

Formative Evaluation Grund- und Basisstufe

Zwischenbericht März 2008

Franziska Vogt
Bea Zumwald
Christa Urech
Nadja Abt
Sonja Bischoff
Grazia Buccheri
Mirjam Lehner

11. Juni 2008

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	1
1. Einleitung	3
2. Design und Methoden der formativen Evaluation	5
2.1. Design	5
2.2. Fragebogen für Lehrpersonen der Grund-/Basisstufe, des Kindergartens und der Primarschule	7
2.3. Fragebogen für Eltern mit einem Kind in der Grund-/Basisstufe bzw. in einer Kontrollklasse (Kindergarten bzw. Primarschule).....	8
2.4. Videobasierte Unterrichtsbeobachtung und anschliessendes Team-Interview mit den Lehrpersonen	9
2.5. Gruppeninterviews mit den Kindern	9
2.6. Gruppeninterviews mit den Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen.....	10
2.7. Dokumentation und Interview kantonale Projektleitungen	12
2.8. Zusammenfassung Design und Methoden	12
3. Einstellung zur Grund-/Basisstufe.....	14
3.1. Entscheid, das Kind wieder in die Grundstufe zu schicken.....	14
3.2. Einschätzung der Grund-/Basisstufe und des Kindergartens bzw. der Primarschule durch die Eltern.....	15
3.3. Einstellung der Lehrpersonen zur Grund-/Basisstufe	16
3.4. Entscheid, wieder auf der Grund-/Basisstufe zu unterrichten.....	18
3.5. Interesse der Kindergarten- und Primar-Lehrpersonen auf der Grund- /Basisstufe zu unterrichten.....	20
3.6. Ziele und Zielerreichung	20
3.7. Zusammenfassung Einstellung zur Grund-/Basisstufe	21
4. Unterricht	23
4.1. Strukturierung des Unterrichts und Sozialformen	23
4.2. Anteile verschiedener Unterrichtsformen	26
4.3. Altersheterogenität	31
4.4. Lehr-/Lernverständnis der Lehrpersonen	32
4.5. Gestaltung von Spielangeboten und Einstellung der Lehrpersonen zum Spiel	34
4.6. Unterricht aus Sicht der Eltern und der Kinder	36
4.7. Zusammenfassung Unterricht	40
5. Teamteaching.....	42
5.1. Einstellungen zum Teamteaching	42
5.2. Teamzusammensetzung	45
5.3. Verantwortlichkeiten innerhalb des Klassenteams.....	46
5.4. Umsetzung des Teamteachings	47

5.5.	Teamteaching aus Sicht der Eltern	49
5.6.	Teamteaching aus Sicht der Kontrollklassen-Lehrpersonen.....	50
5.7.	Zusammenfassung Teamteaching	51
6.	Motivation und soziales Klima aus Sicht der Eltern.....	52
6.1.	Motivation	52
6.2.	Wohlbefinden der Kinder	53
6.3.	Veränderungen mit dem Eintritt in den Kindergarten oder in die Grund-/Basisstufe.....	54
6.4.	Lernen und Kontakte in der Klasse	54
6.5.	Soziales Klima	55
6.6.	Zusammenfassung Motivation und soziales Klima.....	57
7.	Übertritt und Förderung	59
7.1.	Übertritt aus dem Kindergarten und der Grundstufe	59
7.2.	Erfahrungen in der 2. Primarklasse aus der Sicht der Lehrpersonen.....	61
7.3.	Förderung der Kinder	63
7.4.	Sonderpädagogische Unterstützung	66
7.5.	Zusammenfassung Übertritt und Förderung	72
8.	Rahmenbedingungen	74
8.1.	Räumliche Bedingungen	74
8.2.	Klassengrösse.....	75
8.3.	Pensen der Lehrpersonen.....	76
8.4.	Arbeitsbelastung.....	77
8.5.	Weiterbildung und Beratung.....	78
8.6.	Behörden und Schulhaus	79
8.7.	Zusammenfassung Rahmenbedingungen	79
9.	Zusammenfassung und Fazit.....	81
9.1.	Einleitung.....	81
9.2.	Methoden der formativen Evaluation.....	82
9.3.	Einstellung zur Grund-/Basisstufe.....	83
9.4.	Unterrichtspraxis	83
9.5.	Teamteaching	85
9.6.	Motivation und soziales Klima.....	85
9.7.	Übertritt und Förderung	86
9.8.	Rahmenbedingungen	87
9.9.	Fazit	88
	Abbildungsverzeichnis.....	90
	Tabellenverzeichnis.....	91
	Literatur	93

1. Einleitung

Im Auftrag der EDK-Ost und Partnerkantone werden die Schulversuche Grund-/Basisstufe in neun Deutschschweizer Kantonen (AG, BE, GL, FR, NW, LU, TG, SG und ZH) seit 2004 wissenschaftlich evaluiert. Die Ausschreibung für die wissenschaftliche Evaluation erfolgte im Sommer 2003, die definitive Auftragserteilung durch die EDK-Ost im Frühling 2004. Die Evaluation umfasst zwei Teile, die formative Evaluation und die summative Evaluation mit Lernstandsmessung. Mit der summativen Evaluation wurde das Institut für Bildungsevaluation der Universität Zürich unter der Leitung von Urs Moser betraut. Die formative Evaluation führt das Institut für Lehr- und Lernforschung des Kompetenzzentrums Forschung, Entwicklung und Beratung der Pädagogischen Hochschule des Kantons St.Gallen durch.

Die formative Evaluation umfasst die Befragung der beteiligten Lehrpersonen, Eltern und Kinder. Die formative Evaluation ist einerseits eine Prozessevaluation, die Ergebnisse zur Verfügung stellt, die umgehend für die Schulversuche genutzt werden können. Andererseits können die Ergebnisse auch für eine Beurteilung der Modelle herangezogen werden. Die formative Evaluation soll hauptsächlich folgende Fragen klären:

- Wie verläuft die Einführung der dreijährigen Grundstufe und der vierjährigen Basisstufe und welche Änderungen drängen sich vor diesem Hintergrund auf?
- Welche methodisch-didaktischen Prinzipien sind förderlich in der Umsetzung?
- Welches sind die optimalen und minimalen Rahmenbedingungen?

Im Schulversuch der Grund-/Basisstufe werden zwei neue Modelle der Bildung für vier- bis achtjährige Kinder erprobt: Die dreijährige Grundstufe fasst zwei Kindergartenjahre und die erste Klasse zusammen, die vierjährige Basisstufe umfasst zwei Kindergartenjahre und die erste und zweite Klasse der Primarschule.

In der Evaluation werden die Grundstufe und die Basisstufe mit dem herkömmlichen Modell von zwei Jahren Kindergarten und Unterstufe verglichen. Die formative Evaluation der Grund-/Basisstufe beschreibt den Verlauf des Schulversuches ab 2004. Dieser Zwischenbericht informiert über vorläufige Ergebnisse nach drei Jahren. Da noch keine Kinder die vierjährige Basisstufe vollständig durchlaufen haben, werden in diesem Zwischenbericht keine Vergleiche zwischen Grund- und Basisstufe angestellt.

Wir verwenden den Begriff Grund-/Basisstufe für Ergebnisse der gesamten Stichprobe. Einzelne Befunde zum Testzeitpunkt 3 beziehen sich erst auf einen Teil der Stichprobe mit einigen Grundstufenklassen, entsprechend wird dann nur der Begriff Grundstufe verwendet.

Der Zwischenbericht umfasst die folgenden Kapitel:

- *Design und Methoden der formativen Evaluation:* Es wird dargestellt, welche Beteiligungsgruppen in die formative Evaluation einbezogen sind, welche Merkmale die Stichproben aufweisen und mit welchen Methoden evaluiert wird.

- *Einstellung zur Grund-/Basisstufe:* In diesem Kapitel werden die Meinungen der Eltern und Lehrpersonen zum Projekt Grund-/Basisstufe und zu den Projektzielen dargestellt.
- *Unterrichtspraxis:* Die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen entwickeln im Schulversuch die Unterrichtspraxis der Grund-/Basisstufe. In diesem Kapitel werden die Unterrichtsgestaltung, die Einstellungen der Lehrpersonen zu Lernen und Spiel sowie die Einschätzungen der Eltern beschrieben.
- *Teamteaching:* In der Grund-/Basisstufe arbeiten eine Lehrperson mit Kindergartenlehrdiplom und eine Lehrperson mit Primarlehrperson so zusammen, dass sie gemeinsam die Verantwortung für die Klasse tragen und auch einen gewissen Zeitanteil gemeinsam unterrichten. Hier werden die Erfahrungen der Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen mit dem Teamteaching und ihre Zufriedenheit mit der Teamzusammensetzung berichtet.
- *Motivation und soziales Klima:* In diesem Kapitel wird beschrieben, wie die Eltern die Motivation und das Wohlbefinden ihres Kindes in der Schule einschätzen, welche Veränderungen sie mit dem Eintritt in den Kindergarten bzw. in die Grund-/Basisstufe beobachten und wie sie das soziale Klima in der Klasse wahrnehmen.
- *Übertritt und Förderung:* Die Grund-/Basisstufe hat unter anderem das Ziel, die mit dem Übertritt vom Kindergarten in die Primarschule verbundenen Schwierigkeiten zu verringern, die Zahl der Zuweisungen in eine Sonderklasse zu reduzieren und stattdessen eine integrative individuelle Förderung zu ermöglichen, welche auch eine flexible Verweildauer in der Grund-/Basisstufe umfasst. Dieses Kapitel analysiert die Übertrittspraxis in den Klassen und beleuchtet anschliessend verschiedene Aspekte der individuellen Förderung.
- *Rahmenbedingungen:* In diesem Kapitel werden Rahmenbedingungen wie räumliche Bedingungen, Klassengrösse, Pensen der Lehrpersonen, Arbeitsbelastung, Weiterbildung gesamthaft dargelegt. Die Rahmenbedingungen variieren entsprechend der kantonalen und lokalen Vorgaben und können in der EDK-Ost Evaluation nicht detailliert untersucht werden.
- *Fazit:* die Ergebnisse werden im Fazit aus Sicht des Evaluationsteams kommentiert und es wird eingeschätzt, wie weit die angestrebten Projektziele bis Ende Schuljahr 2006/07 erreicht werden.

Den Auftraggebern und der Projektleitung EDK-Ost 4bis8 danken wir für die gute Zusammenarbeit. Mein Dank geht an das ganze Evaluationsteam, an die wissenschaftlichen Mitarbeitenden, die im Verlauf der vergangenen drei Jahre zur formativen Evaluation Grund-/Basisstufe beigetragen haben: Nadja Abt, Sonja Bischoff, Grazia Buccheri, Miriam Lehner, Christa Urech und Bea Zumwald; an das Sekretariat Forschung mit Isabella Bucci und Luzia Forster, sowie den Praktikantinnen Lea Bischof, Laura dos Santos, Lea Fürer und Raphaela Kurer; an diejenigen Studierenden der PHSG, welche die Daten eingegeben haben und an Rolf Bollinger, der das Lektorat übernahm. Zum Themenbereich sonderpädagogische Unterstützung (vgl. Kapitel 7.4) haben Myrtha Häusler und Martin Venetz von der Hochschule für Heilpädagogik in Zürich ebenfalls beigetragen.

2. Design und Methoden der formativen Evaluation

Im Rahmen der formativen Evaluation werden unterschiedliche Personengruppen in die Erhebung einbezogen und quantitative sowie qualitative Erhebungs- und Auswertungsverfahren eingesetzt. Nach der Darstellung des Designs der formativen Evaluation werden in diesem Kapitel die Instrumente beschrieben, auf denen dieser Zwischenbericht basiert. Es sind dies die Fragebogen für die Lehrpersonen und die Eltern, das Gruppeninterview mit den Kindern, die videobasierte Unterrichtsbeobachtung mit anschließendem Interview mit den Lehrpersonen, sowie das Gruppeninterview mit den Lehrpersonen.

2.1. Design

Die formative Evaluation ist als Längsschnitt über vier Jahre angelegt und basiert auf einem vergleichenden Evaluationsdesign von Versuchs- und Kontrollklassen (vgl. *Abbildung 1*).

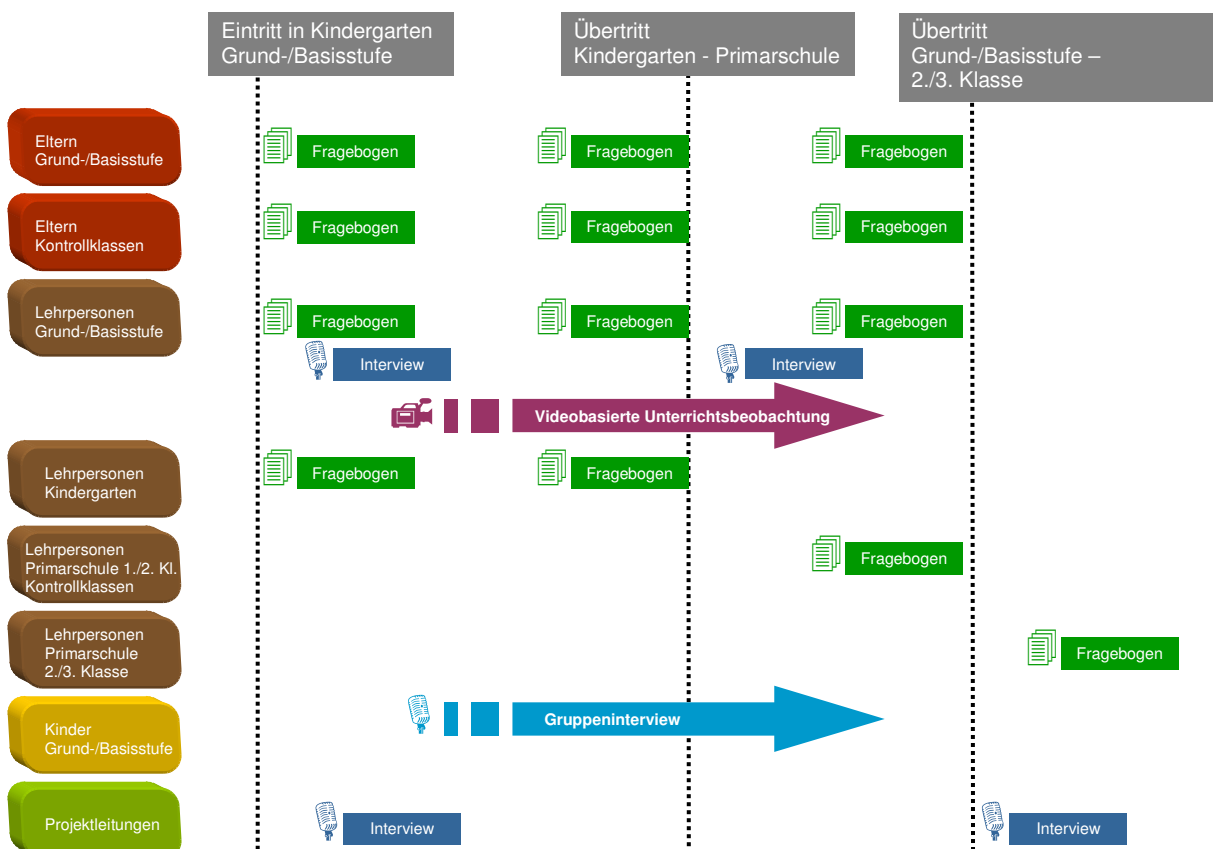


Abbildung 1: Design der formativen Evaluation

Kohorte 1 umfasst 50 Klassen aus den Kantonen Aargau, Baselland, Glarus, Nidwalden, St.Gallen, Thurgau und Zürich, aus denen 316 Kinder in die Evaluation einbezogen wurden, welche im Sommer 2004 in die Grund-/Basisstufe eintraten. Kohorte 2 bilden 39 Versuchsklassen in den Kantonen Bern, Fribourg, Luzern und Zürich mit 264 Kindern. Jede Kohorte umfasst auch zufällig ausgewählte Kontrollklassen, in der Kohorte 1 sind dies 262 vierjährige Kinder, welche im Sommer 2004 in den Kindergarten eintraten, in der Kohorte 2 165 vierjährige Kinder, welche im Sommer 2005 in den Kindergarten eintraten. Die zufällig ausgewählte Stichprobe der Versuchs- und Kontrollklassen sind in Bezug auf wichtige Merkmale (z.B. soziale Herkunft, Kompetenzen bei Testzeitpunkt 1) vergleichbar (vgl. summative Evaluation).

Wie aus

Abbildung 1 ersichtlich, werden die Meinungen der Lehrpersonen und der Eltern mittels Fragebogen erfasst. Die Datenerhebung erfolgt zu drei Testzeitpunkten:

- Testzeitpunkt 1: 3 Monate nach Eintritt in die Grund-/Basisstufe bzw. in den Kindergarten, November 2004 für Kohorte 1, November 2005 für Kohorte 2
- Testzeitpunkt 2: nach 2 Jahren in der Grund-/Basisstufe bzw. im Kindergarten, Juni 2006 für Kohorte 1, Juni 2007 für Kohorte 2
- Testzeitpunkt 3: nach 3 bzw. 4 Jahren, am Ende der Grund-/Basisstufenzeit bzw. der 1./2. Klasse, Juni 2007 für Kohorte 1, Grundstufe und Kontrollklassen

Der dritte Testzeitpunkt erfasste bei den Versuchsklassen ausschliesslich die Grundstufenklassen vor dem Übertritt der Kinder in die 2. Klasse im Juni 2007. Bei den Kontrollklassen wurden neben den Eltern die Lehrpersonen der 1. Primarklassen befragt, welche die Kinder nach dem Übertritt vom Kindergarten in die Primarstufe seit einem Jahr unterrichtet hatten. Die dritte Befragung der Basisstufen-Lehrpersonen wird im Juni 2008 vor dem Übertritt der Kinder in die 3. Primarklasse erfolgen. Somit beziehen sich die vorläufigen Ergebnisse zum Testzeitpunkt 3 nur auf die Grundstufe und umfassen einen kleineren Teil der Stichprobe. Da noch keine Kinder, die für die Evaluation ausgewählt wurden, das Ende der vierjährigen Basisstufe erreicht haben, und der Testzeitpunkt 3 für die Basisstufen-Eltern und -Lehrpersonen erst im Sommer 2008 liegt, wird im vorliegenden Zwischenbericht auf einen Vergleich der Grundstufe mit der Basisstufe verzichtet.

Ergänzend zur Befragung mit den Fragebogen geben Videobeobachtungen in den Grund-/Basisstufenklassen und Interviews mit den Lehrpersonen einen vertieften Einblick in die Alltagspraxis der Versuchsklassen. Die Kinder äussern in Gruppeninterviews ihre Meinung zur Grund-/Basisstufe.

2.2. Fragebogen für Lehrpersonen der Grund-/Basisstufe, des Kindergartens und der Primarschule

Die Lehrpersonen der an der Evaluation beteiligten Versuchsklassen sowie die Kindergarten- und Primarlehrpersonen der Kontrollklassen wurden bisher zu drei Testzeitpunkten mittels eines Fragebogens schriftlich befragt. Der Fragebogen wurde eigens für die Evaluation entwickelt bzw. adaptiert auf der Basis der Forschungsliteratur. Themenschwerpunkte der Fragebogen bilden die Einschätzung und Erfahrungen mit der Grund-/Basisstufe, die Unterrichtskonzeptionen (ISF 1999), das Lehr-/Lernverständnis (Beck, et al. 2008; Meyer 1998; Spychiger & Mahler 1998; Staub & Stern 2002); Einstellung zum Spiel (Bosshart & Lieger, 2004; Wood, 2008) der Umgang mit Heterogenität, Integration (Ellinger, 2006; Kolcpera, 2004) sowie die Zusammenarbeit im Teamteaching und mit anderen Fachpersonen. Myrtha Häusler und Martin Venetz arbeiteten bei Fragen zum Bereich sonderpädagogische Unterstützung mit. Erhoben wurden auch Daten zum Übertritt in weiterführende Klassen beziehungsweise zur Einschulung.

Neben den Fragebogen für die einzelnen Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen füllten die beiden Lehrpersonen, die zusammen eine Klasse führen, gemeinsam einen Teamfragebogen aus. Dieser fokussiert Rahmenbedingungen und Fragen der gemeinsamen Unterrichtsgestaltung.

Zusätzlich wurden im September 2007 diejenigen 2.Klass-Lehrpersonen der Primarschule befragt, die in ihren Klassen Kinder aus einer ehemaligen Grundstufenklasse unterrichten. Diese Lehrpersonen äusserten sich zum Verlauf und der Gestaltung des Übertrittsprozesses und zu ihrer Einschätzung der Grund-/Basisstufe.

Stichprobe:

Folgende *Tabelle 1* gibt einen Überblick über die Grösse der Stichprobe.

Tabelle 1: Stichprobe Fragebogen Lehrpersonen

Lehrpersonen (Rücklauf 83-99%)	Versuchsklassen VK	Kontrollklassen KK
T1, Kohorte 1+2	190	102
T2, Kohorte 1+2	196	108
T3, Kohorte 1, nur Grundstufe	62	60
2. Klass-Lehrpersonen, die ehemalige Grundstufenkinder unterrichten		36

Auswertung:

Die Antworten der Lehrpersonen wurden in codierter Form in die Statistiksoftware SPSS eingegeben und mittels statistischer Verfahren analysiert.

Die statistischen Analysen beziehen sich mehrheitlich auf den Vergleich der Grund-/Basisstufe (Versuchsgruppe - VK) mit der Kontrollgruppe (KK) sowie auf den Vergleich im Längsschnitt zwischen den Testzeitpunkten, die häufig mit t-Tests analysiert wurden. Die Interaktion zwischen Gruppenzugehörigkeit (VK – KK) und zeitlichem Verlauf (t1 – t2 – t3) wurde mit Hilfe der Varianzanalyse mit Messwiederholung überprüft. In Klammern steht jeweils die Stichprobengrösse (n), die Mittelwerte (M) sowie der p-Wert. P-Werte, welche kleiner als .05 sind, weisen auf signifikante Unterschiede hin. Bei zahlreichen Items zu einem Thema wird das Signifikanzniveau mit einer Bonferroni-Korrektur reduziert. Im Text sind nur Unterschiede beschrieben, welche auch statistisch signifikant sind, andernfalls wird berichtet, dass sich Versuchs- und Kontrollklassen nicht unterscheiden.

2.3. Fragebogen für Eltern mit einem Kind in der Grund-/Basisstufe bzw. in einer Kontrollklasse (Kindergarten bzw. Primarschule)

Sowohl die Eltern mit einem Kind in einer Versuchs- wie auch in einer Kontrollklasse äussern sich mittels eines Fragebogens zu ihrer Einstellung zu den Versuchszielen, ihren Erfahrungen mit der Schule bzw. dem Kindergarten, den ihr Kind besucht, sowie zu Beobachtungen, die ihr Kind betreffen. Im Eltern-Fragebogen wurde in Zusammenarbeit mit der summativen Evaluation auch Angaben zum familiären Umfeld erfasst und zu den Aktivitäten von Eltern und Kinder (Stamm, 2003; Tietze, Rossbach & Grenner 2005).

Stichprobe:

Die *Tabelle 2* informiert über die Stichprobengrösse der Elternfragebogen:

Tabelle 2: Stichprobe Fragebogen Eltern

Eltern (Rücklauf 78-95%)	Versuchsklasse VK	Kontrollklasse KK
T1, Kohorte 1+2	527	392
T2, Kohorte 1+2	484	328
T3, Kohorte 1, nur Grundstufe	168	135

Auswertung:

Die Auswertung der Eltern-Fragebogen entspricht derjenigen der Fragebogen für die Lehrpersonen (vgl. Kapitel 2.2).

2.4. Videobasierte Unterrichtsbeobachtung und anschliessendes Team-Interview mit den Lehrpersonen

Die videobasierte Unterrichtsbeobachtung hat zum Ziel, die Unterrichtspraxis in der Grund-/Basisstufe zu erfassen, um Hinweise für die didaktische und pädagogische Gestaltung zu erhalten. Der Besuch in den Klassen umfasst die Videoaufzeichnung einer Sequenz von 50 Minuten und im Anschluss an den Unterricht ein videobasiertes Teaminterview, das auf Minidisc aufgenommen wird (Lyle, 2003). Dabei sehen die beiden Lehrpersonen von der Evaluatorin ausgewählte Ausschnitte aus ihrem Unterricht: einen zum Teamteaching, einen zu den Gruppeneinteilungen und einen zum individualisierten Unterricht. Das Interview zielt unter anderem darauf ab, die Überlegungen der Lehrpersonen, auf denen ihr Handeln in den gezeigten Sequenzen gründet, zu erfassen. Zusätzlich erstellt die Evaluatorin zu jeder beobachteten Sequenz ein Beobachtungsprotokoll und füllt einen Beobachtungsbogen aus.

Stichprobe:

Jede Grund-/Basisstufenklasse wird im Rahmen der Evaluation einmal im Verlauf des Schulversuches besucht. Für den Zwischenbericht wurden die Daten von 49 Grund-/Basisstufen-Klassen aus Kohorte 1 einbezogen. Erhebungszeitraum ist Januar 2005 bis Juni 2006.

Auswertung:

Die Unterrichtsbeobachtungen wurden mittels SPSS auf Häufigkeiten hin ausgezählt. Die Transkripte der videobasierten Teaminterviews wurden qualitativ mit Hilfe von Atlas.ti ausgewertet. Die Kategorienentwicklung erfolgt entsprechend den drei Schwerpunkten Teamteaching, Sozialform und Individualisierung.

2.5. Gruppeninterviews mit den Kindern

In den Gruppeninterviews kommen die Kinder zu Wort und schildern ihre Wahrnehmungen des Unterrichts in der Grund-/Basisstufe (Brooker, 2001).

Stichprobe:

Je Klasse drei bis fünf Schülerinnen und Schüler, jedes Grund-/Basisstufenjahr vertretend und geschlechtsgemischt. Die Auswahl der Kinder erfolgt durch die Lehrpersonen. Es wurden 49 Grund-/Basisstufen-Klassen aus Kohorte 1 zwischen Januar 2005 bis Juni 2006 besucht.

Durchführung:

Im Anschluss an den Unterrichtsbesuch nehmen die Kinder an einem halbstandardisierten Interview teil, das auf Minidisc aufgenommen wird. Eine Handpuppe führt durch das Gespräch mit den Kindern. Sie fordert zu Beginn des Interviews die Kinder auf zu berichten, was sie am Morgen in der Grund-/Basisstufe gemacht haben. Ausgehend von diesen Äusserungen entscheiden sich die

Kinder anhand von Smilies, was sie gern, nicht so gern oder gar nicht gern taten. Die Handpuppe führt weiter zu typischen Elementen des Grund-/Basisstufenunterrichts wie dem Kreis, dem Arbeiten in der Gruppe oder allein. Zwei abschliessende Fragen zielen auf eine zusammenfassende Stellungnahme ab und fragen danach, welchen Tätigkeiten die Kinder in der Schule am liebsten nachgehen.

Auswertung:

Die Gruppeninterviews wurden transkribiert und im Software-Programm Atlas.ti codiert.

2.6. Gruppeninterviews mit den Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen

Das Ziel dieser Gruppeninterviews bestand darin, die Erfahrungen der Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen sowie ihre Einstellungen und ihre Einschätzungen zum Schulversuch vertieft zu erfassen. Die Gruppeninterviews boten die Chance für Diskussionen. Sie wurden in kantonalen Gruppen durchgeführt. Dabei konnten auch Anliegen vorgebracht werden, die die kantonale Umsetzung betreffen und den Verantwortlichen im Sinne der formativen Funktion der Evaluation zusammenfassend weitergeleitet wurden.

Stichprobe:

Zum ersten Interview wurden in Kantonen mit wenigen Versuchsklassen alle Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen eingeladen, in Kantonen mit vielen Versuchsklassen wurde eine Stichprobe gezogen. Dies geschah unter den Bedingungen, dass aus möglichst jedem Team eine Lehrperson vertreten war und einer ausgeglichenen Vertretung von Lehrpersonen mit Kindergarten- und Primarlehrdiplom. An diesen ersten Interviews nahmen im Januar 2005 insgesamt 54 Lehrpersonen der Grund-/Basisstufe teil (vgl. *Tabelle 3*) im Januar 2006 35 Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen (vgl. *Tabelle 4*).

Tabelle 3: Stichprobe Gruppeninterviews Kohorte 1 Januar 05: Anzahl Grund-/Basisstufen- Lehrpersonen

	Stichprobe pro Kanton	Anzahl Lehrpersonen
AG	1 Lehrperson pro Team	10
GL	alle	2
NW	alle	13
SG	1 Lehrperson pro Team	10
TG	alle	10
ZH	1 Lehrperson pro Team	9
<i>total</i>		<i>54</i>

Tabelle 4: Stichprobe Gruppeninterviews Kohorte 2 Januar 06: Anzahl Grund-/Basisstufen- Lehrpersonen

	Stichprobe pro Kanton	Anzahl Lehrpersonen
BE	1 Lehrperson pro Team	10
FR	alle	4
LU	1 Lehrperson pro Team	11
ZH	1 Lehrperson pro Team	10
	<i>total</i>	35

An den zweiten Gruppeninterviews nahmen aus den Kantonen Nidwalden und Thurgau nochmals alle Lehrpersonen teil, in den andern Kantonen nach Möglichkeit jeweils diejenigen Grund/ Basisstufen-Lehrpersonen, die beim ersten Interview nicht dabei waren. Insgesamt waren dies 46 Lehrpersonen (vgl. *Tabelle 5*).

Tabelle 5: Stichprobe Gruppeninterviews Kohorte 1 Mai 07: Anzahl Lehrpersonen

	Stichprobe pro Kanton	Anzahl Lehrpersonen
AG	alle Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen, die noch nicht am Interview teilgenommen hatten + 1 Person pro Grund-/Basisstufen-Team	8
NW	Alle	12
SG	alle Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen, die noch nicht am Interview teilgenommen hatten	9
TG	Alle	11
ZH	alle Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen, die noch nicht am Interview teilgenommen hatten	6
	<i>total</i>	46

Datenerhebung:

Die halbstandardisierten Interviews wurden entsprechend eines Leitfadens von einer Evaluatorin durchgeführt. Die Aussagen der Lehrpersonen wurden auf Minidisc aufgenommen. Ein Interview dauerte rund 2 Stunden.

Auswertung:

Die Gruppeninterviews wurden transkribiert und im Software-Programm Atlas.ti codiert. Die Codes waren vorgängig und auf Grund der Zielsetzungen der Evaluation festgelegt und um einige zusätzliche Codes auf Grund einer ersten Durchsicht der Interviewtranskripte ergänzt worden. Ein Zusammenschluss aller Aussagen zu den entsprechenden Codes bildete die Grundlage für die qualitative Inhaltsanalyse.

2.7. Dokumentation und Interview kantonale Projektleitungen

Die kantonalen Projektleitungen stellten eine Dokumentation mit den Grundlagen und Rahmenbedingungen des Schulversuchs zusammen. Anschliessend wurden sie in einem ein- bis zweistündigen Interview über die Regelungen in ihrem Kanton, ihre Einschätzung der Erfahrungen mit den Versuchsklassen und über die Bedeutung des Schulversuchs im bildungspolitischen Umfeld des Kantons befragt.

Auswertung:

Die Dokumentation wurde inhaltlich ausgewertet und bildete eine Grundlage für das Interview mit den kantonalen Projektleitungen. Die Interviews wurden zusammenfassend inhaltlich ausgewertet. Im vorliegenden Bericht wird darauf nicht Bezug genommen, da diese Erhebungen der Entwicklung der Evaluationsinstrumente und als Hintergrundinformation dienen. Der Auftrag der EDK-Ost umfasst keine kantonalen Analysen.

2.8. Zusammenfassung Design und Methoden

In der Evaluation werden vielfältige Methoden verwendet: Fragebogen für alle Eltern und Lehrpersonen der Grund-/Basisstufe und Kontrollgruppe, videobasierte Unterrichtsbeobachtung und anschliessendes Teaminterview in den Klassen der Grund-/Basisstufen, sowie Gruppeninterview mit Kindern und Lehrpersonen der Grund-/Basisstufe.

Eltern und Lehrpersonen werden im Längsschnitt mittels eines Fragebogens befragt. Der Rücklauf zu den verschiedenen Testzeitpunkten beträgt bei den Eltern zwischen 78-95%, bei den Lehrpersonen zwischen 83-99%. Die Stichprobe umfasst:

- Eltern von 580 Grund-/Basisstufen-Kindern, sowie von 427 Kontrollklassen-Kindern
- 196 Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen, die in 99 Klassen in 9 Kantonen unterrichten, sowie 108 Kindergarten-Lehrpersonen, 60 Primarlehrpersonen der Kontrollklassen und 36 Primarlehrpersonen, welche Kinder nach der Grundstufe unterrichten.

Die Datenerhebung erfolgt zu drei Testzeitpunkten:

- Testzeitpunkt 1: 3 Monate nach Eintritt in die Grund-/Basisstufe bzw. in den Kindergarten
- Testzeitpunkt 2: nach 2 Jahren in der Grund-/Basisstufe bzw. im Kindergarten
- Testzeitpunkt 3: nach 3 oder 4 Jahren, am Ende der Grund-/Basisstufenzeit bzw. der 1./2. Klasse

Die statistischen Analysen beziehen sich mehrheitlich auf den Vergleich der Grund-/Basisstufe (Versuchsgruppe VK) mit der Kontrollgruppe (KK) sowie den Vergleich im Längsschnitt zwischen den Testzeitpunkten. Es werden nur Unterschiede beschrieben, welche statistisch signifikant sind.

