

Januar 2007

## Entwicklungsprojekt "Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost" (EDK-Ost-4bis8)

### *Positionspapier*

#### ***"Konzipierung der Organisation der Volksschule - mit Fokus auf Grund- und Basisstufe sowie deren Weiterführung (Anschlussstufe) - und der Tagesstrukturen"***

**Auftraggeberin:** EDK-Ostschweiz: Kenntnissnahme November 2006

**Auftragnehmerin / Autorin:** Prof. Dr. Marianne Schüpbach, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule Solothurn

Dieses Positionspapier gibt Meinung und Ideen der Auftragnehmerin/Autorin zum vorgegebenen Thema wieder.

### **Hinweis**

Die EDK-Ost hat im 2006 verschiedene Expertinnen und Experten beauftragt, zu pädagogisch-didaktischen Themen Positionspapiere zu verfassen. Diese liegen nun vor und werden als Diskussionsgrundlage und Beitrag zur Meinungsbildung auf der Homepage der EDK-Ost veröffentlicht. [www.edk-ost.sg.ch](http://www.edk-ost.sg.ch)

(Die in den Positionspapieren vertretenen Meinungen müssen nicht mit denjenigen der am Projekt EDK-Ost-4bis8 beteiligten Kantone übereinstimmen.)

Die EDK-Ost wird im Sommer 2007 ein Rahmenkonzept Grund-/Basisstufe vorstellen, in dem verschiedene Positionen zusammengefasst und einbezogen werden. Das Rahmenkonzept soll den Kantonen und interkantonalen Projekten als Grundlage für weitere Entwicklungen zur Verfügung stehen.

---

### **Übersicht Themen der Positionspapiere**

Bildungsauftrag und Bildungsinhalte einer Neuausrichtung der Schuleingangsstufe im Kontext der Harmonisierung der obligatorischen Volksschulzeit

Frau Evelynne Wannack, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule Basel

Rahmenkonzept für eine Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen

Frau lic.phil. Ursula Hottinger, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule Solothurn

Didaktik für den Unterricht mit vier- bis achtjährigen Kindern

Frau Dr. Miriam Leuchter und Frau lic.phil. Patricia Schwerzmann, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz

Spiel: Spielen und Lernen der 4- bis 8-jährigen Kinder / Das Spiel als Lernmodus

Herr Dr. Bernhard Hauser, Pädagogische Hochschule Rorschach-St.Gallen

Die Grund-/Basisstufe als integratives und individualisierendes Schulmodell: Konsequenzen für die Unterstützung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen und Auswirkungen auf die Gestaltung des sonderpädagogischen Angebotes

Frau lic.phil. Myrtha Häusler, Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Pädagogische Diagnostik in der Basisstufe

Frau lic.phil. Heidi Brunner, Pädagogische Hochschule Bern

Lehr- und Lerntools für die Schuleingangsstufe

Herr Achim Arn, Wil



Fachhochschule Nordwestschweiz  
Pädagogische Hochschule

## **Positionspapier**

**„Konzipierung der Organisation der Volksschule – mit dem Fokus auf Grund- und Basisstufe sowie deren Weiterführung (Anschlussstufe) – und der Tagesstrukturen“**

### **Zuhanden der EDK-OST**

Prof. Dr. Marianne Schüpbach  
Dipl.-Päd. Corina Wustmann  
Dipl.-Päd. Melanie Bolz

Solothurn, August 2006

Fachhochschule Nordwestschweiz  
Pädagogische Hochschule  
Institut Forschung und Entwicklung  
Forschungsschwerpunkt „Bildung der 4- bis 8-Jährigen“  
Themenbereich „Ausserfamiliale und familiale Bildung und Betreuung“

## Inhaltsverzeichnis

1.	Neuorganisation der Schuleingangsstufe und ausserfamiliärer Bildung und Betreuung: Eine Einführung.....	3
1.1.	Allgemeine Ausgangslage: Beschreibung des Kontextes .....	3
1.2.	Gemeinsame Grundsatzgedanken und Leitideen .....	3
1.3.	Verschiedene Typen von ausserfamiliärer Bildung- und Betreuung .....	
	– Begriffsklärung.....	6
2.	Überblick über die ausserfamiliäre Bildung und Betreuung im Primarschulalter.....	8
2.1.	Theoretische Grundlagen und aktuelle Situation von Tagesstrukturen in .....	
	der Schweiz .....	8
2.1.1.	Blockzeiten .....	8
2.1.2.	Tagesschule .....	10
2.1.3.	Hort .....	11
2.2.	Die ausserfamiliäre Bildung und Betreuung in den EDK-Ost-4bis8 .....	
	– Schulversuche .....	11
3.	Gemeinsame Entwicklungsbereiche der Schuleingangsstufe in Bezug.....	
	auf Tagesstrukturen (vor allem Blockzeiten) .....	13
3.1.	Unterrichtsentwicklungsaufgaben.....	13
3.1.1.	Rhythmisierung des Unterrichts.....	13
3.1.2.	Teamteaching .....	15
3.1.3.	Erweiterte bzw. neue Didaktik des Ganzklassenunterrichts .....	16
3.2.	Organisations- und Personalentwicklungsaufgaben.....	17
3.2.1.	Integrative Konzeption: Pensenpool .....	17
3.2.2.	Stundenplan/Studentafeln und Anzahl Lehrpersonen pro Klasse .....	17
3.2.3.	Pädagogisches Konzept.....	18
3.2.4.	Rahmenbedingungen .....	18
3.2.5.	Ausbau von Blockzeiten zu Tagesstrukturen.....	19
3.2.6.	Aus- und Weiterbildung und Beratung.....	20
4.	Handlungsempfehlungen zur Umsetzung der Schuleingangsstufe mit dem Angebot .....	
	von Tagesstrukturen (vor allem Blockzeiten) .....	21
5.	Hinweise für weiteren Forschungs- und Entwicklungsbedarf.....	23
5.1.	Projektskizze 1: Schuleingangsstufen-Modelle mit Blockzeiten .....	24
5.2.	Projektskizze 2: (Exemplarischer) Ausbau von Tagesstrukturen mit einer.....	
	Schule/ zwei Schulen und deren Evaluation.....	25
6.	Literatur.....	26

## **1. Neuorganisation der Schuleingangsstufe und ausserfamiliärer Bildung und Betreuung: Eine Einführung**

### **1.1. Allgemeine Ausgangslage: Beschreibung des Kontextes**

Das Abschneiden der Schweizer Schülerinnen und Schüler in PISA 2000 hat Gesellschaft wie auch Bildungsexperten aufgerüttelt und alarmiert. Aufgrund dessen wurden Empfehlungen in unterschiedlichen Handlungsfeldern geäussert, welche gegen die Schwachstellen im Schweizer Bildungssystem angehen sollen.

Eine Massnahme, die immer wieder genannt wurde, ist der Ausbau der ausserfamilialen Bildung und Betreuung. Zurzeit wird in der Schweiz eine Debatte über den zukünftigen Stellenwert der ausserfamilialen Bildung und Betreuung, über Blockzeiten, Tagesschulen und Horte sowie deren wünschenswerter Ausbau geführt. Ein wichtiges bildungspolitisches Argument für die Erweiterung solcher Angebote ist, dass mit Hilfe ganztägiger Bildung und Betreuung die Kinder in ihren individuellen Stärken und Schwächen besser gefördert werden können und zudem die Bildungschancen für Kinder aus bildungsfernen Milieus erhöht werden könnten.

Eine weitere Empfehlung, die insbesondere auf die Altersgruppe der 4-bis 8-Jährigen zielt, postuliert die frühere Einschulung. Die Vorschulstufe soll spätestens im fünften Lebensjahr einsetzen und für alle als obligatorisch erklärt werden. In diesem Kontext ist das Entwicklungsprojekt EDK-OST-4bis8 zu sehen, das Schulversuche zu Grund- bzw. Basisstufenklassen durchführt.

Im Rahmen des vorliegenden Positionspapiers soll der Fokus auf die Umsetzung der Schuleingangsstufe sowie deren Weiterführung mit ausserfamiliärer Bildung und Betreuung, also den Tagesstrukturen gelegt werden. Die Implikationen für die Anschlussstufe werden dabei als vergleichbar mit denjenigen der Schuleingangsstufe gesehen, weswegen sie nicht immer explizit thematisiert werden. Die Grundlage für den momentan in den Schweizer Schulen in Gang gesetzten modularen Aufbau von Tagesstrukturen bilden die so genannten Blockzeiten.

### **1.2. Gemeinsame Grundsatzgedanken und Leitideen**

Aufgrund der neusten pädagogischen Erkenntnisse und der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen sollen in einem ersten Schritt Grundsatzgedanken und Leitideen vorgestellt werden, welche der gegenwärtigen Schulentwicklung teilweise bereits zugrunde gelegt werden bzw. künftig gelegt werden sollen. Diese sind sowohl für die Schuleingangsstufe als auch für die Thematik der Tagesstrukturen und dabei insbesondere der Blockzeiten von grosser Bedeutung.

#### *Heterogenität in der Gesellschaft und Schülerschaft akzeptieren*

Die kulturelle Vielfalt in unserer Gesellschaft hat in den letzten Jahren deutlich zugenommen. Die Kinder bringen unterschiedliche individuelle, familiäre und kulturelle (Lern-)Voraussetzungen mit in die Schule. Trotzdem hat die Institution Schule traditionellerweise ihr Wirken auf eine homogene Klientel ausgerichtet. Das traditionelle Lernmodell ist davon ausgegangen, dass gutes Lernen und Lernerfolg sich nur dann einstellen, wenn die Schülerinnen und Schüler einer Klasse die gleichen Leistungsvoraussetzungen mitbringen und alle die gleichen Lernziele haben. Das Ziel dieses Modells ist es demzufolge, homogene Lerngruppen herzustellen und die Kinder mit Lernschwierigkeiten aus der Klasse zu entfernen.

Diesbezüglich findet langsam aber sicher in den Schweizer Schulen ein Paradigmenwechsel statt: weg von den traditionell auf Homogenität ausgerichteten Schulklassen hin zu einer Heterogenität bezüglich Sprache, Kultur, Leistung und Alter im Klassenzimmer. Dieser Gedanke hat sich jedoch bei Schulbehörden, Lehrpersonen, Eltern und Kindern noch nicht vollständig etablieren können. Deshalb scheint es wichtig, dass sich die Schule einem veränderten Umfeld anpasst und die zunehmende Heterogenität (u.a. bezüglich der schulischen Leistung und im Zusammenhang mit der Schuleingangsstufe auch bezüglich des Alters) im Klassenzimmer als Ausgangslage für ihr (schulisches) Handeln betrachtet. Dazu braucht es aber einige grundlegende Änderungen im Schulsystem zur Bewältigung der Komplexität der Aufgabe.

### *Schule für alle*

In den letzten Jahren wird immer mehr propagiert, dass Lernende mit unterschiedlichen Bedürfnissen in einer möglichst wenig ausgrenzenden Form unterrichtet werden sollen. Motive, um den Integrationsprozess in Gang zu bringen, gibt es auf verschiedenen Ebenen.

In den aktuellen Diskussionen ist z.B. der ethische Aspekt von grosser Bedeutung. Sowohl Forscher als auch Angehörige von betroffenen Kindern sind der Meinung, dass nicht Integration, sondern Segregation der Legitimierung bedürfe. Integrationsfähigkeit der Schule bedeutet Absage an die negative Bewertung von Menschen durch Mitmenschen nach Leistungsfähigkeit, Intelligenz und anderen Ausgrenzungsmerkmalen. Sie bedeutet Aufnahme und Annahme jedes Kindes als gleichwertig bei ungleichen Leistungspotentialen und anderen Merkmalen (Haeberlin et. al. 1999). Gerade die Schuleingangsstufe wird begründet mit Argumenten gegen das Selektionieren in leistungshomogene Gruppen und gegen die äussere Differenzierung.

