnen und Lehrern entweder auf dem Hintergrund eigener Erfahrungen oder als Vermutung bzw. Beobachtung beantwortet. Die Gegenüberstellung der beiden Antwortperspektiven ergibt durchwegs signifikante Unterschiede. Wie zu vermuten ist, führt die reale Erfahrung mit Teamteaching zu positiveren und die blossе Vermutung zu kritischeren Urteilen.⁶⁰ Keine Unterschiede treten zwischen Klassen- und Zusatzlehrkräften auf.

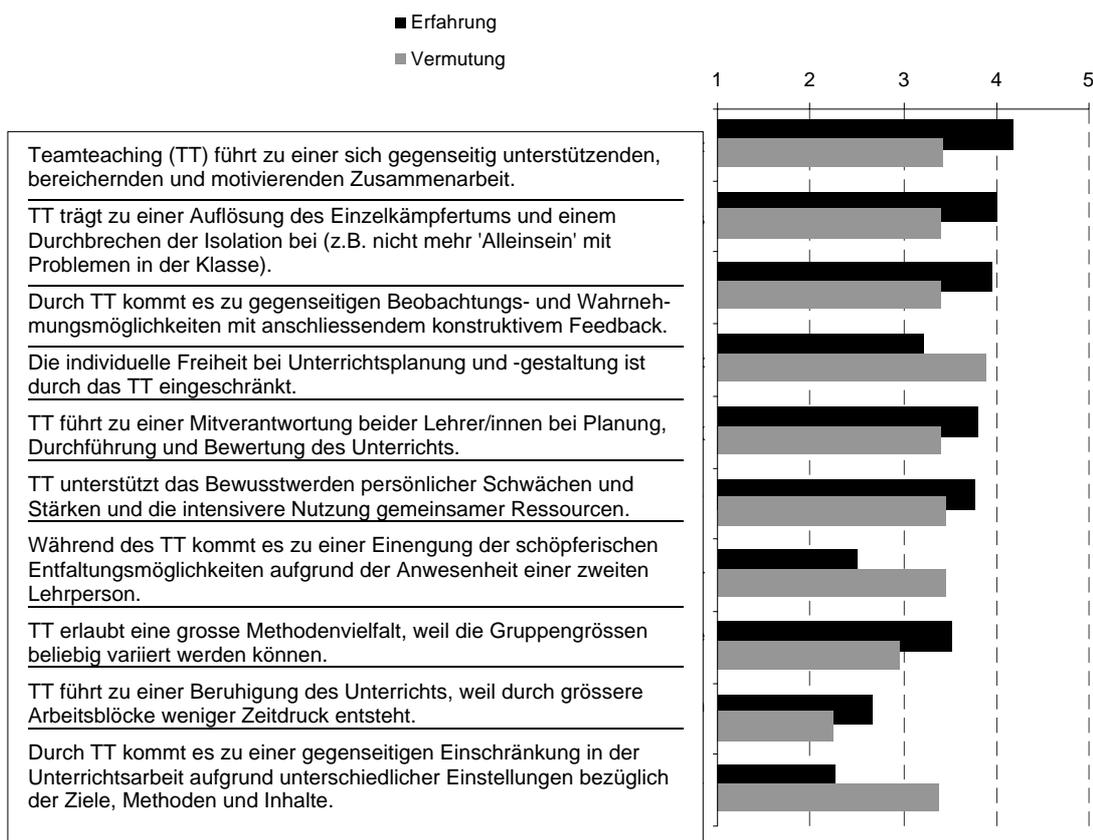


Abb. 3.38: Die auf Erfahrungen oder Vermutungen beruhende Meinung der Klassen- und Zusatzlehrkräfte (N=352) zu Auswirkungen von Teamteaching auf den Unterricht (2=stimmt eher nicht, 3=teils/teils, 4=stimmt eher)

Wer Erfahrungen mit Teamteaching aufzuweisen hat, ist ausgeprägter der Meinung, dieses fördere eine unterstützende motivierende Zusammenarbeit, durchbreche die Isolation und das Einzelkämpfertum und ermögliche die gegenseitige Beobachtung mit konstruktivem Feedback. Eine Einschränkung bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung befürchten hingegen in stärkerem Umfang die Lehrkräfte ohne TT-Erfahrung. Weitere Antworten dieser Gruppe bestätigen die vermutete Einengung und Behinderung durch die Anwesenheit einer zweiten Lehrperson. Die abgebildeten Mittelwerte geben noch keinen Eindruck von der eigentlichen Antwortverteilung.

⁵⁹ Die oftmals nur vereinzelt erfolgte Nutzung der Betreuung in Randstunden schafft zusätzliche Ersparnisse bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung des herkömmlichen Stundenplans. Die damit verbundene Einbusse an schulfreien Nachmittagen wurde bereits im Kap. 2.4.4 vermerkt.

⁶⁰ Analyse: Jeweils 2x2 ANOVA (Klassen-/Zusatzlehrperson x Erfahrung/Vermutung). Signifikante Haupteffekte für den zweiten Faktor: $F(1,348)$ zwischen 9.46 und 49.96, alle $p < .05$ oder $< .001$. Keine Interaktionseffekte.

Die Prozentanteile pro Antwortkategorie ermöglichen ein konkreteres Bild. Die Auszählung ergibt, dass rund 44% der Personen mit Unterrichtserfahrung im Teamteaching der ersten Aussage (TT, motivierende Zusammenarbeit) voll zustimmen. In der Vergleichsgruppe sind es gerade noch 8.6%. Ein Verhältnis der voll zustimmenden Antworten von 40.3 vs. 14.7% besteht bei der Aussage, TT durchbreche die Isolation und das Einzelkämpfertum. Die Unterrichtserfahrung mit TT korrespondiert folglich bei einer beachtlichen Gruppe mit ausgesprochen positiven Urteilen.

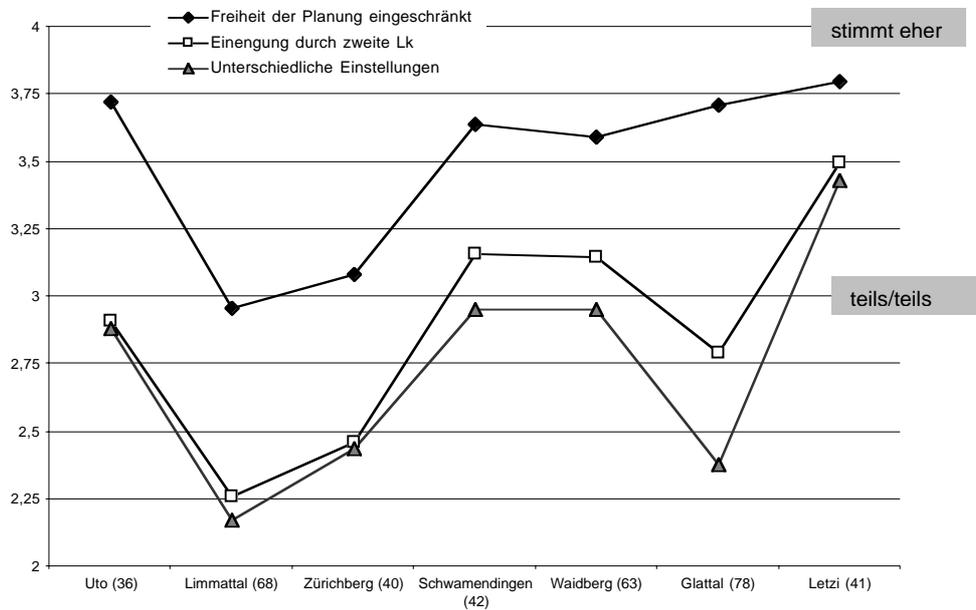


Abb. 3.39: Abweichende Urteile zum Teamteaching bei Lehrkräften der verschiedenen Schulkreise (Anzahl verwertbare Antworten in Klammern, Total N=368)

Die Meinungen der Lehrerschaft der einzelnen Schulkreise zeigen zum Teil beachtliche Unterschiede. Während im Schulkreis Letzi durch das Teamteaching eher Einschränkungen und Behinderungen in Planung, Gestaltung und individueller Entfaltung befürchtet werden, liegen im Limmattal, wo die Erfahrungen durch das Massnahmenpaket (150% Stellenprozent pro Klasse) besonders ausgeprägt sind, weitaus weniger skeptische Einschätzungen vor (voller Wortlaut der Aussagen in der vorherigen Abbildung).⁶¹ Die nächste Frage wird sein, inwiefern die Lehrkräfte die Weiterbildungsangebote zum Teamteaching beurteilen und nutzen.

3.4.3 Weiterbildung

Ein Reformvorhaben wie die Umstellung der Unterrichtszeiten wird vor allem dann zu Veränderungen in der Unterrichtsgestaltung führen, wenn sich die Lehrkräfte umfassend und sorgfältig mit möglichen neuen Formen des Unterrichtens auseinander setzen und anfreunden können. Im Zusammenhang mit dem Teamteaching stellt sich die Frage, wie die Lehrpersonen die Weiterbildung resp. Unterstützung für die unterrichtsbezogene Arbeit einschätzen. In den Vorgesprächen zu dieser Befragung wurde mehrfach darauf hingewiesen, die bisherige Aus- und Weiterbildung für das Teamteaching sei nicht nur zu spät gekommen, sondern habe auch hinsichtlich seiner Qualität zu wünschen übrig gelassen.

⁶¹ Analyse: Signifikante Haupteffekte für den Faktor Schulkreis: $F(6,362)$ zwischen 5.41 und 7.23, alle $p < .001$.

Etwas mehr als ein Drittel der antwortenden Klassen- und Zusatzlehrpersonen vertritt die Meinung, die Weiterbildung im Bereich Teamteaching sei ausreichend. 14.6% der Antwortenden sind mit dem vorhandenen Angebot nicht zufrieden, und erstaunliche 46.8% der Lehrkräfte geben an, diese Frage nicht beurteilen zu können.⁶² Diese Urteile stehen in keiner Beziehung zum Umfang des Pensums oder zum Dienstalter.

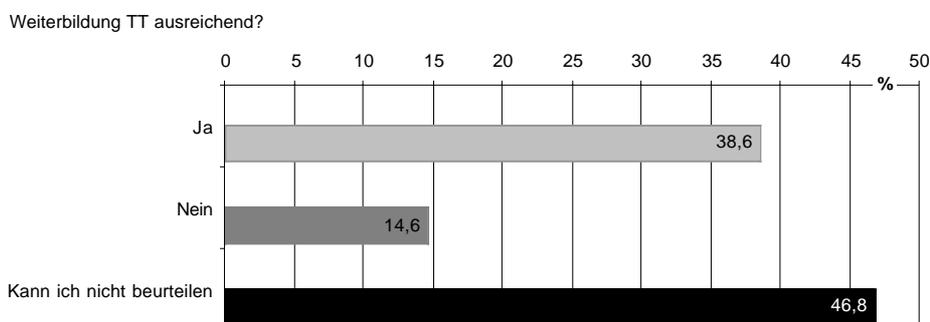


Abb. 3.40: Die Weiterbildung für Teamteaching in der Wahrnehmung der Lehrkräfte (N=391)

Knapp ein Drittel der Lehrkräfte hat in den vergangenen zwei Jahren freiwillig eine Teamteaching-Weiterbildung besucht. Von den Lehrkräften, die im laufenden Schuljahr Teamteaching praktizieren, haben in der Vergangenheit erst 45% ein entsprechendes Weiterbildungsangebot genutzt, und lediglich 16% beabsichtigen, im laufenden Schuljahr freiwillig von einem entsprechenden Angebot zu profitieren. Mit 27.8% Ja-Antworten besteht in dieser Hinsicht für die Zusatzlehrpersonen offenbar ein grösserer Bedarf als für die Klassenlehrpersonen (12.2% Ja).⁶³

Wann sollte die Weiterbildung stattfinden? 53.2% der Klassen- und Zusatzlehrpersonen sähen eine spezifische Weiterbildung für den Teamteachingunterricht am liebsten zu verschiedenen Zeitpunkten während des ersten Erfahrungsjahres. Je ungefähr 14% betrachten das Quartal vor der Einführung resp. die Zeit parallel zur Einführung als günstigsten Moment, und die restlichen 17.8% würden andere Weiterbildungsformen bevorzugen (häufig eine Kombination der beschriebenen Varianten).

Etwas zufriedener als mit dem Angebot an Teamteaching-Weiterbildung sind die Lehrpersonen mit der Unterstützung für die Organisations- und Teamentwicklung im Kollegium. 40.1% der Antwortenden halten die Weiterbildungsmöglichkeiten in diesem Bereich für ausreichend. Wiederum kann ein beträchtlicher Teil der Lehrpersonen (44.3%) zu dieser Frage keine Stellung nehmen.

Am meisten Zustimmung von den Klassen- und Zusatzlehrpersonen erhält das Weiterbildungsangebot, das methodisch-didaktische Fragen, fachbezogene Inhalte und den Bereich der berufsbezogenen Kompetenzen thematisiert. 63% der Antwortenden halten die diesbezügliche Auswahl für ausreichend. 7.9% sind der gegenteiligen Meinung, und 29.1% können dazu keine Aussage machen.

3.4.4 Zusammenfassung und Kommentar

Weit weniger als die Hälfte der antwortenden Lehrerinnen und Lehrer haben die Einführung der Blockzeiten dazu genutzt, dem eigenen Unterricht durch Teamteaching einen neuartigen Impuls zu verleihen. Die Gelegenheit wäre günstig gewesen, aber die Liebe zum Gewohnten war sichtlich stärker als die Neigung zum Aufbruch. Wenn man die schulischen Sonderfälle (insbesondere im Schulkreis Limmattal) nicht berechnet, reduziert sich die Gruppe der Klassenlehrkräfte, welche Teamteaching praktizieren, massiv. Wer es ausübt, denkt positiv darüber, sieht darin eine Bereicherung der Zusammenarbeit, eine Möglichkeit, das Einzelkämpfertum und die berufliche Isolation zu durchbrechen, schätzt die gegenseitige Beobachtung im Unterricht, das darauf aufbauende konstruktive Feedback, die geteilte Verantwortung und die Nutzung gemeinsamer Ressourcen. Derartige Erfahrungen summieren sich zu einem Qualitätssprung, der das gesamte Berufsverständnis verändern kann. Aus dieser Perspektive ist zu bedauern, dass die meisten Lehrerinnen und Lehrer lieber alleine unterrichten und die gebotene Gelegenheit nicht ergriffen haben.

⁶² Hier besteht kein Unterschied zwischen Klassen- und Zusatzlehrkräften

⁶³ Differenz Klassen- und Zusatzlehrkräfte: $\chi^2(1) = 12.10$ $p < .01$, $N = 368$

3.5 Auswirkungen der Blockzeiten auf die Kinder und den Unterricht

Die Klassenlehrpersonen beurteilen in der Befragung, inwiefern sich die Blockzeiten auf das Lernverhalten und die Lernbedingungen der Kinder im Unterricht auswirken. Im Vordergrund steht dabei die Frage, wie die längeren Unterrichtszeiten an den Vormittagen von den Kindern aus Sicht der Lehrpersonen bewältigt werden. In den Vorgesprächen zu dieser Untersuchung im Juni 2002 wurde wiederholt darauf hingewiesen, dass die Kinder in der zweiten Hälfte eines Schulmorgens zusehends ermüden⁶⁴. Als weitere Themen kommen in diesem Abschnitt das Erreichen der Lernziele, das Sozialverhalten der Kinder, die Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung sowie die von den Lehrkräften angewendeten Massnahmen im Unterricht zur Sprache.

3.5.1 Auswirkungen auf das Lernverhalten der Kinder

Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse bestätigen, dass ein sehr grosser Teil der schriftlich befragten Zürcher Lehrkräfte die von ihren Kolleginnen und Kollegen im Interview geäusserte Meinung teilt.⁶⁵ 90.2% der antwortenden Klassenlehrpersonen sind der Ansicht, dass die Konzentrationsfähigkeit und die Ausdauer der Kinder in der 4. Morgenstunde seit der Einführung der Blockzeiten abgenommen haben.

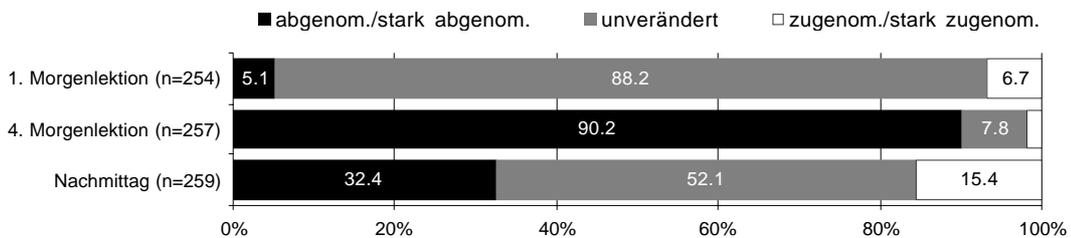


Abb. 3.41: Auswirkungen der Blockzeiten auf die Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer der Kinder im Eindruck der Klassenlehrkräfte

Die Klassenlehrpersonen sind im Weiteren mit grosser Mehrheit der Meinung – die Werte liegen zwischen 75.5 und 90.2% –, dass mit den Blockzeiten in der 4. Morgenstunde bei den Kindern die schulische Lernbereitschaft, die Leistungsfähigkeit, das Arbeits- und Lerntempo sowie die Qualität der Arbeit nachgelassen haben. Deshalb ist es auch nicht weiter überraschend, wenn 68.4% der antwortenden Klassenlehrpersonen effiziente Arbeit am Stoff zu gewissen Zeiten nicht mehr für möglich halten und 63.5% die vierstündigen Morgenblöcke für die Unterstufenschüler/innen generell als zu lang einstufen. Hier bestehen beträchtliche Unterschiede zu den Zusatz- und Fachlehrpersonen, von denen lediglich 47.4 resp. 34% diese Ansichten vertreten.⁶⁶ 61.8% aller antwortenden Lehrkräfte (Klassen- und Zusatzlehrpersonen) an den 1. Klassen halten die langen Unterrichtszeiten an den Vormittagen für eine Überforderung ihrer Schülerinnen und Schüler. Aus der folgenden Abbildung ist zu entnehmen, dass diese Problematik in den 2. und 3. Klassen weniger stark wahrgenommen wird.⁶⁷

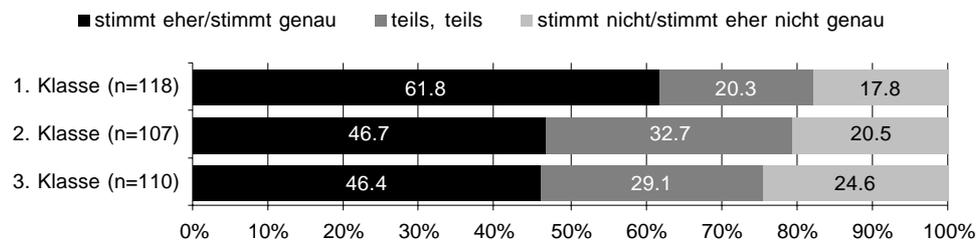


Abb. 3.42: Beurteilung des vierstündigen Morgenblocks als „zu lang“, differenziert nach Schulstufe

⁶⁴ Vgl. Bericht 1 zuhanden des Schul- und Sportdepartementes der Stadt Zürich, Oktober 2002, S. 21.

⁶⁵ Vorbereitende Interviews für den Bericht 1.

⁶⁶ $\chi^2(4) = 12.83$ $p < .05$

⁶⁷ $\chi^2(8) = 17.46$ $p < .05$

Keine nennenswerten Auswirkungen auf das Lernverhalten der Kinder haben die Blockzeiten hingegen während der ersten Morgenstunde. Mit Anteilen, die zwischen 87.1 und 89.5% liegen, geben die Klassenlehrpersonen an, dass sich bezüglich des Lernverhaltens der Kinder keine Veränderung ergeben hat.

Ein bisschen geteilter sind die Meinungen bei der Frage, welche Konsequenzen die Blockzeiten für die Kinder im Unterricht am Nachmittag haben. Hierzu gilt es anzumerken, dass die Kinder seit der Einführung der Blockzeiten an je zwei Nachmittagen pro Woche in der Halbklassse unterrichtet werden. Früher fanden diese Lektionen häufig im ganzen Klassenverband statt. Im Gegensatz zu den Aussagen zu den morgendlichen Lektionen ist der Anteil jener Klassenlehrpersonen, welche die Meinung vertreten, die Blockzeiten hätten auf die beschriebenen Komponenten des Lernverhaltens der Kinder eine positive Wirkung, etwas höher (zwischen 9.4 und 15.4%). Klar vorherrschend ist aber die Meinung, dass sich am Lernverhalten der Kinder am Nachmittag nichts geändert hat (zw. 52.1 und 66.3%). Immerhin zwischen 21 und 32.4% der Befragten vertreten allerdings die Ansicht, das Lernverhalten der Kinder würde unter den neuen zeitlichen Strukturen auch an den Nachmittagen leiden.

Zwischen den wahrgenommenen Auswirkungen der Blockzeiten auf die verschiedenen Aspekte des Lernverhaltens der Kinder und der grundsätzlichen, heutigen Haltung einer Lehrperson gegenüber den Blockzeiten existieren mässige, aber signifikante Zusammenhänge. Als Beispiel sei hier die Korrelation zwischen der Haltung der Lehrpersonen und dem Lernverhalten der Kinder während der 4. Morgenlektion angeführt, $r = .36$, $p < .01$. Es kann allgemein gesagt werden, dass Lehrpersonen, die den Blockzeiten gegenüber eine befürwortende Haltung einnehmen, eher positive Veränderungen in den verschiedenen Bereichen des Lernverhaltens der Kinder feststellen und Lehrkräfte, welche die Blockzeiten negativ beurteilen, gegenteilige Wahrnehmungen registrieren.

3.5.2 Zusammenfassung und Kommentar

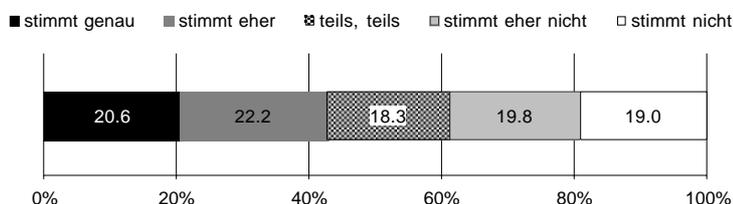
Die Einführung der Blockzeiten mit ihren verlängerten Unterrichtszeiten an den Vormittagen führt nach Ansicht der antwortenden Klassenlehrpersonen bei den Kindern zu nachhaltigen Veränderungen des Lernverhaltens und der Lernbedingungen. Die Erfahrung einer Mehrheit der Lehrkräfte zeigt, dass insbesondere bei den Kindern in 1. Klassen in der Lektion vor dem Mittag die Konzentrationsfähigkeit, die Leistungsfähigkeit, die schulische Lernbereitschaft, das Arbeitstempo sowie die Qualität der Arbeit so stark abnehmen, dass ein effizientes Arbeiten am Unterrichtsstoff nicht mehr möglich ist. Weniger stark wahrgenommen wird diese Problematik von den Lehrpersonen, die an den 2. und 3. Klassen unterrichten, und auch die Zusatz- und Fachlehrpersonen schätzen die Konsequenzen der vierstündigen Morgenblöcke auf das Lernverhalten der Kinder wesentlich weniger negativ ein als die Klassenlehrpersonen. Kaum Auswirkungen auf das Lernverhalten der Kinder haben die Blockzeiten hingegen während der ersten Morgenlektion. Der regelmässige frühe Schulbeginn wird von den Schülerinnen und Schülern offensichtlich problemlos bewältigt.

Die Beurteilung der Nachmittage durch die Klassenlehrpersonen fällt weniger einheitlich aus. Dass ungefähr ein Viertel der Lehrkräfte die Meinung vertritt, auch an den Nachmittagen würde das Lernverhalten der Kinder seit der Einführung der Blockzeiten beeinträchtigt, überrascht eher, findet doch der Unterricht ausschliesslich in Halbklassen statt. Für diese Lehrkräfte können die negativen Auswirkungen der langen Morgenblöcke durch die wesentlich vielfältigeren didaktischen und methodischen Möglichkeiten, die ein Halbklassenunterricht erfahrungsgemäss bietet, offensichtlich nicht mehr kompensiert werden. Auf der andern Seite ist eine deutliche Mehrheit unter den befragten Klassenlehrpersonen der Ansicht, die Blockzeiten hätten an den Nachmittagen keinen Einfluss auf das Lernverhalten der Kinder. Ungefähr jede zehnte Lehrperson stuft den nachmittäglichen Halbklassenunterricht als Gewinn für die Kinder ein.

Im Unterschied zu Lehrkräften, welche die Blockzeiten negativ beurteilen, stellen Lehrpersonen, die den Blockzeiten gegenüber eine befürwortende Haltung einnehmen, in den verschiedenen Bereichen des Lernverhaltens der Kinder eher positive Veränderungen fest. Diese Verknüpfung der grundsätzlichen Einstellung mit der Beurteilung des Lernverhaltens gilt es im Auge zu behalten.

3.5.3 Erreichen der Lernziele

Die Antworten auf die Frage, ob sich die Einführung der Blockzeiten auf das Erreichen der Lernziele auswirkt, fallen sehr heterogen aus. So entfallen jeweils rund ein Fünftel der Stimmen auf die einzelnen Antwortkategorien (stimmt genau bis stimmt nicht). Insgesamt lässt sich eine knappe Mehrheit erkennen, die angibt, dass das Erreichen der Lernziele nicht tangiert wird (42.8% gegenüber 38.8%).



„Durch die Blockzeiten wird das Erreichen der Lernziele bei meiner Klasse nicht tangiert.“

Abb. 3.43: Das Erreichen der Lernziele (n=291)

Wer das Erreichen der Lernziele durch die Blockzeiten gefährdet sieht, vertritt tendenziell auch in den anderen, spezifische Lernziele betreffenden Fragestellungen eine kritischere Haltung.⁶⁸ Nach Angaben von 28.6% der befragten Klassenlehrer/innen ist es seit Einführung der Blockzeiten (eher) schwieriger geworden, den Unterrichtsstoff in den Hauptfächern Mathematik und Deutsch zu bewältigen. Etwas mehr als die Hälfte (53.3%) macht hier allerdings keinen Unterschied gegenüber früher geltend (vgl. Abb. 3.40). In dieser Frage unterscheiden sich die Antworten in Abhängigkeit von der unterrichteten Schulstufe⁶⁹. Am stärksten stimmen dieser Aussage die Lehrer/innen von 3. Klassen zu (38.9%), am wenigsten teilen diese Meinung die Lehrpersonen von 1. Klassen (21.9%).

Die Gegenüberstellung von Ganzklassen- und Halbklassenunterricht zeigt, dass drei Viertel der Klassenlehrpersonen den Ganzklassenunterricht weniger effizient erlebt als den Halbklassenunterricht.

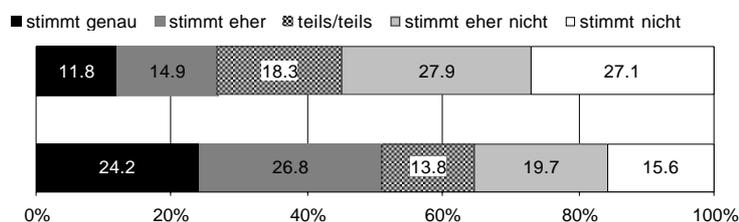


„Seit Einführung der Blockzeiten habe ich Mühe, mit meinem Unterrichtsstoff in Mathematik und Deutsch durchzukommen.“

„In den Ganzklassenstunden lernen meine Schüler/innen oft nicht so effizient wie in den Halbklassenstunden.“

Abb. 3.44: Lernziele in den Hauptfächern, Effizienz der Ganzklassenstunden (n=291)

26.7% der Klassenlehrkräfte geben an, dass es im Rahmen der Blockzeiten schwieriger geworden sei, Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Schüler/innen zu fördern (stimmt eher, stimmt genau). Wesentlich grösser ist hingegen der Anteil, der das Erarbeiten verschiedener Arbeitstechniken mehr oder weniger erschwert sieht (51%).



„Durch die Blockzeiten ist es schwieriger geworden, Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit zu fördern.“

„Durch die Blockzeiten wird das Erarbeiten verschiedener Arbeitstechniken erschwert.“

Abb. 3.45: Einfluss auf Selbständigkeit und Erarbeiten verschiedener Arbeitstechniken (n=291)

⁶⁸ Erreichen der Lernziele nicht tangiert und ... Unterrichtsstoff M und D: $r = -.64$ $p < .05$, Ganzklassen vs. Halbklassen: $r = -.32$ $p < .05$, Selbständigkeit: $r = -.51$ $p < .05$, Arbeitstechniken: $r = -.47$ $p < .05$, soziale Fortschritte: $r = .21$ $p < .05$, musische Fortschritte: n. s.

⁶⁹ $\chi^2(8) = 18.28$ $p < .05$

Die Einführung der Blockzeiten hat nach Ansicht der Klassenlehrpersonen weder auf die sozialen noch auf die musischen Kompetenzen der Schüler/innen einen fördernden Einfluss. So sind lediglich 16.9% der Klassenlehrkräfte der Meinung, ihre Schüler/innen hätten im sozialen Bereich Fortschritte gemacht, da sie sich mehr Zeit nehmen können für Inhalte, welche Gemeinschaftsbildung und soziale Kompetenz fördern (siehe dazu den Vergleich mit Basel, Kap. 3.5.7). Noch geringer ist die Zustimmung hinsichtlich der Fortschritte im musischen Bereich mit 8.8%.

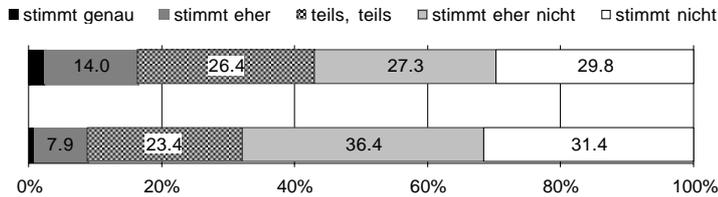


Abb. 3.46: Fortschritte im sozialen und musischen Bereich (n=291)

„Meine Schüler/innen haben seit der Einführung der Blockzeiten Fortschritte im sozialen Bereich gemacht.“

„Seit der Einführung der Blockzeiten haben meine Schüler/innen im musischen Bereich Fortschritte gemacht.“

3.5.4 Auswirkungen auf das Sozialverhalten

Die Einführung der Blockzeiten hat u.a. Konsequenzen für das Zusammenleben in der Schule. Im Vergleich zu herkömmlichen Unterrichtsstrukturen sind Kinder und Lehrpersonen an den Vormittagen länger zusammen. Die Schüler/innen haben im Weiteren einen gemeinsamen Schulweg und verbringen alle Pausen zusammen. Im Zusammenhang mit diesen modifizierten Bedingungen interessiert die Frage, ob sich durch das häufigere Zusammensein der Kinder Veränderungen in Bezug auf das soziale Lernen und die Gemeinschaftsbildung erkennen lassen.

3.5.4.1 Auseinandersetzungen unter den Kindern

Über zwei Drittel der antwortenden Klassenlehrpersonen beobachten keine vermehrten verbalen Auseinandersetzungen innerhalb und ausserhalb des Unterrichts, ein Viertel stellt dies fest.

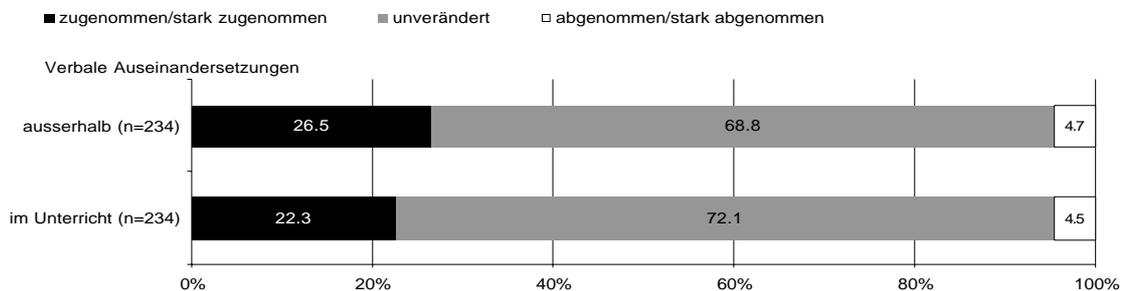


Abb. 3.47: Verbale Auseinandersetzungen unter Kindern innerhalb und ausserhalb des Unterrichts

Ähnlich verhält es sich bei der Frage nach Raufereien und tätlichen Auseinandersetzungen. Eine überwiegende Mehrheit der Lehrpersonen stellt weder innerhalb noch ausserhalb des Unterrichts Veränderungen fest.

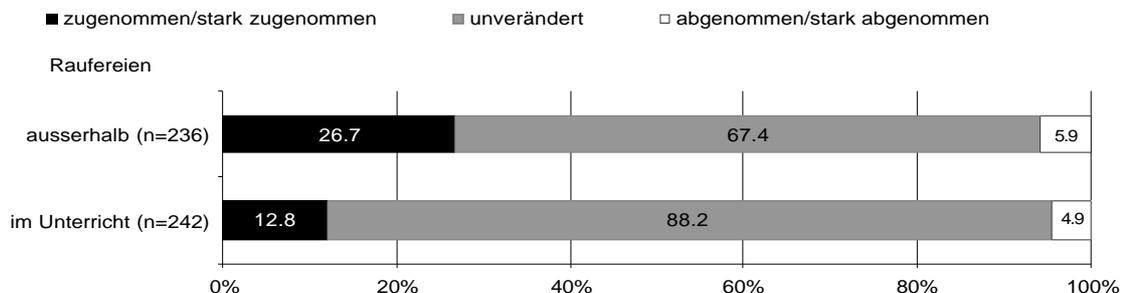


Abb. 3.48: Raufereien und tätliche Auseinandersetzungen unter Kindern innerhalb und ausserhalb des Unterrichts

Auf der andern Seite haben für über ein Viertel der Antwortenden die tätlichen Auseinandersetzungen ausserhalb des Unterrichts zugenommen. Diese Konflikte dürften sich wohl am häufigsten auf dem Pausenplatz abspielen, auf dem sich an den Vormittagen gegenüber früher mehr Kinder aufhalten. Immerhin über ein Fünftel der Klassenlehrkräfte gibt an, dass Raufereien auch im Rahmen des Unterrichts zugenommen haben.

3.5.4.2 Prosoziales Verhalten der Kinder

Hilfsbereitschaft und Toleranz resp. Solidarität und Zusammenhalt in der Klasse werden von einer deutlichen Mehrheit der Klassenlehrpersonen als unverändert wahrgenommen (Werte zwischen 66 und 76.1%). Mehr als ein Viertel der Antwortenden gibt an, die Hilfsbereitschaft und Solidarität innerhalb der Klasse hätten durch die Blockzeiten zugenommen. Die Zunahme ausserhalb der Klasse wird tiefer eingeschätzt, erreicht aber immer noch Werte von 16.3% (Hilfsbereitschaft) und 17.6% (Solidarität). Jeweils zwischen 5.7 und 7.3% der befragten Lehrpersonen sind der Meinung, die beschriebenen Bereiche des Sozialverhaltens der Kinder würden durch die Blockzeiten beeinträchtigt.

Wie schon beim Lernverhalten bestehen auch beim Sozialverhalten verschiedene Zusammenhänge von mässiger Stärke zwischen den wahrgenommenen Auswirkungen der Blockzeiten auf die Kinder und der generellen Haltung der Lehrpersonen gegenüber den Blockzeiten (sign. Korrelationen zwischen $|r| = .22$ und $.40$). Lehrpersonen, welche die Blockzeiten *befürworten*, konstatieren eher *positive* Veränderungen im sozialen Verhalten der Kinder, und Lehrkräfte, die den Blockzeiten gegenüber eine ablehnende Haltung einnehmen, nehmen diesbezüglich Verschlechterungen wahr.

3.5.5 Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen

Die Einschätzung der zur Verfügung stehenden Zeit für persönliche Kontakte mit einzelnen Kindern zeigt eine breite Streuung. Insgesamt sind 38.4% aller Lehrkräfte der Meinung, (eher) genügend Zeit für Kontakte zu haben, 36.1% äussern sich gegenteilig. Bei den Zusatzlehrpersonen ist die Zustimmung mit 49.5% deutlich grösser als bei Klassenlehrer/innen (34.5%), von denen 39.7% der Meinung sind, sie hätten nicht genug Zeit für persönliche Kontakte mit einzelnen Kindern.⁷⁰

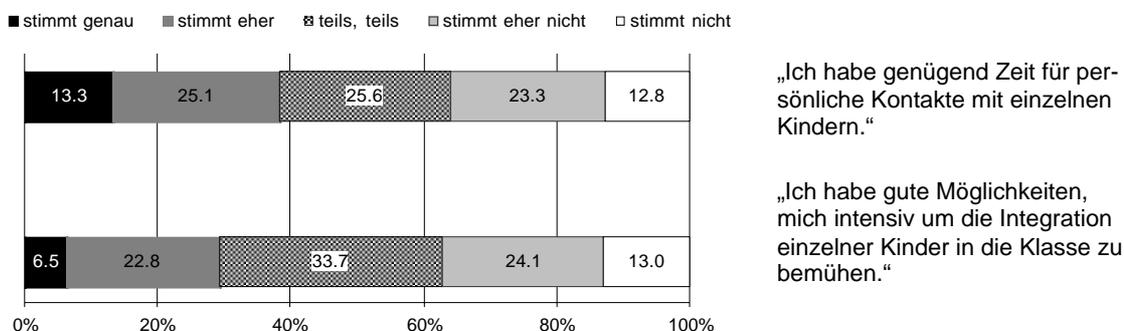


Abb. 3.49: Zeit für persönliche Kontakte (n=391) und Möglichkeiten zur Integration einzelner Kinder (n=386)

Ein ähnliches Bild ergibt die Frage nach den Integrationsmöglichkeiten. Hier zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Funktionsgruppen⁷¹ (Klassenlehrpersonen bzw. Zusatzlehrkräfte) und zwischen den Lehrer/innen verschiedener Stufen⁷² (1., 2., 3. Klasse). 40.4% der Zusatzlehrkräfte sind der Meinung, sich in genügendem Umfang um die Integration einzelner Kinder kümmern zu können, während bei den Klassenlehrer/innen lediglich 25.4% dieser Auffassung sind. 40% der Lehrpersonen an einer 1. Klasse halten die Integrationsmöglichkeiten für ausreichend. Lehrer/innen an 2. und 3. Klassen sind mit ihren diesbezüglichen Möglichkeiten (eher) unzufrieden. Von Disziplinproblemen wird eher selten berichtet. 15.3% der Befragten geben an, häufig disziplinarische Probleme zu haben, während 63.4% damit (kaum) zu kämpfen haben. Noch etwas geringer ist der Anteil jener

⁷⁰ Chi2(4) = 11.19, p < .05

⁷¹ Chi2(4) = 10.86, p < .05

⁷² Chi2(8) = 18.14, p < .05

Lehrer/innen, die angeben, häufig Konflikte mit einzelnen Kindern zu haben (9.4%). Die Aussagen der Klassenlehrpersonen unterscheiden sich diesbezüglich nicht von jenen der Zusatzlehrkräfte.



Abb. 3.50: Disziplinarische Probleme (n=390) und Konflikte mit einzelnen Kindern (n=386)

Zusatzlehrpersonen erteilen häufig nur wenige Lektionen pro Woche an einer Klasse. Wirkt sich diese sporadische Präsenz auf die Akzeptanz in der Klasse aus? Die Stellungnahmen zu folgender Aussage lassen diesen Schluss nicht zu: „Ich fühle mich von den Kindern als Zusatz- resp. Fachlehrkraft gut akzeptiert.“ 69.9% der Zusatzlehrpersonen äussern sich dazu eindeutig positiv (stimmt genau) und 22.2% eher positiv (stimmt eher) gegenüber je 1% negativen Antworten (stimmt eher nicht, stimmt nicht).

3.5.6 Zusammenfassung und Kommentar

Rund ein Viertel der Lehrkräfte gibt an, die Hilfsbereitschaft und Solidarität innerhalb der Klasse hätten durch die Blockzeiten zugenommen. Das gegenüber früher häufigere Zusammensein der Kinder in einer Klasse hat sich demnach durchaus günstig auf die Entwicklung erwünschter Sozialkompetenzen ausgewirkt. Eine Abnahme von Hilfsbereitschaft und Solidarität stellen nur sehr wenige Lehrpersonen fest. Auf der andern Seite führt der Umstand, dass seit der Einführung der Blockzeiten mehr Kinder gleichzeitig anwesend sind, im Eindruck eines Teils der Lehrpersonen zu einer Zunahme der verbalen und tätlichen Auseinandersetzungen, dies sowohl innerhalb als auch ausserhalb der Klasse. Jeweils etwa ein Viertel der Klassenlehrpersonen stellt eine entsprechende Veränderung fest. Für die Raufereien innerhalb einer Klasse liegt der Wert tiefer. Speziell durch die Blockzeiten entstandene Beziehungsprobleme zwischen Lehrpersonen und Kindern dürften kaum existieren. Wie beim Lernverhalten zeigen sich auch beim Sozialverhalten Zusammenhänge zwischen den wahrgenommenen Auswirkungen auf die Kinder und der generellen Haltung der Lehrpersonen gegenüber den Blockzeiten. Es handelt sich dabei um den typischen Zusammenhang zwischen Einstellung und Wahrnehmung.

In Anbetracht der zum Teil kleinen Pensen an den einzelnen Klassen ist bemerkenswert, dass die Zusatzlehrkräfte bei den Kindern eine derart hohe Akzeptanz feststellen. Zumindest aus ihrer persönlichen Sicht scheinen sie demnach auch in ihrer Rolle als zusätzliche Lehrkraft bei den Kindern auf Anerkennung zu stossen.

3.5.7 Massnahmen im Unterricht

Angesichts der genannten Probleme mit dem Lernverhalten der Kinder und der Ermüdung in der vierten Morgenstunde stellt sich die Frage nach den Massnahmen, die seit der Einführung der Blockzeiten im Unterricht vermehrt zur Anwendung kommen. Die längeren Unterrichtszeiten an den Vormittagen bleiben nicht ohne Folgen für die Gestaltung des Unterrichts. Bereits die im Juni 2002 durchgeführten Interviews haben ergeben, dass sich viele Lehrpersonen gezwungen sehen, ihren Unterricht den veränderten Bedingungen anzupassen.⁷³ Welche neuen Anforderungen und Herausforderungen stellen sich den Lehrpersonen in der Unterrichtsgestaltung, und welche Anpassungen nehmen sie diesbezüglich vor?

Weil die Basler Lehrkräfte sich seinerzeit ebenfalls über die Ermüdung der jüngeren Kinder in der vierten Morgenlektion beklagt hatten, bietet sich ein Vergleich der Massnahmen im Unter-

⁷³ Vgl. Bericht 1 zuhanden des Schul- und Sportdepartements der Stadt Zürich, Oktober 2002, S. 20.

richt mit den Zürcher Lehrkräften an.⁷⁴ Der Vergleich wird darüber hinaus auch weitere unterrichtsbezogene Aspekte aufgreifen.

Eine überwältigende Mehrheit der Zürcher Klassenlehrkräfte (95.3%) ist der Ansicht, die längeren Unterrichtszeiten würden eine andere Rhythmisierung und mehr Abwechslung im Unterricht erfordern. Knapp 70% stuft die Unterrichtsgestaltung seit der Einführung der Blockzeiten als anspruchsvoller ein. Die offensichtlich erhöhten Anforderungen an die Planung und Gestaltung der einzelnen Lektionen bedeuten indessen nicht, dass die Klassenführung von einer klaren Mehrheit der Klassenlehrpersonen als schwieriger empfunden wird. Wie die Abbildung unten zeigt, sind die Meinungen in dieser Frage geteilt. Zwischen den Lehrpersonen der einzelnen Klassenstufen bestehen keine Unterschiede bei der Beurteilung der Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung. Bei jüngeren Kindern werden zwar die Morgenblöcke von einer Mehrheit als zu lang beurteilt (vgl. Kap. 3.5.1), aber die Unterrichtsgestaltung ist im Eindruck der Klassenlehrkräfte nicht grundsätzlich anspruchsvoller als bei älteren Kindern.

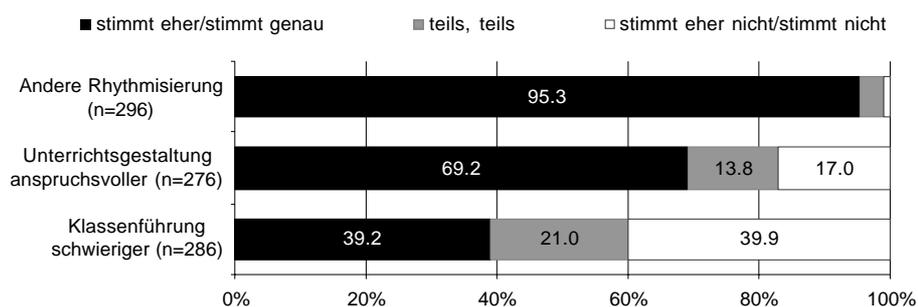


Abb. 3.51: Neue Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung aufgrund der Blockzeiten (Klassenlehrpersonen)

Einerseits erfordern die längeren Morgenblöcke besondere Massnahmen, damit die Kinder nicht zu sehr ermüden, andererseits ermöglicht die neue Zeitstruktur auch Unterrichts- und Lernformen, die im Rahmen eines herkömmlichen Stundenplans schwieriger zu organisieren sind. Sehen die Klassenlehrkräfte Zürichs und Basels diese Begleiterscheinungen der Blockzeiten unterschiedlich? Wie reagieren sie darauf? Die vorgelegten Fragen lauten: „Inwiefern wirken sich die Blockzeiten (BZ) auf Ihre Unterrichtsgestaltung aus?“ Sie beziehen sich auf diese Bereiche des Unterrichts:

Seit Einführung der Blockzeiten ...

- ... schalte ich vermehrt zusätzliche Pausen ein (auch individuelle Pausen für einzelne Kinder), wenn dies nötig ist.
- ... baue ich in meinem Unterricht vermehrt musische Elemente ein.
- ... verwende ich vermehrt erweiterte und individualisierte Lehr-/Lernformen (z.B. Projekt- oder Planarbeit, Werkstattunterricht etc.).
- ... wechsele ich häufiger die Sozialformen (Klassen-, Gruppen-, Partner-, Einzelarbeit).
- ... baue ich in meinem Unterricht vermehrt Elemente ein, die beruhigend, konzentrationsfördernd oder aktivierend auf die Kinder wirken.
- ... kommt es häufiger vor, dass nicht alle Kinder der Klasse zur selben Zeit mit der gleichen Arbeit beschäftigt sind.
- ... baue ich in meinem Unterricht vermehrt Elemente ein, welche die Gemeinschaft und die soziale Kompetenz fördern.
- ... ist der Anteil an selbständiger Arbeit der Schüler/innen in meinem Unterricht grösser.
- ... arbeite ich häufiger mit anderen Kolleg/inn/en bzw. deren Klassen klassenübergreifend zusammen.

