

Schulversuch "Schulprojekt 21"
Wissenschaftliche Evaluation

Bericht I

zu Händen der
Bildungsdirektion
des Kantons Zürich

ARGESP21

Dr. Xaver Büeler
Dr. Rita Stebler
PD Dr. Georg Stöckli
Pädagogisches Institut
Universität Zürich

Dr. Daniel Stotz
Zürcher Hochschule
Winterthur

29. Februar 2000

INHALTSVERZEICHNIS

VORBEMERKUNGEN	3
1 ZUSAMMENFASSUNG (EXECUTIVE SUMMARY)	4
2 FALLSTUDIEN	7
2.1 Untersuchungsdesign	7
2.2 Fragestellungen	8
2.3 Ergebnisse	9
2.3.1 Erste Zwischenbilanz	9
2.3.2 Der bisherige Projektverlauf aus Sicht der Schulen	10
2.3.3 Die Perspektive der Projektleitung	16
2.3.4 Weitere Ergebnisse und Folgerungen in Kürze	18
2.4 Zwischenbericht – Fallmatrix	20
3 DIE STIMME DER LEHRERSCHAFT: MEINUNGSBAROMETER I	24
3.1 Methode	24
3.1.1 Fragestellung	24
3.1.2 Grundgesamtheit und Rücklauf	24
3.1.3 Die erfassten Personen	25
3.1.4 Merkmale der Schulklassen im Projekt 21	25
3.2 Ergebnisse	26
3.2.1 Die generelle Haltung der Lehrerschaft gegenüber dem Projekt 21	26
3.2.2 Die Haltung gegenüber den Projektteilen	26
3.2.3 Lernen für die Zukunft?	28
3.2.4 Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen	29
3.2.5 Zeitlicher und psychischer Druck	30
3.2.6 Ein Blick auf die Kinder	33
3.3 Zusammenfassung und Stellungnahme	34
4 TEILPROJEKT ENGLISCH	36
4.1. Methodisch-didaktische Ansätze und deren Umsetzung	36
4.1.1. Das methodisch-didaktische Konzept des Embedding (Teilimmersion)	36
4.1.2. Umsetzung der methodisch-didaktischen Ansätze im Unterricht	38
4.1.3. Unterrichtsbereiche und Materialien	42
4.2. Qualität der Lerngelegenheiten	44
4.2.1. Sprachkompetenz der Lehrkräfte und deren Manifestation im Unterricht	44
4.2.2. Kulturelle Faktoren beim eingebetteten Sprachunterricht	46
4.3. Zusammenfassung und Stellungnahme	46
5 UNTERRICHT UND COMPUTERNUTZUNG	49
5.1 Methode	49
5.1.1 Stichprobe	49
5.1.2 Instrumente und Durchführung	50
5.1.3 Auswertung	50
5.2 Ergebnisse	50
5.2.1 Altersdurchmischtes Lernen	50
5.2.2 Computergestütztes Lernen	54
5.2.3 Zusammenfassende Stellungnahme der Lehrpersonen	56
5.3 Zusammenfassung und Stellungnahme	57
6 SCHLUSSBEMERKUNG	60
LITERATURANGABEN	61

VORBEMERKUNGEN

Mit der Vertragsunterzeichnung im August 1999 begann die „Arbeitsgemeinschaft Evaluation Schulprojekt 21“ (ARGE SP21) mit der Konkretisierung des Evaluationsvorhabens im Sinne eines „externen Fachgutachtens“ (Vertragstext). Der Leistungsauftrag der ARGE umfasst zwei kürzere Zwischenberichte (Bericht I: 29. Februar 2000, Bericht II: 30. November 2000) und einen umfassenderen Schlussbericht per 30. November 2001.

Das gesamte Evaluationsvorhaben lässt sich in fünf Bahnen darstellen (vgl. Tabelle 1). Die einzelnen Bahnen oder Module sind jeweils einer verantwortlichen Person im Projektteam zugeordnet und unterscheiden sich auch im gewählten Forschungsdesign.

Tabelle 1. Übersicht über das gesamte Evaluationsvorhaben und die einbezogenen Personengruppen.

Befragte und/oder beobachtete Personengruppe	Modul A: Fallstudien auf Schulebene (inkl. X-Case-Analysis)	Modul B: Selbst- und Sozialkompetenzen der Schülerinnen und Schüler	Modul C: Unterrichtsgestaltung und Computernutzung	Modul D: Englisch	Meinungsbarometer: Urteile und Haltungen der Lehrerschaft
Schüler/innen					
Lehrpersonen					
Eltern					
Projektträger					
Weiterbildung SP21					
Weitere Kreise					
Bemerkungen:	Qualitative Fallstudien, ggf. einzelne Surveys zusammen mit den anderen Modulen	Follow-up (Befragung im 1. und 2. Schuljahr) von 15 Projekt- und 15 Kontrollklassen	Fallstudien auf Unterrichtsebene (Beobachtung, Interviews, Portfolios)	Unterrichtsbeobachtung, Leistungstest, Unterrichtsjournale, Peer Review	Periodische schriftliche Befragung aller Projektlehrkräfte (Unterstufe)

Der vorliegende Bericht stützt sich auf die Module A (X. Büeler), C (R. Stebler), D (D. Stotz) und den „Meinungsbarometer“ (G. Stöckli).¹

Das Projektteam hofft, mit diesem ersten Zwischenbericht eine geeignete Grundlage für eine sachliche Meinungsbildung und für zielorientierte Entscheidungsfindungen liefern zu können. Für die Unterstützung durch die Projektverantwortlichen möchten wir uns an dieser Stelle herzlich bedanken. Ein ganz besonderer Dank gilt den Lehrerinnen und Lehrern für ihre bereitwillige und uneingeschränkte Mitarbeit.

¹ Die Datenerhebung zu Modul B (G. Stöckli) wird zur Zeit durchgeführt. Ergebnisse zum Vergleich von Projekt- und Kontrollklassen werden in den zweiten Bericht einfließen.

1 ZUSAMMENFASSUNG (*EXECUTIVE SUMMARY*)

*„Der Schulversuch soll aufzeigen, wie Lehren und Lernen mit den heute und in Zukunft zur Verfügung stehenden Möglichkeiten optimal gestaltet werden kann“
(Evaluationsausschreibung 1999)*

Mit Beginn des Schuljahres 1999/2000 starteten die Lehrerinnen und Lehrer von über 50 Klassen der Unterstufe des Kantons Zürich mit der vorerst dreijährigen Versuchsphase zum „Schulprojekt 21“.² Dieser erste Zwischenbericht erfolgt nach einer rund halbjährigen Versuchsdauer und beinhaltet deshalb lediglich eine *vorläufige Bestandesaufnahme* und eine Charakterisierung der vergangenen *ersten Projektperiode*. Es wäre zur Zeit eindeutig *verfrüht* und unzulässig, aus den Analysen und Befunden des vorliegenden Zwischenberichtes Schlussfolgerungen über das Gelingen bzw. Scheitern des ganzen Projekts oder einzelner Projektteile zu ziehen.

Allgemeiner Befund:

Die durchgeführten Beobachtungen und Befragungen haben immer wieder bestätigt, dass das Schulprojekt 21 bei den Beteiligten erstaunliche Energien und Motivationen freigesetzt hat. Für viele Lehrerinnen und Lehrer bedeutet die Projektmitarbeit eine persönliche Bereicherung und berufliche Herausforderung. Die Kinder gehen mit Begeisterung hinter die neuen Anforderungen und sichtbare Lernfreude kennzeichnet den Unterricht über weite Strecken. Eine Mehrheit der Lehrpersonen steht hinter den grundsätzlichen Zielen und Absichten des Versuchs und ist dem Projekt gegenüber positiv eingestellt. Es gibt vermutlich nicht viele schulische Reformvorhaben, die in so kurzer Zeit auf so vielen Ebenen so viel Aufschwung bewirkt haben. In dieser Hinsicht liefert das Schulprojekt 21 (bis jetzt) in der Tat ermutigende Anhaltspunkte für eine „Schule der Zukunft“.

Es existiert aber auch eine andere Seite, die es ebenso klar zu registrieren gilt. Es ist unverkennbar, dass die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer ein enormes Mass an zusätzlicher Arbeit zu erbringen haben, damit das Schulprojekt 21 letztlich zu dem wird, was es im täglichen Unterricht zu sein hat: *durchführbare Praxis*. In dieser Hinsicht tritt der Versuch (noch) nicht in überzeugender, durchgängiger Weise als vertretbares, optimales Modell der Primarschule auf. Weil das Problem von den Projektverantwortlichen erkannt wurde, gilt nicht zuletzt auch für diese Feststellung das Etikett der Vorläufigkeit.