Die Evaluation erfasst die Entwicklung zweier Kohorten:

- Kohorte 1: Diese Kinder sind im Sommer 2004 in die Grund-/Basisstufe oder in den Kindergarten eingetreten. Die gesamte Kohorte wurde zu Testzeitpunkt 1 und 2 befragt. Zum Testzeitpunkt 3 befragten wir erst die Eltern der Grundstufen-Kinder im Juni 2007 zum Abschluss der Grundstufe sowie einen Teil der Kontrollgruppe. Die Basisstufen-Eltern der Kohorte 1 werden im Juni 2008 nach Abschluss der Zeit in der Basisstufe befragt.
- Kohorte 2: Die Kinder der Kohorte 2 sind im Sommer 2005 in die Grund-/Basisstufe oder den Kindergarten eingetreten. Von Kohorte 2 fliessen die Ergebnisse zu Testzeitpunkt 1 und 2 in den Zwischenbericht ein.

Die Ergebnisse zum Testzeitpunkt 3 beziehen sich nur auf einen Teil der Grundstufenklassen und der Kontrollklassen und werden daher als vorläufige Ergebnisse betrachtet. Die Evaluation wird noch zwei Jahre weitergeführt um die vollständige Entwicklung beider Kohorten zu erfassen.

3. Einstellung zur Grund-/Basisstufe

In diesem Kapitel werden die Meinungen der Eltern und Lehrpersonen zum Projekt Grund-/Basisstufe dargestellt. Folgende Fragen stehen im Zentrum:

- Würden die Eltern und Lehrpersonen die Grund-/Basisstufe auf Grund der gemachten Erfahrungen erneut wählen?
- Welches sind die Meinungen der Eltern und Lehrpersonen der Kontrollklassen zur Idee der Grund-/Basisstufe?
- Welche Projektziele sind aus der Sicht der Eltern und Lehrpersonen zentral und konnten diese im Schulversuch schon umgesetzt werden?

3.1. Entscheid, das Kind wieder in die Grundstufe zu schicken

Die Grundstufen-Eltern (nur Kohorte 1) wurden zum Testzeitpunkt 3 gefragt, ob sie ihr Kind wieder in eine Grundstufe schicken wollten, wenn sie die Wahl hätten. Die Mehrheit der Grundstufen-Eltern (circa 60%) würde dies wieder tun: 42% der Eltern antworten mit „ja, auf jeden Fall“ und 17% sagen „eher ja“. 7% würden ihr Kind auf keinen Fall mehr in die Grundstufe schicken (n = 158) (vgl. *Abbildung 2*).

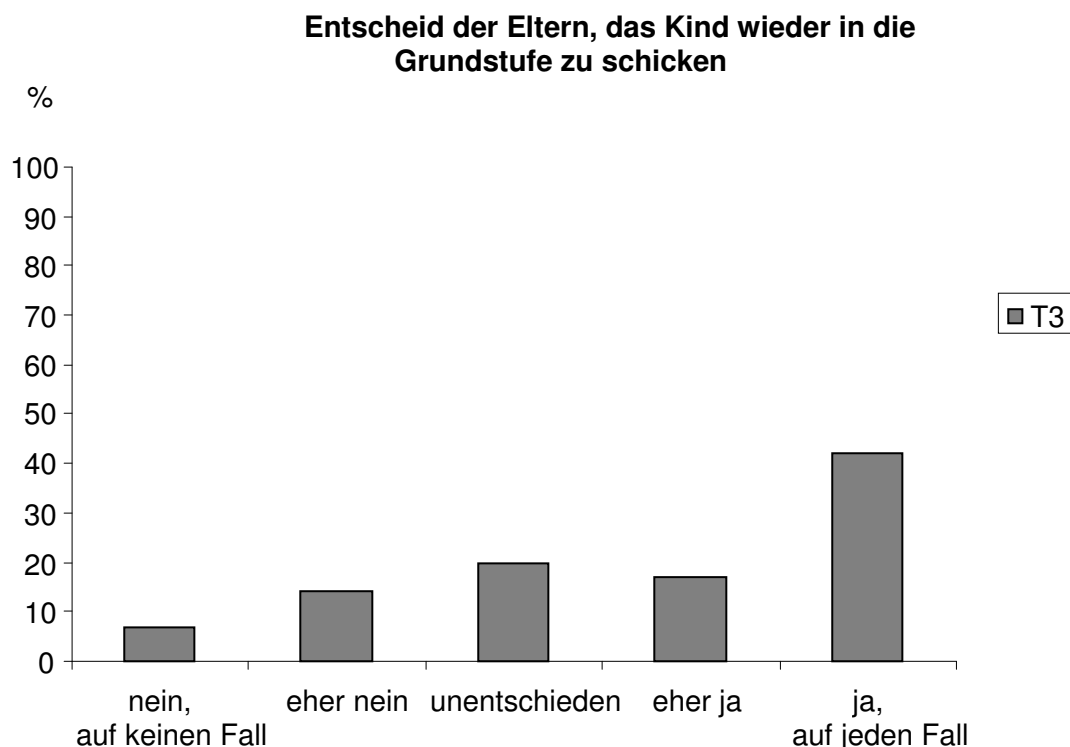


Abbildung 2: Wenn Sie die Wahl hätten, würden Sie Ihr Kind wieder in eine Grundstufe schicken wollen?

Die Kontrollklassen-Eltern wurden gefragt, ob sie ihr Kind gerne in die Grund-/Basisstufe schicken würden. Je ein Drittel beantwortete diese Frage zu allen Testzeitpunkten eher negativ, unentschieden oder eher positiv.

3.2. Einschätzung der Grund-/Basisstufe und des Kindergartens bzw. der Primarschule durch die Eltern

Die Grund-/Basisstufen-Eltern und die Kontrollklassen-Eltern schätzen den Kindergarten beziehungsweise die Schule ihres Kindes zu allen Testzeitpunkten durchschnittlich zwischen ziemlich positiv und sehr positiv ein (vgl. *Abbildung 3*).

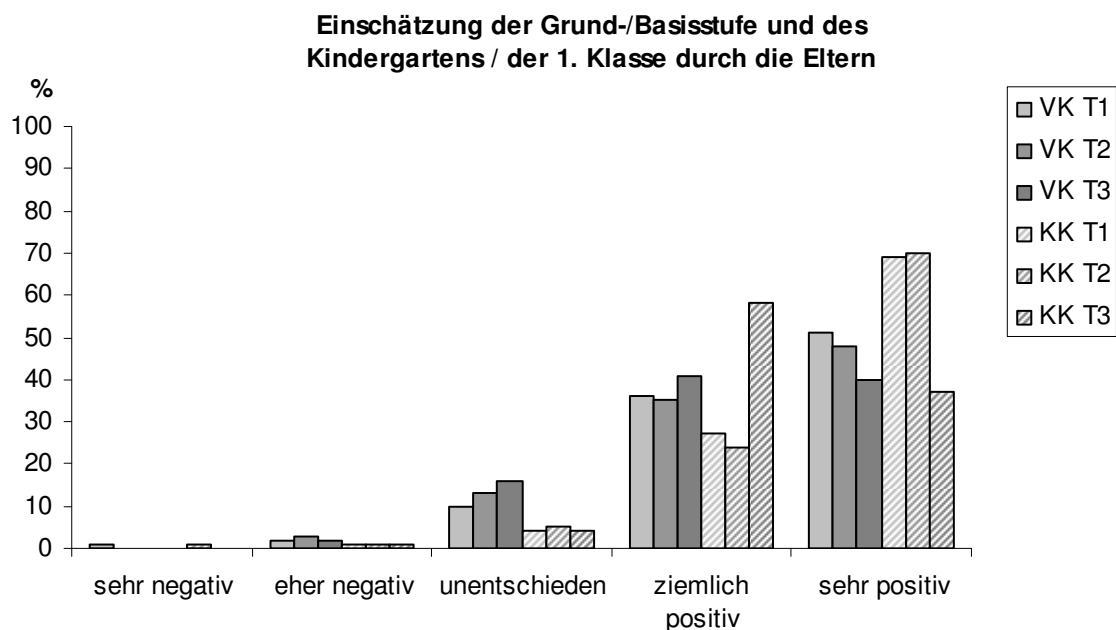


Abbildung 3: Wie schätzen Sie die Schule, die Ihr Kind besucht, insgesamt ein?

Zu den Testzeitpunkten 1 und 2 schätzen die Kindergarten-Eltern den Kindergarten ihres Kindes positiver ein als die Grund-/Basisstufen-Eltern die Schule ihres Kindes (t1: n = 908, Grund-/Basisstufe M = 4.35, Kindergarten M = 4.64, p = .000; t2: n = 778, Grund-/Basisstufe M = 4.28, Kindergarten M = 4.62, p = .000, Werte: 1 = sehr negativ bis 5 = sehr positiv). Beim Testzeitpunkt 3 gibt es keinen signifikanten Unterschied.

Die Einschätzung in der Versuchs- und der Kontrollgruppe wird mit der Zeit kritischer. Der Vergleich über alle Testzeitpunkte hinweg zeigt einen signifikanten Interaktionseffekt (n = 232, p = .026). Je nach Schulmodell findet die Abnahme der Zustimmung zwischen zwei unterschiedlichen Testzeitpunkten statt: Die Grund-/Basisstufen-Eltern schätzen die Schule ihres Kindes in der Mitte

der Grund-/Basisstufe negativer ein als zu Beginn der Grund-/Basisstufe (t1: M = 4.41, t2: M = 4.29, n = 430, p = .002, Werte: 1 = sehr negativ bis 5 = sehr positiv), während diese Abnahme bei den Kontrollklassen-Eltern nach dem Übergang von Kindergarten zu Primarschule zu beobachten ist (t2: M = 4.66, t3: M = 4.34, n = 104, p = .000).

Die Kinder in den Versuchsklassen selber äussern sich in den Gruppeninterviews positiv zu ihrer Schule: „Mir hat auch alles gefallen, ich bin in der Schule immer so glücklich. Und was ich tue, mache ich am liebsten.“ Über 40% gehen immer gern, über die Hälfte manchmal gern in die Grund-/Basisstufe. Auf die Frage, was ihnen gefalle, antworten gut 10% der Kinder: „alles“ und bei der Frage, was ihnen nicht gefalle, ebenfalls mehr als 10% „nichts“.

3.3. Einstellung der Lehrpersonen zur Grund-/Basisstufe

Die grosse Mehrheit der Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen (circa 90%) stuft die Idee der Grund-/Basisstufe zu allen Testzeitpunkten als „ziemlich positiv“ oder „sehr positiv“ ein. Bei den Kontrollklassen-Lehrpersonen geben rund 50% eine ziemlich oder sehr positive Einschätzung ab. Dies entspricht bei den Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen einer durchschnittlichen Einstellung zwischen „ziemlich positiv“ und „sehr positiv“ und bei den Kontrollklassen-Lehrpersonen zwischen „unentschieden“ und „ziemlich positiv“ (vgl. *Abbildung 4*).

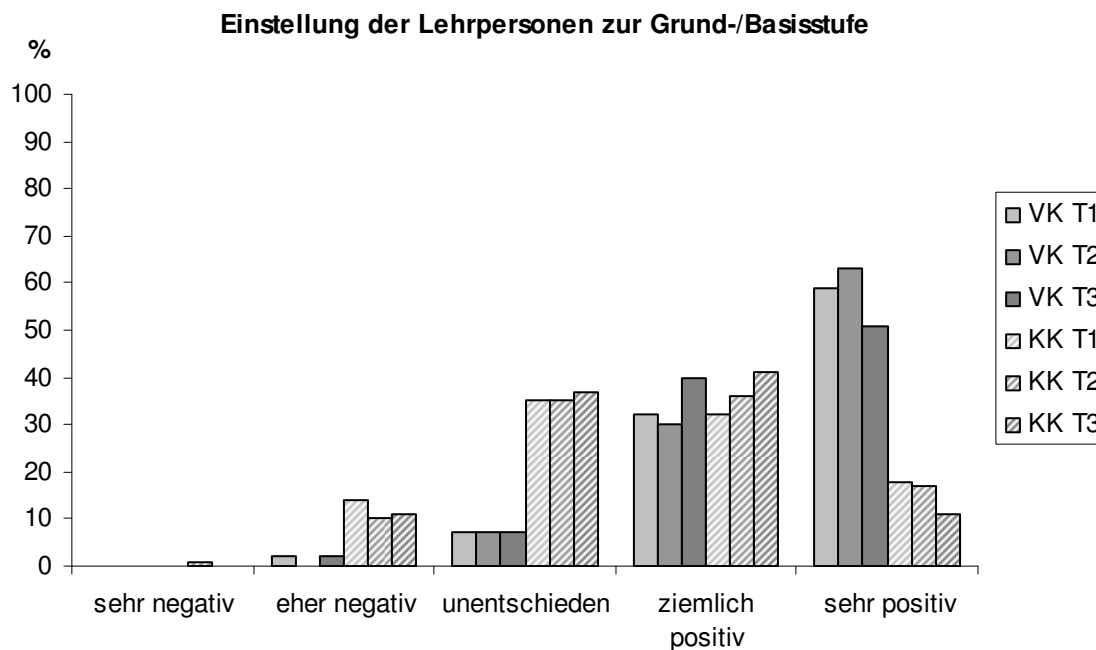


Abbildung 4: Wie stufen Sie die Idee der Grund-/Basisstufe grundsätzlich ein?

Die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen sind der Grund-/Basisstufe gegenüber zu allen Testzeitpunkten positiver eingestellt als die Kontrollklassen-Lehrpersonen oder die Lehrpersonen mit ehe-

maligen Grundstufenkindern in der Klasse (t1: n = 247, Grund-/Basisstufe M = 4.49, Kindergarten M = 3.53, p = .000; t2: n = 282, Grund-/Basisstufe M = 4.55, Kindergarten M = 3.57, p = .000, t3: n = 140, Grund-/Basisstufe M = 4.40, Primarschule M = 3.52, Primarlehrpersonen mit ehemalige Grundstufenkinder n = 36, M = 3.55, p = .000, Werte: 1 = sehr negativ bis 5 = sehr positiv).

Zudem schätzen die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen die Idee der Grund-/Basisstufe zum Testzeitpunkt 3 negativer ein als zum Testzeitpunkt 2 (t2: M = 4.69, t3: M = 4.44, n = 52, p = .008, Werte: 1 = sehr negativ bis 5 = sehr positiv). Der Mittelwert liegt jedoch immer noch zwischen „ziemlich positiv“ und „sehr positiv“. Auf Grund der Fragebogendaten ist nicht ersichtlich, worauf diese negativere Einschätzung beruht.

Die Lehrpersonen nahmen bei den Testzeitpunkten 1 und 3 zu Aussagen von möglichen Chancen und Problemen der Grund-/Basisstufe Stellung. Die Items wurden auf Grund inhaltlicher Überlegungen zu drei Skalen zusammengefasst. Die Skalen sind in *Tabelle 6*, die dazugehörigen Items und Mittelwerte in *Tabelle 7* aufgeführt.

Tabelle 6: Skalen zu Chancen und Problemen der Grund-/Basisstufe

Skalen zu Chancen und Problemen der Grund-/Basisstufe
<p>Skala Pro Grund-/Basisstufe (Cronbach's Alpha t1 = .650, t3 = .717)</p> <ul style="list-style-type: none"> - In der Grund-/Basisstufe gehen Spielen und Lernen fließend ineinander über. - Die altersgemischte Gemeinschaft bietet ein breites soziales Übungsfeld an. - Die Grund-/Basisstufe erleichtert den Kindern den Übertritt in die 2. (bzw. 3.) Klasse der Primarschule. - Durch den Einsatz von zwei Lehrpersonen kann Unterricht differenziert gestaltet werden. - In der Grund-/Basisstufe können die Kinder ihren Lernprozesse im eigenen Tempo durchlaufen. - Es ist ein Problem, wenn gleichaltrige Kinder in ihrem Lernstand sehr unterschiedlich weit sind (Item umgepolt). - Über- und Unterforderung können in Grund-/Basisstufe vermieden werden.
<p>Skala Contra Grund-/Basisstufe: Leistungsbetonung (Cronbach's Alpha t1 = .534, t3 = .636)</p> <ul style="list-style-type: none"> - In altersgemischten Gruppen ist Lernen in Ruhe nicht möglich. - Ältere Kinder lernen in der Grund-/Basisstufe zu wenig und spielen zu viel.
<p>Skala Contra Grund-/Basisstufe: Kindergarten-Betonung (Cronbach's Alpha t1 = .713, t3 = .747)</p> <ul style="list-style-type: none"> - In der Grund-/Basisstufe geht für jüngere Kinder die Geborgenheit, wie sie Kindergarten bieten kann, verloren. - In der Grund-/Basisstufe kommt das Spiel zu kurz.

Tabelle 7: Chancen und Probleme der Grund-/Basisstufe: Skalen Mittelwerte

Skala	T1				T3
	VK	KK	VK-KG	VK-PS	KK
Skala Pro Grund-/Basisstufe	3.33	3.06 ^{*1}	3.39	3.30	3.27
Skala Contra Grund-/Basisstufe: Leistungsbetonung	1.84	2.03	1.69	2.00 ^{*3}	2.12
Skala Contra Grund-/Basisstufe: Kindergarten-Betonung	2.01	2.64 ^{*2}	2.09	1.92	2.12

VK-KG = Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen mit Kindertandiplom, VK-PS = Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen mit Primarlehrdiplom. Werte: 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu, ^{*1} n = 244, p = .000, ^{*2} n = 193, p = .000, ^{*3} n = 155, p = .005

Ein Vergleich dieser Werte (vgl. *Tabelle 7*) zeigt, dass die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen bei Testzeitpunkt 1 die Chancen der Grund-/Basisstufe stärker betonen als die Kindergarten-Lehrpersonen (Skala Pro Grund-/Basisstufe: Grund-/Basisstufe M = 3.33, Kindergarten M = 3.06, n = 244, p = .000, Werte: 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu). Die Kindergarten-Lehrpersonen stimmen den Aussagen, die Kindergartenwerte betonen, stärker zu als die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen (Skala Contra Grund-/Basisstufe - Kindergarten-Betonung: Grund-/Basisstufe M = 2.01, Kindergarten M = 2.64, n = 193, p = .000, Werte: 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu). Bei kritischen Aussagen zur Grund-/Basisstufe zeigt sich zudem ein Unterschied nach dem Ausbildungshintergrund: Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen mit Primarlehrdiplom vertreten eher die Ansicht als Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen mit Kindertandiplom, dass ältere Kinder in der Grund-/Basisstufe zu wenig lernen und zu viel spielen (Skala Contra Grund-/Basisstufe - Leistungsbetonung: Kindergarten M = 1.69, Primar M = 2.00, n = 155, p = .005, Werte: 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu).

3.4. Entscheid, wieder auf der Grund-/Basisstufe zu unterrichten

Die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen wurden gefragt, ob sie sich erneut dafür entscheiden würden, auf einer Grund-/Basisstufe zu unterrichten. Die Mehrheit der Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen beantwortet diese Frage zu allen der Testzeitpunkten mit „ja, ohne Zweifel“. Für rund 40% wäre eine solche Entscheidung an gewisse Bedingungen geknüpft, während weniger als 5% nicht mehr auf der Grund-/Basisstufe unterrichten möchten (vgl. *Abbildung 5*).

Entscheid, wieder auf der Grund-/Basisstufe zu unterrichten

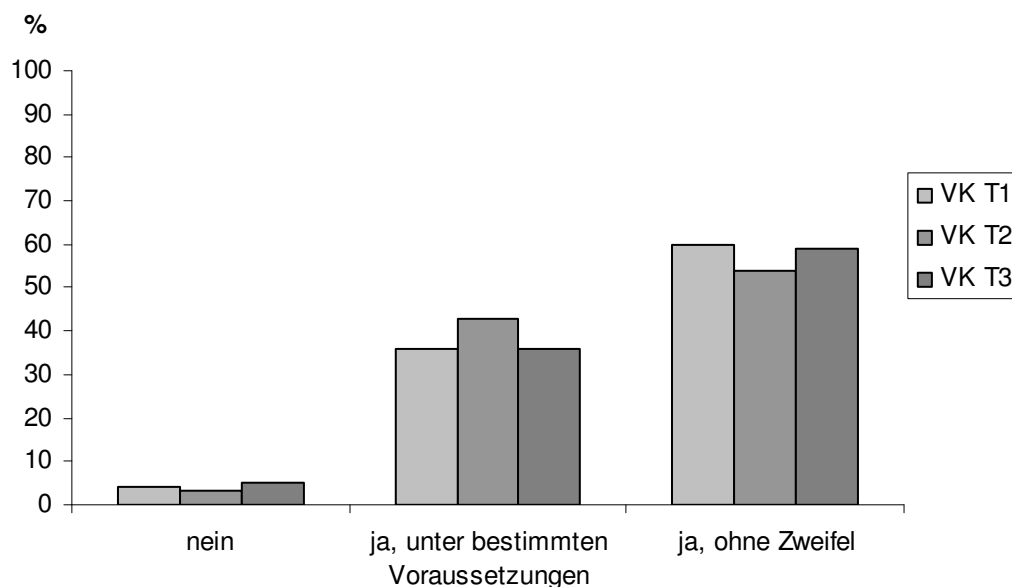


Abbildung 5: Wenn Sie die Wahl hätten, würden Sie sich wiederum entscheiden, an einer Grund-/Basisstufe zu unterrichten?

Als Bedingungen für eine erneute Wahl an einer Grund-/Basisstufe zu unterrichten geben die Lehrpersonen folgende Punkte am häufigsten an (Rangfolge):

- Grösse des eigenen Pensums
- Lehrpersonenteam
- Raumangebot
- genügend Unterstützung, Einbezug von Fachlehrkräften/schulische Heilpädagogin bzw. schulischer Heilpädagoge
- Mitbestimmung bei der Wahl des Teamkollegen, der Teamkollegin
- genügende Vorbereitung/Einführung in die Grund-/Basisstufe
- Lohn

Jene Lehrpersonen, die nicht mehr auf der Grund-/Basisstufe unterrichten möchten, begründen dies vor allem damit, dass ihnen ihre herkömmliche Stufe besser gefallen hat oder die Grund-/Basisstufe eine zu grosse Belastung darstellt.

3.5. Interesse der Kindergarten- und Primar-Lehrpersonen auf der Grund-/Basisstufe zu unterrichten

Die Kontrollklassen-Lehrpersonen wurden gefragt, ob sie gerne auf einer Grund-/Basisstufe unterrichten würden. Bei den Testzeitpunkten 1 und 2 antwortete knapp die Hälfte der Kindergarten-Lehrpersonen mit „eher ja“ oder „ja, auf jeden Fall“. Von den Primar-Lehrpersonen, die bei Testzeitpunkt 3 befragt wurden, könnte es sich ein Drittel eher oder ganz vorstellen, auf der Grund-/Basisstufe zu unterrichten (vgl. *Abbildung 6*).

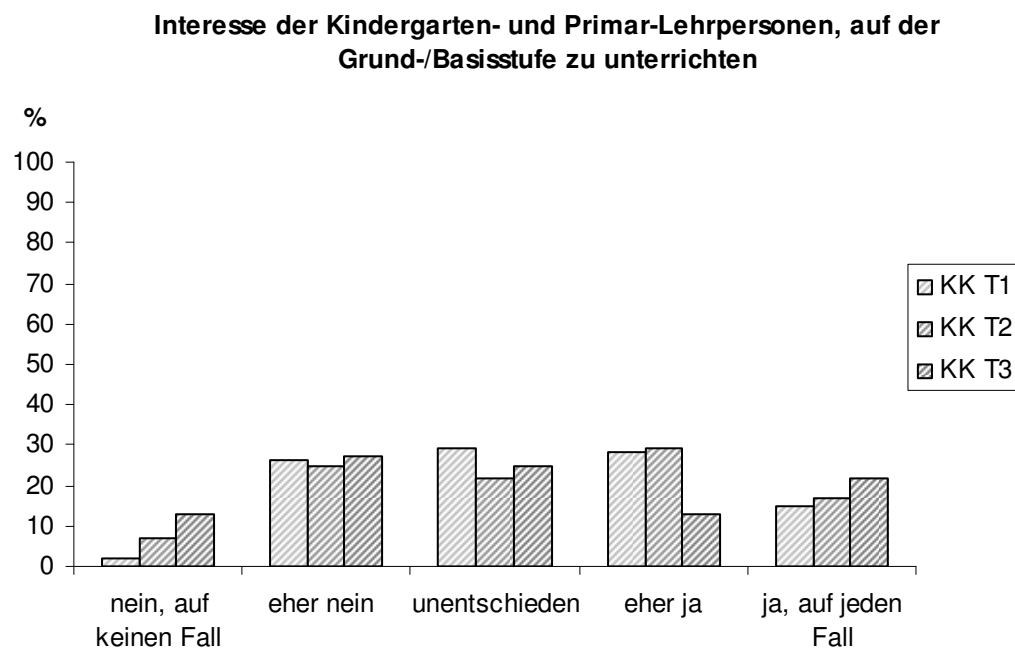


Abbildung 6: Würden Sie gerne auf der Grund-/Basisstufe unterrichten?

Der Vergleich zwischen den Testzeitpunkten 1 und 2 zeigt keine Veränderung der Einschätzung.

3.6. Ziele und Zielerreichung

Die Grundstufen-Eltern schätzten zum Testzeitpunkt 3 ein, welche Ziele der Grund-/Basisstufe am ehesten erreicht wurden (Rangfolge):

- Soziales Lernen in der altersdurchmischten Gruppe
- Fließender Übergang vom Spielen zum Lernen
- Individuelles Eingehen der Lehrpersonen auf das Kind
- Bessere Förderung der Kinder auf Grund der Betreuung durch zwei Lehrpersonen

Zwischen 80% und 90% der Grundstufen-Eltern geben bei diesen Zielen an, dass sie teilweise bis vollumfänglich erreicht wurden.

Weiter wurden die Grundstufen-Eltern gebeten, aus derselben Liste mit Zielen jene drei auszuwählen, die ihrer Meinung nach am wichtigsten sind. Am häufigsten wurden die folgenden Ziele genannt (Rangfolge):

- Individuelles Eingehen auf das Kind
- Soziales Lernen in der altersdurchmischten Gruppe
- Fließendes, frühes Erlernen von Lesen, Schreiben und Rechnen
- Fließender Übergang vom Spielen zum Lernen

Ein Vergleich dieser Einschätzungen zu den Zielen zeigt eine weitgehende Deckung. Die den Eltern wichtigen Ziele werden in der Praxis als zwischen teilweise und vollumfänglich erreicht wahrgenommen. Differenzen zeigen sich darin, dass die Eltern dem Ziel „fließendes, frühes Erlernen von Lesen, Schreiben und Rechnen“ grosse Priorität geben, dies jedoch aus ihrer Sicht erst teilweise erfüllt ist. Eine ähnliche Diskrepanz zwischen Wichtigkeit und Erreichung zeigt sich beim Ziel „spezifische und frühe Förderung von Begabungen“, welches eine höhere Priorisierung (5. Rang bei Grund-/Basisstufen-Eltern; 7. Rang bei Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen) und eine kritische Einschätzung der Zielerreichung (9. und letzter Rang in Einschätzung der Zielerreichung bei den Grund-/Basisstufen-Eltern und bei Grundstufen-Lehrpersonen) erhält.

Den Lehrpersonen wurde ebenfalls eine Liste von Zielen des Projektes zur Einschätzung vorgelegt. Folgende fünf Ziele der Grund-/Basisstufe werden von den Lehrpersonen als die wichtigsten angesehen:

- Soziales Lernen in vielschichtigem Lernumfeld (Altersheterogenität, Integration)
- Individualisierung
- Erhöhung der Chancengleichheit für Kinder aus bildungsfernen Familien
- Flexibler Übergang Kindergarten – Schule
- Fließender Übergang spielerisches – aufgabenorientiertes Lernen

Am wichtigsten ist nach Ansicht der Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen das soziale Lernen in vielschichtigem Lernumfeld, für die Kindergarten-Lehrpersonen steht Individualisierung an erster Stelle und für die Primar-Lehrpersonen die Erhöhung der Chancengleichheit für Kinder aus bildungsfernen Familien. Sowohl die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen als auch die Primar-Lehrpersonen beurteilen die Frühförderung der Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) als am wenigsten wichtig.

3.7. Zusammenfassung Einstellung zur Grund-/Basisstufe

Eltern wie auch Lehrpersonen, die Erfahrung mit der Grund-/Basisstufe haben, befürworten diese mit grosser Mehrheit. Die meisten Eltern würden ihr Kind erneut in eine Grund-/Basisstufe schicken, wenn sie die Wahl hätten, ebenso würde die Mehrheit der Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen wieder an einer Grund-/Basisstufe-Klasse unterrichten wollen und steht der Grund-/Basisstufe grundsätzlich positiv gegenüber. Die Wahrnehmung der Bildungsqualität für die vier- bis achtjähri-

gen Kinder durch die Eltern ist generell positiv: Grund-/Basisstufe wie auch Kindergarten und 1. Primarklasse erfahren hohe Akzeptanz. Besonders der Kindergarten wird von den Kontrollklassen-Eltern sehr positiv eingestuft.

Die Kontrollklassen-Eltern haben zu je einem Drittel eine eher positive oder eher negative Meinung zur Grund-/Basisstufe oder äussern sich unentschieden. Die Kontrollklassen-Lehrpersonen sind der Grund-/Basisstufe gegenüber grundsätzlich zu 15% sehr positiv und zu einem Drittel ziemlich positiv eingestellt, ein weiteres Drittel ist unentschieden.

Grund-/Basisstufen-Eltern und -Lehrpersonen erachten übereinstimmend folgende Ziele als wichtig: soziales Lernen in altersdurchmischter Gruppe, fließender Übergang vom Spielen zum Lernen und Unterrichtsformen mit Individualisierung. Diese werden als teilweise bis vollständig erreicht eingeschätzt. Die Grund-/Basisstufen-Eltern betonen die Wichtigkeit des frühen Erlernens von Lesen, Schreiben und Rechnen stärker als die Lehrpersonen.

4. Unterricht

Die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen entwickeln durch den Schulversuch eine Unterrichtspraxis für die Grund-/Basisstufen. Mit der formativen Evaluation wird diese vielfältige Praxis erfasst, analysiert und beschrieben. In dieses Kapitel fließen vor allem die Angaben der Lehrpersonen zu ihrem Unterricht in den Fragebogen und Interviews sowie die Beobachtungen des Evaluationsteams im Rahmen der videobasierten Unterrichtsbeobachtung ein. Zuerst geht es um die gewählten Unterrichtsformen und die Strukturierung der Unterrichtssequenzen sowie weitere Aspekte wie Wahlfreiheit der Kinder, Gebrauch der Standardsprache durch die Lehrpersonen oder die Chancen des altersdurchmischten Lernens. Danach werden das Lehr- und Lernverständnis der Lehrpersonen dargelegt sowie ihre Einstellung zum Spiel. Das Kapitel schliesst mit den Einschätzungen des Unterrichts durch die Eltern.

4.1. Strukturierung des Unterrichts und Sozialformen

In allen fünfzig im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen besuchten Klassen bestimmt ein Rahmenthema über längere Zeit hinweg das Unterrichtsgeschehen. Die meisten sind entweder dem Fach ‚Sprache‘, z.B. Märchen oder ein Bilderbuch oder dem Fach ‚Mensch und Umwelt‘ wie Bauernhof, Piraten oder Wasserfrösche zuzuordnen. Viele Themen lassen sich vom Jahreslauf ableiten, wie Ostern, Herbst, Samichlaus oder Frühling.

In der grossen Mehrheit der Grund-/Basisstufen-Klassen finden gemeinsame Aktivitäten mit allen Kindern statt. Während der beobachteten Sequenzen gibt es davon häufig eine oder zwei, in einigen Sequenzen drei und mehr. Sie umfassen oft ein Singspiel, die Lehrform des Vorzeigens-Nachmachens, erarbeitende Lehrgespräche, die Präsentation von etwas Mitgebrachtem oder Hergestelltem durch die Kinder und das Erzählen einer Lehrperson (Reihenfolge nach Häufigkeit). Die gemeinsame Aktivität dauert im Durchschnitt eine Viertelstunde, ihre Länge variiert aber stark von Klasse zu Klasse und erstreckt sich von wenigen Minuten bis hin zu einer ganzen Stunde. Weitere, eher selten beobachtete Formen des geführten Unterrichts sind: Darbieten in Form von Referieren einer Lehrperson, Diskutieren mit offenem Ergebnis, Regelspiele, Rollen- oder Planspiele sowie Theater einüben.

Häufig arbeiten die Kinder an einer Werkstatt, vorwiegend in der dritten Lektion. Wochenplanunterricht kommt in sieben Klassen vor, in sechs die Arbeit mit Computerprogrammen. Weder Projektunterricht noch Unterricht mit Tagesplänen können beobachtet werden, hingegen freie Arbeit in fünf Klassen. Entdeckendes oder erforschendes Lernen kommt in diesen Sequenzen vereinzelt vor.

Oft gibt es während den beobachteten Sequenzen Phasen, während denen die Kinder in Einzel- und Partnerarbeit tätig sind. Gruppenarbeit kommt vorwiegend in Form von ‚collaborative seatwork‘ vor (Cohen 1994). Jedes Kind versucht die Aufgabe zu lösen und die Gruppenmitglieder unterstützen einander. Selten gibt es Gruppenarbeit in Form von ‚peer collaboration‘ (Roschelle & Teasley

1995), in welcher die Gruppe ein gemeinsames Produkt erstellt. Die Gruppenzusammensetzung ist oft alters- und leistungsgemischt. In zehn der Klassen können Differenzierungsphasen mit festen Lernstandsgruppen ausgemacht werden. Immer wenn die Kinder in Gruppen oder alleine arbeiten, begleiten die Lehrpersonen sie individuell bei ihrem Lernen, regen an, stellen Fragen oder zeigen eine nächste Aufgabe vor. Diese Form von Individualisierung geschieht meist durch Vorzeigen der Lehrpersonen und Nachmachen durch das Kind. In sechs Klassen ist ein situatives Tutorium zu beobachten: die Lehrperson beauftragt ein Kind, einem anderen etwas zu erklären oder zu zeigen. In einem Drittel der beobachteten Sequenzen sind Lesen, Schreiben und Rechnen Aktivitäten der Kinder.