⁷⁴ Basel: Zustimmung (stimmt eher und stimmt genau) zu „Der Morgenblock ist zu lang“: 1. Klasse 56,9%, 2. Klasse 34,4%, 3. Klasse 24%)

Beantwortung: Ja - Nein

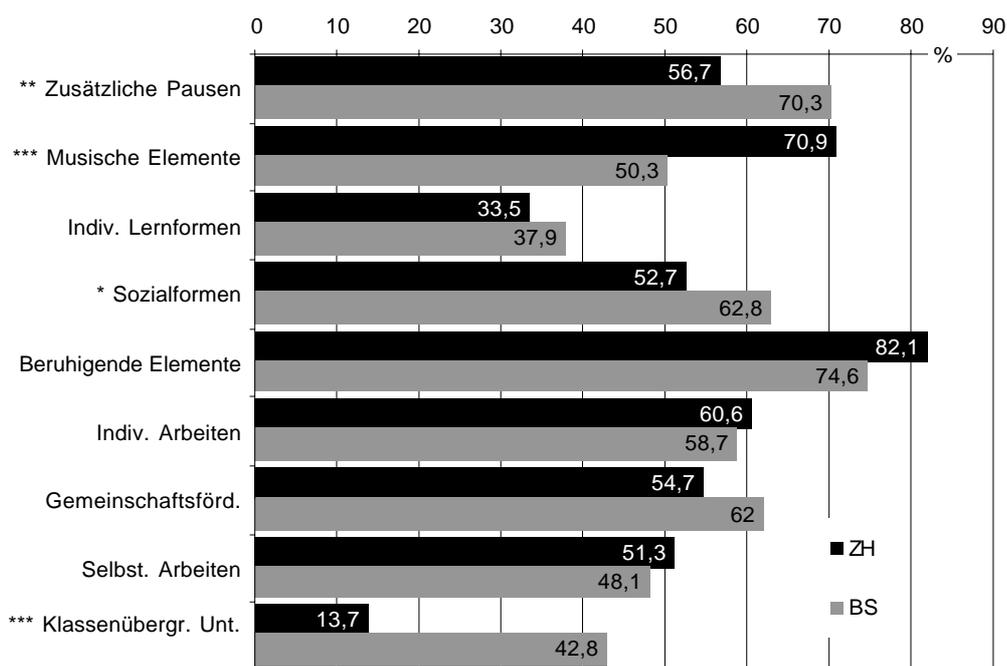
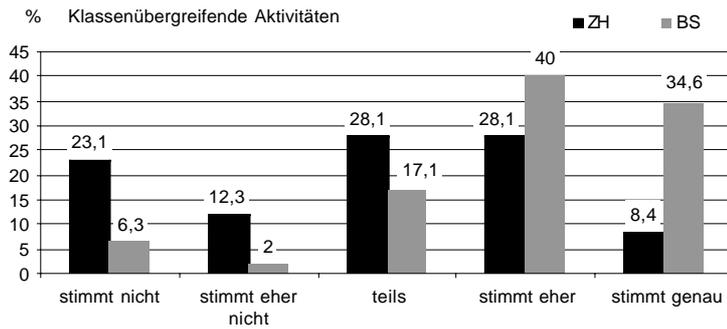


Abb. 3.52: Spezielle Massnahmen im Unterricht seit Einführung der Blockzeiten. Prozentanteile (Ja-Antworten) der Klassenlehrkräfte aus Zürich (n=275) und Basel (n=192). Signifikanz: *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$ ⁷⁵

Als Mittel gegen die drohende Ermüdung der Kinder setzen die Basler Lehrkräfte häufiger zusätzliche Pausen ein. Im Gegensatz dazu versuchen die Zürcher Kolleg/innen dieses Ziel häufiger mit musischen Unterrichtsteilen zu erreichen. In beiden Bereichen ist der Unterschied zwischen Zürich und Basel markant und – wie die weiteren Massnahmen – nicht von der Klassenstufe abhängig. Eine grosse Übereinstimmung zeigen die Klassenlehrkräfte aus Zürich und Basel, was die Rhythmisierung betrifft. Seit der Einführung der Blockzeiten ist eine völlig andere Einteilung des Unterrichts erforderlich geworden (Zustimmung total 71.2%).

Der auffälligste und erstaunlichste Unterschied, was die Nutzung neuer Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung betrifft, ist der viel stärkere Einbezug *klassenübergreifender Aktivitäten* in Basel. Hier verwenden die Lehrkräfte zum Beispiel den täglichen „gemeinsamen Beginn“ (Anwesenheit aller Kinder der Klasse in der ersten halben Stunde am Morgen) je nach Gelegenheit für verschiedenartige klassenübergreifende Aktivitäten (z. B. gemeinsames Singen in der Vorweihnachtszeit). In einigen Schulhäusern erfolgt auf Initiative einzelner Lehrerinnen und Lehrer weiterer klassenübergreifender Unterricht auch mit anderen Inhalten mit unterschiedlicher Regelmässigkeit. Auf diesem Hintergrund ist es nicht erstaunlich, dass die Blockzeiten von der Mehrheit der Basler Lehrkräfte als willkommene Rahmenbedingung für klassenübergreifenden Unterricht wahrgenommen werden.

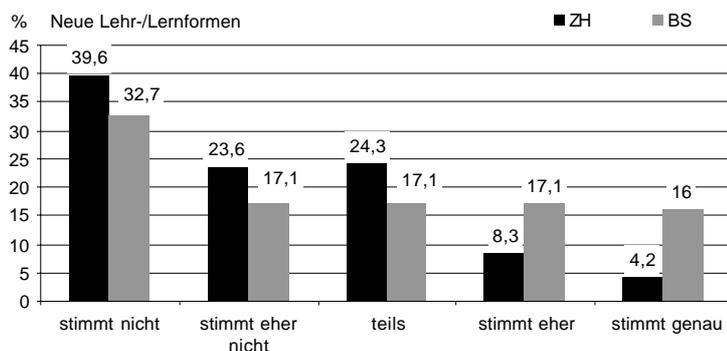
⁷⁵ Zürich–Basel: Pausen: $\chi^2(1)=8.89$, $p < .01$, musische Elemente: $\chi^2(1)=20.5$, $p < .001$, indiv. Lernformen: n. s., Sozialformen: $\chi^2(1)=4.62$, $p < .05$, beruhigende Elemente: $\chi^2(1)=3.804$, $p = .051$ (annähernd signifikant), indiv. Arbeiten: n. s., gemeinschaftsfördernde Elemente: n. s., selbständige Arbeiten: n. s., klassenübergreifender Unterricht: $\chi^2(1)=50.1$, $p < .001$



“Die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für klassenübergreifende Aktivitäten sind durch die Blockzeiten besser geworden.”

Abb. 3.53: Blockzeiten als Rahmenbedingung für klassenübergreifenden Unterricht. Ansicht der Zürcher (n=285) und Basler (n=205) Klassenlehrkräfte

Rund 75% aller Basler Klassenlehrkräfte (stimmt eher, stimmt genau) sehen in den Blockzeiten eine Erleichterung für klassenübergreifenden Unterricht, in Zürich sind es 36.5%.⁷⁶ Die stärkere Wahrnehmung der Blockzeiten im Sinne einer „Chance für Neues“, die in Basel eindeutig verbreiteter ist als in Zürich, zeigt sich auch im Hinblick auf individualisierte und erweiterte Lehr-/Lernformen.

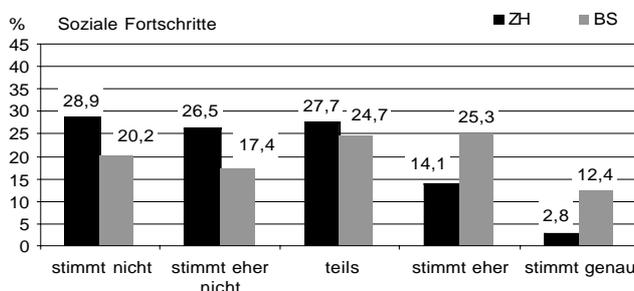


“Die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für den Einsatz erweiterter und individualisierter Lehr- und Lernformen sind durch die Blockzeiten besser geworden.”

Abb. 3.54: Blockzeiten als Rahmenbedingung für individualisierte und erweiterte Lehr-/Lernformen. Ansicht der Zürcher (n=288) und Basler (n=211) Klassenlehrkräfte⁷⁷

In Basel sieht genau ein Drittel der Klassenlehrkräfte in den Blockzeiten eine Verbesserung für erweiterten oder individualisierten Unterricht, in Zürich teilen diese Ansicht lediglich 12.5%.

Möglicherweise tragen die gemeinschaftsfördernden Massnahmen, die klassenübergreifenden Aktivitäten und die erweiterten Lehr-/Lernformen dazu bei, dass die Kinder in Basel seit der Einführung der neuen Unterrichtszeiten in den Augen etlicher Lehrerinnen und Lehrer soziale Fortschritte erzielt haben (37.7% gegenüber 16.9% in Zürich).



„Meine Schüler/innen haben seit Einführung der Blockzeiten Fortschritte im sozialen Bereich gemacht, weil ich mir mehr Zeit nehmen kann für Inhalte, welche die Gemeinschaftsbildung und die soziale Kompetenz fördern.“

Abb. 3.55: Soziale Fortschritte der Kinder seit Einführung der Blockzeiten. Ansicht der Zürcher (n=253) und Basler (n=178) Klassenlehrkräfte⁷⁸

⁷⁶ Rahmenbedingungen ZH-BS: Chi2(4)=90.43, p<.001

⁷⁷ Lernformen ZH-BS: Chi2(4)=33.66, p<.001

3.5.8 Zusammenfassung und Kommentar

Ob man die längere Unterrichtszeit am Morgen mit individuellen Pausen oder vielleicht durch ein Lied auflockert, ist in erster Linie von individuellen Vorlieben geleitet. Wesentlich ist, dass es mit wenig Aufwand gelingt, eine echte, kräftesammelnde Zäsur zu schaffen. Die zum Teil unterschiedlichen Massnahmen im Unterricht als Antwort auf die langen Morgenblöcke erzeugen noch keine nennenswerte Differenz zwischen Zürcher und Basler Klassenlehrkräften. Die eigentliche Differenz, die viel entscheidender und tief greifender ist, betrifft die erweiterte pädagogische Nutzung der neuen Zeitstruktur. In Zürich konzentriert sich die diesbezügliche Neuerung auf die Anwendung des Teamteaching. Das Unterrichten im Tandem bedeutet im Land pestalozzianischer Einzelkämpfer/innen durchaus eine kleine Revolution, aber sie bleibt primär auf das Klassenzimmer beschränkt, solange sie nicht in ein schulhausinternes umfassendes Gesamtkonzept eingebettet ist. In Basel hat man nicht so explizit zum Teamteaching gegriffen, dafür aber bei der Einführung der Blockzeiten die „Idee Schulhaus“ und das Anliegen der klassenübergreifenden Aktivitäten etwas besser verstanden als in Zürich. Hinzu kommt, wie bereits weiter oben festgestellt, eine im beruflichen Selbstverständnis verankerte optimistischere, mehr nach vorn blickende Orientierung der Basler Lehrerinnen und Lehrer. Im Vergleich mit Basel scheint es dann tatsächlich da und dort so, als klammere sich ein nicht unwesentlicher Teil der Zürcher Lehrerschaft in pessimistischer Manier an Bewährtes und Bekanntes.

3.5.9 Grundhaltungen und Urteile zum Unterricht – ein Zusammenspiel

Wie bei anderen Einschätzungen der Lehrpersonen bestehen auch bei Beurteilungen der Unterrichtsführung Zusammenhänge mit der generellen Haltung gegenüber Blockzeiten. Je positiver Klassenlehrpersonen den Blockzeiten gegenüber eingestellt sind, desto eher verneinen sie zum Beispiel, Klassenführung und Unterrichtsgestaltung seien durch die Blockzeiten schwieriger geworden (Korrelation $r = -.43$, $p < .01$ resp. $-.36$, $p < .01$). Zusammenhänge zwischen der Haltung gegenüber Blockzeiten zum Zeitpunkt der Befragung im Oktober 2002 und Wahrnehmung rund um den Unterricht sind nun schon mehrfach erwähnt worden. Bisher blieb ausgeklammert, ob die Haltung die Wahrnehmungen steuert oder umgekehrt, die Wahrnehmung nach und nach auf die Haltung abfärbt. Mit Hilfe der Verlaufstypen (Kap. 3.3.3)⁷⁹ wird ersichtlich, dass gerade eine *unverändert* positive oder *unverändert* negative Haltung nachhaltig mit der Einschätzung von Merkmalen des Unterrichts- und des Lernverhaltens der Kinder korrespondiert.

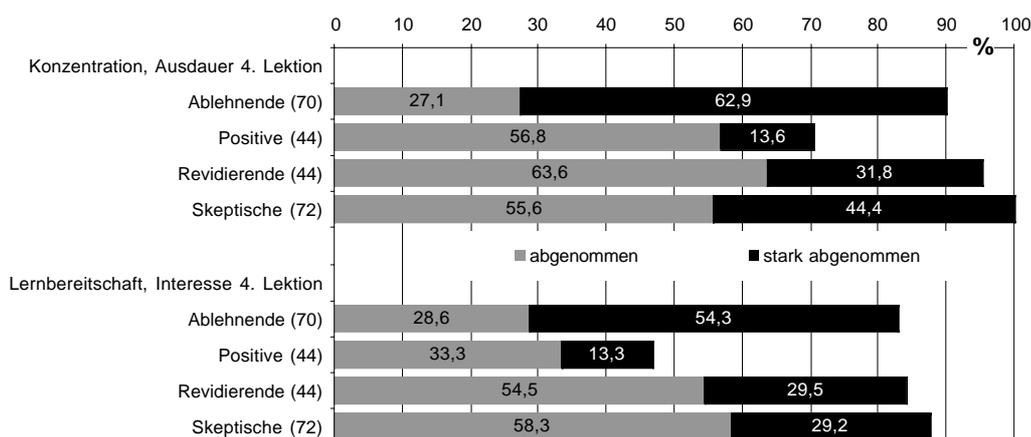


Abb. 3.56: Klassenlehrkräfte: Beurteilung von Konzentration und Lernbereitschaft der Kinder in der vierten Morgenlektion in Abhängigkeit von der Haltung seit der Ankündigung der Blockzeiten (Verlaufstypen, nur Antwortkategorien „abgenommen“ und „stark abgenommen“)

⁷⁸ Soziale Fortschritte ZH-BS: $\chi^2(4) = 28.28$, $p < .001$

⁷⁹ Zur Erinnerung: Gemeint ist der Verlauf der Haltung von der Ankündigung der Blockzeiten bis zum Befragungszeitpunkt im Oktober 2002. Die Typen sind: Positive (durchwegs eine überdurchschnittlich positive Haltung), Ablehnende (durchwegs eine negative Haltung), Skeptische (durchwegs eine Haltung, die sich knapp unterhalb von „neutral“ bewegt), Revidierende (revidieren ihre ursprünglich eher negative Haltung im 1. Quartal der Umsetzung in Richtung „eher positiv“).

Die Zusammenhänge sind in beiden Beispielen hoch signifikant. Wer immer schon positiv über Blockzeiten dachte, konstatiert in der vierten Stunde zwar auch ein Nachlassen von Konzentration und Ausdauer, aber in deutlich geringerem Umfang als die immer schon negativ eingestellten Kolleginnen und Kollegen. Noch markanter tritt der Einfluss der Grundhaltung bei der Beurteilung von Lernbereitschaft und Interesse zu Tage.

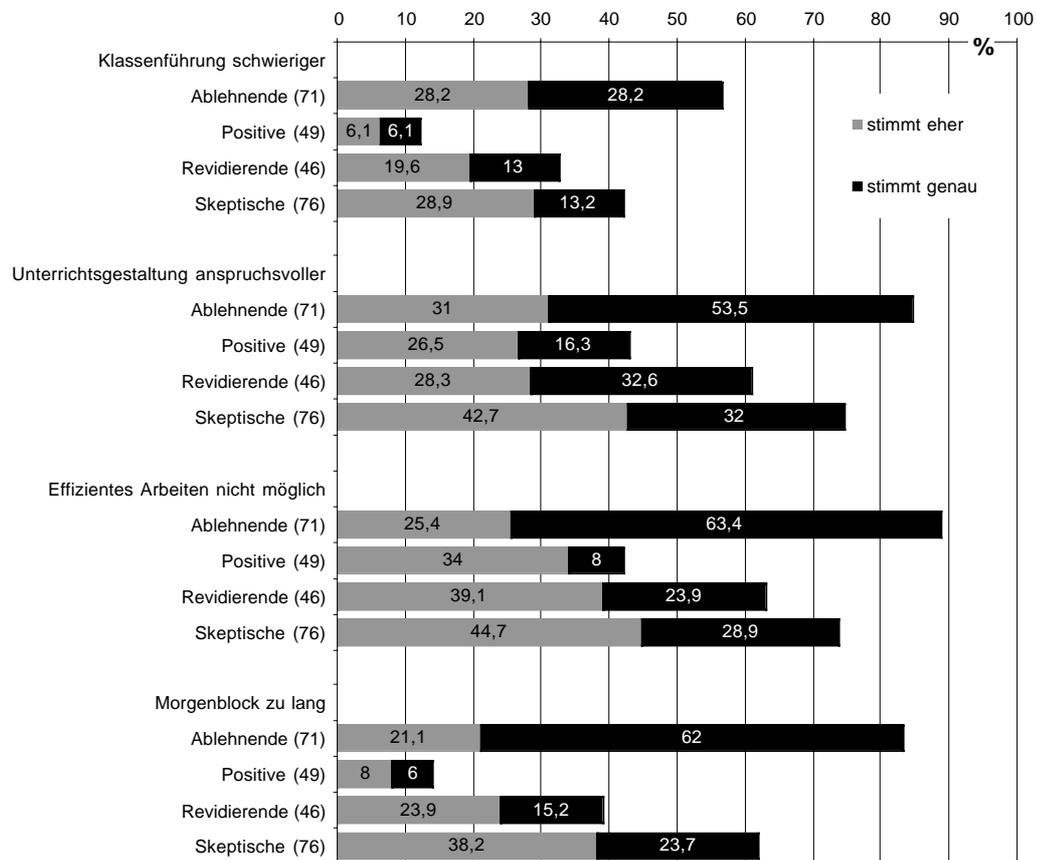


Abb. 3.57: Urteile der Klassenlehrkräfte in Abhängigkeit von der Haltung seit der Ankündigung der Blockzeiten (Verlaufstypen, nur Antwortkategorien „stimmt eher“ und „stimmt genau“)⁸⁰

Wiederum sind es mehrheitlich die Lehrkräfte mit der ablehnenden Grundhaltung, welche die Klassenführung als schwieriger erleben. Bei den Positiven teilt diese Einschätzung nur eine Minderheit von rund 12%. Die Unterrichtsgestaltung ist zwar auch für einen beachtlichen Teil der Positiven anspruchsvoller geworden, aber der Unterschied zum Urteil der Ablehnenden ist auch hier enorm. Das gilt ebenso für die Ansicht, mit den Kindern sei zu bestimmten Zeiten ein effizientes Arbeiten gar nicht mehr möglich. Besonders augenfällig sind die Unterschiede bei der Beurteilung des vierstündigen Morgenblocks. Hier korrespondiert die generelle Grundhaltung der Positiven und Ablehnenden gewissermassen direkt mit dem Pro und Contra Vierstundenblock.

3.5.10 Zusammenfassung und Kommentar

Wir wussten schon immer, dass Menschen die Welt durch eine Brille wahrnehmen. Der Blick auf die neuen Unterrichtszeiten bildet diesbezüglich keine Ausnahme. So sehen also die Positiven durch die optimistische und die Ablehnenden durch die getrübe Brille auf die neue Schulrealität. Das soll nicht dazu verleiten, die pessimistischen Beobachtungen als blosse Täuschungen zu deuten, um sie rasch unter den Tisch zu wischen. Im Gegenteil, sie sind in der

⁸⁰ Prüfung mit allen Antworten. Klassenführung: $\chi^2(12)=36.9, p<.001$, Unterrichtsgestaltung: $\chi^2(12)=38.9, p<.001$, effizientes Arbeiten: $\chi^2(12)=61.4, p<.001$, Morgenblock zu lang: $\chi^2(12)=108.3, p<.001$

*Mehrzahl und werden von vielen Zürcher Lehrkräften geteilt. Das allein verlangt schon nach einer grundlegenden Auseinandersetzung und Klärung. Aufgrund ihrer Verkettung mit zeitstabilen, eher negativen Einstellungen können sie aber auch nicht in vollem Umfang als unvor-
eingenommene Abbilder herrschender Umstände interpretiert werden.*

3.6 Musikalische Elementarerziehung Zürich (MEZ)

Die Musikalische Elementarerziehung Zürich (MEZ) ist ein für die Kinder freiwilliges und beitragspflichtiges Angebot im ersten und zweiten Schuljahr. Die MEZ spielt im Rahmen der vierstündigen Morgenblöcke eine problematische Rolle, da die Betreuung auch für jene Kinder gewährleistet sein muss, die diesen Unterricht nicht besuchen. Für diese Kinder existieren sehr unterschiedliche und zum Teil unbefriedigende Betreuungslösungen.

3.6.1 Anteil der Kinder, die den MEZ-Unterricht nicht besuchen

Im Rahmen der Befragung konnten von 172 1. und 2. Klassen genauere Angaben zum Besuch der MEZ-Stunden erhoben werden. Diese Stunden werden lediglich in 30 der erfassten Klassen (17.4%) von allen Kindern besucht. Grosse Unterschiede zeigen sich in den einzelnen Schulkreisen bezüglich des Anteils Kinder, welche die MEZ nicht besuchen. Während dies im Schulkreis Zürichberg nur gerade 1.5% der Kinder sind, nimmt im Schulkreis Limmattal eine grosse Gruppe (41%) der Kinder nicht am MEZ-Unterricht teil.

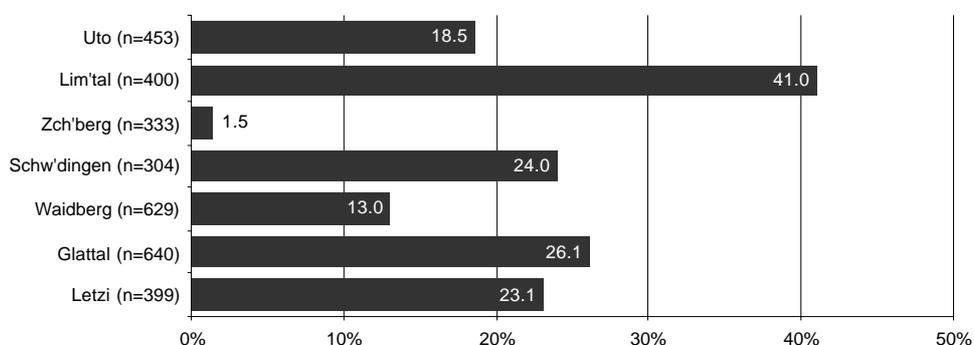


Abb. 3.58: Anteil der Kinder, die nicht am MEZ-Unterricht teilnehmen

3.6.2 Lösungen für Kinder, die den MEZ-Unterricht nicht besuchen

Für jene Kinder, die den MEZ-Unterricht nicht besuchen, musste im Rahmen der Blockzeitenorganisation entschieden werden, wo sie während dieser Zeit betreut werden. Folgende Varianten (und Kombinationen davon) werden in der Stadt Zürich praktiziert:

- Sie besuchen den regulären Unterricht bei der Klassenlehrperson (Parallelisierung MEZ/Regelunterricht je nach Anzahl der Kinder).
- Sie besuchen den regulären Unterricht in einer anderen Klasse.
- Sie gehen nach Hause.
- Sie gehen in den Hort.
- Sie werden durch spezielle Betreuungspersonen betreut.

Der grösste Teil der Kinder, die den MEZ-Unterricht nicht besuchen, gehen in dieser Zeit nach Hause oder werden im Hort betreut (63%). Knapp ein Fünftel der Klassenlehrpersonen gibt an, dass die Kinder in dieser Zeit bei ihnen den regulären Unterricht besuchen. Für die Schüler/innen von 4 Klassen (2.9%) wurde eine spezielle Betreuung eingerichtet, während für die Kinder aus 9 Klassen (6.5%) zwei Alternativen zur Verfügung stehen (Betreuung oder nach Hause gehen).

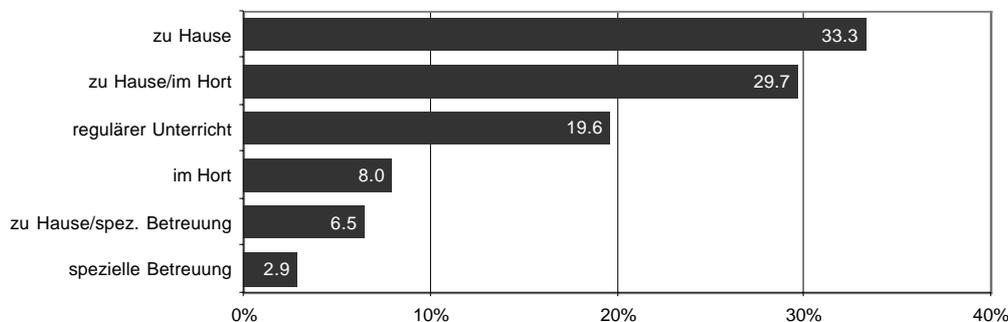


Abb. 3.59: Aufenthaltsorte der Kinder, die den MEZ-Unterricht nicht besuchen (n=138). Die Zahlen beruhen auf Angaben der Klassenlehrer/innen (ohne Doppelstellen-Partner/innen).

Die verschiedenen Varianten werden in den einzelnen Schulkreisen unterschiedlich häufig praktiziert. So nehmen im Schulkreis Limmattal die Kinder ohne MEZ in den allermeisten Fällen (93.7%) am regulären Unterricht bei ihrer Klassenlehrperson teil, während im Schulkreis Zürichberg die meisten der (wenigen) betroffenen Kinder nach Hause gehen. Im Schulkreis Schwamendingen geht eine deutliche Mehrzahl (63.2%) während dieser Zeit nach Hause oder in den Hort. In den Schulkreisen Uto und Waidberg werden alle möglichen Lösungen praktiziert, wobei nur hier und in Schwamendingen spezielle Betreuungsformen eingerichtet wurden.

3.6.3 Zufriedenheit der Lehrpersonen mit der praktizierten Variante

Der Vergleich der Mittelwerte zeigt, dass die betroffenen Lehrpersonen im Schulkreis Limmattal mit den praktizierten Lösungen erheblich unzufriedener sind (1.81) als die Lehrkräfte der übrigen Schulkreise (2.53 bis 2.95).

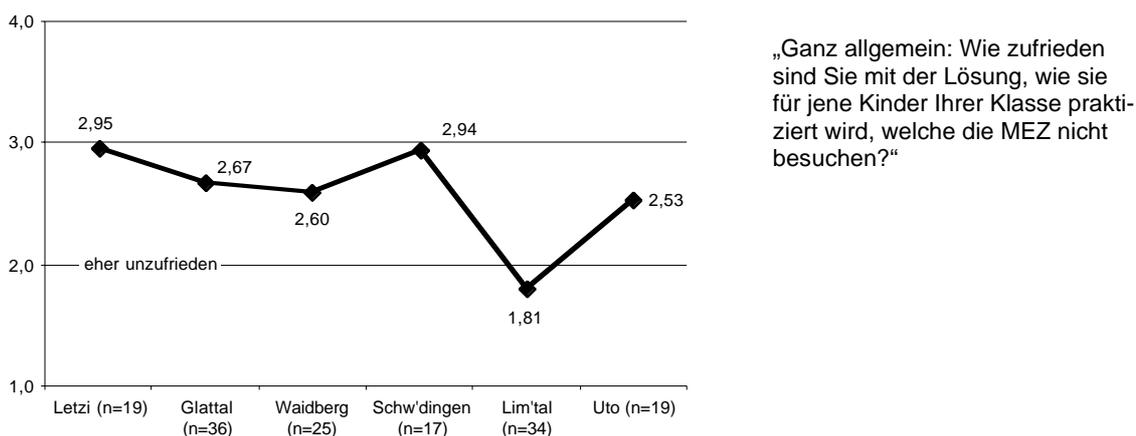


Abb. 3.60: Zufriedenheit der Klassenlehrkräfte mit der Lösung für die eigene Klasse (Vergleich der Mittelwerte nach Schulkreis, ohne Zürichberg)⁸¹

⁸¹ Die wenigen betroffenen Lehrkräfte des Schulkreises Zürichberg (n=6) zeigen sich mit einem Mittelwert von 3.17 eher bis sehr zufrieden mit den getroffenen Lösung für die nur 1.5% der Kinder, die die MEZ nicht besuchen (in der Abbildung nicht enthalten).
Scheffé-Einzelvergleiche: Signifikante Unterschiede zwischen den Schulkreisen Limmattal und Schwamendingen resp. Limmattal und Letzi.

Die Lösungsvarianten wirken sich auf die Zufriedenheit der Lehrpersonen aus. Ein Grossteil (61.4%) ist (eher) zufrieden, wenn die Kinder ohne MEZ nach Hause gehen. Demgegenüber besteht besonders dort eine grosse Unzufriedenheit, wo die Kinder den regulären Unterricht besuchen oder in den Hort gehen.

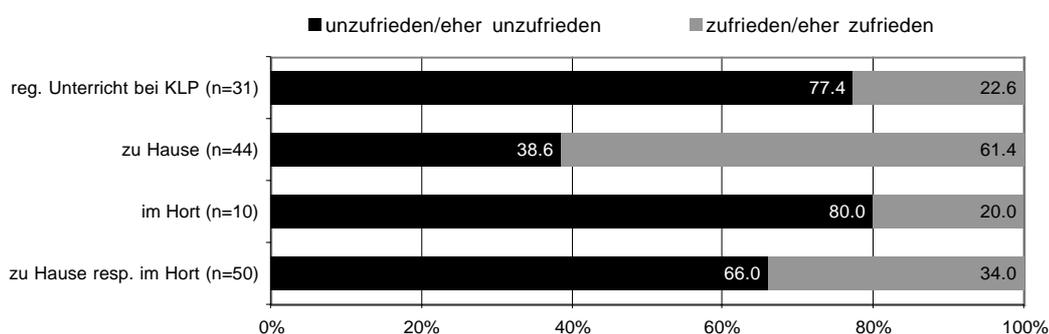


Abb. 3.61: Zufriedenheit mit den einzelnen Lösungen⁸²

3.6.4 Obligatorium und Ausweitung des MEZ-Unterrichts

Die im Frühsommer 2002 geführten Interviews mit Lehrpersonen aus allen Schulkreisen haben verschiedentlich bestätigt,⁸³ dass die Situation als unbefriedigend empfunden wird, wenn nicht alle Kinder den MEZ-Unterricht besuchen. Es wurde berichtet, dass Kontrolle (wann ist welches Kind wo?), Koordination, Unterrichtsgestaltung und Stundenplanung dadurch massiv erschwert werden. Diese Feststellung wurde mit der Forderung verbunden, dass die MEZ für alle Kinder *obligatorisch* wird.

Diese Haltung wird offensichtlich von einer grossen Mehrheit der Zürcher Unterstufenlehrpersonen geteilt: 93.5% würden eine obligatorische Teilnahme aller Kinder am MEZ-Unterricht befürworten. Zudem sprechen sich 90% der befragten Lehrerinnen und Lehrer dafür aus, dass der MEZ-Unterricht auf die ganze Unterstufe (1. bis 3. Klasse) ausgeweitet werden sollte.

3.6.5 Zusammenfassung und Kommentar

Der MEZ-Unterricht stellt im Rahmen der Blockzeiten dann eine organisatorische Herausforderung dar, wenn er von einem grossen Anteil der Kinder einer Klasse nicht besucht wird. Grosse Unterschiede zeigen sich diesbezüglich in den einzelnen Schulkreisen: Während im Schulkreis Zürichberg lediglich 1.5% der Kinder den MEZ-Unterricht nicht besuchen, sind dies im Schulkreis Limmattal, wo der Anteil fremdsprachiger Kinder extrem hoch ist, 41%. Da die Präsenzzeit in der Schule von vier Lektionen am Morgen gewährleistet sein muss, sind auch jene Kinder zu betreuen, die den MEZ-Unterricht nicht besuchen. Die meisten Kinder ohne MEZ (63%) gehen während dieser Zeit in den Hort oder nach Hause,⁸⁴ und 20% besuchen den regulären Unterricht bei ihrer Klassenlehrperson. Dies ist insbesondere im Schulkreis Limmattal der Fall, wo 87.5% der Kinder ohne MEZ den regulären Unterricht besuchen. Die Lehrpersonen im Schulkreis Limmattal sind deutlich unzufriedener mit den getroffenen Lösungen als die Lehrkräfte der übrigen Schulkreise. Es zeigt sich denn auch ein signifikanter Zusammenhang zwischen den praktizierten Varianten und der jeweiligen Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit der Lehrpersonen.

Ein besonderes Anliegen der Lehrerschaft ist das MEZ-Obligatorium. Beinahe alle (93.5%) der antwortenden Klassenlehrkräfte sprechen sich für ein MEZ-Obligatorium aus, und 90% würden eine Ausweitung der Musikalischen Elementarerziehung auf die ganze Unterstufe (1.-3. Klasse) befürworten. Damit liessen sich nicht nur die zurzeit für viele Lehrkräfte unbefriedigenden Betreuungsprobleme lösen, sondern die musikalische Erziehung bekäme dadurch auch gleichzeitig ihren verdienten Platz im Bildungsangebot der Primarschule.

⁸² Signifikant: $\chi^2(3) = 18.8, p < .001$

⁸³ vgl. Bericht 1 zuhanden des Schul- und Sportdepartements der Stadt Zürich, Oktober 2002, S. 19.

⁸⁴ Die Betreuung der Kinder durch Schule oder Hort wird den Eltern nicht aufgezwungen. Mit einer verbindlichen Bestätigung kann das Kind diese Zeit zu Hause verbringen.

3.7 Zusammenarbeit im Team und im Kollegium

Die Umstellung auf Blockzeiten ist nur durch eine Vergrößerung des Lehrkörpers zu bewerkstelligen. Zwei Drittel der Klassenlehrkräfte berichten, dass die Zahl der an ihrer Klasse tätigen Lehrpersonen seit den Blockzeiten zugenommen hat. Zum Teil sind dies Lehrkräfte mit kleinen Pensen, die mit unterschiedlicher Funktion in das Unterrichtsgeschehen eingebunden sind. Auf diesem Hintergrund werden Art und Qualität der Zusammenarbeit zu zentralen Themen. Die Zusammenarbeit der Lehrpersonen wird im Rahmen der Evaluation auf zwei Ebenen betrachtet: Einerseits geht es um die Zusammenarbeit im Team (Klassen- und Zusatzlehrkraft), andererseits um jene im Kollegium (Schulhaus).

3.7.1 Zusammenarbeit im Team

3.7.1.1 Belastung durch die Zusammenarbeit

Die beiden genannten Funktionsgruppen unterscheiden sich in der Beurteilung möglicher Belastungen durch die Zusammenarbeit zwar signifikant, berichten aber insgesamt eher tiefe Werte. So fühlen sich 10.1% der Klassenlehrer/innen durch die Zusammenarbeit im Team *psychisch* „stark belastet“, aber nur 5% der Zusatzlehrpersonen. Von der *zeitlichen* Belastung durch die Zusammenarbeit im Team wird häufiger berichtet. Sie ist bei den Klassenlehrpersonen stärker: 33.2% bezeichnen sich als zeitlich stark belastet. Bei den Fach- und Zusatzlehrpersonen sind dies lediglich 12.2%.

Dass die Zusammenarbeit im Team viel unbezahlte Zusatzarbeit verlangt, geben 66.8% der Klassenlehrpersonen an. Auch hier liegt die Zustimmung der Fachlehrpersonen signifikant tiefer (47.5%).⁸⁵

3.7.1.2 Klima im Team und Umgang mit Problemen

Bei sämtlichen Fragen zum Klima lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Klassen- und Zusatzlehrkräften feststellen. Sie werden deshalb nicht separat dargestellt. Eine grosse Mehrheit der Lehrpersonen (90.6%) begegnet sich im Team klar oder tendenziell mit Respekt und gegenseitiger Wertschätzung. 85% sind (eher) nicht der Meinung, dass Konflikte häufig unausgesprochen bleiben und die Unterrichtsarbeit belasten, während dies 5.5% klar oder tendenziell bestätigen. Die Aussage, wonach im Team jede/r mit den eigenen Problemen fertig werden muss, wird von 89.9% der Lehrpersonen eher oder klar verneint. Dass ihr Team bei schwerwiegenden Problemen eher oder sicher aussenstehende Personen beizieht, geben 59.9% der Lehrpersonen an.

3.7.1.3 Pädagogische Aspekte der Zusammenarbeit

Die Aussagen der Klassenlehrpersonen resp. der Zusatzlehrer/innen unterscheiden sich auch bei den pädagogischen Aspekten der Zusammenarbeit nicht signifikant voneinander. 74.9% der befragten Lehrer/innen verneinen klar, dass in ihrem Team Gespräche scheitern, weil die Vorstellungen von Unterricht und Erziehung zu unterschiedlich sind, und zusätzliche 15.3% finden dies eher nicht. Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler sowie deren individuellen Fortschritte werden von 63% der Lehrpersonen eindeutig oder eher gemeinsam in ihrem Team besprochen und beurteilt.

Die Lehrpersonen eines Teams freuen sich oft gemeinsam über Erfolge in der Unterrichtsarbeit: 83.4% der Lehrpersonen geben an, dass sie das (eher) tun. Ein als wertvoll erlebter Austausch von Erfahrungen, Unterlagen und Unterrichtsmaterial findet in den Teams eher (27.9%) oder eindeutig (45.9%) statt.

⁸⁵ Psychische Belastung: $\text{Chi}^2(4)=16.00, p<.01$
Zeitliche Belastung: $\text{Chi}^2(4)=28.26, p<.001$
Unbezahlte Zusatzarbeit: $\text{Chi}^2(4)=17.31, p<.01$

3.7.1.4 Die besondere Situation der Zusatzlehrpersonen

Die Rolle der im Zusammenhang mit dem Blockzeitenmodell engagierten Zusatzlehrpersonen wird sehr unterschiedlich wahrgenommen.⁸⁶ Da häufig lediglich ein kleines Pensum an einer Klasse unterrichtet wird, ist die Arbeitssituation besonders zu beleuchten. Die folgenden Abschnitte greifen spezifische Aspekte der Tätigkeit von Zusatzlehrpersonen auf.

Zusammenarbeit mit den Klassenlehrkräften

Für 68.9% der Zusatzlehrpersonen hängt die Arbeitszufriedenheit von der Qualität der Zusammenarbeit mit der Klassenlehrperson ab (stimmt eher, stimmt genau), während dies 16.7% (eher) verneinen. Dass sich die Zusatzlehrkräfte aufgrund ihrer Rolle besonders für ihre Anliegen einsetzen müssen, um von der Klassenlehrperson nicht überhört zu werden, scheint nur sehr selten der Fall zu sein. Immerhin geben 87.4% der Befragten an, dieses Problem nicht zu kennen. Die Zusatzlehrkräfte haben nur sehr vereinzelt das Gefühl, dass die Klassenlehrperson ihre Lektionen als Hütestunden betrachten. Mit 93.7% „stimmt eher nicht“ resp. „stimmt nicht“ wird diese Aussage im Allgemeinen sehr deutlich abgelehnt.

Unterrichtsplanung und -vorbereitung

26.9% der Zusatzlehrer/innen bereiten ihren Unterricht (eher) gemeinsam mit der Klassenlehrperson vor, während dies 46.3% verneinen. In 17.9% der Fälle übernehmen die Klassenlehrkräfte die Planung und Vorbereitung der Zusatz- oder Fachstunden vollständig. 72% der Befragten verneinen (eher), ihren Unterricht nur sehr kurzfristig planen und vorbereiten zu können. Für 14% ist dies jedoch der Fall.

Der Wunsch nach mehr Kontakten zu anderen Zusatzlehrpersonen ist nur bei einzelnen Befragten vorhanden, so verneinen dies insgesamt 63.2%. 11.6% wünschten sich mehr Kontakte, um Ideen auszutauschen und Probleme besprechen zu können. Ein Viertel verspürt diesen Wunsch „teilweise“.

3.7.2 Zusammenarbeit im Kollegium

Kooperation gehört zu den Standardthemen der Schulentwicklung. Der Zusammenarbeit des Kollegiums wird eine Schlüsselrolle für den Erfolg von Massnahmen der Schulerneuerung zugesprochen (Schubert, 2002). Zur Evaluation der neuen Unterrichtszeiten gehört deshalb auch ein Blick auf die Ebene des Kollegiums.

3.7.2.1 Bedeutung und Qualität der Zusammenarbeit

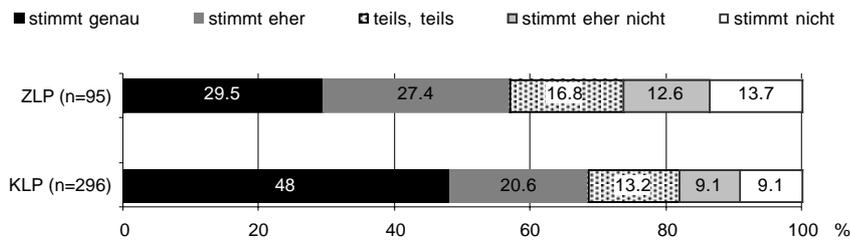
68.7% der Klassenlehrpersonen geben an, in hohem Masse auf eine gute Zusammenarbeit im Kollegium eher (38.4%) oder eindeutig (30.3%) angewiesen zu sein, während dieser Aussage signifikant weniger Zusatzlehrkräfte zustimmen (eher 33%, eindeutig 22%). 12.4% der Klassenlehrpersonen (gegenüber 9.2% der Zusatzlehrkräfte) geben an, eine gute Idee manchmal allein deshalb wieder fallen zu lassen, weil sie den Widerstand von Kollegen oder Kolleginnen befürchten.⁸⁷

Der Wunsch, stärker ins Kollegium integriert zu sein, wird von den Klassenlehrkräften deutlich stärker verneint (84.3%) als von den Zusatzlehrkräften (64.2%). Den eindeutigen oder tendenziellen Wunsch nach stärkerer Integration ins Kollegium haben 6.1% der Klassen- und 10.5% der Zusatzlehrkräfte geäussert.

Während sich die Klassenlehrkräfte mit 68.6% für ein festes, institutionalisiertes Zeitgefäss für die Zusammenarbeit unter den Lehrkräften aussprechen, sind dies bei den Zusatzlehrkräften mit 56.9% deutlich weniger. 18,2% der Klassenlehrer/innen bzw. 26.3% der Zusatzlehrer/innen möchten dies eher oder gar nicht.

⁸⁶ Vgl. Bericht 1 zuhanden des Schul- und Sportdepartementes, S. 17f.

⁸⁷ Gute Zusammenarbeit: $\text{Chi}^2(4) = 28.77, p < .001$
Widerstand: $\text{Chi}^2(4) = 11.71, p < .05$



„Für die Zusammenarbeit unter den Lehrkräften sollte in festes (institutionalisiertes) Zeitgefäss geschaffen werden.“

Abb. 3.62: Institutionalisiertes Zeitgefäss für die Zusammenarbeit im Kollegium⁸⁸

Dass die Zusammenarbeit ein fester Bestandteil der Arbeit von Lehrpersonen sein soll, finden 79% der Antwortenden (stimmt genau, stimmt eher). Eher oder überhaupt nicht dieser Meinung sind lediglich 4.8%.

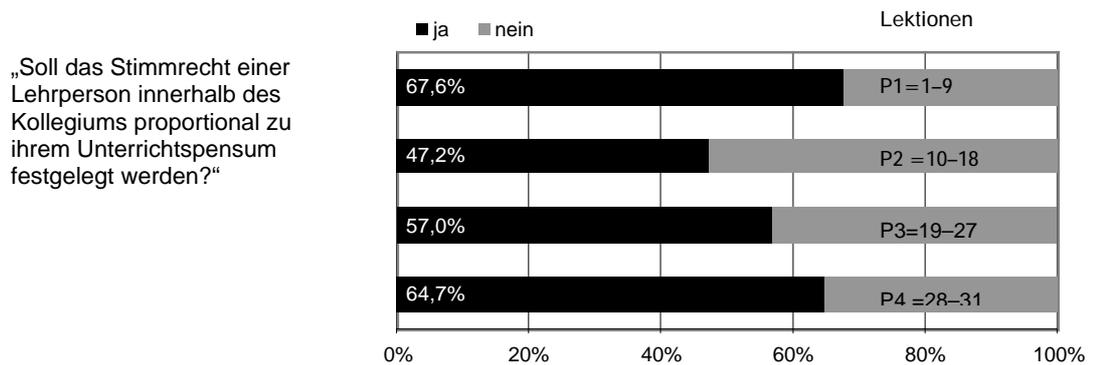


Abb. 3.63: Mitbestimmungsrecht im Kollegium unter Berücksichtigung des Pensums der Antwortenden.⁸⁹

3.7.2.2 Mitbestimmung im Kollegium

Alle Lehrpersonen äusserten sich zur Frage, wie die Mitbestimmung bei Entscheiden des Kollegiums geregelt sein sollte (Abb. 3.63). Unter Berücksichtigung des Pensums ergeben sich folgende Antworten: Lehrpersonen mit dem kleinsten Pensum (P1) befürworteten am deutlichsten (67,6%), dass das Stimmrecht in Abhängigkeit vom Pensum zu regeln sei. Aber auch bei den Lehrpersonen mit den grösseren Pensum (P3 und P4) findet diese Regelung eine klare Mehrheit (57,0% bzw. 64,7%). Hingegen sprechen sich weniger als die Hälfte (47,2%) der Lehrpersonen mit einem mittleren Pensum von 10 bis 18 Lektionen für ein pensenabhängiges Stimmrecht aus.

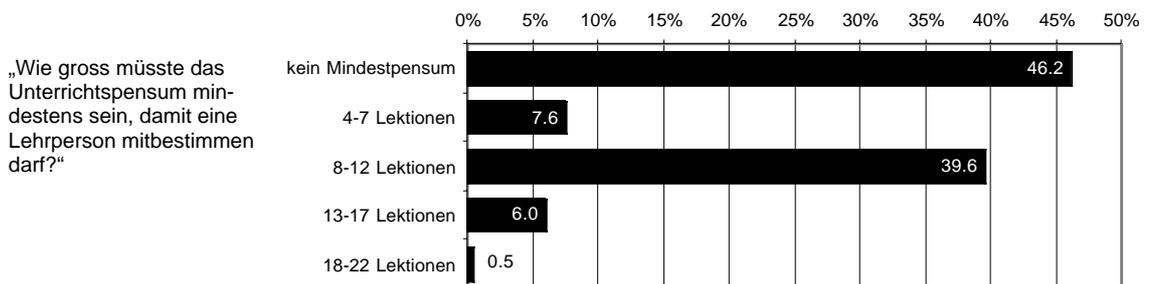


Abb. 3.64: Mindestpensum einer Lehrperson zur Mitbestimmung im Kollegium

Knapp die Hälfte aller Befragten ist der Meinung, dass kein Mindestpensum definiert werden muss, um einer Lehrperson die Mitbestimmung zu gewähren, während 39,6% ein Mindestpensum von 8 bis 12 Lektionen für angemessen halten. Diese Antworten sind nicht von der Funktion der Lehrkräfte abhängig.

⁸⁸ Integration: $\text{Chi}^2(4) = 22.23$ $p < .001$

Zeitgefäss: $\text{Chi}^2(4) = 10.18$ $p < .05$

⁸⁹ Mitbestimmungsrecht in Abhängigkeit vom Pensum: $\text{Chi}^2(3) = 9.36$, $p < .05$

3.7.2.3 Zusammenarbeit, Berufszufriedenheit und kollektive Wirksamkeit

Die Erfassung der Zusammenarbeit in den Schulhauskollegien basiert auf einem Stufenmodell der Kooperation.⁹⁰ Es umfasst fünf Stufen, die sich in verschiedenen Dimensionen der Arbeitstätigkeit konkretisieren können. Für die vorliegende Auswertung wird das Beispiel Zusammenarbeit im Bereich der Arbeitsorganisation herausgegriffen. Die Stufen und ihre generellen Umschreibungen lauten:

Wettbewerb	Individualismus	Koordination	Kooperation	Kohäsion
Im Kollegium herrscht (offene oder versteckte) Konkurrenz. Man arbeitet vor allem gegeneinander.	Im Kollegium lässt man sich zwar in Ruhe, arbeitet aber auch nicht zusammen. Jede/r arbeitet für sich.	Im Kollegium arbeiten wir gelegentlich zusammen und verkligen ab und zu gemeinsame Ziele	Im Kollegium arbeiten wir regelmässig und geplant an gemeinsamen Zielen.	Im Kollegium haben wir eine systematische Zusammenarbeit, die sich an übergeordneten pädagogischen Prinzipien orientiert.