² Die sechs Pilotklassen der Mittelstufe waren nicht Teil dieser Evaluation.

Befunde zu den einzelnen Teilprojekten:

- *Teilprojekt Computer*

Möglicherweise bestehen in der Öffentlichkeit unzutreffende Vorstellungen über die zeitliche Ausdehnung des Computereinsatzes im Rahmen des Schulprojekts 21. Die Schülerinnen verbringen *durchschnittlich* gerade 15-20 Minuten pro Woche schreibend, rechnend spielend oder zeichnend hinter dem Bildschirm. Aber selbst dieser beschränkte Einsatz des Computers vermag die Lehrkräfte ebenso zu begeistern wie die Schülerinnen und Schüler. Gegen achtzig Prozent der Projektlehrkräfte stehen dem Computereinsatz eher positiv oder positiv gegenüber. Zwei Drittel messen dem Computer in der künftigen Primarschule eine grosse oder eher grosse Bedeutung zu.

Der Computereinsatz bedeutet für die Lehrpersonen allerdings umfangreiche Mehrarbeiten (die aber von Vorbereitungen für die Lektionen in englischer Sprache noch übertroffen werden). Es fehlt in erster Linie an Hinweisen auf konkrete und angemessene Einsatz- und Anwendungsmöglichkeiten und an Kenntnissen im Bereich geeigneter Software für den Unterricht. Daraus resultiert die Frage, ob die bestehenden Vorgaben und Weiterbildungsangebote genügen, um den Computereinsatz längerfristig sinnvoll (und ohne Motivationsverlust) in den Unterricht integrieren zu können.

- *Teilprojekt Englisch*

Das Teilprojekt Englisch fördert mit einem methodischen Konzept namens Embedding die frühe Annäherung an eine Fremdsprache durch ihren Gebrauch im schulischen Umfeld. In kurzen täglichen Sequenzen verwenden die Lehrkräfte Englisch als Unterrichtssprache. Allgemein hat die Einführung des Englischen in den Projektschulen grosse Begeisterung geweckt und beträchtliche Energien freigesetzt. Die Untersuchung der Anfangsphase (8 Wochen) lässt vier wesentliche Schlüsse zu:

1. Die Unterrichtsbeobachtung zeigt, dass die Lehrkräfte diese Methodik mehrheitlich adäquat umsetzen. Mit zunehmender Komplexität der Stoffe und des Spracherwerbsprozesses könnte sich Embedding aber als limitierend erweisen. Elemente des herkömmlichen kommunikativen Englischunterrichts könnten eine unterstützende Rolle spielen, wenn sie klar definiert werden.

2. Aus Theorien des ungesteuerten Spracherwerbs wird der Grundsatz übernommen, dass mit genügend verständlichem Input durch die Lehrperson die Sprache wie von selbst zu wachsen beginnt und dass die Kinder zu sprechen beginnen, wenn sie dazu bereit sind. Weil der Unterricht in Englisch sich heterogen gestaltet und bisher keine verbindlichen Stufenlernziele publiziert worden sind, stellt sich die Frage nach der Nachhaltigkeit des Lernprozesses. Für die Bewertung des Lernerfolgs müssen handlungsorientierte Lernziele als Richtschnur für die Projektschulen und die Begleitforschung geschaffen werden.

3. Das Unterrichten in Englisch ist sehr anspruchsvoll. Die Erhebung zeigt, dass sprachlich kompetente Lehrkräfte das Embedding-Konzept besser umsetzen. Das Ziel einer angemessenen Sprachausbildung ist noch nicht erreicht worden. Für die Zertifizierung sollte an einem hohen Anforderungsni-

veau (C1 nach Europarat) festgehalten werden. Dies ist nur mit einem substantiellen Auslandsaufenthalt und begleitendem Coaching möglich.

4. Wenn die interkulturelle Kompetenz und die allgemeine Sensibilisierung auf Sprache Teil des Schulprojekts sein soll, darf die Fremdsprache nicht zum alleinigen Zweck instrumentalisiert werden, Unterricht auf Englisch abzuhalten. Dazu bedarf es einer vertiefteren Auseinandersetzung mit den kulturellen Hintergründen der neuen Sprache seitens der Lehrkräfte. Zudem sollte die Projektleitung die Schulen vermehrt mit geeigneten Materialien unterstützen.

- *Teilbereich „Altersdurchmisches Lernen“*

Das „altersdurchmischte Lernen“ (ADL) ist zwar auf der praktischen Ebene des Unterrichts recht gut angelaufen, verkörpert aber dennoch den umstrittenen Teilbereich des Projekts. Die Beurteilung durch die Lehrerinnen und Lehrer fällt kontrovers aus. Die hohe Zustimmung zu sozialen Lernzielen im Allgemeinen steht im Kontrast zur ratlosen bis ablehnenden Haltung gegenüber ADL als Teil des Versuchs im Besonderen. Es sind nicht die Anliegen per se, denen mit Skepsis begegnet wird; die zuweilen kritische Distanz trifft vielmehr das als unklar und vage empfundene ADL-Konzept einerseits und die Häufung von Anforderungen an die Lehrerschaft durch einen dritten Projektteil andererseits. Offensichtlich haben die Projektverantwortlichen den Klärungsbedarf im Hinblick auf Ziele und Formen des altersdurchmischten Lernens und den zu betreibenden Aufwand unterschätzt.

Im Gegensatz zu den Teilen Englisch und Computer, die beide „im Trend der Zeit“ liegen und in weiten Kreisen auf prinzipielle Akzeptanz stossen, ist das altersdurchmischte Lernen der „mutigste“ Projektteil und wird im Schulprojekts 21 zur eigentlichen Herausforderung. Wie viel Innovationspotenzial und strategische Intelligenz das Projekt tatsächlich in sich trägt, wird sich ganz besonders am weiteren Schicksal des altersdurchmischten Lernens zeigen.



2 FALLSTUDIEN

„Vielleicht gibt es im Jahre 2003 keine Compis mehr, sondern etwas anderes“
(Erstklässler, auf die Zukunft des Schulprojektes 21 angesprochen)

Für die am SP21 beteiligten Schulen bedeutet diese Teilnahme in vielerlei Hinsicht Neuland. Die Projektschulen erhielten zwar alle vergleichbare Rahmenbedingungen (Projektziele, Ressourcen, Weiterbildung usw.), aber es ist keineswegs gesagt, dass die Schulen mit diesen offenen Entwicklungsimpulsen auch vergleichbar erfolgreich umgehen. Es handelt sich hierbei um ein bekanntes Phänomen der Schulentwicklung: Schulen als lokale Einheiten reagieren sehr unterschiedlich auf neue Herausforderungen und entwickeln auch je unterschiedliche Bewältigungsstrategien.

Die Fallstudien, über die hier berichtet wird, dienen dazu, diese differenten Strategien zu beobachten und zu beschreiben. Das angewandte Verfahren zur Analyse von Innovationsprozessen zielt darauf ab, mit offenen Erhebungsverfahren ein Maximum an relevanten Informationen zu gewinnen. Berücksichtigt werden dabei Informationen unterschiedlichster Art von allen beteiligten Personen und Gruppen, die im Hinblick auf den Veränderungsprozess bedeutsam werden können.

2.1 Untersuchungsdesign

Zunächst wird in acht ausgewählten SP21-Schulen prozessbegleitend und mit qualitativen Methoden die Veränderungsdynamik durch *Fallstudien* erhoben, wobei von vorgegebenen Fragestellungen (vgl. unten) ausgegangen wird, die durch die Studie selber erweitert und verändert werden können. Im Rahmen dieser auf etwa 20 Monate angelegten Fallstudien gelangen zum Einsatz:

- *Inhaltsanalyse*, bezogen auf Textdokumente (z.B. Weisungen, Schulprofile, lokale Projektdokumente, Zeitungsartikel, etc.), Daten (Statistiken, Listen, Ausgaben, Resultate von Wirkungskontrollen etc.), verschriftlichte Belege sozialer Interaktionen (Sitzungen, Gespräche, etc.) und fotografische Dokumentationen über die Projektschulen (Digitalkamera).
- *Befragungen* erfolgen mündlich, durch Einzel- und Gruppenbefragung, mit einer Kombination von offenen, teilstrukturierten und geschlossenen Fragen.
- *Beobachtungen* (z.B. Schul-, Kursbesuche) erfolgen offen, passiv (d.h. nicht teilnehmend), strukturiert (d.h. mit vorgegebenen Beobachtungskriterien).