Bei der Auswertung wurde der Ablauf der beobachteten Sequenzen in Minuten aufgezeichnet. Dabei zeigen sich Muster von Unterrichtsgestaltung, welche in mehreren Klassen beobachtet werden können (vgl. *Abbildung 7*). Ein Viertel aller beobachteten Sequenzen lassen sich zu keinem Muster zusammenfassen und sind deshalb in der Grafik nicht dargestellt.

Jede beobachtete Sequenz beginnt mit dem allmählichen Eintreffen der Kinder und einem anschließenden Spiel. Häufig handelt es sich um ein Auffangspiel, bei dem jedes neu dazu kommende Kind sogleich mitmachen kann. Wenn alle Kinder im Kreis versammelt sind, leiten die Lehrpersonen eine gemeinsame spielerische oder musische Aktivität ein. Bei den am häufigsten beobachteten Sequenzen folgt eine erarbeitende Aktivität im Kreis (1. und 2. Typ). Danach arbeiten die Kinder in Gruppen oder einzeln an Tätigkeiten, die ihnen von der Lehrperson zugeteilt werden, beim ersten Typ bis zum Ende der 50-Minuten-Sequenz. Der zweithäufigste Typ unterscheidet sich vom ersten Typ insofern, als am Schluss der Sequenz noch einmal eine gemeinsame Aktivität im Kreis stattfindet, bei der auf die Arbeit rückblickend besprochen oder gezeigt wird. Der dritte Typ unterscheidet sich vom ersten dadurch, dass die Kinder nach der gemeinsamen musisch-spielerischen Sequenz sogleich einzeln oder in Gruppen Tätigkeiten nachgehen, die ihnen die Lehrperson zuteilt. Bei Sequenzen des vierten Typs wird die Klasse nach der spielerisch-musischen Aktivität aufgeteilt: Während die eine Hälfte die Tätigkeit frei auswählen kann, bearbeiten die andern Kinder von der Lehrperson bestimmte Aufträge.

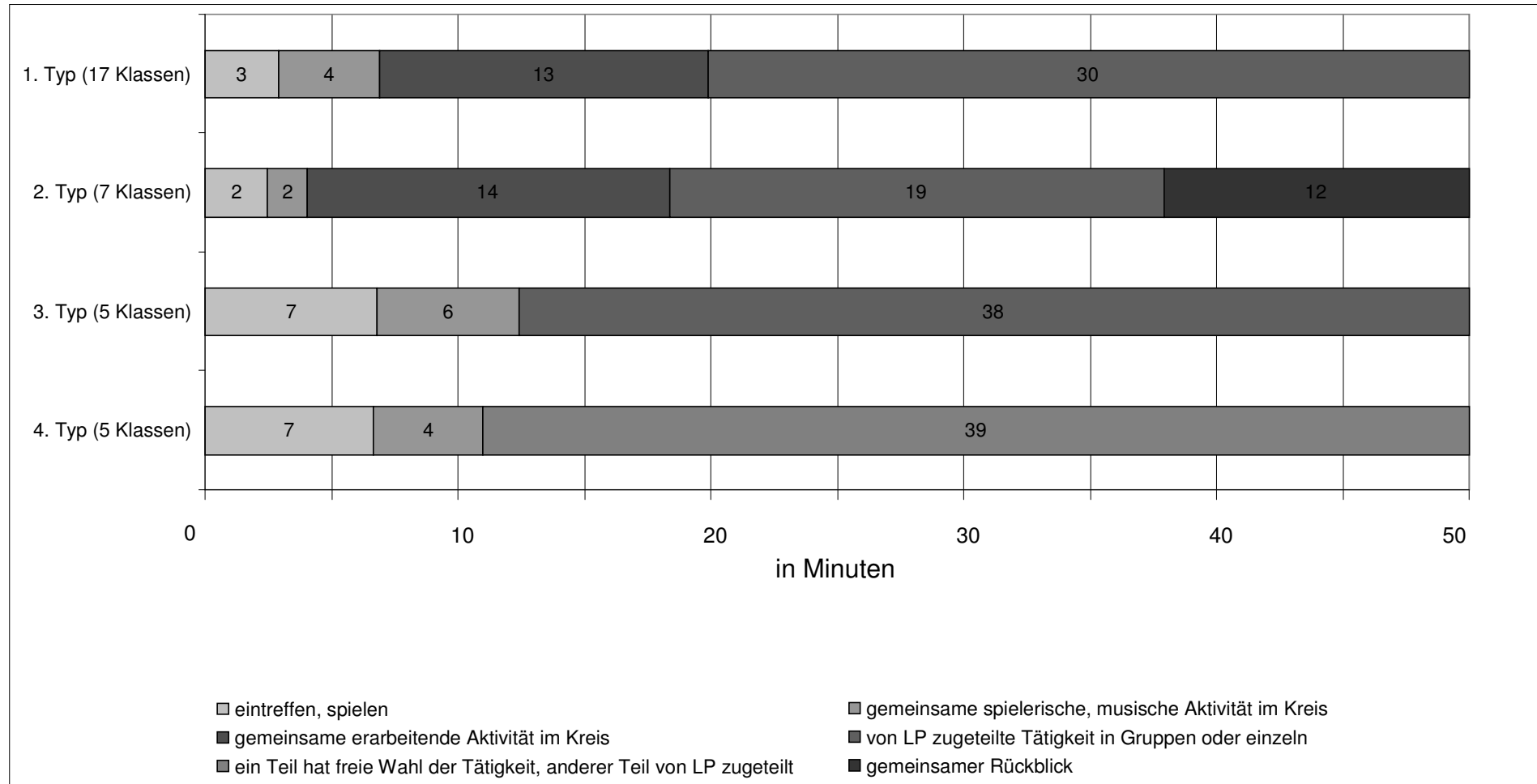


Abbildung 7: Muster der Unterrichtsgestaltung der beobachteten, 50-minütigen Sequenzen

Diese beobachteten Sequenzen, welche einen 50-minütigen Ausschnitt aus dem gesamten Unterricht an einem Morgen bilden, werden unter anderem auch in Bezug auf die Aktivitäten der Kinder analysiert. Wenn ein Kind oder mehrere Kinder mit der entsprechenden Aktivität für längere oder kürzere Zeit während der beobachteten Sequenz beschäftigt sind, wird dies als Aktivität, die vorkommt, erfasst. In zwei Dritteln der Klassen kommen in den 50-minütigen Ausschnitten die Aktivitäten Singen, Spielen sowie Gestalten und Zeichnen vor. In einem Drittel der Klassen kommen die Aktivitäten Schreiben, Rechnen und Lesen vor, in einem Viertel ist die Kinderaktivität Erzählen zu beobachten. Die Rangfolge der Kinderaktivitäten nach Häufigkeit mit den Prozentangaben der Klassen, bei denen die Aktivität bei einem oder mehreren Kindern während der beobachteten Sequenz vorkommt:

- Singen (65%)
- Spielen (63%)
- Gestalten und Zeichnen (63%)
- Schreiben (39%)
- Rechnen (39%)
- Lesen (29%)
- Erzählen (22%)

4.2. Anteile verschiedener Unterrichtsformen

Im Fragebogen geben alle Lehrpersonen die Häufigkeit des Einsatzes verschiedener Unterrichtsformen an. Über die Testzeitpunkte zeigen sich keine Veränderungen.

In der Grund-/Basisstufe kommen nach Angaben der Lehrpersonen am häufigsten vor:

- Spielen in selbstgewählter Sozialform (alleine oder in Gruppen)
- selbstgewählte Spiele
- Einzelarbeit an individuellen, von der Lehrperson aufgetragenen, Aufgaben
- selbstgewählte Aufgaben

Im Kindergarten sind folgende Unterrichtsformen am häufigsten:

- selbstgewählte Spiele
- Spielen in selbstgewählter Sozialform (alleine oder in Gruppen)
- Spiel mit der ganzen Klasse
- selbstgewählte Aufgaben

In der Primarschule sind folgende Unterrichtsformen am häufigsten:

- Einzelarbeit an individuellen, von der Lehrperson aufgetragenen, Aufgaben
- Einzelarbeit an gleichen Aufgaben
- Gruppenarbeit an gleichen Aufgaben
- gemeinsame Diskussion

Die Lehrpersonen der Grund-/Basisstufe übernehmen wesentliche Elemente aus Kindergarten und Primarschule und betonen individualisierten Unterricht stärker als die Primarlehrpersonen.

Die Unterrichtsformen werden zu drei Skalen zusammengefasst: Lehrpersonenzentrierung ohne Individualisierung, Lehrpersonenzentrierung mit Individualisierung und Kindzentrierung, wobei die Reliabilität der Skala Lehrpersonenzentriert mit Individualisierung ungenügend ist (vgl. *Tabelle 8*). Die Angaben der Häufigkeit durch die Lehrpersonen werden als Prozentanteile für den Unterricht berechnet (vgl. *Abbildung 8* und *Tabelle 9*).

Tabelle 8: Skala Unterrichtspraxis Lehrpersonenzentrierung- vs. Kindzentrierung

Skala Unterrichtspraxis
Skala Unterrichtspraxis Lehrpersonenzentriert ohne Individualisierung (Cronbach's Alpha α t1 = .737, t2 = .757, t3 = .738)
<ul style="list-style-type: none"> - Die Kinder sitzen und hören zu, die Lehrperson redet. - Die Lehrperson redet und stellt Fragen, einzelne Kinder antworten.
Skala Unterrichtspraxis Lehrpersonenzentriert mit Individualisierung (Cronbach's Alpha α t1 = .546, t2 = .390, t3 = .328)
<ul style="list-style-type: none"> - Die Kinder arbeiten für sich an verschiedenen Aufgaben, die ihnen die Lehrperson gegeben hat. - Die Kinder arbeiten zu zweit oder in Gruppen an verschiedenen Aufgaben, die ihnen die Lehrperson gegeben hat.
Skala Unterrichtspraxis: Kindzentrierung (Cronbach's Alpha α t1 = .623, t2 = .692, t3 = .582)
<ul style="list-style-type: none"> - Die Kinder arbeiten selbständig an verschiedenen Aufgaben, die sie selber wählen konnten. - Die Kinder wählen selber, ob sie eine Aufgabe alleine oder mit andern bearbeiten.

Insgesamt unterscheiden sich die Angaben zu den Unterrichtsformen im Kindergarten, in der Grund-/Basisstufe und in der Primarschule wenig, für die drei Formen wird je etwa ein Drittel der Zeit eingesetzt. Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen unterrichten bei den Testzeitpunkten 1 und 2 am häufigsten lehrpersonenzentriert mit Individualisierung, am zweithäufigsten kindzentriert und am seltensten lehrpersonenzentriert ohne Individualisierung (vgl. *Abbildung 8*.)

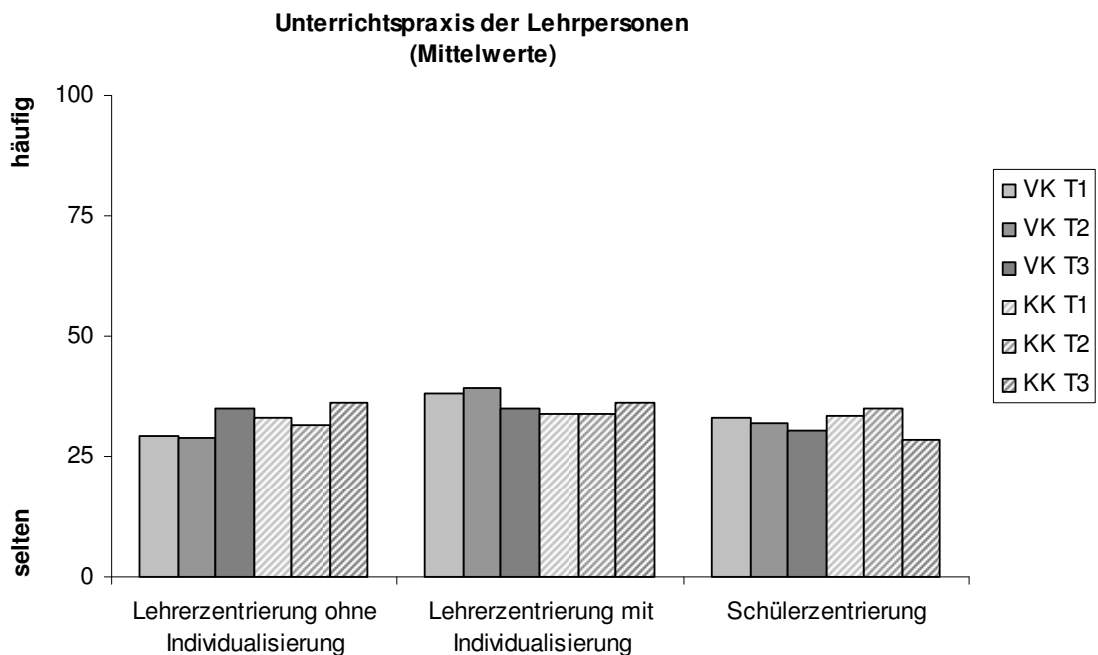


Abbildung 8: Skala Häufigkeit von Unterrichtspraxis im Vergleich zu den beiden andern Unterrichtsformen: Mittelwerte der errechneten %-Anteile

Beim Testzeitpunkt 1 und 2 unterrichten die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen eher lehrpersonen-zentriert mit Individualisierung, während die Kontrollklassen-Lehrpersonen den Unterricht eher lehrpersonenzentriert ohne Individualisierung gestalten. Zum Testzeitpunkt 2 ist die Kindzentrierung in den Kindergärten ausgeprägter als in der Grund-/Basisstufe (vgl. *Tabelle 8* und *Tabelle 9*). Beim Testzeitpunkt 3 sind keine Unterschiede signifikant.

Tabelle 9: Mittelwerte Skala Unterrichtspraxis

Skala	Mittelwert %-Anteil im Unterricht					
	T1		T2		T3	
	VK	KK	VK	KK	VK	KK
Skala Unterrichtspraxis Lehrpersonenzentrierung ohne Individualisierung	29	33 ^{*1}	29	32 ^{*3}	35	36
Skala Unterrichtspraxis Lehrpersonenzentrierung mit Individualisierung	38	34 ^{*2}	39	34 ^{*4}	35	36
Skala Unterrichtspraxis Kindzentrierung	33	34	32	35 ^{*5}	30	29

^{*1} n = 252, p = .002, ^{*2} n = 251, p = .000, ^{*3} n = 159, p = .026, ^{*4} n = 160, p = .000, ^{*5} n = 159, p = .015

Die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen vergleichen die Verwendung der Unterrichtsformen der Grund-/Basisstufe mit ihrer vorherigen Praxis im Kindergarten bzw. auf der Unterstufe. Alle geben

an, dass sie Lehrpersonenzentrierung ohne Individualisierung seltener anwenden als vorher. Bei den Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen, die vorher auf der Unterstufe unterrichteten, ist diese Veränderung stärker. Lehrpersonenzentrierung mit Individualisierung hat im Vergleich zu früher zugenommen (vgl. *Abbildung 9*).

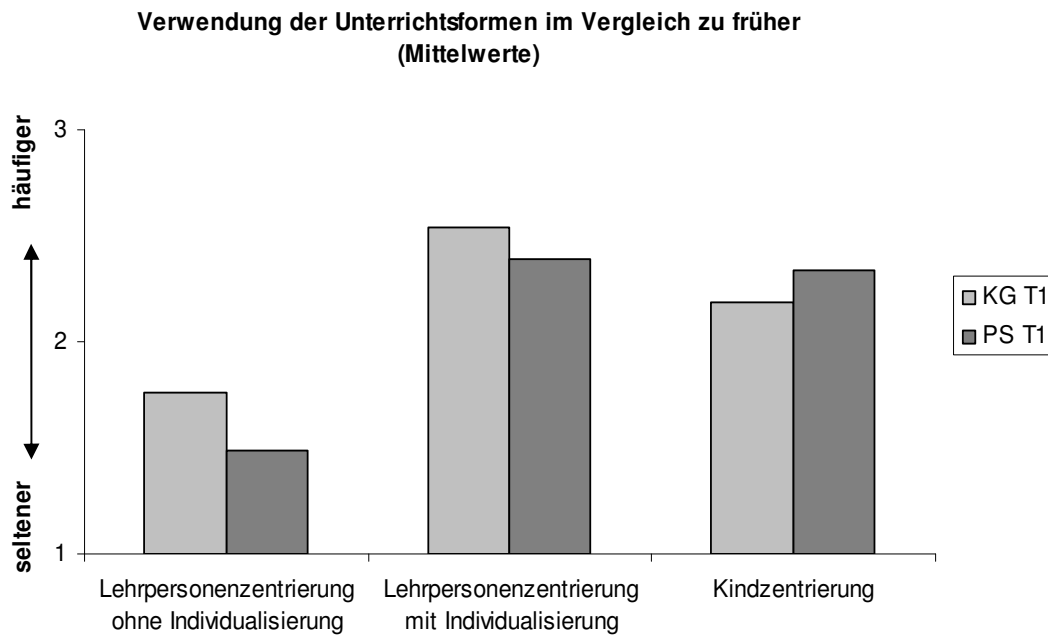


Abbildung 9: Verwenden Sie die folgenden Unterrichtsformen im Vergleich zu früher seltener oder häufiger? (1 = seltener; 2 = gleich häufig; 3 = häufiger)

Die Lehrpersonen schätzen die Anteile von Unterrichtsformen ein, die einander gegenüber gestellt wurden (vgl. *Tabelle 10*). Zum Testzeitpunkt 1 leiten die Kindergarten-Lehrpersonen einen höheren Prozentanteil des Unterrichts mit der ganzen Klasse an (Frontalunterricht - Spiel oder erarbeitender Unterricht) als die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen. In den Grund-/Basisstufen-Klassen initiieren oder bestimmen die Lehrpersonen Lernen und Spielen häufiger, die Kindergarten-Kinder haben mehr Zeitanteile, bei denen sie die Aktivität frei wählen. Die Kindergarten-Lehrpersonen gehen mit ihren Klassen häufiger nach draussen als die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen.

Tabelle 10: %-Anteile des Unterrichts

	% Anteil des Unterrichts Mittelwerte t1	
	VK	KK
Arbeit und Spiel mit der ganzen Klasse/in Gruppen oder einzeln	36 / 63	42* / 57 ¹
von der Lehrperson initiiertes oder bestimmtes Lernen und Spielen/freie Wahl des Spiels und der Lernaufgaben	58 / 40	45* ² / 54* ³
Arbeit und Spiel drinnen/im Freien bzw. ausserhalb des Schulzimmers (z.B. Ausflüge, Besuche)	84 / 14	74* ⁴ / 25* ⁵

*¹ n = 133, p = .017, *² n = 129, p = .000, *³ n = 128, p = .000, *⁴ n = 133, p = .000, *⁵ n = 129, p = .000 (Bonferroni-korrigiert)

Die Lehrpersonen geben an, wie oft die Kinder Aspekte ihrer Tätigkeit wählen können, sei es die Aufgabe, die Dauer, die Sozialform oder den Schwierigkeitsgrad. Alle Items wurden zu einer Skala zusammengefasst (vgl. *Tabelle 11*). Die Kindergarten-Kinder haben eine grössere Wahlfreiheit als die Grund-/Basisstufen-Kinder. Alle können jedoch zwischen einmal täglich und zwei- bis dreimal pro Woche wählen, was für eine Aufgabe sie lösen, wie lange sie bei einer Aufgabe verweilen, ob sie alleine oder zu zweit arbeiten wollen und wie schwierig die Aufgabe ist, die sie bearbeiten. Die Grund- und Basisstufenkinder verfügen bei Testzeitpunkt 3 über eine grössere Wahlfreiheit als die Schülerinnen und Schüler der ersten Klassen oder die ehemaligen Grundstufenkinder in der 2. Klasse (Grund-/Basisstufe M = 5.00, Primar M = 3.77, 2. Primarklasse, ehemalige Grundstufenkinder M = 3.54, n = 121, p = .000, vgl. *Tabelle 11* und *Tabelle 12*).

Tabelle 11: Skala Wahlfreiheit

<p>Skala Wahlfreiheit (Cronbach's Alpha α t1 = .749, t2 = .771, t3 = .879)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie häufig können die Kinder wählen, mit welcher Aufgabe sie sich beschäftigen? - Wie häufig können die Kinder wählen, wie lange sie sich mit einer Aufgabe beschäftigen? - Wie häufig können die Kinder wählen, ob sie alleine oder mit andern arbeiten möchten? - Wie häufig können die Kinder wählen, ob sie eine leichtere oder eine schwierigere Aufgabe lösen möchten?
--

Tabelle 12: Mittelwerte und T- Test Skala Wahlfreiheit

Skala	Mittelwert					
	T1		T2		T3	
	VK	KK	VK	KK	VK	KK
Skala Wahlfreiheit	5.19	5.59 ^{*1}	4.94	5.47 ^{*2}	5.00	3.77 ^{*3}

Werte: 1 = nie, 2 = einmal pro Monat oder seltener, 3 = rund 1x/ Woche, 4 = 2-3x/Woche, 5 = rund 1x/Tag, 6 = mehrmals täglich, ^{*1} n = 383, p = .000, ^{*2} n = 190, p = .000, ^{*3} n = 91, p = .000

In den Unterrichtsbeobachtungen der Grund-/Basisstufe kann ebenfalls festgestellt werden, dass die Kinder gelegentlich freie Wahl der Aktivität oder der Gruppenzusammensetzung haben, dass ihnen jedoch meist die Lehrpersonen zuteilen, was sie wie lange und mit wem tun sollen. In den Teaminterviews wie auch in den Gruppeninterviews reflektieren die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen differenziert die Chancen und Grenzen der Wahl der Aufgaben und Tätigkeiten durch die Kinder. Mehrere Lehrpersonen berichten, dass die jüngeren und mittleren Kinder häufiger zwischen verschiedenen Angeboten wählen können und den älteren Grund-/Basisstufenkindern mehr Vorgaben gemacht werden. Mehrfach thematisieren sie die Schwierigkeit, die richtige Balance zu finden zwischen dem gezielten Fördern und Fordern der Kinder und dem Überlassen der Wahlfreiheit, insbesondere im Hinblick auf Kinder, die nicht von sich aus vom spielerischen zum aufgabenorientierten Lernen übergehen.

In der Grund-/Basisstufe wird im Vergleich zum Kindergarten häufiger Hochdeutsch gesprochen: Sowohl Anweisungen an die ganze Klasse (n = 118, Grund-/Basisstufe: M = 53, Kindergarten: M = 6, p = .000), wie auch Anweisungen an einzelne Gruppen (n = 124, Grund-/Basisstufe: M = 62, Kindergarten: M = 12, p = .000) und an einzelne Kinder (n = 121, Grund-/Basisstufe: M = 56, Kindergarten: M = 25, p = .000) erfolgen öfter in Hochdeutsch. Auch die videobasierte Unterrichtsbeobachtungen in den Klassen bestätigt dies: In der Hälfte aller Klassen sprechen die Lehrpersonen durchgehend Standard-Deutsch und in den übrigen Klassen teilweise. In einem Drittel der Klassen sprechen die Kinder von sich aus Standard-Deutsch.

4.3. Altersheterogenität

Gefragt nach einer typischen Basisstufenbegebenheit erzählt die Mehrheit der Lehrpersonen in den Gruppeninterviews Begebenheiten im Zusammenhang mit der Altersdurchmischung. Es werden überwiegend positive Erlebnisse genannt: Kinder helfen einander (die Älteren den Jüngeren, aber auch umgekehrt) und arbeiten zusammen. Diese gemeinsamen Aktivitäten in der altersdurchmischten Gruppe fördern nach Ansicht der Lehrpersonen das soziale Lernen. Gleichzeitig wird als positiv erwähnt, dass jüngere Kinder durch das Beobachten der Aktivitäten der Älteren angeregt werden, sich mit neuen Themen zu beschäftigen. Das Interesse am Lesen, Schreiben

und Rechnen wird so bei einigen Kindern geweckt ohne dass die Initiative von der Lehrperson kommen muss.

In der Grund-/Basisstufe wird nach Aussagen der Lehrpersonen stärker individualisiert und Unterschiede zwischen den Kindern werden eher akzeptiert. Dank den verschiedenen Lernstandsgruppen mit wechselnden Zusammensetzungen gibt es, aus Sicht der Lehrpersonen, weniger Konkurrenzdenken unter den Kindern. Individualisierung wird insbesondere durch das Teamteaching sowie die Flexibilität in Bezug auf die Einteilung in Lerngruppen unterstützt. Häufig wird zudem darauf hingewiesen, dass der Mangel an Lehrmitteln, die einen individualisierten Unterricht unterstützen, die Vorbereitung sehr zeitaufwändig gestaltet. Die Lehrpersonen sind auf der Suche nach Werkstätten zu Themen, die alle Gruppen ansprechen, jedoch nach Schwierigkeitsgrad abgestufte Angebote beinhalten.

Zu beiden Testzeitpunkten geben etwa ein Drittel der Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen an, dass sie in ihren Klassen Lernpartnerschaften bilden. Diese werden in über 80% altersheterogen zusammengesetzt. Die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen erwarten, dass im Rahmen dieser Lernpartnerschaften die Kinder einander Hilfestellung für Organisatorisches, im Sozialen und beim Lösen von Aufgaben geben, und dass sie gemeinsam Aufgaben lösen und reflektieren.

Die Zusammensetzung der Lernpartnerschaften wird in etwas über 40% der Klassen mit Lernpartnerschaften durch die Lehrperson unter Einbezug der Wünsche der Kinder bestimmt, bei einem Drittel bestimmt die Lehrperson alleine. Weniger häufig sind Einteilungen nach den Wünschen der Kinder, durch Zufall oder je nach Anlass. In der Hälfte der Klassen bleiben die Lernpartnerschaften ein ganzes Jahr bestehen, in etwa einem Viertel während eines Quartals, in einem Fünftel während eines Semesters.

4.4. Lehr-/Lernverständnis der Lehrpersonen

In Bezug auf das Lehr-/Lernverständnis der Lehrpersonen kann auf Grund der Datenanalyse zwischen einem kognitivistischen und einem konstruktivistischen Lehr-/Lernverständnis unterschieden werden, wobei die Reliabilität der Skalen noch unbefriedigend ist (vgl. *Tabelle 13*). Alle Lehrpersonen stimmen konstruktivistischen Aussagen eher zu, und kognitivistischen eher weniger (vgl. *Tabelle 14*).

Tabelle 13: Skala Lehr-/Lernverständnis

Skala Lehr- Lernverständnis
Skala Kognitivismus (Cronbach's Alpha $\alpha = .513$) <ul style="list-style-type: none"> - Ohne die Anleitung der Lehrperson können die Kinder nicht lernen. - Ich verstehe Lernen als Aufnehmen, Speichern und Wiedergeben von Informationen. - Ich achte immer wieder darauf, dass alle Kinder gleich weit sind. - Ich schreite beim Unterrichten vom Einfachen zum Komplexen.
Skala Konstruktivismus (Cronbach's Alpha $\alpha = .466$) <ul style="list-style-type: none"> - Das Einzige, was mir als Lehrperson bleibt, um Lernen anzuregen, ist, Fragen in den Köpfen der Kinder entstehen zu lassen. - Ein Kind lernt nur dann, wenn es neues Wissen an Vorwissen anknüpfen kann. - Lernen ist vor allem ein sozialer Prozess, der im Austausch mit andern geschieht. - Kinder können nur verstehen, was sie sich selber erarbeitet haben.

Tabelle 14: Mittelwerte Skala Lehr-/Lernverständnis

Skala	Mittelwerte		
	Kindergarten-Lehrpersonen	Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen	Primarlehr-Personen
Skala Kognitivismus	2.48 ^{*1}	2.16 ^{*1 *2}	2.33 ^{*2}
Skala Konstruktivismus	2.79 ^{*3}	3.02 ^{*3*4}	2.85 ^{*4}

Werte: 1 = stimme überhaupt nicht zu bis 4 = stimme völlig zu *¹ n = 160, p = .000; ² n = 158, p = .027; ³ n = 160, p = .004; ⁴ n = 158, p = .016

Die Kindergarten- und Primarlehrpersonen haben ein stärker kognitivistisch geprägtes Lehr-/ Lernverständnis als die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen (n = 160, Kindergarten-Lehrpersonen: M = 2.48, Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen: M = 2.16, p = .000; n = 158, Primarlehrpersonen: M = 2.33, Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen: M = 2.16, p = .027).

Umgekehrt haben die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen ein stärker konstruktivistisches Lehr-/Lernverständnis als die Kindergarten- und Primarlehrpersonen (n = 160, Kindergarten-Lehrpersonen: M = 2.79, Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen: M = 3.02, p = .004; n = 158, Primarlehrpersonen: M = 2.85, Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen: M = 3.02, p = .016) (vgl. *Tabelle 14*). Lehrpersonen mit Kindergartenlehrdiplom stimmen kognitivistischen Aussagen stärker zu als Lehr-

personen mit Primarlehrdiplom (n=113, Lehrpersonen mit Kindergartenlehrdiplom M = 2.37, Lehrpersonen mit Primarlehrdiplom M = 2.01, p = .000).

4.5. Gestaltung von Spielangeboten und Einstellung der Lehrpersonen zum Spiel

Das freie Spiel kann in vielen Grund-/Basisstufen-Klassen beobachtet werden, häufiger in der dritten als in der zweiten Lektion. Nach Angaben der Grundstufen-Lehrpersonen zum Testzeitpunkt 3 spielen die Kinder im ersten Grundstufenjahr durchschnittlich etwas mehr als 6 Stunden pro Woche, im zweiten Grundstufenjahr ca. 5¼ Stunden und im dritten Grundstufenjahr noch 2½ Stunden. Somit nimmt die Spielzeit der Kinder vom einen zum andern Grundstufenjahr ab (n = 53, erstes Grundstufenjahr: M = 363, zweites Grundstufenjahr: M = 316, p = .000; zweites Grundstufenjahr: M = 316, drittes Grundstufenjahr: M = 156, p = .000). Es gibt eine grosse Streuung zwischen den Klassen.

Bei der Gestaltung des freien Spiels achten die Lehrpersonen darauf, dass die Angebote die Wahrnehmung und die kognitiven Fähigkeiten der Kinder fördern. Weniger relevant ist die Gestaltung des Spielangebotes nach sprachlichen Aspekten wie Wortschatz und Kommunikationsabläufe (n = 31, Förderung von Wahrnehmung: M = 3.32, sprachliche Förderung: M = 2.61, p = .000; n = 31, Förderung der kognitiven Fähigkeiten: M = 3.00, sprachliche Förderung: M = 2.61, p = .005, beide Bonferroni-korrigiert). Häufig gestalten die Lehrpersonen Spielangebote für das freie Spiel nach dem aktuellen Rahmenthema. Der Miteinbezug der Kinder in die Spielgestaltung geschieht häufiger so, dass sie spielend eigene Spiele entwickeln, als dass sie explizit an der Gestaltung von Spielangeboten beteiligt sind (n = 31, Entwicklung eigener Spiele: M = 3.10, Beteiligung an Gestaltung von Spielangeboten: M = 2.23, p = .000, Bonferroni-korrigiert)

Zum Spiel und dessen Bedeutung für die Entwicklung und das Lernen werden die Einstellungen der Lehrpersonen in zwei Skalen erfasst: Die Bedeutung des freien Spiels allgemein und die Einstellung, dass alle Kinder im freien Spiel und im Rollenspiel gefördert werden sollen, Skala Spielförderung (vgl. *Tabelle 15*).

Tabelle 15: Skala Bedeutung des freien Spiels und Spielförderung

Skala Bedeutung des freien Spiels und Spielförderung	
Skala Bedeutung des freien Spiels (Cronbach's Alpha α t2 = .584)	
<ul style="list-style-type: none"> - Die Kinder lernen viel und Elementares im Freispiel. - Freies Spiel ist für die Entwicklung des Kindes unabdingbar. 	
Skala Spielförderung (Cronbach's Alpha α t1 = .649, t2 = 694, t3 = .707)	
<ul style="list-style-type: none"> - Ich beobachte die Kinder gezielt beim Spiel, um Hinweise für ihre Entwicklung zu erhalten. - Ich fördere das Rollenspiel und Theaterspielen. - Ich rege die Kinder dazu an, eigene Spiele zu entwickeln. - Die Kinder aller Altersgruppen haben Phasen für ihr freies Spiel. 	

Alle Lehrpersonen anerkennen die hohe Bedeutung des freien Spiels. Kindergarten-Lehrpersonen betonen es am stärksten, Primarlehrpersonen am wenigsten (vgl. *Tabelle 16*). Bei den Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen besteht kein Unterschied in der Einschätzung der Bedeutung des freien Spiels nach Ausbildungshintergrund.