Das Prinzip der Normalisierung ist auf politischer Ebene sowohl im internationalen als auch im nationalen Kontext (Behindertengleichstellungsgesetz, Art. 20, Absatz 3) verankert: „Die Kantone fördern, soweit dies möglich ist und dem Wohl des behinderten Kindes oder Jugendlichen dient, mit entsprechenden Schulungsformen die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in die Regelschule.“

### *Integrative Konzeption der (sonder-)pädagogischen Massnahmen*

Nicht nur auf der gesetzlichen Ebene, sondern auch auf der Ebene von Studien häufen sich die Hinweise, dass integrativ ausgestaltete Bildungssysteme separativen Modellen überlegen sind. PISA (Bildungsmonitoring Schweiz 2002) z. B. zeigt, dass in der Schweiz trotz eines im internationalen Vergleich stark separativen Systems und hohen Aufwendungen für sonderpädagogische Angebote gerade schwächere Schülerinnen und Schüler nur ein vergleichsweise unbefriedigendes Leistungsniveau erreichen. Insgesamt kann aufgrund der Forschungsergebnisse zur Integration von Kindern mit Lernschwierigkeiten in den letzten 20 Jahren davon ausgegangen werden, dass integrierte Schulformen einen positiveren Einfluss auf die Leistungsentwicklung von Kindern mit Lernschwierigkeiten haben als separierende Schulformen. Diese Effekte gehen nicht zu Lasten der leistungsstarken Kinder in der Regelklasse (u.a. Haeberlin et al. 1999; Bless 2002). Deshalb liegt die Empfehlung nahe, dass die (sonder-)pädagogischen Massnahmen grundsätzlich eine integrative Ausrichtung erhalten sollen. Das heisst Schülerinnen und Schüler sollen nicht aus ihrer Stammklasse herausgerissen werden, und die Schule soll sich zu einer *Schule für alle* entwickeln.

Sowohl auf Seiten der Tagesstrukturen, insbesondere der Blockzeiten, bei denen nach Möglichkeit alle Förderangebote im Rahmen der Vormittagsblöcke integrativ durchgeführt wer-

den, als auch bei der Schuleingangsstufe, soll eine integrative Konzeption die Grundlage bilden.

*Optimale individuelle Förderung aller Kinder, ohne auf die Selektion verzichten zu können*

Wenn man sich mit Optimierungsmöglichkeiten der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern auseinandersetzt, muss vor Augen geführt werden, dass sich hier in der Institution Schule ein grundsätzlicher Widerspruch offenbart, der es schwierig macht, dem individuellen Schulversagen zu begegnen. Schulversagen ist auf der Ebene des Mikrosystems des einzelnen betroffenen Kind-Schule-Systems eine Entwicklung in unerwünschte Richtung. Auf der Ebene des Makrosystems, also des gesamten Schulsystems hingegen, gilt Schulversagen in unserem Bildungswesen als eine durchaus akzeptierte, das Makrosystem stützende Entwicklung (Sander 1988).

Vorgeschlagene Massnahmen sollen nun zum Ziel haben, die Qualität des Bildungswesens, sprich die Fähigkeiten und Fertigkeiten aller Schülerinnen und Schüler, zu optimieren und gleichzeitig Lernschwierigkeiten zu vermeiden. Nach Reiser (1997) soll die Schule in die Richtung entwickelt werden, dass mehr die Förderung der Kinder im Mittelpunkt steht und weniger die Selektion. Die pädagogische Selektion bleibt jedoch unvermeidbar ein grundlegender Vorgang in der Schule (Luhmann & Schorr 1988), der in unserer Leistungsgesellschaft nicht ganz abgeschafft werden kann.

Gerade die Schuleingangsstufe verfolgt die Idee, eine Selektion nicht jährlich durchzuführen und gleichzeitig einen grösseren Spielraum für das Durchlaufen der ersten Jahre in Vorschule und Schule zur Verfügung zu stellen. Zielsetzung der EDK ist eine grössere „Pädagogische Kontinuität“ durch die Schuleingangsstufe (EDK 1997). Auch für Schulen mit Blockzeiten erscheint dies in dem Sinne erstrebenswert, dass Kinder durch die Blockzeiten die Schule stärker als Lebensraum wahrnehmen können, weil es klare, einheitliche Zeitstrukturen gibt, die die Kinder in ihrem Tagesablauf unterstützen, und weil der Unterrichtsalltag bruchlos zwischen verschiedenen Phasen des systematischen und spielerischen Lernens stattfindet. Die Kinder erhalten in ihrem Tagesablauf Konstanz.

Wenn längere Zeitgefässe (Präsenzzeiten) für den Unterricht vorgesehen sind, so muss natürlich auch dem selbstgesteuerten, eigenaktiven und interessenorientierten Lernen ein grösserer Raum gegeben werden, sprich der „Individualisierung“ des Unterrichts. Denn die Zeitgefässe müssen sich stärker an den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Kinder orientieren – d.h. vorzugsweise eben nicht in Lektionen, sondern besser in Phasen unterteilt, die je nach Inhalt unterschiedliche Längen haben können.

*Höhere Gewichtung der Soft-skills: Ganzheitliche Förderung der Schülerinnen und Schüler*

Seit Jahren findet man in den Schweizer Lehrplänen den Hinweis, dass in der Schule Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz, also die so genannten Soft-skills, gefördert werden sollen. Es werden Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit, Selbstständigkeit, Lernkompetenz, Toleranz und Konfliktfähigkeit angestrebt. Roos (2001) bezieht sich auf Roth (1971) und Aregger (1997), welche unter dem Begriff der Mündigkeit, Kompetenz in dreifachem Sinne als Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz verstehen. Dieses Verständnis von Kompetenz unterstützt eine ganzheitliche Bildung in der Schule. Auch in einer wettbewerbsorientierten Wirtschaft findet man immer stärker den Ruf nach Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, die nebst Kenntnissen in einem bestimmten Fachbereich so genannte Soft-Skills mitbringen.

Im Weiteren wird „Gemeinschaftsbildung“ von der EDK (1997) als ein wichtiges Ziel für die Schuleingangsstufe genannt. Dieses wird auch durch die Blockzeiten fokussiert, weil die

Kinder mehr Zeit mit ihren Klassenkameraden verbringen, weil sie sich durch den Ganzklassenunterricht auch in grösseren Gruppen erleben und weil sie leichter Kontakte knüpfen können zu Kindern aus anderen Klassenstufen (durch die gemeinsame Pause und den gemeinsamen Schulweg). Blockzeiten bzw. Tagesstrukturen bieten an dieser Stelle ein grösseres soziales Lernfeld.

Es stellt sich in diesem Positionspapier die Grundsatzfrage, warum die Thematik der Grund- und Basisstufe sowie deren Anschlussstufe mit Tagesstrukturen verknüpft werden sollen. Betrachtet man die oben dargestellten Grundsatzgedanken und Leitideen, so stellt man hier eine grosse Homogenität derer fest. Deshalb stellt sich eigentlich eher die Frage, warum diese *nicht* gemeinsam zu bearbeiten sind, verfolgen beide doch die gleichen Leitideen.

Folgenden Leitideen soll also gefolgt werden:

- Schule als gemeinsamer Lern- und Lebensraum
- Weg von den traditionell auf Homogenität ausgerichteten Schulklassen hin zu einer Heterogenität bezüglich Sprache, Kultur, Leistung und Alter im Klassenzimmer;
- Schule als eine Schule für alle Kinder, d.h. Lernende mit unterschiedlichen Bedürfnissen werden in einer möglichst wenig ausgrenzenden Form unterrichtet;
- Integrative Konzeption der (sonder-)pädagogischen Massnahmen;
- Optimale individuelle Förderung aller Kinder, ohne auf die Selektion verzichten zu können;
- Ganzheitliche am Lernstand orientierte Förderung der Schülerinnen und Schüler in Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten sowie in der Sachkompetenz.

### **1.3. Verschiedene Typen von ausserfamiliärer Bildung- und Betreuung – Begriffsklärung**

In der Schweiz und im deutschsprachigen Raum findet man für die Betreuung von Kindern ausserhalb der Familie eine Vielzahl von Begriffen, wie schulergänzende Betreuung, familienergänzende Betreuung, haushaltsexterne Betreuung, ganztägige schulische Betreuung, ausserfamiliäre bzw. ausserfamiliäre Betreuung oder Tagesstrukturen. Die Begriffe werden teilweise unterschiedlich und teilweise synonym eingesetzt. Zudem betonen sie zum Teil ein unterschiedliches Verhältnis zwischen der Betreuung in der Familie, in der Schule und in weiteren Betreuungsstätten. Andere wiederum beinhalten unterschiedliche Angebote der Betreuung.

Es werden von den Begrifflichkeiten her in diesem Papier „Tagesstrukturen“, „Tagesschule“, „Blockzeiten“ und „Horte“ unterschieden. Im Folgenden werden diese Begriffe kurz definiert und voneinander abgegrenzt.

Mit dem Begriff „Tagesstrukturen“ wird übergeordnet die Kombination aus Unterrichts- und Betreuungsangeboten für Kindergarten- und Primarschulkinder bezeichnet. Dabei können beide Angebote sowohl von der Schule als auch von verschiedenen Institutionen angeboten werden. Der Begriff der Tagesstrukturen wird laut Wirz (im Druck) bewusst als Abgrenzung von Tagesschule gewählt. Damit soll aufgezeigt werden,

(...) dass es beim Auf- und Ausbau von familienergänzenden Betreuungsangeboten vorerst nicht darum geht, Tagesschulen für alle Kinder einzurichten. Tagesstrukturen verweisen auf ein modularisiertes und wohnortsnahes Betreuungsangebot, das die Obhut in der Familie und den Unterricht an der Schule ergänzt, freiwillig ist und flexibel genutzt werden kann. (ebd. o. S.)

Tagesstrukturen können mit Hilfe von Tagesschulen, Blockzeiten und Hortangeboten realisiert werden (Kap. 2). Die Verwendung des Begriffs bezieht sich dabei bislang auf rein strukturelle Massnahmen, die getroffen werden.

Der Begriff „Tagesschule“ bezeichnet nach Mangold & Messerli (2005) „(...) in der Regel eine schulische Institution mit einem den ganzen Tag abdeckenden schulisch organisiertem Angebot, bestehend aus Unterricht, betreuter Mittagsverpflegung und Aufgabenhilfe sowie Freizeitgestaltung“ (S. 107).

Unter „Blockzeiten“ wird nach Wirz (im Druck) eine Zeitstruktur verstanden, „bei der alle Kinder am Kindergarten und an der Primarschule an fünf Vormittagen wenigstens zu dreieinhalb Stunden (bzw. während vier Lektionen) unter der Obhut der Schule stehen und je nach Stundenpflichtzahl der Klassenlehrperson, Altersstufe und Stundentafel zusätzlich an einem bis vier Nachmittagen Unterricht erhalten“ (ebd. o. S.). Dies heisst:

- Gleiche (Vormittags-)Schulzeiten für Kinder in Kindergarten und Primarschule
- Neue Zeitstrukturen in der Schule und im Unterricht.

Werden Tagesstrukturen mit Hilfe von Hortangeboten realisiert, so

(...) wird unter Hort eine Betreuungseinrichtung für Kinder ab Kindergarten- und Schuleintritt verstanden. Die Kindergarten- und Schulkinder werden tagsüber oder für einen Teil des Tages betreut, vor allem ausserhalb der Schulzeit, wenn dies ihre Eltern nicht tun können. Das Hortangebot umfasst eine professionelle Betreuung mit Freizeitgestaltung, Verpflegung, Unterstützung in schulischen Belangen und Erziehung zu sozialem Verhalten und Selbständigkeit. Die Betreuungsinstitutionen werden vom Schulamt, Sozialamt oder Jugendamt betrieben und sind meist in räumlicher Nähe zu einer Schule untergebracht. ([www.horte-online.ch](http://www.horte-online.ch))

Bei den Horten kann grundsätzlich nach Wirz (im Druck) noch zwischen „schulergänzenden Formen“ wie der Tagesfamilie, dem Tagesheim oder dem ausserschulischen Hort sowie „schulintegrierten Formen“ unterschieden werden. Zu diesen zählen „Betreuungsangebote, die in den einzelnen Schulhäusern bzw. Schulanlagen untergebracht sind“ (ebd.). Natürlich können auch beide Formen nebeneinander bestehen, indem beispielsweise eine schulinterne Frühbetreuung besteht, andere Angebote zum Beispiel am Nachmittag jedoch extern ausgelagert sind. Insgesamt kann damit eine dem lokalen Bedarf gemässe Tagesstruktur angeboten werden, wie beispielsweise Blockzeiten kombiniert mit Mittagstisch (vgl. ebd.).