In einer zweiten Phase werden diese einzelnen Fälle durch *fallvergleichende Analysen* zusammengeführt und im Hinblick auf bestimmte idealtypische Muster des Umgangs mit den Projektvorgaben, -chancen und -problemen reduziert.

Für diese Fallstudien wurden von den gesamthaft 11 Projektschulen nach theoretischen Gesichtspunkten 8 ausgewählt, wobei auf grösstmögliche Unterschiedlichkeit in den äusseren Bedingungen (Grösse, Lage, sozio-ökonomisches Umfeld) geachtet wurde. Wir gehen davon aus, damit über eine für das Schulprojekt weitgehend repräsentative Datenbasis zu verfügen. Inwieweit die Projektschulen allerdings für die Grundgesamtheit der Schulen

des Kt. Zürichs repräsentativ sind, kann hier – trotz optimistischer Prognose – nicht abschliessend beurteilt werden.

Alle ausgewählten Schulen haben sich bereit erklärt, an der Evaluation teilzunehmen. Neben allgemeinen Beobachtungen und Inhaltsanalysen konnten im Verlaufe der Monate November und Dezember 1999 in den Schulen folgende Personengruppen durch Einzel- oder Gruppeninterviews befragt werden: 23 Lehrpersonen, 15 Schulpflegemitglieder, 28 Eltern und 61 Schüler/-innen. Zusätzlich wurden auch 9 Personen aus der Projektleitung befragt. Gesamthaft konnten somit 136 Personen ausführlich interviewt werden. Die Datenerhebung verlief problemlos und unter freundlicher Unterstützung aller beteiligter Personen.

Die Interviews dauerten jeweils etwa eine Stunde. Während den Interviews wurden den Befragten - mit Ausnahme der Schüler/-innen - zusätzlich ein kurzer standardisierter Fragebogen vorgelegt. Die Interviews wurden durch uns verschriftlicht und mit einem komplexen Kategoriensystem analysiert, wobei das Softwarepaket ATLAS ti zur Datenanalyse Verwendung fand. Die Fragebogen wurden mit SPSS statistisch ausgewertet (deskriptive Analysen, Faktorenanalysen und Skalenbildung, Mittelwertsvergleiche). Um Wahrnehmungsverzerrungen zu vermeiden erfolgte die qualitative Analyse zeitlich vorgezogen und unabhängig von der quantitativen Analyse. In der synoptischen Darstellung (Fallmatrix) sind die Ergebnisse der Fragebogenerhebung kursiv gesetzt.

Um die Darstellung nicht unnötig zu belasten verzichten wir auf weitere statistische Kennwerte. Diskutiert werden lediglich Mittelwertsdifferenzen, die statistisch signifikant sind. Das N beträgt bei allen Fragen zwischen 60 und 75 Personen.

2.2 Fragestellungen

Die Fragestellungen, die den Fallstudien zugrunde liegen, waren durch die Auftraggeber und unser Untersuchungskonzept vorgegeben. Sie beinhalteten die folgenden Leitfragen, die im Untersuchungsverlauf allerdings ergänzt wurden:

1. *Profil der Projektschulen:* Allgemeine Charakteristik der Schulen (Grösse, Kollegium, sozio-ökonomisches Umfeld, Image, Vorerfahrungen mit Schulprojekten usw.) bei Projektbeginn?
2. *Motivation:* Gründe für eine Teilnahme am SP21 bei verschiedenen Beteiligten? Wie verändern sich diese Motivationslagen? Welche Faktoren erweisen sich als motivierend, respektive demotivierend?
3. *Prozess:* Geschichte bis zum Eintritt ins SP21? Art und Weise des Umgangs mit Projektvorgaben? Meilensteine (Schlüsselereignisse, Probleme und Lösungen)?
4. *Zusammenarbeit:* Wie verläuft die Kommunikation und Kooperation zwischen Lehrpersonen (z.B. bei der Unterrichtsvorbereitung), Schulleitung, Schulpflege, Schuladministration und Eltern (theoretisch und de facto)?
5. *Ressourcen* (zeitlich, materiell, finanziell, personell): Wie wird mit den knappen Ressourcen umgegangen? Gibt es Ansätze zur Ressourcenoptimierung? Funktion und Rolle externer Berater?
6. *Promotionswesen:* Welchen Einfluss hat das SP21 im Bereich der Bewertungsformen, -verfahren, -erfahrungen?
7. *Weiterbildung:* Welche WB-Instrumente werden eingesetzt (Umfang, Qualität)? Welche Erfahrungen macht man damit? Welche Anpassungen im WB-Angebot (Umfang, Art) werden gewünscht?

8. *Projektmanagement*: Wie gut ist das Konzept von SP21 vor Ort bekannt (Informationsmanagement)? Wie funktioniert SP21 hinsichtlich Planung, Organisation, Steuerung und Controlling?
1. *Akzeptanz*: Wie steht es um die Kenntnisse und die Akzeptanz der Projektziele bei den verschiedenen Gruppen von Beteiligten und Betroffenen? Welche Gründe werden angeführt?

Der standardisierte Fragebogen enthielt Fragen zu drei Bereichen³:

1. Struktur und *Organisation der Schule*: Pünktlichkeit, Ordnung, Infrastrukturen, Führung, Informationsqualität usw.)
2. *Schulkultur*: Kommunikation, Zusammenarbeit, gegenseitige Wertschätzung, Atmosphäre usw.
3. *Akzeptanz* verschiedener *Lernziele*:
4. Umgang mit Informationstechnologien - Computer (Einzelitem)
5. Fremdsprachenkenntnisse - Englisch (Einzelitem)
6. Schlüsselqualifikationen (Teamfähigkeit, Lern-/Arbeitsstrategien, Problemlösefähigkeit, Selbständigkeit, Kreativität); (Skala mit 5 Items)
7. Klassische Arbeitstugenden wie Lernbereitschaft, Fleiss, Disziplin, Kritikfähigkeit (Kurzskaala mit 3 Items).

Die Antwortskala war jeweils fünfstufig, wobei der Wert 1 jeweils die minimale und der Wert 5 die maximale Ausprägung darstellt (z.B. bei den Lernzielen: von 1=eher unwichtig bis 5=sehr wichtig).

2.3 Ergebnisse

Die berichteten Befunde basieren im wesentlichen auf den Ergebnissen der durch die Interviews erhobenen Daten. Die Ergebnisse aus den Fragebogen werden vergleichend herangezogen und diskutiert. Im Vordergrund unserer Analyse stand zunächst die Frage, wie in den acht untersuchten Schulen das Schulprojekt 21 angelaufen ist, wo Stärken und wo Schwächen des Projektes sichtbar werden.

Einen Überblick über diese acht Schulen gibt die untenstehende Fallmatrix (vgl. 2.4). Sie kann sowohl vertikal gelesen werden (d.h. fallorientiert) als auch horizontal (d.h. variablenorientiert). Die Reihung darf nicht als Rangliste missverstanden werden. Die Schulen sind mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in dieses Projekt gestartet und von daher wäre es falsch, die Schwierigkeiten in der Frühphase dieses Projektes schlicht den Schulen anzulasten⁴. Interessant ist vielmehr die Frage, welche schulinternen Bedingungen den erfolgreichen Umgang mit den Projektvorgaben begünstigt, respektive behindert haben. Bevor auf die Einzelheiten dieser Fälle eingegangen wird, soll eine erste allgemeine Bilanz gezogen werden.

2.3.1 Erste Zwischenbilanz

Das Schulprojekt ist insgesamt gut – nicht: sehr gut – gestartet. Mit wenigen Ausnahmen überwiegen die positiven Indikatoren in den untersuchten Schu-

³ Die Angemessenheit der Skalenbildung wurde faktorenanalytisch überprüft, die Skalen selber ebenfalls auf ihre Reliabilität hin.