Die 392 erhaltenen Antworten entfallen wie folgt auf die genannten Stufen: Individualismus (jede/r für sich) 24 (6.1%), Koordination (gelegentliche Zusammenarbeit) 200 (51%), Kooperation (regelmässige Zusammenarbeit) 139 (35.5%) und Kohäsion (prinzipiengeleitete, systematische Zusammenarbeit) 29 (7.4%). Die offene Konkurrenz im Kollegium (Stufe Wettbewerb) hat niemand geltend gemacht.⁹¹ Die an der Unterstufe praktizierte Hauptform ist gemäss Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer demzufolge die gelegentliche Zusammenarbeit (Koordination).

Wenn es sich bei den gewählten Kategorien tatsächlich um Stufen der Kooperation handelt, müsste die Erfahrung des gemeinsamen pädagogischen Handlungsvermögens mit der Komplexität der Stufen zunehmen. Eine Operationalisierung des (wahrgenommenen) gemeinsamen Handlungsvermögens ist die „kollektive Wirksamkeit“ nach Bandura (1997). Die deutsche Version der Skala stammt von Schwarzer und Jerusalem (1999). Aus den 12 Items der Gesamtskala ist eine Auswahl von 6 Items in den Fragebogen eingeflossen.⁹² Im vollen Wortlaut sind dies:

1. Da wir dieselben pädagogischen Absichten verfolgen, können wir als Kollegium auch mit schwierigen Schülerinnen und Schülern an dieser Schule klarkommen.
2. Ich glaube an das starke Engagement unseres Kollegiums, mit dem wir auch unter widrigen Umständen Neuerungen durchsetzen können.
3. Wir können pädagogisch wertvolle Arbeit leisten, weil wir eine kompetente Lehrer/innengruppe sind und an schwierigen Aufgaben wachsen.
4. Trotz hohen Anforderungen und manchen Zwängen können wir die pädagogische Qualität unserer Schule verbessern, weil wir ein gut eingespieltes und leistungsfähiges Kollegium sind.
5. Ich bin mir sicher, dass unser Kollegium durch gemeinsames Handeln auch dann ein gutes Schulklima erzeugen kann, wenn uns die Arbeit über den Kopf wächst.
6. Auch mit aussergewöhnlichen Vorfällen können wir zurechtkommen, da wir uns im Kollegium gegenseitig Rückhalt bieten.

Die beiden Bereiche der Berufszufriedenheit „Zufriedenheit mit der pädagogischen Arbeit“ und „Zufriedenheit mit den beruflichen Rahmenbedingungen“ nach Merz (1979) sind bereits erwähnt worden (siehe Kap. 3.3.3).

⁹⁰ Für die Befragung modifizierte und erweiterte Stufenfolge in Anlehnung an Marvin (1990)

⁹¹ $\chi^2(3) = 227.78, p < .001$

⁹² Antwortformat 5-stufig (1=stimmt nicht, 5=stimmt genau). In der Zürcher Stichprobe erreicht die Skala ein Cronbach's Alpha von .91

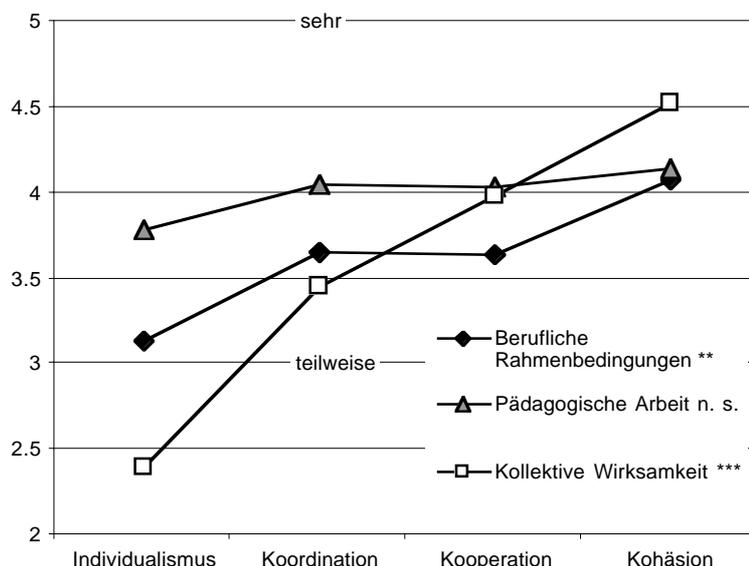


Abb. 3.65: Kollektive Wirksamkeit und Bereiche der Berufszufriedenheit (Rahmenbedingungen, pädagogische Arbeit) in Abhängigkeit von den Stufen der Kooperation im Kollegium (Itemskalenwerte der Klassen- und Zusatzlehrkräfte)⁹³

Die Analyse ergibt folgendes Bild (Abb. 3.65): Die kollektive Wirksamkeit steht in erwarteter Weise mit der Stufeneinteilung in Beziehung. Je komplexer und kooperativer die Arbeitsorganisation des Kollegiums, desto intensiver fällt die Wahrnehmung des gemeinsamen pädagogischen Handlungsvermögens aus, wobei sich alle Stufen signifikant unterscheiden.

Es ist nicht zu übersehen, dass das Konstrukt der kollektiven Wirksamkeit mit den zentralen Merkmalen eines an gemeinsamen Zielen und Prinzipien orientierten Kollegiums übereinstimmt. Kollektive Wirksamkeitsüberzeugungen funktionieren als immanenter Bestandteil des kooperativen Kollegiums. Im Gegensatz dazu verkörpert das individualistische Kollegium weitgehend unkoordiniert agierende Einzelkämpfer/innen ohne kollektive Ausrichtung. Während die Zufriedenheit mit der pädagogischen Arbeit⁹⁴ ein individueller Bestandteil der Berufstätigkeit bleibt, korrespondiert die Zufriedenheit im Bereich der beruflichen Rahmenbedingungen mit der Kooperation im Kollegium. Der Zusammenhang ist aber nicht linear: Nur die Lehrpersonen, die ihr Kollegium auf der Stufe Individualismus einordnen, sind signifikant unzufriedener. Alle übrigen Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant.

Der Vorteil eines Kollegiums mit hoher kollektiver Wirksamkeitsüberzeugung tritt bei der Vorbereitung und Umsetzung der Blockzeiten zu Tage. Gegenüber den Individualistinnen und Individualisten sind die Lehrkräfte auf der Stufe der systematischen Kooperation der Meinung, die meisten Angehörigen des Kollegiums hätten die Aufgabe als „Herausforderung verstanden, aus der das Beste zu machen sei“. Sie sind weiter der Überzeugung (und kommen dadurch in die Nähe der Basler Lehrkräfte, siehe Abb. 3.21), das Kollegium profitiere noch heute von den Erfahrungen, die im Zusammenhang mit der Umsetzung der Blockzeiten gemacht wurden (ohne Ausbildung).⁹⁵

3.7.3 Zusammenfassung und Kommentar

Die Zusammenarbeit spielt im Beruf einer Lehrperson eine wesentliche Rolle. Sie kann gleichwohl als Belastung wie auch als Ressource wahrgenommen werden. So tragen Übereinstimmung in pädagogischen Fragen, organisatorische und inhaltliche Zusammenarbeit sowie Harmonie im Kollegium nachweislich zur Zufriedenheit der Lehrer/innen bei, während Dissens, Kooperationsdefizite und Konflikte die Arbeitszufriedenheit deutlich mindern.⁹⁶ Im Rahmen der Evaluation wurde die Zusammenarbeit sowohl auf der Ebene des Teams (umfasst die an einer Klasse unterrichtenden Lehrkräfte) wie auch auf der Ebene des Kollegiums betrachtet. Die Ergebnisse wurden vor dem Hintergrund der Funktionen ausgewertet (Klassenlehrer/in resp. Zusatzlehrkräfte).

⁹³ Die Zusammenhänge bestehen unabhängig vom Pensum und von der Funktion. Wirksamkeit: $F(3,323)=41.7, p<.001$, Rahmenbedingungen: $F(3,358)=4.82, p<.01$, pädagogische Arbeit: nicht signifikant

⁹⁴ Sie umfasst u. a. die Arbeit mit Kindern und den Erfolg im Unterricht

⁹⁵ Nur Klassenlehrkräfte. Herausforderung: $F(3,222)=3.90, p<.05$, Profitieren: $F(3,216)=5.16, p<.01$

⁹⁶ vgl. Ulich (1996, S. 164)

Es hat sich gezeigt, dass sich die Klassenlehrpersonen innerhalb eines Teams sowohl psychisch wie auch zeitlich stärker belastet fühlen als die Zusatzlehrpersonen. Hinsichtlich des Klimas und des Umgangs mit Problemen unterscheiden sich die Aussagen der Klassenlehrpersonen von jenen der Zusatzlehrkräfte nicht. Das Klima im Team wird im Allgemeinen positiv wahrgenommen. So gibt mit über 90% eine grosse Mehrheit an, dass sich die Teammitglieder mit Respekt und gegenseitiger Wertschätzung begegnen, und ein fast ebenso grosser Teil verneint die Aussage, dass Konflikte häufig unausgesprochen bleiben und die Unterrichtsarbeit belasten. Sollten sich schwerwiegende Probleme ergeben, würden knapp 60% eine aussenstehende Person beiziehen. Die Zusammenarbeit in pädagogischen Fragen scheint in den Teams wenig konfliktreich. Über 90% der Befragten sind nicht der Meinung, dass Gespräche scheitern, weil die Vorstellungen von Unterricht und Erziehung zu unterschiedlich sind. Eine Mehrheit (63%) gibt an, dass die Leistungen und individuellen Fortschritte der Schüler/innen gemeinsam besprochen und beurteilt werden, und über 80% bestätigen, dass sie sich innerhalb ihres Teams gemeinsam über Erfolge in der Unterrichtsarbeit freuen. Zudem findet in vielen Teams ein wertvoller Austausch von Erfahrungen und Unterrichtsmaterial statt (Bestätigung durch 71.8%).

Um die besondere Situation der Zusatzlehrpersonen zu erfassen, war ein Teil des Fragebogens ausschliesslich an diese Funktionsgruppe gerichtet. Die Aussagen fördern keine gravierenden Probleme ans Licht. Sie machen aber unter anderem deutlich, dass die Arbeitszufriedenheit eines überwiegenden Teils der Zusatzlehrkräfte (68.9%) von der Qualität der Zusammenarbeit mit der Klassenlehrperson abhängig ist. 87.7% verneinen, sich besonders für ihre Anliegen einsetzen zu müssen, weil sie sonst von der Klassenlehrkraft überhört würden. Nur vereinzelte Zusatzlehrkräfte stehen unter dem Eindruck, dass die Klassenlehrer/innen ihre Lektionen als blosse Hütstunden betrachten.

Etwas über ein Viertel bereitet den Unterricht gemeinsam mit der Klassenlehrperson vor, während diese in 17.9% der Fälle die Planung und Vorbereitung der Zusatz- und Fachstunden übernehmen. 14% der Zusatzlehrkräfte sind der Meinung, ihren Unterricht nur sehr kurzfristig planen und vorbereiten zu können.

Die gute Zusammenarbeit im Kollegium ist für die Klassenlehrpersonen signifikant wichtiger als für die Zusatzlehrkräfte. Zudem sprechen sie sich mit 68.6% klar für ein institutionalisiertes Zeitgefäss für die Zusammenarbeit aus, während dies bei den Zusatzlehrkräften lediglich 56.9% sind. Hingegen wünschen sich diese deutlicher als die Klassenlehrkräfte, stärker ins Kollegium integriert zu sein. Einig sind sich die beiden Funktionsgruppen in der Frage, ob die Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften fester Bestandteil der Arbeit einer Lehrperson sei. Mit 79% wird diese deutlich bejaht.

Da in den vergangenen Jahren der Anteil der Lehrpersonen mit einem Teilpensum in den meisten Schulhäusern zugenommen hat, ist die Frage der Mitbestimmung im Kollegium von zunehmender Bedeutung. Insgesamt ist knapp die Hälfte der Befragten der Meinung, dass kein Mindestpensum festgelegt werden soll, damit ein/e Lehrer/in im Kollegium Entscheide mitbestimmen darf. 39.6% finden ein Mindestpensum von 8 bis 12 Lektionen dafür angemessen.

Die Bedeutung der gut organisierten und funktionierenden Kooperation im Kollegium wird an der engen Verknüpfung mit der kollektiven Wirksamkeitsüberzeugung und der Zufriedenheit mit den beruflichen Rahmenbedingungen ersichtlich. Kollegien mit einer systematischen, prinzipien- und zielorientierten Kooperation verfügen über gemeinsame Handlungsfähigkeiten, welche die Bewältigung von Schulentwicklungsprozessen wesentlich erleichtern. Gegenüber individualistisch orientierten Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfern besitzen sie als kooperatives Kollegium grundlegende Vorteile im Umgang mit dem Schulalltag und schulischen Neuerungen.

4. Die Blockzeiten aus der Perspektive der Eltern

Die Meinungen von Zürcher Eltern zu den Blockzeiten in der Stadt Zürich wurden durch eine repräsentative, standardisierte Befragung mittels Fragebogen im November 2002 eingeholt. Von den angeschriebenen 932 Eltern trafen 496 gültige Fragebogen ein. Dies entspricht einer soliden Rücklaufquote von 53.2%. In Anbetracht des hohen Einsatzes an Zeit und Ressourcen für die Vorbereitung und Durchführung der Elternbefragung und der Aktualität der Schulreformdebatte im Kanton Zürich wurde jedoch eine noch höhere Quote an Rücksendungen erwartet. In den Fragebogen wurden Aussagen basierend auf Erkenntnissen aus den vorbereitenden Telefoninterviews mit Eltern im Sommer 2002, die im Bericht 1 im Oktober 2002 veröffentlicht wurden, aufgenommen, um sie zur Beurteilung einer repräsentativen Elternschaft zu unterbreiten.

Der Ergebnisteil greift die thematischen Blöcke des Elternfragebogens auf. Die Aussagen der Eltern werden aus unterschiedlicher Perspektive analysiert, um detailliertere Erkenntnisse zu Erfahrungen und Einschätzungen spezifischer Elterngruppen zu den vereinheitlichten Unterrichtszeiten zu erhalten. Die nachfolgenden Kapitel enthalten die Einschätzungen zur grundsätzlichen Akzeptanz der Blockzeiten; es folgen darauf die Beurteilungen der Eltern zu Fragen der aktuellen Blockzeitendebatte, die in einem „Meinungsbarometer“ als abschliessende Statements im Elternfragebogen erfasst wurden. Diese beiden ersten Kapitel vermitteln einen allgemeinen Überblick über die Meinungen und Erfahrungen einer repräsentativen Elternschaft der Stadt Zürich. Differenziertere Resultate werden in den nachfolgenden Abschnitten zur Betreuungssituation, zu den Beobachtungen der Eltern bezüglich des Verhaltens der Kinder, zu Einschätzungen der Auswirkungen auf die Berufs- und Familiensituation und zur Schnittstelle Schule–Elternhaus präsentiert.

4.1 Auswahl der Eltern und Angaben zur Stichprobe

Die Befragung der Eltern von Schüler/innen der Unterstufe der Stadt Zürich, die seit dem Schuljahr 2002 neue Unterrichtszeiten erleben, nimmt neben der Gesamtbefragung der betroffenen Lehrpersonen eine wichtige Stellung ein. Um eine repräsentative Auswahl der Eltern zu Wort kommen zu lassen, wurde eine standardisierte Fragebogenerhebung im November 2002 in der Stadt Zürich durchgeführt. Die angefragten Eltern beantworteten den verschickten Fragebogen jeweils für ein bestimmtes Kind der Familie, das im Schuljahr 2002/2003 eine entsprechende Klasse der Unterstufe besuchte.

4.1.1 Geschichtete Stichprobe

Die Evaluationsgruppe des Pädagogischen Instituts ging von einer etwa ausgewogenen Verteilung der vier vorgegebenen Basis-Blockzeitenmodelle auf die Unterstufenklassen aus, sodass je Modellvariante 250 Klassen aus der Grundgesamtheit aller Unterstufenkinder hätten ausgewählt werden können (vgl. Bericht 1, Zürich 2002). Es zeigte sich jedoch in einer ersten Umfrage bei den Lehrpersonen zu den tatsächlich praktizierten Blockzeitenmodellen, dass die Verteilung der verschiedenen Modelle auf die Unterstufenklassen sehr ungleichmässig ausfällt und dass ferner die vorgegebenen Basis-Blockzeitenmodelle in den Schulhäusern stark variieren, da sie in der Startphase – wie durch das Sport- und Schuldepartement gewünscht – den lokalen Verhältnissen in den Schulkreisen und Schulhäusern angepasst wurden. Die Abgrenzungen zwischen den praktizierten Varianten waren nicht eindeutig vollziehbar. Die Analyse der Verteilung der praktizierten Blockzeitenmodelle in den Klassen der Unterstufe führte dazu, dass von einer Zufallsziehung der Elternstichprobe Abstand genommen wurde.

Der unterschiedlichen Verteilung der Blockzeitenmodelle in den Unterstufenklassen der Schulkreise und Schulhäuser konnte durch eine geschichtete oder stratifizierte Stichprobenauswahl begegnet werden. Diese basiert auf einer Clusteranalyse der drei zentralen Merkmalsvariablen der praktizierten Blockzeitenmodelle, wie sie im Bericht 1 beschrieben wurde. Die prozentualen Anteile der Schulklassen an den verschiedenen Blockzeitenvarianten bildeten somit in einem ersten Schritt die Teilpopulationen der Stichprobenziehung der Elternbefragung. Angestrebt wurde der Einbezug von rund 1000 Familien.⁹⁷

⁹⁷ Als „Familie“ werden sowohl allein erziehende Eltern wie auch gemeinsam erziehende Eltern bezeichnet.

Die Zufallsauswahl der Teilpopulationen innerhalb der Unterstufenklassen-Anteile unterlag noch weiteren Einschränkungen oder Schichtungen nach folgender Priorität:

- Es wurden nur Familien angeschrieben, deren Kinder keine Tagesschule besuchen, jedoch der Unterstufenklasse einer Schule angehören, die seit dem Schuljahr 2001/2002 neu vierstündige Morgenblöcke in den Stundenplan aufnahm.
- Angestrebt wurde eine gleichmässige Verteilung von Kindern der drei Unterstufenklassen.
- Angestrebt wurde eine gleichmässige Verteilung der Klassen einer Jahrgangsstufe bezüglich des Anteils fremdsprachiger Schüler/innen. Die Klassen wurden dazu gemäss erster Lehrer/innen-Umfrage für den Bericht 1 den Kategorien „niedrig“ (bis und mit 33% fremdsprachige Kinder pro Klasse), „mittel“ (34 bis 66% fremdsprachige Kinder), „hoch“ (67 bis 100% fremdsprachige Kinder) zugeteilt.
- Angestrebt wurde im Weiteren eine gleichmässige Verteilung der Klassen einer Jahrgangsstufe bezüglich Klassengrösse. Die Klassen wurden dazu wie folgt in drei Kategorien eingeteilt: „klein“ (bis und mit 15 Kinder), „mittel“ (16 bis 20 Kinder), „gross“ (über 20 Kinder). Auch diese Kategorisierung stützt sich auf die Angaben der Lehrer/innen-Umfrage für den Bericht 1.
- Als letztes Kriterium bei der Festlegung der Auswahl der Teilstichproben wurde eine ausgewogene Berücksichtigung der Schulkreise und Schulhäuser der Stadt Zürich angestrebt.

Mit Hilfe der administrativen Unterstützung der Lehrpersonen wurden 1087 Elternadressen von Unterstufenschüler/innen aus 61 Klassen der öffentlichen Primarschule der Stadt Zürich erfasst. Um das Problem der Vielsprachigkeit zu lösen, wurde die Elternauswahl so eingeschränkt, dass neben den vier vertretenen Hauptsprachgruppen Deutsch, Albanisch, Serbokroatisch und Türkisch, denen der Fragebogen in der entsprechenden Sprache zugesandt wurde, nur diejenigen Eltern angeschrieben wurden, die gemäss Lehrpersonen Deutsch als zweite Kommunikations-sprache beherrschten⁹⁷. Die bereinigte Stichprobenauswahl und damit der Fragebogenversand umfasste schliesslich 932 Eltern, davon 673 deutschsprachige (72%) und 259 fremdsprachige (28%).

4.1.2 Angaben zur Elternstichprobe

Als Ziel der Vorbereitung und Durchführung der Elternumfrage stand eine möglichst hohe Rücklaufquote im Vordergrund. Wie beschrieben, erfolgte die Stichprobenauswahl auf einer proportionalen Verteilung von Teilpopulationen. Ein genügend hoher Fragebogenrücklauf ist für dieses Verfahren zur Wahrung der Repräsentativität der Befragungsergebnisse besonders wichtig, da die proportionalen Anteile der Teilauswahl in der gültigen Stichprobe gewahrt bleiben sollten. So sollte ein mehrsprachiges Ankündigungsschreiben, das die Lehrpersonen den Kindern nach Hause gaben, die Elternschaft rechtzeitig sensibilisieren. Des Weiteren wurden die Fragebogen in vier Sprachvarianten verschickt, um eine hohe Rücklaufquote auch bei fremdsprachigen Eltern zu erreichen. Ein erstes und zweites Erinnerungs- bzw. Dankeschreiben wies die Eltern nochmals auf den ersten bzw. auf den zweiten späteren Abgabetermin hin. In Anbetracht des hohen Einsatzes an Zeit und Ressourcen für die Vorbereitung und Durchführung der Elternbefragung und bezüglich Aktualität der Schulreformdebatte im Kanton Zürich wurde mit einer noch höheren Quote der Rücksendungen als insgesamt 502 (rund 54%) und schliesslich einer gültigen Stichprobe von 496 Fragebogen (53.2%) gerechnet.

⁹⁷ Diese Einschränkung reduzierte zwangsläufig den Anteil fremdsprachiger Eltern in der Versandstichprobe.

Die Summe aller Rücksendungen und die daraus resultierende, bereinigte Elternstichprobe setzt sich wie folgt zusammen:

Übersicht über den Versand, die Rücksendungen und die bereinigte Elternstichprobe:

Versand total	932	100%	
Rücksendungen total	502	53.9%	
	Rücklauf		Stichprobenanteil
davon sind:			
deutschsprachige Familien*	375 von 674	55.6%	74.7%
fremdsprachige Familien**	127 von 258	49.2%	25.3%
davon ungültige, nicht ausgefüllte Fragebogen	-6	-0.6%	
Gültige, bereinigte Elternstichprobe	496	53.2%	

Von den 932 angeschriebenen Eltern antworteten 502, davon sind 6 ungültige, das heisst nicht ausgefüllte Fragebogen enthalten. Die Stichprobe setzt sich demnach aus 496 gut verwertbaren Antworten zusammen. Dies entspricht 53.2% aller angeschriebenen Eltern. Die Stichprobe liegt damit ziemlich genau in der Mitte der erwarteten Resultate von 42% bis 65%.

Die Fragebogen wurden mit grosser Mehrheit von den Müttern ausgefüllt, d.h. von 381 Frauen (80.4%); 31 Elternpaare (6.5%) füllten den Bogen gemeinsam aus, 62 (12.5%) wurden von den Vätern beantwortet.⁹⁸

Neben der geringen Anzahl an nicht verwertbaren Rückmeldungen erstaunt auch die hohe Zahl von Befragten, welche die Möglichkeit eines zusätzlichen Kommentars in einem freien Bemerkungsfeld am Ende des Fragebogens nutzten. Fast die Hälfte der Befragten (48.6%) nahm sich die Zeit für zum Teil ausführliche Kommentare von durchschnittlich 28 Worten, was auf ein hohes Engagement der befragten Eltern schliessen lässt.

Zur Prüfung der verlangten Repräsentativität der Stichprobe wird im Folgenden deren Zusammensetzung analysiert auf (1) die Verteilung gemäss Blockzeiten-Modellvarianten, (2) die Verteilung bezüglich Klassenstufe, (3) die Verteilung innerhalb der Schulkreise.

4.1.2.1 Zusammensetzung der Stichprobe nach Modellvarianten

Die Aufteilung der Grundgesamtheit der Unterstufenschüler/innen ist durch die Zuteilung aller in den Schulversuch einbezogenen Unterstufenklassen der Stadt Zürich auf eine der vier statistisch bereinigten Modellvarianten gemäss Clusteranalyse klar vorgegeben. Es zeigt sich bei der Prüfung der Repräsentativität, dass in der Stichprobe der Anteil von betroffenen Eltern des Blockzeitenmodells „Betreuungsmodell“ (in Stichprobe 9.1%, proportionaler Anteil nach statistischer Analyse 2%) und in kleinerem Ausmass der Variante „Teammodell“ (in Stichprobe 12.3%, proportionaler Anteil nach statistischer Analyse 8.6%) übervertreten sind. Diese Gewichtung wurde in der Stichprobenauswahl auch angestrebt, um den zu erwartenden kleinen Anteil verwertbarer Rückmeldungen für statistische Berechnungen zu erhöhen. Bei Datenanalysen kann die Verteilung nach Blockzeitmodellen je nach Erfordernis durch entsprechende Gewichtungsprozeduren ausgeglichen werden.

4.1.2.2 Zusammensetzung der Stichprobe nach Klassenstufe und Geschlecht der Kinder

Als Berechnungsgrundlage zur Prüfung der Repräsentativität der Stichprobensammensetzung nach Klassenstufe dienen wiederum die Angaben im Bericht 1 (Bericht 1, 2002, S. 35), die auf einer Basis von 395 Unterstufenklassen der öffentlichen Primarschule in der Stadt Zürich beruhen. Bei der Prüfung der Zusammensetzung der Elternstichprobe bezüglich Klassenzugehörigkeit der ausgewählten Kinder ergeben sich nur geringfügige Abweichungen gegenüber der vorgegebenen gleichmässigen Verteilung von je rund einem Drittel pro Klassenstufe. Die Anteile der Elternfragebogen von Kindern der 1. Klasse sind leicht über- und die der Kinder der 2. Klasse leicht untervertreten (Anteile 1. Klasse 35.3%, Anteile der 2. Klasse 30.4%). In Tabelle 4.1 können die Anteile in der Elternstichprobe mit der Vorgabe verglichen werden. In die Darstellung

⁹⁸ 70 (14.3%) Frauen und 8 Männer (1.9%) der Stichprobe sind allein erziehend. Die Situation der allein erziehenden Mütter wird in einigen Kapiteln speziell beleuchtet.

mit einbezogen wurden nur Fragebogen mit eindeutiger Zuordnung. Diese ist bei 490 Rücksendungen erfüllt. Die Häufigkeitsverteilung nach Geschlecht der Kinder zeigt sich innerhalb der Stichprobe mit 49.5% Mädchen gegenüber 50.5% Knaben und auch bezüglich Klassenstufen recht ausgewogen.

Tab. 4.1: Zusammensetzung der Stichprobe nach Klassenstufe und Geschlecht der ausgewählten Kinder, n=490 (missings=6, ohne entsprechende Angaben)

	Grundgesamtheit der Klassen		Versand		Definitive Elternstichprobe			
	nach Bericht 1		Anzahl pro Klasse		Anzahl pro Klasse		nach Geschlecht	
	abs.	%	abs.	%	abs.	valid %	davon Mä%	davon Kn%
Total	395	100	932	100	496	100	49.5	50.5
1. Klasse	132	33.4	318	34.1	173	35.3	45.7	54.3
2. Klasse	133	33.7	310	33.3	149	30.4	50.3	49.7
3. Klasse	130	32.9	304	32.6	168	34.3	52.7	47.3
Ohne Angaben					6			

4.1.2.3 Häufigkeitsverteilung der Elternstichprobe nach Schulkreis

Als Basis für den Vergleich der Stichprobenanteile bezüglich Schulkreis können die Angaben aus dem Bericht 1 (Zürich 2002) hinzugezogen werden. In Tabelle 4.2 sind in der Spalte „Bericht 1“ die prozentualen Anteile der Kinder bezüglich Schulkreise festgehalten. Sie können als Bezugsbasis für den Vergleich mit den entsprechenden Anteilen der Elternstichprobe dienen. Es zeigt sich, dass einerseits der Stichprobenanteil der Eltern des Schulkreises Waidberg stark untervertreten und andererseits die Elternrückmeldungen des Kreises Zürichberg stark übervertreten sind. Die Unausgewogenheit in der proportionalen Berücksichtigung der Schulkreise wird verständlich, wenn man bedenkt, dass die Verteilung nach Schulkreis in letzter Priorität der Stichprobenauswahl erfolgte. Die Zufallsauswahl innerhalb der Teilstichproben der Blockzeiten-Modellvarianten wird mit jeder Schichtung zunehmend eingeschränkt.

Vergleicht man den Rücklauf aus den Schulkreisen mit dem Versand, so weist der Schulkreis Limmattal den geringsten prozentualen Rücklauf auf (32.1%) und die Eltern des Schulkreises Zürichberg den höchsten (68.4%).

Tab. 4.2: Häufigkeitsverteilung der Elternstichprobe nach Schulkreis, n=465 (missings=31)

Schulkreis	Bericht 1: Anzahl Schüler/innen in Schulkreisen		Versand		Rücklauf		Bereinigte Elternstichprobe	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	valid %
Total	7108	100.0	932	53.2	496	100.0		
Glattal	1302	18.3	144	47.2	68	14.7		
Letzi	938	13.2	147	46.9	69	14.9		
Limmattal	864	12.2	137	32.1	44	9.3		
Schwamendingen	799	11.2	127	52.8	67	14.4		
Uto	1156	16.3	150	45.3	68	14.7		
Waidberg	1148	16.2	56	57.1	32	6.9		
Zürichberg	901	12.7	171	68.4	117	25.2		
Ohne Angaben					31			

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Anteile der Stichprobe bezüglich Blockzeiten-Modellvarianten der Stichprobenauswahl entspricht. Die gewünschte Gewichtung einzelner Varianten ist auch in der Stichprobe enthalten. Die dadurch entstehende Verzerrung von Ergebnissen kann durch eine Untergewichtung des Anteils „Betreuungsmodell“ aufgehoben werden.

Keine oder nur geringfügige Abweichungen der Stichprobenszusammensetzung zeigen sich bezüglich Häufigkeitsverteilung auf die Klassenstufen der ausgewählten Kinder. Die Datenanalysen, die sich auf die Nationalität der Rückmeldungen beziehen, müssen die starke Übergewichtung der Schweizer Eltern berücksichtigen. Da bei der Adressaufnahme die Kommunikationssprache und nicht die Nationalität der Eltern erfasst wurde, bleibt ein diesbezüglicher Gewichtungsfaktor vage.

Zur Analyse möglicher Erfahrungs- und Einschätzungsdifferenzen der befragten Eltern werden die Antworten aus der Perspektive verschiedener Elterngruppen beleuchtet. Die Gruppenbildung basiert auf der Auswertung soziometrischer Angaben der befragten Eltern. Die Daten wurden in einem einleitenden Abschnitt des Elternfragebogens erhoben. Als wichtige Perspektiven bzw. Faktoren in der Auswertung und Analyse haben sich die Höhe der Erwerbstätigkeit der Mütter und deren Erziehungssituation sowie der Ausbildungsstand herausgeschält. Diese Faktoren werden in den nachfolgenden Ausführungen in Zusammenhang mit den Befragungsbereichen dokumentiert und dargestellt.

4.1.3 Zusammenfassung und Kommentar

Die Analyse der Stichprobe zeigt bezüglich der Rücklaufquote von 53.2% und der Qualität der Rückmeldungen bei nur sechs nicht verwertbaren Fragebogen gute Ergebnisse. Der hohe Anteil an Fragebogen mit zusätzlichen persönlichen Kommentaren lässt auf ein grosses Interesse der beteiligten Eltern an der Blockzeitenthematik schliessen.

Im Vergleich dazu lag der Rücklauf in der Baslerumfrage bei den Schweizer Eltern bei 78% und bei den Immigrant/innen Eltern bei 32.1% und damit im Vergleich zur Zürcher-Stichprobe insgesamt unausgeglichener, was diesen Faktor betrifft. Ausgefüllt wurde die Mehrheit der Fragebogen in beiden Umfragen durch die Frauen und damit durch die Mütter: In Zürich füllten 381 (80.4%) Frauen den Fragebogen aus; in Basel 520, das waren 67.9% der Stichprobe.

4.2 Rückmeldungen der Eltern zur Akzeptanz der Blockzeiten

Die Meinungen und die Haltungen der Eltern der Schulkinder spielen in der Schulentwicklung allgemein und zunehmend eine tragendere Rolle. Eltern sind verstärkt in die Zusammenarbeit mit verschiedenen Gruppen und in zahlreichen Bereichen rund um die Schule eingebunden. In Zusammenhang mit der Einführung von neuen Unterrichtszeiten kommt diese Elternmeinung im Rahmen der vorliegenden Befragung zum Ausdruck – und sie fällt eindeutig positiv aus: Für die befragten Eltern der Stadt Zürich ist der Blockzeitenunterricht bereits zu einer Selbstverständlichkeit geworden, eine überwältigende Mehrheit der Befragten ist mit den veränderten Unterrichtszeiten grundsätzlich zufrieden. Der Slogan „Schule ist auch Elternsache“ scheint für Zürcher Eltern zuzutreffen. Als eine Folge der Einführung der Blockzeiten ist die Primarschule ein wesentliches Stück „elternorientierter“ geworden. Die grundsätzlich positive Einstellung der Eltern zu den neuen Unterrichtszeiten kam schon in den Telefoninterviews zum Ausdruck, die als Grundlage für den Bericht 1 dienten. Beschränkte sich damals die qualitative Auswertung auf die exemplarische Befragungen von dreizehn betroffenen Müttern, so kommen nun mit der Auswertung der Fragebogen die Meinungen und die Einstellungen einer breiten repräsentativen Elternstichprobe zum Tragen.

4.2.1 Akzeptanz und Zufriedenheit mit den neuen zeitlichen Unterrichtsstrukturen in der Einschätzung der Gesamtstichprobe

Eine bedeutende Mehrheit aller Eltern äussert sich grundsätzlich positiv zu den Erfahrungen mit den veränderten Unterrichtszeiten:

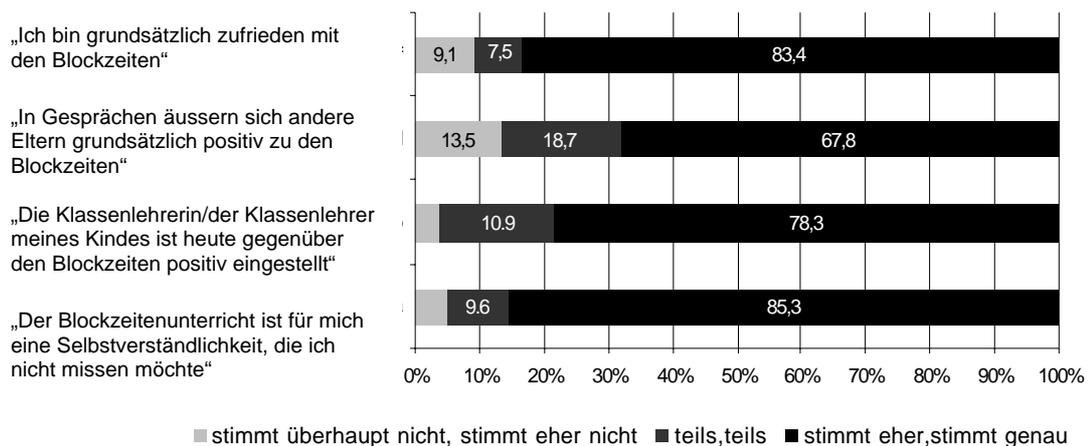


Abb. 4.1: Akzeptanz und Zufriedenheit bezüglich neuer Unterrichtszeiten in der Einschätzung aller Eltern der Stichprobe, (N=496)

Insgesamt wählen 65.7% die höchste Antwortkategorie „stimmt ganz genau“. Zählt man die beiden positiven Kategorien zusammen, so schätzt ein sehr hoher Anteil von rund 86% der Eltern ihre Erfahrungen mit den Blockzeiten grundsätzlich positiv ein (stimmt eher, stimmt genau). Dagegen steht ein geringer Anteil der Befragten von 4.9%, die sich sehr negativ oder eher negativ dazu äussern.

Die Blockzeiten sind aus der Perspektive der befragten Eltern nicht nur hoch akzeptiert, sondern sie stellen für eine Mehrheit eine Selbstverständlichkeit dar (positive Antworten 83.4%). Dies wird aus einem Votum einer Befragten besonders deutlich; sie merkt an: „Blockzeiten sind eine absolute Selbstverständlichkeit. Dazu braucht es keine Umfragen. Das ist Verschwendung von Steuergeldern!“⁹⁹ So liegt bei den Stellungnahmen zur Aussage, die „Blockzeiten sind eine notwendige Anpassung an veränderte gesellschaftliche Bedürfnisse“ die Anzahl zustimmender Nennungen mit rund 79% sehr hoch. Die positiven Nennungen der Eltern zur Zufriedenheit mit und zur Selbstverständlichkeit von Blockzeiten stehen in einem mittleren bis starken Zusammenhang.¹⁰⁰

⁹⁹ Fragebogennummer 026, Item 10

¹⁰⁰ Rangkorrelationskoeffizient Spearmans $Rho=0.601$, $p<.000$

Am Schluss des Fragebogens wurde den Eltern in einem freien Textfeld Platz für persönliche Bemerkungen zu den Blockzeiten eingeräumt. Diesen Platz nutzte fast die Hälfte der Befragten (48.6%) für teilweise ausführliche Kommentare von durchschnittlich 28 Worten, was auf ein hohes Engagement der befragten Eltern schliessen lässt. Die offenen Beiträge wurden qualitativ analysiert: Von insgesamt 241 Fragebogen bekräftigten 174 oder 72.2% der Eltern nochmals ihre grundsätzlich positiven Erfahrungen mit den vollen Vormittagsblöcken. 28 Kommentare oder 11.6% der Antwortenden äusserten sich negativ oder kritisch zu den Blockzeiten und ihren Auswirkungen und begründeten ihre Einstellungen ausführlich (durchschnittlich 44 Worte).¹⁰¹ Die restlichen zusätzlichen Bemerkungen bezogen sich auf andere Inhalte, die im Fragebogen angesprochen wurden.

Gefragt nach der Einschätzung der Blockzeiten aus der Perspektive des sozialen Umfeldes, wie etwa anderer Eltern oder der Lehrperson des eigenen Kindes, zeigt sich, dass die antwortenden Eltern auch von dieser Seite eine Akzeptanz feststellen: 78.2% der Befragten geben an, dass sich in ihrer persönlichen Wahrnehmung andere Eltern grundsätzlich positiv zu den Blockzeiten äussern. Rund 68.8% sind der Meinung, dass die Klassenlehrperson des eigenen Kindes einen Einstellungswandel vollzogen hat und gegen Ende des ersten Schuljahres den Blockzeiten positiver gegenübersteht. Insgesamt stellen sich die veränderten Unterrichtszeiten im Urteil der Elternperspektive (Zustimmung 78.8%) als notwendige Anpassung an veränderte gesellschaftliche Bedürfnisse dar.

4.2.1.1 Einschätzungen von Akzeptanz und Selbstverständlichkeit bezüglich der neuen Unterrichtszeiten nach Modellvariante

Das Schul- und Sportdepartement SSD der Stadt Zürich definierte im Zuge der Einführung der veränderten Unterrichtszeiten Eckpfeiler für die konkrete Konzeption von Modellen, die in den verschiedenen Schulkreisen durch unterschiedliche Gruppierungen entwickelt wurden. Dabei entstanden vier Grundmodelle, die sich durch andere Qualitäten auszeichnen. Es stellt sich somit die Frage, ob sich die Blockzeitenmodelle auf die grundsätzliche Zufriedenheit der Eltern auswirkt.

Tatsächlich beeinflusst das Blockzeitenmodell die Einschätzung und die Zufriedenheit der Eltern. Während die Eltern, deren Kinder mit den Modellen „Mischform“, „Parallelisierung“ mit Fachlehrperson“ und „Teammodell“ unterrichtet werden, mit rund 85% Zustimmung ihre Zufriedenheit mit den veränderten Unterrichtszeiten ausdrücken, unterscheiden sich in dieser Frage die Beurteilungen der Elterngruppen der Blockzeiten-Modellvariante „Betreuungsform“ statistisch signifikant von den anderen Gruppen.¹⁰² Auffallende Unterschiede zeigen die Häufigkeitseinschätzungen der Eltern mit Erfahrungen mit dem Betreuungsmodell bei den ganz positiven („stimmt ganz genau“) und ganz negativen Anteilen („stimmt gar nicht“) gegenüber den drei anderen Elterngruppen. Die Verteilungen innerhalb der Elterngruppe „Betreuungsmodell“ lassen darum auf eine Polarisierung innerhalb der davon betroffenen Elternschaft schliessen, die auch u.a. in Medienberichten zum Ausdruck kam. In Abbildung 4.2 werden die entsprechenden prozentualen Häufigkeitsverteilungen dargestellt:

„Ich bin grundsätzlich zufrieden mit den Blockzeiten.“

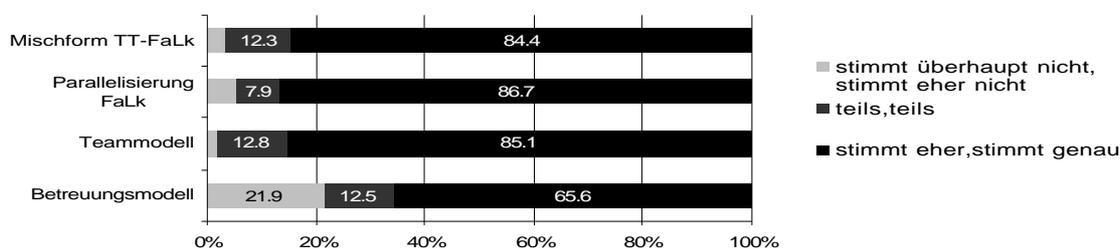


Abb. 4.2: Zufriedenheit der Eltern mit den Blockzeiten, Einschätzung nach Blockzeitenmodell der besuchten Schulklasse des Kindes, n=398 (missings=98)

¹⁰¹ 51 Personen äusserten sich zum Ausbau der Betreuung; 33 Personen nahmen Stellung zur Überforderung durch den Morgenblock; 11 Personen thematisierten den Halbklassenunterricht.

¹⁰² $\chi^2(6)=21.27, p<.000$

In die gleiche Richtung führen die Ergebnisse der Häufigkeitsverteilungen in der Beurteilung zur generellen Selbstverständlichkeit der Blockzeiten. Auch hier sind die positiven Anteile der Eltern mit einem Erfahrungshintergrund „Betreuungsmodell“ am geringsten und die negativen Anteile am höchsten.¹⁰³ Betrachtet man die Anteile der entsprechenden Skalenextremwerte, so ergibt sich, dass die Eltern mit einem Schulkind in einem Betreuungsmodell mit 34.4% die Selbstverständlichkeit der Blockzeiten bejahen, während 18.8% dies deutlich verneinen. Die Zustimmung bzw. die Ablehnung durch die Elterngruppen mit Erfagungen mit andern Blockzeitenmodellen fällt mit 63.6 bis 73.2% eindeutiger Zustimmung und 2.4 bis 5.7% eindeutiger Ablehnung klarer aus¹⁰⁴.

In Abbildung 4.3 wird weiter ersichtlich, dass Eltern mit Teammodell-Erfahrungen der Aussage bezüglich der Selbstverständlichkeit der Blockzeiten, die man nicht missen möchte, am stärksten zustimmen. Ihr Anteil positiver Einschätzungen beträgt 92.7% gegenüber einem verschwindend kleinen Anteil von 2.4% an ablehnenden Beurteilungen.

„Der Blockzeitenunterricht ist für mich eine Selbstverständlichkeit, die ich nicht missen möchte.“

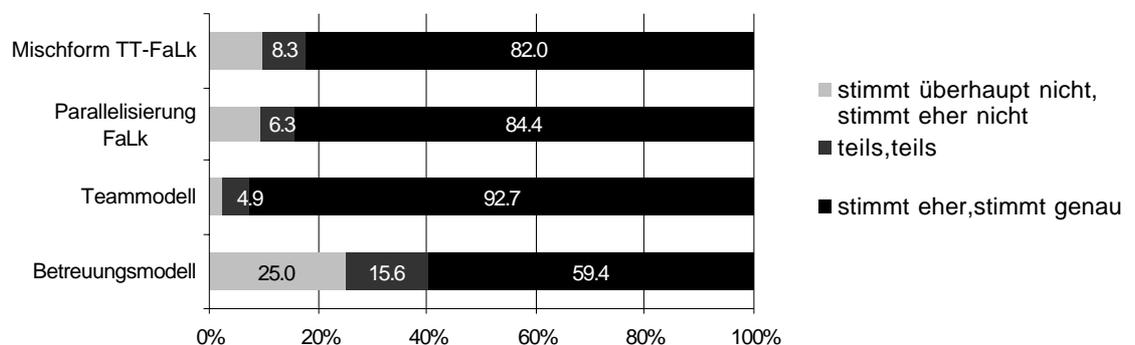


Abb. 4.3: Selbstverständlichkeit der Blockzeiten, die man nicht missen möchte, Einschätzung nach Blockzeitenmodell der besuchten Schulklasse des Kindes, n= 384 (missings= 112)

Nur wenige der Befragten nehmen Stellung zur Einschätzung der Einstellung der Klassenlehrperson ihres Kindes hinsichtlich der Akzeptanz der Blockzeiten (n=180, missings=316). Die Aussage zur Einschätzung der positiven Einstellung der Klassenlehrperson gegenüber den Blockzeiten erheben daher nicht den Anspruch an Repräsentativität. Die Urteile der vier Elterngruppen fallen zu dieser Aussage einheitlicher aus als zu den beiden erwähnten. Aus der Abbildung 4.4 können je zwei Elterngruppen mit ähnlichen Einschätzungen herausgelesen werden. In der Wahrnehmung von rund 75% der Eltern, deren Kinder die Unterrichtsmodelle „Mischform“ und „Teammodell“ besuchen, präsentieren sich die Lehrpersonen nach dem ersten Schuljahr mit einer positiven Einstellung zu den Blockzeiten. 4.8% bzw. 5.9% dieser Eltern sind der Ansicht, dass das nicht zutrefte. Die Elterngruppe, deren Kinder in den Modellen „Parallelisierung“ und „Betreuung“ unterrichtet werden, ist mit einer Zustimmung von rund 60% der Meinung, dass bei den betreffenden Lehrpersonen nun eine positivere Einstellung gegenüber den veränderten Unterrichtszeiten bestehe.

¹⁰³ Rangvarianzanalyse nach Kruskal Wallis H-Test, $\chi^2(6) = 18.52, p < .000$.

¹⁰⁴ Dies bedeutet nicht unbedingt, dass Eltern mit dem Betreuungsmodell schlechte Erfahrungen gemacht haben. Vermutlich ist es so, dass Eltern, deren Kind in einem Betreuungsmodell unterrichtet wird, den Blockzeiten tendenziell eher skeptisch gegenüberstehen. Dieses Schulmodell wurde von den einzelnen Kollegien meist nach einer ausführlichen Elternbefragung gewählt, so dass die Eltern grossen Einfluss auf die Wahl nahmen und somit ihre Haltung einbringen konnten.