Es wird bei den Tagesstrukturen also vorrangig zwischen Unterricht und Betreuung unterschieden. Ein (aktuelles) Ziel ist es, die beiden Formen zugunsten der Förderung der Kinder zu integrieren und aufeinander abzustimmen.

Zusammenfassend soll an dieser Stelle noch in Kürze die (politische) Geschichte der Tagesstrukturen beschrieben werden: Zunächst familienpolitisch zugunsten einer Erwerbstätigkeit der Frauen argumentiert, erhalten nun Einrichtungen mit Tagesstrukturen oder entsprechenden Gegebenheiten zunehmend bildungspolitisches Gewicht. Nicht zuletzt nach den jüngsten PISA-Ergebnissen, bei denen die überdurchschnittlich erfolgreichen Länder fast ausnahmslos über Ganztags schulbetriebe schon von Anfang an verfügen. Das heisst in den Anfängen der Tagesstrukturen wurden in erster Linie Betreuungsangebote „à la carte“ für die Familien geschaffen, die die „Unterrichtslücken“ im Stundenplan abdecken sollten. Damit soll den Frauen einen (Wieder-)Einstieg in den Beruf ermöglicht werden. Auch erste Blockzeitenmodelle orientierten sich an diesem Modell. In der Folge kam man jedoch von diesen relativ kostenintensiven Programmen weg zu mehr integrierten Angeboten, die z.B. in Form von Unterrichtsumstrukturierung realisiert werden konnten. Eine Weiterentwicklung dieser



Idee, nun auch mit dem bildungspolitischen Ziel der Chancengleichheit, waren die ersten (obligatorischen) Tagesschulen.

Schaut man über die Landesgrenzen hinaus, so stellt man fest, dass es in anderen Ländern wie in den USA, England oder Frankreich kein so differenziertes Angebot unterschiedlicher zeitlicher Betreuungsformen im und ergänzend zum Schulwesen gibt, weil ein ganztägiges schulisches Angebot die Regel ist. Dies hat zur Folge, dass man auch weniger das Bedürfnis hat, Begriffe festzulegen. Einige Begriffe sind after-school care, after-school care club, day care.

## **2. Überblick über die ausserfamiliale Bildung und Betreuung im Primarschulalter**

### **2.1. Theoretische Grundlagen und aktuelle Situation von Tagesstrukturen in der Schweiz**

#### **2.1.1. Blockzeiten**

Die Grundlage für den momentan in den Schweizer Schulen in Gang gesetzten modularen Aufbau von Tagesstrukturen bilden die Blockzeiten. In verschiedenen Kantonen ist die Einführung der Blockzeiten geplant. Am 29. April 2005 hat die Plenarversammlung der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (NWEDK) ein gemeinsames Vorgehen bei der Einführung von grossen Blockzeiten beschlossen. Aufgrund der gemeinsamen Absichtserklärung sollen in allen NWEDK Kantonen (AG, BL, BS, BE, FR, LU, SO, ZH) bis ins Jahr 2010 grosse Blockzeiten mit 3.5 Stunden für den grossen Kindergarten (6-Jährige) und die Primarschulunterstufe (d.h. in der Primarschule 4 Lektionen) eingeführt werden.

Die Bedeutung, die diesen Gestaltungsformen des Schulalltags inzwischen beigemessen wird, macht auch der Entwurf für die Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule deutlich, den die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im März 2006 den Kantonen zu Vernehmlassung unterbreitet hat. Art. 6 hält fest, dass der Unterricht vorzugsweise in Blockzeiten zu organisieren sei und ein bedarfsgerechtes Angebot an Tagesstrukturen zu bestehen habe (HarmoS-Konkordat 2006, S. 21f).

#### *Konstruktionsweisen und Modelle*

Allgemein können verschiedene Konstruktionsmodelle für Blockzeiten unterschieden werden. Nach der Arbeitsgruppe NW EDK (EDK 2005) können 4 Konstruktionsweisen (KW) unterschieden werden, deren Hauptmerkmale in Tabelle 1 dargestellt sind.

**Tabelle 1: Konstruktionsweisen (KW) Blockzeiten (vgl. EDK 2005)**

<p><b>KW 1: Unterricht mit Hort</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Unterrichtslücken“ werden mit freiwilligen Hortangeboten gefüllt</li> </ul>	<p><b>KW 2: erweiterte Bildungsangebote</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Umschichtung Ganzklassenunterricht auf Vormittage (Halbklassen am Nachmittag) → kleine Blockzeiten (zusätzliche 3. Lektion am Vormittag)</li> <li>• „Lücken“ werden mit zusätzlichen Bildungsangeboten (wie z.B. Musikgrundschule) gefüllt</li> </ul>
<p><b>KW 3: „gleich viel“ Halbklassenunterricht</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zusätzlicher Lektionenpool für eine weitere Lehrperson</li> <li>• Durch Einsatz dieser zweiten Lehrperson erhalten Kinder gleich viel „Halbklassenunterricht“</li> <li>• Dadurch Erhöhung der wöchentlichen Unterrichtszeit für die Kinder</li> </ul>	<p><b>KW 4: Ganzklassen an 5 Vormittagen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Umschichtung der Halbklassen auf den Nachmittag</li> <li>• Ganzklassenunterricht füllt Vormittagsstundentafel auf</li> </ul>

Die konkrete Ausgestaltung dieser Modelle sieht in den einzelnen Kantonen sehr unterschiedlich aus. Die Konstruktionsweise 1 findet unserem Wissen nach keine Anwendung mehr, da sie als zu kostenintensiv gilt und sich daher nicht bewährt hat.

Für die angewandten Blockzeitenmodelle kann zum einen zwischen so genannten „Grossen“ und „Kleinen“ Blockzeiten unterschieden werden. Die „Grossen Blockzeiten“, wie sie beispielsweise in der Stadt Solothurn derzeit erprobt werden, entsprechen der oben genannten Definition (vgl. Kap. 1.3). Bei den „Kleinen Blockzeiten“ besteht der Hauptunterschied darin, dass die gemeinsamen Vormittagsblöcke in der Regel kürzer sind. Für die Stadt St. Gallen beispielsweise gilt als Grundmodell an 3 Vormittagen in der Woche 2,5h als Blockzeiten (3 Vormittage von 8:50-11.40/11.50 Uhr). Mancherorts können bereits 2-stündige Vormittagsmodelle mit Blockzeiten benannt sein.

Zum anderen kann grundsätzlich neben diesen vorrangig zeitstrukturellen Modellen noch zwischen Blockzeitenmodellen mit oder ohne pädagogisches Konzept unterschieden werden. Aus pädagogischer Sicht sind umfassende (grosse) Blockzeiten mit kombiniertem pädagogischem Konzept zu favorisieren. Mit verlässlichen Unterrichtszeiten ergibt sich für die Kinder eine Regelmässigkeit im Unterrichtsgeschehen, den Lehrpersonen wird durch die erweiterten Zeitgefässe Raum und Möglichkeit für Rhythmisierung und Individualisierung gegeben (vgl. Kap. 3).

#### *Umsetzung in verschiedenen Kantonen*

In den Kantonen BS und BL gibt es bereits (grosse) Blockzeiten flächendeckend mit der Zeitstruktur 8-12 Uhr (4 Lektionen).

In anderen Kantonen hingegen wurden zwar bereits Gesetze mit flächendeckender Einführung von Blockzeiten verabschiedet, die Umsetzung steht jedoch noch aus. So gelten für Schaffhausen Blockzeiten ab Schuljahr 2006/07. Das dort zur Anwendung kommende einheitliche Modell: vormittags von mind. 8.20-11.45 Uhr (4 Lektionen).

Für den Kanton Zürich gilt eine flächendeckende Umsetzung ab Schuljahr 2007/08 (1.-3. Primarstufe ab Schuljahr 2006/07). Auch hier wird wieder ein einheitliches Modell vorgegeben: täglich vormittags von 8-12 Uhr für alle Stufen (Kindergarten-/Primar-/Sekundarstufe). Bereits seit Schuljahr 2001/02 gelten in der Stadt Zürich Blockzeiten an der Unterstufe mit

Vormittagsunterricht von 8-12 Uhr. Dieses Modell wurde erprobt und von Stöckli et al. (2003) umfassend evaluiert.

Im Kanton Solothurn sollen Blockzeiten ebenfalls flächendeckend auf das Schuljahr 07/08 eingeführt werden (kein einheitliches Modell, Umsetzung liegt in der Gemeinde).

Im Kanton Aargau ist die flächendeckende Einführung nicht vor 2010 geplant.

Für den Kanton Luzern gilt ab dem aktuellen Schuljahr 06/07 eine gesetzliche Regelung. Den Schulen stehen dabei 2 Modelle zur Auswahl:

- Modell 1: täglich vormittags 4 Lektionen (8.00-11.30 Uhr)
- Modell 2: tägliche Blockzeit 5,5 Stunden (täglich vormittags und früher Nachmittag) – Halbtageschule.

In St. Gallen werden verschiedene Schulversuche und Projekte durchgeführt, so z.B. das Projekt „Tagesstrukturen“ an der PH Rorschach: Entwicklung und Erprobung von 3 Blockzeiten-Modellen:

- A1 Blockzeiten-Modell 5x4 Lektionen/Woche (pädagogisches Modell): 4 Lektionen vormittags von 8-12 Uhr täglich mit freiwilligem Mittagstisch
- A2 Blockzeiten-Modell 5x4 Lektionen/Woche mit Betreuung: Variante 1 ergänzende Betreuung durch Sozialpädagogen; Variante 2 Unterrichtsassistenz durch Personal ohne Lehrdiplom; Variante 3 Externe Fachpersonen für Kurse
- B Blockzeiten-Modell 5x3 Lektionen/Woche: 3 Lektionen vormittags von 8.50-11.40 bzw. 11.50 Uhr täglich mit freiwilligem Mittagstisch.

Keine flächendeckende Umsetzung mit entsprechend kantonaler Gesetzgebung haben folgende Kantone:

- Appenzell Ausserrhoden
- Appenzell Innerrhoden
- Bern
- Glarus
- Graubünden
- St. Gallen
- Thurgau.

Der Entscheid zur Umsetzung liegt hier jeweils bei der Gemeinde, bzw. es gibt keinerlei kantonale gesetzliche Grundlagen für Blockzeiten.

Vergleicht man die verschiedenen Modelle oder angestrebten Modelle der Blockzeiten, lässt sich feststellen, dass ein gewisser Trend darin besteht, schulintegrierte Angebote zu schaffen, zu denen je nach Gemeinde und Bedarfslage weitere Betreuungsformen angeboten werden können, die ergänzend Tagesstrukturen bilden. Werden diese Betreuungsformen („Hort“, vgl. unten) schulintegriert angeboten, befindet sich diese Schule auf einem ersten Entwicklungsschritt zur Tagesschule.

### **2.1.2. Tagesschule**

Bei den Tagesschulen finden sich in der (Deutsch-)Schweiz derzeit vorrangig solche mit einem so genannten „à la carte“-Angebot, d.h. es werden zusätzliche Förder- und/oder Betreuungseinheiten angeboten, die von den Eltern gebucht (und entsprechend bezahlt) werden. Solche Modelle werden auch als „offene Tagesschulen“ bezeichnet. Im Gegensatz dazu gibt es in den „geschlossenen Tagesschulen“ (obligatorische) ein umfänglich verbindliches Angebot für alle Schülerinnen und Schüler, Kosten fallen für die Eltern dabei vorrangig für die Mittagsverpflegung an.

In der gesamten Schweiz gibt es 73 dem Verein Tagesschulen Schweiz bekannte öffentliche Tagesschulen (vgl. [www.tagesschulen.ch](http://www.tagesschulen.ch), Stand Mai 06). Diese bieten insgesamt 4405 Betreuungsplätze an. Von den 73 Tagesschulen gelten 15 als obligatorisch. Tagesschulen gibt es für alle Altersstufen von der Primarschule bis zur Oberschule.