⁴ Die uns vorliegenden Daten erlauben keine value-added-Analysen, mit deren Hilfe der von den Schulen erarbeitete Mehrwert im Vergleich zu ihren Ausgangsbedingungen ermittelt werden könnte.

len deutlich [7/8]⁵. Bei allen bestehenden Schwierigkeiten – und davon gibt es zahlreiche – sind die Schulen auf einem guten Weg. Im Bereich Englisch und Computer sind die Anzeichen sehr ermutigend [8/8], während der Bereich ADL insgesamt deutlich abfällt und zu Sorge Anlass gibt [6/8].

Die bisherige *Resonanz* ist nicht bei allen Befragte gleich *positiv*: während die Schüler/-innen praktisch ausnahmslos und die Eltern grossmehrheitlich begeistert auf die Neuerungen reagieren, sehen das die Schulpflegen und besonders die Lehrpersonen differenzierter. Insbesondere die Lehrpersonen sind es, die den grossen Effort, der mit dem SP21 verbunden ist, zu bewältigen haben. Das grösste einzelne Problem ist denn auch die *zeitliche und mentale Belastung der Lehrpersonen*, die teilweise die kritische Grenze klar überschritten hat, wobei auch hier schulspezifisch starke Unterschiede auftreten⁶.

Vom Prozess her ist nach einem teilweise chaotischen und hektischen Start mittlerweile eine gewisse Beruhigung eingetreten. Die Vorbereitungs- und Schulungsphase war noch geprägt von *unzureichenden Strukturen* in der Projektorganisation, im Informationsmanagement und im Bereich Weiterbildung. Die Projektleitung hat auf Kritik aus den Schulen reagiert und in vielen Bereichen spürbare Verbesserungen realisiert. Sie sieht den weiteren Handlungsbedarf realistisch und ist engagiert genug, die notwendigen Korrekturen vorzunehmen.

Diese Zwischenbilanz wäre unvollständig, würde man nicht die sehr zahlreichen begeisterten Rückmeldungen erwähnen. Das SP21 hat offensichtlich Themen aufgenommen, die auf Zustimmung stossen und es hat *Impulse* ausgelöst, die die Entwicklung dieser Schulen prägen werden. Viele Beteiligte sind stolz, am SP21 beteiligt zu sein, bis hin zu Eltern und Lehrpersonen, die wegen dem SP21 die Gemeinde gewechselt, respektive nicht gewechselt haben! In Anbetracht des ambitiösen Vorhabens muss also diese erste Bilanz trotz erheblichem Verbesserungsbedarf sicherlich positiv ausfallen.

Zitate:

- „Für uns ist das Schulprojekt 21 ein Grund, nicht umzuziehen und die Schule zu wechseln. In unserer Familie wurde dies thematisiert“ (Mutter)
- „Allgemein finde ich es für meine Kinder ganz toll, dass sie hier mitmachen können, auch für ihre Entwicklung. Die bisherigen Schulstrukturen weichen sich auf, ich finde das sehr spannend und schön“ (Mutter)
- „Der Start war chaotisch, weil die Projektleitung nur einen kleinen Vorsprung hat. Die Lehrerschaft hat wenig detaillierte Unterstützung bei der Vorbereitung gehabt“ (Schulpfleger)

2.3.2 Der bisherige Projektverlauf aus Sicht der Schulen

A) *Umfeld und Profil der Schule:*

Bei aufmerksamer Durchsicht der einzelnen Fallberichte fällt auf, dass sich die kleinen, ländlichen Schulgemeinden [z.B. die Fälle 1 und 2] einfacher tun

⁵ Wo sinnvoll, werden Aussagen in Klammern mit einer Präzisierung versehen, die ausdrückt, für wieviele der untersuchten Schulen die Aussage zutrifft (hier: für 7 von 8).

⁶ Einschränkend muss betont werden, dass unsere Untersuchung mit der Einstiegsphase die vermutlich am stärksten belastete Periode im Projektverlauf abbildet. Die von uns berichteten Befunde lassen sich also *nicht* beliebig auf den weiteren Projektverlauf projizieren; es sind dazu weitere Erhebungen notwendig und geplant.

mit SP21 als die städtischen Schulen. Ihre Organisation ist klein, übersichtlich und flexibel und sie besitzen teilweise eine für SP21 besonders günstige Mehrklassenstruktur. Kommunikationswege sind kurz und informell und die Kollegien haben wenig Fluktuationen zu verarbeiten, was dem wechselseitigen Vertrauen förderlich ist.

Diese kleinen Gemeinden besitzen weitere Vorteile: der Anteil an Ausländerkindern ist markant niedriger (vgl. unten, Abschnitt 3.2.10, Fn) und der Anteil an Eltern, die beide voll im Erwerbsleben stehen und deshalb weniger Zeit für schulische Kontakte haben, ist niedriger. Beide Faktoren scheinen einen Einfluss zu haben auf die Umsetzung von SP21. Die Fälle [3; 4] belegen aber, dass auch grössere Agglomerationsgemeinden durchaus geeignet sind für ein derartiges Reformvorhaben, wenn die schulinternen Bedingungen gut sind.

Im Gegensatz dazu stehen Schulen in grossen Agglomeration [vgl. 7; 8] mit schwierigem sozialem Umfeld vor ungleich grösseren Problemen: die notwendigen Koordinationen und Absprachen sind in unübersichtlichen Schulen mit grossen Kollegien schwieriger zu treffen. Solche Schulen verfügen oft über sozialpädagogische Zusatzeinrichtungen (Horte, Schülerclubs, ausserunterrichtliche Aktivitäten), die von den Lehrpersonen bereits zusätzliche Leistungen verlangen. Auch die Integration von fremdsprachigen Kindern (teilweise über 50%) stellt höhere Anforderungen. Auf diesem Hintergrund darf nicht erstaunen, dass solche vorbelasteten Schulen die für SP21 notwendigen zeitlichen und motivationalen Ressourcen nicht im notwendigen Masse bereitstellen können.

Die lokalen finanziellen Rahmenbedingungen (abzulesen beispielsweise am Steuerfuss) bleiben gemäss unseren Befunden dagegen ohne entscheidenden Einfluss auf SP21, solange ein gewisses Mindestniveau gewährleistet ist.

- „Besonders an unserer Schule ist, dass wir Schulprojekt 21 haben. Ich weiss aber nicht genau, was es ist. Wir machen solche Sachen, die wir normalerweise erst später machen würden“ (Schüler)

B) Vorprojektphase, Projekteinstieg und Akzeptanz der Projektziele:

Ebenso scheinen für einen erfolgreichen Start ins Projekt nicht unabdingbar Vorerfahrungen mit Schulentwicklungsprojekten nötig zu sein. Offensichtlich kann ein offenes, innovatives und integriertes Team auch ohne diesen Erfahrungshintergrund die Projektimpulse umsetzen.

Auch der Umstand, von wem (einzelne Lehrperson? Kollegium? Schulpflege? Schulpräsident/-in?) die Initiative zur Teilnahme am SP21 ausging, vermag die nachfolgenden Entwicklungen nicht zu erklären. Selbst mit knappen Teamentscheiden kann SP21 erfolgreich starten [vgl. 2; 6], wohingegen auch klare Teamentscheide kein Erfolgsgarant darstellen [vgl. 8]. Der Frage, top down oder bottom up, dürfte demnach für SP21 keine entscheidende Bedeutung zukommen.

Negativ wirkte sich in einem Fall ein überstürzter Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozess aus [vgl. 8]. Die Lehrpersonen fühlen sich im Nachhinein überrannt und auch unvollständig informiert: „Wenn ich gewusst hätte, was auf mich zukommt, hätte ich sicher nicht ja gesagt“ (Lehrperson).

Was die Akzeptanz der Projektziele anbetrifft, so kann von einem überaus positiven Befund berichtet werden. Die Zustimmung ist hoch, ja vielerorts begeistert und fällt nur gerade im Hinblick auf den Bereich ADL deutlich ab (vgl. unten, Abschnitt H).

C) *Motive und Motivationen*

Schulen entwickeln bestimmte intern geteilte Ansichten darüber, was sie auszeichnet. Es fällt auf, dass gerade in den Schulen mit einem guten Projektstart eine ausgeprägte Zukunftsorientierung vorherrscht, verbunden mit dem Willen zur Innovation. Auch auf persönlicher Ebene findet sich dieses Motiv immer wieder. In diesen Schulen findet sich auch überdurchschnittlich häufig eine Lust der Lehrpersonen auf Weiterbildung in Englisch und Computer. Man könnte diese Motive auch als intrinsisch bezeichnen. Gerade die kleinen Schulen äussern auch das Bedürfnis nach Austausch mit anderen Schulen, u.a. um das kleine Kollegium zu öffnen und den Schritt nach aussen zu schaffen.