„Die Klassenlehrerin/der Klassenlehrer meines Kindes ist heute gegenüber den Blockzeiten positiv eingestellt.“

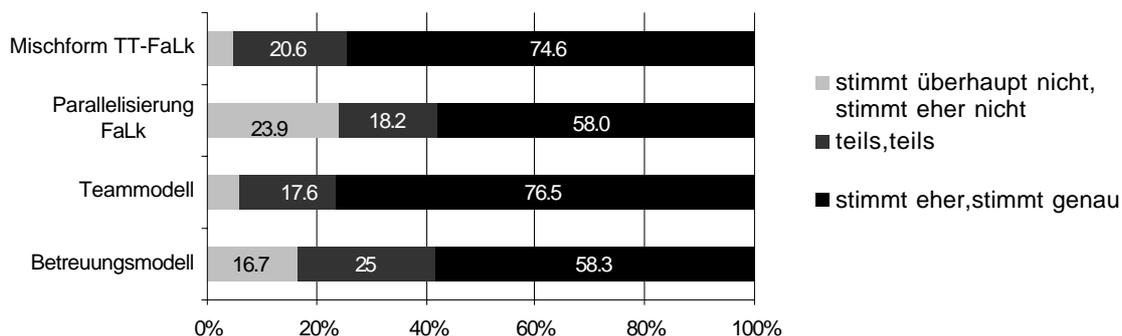


Abb. 4.4: Aus der Perspektive der Eltern: Einschätzung der positiven Einstellung der Klassenlehrperson gegenüber den Blockzeiten, nach Blockzeitenmodell der besuchten Schulklasse des Kindes, n=180 (mis-sings=316)

Vor dem Hintergrund der vier Blockzeitenmodelle bekunden die Eltern unterschiedliche Wahrnehmungen und Haltungen, was einen deutlichen Hinweis darauf gibt, dass die Schulstruktur und deren Abstimmung mit dem Umfeld wiederum wesentlich deren Akzeptanz beeinflusst.

4.2.1.2 Blockzeiten aus sozialpolitischer Sicht

Die Forderung nach Blockzeiten, d.h. die Forderung nach der Anpassung der Schule an gesellschaftliche Realitäten, wurde seitens der Frauenbewegung seit den 70er Jahren wiederholt formuliert und wird in jüngster Zeit verstärkt durch familienpolitische und wirtschaftliche Überlegungen unterstützt. So stellt sich neben der Frage nach den Bedingungen für die Partizipation der Frauen im ausserhäuslichen Erwerbsbereich zunehmend auch die Frage nach der sozioökonomischen Notwendigkeit von vereinheitlichten Schulstrukturen. Hier gilt es die Meinungen der Eltern einzuholen.

Die Notwendigkeit der Blockzeiten zwecks Sicherung des Familieneinkommens beurteilen die befragten Eltern insgesamt zurückhaltend: 49.3% sind der Meinung, dass die veränderten Unterrichtszeiten für sie persönlich nicht nötig sind, um den Lebensunterhalt zu sichern. Das ausgewogene Antwortverhalten lässt jedoch auf unterschiedliche Wahrnehmungen innerhalb der Elternstichprobe schliessen, die bei nachfolgenden detaillierteren Betrachtungen der Ergebnisse auch statistisch nachgewiesen werden können.¹⁰⁵

Betrachtet man die Elternstichprobe unter der Perspektive der Erwerbstätigkeit der Mütter, dann zeigt sich, dass die Notwendigkeit der Blockzeiten zur Sicherung des Familieneinkommens sehr unterschiedlich eingeschätzt wird: Die Analyse der Elternstichprobe (vgl. Kap. 4.1) macht deutlich, dass rund zwei Drittel der Mütter (65.7%) berufstätig sind. Davon gehen 39.9% einer Erwerbstätigkeit bis zu 50% nach, 34.3% der Frauen sind zwischen 51 bis 100% berufstätig. Wie schätzen diese nun die Notwendigkeit von vereinheitlichten und verlässlichen Schulstrukturen in Zusammenhang mit der Sicherung des Familieneinkommens ein?

¹⁰⁵ Chi2(4)=42.25, p<.000

Während 54.2% der Mütter, die 51% bis 100% berufstätig sind, zustimmend die Meinung vertreten, dass die Einführung der Blockzeiten wesentlich dazu beitragen, das Familieneinkommen zu sichern, lehnen dies 71% der nicht erwerbstätigen Mütter ab.¹⁰⁶ Hier zeichnen sich sehr unterschiedliche Haltungen aufgrund der differierenden familialen Bedürfnisse ab. Die folgende Abbildung 4.5 nimmt diesen Aspekt auf:

“Der Blockzeitenunterricht ist für mich eine finanzielle Notwendigkeit zur Sicherung des Familieneinkommens.”

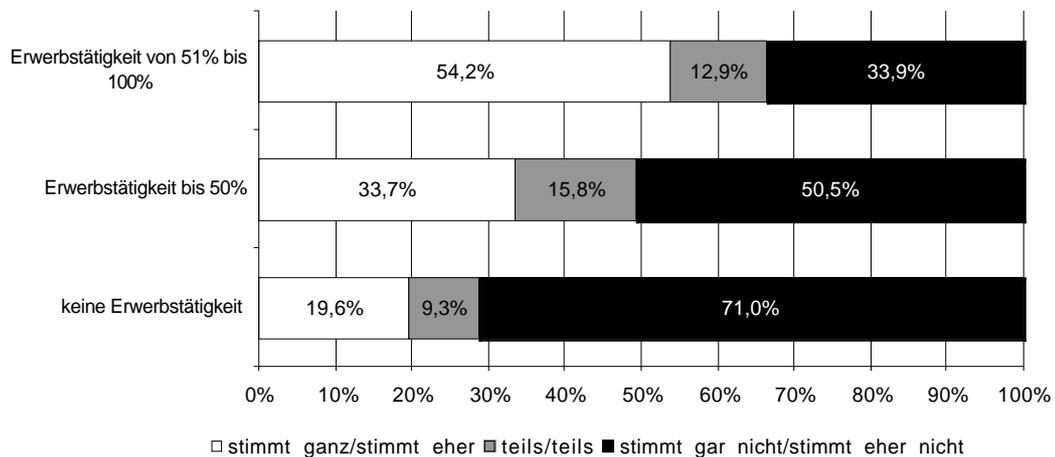


Abb. 4.5: Blockzeiten als Notwendigkeit zur Sicherung des Familieneinkommens vor dem Hintergrund der Erwerbstätigkeit der Mütter

An dieser Stelle interessiert nun im Speziellen, wie die allein erziehenden Frauen die Notwendigkeit der Blockzeiten zur Sicherung des Familieneinkommens einschätzen.

Von den 381 Müttern, die den Fragebogen beantwortet haben, sind rund ein Fünftel (20.2%) allein erziehend. Davon unterstützen 74.2% die Aussage positiv. Dies kann dahin gedeutet werden, dass rund drei Viertel der allein erziehenden Mütter zentral auf die verlässlichen und einheitlichen Schulstrukturen angewiesen sind, um ihr Einkommen zu sichern.¹⁰⁷ Weitergehenden Fragen in diesem Zusammenhang, wie dem Nutzen und den Auswirkungen der veränderten Unterrichtszeiten auf der Ebene der Eltern, geht Kapitel 4.6 nach.

¹⁰⁶ Dies bedeutet, dass doch rund 29% der nicht erwerbstätigen Frauen der Aussage zustimmen.

¹⁰⁷ Frauen bis 50% erwerbstätig: $\text{Chi}2(2)=7.5, p<.05$; Frauen von 51 bis 100% erwerbstätig $\text{Chi}2(2)=5.97, p<.05$

4.2.2 Blockzeiten im interkantonalen Vergleich

Wie zeigen sich nun die vereinheitlichten Strukturen in einem interkantonalen Vergleich? Wie werden diese durch Basler und Zürcher Eltern eingeschätzt?

Aufgrund der vorliegenden Daten aus zwei breit gefassten Elternbefragungen lassen sich die Meinungen der Eltern aus Basel und Zürich zur grundsätzlichen Zufriedenheit mit Blockzeiten, zur Selbstverständlichkeit von Blockzeiten bzw. zur Anpassung von schulischen Strukturen an gesellschaftliche Veränderungen vergleichen. Die folgende Abbildung 4.7 verdeutlicht die positiven Haltungen in einer interkantonalen Perspektive:

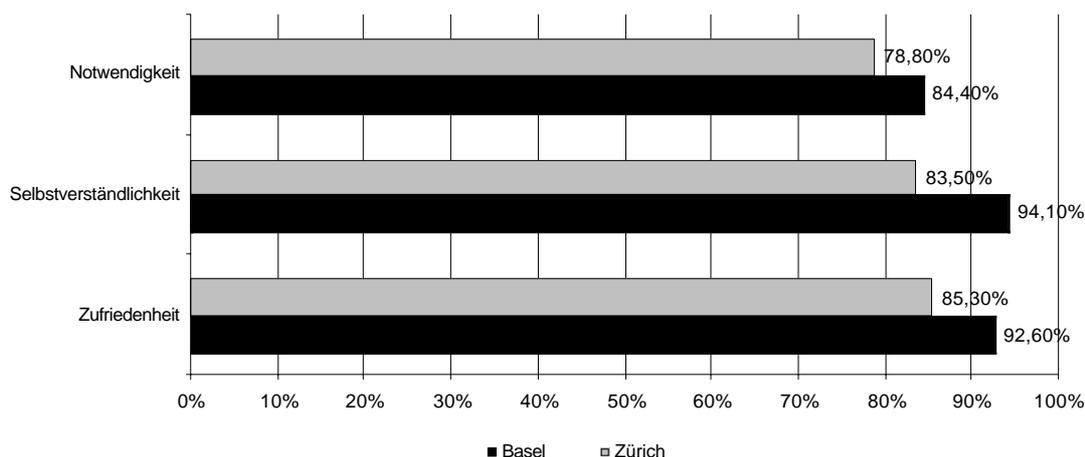


Abb. 4.6: Selbstverständlichkeit, Notwendigkeit und Zufriedenheit mit Blockzeiten im Vergleich der Städte Zürich und Basel

Wie die Abbildung zeigt, sind die Zürcher Eltern, sechs Jahre nach einer Befragung der Eltern aus Basel-Stadt etwas weniger zustimmend was die Zufriedenheit, die Selbstverständlichkeit und die Notwendigkeit von veränderten, d.h. vereinheitlichten Unterrichtszeiten betrifft. Dennoch gilt es für beide Gruppen, die grundsätzlich positive Haltung gegenüber den Veränderungen festzuhalten.

4.2.3 Zusammenfassung und Kommentar

Die neuen Unterrichtszeiten stossen bei den befragten Eltern grundsätzlich auf eine sehr hohe Akzeptanz. Dies äussern die Befragten nicht nur als persönliches Urteil, sie nehmen diese positive Grundhaltung gegenüber den vierstündigen Blockzeiten auch in Äusserungen anderer Eltern wahr.

Für die Mehrheit der Eltern stellen die vierstündigen Blockzeiten an der Schule eine Selbstverständlichkeit dar, auf die sie nicht mehr verzichten möchten. Die neu eingeführten Unterrichtszeiten werden als notwendige Anpassung an gewandelte gesellschaftliche Bedürfnisse gesehen und kennzeichnen einen wichtigen Schritt auf dem Weg zur Verwirklichung einer familienfreundlichen Schule.

Vor dem Erfahrungshintergrund der unterschiedlichen Blockzeitenmodelle äussern die befragten Eltern unterschiedliche Wahrnehmungen und Haltungen. Dies gibt einen deutlichen Hinweis, dass die Schulstruktur wesentlich die Akzeptanz von Reformen in diesem Bereich beeinflusst. So fällt um Beispiel die Akzeptanzeinschätzung der Elterngruppe der Modellvariante „Betreuungsmodell“ im Vergleich zu den anderen Eltern negativer und polarisierender aus.

Die Einschätzung der Notwendigkeit der Blockzeiten zur Sicherung des Familieneinkommens steigt mit dem zunehmenden Erwerbsanteil der Mütter. Dies zeigt sich ausgeprägt bei allein erziehenden, erwerbstätigen Müttern, aber auch in Familien mit zwei erziehenden und erwerbstätigen Elternteilen. Auffallend ist das Ergebnis, dass ebenfalls knapp ein Drittel der nicht erwerbstätigen Frauen die vereinheitlichten Unterrichtszeiten als Notwendigkeit zur Sicherung des Familieneinkommens bezeichnen.

4.3 Meinungsbarometer der Eltern zu Themen der Blockzeitendiskussion

Aus den öffentlichen Diskussionen wie auch aus den Elterninterviews (Bericht 1, S. 26 ff.) wurden neben den Fragen zu Einstellungen und Zufriedenheit in Zusammenhang mit den neuen Unterrichtsstrukturen weitere Themen aufgegriffen, die konkrete Veränderungen, die Blockzeiten mit sich bringen, betreffen.

Zur Sprache kamen etwa Bereiche wie die Einführung von zusätzlichen Fächerangeboten in der Unterstufe, die eine ganzheitliche Erziehung und zusätzliche Flexibilität der Stundenplangestaltung anzielen, eine Ausweitung der Blockzeiten auf alle Klassen der Primarschule – was in der Zwischenzeit auch in einem Postulat an den Gemeinderat formuliert wurde – ferner sprachen sich Interviewpartner/innen auch für die Einführung des Handarbeitsunterrichts ab der 1. Klasse der Primarschule sowie für ein Obligatorium der musikalischen Elementarerziehung, ebenfalls ab der ersten Unterstufenklasse, aus. Auch Forderungen in Zusammenhang mit der Schaffung von zusätzlichen oder ergänzenden Betreuungsangeboten wurden verschiedentlich laut oder explizit angesprochen und darum bei der Elternbefragung erhoben. Dazu wurde die Form eines Meinungsbarometers gewählt, der unter Kapitel 9 im Fragebogen als „abschliessende Bemerkungen“ aufgenommen wurde.

Die befragten Eltern wurden aufgefordert, auf die aufgelisteten Aussagen, welche die Bereiche „Erwerbstätigkeit“, „Betreuung“ und „Unterricht“ aufnahmen, zustimmend oder ablehnend zu reagieren. Die einzelnen Aussagen forderten durch die „Muss“-Formulierung und durch die eingeschränkten Antwortmöglichkeiten auf eindeutige Zustimmung bzw. Ablehnung („stimmt nicht“– „stimmt“) die Stellungnahme der Eltern heraus. Als Alternative zur klaren Entscheidung stand noch die Antwortvorgabe „kann ich nicht beurteilen“ offen.

4.3.1 Ergebnisse des Meinungsbarometers in der Perspektive der Gesamtstichprobe

Mit Zustimmungen über 75% werden seitens der Eltern Meinungen zum Ausdruck gebracht, die auf einheitliche und verlässliche Tagesstrukturen für die gesamte Primarstufe hinzielen. So wird zum einen die Harmonisierung der morgendlichen Unterrichtszeiten für die 1. bis zu den 6. Klassen gefordert und ebenso die Einführung von freiwilligen Aufgabenstunden in allen Stufen für alle Schüler/innen unterstützt. Zum andern soll die musikalische Elementarerziehung aus der Perspektive einer überwältigenden Mehrheit der Eltern für alle Kinder obligatorisch und kostenlos sein. Dieser Unterricht hat nach der Meinung der Eltern bereits für die erste Primarklasse einzusetzen (vgl. Abbildung 4.7).

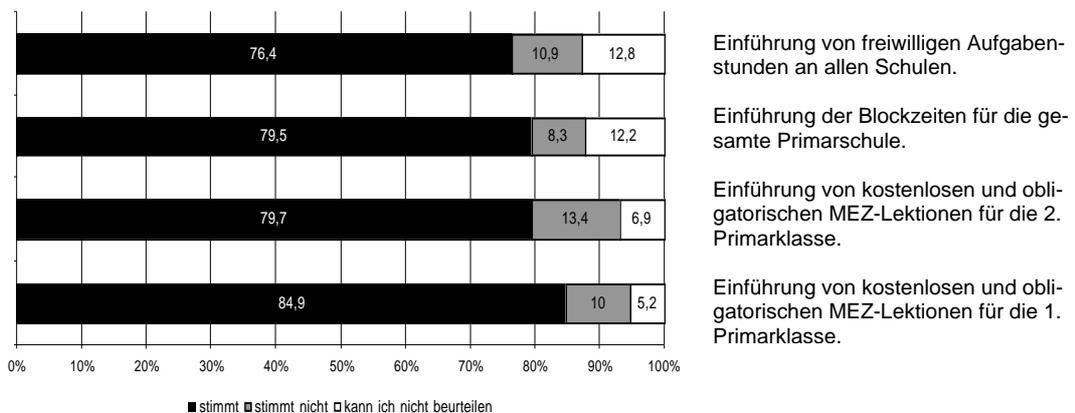


Abb. 4.7: Einschätzungen der Eltern der Stichprobe zum Bereich „Unterricht“ im Meinungsbarometer, Zustimmung > 75% (N=496)

Mit jeweils *rund 70%* Zustimmung befürworten die befragten Eltern die Einrichtung eines Betreuungsangebotes über Mittag, das auch an einzelnen Tagen zur Verfügung steht und in jeder grösseren Schule eingerichtet werden soll, damit es möglichst allen bzw. einer grossen Anzahl von Schüler/innen zur Verfügung steht (vgl. Abbildung 4.8).

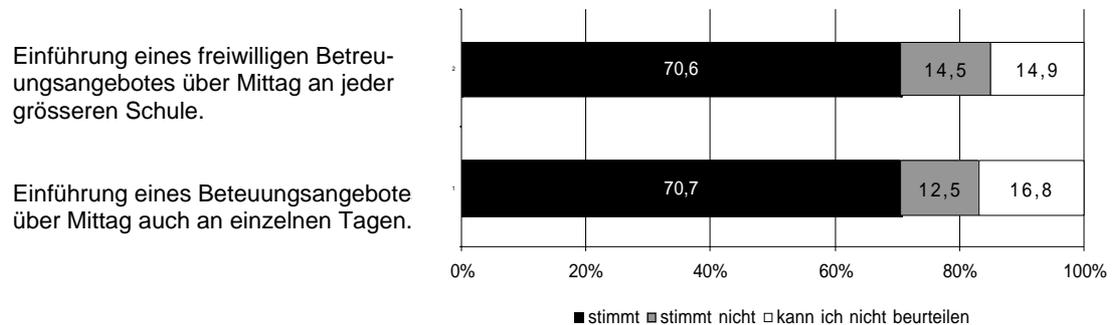


Abb. 4.8: Einschätzung aller Eltern im Meinungsbarometer zum Ausbau des Betreuungsangebots über Mittag, Zustimmung um 70% (N=496)

Mit Zustimmungen zwischen *60 und 70%* geben die Befragten an, dass Blockzeiten eine Verbesserung sowohl für die Aufnahme oder für die Ausübung einer ausserhäuslichen wie auch einer häuslichen Erwerbstätigkeit mit sich bringen (vgl. 4.10).

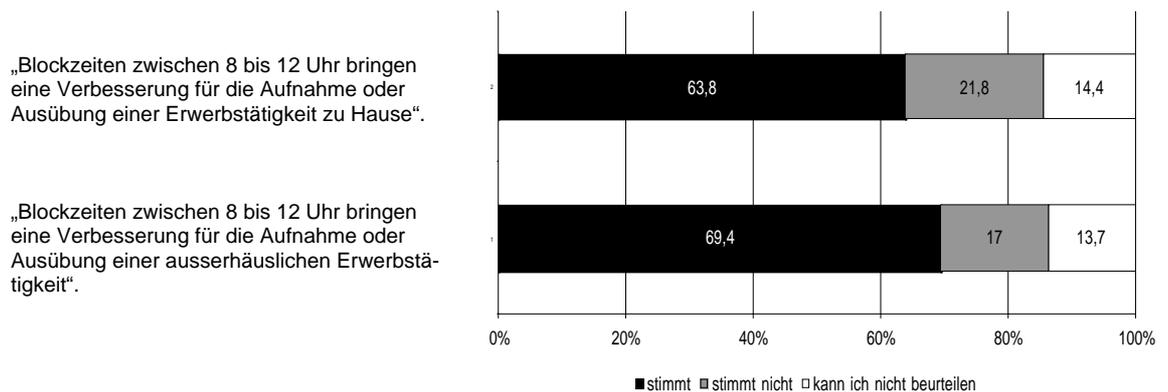


Abb. 4.9: Einschätzung aller Eltern im Meinungsbarometer zur Verbesserung der Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsarbeit, Zustimmung zwischen 60 und 70% (N=496)

Den Fragen nach der Einrichtung von Auffangzeiten und Abgangzeiten vor und nach der Schule stimmen *rund 50%* der Befragten zu. Ebenso befürwortet eine deutliche Mehrheit den Ausbau des Tagesschulangebotes. Zudem sollen schulfreie Tage als Brücken, als vorgezogene oder als verlängerte Ferientage geplant werden.

43.0% der Eltern *lehnen* die Aussage *ab*, dass die morgendliche Unterrichtsgestaltung durch die Lehrkräfte zu verbessern sei, 30% stimmen ihr jedoch zu und 26.4% sagen aus, dass sie das nicht beurteilen können.

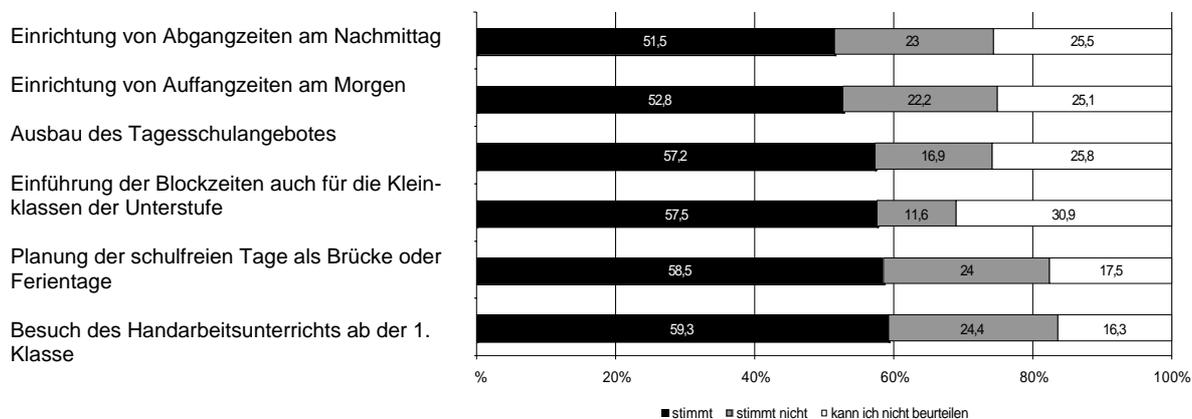


Abb. 4.10: Einschätzung aller Eltern im Meinungsbarometer, Zustimmung um 50% (N=496)

Grundsätzlich zeigt sich, dass die Mehrheit der befragten Eltern die Einführung der Blockzeiten als erleichternd, als Verbesserung für die Vereinbarung von Familienarbeit und Erwerbstätigkeit wahrnehmen. Tendenziell macht der Meinungsbarometer weiter deutlich, dass Eltern Blockzeiten für alle Primarschüler/innen und damit eine verlässliche Schule wünschen, die sich durch einheitliche zeitliche Strukturen auszeichnet. Diese betreffen nicht nur die effektive Unterrichtszeit, sondern auch die Randzeiten und die Mittagszeit. Hier zeichnet sich ein Bedürfnis nach einer Ausweitung des Betreuungsangebotes ab. Einheitlich und verbindlich sollen auch die Fächer musikalische Elementarerziehung und Handarbeit in das Curriculum für die Primarschule der Stadt Zürich aufgenommen werden.

4.3.2 Differierende Meinungen zum Bereich der erleichterten Erwerbstätigkeit

Der gesellschaftliche Anspruch, Familienarbeit und Erwerbsarbeit vereinbaren zu können, betrifft vor allem Frauen. Vor diesem Hintergrund wird der Frage nachgegangen, ob sich die Einschätzungen der erwerbstätigen Frauen (n=361) von denjenigen der nicht-erwerbstätigen Frauen (n=122) im Themenbereich „Blockzeiten“ und „Erwerbsarbeit zu Hause“ sowie „ausserhäusliche Erwerbsarbeit“ massgeblich unterscheiden. Dies vor dem Hintergrund der postulierten Vereinfachung der Vereinbarung von Erwerbs- und Familienarbeit bei vereinheitlichten Unterrichtszeiten.

Es zeigt sich, dass zwischen den beiden Gruppen (Erwerbstätige vs. Nicht-Erwerbstätige) keine signifikanten und substanziellen Differenzen bestehen, denn sowohl Frauen, die keiner Erwerbsarbeit nachgehen wie auch Frauen, die bis zu 100% erwerbstätig sind, vertreten zustimmend die Ansicht, dass die Einführung von verlässlichen Unterrichtszeiten die Aufnahme oder die Ausübung von Erwerbstätigkeit sowohl im Haus wie auch ausserhalb erleichtere bzw. verbessere. Trotzdem fällt in der Gruppe der Erwerbstätigen auf, dass rund ein Fünftel dieser Frauen (Erwerbstätigkeit < 50% Ablehnung 19,7%; Erwerbstätigkeit > 50% Ablehnung 22,9%) eine grundsätzliche Verbesserung durch die Vereinheitlichung der Unterrichtszeiten nicht beobachten kann. Möglicherweise spielen hier andere Faktoren wie etwa die Qualifizierung der Arbeit eine wichtige Rolle. In einem zweiten Schritt soll darum der Ausbildungsgrad der erwerbstätigen Frauen zur Klärung hinzugezogen werden.

Betrachtet man nur den Faktor „Ausbildung“, dann sehen Mütter mit einer weiterführenden Ausbildung in der Einführung von verlässlichen Unterrichtszeiten eine Verbesserung in Zusammenhang mit einer Aufnahme oder Ausübung von Heimarbeit (zustimmend: 86.5%; ablehnend: 13.5%) und in etwas geringerem Ausmasse auch für eine ausserhäusliche Erwerbstätigkeit (zustimmend: 77.4%; ablehnend: 22.6%).

Es sind die Meinungen der Mütter mit einer Grundausbildung, die sich deutlich von der anderen Teilgruppe und von der Häufigkeitsverteilung in der Gesamtstichprobe unterscheiden. Sie

schätzen die Verbesserung durch die Blockzeiteinführung zur Aufnahme oder Ausübung einer Erwerbstätigkeit zu Hause signifikant negativer ein als die Mütter der Vergleichsgruppe.¹⁰⁸ Eine entsprechende Aussage lässt sich in abgeschwächter Form für die Einschätzung einer allfälligen Verbesserung bezüglich einer ausserhäuslichen Erwerbstätigkeit machen. Auch hier fällt das Urteil der Mütter mit Grundausbildung klar negativer aus als das der Gesamtstichprobe oder das der Vergleichsgruppe Mütter mit höherer Ausbildung.¹⁰⁹

Werden nun die Faktoren „Ausbildung“ und „Erwerbstätigkeit“ gemeinsam betrachtet, dann können die obigen Annahmen gestützt werden: Über 55% der erwerbstätigen Mütter mit einer Grundausbildung (Abb. 4.11) und einem Beschäftigungsgrad bis zu 100% geben an, dass die Einführung der Blockzeiten die Aufnahme einer häuslichen Erwerbstätigkeit erleichtern würden, rund ein Viertel der erwerbstätigen Frauen lehnt diese Aussage ab. Hingegen geben über drei Viertel der Frauen mit einer weiterführenden Ausbildung, und dies unabhängig von ihrem Beschäftigungsgrad, der Einführung der verlässlichen Unterrichtszeiten als Verbesserung zur Aufnahme einer häuslichen Erwerbstätigkeit deutlich mehr Zustimmung, wie die folgenden Abbildungen (4.11/4.12) zeigen:

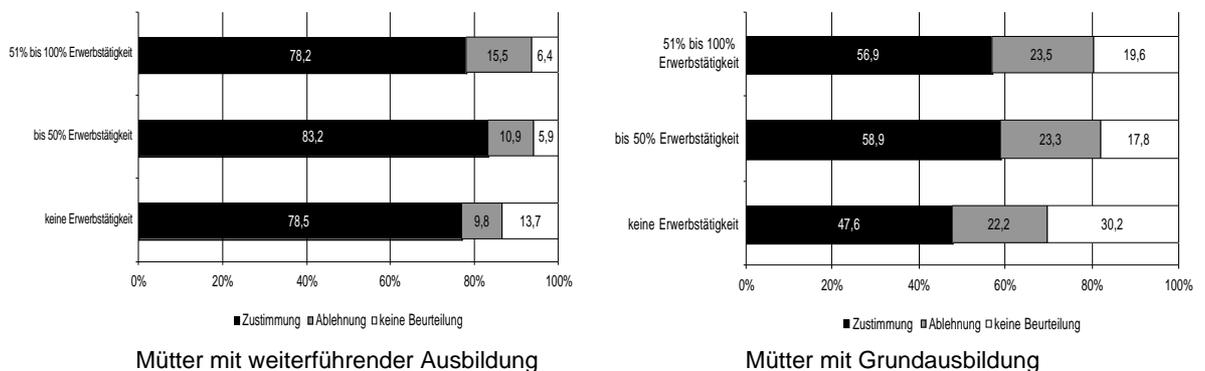


Abb. 4.11, 4.12: Die Einschätzung der Möglichkeit der erleichterten Aufnahme einer *häuslichen* Erwerbstätigkeit durch die Einführung von Blockzeiten

Betrachtet man nun die Einschätzungen im Hinblick auf eine ausserhäusliche Tätigkeit, ergibt sich folgendes Bild: Über 70% der Mütter mit einer weiterführenden Ausbildung, welche erwerbstätig sind, sehen eine Verbesserung für die Aufnahme oder die Ausübung einer ausserhäuslichen Tätigkeit durch die Einführung von Blockzeiten. Auffallend ist hier, dass nur jeweils 5% der Frauen angeben, dass sie dies nicht beurteilen könnten (vgl. oben, Abb. 4.11 und 4.12). Auch die Frauen, die nicht erwerbstätig sind, schätzen die Erleichterung für eine Berufstätigkeit durch die veränderten Unterrichtsstrukturen positiv ein.

Die erwerbstätigen Frauen mit einer Grundausbildung schätzen die Situation durch die veränderten Unterrichtszeiten anders ein. Nur 48.1% dieser Mütter mit einem ausserhäuslichen beruflichen Engagement sind der Meinung, dass die Blockzeiten die Situation betreffend ausserhäuslicher Erwerbsarbeit verbessere. Während 66.7% der Mütter, die bis zu 50% beruflich engagiert sind, eher zustimmen und der Ansicht sind, dass eine Verbesserung eingetreten sei. Zwischen 20% bis 27% der Frauen geben jedoch an, dass sie die Situation nicht beurteilen könnten.

¹⁰⁸ Chi2(1) = 15.54, p < .001.

¹⁰⁹ Chi2(1) = 3.89, p < .05.

Die folgenden Abbildungen 4.14 und 4.15 veranschaulichen die Ausführungen:

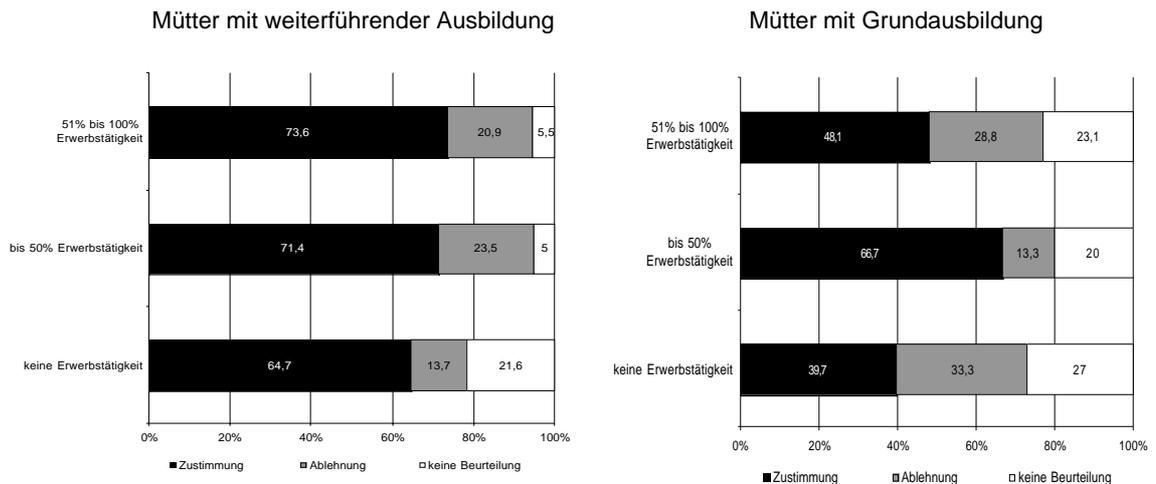


Abb. 4.13, 4.14: Einschätzung der Möglichkeit der erleichterten Aufnahme einer *ausserhäuslichen* Erwerbstätigkeit durch die Einführung von Blockzeiten

Die Vermutung liegt nahe, dass sich für Frauen mit einer Grundausbildung aufgrund ihrer beruflichen Positionen und ihrer Tätigkeitsbereiche weniger deutlich positive Veränderungen durch die Einführung von Blockzeiten ergeben. Die Ausführungen in Kapitel 4.6 werden hinsichtlich dieses Themenkomplexes mehr Klarheit schaffen können.

4.3.3 Differierende Meinungen zum Themenbereich Betreuung

Von grossem Interesse sind in diesem Zusammenhang Einschätzungen der erwerbstätigen Mütter zur Betreuungssituation ihrer Kinder; speziell von denjenigen Frauen, die allein erziehend sind. Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass sich aus der unterschiedlichen Perspektive der Erziehungssituation Einschätzungsunterschiede ergeben. Die folgende Abbildung veranschaulicht den vorliegenden Sachverhalt:

„Jedem Kind sollte in grösseren Schulen ein freiwilliges Betreuungsangebot über Mittag zur Verfügung stehen.“

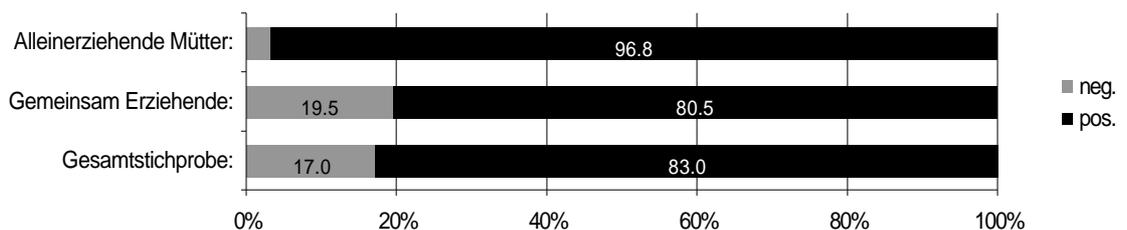


Abb. 4.15: Meinungsbarometer: Vergleich der Einschätzungen zum Ausbau des Betreuungsangebotes über Mittag bezüglich Erziehungssituation der Frauen

Die grössten Einschätzungsunterschiede zu den Aussagen im „Themenbereich“ der Betreuung treten wiederum bei der Analyse der Ergebnisse aus Sicht des Ausbildungsstandes der Mütter auf. Mütter mit höherem Ausbildungsstand unterstützen die Aussagen bezüglich einem Ausbau von Betreuungsangeboten signifikant häufiger als Mütter mit einer Grundausbildung.

Die Meinungsdifferenzen treten verstärkt hervor, wenn man den Ausbau des Mittagstischangebots in den Schulen¹¹⁰ betrachtet, die Einrichtung von Mittagshorten¹¹¹ auch an einzelnen Tagen und den Ausbau des Angebots an Tagesschulen.¹¹²

4.3.4 Differierende Meinungen zum Bereich Unterricht

Augenfällig homogener präsentieren sich die Einschätzungen der unterschiedlichen Elterngruppen im Bereich Unterricht. Es sind die Frauen mit höherer Ausbildung, die fast geschlossen für die Einführung der obligatorischen und kostenlosen musikalischen Elementarerziehung in der 1. Klasse eintreten (neg. 7%, pos. 93%).¹¹³ Mütter mit Grundausbildung befürworten dagegen die bessere Anpassung des Unterrichts durch die Lehrperson an die Befindlichkeit der Kinder signifikant häufiger als die Vergleichsgruppe, wenn auch eine knappe Mehrheit dieser Elterngruppe diese Aussage ebenfalls ablehnt. Es gilt zu beachten, dass die Aussage zur Anpassung der Unterrichtsformen an die Bedürfnisse der Kinder in der Gesamtstichprobe als einziges Statement mehr negative als positive Anteile aufweist – bei rund einem Viertel von Enthaltungen.

Aus der Perspektive der Nationalität der Eltern unterscheiden sich die beiden Teilgruppen in der Beurteilung der Aussagen betreffend der Einführung eines MEZ-Obligatoriums und der Einführung der Blockzeiten auch im Hinblick der Integration der Kleinklassen. Beide Aussagen finden bei Eltern fremder Nationalität signifikant mehr Zustimmung als bei Schweizer Eltern,¹¹⁴ was angesichts der Verteilung von Kindern fremder Nationalitäten in den Kleinklassen nicht überrascht. Diese Eltern möchten ebenfalls, dass ihre Kinder in die Morgenblöcke integriert sind und davon profitieren können. Abbildung 4.16 setzt die Häufigkeitsverteilungen bezüglich des Einbezugs der Kleinklassen in die Blockzeiten grafisch um.

„Die Blockzeiten sollten auch für Kleinklassen der Unterstufe eingeführt werden.“

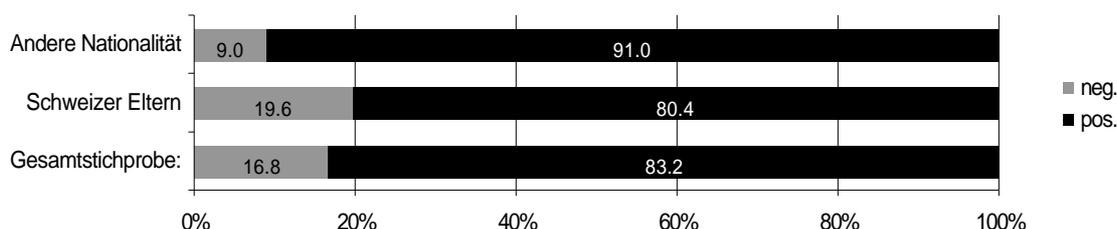


Abb. 4.16: Meinungsbarometer: Vergleich der Einschätzungen zur Integration der Kleinklassen in die Blockzeiten bezüglich Nationalität der Eltern

4.3.5 Zusammenfassung und Kommentar

In Form eines Meinungsbarometers als abschliessender Teil des Fragebogens wurden die Eltern aufgefordert, auf Forderungen im Zusammenhang mit Blockzeiten zu den Themenbereichen „Erwerbstätigkeit“, „Betreuung“ und „Unterricht“ entweder klar zustimmend oder klar ablehnend zu reagieren.

Die Eltern unterstützen mit sehr hoher Zustimmung Aussagen, die einheitliche und verlässliche Tagesstrukturen für die gesamte Primarschule anzielen. Aus den Äusserungen des Meinungsbarometers tritt das Bedürfnis nach einer Ausweitung des Betreuungsangebots hervor, welche die Mittagszeit und die Randzeiten mit einschliesst.

Gefordert werden die Standardisierung der morgendlichen Unterrichtszeiten für die gesamte Primarschule, die Einführung von Aufgabenstunden in allen Stufen für alle Schülerinnen und Schüler und die obligatorische kostenlose Einführung der musikalischen Elementarerziehung ab 1. Klasse der Primarschule sowie die Einführung der Handarbeit ab 1. Klasse.

¹¹⁰ Chi2 (1) = 15.68, p < .001

¹¹¹ Chi2 (1) = 15.32, p < .001

¹¹² Chi2 (1) = 11.37, p < .001

¹¹³ Chi2 (1) = 9.17, p < 0.01

¹¹⁴ Chi2 (1) = 4.74, p < .05

Hohe Zustimmung findet auch der Ausbau eines Betreuungsangebots über Mittag, das an jeder grösseren Schule auch an einzelnen Tagen für alle Schülerinnen und Schüler zur Verfügung stehen sollte.

Grundsätzlich zeigt sich, dass die Einführung von Blockzeiten als Verbesserung für die Vereinbarung von Familienarbeit und Erwerbstätigkeit wahrgenommen wird und damit die Schule eine familienfreundliche Orientierung gewonnen hat.

4.4 Einschätzung des ausserhäuslichen Betreuungsangebotes aus Elternsicht

Die öffentliche Schule präsentiert sich zunehmend als ein transparentes und durchlässiges System, das gesellschaftlichen Veränderungen ausgesetzt ist und dementsprechende Entwicklungen durchmacht. Der Ausbau ausserfamiliärer Betreuungsangebote stellt einen solchen Anpassungsprozess gewandelter gesellschaftlicher und familiärer Bedürfnisse dar. Diese stellten einen wichtigen Gesprächsbereich der Elterninterviews dar, die zur Vorbereitung der Elternbefragung zu den neuen Unterrichtszeiten durchgeführt wurden. Das Gespräch bezog sich auf mögliche Auswirkungen der veränderten Unterrichtszeiten auf die Familien: etwa im Tagesablauf, in der Betreuungssituation und in der Frage der verbesserten Vereinbarung von Familien- und Erwerbsarbeit.

In der Wahrnehmung der Eltern stellte sich als grösstes Problem die Organisation der Kinderbetreuung heraus. Verbesserungswünsche der Eltern bezogen sich vor allem auf den Ausbau des ausserhäuslichen Betreuungsangebotes über Mittag, auf einen Ausbau des Tageshortangebotes und auf insgesamt längere Auffang- und Abgangzeiten in der Schule (Bericht 1, S. 32). Einschätzungen zum bestehenden ausserhäuslichen Betreuungsangebot wurden auch in den Elternfragebogen aufgenommen, um sie einer repräsentativen Elternschaft vorzulegen. Die Grösse der Stichprobe erlaubt es, die Meinungen der Eltern zur ausserhäuslichen Betreuungssituation und zur Wahrnehmung des bestehenden Betreuungsangebotes auf dem Hintergrund der unterschiedlichen familiären Situationen der Befragten zu analysieren.

4.4.1 Einschätzung des ausserhäuslichen Betreuungsangebotes aus Sicht der Gesamtstichprobe

Bereits aus den Ergebnissen des Meinungsbarometers in Kapitel 4.3 geht hervor, dass sich viele differierende Einschätzungen auf Aussagen zur Betreuungssituation beziehen. Die unterschiedlichen Beurteilungen der Befragten lassen sich dabei wie im obigen Abschnitt erwähnt auf den Ausbildungsstand der Mütter und auf den Grad ihrer Erwerbstätigkeit zurückführen.

Auch in diesem Kapitel werden die Erkenntnisse aus den Elterninterviews und zudem die Einschätzungen zu Aussagen des Meinungsbarometers überprüft und hinsichtlich ihrer Konsistenz beurteilt.

Zur Übersicht werden in Tabelle 4.3 zuerst die einzelnen Aussagen zur Einschätzung des ausserhäuslichen Betreuungsangebotes in der Beurteilung der gesamten Elternstichprobe wiedergegeben. Der vorangestellten allgemeinen Einschätzung des externen Betreuungsangebotes in der Auflistung folgen die Angaben zu den einzelnen Angeboten in abnehmender Reihenfolge bezüglich zustimmender Anteile.

„Wie schätzen Sie das ausserhäusliche Betreuungsangebot ein?“

Tab. 4.3: Einschätzung des ausserhäuslichen Betreuungsangebots aus Sicht der Gesamtstichprobe

Aussagen zum ausserhäuslichen Betreuungsangebot	n=	ablehnen %	teils, teils %	zustimmend %	kann ich nicht beurteilen %
„Insgesamt genügt das ausserhäusliche Betreuungsangebot meinen Bedürfnissen.“	474	18.8	15.2	47.3	18.8
„Ich bin der Meinung, dass das Betreuungsangebot über Mittag ausgebaut werden sollte.“	478	9.8	7.7	57.1	25.3
„Ich bin der Meinung, dass das Tageshortangebot ausgebaut werden sollte.“	481	11.4	7.3	49.3	32.0
„Ich bin der Meinung, dass das Betreuungsangebot am Nachmittag nach der Schule ausgebaut werden sollte (z.B. Abgangzeiten, Aufgabenstunde).“	477	17.4	12.6	45.5	24.5
„Ich bin der Meinung, dass das Betreuungsangebot an den schulfreien Nachmittagen ausgebaut werden sollte.“	478	26.6	14.4	33.3	25.7
„Ich bin der Meinung, dass das Betreuungsangebot am Morgen vor der Schule ausgebaut werden sollte (z.B. Morgentisch, Auffangzeiten).“	475	27.8	9.9	28.2	34.1

In der Übersicht Tab. 4.3 werden auch die Enthaltungen (Spalte „kann ich nicht beurteilen“) zu den Aussagen belegt. Die Höhe dieser Anteile von rund 20% und 30% fallen im Vergleich zu anderen Anteilen des Fragebogens hoch aus.

Als wichtigste Erkenntnis dieser ersten Übersicht liegt vor, dass das bestehende Betreuungsangebot insgesamt den Bedürfnissen von etwas weniger als der Hälfte aller Befragten genügt:

47.3% vertreten eine positive Ansicht, 18.8% lehnen ab, bei 15.2% der Befragten, die nicht grundsätzlich (teils, teils) zufrieden oder unzufrieden sind und rund einem Fünftel (18.8%), die die Frage nicht beurteilen können.

Dass das Angebot den momentanen Bedürfnissen der befragten Eltern mehr oder weniger genügt, heisst jedoch nicht, dass einzelne Betreuungsangebote nicht gezielt ausgebaut werden sollten. Betrachtet man die einzelnen Betreuungsgefässe, dann zeigt sich, dass eine Mehrheit der Befragten von 57.1% der Meinung ist, dass das Betreuungsangebot über Mittag ausgebaut werden sollte. Hier scheint aus der Sicht der Eltern ein klarer Bedarf vorzuliegen, denn das Ergebnis des Meinungsbarometers zur Frage der Mittagsbetreuung bestätigt sich (vgl. Kapitel 4.3) hiermit erneut und zeigt, dass die Eltern in diesen Fragen konstant ihre Meinungen und Haltungen vertreten und nicht abweichen.

Neben dem favorisierten Ausbau des Betreuungsangebotes über Mittag vertreten rund 50% der gesamten Elternstichprobe (32% Enthaltungen) auch die Meinung, dass das Angebot an Tageshortplätzen ausgebaut werden sollte (Tab. 4.3). Die genauere Analyse zeigt, dass diese Ansicht verstärkt allein erziehende Mütter – analog zum Ausbauwunsch der Betreuung über Mittag – mit einem zustimmenden Anteil von 86.7% vertreten.

Die Resultate des Meinungsbarometers bestätigen sich auch bei den weniger eindeutig beurteilten Aussagen zum Ausbau der Auffang- und Abgangzeiten (vgl. Kapitel 4.3): So findet die Aussage zum Ausbau eines Betreuungsangebots am Morgen vor der Schule am wenigsten Akzeptanz. Der zustimmende Anteil zu der betreffenden Aussage (28.2%) differiert nur wenig von den ablehnenden Beurteilungen (27.8%), rund ein Drittel der Eltern (34.5%) meint, dass sie das nicht beurteilen könnten.