Am weitesten fortgeschritten ist der Ausbaustand an Tagesschulen in der Stadt Bern und Zürich. Dort gibt es zudem verschiedene, an Schulen angeschlossene, so genannte Schülerclubs, die dem Modell der Tagesschule nahe kommen. In den ländlicheren Gebieten gibt es derzeit noch keinen bzw. nur einen sehr rudimentären Ausbau. Hier wird vorrangig auf die Umsetzung von Blockzeiten (für den Aufbau einer Tagesschule eine fast schon notwendige Voraussetzung) und den Ausbau des ausserschulischen Betreuungsangebotes in Form von Horten/Mittagstischen zur Umsetzung einer Tagesstruktur gesetzt.

### **2.1.3. Hort**

Der Ausbau des Hortwesens in der Schweiz ist nur schwer auf den Punkt zu bringen. Nicht nur dass die Begrifflichkeiten in keiner Weise geklärt und eindeutig definiert sind, die Zuständigkeiten für die Aufsicht über die Kantone hinweg sind auch sehr unterschiedlich.

Für die Schulkinderbetreuung ausserhalb der Unterrichtsstunden oder an den schulfreien Nachmittagen (oder auch Vormittagen) stehen insgesamt verschiedene Angebote zur Verfügung. Subsumiert man diese allgemein unter dem Überbegriff „Hort“, so lässt sich feststellen, dass alle Institutionen dieselbe Grundintention haben: die Betreuung von Schulkindern ausserhalb von Unterrichtszeiten zur Entlastung der Familien. Darüber hinaus gibt es kaum vergleichbare Strukturen. Hortangebote variieren enorm in ihren Öffnungszeiten (von ca. anderthalb Stunden im Rahmen eines Mittagstisches bis zur Ganztagsbetreuung mit einer integrierten Krippe für Kinder im Vorschulalter), ihrer Platzzahl (von einem Kind in einer Tagesfamilie bis zur Grosseinrichtung mit über 100 Kindern), entsprechend auch der Anzahl und des Qualifikationsgrades des Betreuungspersonals etc.

## **2.2. Die ausserfamiliäre Bildung und Betreuung in den EDK-Ost-4bis8 – Schulversuchen**

Nach einer Umfrage bei allen Projektleitenden der EDK-Ost-4bis8-Schulversuche kann im Rahmen des vorliegenden Positionspapiers folgende Übersicht über den aktuellen Stand von Grund- und Basisstufenversuchen in Verbindung mit Blockzeiten bzw. schulinternen/schulexternen Tagesstrukturen gegeben werden (vgl. Tabelle 2). Die Übersicht kann dabei keinesfalls als repräsentativ betrachtet werden. Tagesstrukturen im Sinne von Hortangeboten, Mittagstischen etc. unterliegen in der Regel dem Angebot der Gemeinden und werden unabhängig von der Grund- oder Basisstufe angeboten. Eine direkte, explizite Verzahnung von Grund- oder Basisstufenversuchen mit entsprechenden Tagesstrukturen liegt deshalb bislang nicht bzw. nur marginal vor. Hervorzuheben ist an dieser Stelle z.B. die Integration der Basisstufe in die Tagesschule Beromünster-Schwarzenbach (LU). An vereinzelten Standorten ist der Aufbau von schulinternen Tagesstrukturen in Verbindung mit der Schuleingangsstufe für die kommenden Schuljahre geplant.

In Bezug auf die Blockzeiten sieht das Bild der aktuellen Schulversuche zur Grund- und Basisstufe etwas viel versprechender aus. Die Versuchsklassen in den Kantonen Luzern, Zürich, St. Gallen, Glarus und Nidwalden werden mit Blockzeiten geführt. Im Kanton Bern werden an fünf Versuchsstandorten Blockzeiten angeboten, im Kanton Thurgau soweit bekannt an einem.

**Tabelle 2: Aktueller Stand der Grund- und Basisstufenversuche mit Tagesstrukturen<sup>1</sup>**

	<b>Blockzeiten</b>	<b>Schulinterne/schulexterne Tagesstrukturen</b>
<b>Basisstufe Kanton Bern</b>	Das Setzen von Blockzeiten liegt in der Autonomie der Gemeinden. An folgenden Standorten werden Blockzeiten angeboten: Bern-Bümpliz, Brienz, Gstaad, Köniz, Wimmis und Wohlen.	Ein Mittagstischangebot besteht für Projektklassen in Bern-Bümpliz, Wohlen und Brienz.
<b>Basisstufe Kanton Luzern</b>	Alle Pilotklassen haben Blockzeiten: 4 Lektionen an 5 Vormittagen, zusätzlich 2 Lektionen an zwei Nachmittagen für die älteren Kinder.	Eine Verbindung mit Tagesstrukturen wird an den Standorten Beromünster-Schwarzenbach und Marbach realisiert. Die Basisstufe Beromünster-Schwarzenbach ist in eine Tagesschule mit Betreuungsangebot von 7.30-17.30 Uhr integriert.
<b>Basisstufe Kanton Thurgau</b>	In der Versuchsklasse Frauenfeld gelten Blockzeiten von 8.30-11.30 Uhr und 13.45-15.15 Uhr.	Im gleichen Gebäude befindet sich ein Hort, der bislang aber nur von einem Kind der Basisstufe besucht wird.
<b>Grundstufe Kanton Zürich</b>	Die Pilotklassen unterrichten seit Beginn des Schulversuchs mit Blockzeiten (4 Lektionen jeden Morgen).	Ab Schuljahr 06/07 startet eine Versuchsklasse, die in einer Tagesschule integriert ist.
<b>Basisstufe Kanton St. Gallen</b>	In allen Basisstufen gelten Blockzeiten an 5 Vormittagen mit grundsätzlich 3 Lektionen. In den meisten Basisstufen werden allerdings 4 Lektionen angeboten, die erste Lektion gilt dabei als Auffangzeit für die jüngeren Kinder.	
<b>Basisstufe Kanton Glarus</b>	In den Versuchsklassen sind Blockzeiten an 5 Vormittagen mit je 4 Lektionen gewährleistet.	
<b>Basisstufe Fürstentum Liechtenstein</b>		Die Umsetzung eines Schulprojektes mit Tagesstrukturen (Mittagsverpflegung und Hausaufgabenhilfe) ist für das Schuljahr 06/07 in Planung.
<b>Basisstufe Kanton Appenzell Ausserrhoden</b>	Eine Versuchsklasse startet ab Schuljahr 06/07 in Verbindung mit Blockzeiten.	
<b>Grund-/Basisstufe Kanton Aargau</b>	Es liegen keine entsprechenden Versuchsklassen mit Tagesstrukturen vor.	
<b>Grund-/Basisstufe Kanton Fribourg</b>	Es liegen keine Rückmeldungen vor.	
<b>Grund-/Basisstufe Kanton Nidwalden</b>	Es liegen keine Rückmeldungen vor. Laut Internetrecherche gibt es in den Versuchsklassen der Grundstufe (Hergiswil) erweiterte Blockzeiten von 8.15-11.45 Uhr.	

<sup>1</sup> Die Tabellenangaben beruhen auf den Rückmeldungen der Projektleitenden.

### **3. Gemeinsame Entwicklungsbereiche der Schuleingangsstufe in Bezug auf Tagesstrukturen (vor allem Blockzeiten)**

Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass die flächendeckende Einführung der Blockzeiten in den Schweizer Schulen die Grundlage für einen weiteren Ausbau der Tagesstrukturen bietet. Deshalb wird im Kapitel 3 ausführlich auf förderliche Strukturen von Blockzeiten sowie Schuleingangsstufe eingegangen (Kap. 3.1 und 3.2) bevor die Thematik auf weitere Formen der Tagesstrukturen ausgeweitet wird (Kap. 3.2.5). Abschliessend wird ein Fokus auf die Personalentwicklung, also die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen gelegt (Kap. 3.2.6).

Die Thematik der Tagesstrukturen und im ersten Schritt der Blockzeiten erweist sich insbesondere im Vorschul-, Schuleingangs- und Primarschulalter als relevant. Dabei ist unserer Ansicht nach in erster Linie das Alter ausschlaggebend für die Aktualität der Thematik und erst in zweiter Linie die Struktur der Schule.

Die Einführung von Blockzeiten führt auf der einen Seite neue Zeitstrukturen und Lerngruppenbildung (deutlich weniger Halbklassenunterricht – mehr Ganzklassenunterricht) mit sich. Auf der anderen Seite haben die Blockzeiten auch Implikationen auf die Didaktik und Methodik in der Schuleingangsstufe und Primarschule. Die Einführung von grossen Blockzeiten ist somit ganz klar – nebst einer organisatorischen Massnahme – eine Unterrichts- und Schulentwicklungsaufgabe.

Betrachtet man nun die strukturelle Ebene, so werden bei den Blockzeiten hauptsächlich folgende drei Unterrichtsentwicklungsaufgaben genannt (Kap. 3.1):

- Rhythmisierung des Unterrichts
- Teamteaching
- Erweiterte bzw. neue Didaktik des Ganzklassenunterrichts.

Weiterhin sind natürlich auch Organisations- und Personalentwicklungen damit verbunden (Kap. 3.2):

- Integrative Konzeption: Pensenpool
- Stundenpläne/-tafeln und Anzahl Lehrpersonen pro Klasse
- Pädagogisches Konzept
- Rahmenbedingungen
- Ausbau der Blockzeiten zu Tagesstrukturen
- Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen.

Alle diese Bereiche werden auch bei der Einführung der Schuleingangsstufe als relevant beschrieben.

#### **3.1. Unterrichtsentwicklungsaufgaben**

##### **3.1.1. Rhythmisierung des Unterrichts**

Die Unterrichtsorganisation von Kindergarten und Primarschulunterstufe wurde im Grossteil der Deutschweizer Kantone bislang als alternierender, geschichteter, Abteilungs- oder Halbklassenunterricht geführt (EDK 2005). Charakteristisch für diese Unterrichtsform ist, dass ein Teil des Unterrichts regelmässig mit der einen Hälfte der Klasse abgehalten wird. Bei diesem alternierenden Unterricht werden in der Primarschulunterstufe in erster Linie die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen vermittelt und geübt. Im Ganzklassenunterricht werden dagegen Themen aus dem Bildungsbereich „Mensch und Umwelt“ sowie Turnen und Musik behandelt. Zeichnen und Malen werden in beiden Unterrichtsgefässen angeboten, Werken

bzw. manuelles Gestalten im Halbklassenunterricht. Im Kindergarten umfasst der alternierende Unterricht z.B. Bastelarbeiten, bei denen die Kinder bestimmte Fertigkeiten im Umgang mit Material und Werkzeugen üben und sich Schritt für Schritt aneignen, d.h. Lernen am Vorbild, Nachmachen und Üben. Der Ganzklassenunterricht ist hauptsächlich für freie und spielerische Sequenzen vorgesehen.

In einer Primarschule mit Blockzeiten sind für die Kinder längere Präsenzzeiten in der Schule vorgesehen, die eine pädagogische Nutzung der neuen Zeitstrukturen voraussetzen. Notwendig ist also eine Unterrichtsrhythmisierung und -strukturierung, die sich gleichzeitig an den Möglichkeiten der Kinder sowie auch an der Heterogenität der Klasse orientiert – d.h. eine Unterrichtsorganisation, die das selbstgesteuerte, eigenaktive Lernen der Kinder sowie das soziale Handeln beim gemeinsamen Lernen und Spielen begünstigt und fördert.

Der verbleibende alternierende Unterricht verlagert sich mit den Blockzeiten jetzt weitgehend auf die Nachmittage. Diese sollen hierbei aber vor allem mit individualisierten Lehr- und Lernformen gestaltet werden.