In den Schulen mit grösseren Startschwierigkeiten sind diese Motive teilweise durchaus auch vorhanden. Hier kommen aber noch stärker sekundäre Motive dazu: mitreden und mitentscheiden zu können, den Wegzug von Schweizer Eltern zu verhindern oder auch ein tradiertes Vorurteil (wir sind keine „Verhinderer“) zu widerlegen. Inwieweit solche eher projektfremden Ziele zu einer nachhaltigen Motivation beitragen, muss sich weisen.

Zitate:

- a) „Für mich ist es eine riesige Herausforderung als erfahrener Lehrer etwas ganz Neues zu machen. Ich möchte nicht nur ausrufen über Bildungsdirektion, sondern selber mitmachen [im Schulprojekt 21].“ (Lehrperson)
- b) „Ich bin dafür, dass die Schule modern ist. Schule soll aufs Leben vorbereiten, daher gehören Englisch und Computer dazu“ (Lehrerin)
- c) „Viele Lehrer bauten sich hier eine heile Welt auf, waren sehr festgefahren. Nun braucht es Veränderung“ (Schulpfleger)

D) *Startphase:*

- a) „Die Projektleitung ist wohl auch am Schwimmen, wie wir, die müssen vieles selber erfinden“ (Lehrperson)

Wie in obiger Bilanz ausgeführt wurde, ist insgesamt der Start geglückt. Die Schülerinnen und Schüler gehen seit dem SP21 eher lieber zur Schule und die Eltern finden es meistens toll, dass ihre Kinder so fortschrittliche Schulen besuchen. Die Lehrpersonen konnten in weiten Teilen die Projektvorgaben im Unterricht umsetzen, wenn man einmal vom Bereich ADL absieht.

Es gilt jetzt allerdings noch zu differenzieren. Die Projektleitung, selber unter massivem Zeit- und Erfolgsdruck stehend, konnte in den ersten Monaten gewisse für das Projekt essentiellen Vorleistungen nicht zur Zufriedenheit der beteiligten Schulen erbringen. Die diesbezüglichen kritischen Anmerkungen betreffen zur Hauptsache die folgenden Punkte:

- a) Informationen aus der Projektleitungen kamen zu kurzfristig und sie waren in sich teilweise widersprüchlich. Es herrscht in den Schulen der Eindruck vor, die Projektleitung sei nur gerade „einen Schritt voraus“, respektive selber „am schwimmen“. Dies war dem Vertrauen in die Kompetenz der Projektleitung nicht zuträglich.

- b) die Projektorganisation wurde in dieser Periode als chaotisch wahrgenommen; diese mangelnde Vorbereitung führte in der Folge bei den Betroffenen zu Mehraufwand und zu Frustrationen
- c) die Organisation und Durchführung der Weiterbildungsveranstaltungen gab Anlass zu massiver Kritik (vgl. dazu unten). Diese Kritik wurde – in der Wahrnehmung der Lehrpersonen – teilweise nicht ernst genommen, was die persönliche Akzeptanz der Projektleitung in den Schulen zeitweise belastet hat.

Auch die Schulen erkennen und anerkennen aber, dass die Projektleitung ihrerseits unter schwierigen Bedingungen operiert. Insgesamt ist das Verhältnis der Projektschulen zur Projektleitung nach wie vor positiv; ambivalente oder negative Beziehungen liegen vor in den Fällen [4] und [8]. Von den Schulen wird die Anwesenheit der Projektleitung in den Weiterbildungen gewünscht und der Dialog mit ihr ausdrücklich gesucht.

Das grundsätzlich positive Resümee der Startphase wird neben diesen Einschränkungen noch durch zwei Problembereiche getrübt: der Bereich ADL steckt in massiven Schwierigkeiten und die Lehrpersonen sind in zeitlicher Hinsicht mit wenigen Ausnahmen [vgl. Fall 1 und 5] überfordert. Erklärbar wird dies durch die Kumulation mehrerer Faktoren:

- 1 die gleichzeitige Einführung von drei neuen Unterrichtselementen
- 2 die Notwendigkeit für weitreichende persönliche Weiterbildung, inklusive der damit verbundenen Abschlussprüfungen
- 3 der Zwang zur permanenten didaktischen Innovation
- 4 die für einige Schulen erstmalige Erfahrung von projektorientiertem, kooperativem Arbeiten.

Wenn dann noch zusätzlich die „normalen“ schulischen Alltagsbelastungen (Weihnachtsvorbereitungen, Integration von Ausländerkindern usw.) dazukommen, werden Grenzen der Belastbarkeit überschritten. Es liegen uns mehrere Berichte vor von ernsthaften gesundheitlichen Störungen bei Lehrpersonen und von zwei projektinduzierten Abgängen. Es muss hier auch betont werden, dass es gerade die hoch motivierten und engagierten Lehrpersonen sind, die in dieser Weise gefährdet sind.

Zitat:

- „Manchmal waren wir drei völlig am Anschlag, d.h. fast zusammengebrochen. Denn wir wollten die Sache auch gut machen“ (Lehrerin).

E) Kommunikation und Kooperation

Die Interpretation der von uns geführten Gespräche lässt den Schluss zu, dass die Fähigkeit zur teaminternen und -externen Kommunikation und Kooperation ein entscheidender Faktor dafür ist, ob eine Schule die mit einer Schulreform verbundenen Herausforderungen bewältigen kann. Auch hier haben möglicherweise eher kleine, übersichtliche Kollegien einen Vorteil. Von den Schulen, die besonders gut ins Projekt gestartet sind hört man überdurchschnittlich häufig Sätze wie: wir sind ein tolles Team, unser Kollegium hat es gut zusammen, hier ziehen alle am gleichen Strick. Auch die Beteiligung von Eltern, Schulpflegemitgliedern oder auch des Hauswirts an projektbezogenen Aktivitäten scheint positive Auswirkungen zu zeitigen. All dies ist nicht neu und auch nicht nur für SP21 zutreffend, aber die uns vorliegenden

Ergebnisse bestätigen die Schlüsselfunktion dieses Bereichs von Schule wieder.

Praktisch durchgehend unterstützend wird die *Schulpflege* wahrgenommen. Sie spielt in mehrere Hinsicht eine recht zentrale Rolle [mehrere Fälle], sei es puncto Projektinitiierung, Durchführung (z.B. Computersupport) oder beim „trouble shooting“. Sie zeigt sich erstaunlich kompetent und informiert und scheint in fast allen Fällen eine stützende und motivierende Rolle zu spielen.

F) Weiterbildung

Viele Lehrpersonen haben sich sehr gefreut auf die Weiterbildung und empfinden dieses Angebot auch als bereichernd. Sie geniessen auch die damit verbundene Gelegenheit zum Kennenlernen von Personen aus anderen Schulen. Gleichzeitig beanspruchen diese Anlässe natürlich wieder die knappe Ressource Zeit und führen in den Schulen – wegen den notwendigen Stellvertretungen – zu Unruhe und organisatorischem Zusatzaufwand.

Bereits oben wurde ausgeführt, dass die Weiterbildungsanlässe vor allem zu Beginn klar negativ bewertet wurden und erst im Projektverlauf ein zufriedenstellendes Niveau erreichten. Bemängelt wurden die unklaren Ziele, fehlende Lehrmittel und zuwenig praxis-, respektive stufenbezogene Elemente. Die Weiterbildung in den Bereichen Englisch und Computer wurden vergleichsweise positiver erlebt als in ADL. Möglicherweise hat der Bereich ADL bereits während diesen Einführungstagen die Chance verpasst, die Ziele und Methoden überzeugend zu kommunizieren und so die Lehrpersonen für das Thema zu gewinnen.

G) Ressourcen (Infrastrukturen, Finanzen, Unterrichtsmaterialien, Zeit)

Finanziell wie auch infrastrukturell konnte das SP21 bisher die gesetzten Erwartungen weitestgehend erfüllen, auch wenn es hier und dort Anfangsschwierigkeiten im Computerbereich gegeben hat. Vereinzelt taucht der Wunsch nach zusätzlichen Computern auf, damit der Unterricht effizienter organisiert werden könnte. Im Bereich Englisch macht vor allem der Mangel eines Lehrmittels zu schaffen und zwingt die Lehrpersonen zu zusätzlichen Aufwendungen in der Unterrichtsvorbereitung.