Eine stärkere Zustimmung findet die Aussage zum Ausbau eines Betreuungsangebotes am Nachmittag nach der Schule (45.5% Zustimmung gegenüber 17.4% Ablehnung): Bedingt durch die längere Schulzeit an den Vormittagen haben die Kinder ausser im Blockzeitenmodell „Betreuung“ drei schulfreie Nachmittage in der Unterstufe. Die vermehrte Freizeit für die Kinder am Nachmittag schafft für die Eltern einen höheren Bedarf an Betreuung. Im Fragebogen wurden die Eltern deshalb auch nach ihrer Meinung zu ausserhäuslichen Betreuungsangeboten am Nachmittag befragt. Auch diese beiden Einschätzungen weisen wie die Beurteilung der anderen Aussagen zum Betreuungsangebot rund ein Viertel bis zu einem Drittel an Enthaltungen auf. Betrachtet man nur die klaren Stellungnahmen der Befragten zu den beiden Aussagen, so ergibt sich die folgende Verteilung:

Tab. 4.4: Häufigkeitsverteilung der Gesamtstichprobe zu den Aussagen bezüglich eines zusätzlichen ausserhäuslichen Betreuungsangebots an den Nachmittagen

Aussagen zum Ausbau des ausserhäuslichen Betreuungsangebotes nachmittags	n=	ablehnend %	teils, teils %	zu- stimmend %
Ich bin der Meinung, dass das Betreuungsangebot am Nachmittag nach der Schule ausgebaut werden sollte (z.B. Abgangzeiten, Aufgabenstunde).	360	23.1	16.7	60.3
Ich bin der Meinung, dass das Betreuungsangebot an den schulfreien Nachmittagen ausgebaut werden sollte.	355	35.8	19.4	44.8

Auch bei den Befragten, die eine klare Stellungnahme bezogen, fällt die Meinung, dass am Nachmittag das Betreuungsangebot ausgebaut werden sollte, nur für ein Betreuungsangebot im Anschluss an den nachmittäglichen Unterricht mehrheitlich zustimmend aus (60.3% Zustimmung). Der Ausbau eines Betreuungsangebotes an den schulfreien Nachmittagen ist mit einem Anteil von 44.8% zustimmender Meinungen umstritten. Zieht man die Ergebnisse des Meinungsbarometers hinzu, so werden Aufgabenstunden gegenüber Abgangzeiten am Nachmittag nach der Schule deutlich favorisiert. Die Befragten sprechen sich im Meinungsbarometer, wie im vorherigen Kapitel erwähnt, mit 76.4% Zustimmung gegenüber 10.9% Ablehnung entschieden für die Einführung von freiwilligen Aufgabenstunden aus. Die Einführung von Abgangzeiten nachmittags nach der Schule findet dagegen deutlich geringere Zustimmung: 51.5% zustimmende gegenüber 23.0% ablehnende Voten.

Die neuen Unterrichtszeiten bringen durch die geregelten einheitlichen Vormittagsblöcke Konstanz und Beruhigung für Kinder und Eltern (Bericht 1 S. 33). Laut Meinungsbarometer bringen sie auch eine Verbesserung für die Aufnahme und Ausübung einer Erwerbstätigkeit. Vor diesem Hintergrund erstaunt die Erkenntnis, dass die Analyse mit dem Faktor "Erwerbstätigkeit" keine signifikant differierenden Ergebnisse in der Elternstichprobe ergeben. Ein Grund dafür könnte darin bestehen, dass Blockzeiten beschränkt auf vierstündige Morgenblöcke eine zu wenig Erleichterung für erwerbstätige Eltern mit sich bringen. Dies wird im folgenden Elternkommentar angesprochen:

„Da mein Partner und ich am Morgen um 07.00 Uhr arbeiten sollten und wir nur einen Mittag-Abendhort haben für unser Kinder, nützen uns die Blockzeiten diesbezüglich wenig, der Ausbau des Morgenhorts im Schulhaus wäre hilfreich.“(Fragebogen 405).

Entgegen dieser Einzelaussage geht aus dem Resultat des Meinungsbarometers hervor, dass einem Ausbau der Auffangzeiten am Morgen nur eine knappe Mehrheit zustimmt. Dieses Ergebnis kann durch die Einschätzungen des ausserhäuslichen Betreuungsangebots bestätigt werden. Die Aussage, dass das Betreuungsangebot am Morgen vor der Schule ausgebaut werden sollte, findet in der Gesamtstichprobe etwa gleich viele Anteile zustimmender Beurteilungen (mit Enthaltungen 28.2%, ohne Enthaltungen 42.0%) wie ablehnender Äusserungen (mit Enthaltungen 27.8%, ohne Enthaltungen 42.6%) und scheint kein Bedürfnis einer Mehrheit zu sein.

Ein Blick in die Basler Daten zeigt, dass nur 38% der Basler Eltern insgesamt und 38.2% der erwerbstätigen Mütter im Speziellen der Meinung waren, dass das Betreuungsangebot zu den Randzeiten der Schule befriedigend gelöst sei. Eine grosse Mehrheit von 42.2% konnte die Sachlage nicht beurteilen und bezog keine Stellung. Im Unterschied zu Zürich stimmte nur knapp ein Drittel der Basler Eltern einem Ausbau des ausserhäuslichen Betreuungsangebotes über Mittag zu, ebenso wie nur 29.5% einem Zusatz an den schulfreien Nachmittagen zustimmte. In der Perspektive der erwerbstätigen Mütter präsentierte sich das Bedürfnis stärker: 43.1% befürworteten einen Ausbau des Angebots über Mittag und 36% einen Zusatz an den freien Nachmittagen. 45.1 % aller Basler Eltern vertraten aber die Meinung, dass sie aufgrund der Blockzeiten nicht weniger stark auf eine Inanspruchnahme eines ausserhäuslichen Betreuungsangebotes angewiesen waren, und zeigten damit an, dass sie nach wie vor mit Betreuungsproblemen konfrontiert waren.

4.4.2 Einschätzungen zum Ausbau des Betreuungsangebotes über Mittag und zum Ausbau von Tageshortplätzen

Das Bedürfnis nach einem Ausbau der Betreuungsgefässe „Betreuungsangebot über Mittag.“ und „Tageshortplätze“ ist in der Gesamtstichprobe der Eltern unbestritten. Betrachtet man die Haltungen mit der Perspektive der erwerbstätigen Mütter, dann zeigt sich nicht überraschend, dass unter diesem Aspekt dem Ausbau des Betreuungsangebotes über Mittag grundsätzlich und deutlich zugestimmt wird. Aber auch dort, wo Mütter keiner Erwerbstätigkeit nachgehen, befürworten die Befragten einen Mittagshort oder einen Mittagstisch mit 43.6%. Dies kann sicherlich nochmals als ein klarer Hinweis darauf gedeutet werden, dass die Betreuung über Mittag ein Problemfeld darstellt, dessen Lösung von einem weiten Kreis der Eltern angestrebt und unterstützt wird. Die nachfolgende Abbildung 4.17 zeigt die Haltungen der Befragten (n=478) auf:

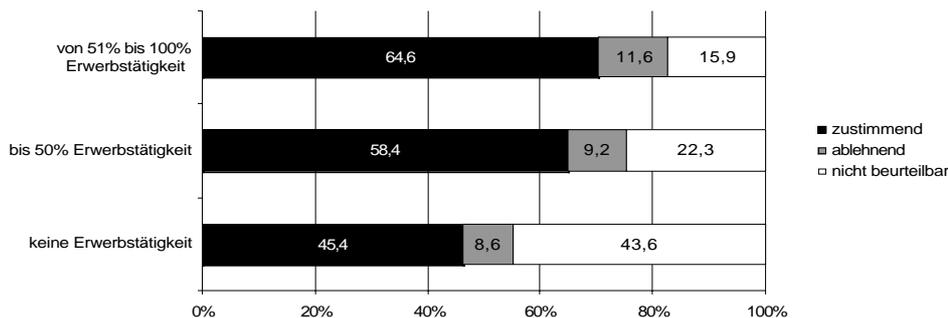


Abb. 17: Einschätzung zu einem Ausbau des Mittagshortes bzw. des Mittagstisches unter dem Aspekt der Erwerbstätigkeit der Mütter

Neben dem favorisierten Betreuungsangebot über Mittag vertreten rund 50% der gesamten Elternstichprobe (32% Enthaltungen) die Meinung, das Angebot an Tageshortplätzen sollte ausgebaut werden. 17,8% der Befragten würden zusätzlich angebotene Tageshortplätze gerne beanspruchen.

Die Meinung, dass das Tageshortangebot ausgebaut werden sollte, nimmt mit höherem Anteil an Erwerbstätigkeit der Mütter deutlich zu. Abbildung 4.18 zeigt die zustimmenden und ablehnenden Anteile auf:

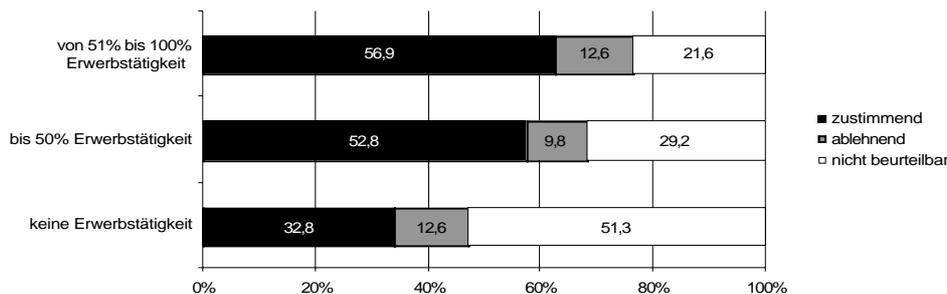


Abb. 4.18: Einschätzung zu einem Ausbau der Tageshortplätze unter dem Aspekt der Erwerbstätigkeit der Mütter

4.4.3 Tatsächliche Inanspruchnahme eines ausgebauten Betreuungsangebotes

Wie bereits in der Darstellung der Ergebnisse des Meinungsbarometers darauf hingewiesen wurde, erfolgen Zustimmungen für den Ausbau einzelner Betreuungsangebote nicht nur aus Gründen des Eigenbedarfs. In den Schlussbemerkungen der Elternhebung erläutern einzelne Befragte ihre Antworten zum Betreuungsangebot. In 21% der Kommentare wird eine Erweiterung des Betreuungsangebotes angesprochen. So weisen erklärende Kommentare darauf hin, dass sich zustimmende Einschätzungen zum Ausbau der Betreuungsangebote neben der eigenen Erfahrung eines zu knappen Angebotes auch auf einen prinzipiellen Ausbaumwunsch beziehen können. Andere sehen in Zukunft einen höheren Anteil an eigener Erwerbstätigkeit und urteilen deshalb in prospektivem Sinne zustimmend. Die folgenden Kommentare verdeutlichen die unterschiedlichen Motive zum Ausbau der Betreuungsangebote:

„Da ich abends arbeite, ist für mich die Betreuung momentan kein Problem. Ich begrüße aber jede Ausweitung des Betreuungsangebots.“ (Fragebogen 063)

„Für mich persönlich sind Betreuungsplätze ausserhalb der Familie nicht so nötig, da ich 20% arbeite und dies an Randzeiten (abends, nachts oder Weekend). Für voll Berufstätige ist das Betreuungsangebot mangelhaft.“ (Fragebogen 315)

„Zurzeit benötige ich keine Fremdbetreuung, aber im Sinne für Alleinstehende denke ich, dass das Betreuungsangebot ausgebaut werden sollte.“ (Fragebogen 131)

„Im Moment brauche ich die Blockzeiten nicht, doch wenn ich ganztags arbeiten würde, ist das Angebot, so wie es ist, nicht genügend.“ (Fragebogen 264)

Die prinzipielle Unterstützung der allgemeinen Bedürfnisse nach einem Ausbau des bestehenden Betreuungsangebotes ist das eine, dessen faktische Nutzung das andere. Dies hat sich auch in der Befragung der Basler Eltern gezeigt (vgl. Umfrage bei den Basler Eltern 1996). Darum wurde im Zürcher Fragebogen auch die zusätzliche Klärung nach einer persönlichen Inanspruchnahme oder gewünschten persönlichen Inanspruchnahme eines Betreuungsangebotes explizit gefragt. In Tabelle 4.5 werden die Fragen mit den entsprechenden Häufigkeitsverteilungen der Antworten wiederum in der Einschätzung der Gesamtstichprobe aufgelistet.

Doch zuerst zwei Statements, die eine wesentliche Ursache für die Beurteilungsdifferenzen zwischen Ausbauwunsch und tatsächlicher Inanspruchnahme eines Tageshortplatzes ansprechen:

“Unentgeltliches Angebot ausbauen! Auch Horte sind teuer!” (Fragebogen 265)

“Hort ist für uns (Mittelstand, keine Spitzenverdiener) nicht finanzierbar bei 3 Kindern.” (Fragebogen 486)

Tab. 4.5: Inanspruchnahme eines möglichen Betreuungsangebotes

Aussagen	n=	nein, nutze ich bereits %	nein, unnötig %	ja, würde ich nutzen %
„Ich würde zusätzlichen Platz im Mittagshort/Mittagstisch gerne nutzen für mein Kind.“	469	17.9	52.9	29.2
„Ich würde zusätzlichen Platz im Tageshort gerne nutzen für mein Kind.“	473	14.6	67.7	17.8
„Ich würde ein Betreuungsangebot am Nachmittag nach der Schule gerne nutzen für mein Kind.“	471	11.0	62.4	26.5
„Ich würde ein Betreuungsangebot an den schulfreien Nachmittagen gerne nutzen für mein Kind.“	472	10.6	66.7	22.7
„Ich würde ein Betreuungsangebot am Morgen vor der Schule gerne nutzen für mein Kind.“	474	7.0	82.9	10.1

Die Tabelle 4.5 macht deutlich, dass nur jeweils zwischen 7% und 18% der Befragten in der Stadt Zürich die bestehenden Betreuungsangebote effektiv nutzen. Die Zustimmung zu einer Nutzung von erweiterten Angeboten liegt nach Auskunft der Befragten zwischen 10% und rund 30%.

Einen Mittagshort oder einen Mittagstisch würden zusätzlich 29.2% der Befragten und ein Betreuungsangebot nach der Schule würden zusätzlich 26.5% der befragten Eltern nutzen. Rund ein Fünftel (22.7%) der Eltern kann sich die grundsätzliche Nutzung eines Betreuungsangebotes an schulfreien Nachmittagen vorstellen. Die Differenz zwischen einem prinzipiellen Ausbauwunsch und persönlicher Inanspruchnahme einzelner Betreuungsangebote geht aus dem Vergleich der beiden Tabelle 4.4 und 4.5 hervor. Alle Anteile der Spalte zur Inanspruchnahme „ja, würde ich nutzen“ (Tabelle 4.5) fallen deutlich schwächer aus als die zustimmenden Anteile zum Ausbau von ausserhäuslichen Betreuungsangeboten (Tabelle 4.4) aus. Eine Mehrheit der Eltern findet den Ausbau grundsätzlich unnötig, wenn dies in Zusammenhang mit einer effektiven Nutzung erfragt wird.

4.4.4 „Ausbau ja, aber Nutzung nicht unbedingt“

Die Diskrepanz zwischen diesen beiden Meinungsbekundungen „Ausbau ja, aber Nutzung nicht unbedingt“ wird verständlich, wenn die Befürworter/innen und die Gegner/innen eines Ausbaus sowie die Nutzungsperspektive bzw. der Nutzungswunsch differenziert betrachtet wird.

Dabei zeigt sich, dass ein beträchtlicher Teil der Eltern, die mit dem ausserhäuslichen Betreuungsangebot nicht zufrieden sind (n=88) und in der Umfrage angeben, dass dieses nicht ihren Bedürfnissen entspreche und erweiterte Betreuungsangebote auch tatsächlich nutzen würden: 61.8% dieser Eltern gibt an, ein erweitertes Angebot über Mittag effektiv nutzen zu wollen, 55.1% würden ein Betreuungsangebot am Nachmittag nach Schulschluss für ihr Kind tatsächlich beanspruchen und 43.8% würden einen Tageshortplatz in Anspruch nehmen, wenn das Angebot aus-

gebaut würde. Im Kontrast dazu stehen die Nutzungsziffern¹¹⁵ der Eltern (n=219), die grundsätzlich mit dem ausserhäuslichen Betreuungsangebot zufrieden sind. Deren Nutzungsziffern liegen deutlich tiefer und unterscheiden sich signifikant von den unzufriedenen. Hier gilt es, diese beiden Perspektiven klar zu unterscheiden und nach möglichen Faktoren zu fragen, die die Unzufriedenheit und eine effektive Inanspruchnahme verdeutlichen können.

4.4.5 Inanspruchnahme der Angebote unter dem Aspekt der Erwerbstätigkeit und der Erziehungssituation

Auch in diesem Bereich sollen die Haltungen zur Inanspruchnahme der einzelnen Ausbaubedürfnisse in der Perspektive der Erwerbstätigkeit und der Erziehungssituation der Befragten betrachtet werden.

Eine deutliche Mehrheit (68.4%) der allein erziehenden und erwerbstätigen Mütter würden zusätzlicher Angebote über Mittag aktiv nutzen und in Anspruch nehmen, während ein gutes Drittel aller gemeinsam erziehenden Eltern dies ablehnen. Abbildung 4.19 zeigt den Sachverhalt auf:

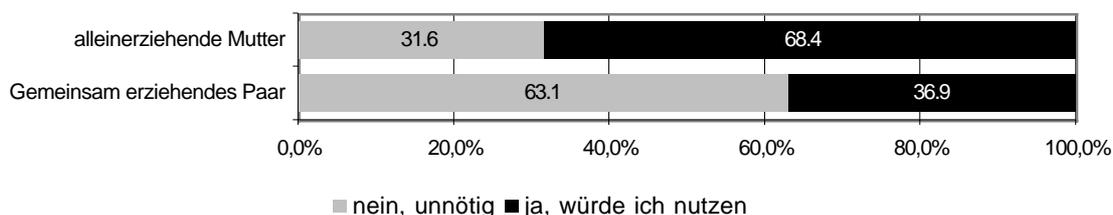


Abb. 4.19: Einschätzung zu einem *Ausbau des Mittagstisches* unter dem Aspekt der Erwerbstätigkeit der Mütter und der Erziehungssituation

Auch in der Frage nach der Nutzung von Tageshortplätzen ergibt sich eine ähnliche Situation. 51.3% der allein erziehenden Mütter geben an, ein solche Angebot auch nutzen zu wollen, während der Anteil bei gemeinsam erziehenden Eltern bei 21.5% liegt. Die folgende Abbildung 4.20 verdeutlicht die Ausführungen:

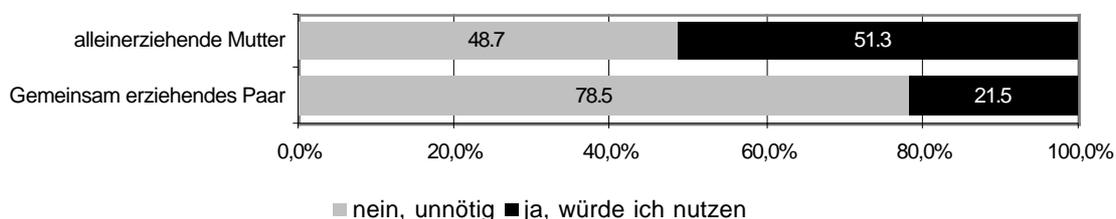


Abb. 4.20: Einschätzung zu einem *Ausbau der Tageshortplätze* unter dem Aspekt der Erwerbstätigkeit der Mütter und der Erziehungssituation

Ebenfalls ein entsprechendes Bild für die Nutzung eines erweiterten Angebotes am Nachmittag nach der Schule: 31.1% der gemeinsam erziehenden Eltern würden das Angebot in Anspruch nehmen, der zustimmende Anteil der allein erziehenden Mütter in dieser Frage liegt bei 57.8% und in der Frage nach der Nutzung nach einem Angebot an den schulfreien Nachmittagen bei 55.1%. 24.9% der Elternpaare würden ein solches Angebot effektiv nutzen. Abbildungen 4.21 und 4.232 bilden die Nutzungsziffern ab.

¹¹⁵ Nutzung Mittagstisch: 14.7% (n=219); Nutzung Tageshort: 5.4% (n=221); Nutzung Nachmittag nach Schulschluss: 12.5% (n=220)

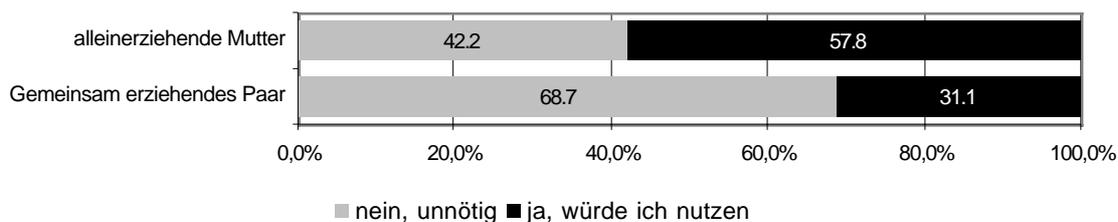


Abb. 21: Einschätzung zu einem Ausbau des Nachmittagangebotes unter dem Aspekt der Erwerbstätigkeit der Mütter und der Erziehungssituation

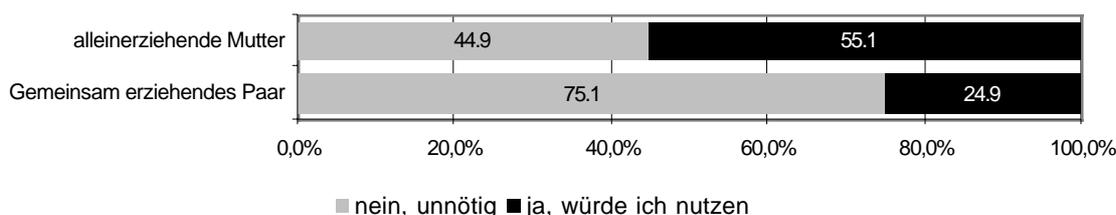


Abb. 22: Einschätzung zu einem Ausbau eines Angebotes an schulfreien Nachmittagen unter dem Aspekt der Erwerbstätigkeit der Mütter und der Erziehungssituation

4.4.6 Zusammenfassung und Kommentar

Schule ist ein offenes System, das sich gesellschaftlichen Veränderungen anzupassen hat. Der Ausbau ausserfamiliärer Betreuungsangebote stellt ein dementsprechender Anpassungsprozess der gewandelten gesellschaftlichen und familiären Bedürfnisse dar. Neben Betreuungsangeboten für Kleinkinder sind Tages- und Mittagshortangebote für Elterngruppen unerlässliche familienergänzende Betreuungseinrichtungen während der Schulzeit ihrer Kinder. Die Einführung der Blockzeiten wirkten sich auf das Betreuungsangebot insofern aus, die Öffnungszeiten der Horte geändert, das Betreuungsangebot über Mittag und am Morgen zum Teil ausgebaut wurde und die Horte mehrheitlich mit Doppelbesetzung geführt werden, um die wachsende Zahl zu betreuender Kinder sozial und pädagogisch sinnvoll zu unterstützen. Die ausserhäuslichen Betreuungsangebote nehmen als Auffangbecken zwischen Schule und Familie eine wichtige Stellung für die Verwirklichung familienfreundlicher Schulstrukturen ein. Die Organisation der Kinderbetreuung stellte sich bei den vorbereitenden Interviews in der Wahrnehmung der Eltern als grösstes Problem heraus. Verbesserungswünsche bezogen sich vor allem auf den Ausbau des ausserhäuslichen Betreuungsangebotes über Mittag, auf einen Ausbau des Tageshortangebots sowie auf längere Auffang- bzw. Abgangzeiten in der Schule. Einschätzungen zum bestehenden ausserhäuslichen Betreuungsangebot wurden in den Fragebogen aufgenommen, um sie einer repräsentativen Elternschaft vorzulegen.

Als wichtigste Erkenntnis liegt vor, dass das bestehende Betreuungsangebot insgesamt den Bedürfnissen von etwas weniger als der Hälfte der Befragten genügt. Das Ergebnis des Berichtes¹ bestätigt sich: Seitens der Befragten findet die Meinung, dass das Betreuungsangebot über Mittag und das Angebot an Tageshortplätzen ausgebaut werden sollte, deutliche Zustimmung. Vorbehalte beziehen sich auf den Ausbau von Betreuungsangeboten am Nachmittag nach der Schule in Form von Abgangzeiten und bezüglich eines Ausbaus von Betreuungsangeboten am Morgen vor der Schule. Die Vorbehalte gegenüber einem Ausbau der Betreuungsangebote am Nachmittag nach der Schule darf aber nicht als Absage eines Ausbaus von Aufgabenstunden verstanden werden. Denn der starke elterliche Wunsch nach einem unterstützenden Hausaufgabenangebot tritt aus den Einschätzungen des Meinungsbarometers deutlich hervor.

Insgesamt zeigt sich, dass das bestehende Betreuungsangebot auf dem Hintergrund der familiären Erziehungssituation und dem Erwerbsanteil der Mütter unterschiedlich eingeschätzt wird: allein erziehende erwerbstätige Mütter beurteilen das bestehende Angebot ausserhäuslicher Betreuung deutlich kritischer als ihre Vergleichsgruppen und geben an, dass sie einen Ausbau des Betreuungsangebotes auch tatsächlich nutzen würden bzw. darauf angewiesen sind.

4.5 Auswirkungen der neuen Unterrichtsstrukturen auf der Ebene des Kindes

Die neuen Unterrichtszeiten mit vierstündigen durchgehenden Blöcken an den Vormittagen bringen für die Familien gegenüber den traditionellen Zeitstrukturen an der Unterstufe der Primarschule eine klarere Aufteilung des Tages- und Wochenablaufs in Schulzeit und Freizeit. Dieser bringt für die Betroffenen spürbare Veränderungen und Auswirkungen (vgl. Kap. 4.4). Ein Ziel der Elternbefragung ist es, die Erfassung diese Veränderungen oder Auswirkungen auf die Betroffenen darzustellen. In diesem Kapitel werden Veränderungen auf der Ebene des Kindes aus der Sicht der Eltern aufgezeigt. Die Ergebnisse spiegeln die Beobachtungen und Erfahrungen der befragten Eltern rückblickend seit Einführung der Blockzeiten von Beginn des Schuljahrs 2001/2002 bis zum Zeitpunkt der Elternbefragung im November 2002.

Die befragten Eltern verfügen über einen sehr unterschiedlichen Erfahrungszeitraum: Eltern von Kindern der 1. Klasse blicken auf den kürzesten Erfahrungszeitraum von einem Vierteljahr zurück. Eltern von Kindern der 2. und 3. Primarschulklasse beziehen sich auf einen Beobachtungs- bzw. Erfahrungszeitraum von über einem Schuljahr. Eltern von Kindern in der 3. Klasse der Primarschule können zudem für ihre Beobachtungs- und Erfahrungseinschätzungen einen Vergleich zwischen herkömmlicher und neuer Unterrichtszeit einbeziehen.

Neben den regelmässigen Vierstundenblöcken während der Vormittage stellen die drei schulfreien Nachmittage für alle Kinder der Unterstufe die grösste Veränderung der Zeitstrukturen durch die Blockzeiten dar (vgl. Bericht 1). Die Eltern wurden zudem gebeten, ihre Beobachtungen in den Bereichen Sozialkontakte, zur allgemeinen Zufriedenheit sowie zu körperlichen und seelischen Auffälligkeiten rückwirkend festzuhalten.

Während der schulfreien Nachmittage können die Kontakte zu Klassenkamerad/innen und Nachbarskindern intensiviert werden. Zusätzliche Kontaktmöglichkeiten kommen durch den gemeinsamen Schulweg mit Geschwistern, Nachbarskindern und Klassenkolleg/innen zustande. Ganzklassenstunden und gemeinsame Pausen schaffen in der Schule vermehrt Kontaktmöglichkeiten. Die zusätzlichen freien Nachmittage können für organisierte Freizeitaktivitäten als auch für gemeinsames Spielen mit Klassenkolleg/innen und Nachbarskindern genutzt werden (vgl. Bericht 1, S. 28). Es stellt sich daher die Frage, wie die ausgewählten Kinder aus der Sicht der Eltern diese Veränderungen in der Art der Sozialkontakte erleben. Die Eltern wurden zu sozialen Auswirkungen der Blockzeiten auf ihre Kinder bezüglich Schulweg, Schule und Freizeit befragt. Beobachtungen zu körperlichen oder seelischen Auffälligkeiten wie Müdigkeit, Fröhlichkeit oder Aggressivität können Aufschluss darüber geben, ob sich ein Kind wohl fühlt. Beobachtungen bezüglich des Arbeitsverhaltens der Kinder in der Schule wie Interesse am Lernen, auffällige Konzentrationsschwächen oder Vergesslichkeit sollen auf mögliche Überbelastungen hinweisen.

Die Darstellung der Ergebnisse in diesem Kapitel gliedert sich auf in die erwähnten Beobachtungs- oder Wirkungsbereiche. Den Einschätzungen der befragten Eltern zur allgemeinen Zufriedenheit und Schulfreude ihrer Kinder, zu Beobachtungen hinsichtlich Art und Ort der sozialen Kontakte folgen Fragen zu Beobachtungen bezüglich körperlicher, emotionaler und intellektueller Befindlichkeiten.

4.5.1 Beobachtungen und Einschätzungen der Eltern zur Zufriedenheit und Schulfreude ihrer Kinder

Die befragten Eltern erleben ihre Kinder, die im Allgemeinen sehr gerne in die Schule gehen, grösstenteils als fröhlich und zufrieden. In Abbildung 4.23 sind die Einschätzungen der Eltern grafisch umgesetzt: 91.5% der Eltern geben an, ihre Kinder häufig bis sehr häufig zufrieden und fröhlich wahrzunehmen, und 7.2% finden, dies sei nur manchmal der Fall. Es sind Einzelfälle (1.2% oder 6 Eltern), die ihre Kinder als nie oder selten zufrieden und fröhlich erleben. Der Wert für die Einschätzung der Zufriedenheit/Fröhlichkeit liegt ein bisschen höher als 90.3% in der Basler Umfrage.

Auch die Schulfreude der Unterstufenkinder („Mein Kind geht sehr gerne in die Schule“) ist in der Einschätzung der Zürcher Eltern hoch: 86.9% erleben häufig bis sehr häufig, dass ihre Kinder gerne in die Schule gehen.¹¹⁶ Es zeigen sich bei der Prüfung der Häufigkeitsverteilungen bezüglich der Schulfreude keine weiteren differierenden Einschätzungen aus den verschiedenen el-

¹¹⁶ Es sind nur vereinzelte Befragte, fast ausschliesslich Eltern von Knaben, die feststellen müssen, dass ihr Kind nie oder selten gerne in die Schule geht ($\chi^2(2) = 7.85$ $p < .05$). Insgesamt 2.7% oder 13 Eltern geben diese Rückmeldungen. Davon beziehen sich 11 dieser Beurteilungen auf Knaben.

terlichen Perspektiven. Von den Beobachtungen zur „Zufriedenheit/Fröhlichkeit“ heben sich die Häufigkeitsangaben der gemeinsam erziehenden Elternpaare von den Angaben der allein erziehenden Mütter ab. Allein erziehende Mütter schätzen die Zufriedenheit und Fröhlichkeit ihrer Kinder deutlich niedriger ein: häufig/sehr häufig 83.6%, manchmal 16.4%.¹¹⁷ Die Einschätzungen der Eltern bezüglich Mädchen oder Knaben unterscheiden sich hingegen nicht. Folgende Abbildung 4.23 fasst das Gesagte zusammen:

„Welche der folgenden Beobachtungen können Sie an Ihrem Kind feststellen?“

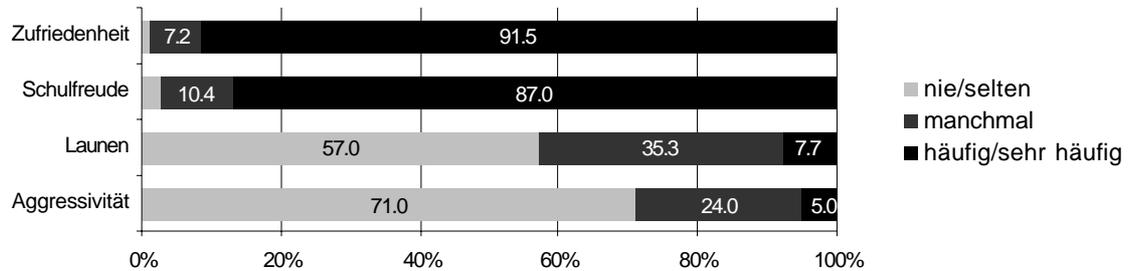


Abb. 4.23: Beobachtungen zur Zufriedenheit/Fröhlichkeit und zur Schulfreude der Kinder aus der Sicht aller befragten Eltern

Beobachtungen zu „Launenhaftigkeit“ und „Aggressivität“ ihres Kindes beantworten die Befragten uneinheitlicher als zur Zufriedenheit und Schulfreude. Etwa ein Viertel bis über ein Drittel der Eltern geben an, die Kinder zeigten sich „manchmal“ launisch oder aggressiv. Vergleicht man die Beurteilungen der Eltern bezüglich Geschlecht ihrer Kinder, so zeigt sich, dass Knaben tendenziell launischer und klar aggressiver eingeschätzt werden als die Mädchen.¹¹⁸ Aggressiveres Verhalten wird von den Eltern tendenziell den Knaben der 1. Klasse zugeschrieben. Grundsätzlich zeigt sich jedoch, dass sich Mädchen und Knaben der 1. Klasse laut Angaben ihrer Eltern nicht launischer oder aggressiver verhalten als Kinder der 2. oder 3. Klasse.

Die Zürcher Ergebnisse werden durch die Basler Daten gestützt. Dies ist ein wichtiger Befund in der Frage um die Belastungen der Kinder durch die veränderten Unterrichtsstrukturen. Die überwältigende Mehrheit, das sind 93% der Basler Eltern erlebten ihre Kinder als fröhlich und zufrieden, die gerne die Schule besuchen (84.7%). Aggressives Verhalten stellten die meisten Eltern bei ihren Kindern selten oder nie fest (72.8%), ebensowenig Unausgeglichenheit oder Launen (57.8%). Die Basler und Zürcher Einschätzungen liegen nahe beieinander.

4.5.2 Beobachtungen und mögliche Auswirkungen der neuen Unterrichtsstrukturen auf die Art der Sozialkontakte der Kinder

Durch die Gelegenheit zu vermehrten Sozialkontakten zwischen den Kindern können sich, wie oben erwähnt, auf dem Schulweg, auf dem Pausenplatz, in der Familie mit den Geschwistern und an schulfreien Nachmittagen durch gemeinsames Spielen mit Klassenkamerad/innen bzw. Nachbarskindern positive wie auch negative Auswirkungen ergeben.

Die Eltern wurden gebeten, im Anschluss an die Frage „Wie schätzen Sie die Auswirkungen der Blockzeiten auf die Art der Sozialkontakte Ihres Kindes ein?“ eine Liste von diesbezüglichen Äusserungen zur Befindlichkeit ihres Kindes zu bewerten.

In der nachfolgenden Tabelle 4.6 werden die Einschätzungen aus der Sicht der Eltern, gegliedert nach den erfragten sozialen Erfahrungsräumen der Kinder, mit den entsprechenden Häufigkeitsverteilungen aufgelistet. Die fünf vorgegebenen Antwortausprägungen wurden wie in den vorherigen Kapiteln in drei Kategorien zusammengezogen: „stimmt gar nicht/stimmt eher nicht“ als ablehnende Voten, „teils, teils“ und „stimmt eher/stimmt ganz genau“ als zustimmende Voten.

¹¹⁷ $\chi^2(2) = 10.35$ $p < .01$

¹¹⁸ $\chi^2(2) = 5.95$ $p < .05$

Tab. 4.6: Auswirkungen auf die Art der Sozialkontakte auf der Ebene der Kinder aus der Sicht ihrer Eltern
„Blockzeiten bringen es mit sich, dass ...“

	n=	ab- lehnend %	teils, teils %	zustim- mend %
Schulweg				
... mein Kind den Schulweg selten alleine zurücklegt.	475	24.0	18.5	57.5
... mein Kind jederzeit auf dem Schulweg seine Spiel- oder Schulkameradinnen/-kameraden treffen kann.	471	9.6	16.8	73.7
... mein Kind sich auf dem Schulweg sicher fühlt.	445	13.5	14.6	71.9
... sich mein Kind über Streitereien und Gewalttätigkeiten auf dem Schulweg beklagt.	467	76.2	14.1	9.6
... sich mein Kind auf dem Schulweg ängstigt.	470	89.8	5.7	4.5

Schule, Pausenplatz

... mein Kind sich in der Schule und auf dem Pausenplatz sicher fühlt.	402	13.7	17.4	68.9
... mein Kind von Streitereien und Gewalttätigkeiten während der grossen Pause berichtet.	452	58.0	27.2	14.8
... sich mein Kind an den Vormittagen in der Schule und auf dem Pausenplatz ängstigt.	465	87.7	7.1	5.2

Schulgemeinschaft

... sich in der Schulklasse meines Kindes ein Zusammengehörigkeitsgefühl entwickelt durch die gemeinsamen Vormittage.	367	11.4	22.9	65.7
... mein Kind in der Schule mit Kindern aus verschiedenen Schulklassen gemeinsam spielt.	425	14.6	24.5	60.9

Freizeit, schulfreie Nachmittage

... mein Kind während der freien Nachmittage vermehrt Kontakte mit den Nachbarskindern hat.	468	18.2	26.5	55.3
... mein Kind während der freien Nachmittage vermehrt Kontakte mit den Klassenkameradinnen/ Klassenkameraden hat.	471	14.9	30.6	54.6
... mein Kind während der freien Nachmittage einer regelmässigen Freizeitbeschäftigung nachgehen kann.	464	19.0	20.7	60.3

Die Häufigkeitsverteilungen zu den Aussagen in Tabelle 4.6 beziehen sich auf die gesamte Stichprobe. Nach Aussagen der Eltern bringen die veränderten Unterrichtszeiten mit sich, dass sich die grosse Mehrheit der Unterstufenkinder auf dem Schulweg (71.9%) wie auch auf dem Pausenplatz sicher fühlt (68.9%) und sich nicht ängstigt. Es wird deutlich, dass die Mehrheit der Kinder den Schulweg gemeinsam zurücklegt. Wer alleine unterwegs ist, hat nach Einschätzung der Eltern nun aufgrund der Blockzeiten die Möglichkeit, jederzeit die Spiel- oder Klassenkolleg/innen zu treffen (73.7% Zustimmung). Aus den Angaben geht weiter hervor, dass sich die Kinder auf dem Pausenplatz etwas unsicherer fühlen und sich auch etwas stärker ängstigen als auf ihrem Schulweg. Die nachfolgenden Abschnitte beschreiben die Einschätzungen der Eltern etwas detaillierter.

4.5.2.1 Auswirkungen auf soziale Kontakte der Kinder während der Schulzeit aus der Sicht der Eltern

Vor allem aus der Perspektive der unterschiedlichen Klassenstufen der Kinder zeigt die Häufigkeitsanalyse der elterlichen Einschätzungen Differenzen auf. Die Kinder der 1. Klasse fühlen sich in der Einschätzung ihrer Eltern auf dem Schulweg und auf dem Pausenplatz noch nicht so sicher. Sie ängstigen sich vermehrt¹¹⁹ wie aus Abbildung 4.24 hervorgeht und berichten häufiger als andere von Streitereien. Es sind Eltern von Knaben in der 1. Klasse die vermehrt aussagen, dass sich ihre Kinder in der Schule unsicher fühlen.¹²⁰ Auch Eltern von Mädchen in der 3. Klasse weisen vermehrt auf die Unsicherheit ihrer Kinder hin.¹²¹

„Blockzeiten bringen es mit sich, dass sich mein Kind an den Vormittagen in der Schule und auf dem Pausenplatz ängstigt.“

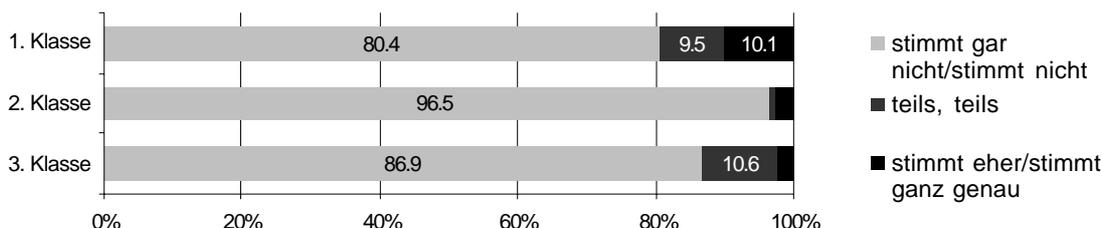


Abb. 4.24: Einschätzungen der Eltern zur Ängstlichkeit ihrer Kinder auf dem Pausenplatz und in der Schule nach Klassenstufe

Elterliche Meinungen zur Ängstlichkeit ihrer Kinder in der Schule und auf dem Pausenplatz werden aus mehreren Perspektiven unterschiedlich geäußert. Vermehrte Rückmeldungen, dass sich ihre Kinder ängstigen, kommen von Eltern mit einem Kind und von allein erziehenden Müttern.

Hinsichtlich des Sozialbereichs „Schulgemeinschaft“ stimmt eine Mehrheit der Eltern den Aussagen zu, dass durch die gemeinsamen Morgenblöcke in der Schule vermehrt Kontakte unter den Kindern entstehen, die das Zusammengehörigkeitsgefühl stärken (zustimmend 65.7%) und zu gemeinsamen Spielmöglichkeiten mit Kindern aus verschiedenen Klassen führen (zustimmend 60.9%).

Auch die Basler Eltern berichteten von positiven Effekten durch die veränderten Unterrichtszeiten. Kinder fühlten sich auf dem Schulweg sicherer und die Eltern gaben an, sich weniger zu sorgen. Die mit den Blockzeiten verbundene verstärkte Präsenz aller Schüler/innen auf dem Pausenplatz führte bei den betroffenen Eltern nicht zu einem Eindruck einer Zunahme von gewalttätigem Verhalten unter den Kindern.

4.5.2.2 Auswirkungen auf soziale Kontakte in der Freizeit der Kinder aus Sicht ihrer Eltern

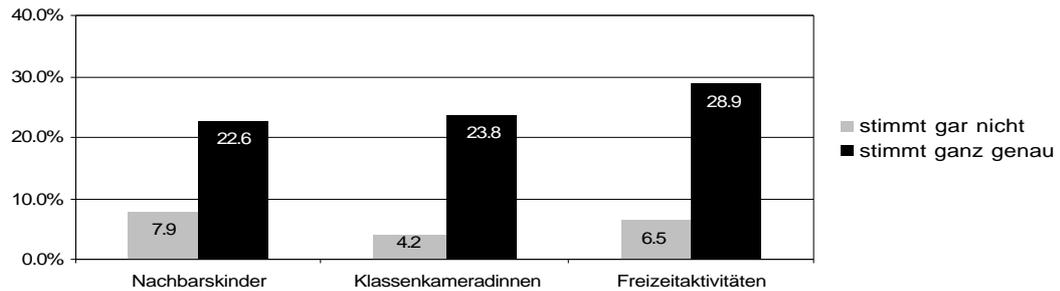
Die neue Unterrichtsstruktur mit vierstündigen Unterrichtsblöcken an den Vormittagen bringt für die Kinder der Unterstufe, wie eingangs Kapitel erwähnt, drei freie Nachmittage pro Woche mit sich. Dies kann einerseits zu zusätzlichen Organisationsproblemen der Eltern in der Betreuung der Kinder führen und andererseits die Kontakte in der Familie und zwischen Spiel- und Klassenkamerad/innen während der freien Nachmittage fördern. Die zusätzlichen freien Nachmittage bieten den Kindern zudem die Möglichkeit, das Angebot an organisierten Freizeitaktivitäten stärker zu nutzen.

Die Ergebnisse der Gesamtstichprobe in der Übersicht (Tab. 4.6) zeigen, dass die Einschätzungen der diesbezüglichen Aussagen mehrheitlich zustimmend ausfallen mit grossen ungewichteten Anteilen („teils, teils“ zwischen 20 und 30%). Betrachtet man die zustimmenden Antworten detaillierter, so fallen die grossen Anteile der höchsten Zustimmungsstufe im Vergleich zur totalen Ablehnung auf („stimmt ganz genau“ vs. „stimmt gar nicht“). Die Anteile mit der höchsten Zustimmung fallen 3 Mal bis 4 Mal höher aus als die Anteile mit der höchsten Ablehnung (Abb. 4.25).

¹¹⁹ Chi2(4) = 25.49, p < .001

¹²⁰ Chi2(2) = 5.97, p < .05

¹²¹ Chi2(2) = 8.35, p < .01



Anmerkung:

Nachbarskinder: „Blockzeiten bringen es mit sich, dass mein Kind während der freien Nachmittage vermehrt Kontakte mit den Nachbarskindern hat.“ (Aussage K)

Klassenkameradinnen: „Blockzeiten bringen es mit sich, dass mein Kind während der freien Nachmittage vermehrt Kontakte mit den Klassenkameradinnen/ Klassenkameraden hat.“ (Aussage L)

Freizeitaktivitäten: „Blockzeiten bringen es mit sich, dass mein Kind während der freien Nachmittage einer regelmässigen Freizeitbeschäftigung nachgehen kann.“ (Aussage M)

Abb. 4.25: Anteile totaler Zustimmung im Vergleich zu Anteilen totaler Ablehnung der Gesamtstichprobe zu vermehrten Kontaktmöglichkeiten während der freien Nachmittage

4.5.2.3 Auswirkungen auf die Sozialkontakte in der Familie

Die Eltern bekunden mehrheitlich keine Mühe, die schulfreien Nachmittage ihrer Kinder zu organisieren (79.8%). Dass diesbezüglich aber Probleme auftauchen können, darauf weisen die 20% der Eltern hin, die angeben, doch manchmal Schwierigkeiten zu haben. Darauf weisen auch die Einschätzungen zum Ausbau des Betreuungsangebots an den schulfreien Nachmittagen hin. Vor allem allein erziehende Mütter und Mütter mit einer hohen Erwerbstätigkeit von 51 bis 100% äussern diesbezüglich ihre Bedürfnisse und betonen, sie würden ein entsprechendes Betreuungsangebot für ihr Kind auch nutzen.

Auf die Frage „Wie schätzen Sie die Auswirkungen der Blockzeiten auf den Tages-/Wochenablauf ein?“ nahmen die Befragten unter anderen Aussagen auch zur folgenden Stellung: „Während der schulfreien Nachmittage verbringe ich viel Zeit mit meinem Kind“. Die Häufigkeitsverteilungen der Antworten differieren aus der Sicht der Erziehungssituation in den Familien und der Erwerbstätigkeit der Mütter: Die Einschätzungsdifferenzen treten klar hervor im Vergleich der allein erziehenden Mütter mit hoher Erwerbstätigkeit mit Müttern, die sich als Erwerbstätige gemeinsam mit ihrem Partner die Erziehungsverantwortung teilen. Die entsprechenden zustimmenden Anteile betragen 36.6% bzw. 59.5%.

Im Fragebogen wandten sich zwei Aussagen ausschliesslich auf Befragte mit mehreren schulpflichtigen Kindern. Dabei wurde nach der Zunahme der Kontakte und nach der Zunahme möglicher Konfliktsituationen zwischen den Geschwistern gefragt.

Vorausgesetzt, die Geschwister verfügen über die gleichen schulfreien Nachmittage, so finden laut Elternangaben die Kinder vermehrt Zeit, die Freizeit gemeinsam zu verbringen. In Tabelle 4.7 werden die Häufigkeitsverteilungen dargestellt. Die Einschätzungen aus unterschiedlicher Perspektive der Eltern beschränkt sich wiederum auf signifikante Differenzen.

Tab. 4.7: Auswirkungen auf gemeinsame Freizeit unter Geschwistern auf der Ebene der Kinder aus der Sicht ihrer Eltern

“Falls Sie mehrere Kinder in der Primarschule haben: Aufgrund der Blockzeiten verbringen die Geschwister mehr Freizeit gemeinsam.”

Stichprobe	n=	ab- lehnend %	teils, teils %	zustim- mend %	sig
Alle Befragten mit mehreren Primarschulkindern	237	24.5	28.3	47.3	
Schulstufe					
1. Klasse	233	14.5	24.6	60.9	*
2. Klasse		28.4	34.3	37.3	
3. Klasse		29.9	25.8	44.3	

60.9% der Eltern mit einem Kind in der 1. Klasse geben an, dass die Geschwister ihre freien Nachmittage, d.h. ihre Freizeit, vermehrt gemeinsam verbringen.

Auch wenn die Geschwister die Freizeit vermehrt gemeinsam verbringen, so sind sich die Befragten einig, dass sich dadurch keine vermehrten Streitereien unter den Geschwistern ergeben. Auf die Aussage “Falls Sie mehrere Kinder in der Primarschule haben: Aufgrund der Blockzeiten gibt es nun häufiger Streitereien unter den Geschwistern.” antworten 71.7% in ablehnendem Sinne, 16.9% gewichten ihre Aussage nicht und nur 11.4% meinen, es gäbe nun mehr Streit.