Mit der Einführung der Blockzeiten wird der Unterricht im Kindergarten in „geführte und freie Aktivitäten“ unterteilt (Lektion und Freispiel), in der Primarschule in „lehrpersonenzentrierte bzw. geleitete und schülerzentrierte Phasen“ (kursorischer Unterricht mit reichhaltigen Aufgabenstellungen und Plan-, Projekt-, Freiarbeit). Fokussiert wird dabei eine relativ gleichmässige Phasierung von geleiteten und schülerzentrierten Aktivitäten an jedem Vormittag. Denn die Einhaltung des Lehrplans einerseits und eine stärkere Berücksichtigung des eigenaktiven Lernens andererseits sollten sich nicht ausschliessen.

Dieses Ziel verfolgt auch die Schuleingangsstufe. Hier steht ebenfalls eine Phasierung von lehrpersonenzentriertem und individualisierendem Unterricht (mit freier Wahl der Aufgabe oder Sozialform) im Vordergrund. Dabei sollen die individualisierenden Unterrichtsformen ebenfalls mehr an Gewicht erhalten während sich der Anteil des lehrpersonenzentrierten Unterrichts vermindern sollte. Die Rhythmisierung spielt somit auch bei der Schuleingangsphase eine zentrale Rolle, ist jedoch strukturell noch nicht so explizit festgelegt wie es für Blockzeitenmodelle der Fall ist. Zu bedenken dabei ist die bestehende Altersheterogenität, welche die Anwendung verschiedener Möglichkeiten der Phasierung erforderlich macht.

Der Unterrichtsbeginn und -schluss sollte möglichst besonders gestaltet und als gemeinsame ritualisierte Phase genutzt werden. Hier hat sich z.B. häufig der so genannte Morgenkreis als ein sehr sinnvolles Gefäss gezeigt (Schüpbach & Bolz 2005). Der gemeinsame morgendliche Einstieg bietet die Möglichkeit, dass sich alle Kinder vor Beginn der Unterrichtsphasen zunächst mit der Lehrperson versammeln können, gemeinsam den Tagesablauf besprechen und die individuellen und gemeinschaftlichen Lern- und Arbeitsprozesse planen bzw. koordinieren können.

Weiterhin sollte eine längere Erholungsphase am Vormittag, d.h. eine Pause von möglichst bis zu 30 Minuten, vorgesehen werden, während derer sich die Kinder im Freien entspannen und ausgiebig bewegen können. Zumeist findet die Pause als Phase zwischen den beiden Konzentrationsphasen, d.h. der lehrpersonen- und schülerzentrierten Phase, (8-10 Uhr und 10-12 Uhr) statt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bei einer Schuleingangsstufe mit Blockzeiten die Phasierung und Rhythmisierung von lehrpersonen- und schülerzentrierten Unterrichtsformen eine starke Bedeutung haben. Dabei sollte insbesondere darauf geachtet werden, dass die individualisierten Unterrichtsformen mehr an Bedeutung gewinnen und der lehrpersonenzentrierte bzw. geleitete Unterricht an Gewicht bzw. Anteil verliert. In Bezug auf die Alters- und Leistungsheterogenität in der Schuleingangsstufe empfiehlt sich allerdings, dass die beiden Unterrichtsgefässe, lehrpersonen- und schülerzentrierte Phasen, flexibel gehand-

habt werden und nicht zwanghaft in zwei Zeitphasen am Vormittag (8-10 und 10-12) unterteilt werden.

### 3.1.2. Teamteaching

Mit der Einführung der Blockzeiten wie auch einer Schuleingangsstufe gewinnt eine weitere pädagogische Neuerung an Bedeutung: das Teamteaching. Ziel des Teamteachings bei den Blockzeiten ist es, dass auch im Rahmen des Ganzklassenunterrichts, die Unterrichtsqualität erhalten bleibt bzw. gesteigert werden kann. Bei der Schuleingangsstufe bezieht sich das Teamteaching insbesondere auf die vorliegende Altersheterogenität der Kinder von 4 bis 8 Jahren, d.h. Teamteaching von Kindergarten- und Primarlehrperson.

Als „Teamteaching versteht man allgemein die gemeinsame Arbeit und Verantwortung zweier oder mehrere Lehrpersonen im Unterrichtsarrangement in einer Klasse“ (AVS 2005, S. 15). „Echtes“ Teamteaching meint dabei, dass die Lehrpersonen in einer Klasse gemeinsam den Unterricht planen, durchführen und auswerten. Konkret heisst das, dass die Lehrpersonen

- zur gleichen Zeit in der gleichen Klasse unterrichten;
- gemeinsam den Unterricht inhaltlich und methodisch vorbereiten und gestalten;
- die Verantwortung gemeinsam tragen, aber flexibel aufteilen, wer für welche Aufgaben und Schülerinnen und Schüler zuständig ist;
- den Unterricht in wechselnden Rollen leiten und unterstützen;
- ein breit gefächertes und differenziertes Lernangebot unterbreiten können;
- die Schülerinnen und Schüler entsprechend dem Lerninhalt oder dem Lernniveau in Gruppen unterrichten (vgl. ebd.).

Das Teamteaching kann dabei grundsätzlich in folgender Art und Weise umgesetzt werden:

- Die Lehrpersonen teilen sich die Aufgaben auf und arbeiten in 2 Gruppen.
- Eine Lehrperson arbeitet mit der ganzen Klasse, eine andere mit einzelnen Schülerinnen und Schülern.
- Die Lehrpersonen unterrichten den gleichen Stoff in verschiedenen Niveaugruppen.
- Die Lehrpersonen arbeiten mit 2 Gruppen, eine 3. Gruppe arbeitet selbstständig oder mit einer weiteren Lehrperson.
- Die Schülerinnen und Schüler sind nach bestimmten Kriterien aufgeteilt (je nach Lerninhalt).
- Die Lehrpersonen haben ein Programm, bei dem die Schülerinnen und Schüler zirkulieren (vgl. ebd.).

Teamteaching wird somit entweder im gleichen Raum oder in getrennten Räumen angeboten. Die ersten Zwischenergebnisse zur Blockzeiten-Evaluation in der Stadt Solothurn haben hier aber gezeigt, dass vom Teamteaching im gleichen Raum meist wenig Gebrauch gemacht wird (Schüpbach & Bolz 2005). Dabei ist die am häufigsten praktizierte Form diejenige, bei der sich eine Teamteaching-Lehrperson mit einer konstant bleibenden Schülergruppe ausserhalb des Klassenzimmers aufhält. Diese Teamteaching-Form ist eigentlich vergleichbar mit der bisher üblichen Form des Halbklassenunterrichts. Es erstaunt, dass trotz allgemeiner positiver Einschätzung des Teamteachings durch die Lehrpersonen die Umsetzung eines „echten“ Teamteachings an dieser Stelle noch grosse Schwierigkeiten bereitet.

Dabei ist eine solche Teamarbeit für alle, aber insbesondere für die Schülerinnen und Schüler von grossem Nutzen (AVS 2005) – dies sowohl bei den Blockzeiten als auch bei der Schuleingangsstufe: Denn

- die Schülerinnen und Schüler können von dem Teamteaching-Modell sozial lernen (Rollenmodell).



- Sie können sich besser konzentrieren, da das Teamteaching kleinere Lerngruppen ermöglicht.
- Sie können zwischen mehreren Bezugspersonen auswählen und erhalten schneller Feedback (ggf. auch „objektiveres“ Feedback, da von zwei bzw. mehreren Lehrpersonen).
- Sie werden in ihren individuellen Bedürfnissen und Möglichkeiten besser und stärker gefördert.
- Durch das Teamteaching werden parallele Aktivitäten mit differenzierten Lerninhalten und Unterrichtsmethoden möglich.

Grundlegend ist an dieser Stelle eine partnerschaftliche Zusammenarbeit, die von den verschiedensten Beteiligten ausgeführt werden kann. Da bei den Blockzeiten die Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in der regulären Unterrichtszeit stattfindet (d.h. die zusätzlichen Fördermassnahmen in einer Zeit angesetzt sind, in der die betreffenden Kinder den Unterricht bei der Klassenlehrperson besuchen sollten), steht hier vor allem das Teamteaching von Klassen- und Förderlehrpersonen (z.B. Lehrperson Deutsch als Zweitsprache, Schulische Heilpädagogen) im Vordergrund. Die Klassenlehrperson ist an dieser Stelle darauf angewiesen, dass die Förderlehrperson in ihrem Unterricht die Kinder viel gezielter als früher darin unterstützt, dem laufenden Unterricht in der Klasse folgen zu können (vgl. EDK 2005, S. 44). Es ist also nötig, dass die verschiedenen Unterrichtsfunktionen der Klassen-, Fach- und Förderlehrpersonen möglichst integrativ wahrgenommen werden, d.h. als Bestandteil einer gemeinsamen und übergeordneten Aufgabe. Grundsätzliches Ziel sollte hier sein, die Zahl der unterrichtenden Personen pro Klasse so gering wie möglich zu halten (Wirz, im Druck). Dies setzt voraus, dass die Förder- oder Fachlehrperson mehr als eine Spezialaufgabe im Unterricht übernehmen kann, ihr Einsatz auf wenige Klassen beschränkt wird und sie allenfalls als Klassenhilfe zur Verfügung steht (vgl. Kap. 3.2.2).

Was heisst das konkret für die Umsetzung in der Schuleingangsstufe? Auch hier sollte idealerweise die Lehrpersonenanzahl pro Klasse so gering wie möglich gehalten werden. Um diesem Umstand begegnen zu können, wäre es sinnvoll, wenn die beiden Tandem-Lehrpersonen (Kindergarten- und Primarlehrperson) als „multifunktionale Lehrpersonen“ fungieren könnten und eine Spezialisierung als Förder- bzw. Fachlehrperson mit sich bringen. Diese Tatsache setzt aber natürlich eine entsprechende Aus-, resp. Weiterbildung der Lehrpersonen voraus.

Eine Schuleingangsstufe mit Blockzeiten basiert folglich auf einer guten Organisation des Teamteachings, einerseits zwischen Kindergarten- und Primarlehrperson und andererseits mit Fach- und Förderlehrpersonen.

In der Zukunft sollte bei Teamteaching grundsätzlich darauf geachtet werden, dass es nicht wieder zu einem vermeintlichen Halbklassenunterricht führt, der die Kinder je nach Alter oder Lernstand separiert. Dieser Umstand würde allen ursprünglichen Zielsetzungen von Integration und Heterogenität widersprechen. Wünschenswert ist hier, dass sich eine gemeinsame integrative Unterrichtskultur bei allen beteiligten Lehrpersonen entwickelt.

### **3.1.3. Erweiterte bzw. neue Didaktik des Ganzklassenunterrichts**

Die Blockzeiten machen es notwendig, dass sich die Lehrpersonen mit neuen bzw. erweiterten Lehr- und Lernformen auseinander setzen, die u.a. im Rahmen von grossen Lerngruppen umsetzbar sind. Die Lehrpersonen benötigen dafür neue didaktische Konzepte, die auch mit der oben erwähnten Unterrichtsrhythmisierung und dem Teamteaching einhergehen.

Vergleichbare Formen gibt es bisher bereits beim Mehrklassenunterricht. Hier findet der Gruppenunterricht aber in der Regel jahrgangs- bzw. klassenstufenbezogen statt. Im Ver-

gleich zur Grund- und Basisstufe ist das eine andere Form, da hier altersheterogen und vermehrt lernstandsbezogen gearbeitet wird.

### **3.2. Organisations- und Personalentwicklungsaufgaben**

Die Organisation in Schulen mit Tagesstrukturen, insbesondere Blockzeiten und Basis- oder Grundstufe verlangt eine gute organisatorische Abstimmung auf Schulebene. Es ist einerseits wichtig, dass alle Lehrpersonen, die in ein und derselben Klasse unterrichten, miteinander kooperieren. Dabei ist es von Vorteil, wenn insbesondere bei einem integrativen Förderkonzept bei der Pensenzuteilung die Zahl der Lehrkräfte pro Klasse möglichst klein gehalten werden kann.

Andererseits fordert eine gute Organisation im Besonderen auf der Primarschulunterstufe, auf der drei bis sechs Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler einer Klasse unterrichten, einen Gesamtstundenplan, der die vorgeschlagene Rhythmisierung des Unterrichts in den einzelnen Klassen überhaupt ermöglicht. Nicht zu vernachlässigen ist in den einzelnen Schulhäusern eine geeignete Infrastruktur.