Das Kardinalthema per se im SP21 ist allerdings die enorme *zeitliche und psychische Belastung!* Auf keinen Fall kann man dies einfach als „Wahrnehmungsproblem“ der Lehrpersonen abtun, denn diese Beobachtung wird von Schulpflegern und Eltern geteilt. Hier gibt es schlicht Handlungsbedarf, um einem Ausbrennen der Lehrer/-innen vorzubeugen⁷. Vorgeschlagen wird von den Befragten beispielsweise eine Konzentration des Projektes auf zwei Bereiche (vorzugsweise Englisch und Computer) oder eine stärkere Unterstützung durch Schulentwicklungsberatung.

Zitat:

- „Ich möchte nun einigen Monate einfach arbeiten“ (Lehrperson)

⁷ Von uns in anderen Kantonen durchgeführte Studien lassen den Schluss zu, dass Reformvorhaben im zweiten und dritten Jahr diesbezüglich in kritische Engpässe geraten können.

H) Zu den drei Teilbereichen

Zunächst ist von Interesse, dass die Auswertung des Fragebogens mit wenigen Ausnahmen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede in der Akzeptanz der Lernziele zwischen den Schulen zutage förderte. Alle projektrelevanten Lernziele werden von den Befragten in *allen* Schulen als „wichtig“ (Antwortkategorie 4) bis „sehr wichtig“ (Antwortkategorie 5) betrachtet.

- 1 Mit einem Mittelwert von 4.58 ($SD=.42$) am höchsten liegt die Zustimmung zur Skala mit Lernzielen, die man als Schlüsselqualifikationen bezeichnen könnte: Teamfähigkeit, Lern- und Arbeitsstrategien, Problemlösefähigkeit, Selbständigkeit und Kreativität. Diese Skala bildet damit gerade auch Lernziele ab, die im Bereich ADL zentral sind⁸. Selbstredend kommen diese Schlüsselkompetenzen auch in den zwei anderen Bereichen zum tragen. Aber auch wenn man das für ADL zentralste Item „Teamfähigkeit“ für sich alleine nimmt, ergibt sich ein hoher Wert von $M=4.64$ ($SD=.69$).
- 2 An zweiter Stelle steht die Zustimmung zu klassischen Arbeitstugenden wie Lernbereitschaft, Fleiss, Disziplin und Kritikfähigkeit ($M=4.35$, $SD=.49$)⁹.
- 3 Die Heranbildung eines Umweltbewusstseins (kein explizites Lernziel in SP21) wird mit $M=4.33$ ($SD=.66$) knapp weniger wichtig eingestuft¹⁰.
- 4 Erst an vierter Stelle werden der Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen, respektive von Englisch ($M=4.20$; $SD=.81$)¹¹ und der Umgang mit Informationstechnologien, respektive mit dem Computer ($M=4.06$; $SD=.81$)¹² eingestuft.

Wenn auch die Unterschiede nach Schulen gering bleiben, so sind doch die in den Fussnoten berichteten Differenzen nach Gruppen von Befragten bedenkenswert. Insbesondere die deutlich niedrigere Bewertung von Computer- und Englischkenntnissen durch die Lehrerschaft ist ein erstaunlicher Befund, denn er stammt immerhin aus Schulen, die sich *freiwillig* für das SP21 angemeldet haben!

Von Interesse sind nun die berichteten Werte noch aus einem anderen Grund. Sie belegen nämlich, dass die verbreitete Kritik am Bereich ADL nicht aus einer generellen Ablehnung der damit verbundenen Lernziele einhergeht. Die Kritik wurzelt demnach nicht in einer Divergenz im Zielbereich, sondern im Mittelbereich von ADL. Die Lehrpersonen bemängeln namentlich:

⁸ In der Fallmatrix werden unter Lernziele ADL die Werte dieser Skala angegeben.

⁹ Bei dieser Skala ergeben sich zwischen den Fällen 7 ($M=4.77$; $SD=.37$), resp. Fall 1 ($M=4.70$; $SD=.35$) einerseits und dem Fall 8 ($M=4.00$; $SD=.43$) signifikante Unterschiede. Auch die Projektleitung ($M=4.07$; $SD=.64$) stuft diese Lernziele signifikant niedriger ein.

¹⁰ Im Gegensatz zur Projektleitung ($M=3.44$; $SD=.1.33!$) schätzen dies die Schulpflegen ($M=4.14$; $SD=.66$), die Lehrpersonen ($M=4.33$; $SD=.70$) und besonders die Eltern ($M=4.42$; $SD=.63$) deutlich wichtiger ein.

¹¹ Im Gegensatz zu Mitgliedern der Schulpflege ($M=4.57$; $SD=.64$) und der Elternschaft ($M=4.53$; $SD=.63$) werten die Lehrpersonen ($M=3.66$; $SD=.81$) interessanterweise dieses Lernziel deutlich tiefer. Projektleitung: $M=4.00$; $SD=.70$.

¹² Hier liegen die Wertungen der Lehrpersonen ($M=3.75$; $SD=.73$) und der Projektleitung ($M=3.88$; $SD=.78$) bedeutsam tiefer als diejenigen der Schulpfleger/-innen ($M=4.21$; $SD=.57$) und der Eltern ($M=4.32$; $SD=.90$).

1. eine zu wenig umsetzungsorientierte Ausbildung,
2. das Fehlen von operationalisierbaren Unterrichtszielen,
3. dass ADL für 1. Klässler nicht stufengerecht sei und
4. das negative Verhältnis von Vorbereitungsaufwand und Ertrag, respektive der übermässige Aufwand an und für sich.

In vielen Schulen wird mehr oder weniger laut darüber nachgedacht, den Bereich ADL entweder anders zu organisieren – z.B. in Projektwochen auszulagern –, später einzuführen oder aber ganz aufzugeben. Dies rührt auch daher, dass die ersten Erfahrungen in den Bereichen Englisch und Computerintegration für die Lehrpersonen und die Schüler/-innen wesentlich positiver sind. Hier konnten schnell erste Erfolgserlebnisse gemacht werden, die den ebenfalls grossen Aufwand offenbar eher vergessen machen können. Bei der Diskussion um ADL darf man allerdings nicht aus den Augen verlieren, dass diese Unterrichtsform den Schüler/-innen selber sehr gut gefällt und sich auch erste Erfolge sozialen Lernens abzeichnen [Fälle 2, 3].

Im Gegensatz zum Bereich ADL ist der Start in den Bereichen Englisch und Computer gut gelungen. Die Arbeit mit Computern wird als auflockernd und motivierend empfunden und die Lehrpersonen lassen sich ihrerseits wieder durch die Lernfreude und -erfolge der Kinder anstecken. Im Englischen wird vor allem die Embedding-Methode sehr geschätzt und eine Übertragung auf den Französischunterricht gefordert.

Weitere Informationen zu den Erfahrungen der untersuchten Schulen in den drei Teilbereichen können der Fallmatrix und den Detailberichten (vgl. Abschnitte 4 und 5) entnommen werden.

Zitate:

- „Ich finde Compis cool, man kann viel lernen und manchmal Spiele auswählen“ (Schüler)
- „Englisch ist lässig und manchmal verstehe ich nicht alles“ (Schüler)
- „Mir gefällt ADL sehr gut, weil wir basteln und weil wir grössere Kinder kennenlernen. Die verteidigen uns, wenn uns grössere abschlagen wollen“ (Schüler)

2.3.3 Die Perspektive der Projektleitung

Neben der eigentlichen Leitungsfunktion übernehmen die Personen der Projektleitung auch Funktionen in der Weiterbildung und in der Schulberatung; in die hier resümierten Rückmeldungen fliessen also unterschiedliche Erfahrungen ein. Die Projektleitung setzt sich zusammen aus zwölf kompetenten, engagierten und – wie unsere Gespräche zeigten – hoch motivierten Bildungsfachleuten. Es herrscht dort auch die Meinung vor, dass der Erfolg von SP21 sich letztlich in den Schulen entscheidet und deshalb dem Kontakt zu den Schulen eine Schlüsselrolle zukomme. Und, man ist überzeugt, dass das SP21 ein Schritt in die richtige Richtung darstelle.