Tabelle 16: Mittelwerte und ANOVA Bedeutung des freien Spiels

Skala	Mittelwerte		
	Kindergarten-Lehrpersonen	Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen	Primarlehr-Personen
Skala Bedeutung des freien Spiels	3.93 ^{*1}	3.84 ^{*1}	3.64 ^{*1}

Werte: 1 = stimme überhaupt nicht zu bis 4 = stimme völlig zu, ^{*1} n = 344, p = .000,

Die Kindergarten-Lehrpersonen geben stärker als die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen an, das Spiel zu fördern (vgl. *Tabelle 17*). Bei den Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen gibt es keine signifikanten Unterschiede in der Spielförderung nach Ausbildungshintergrund. Die Spielorientierung nimmt in den Grund-/Basisstufen-Klassen zwischen den Testzeitpunkten 1 und 2 zu (n = 82, t1: M = 2.58, t2: M = 2.86, p = .000) und zwischen den Testzeitpunkten 2 und 3 wieder ab (n = 54, t2: M = 2.78, t3: M = 2.50, p = .001). In den Kindergärten nimmt die Spielorientierung zwischen den Testzeitpunkten 1 und 2 ebenfalls zu (n = 30, t1: M = 3.13, t2: M = 3.45, p = .000).

Tabelle 17: Mittelwerte und T-Test Spielförderung

	Mittelwerte					
	t1		t2		t3	
	VK	KK	VK	KK	VK	KK
Skala Spielförderung	2.67	3.23 ^{*1}	2.79	3.38 ^{*2}	2.69	2.59

Werte: 1 = selten bis 4 = häufig, ^{*1} n = 251, p = .000, ^{*2} n = 286, p = .000,

Für den herkömmlichen Kindergarten ist das freie Spiel ein zentrales Element, was sich in den Einstellungen der Kindergarten-Lehrpersonen deutlich zeigt. Sie betonen die Bedeutung des freien Spiels und die Wichtigkeit der Spielförderung am stärksten. Von den Primarlehrpersonen wird dies weniger gewichtet. Die Meinung der Grund-/Basisstufe-Lehrpersonen liegt zwischen jener der Kindergarten-Lehrpersonen und jener der Primar-Lehrpersonen, unabhängig davon, ob sie mit Kindergartenlehrdiplom oder mit Primarlehrdiplom an der Grund-/Basisstufe tätig sind.

4.6. Unterricht aus Sicht der Eltern und der Kinder

Grundsätzlich nehmen die Grund-/Basisstufen-Eltern und die Kontrollklassen-Eltern den Unterricht ihrer Kinder positiv wahr: Über 80% berichten zu den Testzeitpunkten 2 und 3, dass es eher oder völlig zutrefte, dass der Unterricht abwechslungsreich sei, die Interessen der Kinder berücksichtigt würden, der Unterricht so organisiert sei, dass ihr Kind wisse, was es tun müsse, die Selbständigkeit des Kindes gefördert werde und genügend Raum für das freie Spiel lasse. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Mittelwerte aller Items (vgl. *Tabelle 18*).

Tabelle 18: Einschätzung des Unterrichts durch die Eltern

Der Unterricht in der Klasse Ihres Kindes...	Testzeitpunkt 2 Mittelwerte		Testzeitpunkt 3 Mittelwerte	
	VK	KK	VK	KK
ist abwechslungsreich.	3.54	3.54	3.44	3.42
ist so angelegt, dass auf die Interessen des Kindes eingegangen wird.	3.18	3.26	3.13	3.19
setzt das Kind unter Druck.	1.47	1.32 ^{*1}	1.59	1.56
ist einseitig aufs Spielen ausgerichtet.	1.66	1.69	-	-
ist so organisiert, dass das Kind weiss, was es tun muss.	3.37	3.52 ^{*2}	3.32	3.48
fördert spezielle Begabungen Ihres Kindes.	2.88	2.81	2.86	2.84
fördert die Selbständigkeit Ihres Kindes.	3.35	3.36	3.27	3.34
ist so organisiert, dass Ihr Kind in seinem eigenen Tempo lernen kann.	3.31	3.14 ^{*3}	3.13	3.02
trägt dem Bewegungsbedürfnis Ihres Kindes Rechnung.	3.20	3.23	3.14	3.13
wird von Ihrem Kind als langweilig empfunden.	1.60	1.67	1.72	1.68
lässt Ihrem Kind genügend Raum fürs freie Spiel.	3.31	3.47 ^{*4}	3.25	3.05

Werte: 1 = trifft gar nicht zu bis 5 = trifft völlig zu, *1 n = 740, p = .001, *2 n = 740, p = .001, *3 n = 689, p = .002, *4 n = 729, p = .002 (Bonferroni-korrigiert)

Im Vergleich mit den Kindergarten-Eltern geben die Grund-/Basisstufen-Eltern zum Testzeitpunkt 2 höhere Werte an bezüglich der Frage, ob der Unterricht das Kind unter Druck setzt (n = 740, Grund-/Basisstufe M = 1.47, Kindergarten M = 1.32, p = .001, Werte: 1 = trifft gar nicht zu bis 5 = trifft völlig zu). Die Werte sind jedoch in Grund-/Basisstufe wie im Kindergarten tief, aus Sicht der Eltern werden die Kinder kaum unter Druck gesetzt. Die Kindergarten-Eltern geben häufiger als die Grund-/Basisstufen-Eltern an, dass der Unterricht ihrem Kind genügend Raum fürs freie Spiel gibt (n = 729, Grund-/Basisstufe M = 3.31, Kindergarten M = 3.47, p = .002) und stimmen vermehrt zu, dass das Kind weiss, was es tun muss (n = 740, Grund-/Basisstufe M = 3.37, Kindergarten M = 3.52, p = .001). Die Grund-/Basisstufen-Eltern sind stärker als die Kindergarten-Eltern der Meinung, dass ihr Kind in seinem eigenen Tempo lernen kann (n = 689, Grund-/Basisstufe M = 3.31, Kindergarten M = 3.14, p = .002; alle Bonferroni-korrigiert). Nach dem Schuleintritt der Kontroll-

klassen-Kinder zum Testzeitpunkt 3 zeigen sich keine Unterschiede mehr bezüglich der Einschätzung des Unterrichts zwischen den Grund-/Basisstufen-Eltern und den Primarschul-Eltern.

Die Grund-/Basisstufen-Eltern schätzen den Unterricht ihres Kindes zu beiden Testzeitpunkten etwa gleich ein. Die Kontrollklassen-Eltern berichten hingegen zum Testzeitpunkt 3, dass der Unterricht das Kind stärker unter Druck setzt als zu den Testzeitpunkten 1 und 2 ($n = 98$, $t_2 M = 1.23$, $t_3 M = 1.56$, $p = .000$, Werte: 1 = trifft gar nicht zu bis 5 = trifft völlig zu), dem Bewegungsbedürfnis weniger Rechnung trägt ($n = 93$, $t_2 M = 3.40$, $t_3 M = 3.15$, $p = .001$) und dem Kind weniger Raum fürs freie Spielen lässt ($n = 86$, $t_2 M = 3.37$, $t_3 M = 2.99$, $p = .000$, alle Bonferroni-korrigiert).

Der Unterricht im Kindergarten und in der 1. Klasse unterscheidet sich somit in einigen Aspekten deutlich. Die Angaben lassen sich in Bezug auf die Grund-/Basisstufe so interpretieren, dass in der Grund-/Basisstufe eine neue Form entwickelt wird, in welcher Elemente sowohl des Kindergartens als auch der Unterstufe vereinigt sind, was von den Eltern auch so wahrgenommen wird.

Die Items zum Unterricht lassen sich zu zwei Skalen zusammenfassen (vgl. Tabelle 19). Zur Individualisierung gibt es keine Unterschiede in der Einschätzung zwischen den Grund-/Basisstufen-Eltern und den Kontrollklassen-Eltern. Hingegen geben die Kindergarten-Eltern an, dass der Aspekt Bewegung und Spiel im Unterricht stärker zum Tragen kommt als im Vergleich zum Unterricht in der Grund-/Basisstufe ($n = 764$, Grund-/Basisstufe $M = 3.26$, Kindergarten $M = 3.35$, $p = .016$) (vgl. *Tabelle 20*).

Tabelle 19: Skalen Unterricht Individualisierung/Bewegung und Spiel

Skala Unterricht aus Sicht der Eltern
Skala Unterricht: Individualisierung (Cronbach's Alpha $\alpha = .786$)
<ul style="list-style-type: none"> - Der Unterricht ist so angelegt, dass auf die Interessen des Kindes eingegangen wird. - Der Unterricht ist so organisiert, dass das Kind weiss, was es tun muss. - Der Unterricht fördert spezielle Begabungen des Kindes. - Der Unterricht fördert die Selbständigkeit des Kindes. - Der Unterricht ist so organisiert, dass das Kind in seinem Tempo lernen kann.
Skala Unterricht: Bewegung und Spiel (Cronbach's Alpha $\alpha = .654$)
<ul style="list-style-type: none"> - Der Unterricht trägt dem Bewegungsbedürfnis des Kindes Rechnung. - Der Unterricht ermöglicht einen fließenden Übergang vom freien Spiel zum schulischen Lernen. - Der Unterricht lässt dem Kind genügend Raum fürs freie Spiel.

Tabelle 20: Mittelwerte Skala Unterricht Individualisierung/Bewegung und Spiel

Skala	Mittelwert			
	t2		t3	
	VK	KK	VK	KK
Skala Unterricht: Individualisierung (Cronbach's Alpha $\alpha = .786$)	3.21	3.22	3.16	3.19
Skala Unterricht: Bewegung und Spiel (Cronbach's Alpha $\alpha = .654$)	3.26	3.35 ^{*1}	3.17	3.08

Werte: 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu, 9 = weiss nicht, *1 n = 764, p = .016

Die Eltern schätzen ein, welche Aktivitäten ihr Kind in der Schule wie gern macht. Alle Aktivitäten werden sowohl in der Grund-/Basisstufe wie auch in den Kontrollklassen sowohl beim Testzeitpunkt 2 als auch beim Testzeitpunkt 3 durchschnittlich gern bis sehr gern ausgeübt. Zu beiden Testzeitpunkten spielen die Kinder am liebsten mit andern im Freien, haben gern Turnen und Sport und die Arbeit am Computer.

Die Kinder nennen in den Gruppeninterviews Musisches am häufigsten: Sie weben gerne, marmorieren, malen, zeichnen, singen und spielen gern. Viele Kinder mögen auch schulisches wie Werkstattposten, Planarbeit, Rechnen oder Schreiben: „Also ich habe eben das Rechnen lässig gefunden, weil ich eben auch ein Genie im Rechnen bin... aber ähm meine Banknachbarin ist dafür einfach ein bisschen besser im Lesen.“ „Mir hat das Geschichtschreiben gefallen. Manchmal habe ich gute Fantasien und manchmal bin ich nicht so gut drauf. Und wenn ich nicht so gut drauf bin, kann ich nicht so gut studieren, aber wenn ich gut drauf bin, dann kann ich gut studieren“. Sie erwähnen Soziales, einander helfen oder einfach mit jemandem zusammen sein: „Mir gefällt es, wenn ich hier in die Schule komme und die Freunde treffe. Mit ihnen kann ich dann gut spielen und Witze erzählen.“

Bei den Antworten auf die Frage, was ihnen nicht gefällt, finden sich auffallend viele Äusserungen, die das Zusammensein mit anderen betreffen. Die Kinder stören sich am Lärm, den andere verursachen, über Streitereien während des Unterrichts und der Pause oder über Gemeinheiten wie andere nicht mitspielen zu lassen. Einigen Kindern fällt es schwer am Morgen früh aufzustehen: „Mir hat heute Morgen gar nichts gefallen, weil ich so früh aufstehen musste und so lange Zmorgen essen.“ Vereinzelt gefällt es ihnen gar nicht in der Grund- und Basisstufe: „Mir gefällt es in der Schule schon auch, aber nicht so gut. Weil ich fast keinen Freiraum mehr habe“. Schulisches, das sie nicht gerne tun, wird von mehreren im Zusammenhang mit Nicht-Können genannt: „Mir hat das mit den Wörtern zusammensetzen nicht gefallen, weil ich keines wusste“.

Jedes Kind gibt abschliessend an, was es am allerliebsten in der Grund-/Basisstufe tut: Die Hälfte spielt am liebsten, ein Viertel mag am liebsten typisch Schulisches wie Geschichten schreiben, Lesen, Rechnen, Postenarbeiten oder Hausaufgaben lösen, ein Zehntel der Kinder bewegt sich gern und ein knapper Fünftel gestaltet am liebsten.

4.7. Zusammenfassung Unterricht

Die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen entwickeln im Schulversuch eine neue Unterrichtspraxis, welche Elemente aus Kindergarten und Unterstufe integriert. Zudem werden durch Teamteaching und Altersdurchmischung neue Lernformen möglich. In der Grund-/Basisstufe werden nach Angaben der Lehrpersonen Unterrichtsformen, welche eine individuelle Förderung der Kinder ermöglichen, häufiger eingesetzt als im Kindergarten oder auf der Unterstufe.

Die Eltern schätzen den Unterricht ihres Kindes mehrheitlich positiv ein. Einzelne Unterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe zeigen, dass sich die Unterrichtspraxis in der Grund-/Basisstufe vom Kindergarten unterscheidet und dies von den Eltern auch wahrgenommen wird.

Drei Gruppen von Unterrichtsformen wurden unterschieden:

- Lehrpersonenzentrierung ohne Individualisierung: Sequenzen, in denen die Lehrperson aktiv ist, die Kinder zuhören und Fragen beantworten
- Lehrpersonenzentrierung mit Individualisierung: Die Kinder arbeiten einzeln oder in Gruppen an verschiedenen Aufgaben, die ihnen die Lehrperson zugeteilt hat.
- Kindzentrierung: Die Kinder wählen selber, womit sie sich beschäftigen.

Diese drei Formen werden nach Angaben der Lehrpersonen in allen Klassen des Kindergartens, der Grund-/Basisstufe und der 1. Klasse der Primarschule zu je ungefähr einem Drittel eingesetzt. In der Grund-/Basisstufe zeigt sich eine etwas stärkere Betonung des lehrpersonenzentrierten Unterrichts mit Individualisierung. Die Kinder können im Kindergarten am häufigsten wählen, welche Aufgabe sie mit wem oder wie lange bearbeiten möchten, in der 1. Klasse ist die Wahlfreiheit am geringsten. Auch wenn die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen den Kindern meistens individuelle Aufgaben für Einzel- oder Gruppenarbeit zuweisen, ist es ihnen wichtig, dass die Kinder regelmässig eine gewisse Wahlfreiheit haben.

Im Rahmen der videobasierten Unterrichtsbeobachtung in 49 Klassen der Kohorte 1 werden jeweils 50 Minuten aufgezeichnet, in denen alle Kinder und beide Lehrpersonen anwesend sind. Diese Sequenzen beginnen häufig mit einem Sammelspiel und einer spielerischen oder musischen Aktivität mit allen Kindern im Kreis. Am häufigsten folgt danach eine gemeinsame von den Lehrpersonen geführte Aktivität, bei welcher Lerninhalte erarbeitet werden, bei einigen Klassen arbeiten die Kinder sogleich individuell und in Gruppen an verschiedenen Aufgaben. Nach der Phase der individuellen Arbeit wird in einigen Klassen im Kreis Rückschau gehalten.

Diese beobachteten Sequenzen, welche einen 50-minütigen Ausschnitt aus dem gesamten Unterricht an einem Morgen bilden, werden unter anderem auch in Bezug auf die Aktivitäten der Kinder analysiert. Wenn ein Kind oder mehrere Kinder mit der entsprechenden Aktivität für längere oder kürzere Zeit während der beobachteten Sequenz beschäftigt sind, wird dies als Aktivität, die vorkommt, erfasst. Singen, spielen und zeichnen kommen in zwei Dritteln der Sequenzen vor; lesen, schreiben oder rechnen bei einem Drittel.

Für den herkömmlichen Kindergarten ist das freie Spiel zentral, was sich in den Einstellungen der Kindergarten-Lehrpersonen zeigt. Sie betonen die Bedeutung des freien Spiels und die Wichtigkeit der Spielförderung am stärksten, Primarlehrpersonen weniger. In der Grund-/Basisstufe wird eine Zwischenposition eingenommen, unabhängig davon, ob eine Lehrperson ein Kindergarten- oder ein Primarlehrdiplom hat.

Alle Lehrpersonen stimmen einem konstruktivistischen Lehr-/Lernverständnis stärker zu als einem kognitivistischen. Sie sehen das Lernen stärker als einen von den Lernenden selbstgesteuerten Prozess des Aufbaus von Wissen (Konstruktivismus) denn als einen Prozess von Informationsaufnahme und Wiedergabe (Kognitivismus). Die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen betonen den Konstruktivismus etwas mehr.

5. Teamteaching

In diesem Kapitel stehen die Erfahrungen der Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen mit dem Teamteaching im Zentrum: ihre Einstellung dazu, ihre Einschätzung der Zusammenarbeit mit der Teamkollegin oder dem Teamkollegen sowie ihre Erfahrungen zur Gestaltung des Teamteachings. Abschliessend werden die Wahrnehmung des Teamteachings durch die Eltern und die Einstellung der Kontrollklassen-Lehrpersonen zum Teamteaching dargestellt.

5.1. Einstellungen zum Teamteaching

Die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen werden in den Gruppeninterviews wie auch im videobasierten Interview nach der Unterrichtsbeobachtung zum Teamteaching befragt. Einige Aussagen drücken exemplarisch aus, dass die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen das Teamteaching sehr schätzen:

„Ich finde es etwas wahnsinnig Lässiges, das Teamteaching. Ich habe das vorher ja nicht gekannt, weil ich alleine eine Klasse hatte.“

„Es ist anspruchsvoller, aber auch spannender. Nicht mehr zurück, nie mehr.“

„Teamteaching ist etwas vom Genialsten“,

„Jobsharing kann nie mit Teamteaching mithalten“

„Der Austausch mit der Teampartnerin bringt fast mehr als Weiterbildungsveranstaltungen“

Viele Lehrpersonen äussern sich im Team-Interview dahingehend, dass sich im Teamteaching zeigt, ob Grund- oder Basisstufen-Unterricht funktioniert: „Ich glaube das Teamteaching ist in der Grund- und Basisstufe etwas vom Allerwichtigsten. Wenn es nicht funktioniert, dann kann ja das andere nicht funktionieren, weil es dann auch im Unterricht nicht funktioniert. Davon hängt letztlich alles ab.“ Mehrere Lehrpersonen halten im Gruppeninterview fest, dass Teamteaching ein Element der Grund-/Basisstufe sei, dessen Einführung in der Schule allgemein zu begrüssen wäre.

Die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen nennen im Team- und Gruppeninterview zahlreiche positive Effekte des Teamteachings:

- Kinderbeobachtungen, Absicherung von Interpretationen, bessere Diagnose
- Entlastung dank geteilter Verantwortung, gegenseitige Motivation
- Arbeitsteilung und Ergänzung, Nutzen der unterschiedlichen Stärken
- Binnendifferenzierung, intensiverer Unterricht
- Regelmässiges Feedback

Als Nachteil wird sowohl im Team- wie auch im Gruppeninterview am häufigsten der zeitliche Mehraufwand für die Vorbereitung und den Austausch erwähnt. Es müssen gemeinsame Zeiteinheiten gefunden werden, und die Vorbereitung lässt sich nicht mehr so spontan und schnell ändern. Teamteaching wird teils als anstrengend erlebt und einige vermissen es, dass sie nicht mehr ausschliesslich selber bestimmen können, z.B. wie das Schulzimmer eingerichtet werden soll. Bei

einzelnen Teams zeigen sich Erschwernisse in der Organisation bezüglich der Aufteilung der Stunden auf Grund der unterschiedlichen Anstellungsprozente.

Im Team- und im Gruppeninterview wird gefragt, wo es Konflikte und Probleme mit dem Teamteaching gebe. In fast allen Fällen gibt es kleinere Konflikte, die aber nach kurzer Zeit geklärt werden. Einzelne Teams beanspruchen Supervision. Die meisten erachten die Konflikte nicht als hinderlich oder störend. Im Gegenteil: „Man hat auch Schwierigkeiten alleine. Zu zweit kann es dann einfach Auseinandersetzungen zu einem Thema geben, ich denke aber, dass das letztlich auch eine Befruchtung ist.“ Probleme zeichnen sich ab, wenn die Lehrpersonen Schwierigkeiten haben, sich von den eigenen ideellen Werten zu lösen und Verantwortung abzugeben sowie in Fällen, wo das Engagement der Teamkollegin bzw. des Teamkollegen geringer als das eigene eingeschätzt wird.

Als Voraussetzungen für das Funktionieren des Teamteachings nennen fast alle Lehrpersonen Zwischenmenschliches: Sympathie, Wertschätzung, Respekt, Verständnis füreinander, Akzeptanz oder menschliche Reife. Zudem nennen sie, bezogen auf die gemeinsame Arbeit: Toleranz, Offenheit, Verantwortung abgeben können, Verlässlichkeit, gemeinsamer Nenner und eine einigermaßen gleiche pädagogische Ausrichtung. Weiter ist für das Gelingen wichtig, dass Kritik und Feedback Platz haben, die Lehrpersonen miteinander reden können sowie die eigene Arbeit kritisch reflektieren. Viele sind der Meinung, dass ein ähnlicher Unterrichtsstil, im Sinne von einer einheitlichen Meinung zu Arbeitshaltung oder zum Lernen, vorhanden sein müsse. Für andere hingegen ist das Ähnlichsein keine Voraussetzung: „Man kann einen anderen Stil haben“. Unterschiedliche Werte werden sogar begrüsst und als Bereicherung angesehen. Neben dem Zwischenmenschlichen und der pädagogischen Haltung sind auch Organisatorisches und die Rahmenbedingungen Voraussetzungen: Eine gute Organisation umfasst Absprachen, Flexibilität und eine optimale Gestaltung des Stundenplans. Das Gelingen des Teamteachings wird an ein bestimmtes Minimum von Stellenprozenten für eine Klasse geknüpft. 150% Stellenprozente pro Klasse werden von sehr vielen als notwendige Grundlage genannt. Dies ermöglicht weitgehend ein gemeinsames Unterrichten, wenn alle Kinder anwesend sind.

Auch in den Fragebogen nehmen die Lehrpersonen individuell und zu allen Testzeitpunkten zum Teamteaching Stellung. Es zeigt sich, dass die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen mit der Zusammenarbeit mit ihrem Teamkollegen/ihrer Teamkollegin sehr zufrieden sind. Diese Einschätzung bleibt über alle Testzeitpunkte konstant (vgl. *Abbildung 10, Tabelle 21 und Tabelle 22*).

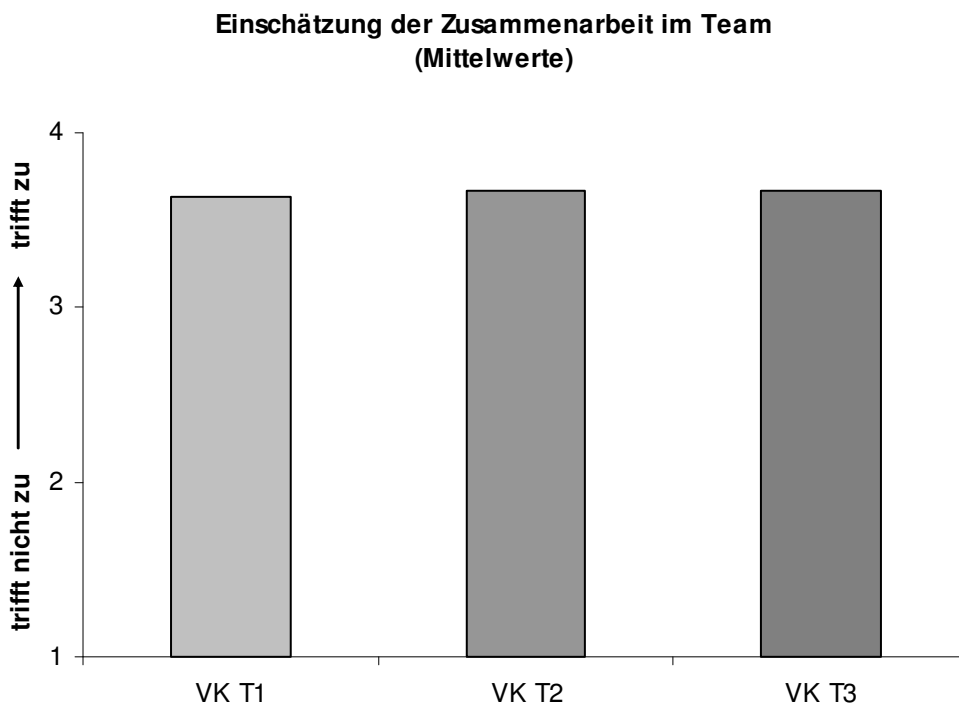


Abbildung 10: Skala: Einschätzung der Zusammenarbeit im Team

Tabelle 21: Skala Einschätzung der Zusammenarbeit

Skala Einschätzung der Zusammenarbeit (Cronbach's Alpha α t1 = .608, t2 = .814, t3 = .840)
- Wir kommen gut miteinander aus.
- Wir ergänzen einander.
- Wir haben ähnliche pädagogische Vorstellungen von Unterricht.
- Unsere Arbeitsaufteilung ist fair.
- Ich arbeite gern im Teamteaching.

Tabelle 22: Skala Einschätzung der Zusammenarbeit: Mittelwerte

Skala	Mittelwert		
	t1	t2	t3
Skala Einschätzung der Zusammenarbeit	3.60	3.65	3.67

Werte: 1 = trifft nicht zu, 4 = trifft zu

5.2. Teamzusammensetzung

Die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen sind mit der Zusammensetzung ihres Teams sehr zufrieden: Drei Viertel geben an, sie seien zufrieden, weitere 20% sind eher zufrieden und nur etwa 4% sind unzufrieden (vgl. *Abbildung 11*). Ein Vergleich zwischen den Testpunkten zeigt keine signifikante Veränderung.

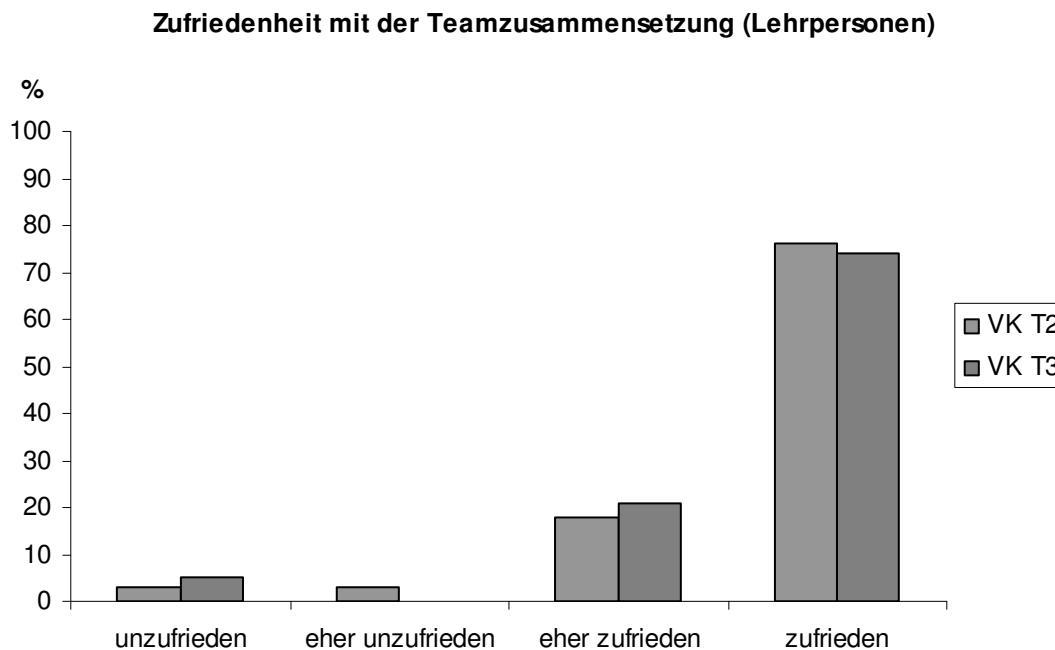


Abbildung 11: Inwieweit sind Sie mit der Zusammensetzung Ihres Teams zufrieden?

Bei 90% der Teams hatten beide oder zumindest eine Lehrperson eine gewisse Mitsprache bei der Zusammensetzung des Teams, dies wird auch ausnahmslos von allen gewünscht. Die Lehrpersonen möchten bei der personellen Auswahl angehört werden (ca. 70%) und ein Teil wünscht zudem, sich aktiv an der Suche nach Personen beteiligen zu können (ca. 40%). Es zeigt sich aber in der Analyse der Fragebogendaten, dass Lehrpersonen, die nicht mitbestimmen konnten, mit wem sie zusammenarbeiten, nicht unzufriedener mit der Teamzusammensetzung sind als diejenigen, die bei der Auswahl beteiligt waren. In den zweiten Gruppeninterviews äussern sich die Lehrpersonen unterschiedlich dazu: Während die einen überzeugt davon sind, dass eine Mitsprache in der Teamzusammensetzung Voraussetzung für eine gute Zusammenarbeit ist, berichten andere von durchaus positiven Erfahrungen mit von aussen bestimmten Teamkonstellationen.

5.3. Verantwortlichkeiten innerhalb des Klassenteams

Die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen geben an, wer im Klassenteam primär für welche Bereiche verantwortlich ist. Interessant ist eine Analyse dieser Angaben auf Grund des Ausbildungshintergrundes. Für folgende Bereiche geben mehr als die Hälfte aller Lehrpersonen zu allen drei Testzeitpunkten an, dass beide Lehrpersonen etwa gleich stark verantwortlich sind:

- Sprachentwicklung
- motorische Entwicklung
- feinmotorische Entwicklung
- logopädische Schwierigkeiten
- graphomotorische Entwicklung
- Förderung des Hochdeutschen
- Einführung der sozialen Regeln
- Lernangebote im aufgabenorientierten Unterricht
- heilpädagogische Förderung

In den Bereichen, in denen beim Testzeitpunkt 1 vor allem eine Lehrperson verantwortlich ist, bleiben diese Zuständigkeiten bestehen: Die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen mit Kindergarten Diplom sind bei allen Testzeitpunkten häufiger verantwortlich für den Einsatz von Spielangeboten, für das Einhalten des Lehr-/Erziehungsplans des Kindergartens und für die Angebote für die jüngeren Kinder. Entsprechend sind die Lehrpersonen mit Primarlehrdiplom häufiger verantwortlich für die Förderung des lautgetreuen Schreibens, für den Erwerb der Lesefertigkeit, für das Einhalten der Ziele des Lehrplans der Primarschule und für die Angebote für ältere Kinder.

Die videobasierten Team-Interviews mit den Lehrpersonen bestätigen dieses Bild: Viele Teams verteilen die Verantwortlichkeiten je nach Ausbildung. Die Lehrperson mit Kindergarten Diplom übernimmt eher die Elemente aus dem Kindergarten, die Primarlehrperson jene aus der Schule. Argumente dafür gehen in Richtung Ressourcennutzung: „Wir nutzen die Erfahrungen, die jede mitbringt und sind auch bereit, voneinander zu lernen.“ Ziel der meisten ist das Miteinander, so dass beide Lehrpersonen für alle Inhalte verantwortlich sind. „Den Sinn der Basisstufe würde man meiner Meinung nach verfehlen, wenn jemand nur Kindergarten macht und die andere nur Schule.“ In diesem Zusammenhang befürchten vor allem Kindergarten-Lehrpersonen: „Vielleicht muss gerade jene, die vom Kindergarten kommt, gewisse Sachen hüten, welche nicht verloren gehen dürfen.“ Andere sprechen die Ausbildung an: „Ich fände es einfacher mit einer gleichen Ausbildung. Eine gemischte Ausbildung, eine Mischform, quasi eine Grundstufenausbildung.“

5.4. Umsetzung des Teamteachings

Wie gestalten und nutzen die Grundstufen-Lehrpersonen das Teamteaching im Schulzimmer? Einerseits bietet das Teamteaching die Chance, einzelne Kinder individuell zu fördern. Im Weiteren ermöglicht es einen Austausch zwischen den Lehrpersonen und dient so als Reflexionsmöglichkeit. Indem die beiden Lehrpersonen jeweils ihr Wissen und ihre Kompetenzen einbringen, ergänzen sie sich (vgl. *Tabelle 23* und *Tabelle 24*).

Tabelle 23: Skalen Umsetzung von Teamteaching

Skalen: Umsetzung von Teamteaching
<p>Skala Teamteaching zur individuellen Förderung (Cronbach's Alpha $\alpha = .830$)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eine LP nimmt sich Zeit, um individuell mit einem schwächeren Kind zu arbeiten. - ..., um mit einem stärkeren Kind zu arbeiten. - ..., um mit einem fremdsprachigen Kind zu arbeiten.
<p>Skala Teamteaching als Ergänzung von Wissen und Kompetenzen (Cronbach's Alpha $\alpha = .711$)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dadurch, dass wir zu zweit sind, können wir kompetenter mit Kindern mit Lernschwierigkeiten umgehen. - Dadurch, dass wir zu zweit sind, können wir kompetenter mit Kindern mit Verhaltensschwierigkeiten umgehen. - Wir entwickeln gemeinsam Ideen, auf die ich allein nicht gekommen wäre, und setzen diese um. - Durch das Teamteaching fliesst pädagogisches und/oder methodisch-didaktisches Wissen ein, das ich selber nicht gehabt hätte. - Wir setzen methodisch eine Unterrichtsform um, die ich alleine eher nicht umsetzen würde. - Zu zweit gelingt uns eine bessere Förderplanung, als ich dies alleine könnte.
<p>Skala Teamteaching als Reflexionsmöglichkeit (Cronbach's Alpha $\alpha = .828$)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durch das Beobachten der andern Lehrperson kann ich meine eigenen Klassenführungs Kompetenzen verfeinern. - Durch den gemeinsamen Austausch werden Überzeugungen bezüglich Unterricht hinterfragt und weiterentwickelt. - Durch den gemeinsamen Austausch werden die eigenen Kinderwahrnehmungen hinterfragt und ergänzt.