Auch in Basel zeigte sich, dass in der Wahrnehmung der Eltern vermehrt Kontakte zu den Mitschüler/innen (59.1%) und unter den Geschwistern (47.6%) stattfanden. Zudem berichtete rund ein Drittel der Basler Eltern (35.1%), dass ihre Kinder aufgrund der Blockzeiten eine neue Freizeitbeschäftigung in einem Verein oder Club aufnahmen und sich aktiv betätigten.

4.5.3 Beobachtungen zu körperlichen Auffälligkeiten: Müdigkeit, Erholungszeit und Krankheiten

Es stellt sich die Frage, ob die vierstündigen Morgenblöcke bei den Kindern zu Belastungen führen. In den Elterninterviews sprachen vor allem Eltern von Kindern der 1. Klasse Symptome wie Müdigkeit oder gar Erschöpfung am Mittag an. In der Umfrage wurden die beteiligten Eltern aufgefordert, ihre Beobachtungen bezüglich körperlicher Auffälligkeiten ihrer Kinder auf einer fünfstufigen Antwortskala einzuordnen. Die Abbildung 4.26 vermittelt einen Überblick über die Einschätzungen der Eltern zu den Beobachtungen an ihren Kindern. Die Antwortvorgaben wurden dazu auf drei Ausprägungen reduziert: „nie/selten“, „manchmal“ und „häufig/sehr häufig“.

“Welche der folgenden Beobachtungen können Sie an Ihrem Kind feststellen?”

- Mühe mit dem Aufstehen am Morgen
- Leichte Müdigkeit am Mittag
- Erschöpfung am Mittag
- Schnelle Erholung über Mittag
- Bauchschmerzen, Kopfschmerzen
- Krankheiten und körperliche Beschwerden allgemein

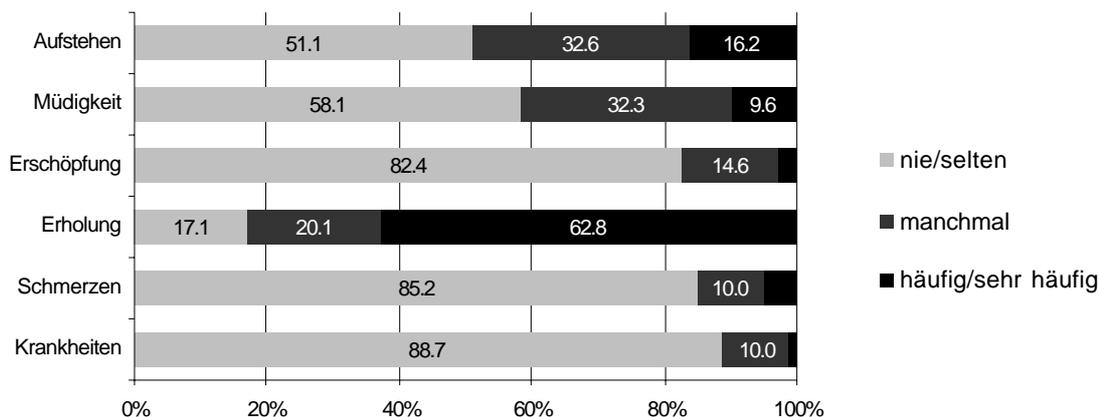


Abb. 4.26: Beobachtungen der Eltern der Gesamtstichprobe hinsichtlich körperlicher Befindlichkeiten ihrer Kinder

Mühe mit dem Aufstehen am Morgen, Müdigkeit bis Erschöpfung am Mittag und mangelnde Erholung über Mittag neben psychosomatischen Auswirkungen wie häufige Bauch- und Kopfschmerzen oder anderer körperlicher Beschwerden und Krankheiten können als Zeichen einer allgemeinen Übermüdung gedeutet werden. Solche Zeichen lassen sich in den Ergebnissen der Gesamtstichprobe nicht finden. Es scheint, dass der Mehrheit der Kinder die täglichen Morgenblöcke keine grosse Mühe bereiten. Abgesehen von etwa der Hälfte der Kinder, die nach Beobachtung ihrer Eltern Mühe mit dem Aufstehen am Morgen bekunden (51.1% selten, 48.9% manchmal bis sehr häufig), zeigt sich, dass sich die Kinder über Mittag von ihrer Müdigkeit erholen (62.8%) und nur in Einzelfällen häufig erschöpft aus der Schule zurückkehren (2.9% häufig/sehr häufig). Auch Beobachtungen bezüglich möglicher psychosomatischer Auswirkungen werden in der Einschätzung der Eltern selten gemacht, ebensowenig das Beklagen von Schmerzen beobachtet („häufig/sehr häufig“ 4.8%) noch Krankheiten berichtet („häufig/sehr häufig“ 1.3%).

Die Häufigkeiten der Beobachtungen zu den körperlichen Befindlichkeiten unterscheiden sich statistisch nicht in Bezug auf die Klassenstufe der Kinder. Das heisst, dass in der Gesamtstichprobe weder Eltern von Kinder in der 1. Klasse noch der 2. Klasse gehäufte Beobachtungen bezüglich Müdigkeit oder Erschöpfung über Mittag machen können.

Auch aus der Sicht der Basler Eltern ergaben sich kaum Probleme hinsichtlich einer verstärkten Belastungssituation der Primarschulkinder. Generell konnte keine Zunahme psychosomatischer Störungen beobachtet werden. Bei den Erstklässler/innen zeigte sich in Basel, dass diese zu Beginn des Schuljahres Mühe mit dem Aufstehen und den Schulanfangszeiten bekundeten, sich aber im Verlauf des Schuljahres daran gewöhnten. Die Vermutung liegt nahe, dass eine stärkere Müdigkeit wohl Schulneulinge generell betreffen dürfte. Eine Ermüdung durch die Schulblöcke am Vormittag wurde bei dieser Gruppe von Schüler/innen jedoch von rund einem Drittel der betroffenen Eltern (29.7%) beobachtet. Insgesamt berichteten jedoch die Basler Eltern von Erstklässler/innen keine Anzeichen, welche auf eine Zuspitzung der Belastungen hinwiesen.

4.5.4 Beobachtungen zu intellektuellen Auffälligkeiten: Interesse am Lernen, Langeweile, Konzentrationsschwächen und Vergesslichkeit

Schulische Überforderungssituationen bei Kindern können sich an körperlichen Auffälligkeiten wie auch an ihrem Lernverhalten zeigen oder auf dieses auswirken. Als Indikatoren wurden im Fragebogen den Eltern Aussagen vorgelegt, die Beobachtungen betreffs Interesse an der Schule oder zur Lernfreude der Kinder, Langeweile in der Schule und zu Konzentrationsschwächen und Vergesslichkeit erfassten. Wiederum wurden die Eltern auf einer fünfstufigen Skala aufgefordert, die Häufigkeit der diesbezüglichen Beobachtungen einzuschätzen. Neben den Ergebnissen der Gesamtstichprobe interessieren vor allem die Einschätzungen der Eltern bezüglich Geschlecht ihres Kindes und die Beurteilungen der Elterngruppe mit Kindern der 1. Klasse.

Die Ergebnisse der Gesamtstichprobe, aufgeschlüsselt nach Geschlecht der ausgewählten Kinder, zeigen folgende Häufigkeitsverteilungen:

Tab. 4.8: Einschätzung der Eltern zu beobachtbaren Haltungen ihrer Kinder

„Welche der folgenden Beobachtungen können Sie an Ihrem Kind feststellen?“

Aussagen	Antworten	Gesamtstichprobe	Mädchen	Knaben	Sig.
Freude/Interesse am Lernen	nie/selten	3.7%	2.9%	4.6%	
	manchmal	9.5%	9.2%	9.7%	
	häufig/sehr häufig	86.7%	87.9%	85.7%	
Langeweile	nie/selten	78.8%	80.6%	76.6%	
	manchmal	17.3%	16.0%	18.8%	
	häufig/sehr häufig	4.0%	3.4%	4.6%	
Konzentrationsschwächen	nie/selten	63.3%	65.3%	60.9%	
	manchmal	29.7%	29.7%	29.8%	
	häufig/sehr häufig	7.1%	5.0%	9.2%	
Vergesslichkeit	nie/selten	65.4%	70.4%	59.9%	*
	manchmal	27.4%	23.8%	31.2%	
	häufig/sehr häufig	7.3%	5.8%	8.9%	

Mädchen und Knaben zeigen insgesamt im Urteil ihrer Eltern tendenziell eine hohe Lernfreude und ein grosses Interesse an der Schule und langweilen sich kaum. Die Eltern beobachten eher selten Konzentrationsschwächen und Vergesslichkeit.

Die meisten Unterschiede zeigen sich bei den Beurteilungen der Aussagen nach Klassenstufe der betreffenden Kinder. Dies tritt aus den Einschätzungen der Freude oder des Interesses am Lernen hervor. Der hohe Anteil der Kinder, die ihre Schulfreude oder ihr Lerninteresse häufig bis sehr häufig zeigen, sinkt aus elterlicher Sicht klar von der 1. bis zur 3. Klasse.¹²² Die Einschätzungen zu auftretenden Konzentrationsschwächen und zur Vergesslichkeit steigen dagegen in der gleichen Antwortkategorie.

4.5.5 Zusammenfassung und Kommentar

Die neuen Unterrichtszeiten mit vierstündigen durchgehenden Blöcken an den Vormittagen bringen für die Familien gegenüber der traditionellen Zeitstruktur an der Unterstufe eine klare Aufteilung des Tages- und Wochenablaufs in Unterrichtszeit und Freizeit. Dies bringt für die Eltern und Kinder spürbare Veränderungen und Auswirkungen, wie aus den vorbereitenden Elterninterviews des Berichtes 1 hervorgeht. Die Eltern wurden aufgefordert, ihre Beobachtungen zur allgemeinen Zufriedenheit, zu Sozialkontakten sowie zu körperlichen und seelischen Auffälligkeiten ihrer Kinder festzuhalten.

Es ist erfreulich, dass eine überwältigende Mehrheit der befragten Eltern ihre Kinder als fröhlich und zufrieden erleben, die sehr gerne in die Schule gehen. Diese Einschätzungen unterscheiden sich bei den Eltern hinsichtlich Mädchen oder Knaben nicht. Vergleicht man die Beurteilungen der Eltern bezüglich Geschlecht ihrer Kinder, so zeigt sich, dass die Knaben tendenziell launischer und klar aggressiver erlebt werden als die Mädchen. Unterschiedliche Einschätzungen der Eltern in Bezug auf die Klassenstufe der Kinder lassen sich nicht nachweisen. Mädchen und Knaben der 1. Klasse verhalten sich laut Angaben ihrer Eltern nicht launischer oder aggressiver als Kinder der 2. oder 3. Klasse.

Eine zusätzliche Veränderung durch die Blockzeiten stellen die, wenn auch in unterschiedlicher Anzahl, schulfreien Nachmittage für alle Kinder der Unterstufe dar, die wie der gemeinsame Schulweg und die gemeinsamen Pausen in der Schule den Kindern nun zusätzliche Kontaktmöglichkeiten bieten. Die Kinder legen den Schulweg durch die Blockzeiten vermehrt mit Geschwistern und Nachbarskindern zurück. Sie fühlen sich grösstenteils wohl auf dem Schul-

¹²² Antwortausprägungen „häufig/sehr häufig“: 1. Klasse 92.8%, 2. Klasse 87.0%, 3. Klasse 80.7%.

weg und auf dem Pausenplatz. Eltern von Kindern der 1. Klasse schätzen die Unsicherheit und Ängstlichkeit ihrer Kinder ein bisschen höher ein als die anderen Eltern, wobei sich diese Kinder zum Zeitpunkt der Umfrage auch erst knapp vier Monate in der neuen Schulumgebung befanden. Die Eltern sind mehrheitlich der Meinung, dass durch die Morgenblöcke soziale Kontakte ermöglicht werden, die das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Klasse stärken und auch während der freien Nachmittage zu gemeinsamem Spielen führen.

Die zusätzlichen freien Nachmittage bieten nach Meinung der Eltern den Kindern zudem die Möglichkeit, das Angebot an organisierten Freizeitaktivitäten vermehrt zu nutzen

In den vorbereitenden Elterninterviews sprachen vor allem Eltern von Kindern in der 1. Klasse die Müdigkeit oder gar Erschöpfung am Mittag an. Dieser Befund bestätigt sich nicht, es lassen sich keine gehäuften Beobachtungen bezüglich Müdigkeit oder Erschöpfung über Mittag in der 1. Klasse oder 2. Klasse im Vergleich zu den anderen Einschätzungen feststellen. Anzeichen allgemeiner Überlastung beschränken sich auf wenige Einzelfälle. Diese Kinder besuchen jedoch unterschiedliche Klassenstufen.

Neben körperlichen Auffälligkeiten könnten auch Auffälligkeiten im Lernverhalten der Kinder auf eine Überforderungssituation hinweisen. Auch dies lässt sich aus den Daten nicht herleiten. Die Eltern schätzen allgemein die Freude oder das Interesse der Kinder am Lernen hoch ein. Mädchen zeigen dabei im Urteil der Eltern tendenziell mehr Lernfreude, langweilen sich ein bisschen weniger und weisen im Urteil ihrer Eltern weniger Konzentrationsschwächen auf als Knaben. Deutlicher differiert die Einschätzung punkto Vergesslichkeit, was sich vor allem auf Knaben der 2. Klasse bezieht.

Zusammenfassend kann aus den Beobachtungen und Einschätzungen der Eltern geschlossen werden, dass auch die Kinder der 1. Klasse mit den neuen Zeitstrukturen gut zurecht kommen.

4.6 Auswirkungen der neuen Unterrichtszeiten auf der Ebene der Familie

Die neuen Unterrichtszeiten wirken sich auf das Zusammenleben in der Familie aus. Dies betrifft neben den schon erwähnten schulfreien Nachmittagen die eigentlichen Blockzeiten während der Vormittage. Laut Umfrage machen sich 92% der Kinder zwischen 07.45 und 08.15 Uhr am Morgen auf den Schulweg und kehren mehrheitlich zwischen 12.00 und 12.30 Uhr am Mittag aus der Schule zurück (rund 80%). Es stellt sich die Frage, ob sich dadurch Veränderungen für die Eltern ergaben und wie die so genannte „kinderfreie“ Zeit an den Vormittagen genutzt wird.

Die neuen Unterrichtszeiten brachten generell für etwa ein Drittel der Befragten mindestens teilweise Veränderungen im Tagesablauf mit sich (32.3%). Zwei Drittel der Eltern äussern indes, es hätten sich allgemein keine Umstellungen durch die neuen Unterrichtszeiten ergeben, da Blockzeiten bereits durch den Kindergartenbesuch ihres Kindes bekannt gewesen wären (67.7%).

Der Einfluss der neuen Unterrichtszeiten wird offenbar durch die Eltern recht unterschiedlich erlebt. In diesem Kapitel wird deshalb der Einfluss der Blockzeiten auf den Tages- bzw. Wochenablauf, die Auswirkungen der standardisierten Morgenblöcke auf Beruf und Familie und die Nutzung der „kinderfreien“ Zeit an den Vormittagen fokussiert.

4.6.1 Der Einfluss der Blockzeiten auf den Tagesablauf der Familien

Die regelmässige kinderfreie Zeit an den Vormittagen zwischen acht und zwölf Uhr wird von 75.7% der befragten Eltern geschätzt (Antwortkategorien „stimmt eher“ und „stimmt genau“). 11.7% der Befragten äussern sich mit „teils, teils“ und 12.6% der Eltern lehnen die Aussage ab. Darunter befindet sich ein doch recht grosser Anteil von 9.2% oder 44 Eltern, welche die kinderfreie Zeit während der Vormittage gar nicht schätzen (Antwortkategorie „stimmt gar nicht“). Die regelmässige Zeitstruktur an den Vormittagen wird auch hinsichtlich der Erwerbstätigkeit der Mütter differenziert beurteilt:

Mütter bis zu 50% Erwerbstätigkeit schätzen die regelmässig kinderfreie Zeit deutlich höher positiv ein. Es finden sich 81.3% Zustimmung. Mütter mit einem Erwerbsanteil von 51 bis 100% stimmen mit 70.7% der Aussage zu, und 19.7% lehnen die Aussage ab. Der recht hohe Anteil kritischer Meinungen deckt sich mit den Beurteilungen des Meinungsbarometers: Die beiden Aussagen, Blockzeiten würden eine Verbesserung für die Aufnahme oder für die Ausübung einer ausserhäuslichen Erwerbsarbeit oder einer Erwerbsarbeit zu Hause (Heimarbeit) bringen, stossen dort wie in Kapitel 4.2 (Abb. 4.10) erwähnt bei 69.4% bzw. 63.8% aller Befragten auf Ablehnung ohne differierende Einschätzungen bezüglich Erwerbsanteil. Detailliertere Ergebnisse zur Beurteilung des Einflusses der Blockzeiten auf die Erwerbstätigkeit werden im nachfolgenden Kapitel 4.6.2 „Auswirkungen der neuen Unterrichtszeiten auf Beruf und Familie“ aufgeführt.

Die neuen Unterrichtszeiten können den Ablauf am Morgen und am Mittag in den Familien tangieren. Dies kann sich sowohl auf die Familie wie auch auf die Befragten auswirken. Die Eltern wurden vor diesem Hintergrund aufgefordert, sich zum Einfluss der Blockzeiten auf die Zeit am Morgen vor der Schule und über Mittag zu äussern. In Abbildung 4.28 wird die Beurteilung des Einflusses hinsichtlich der Familie und hinsichtlich der Befragten dargestellt.

„Wie schätzen Sie den Einfluss der Blockzeiten auf den Tages-/Wochenablauf ein?“

•“Aufgrund der Blockzeiten ist die Zeit am Morgen für mich/für meine Familie hektisch.“

•“Aufgrund der Blockzeiten ist die Zeit über Mittag für mich/für meine Familie hektisch.“

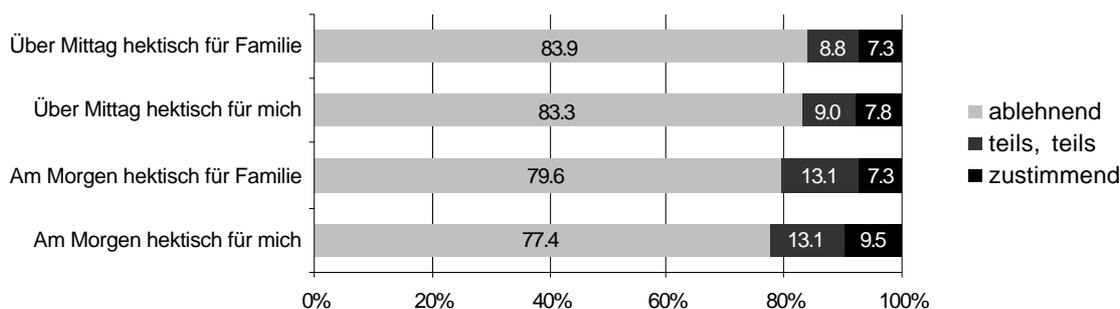


Abb. 4.27: Veränderungen im Tagesablauf durch die Blockzeiten: vor der Schule am Morgen hektisch, über Mittag hektisch

Die neuen Unterrichtszeiten erzeugen in der Wahrnehmung der Eltern kaum eine hektischere Atmosphäre am Morgen oder über Mittag, als sie vor deren Einführung herrschte. Werden die beiden Antwortkategorien „stimmt gar nicht“ und „stimmt eher nicht“ zusammengenommen, so sind 79.6 bzw. 77.4% der Eltern der Meinung, dass sich am Morgen vor der Schule weder für die Familie noch für die Befragten etwas verändert habe. Nur 7.3 bzw. 9.5% der Eltern finden, dass es in ihrer Familie oder für die Befragten selbst hektischer geworden ist („stimmt eher“ und „stimmt ganz genau“). Die Blockzeiten haben nach Meinung aller befragten Eltern auch keinen oder kaum einen Einfluss auf die Mittagspause in der Familie. 83.9 bzw. 83.3% verneinen, dass die Mittage für die Familie oder für die Befragten selbst hektischer geworden wären. Einem negativen Einfluss auf die Mittagspause stimmen nur 7.3 bzw. 7.8% zu.

Auch aus der Perspektive der unterschiedlichen Elterngruppen ergeben sich in Bezug auf den Einfluss am Morgen und über Mittag keine Einschätzungsdifferenzen.

Ähnliche Ergebnisse berichteten auch die Basler Eltern, von denen 71.2% festhielten, dass der Morgen vor der Schule nicht hektischer sei ebensowenig die Mittagspause (84%) und die schulfreien Nachmittage (77.8%). Insgesamt stimmten 90.2% der Basler Eltern der Einschätzung zu, dass sich der Vormittag beruhigt habe und dass sie das schätzen würden.

4.6.2 Auswirkungen der neuen Unterrichtszeiten auf Beruf und Familie

Blockzeiten wurden seit den achziger Jahren vor allem auch von erwerbstätigen Müttern gefordert. Die gewandelte Rollenverteilung in der Familie, prinzipielle gesellschaftliche Anliegen sowie finanzielle Bedürfnisse, welche die Erwerbstätigkeit der Mütter mit einbezieht oder fordert, verlangen nach harmonisierten Schulzeiten. Bringen die neuen Zeitstrukturen mit vierstündigen Blockzeiten an den Vormittagen hier eine Verbesserung? Wie wirken sich die schulfreien Nachmittage aus? Die Meinungen, wie sie im Meinungsbarometer in Kapitel 4.3 zum Ausdruck kommen und wie sie auch in den vorbereitenden Interviews für den Bericht 1 geäußert wurden, fallen uneinheitlich aus. Die grundsätzliche Zufriedenheit mit Blockzeiten, welche die Mehrheit der befragten Eltern teilt, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass für viele erwerbstätige Mütter Probleme mit der Organisation der Kinderbetreuung bestehen, die durch die Einführung der Blockzeiten nicht gelöst wurden. Der Kommentar einer erwerbstätigen Mutter aus der Elternbefragung bezieht sich auf diese Schwierigkeiten:

„Ein wichtiger Schritt (Blockzeiten) in die richtige Richtung. Weiter so! Freue mich auf den Tag, wenn meine berufliche Tätigkeit sich problemlos mit dem Alltag der Kinder kombinieren lässt.“(Elternbefragung 251)

Deutlicher bringt es eine andere erwerbstätige Mutter in den vorbereitenden Interviews zum Ausdruck:

„Blockzeiten sollten noch mehr ausgedehnt werden, auch über Mittag. Erst eine Standardisierung über Mittag ermöglicht den Müttern überhaupt eine berufliche Arbeit aufzunehmen. Es gibt wenige Stellen, wo man schon um 11.30 Uhr mit Arbeiten aufhören kann. Die Blockzeiten bringen nichts oder nicht viel.“ (Bericht 1, S. 32, Interview E28)

Im Rahmen der Fragebogenerhebung wurden die Eltern aufgefordert, die Auswirkungen der Blockzeiten auf Beruf und Familie einzuschätzen. In Tabelle 4.9 werden die Meinungen der Gesamtstichprobe zu Auswirkungen der Blockzeiten auf Beruf und Familie zusammengefasst.

Tab. 4.9: Meinungen zu Auswirkungen der Blockzeiten auf Beruf und Familie. Prozentuale Häufigkeitsverteilungen in der Gesamtstichprobe

Aussagen	n=	ableh- nend %	teils, teils %	zustim- mend %
„Die regelmässige kinderfreie Zeit von 8 bis 12 Uhr vereinfacht die Organisation und Ausübung meiner Erwerbstätigkeit.“	401	16.2	9.0	74.8
„Die regelmässige kinderfreie Zeit von 8 bis 12 Uhr erleichtert mir die Organisation und Ausübung meiner Hausarbeit/Familienarbeit.“	445	7.6	8.3	84.0
„Die schulfreien Nachmittage erschweren mir die Ausübung meiner Erwerbstätigkeit.“	396	66.9	17.7	15.4
„Die schulfreien Nachmittage erschweren mir die Ausübung meiner Hausarbeit/Familienarbeit.“	449	78.4	12.5	9.1
„Ich verzichte auf eine ausserhäusliche Erwerbstätigkeit, weil die Betreuung schwierig zu organisieren wäre.“	422	73.7	11.6	14.7
„Ich verzichte auf eine ausserhäusliche Erwerbstätigkeit aus prinzipiellen Gründen.“	431	75.6	6.0	18.3

Eine Mehrheit von 74.8% aller Befragten befürwortet die Aussage, dass die regelmässige kinderfreie Zeit von 8 bis 12 Uhr die Organisation und Ausübung einer Erwerbsarbeit vereinfacht. 16.2%, das heisst jede sechste Stimme, spricht sich dagegen aus. Eine grössere und deutlichere Zustimmung findet die Aussage in Bezug auf die Vereinfachung der Hausarbeit/Familienarbeit durch die kinderfreien Vormittage. Der entsprechende Anteil zustimmender Voten in der Gesamtstichprobe liegt bei 84.0% gegenüber 7.6% ablehnender Äusserungen.

Umstrittener beurteilt wird die Frage, ob die schulfreien Nachmittage die Organisation und Ausübung einer Erwerbstätigkeit erschweren. Während zwei Drittel dies ablehnen (66.9%), findet doch ein Drittel der Gesamtstichprobe, dass dies mindestens teilweise zutrifft (Antwortkategorie „teils, teils“ 17.7%, „stimmt eher/stimmt ganz genau“ 15.4%).

Der Einfluss auf die Hausarbeit/Familienarbeit an den schulfreien Nachmittagen wird wiederum einheitlicher beurteilt: 78.4% sind der Meinung, die schulfreien Nachmittage würden sich nicht erschwerend auf die Haus- bzw. Familienarbeit auswirken. Dem widersprechen nur 9.1% der Gesamtstichprobe.

Die Schwierigkeiten, welche die Befragten bei der Organisation der Kinderbetreuung erfahren haben oder befürchten, führen bei 14.7% dazu, dass sie auf eine ausserhäusliche Erwerbstätigkeit verzichten oder verzichten würden. 73.7% sehen in Schwierigkeiten mit der Sicherstellung der Betreuung keinen Grund, von einer ausserhäuslichen Erwerbstätigkeit abzusehen. Eine deutliche Mehrheit der Befragten lehnt auch einen Verzicht auf eine Erwerbstätigkeit aus prinzipiellen Gründen mit 75.6% ab, 18.3% stimmen zu.

Die Beurteilungen aus der Perspektive der Erziehungssituation stehen im Zusammenhang mit der Erwerbstätigkeit der Befragten. Alle allein erziehenden (37 Befragte) Mütter mit 51 bis 100% hohem Erwerbsanteil lehnen einen Verzicht aus prinzipiellen Gründen ab. Mütter mit gleich

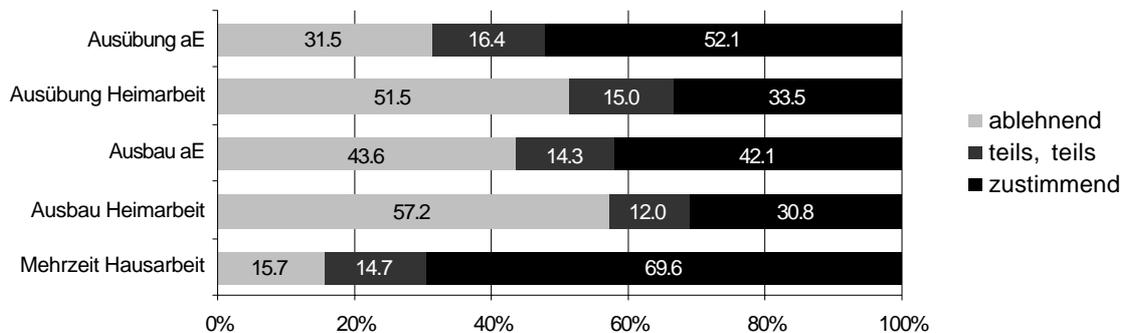
hohem Erwerbsanteil, die ihr Kind mit einem Partner erziehen, verzichten dagegen „nur“ mit 82.4%.¹²³

In der Basler Umfrage zeigte sich, dass 53.5% der Befragten eine Berufstätigkeit der Mutter angaben. Bei 17.6% der Befragten hatte die Einführung der Blockzeiten einen Einfluss auf die Aufnahme einer ausserhäuslichen Tätigkeit und 25.9% sahen eher die Möglichkeit eines beruflichen Engagements.

4.6.3 Nutzung der kinderfreien Zeit während der Vormittage

Die Fragen zur Nutzung der so genannten „kinderfreien“ Zeit an den Vormittagen thematisieren den Einfluss der Blockzeiten auf die Aufnahme und den Ausbau einer ausserhäuslichen Erwerbstätigkeit bzw. einer Erwerbstätigkeit zu Hause (Heimarbeit). Auch eine mögliche Auswirkung auf die Hausarbeit/Familienarbeit wird angesprochen. Der neugewonnene Freiraum durch die Einführung des Blockzeitenstundenplanes kann nicht nur auf die Erwerbstätigkeit oder die Haus- bzw. Familienarbeit der Haupterziehenden einen Einfluss zeigen, sondern kann auch für vermehrte Kontakte, dem Nachgehen persönlicher Interessen und für die Übernahme unentgeltlicher Aufgaben genutzt werden. Abbildung 4.28 zeigt die Nutzung auf:

„Wie nutzen Sie die kinderfreie Zeit an den Vormittagen?“
Anmerkungen:



Ausübung aE	„Aufgrund der Blockzeiten kann ich einer ausserhäuslichen Erwerbstätigkeit nachgehen.“
Ausübung Heimarbeit	„Aufgrund der Blockzeiten kann ich einer Erwerbstätigkeit zu Hause nachgehen.“
Ausbau aE	„Aufgrund der Blockzeiten kann/konnte ich meine ausserhäusliche Erwerbstätigkeit ausbauen.“
Ausbau Heimarbeit	„Aufgrund der Blockzeiten kann/konnte ich meine Erwerbstätigkeit zu Hause ausbauen.“
Mehrzeit Hausarbeit	„Aufgrund der Blockzeiten bleibt mir mehr Zeit für die Hausarbeit/Familienarbeit.“

Abb. 4.28: Nutzung der kinderfreien Zeit während der Vormittagsblöcke zwischen 8 und 12 Uhr

Fragt man nach dem Einfluss der Blockzeiten auf die Nutzung der kinderfreien Zeit an den Vormittagen, so meint eine klare Mehrheit von 69.6% der Gesamtstichprobe, es bleibe an den Vormittagen mehr Zeit für die Haus- oder Familienarbeit und 14.7% stimmen wenigstens teilweise zu bei 15.7% klaren Ablehnungen. Nur eine knappe Mehrheit (52.1%) findet, dass die kinderfreie Zeit an den Vormittagen die Ausübung einer ausserhäuslichen Erwerbstätigkeit erleichtert. Dass dies noch teilweise zutrifft, bejahen 16.4% der Befragten, während 31.5% einen positiven Einfluss ablehnen. Diese Antwortverteilung zeigt sich wiederum konsistent zu den entsprechenden Einschätzungen des Meinungsbarometers. Dort erhält eine ähnliche Aussage bezüglich Verbesserung der Erwerbstätigkeit durch die Blockzeiten 62.5% Zustimmung und 21.4% Ablehnung bei 14.1% Enthaltungen (Antwortausprägungen „stimmt“, „stimmt nicht“, „kann ich nicht beurteilen“).

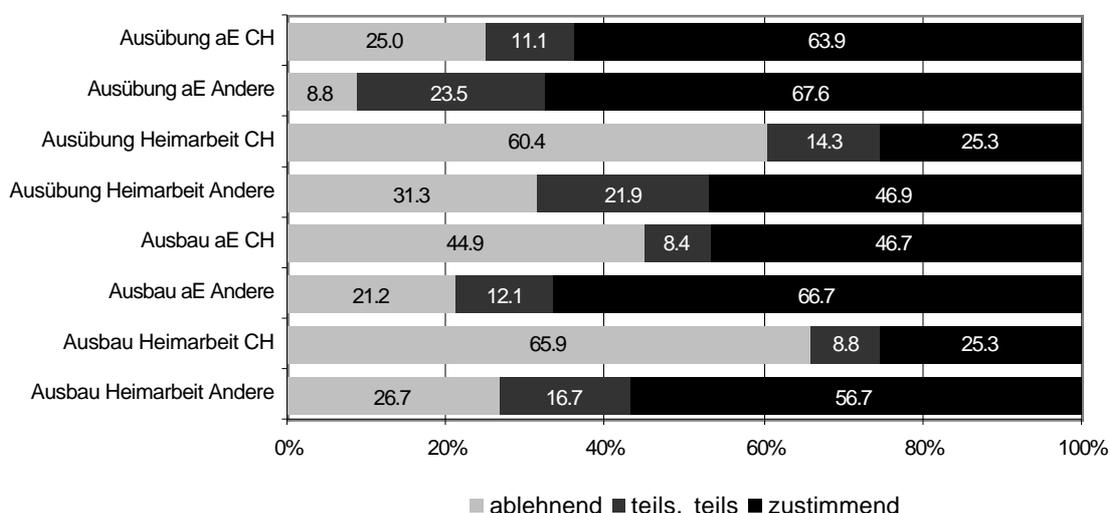
Die Aussage, dass aufgrund der Blockzeiten die Befragten ihre ausserhäusliche Erwerbstätigkeit ausbauen konnten, wird mit 42.1% zustimmenden Voten und 43.6% ablehnenden sehr kontrovers beantwortet.

¹²³ Chi(2)=7.49, p<.05

Mehrheitlich abgelehnt werden die Aussagen zur Erwerbstätigkeit zu Hause – zur Heimarbeit (ablehnend 51.5 bzw. 57.3%). Nur je ein Drittel der Befragten unterstützt die Meinung, dass sie aufgrund der Blockzeiten eine Erwerbstätigkeit zu Hause ausüben (zustimmend 33.5%) oder dass sie die Erwerbstätigkeit dank der Blockzeiten ausbauen können bzw. konnten (zustimmend 30.8%).

Die Analyse der Daten aus verschiedener Elternperspektive weist hauptsächlich auf Beurteilungsdifferenzen in Bezug auf die Nationalität der Eltern und den Anteil der Erwerbstätigkeit der Mütter hin.

Die Einschätzungsdifferenzen konzentrieren sich auf Mütter mit hohem Erwerbsanteil. Mütter fremder Nationalität mit 51 bis 100% Erwerbstätigkeit beurteilen generell den Einfluss der Blockzeiten bezüglich Ausübung und Ausbau der Erwerbsarbeit klar zustimmender als Schweizer Mütter mit gleich hohem Erwerbsanteil. Dies bezieht sich auf die ausserhäusliche Erwerbstätigkeit wie auch auf die Erwerbstätigkeit zu Hause. Die entsprechenden prozentualen Anteile werden in Abbildung 4.29 dargestellt.



Anmerkungen:

Ausübung aE	„Aufgrund der Blockzeiten kann ich einer ausserhäuslichen Erwerbstätigkeit nachgehen.“
Ausübung Heimarbeit	„Aufgrund der Blockzeiten kann ich einer Erwerbstätigkeit zu Hause nachgehen.“
Ausbau aE	„Aufgrund der Blockzeiten kann/konnte ich meine ausserhäusliche Erwerbstätigkeit ausbauen.“
Ausbau Heimarbeit	„Aufgrund der Blockzeiten kann/konnte ich meine Erwerbstätigkeit zu Hause ausbauen.“
CH	Schweizer Mütter mit Erwerbsanteil von 51% bis 100%
Andere	Mütter anderer Nationalität mit Erwerbsanteil von 51% bis 100%

Abb. 4.29: Mütter mit hohem Erwerbsanteil (51 bis 100%) nach Nationalität: differierende Beurteilung des Einflusses der Blockzeiten auf die Ausübung und den Ausbau der Erwerbstätigkeit

Bei der Frage betreffend des Einflusses der Blockzeiten auf den Ausbau der Erwerbstätigkeit zu Hause zeigen sich diese Einschätzungsdifferenzen auch bei Schweizer Müttern und Müttern anderer Nationalität mit einem Erwerbsanteil bis 50%.

Ergeben nun Blockzeiten von 8 bis 12 Uhr einen Freiraum für die befragten Eltern? 62.5% der Befragten geben an, dass sie aufgrund der Blockzeiten den morgendlichen Freiraum vermehrt für persönliche Bedürfnisse und für soziale Kontakte nutzen. 16.5% der Stichprobe sehen diesbezüglich teilweise einen Einfluss und für 20.6% hat sich durch die Blockzeiten in diesem Bereich nichts verändert. Aufgrund der Einführung der Blockzeiten übernehmen 14.7% der Befragten vermehrt und 12.4% teilweise vermehrt ehrenamtliche Aufgaben. 72.9% sehen keinen diesbezüglichen Einfluss durch die neue Unterrichtsstruktur. Die Frage, ob es aufgrund der Blockzeiten besser gelänge, einer ehrenamtlichen Tätigkeit nachzugehen, verneinen 71.1%.

Es ist leicht nachvollziehbar, dass sich die Einschätzungen zur Nutzung der kinderfreien Zeit an den Vormittagen bezüglich der Erwerbstätigkeit der Mütter unterscheiden. Es sind wiederum

die Mütter mit hohem Erwerbsanteil (Tabelle 4.10), welche den Einfluss der Blockzeiten abhängig von ihrer Erziehungssituation und ihrem Ausbildungsstand different zu den Müttern einschätzen.

Tab. 4.10: Einschätzungsdifferenzen bei hohem Erwerbsanteil der Mütter bezüglich Nutzen der Blockzeiten für vermehrte Kontakte und persönliche Bedürfnisse

Aussage	Erwerbstätigkeit 51 bis 100%	ableh- nend %	teils, teils %	zustim- mend %
„Aufgrund der Blockzeiten kann ich die kinderfreie Zeit an den Vormittagen vermehrt für persönliche Bedürfnisse und für soziale Kontakte nutzen.“	Allein erziehende Mütter	54.5	18.2	27.3
	gemeinsam erziehende Paare	29.3	15.2	55.6
„Aufgrund der Blockzeiten gelingt es mir besser, eine ehrenamtliche Tätigkeit auszuüben (Verein oder Verband, politische Organisation etc.).“	allein erziehende Mütter	93.5	0	6.5
	gemeinsam erziehende Paare	64.5	16.1	19.4

Allein erziehende Mütter¹²⁴ verneinen häufiger als die übrigen Befragten, dass sich die kinderfreie Zeit an den Vormittagen vermehrt für persönliche Bedürfnisse und für soziale Kontakte nutzen lassen, wenn sie einen hohen Erwerbsanteil von 51 bis 100% ausweisen. Ohne Erwerbstätigkeit oder bei einem Erwerbsanteil bis 50% unterscheiden sich ihre Beurteilungen nicht gegenüber den übrigen Befragten. Vor diesem Hintergrund wird auch deutlich, dass eine klare Mehrheit der allein erziehenden Mütter (93.5%) mit hohem Erwerbsanteil betonen, dass ihnen aufgrund der Blockzeiten nicht möglich wird, in Vereinen, Verbänden oder politischen Organisationen mitzuarbeiten. Ihre Meinungen fallen diesbezüglich klar ablehnender aus als die Beurteilungen der Vergleichsgruppe mit lediglich 64.5% Ablehnung.¹²⁵

Die Umfrage in Basel wies darauf hin, dass der neu gewonnene Spielraum von einer überwältigenden Mehrheit (93.2%) der Eltern positiv aufgenommen wurde. Familienarbeit, Termine und individuelle Aktivitäten konnten nun leichter in den Tagesablauf integriert werden. Rund 43% der Befragten in Basel gaben an, den Freiraum für berufliche Weiter- und Fortbildungen zu nutzen.

4.6.4 Zusammenfassung und Kommentar

Blockzeiten wurden seit den achziger Jahren vor allem auch von erwerbstätigen Müttern gefordert. Die Forderungen nach harmonisierten Schulzeiten stehen im Zusammenhang mit der gewandelten Rollenverteilung in der Familie, prinzipiellen gesellschaftlichen Anliegen sowie finanziellen Bedürfnissen oder Notwendigkeiten, welche die Erwerbstätigkeit der Mütter mit einbezieht. Es interessiert deshalb die Frage, wie sich die standardisierten Unterrichtszeiten der Kinder während der Vormittage auf Familie und Beruf auswirken. Als generelle Einschätzung kann festgehalten werden, dass die neuen Unterrichtszeiten laut Aussagen der Befragten nur für etwa ein Drittel Veränderungen mit sich brachten. Zwei Drittel der Eltern äussern, für sie hätten sich keine grundsätzlichen Umstellungen ergeben, da Blockzeiten schon seit dem Kindergartenbesuch ihres Kindes bekannt wären. Werden Veränderungen in Form von Verbesserungen angesprochen, so beziehen sie sich wie im Fazit des Berichtes 1 beschrieben auf die geregelten, einheitlichen Vormittagsblöcke, die sich beruhigend auf den Tagesablauf der Kinder und Eltern auswirken und sich auch nicht hektischer auf die Zeit vor der Schule oder über Mittag niederschlagen. Auch die so genannte kinderfreie Zeit an den Vormittagen zwischen acht und zwölf Uhr wird von der grossen Mehrheit der Befragten der Elternumfrage geschätzt. Für mindestens zwei Drittel der Eltern vereinfachen die standardisierten Schulzeiten die Ausübung einer Erwerbstätigkeit. Deutlichere Zustimmung erhält die Aussage, dass sich Vereinfachungen vor allem auf die Hausarbeit oder Familienarbeit beziehen würden und

¹²⁴ Chi(2) = 8.66, p < .01

¹²⁵ Chi(2) = 10.13, p < .01

weniger auf die ausserhäusliche oder häusliche Erwerbstätigkeit. Die gleichen Einschätzungen vertreten die Befragten bezüglich der Frage, ob sich die freien Nachmittage erschwerend auf eine Erwerbstätigkeit oder auf die Hausarbeit bzw. Familienarbeit auswirken würden. Auch hier sind die Beurteilungen im Hinblick auf eine Verschlechterung der Erwerbstätigkeit häufiger.

Aufgrund der Blockzeiten können die Befragten den morgendlichen Freiraum vermehrt für persönliche Bedürfnisse nutzen. Es ist leicht nachvollziehbar, dass sich die Einschätzungen zur Nutzung der kinderfreien Zeit an den Vormittagen bezüglich Erwerbstätigkeit der Mütter unterscheiden. Es sind die Mütter mit hohem Erwerbsanteil, welche den Einfluss der Blockzeiten abhängig von ihrer Erziehungssituation und ihrem Ausbildungsstand negativer einschätzen.

4.7 Schnittstelle Schule–Eltern

Der Elternmitwirkung in der Schule kommt durch die Veränderungen in der Gesellschaft wachsende Bedeutung zu. Die Erweiterung der traditionellen Kernfamilie durch eine Vielfalt von Formen des Zusammenlebens, die Pluralisierung sozialer und kultureller Voraussetzungen in den Familien sowie der Wandel des Rollenverständnisses bringt neben Befreiungen aus Normierungen auch Verunsicherung und Unübersichtlichkeit.¹²⁶ Durch das Schwinden fester Vorgaben verankert in Religion und Tradition entstehen neue Entscheidungsspielräume, neue Optionen, Erwartungen und Forderungen. Der Individualisierungsschub der letzten Jahrzehnte wirkt sich in Familie, Ehe und Elternschaft aus. Daraus erwachsen neue Anforderungen an die Schule. Den Schulen werden erzieherische Aufgaben übertragen, die in Zusammenarbeit aller Erziehungsbeteiligten gelöst werden müssen. Zusammenarbeit ist in der Schulentwicklung ein Schlüsselbegriff. Schulreformprojekte, wie die Einführung neuer Unterrichtsstrukturen an der Unterstufe, die unmittelbar Eltern, Kinder und die Schule betreffen, erfordern gegenseitige Information und Kommunikation als Basis einer vertrauensvollen Zusammenarbeit. Für Behörden und Schulen stellt sich die Frage, wie die Eltern erreicht werden können. Es interessiert aber auch, wie sich die Eltern zum Beispiel über neue Reformprojekte informieren. Die Eltern wurden deshalb in der Umfrage zu ihren Informationsquellen betreffend Einführung der Blockzeiten befragt. Es wurde ferner nach der Erreichbarkeit der Lehrpersonen und nach dem Stand des Austauschs schulrelevanter Daten, wie Stundenpläne, Jahresplanungen und bevorstehende Schuleinstellungen, zwischen Schule und Elternhaus gefragt.

Blockzeiten bedeuten für die Eltern garantierte Betreuungsblöcke an den Vormittagen, auf die sie sich verlassen können. Es interessiert deshalb auch, wie die Eltern diese Verlässlichkeit der Schule in Bezug auf die Betreuungsaufgabe einschätzen.

4.7.1 Einschätzung des Informationsflusses zwischen Schule und Eltern

Abweichungen vom Blockzeitenstundenplan durch Schulumstellungen oder Schuleinstellungen bringen für einen Teil der Eltern grosse Schwierigkeiten, um die Betreuung der Kinder sicherzustellen. Nach Aussage einer Mutter in den vorbereitenden Interviews wird sich deshalb der Rückgriff auf das private Betreuungsnetzwerk wohl nie erübrigen. Die Betreuungsschwierigkeiten der Eltern reduzieren sich, wenn die Daten von Schuleinstellungen rechtzeitig bekannt gegeben werden. Auch die frühzeitige Bekanntgabe des Stundenplanes für das kommende Schuljahr ist für die Planung der Erwerbs- und Familienarbeit der Eltern wichtig. In den Fragebogen wurden deshalb Fragen zum Informationsfluss bezüglich Schuleinstellungen und Stundenplanwechsel aufgenommen.

Nicht nur der allgemeine Informationsfluss von der Schule an die Elternschaft zu den wichtigen Themen Schuleinstellungen und Stundenplanbekanntgabe wurde abgefragt, sondern auch die Erreichbarkeit der Lehrperson bei persönlichen Anliegen fokussiert. Den Eltern wurde die Frage vorgelegt, wie gut die Lehrperson für sie erreichbar ist, wenn sie sich persönlich informieren möchten, wenn sie ein Anliegen haben oder eine zusätzliche Auskunft wünschen.

4.7.1.1 Mitteilungen zu Schuleinstellungen und zum Stundenplanwechsel

Eine grosse Mehrheit von 83.9% der Eltern erhält die Informationen über Schulausfälle rechtzeitig. 11.2% der Befragten antworten, sie werden wenigstens zum Teil rechtzeitig informiert. Nur 5.0% der Gesamtstichprobe äussern, dass sie nicht rechtzeitig informiert werden. Wie aufgrund des sehr hohen zustimmenden Anteils zu vermuten ist, ergeben sich keine Einschätzungsdifferenzen aus unterschiedlichen Elternperspektiven.

Die Aussage „Ich werde rechtzeitig über den neuen Stundenplan meines Kindes für das kommende Schuljahr informiert.“ beurteilt die Elternschaft leicht kritischer als die Aussage zur Information über Schulausfälle: 71.7% der Befragten beurteilen den Informationsfluss hinsichtlich der Mitteilungen zu den Stundenplänen als gut, 11.9% sind eher skeptisch und 16.4% vertreten die Meinung, dass sie nicht rechtzeitig informiert werden.

¹²⁶ Beck-Gernsheim, E. (1998). Was kommt nach der Familie? Einblicke in neue Lebensformen. München: Beck

Wie empfinden die Eltern die Erreichbarkeit der Lehrperson, wenn sie ein Anliegen haben oder eine Auskunft wünschen? Die Erreichbarkeit der Lehrperson bei persönlichen Anliegen bezeichnen 43.9% als sehr gut und 45.1% als gut. Auf die Anteile „genügend“ (9.2%) und „schlecht“ (1.8%) entfallen damit noch insgesamt 11 Prozentpunkte. Es zeigen sich keine klaren Einschätzungsdifferenzen aus unterschiedlicher Perspektive der Befragten. Tendenziell weisen die Häufigkeitsverteilungen aber darauf hin, dass bezüglich Nationalität und Ausbildungsstand der Mütter die Meinungen differieren. Bei Migrantinnen mit Grundausbildung finden sich die höchsten negativen (19.0%) und die tiefsten positiven Einschätzungen (81.0%) bezüglich der Erreichbarkeit der Lehrperson.

	schlecht/genügend	gut/sehr gut
Schweizer Mütter mit Grundausbildung:	9.9%	90.1%
Mütter anderer Nationalität mit Grundausbildung:	19.0%	81.0%
Schweizer Mütter mit höherer Ausbildung:	9.7%	90.3%
Mütter anderer Nationalität mit höherer Ausbildung:	12.5%	87.5%

Auch wenn der Anteil der positiven Stimmen hoch ist, scheint in der Frage der Erreichbarkeit bei Müttern nichtschweizerischer Nationalität ein Handlungsbedarf zu bestehen.