#### **3.2.1. Integrative Konzeption: Pensenpool**

Grundsätzlich soll von einer integrativen Konzeption ausgegangen werden. Konkret wird gefordert, dass alle Lernenden möglichst integrativ unterrichtet werden. Diese Vorgehensweise verlangt einen Paradigmenwechsel. Die Regelschule ist generell eine Schule für alle Kinder, für solche mit Lernschwierigkeiten, solche mit einer hohen Begabung oder für durchschnittlich Begabte.

Ausgehend von der Idee, sich an den Ressourcen der Kinder zu orientieren, werden die bestehenden Ressourcen umgelagert und nach dem jeweiligen pädagogischen Bedarf zugewiesen, respektive verteilt. Diese werden in einem so genannten Pensenpool für integrative Förderung zusammengefasst [darin enthalten sind die bisherigen Angebote: Heilpädagogik, (Legasthenietherapie), (Dyskalkulietherapie), (FLK-Unterricht), Deutsch für Fremdsprachige und Hochbegabtenförderung]. Damit sollen diese Pensen weniger auf verschiedene Lehrpersonen in einer Klasse aufgeteilt werden und effizienter eingesetzt werden können. Es werden zudem nicht nur einzelne Kinder gefördert, sondern auch die Regellehrkräfte werden von Fachpersonen der Sonderpädagogik unterstützt, was der ganzen Klasse zugute kommt. Für die direkte Auslösung des sonderpädagogischen Angebots ohne die Sonderschulung sind die Fachpersonen vor Ort, also in der Schule zuständig (keine trennscharfe Indikation) (vgl. Schüpbach 2006).

#### **3.2.2. Stundenplan/Studentafeln und Anzahl Lehrpersonen pro Klasse**

Eine wichtige Voraussetzung für die Einführung von unterrichtsnahen, umfassenden Blockzeiten mit einer Unterrichtsrythmisierung in der Primarschule, insbesondere mit Basis- oder Grundstufe, bildet die Entwicklung eines Gesamtstundenplanes für die ganze Schuleinheit. Dabei soll nach Möglichkeit, im Rahmen der neuen Zeitstrukturen, der Unterricht konsequent nach lehrpersonen- und schülerzentrierten Aktivitäten gegliedert werden.

Eine solche abgestimmte Stundenplankonzeption wird notwendig, da mehrere Lehrpersonen, also Klassenlehrperson, Förder- und Fachlehrpersonen (ISF-Lehrperson, konfessioneller Religionsunterricht, Musikalische Grundschule, Werken u.a.) gemeinsam eine Klasse unterrichten. Die Förder- und Fachlehrpersonen unterrichten dabei in der Regel gleichzeitig in mehreren Klassen. Sinnvoll erscheint es deshalb, wenn die Förderlehrpersonen und, wo immer möglich, auch die Fachlehrpersonen, mehr als eine Spezialaufgabe für den Unterricht

der Schülerinnen und Schüler übernehmen können. Ziel sollte es sein, die Zahl der unterrichtenden Personen pro Klasse möglichst gering zu halten. Dies soll durch die Erhöhung des Pensums in einer bzw. wenigen Klassen erreicht werden, d.h. deren Einsatz insgesamt auf weniger Klassen zu beschränken.

Die Einführung von Morgenblöcken von 4 Lektionen verlangt in der Regel eine Aufstockung des Pensums für die Schülerinnen und Schüler in den unteren Klassen. Geht man jedoch wie bei den meisten Grund- und Basisstufenversuchen von 24 Lektionen aus, kann die Anzahl Lektionen für die Lernenden beibehalten werden. Es bleibt je nach Modell noch eine unterschiedlich grosse Anzahl an alternierenden Lektionen bzw. Schichtlektionen für die Nachmittagsstunden. Die Wahl des Modells ist in dieser Hinsicht mit finanziellen Implikationen verbunden (vgl. EDK 2005, AVS 2005).

Bei mehrklassigen Klassen soll im Vergleich zu einfachen Jahrgangsklassen die Anzahl der total zur Verfügung stehenden Lektionen pro Klasse höher sein, was auf die Schuleingangsstufe bereits zutrifft. Damit kann Unterricht in kleineren Gruppen und die Förderung der Schülerinnen und Schülern im Teamteaching gewährleistet werden.

### **3.2.3. Pädagogisches Konzept**

Auf der Grundlage eines pädagogischen Konzepts wird von den Kollegien eine schulinterne und klassenübergreifende Rhythmisierung konzipiert. Die verschiedenen Phasen des Unterrichts werden abgesprochen und umgesetzt (EDK 2005).

### **3.2.4. Rahmenbedingungen**

Die erwähnten Unterrichts- und Schulentwicklungsaufgaben hängen natürlich auch mit entsprechenden Rahmenbedingungen zusammen, auf die im Folgenden kurz hingewiesen wird:

#### *Raumangebot*

Damit die vorgeschlagene Rhythmisierung des Unterrichts mit verstärkten schülerzentrierten Aktivitäten umgesetzt werden kann, sollten in den einzelnen Schulräumen einerseits Rückzugsmöglichkeiten bzw. räumlich gestaltete Interessenecken eingerichtet werden und andererseits zusätzliche Räume zur Verfügung stehen, die für die verschiedenen Gruppenarbeiten genutzt werden können. Idealerweise sollte jede Klasse über weiteren nutzbaren Raum verfügen (z.B. zusätzlicher Gruppenraum oder grosser nutzbarer Flur).

Diese Empfehlung wird auch bei den Grund- und Basisstufenversuchen formuliert. Falls dies schulhaustechnisch schwer umsetzbar ist, können sich beispielsweise auch zwei Klassen einen zusätzlichen Raum teilen. Diese Tatsache hat dann aber Implikationen auf den Stundenplan, der schulhausintern entsprechend koordiniert sein muss. Bei der gesamten Stundenplanung ist auch zu prüfen, ob die Spezialräume ausreichend sind bzw. ob dafür ggf. eine Alternative zur Verfügung steht.

Weiterhin muss das Pausenareal in seiner Form und Grösse dem Blockzeitenangebot, d.h. der Anwesenheit von allen Kindern am Vormittag, gerecht werden. Das Pausenareal sollte so gestaltet sein, dass es für alle Kinder Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten im Freien bietet, d.h. genügend altersgerechte Spielmöglichkeiten im Aussenbereich zur Verfügung stehen. Diese Voraussetzung ist gerade bei einer Schuleingangsstufe notwendig, da sich hier auch Kindergartenkinder auf dem Pausenhof bewegen.

### *Klassengrösse*

Für eine gute Organisation und Umsetzung der Blockzeiten, auch im Sinne der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler, sollte die Klassengrösse eine Bandbreite von 18 bis 24 Schülerinnen und Schülern aufweisen, wenn möglich aber den Richtwert von 21 Kindern nicht überschreiten (EDK 2005).

Eine ähnliche Empfehlung wird auch bei den Grund- und Basisstufenversuchen ausgesprochen, bei der die Klassengrösse von 18 bis 24 Kinder pro Klasse angegeben wird (EDK 1997), mit einer durchschnittlichen Klassengrösse von 21 Kindern (EDK-Ost 2005).

### *Unterrichtsausfall*

Bei kurzfristigen Unterrichtsausfällen oder bei Zwischenstunden im Rahmen der Blockzeiten muss die Schule den Unterrichtsausfall kompensieren (erster Unterrichtstag). Die Schülerinnen und Schüler stehen für diese Zeit ganz klar unter der Obhut der Schule. Das heisst die Schülerinnen und Schüler einer Klasse werden beispielsweise auf andere Klassen aufgeteilt oder eine zusätzliche Lehrperson übernimmt die Betreuung. Bei längerfristigen Absenzen darf die Schule ausfallen (AVS 2005). Ist diese Absenz vorhersehbar, soll nach Möglichkeit eine Stellvertretung organisiert werden. Insgesamt muss bei Unterrichtsausfall für die Eltern eine Verlässlichkeit der Aufsicht ihrer Kinder durch die Schule gewährleistet sein.

### **3.2.5. Ausbau von Blockzeiten zu Tagesstrukturen**

Bis anhin wurde der Fokus bewusst auf das unterrichtsnahes Modell *Blockzeiten* gelegt, da ein solches unserer Ansicht nach die meisten Implikationen auf ein Modell mit Schuleingangsstufe und Anschlussstufe hat. Im Weiteren werden die Blockzeiten als Grundlage für den weiteren Ausbau von Tagesstrukturen gesehen. Dieser Aus- und Aufbau der ausserfamilialen Bildung und Betreuung in der Schweiz soll dabei, wie erwähnt, ein modularisiertes und wohnortsnahes Betreuungsangebot sein, das die Obhut in der Familie und den Unterricht an der Schule ergänzt, freiwillig ist und flexibel genutzt werden kann. Das heisst man geht davon aus, dass diese modularen Tagesstrukturen die Blockzeiten ergänzen:

- Frühbetreuungsmodule
- Mittagstischmodule
- Betreuungsmodule an unterrichtsfreien Nachmittagen
- Betreuungsmodule im Anschluss an den Nachmittagsunterricht.

Die Betreuungsmodule können sowohl innerhalb als auch ausserhalb der Schule konzipiert sein (vgl. Kap 2.1). Für die Entwicklung eines solchen Angebotes soll vorgängig der Bedarf für ausserfamiliale Bildungs- und Betreuungsangebote, sprich Tagesstrukturen abgeklärt werden. Dieser kann sich natürlich zwischen Zentrums- und Agglomerationsgemeinden sowie Gemeinden auf dem Lande stark unterscheiden. Deshalb wird eine Bedarfsklärung im Vorfeld als wichtig erachtet. In einzelnen Kantonen wird in den kommenden Jahren eine Verpflichtung der Gemeinden angestrebt, flächendeckend Tagesstrukturen zur Verfügung stellen zu müssen, falls ein entsprechender Bedarf vorhanden ist.

Für den Aufbau gilt es schon frühzeitig eine schulhausinterne Lösung abzuklären. Alternativ können Möglichkeiten einer Kooperation mit ausserschulischen Trägern gesucht werden, die gegebenenfalls bereits ein Betreuungsangebot aufgebaut haben. Die Entwicklung von Ganztageschulen in Deutschland zeigt, dass für die unterrichtsergänzenden Module eine starke Tendenz zu Kooperationen mit Sportvereinen und weiteren externen Trägern besteht (vgl. <http://www.projekt-steg.de>). Dies ist sicherlich auch für Schweizer Verhältnisse denkbar und erstrebenswert.

### *Multifunktionales Bildungs- und Betreuungsteam*

Wird in einer Schule der Aufbau von Tagesstrukturen umgesetzt, erweist sich für eine möglichst optimale Bildung und Betreuung die Kooperation zwischen den Lehr- und Betreuungspersonen als ein zentraler Punkt. Wobei gerade die Zusammenarbeit von Personen mit unterschiedlichen Ausbildungen und Funktionen in diesem Kontext meist Neuland ist. Entsprechend soll diesem Umstand genügend Aufmerksamkeit geschenkt werden.

### **3.2.6. Aus- und Weiterbildung und Beratung**

Durch die Verbindung von Schuleingangsstufe mit unterrichtsnahen Blockzeiten ergeben sich in Hinblick auf die Personalentwicklung sowohl in der Aus- als auch in der Weiterbildung und Beratung die nachfolgenden Themenbereiche.

Für die Unterrichtsentwicklung ergeben sich verschiedene Inhalte. Aus der Rhythmisierung des Unterrichts kristallisiert sich die (Fach-)Didaktik des Ganzklassenunterrichts in verschiedenen Schulfächern mit einem gleichzeitigen Fokus auf Umgang mit Heterogenität (des Alters, der Leistung u.a.) heraus. Ein weiteres Thema ist das Teamteaching im Rahmen eines integrativen Ansatzes und die Kooperation zwischen den Klassen-, Fach- und Förderlehrpersonen.