Tabelle 24: Mittelwerte Skalen Umsetzung von Teamteaching

Skala	Mittelwert t3
Skala Teamteaching zur individuellen Förderung	3.56
Skala Teamteaching als Ergänzung von Wissen und Kompetenzen	3.89
Skala Teamteaching als Reflexionsmöglichkeit	3.93

Werte: 1 = selten/nie bis 5 = täglich

Alle drei Aspekte des Teamteachings werden durchschnittlich zwischen 1x pro Woche und 2-3x pro Woche umgesetzt (vgl. *Tabelle 24*). Während der Teamteaching-Sequenzen nimmt sich häufiger eine Lehrperson Zeit, um individuell mit einem schwächeren Kind zu arbeiten als mit einem stärkeren (Arbeit mit schwächerem Kind: M = 3.68, Arbeit mit stärkerem Kind: M = 3.38, n = 56, p = .001, Werte: 1 = selten/nie bis 5 = täglich).

Teamteaching kann gemeinsam oder arbeitsteilig geplant werden und es lässt Veränderungen während des Unterrichts zu. All dies kommt durchschnittlich mehrmals pro Woche vor (vgl. *Tabelle 25*).

Tabelle 25: Mittelwerte Planung des Teamteaching

Werte: 1= selten/nie bis 5 = täglich	Mittelwert t3
Laufende gemeinsame Veränderung und Anpassung des Unterrichts während des gemeinsamen Unterrichts.	4.21
Aufteilung der Zuständigkeiten: Jede Lehrperson bereitet eine Sequenz vor und führt diese alleine durch.	4.10
Gemeinsame Entwicklung, Planung und Durchführung einer Sequenz, beide LP sind gleichermassen verantwortlich.	4.03
Eine LP unterbricht und ergänzt die Ausführungen der andern spontan	3.87

Werte: 1= selten/nie bis 5 = täglich

Im videobasierten Teaminterview werden von beiden Lehrpersonen im gleichen Raum geführte Sequenzen thematisiert. Die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen werden gefragt, wie sie das Teamteaching planen und durchführen. In vielen Fällen ist es so, dass die beiden Lehrpersonen einmal pro Woche gemeinsam vorbereiten und die Verantwortlichkeiten aufteilen, nicht aber ins Detail alles absprechen. Eine Lehrperson leitet die Sequenz hauptsächlich, die andere schaltet sich nach Bedarf ein, ergänzt oder übernimmt. Dieses Ineinanderfliessen wird mehrheitlich geschätzt, ja sogar im Vertrauen aufs Mitdenken der Teamkollegin, des Teamkollegen erwartet. Gute Ideen sind jederzeit willkommen, müssen aber – oftmals durch Blickkontakt – abgeglichen werden. Hierbei

vertrauen viele Lehrpersonen auf das gegenseitige Feingefühl: „Man merkt auch schnell, z.B. sie weiss nicht mehr weiter und dann übernimmt man das halt einfach.“ Einige Teams bereiten die gesamte Sequenz täglich detailliert gemeinsam vor, andere schauen am Abend vorher, wer was übernimmt. „Es ist oft so, dass wir uns dann schnell absprechen. Wir haben es nie strikt durchgeplant.“ Vereinzelt wird nur der Inhalt geplant und die Verantwortlichkeiten werden spontan während des Unterrichts übernommen. In Schulhäusern, in denen es mehrere Grund- oder Basisstufen gibt, bereiten die Teams oft gemeinsam vor und tauschen Materialien sowie Ideen aus. Es gibt auch einzelne Teams, bei denen in Bezug auf die Durchführung des Teamteachings grosse Unsicherheiten bestehen. Lehrpersonen, die sich nicht trauen sich einzubringen, wenn die Teamlehrkollegin oder der Teamkollege die Sequenz führt oder die sich gehemmt fühlen, weil sie die eine Kultur, sei es Kindergarten oder Schule, zu wenig gut zu kennen meinen. Rückblickend auf die ersten ein bis zwei Jahre berichten die meisten Grund-/Basisstufen-Teams, dass sie sich nun, nach dieser Erfahrungszeit, sicherer fühlen, die Zusammenarbeit einfacher und klarer geworden ist und lockerer gehandhabt werden kann. Absprachen sind effizienter und weniger differenziert geworden.

5.5. Teamteaching aus Sicht der Eltern

Die Grundstufen-Eltern befürworten das Teamteaching mehrheitlich: Zwei Drittel von ihnen erachten das Teamteaching als eine wertvolle Unterrichtsform, für etwas weniger als einen Drittel trifft dies eher zu.

Durch das Teamteaching haben die Eltern zwei Bezugspersonen, an die sie sich wenden können. Die Hälfte der Eltern weiss meistens, welche Lehrperson für das betreffende Anliegen zuständig ist und spricht diese an; ein Drittel der Eltern wendet sich am häufigsten an diejenige Lehrperson, die gerade unterrichtet.

Die Eltern geben an, dass beide Lehrpersonen für alles zuständig sind, sich zugleich gegenseitig ergänzen und den Unterricht in Verantwortungsbereiche aufteilen (vgl. *Tabelle 26* und *Tabelle 27*).

Tabelle 26: Skala Teamteaching Zuständigkeiten

Skala Teamteaching Zuständigkeiten
Skala Teamteaching: Lehrpersonen ergänzen sich (Cronbach's Alpha $\alpha = .769$)
<ul style="list-style-type: none"> - Die Lehrpersonen haben klare Zuständigkeitsbereiche. - Die beiden Lehrpersonen ergänzen sich durch unterschiedliche Fähigkeiten und Eigenschaften.
Skala Teamteaching: beide Lehrpersonen für alles zuständig (Cronbach's Alpha $\alpha = .688$)
<ul style="list-style-type: none"> - Beide Lehrpersonen sind über die Vorkommnisse in der Klasse informiert. - Beide Lehrpersonen sind über den Lernstand Ihres Kindes informiert. - Beide Lehrpersonen haben eine ähnliche Klassenführung.

Tabelle 27: Mittelwerte Skala Teamteaching Zuständigkeiten

Skala Teamteaching Zuständigkeiten	Mittelwert t3
Skala Teamteaching: Lehrpersonen ergänzen sich	3.46
Skala Teamteaching: beide Lehrpersonen für alles zuständig	3.42

Werte: 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft zu,

Am wichtigsten ist es den Eltern, dass beide Lehrpersonen über den Lernstand ihres Kindes informiert sind. Am zweitwichtigsten schätzen sie es ein, dass beide Lehrpersonen klare Zuständigkeitsbereiche haben. Hingegen ist es ihnen etwas weniger wichtig, dass beide Lehrpersonen eine ähnliche Klassenführung haben. Durchschnittlich erfahren jedoch alle drei Items eine hohe Zustimmung zwischen trifft eher zu und trifft zu.

5.6. Teamteaching aus Sicht der Kontrollklassen-Lehrpersonen

Etwa 40% der Primarlehrpersonen geben zum Testzeitpunkt 3 an, dass sie auf jeden Fall auch gern im Teamteaching unterrichten würden, ein Viertel sagt eher ja, etwa 10% sind unentschieden und ein Fünftel meint eher nein. Bei den Primarlehrpersonen mit ehemaligen Grundstufen-Kindern in der Klasse würde ein Drittel auf jeden Fall gerne im Teamteaching unterrichten, ein Viertel sagt eher ja.

5.7. Zusammenfassung Teamteaching

Die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen arbeiten sehr gerne im Teamteaching: Die Einschätzung der Zusammenarbeit liegt zu allen Testzeitpunkten zwischen eher zufrieden und zufrieden. Als positive Effekte nennen die Lehrpersonen den Austausch von Kinderbeobachtungen, die Entlastung durch die geteilte Verantwortung, die höhere Unterrichtsqualität (Intensität, Individualisierung) gegenseitige Motivation, Feedback und sich ergänzende Fähigkeiten. Negativ wird vor allem der hohe Zeitaufwand beurteilt.

Drei Viertel der Lehrpersonen sind mit der Zusammensetzung ihres Teams zufrieden. Bei der grossen Mehrheit gab es eine Mitsprachemöglichkeit bei der Teamzusammensetzung, was von den Lehrpersonen auch gewünscht wird. Lehrpersonen, die nicht mitbestimmen konnten, mit wem sie zusammenarbeiten, sind nicht unzufriedener mit der Teamzusammensetzung als diejenigen, die bei der Auswahl beteiligt waren.

Einerseits bietet das Teamteaching die Chance, einzelne Kinder individuell zu fördern. Andererseits erlaubt es aber auch einen Austausch zwischen den Lehrpersonen und dient so als Reflexionsmöglichkeit. Drittens ergänzen sich die beiden Lehrpersonen, in dem sie jeweils ihr Wissen und ihre Kompetenzen einbringen. Diese drei Aspekte kommen nach Angaben der Lehrpersonen durchschnittlich zwischen 1x pro Woche und 2-3x pro Woche zum Tragen.

Die Grund-/Basisstufen-Eltern befürworten das Teamteaching mehrheitlich. Am wichtigsten ist ihnen, dass beide Lehrpersonen über den Lernstand des Kindes informiert sind. Etwa 40% der Primarlehrpersonen geben zum Testzeitpunkt 3 an, dass sie auf jeden Fall auch gern im Teamteaching unterrichten würden, ein Viertel sagt eher ja, ein Zehntel ist unentschieden und ein Fünftel meint eher nein.

6. Motivation und soziales Klima aus Sicht der Eltern

Im folgenden Kapitel wird beschrieben, wie die Eltern die Motivation und das Wohlbefinden ihres Kindes in der Schule einschätzen, welche Veränderungen sie mit dem Eintritt in die Grund-/Basisstufe bzw. in den Kindergarten beobachten und wie sie das soziale Klima in der Klasse wahrnehmen.

6.1. Motivation

Die grosse Mehrheit der Eltern schätzt die Motivation ihres Kindes zu allen Testzeitpunkten zwischen „eher motiviert“ und „sehr motiviert“ ein (vgl. *Abbildung 12*).

Einschätzung der Motivation des Kindes durch die Eltern

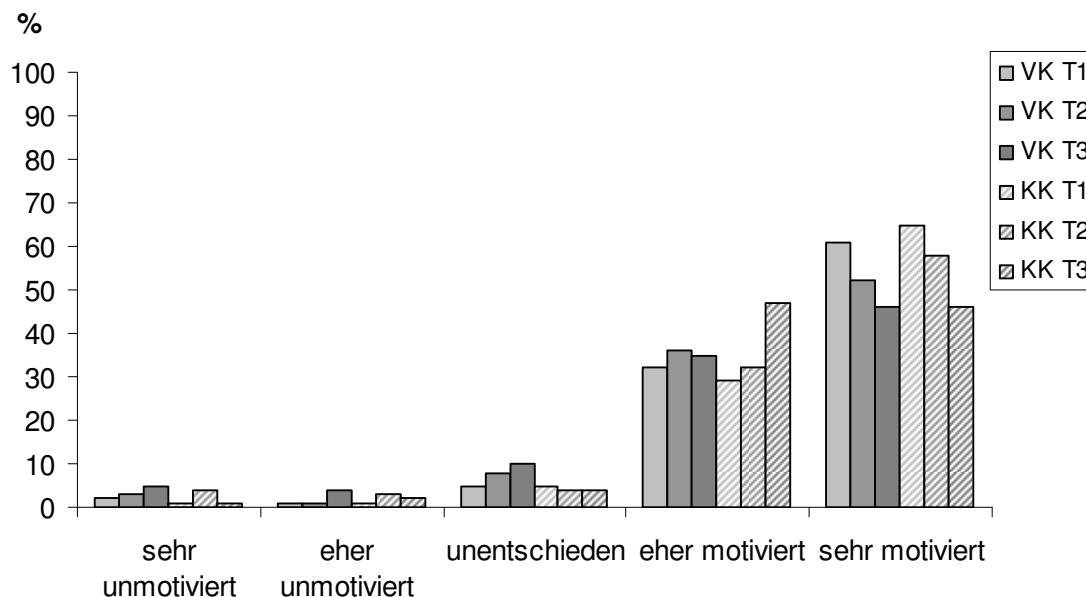


Abbildung 12: Wie motiviert geht Ihr Kind in die Grund-/Basisstufe bzw. den Kindergarten/die Schule?

Zum Testzeitpunkt 3 weisen die Erstklässler und Erstklässlerinnen aus Elternsicht eine höhere Motivation auf als die Grund-/Basisstufen-Kinder (Grund-/Basisstufe $M = 4.14$, Primar $M = 4.35$, $n = 297$, $p = .044$, Werte: 1 = sehr unmotiviert bis 5 = sehr motiviert). Zu den früheren Testzeitpunkten unterscheiden sich die Grund-/Basisstufen- und Kindergarten-Kinder nicht voneinander. Eine mögliche Erklärung für die höhere Motivation der Erstklässler und Erstklässlerinnen sind die mit einem Schuleintritt verbundenen Veränderungen und Erwartungen.

Zwischen den Testzeitpunkten 1 und 2 nimmt die Motivation bei allen Kindern ab (Grund-/Basisstufe t1 M = 4.54, Grund-/Basisstufe t2 M = 4.33, n = 442, p = .000; Kindergarten t1 M = 4.53, Kindergarten t2 M = 4.39, n = 305, p = .023; Werte: 1 = sehr unmotiviert bis 5 = sehr motiviert). Grund dafür kann das Abklingen der Anfangsbegeisterung nach Eintritt in die Grund-/Basisstufe beziehungsweise den Kindergarten sein.

6.2. Wohlbefinden der Kinder

Die grosse Mehrheit der Grund-/Basisstufen-Eltern und Kontrollklassen-Eltern schätzt das Befinden ihrer Kinder zu allen Testzeitpunkten zwischen ziemlich wohl und sehr wohl ein (vgl. *Abbildung 13*).

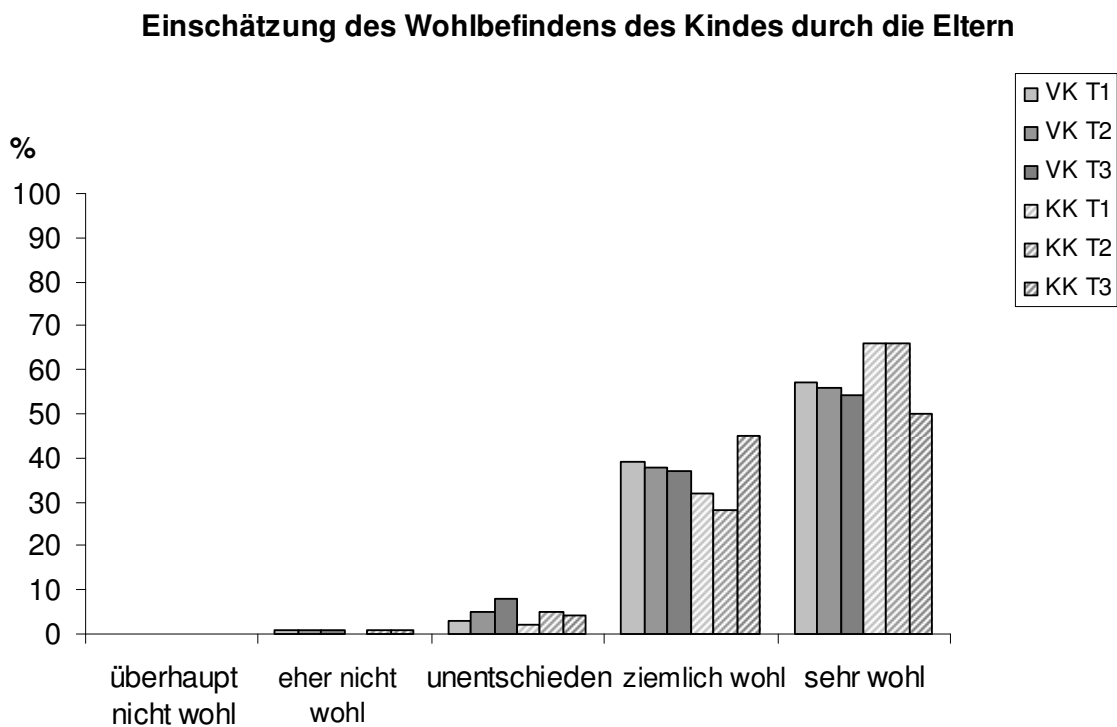


Abbildung 13: Wie wohl fühlt sich Ihr Kind Ihrer Einschätzung nach in der Grund-/Basisstufe/im Kindergarten/in der Schule?

Zu den Testzeitpunkten 1 und 2 schätzen die Kindergarten-Eltern das Wohlbefinden ihrer Kinder positiver ein als die Grund-/Basisstufen-Eltern (t1: n = 911, Grund-/Basisstufe M = 4.51, Kindergarten M = 4.63, p = .004; t2: n = 789, Grund-/Basisstufe M = 4.47, Kindergarten M = 4.60, p = .008, Werte: 1 = überhaupt nicht wohl bis 5 = sehr wohl). Beim Testzeitpunkt 3 besteht dieser Unterschied nicht mehr.

Der Vergleich über alle Testzeitpunkte hinweg zeigt einen signifikanten Interaktionseffekt ($n = 256$, $p = .007$). Während die Einschätzung des Wohlbefindens durch die Grund-/Basisstufen-Eltern über die Zeit hinweg stabil bleibt, fällt die Einschätzung durch die Kontrollklassen-Eltern in der Primarschule zum Testzeitpunkt 3 negativer aus als im Kindergarten zum Testzeitpunkt 2 (t_2 : $M = 4.65$, t_3 : $M = 4.43$, $n = 105$, $p = .007$, Werte: 1 = überhaupt nicht wohl bis 5 = sehr wohl).

6.3. Veränderungen mit dem Eintritt in den Kindergarten oder in die Grund-/Basisstufe

Die Eltern wurden zum Testzeitpunkt 1 gefragt, wie sich ihr Kind seit dem Eintritt in die Grund-/Basisstufe beziehungsweise in den Kindergarten verändert habe. Die Eltern mit Kindern in der Grund-/Basisstufe bzw. im Kindergarten stellen ähnliche, insgesamt positive Veränderungen fest; die Kinder sind mehrheitlich zufriedener, selbstbewusster, aber auch müder als vor dem Eintritt. Die meisten Kinder sind zu Hause weder anhänglicher noch aggressiver geworden.

Die Eltern schätzen die Entwicklung verschiedener Fähigkeiten ihrer Kinder ein. Drei Monate nach Eintritt in die Grund-/Basisstufe bzw. in den Kindergarten berichten die Eltern besonders von einer zunehmenden Geschicklichkeit und Selbständigkeit ihres Kindes sowie einem besseren Umgang mit andern Kindern. Die Entwicklung des sozialen Umgangs wird von den Kindergarten-Eltern stärker betont als von den Grund-/Basisstufen-Eltern. Die Kindergarten-Eltern stellen ebenfalls eine stärkere Entwicklung im Bereich Lesen und Schreiben sowie Zählen fest als die Grund-/Basisstufen-Eltern. Insgesamt schätzen die Kindergarten-Eltern die Entwicklung ihres Kindes positiver, stärker ein als die Grund-/Basisstufen-Eltern – ein Effekt in der Stichprobe, der vermutlich nicht mit dem Schulversuch zusammenhängt.

6.4. Lernen und Kontakte in der Klasse

Die Eltern nehmen zur leistungsbezogenen und sozialen Lernsituation ihres Kindes in der Klasse Stellung. Die Mehrheit der Eltern ist zu allen Testzeitpunkten der Meinung, dass ihr Kind von anderen Kindern, die leistungsmässig weiter sind, profitiert und sich nicht unter Druck fühlt. Die grosse Mehrheit der Eltern gibt an, dass die Kinder rücksichtsvoll miteinander umgehen und ihr Kind in der Klasse Freundschaften geschlossen hat.

Die Auswirkungen der grösseren Altersheterogenität in der Grund-/Basisstufe zeigt sich beim Item „Unser Kind profitiert von anderen Kindern in der Klasse, die leistungsmässig schon weiter sind“. Die Grund-/Basisstufen-Eltern schätzen dieses zu den Testzeitpunkten 1 und 2 positiver ein als die Kindergarten-Eltern: (t_1 : $n = 876$, Grund-/Basisstufe $M = 3.22$, Kindergarten $M = 3.00$, $p = .000$; t_2 : $n = 772$, Grund-/Basisstufe $M = 3.08$, Kindergarten $M = 2.55$, $p = .000$, Werte: 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu, Bonferroni-korrigiert). Beim Testzeitpunkt 3, wenn die Grundstufen-Kinder der befragten Eltern bei den ältesten sind, besteht dieser Unterschied zur 1. Klasse nicht mehr. Zu den Testzeitpunkten 2 und 3 fühlen sich die Grund-/Basisstufen-Kinder im Vergleich zu den Kontroll-

klassen-Kindern aus Elternsicht stärker unter Druck gesetzt durch Kinder, die leistungsmässig weiter sind (t2: n = 777, Grund-/Basisstufe M = 1.68, Kindergarten M = 1.44, p = .000; t3: n = 292, Grund-/Basisstufe M = 1.90, Primar M = 1.56, p = .000, Werte: 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu, Bonferroni-korrigiert).

Jene Items, die den sozialen Umgang in der Klasse umschreiben, werden zu einer Skala zusammengefasst (vgl. *Tabelle 28*). Die Kindergarten-Eltern schätzen den sozialen Umgang der Kinder in der Klasse zum Testzeitpunkt 1 positiver ein als die Grund-/Basisstufen-Eltern (Grund-/Basisstufe M = 3.28, M Kindergarten = 3.34, n = 908, p = .050, Werte: 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu). Dieser Unterschied ist bei den anderen Testzeitpunkten nicht mehr gegeben (vgl. *Tabelle 29*).

Tabelle 28: Skala sozialer Umgang: Wie weit treffen die folgenden Aussagen Ihrer Ansicht nach zu?

Skala Sozialer Umgang (Cronbach's Alpha t1 = .687, t2 = .660, t3 = .662)
- Kind hat Freundschaften geschlossen.
- Kind hat Freundschaften geschlossen.
- Kind lernt viel über rücksichtsvollen Umgang mit anderen Kindern.
- Kinder gehen respektvoll miteinander um.

Tabelle 29: Mittelwerte Skala sozialer Umgang

Skala	T1		T2		T3	
	VK	KK	VK	KK	VK	KK
Skala sozialer Umgang	3.28	3.34 ^{*1}	3.38	3.44	3.35	3.36

Werte: 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu, ^{*1} n = 908, p = .050

Im Verlauf der ersten zwei Jahre nehmen die Eltern eine Verbesserung des sozialen Umgangs ihrer Kinder wahr (Grund-/Basisstufe t1 M = 3.30, Grund-/Basisstufe t2 M = 3.39, n = 438, p = .000, Kindergarten t1 M = 3.31, Kindergarten t2 M = 3.44, n = 305, p = .000, Werte: 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu). Bei den Kontrollklassen wird der soziale Umgang in der 1. Klasse negativer eingeschätzt als im Kindergarten (t2: M = 3.46, t3: M = 3.33, n = 105, p = .011, Werte: 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu).

6.5. Soziales Klima

Die Eltern wurden gebeten, das soziale Klima in den Klassen zu beurteilen. Die Mehrheit der Kinder erlebt nach Einschätzung der Eltern zu allen drei Testzeitpunkten selten oder nie negative Interaktionen mit anderen Kindern wie Gewalt und Streit (vgl. *Abbildung 14*).

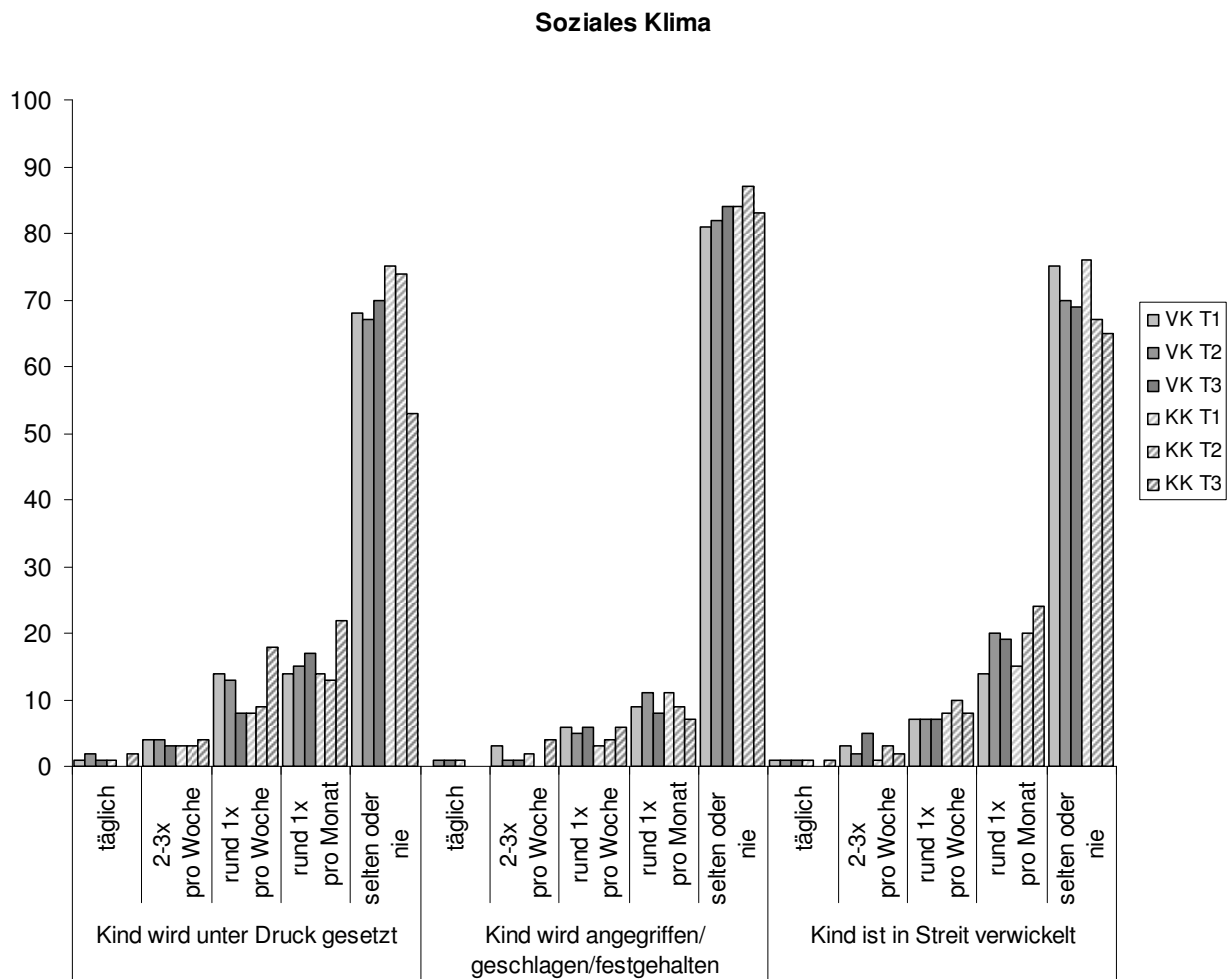


Abbildung 14: Wie oft kommen folgende Situationen Ihrer Einschätzung nach vor?

Die Grund-/Basisstufen-Kinder fühlen sich nach Angaben der Eltern zu den Testzeitpunkten 1 und 2 von anderen Kindern häufiger unter Druck gesetzt als die Kindergarten-Kinder (t1: n = 879, Grund-/Basisstufe M = 1.57, Kindergarten M = 1.41, p = .008; t2: n = 777, Grund-/Basisstufe M = 1.58, Kindergarten M = 1.41, p = .008, Werte: 1 = selten/nie, 2 = rund 1x/Monat, 3 = rund 1x/Woche, 4 = 2-3x/Woche, 5 = täglich, Bonferroni-korrigiert). Beim Testzeitpunkt 3 fühlen sich die Kontrollklassen-Kinder (1. Klasse) stärker unter Druck gesetzt als die gleichaltrigen Grund-/Basisstufen-Kinder (Grund-/Basisstufe M = 1.49, Primar M = 1.80, n = 292, p = .005, Bonferroni-korrigiert). Der Vergleich über alle Testzeitpunkte hinweg zeigt einen Interaktionseffekt (n = 242, p = .002, Bonferroni-korrigiert). Während die Einschätzung „Unser Kind wird von anderen Kindern in der Gruppe unter Druck gesetzt“ bei den Grund-/Basisstufen-Eltern stabil bleibt, zeigt sich bei den Kontrollklassen-Eltern eine Veränderung der Einschätzung zwischen Testzeitpunkt 2 (Ende Kindergarten) und Testzeitpunkt 3 (Ende 1. Klasse) (t2: M = 1.52, t3: M = 1.82, n = 104, p = .010, Werte: 1 = selten/nie, 2 = rund 1x/Monat, 3 = rund 1x/Woche, 4 = 2-3x/Woche, 5 = täglich, Bonferroni-korrigiert). Bei den beiden Items „Unser Kind wird von anderen Kindern angegriffen, geschla-

gen oder festgehalten“ und „Unser Kind ist in Streit mit anderen Kindern verwickelt“ gibt es keine Unterschiede zwischen Grund-/Basisstufen-Kindern und Kontrollklassen-Kindern.

Die Ergebnisse können dahin gehend interpretiert werden, dass der Kindergarten, der oft extern vom Schulhaus liegt, einen geschützten Ort darstellt, während sich die kleinen Kinder, die im Rahmen der Schule die älteren Kinder beobachten und Konflikte wahrnehmen, sich in wenigen Fällen unter Druck fühlen, so zum Beispiel auf dem Pausenplatz oder in den Gängen. Dies sind jedoch Vermutungen, die auf Anmerkungen von Eltern beruhen. Die Kinder wurden dazu nicht befragt und nicht in ihren Pausenplatz-Interaktionen beobachtet. Trotz dieser Unterschiede beispielsweise in der räumlichen Integration der Grund-/Basisstufe in die Schulhäuser und die teilweise dezentralen, separaten Kindergärten erfahren die Kinder in der Grund-/Basisstufe nicht stärker Gewalt oder Streit. Es ist wesentlich, dass die Eltern in beiden Modellen nur in wenigen Fällen den Eindruck erhalten, dass ihre Kinder Gewalt erlebten.

6.6. Zusammenfassung Motivation und soziales Klima

Der Eintritt in die Grund-/Basisstufe oder in den Kindergarten ist ein wichtiger Entwicklungsschritt. Insgesamt stellen die Eltern ähnliche Veränderungen fest, so dass der Eintritt in eine Grund-/Basisstufe in keiner Weise eine grössere Belastung für die Kinder darstellt als der Eintritt in den Kindergarten.

Die Motivation der Kinder für den Besuch des Kindergartens, der Grund-/Basisstufe oder der 1. Klasse ist nach Angaben der Eltern sehr hoch und unterscheidet sich zwischen Versuchs- und Kontrollklassen wenig. Die Motivation nimmt im Verlauf der Zeit ab. In der 1. Klasse ist die Motivation für den Schulbesuch aus Sicht der Eltern höher als im letzten Jahr der Grundstufe. Die grosse Mehrheit der Eltern schätzt das Wohlbefinden ihres Kindes zu allen Testzeitpunkten positiv ein. Das Wohlbefinden der Kindergarten-Kinder zu den Testzeitpunkten 1 und 2 ist aus Elternsicht höher als jenes der Grund-/Basisstufen-Kinder. Während das Wohlbefinden der Grund-/Basisstufen-Kinder über die Zeit hinweg stabil bleibt, nimmt jenes der Kontrollklassen-Kinder beim Eintritt in die Primarschule ab.

Die Eltern schätzen die leistungsbezogene und soziale Lernsituation ihres Kindes in der Klasse generell positiv ein. So gibt beispielsweise die Mehrheit der Eltern an, dass ihr Kind von anderen Kindern profitiert, die leistungsmässig weiter sind und dass die Kinder in der Klasse rücksichtsvoll miteinander umgehen. Die Grund-/Basisstufen-Kinder profitieren laut Eltern stärker von anderen Kindern, die leistungsmässig weiter sind, als die Kontrollklassen-Kinder, fühlen sich aber gleichzeitig auch eher durch solche Kinder unter Druck gesetzt. Dieses Gefühl des Drucks nimmt sowohl bei den Grund-/Basisstufen-Kindern zu Beginn der Grund-/Basisstufe zu, bei den Kontrollklassen beim Wechsel vom Kindergarten in die 1. Klasse.

Die Mehrheit der Kinder erlebt nach Einschätzung der Eltern zu allen drei Testzeitpunkten selten oder nie negative Interaktionen durch andere Kinder wie Gewalt und Streit. Die Elternwahrneh-

mung, ob ihr Kind von andern unter Druck gesetzt wird, ist bei den beiden Schulmodellen unterschiedlich: Während die Eltern der Grund-/Basisstufen-Kinder eher beim Eintritt in die Grund-/Basisstufe diesen Eindruck erhalten, ist dies bei den Kindergarten-Kindern seltener, nimmt aber mit dem Eintritt in die 1. Klasse zu. In Bezug auf körperliche Gewalt und Streit bestehen keine Unterschiede zwischen Grund-/Basisstufen- und Kontrollklassen.