Zitate aus der Projektleitung:

- „Bisher kamen nur wenige Rückmeldungen aus den Schulen
- no news are good news“
 - „Ich möchte keine Überbetreuung, denn bei Generalisierung hat man auch nicht so viele Möglichkeiten. Lieber soll der Versuch scheitern als die Generalisierung“
 - „Als ich das Konzept gelesen habe, war es leider schon abgesehen. Es war ein Schnellschuss, man hat zuwenig überlegt, wo die Schwierigkeiten liegen“
 - „Für uns von der Schulberatung ist es wichtig, die Lehrpersonen zu ermutigen. Der Schulversuch dauert 3 Jahre und Erfolge müssen nicht sofort präsentiert werden“

- „Die Ziele des SP21 sind gut für das Bildungswesen, für die Lehrpersonen und auch für die Schüler. Das geht manchmal unter“
- „Es fehlt ein Forum für Kontaktpersonen der Schulen zur Projektleitung, denn momentan geht alles indirekt über die Schulberatung. Durch diesen indirekten Weg bleibt aber vieles diffus“

Insgesamt bietet sich ein Bild, das durchaus kompatibel ist mit den Beobachtungen in den Projektschulen. Obwohl die Projektleitung teilweise nur einen sehr distanzierten Kontakt zu den Schulen hat – und sich teilweise auch darüber beklagt –, ist die Problemwahrnehmung dort differenziert. Kritische Elemente (z.B. die zeitliche Überlastung der Lehrpersonen, die anfänglich ungenügende Weiterbildung, die Probleme im Bereich ADL, usw.) werden praktisch ausnahmslos auch dort diagnostiziert und diskutiert. Wir interpretieren dies auch als Validierung der Informationen aus den Schulen.

Allerdings überschätzt die Projektleitung wohl ihre *Akzeptanz in den Schulen* etwas; dort werden zwar ihr Engagement und die Schwierigkeit ihrer Aufgabe gewürdigt, aber man macht sie trotzdem für bestehende Probleme verantwortlich. Diese Diskrepanz in der Selbst- und Fremdwahrnehmung hängt auch damit zusammen, dass in der Projektleitung selber eine Sichtweise vorherrscht, die notwendigerweise über das Tagesgeschäft hinausgeht:

- sie denkt sehr viel mehr in bildungspolitischen Dimensionen und ist in Gedanken oftmals schon in der sogenannten „Generalisierungsphase“, durch die das SP21 auf den ganzen Kanton umgelegt werden soll
- sie achtet – und fürchtet! – sehr viel mehr den öffentlichen Meinungsbildungsprozess, namentlich die Behandlung des Projektes in den Medien, und gerät dadurch auch unter einen erheblichen Erfolgsdruck.

Aus dieser Perspektive, die vom Tagesgeschäft abstrahiert und das grosse Ganze des Reformvorhabens in den Vordergrund rücken lässt, verblassen die Alltagssorgen der Lehrpersonen in den Schulen und in der Weiterbildung manchmal etwas. Diese „Rollendistanz“ nehmen die Lehrpersonen wahr – und stören sich daran. Beispiel: Aus der Generalisierungsperspektive macht es Sinn, den Schulen nicht zuviel Support und Beratung zukommen zu lassen, denn dies liesse sich später nicht auf alle Schulen übertragen; die Lehrperson, die in ihrer Überforderung nach Hilfe ruft, kümmert diese sehr langfristige Sicht wenig, denn sie muss ihr Problem hier und jetzt lösen. Hier eröffnet sich ein weites Feld für klärende Gespräche, projektleitungsintern wie -extern. Zurecht weisen Personen der Projektleitung immer wieder auf den Versuchsstatus des SP21 hin und versuchen die Schulen dazu zu ermuntern, sich auch ein Stück weit auf einen entwicklungs-offenen Versuchs- und Irrtumsprozess einzulassen.

In der Fähigkeit, dieses Element der Unsicherheit und Offenheit auszuhalten (Ambiguitätstoleranz genannt) und darauf kreativ zu reagieren, ergeben sich von Schule zu Schule und von Person zu Person erhebliche Unterschiede. Die „Lernende Organisation“ bezeichnet – und das zeigt auch das SP21 wieder – einen Ziel- und nicht einen Gegenwartszustand, auch in Schulen. Innovationsfähigkeit kann nicht vorausgesetzt werden, sondern stellt sich ein, wenn in Schulen ein ganzes Bündel von Voraussetzungen erfüllt sind, worunter ein integriertes und motiviertes Team auch nach Meinung der Projektleitung die wichtigste ist.

Die uns vorliegenden Daten lassen den Schluss zu, dass trotz guten persönlichen Beziehungen die Projektleitung intern unter einem Defizit im Hinblick auf strukturierte Kommunikations-, Informations- und Entscheidungsprozesse leidet, was auch von den Schulen wahrgenommen wird. Die Projektleitung hat es bisher nicht geschafft, im Bereich der Ziel- und Mittelklärung zu einem Konsens zu gelangen und diesen nach aussen konsistent zu kommunizieren. Auch hier ein Beispiel: die Funktion der Schulberatung (nahe? distanziert? Rolle?) ist weitgehend ungeklärt und ambivalent, was zu persönlicher Verunsicherung und kommunikativen Missverständnissen führt. Dies ist nicht nur nachteilig für das persönliche Wohlbefinden der Betroffenen; vielmehr strahlt dieses Defizit auch nach aussen und wird in den Schulen als Widerspruch, als Chaos, ja teilweise als Inkompetenz empfunden.

Aus heutiger Sicht stellt die Vorprojektphase für die heutige Entwicklung eine gewisse Hypothek dar. Die Projektleitungsmitglieder nehmen sehr oft Bezug auf diese schwierige Zeit, als unter maximalem Zeitdruck die Vorbereitungen für den Pilotversuch getroffen werden mussten und sich dann in Affoltern auch tatsächlich massive Probleme einstellten. Dieser Zeitdruck ist dem Projekt bis heute erhalten geblieben und belastet alle Beteiligten stark. Wenn man sich diesen Umstand vor Augen hält, kommt man nicht umhin zu fragen, wer letztlich diesen Druck erzeugt. Während sich die Projektleitung dazu vornehm zurückhält, äussern die Schulen ihre Vermutung wenig verklausuliert: sie orten das „Auge des Taifuns“ an der politischen Spitze der BiD und halten nicht zurück mit Kritik am dortigen Tempo und Stil.

2.3.4 Weitere Ergebnisse und Folgerungen in Kürze

Den Befragten wurde auch Gelegenheit gegeben, sich Gedanken für die Zukunft und zum weiteren Projektverlauf zu machen. Dabei wurden etwa folgende Befürchtungen laut:

1. dass das Muische zu kurz komme und Schule zu kopflastig werde
2. dass herkömmliche Fächer (z.B. Rechnen und Deutsch) leiden, weil die Lehrpersonen nun ihre Aufmerksamkeit zu sehr auf die neuen Bereiche lenken
3. dass Kinder überfordert würden und nicht mehr Kind sein könnten
4. dass zuwenig auf die spezifische Situation der Ausländerkinder geachtet und reagiert würde
5. dass die Ansprüche an die Schulen und Lehrpersonen zu hoch geschraubt würden und diese – gemessen daran – nur scheitern können
6. dass eine versteckte Kostenexplosion stattfinde (permanente Weiterbildung, Erneuerungskosten im Computerbereich, usw.).

Sodann wurden von verschiedener Seite auch Fragen und Vorschläge im Hinblick auf den weiteren Projektverlauf formuliert:

1. wie geht es weiter in unserer Schule, wenn SP21 nach drei Jahren abgebrochen wird?
2. wie funktionieren die Übergänge in die weiterführenden Klassen der Oberstufe?
3. was passiert, wenn wir die Schulgemeinde wechseln (müssen)?

4. die Projektschulen sollten noch stärker vernetzt werden, z.B. durch Austauschveranstaltungen oder über das WWW.

Mit diesen Aussagen, die hier nicht weiter kommentiert werden sollen, schliesst ein erster Zwischenbericht des Moduls Fallstudien. Die Schulen werden nun im weiteren Projektverlauf noch zweimal besucht und befragt. Die Resultate dieser Folgeerhebungen werden Gegenstand weiterer Berichte sein.