4.7.1.2 Informationsstand der Eltern bezüglich Blockzeiten

Die Blockzeiten konnten den örtlichen Verhältnissen in den Schulkreisen angepasst werden. Die Schulentwicklungsforschung weist nach, dass erfolgreiche Schulreformen auf einer breiten Verankerung fassen, die durch den Einbezug aller Akteure erreicht werden kann. Dies verlangt nach einer Diskussion der zur Auswahl stehenden Blockzeitenmodelle durch die lokalen Schulbehörden, Lehrpersonen und Elternschaft. Es interessiert deshalb, wie sich die Eltern über die neuen Unterrichtsstrukturen informierten, wie sie informiert wurden und wie sie ihren Informationsstand in Bezug auf die diskutierten Blockzeitenmodelle einschätzen.

Etwas mehr als ein Drittel aller Befragten gibt an, sich durch 1 Informationsquelle über die neuen Zeitstrukturen unterrichtet zu haben (35.5%). Die meisten nutzten 2 bis 3 Quellen, insgesamt betrifft dies 53.2%. Es sind nur wenige Eltern, die ihre Informationen aus mehr als 3 Quellen bezogen haben (7.3%). Die Befragten konnten somit mehrere Informationsquellen angeben, anhand derer sie Informationen erhalten haben. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass schriftliche Informationen durch Orientierungsschreiben der Schulbehörde oder Elternbriefe der Klassenlehrperson häufiger als Quellen der Information genannt werden, als Informationsveranstaltungen mit direkter Beteiligung, etwa in Form klassenübergreifender Veranstaltungen im Schulhaus oder Elternabend in der Klasse (Tab. 4.11). Gut ein Drittel der Befragten (36.7%) informierte sich selbst über die Tagesmedien. 3.4% der Eltern äussern sich nicht zu den Informationsquellen.

Tab. 4.11: Informationsquellen und Informationsstand der Eltern zum Schulreformprojekt „Neue Unterrichtszeiten“

„Ich wurde durch ein Orientierungsschreiben der Schulbehörde/des Schulamtes informiert.“	66.3%
„Ich habe mich über die Medien selbst informiert (z.B. über Zeitungen, lokales TV, etc.)“	36.7%
„Ich wurde durch einen Elternbrief der Klassenlehrerin/des Klassenlehrers informiert.“	33.3%
„Ich wurde an einem Orientierungsabend im Schulhaus durch die Behörden/Lehrerschaft informiert.“	28.8%
„Ich wurde an einem Elternabend durch die Klassenlehrerin/durch den Klassenlehrer informiert.“	27.2%

Ihren Informationsstand schätzen die Befragten der Gesamtstichprobe aufgrund der Frage: „Wie gut sind Sie über die verschiedenen Blockzeitenmodelle informiert?“ wie folgt ein:

Tab. 4.12: Informationsstand der Eltern zum Schulreformprojekt „Neue Unterrichtszeiten“

gut informiert	40.9%
genügend informiert	32.6%
schlecht informiert	16.4%
sehr gut informiert	10.1%

Bezüglich der unterschiedlichen Blockzeitenmodelle schätzt sich die grosse Mehrheit (73.5%) der Befragten als „genügend“ bis „gut“ informiert ein.

Wie oben bereits erwähnt, unterscheiden sich die Einschätzungen der Eltern bezüglich der Erreichbarkeit durch schriftliche oder mündliche Informationsquellen zu den neuen Unterrichtszeiten. Je nach Blockzeitenmodell als Erfahrungshintergrund differieren die Angaben bspw. zu Orientierungsabenden. Eltern mit dem Erfahrungshintergrund „Betreuungsmodell“ mit einem Kind in der 3. Klasse vermerken deutlich häufiger als die andern Eltern, an Orientierungsabenden im Schulhaus durch die Behörden oder durch die Lehrerschaft informiert worden zu sein.

Auch bei Elternabenden als Informationsquelle gibt es aufgrund des Blockzeitenmodells Einschätzungsdifferenzen aus den unterschiedlichen Elternperspektiven. Eltern mit Erfahrungshintergrund „Betreuungsmodell“ oder „MischformTT-FaLK“ geben häufiger an als die anderen Eltern, an einem Elternabend in der Schulklasse durch die Klassenlehrperson über die neuen Unterrichtszeiten informiert worden zu sein.¹²⁷

Die grössten Antwortunterschiede zwischen den Befragten beziehen sich auf die aktive selbstinitiierte Information über die Tagesmedien. Einschätzungsdifferenzen ergeben sich bezüglich dem Ausbildungsstand und Erwerbsanteil der Mütter. Erwerbstätige Mütter mit höherem Ausbildungs- bzw. Berufsstand informierten sich häufiger selbst über die Medien als erwerbstätige Mütter mit Grundausbildung.

Keine Erwerbstätigkeit	Mütter mit Grundausbildung aktiv informiert:	19.4%
	Mütter mit höherem Ausbildungsstand aktiv informiert:	34.6%
Bis 50% erwerbstätig	Mütter mit Grundausbildung aktiv informiert:	25.3%
	Mütter mit höherem Ausbildungsstand aktiv informiert:	52.9%
51 bis 100% erwerbstätig	Mütter mit Grundausbildung aktiv informiert:	21.4%
	Mütter mit höherem Ausbildungsstand aktiv informiert:	48.2%

4.7.2 Die Verlässlichkeit der Schule aus der Sicht der Eltern

Der wahrgenommene Informationsfluss zwischen der Schule und Elternhaus ist ein wichtiges Mittel, das Vertrauen in die Institutionen zu stärken. Die Sicherstellung der Betreuung der Unterstufenkinder ist ein weiteres zentrales Anliegen der befragten Eltern. Die Einführung von Blockzeiten an den Vormittagen bedeutet, dass die Betreuung während dieser Zeit durch die Schule verlässlich erfüllt wird. „Verlässliche Schulen“ sind für Eltern ein wichtiges Anliegen, dem Behörden und Lehrerschaft bei der Entwicklung von lokalen Modellvarianten innerhalb der vorgegebenen Projekteckpfeiler Rechnung trugen. Im Fragebogen wurden deshalb die Eltern aufgefordert, die erfahrene Verlässlichkeit der Schule betreffend der Betreuung während der Morgenblöcke einzuschätzen. Sie wurden auch zur externen Betreuung ihrer Kinder in Fällen von Schuleinstellungen und von Krankheiten der Kinder befragt. Solche Vorkommnisse stellen die betroffenen Eltern in der Regel vor grosse Probleme und verlangen von ihnen ein hohes Mass an Flexibilität. Wie schätzen nun die Zürcher Eltern die Verlässlichkeit der Schule ein? Die folgende Tabelle 4.13 nimmt grundsätzliche Einschätzungen auf:

¹²⁷ Chi(3) = 15.23, p < .01

Tab. 4.13: Die Verlässlichkeit der Schule aus Sicht der Eltern bezüglich garantierter Betreuungsblöcke an den Vormittagen

Aussagen zur Verlässlichkeit der Schule	n=	stimmt gar nicht %	stimmt eher nicht %	teils, teils %	stimmt eher %	stimmt ganz genau %
„Wenn mein Kind am Morgen in die Schule geht, bin ich sicher, dass es bis am Mittag durch die Schule betreut wird.“	473	1.1	1.1	2.5	19.9	75.5
„Bei Schulausfall ohne Vorankündigung ist die Betreuung meines Kindes durch die Schule gewährleistet.“	396	12.9	8.8	13.1	24.0	41.2

Wie aus Tabelle 4.13 hervorgeht, wird von allen Eltern der Stichprobe die Verlässlichkeit der schulischen Betreuung, d.h. der garantierte Morgenblock, sehr hoch eingeschätzt: Die beiden Antwortkategorien „stimmt eher“ (19.9%) und „stimmt ganz genau“ (75.5%) vereinen insgesamt 95.4% der positiven Einschätzungen auf sich, und zudem fällt die Beurteilung der Gesamtstichprobe sehr einheitlich aus. Es zeigen sich keine abweichenden Einschätzungen aus der Sicht unterschiedlicher Elterngruppen.

Beinahe im Widerspruch dazu stehen die Einschätzungen der Eltern bei der Frage nach der Gewährleistung der Kinderbetreuung bei kurzfristigem Schulausfall ohne Vorankündigung, wenn etwa die Kinder durch schulinterne Lösungen betreut werden sollten. Hier finden sich wesentlich stärkere ablehnende Anteile zur Verlässlichkeit der Kinderbetreuung. Insgesamt finden dann 21.7% der Befragten die Betreuung gar nicht bis eher nicht garantiert, bei einem bedeutenden Teil mit totaler Ablehnung von 12.9%. Nur ein Viertel ist sich ganz sicher, dass die Betreuung auch bei kurzfristigen Schulausfällen durch die Schule garantiert ist. Um diese erste Einschätzung differenzieren zu können, wird im folgenden Kapitel die Perspektive des Blockzeitenmodells eingeführt.

4.7.3 Die Verlässlichkeit durch die verschiedenen Blockzeitenmodelle aus der Sicht der Eltern

Die Einschätzung der Verlässlichkeit bei Schulausfällen ohne Vorankündigung hängt ab vom Erfahrungshintergrund der Eltern, die sie mit den unterschiedlichen Blockzeitenmodellen machen konnten.

Dabei zeigen sich besonders starke Unterschiede zwischen den Erfahrungen der Eltern mit dem Blockzeitenmodell „Betreuung“ gegenüber dem Modell „Parallelisierung FaLK“. Die unterschiedlichen Einschätzungen der Befragten je Modellvariante hinsichtlich der Verlässlichkeit der Betreuung bei kurzfristigem Schulausfall wird in der Abbildung 4.30 dargestellt.

„Bei Schulausfall ohne Vorankündigung ist die Betreuung meines Kindes durch die Schule gewährleistet.“

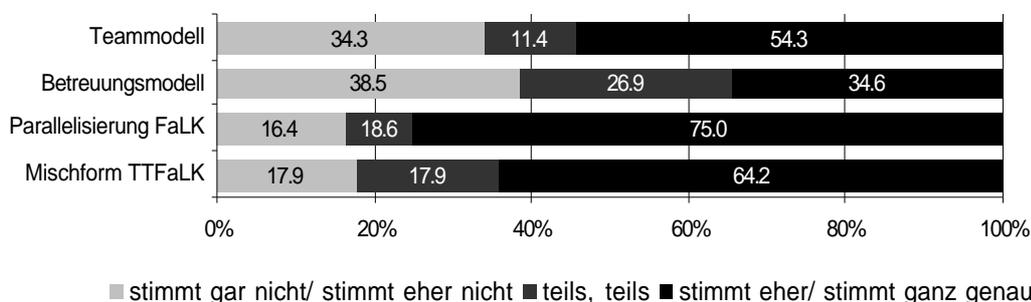


Abb. 4.30: Differierende Einschätzungen der Verlässlichkeit der Kinderbetreuung durch die Schule bei kurzfristigem Schulausfall auf dem Erfahrungshintergrund der verschiedenen Blockzeiten-Modellvarianten

Die Differenzen in der Beurteilung werden wie oben erwähnt vor allem im Vergleich der Eltern mit Erfahrungen bezüglich „Betreuungsmodell“ und „Parallelisierung FaLK“ augenfällig.¹²⁸ Nur rund ein Drittel, das sind 34.6% der Eltern mit Erfahrungen im Betreuungsmodell, sind sich sicher, dass ihre Kinder durch die Schule auch bei kurzfristigem Schulausfall betreut werden. Dieser Anteil ist bei Eltern mit Erfahrungen im Parallelisierungsmodell FaLK mehr als doppelt so hoch und entspricht 75.0%.

Einschätzungsdifferenzen lassen sich auch aus den Daten bezüglich den Faktoren Nationalität und Erziehungssituation herauslesen. Gemeinsam erziehende Paare mit Schweizer Nationalität schätzen die Gewährleistung der Betreuung durch die Schule bei spontanen Schulausfällen wesentlich höher ein (zustimmend 72.7%) als Eltern anderer Nationalität (zustimmend 50.6%).¹²⁹ Abbildung 4.31 verdeutlicht diesen Aspekt:

„Bei Schulausfall ohne Vorankündigung ist die Betreuung meines Kindes durch die Schule gewährleistet.“

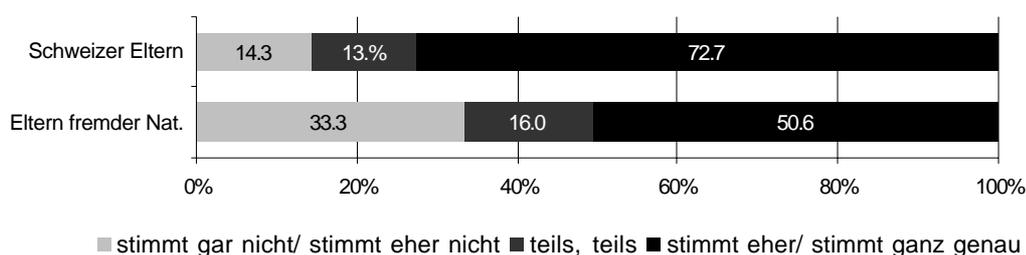


Abb. 4.31: Differierende Einschätzungen gemeinsam erziehender Paare bezüglich Nationalität

Schwierigkeiten, die Betreuung des Kindes zu sichern, können sich für die Eltern stellen, wenn ihr Kind krank ist oder allgemein bei Schulausfall. Dass sich ein privates Betreuungsnetzwerk nie erübrigen wird, darauf machten schon Mütter in den Interviews für den Bericht 1 aufmerksam.

Die beiden Aussagen, dass es für die Eltern äusserst schwierig sei, allgemein bei Schulausfall oder bei Krankheit des Kindes die Betreuung zu sichern, lehnen 62.4% bzw. 63.2% ab. Zumindest für die Mehrheit der Befragten stellen sich in diesen Situationen keine sehr schwierigen Betreuungsprobleme. Grösste Schwierigkeiten, die Betreuung für ihr Kind zu gewährleisten, sehen 17.8 bzw. 19.4%. Es scheint verständlich, dass sich bei einem detaillierteren Blick auf die Daten die Meinungen in Bezug auf die Erziehungssituation der Befragten sowie auf den Erwerbsanteil der Mütter unterscheiden. Einschätzungsdifferenzen zeigen sich zusätzlich auch hinsichtlich des Ausbildungsstands der Mütter.

Vor allem für allein erziehende, erwerbstätige Mütter mit einem hohen Anteil ausserhäuslicher Tätigkeiten ist es schwierig, die Betreuung ihres Kindes allgemein bei Schulausfall und in Ausnahmesituationen wie bei einer Krankheit des Kindes zu sichern. Bei Krankheitsfällen des Kindes zeigen sich dabei die Betreuungsschwierigkeiten noch akzentuierter als bei allgemeinen Schuleinstellungen, da diese ja in der Regel im Voraus angekündigt werden.

Unterscheiden sich bei der Stellungnahme zu den Betreuungsschwierigkeiten bei Schuleinstellungen nur die allein erziehenden Mütter mit hohem Erwerbsanteil von der übrigen Stichprobe,¹³⁰ so schätzen bei Krankheit alle allein erziehenden Erwerbstätigen die Schwierigkeiten deutlich höher ein als erwerbstätige Mütter, die ihr Kind gemeinsam mit einem Partner erziehen.¹³¹

„Bei Schulausfall ist es für mich äusserst schwierig, die Betreuung meines Kindes zu sichern.“

	ablehnend	zustimmend
Allein erziehende Mütter, nicht erwerbstätig:	60%	20%
Allein erziehende Mütter, 51 bis 100% erwerbstätig:	41.5%	46.3%
Gemeinsam erziehende Paare, 51 bis 100% erwerbstätig:	52.8%	25.2%

¹²⁸ Chi(6) = 22.96, p = .001

¹²⁹ Chi(2) = 16.41, p < .001

¹³⁰ Chi(2) = 6.80, p < .05

¹³¹ Bis 50% Erwerbstätigkeit: Chi(2) = 20.88, p < .001; bei 51 bis 100% Erwerbstätigkeit: Chi(2) = 22.14, p < .001

„Bei Krankheit meines Kindes ist es für mich äusserst schwierig, die Betreuung meines Kindes zu sichern.“

	ablehnend	zustimmend
Allein erziehende Mütter, nicht erwerbstätig:	80%	20%
Allein erziehende Mütter, 51 bis 100% erwerbstätig:	21.4%	57.1%
Gemeinsam erziehende Paare, 51 bis 100% erwerbstätig:	59.0%	21.3%

4.7.4 Zusammenfassung und Kommentar

Die Sicherstellung der Betreuung der Unterstufenkinder ist ein zentrales Anliegen der Elternschaft. Die Einführung von Blockzeiten an den Vormittagen bedeutet, dass die Betreuung während dieser Zeit durch die Schule garantiert wird. „Verlässliche Schulen“ sind für Eltern ein zentrales Anliegen und Teil von Schulqualität. Diese Verlässlichkeit wird von allen Eltern der Stichprobe überwältigend hoch eingeschätzt: Die Beurteilung der Gesamtstichprobe fällt zu dem sehr einheitlich aus. Es zeigen sich keine abweichenden Einschätzungen aus der Perspektive unterschiedlicher Elterngruppen.

Fast wie im Widerspruch dazu stehen die Einschätzungen der Eltern bei der Frage nach der Gewährleistung der Kinderbetreuung bei kurzfristigem Schulausfall ohne Vorankündigung der Eltern, wenn die Kinder durch schulinterne Lösungen betreut werden müssen. Hier finden sich wesentlich höhere ablehnende Anteile zur Verlässlichkeit der Kinderbetreuung. Es zeigen sich unterschiedliche Einschätzungen basierend auf den Erfahrungen der Eltern mit den verschiedenen Blockzeitenmodellen. Eltern mit Erfahrungen bezüglich Betreuungsmodell sind sich weniger sicher als die anderen Eltern, dass die Betreuung auch bei kurzfristigem Unterrichtsausfall gewährleistet bleibt.

Schwierigkeiten, die Betreuung des Kindes zu sichern, können sich für die Eltern stellen, wenn ihr Kind krank ist oder allgemein bei Schulausfall. Dass sich ein privates Betreuungsnetzwerk nie erübrigen wird, darauf machten schon Mütter in den Interviews für den Bericht 1 aufmerksam. Vor Problemen stehen vor allem allein erziehende, erwerbstätige Mütter mit höheren Berufsanforderungen.

Die Betreuungsschwierigkeiten der Eltern reduzieren sich, wenn die Daten von Schuleinstellungen rechtzeitig bekannt gegeben werden. Auch die frühzeitige Bekanntgabe des Stundenplanes für das kommende Schuljahr kann für die Planung der Erwerbs- und Familienarbeit der Eltern wichtig sein. Eine grosse Mehrheit der Eltern erhält die Informationen über Schulausfälle rechtzeitig. Leicht kritischer äussern sie sich zur rechtzeitigen Bekanntgabe des Stundenplans für das jeweils neue Schuljahr.

Die Blockzeiten wurden den lokalen Verhältnissen in den Schulkreisen angepasst. Dies verlangte nach Information und Diskussion der zur Auswahl stehenden Blockzeitenmodelle durch die Schulbehörden, Lehrpersonen und Elternschaft. Schriftliche Informationsquellen wie Orientierungsschreiben der Behörden oder der Lehrpersonen werden als Informationsquellen häufiger benutzt als Informationsveranstaltungen mit direkter Beteiligung. Ihren Informationsstand bezüglich Blockzeiten-Modellvarianten schätzen die Eltern mehrheitlich als genügend bis gut ein.

5. Generelle Entwicklungen, Wirkungen und Reaktionen im Kontext der Blockzeiten aus der Sicht des Hortes

Der Bericht 1 der Evaluationsgruppe des Pädagogischen Institutes der Universität Zürich fokussierte die Perspektive der Lehrer/innen, der zuständigen Behörden und der Eltern in Zusammenhang mit der Einführung der veränderten Unterrichtszeiten. An dieser Stelle sollen die generellen Entwicklungen und Wirkungen aus der Perspektive der Hortner/innen nach etwas mehr als einem Jahr Erfahrungen mit Blockzeiten in der Stadt Zürich berichtet werden. Ebenso sollen hinsichtlich des städtischen Schulversuchs die Meinungen und der Handlungsbedarf im Allgemeinen oder in speziellen Bereichen angesprochen werden. Dabei ist es wichtig, zu sehen, dass der soziale und kulturelle Kontext der Horte jeweils unterschiedliche Problemlagen und Bedürfnisse schafft, die unabhängig von der Einführung veränderter Unterrichtszeiten Umstellungen für die Horte mit sich zu bringen. Die Einführung der Blockzeiten scheint jedoch die Diskussion um die Angebotsdichte der Horte, praktizierte Betreuungsmodelle, Arbeitsmodelle im Generellen, Bedürfnisse, Kooperationsformen, Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten bewegt zu haben.¹³²

Die Auswertung der Interviews, die eine Fülle von Einzelaussagen zu den spezifischen Situationen und Problemlagen vor Ort generiert haben, ergibt Schwerpunkte und Bereiche, die in einzelnen Kapiteln zusammenfassend dargestellt werden:

- Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten zwischen Elternhaus, Schule und Hort
- Kommunikation und Kooperation zwischen den Horten und den einzelnen Schulen
- Aufgaben, Arbeitsbedingungen und Arbeitsmodelle in den Horten
- Bedürfnisse der Horte

5.1 Allgemeine Angaben und Überlegungen aus der Perspektive der Hortner/innen

Grundsätzlich wird von Seiten der Hortner/innen berichtet, dass in der Startphase die Einführung der Blockzeiten als sozialpolitische Massnahme und in Zusammenhang mit der Frage nach möglichen Schliessungen von Horten wahrgenommen und inhaltlich auch gekoppelt wurde. Erschwerend kam in diesem Anfangsprozess hinzu, dass Fachleute in unterschiedlichen Positionen, wie etwa die Vertreterinnen der Hortkommissionen, über eine unterschiedliche Dichte und Menge an Informationen verfügt zu haben scheinen, was unter den Betroffenen zu Irritationen, Missverständnissen und auch Misstrauen führte.¹³³ Der zeitliche Druck, auf entstehende Modelle schnell zu reagieren, war hoch, so dass die Reflexion der einzuleitenden Massnahmen in der Perspektive der Horte etwas zu kurz kam.

Bezüglich der Reaktionen und Stimmungen zeigt sich, dass das Thema Blockzeiten nicht so stark wie medial vermittelt diskutiert und problematisiert wird. Einschränkend muss hier betont werden, dass die Thematisierung der Blockzeiten stark von der Leitung des Schulkreises und von den Massnahmen der Kreisschulpflege abhängt. Dort, wo der Schwerpunkt auf die Kontinuität und den Verbleib der guten Arbeitskräfte und die Professionalisierung der Hortner/innen gelegt wurde, zeigte sich, dass das Personal flexibler mit neuen Arbeitsstrukturen umgehen konnte. Kommunikation und Wertschätzung werden im Prozess rückblickend als zentral bezeichnet.

Allgemein wird beobachtet, dass aufgrund der anstehenden Problemlagen vor Ort in kurzer Zeit eine Fülle von unterschiedlichsten Konzepten und Modellen entstanden ist, die auch für die Fachleute kaum zu übersehen ist. Strukturell lässt sich feststellen, dass die Morgen- und Abendhorte zugenommen haben und hier grundsätzliche Verschiebungen stattgefunden haben.

¹³² Die Angaben, auf die sich dieses Kapitel bezieht, basieren auf Telefoninterviews mit den jeweiligen Präsident/innen oder Vizepräsident/innen der Hortner/innenkonferenz der zuständigen Stadtkreise, die jeweils 30 bis 50 Minuten dauerten. Die Fachfrauen haben aus der Perspektive ihres Amtes berichtet und sprechen nicht generell für alle Hortner/innen. Sie berichten Tendenzen.

¹³³ Es bestand bspw. die Unsicherheit, welche zusätzlichen Verpflichtungen auf die Horte in den einzelnen Blockzeitenmodellen (MEZ, B-Unterricht, Kleinklassen) entstehen würden.

5.2 Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten zwischen Elternhaus, Schule und Hort – „Was gilt?“

Zu Beginn, in der Startphase der Blockzeiten, gestaltete sich die Arbeitssituation aus der Sicht der Befragten als wenig planbar, da das Problem der unterschiedlichen Verantwortlichkeiten der Beteiligten (Schule–Horte) nicht gelöst war. So war etwa unklar, wie etwa mit Schuleinstellungen und Ausfällen umgegangen werden sollte. Das Problem stellte sich verschärft im Zusammenhang mit der Kontrolle der ungeplant zu betreuenden Kindergartenkinder und Unterstufenschüler/innen. Hier mussten die Grenzen der Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten zwischen den Schulleitungen, den Lehrpersonen und den Hortner/innen geklärt werden. Da mit solchen Unklarheiten und offenen Fragen sehr individuell umgegangen wurde, ergab sich eine Vielzahl von situativen und lokalen Lösungen, die nicht auf einheitlichen städtischen Regelungen basierten oder durch solche legitimiert werden konnten. Dies löste sowohl bei den zuständigen Fachleuten wie auch bei den Eltern Unsicherheiten aus. Die zentrale Frage „Was gilt?“ steht im Mittelpunkt.

Vor diesem Hintergrund wird festgestellt, dass die jetzigen Schulstrukturen durchgängige Blockzeiten und damit Verlässlichkeit nicht generell gewährleisten können. Schulausfälle stellen einen zentralen Problembereich für die Hortner/innen dar. Dies tangiert alle Horte, sowohl die, die hortfremde Kinder aufnehmen, wie auch die andern Horte, die diese Leistung nicht erbringen. So oder so werden für die Horte eine Reihe von Nachfolgeproblemen hervorgerufen. Wenn beispielsweise verschiedene Schulhäuser unkoordiniert Schüler/innen in einen Hort schicken, kann das bedeuten, dass sich in kürzester Frist eine Konzentration von Kindern mit unterschiedlichsten Bedürfnissen ergibt,¹³⁴ die durch eine oder mehrere (in der Regel 2) Fachpersonen vor Ort schwierig zu lösen sind.

In bestimmten Situationen wird durch die Aktivierung anderer Programme, wie etwa soziokultureller Animation, versucht, die Kinder zu beschäftigen. Dies bedeutet jedoch, dass aufgrund der Freiwilligkeit des Besuchs die Schüler/innen nicht beaufsichtigt sind. Hier stellt sich die Frage, wie offen die Betreuungsstruktur sein darf bzw. sein soll. Ein Qualitätsabbau in der Betreuung, gerade etwa an Nachmittagen, darf, aus der Perspektive der Hortner/innen, nicht sein.

5.3 Kommunikation und Kooperation zwischen den Horten und den einzelnen Schulen

Grundsätzlich stellen die Vertreter/innen der Horte fest, dass sowohl Migrant/inneneltern wie auch Eltern schweizerischer Nationalität schlecht über die veränderten Unterrichtsformen informiert sind. Das kann zum einen bedeuten, dass der Informationsfluss zwischen den Lehrpersonen und den Eltern nicht immer gewährleistet ist, zum andern aber auch, dass Eltern Veränderungen im Schulbereich nicht oder kaum zur Kenntnis nehmen.

In der Regel verläuft jedoch der Austausch und die Zusammenarbeit zwischen den Horten und den Schulhäusern in befriedigender Konstanz und Kontinuität, sodass differente Anliegen ausgetauscht werden können. Die Einsicht in die unterschiedlichen Aufgabenfelder und jeweiligen Arbeitsrealitäten erleichtert die Zusammenarbeit wesentlich. Dies zeigt sich vor allem dort, wo sich die Horte auch in einem Kontext sozialpädagogischer Massnahmen als Ergänzung zum schulischen Angebot verstehen und präsentieren. Solche Horte bieten aktiv und in einem regen Austausch mit den Lehrpersonen Gefässe und Massnahmen an, sodass Synergieeffekte entstehen. Dies bedeutet, dass Horte von sich aus Angebote machten und den Kontakt zu den Schulhäusern suchten und pflegten, sodass eine tragende Kooperation zwischen Schule und „Sozial“- bzw. „Betreuungsarbeit“ entstanden ist.

Die Zusammenarbeit zwischen den Horten und den Schulen und den einzelnen Lehrer/innen wird in der Regel als gut oder befriedigend bezeichnet, obwohl die Horte oft kurzfristigen Schulausfällen ausgesetzt sind.¹³⁵ Die Koordination unter den Lehrkräften bzgl. Ausfällen scheint in der

¹³⁴ Dies gilt natürlich nur für bestimmte Horte in bestimmten Schulkreisen.

¹³⁵ Die „Blockzeiteauswertung in den Tageshorten und Mittag-/Abendhorten im Schulkreis Glattal“ (2002) hat etwa ergeben, dass die Horte im Winterquartal (25 Arbeitstage) 110 Schulausfälle (keine Angaben zur Dauer) in der Morgenbetreuung bewältigen mussten. Betroffen davon waren 218 Hortkinder und 37 externe Kinder (Doppelzählungen nicht aufgeführt). Nach Angaben der Auswertung besuchten 50% der Hortkinder in der Erfassungszeit mindestens 1 Mal den Hort in den Morgenstunden aufgrund von Schulausfällen.

Wahrnehmung der Hortner/innen nicht gut zu klappen, sodass in diesem Bereich ein Handlungsbedarf geortet wird.

5.4 Aufgaben, Arbeitsbedingungen und Arbeitsmodelle in den Horten

Die Blockzeiten zogen Entwicklungen wie veränderte Betreuungszeiten und damit verbundene Konzentrationen von zu betreuenden Schüler/innen nach sich. Diese Entwicklungen werden als schwer abschätzbar und offen eingeschätzt. Solche strukturellen Veränderungen ergeben sich jedoch auch bei Fluktuationen der Elternschaft oder etwa Kohortenveränderungen. Aufgrund offener und dynamischer Entwicklungen werden grundsätzlich neue Arbeitsmodelle im Betreuungsbereich diskutiert, um flexible Lösungen für die Horte und die Hortner/innen zu ermöglichen.

In diesem Sinne kann nach einem Jahr Erfahrungen mit den Blockzeiten nicht von einer grundsätzlich andern Arbeitsstruktur und von grundsätzlich andern Arbeitsbedingungen aufgrund der Einführung von Blockzeiten ausgegangen werden. Die Arbeitsstrukturen der Horte hängen in solchen Phasen der Reform stark davon ab, wie der Schulkreis geführt wird (Effizienz der Horte vs. Bedürfnisse der Nutzer/innen). Vor diesem Hintergrund ist es jedoch aus der Sicht der Hortner/innen nicht leicht, gemeinsame Anliegen aller Hortner/innen zu entwickeln und zu kommunizieren.

Darum sollen einzelne Aspekte, die nicht alle, jedoch mehrere Schulkreise betreffen, festgehalten werden: Viele Horte erfahren gerade morgens eine hohe Auslastung, sodass eine Streichung des Morgenessen-Angebotes im Schulkreis nicht möglich bzw. dadurch eine Reihe von schwerwiegenden sozialpolitischen Fragen ausgelöst würden.

Die Nachmittage können gegebenenfalls sehr arbeitsintensiv sein, da die zu betreuenden Kindergartenkinder, Unterstufen- und Mittelstufenschüler/innen unterschiedliche Bedürfnisse haben. Am Nachmittag, speziell zu den Randzeiten des offiziellen Unterrichts, herrscht oft eine grosse Unruhe, die allerdings auch durch die bestehenden Räumlichkeiten ausgelöst werden kann. Ist zu wenig Raum vorhanden, brauchen die Kinder eine stärkere Führung und können kaum Freiräume beanspruchen. Zum einen sind in solchen Konstellationen die Hortner/innen stärker belastet, zum andern sind aber auch die Kinder permanent in pädagogische Konzepte eingebunden.

Eine Gruppeneinteilung ist aufgrund der unterschiedlichen kindlichen Bedürfnisse, wie Erholung, Ruhe und Schlaf, Unterstützung und aktive Betreuung wie etwa Aufgabenhilfe etc., sehr schwierig. Erschwerend kommt dazu, dass an einzelnen Orten die Koordination des Deutschunterrichtes mit den Kindergartenzeiten noch nicht optimal klappt, sodass hier eine zusätzliche Unruhequelle entsteht.

Die gemeinsame Präsenz der Kinder kann sich auch positiv auf die Gruppendynamik auswirken. Dies bedeutet jedoch, dass diese Dynamik auch gut begleitet werden muss. Die Teamarbeit von Hortner/innen am Nachmittag kann hier Qualität schaffen.

Für die Hortner/innen bedeuten diese Entwicklungen im Allgemeinen einen Anspruch an eine hohe Flexibilität bzgl. Arbeitszeit, Arbeitsaufgaben und Arbeitsintensität. Gewisse Arbeiten, wie etwa die Administration, lassen sich z.T. mehr gezielter einplanen oder müssen ausserhalb der Arbeitszeiten erledigt werden. Zudem bringen es die veränderten Arbeitszeiten mit sich, dass einzelne aufgrund der veränderten Arbeitsstrukturen in gewissen Projekten, wie etwa REFORUM, zu bestimmten Zeiten nicht mitarbeiten können.

Als Reaktion kann beobachtet werden, dass die Hortner/innen stärker und öfter über Müdigkeit und Belastungen klagen. Die Präsenz der Kinder ist hoch, die Belastungen z.T. permanent und vor allem aber über Mittag sehr stark. Abwechslung im Tagesablauf, sodass verschiedene Arbeiten (Administration) erledigt oder einzelne Kinder intensiv betreut werden könnten, ist teilweise kaum mehr möglich.

5.5 Bedürfnisse seitens der Horte

Grundsätzlich soll danach gefragt werden, welche Institution wann, wo für wen und was zuständig ist und welche sinnvollen Arbeitsteilungen und Kooperationen möglich sind. Als Bedürfnis

wird darum festgehalten, dass die Zeiten ohne Kinder vereinheitlicht werden (1 Woche mehr Ferien), dass Schulausfälle reduziert und Vikar/innen in den Schulen schneller organisiert werden, dass insgesamt die Unruhe reduziert wird.

Stellenprozente sollen gewährleistet sein, einheitliche Bedingungen sowohl im Schul- wie auch im Hortbereich geschaffen und gerechtere Arbeitsbedingungen (Frühdienst–Spätdienst) angestrebt werden. Ein Qualitätsabbau in der Betreuung darf nicht stattfinden, wenn die Sozialverträglichkeit von Strukturveränderungen im Auge behalten wird.

Aufgrund der veränderten zeitlichen Betreuungssituation gilt es darum die Öffnungszeiten der Horte zu prüfen und eventuell zu verlängern sowie flexible Lösungen anzustreben.

REFORUM soll in Zusammenhang mit den Blockzeiten betrachtet werden, sodass die regelmäßige Mitarbeit von Horten gewährleistet wird. Horte streben eine Kooperation mit den Schulen an.

Das Beitragsreglement für die Eltern muss aufgrund der Blockzeiten überarbeitet werden, wenn sich die Betreuungsleistungen der Horte verändern.

Die Kindergärten sollen stärker mit den Horten zusammenarbeiten und Zeiten absprechen (Kompatibilität) und die Mittelstufe sowie die Kleinklassen in das Blockzeitenkonzept eingebunden werden. Dazu gehört auch das Anliegen, dass der MEZ-Unterricht in den obligatorischen Stundenplan integriert wird. Eine Vereinheitlichung führt auch zu klareren Strukturen und einer Beruhigung im Hort.

6. Fazit und Empfehlungen

Dieses abschliessende Kapitel fasst einige zentrale Ergebnisse der Befragungen von Lehrkräften, Eltern und Hortner/innen zusammen. Es beleuchtet die Befunde unter der Perspektive der Schulentwicklung und Systemsteuerung und thematisiert damit zusammenhängende Folgerungen und Fragen. Es schlägt schliesslich als Zielpunkt der weiteren schulischen Entwicklung die „verlässliche Schule“ vor und markiert notwendige Schritte und Wege, die zu diesem Ziel führen.

6.1 Blockzeiten und die Zürcher Lehrer/innen

6.1.1 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

An dieser Stelle werden nur die hauptsächlichen Ergebnisse aufgegriffen. Für die detaillierte Darstellung der Auswertungen wird auf den Ergebnisteil in Kapitel 3 und die darin enthaltenen Abschnitte „Zusammenfassung und Kommentar“ verwiesen.

Hoher Rücklauf

Die (freiwillige) schriftliche Gesamtbefragung der Klassen- und Zusatzlehrkräfte der Unterstufe der Stadt Zürich erfolgte nach Beginn des zweiten Schuljahres mit Blockzeiten im Oktober/November 2002, kurz vor der kantonalen Abstimmung zum Volksschulgesetz. Von den 660 an alle Klassen- und Zusatzlehrkräfte¹³⁶ verschickten Fragebogen wurden 405 (61.4%) ausgefüllt retourniert. Im Schulkreis Waidberg erreichte der Rücklauf bei den Klassenlehrkräften sogar 74%.

Blockzeiten akzeptiert – Haltung gedämpft

Eine klare Mehrheit der Klassenlehrkräfte (64%) anerkennt die Blockzeiten als notwendige Anpassung an veränderte gesellschaftliche Bedürfnisse. Gleichzeitig hätten aber zum Zeitpunkt der Befragung noch ganze 67% einen Ausbau des ausserschulischen Betreuungsangebotes den generellen Blockzeiten vorgezogen. Entsprechend gedämpft präsentiert sich denn auch die Haltung der Klassenlehrkräfte gegenüber Blockzeiten: Nur 40% bezeichnen ihre Haltung im Oktober 2002 als mehr oder weniger positiv (eher positiv 18.9%, positiv 21.1%). Ein Viertel bezieht eine neutrale Position, und rund 35% vertreten eine mehr oder weniger negative Haltung (eher negativ 19.3%, negativ 15.6%).¹³⁷

Die von den Befragten retrospektiv vorgenommene Einschätzung der Haltung seit der Ankündigung der Blockzeiten zeigt, dass ein grosser Teil das ursprüngliche Urteil kaum verändert hat. 28% lehnten Blockzeiten schon von Anfang an mehr oder weniger ab, weitere 31% vertraten stets eine eher skeptische Haltung, und rund 21% beurteilten Blockzeiten durchwegs positiv. Nur gegen 20% der Klassenlehrkräfte veränderten ihre Haltung im ersten Schuljahr nachhaltig in positiver Richtung. Im Hinblick auf die Blockzeiten an der Unterstufe haben die Zürcher Lehrkräfte ganz offensichtlich mehr dem Gebot der Stunde gehorcht als ihrer inneren Überzeugung.

Auswirkungen auf die Kinder im Eindruck der Lehrkräfte

Vor allem in 1. Klassen nimmt eine deutliche Mehrzahl der Lehrkräfte ein Nachlassen der Konzentrations- und Lernfähigkeit der Kinder in der vierten Morgenstunde wahr. Lehrkräfte mit einer positiven Haltung gegenüber Blockzeiten stellen diese Beeinträchtigungen zwar auch in einem

¹³⁶ Nur Lehrkräfte, die im Rahmen der Blockzeiten bzw. der Blockzeitenkontingente unterrichten.

¹³⁷ Diese Zahlen unterscheiden sich erheblich von den Ergebnissen einer Befragung von Mitgliedern des Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverbandes ZLV im Dezember 2002 (siehe ZLV-Magazin 1/03 und: <http://www.zlv.ch/>). Bei zwei vorgegebenen Antwortmöglichkeiten äusserten sich von allen Antwortenden 74% „eher für“ und 21% „eher gegen“ Blockzeiten (5% ohne Antwort). Eine zusätzliche Auswertung ergibt (Mitteilung der Redaktion des ZLV-Magazins): Von den 450 teilnehmenden Mitgliedern der Elementarlehrerinnen- und Elementarlehrerkonferenz ELK (Unterstufe) waren 64% „eher für“ und 31% „eher gegen“ Blockzeiten. Von den darin enthaltenen 88 ELK-Mitgliedern der Stadt Zürich sprachen sich 74% „eher für“ und 25% „eher gegen“ Blockzeiten aus. Die Ablehnung des Volksschulgesetzes an der Urne kann unter der Lehrerschaft wohl kaum einen plötzlichen Stimmungsumschwung zu Gunsten von Blockzeiten bewirkt haben. In der kurzen Zeit zwischen November und Dezember konnten auch keine fundamental neuen Erfahrungen mit Blockzeiten gemacht werden. Möglicherweise haben die Befragung des Verbandes eher reformfreundige Lehrkräfte beantwortet (die allerdings mehrheitlich auch gegen das Volksschulgesetz gestimmt hatten). Denkbar wäre auch, dass die Beschränkung auf die beiden Antwortalternativen „eher für“ und „eher gegen“ neutral denkende Lehrkräfte (in der vorliegenden Befragung immerhin 25%) vermehrt zur Zustimmung gezwungen hat.

gewissen Umfang fest, beurteilen sie jedoch als weniger gravierend. Vor allem finden sie den vierstündigen Morgenblock nicht als zu lang, im Gegensatz zu den Lehrkräften mit ablehnender Haltung, welche sich vehement gegen die vier Stunden aussprechen.

Pädagogische Neuerungen oder bloss neues Zeitgefäss?

Im Rahmen des Zürcher Blockzeitenmodells stehen pro Klassenzug der Unterstufe 11 Zusatzlektionen zur Sicherung der Unterrichtsqualität zur Verfügung. Die Verwendung dieser Zusatzstunden wird sehr unterschiedlich gehandhabt. Der grösste Teil der Lehrerschaft verwendet die Stunden ausschliesslich für die Klassenteilung (Halbklassenunterricht durch Parallelisierung mit Zusatz- bzw. Fachlehrkraft). Je nach Schulkreis setzen die Unterstufenlehrkräfte einzelne oder mehrere dieser Zusatzstunden für Teamteaching ein (zwei Lehrpersonen unterrichten gleichzeitig im gleich Raum). Eine pädagogische Erneuerung des Unterrichts, wie das Teamteaching mit seiner andersartigen Unterrichtsführung sie darstellt, hat die Umstellung auf Blockzeiten bis jetzt nur in beschränktem Umfang ausgelöst. Entsprechend zurückhaltend ist das Interesse an Weiterbildung. Nur gegen ein Drittel der antwortenden Unterstufenlehrkräfte hat bis jetzt eine Weiterbildung im Bereich Teamteaching absolviert. Lehrkräfte, die Erfahrungen mit Teamteaching gesammelt haben, schätzen die Neuerung aber mehrheitlich als willkommenes Mittel zur Überwindung des Einzelkämpfertums, zur Verbesserung der Individualisierung im Unterricht und zur Optimierung von Unterstützung und Zusammenarbeit im Zweierteam. Das gilt sowohl für Klassen- als auch für Zusatzlehrkräfte.

Musikalische Elementarerziehung Zürich (MEZ) – ein Problem

Die für Kinder der 1. und 2. Klasse freiwillige MEZ stellt im Rahmen der Blockzeiten ein ungelöstes Problem dar, weil die Kinder, die den MEZ-Unterricht nicht besuchen, in dieser Zeit betreut werden müssen (im Schulkreis Zürichberg pro Klasse höchstens einzelne, im Schulkreis Limmattal gemäss Angaben der antwortenden Lehrkräfte gesamthaft über 40%). Die verschiedenen praktizierten Lösungen schliessen – neben der Betreuung durch den Hort – auch die Möglichkeit ein, dass die Kinder in dieser Zeit nach Hause gehen. Die MEZ verursacht dadurch viel Umtriebe und Unübersichtlichkeiten – und sie trägt zur Durchlöcherung des Vierstundenblocks bei. Die überwältigende Mehrheit der befragten Lehrkräfte (über 90%) befürwortet denn auch die für Eltern kostenlose Integration der musikalischen Elementarerziehung in den Stundenplan der Primarschule sowie die Ausweitung der MEZ-Stunden auf die 3. Klasse.

Basel – was ist dort anders?

Der Vergleich der Zürcher Ergebnisse mit einer Befragung der Basler Primarlehrkräfte vom Juni 1996 zur Einführung der Blockzeiten im Schuljahr 95/96 bringt einige bemerkenswerte Unterschiede ans Licht:

- Der Rücklauf in Zürich war ausgezeichnet, aber bei den Basler Klassenlehrkräften war er noch bedeutend höher (obwohl der Fragebogen stattliche 44 Seiten umfasste und damit doppelt so umfangreich war wie in Zürich). Der Rücklauf in Basel betrug bei den Klassenlehrkräften 74.2% (Klassenlehrkräfte Zürich: 62.2%).
- Auf den Basler Lehrkräften lastete der zeitliche Druck während der Vorbereitungsarbeiten viel massiver als auf den Zürcher Kolleginnen und Kollegen. Trotzdem standen die Basler Lehrkräfte den Blockzeiten von Anfang an weitaus positiver gegenüber.
- Die Vorbereitungsarbeiten liessen über 40% der Basler Lehrkräfte Gewinn bringende Erfahrungen in der Zusammenarbeit im Kollegium machen – Erfahrungen, die in Zürich nur von einem kleinen Prozentsatz erwähnt werden.
- Über 60% der Basler Lehrkräfte erlebten die Umsetzung der Blockzeiten als eine interessante Herausforderung. In Zürich teilen diese Perspektive nicht ganz 30%.
- Während in Zürich 67% der Klassenlehrkräfte eine ausserschulische Betreuung den Blockzeiten vorgezogen hätten, lag dieser Anteil in Basel mit 41% bedeutend tiefer.
- Rund 75% der Basler Lehrkräfte erfuhren die Blockzeiten als eine Verbesserung der Rahmenbedingungen für klassenübergreifenden Unterricht, den sie nach der Einführung auch vermehrt praktizierten. In Zürich finden noch 36%, dass die Rahmenbedingungen für klassenübergreifenden Unterricht besser geworden seien. Angewendet wird dieser Unterricht jedoch selten.

- 33% der Basler Klassenlehrkräfte erkannten dank Blockzeiten bessere Möglichkeiten für individualisierte Lehr- und Lernformen. In Zürich können nur 12.5% eine entsprechende Verbesserung ausmachen.
- An einem Punkt liegt die Zürcher Lehrerschaft weit vor Basel: 76% der Klassenlehrer/innen an der Zürcher Unterstufe vertreten die Meinung, das Angebot an Tagesschulen sollte ausgebaut werden. In Basel befürworteten dies im Juni 1996 41%.

Es bleibt anzumerken, dass sich in Basel keine Partei gegen Blockzeiten stark gemacht hat, wie das in Zürich der Fall war (und ist). Von politischer Seite gingen daher eindeutige Signale an die (anfänglich auch nicht nur befürwortende) Lehrerschaft. Die Einführung der Blockzeiten wurde als klar deklarierte, unbestreitbare Sache zur Kenntnis genommen, „aus der man das Beste macht“.

6.1.2 Aspekte der Schulentwicklung und Systemsteuerung

Die in diesem Bericht zusammengetragenen Ergebnisse zur Perspektive der Lehrerschaft werfen einerseits Fragen auf und lassen andererseits Interpretationen und Folgerungen zu, die im Wesentlichen über den engeren Rahmen der Einführung von Blockzeiten hinausreichen.