7. Übertritt und Förderung

Die Grund-/Basisstufe hat unter anderem das Ziel, die mit dem Übertritt vom Kindergarten in die Primarschule verbundenen Schwierigkeiten zu verringern, die Zahl der Zuweisungen in eine Sonderklasse zu reduzieren und stattdessen eine integrative und individuelle Förderung zu ermöglichen, welche auch eine flexible Verweildauer in der Grund-/Basisstufe umfasst. Dieses Kapitel analysiert die Übertrittspraxis in den Klassen und beleuchtet anschliessend verschiedene Aspekte der individuellen Förderung.

7.1. Übertritt aus dem Kindergarten und der Grundstufe

Die folgenden Zahlen beziehen sich einerseits auf den Übertritt der Grundstufen-Kinder in die 2. Klasse im Sommer 2007, andererseits auf den Übertritt der Kindergarten-Kinder in die 1. Klasse im Sommer 2006 (Kohorte1) und im Sommer 2007 (Kohorte 2).

Nach Angaben der Eltern treten 82% der Grundstufen- und 89% der Kindergarten-Kinder regulär in die 2. bzw. in die 1. Klasse über. 16% der Grundstufen-Kinder verweilen ein weiteres Jahr in der Grundstufe und 9% der Kindergarten-Kinder besuchen ein Zusatzjahr im Kindergarten oder treten in eine Einführungsstufe ein. In einzelnen Fällen war zum Zeitpunkt der Befragung noch keine Entscheidung getroffen worden. Nach Angaben der Lehrpersonen treten etwas mehr als 80% der Kinder nach drei Jahren Grundstufe in die 2. Klasse über. Durchschnittlich tritt in jeder zweiten Grundstufen-Klasse ein Kind frühzeitig, nach kürzerer Verweildauer, in die nächst höhere Stufe über und in fast jeder Klasse bleibt ein Kind ein Jahr länger in der Grundstufe. Dafür gibt es keine Einweisungen in Sonderklassen.

In einigen Grund-/Basisstufen-Schulversuchsklassen ist der Eintritt in die Grund-/Basisstufe oder der Übertritt in die 2. bzw. 3. Klasse während des Schuljahres möglich. Gegenüber der Möglichkeit eines Eintritts während des Schuljahres sind die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen positiver eingestellt als gegenüber eines Übertrittes in die nächste Schulstufe während des Schuljahres (vgl. *Tabelle 30* und *Tabelle 31*).

Tabelle 30: Skala Eintritt und Übertritt während des Schuljahres

Skala Eintritt und Übertritt während des Schuljahres	
Skala Eintritt während Schuljahr (Cronbach's Alpha $\alpha = .848$)	
-	Kinder sollen ihrer Entwicklung gemäss flexibel in die Grund- und Basisstufe eintreten können, beispielsweise neben dem Schuljahresanfang im August auch auf Beginn des 2. Semesters im Februar.
-	Eintritte in die Grund- und Basisstufe während des Jahres bringen viel Unruhe ins Klassengefüge (Item umgepolt).
Skala Übertritt während Schuljahr (Cronbach's Alpha $\alpha = .573$)	
-	Kinder sollen auch unter dem Schuljahr, beispielsweise beim Semesterwechsel, in die 2. oder 3. Primarklasse wechseln können.
-	Der Übertritt während des Schuljahres ist in der Grund- und Basisstufe nicht nötig, da die Kinder ohnehin individuell gefördert werden (Item umgepolt).
-	Die Flexibilität des Übertritts in die 2. oder 3. Klasse führt zu einem zusätzlichen Druck und Wettbewerb unter den Kindern (Item umgepolt).
-	Ich habe den Eindruck, die Kolleginnen und Kollegen in der abnehmenden Stufe sind für den Übertritt unter dem Jahr offen.
-	Ein Wechsel in die 2. oder 3. Klasse während des Schuljahres ist für ein Kind vom Sozialen her schwierig (Item umgepolt).
-	Übertritte während des Schuljahres sollen als Ausnahme für einzelne Kinder in Betracht gezogen werden (Item umgepolt).

Tabelle 31: Mittelwert und T-Test Skala Ein- und Übertritt während des Schuljahres

	Mittelwerte T2
Skala Eintritt während des Schuljahres	2.59
Skala Übertritt während des Schuljahres	2.28* ¹

Werte: 1 = stimme überhaupt nicht zu bis 4 = stimme völlig zu, *¹ n = 186, p = .000

Die Primar-Lehrpersonen mit ehemaligen Grundstufen-Kindern in der Klasse sind gegenüber eines Übertritts während des Schuljahres leicht skeptisch eingestellt (M = 2.72, Item: Befürworten Sie die Möglichkeit eines halbjährlichen Übertritts von der Grundstufe in die 2.Klasse? Werte: 1 = nein, auf keinen Fall bis 5 = ja, auf jeden Fall).

Tatsächlich finden nur wenige Übertritte während des Schuljahres statt: Beim Testzeitpunkt 2 traten nach Angaben der Lehrpersonen 9 Kinder während des Schuljahres in die nächst höhere Stufe über (Mittelwert pro Klasse: M = .26), bei 20 Kindern wurde ein Übertritt in Erwägung gezogen.

Beim Testzeitpunkt 3 wechselte kein Kind während des Schuljahres in die 2. Klasse, bei einem Kind wurde ein Übertritt erwogen.

60% der Kindergarten-Lehrpersonen geben beim Testzeitpunkt 2 an, dass es in ihren Klassen Kinder hat, die schon vor Ende der regulären Kindergartenzeit für einen Übertritt bereit gewesen wären. In diesen Klassen hätte es durchschnittlich 2.25 solcher Kinder gehabt. Die Lehrpersonen reagierten auf diese Situation, indem sie diesen Kindern zusätzliche Förderung und Anregung im Rahmen von anspruchsvolleren Aufgaben und Projekten anboten und sie als Tutorinnen und Tutoren für schwächere Kinder einsetzten. Kinder, die bereits im Kindergarten lesen und schreiben konnten, wurden durch offene Angebote wie Bücher und spezifische Unterrichtsmaterialien zum Schreiben zusätzlich gefördert. 70% der Primarlehrpersonen geben beim Testzeitpunkt 3 an, dass es in der Klasse Kinder gab, die schon beim Eintritt in die erste Klasse einen grossen Teil der Erstklassziele beherrschten (Mittelwert pro Klasse 2.5). Die Lehrpersonen reagieren auf diese Situation primär durch ein zusätzliches Angebot von Büchern, durch ein individuelles Angebot innerhalb des Klassenunterrichts, durch offene Angebote zum Schreiben und auch durch individuell zugeteilte Aufgaben innerhalb von Planarbeit und Werkstätten (Rangfolge). Ein Fünftel besuchte ein Angebot für Begabungsförderung ausserhalb des Klassenunterrichts bei einer speziell dafür angestellten Lehrperson.

7.2. Erfahrungen in der 2. Primarklasse aus der Sicht der Lehrpersonen

Die Lehrpersonen, die in ihrer 2. Primarklasse ehemalige Grundstufen-Kinder unterrichten, äussern sich drei Monate nach dem Übertritt zu ihren Erfahrungen. Bei der Interpretation der Ergebnisse mitberücksichtigt werden muss die geringe Stichprobengrösse (n = 36).

Über 90% der Lehrpersonen mit ehemaligen Grundstufen-Kindern in der Klasse standen vor dem Übertritt der Kinder in Kontakt mit der jeweiligen Grundstufen-Lehrperson. Dreiviertel waren vor dem Übertritt auf Schulbesuch in einer Grundstufen-Klasse. 85 % hatten vor dem Übertritt Informationen zu den einzelnen Kindern erhalten. Ein knappes Drittel der Grundstufen-Lehrpersonen war seinerseits bei der zukünftigen Lehrperson ihrer Kinder auf Schulbesuch. Über 90% der Kinder hatten vor dem Übertritt einen Schulbesuch bei ihrer zukünftigen Primarlehrperson gemacht.

Mit diesem Informationsfluss und Austausch zwischen den Grundstufen-Lehrpersonen und den Primarlehrpersonen sind 60% zufrieden, ein Viertel eher zufrieden und ein Sechstel eher unzufrieden. Mit den allgemein (durch Behörde, Schulleitung, im Rahmen von Weiterbildungen etc.) über die Grundstufe erhaltenen Informationen sind 48% der Primarlehrpersonen zufrieden, 45% eher zufrieden und 8% eher unzufrieden.

Die Lehrpersonen schätzen die Kinder und den Unterricht in den Grundstufen-Klassen auf Grund ihrer Erfahrungen ein. Je nach Bereich geben zwischen 40 und 80% an, dass sich die ehemaligen Grundstufen-Kinder im Vergleich mit den traditionellen 2.Klässnerinnen und 2.Klässlern nicht unterscheiden. Wo ein Unterschied wahrgenommen wird, geht er in die Richtung, dass die ehemaligen

Grundstufen-Kinder im Sozialbereich als eher stärker, im Arbeits-/Lernverhalten und im allgemeinen Lernstand als etwas schwächer eingeschätzt werden. Die Primarlehrpersonen bewerten den Unterricht in den Grundstufen-Klassen bezüglich der individuellen Förderung der Kinder und bezüglich der Förderung des Sozialverhaltens positiver als bezüglich des erlernten Arbeits-/Lernverhaltens (vgl. *Tabelle 32, Tabelle 33*). Dabei zeigt sich, dass Lehrpersonen, die der Idee der Grund-/Basisstufe grundsätzlich positiver gegenüberstehen, auch den Unterricht, den die ehemaligen Grundstufen-Kinder besuchten, positiver wahrnehmen ($r = .822, p = .000$).

Tabelle 32: Skalen Einschätzung des Grundstufen-Unterrichts aus Sicht der Lehrpersonen mit ehemaligen Grundstufen-Kindern in der Klasse

Skalen: Einschätzung des Grundstufen-Unterrichts auf Grund Erfahrung mit Kindern	
Skala Einschätzung Grundstufen-Unterricht: Förderung (Cronbach's Alpha $\alpha = .706$)	
-	Die Grundstufe bot schwächeren Kindern eine angemessene Förderung
-	Die Grundstufe bot starken Kindern eine angemessene Förderung.
Skala Einschätzung Grundstufen-Unterricht: Arbeits-/Lernverhalten (Cronbach's Alpha $\alpha = .870$)	
-	Die Grundstufen-Kinder lernten, sich auch bei Ablenkung zu konzentrieren.
-	Auf der Grundstufe lernten die Kinder an einer Arbeit dranzubleiben, sich zu vertiefen.
Skala Einschätzung Grundstufen-Unterricht: Sozialverhalten (Cronbach's Alpha $\alpha = .844$)	
-	Auf der Grundstufe lernten die Kinder, sich in den Klassenverband einzuordnen.
-	Die Grundstufen-Kinder sind es gewohnt, mit andern konstruktiv zusammenzuarbeiten.

Tabelle 33: Mittelwerte und t-Test der Skalen Einschätzung des Grundstufen-Unterrichts durch Lehrpersonen mit ehemaligen Grundstufen-Kindern in der Klasse

Skala	Mittelwert
Skala Einschätzung Grundstufen-Unterricht: Förderung	3.00
Skala Einschätzung Grundstufen-Unterricht: Arbeits-/Lernverhalten	2.40
Skala Einschätzung Grundstufen-Unterricht: Sozialverhalten	2.88

Werte: 1 = trifft gar nicht zu bis 5 = trifft völlig zu, *¹ $n = 17, p = .000, n = 19, p = .000; n = 20, p = .000$

Die Lehrpersonen geben an, welche Elemente der Grund-/Basisstufe auch auf der Primarstufe umgesetzt werden und für wie wichtig sie eine solche Umsetzung halten. Als am stärksten auch auf der Primarstufe realisiert erachten sie die Betonung von sozialem Lernen, die Integration von

Kindern mit besonderen Bedürfnissen und der individualisierte Unterricht (Rangfolge der Mittelwerte). Dies sind auch genau die Bereiche, denen sie die grösste Wichtigkeit zumessen. Die Primarlehrpersonen schätzen spielerisches Lernen für ihre Anschlussstufe als wichtig ein und meinen, es sei in der Praxis noch weniger umgesetzt.

Grundsätzlich sind 40% der Ansicht, dass als Folge der Umstrukturierung der Schuleingangsstufe auch in den 2. bis 6.Klassen strukturelle Anpassungen und Reformen notwendig sind. Für einen Viertel sind diese eher notwendig, knapp ein Fünftel sind unentschieden, etwas mehr als ein Zehntel erachten sie als eher nicht notwendig und etwas weniger als ein Zehntel als überhaupt nicht notwendig.

7.3. Förderung der Kinder

Die Eltern schätzen die Über- und Unterforderung ihres Kindes hinsichtlich diverser Aspekte ein (unter anderem Länge der Unterrichtstage, Hausaufgaben, Rechnen, Lesen und Schreiben, Selbstständigkeit). Die Mehrheit der Grund-/Basisstufen-Eltern sowie der Kontrollklassen-Eltern ist zu allen Testzeitpunkten mit den Anforderungen an ihr Kind einverstanden. Diejenigen Eltern, die mit dem Anforderungsniveau nicht einverstanden sind, tendieren eher dazu, ihre Kinder als unterfordert einzuschätzen, kaum als überfordert. So geben beispielsweise knapp 20 bis 35% der Eltern zum Testzeitpunkt 3 an, dass ihr Kind bezüglich der Hausaufgaben, des Rechnens sowie des Lesens und Schreibens eher unterfordert ist.

Die Grund-/Basisstufen-Eltern und Kontrollklassen-Eltern unterscheiden sich in ihren Einschätzungen kaum voneinander. Der einzige Unterschied betrifft die Länge der Unterrichtstage: Zum Testzeitpunkt 1 wird die Anforderung im Kindergarten als gerade richtig und tendenziell als etwas zu gering, in der Grund-/Basisstufe als gerade richtig und tendenziell als etwas zu hoch eingestuft (Grund-/Basisstufe $M = 1.93$, Kindergarten $M = 2.06$, $n = 836$, $p = .000$, Werte: 1 = eher überfordert, 2 = gerade richtig gefordert, 3 = eher unterfordert, Bonferroni-korrigiert). Beim Testzeitpunkt 3 besteht dieser Unterschied nicht mehr.

Zwischen den Testzeitpunkten 1 und 2 lässt sich in der Grund-/Basisstufe bei zwei Aspekten eine Verringerung der Anforderungen feststellen: Länge der Unterrichtstage ($t1: M = 1.94$, $t2: M = 2.03$, $n = 387$, $p = .000$, Werte: 1 = eher überfordert, 2 = gerade richtig gefordert, 3 = eher unterfordert, Bonferroni-korrigiert) und Verwendung des Hochdeutschen durch die Lehrpersonen ($t1: M = 2.01$, $t2: M = 2.09$, $n = 281$, $p = .003$, Werte: 1 = eher überfordert, 2 = gerade richtig gefordert, 3 = eher unterfordert, Bonferroni-korrigiert).

Sowohl die Grund-/Basisstufen- wie auch die Kontrollklassen-Lehrpersonen fühlen sich eher sicher bei der Diagnose (vgl. *Tabelle 34* und *Tabelle 35*). Die Diagnosesicherheit der Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen nimmt zwischen Testzeitpunkt 1 und Testzeitpunkt 2 zu ($n = 156$, $t1: M = 3.00$, $t2: M = 3.10$, $p = .022$). Die Kontrollklassen-Lehrpersonen verwenden für die Diagnose häufiger den so-

zialen Vergleich mit Testaufgaben, die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen fokussieren stärker die individuellen Lernfortschritte.

Tabelle 34: Skala Diagnosesicherheit

Skala Diagnosesicherheit (Cronbach's Alpha α t1 = .636, t2 = .679, t3 = 6.76)
- Es besteht die Gefahr, dass ich manchmal den Überblick über den Entwicklungs- und Lernstand einzelner Kinder verliere (Item umgepolt).
- Ich habe einen guten Überblick darüber, welches Kind in welchem Bereich gezielte Förderung benötigt.
- Es verunsichert mich, wenn ich merke, dass gleichaltrige Kinder im Lernstand ganz unterschiedlich weit sind (Item umgepolt).
- Da die Vergleichsmöglichkeit mit gleichaltrigen Kindern in der Grundstufe geringer ist, ist es schwierig, den Lernstand des einzelnen Kindes einzuschätzen (Item umgepolt).

Tabelle 35: Mittelwerte und T-Test Skala Diagnosesicherheit und Einzelitems

	Mittelwerte					
	t1		t2		t3	
	VK	KK	VK	KK	VK	KK
Skala Diagnosesicherheit	3.01	3.12	3.09	3.12	3.11	3.03
Weitere Items: Ich lasse regelmässig gezielt mehrere Kinder die gleichen Aufgaben lösen, um einen Vergleich der Leistungen des einzelnen zu haben.	2.66	3.43 ^{*1}	2.70	2.91	2.88	3.25
Ich bemühe mich, jedes Kind nur mit sich selber zu vergleichen.	2.99	2.75	3.21	2.93 ^{*2}	3.17	2.96
Ich überprüfe das Erreichen der Lernziele regelmässig.	3.21	3.17	3.26	3.23	3.20	3.56 ^{*3}
Ich schätze es, mit einer Fachperson (Therapeutin/Therapeuten) über den Lern- und Entwicklungsstand der Kinder und ihre Förderung auszutauschen.	-	-	3.77	3.77	3.68	3.72

Werte: 1 = stimme überhaupt nicht zu bis 4 = stimme völlig zu, ^{*1} n = 251, p = .000, ^{*2} n = 286, p = .001, ^{*3} n = 116, p = .001 (mit Bonferroni-Korrektur)

Die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen verwenden unterschiedliche Instrumente zur Beurteilung des Lernfortschrittes der Schülerinnen und Schüler. Die Lehrpersonen führen durchschnittlich einmal im Quartal mit den Kindern eine Selbstbeurteilung durch und stellen ein Portfolio zusammen, ein- bis zweimal jährlich werden Kompetenzraster und Beurteilungsbögen eingesetzt. Ebenfalls ein- bis zweimal jährlich werden Elterngespräche mit oder ohne Kind durchgeführt und die Leistung und das Verhalten des Kindes in einem Bericht beurteilt. Noten werden in der Grund-

/Basisstufe nicht eingesetzt. Die Erfahrungen der Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen mit den verwendeten Beurteilungsinstrumenten sind positiv.

Bei den Gruppeninterviews wird auch thematisiert, wie die Lehrpersonen feststellen, welches Kind welche Hilfestellung für welche Aufgabenstellungen braucht oder welches sein nächster Entwicklungsschritt ist. Alle Teams betonen die Wichtigkeit der Beobachtung. „Um zu individualisieren muss ich entweder ganz genau beobachten und schauen, was passiert in dem Moment, oder brauche wirklich schon ein Wissen, wo steht denn dieses Kind.“ Alle Teams pflegen den mündlichen Austausch, sei dies am Morgen beim Einrichten, nach dem Unterricht oder auf der Heimfahrt. Dies sehen die allermeisten als grosse Bereicherung und Entlastung. „Mir fällt einfach auf, dass ich viel mehr weiss über die einzelnen Lernstände der Kinder im Gegensatz zu vorher.“ In den Gruppeninterviews wurde zudem aus der Erfahrung berichtet, dass jede der zwei Lehrpersonen unterschiedliche Bereiche beobachtet, teilweise auch geprägt durch ihren jeweiligen Ausbildungshintergrund.

Ein Zehntel der Grund-/Basisstufenklassen-Lehrpersonen berichten beim Testzeitpunkt 2, dass sie ein oder mehrere Kinder mit körperlicher Behinderung in ihren Klassen integrieren. In 6% der Klassen wird ein Kind mit einer geistigen Behinderung integriert. In einem Zehntel der Kontrollklassen besuchen nach Angaben der Lehrpersonen ein oder mehrere Kinder mit einer geistigen Behinderung den Unterricht und in einem knappen Fünftel der Klassen ein oder mehrere Kinder mit einer körperlichen Behinderung. Die Lehrpersonen geben an, dass die Förderung dieser Kinder mehrheitlich gut oder teilweise zufriedenstellend gelingt. Alle Lehrpersonen wurden bei Testzeitpunkt 3 gefragt, inwieweit sie sich bei genügender Unterstützung vorstellen könnten, Kinder mit Behinderungen (körperlich, geistig, Sinnesbehinderung) zu integrieren. Bei genügender Unterstützung könnten sich über 80% der Lehrpersonen vorstellen, in ihrer Klasse Kinder mit Behinderungen zu integrieren. Die Lehrpersonen der Grund-/Basisstufe können sich eher vorstellen, ein Kind mit einer geistigen Behinderung oder mit einer Sinnesbehinderung zu integrieren, als die Primarlehrpersonen ($n = 112$, Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen: $M = 3.13$, Primarlehrpersonen: $M = 2.32$, $p = .000$; $n = 113$, Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen: $M = 3.45$, Primarlehrpersonen: $M = 3.07$, $p = .000$, Bonferroni-korrigiert), in Bezug auf Kinder mit körperlichen Behinderungen gibt es keinen Unterschied in der Einschätzung der Lehrpersonen.

7.4. Sonderpädagogische Unterstützung

Konstruktion der Items in den Lehrpersonen-Fragebogen und statistische Auswertung zum Thema ‚Sonderpädagogische Unterstützung‘ in Zusammenarbeit mit Myrtha Häusler und Martin Venetz (Hochschule für Heilpädagogik, Zürich)

Einige Lehrpersonen betonen im Gruppeninterview, dass je nach Situation der Einbezug der schulischen Heilpädagogin oder des schulischen Heilpädagogen nötig ist, weil nicht alle Fördermassnahmen von den Basisstufen-Lehrpersonen abgedeckt werden können.

Die Lehrpersonen werden gefragt, wie ihrer Klasse sonderpädagogische Ressourcen zugeteilt werden, wie zufrieden sie damit sind und welches Zuteilungsmodell sie empfehlen würden. Circa 40% der Grund-/Basisstufenklassen verfügt über ein fixes Pensum an schulisch-heilpädagogischer Förderung und kann Therapien nach Bedarf einleiten. Die Lehrpersonen sind mit dieser Regelung eher zufrieden. Ein Fünftel der Klassen kann Unterstützung nach Bedarf über eine Fachstelle anfordern, wobei die Lehrpersonen mit dieser Regelung eher unzufrieden sind. Etwas weniger als ein Fünftel erhält Unterstützung ebenfalls durch eine Fachstelle zugeteilt, die Ressourcen werden jedoch aus einem Pensenpool verteilt (vgl. *Tabelle 36*).

Tabelle 36: Regelung der Zuteilung sonderpädagogischer Unterstützung und Zufriedenheit in der Grund-/Basisstufe

Regelung	Häufigkeit		Zufriedenheit
	n	%	Mittelwert
Schulische Heilpädagogik fix, Therapien nach Bedarf	33	41	2.97
Zuteilung nach Bedarf über Fachstelle/ schulischen Dienst	16	20	1.94
Zuteilung über Fachstelle/schulischen Dienst, Verteilung aus Pensenpool	13	16	2.23
Fixe Pensen schulische Heilpädagogik und Therapien	8	10	2.0
Schulische Heilpädagogik integriert in Lehrpensum, Therapien separat zugeteilt	5	6	1.8
Zuteilung bei Bedarf, ohne Beizug von Fachstelle	3	4	2

Werte Zufriedenheit: 1 = unzufrieden bis 4 = zufrieden

Betrachtet man die Empfehlungen der Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen für die Zuteilungsregel zeigt sich eine deutliche Präferenz des Modells „Nur schulisch heilpädagogische Förderung ist fix zugeteilt, Therapien können nach Bedarf eingeleitet werden“. Auch in den Kontrollklassen findet diese Regelung am meisten Zustimmung. Etwas mehr als ein Fünftel der Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen wünscht sich eine Zuteilung nach Bedarf ohne Beizug einer Fachstelle (vgl. *Tabelle*

37). Die Regelung, die am häufigsten praktiziert wird, erfährt die höchste Akzeptanz und wird auch am meisten empfohlen.

Tabelle 37: Empfohlenes Zuteilungsmodell für sonderpädagogische Unterstützung in der Grund-/Basisstufe

	n	%
Schulische Heilpädagogik fix, Therapien nach Bedarf	38	46
Zuteilung bei Bedarf, ohne Beizug von Fachstelle	18	22
Zuteilung nach Bedarf über Fachstelle/ schulischen Dienst	13	16
Fixe Pensen schulische Heilpädagogik und Therapien	7	8
Zuteilung über Fachstelle/schulischen Dienst, Verteilung aus Pensenpool	4	5
Schulische Heilpädagogik integriert in Lehrpensum, Therapien separat zugeteilt	3	4

Um den Förderbedarf eines Kindes zu erfassen und unterstützende Massnahmen einzuleiten, finden in 70% der Grund-/Basisstufenklassen Reihenuntersuche durch eine therapeutische Fachperson statt. Ebenfalls in 70% der Klassen kommt es vor, dass ein Kind direkt durch die Lehrperson beim schulpyschologischen Dienst zur Abklärung angemeldet wird. In zwei Dritteln der Klassen finden auch Beobachtungen durch Fachpersonen statt und die Lehrpersonen besprechen im Team, welche Schritte einzuleiten sind. Zwischen den Versuchs- und den Kontrollklassen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede (vgl. *Tabelle 38*).

Tabelle 38: Vorgehensweisen zur Erfassung von sonderpädagogischem Förderbedarf

Vorgehensweise	Prozentuale Häufigkeit	
	Grund-/Basisstufen-Klassen	Kontrollklassen
Reihenuntersuche durch therapeutische Fachperson	70	61
Anmeldung beim schulpsychologischen Dienst	69	69
Beobachtung durch sonderpädagogische Fachperson	64	63
Lehrpersonen besprechen gemeinsam mit Team von Fachpersonen, welche Schritte einzuleiten sind.	64	57
Abklärung nach Absprache mit der schulischen Heilpädagogin/dem schulischen Heilpädagogen	49	44
Direkte Anmeldung durch Lehrperson bei sonderpädagogischer Fachperson	48	43

Die Lehrpersonen sind mit diesen aktuellen Vorgehensweisen recht zufrieden (Grund-/Basisstufe: $M = 3.99$, Kontrollklassen: $M = 3.86$, Werte: 1 = unzufrieden bis 5 = zufrieden).

Als besonders sinnvoll betrachten die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen, dass die sonderpädagogische Fachperson in der Klasse beobachtet, dass die Therapeutinnen und Therapeuten Reihenuntersuche durchführen und dass die Lehrperson mit einem Team von Fachpersonen weitere Schritte bespricht (Rangfolge). Damit decken sich die Empfehlungen der Lehrpersonen mit den tatsächlichen Vorgehensweisen in der Praxis. Einzig die Abklärung durch den Schulpsychologen/die Schulpsychologin kommt recht häufig vor, wird aber als weniger wichtig eingestuft. Die Lehrpersonen der Kontrollklassen empfehlen die gleichen Vorgehensweisen.

Die Förderung durch die schulische Heilpädagogin/den schulischen Heilpädagogen findet in verschiedenen Organisationsformen statt: als Einzelförderung, als Gruppenförderung und als Förderung für die ganze Klasse. Eine Kombination von allen drei Formen kommt in einem Drittel der Klassen vor. Ein Fünftel kennt nur Einzelförderung. In knapp der Hälfte der Klassen findet nur Gruppen- und/oder Klassenförderung statt (vgl. *Abbildung 15*). In der Grund-/Basisstufe erteilt die schulische Heilpädagogin/der schulische Heilpädagoge bei den Testzeitpunkten 2 und 3 pro Klasse und Woche durchschnittlich fast zwei Lektionen Gruppenförderung, etwas mehr als eine Lektion Einzelförderung und etwa eine Lektion mit der ganzen Klasse.

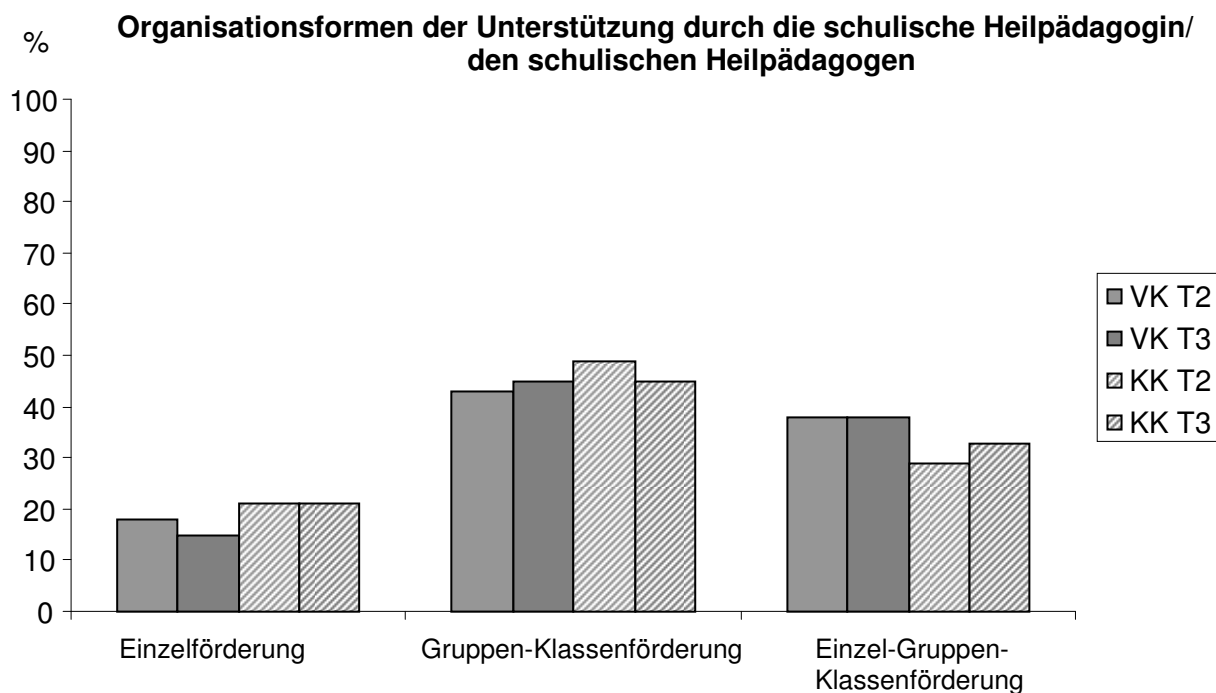


Abbildung 15: Organisationsformen der Unterstützung durch schulische Heilpädagogik

Jeweils ein Drittel der Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen gibt an, dass die schulische Heilpädagogin/der schulische Heilpädagoge fast immer in einem separaten Raum bzw. fast nie in einem separaten Raum arbeitet. Beim Testzeitpunkt 2 geben die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen an, dass die Heilpädagogin eher in einem separaten Raum arbeitet, als dies in den Kindergärten der Fall ist. Beim Testzeitpunkt 3 hingegen arbeiten die Heilpädagoginnen/Heilpädagogen der Grundstufe häufiger im gleichen Raum als in der Primarschule ($n = 64$, Grundstufe: $M = 3.04$, Primarschule: $M = 2.16$, $p = .030$, Werte: 1 = fast immer in einem separaten Raum bis 5 = fast nie in einem separaten Raum).

Die Besprechungen zwischen einer oder beiden Lehrpersonen und der schulischen Heilpädagogin/dem Heilpädagogen finden beim Testzeitpunkt 3 in 70% der Grundstufenklassen wöchentlich statt. Ein Zehntel bespricht monatlich, ein Fünftel alle zwei, drei Monate. Beim Testzeitpunkt 2 finden die Besprechungen mit der schulischen Heilpädagogin/dem schulischen Heilpädagogen in den Grund-/Basisstufen-Klassen häufiger statt als in den Kindergärten ($n = 80$, Grund-/Basisstufe: $M = 3.97$, Kindergarten: $M = 3.31$, $p = .016$, Werte: 1 = nie bis 5 = wöchentlich). Beim Testzeitpunkt 3 geben die Grundstufen-Lehrpersonen an, dass sie sich weniger häufig mit der Heilpädagogin/dem Heilpädagogen besprechen, als noch bei Testzeitpunkt 2 ($n = 24$, t2: $M = 4.29$, t3: $M = 3.50$, $p = .000$).

Die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und der schulischen Heilpädagogin/dem Heilpädagogen wird von einer grossen Mehrheit der Lehrpersonen als positiv eingeschätzt. Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Besprechungen und der eingeschätzten Qualität der Zusammenarbeit (t2: n = 80, r = .251, p = .025; t3: n = 65, r = .263, p = .034): Je häufiger sie zusammen besprechen, desto eher schätzen die Lehrpersonen die Qualität der Zusammenarbeit positiv ein.