Geht man bereits von Tagesstrukturen wie beispielsweise Blockzeiten aus, die vor und nach dem Unterricht um Bildungs- und Betreuungsmodulen erweitert werden, so benötigt man ein multifunktionales Schulhausteam (verschiedene Lehrpersonen, ErzieherInnen, SozialpädagogInnen, Hilfspersonal für die Betreuung). Ein weiteres wichtiges Entwicklungsthema stellt in diesem Falle die Kooperation, sprich ein optimales Zusammenspiel dieser verschiedenen Funktionsträger dar.

Um dem Bedürfnis nach Förder- und Fachlehrpersonen gerecht zu werden, welche nach Möglichkeit verschiedene Angebote (z.B. ISF-Unterricht, Deutschzusatzunterricht, Werken etc.) gleichzeitig in einer Klasse übernehmen können, soll ein Weiterbildungsangebot geschaffen werden, bei dem sich Lehrpersonen berufsbegleitend zur „Lehrperson mit Mehrfachqualifikation“ weiterbilden können. Dies soll im Sinne einer Qualitätssteigerung von der Schulleitung unterstützt werden.

In dem Bereich der Schulentwicklung geht es um die Konzeptualisierung der neuen Struktur in den einzelnen Schuleinheiten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich der Spielraum je nach kantonalen Vorgaben auf der Schulebene unterschiedlich gross gestaltet.

In diesen Bereich gehören Entwicklungsthemen wie Entwicklung der Studentafeln, Organisation der speziellen Förderangebote, Organisation und Koordination der Pensen der Lehr- und Betreuungspersonen und die Entwicklung eines Pädagogischen Konzeptes.

Es wird im Überblick ein Handlungsbedarf in fünf Bereichen gesehen:

- Aus- und Weiterbildungsmodulen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Hinblick auf die spezifischen Bedürfnisse der Tagesstrukturen und insbesondere der unterrichtsnahen Blockzeiten und Schuleingangsstufe
- Aus- und Weiterbildung zu einer Lehrperson mit Mehrfachqualifikationen (multifunktionale Einsetzbarkeit von Förder- und Fachlehrpersonen)
- Schulinterne Weiterbildung im Bereich von „Kooperation“ aller beteiligten Funktionsgruppen an Tagesstrukturen
- Kaderweiterbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung und der Fachdidaktiker und Fachdidaktikerinnen in der Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen in Bezug auf die neuen unterrichtsnahen Bedürfnisse
- Beratung der Schulen, Gemeinden und ev. der Erziehungsdirektionen in der Umsetzung der neuen Strukturen.

#### **4. Handlungsempfehlungen zur Umsetzung der Schuleingangsstufe mit dem Angebot von Tagesstrukturen (vor allem Blockzeiten)**

Für die Umsetzung der Schuleingangsstufe mit Tagesstrukturen (z.B. Blockzeiten) sind unseres Erachtens verschiedene Dinge zu beachten, welche im Folgenden als Handlungsempfehlungen für die verschiedenen Ebenen beschrieben sind.

##### *Kanton/Erziehungsdirektion*

Auf der kantonalen Ebene benötigt es in erster Linie eine entsprechende formale Gesetzgebung mit Verankerung beider Elemente „Tagesstrukturen“ und „Schuleingangsstufe“. Die Entwicklung von schulischen Tagesstrukturen muss vermehrt von den Kantonen in die Hand genommen werden, wenn es hier um die Festlegung von Rahmenrichtlinien, um die Bereitstellung nötiger finanzieller Mittel oder um die Initiierung und Förderung von begleitender Forschung und Entwicklung geht.

##### *Pädagogische Hochschule*

Die Aus- und Weiterbildung an den Pädagogischen Hochschulen muss auf die geänderten Anforderungen zeitnah reagieren können und an die neuen Bedürfnisse angepasste Konzepte entwickeln.

Für eine gelungene Umsetzung des in diesem Papier dargestellten Modells braucht es hierzu in erster Linie exzellent ausgebildete „multifunktionale Lehrpersonen“. Diese benötigen besondere Kenntnisse, einerseits in der speziellen Stufendidaktik und andererseits im Hinblick auf die neuartige Unterrichtsrhythmisierung und die vermehrt einzusetzende Form des Ganzklassenunterrichts. Gleichzeitig soll der am Lernstand orientierte individualisierte Unterricht fokussiert werden. Weiterhin sind die Lehrpersonen anders als früher verstärkt mit neuen Formen der Kooperation und Zusammenarbeit konfrontiert (Teamteaching etc.).

Die Pädagogischen Hochschulen sollen sich hierzu am aktuellen Stand der Forschung orientieren, selbst Forschungsprojekte initiieren, deren Ergebnisse in die Weiterbildung und Beratung einfließen. Einige Pädagogische Hochschulen sollen mittelfristig Kompetenzzentren für Schuleingangsstufe mit Tagesstrukturen aufbauen.

##### *Gemeinde/Schule*

Da die Umsetzung der kantonalen Vorgaben auf (Schul-)Gemeinde-Ebene erfolgt, müssen hier weitere Schritte zur Schaffung günstiger Rahmenbedingungen erfolgen. Dazu gehört das Stellen eines Pensenpools für Grund- und Basisstufenklassen von mindestens 150% plus weitere Stellenprozente für Förder- und Fachlehrpersonen, um eine optimale Individualförderung und auch die Integration der Kinder mit besonderen Bedürfnissen zu gewährleisten. Alle Lehrpersonen sollten ein möglichst kompaktes Pensum erhalten, um die Anzahl der unterrichtenden Lehrpersonen pro Klasse so gering wie möglich zu halten. Dies soll auch dazu führen, dass die Fördermassnahmen in einer Klasse einheitlicher – und deshalb effizienter – eingesetzt werden können.

Die Gemeinden sollen frühzeitig eine Bedarfsklärung hinsichtlich benötigter Tagesstrukturen durchführen. Zudem müssen hierbei Rahmenbedingungen für die Umsetzung geklärt werden und allenfalls ausserschulische Kooperationspartner gewonnen werden (z.B. Sportclubs, Vereine etc.).

### *Schulhaus*

Pro Schulhaus muss ein Gesamtstundenplan erarbeitet werden, der die Rhythmisierung des Unterrichts für alle Klassen ermöglicht. Der Gesamtstundenplan soll garantieren, dass in jeder Klasse lehrpersonen- und schülerzentrierte Aktivitäten Raum und Zeit eingeräumt bekommen und die vorhandenen Räume optimal genutzt werden.

Über den Gesamtstundenplan hinaus ist ein pädagogisches Konzept nötig, das vom Kollegium des Schulhauses gemeinsam erarbeitet wird. Dieses soll neben der strukturellen Organisation die inhaltliche Umsetzung der Unterrichtsrhythmisierung und der Förder- und Fachangebote gewährleisten.

In der Schule müssen Vorkehrungen getroffen werden, wie bei Unterrichtsausfall die Betreuung gewährleistet werden kann. Gegebenenfalls muss dafür eine weitere Person zur Verfügung stehen (z.B. eine Springer-Lehrperson für mehrere Schulhäuser). Auf diese Weise wird die Schule zu einem verlässlichen Partner für die Eltern.

Für jede Klasse sollte sofern möglich zusätzlich nutzbarer Raum bereitgestellt werden. Darüber hinaus braucht jedes Schulhaus einen angemessenen Begegnungsplatz im Aussenbereich, wo sich alle Kinder während der Pause altersangemessen im Freien bewegen können.

### *Klasse/Lehrperson*

Aufgrund der längeren Präsenzzeit der Kinder muss der Vormittagsunterricht ausgewogen rhythmisiert und phasiert werden. Dabei muss insbesondere dem eigenaktiven und selbstgesteuerten Lernen der Kinder Rechnung getragen werden. Wichtig ist hier allerdings, dass die Phasierung zwischen lehrpersonen- und schülerzentrierten Aktivitäten insbesondere für die Schuleingangsstufe flexibel und je nach den Bedürfnissen der Kinder umgesetzt wird.

Für den Unterricht benötigen die Lehrpersonen neue didaktische Konzepte. Diese müssen insbesondere auf die neue Form des Ganzklassenunterrichts, auf die Heterogenität der Kinder sowie auf das individualisierte und lernstandsorientierte Lernen abgestimmt werden.

Ein wichtiges Qualitätskriterium ist dabei die Umsetzung des Teamteachings, insbesondere die Kooperation der verschiedenen FunktionsträgerInnen (Klassenlehrpersonen, Fachlehrpersonen, Förderlehrpersonen, Betreuungspersonen etc.). Die Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen hat dabei weitgehend in der regulären Unterrichtszeit zu erfolgen. Dies setzt eine Verschränkung von Klassen- und Förderunterricht voraus. Idealerweise sollte das zugrunde gelegte Teamteaching dabei in einer gemeinsamen Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung der verschiedenen Lehrpersonen bestehen. Es sollte nicht wieder zu separierten Halbklassenunterricht führen. Es wäre zu wünschen, wenn hier zukünftig eine integrative Unterrichtskultur bei allen Beteiligten entsteht.

### *Ausserschulische Kooperationspartner (z.B. Horte)*

Kann die Schule alleine keine Tagesstrukturen gewährleisten oder ein Angebot zur Verfügung stellen, braucht es ausserschulische Kooperationspartner wie beispielsweise in anderer Trägerschaft geführte Horte. Diese müssen ebenfalls gewissen Grundbedingungen genügen, um ein pädagogisch hochwertiges Angebot zu gewährleisten.

Pädagogische Qualität ist in Horten und Ganztagsangeboten dann gegeben, wenn diese die Kinder körperlich, emotional, sozial und intellektuell fördern, ihrem Wohlbefinden dienen und damit auch Familien in ihrer Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsverantwortung für das Kind unterstützen. (Tietze et al. 2005, S. 6)

Darüber hinaus werden als Kennzeichen pädagogischer Qualität ein „hohes Mass an Individualisierung der pädagogischen Arbeit und eine auf die Kinder und ihre Bedürfnisse ausgerichtete Planung, die Flexibilität und Veränderung zulässt“ (ebd. S. 7), gesehen.

In Horten sollte pädagogisch qualifiziertes Personal angestellt sein. Zudem sollte auch hier die Raumsituation den Bedürfnissen der Kindergarten- und Schulkinder angemessen sein. Dies gilt sowohl für die Innenräume als auch das Aussengelände. Die Angebote der auserschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen sollten, um ganzheitliches Lernen zu ermöglichen, mit der Schule pädagogisch abgestimmte Angebote stellen.

## **5. Hinweise für weiteren Forschungs- und Entwicklungsbedarf**

Im Folgenden sollen Themenbereiche umrissen werden, die im Rahmen dieses Positionspapiers diskutiert wurden, und in welchen ein dringender Forschungs- und Entwicklungsbedarf gesehen wird.

Wie aus der Beschreibung im vorliegenden Positionspapier hervorgeht (Kap. 3), erweist sich das Teamteaching in der Konzeption einer Schuleingangsstufe mit Blockzeiten als zentrales Element, sollen doch von diesem Team, das eine Klasse unterrichtet, eine grosse Breite an Förder- und Fachangeboten abgedeckt werden durch möglichst wenig Lehrpersonen. Dabei wird grundsätzlich von einer integrativen Konzeption mit Pensumpool ausgegangen. Als neu erweist sich vor allem die Grösse des Teams und der Umstand, dass ihm nach Möglichkeit „multifunktionale“ Lehrpersonen angehören, die eine Klasse unterrichten. Dieses Zusammenspiel und das „Arrangement der Lehrpersonen“ stellt das eine Bearbeitungsfeld dar. Darin soll untersucht werden, welche Formen möglich und vor allem auch optimal für die Förderung der Schülerinnen und Schüler sind.

Im Zusammenhang mit einem zusätzlichen Ausbau der Tagesstrukturen kommt als weiteres wichtiges Bearbeitungsfeld die Kooperation zwischen allen Beteiligten einer Schuleinheit, also Lehr- und Betreuungspersonen, dazu. Als ein wichtiges Qualitätskriterium wird dabei die Kooperation der verschiedenen Funktionsträgerinnen und -träger (Klassenlehrpersonen, Fachlehrpersonen, Förderlehrpersonen, Betreuungspersonen etc.) gesehen. Es wird also davon ausgegangen, dass eine optimale Bildung und Betreuung der Schülerinnen und Schüler eine enge Kooperation aller Beteiligten verlangt. Zudem wird ein gemeinsames Bildungsverständnis der Lehr- und Betreuungspersonen vorausgesetzt.