6.1.2.1 Ressourcen zur Verarbeitung von Schulerneuerungen

Eine grundsätzliche Frage, die sich im Zusammenhang mit der Evaluation der neuen Unterrichtszeiten stellt, betrifft das Vorhandensein von persönlichen und institutionellen Ressourcen zur Verarbeitung von Neuerungen und Entwicklungen im Schulwesen. Die Ergebnisse zur Vorbereitungsphase und zum individuellen und institutionellen Umgang mit dem Umsetzungsauftrag bestärkt die Vermutung, dass systematische Strukturen für das Auffangen und Bearbeiten von Schulentwicklungsprozessen im gegenwärtigen beruflichen Alltag der Lehrkräfte nicht oder nur ansatzweise vorhanden sind. Da die permanente Bewältigung von Entwicklungsprozessen in Zukunft noch stärker zum eigentlichen Charakteristikum des Lehrberufs wird, gehören entsprechende Voraussetzungen ins berufliche Handlungsrepertoire. Die vielfach praktizierte Konzentration auf das favorisierte „pädagogische Kerngeschäft“ der Berufsarbeit – auf den Umgang mit den Schüler/innen in der eigenen Klasse, im eigenen Unterricht und im eigenen Schulzimmer – können die Defiziterfahrungen im Bereich der darüber hinausgehenden Berufsarbeit weder kompensieren noch für dort erlittenen Verdruss entschädigen. Da bilden auch die Blockzeiten keine Ausnahme. Der einzelnen Lehrperson bleibt nur der Weg aus der Isolation.

6.1.2.2 Teamteaching – mehr als die Summe der Teile

Das Teamteaching erzeugt mehr als nur die Öffnung des Schulzimmers. Es bedeutet eine Erneuerung des Unterrichts und des Unterrichtens. Das Tandem ist nicht bloss die Halbierung des Einzelkämpfertums. Das geübte und reflektierte Unterrichten zu zweit verwandelt die Lehrtätigkeit in qualitativer Weise. Teamteaching allein bedeutet aber noch nicht zwangsläufig den Weg aus der Isolation des eigenen Klassenzimmers. Der Weg zum Kollegium kann immer noch lang sein, denn auch als Paar ist die Absonderung möglich.

6.1.2.3 Kooperative Kollegien und kollektive Wirksamkeitserfahrungen

Das Teamteaching verändert die Unterrichtserfahrung im engeren Sinn. Das Kollegium als handlungsfähige Gruppe mit gemeinsamer Zielsetzung verändert die Erfahrung der Berufstätigkeit auf einer allgemeineren Ebene: Je ausgereifter die Kooperation, desto intensiver die Erfahrung der kollektiven Wirksamkeit. Angesichts der vielfältigen Erziehungs- und Unterrichtsprobleme, mit denen die Schule jeden Tag konfrontiert ist, angesichts der kommenden Entwicklungsarbeiten und angesichts der persönlichen Belastungen, die aus all dem resultieren, bilden kollektiv wirksame Kollegien das einzig sinnvolle Hauptziel der inneren Erneuerung unserer Volksschule. Die Energie, Kraft und Ausdauer, die in Zukunft noch nötig sein werden, um die Volksschule davor zu bewahren, zu einem Modell mit beschränkter Lebensdauer zu werden, kann die einzelne Lehrperson nie und nimmer aufbringen.

Ein grosser Teil der Lehrkräfte, die sich an dieser Evaluation beteiligt haben, nimmt das Kollegium im Schulhaus aber weitgehend als lose Ansammlung von Einzelpersonen mit gelegentlicher

Zusammenarbeit wahr. Hier ist noch viel zu tun. Und es sollte bald in Angriff genommen werden. An praxisorientierten und an theoretischen Grundlagen für die Förderung des kooperativen Arbeitens fehlt es nicht (z. B. Philipp, 2000; Philipp & Rademacher, 2002; Grunder, 2002; Johnson & Johnson, 1994).

6.1.2.4 Systemsteuerung und Zielverpflichtung

Die Umsetzung der Blockzeiten an der Unterstufe der Stadt Zürich offenbart eine weitere Grundfrage der Schulentwicklung, die über die einzelne Schule und das einzelne Kollegium hinausgeht: Wie lässt sich eine zielgerichtete, reformorientierte und konsequente Systemsteuerung optimal mit einer möglichst weit reichenden, lokalen Autonomie an einzelnen Schulen verbinden? Mit der Vorgabe von wenigen Eckpfeilern (vgl. Kap. 2.2.2) wurde im Rahmen des Zürcher Blockzeitenmodells versucht, der Autonomie der einzelnen Schulen Rechnung zu tragen. Aber geschah dies nicht vielleicht – zumindest teilweise – auf Kosten der konsequenten Systemsteuerung? Die autonome Umsetzung an der Basis könnte sich letztlich auch als Deregulierung der schulischen Gesamtentwicklung entpuppen, die persönliche Vorlieben und Reformdistanz als „lokale Lösungen“ zelebriert. Wenn die künftige Entwicklung unserer Volksschule noch gezielt steuerbar bleiben soll, muss ein Gleichgewicht zwischen Zielverpflichtung und Variantenreichtum gefunden werden. Ansonsten überwiegen Tendenzen der inneren Zersplitterung und Reformverwässerung, und die als lokale Variante getarnte Reformfeindlichkeit hätte ein allzu leichtes Spiel. Die Folge wäre eine unabsehbare Vergrößerung der Unterschiede zwischen den Schulen, nicht aber unbedingt eine Zunahme ihrer Qualität (siehe dazu Specht, 2002; Altrichter, 1999). Im Zusammenhang mit der Umsetzung der Blockzeiten stehen diesbezüglich zwei vorsorgliche Massnahmen an: 1. die Erweiterung der Eckpfeiler um die exakte Pflichtstundenzahl, die für Kinder einer Stufe massgebend ist (bzw. die genaue Umschreibung der Schulpflicht), und 2. die Angleichung der Anzahl freier Nachmittage, unabhängig vom gewählten Blockzeitenmodell (siehe Bericht 1, Oktober 2002).

6.2 Blockzeiten und die Zürcher Eltern

6.2.1 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

Solider Rücklauf

Der Rücklauf der Fragebogen beläuft sich mit 53.2% auf einem soliden Niveau. Die Analyse der Stichprobe zeigt bezüglich der Rücklaufquote und der Qualität der Rückmeldungen bei nur sechs nicht verwertbaren Fragebogen ein gutes und erfreuliches Ergebnis. Der hohe Anteil an Fragebogen mit zusätzlichen persönlichen Kommentaren zur Thematik lässt auf ein grosses Interesse und Engagement der beteiligten Eltern, vor allem bei den Müttern schliessen, die zu 80.4% die Fragebogen beantworteten, davon sind 14.3% allein erziehend.

Akzeptanz bei den Eltern

Die neuen Unterrichtszeiten stossen bei den befragten Eltern grundsätzlich auf eine sehr hohe Akzeptanz (86% positive Zustimmung). Dies äussern die Befragten nicht nur als persönliches Urteil, sie nehmen diese positive Grundhaltung gegenüber den vierstündigen Blockzeiten auch in Äusserungen anderer Eltern wahr (positiv 67.8%). So stellen die veränderten Unterrichtszeiten an der Unterstufe der Stadt Zürich für eine Mehrheit der Befragten bereits eine Selbstverständlichkeit im Alltag dar (positiv 83.4%), auf die die Eltern mehrheitlich nicht mehr verzichten möchten. Die neu eingeführten Unterrichtszeiten werden als notwendige Anpassung an veränderte gesellschaftliche Bedürfnisse gesehen. Die Einschätzung der Notwendigkeit von Blockzeiten zur Sicherung des Familieneinkommens steigt erwartungsgemäss mit dem zunehmenden Erwerbsanteil der Mütter. Dies zeigt sich am ausgeprägtesten bei allein erziehenden, erwerbstätigen Müttern.

Die unterschiedlichen Schulstrukturen, hervorgerufen durch verschiedene praktizierte Blockzeitenmodelle, bewirken bei den befragten Eltern differente Erfahrungen, welche unterschiedliche Wahrnehmungen und Haltungen gegenüber den veränderten Unterrichtszeiten auslösen.

Vereinheitlichung der Schulstrukturen

Die Eltern unterstützen in einem Meinungsbarometer mit sehr hoher Zustimmung Aussagen, die einheitliche und verlässliche Tagesstrukturen für die gesamte Primarschule anzielen (positiv über 75%). Aus den Äusserungen tritt das Bedürfnis nach einer Ausweitung des Betreuungsangebots hervor, welche die Mittagszeit und die Randzeiten mit einschliesst (positiv rund 70%). Gefordert werden zudem die Standardisierung der morgendlichen Unterrichtszeiten für die gesamte Primarschule (positiv 79.5%), die Einführung von Aufgabenstunden an allen Stufen und dies für alle Schülerinnen und Schüler. Weiter wird der obligatorischen, kostenlosen Einführung der musikalischen Elementarerziehung ab 1. Klasse der Primarschule sowie der Einführung der Handarbeit ab der 1. Klasse zugestimmt (über 75%).

Hohe Zustimmung findet auch der Ausbau eines Betreuungsangebots über Mittag (positiv 70.7%), das an jeder grösseren Schule auch an einzelnen Tagen für alle Schülerinnen und Schüler zur Verfügung stehen sollte (positiv 70.6%). Grundsätzlich zeigt sich, dass die Einführung von Blockzeiten als Verbesserung für die Vereinbarung von Familienarbeit und Erwerbstätigkeit wahrgenommen wird und damit die Schule eine familienfreundliche Orientierung gewonnen hat.

Ausbau der Betreuungssituation zu bestimmten Tageszeiten

Bereits in der vorbereitenden Interviewphase der vorliegenden Evaluation stellte sich in der Wahrnehmung der Eltern die Organisation der Kinderbetreuung als grösstes Problem heraus. Die geäusserten Verbesserungswünsche bezogen sich dabei vor allem auf den Ausbau des ausserhäuslichen Betreuungsangebotes über Mittag, auf einen Ausbau des Tageshortangebotes sowie auf längere Auffang- bzw. Abgangzeiten in der Schule.

Als wichtigste Erkenntnis der Fragebogenerhebung liegt nun vor, dass das bestehende Betreuungsangebot insgesamt den Bedürfnissen von etwas weniger als der Hälfte der Befragten genügt

(zustimmend 47.3%). Das Ergebnis des Berichtes 1 bestätigt sich: Seitens der Befragten findet die Meinung, dass das Betreuungsangebot über Mittag (positiv 57.1%) und das Angebot an Tageshortplätzen ausgebaut werden sollte (positiv 49.3%), jedoch klar Zustimmung. Vorbehalte beziehen sich auf den Ausbau von Betreuungsangeboten am Nachmittag (positiv 33.3%) nach der Schule in Form von Abgangzeiten und bezüglich eines Ausbaus von Betreuungsangeboten am Morgen vor der Schule (positiv 28.2%). Die Vorbehalte gegenüber einem Ausbau der Betreuungsangebote am Nachmittag nach der Schule dürfen aber nicht als Absage an einen Ausbau von Aufgabenstunden verstanden werden. Denn der starke elterliche Wunsch nach einem unterstützenden Angebot für Hausaufgaben tritt aus den Einschätzungen des Meinungsbarometers klar und deutlich hervor.

Insgesamt zeigt sich, dass das bestehende Betreuungsangebot auf dem Hintergrund der familiären Erziehungssituation und dem Erwerbsanteil der Mütter different eingeschätzt wird: Allein erziehende erwerbstätige Mütter beurteilen das bestehende Angebot ausserhäuslicher Betreuungsangebote deutlich kritischer als ihre Vergleichsgruppen und geben an, dass sie einen Ausbau des Betreuungsangebotes auch tatsächlich nutzen würden.

Die Auswirkungen der Blockzeiten auf das Kind aus der Sicht der Eltern

Die neuen Unterrichtszeiten mit vierstündigen durchgehenden Blöcken an den Vormittagen bringen für die Familien gegenüber der traditionellen Zeitstruktur an der Unterstufe eine klare Aufteilung des Tages- und Wochenablaufs in Unterrichtszeit und Freizeit mit sich. Die grösste Veränderung der Zeitstrukturen durch die Blockzeiten stellen die schulfreien Nachmittage für alle Kinder der Unterstufe dar, die wie der gemeinsame Schulweg (positiv 73.7%) und die gemeinsamen Pausen in der Schule den Kindern nun zusätzliche Kontaktmöglichkeiten bieten. Die Kinder legen den Schulweg infolge der Blockzeiten vermehrt mit Geschwistern und Nachbarkindern zurück (positiv 57.5%). Sie fühlen sich grösstenteils wohl auf dem Schulweg (zustimmend 71.9%) und ebenso auf dem Pausenplatz (positiv 68.9%). Eltern von Kindern der 1. Klasse schätzen die Unsicherheit und Ängstlichkeit ihrer Kinder ein bisschen höher ein als die anderen Eltern, wobei sich diese Kinder zum Zeitpunkt der Umfrage auch erst knapp vier Monate in der neuen Schulumgebung befanden. Die Eltern sind mehrheitlich der Meinung, dass durch die Morgenblöcke soziale Kontakte ermöglicht werden, die das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Klasse stärken und auch während der freien Nachmittage zu gemeinsamem Spielen führen (positiv 55.3%). In der Wahrnehmung der Eltern bieten die zusätzlichen freien Nachmittage den Kindern zudem die Möglichkeit, das Angebot an organisierten Freizeitaktivitäten vermehrt zu nutzen (zustimmend 60.3%).

In den vorbereitenden Elterninterviews sprachen vor allem Eltern von Kindern der 1. Klasse die Müdigkeit oder gar Erschöpfung am Mittag an. Dieser Befund bestätigt sich in der Umfrage nicht, es lassen sich keine gehäuften Beobachtungen bezüglich Müdigkeit oder Erschöpfung über Mittag in der 1. Klasse oder 2. Klasse im Vergleich zu den anderen Einschätzungen feststellen. Anzeichen allgemeiner Überlastung beschränken sich auf wenige Einzelfälle. Diese Kinder besuchen jedoch unterschiedliche Klassenstufen.

Neben körperlichen Auffälligkeiten könnten auch Auffälligkeiten im Lernverhalten der Kinder auf eine Überforderungssituation hinweisen. Auch dies lässt sich aus den Daten nicht herleiten. Die Eltern schätzen allgemein die Freude oder das Interesse der Kinder am Lernen hoch ein. Es ist erfreulich, dass eine überwältigende Mehrheit der befragten Eltern ihre Kinder im Allgemeinen als fröhlich und zufrieden erlebt, die sehr gerne die Schule und den Unterricht besuchen (positiv 86.7%).

Die Auswirkungen der veränderten Unterrichtszeiten auf die Familien

Als generelle Einschätzung kann festgehalten werden, dass die neuen Unterrichtszeiten laut Aussagen der Befragten nur für etwa ein Drittel Veränderungen mit sich brachten. Zwei Drittel der Eltern äussern, für sie hätten sich keine grundsätzlichen Umstellungen ergeben, da Blockzeiten schon seit dem Kindergartenbesuch ihres Kindes bekannt wären. Werden Veränderungen in Form von Verbesserungen angesprochen, so beziehen sie sich wie im Fazit des Berichtes 1 erwähnt auf die geregelten, einheitlichen Vormittagsblöcke, die sich beruhigend auf den Tagesablauf der Kinder und Eltern auswirken (zustimmend 75.7%) und sich auch nicht hektischer auf die Zeit vor der Schule (positiv 79.6%) oder über Mittag niederschlagen (positiv

83.9%). Auch die so genannte kinderfreie Zeit an den Vormittagen zwischen acht und zwölf Uhr wird von der grossen Mehrheit der befragten Eltern geschätzt. Für mindestens zwei Drittel der Eltern vereinfachen die standardisierten Schulzeiten die Ausübung einer Erwerbstätigkeit. Deutlichere Zustimmung erhält die Aussage, dass sich eine bessere Vereinbarkeit von Hausarbeit und Familienarbeit ergibt. Aufgrund der Blockzeiten können die Befragten den morgendlichen Freiraum vermehrt für persönliche Bedürfnisse nutzen. Es ist leicht nachvollziehbar, dass sich die Einschätzungen zur Nutzung der kinderfreien Zeit an den Vormittagen bezüglich Erwerbstätigkeit der Mütter unterscheiden. Es sind die Mütter mit hohem Erwerbsanteil, welche den Einfluss der Blockzeiten abhängig von ihrer Erziehungssituation und ihrem Ausbildungsstand negativer einschätzen. Dies bedeutet, dass in der Wahrnehmung von erwerbstätigen Eltern die bestehenden Blockzeiten ihren Bedürfnissen nicht genügen.

Die wichtige Schnittstelle Schule–Elternhaus

Die Sicherstellung der Betreuung der Unterstufenkinder ist ein zentrales Anliegen der Elternschaft. Die Einführung von Blockzeiten an den Vormittagen bedeutet, dass die Betreuung während dieser Zeit durch die Schule garantiert wird. „Verlässliche Schulen“ sind für Eltern ein zentrales Anliegen und Teil der angestrebten Schulqualität. Diese Verlässlichkeit wird von allen Eltern der Stichprobe überwältigend hoch eingeschätzt (positiv 75.5%): Die Beurteilung der Gesamtstichprobe fällt zudem sehr einheitlich aus. Es zeigen sich keine abweichenden Einschätzungen aus der Perspektive unterschiedlicher Elterngruppen.

Fast wie im Widerspruch dazu stehen die Einschätzungen der Eltern bei der Frage nach der Gewährleistung der Kinderbetreuung bei kurzfristigem Schulausfall ohne Vorankündigung der Eltern, wenn die Kinder durch schulinterne Lösungen betreut werden müssen. Hier finden sich wesentlich höhere ablehnende Anteile zur Verlässlichkeit der Kinderbetreuung (positiv 41.2%). Es zeigen sich jedoch unterschiedliche Einschätzungen basierend auf den Erfahrungen der Eltern mit den verschiedenen Blockzeitenmodellen. Eltern mit Erfahrungen im Betreuungsmodell sind sich weniger sicher (positiv 34.6%) als die anderen Eltern (positiv 54.3 bis 75%), dass die Betreuung auch bei kurzfristigem Unterrichtsausfall wirklich gewährleistet bleibt.

Die Betreuungsschwierigkeiten der Eltern reduzieren sich, wenn die Daten von Schuleinstellungen rechtzeitig bekannt gegeben werden. Auch die frühzeitige Bekanntgabe des Stundenplanes für das kommende Schuljahr kann für die Planung der Erwerbs- und Familienarbeit der Eltern wichtig sein. Eine grosse Mehrheit der Eltern (positiv 83.9%) erhält die Informationen über Schulausfälle rechtzeitig. Leicht kritischer äussern sie sich zur rechtzeitigen Bekanntgabe des Stundenplans für das jeweils neue Schuljahr (positiv 71.7%).

Die Blockzeiten wurden in Form von unterschiedlichen Modellen innerhalb bestimmter Eckpfeiler den lokalen Verhältnissen in den Schulkreisen angepasst. Eine solche Schulentwicklung verlangt nach Information und Diskussion der zur Auswahl stehenden Modelle. Es zeigt sich, dass die Eltern ihren Informationsstand bezüglich der Blockzeiten-Modellvarianten mehrheitlich nur als genügend bis gut einschätzen (positiv 73.5%), allerdings nicht als sehr gut (positiv 10.1%).

6.3 Blockzeiten und die Horte

Für die Horte ist von grosser Wichtigkeit, dass die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten zwischen Elternhaus, Schule und Hort geklärt werden, damit die Betreuung der betroffenen Kinder sichergestellt und die Pflichten sowie Aufgaben der Betreuungspersonen klar gefasst sind. Dazu gehören für die Horte zum einen verbindliche Vorgaben der Steuerungsebene, zum andern die Kommunikation und Kooperation zwischen den Horten und den einzelnen Schulen. Die Rahmenbedingungen und die Aufgaben, Arbeitsbedingungen und Arbeitsmodelle für und in den Horten müssen definiert werden. Wer *wann* und wer *wie* mit *welchen* Ressourcen für bestimmte Aufgaben zuständig ist, steht als Frage im Raum und diese gilt es zu klären und auf eine einheitliche Grundlage zu stellen.

Die Horte suchen verstärkt und aktiv die Zusammenarbeit mit den einzelnen Schulen, sind jedoch aufgrund der veränderten Arbeitszeiten gerade in institutionalisierten Austauschgefässen wie etwa REFORUM auf die Flexibilität der Lehrer/innen und Lehrer angewiesen, um wirklich mitarbeiten zu können.

Qualität entsteht in der Perspektive der Horte dort, wo ein Abbau der Betreuungssituation und in der Betreuungsintensität vermieden und wo eine kooperative Zusammenarbeit im Zweierteam erreicht werden konnte; wo Unterstützung und eine lösungsorientierte Haltung durch die Kreis- schulpflege vorhanden war, die auf die Professionalität und die Professionalisierung des Personals setzte; wo Hierarchien abgebaut und eine enge Schnittstelle in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Hort entwickelt und der Informationsfluss gewährleistet werden konnte.

6.4 Die Idee der verlässlichen Schule entwickeln

Bereits im Bericht 1 vom Oktober 2002 wurde festgehalten, dass die Frage der Sicherung der Schulqualität und die Frage der Verlässlichkeit der Schule in der Wahrnehmung der befragten Gruppen zwei zentrale Problemfelder in der Diskussion um die veränderten und koordinierten Unterrichtszeiten darstellen. Dazu liefert der vorliegende Bericht nun konkretere und ergänzende Ergebnisse. Die Befragungen der Lehrer/innen, der Eltern und der Hortner/innen weisen auf Tendenzen und Diskussionsfelder hin, die den engeren Rahmen der Einführung von veränderten Unterrichtszeiten jedoch klar überschreiten. Im Folgenden wird deshalb von der Ebene der unmittelbaren Erfahrungen und Wirkungen rund um die Blockzeiten abstrahiert und aufgrund der vorgefundenen Schwächen und Stärken die umfassendere Idee einer „verlässlichen Schule“ im Sinne eines Orientierungsrahmens für künftige Schulentwicklungsprozesse skizziert.¹³⁸

6.4.1 Allgemeine Systemsteuerung und Führungsnetz

Die „verlässliche Schule“ ist eine vernetzte Schule. Um eine möglichst effiziente Systemsteuerung zu ermöglichen, ist es nötig, dass sich die Einzelschule in ein vertikal und horizontal gegliedertes Führungsnetz eingereiht und sich als interagierendes Teilelement des gesamten Schulsystems versteht. Das Führungsnetz soll eine Optimierung der Koordination zwischen der Ebene der allgemeinen Systemsteuerung und der örtlichen (Umsetzungs-)Praxis als zielorientierte Partnerschaft ermöglichen. Das Konzept der geleiteten Schule bietet die beste Voraussetzung für eine entsprechende dynamischen Vernetzung. Die Schulleitung bildet den Ankerpunkt für Entwicklungs-, Steuerungs- und Kommunikationsprozesse in horizontaler und vertikaler Richtung. Die Vernetzung verlangt unter anderem die konsequente Nutzung elektronischer Hilfsmittel.

6.4.2 Kooperation

Die „verlässliche Schule“ funktioniert nach dem Prinzip der Kooperation. Das für die herkömmliche Schule typische Einzelkämpfer/innentum bildet angesichts der anstehenden Entwicklungsprozesse und der bestehenden beruflichen Belastungen keine sinnvolle Grundlage des Berufsverständnisses mehr. An die Stelle der Vereinzelung der Lehrpersonen setzt die verlässliche Schule das kooperative Kollegium. Anstelle der Denkweise „Ich und meine Klasse“ tritt der Horizont „Wir und unsere Schule“. Die Verlässlichkeit wird damit auch zu einem tragenden und integrierenden Prinzip für Lehrerinnen und Lehrer.

Kooperation ist aber auch in weiterer Hinsicht gefordert. Die Zunahme der Lehrkräfte mit Teil- und Kleinstpensen und die Möglichkeit der Stellenteilung sind nicht per se nachteilige Umstände. Entwicklungen dieser Art führen jedoch leicht zu Informations- und Kommunikationsdefiziten. In der Zusammenarbeit mit diesem System angekoppelten weiteren Institutionen wie Horten und soziokulturellen Angeboten zeigt sich diese Schwierigkeit ebenfalls. Eine dritte Schnittstelle betrifft den Informationsaustausch zwischen der Schule und dem Elternhaus. Um den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, müssen diese drei Schnittstellen kooperieren und der Informationsfluss koordiniert werden. Dies bedeutet zum einen, dass die jeweiligen Personen das Arbeitsfeld, die Zuständigkeiten und die Verantwortlichkeiten der unterschiedlichen Systeme kennen und zum andern, dass Zeitgefässe zur Zusammenarbeit bereitstehen, damit sich die betroffenen Personen kennen lernen, Informationen austauschen und ein entsprechendes Netzwerk aufbauen können. Dies kann dazu führen, dass lokale Lösungen, die durch gesetzliche Regelungen legitimiert sind, angeboten werden. Eine auf gesetzlicher Basis gestützte enge und lokale Zusammenarbeit zwischen den drei Schnittstellen eröffnet die Partizipation, um inhaltliche und strukturell angepasste Differenzierungen vor Ort zu erreichen.

6.4.3 Pädagogische Erneuerung

Die „verlässliche Schule“ ist eine Schule im Aufbruch. Das Konzept „verlässliche Schule“ formuliert und schafft Bedingungen für die gezielte pädagogische Weiterentwicklung in einem für Kinder und Familien festen und definierten Zeitrahmen sowie einem verbindlichen Lern- und

¹³⁸ Das Thema der „verlässlichen Schulen“ wird gegenwärtig in der Bundesrepublik Deutschland breit diskutiert und bildet einen Schwerpunkt bzw. einen wesentlichen Konzeptrahmen für Schulentwicklungsprozesse.

Lebensraum. In diesem Sinne ist die „verlässliche Schule“ eine Schule mit Programm und Perspektive. Innerhalb dieses Konzeptrahmens werden Modelle der Förderung und Schulung aller Beteiligten entwickelt und realisiert. Klare Zeitgefässe und ausgebaute Tagesstrukturen verbessern die Voraussetzungen für lokale Schulentwicklungsprozesse, die auch klassenübergreifende, schulhausbezogene und schulhausübergreifende Aktivitäten einschliessen.

6.4.4 Qualitätssicherung

Die „verlässliche Schule“ kennt ihre Stärken und Schwächen und lernt daraus. Die strukturellen und pädagogischen Massnahmen sollen regelmässig durch eine Qualitätsprüfung beurteilt werden. Insbesondere ist dabei die Frage leitend, in welcher Art und in welchem Ausmass die getroffenen Massnahmen den Schülerinnen und Schülern, den Lehrerinnen und Lehrern und den Eltern bzw. den Familien zugute kommen.

Die Arbeit für diesen Evaluationsbericht und der damit zusammenhängende Einblick in die gegenwärtige Zürcher Schulrealität hat uns in der Überzeugung bestärkt, dass der skizzierte Rahmen geeignet ist, die Volksschule für kommende Neuerungen zu rüsten. Die dynamische, vernetzte und kooperative Schule hat eine Zukunft, weil sie ihre Gegenwart gestaltet, indem sie vorwärts blickt.

Wir hoffen, es ist uns mit diesem Bericht gelungen, die wichtigsten Problemfelder rund um die neuen Unterrichtszeiten einzufangen. Wir bedanken uns bei allen beteiligten Personen ganz herzlich für die bereitwillige Mitarbeit.

7. Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. (1999). Veränderung der Systemsteuerung im Bildungswesen – Länderbericht Österreich. (Als PDF-Dokument unter: <http://www.qjs.at/qn/beitrag.asp?bid=89>).
- Arnet R. & Looser, D. (2001). Akzeptanz der Volksschule. Pädagogisches Institut der Universität Zürich (Als PDF-Dokument unter: <http://www.paed.unizh.ch/pp1/volksschulakzeptanz/>).
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy. The exercise of control. New York: Freeman.
- Beck-Gernsheim, E. (1998). Was kommt nach der Familie? Einblicke in neue Lebensformen. München: Beck
- Brüsemeister, T. (2002). Ergebnisbericht zum Forschungsprojekt: Biographische Modernisierungsreaktionen von Lehrkräften in Deutschland und in der Schweiz. Fernuniversität Gesamthochschule Hagen, Fachbereich Kultur- und Sozialwissenschaften. (Als PDF-Dokument unter: <http://www.fernuni-hagen.de/SOZ/weiteres/preprints/BioMod.pdf>).
- Grunder, H.-U. (2002) (Hrsg.). Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holtappels; H. G. (1998). Chancen und Probleme eines Blockzeitenmodells in der Schweiz. Schweizerische Lehrerinnen und -lehrerzeitung, 2, 7-8.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning. Boston: Allyn and Bacon (bes. Kap. 11 „The cooperative school“).
- Marvin, C. (1990). Problems in school-based speech-language consultation and collaboration services: Defining the terms and improving the process. Best Practices in School Speech-Language Pathology, 1, 37-47.
- Merz, J. (1979). Berufszufriedenheit von Lehrern. Weinheim: Beltz.
- Philipp, E. (2000). Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden. Weinheim: Beltz.
- Philipp, E. & Rademacher, H. (2002). Konfliktmanagement im Kollegium. Arbeitsbuch mit Modellen und Methoden. Weinheim: Beltz.
- Projektteam EBPriBS (1997). Evaluation der Blockzeiten an den Primarschulen des Kantons Basel-Stadt. Gesamtbericht., Pädagogisches Institut der Universität Zürich. [Als PDF-Dokument unter: <http://www.paed.unizh.ch/pp1/tspblock1.html>].
- Reformjournal Nr. 4 (Mai 2000). Informationen zur Zürcher Volksschulreform. Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
(Als PDF-Dokument unter: <http://www.bildungsdirektion.ch/download/Reformjournal4.pdf>).
- Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1999). Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Schubert, G. (2002). Hermeneutik in Schulentwicklungsprozessen. In H.-U. Grunder (Hrsg.), Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung (S. 225–253). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999) (Hrsg.). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Specht, W. (2002). Regionale Bildungsplanung zwischen Schulentwicklung und Systemsteuerung. Vortrag gehalten an der Arbeitstagung „Regionale Bildungsplanung“, 15.–17. April 2002, St. Johann im Pongau. (Als PDF-Dokument unter: <http://www.schulaufsicht.at/aps/diversestudien.htm>).
- Ulich, K. (1996): Beruf: Lehrer-in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim: Beltz.

Anhang

Abbildungsverzeichnis

Abb. 2.1: Grundsätzliche Problemfelder für die standardisierte Befragung der Lehrkräfte	17
Abb. 2.2: Grundsätzliche Problemfelder für die standardisierte Befragung der Eltern	18
Abb. 2.3: Prozentualer Anteil der Ganzklassenstunden am Wochenpensum der Kinder	19
Abb.3.1: Bereinigte Versandstichprobe (N=660), gültiger Rücklauf 61.4% (405 Fragebogen)	19
Abb.3.2: Beteiligung der Funktionsgruppen in Zürich (ZH) im Vergleich zur Befragung in Basel (BS)	19
Abb. 3.3: Rücklauf aus den einzelnen Schulkreisen (Klassenlehrpersonen)	22
Abb. 3.4: Funktionen der antwortenden Lehrpersonen (N=405)	23
Abb. 3.5: Alter der Klassen- (n=295) und der Zusatz- und Fachlehrpersonen (n=96)	23
Abb. 3.6: Dienstaltersgruppen und Jahre im jetzigen Schulhaus (n=379)	24
Abb. 3.7: Unterrichtspensen (KLP: n=295, ZLP und FLP: n=100)	24
Abb. 3.8: Anzahl Lehrpersonen an einer Klasse	25
Abb. 3.10: Durchschnittliche Anteile fremdsprachiger Kinder in den einzelnen Schulkreisen	26
Abb. 3.11: Wissen, dass Blockzeiten definitiv eingeführt werden (Anzahl Monate vor Beginn, nur Klassenlehrpersonen, n=180) resp. konkreter Beginn mit Vorbereitungsarbeiten (nur Klassenlehrpersonen, n=176)	27
Abb. 3.12: Konkreter Beginn mit Vorbereitungsarbeiten in den Schulkreisen	28
Abb. 3.13: Beteiligung an Vorbereitungsarbeiten für die Einführung der Blockzeiten (nur Klassenlehrpersonen, n=232)	28
Abb. 3.14: Verantwortung für die Suche der Zusatzlehrpersonen (nur Klassenlehrpersonen, n=235)	29
Abb. 3.15: Der Zeitdruck während der Vorbereitung der Blockzeiten im Eindruck der Klassenlehrkräfte in Zürich (n=230) und Basel (n=180)	30
Abb. 3.16: Individuelles zeitliches Engagement während der Vorbereitung der Blockzeiten im Eindruck der Klassenlehrkräfte in Zürich (n=232) und Basel (n=179)	30
Abb. 3.17: Belastung des Kollegiums während der Vorbereitung der Blockzeiten im Eindruck der Klassenlehrkräfte in Zürich (n=231) und Basel (n=173)	31
Abb. 3.18: Konflikte durch die Stundenzuteilung. Klassenlehrkräfte in Zürich (n=230) und Basel (n=176)	31
Abb. 3.19: Wunsch nach sorgfältigerer Einführung. Klassenlehrkräfte in Zürich (n=229) und Basel (n=181)	31
Abb. 3.20: Die Blockzeiten als Herausforderung für das Kollegium. Klassenlehrkräfte in Zürich (n=226) und Basel (n=174)	32
Abb. 3.21: Vorbereitung der Blockzeiten als positive Erfahrung für das Kollegium. Klassenlehrkräfte in Zürich (n=220) und Basel (n=163)	32
Abb. 3.22: Grundsätzliche Haltung gegenüber den Blockzeiten im Oktober/November 2002 (nur Klassenlehrkräfte, n=270)	33
Abb. 3.23: Haltungen der Klassenlehrpersonen gegenüber den Blockzeiten zu verschiedenen Zeitpunkten (1=negativ, 5=positiv, n=245)	34
Abb. 3.24: Haltung der Klassenlehrpersonen gegenüber den Blockzeiten zu verschiedenen Zeitpunkten, aufgegliedert in die Schulkreise (1=negativ, 5=positiv)	35
Abb. 3.25: Verbessertes ausserschulisches Betreuungsangebot als Alternative zu Blockzeiten (alle Lehrpersonen, n=395)	35
Abb. 3.26: Verbessertes ausserschulisches Betreuungsangebot als Alternative zu Blockzeiten, aufgeteilt in Klassenlehrpersonen (KLP, n=295) und Zusatzlehrkräfte (ZLP/FLP, n=99)	36
Abb. 3.27: Verlauf der Haltung gegenüber Blockzeiten bei den Klassenlehrkräften (1=negativ, 2=eher negativ, 3=neutral, 4=eher positiv, 5=positiv)	36
Abb. 3.28: Belastung, Überforderung und die Bevorzugung von Betreuungsangeboten in Abhängigkeit von den Verlaufstypen „Haltung gegenüber Blockzeiten“ (Klassenlehrkräfte n=242)	37
Abb. 3.29: Bereiche der Berufszufriedenheit in Abhängigkeit von den Verlaufstypen „Haltung gegenüber Blockzeiten“ (Klassenlehrkräfte n=242)	38
Abb. 3.30: Gedankliche Beschäftigung mit dem Berufswechsel. Zustimmende Antworten der Klassenlehrkräfte in Abhängigkeit von den Verlaufstypen (n=242)	38
Abb. 3.31: Haltung der Klassenlehrpersonen in Zürich (n=246) und Basel (n=201) zu verschiedenen Zeitpunkten (von 1=negativ bis 5=positiv)	39
Abb. 3.32: Blockzeit als persönliche Herausforderung. Urteil der Klassenlehrkräfte (Zürich n=286, Basel n=212).	39
Abb. 3.33: Blockzeiten als notwendige Anpassung. Urteil der Klassenlehrkräfte (Zürich n=295, Basel n=219).	40
Abb. 3.34: Ausbau der Betreuungsangebote statt Blockzeiten. Urteil der Klassenlehrkräfte aus Zürich (n=296) und Basel (n=212).	40
Abb. 3.35: Ausbau der Tagesschulen. Urteil der Klassenlehrkräfte aus Zürich (n=287) und Basel (n=213)	41

Abb. 3.36: Nutzung der Zusatzstunden als Teamteaching(TT)-Lektionen (zwei Lehrpersonen im gleichen Raum) in den einzelnen Schulkreisen (Angaben von 248 Klassenlehrkräften)	43
Abb. 3.37: Von den Klassenlehrkräften genannte Organisationsformen (Arten der Klassenteilung). Mehrfachantworten mit total 723 Nennungen (100%)	44
Abb. 3.38: Die auf Erfahrungen oder Vermutungen beruhende Meinung der Klassen- und Zusatzlehrkräfte (N=352) zu Auswirkungen von Teamteaching auf den Unterricht (2=stimmt eher nicht, 3=teils/teils, 4=stimmt eher)	45
Abb. 3.39: Abweichende Urteile zum Teamteaching bei Lehrkräften der verschiedenen Schulkreise (Anzahl verwertbare Antworten in Klammern, Total N=368)	46
Abb. 3.40: Die Weiterbildung für Teamteaching in der Wahrnehmung der Lehrkräfte (N=391)	47
Abb. 3.41: Auswirkungen der Blockzeiten auf die Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer der Kinder im Eindruck der Klassenlehrkräfte	48
Abb. 3.42: Beurteilung des vierstündigen Morgenblocks als „zu lang“, differenziert nach Schulstufe	48
Abb. 3.43: Das Erreichen der Lernziele (n=291)	50
Abb. 3.44: Lernziele in den Hauptfächern, Effizienz der Ganzklassenstunden (n=291)	50
Abb. 3.45: Einfluss auf Selbständigkeit und Erarbeiten verschiedener Arbeitstechniken (n=291)	50
Abb. 3.46: Fortschritte im sozialen und musischen Bereich (n=291)	51
Abb. 3.47: Verbale Auseinandersetzungen unter Kindern innerhalb und ausserhalb des Unterrichts	51
Abb. 3.48: Raufereien und tätliche Auseinandersetzungen unter Kindern innerhalb und ausserhalb des Unterrichts	51
Abb. 3.49: Zeit für persönliche Kontakte (n=391) und Möglichkeiten zur Integration einzelner Kinder (n=386)	52
Abb. 3.50: Disziplinarische Probleme (n=390) und Konflikte mit einzelnen Kindern (n=386)	53
Abb. 3.51: Neue Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung aufgrund der Blockzeiten (Klassenlehrpersonen)	54
Abb. 3.52: Spezielle Massnahmen im Unterricht seit Einführung der Blockzeiten. Prozentanteile (Ja-Antworten) der Klassenlehrkräfte aus Zürich (n=275) und Basel (n=192). Signifikanz: *** p<.001, ** p<.01, * p<.05	55
Abb. 3.53: Blockzeiten als Rahmenbedingung für klassenübergreifenden Unterricht. Ansicht der Zürcher (n=285) und Basler (n=205) Klassenlehrkräfte	56
Abb. 3.54: Blockzeiten als Rahmenbedingung für individualisierte und erweiterte Lehr-/Lernformen. Ansicht der Zürcher (n=288) und Basler (n=211) Klassenlehrkräfte	56
Abb. 3.55: Soziale Fortschritte der Kinder seit Einführung der Blockzeiten. Ansicht der Zürcher (n=253) und Basler (n=178) Klassenlehrkräfte	56
Abb. 3.56: Klassenlehrkräfte: Beurteilung von Konzentration und Lernbereitschaft der Kinder in der vierten Morgenlektion in Abhängigkeit von der Haltung seit der Ankündigung der Blockzeiten (Verlaufstypen, nur Antwortkategorien „abgenommen“ und „stark abgenommen“)	57
Abb. 3.57: Urteile der Klassenlehrkräfte in Abhängigkeit von der Haltung seit der Ankündigung der Blockzeiten (Verlaufstypen, nur Antwortkategorien „stimmt eher“ und „stimmt genau“)	58
Abb. 3.58: Anteil der Kinder, die nicht am MEZ-Unterricht teilnehmen	60
Abb. 3.59: Aufenthaltsorte der Kinder, die den MEZ-Unterricht nicht besuchen (n=138). Die Zahlen beruhen auf Angaben der Klassenlehrer/innen (ohne Doppelstellen-Partner/innen).	61
Abb. 3.60: Zufriedenheit der Klassenlehrkräfte mit der Lösung für die eigene Klasse (Vergleich der Mittelwerte nach Schulkreis, ohne Zürichberg)	61
Abb. 3.61: Zufriedenheit mit den einzelnen Lösungen	62
Abb. 3.62: Institutionalisiertes Zeitgefäss für die Zusammenarbeit im Kollegium	65
Abb. 3.63: Mitbestimmungsrecht im Kollegium unter Berücksichtigung des Pensums der Antwortenden.	65
Abb. 3.64: Mindestpensum einer Lehrperson zur Mitbestimmung im Kollegium	65
Abb. 3.65: Kollektive Wirksamkeit und Bereiche der Berufszufriedenheit (Rahmenbedingungen, pädagogische Arbeit) in Abhängigkeit von den Stufen der Kooperation im Kollegium (Itemskalenwerte der Klassen- und Zusatzlehrkräfte)	67
Abb. 4.1: Akzeptanz und Zufriedenheit bezüglich neuer Unterrichtszeiten in der Einschätzung aller Eltern der Stichprobe, (N=496)	74
Abb. 4.2: Zufriedenheit der Eltern mit den Blockzeiten, Einschätzung nach Blockzeitenmodell der besuchten Schulklasse des Kindes, n=398 (missings=98)	75
Abb. 4.3: Selbstverständlichkeit der Blockzeiten, die man nicht missen möchte, Einschätzung nach Blockzeitenmodell der besuchten Schulklasse des Kindes, n= 384 (missings= 112)	76
Abb. 4.4: Aus der Perspektive der Eltern: Einschätzung der positiven Einstellung der Klassenlehrperson gegenüber den Blockzeiten, nach Blockzeitenmodell der besuchten Schulklasse des Kindes, n=180 (missings=316)	77
Abb. 4.5: Blockzeiten als Notwendigkeit zur Sicherung des Familieneinkommens vor dem Hintergrund der Erwerbstätigkeit der Mütter	78
Abb. 4.6: Selbstverständlichkeit, Notwendigkeit und Zufriedenheit mit Blockzeiten im Vergleich der Städte Zürich und Basel	79
Abb. 4.7: Einschätzungen der Eltern der Stichprobe zum Bereich „Unterricht“ im Meinungsbarometer, Zustimmung > 75% (N=496)	80

Abb. 4.8: Einschätzung aller Eltern im Meinungsbarometer zum Ausbau des Betreuungsangebots über Mittag, Zustimmung um 70% (N=496)	81
Abb. 4.9: Einschätzung aller Eltern im Meinungsbarometer zur Verbesserung der Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsarbeit, Zustimmung zwischen 60 und 70% (N=496)	81
Abb. 4.10: Einschätzung aller Eltern im Meinungsbarometer, Zustimmung um 50% (N=496)	82
Abb. 4.11, 4.12: Die Einschätzung der Möglichkeit der erleichterten Aufnahme einer <i>häuslichen</i> Erwerbstätigkeit durch die Einführung von Blockzeiten	83
Abb. 4.13, 4.14: Einschätzung der Möglichkeit der erleichterten Aufnahme einer <i>ausserhäuslichen</i> Erwerbstätigkeit durch die Einführung von Blockzeiten	84
Abb. 4.15: Meinungsbarometer: Vergleich der Einschätzungen zum Ausbau des Betreuungsangebotes über Mittag bezüglich Erziehungssituation der Frauen	84
Abb. 4.16: Meinungsbarometer: Vergleich der Einschätzungen zur Integration der Kleinklassen in die Blockzeiten bezüglich Nationalität der Eltern	85
Abb. 4.17: Einschätzung zu einem Ausbau des Mittagshortes bzw. des Mittagstisches unter dem Aspekt der Erwerbstätigkeit der Mütter	90
Abb. 4.18: Einschätzung zu einem Ausbau der Tageshortplätze unter dem Aspekt der Erwerbstätigkeit der Mütter	90
Abb. 4.19: Einschätzung zu einem <i>Ausbau des Mittagstisches</i> unter dem Aspekt der Erwerbstätigkeit der Mütter und der Erziehungssituation	92
Abb. 4.20: Einschätzung zu einem <i>Ausbau der Tageshortplätze</i> unter dem Aspekt der Erwerbstätigkeit der Mütter und der Erziehungssituation	92
Abb. 4.21: Einschätzung zu einem <i>Ausbau des Nachmittagangebotes</i> unter dem Aspekt der Erwerbstätigkeit der Mütter und der Erziehungssituation	93
Abb. 4.22: Einschätzung zu einem <i>Ausbau eines Angebotes an schulfreien Nachmittagen</i> unter dem Aspekt der Erwerbstätigkeit der Mütter und der Erziehungssituation	93
Abb. 4.23: Beobachtungen zur Zufriedenheit/Fröhlichkeit und zur Schulfreude der Kinder aus der Sicht aller befragten Eltern	95
Abb. 4.24: Einschätzungen der Eltern zur Ängstlichkeit ihrer Kinder auf dem Pausenplatz und in der Schule nach Klassenstufe	97
Abb. 4.25: Anteile totaler Zustimmung im Vergleich zu Anteilen totaler Ablehnung der Gesamtstichprobe zu vermehrten Kontaktmöglichkeiten während der freien Nachmittage	98
Abb. 4.26: Beobachtungen der Eltern der Gesamtstichprobe hinsichtlich körperlicher Befindlichkeiten ihrer Kinder	100
Abb. 4.27: Veränderungen im Tagesablauf durch die Blockzeiten: vor der Schule am Morgen hektisch, über Mittag hektisch	104
Abb. 4.28: Nutzung der kinderfreien Zeit während der Vormittagsblöcke zwischen 8 und 12 Uhr	106
Abb. 4.29: Mütter mit hohem Erwerbsanteil (51 bis 100%) nach Nationalität: differierende Beurteilung des Einflusses der Blockzeiten auf die Ausübung und den Ausbau der Erwerbstätigkeit	107
Abb. 4.30: Differierende Einschätzungen der Verlässlichkeit der Kinderbetreuung durch die Schule bei kurzfristigem Schulausfall auf dem Erfahrungshintergrund der verschiedenen Blockzeiten-Modellvarianten	113
Abb. 4.31: Differierende Einschätzungen gemeinsam erziehender Paare bezüglich Nationalität	114

Tabellenverzeichnis

Tab. 3.1: Verwendung der Zusatzstunden aus dem Blockzeitenkontingent in den Schulhäusern des Schulkreises Waidberg.	44
Tab. 4.1: Zusammensetzung der Stichprobe nach Klassenstufe und Geschlecht der ausgewählten Kinder, n=490 (missings=6, ohne entsprechende Angaben)	72
Tab. 4.2: Häufigkeitsverteilung der Elternstichprobe nach Schulkreise, n=465 (missings=31)	72
Tab. 4.3: Einschätzung des ausserhäuslichen Betreuungsangebots aus Sicht der Gesamtstichprobe	87
Tab. 4.4: Häufigkeitsverteilung der Gesamtstichprobe zu den Aussagen bezüglich eines zusätzlichen ausserhäuslichen Betreuungsangebots an den Nachmittagen	88
Tab. 4.5: Inanspruchnahme eines möglichen Betreuungsangebotes	91
Tab. 4.6: Auswirkungen auf die Art der Sozialkontakte auf der Ebene der Kinder aus der Sicht ihrer Eltern	96
Tab. 4.7: Auswirkungen auf gemeinsame Freizeit unter Geschwistern auf der Ebene der Kinder aus der Sicht ihrer Eltern	99
Tab. 4.8: Einschätzung der Eltern zu beobachtbaren Haltungen ihrer Kinder	101
Tab. 4.9: Meinungen zu Auswirkungen der Blockzeiten auf Beruf und Familie. Prozentuale Häufigkeitsverteilungen in der Gesamtstichprobe	105
Tab. 4.10: Einschätzungsdifferenzen bei hohem Erwerbsanteil der Mütter bezüglich Nutzen der Blockzeiten für vermehrte Kontakte und persönliche Bedürfnisse	108
Tab. 4.11: Informationsquellen und Informationsstand der Eltern zum Schulreformprojekt "Neue Unterrichtszeiten"	111
Tab. 4.12: Informationsstand der Eltern zum Schulreformprojekt „Neue Unterrichtszeiten“	112

Tab. 4.13: Die Verlässlichkeit der Schule aus Sicht der Eltern bezüglich garantierter Betreuungsblöcke an den Vormittagen

113