Die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen werden gefragt, in welchem Verhältnis die schulisch-heilpädagogischen Fachpersonen zu den beiden Lehrpersonen der Grund-/Basisstufe stehen und wie sie dieses Verhältnis definieren würden. Die Hälfte der Lehrpersonen gibt an, dass die schulisch-heilpädagogische Fachperson mit den Lehrpersonen ein Team bildet und mitentscheidet. Drei Viertel der Lehrpersonen bevorzugen diese Praxis. In einem Drittel der Klassen übernimmt die schulische Heilpädagogin/der schulische Heilpädagoge eine beratende Funktion, ohne Teil des Teams zu sein. In ca. 10% der Klassen wird die schulisch-heilpädagogische Förderung durch eine der beiden Lehrpersonen durchgeführt.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick, welches die Inhalte heilpädagogischer Unterstützung in den Klassen sind (Rangfolge nach Angaben der Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen) (vgl. *Tabelle 39*)

Tabelle 39: Häufigkeit der Tätigkeitsbereiche der schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen aus Sicht der Lehrpersonen

	Mittelwerte	
	Grund- /Basisstufen- Klassen	Kontroll- klassen
Förderung bzw. Therapie von Kindern mit besonderen Bedürfnissen.	3.63	3.62
Teamteaching mit den Lehrpersonen.	2.66	2.85
Früherfassung und Prävention von Lern- und Entwicklungsstörungen.	2.62	2.77
Diagnostik und Beurteilung bei Lern- und Entwicklungsproblemen.	2.61	2.92
Fachliche Beratung der Lehrpersonen für individualisierende und integrative Unterrichtsgestaltung.	2.55	3.14
Förderplanung und Festlegung von Lernzielen für Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen.	2.50	3.15
Mitarbeit beim Einleiten von Fördermassnahmen und Schullaufbahnentscheidungen (weitere Abklärungen, Therapien, Übertritte etc.).	2.43	2.83
Evaluation der Fördermassnahmen.	2.40	2.83
Förderung von Kindern mit speziellen Begabungen.	2.30	2.15
Beratung von Eltern bzw. Mitarbeit bei Standortgesprächen.	2.22	2.42
Förderung von fremdsprachigen Kindern bzw. Kindern mit Migrationshintergrund.	2.00	1.83
Übernahme der Zusammenarbeit mit anderen Fachstellen.	1.93	2.25
Schulinterne Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen.	1.41	1.75

Werte: 1 = nie bis 5 = mehrmals pro Woche

Deutlich am häufigsten konzentriert sich die Tätigkeit der schulischen Heilpädagogin/des schulischen Heilpädagogen sowohl in den Versuchs- wie auch in den Kontrollklassen auf die Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen.

Für die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen sind die folgenden Tätigkeitsbereiche der schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen am wichtigsten (Rangfolge):

- Früherfassung und Prävention von Lern- und Entwicklungsstörungen
- Diagnostik und Beurteilung bei Lern- und Entwicklungsproblemen
- Förderung/Therapie von Kindern mit besonderen Bedürfnissen
- Fachliche Beratung der Lehrpersonen für individualisierende und integrative Unterrichtsgestaltung
- Förderplanung und Festlegung von Lernzielen bei Kindern mit besonderen Bedürfnissen

Es besteht eine recht grosse Übereinstimmung zwischen den aktuellen Tätigkeitsbereichen der schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen und der Wichtigkeit, welche diese für die Lehrpersonen haben. Tätigkeiten, bei denen es im weiteren Sinn um Diagnostik und Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen und um fachliche Beratung geht, sind aus Sicht der Lehrpersonen wichtig und finden auch am häufigsten statt. Umfassende Koordinationstätigkeiten und Weiterbildungsangebote der Fachpersonen kommen wenig vor und werden auch nicht zu den prioritären Aufgaben gezählt.

Die Grundstufen-Lehrpersonen schätzen beim Testzeitpunkt 3 ein, wie wichtig ihnen verschiedene Aspekte der Prävention und Früherfassung sind (vgl. *Tabelle 40*).

Tabelle 40: Aspekte der Prävention und Früherfassung in der Tätigkeit der schulischen Heilpädagogik

Die schulische Heilpädagogin/der schulische Heilpädagoge...	Mittelwert
berät Lehrpersonen in Fragen zur Prävention.	3.83
beobachtet die Kinder während des Unterrichts.	3.77
zeigt den Lehrpersonen bestimmte Unterrichtsmaterialien oder –programme.	3.73
unterrichtet im Teamteaching mit der Lehrperson.	3.30
setzt für alle Kinder diagnostische Verfahren bzw. Reihenuntersuche ein.	3.10
arbeitet mit der ganzen Klasse, während die Lehrperson zuschaut.	2.17

Werte: 1 = unwichtig, 4 = wichtig

7.5. Zusammenfassung Übertritt und Förderung

Auf Grund der Angaben eines Teils der Kohorte 1 zum Testzeitpunkt 3 (300 Kinder in der Versuchs- und Kontrollgruppe) kann festgestellt werden, dass über 80% der Kinder die Grund-/Basisstufe wie auch den Kindergarten in der regulär vorgesehenen Zeit durchlaufen. In der Grundstufe hat es durchschnittlich in jeder zweiten Klasse ein Kind, welches vorzeitig in die 2. Klasse wechselt, und in durchschnittlich jeder Klasse verweilt ein Kind länger in der Grundstufe, es gibt keine Einweisungen in eine Sonderklasse. Die erhoffte Reduktion der Sonderklassen-Einweisungen ist mit der neuen Regelung im Grund-/Basisstufen-Schulversuch erreicht worden. Auf Grund der Daten ist noch nicht abzuschätzen, wie Flexibilisierung und Übertritt in die Anschlussstufe gehandhabt werden.

In einigen Kantonen ist sowohl ein Eintritt wie auch ein Übertritt während des Schuljahres möglich. Die Meinungen der Grund-/Basisstufe Lehrpersonen dazu divergieren, ein Eintritt während des Schuljahres wird eher befürwortet als ein Übertritt während des Schuljahres. Letzterer kommt nur in Ausnahmefällen vor, es gibt dazu noch wenig Erfahrung.

Die grosse Mehrheit der Eltern sieht ihre Kinder richtig gefördert, über alle Grund-/Basisstufenjahre hinweg sowie im Kindergarten oder in der 1. Klasse. Etwa ein Fünftel aller Eltern schätzt ein, dass das eigene Kind eher unterfordert ist.

Die Lehrpersonen verfügen über vielfältige Strategien, um die Entwicklung und den Lernfortschritt der Kinder zu diagnostizieren. In der Grund-/Basisstufe werden die Kinder stärker in ihrer individuellen Entwicklung beobachtet, die Kontrollklassen-Lehrpersonen verwenden häufiger Tests für den Vergleich in der Gruppe. Die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen geben an, dass das Teamteaching den Austausch von Kinderbeobachtungen begünstigt, wodurch die Diagnose der Entwicklung und des Lernfortschrittes verbessert wird.

Alle Lehrpersonen begrüssen die Zusammenarbeit mit der schulischen Heilpädagogin/dem schulischen Heilpädagogen. Bei einem Fünftel konzentriert sich die Förderung ausschliesslich auf Einzelförderung, mehrheitlich werden Kombinationen von Klassen- Gruppen und Einzelförderung eingesetzt. In der Grund-/Basisstufe erteilt die schulische Heilpädagogin/der schulische Heilpädagoge pro Klasse und pro Woche durchschnittlich fast zwei Lektionen Gruppenförderung, etwas mehr als eine Lektion Einzelförderung und etwa eine Lektion in der ganzen Klasse. Für die sonderpädagogische Unterstützung verfügen die Grund-/Basisstufenklassen am häufigsten über einen Pensenspool an schulischer Heilpädagogik und können Unterstützung durch Therapien bei Bedarf einleiten. Diese Regelung findet auch die grösste Zustimmung der Lehrpersonen. Die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen setzen die Prioritäten bei den Aufgaben der schulischen Heilpädagogin/des schulischen Heilpädagogen in den Bereichen Früherfassung, Diagnostik, Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen, fachliche Beratung der Lehrpersonen und Förderplanung.

8. Rahmenbedingungen

Im Evaluationsauftrag ist die Frage nach minimalen und optimalen Rahmenbedingungen gestellt. Schon früh zeigte sich jedoch, dass die Rahmenbedingungen im Detail zwischen den Kantonen und teilweise auch von Schulgemeinde zu Schulgemeinde stark variieren. Es ist deshalb auf Grund der Stichprobe nicht möglich, Schlüsse zu minimalen oder optimalen Rahmenbedingungen zu ziehen. Im Folgenden werden einige Eckdaten der Rahmenbedingungen beschrieben. Dazu gehören räumliche Bedingungen, Klassengrösse, Pensen der Lehrpersonen, Arbeitsbelastung, Weiterbildung sowie Zusammenarbeit mit den Behörden.

8.1. Räumliche Bedingungen

Die Lehrpersonen geben zum Testzeitpunkt 1 die Fläche ihres Schulzimmers an. Die durchschnittliche Raumfläche, die einer Grund-/Basisstufe zur Verfügung steht, liegt zwischen 90 bis 119m² und 120 bis 149 m², jene eines Kindergartens zwischen 60 bis 89 m² und 90 bis 119 m². Somit besteht für Grund-/Basisstufen-Klassen ein grösseres Raumangebot als für Kindergärten (Grund-/Basisstufe M = 3.59, Kindergarten M = 2.76, n = 139, p = .000, Werte: 1 = unter 60m² bis 5 = über 150 m²) (vgl. *Abbildung 16*).

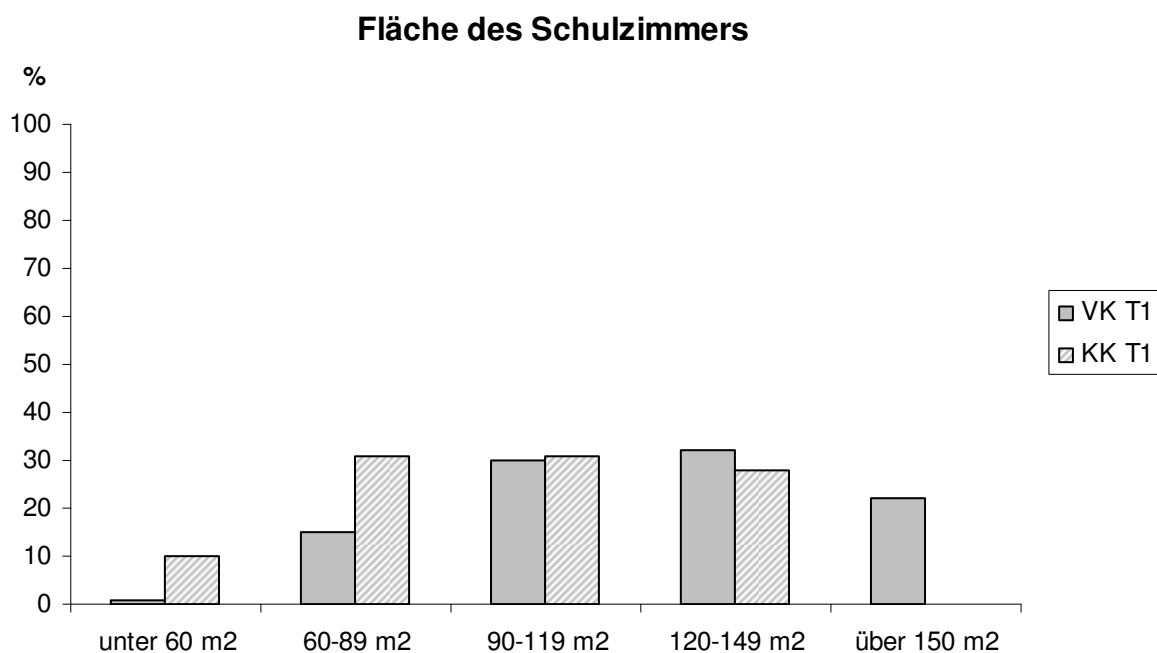


Abbildung 16: Wie gross ist die Fläche der Räume insgesamt, welche einer Grund-/Basisstufen-Klasse bzw. einem Kindergarten zur Verfügung steht?

Die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen schätzen ihr Raumangebot zum Testzeitpunkt 1 positiver ein als die Kindergarten-Lehrpersonen (Grund-/Basisstufe M = 3.14, Kindergarten M = 2.48, n = 150, p = .000, Werte: 1 = zu knapp bis 5 = sehr grosszügig). Ideale räumliche Bedingungen für eine Grund-/Basisstufen-Klasse sind nach Ansicht der Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen zwei nahe gelegene Räume (häufig ein grösserer Raum mit einem Gruppenraum) sowie Spielmöglichkeiten im Freien. Hinsichtlich des Angebotes von Spielmöglichkeiten im Aussenbereich bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen Grund-/Basisstufe und Kindergärten.

8.2. Klassengrösse

Die Klassen in der Grund-/Basisstufe sind zu allen drei Testzeitpunkten grösser als im Kindergarten und in der ersten Primarklasse (t1: Grund-/Basisstufe M = 20.87, Kindergarten M = 17.53, n = 148, p = .000; t2: Grund-/Basisstufe M = 21.16, Kindergarten M = 17.72, n = 166, p = .000; t3: Grund-/Basisstufe M = 20.97, Primar M = 17.74, n = 89, p = .000). Die durchschnittliche Klassengrösse der Grund-/Basisstufen beträgt 21 Kinder, jene der Kontrollklasse zwischen 17 und 18 (vgl. *Abbildung 17*).

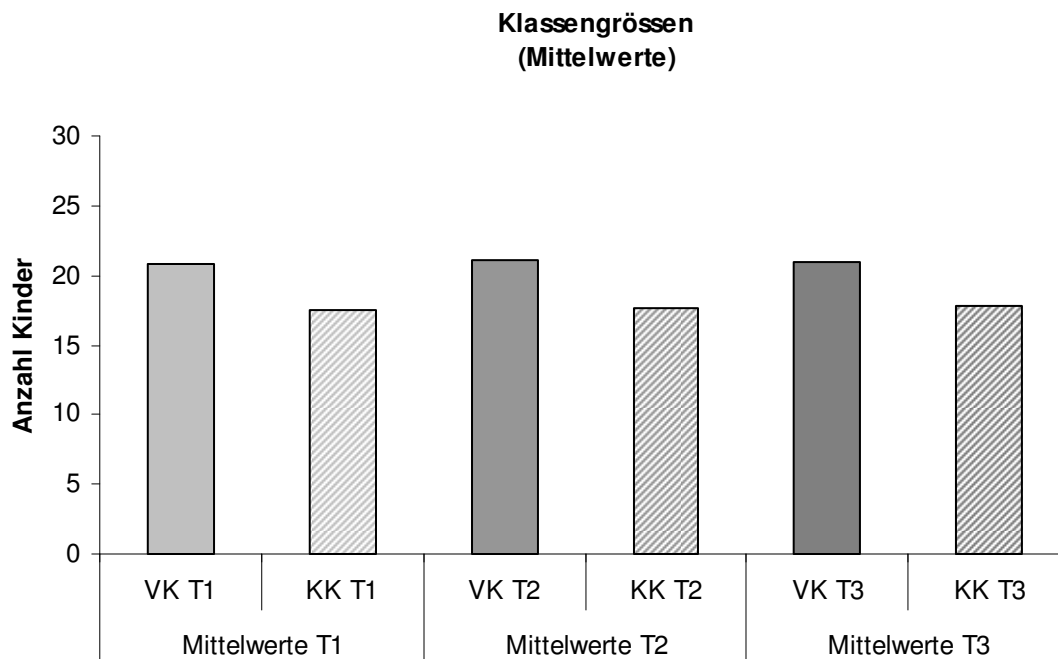


Abbildung 17: Wie viele Kinder sind insgesamt in Ihrer Klasse?

8.3. Pensen der Lehrpersonen

Die Pensen der Kontrollklassen-Lehrpersonen sind zu allen Testzeitpunkten grösser als jene der Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen (t1: Grund-/Basisstufe M = 3.98, Kindergarten M = 4.38, n = 251, p = .004; t2: Grund-/Basisstufe M = 3.95, Kindergarten M = 4.38, n = 278, p = .000; t3: Grund-/Basisstufe M = 3.97, Primar M = 4.54, n = 116, p = .000, Werte: 1 = 20% oder weniger, 2 = 21-40%, 3 = 41-60%, 4 = 61-80%, 5 = 81-100%). Über alle Testzeitpunkte hinweg sind es circa ein Drittel der Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen und rund zwei Drittel der Kontrollklassen-Lehrpersonen, die ein grösseres Unterrichtspensum als 80% haben (vgl. *Abbildung 18*). Die Pensengrösse der Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen und Kontrollklassen-Lehrpersonen bleibt über die drei Testzeitpunkte hinweg stabil.

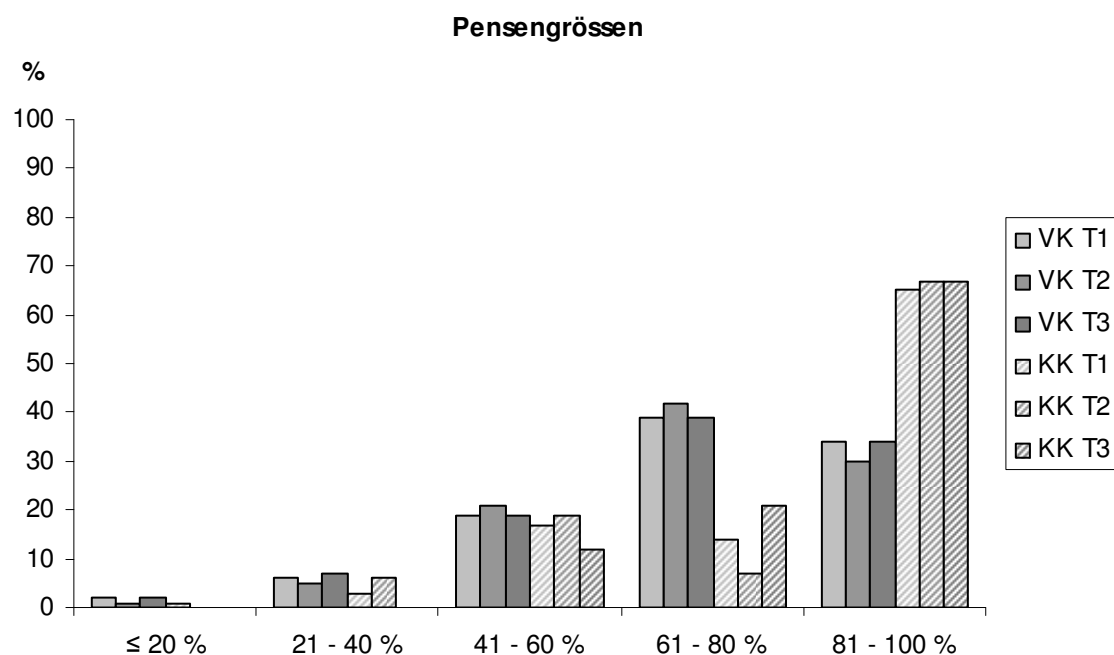


Abbildung 18: Bitte geben Sie Ihr Pensum an der Grund-/Basisstufe in diesem Schuljahr an.

Der grossen Mehrheit der Kontrollklassen-Lehrpersonen entspricht ihr Pensum zu allen Testzeitpunkten ihrem Wunsch, während dies bei den Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen für rund zwei Drittel gilt. Ein Viertel der Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen wünscht ein grösseres Pensum, ca. 10% ein kleineres (vgl. *Abbildung 19*).

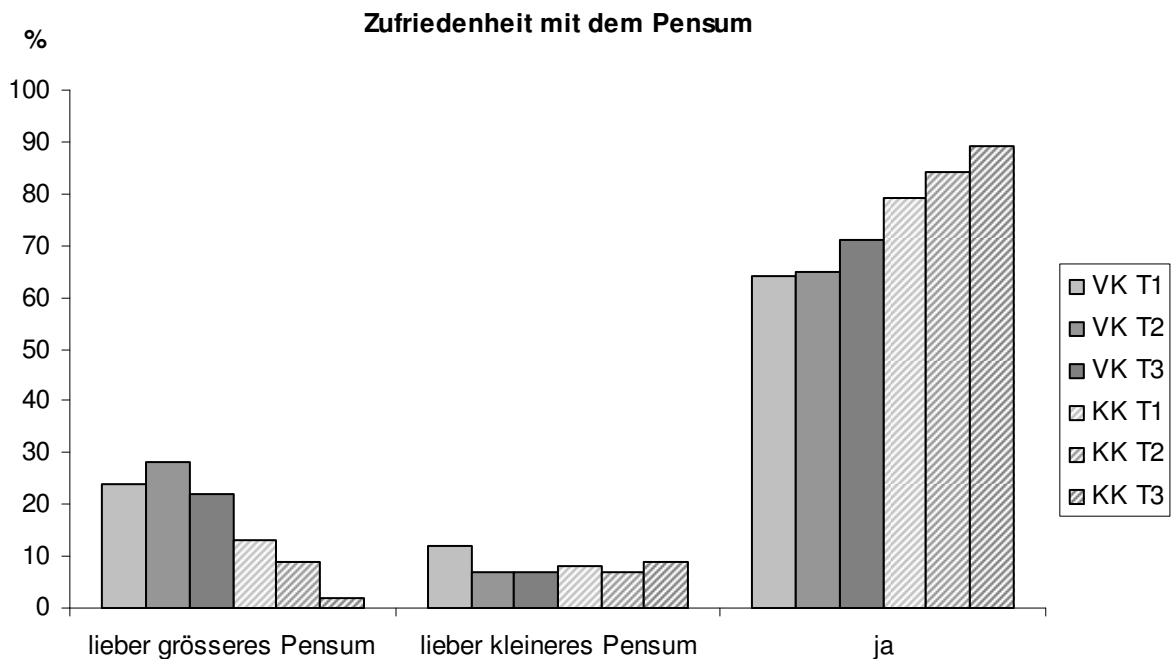


Abbildung 19: Entspricht Ihr Pensum Ihren Wünschen?

Die Kindergarten-Lehrpersonen (Testzeitpunkt 2) und Primar-Lehrpersonen sind mit ihren Pensum eher zufrieden als die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen (t2: Grund-/Basisstufe % ja = 65%, Kindergarten % ja = 84%, $n = 286$, $\chi^2 = 13.503$, $p = .001$; t3: Grund-/Basisstufe % ja = 71%, Primar % ja = 89%, $n = 115$, $\chi^2 = 11.476$, $p = .003$), wohingegen sich die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen häufiger ein grösseres Pensum wünschen (t2: Grund-/Basisstufe = 28%, Kindergarten = 9%, $n = 286$, $\chi^2 = 13.503$, $p = .001$; t3: Grund-/Basisstufe = 22%, Primar = 2%, $n = 115$, $\chi^2 = 11.476$, $p = .003$).

8.4. Arbeitsbelastung

Circa 90% der Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen geben beim Testzeitpunkt 1 an, dass ihr Arbeitsaufwand im Vergleich zu früher, als sie noch nicht an der Grund-/Basisstufe tätig waren, zugenommen hat. Gleichzeitig stimmen rund 60% eher oder völlig zu, dass ihre Berufszufriedenheit an der Grund-/Basisstufe grösser als bei der vorherigen Tätigkeit ist.

Bei den Testzeitpunkten 2 und 3 berichten über 95% der Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen, dass sie seit Beginn ihrer Tätigkeit an der Grund-/Basisstufe in einigen Bereichen mehr Routine und Sicherheit gewonnen haben. Circa 70% der Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen stimmen eher oder völlig zu, dass Besprechungen im Team effizienter und kürzer geworden sind. Die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen berichten, dass sie eine passende Struktur gefunden haben, besser planen und organisieren können und weniger Zeit für die Vorbereitung benötigen. Etwa die Hälfte der

Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen ist der Auffassung, der Arbeitsaufwand habe seit dem ersten Jahr ihrer Tätigkeit an der Grund-/Basisstufe eher abgenommen, die andere Hälfte vertritt diese Ansicht eher nicht.

8.5. Weiterbildung und Beratung

Für die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen gibt es zahlreiche Weiterbildungsangebote. Neben den obligatorischen Weiterbildungskursen suchen sie den Austausch mit anderen Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen und besuchen einander im Unterricht (vgl. *Tabelle 41*). Der Vergleich der Nutzung der Angebote über alle drei Testzeitpunkte hinweg zeigt keine signifikante Veränderung.

Tabelle 41: Welche Möglichkeiten der Weiterbildung haben Sie in Anspruch genommen?

Art der fachlichen Unterstützung und Begleitung	von den Lehrpersonen in Anspruch genommen %	
	t2	t3
Obligatorische Weiterbildung	88	96
Austausch	87	89
Unterrichtsbesuche	77	89
Freiwillige Weiterbildung	72	73
Beratung schulische Heilpädagogik	63	79
Beratung Therapeutin	66	75
Beratung Projektteam	65	72
Supervision	63	55
Beratung Schulleitung	37	31

Unterrichtsbesuche und Austausch werden am positivsten eingeschätzt, auf die individuellen Bedürfnisse angepasste Angebote wie freiwillige Weiterbildungskurse sowie Beratung durch schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Therapeutinnen und Therapeuten oder durch die Projektleitung sowie Supervision werden ebenfalls als gut eingeschätzt. Die obligatorische Weiterbildung wird häufig kritischer eingeschätzt, zwischen ausreichend und gut.

8.6. Behörden und Schulhaus

Die grosse Mehrheit der Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen schätzt die Unterstützung durch die Schulbehörden und das Schulhausteam als positiv ein. Zwischen 75 und 95% der Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen stimmen eher oder völlig zu, dass sie durch die Schulkommission, das Lehrpersonenteam der Schule, die Schulleitung sowie die kantonale Projektleitung bei ihrer Arbeit Unterstützung erfahren. Ebenso geben rund 80 bis 90% an, dass die genannten Behörden der Grund-/Basisstufe gegenüber positiv eingestellt sind. Die mittleren Einschätzungen sind in *Tabelle 42* aufgeführt.

Tabelle 42: Wie schätzen Sie die Unterstützung für die Grund-/Basisstufe durch das Schulhausteam und die Behörden ein?

Einschätzung Zusammenarbeit mit Behörden	Mittelwerte
	t1
Die Schulkommission unterstützt mich bei meiner Arbeit in der Grund-/Basisstufe.	3.31
Die Schulkommission ist der Grund-/Basisstufe gegenüber positiv eingestellt.	3.77
Das Lehrpersonen-Team der Schule unterstützt mich bei meiner Arbeit in der Grund-/Basisstufe.	3.01
Das Lehrpersonen-Team der Schule ist der Grund-/Basisstufe gegenüber positiv eingestellt.	3.11
Die Schulleitung unterstützt mich bei meiner Arbeit in der Grund-/Basisstufe.	3.52
Die Schulleitung ist der Grund-/Basisstufe gegenüber positiv eingestellt.	3.73
Die kantonale Projektleitung unterstützt mich bei meiner Arbeit in der Grund-/Basisstufe.	3.56

Werte: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu

8.7. Zusammenfassung Rahmenbedingungen

Im Evaluationsauftrag ist die Frage nach minimalen und optimalen Rahmenbedingungen gestellt. Schon früh zeigte sich jedoch, dass die Rahmenbedingungen im Detail zwischen den Kantonen und teilweise auch von Schulgemeinde zu Schulgemeinde stark variieren. Es ist deshalb auf Grund der Stichprobe nicht möglich, Schlüsse zu minimalen oder optimalen Rahmenbedingungen zu ziehen. Im Folgenden werden einige Eckdaten der Rahmenbedingungen beschrieben.

Die Grund-/Basisstufen-Klassen sind grösser als Kindergarten-Klassen oder 1. Primar-Klassen. Der Grund-/Basisstufe steht mehr Raum zur Verfügung als den Kindergärten. Die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen schätzen die räumlichen Bedingungen entsprechend positiver ein als die Kindergarten-Lehrpersonen. Nach Ansicht der Lehrpersonen sind zwei nahe gelegene Räume, z.B. ein grösserer Raum und ein Gruppenraum sowie Spielmöglichkeiten im Freien für die Grund-/Basisstufe optimal.

Die Pensen der einzelnen Lehrpersonen der Kontrollgruppe sind grösser als die individuellen Pensen der Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen. Ein Viertel der Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen wünscht sich ein grösseres Pensum. Zu Beginn ihrer Tätigkeit an der Grund-/Basisstufe geben die meisten Lehrpersonen an, ihr Arbeitsaufwand sei im Vergleich zu früher gestiegen. Mit zunehmender Dauer der Tätigkeit an der Grund-/Basisstufe lässt sich jedoch beobachten, dass bei mehr als der Hälfte der Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen der Arbeitsaufwand auf Grund zunehmender Routine und Sicherheit sowie effizienterer Zusammenarbeit wieder abgenommen hat.

Die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen schätzen die spezifischen Weiterbildungs- und Beratungsangebote durchschnittlich zwischen „ausreichend“ und „sehr gut“ ein. Unterrichtsbesuche und den Austausch mit anderen Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen beurteilen sie am positivsten, Beratungen erleben sie ebenfalls als nützlich. Die Unterstützung durch die Schulbehörden, Schulleitung und durch die kantonale Projektleitung nehmen sie positiv wahr.

9. Zusammenfassung und Fazit

Zunächst werden die Zusammenfassungen aus den vorherigen Kapiteln zusammengefügt. Abschliessend kommentiert das Evaluationsteam die Ergebnisse im Fazit.

9.1. Einleitung

Im Schulversuch der Grund-/Basisstufe werden zwei neue Modelle der Bildung für vier- bis achtjährige Kinder erprobt: Die dreijährige Grundstufe fasst zwei Kindergartenjahre und die erste Klasse zusammen, in der vierjährigen Basisstufe werden die zwei Kindergartenjahre und die erste und zweite Klasse der Primarschule gemeinsam unterrichtet. Diese Stufenzusammenlegung und die daraus entstehenden altersgemischten Klassen sowie die gemeinsame Verantwortung eines Lehrpersonenteams für eine Klasse sind die zentralen Pfeiler dieses Schulmodells. Ziel des Schulversuchs ist eine Neugestaltung des Schuleintrittes, indem angemessen auf heutige entwicklungspsychologische und pädagogische Erkenntnisse reagiert wird.

Im Auftrag der EDK-Ost und der Partnerkantone werden die Schulversuche in neun Deutschschweizer Kantonen (AG, BE, GL, FR, NW, LU, TG, SG und ZH) seit 2004 wissenschaftlich evaluiert.

Die formative Evaluation umfasst die Befragung der beteiligten Lehrpersonen, Eltern und Kinder. Die formative Evaluation ist einerseits eine Prozessevaluation, die Ergebnisse zur Verfügung stellt, welche umgehend für die Schulversuche genutzt werden können. Andererseits können die Ergebnisse auch für eine Beurteilung der Modelle herangezogen werden. Die formative Evaluation soll hauptsächlich folgende Fragen klären:

- Wie verläuft die Einführung der dreijährigen Grundstufe und der vierjährigen Basisstufe und welche Änderungen drängen sich vor diesem Hintergrund auf?
- Welche methodisch-didaktischen Prinzipien sind förderlich in der Umsetzung?
- Welches sind die optimalen und minimalen Rahmenbedingungen?

In der formativen Evaluation werden die Grundstufe und die Basisstufe mit dem herkömmlichen Modell von zwei Jahren Kindergarten und Unterstufe verglichen. Der Zwischenbericht informiert über vorläufige Ergebnisse nach drei Jahren. Da noch keine Kinder die vierjährige Basisstufe vollständig durchlaufen haben, liegen für diesen Zwischenbericht keine Vergleiche zwischen Grund- und Basisstufe vor.

Wir verwenden den Begriff Grund-/Basisstufe für die Ergebnisse der gesamten Stichprobe. Einzelne Befunde zum Testzeitpunkt 3 beziehen sich erst auf einen Teil der Stichprobe mit einigen Grundstufenklassen (siehe unten Methoden der Evaluation), entsprechend wird dann nur der Begriff Grundstufe verwendet.

9.2. Methoden der formativen Evaluation

Für die formative Evaluation werden vielfältige Methoden verwendet: Fragebogen für alle Eltern und Lehrpersonen der Grund-/Basisstufe und der Kontrollklassen, videobasierte Unterrichtsbeobachtung und anschliessendes Teaminterview mit den Lehrpersonen der Grund-/Basisstufen-Klassen sowie Gruppeninterviews mit Kindern und Lehrpersonen der Grund-/Basisstufe.

Eltern und Lehrpersonen werden im Längsschnitt mittels eines Fragebogens befragt. Der Rücklauf zu den verschiedenen Testzeitpunkten beträgt bei den Eltern zwischen 78 und 95%, bei den Lehrpersonen zwischen 83 und 99%.

Die Stichprobe umfasst:

- Eltern von 581 Grund-/Basisstufen-Kindern und von 429 Kontrollklassen-Kindern
- 196 Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen, die in 99 Klassen in 9 Kantonen unterrichten, sowie 108 Kindergarten- und 60 Primarlehrpersonen der Kontrollklassen und 36 Primarlehrpersonen, welche die ehemaligen Grundstufen-Kinder nach dem Übertritt in die 2. Klasse unterrichten.

Die Datenerhebung erfolgt zu drei Testzeitpunkten:

- Testzeitpunkt 1 (T1): 3 Monate nach Eintritt in die Grund-/Basisstufe bzw. in den Kindergarten
- Testzeitpunkt 2 (T2): nach 2 Jahren in der Grund-/Basisstufe bzw. im Kindergarten
- Testzeitpunkt 3 (T3): nach 3 bzw. 4 Jahren, am Ende der Grund-/Basisstufenzeit bzw. der 1./2. Klasse

Die Evaluation erfasst die Entwicklung zweier Kohorten:

- Kohorte 1: Diese Kinder sind im Sommer 2004 in die Grund-/Basisstufe oder in den Kindergarten eingetreten. Die gesamte Kohorte wurde zu Testzeitpunkt 1 und 2 befragt. Zum Testzeitpunkt 3 befragten wir erst die Eltern der Grundstufen-Kinder im Juni 2007 vor Abschluss der Grundstufe sowie einen Teil der Kontrollgruppe. Die Basisstufen-Eltern der Kohorte 1 werden im Juni 2008 vor Abschluss der Zeit in der Basisstufe befragt.
- Kohorte 2: Die Kinder der Kohorte 2 sind im Sommer 2005 in die Grund-/Basisstufe oder den Kindergarten eingetreten. Von Kohorte 2 fliessen die Ergebnisse zu Testzeitpunkt 1 und 2 in den Zwischenbericht ein.