Ein weiterer Forschungsbedarf wird bei der Rhythmisierung in einer alters- und leistungsheterogenen Schuleingangsstufe mit Blockzeiten ausgemacht. Wie im vorliegenden Positionspapier erläutert, erscheint uns eine Phasierung des Unterrichts mit lehrpersonen- und schülerzentrierten Phasen evident. Bei einem Unterricht mit altersheterogenen Klassen mit Blockzeiten erweist sich diese Strukturierung als hoch komplex und benötigt deshalb eine vertiefte Untersuchung.

Für die Bearbeitung der erläuterten Themenfelder werden nun zwei Projektskizzen dargestellt. Anzumerken bleibt, dass diese Skizzen sehr allgemein und noch wenig differenziert gehalten werden, da für eine Konkretisierung zu viele unbekannte Faktoren bestehen, welche zum Zeitpunkt einer konkreteren Projektplanung geklärt werden müssten.



## 5.1. Projektskizze 1: Schuleingangsstufen-Modelle mit Blockzeiten

### Vorgehen

In einer ersten Phase sollen bereits bestehende Schulen mit einem Schuleingangsstufen- und Blockzeitenmodell untersucht werden. Mittels strukturierter Beobachtungen und schriftlicher und mündlicher Befragungen der beteiligten Lehrpersonen sollen Daten erhoben und inhaltsanalytisch untersucht werden, die folgende Themenfelder umschreiben sollen:

- Anzahl Lehrpersonen, die eine Klasse unterrichten
- Ausbildung bzw. Know-how der Lehrpersonen, die gemeinsam ein Team einer Klasse bilden, um das ganze Spektrum von Förder- und Fachangeboten leisten zu können
- Konzipierung der Rhythmisierung in einer alters- und leistungsheterogenen Schuleingangsstufe mit Blockzeiten
- Teamteaching mit einer Rhythmisierung des Unterrichts in einer alters- und leistungsheterogenen Schuleingangsstufe mit Blockzeiten
- Zusammenarbeit der Lehrpersonen einer Klasse.

Diese überwiegend deskriptiven Ergebnisse des ersten Teils der Untersuchung sollen die Grundlage für das weitere Vorgehen darstellen. Eine Expertengruppe aus Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern, Fachpersonen aus den Bereichen Schuleingangsstufe, Blockzeiten, Sonderpädagogik und weiteren Fachangeboten soll auf der Grundlage der Ergebnisse und des eigenen Know-hows ein Schuleingangsstufen-Modell mit Blockzeiten und Rhythmisierung entwickeln. Dieses Modell soll Antworten auf folgende Fragen geben können:

- Wie viele Lehrpersonen braucht es optimalerweise?
- Welche Ausbildung bzw. welches Know-how sollen diese abdecken, um das ganze Spektrum von Förder- und Fachangeboten leisten zu können?
- Wie soll die Rhythmisierung in einer alters- und leistungsheterogenen Schuleingangsstufe optimalerweise konzipiert sein?
- Wie soll ein Teamteaching mit einer Rhythmisierung des Unterrichts in einer alters- und leistungsheterogenen Schuleingangsstufe optimalerweise konzipiert sein?
- Wie funktioniert die Zusammenarbeit der Lehrpersonen einer Klasse insgesamt?

Ziel dieses Forschungs- und Entwicklungsprojektes ist es, aufgrund der Ergebnisse der ersten Phase sowie des Know-hows der Expertengruppe ein prototypisches Modell zu entwickeln, das als Grundlage für eine Implementierung in Schulen dienen kann.

### Zeitplan

Zeitdauer	Arbeitsbereiche
6 Monate	Entwicklung a) eines Beobachtungsinstrumentes b) eines Fragebogens
6 Monate, 1/2 Schuljahr	a) Beobachtungen im Unterricht b) mündliche/schriftliche Befragungen
3 Monate	Analyse und Verfassen eines Kurzberichts
6 Monate	Expertenarbeit auf der Grundlage der Ergebnisse → Entwicklung und Beschreibung eines Modells

## 5.2. Projektskizze 2: (Exemplarischer) Ausbau von Tagesstrukturen mit einer Schule/ zwei Schulen und deren Evaluation

Im Rahmen dieses Entwicklungsprojektes soll

- a) eine Schule beim Aufbau von schulinternen Tagesstrukturen und/oder
- b) eine Schule beim Aufbau von schulexternen Tagesstrukturen begleitet und evaluiert werden.

### *Vorgehen*

Voraussetzung für die Durchführung dieses Projekts ist (sind) eine (zwei) interessierte Schulgemeinde(n) mit einer Schuleingangsstufe, die an einem Ausbau von Tagesstrukturen interessiert ist (sind).

In einer ersten Phase soll die Schulleitung/Projektleitung in der Entwicklung eines für die bestehenden Rahmenbedingungen adäquates Konzept begleitet werden, bevor eine Weiterbildung konzipiert wird, welche eine Unterstützung der Umsetzung durch die beteiligten Personen darstellt. Diese Weiterbildung soll bei den Bedürfnissen einer Schule mit Tagesstrukturen ansetzen, mit dem Ziel einer möglichst optimalen Förderung der Schülerinnen und Schüler. Im Weiteren soll die konzipierte Weiterbildung in der Vorbereitungsphase der Implementierung eingesetzt werden.

In der Implementierungsphase der Tagesstrukturen in dieser Gemeinde soll die PH die Projektleitung begleiten und schlussendlich die Implementierung der Tagesstrukturen an dieser Schule evaluieren. Mittels strukturierter Beobachtung und schriftlicher Befragung der beteiligten Personen sollen Daten gewonnen und analysiert werden. Die Ergebnisse und Empfehlungen sollen wiederum in die Entwicklungsarbeit einfließen.

Produkte dieses Projektes sollen zum einen mögliche Entwicklungsmodelle zur Einführung der Tagesstrukturen und zum anderen eine Weiterbildungs-konzeption der genannten sein.

### *Zeitplan:*

<b>Zeitdauer</b>	<b>Arbeitsbereiche</b>
6 Monate	Konzeptentwicklung mit der Schulleitung / Projektleitung
1 Schuljahr	Konzipierung und Durchführung einer adäquaten Weiterbildung für die beteiligten Personen
1-3 Schuljahre	Implementierung der Tagesstrukturen und deren Begleitung und Evaluation

## 6. Literatur

Amt für Volksschulbildung des Kantons Luzern (AVS)(2005). Umfassende Blockzeiten – Eine Umsetzungshilfe. Luzern: AVS.

Aregger, K. (1997). Erzieherische Leitbilder und Mündigkeit. Schriftreihe Lehrerbildung Sentimatt Luzern. 2. Aufl. Aarau: Sauerländer.

Bless, G. (2002). Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern: Haupt.

Bildungsmonitoring Schweiz (2002). Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. BfS und EDK.

Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1999). Die Integration von Lernbehinderten. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

HarmoS-Konkordat (2006). Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule. Bericht zur Vernehmlassung (12.2.2006-30.11.2006). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Luhmann, N. & Schorr, K. (1988). Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt: Suhrkamp.

Mangold, M. & Messerli, A. (2005). Die Ganztagschule in der Schweiz. In V. Ladenthin & J. Rekus (Hrsg.), Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie (S. 107–124). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Reiser, H. (1997). Lern- Und Verhaltensstörungen als gemeinsame Aufgabe von Grundschul- und Sonderpädagogik unter dem Aspekt der pädagogischen Selektion. Zeitschrift für Heilpädagogik, 7, 266-275.

Roos, M. (2001). Ganzheitliches Beurteilen und Fördern in der Primarschule. Chur/Zürich: Ruediger.

Sander, E. (1988). Bedingungsanalyse des Schulversagens. VHN, 57, 4, 352-360.

Schüpbach, M. & Bolz, M. (2005). Evaluation der Einführung der grossen Blockzeiten in der Stadt Solothurn. Evaluationsbericht Sept. 05, Erster Zwischenbericht. Solothurn: Pädagogische Hochschule, Forschung und Entwicklung.

Schüpbach, M. (2006). Konzept zur Förderung und Selektion. Im Auftrag des Amtes für Volksschule und Kindergarten des Kantons Solothurn. Solothurn: Pädagogische Hochschule FHNW.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)(1997). Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz. Eine Prospektive. Bern: EDK.

Schweizerische Konferenz der der kantonalen Erziehungsdirektion (EDK)(2005). Umfassende Blockzeiten am Kindergarten und an der Primarschule. Arbeitsgruppe Blockzeiten NW EDK. Bern: EDK.

Stöckli, G. et al. (2003). Neue Unterrichtszeiten (Blockzeiten) an der Unterstufe: Bericht 2 (Schlussbericht). Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut.

Tietze, W., Rossbach, H.-G., Stendel, M. & Wellner, B. (2005). Hort- und Ganztagsangebots-Skala (HUGS). Weinheim und Basel: Beltz.

Vogt, F. & Bischoff, S. (2005). Formative Evaluation der Basis- und Grundstufe 2004-2009. Erster Kurzbericht zu Handen der EDK-Ost. St. Gallen: Pädagogische Hochschulen St. Gallen und Rorschach, Kompetenzzentrum Forschung und Entwicklung.

Wirz, B. (im Druck). Blockzeiten und Tagesstrukturen am Kindergarten und an der Primarschule. bzI.

**Internet:**

[www.horte-online.ch](http://www.horte-online.ch) (10.08.2006)

[www.tagesschulen.ch](http://www.tagesschulen.ch) (10.08.2006)

[www.projekt-steg.de](http://www.projekt-steg.de) (10.08.2006)

## Funktion und Werdegang der Autorinnen

### Prof. Dr. Marianne Schüpbach

#### Tätigkeiten:

- Tätig am Forschungsschwerpunkt *Bildung der 4- bis 8-jährigen Kinder, Leiterin Themenbereich Ausserfamiliale Bildung und Betreuung* am Institut Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule FHNW und an der Universität Bern, Institut Erziehungswissenschaft
- Vorher Mitarbeiterin an der Universität Freiburg, am Institut für Heil- und Sonderpädagogik sowie am Institut für Erziehungswissenschaften
- Tätigkeit als Primar- und Kleinklassenlehrerin an verschiedenen Schulen im Kanton Aargau

#### Ausbildung:

- Promotion zum Thema „Effizienz der Massnahme Klassenrepetition auf der Primar- schulstufe zur Begegnung von Lernschwierigkeiten in den schulischen Kernfächern“ bei Prof. Dr. G. Bless an der Universität Freiburg
- Lizentiat an der Universität Zürich in Pädagogik, Sonderpädagogik und Sozialpsychologie
- Primarlehrerindiplom des Kantons Aargau

### Dipl.-Päd. Corina Wustmann

#### Tätigkeiten:

- Tätig als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungsschwerpunkt *Bildung der 4- bis 8-jährigen Kinder, Themenbereich Ausserfamiliale Bildung und Betreuung* am Institut Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule FHNW
- Vorher Wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut e.V., Abteilung Kinder und Kinderbetreuung, sowie am Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) in München

#### Ausbildung:

- Studium der Pädagogik (Schwerpunkt Elementar- und Familienpädagogik), Psychologie und Soziologie in Bamberg und Kingston, London (GB)

### Dipl.-Päd. Melanie Bolz

#### Tätigkeiten:

- Tätig als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungsschwerpunkt *Bildung der 4- bis 8-jährigen Kinder, Themenbereich Ausserfamiliale Bildung und Betreuung* am Institut Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule FHNW
- Vorher Freie Mitarbeiterin PädQUIS gGmbH, Kooperationsinstitut der Freien Universität Berlin, Arbeitsbereich Kleinkindpädagogik

#### Ausbildung:

- Studium der Erziehungswissenschaft (Schwerpunkt Kleinkindpädagogik), Freie Universität Berlin