Die Ergebnisse zum Testzeitpunkt 3 beziehen sich nur auf einen Teil der Grundstufen- und der Kontrollklassen und werden daher als vorläufige Ergebnisse betrachtet. Die Evaluation wird noch weitergeführt, damit die vollständige Entwicklung beider Kohorten erfasst werden kann.

Die statistischen Analysen beziehen sich mehrheitlich auf den Vergleich der Grund-/Basisstufe (Versuchsgruppe - VK) mit der Kontrollgruppe (KK) sowie auf den Vergleich im Längsschnitt zwi-

schen den Testzeitpunkten. Es werden nur Unterschiede beschrieben, welche statistisch signifikant sind (Signifikanz-Niveau $p < .05$, ggf. Bonferroni-Korrektur).

9.3. Einstellung zur Grund-/Basisstufe

Eltern wie auch Lehrpersonen, die in einem Schulversuch Erfahrungen sammeln konnten, befürworten zum Testzeitpunkt 3 die Grundstufe mit grosser Mehrheit. Die meisten Eltern würden ihr Kind erneut in die Grundstufe schicken, wenn sie die Wahl hätten.

Die Kontrollklassen-Eltern haben zu je einem Drittel eine eher positive, eine eher negative Meinung oder äussern sich unentschieden zur Grund-/Basisstufe.

Die Mehrheit der Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen würde wieder an einer Grund-/Basisstufen-Klasse unterrichten wollen und steht der Grund-/Basisstufe grundsätzlich positiv gegenüber. Die Kontrollklassen-Lehrpersonen sind der Grund-/Basisstufe gegenüber grundsätzlich zu 15% sehr positiv und zu etwas mehr als einem Drittel ziemlich positiv eingestellt, ein weiteres Drittel ist unentschieden und etwas mehr als ein Zehntel ist eher negativ eingestellt.

Die Wahrnehmung der Bildungsqualität für die vier- bis achtjährigen Kinder durch die Eltern ist generell positiv: Grund-/Basisstufe wie auch Kindergarten und 1. Primarklasse erfahren hohe Akzeptanz. Besonders der Kindergarten wird von den Kontrollklassen-Eltern sehr positiv eingestuft. Das herkömmliche System ist bei den Eltern gut verankert und akzeptiert und wird positiv bewertet.

Grund-/Basisstufen-Eltern und -Lehrpersonen erachten übereinstimmend folgende Ziele als wichtig: soziales Lernen in altersdurchmischter Gruppe, fließender Übergang vom Spielen zum Lernen und Unterrichtsformen mit Individualisierung. Diese Ziele werden als teilweise bis vollständig erreicht eingeschätzt. Die Grund-/Basisstufen-Eltern betonen die Wichtigkeit des frühen Erlernens von Lesen, Schreiben und Rechnen stärker als die Lehrpersonen.

9.4. Unterrichtspraxis

Die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen entwickeln im Schulversuch eine neue Unterrichtspraxis, welche Elemente aus Kindergarten und Unterstufe integriert. Zudem werden durch Teamteaching und Altersdurchmischung neue Lernformen möglich. In der Grund-/Basisstufe werden nach Angaben der Lehrpersonen Unterrichtsformen, welche eine individuelle Förderung der Kinder ermöglichen, häufiger eingesetzt als im Kindergarten oder auf der Unterstufe.

Die Eltern schätzen den Unterricht ihres Kindes mehrheitlich positiv ein. Einzelne Unterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe zeigen, dass sich die Unterrichtspraxis in der Grund-/Basisstufe vom Kindergarten unterscheidet und dies von den Eltern auch wahrgenommen wird.

Drei Gruppen von Unterrichtsformen wurden unterschieden:

- Lehrpersonenzentrierung ohne Individualisierung: Sequenzen, in denen die Lehrperson aktiv ist, die Kinder zuhören und Fragen beantworten
- Lehrpersonenzentrierung mit Individualisierung: Die Kinder arbeiten einzeln oder in Gruppen an verschiedenen Aufgaben, die ihnen die Lehrperson zugeteilt hat.
- Kindzentrierung: Die Kinder wählen selber, womit sie sich beschäftigen.

Diese drei Formen werden nach Angaben der Lehrpersonen in allen Klassen des Kindergartens, der Grund-/Basisstufe und der 1. Klasse der Primarschule zu je ungefähr einem Drittel eingesetzt. In der Grund-/Basisstufe zeigt sich eine stärkere Betonung des lehrpersonenzentrierten Unterrichts mit Individualisierung. Die Kinder können im Kindergarten am häufigsten wählen, welche Aufgabe sie mit wem oder wie lange bearbeiten möchten, in der 1. Klasse ist die Wahlfreiheit am geringsten. Auch wenn die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen den Kindern meistens individuelle Aufgaben für Einzel- oder Gruppenarbeit zuweisen, ist es ihnen wichtig, dass die Kinder regelmässig eine gewisse Wahlfreiheit haben.

Im Rahmen der videobasierten Unterrichtsbeobachtung in 49 Klassen der Kohorte 1 werden jeweils 50 Minuten aufgezeichnet, in denen alle Kinder und beide Lehrpersonen anwesend sind. Diese Sequenzen beginnen häufig mit einem Sammelspiel und einer spielerischen oder musischen Aktivität mit allen Kindern im Kreis. Am häufigsten folgt danach eine gemeinsame von den Lehrpersonen geführte Aktivität, bei welcher Lerninhalte erarbeitet werden, bei einigen Klassen arbeiten die Kinder sogleich individuell und in Gruppen an verschiedenen Aufgaben. Nach der Phase der individuellen Arbeit wird in einigen Klassen im Kreis Rückschau gehalten.

Diese beobachteten Sequenzen, welche einen 50-minütigen Ausschnitt aus dem gesamten Unterricht an einem Morgen zeigen, werden unter anderem auch in Bezug auf die Aktivitäten der Kinder analysiert. Wenn ein Kind oder mehrere Kinder während der beobachteten Sequenz mit einer Aktivität für längere oder kürzere Zeit beschäftigt sind, wird diese als Aktivität, die vorkommt, erfasst. Singen, Spielen und Zeichnen kommen in zwei Dritteln der Sequenzen vor; Lesen, Schreiben oder Rechnen bei einem Drittel.

Für den herkömmlichen Kindergarten ist das freie Spiel zentral, was sich in den Einstellungen der Kindergarten-Lehrpersonen zeigt. Sie betonen die Bedeutung des freien Spiels und die Wichtigkeit der Spielförderung am stärksten, Primarlehrpersonen weniger. In der Grund-/Basisstufe wird eine Zwischenposition eingenommen, unabhängig davon, ob eine Lehrperson ein Kindergarten- oder ein Primarlehrdiplom hat.

Alle Lehrpersonen stimmen einem konstruktivistischen Lehr-/Lernverständnis stärker zu als einem kognitivistischen. Sie sehen das Lernen stärker als einen von den Lernenden selbstgesteuerten Prozess des Aufbaus von Wissen (Konstruktivismus) denn als einen Prozess von Informationsaufnahme und Wiedergabe (Kognitivismus). Die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen betonen den Konstruktivismus etwas mehr.

9.5. Teamteaching

Die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen arbeiten sehr gerne im Teamteaching: Die Einschätzung der Zusammenarbeit liegt zu allen Testzeitpunkten zwischen eher positiv und positiv. Als positive Effekte nennen die Lehrpersonen den Austausch von Kinderbeobachtungen, die Entlastung durch die geteilte Verantwortung, die höhere Unterrichtsqualität (Intensität, Individualisierung), gegenseitige Motivation, Feedback und sich ergänzende Fähigkeiten. Negativ wird vor allem der hohe Zeitaufwand beurteilt.

Drei Viertel der Lehrpersonen sind mit der Zusammensetzung ihres Teams zufrieden. Bei der grossen Mehrheit gab es eine Mitsprachemöglichkeit bei der Teamzusammensetzung, was von den Lehrpersonen auch gewünscht wird. Lehrpersonen, die nicht mitbestimmen konnten, sind nicht unzufriedener mit der Teamzusammensetzung als diejenigen, die bei der Auswahl beteiligt waren. Die Grund-/Basisstufen-Eltern befürworten das Teamteaching mehrheitlich. Am wichtigsten ist ihnen, dass beide Lehrpersonen über den Lernstand des Kindes informiert sind.

Etwa 40% der Primarlehrpersonen geben zum Testzeitpunkt 3 an, dass sie auf jeden Fall auch gern im Teamteaching unterrichten würden, ein Viertel sagt eher ja, ein Zehntel ist unentschieden und ein Fünftel meint eher nein.

9.6. Motivation und soziales Klima

Der Eintritt in die Grund-/Basisstufe oder in den Kindergarten ist für die Kinder ein wichtiger Entwicklungsschritt. Insgesamt stellen die Eltern ähnliche Veränderungen fest, so dass der Eintritt in eine Grund-/Basisstufe keine grössere Belastung für die Kinder darstellt als der Eintritt in den Kindergarten.

Die Motivation der Kinder für den Besuch des Kindergartens, der Grund-/Basisstufe oder der 1. Klasse ist nach Angaben der Eltern sehr hoch und unterscheidet sich zwischen Versuchs- und Kontrollklassen wenig. Die Motivation nimmt im Verlauf der Zeit ab. In der 1. Klasse ist die Motivation für den Schulbesuch aus Sicht der Eltern höher als im letzten Jahr der Grundstufe.

Das Wohlbefinden ihres Kindes schätzt die grosse Mehrheit der Eltern zu allen Testzeitpunkten positiv ein. Das Wohlbefinden der Kindergarten-Kinder zu den Testzeitpunkten 1 und 2 ist aus Elternsicht höher als jenes der Grund-/Basisstufen-Kinder. Während das Wohlbefinden der Grund-/Basisstufen-Kinder über die Zeit hinweg stabil bleibt, nimmt jenes der Kontrollklassen-Kinder beim Eintritt in die Primarschule ab.

Die Eltern schätzen die leistungsbezogene und soziale Lernsituation ihres Kindes in der Klasse generell positiv ein. So gibt beispielsweise die Mehrheit der Eltern an, dass ihr Kind von anderen Kindern profitiert, die leistungsmässig weiter sind und dass die Kinder in der Klasse rücksichtsvoll

miteinander umgehen. Die Grund-/Basisstufen-Kinder profitieren nach Angaben der Eltern vor allem zu Beginn leistungsmässig von Kindern, die weiter sind.

Die Mehrheit der Kinder erlebt nach Einschätzung der Eltern zu allen drei Testzeitpunkten selten oder nie negative Interaktionen durch andere Kinder wie Gewalt und Streit. Die Elternwahrnehmung, ob ihr Kind von andern unter Druck gesetzt werde, ist unterschiedlich: Während die Eltern der Grund-/Basisstufen-Kinder eher beim Eintritt in die Grund-/Basisstufe diesen Eindruck erhalten, ist dies bei den Kindergarten-Kindern seltener, nimmt aber mit dem Eintritt in die 1. Klasse zu. In Bezug auf körperliche Gewalt und Streit bestehen keine Unterschiede zwischen Grund-/Basisstufen- und Kontrollklassen.

9.7. Übertritt und Förderung

Auf Grund der Angaben eines Teils der Kohorte 1 zum Testzeitpunkt 3 (300 Kinder in der Versuchs- und Kontrollgruppe) kann festgestellt werden, dass über 80% der Kinder die Grundstufe wie auch den Kindergarten in der regulär vorgesehenen Zeit durchlaufen. In der Grundstufe hat es durchschnittlich in jeder zweiten Klasse ein Kind, welches vorzeitig in die 2. Klasse wechselt, und in durchschnittlich jeder Klasse verweilt ein Kind länger in der Grundstufe, es gibt keine Einweisungen in eine Sonderklasse. Die erhoffte Reduktion der Sonderklassen-Einweisungen ist somit im Grund-/Basisstufen-Schulversuch erreicht worden. Auf Grund der Daten ist noch nicht abzuschätzen, wie Flexibilisierung und Übertritt in die Anschlussstufe gehandhabt werden.

In einigen Kantonen sind sowohl ein Eintritt in die Grund-/Basisstufe wie auch ein Übertritt in die 2./3. Klasse während des Schuljahres möglich. Die Meinungen der Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen dazu divergieren, ein Eintritt während des Schuljahres, beispielsweise halbjährlich, wird eher befürwortet als ein Übertritt während des Schuljahres. Letzterer kommt nur in Ausnahmefällen vor, es gibt dazu noch wenig Erfahrung.

Die grosse Mehrheit der Eltern sieht ihre Kinder über alle Grund-/Basisstufenjahre hinweg sowie im Kindergarten oder in der 1. Klasse richtig gefördert. Etwa ein Fünftel aller Eltern schätzt ein, dass das eigene Kind eher unterfordert ist.

Die Lehrpersonen verfügen über vielfältige Strategien, um die Entwicklung und den Lernfortschritt der Kinder zu diagnostizieren. In der Grund-/Basisstufe werden die Kinder stärker in ihrer individuellen Entwicklung beobachtet, die Kontrollklassen-Lehrpersonen verwenden häufiger Tests für den Vergleich in der Gruppe. Die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen geben an, dass das Teamteaching den Austausch von Kinderbeobachtungen begünstigt, wodurch die Diagnose der Entwicklung und des Lernfortschrittes verbessert wird.

Alle Lehrpersonen begrüssen die Zusammenarbeit mit der schulischen Heilpädagogin/dem schulischen Heilpädagogen¹. Bei einem Fünftel konzentriert sich die Förderung ausschliesslich auf Einzelförderung, mehrheitlich werden Kombinationen von Klassen- Gruppen und Einzelförderung eingesetzt. In der Grund-/Basisstufe erteilt die schulische Heilpädagogin/der schulische Heilpädagoge pro Klasse und pro Woche durchschnittlich fast zwei Lektionen Gruppenförderung, etwas mehr als eine Lektion Einzelförderung und etwa eine Lektion in der ganzen Klasse. Für die sonderpädagogische Unterstützung verfügen die Projektklassen am häufigsten über einen Pensenpool an schulischer Heilpädagogik und können Unterstützung durch Therapien bei Bedarf einleiten. Diese Regelung findet auch die grösste Zustimmung der Lehrpersonen. Die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen setzen die Prioritäten bei den Aufgaben der schulischen Heilpädagogin/des schulischen Heilpädagogen in den Bereichen Früherfassung, Diagnostik, Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen, fachliche Beratung der Lehrpersonen und Förderplanung. Die Bereitschaft besteht, mit der nötigen Unterstützung auch Kinder mit Behinderungen zu integrieren.

9.8. Rahmenbedingungen

Im Evaluationsauftrag ist die Frage nach minimalen und optimalen Rahmenbedingungen gestellt. Schon früh zeigte sich jedoch, dass die Rahmenbedingungen im Detail zwischen den Kantonen und teilweise auch von Schulgemeinde zu Schulgemeinde stark variieren. Es ist deshalb auf Grund der Stichprobe nicht möglich, Schlüsse zu minimalen oder optimalen Rahmenbedingungen zu ziehen. Im Folgenden werden einige Eckdaten der Rahmenbedingungen beschrieben.

Die Grund-/Basisstufen-Klassen sind grösser als Kindergarten-Klassen oder 1. Primar-Klassen. Der Grund-/Basisstufe steht mehr Raum zur Verfügung als den Kindergärten. Die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen schätzen die räumlichen Bedingungen entsprechend positiver ein als die Kindergarten-Lehrpersonen. Nach Ansicht der Lehrpersonen sind zwei nahe gelegene Räume, z. B. ein grösserer Raum und ein Gruppenraum – sowie Spielmöglichkeiten im Freien für die Grund-/Basisstufe optimal.

Die Pensen der einzelnen Lehrpersonen der Kontrollgruppe sind grösser als die individuellen Pensen der Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen. Ein Viertel der Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen wünscht sich ein grösseres Pensum.

Zu Beginn ihrer Tätigkeit an der Grund-/Basisstufe geben die meisten Lehrpersonen an, ihr Arbeitsaufwand sei im Vergleich zu früher gestiegen. Mit zunehmender Dauer der Tätigkeit an der Grund-/Basisstufe lässt sich jedoch beobachten, dass bei mehr als der Hälfte der Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen der Arbeitsaufwand auf Grund zunehmender Routine und Sicherheit sowie effizienterer Zusammenarbeit wieder abgenommen hat.

¹ Myrtha Häusler & Martin Venetz, Hochschule für Heilpädagogik Zürich, haben zum Thema ‚Sonderpädagogische Unterstützung‘ ebenfalls mitgearbeitet.

Die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen schätzen die spezifischen Weiterbildungs- und Beratungsangebote durchschnittlich zwischen „ausreichend“ und „sehr gut“ ein. Unterrichtsbesuche und den Austausch mit anderen Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen beurteilen sie am positivsten, Beratungen erleben sie ebenfalls als nützlich. Die Unterstützung durch die Schulbehörden, Schulleitung und durch die kantonale Projektleitung nehmen sie positiv wahr.

9.9. Fazit

Im Fazit werden die Ergebnisse der formativen Evaluation im Kontext der mit dem Schulversuch Grund-/Basisstufe angestrebten Ziele diskutiert, wie sie in den ersten Empfehlungen zur Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK 2000) bzw. in der Studie zur Bildung und Erziehung von vier- bis achtjährigen Kindern (Dossier 48A, EDK 1997) umrissen wurden. Auf Grund der Ergebnisse der Befragungen der Eltern und Lehrpersonen der Grund-/Basisstufe und der Kontrollklassen kommt das Evaluationsteam zum Schluss, dass die mit dem Schulversuch Grund-/Basisstufe verfolgten Ziele teilweise bis vollständig erreicht sind:

- *Pädagogische Kontinuität:* Die Grund-/Basisstufe verbindet Elemente des Kindergartens und der Unterstufe. Der Übertritt vom Kindergarten in die 1. Klasse wird als Einschnitt wahrgenommen. Positive wie negative Aspekte des Wechsels vom Kindergarten in die 1. Klasse werden mit der Grund-/Basisstufe aufgehoben, sichtbar beispielsweise in den Wahrnehmungen der Eltern zu Motivation oder Wohlbefinden. Die räumliche und strukturelle Integration der vierjährigen Kinder in die Schule kann eine Herausforderung sein. Die grosse Mehrheit der Kinder erlebt keine negativen sozialen Interaktionen. Wir vermuten auf Grund der Angaben einzelner Eltern jedoch, dass die vierjährigen Kinder zu Beginn der Grund-/Basisstufe durch das Verhalten älterer Primarschülerinnen und -schüler etwas verunsichert sind. Ähnliche Erfahrungen machen die Kontrollklassen-Kinder, wenn sie in die 1. Klasse kommen.
- *Früherer Schriftspracherwerb und mathematische Förderung:* Wie die summativ Evaluation durch das Institut für Bildungsevaluation in Zürich (Moser et al. 2008) zeigt, lernen die Kinder in der Grund-/Basisstufe ihrer individuellen Entwicklung gemäss früher lesen, schreiben und rechnen. Wir sind auf Grund der Unterrichtsbeobachtung wie auch der Einstellungen zu Zielen der Grund-/Basisstufe der Ansicht, dass die Grund-/Basisstufe in diesem Bereich noch mehr Potenzial hat. Die optimale Gestaltung eines altersübergreifenden Unterrichts, bei dem Lesen, Schreiben und Rechnen integriert werden können, ist nur teilweise erreicht – unter anderem, weil Lehrmittel und Unterrichtskonzeptionen noch fehlen. Wir erachten es als sinnvoll, wenn die Kinder auch in den Sequenzen, welche mit der ganzen Klasse und im Teamteaching gehalten werden, auf spielerische Weise mit den Kulturtechniken konfrontiert werden. Damit könnte noch besser sichergestellt werden, dass alle Kinder diesbezüglich Anregungen erhalten, ohne dass daraus ein Leistungsdruck entstehen muss. Es fällt auf, dass die Lehrpersonen dem früheren Erwerb der Kulturtechniken als

Ziel der Grund-/Basisstufe wenig Bedeutung zumessen. Auch in der Begabungsförderung sind weitere Anstrengungen angezeigt.

- *Altersdurchmischung*: Die Altersdurchmischung regt die kognitive und soziale Entwicklung an. Die Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen nützen die Chancen der Altersheterogenität in der Unterrichtsgestaltung, damit die Kinder ihrer individuellen Entwicklung gemäss lernen können.
- *Fliessender Übergang vom Lernen im Spiel zum aufgabenorientierten Lernen*: Die Kinder können sich in der Grund-/Basisstufe früher „schulischen“ Lerninhalten zuwenden, ohne die Möglichkeit des Lernens im Spiel aufgeben zu müssen. Die von einigen befürchtete „Verschulung“ oder „Verkindergartung“ ist nicht eingetreten. Der Eintritt in eine Grund-/Basisstufe stellt für die vierjährigen Kinder in keiner Weise eine grössere Belastung dar als der Eintritt in den Kindergarten.
- *Individualisierter Unterricht*: Die individuelle Förderung der Kinder wird in den Grund-/Basisstufen-Klassen verstärkt umgesetzt – durch von der Lehrperson zugewiesene Einzel- oder Gruppenarbeiten sowie durch freie Wahlmöglichkeiten innerhalb der vorbereiteten Spiel- und Lernumgebung. Die strukturellen Merkmale der Grund-/Basisstufe, Altersdurchmischung und Teamteaching, unterstützen die Entwicklung eines individualisierten Unterrichts. Die Befunde zum Lehr-/Lernverständnis und zur Spielorientierung können dahingehend interpretiert werden, dass die Grund-/Basisstufe Aspekte des Kindergartens und der Primarschule verbindet und zudem in einer stärkeren Betonung konstruktivistischen Lernens neue Unterrichtsformen ermöglicht. Wir stellen bei den Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen ein sehr grosses pädagogisches Engagement fest, eine neue, individualisierte, integrierende und entwicklungsfördernde Unterrichtspraxis aufzubauen.
- *Teamteaching*: Die hohe Zufriedenheit mit dem Teamteaching weist darauf hin, dass es den Lehrpersonen gelingt, eine anregende professionelle Zusammenarbeit zu finden und Unterschiede und Vielfalt der Persönlichkeiten und der pädagogischen Stile zu integrieren. Eine Mitsprache der Lehrpersonen bei der Zusammensetzung des Teams sollte, wie dies auch sonst der Personalführung entspricht, die Regel sein. Wo dies nicht möglich ist, ist der Erfolg des Teamteachings deswegen nicht gefährdet.
- *Integration von Kindern mit besonderen schulischen Bedürfnissen*: Die Grund-/Basisstufe übernimmt die Aufgaben der Einführungsklassen und integriert die Kinder mit besonderen Bedürfnissen. Die erhoffte Reduktion der Sonderklassen-Einweisungen ist mit der neuen Regelung im Grund-/Basisstufen-Schulversuch erreicht worden. Die Lehrpersonen begrüssen die Unterstützung durch die schulische Heilpädagogin/den schulischen Heilpädagogen, welche häufig in einer Kombination von Klassen-, Gruppen- und Einzelförderung erfolgt. Die Bereitschaft besteht, mit der nötigen Unterstützung auch Kinder mit Behinderungen zu integrieren.

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Design der formativen Evaluation</i>	5
<i>Abbildung 2: Wenn Sie die Wahl hätten, würden Sie Ihr Kind wieder in eine Grundstufe schicken wollen?</i>	14
<i>Abbildung 3: Wie schätzen Sie die Schule, die Ihr Kind besucht, insgesamt ein?</i>	15
<i>Abbildung 4: Wie stufen Sie die Idee der Grund-/Basisstufe grundsätzlich ein?</i>	16
<i>Abbildung 5: Wenn Sie die Wahl hätten, würden Sie sich wiederum entscheiden, an einer Grund-/Basisstufe zu unterrichten?</i>	19
<i>Abbildung 6: Würden Sie gerne auf der Grund-/Basisstufe unterrichten?</i>	20
<i>Abbildung 7: Muster der Unterrichtsgestaltung der beobachteten, einstündigen Sequenzen</i>	25
<i>Abbildung 8: Skala Häufigkeit von Unterrichtspraxis im Vergleich zu den beiden andern Unterrichtsformen: Mittelwerte der errechneten %-Anteile</i>	28
<i>Abbildung 9: Verwenden Sie die folgenden Unterrichtsformen im Vergleich zu früher seltener oder häufiger? (1 = seltener; 2 = gleich häufig; 3 = häufiger)</i>	29
<i>Abbildung 10: Skala: Einschätzung der Zusammenarbeit im Team</i>	44
<i>Abbildung 11: Inwieweit sind Sie mit der Zusammensetzung Ihres Teams zufrieden?</i>	45
<i>Abbildung 12: Wie motiviert geht Ihr Kind in die Grund-/Basisstufe bzw. den Kindergarten/ die Schule?</i>	52
<i>Abbildung 13: Wie wohl fühlt sich Ihr Kind Ihrer Einschätzung nach in der Grund-/Basisstufe/im Kindergarten/in der Schule?</i>	53
<i>Abbildung 14: Wie oft kommen folgende Situationen Ihrer Einschätzung nach vor?</i>	56
<i>Abbildung 15: Organisationsformen der Unterstützung durch schulische Heilpädagogik</i>	69
<i>Abbildung 16: Wie gross ist die Fläche der Räume insgesamt, welche einer Grund-/Basisstufen-Klasse bzw. einem Kindergarten zur Verfügung steht?</i>	74
<i>Abbildung 17: Wie viele Kinder sind insgesamt in Ihrer Klasse?</i>	75
<i>Abbildung 18: Bitte geben Sie Ihr Pensum an der Grund-/Basisstufe in diesem Schuljahr an. </i> ..	76
<i>Abbildung 19: Entspricht Ihr Pensum Ihren Wünschen?</i>	77

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Stichprobe Fragebogen Lehrpersonen</i>	7
<i>Tabelle 2: Stichprobe Fragebogen Eltern</i>	8
<i>Tabelle 3: Stichprobe Gruppeninterviews Kohorte 1 Januar 05: Anzahl Grund-/Basisstufen- Lehrpersonen</i>	10
<i>Tabelle 4: Stichprobe Gruppeninterviews Kohorte 2 Januar 06: Anzahl Grund-/Basisstufen- Lehrpersonen</i>	11
<i>Tabelle 5: Stichprobe Gruppeninterviews Kohorte 2 Mai 07: Anzahl Lehrpersonen</i>	11
<i>Tabelle 6: Skalen zu Chancen und Problemen der Grund-/Basisstufe</i>	17
<i>Tabelle 7: Chancen und Probleme der Grund-/Basisstufe: Skalen Mittelwerte</i>	18
<i>Tabelle 8: Skala Unterrichtspraxis Lehrpersonenzentrierung- vs. Kindzentrierung</i>	27
<i>Tabelle 9: Mittelwerte Skala Unterrichtspraxis</i>	28
<i>Tabelle 10: %-Anteile des Unterrichts</i>	30
<i>Tabelle 11: Skala Wahlfreiheit</i>	30
<i>Tabelle 12: Mittelwerte und T- Test Skala Wahlfreiheit</i>	31
<i>Tabelle 13: Skala Lehr-/Lernverständnis</i>	33
<i>Tabelle 14: Mittelwerte Skala Lehr-/Lernverständnis</i>	33
<i>Tabelle 15: Skala Bedeutung des freien Spiels und Spielförderung</i>	35
<i>Tabelle 16: Mittelwerte und ANOVA Bedeutung des freien Spiels</i>	35
<i>Tabelle 17: Mittelwerte und T-Test Spielförderung</i>	36
<i>Tabelle 18: Einschätzung des Unterrichts durch die Eltern</i>	37
<i>Tabelle 19: Skalen Unterricht Individualisierung/Bewegung und Spiel</i>	38
<i>Tabelle 20: Mittelwerte Skala Unterricht Individualisierung/Bewegung und Spiel</i>	39
<i>Tabelle 21: Skala Einschätzung der Zusammenarbeit</i>	44
<i>Tabelle 22: Skala Einschätzung der Zusammenarbeit: Mittelwerte</i>	44
<i>Tabelle 23: Skalen Umsetzung von Teamteaching</i>	47
<i>Tabelle 24: Mittelwerte Skalen Umsetzung von Teamteaching</i>	48
<i>Tabelle 25: Mittelwerte Planung des Teamteaching</i>	48
<i>Tabelle 26: Skala Teamteaching Zuständigkeiten</i>	50
<i>Tabelle 27: Mittelwerte Skala Teamteaching Zuständigkeiten</i>	50
<i>Tabelle 28: Skala sozialer Umgang: Wie weit treffen die folgenden Aussagen Ihrer Ansicht nach zu?</i>	55
<i>Tabelle 29: Mittelwerte Skala sozialer Umgang</i>	55
<i>Tabelle 30: Skala Eintritt und Übertritt während des Schuljahres</i>	60
<i>Tabelle 31: Mittelwert und T-Test Skala Ein- und Übertritt während des Schuljahres</i>	60
<i>Tabelle 32: Skalen Einschätzung des Grundstufen-Unterrichts aus Sicht der Lehrpersonen mit ehemaligen Grundstufen-Kindern in der Klasse</i>	62
<i>Tabelle 33: Mittelwerte und t-Test der Skalen Einschätzung des Grundstufen-Unterrichts durch Lehrpersonen mit ehemaligen Grundstufen-Kindern in der Klasse</i>	62
<i>Tabelle 34: Skala Diagnosesicherheit</i>	64
<i>Tabelle 35: Mittelwerte und T-Test Skala Diagnosesicherheit und Einzelitems</i>	64

<i>Tabelle 36: Regelung der Zuteilung sonderpädagogischer Unterstützung und Zufriedenheit in der Grund-/Basisstufe.....</i>	<i>66</i>
<i>Tabelle 37: Empfohlenes Zuteilungsmodell für sonderpädagogische Unterstützung in der Grund-/Basisstufe.....</i>	<i>67</i>
<i>Tabelle 38: Vorgehensweisen zur Erfassung von sonderpädagogischem Förderbedarf</i>	<i>68</i>
<i>Tabelle 39: Häufigkeit der Tätigkeitsbereiche der schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen aus Sicht der Lehrpersonen.....</i>	<i>71</i>
<i>Tabelle 40: Aspekte der Prävention und Früherfassung in der Tätigkeit der schulischen Heilpädagogik.....</i>	<i>72</i>
<i>Tabelle 41: Welche Möglichkeiten der Weiterbildung haben Sie in Anspruch genommen?.....</i>	<i>78</i>
<i>Tabelle 42: Wie schätzen Sie die Unterstützung für die Grund-/Basisstufe durch das Schulhausteam und die Behörden ein?</i>	<i>79</i>

Literatur

- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderung und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Bosshart, S. & Lieger, C. (2004). *Die grosse Bedeutung des Spiels für die Bildung und Erziehung von vier- bis achtjährigen Kindern: Mythos oder Realität?* Diplomarbeit : Nachdiplomstudium für Dozierende an Pädagogischen Hochschulen.
- Brooker, L. (2001). Interviewing children In: G. M. Naughton, S. A. Rolfe and I. Siraj-Blatchford. (Hrsg.) *Doing early childhood research. International perspectives on theory and practice*. (162-177) Maidenhead: Open University Press.
- Cohen, E.G. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, 64 (1), 1-35.
- EDK (Hg) (1997) *Bildung und Erziehung von vier- bis achtjährigen Kindern* Dossier 48A, Bern: EDK
- EDK (2000) *Ersten Empfehlungen zur Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz*, 31. August 2000. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Bern: EDK
- Ellinger, S. (2006). Einstellungen gegenüber geistig behinderten Kindern 1974 und 2003. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)* Nr. 3, 225-238
- Huber, B. (2000). *Team-Teaching. Bilanz und Perspektiven*. Frankfurt: Peter Lang.
- IFS (1999). *IFS-Schulbarometer. Ein mehrperspektivisches Instrument zur Erfassung von Schullwirklichkeit. Beiträge zur Bildungsforschung und Schulentwicklung*. Dortmund, IFS-Verlag.
- Klicpera, Ch (2004). Bereitschaft der Lehrer zum Unterricht in einer Integrationsklasse: Auswahl und Vorbereitung der Klassenlehrer auf die Aufgaben und die besonderen Arbeitsformen in Integrationsklassen. In: *Sonderpädagogische Förderung*, Nr. 2, S. 129-149.

Lyle, J. (2003). Stimulated Recall: a report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal* 29(6); 861-878.

Meyer, H. (1998). *Unterrichtsmethoden Bd. II Praxisband*, Frankfurt: Scriptor.

Parker, A. and J. Tritter (2006). Focus group method and methodology: current practice and recent debate. *International Journal of Research & Method in Education* 29(1): 23-37.

Roschelle, J. & Teasley, S.D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C. O'Malley (Hg.), *Computer supported collaborative learning* (69-97). Berlin: Springer.

Stamm, M. (2003) *Forschungsprojekt Lernen und Leisten im Kopf*

Tietze, W., Rossbach, H-G, & Grenner, K. (2005) *Kinder von 4 bis 8 Jahren*. Weinheim: Beltz

Staub, F. C. & E. Stern (2002). The Nature of Teacher' Pedagogical Content Beliefs Matters for Students' Achievement Gains: Quasi-Experimental Evidence From Elementary Mathematics. *Journal of Educational Psychology* 94(2): 344-355.

Spychiger, M., F. Mahler, et al. (1998). *Fehlerkultur aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. Der Fragebogen S-UFS: Entwicklung und erste Ergebnisse*. Freiburg, Pädagogisches Institut der Universität Freiburg: Schriftenreihe zum Projekt "Lernen Menschen aus Fehlern? Zur Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule", Nr. 4, Juli 1998.

Wood, E. (2008). Conceptualising a Pedagogy of Play: international perspectives from theory, policy and practice. In: D. Kuschner (Hg.) *Play and Culture Studies*, Vol 8, Ablex, Westport