2.4 Zwischenbericht – Fallmatrix

*Kursiv gesetzt sind Angaben und Daten, die durch Fragebogen während der Interviews erhoben. Skala: Minimalwert 1, Maximalwert 5. Mit * werden signifikante Abweichungen nach oben oder unten bezeichnet.*

Fall	1.	2.	3.	4.
Umfeld	<ul style="list-style-type: none"> kleines Dorf, ländlich überdurchschnittlich hohes Bildungsniveau wegen grosser Klinik im Ort Offenheit gegenüber (häufigen) Zuzüglern Steuerfuss: hoch 	<ul style="list-style-type: none"> mittelgrosses Dorf, ländliche Umgebung viele EFH, kleiner Ausländeranteil Steuerfuss: mittel/hoch 	<ul style="list-style-type: none"> grössere Agglomerationsgemeinde gemischte Bevölkerung mit höherem Anteil obere Bildungsschichten Steuerfuss: niedrig 	<ul style="list-style-type: none"> grössere Agglomerationsgemeinde gemischte Bevölkerung Ausländeranteil circa bei 50% Steuerfuss: mittel
Schulprofil	<ul style="list-style-type: none"> Schulhaus mitten im Dorfkern 6 Klassen insgesamt fortschrittsorientiertes Team <i>Schulstruktur/Organisation: 4.7</i> <i>Schulkultur/Schulklima: 4.7</i> <i>Gebäude/Pausenplatz/Infrastruktur: 4.2</i> 	<ul style="list-style-type: none"> zwei Schulhäuser an SP21 beteiligt mit 18 Klassen, davon 1 Mehrklassenschulhaus motiviertes Kollegium <i>Schulstruktur/Organisation: 4.4</i> <i>Schulkultur/Schulklima: 4.2</i> <i>Gebäude/Pausenplatz/Infrastruktur: 4.4</i> 	<ul style="list-style-type: none"> sehr engagiertes Team, seit 10 Jahren zusammen Hauswart mit aktiver Rolle im Projekt 6 Klassen im Schulhaus <i>Schulstruktur/Organisation: 4.0</i> <i>Schulkultur/Schulklima: 4.8</i> <i>Gebäude/Pausenplatz/Infrastruktur: 2.8*</i> 	<ul style="list-style-type: none"> zwei Schulhäuser, wovon nur eines im Projekt mitmacht integriertes Team 8 Klassen im Schulhaus <i>Schulstruktur/Organisation: 4.4</i> <i>Schulkultur/Schulklima: 4.5</i> <i>Gebäude/Pausenplatz/Infrastruktur: 4.6</i>
Vorprojektphase (Erfahrungen mit Schulentwicklung)	<ul style="list-style-type: none"> Einführung 5-Tagewoche Leitbildentwicklung und Klausurtagung mit Nachbargemeinden 	<ul style="list-style-type: none"> wenig Vorerfahrungen mit Schulentwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> Blockzeiten TaV-Bewerbung (abgelehnt) 	<ul style="list-style-type: none"> wenig Vorerfahrungen mit Schulentwicklung
Einstieg/Initiative	<ul style="list-style-type: none"> Initiative ging von einer LP aus, die das Kollegium schnell überzeugte Entscheid zum Alleingang nach Klausurtag 	<ul style="list-style-type: none"> die Initiative kam aus dem Kollegium knappes Teamentscheid 	<ul style="list-style-type: none"> Initiative kam aus dem Kollegium unterstützt durch die SP 	<ul style="list-style-type: none"> Initiative durch LP einstimmiger Entscheid durch Team
Motive	<ul style="list-style-type: none"> Team will Vorreiterrolle behalten; am Puls der Zeit bleiben ... Interesse an Schulprofil und Leitbild vermehrte Zusammenarbeit erwünscht persönliches Interesse der LP an C und E 	<ul style="list-style-type: none"> das bisher nicht als sehr innovativ geltende Team wollte diesmal Entwicklung mitmachen und mitreden können C und E werden als Schlüsselkompetenzen der Zukunft betrachtet Skepsis bezüglich A von Beginn weg 	<ul style="list-style-type: none"> Arbeit im Team Mitreden können Inhalte, resp. persönliche Weiterbildung 	<ul style="list-style-type: none"> Innovationslust, Experimentierfreude Wille zur Mitgestaltung/-bestimmung
Startphase	<ul style="list-style-type: none"> gelungener Start verlangt von den LP grosses Engagement, das diese aber relativ klaglos erbringen 	<ul style="list-style-type: none"> gelungener Projektbeginn mit einigen Vorbehalten im Bereich A Start im Bereich C verzögert wegen Renovationsarbeiten im Schulhaus 	<ul style="list-style-type: none"> rundum gut angelaufen enorme Belastung der LP, bis hin zur Erschöpfung und gesundheitlichen Störungen Hauswart verantwortlich für C-Installationen 	<ul style="list-style-type: none"> gelungener Start, besonders in E und C motiviertes Team, Aufbruchstimmung SP in untergeordneter Funktion
Kommunikation & Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> integriertes Team, spontane offene Atmosphäre gutes Verhältnis aller Gruppen zueinander SP unterstützend, reagierte begeistert auf SP21 Antrag des Kollegiums 	<ul style="list-style-type: none"> die teaminterne Zusammenarbeit ist sehr gut, Probleme werden gelöst die EL spielen in dieser Gemeinde eine aktive, bestimmende Rolle (auf ihren Druck hin mussten mehrere LP den Hut nehmen) Verhältnis SP zu EL eher angespannt 	<ul style="list-style-type: none"> teamintern wie -extern hervorragende Zusammenarbeit Team als klares Zentrum Infos fliessen, bis zu SCH 	<ul style="list-style-type: none"> guter Kontakt über alle Gruppen integriertes Team Infos fliessen, bis zu SCH
Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> gute Ausstattung und Ressourcen Zeit: starke Belastung, bewältigbar <i>Computerausstattung: 4.9</i> 	<ul style="list-style-type: none"> gute Ausstattung und Ressourcen Startprobleme im C-Bereich gelöst Zeit: kritischer Faktor, enormer Aufwand <i>Computerausstattung: 4.8</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ausreichende Finanzen u. Infrastrukturen Internetzugang und E-Bücher fehlen extreme zeitliche Belastung <i>Computerausstattung: 3.1*</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ausreichende Finanzen u. Infrastrukturen erhebliche zeitliche Belastung der LP <i>Computerausstattung: 4.0</i>

Weiterbildung (Abk. WB)	<ul style="list-style-type: none"> zu Beginn unbefriedigend, trotz kompetenten Kursleitern LP fühlen sich nicht immer ernst genommen, Verbesserungen erst nach vielen Interventionen WB führe zu vielen LP-Wechseln, mit negativen Konsequenzen für die SCH 	<ul style="list-style-type: none"> sehr durchgezogene Bilanz; WB wurde nach harzigem Beginn auf Kritik hin besser negative Erfahrungen im A-Bereich fortwährende WB sei notwendig, weitere Unterstützung unabdingbar 	<ul style="list-style-type: none"> eher positive Erfahrungen C-Kurs findet schlechte Resonanz A und E wird positiv abgehoben Absenzen durch WB fallen ins Gewicht 	<ul style="list-style-type: none"> eher positive Erfahrungen bei grossen qualitativen Differenzen kritische Stimmen zu C und A starke zeitliche Belastung
Projektmanagement	<ul style="list-style-type: none"> Informationen kommen oft zu kurzfristig, es wird erst mit der Zeit langsam besser Anwesenheit des Projektleiters in WB wird vermisst 	<ul style="list-style-type: none"> offen und kritikfähig, aber auch unklar im Hinblick auf Ziele und Organisation Infos kamen teilweise spät, widersprüchlich Unterstützung eher an der unteren Grenze 	<ul style="list-style-type: none"> grundsätzlich positives Verhältnis PL wird nicht als Team erlebt Einzelkämpfer, mit gutem Willen, aber selber auch „am Schwimmen“ 	<ul style="list-style-type: none"> ambivalente Wahrnehmung vermisst wird klare Linie und einheitliche Informationen
Akzeptanz allgemein	<ul style="list-style-type: none"> ist quer durch alle Gruppen sehr hoch insgesamt sind alle stolz, im SP21 mit dabei zu sein 	<ul style="list-style-type: none"> sehr hoch, durch alle Gruppen von Befragten hindurch, bis hin zur Euphorie bei EL 	<ul style="list-style-type: none"> insgesamt in allen Gruppen sehr hoch zu Beginn da und dort Skepsis betr. C 	<ul style="list-style-type: none"> in allen Gruppen sehr hoch Ausnahme: A
Altersdurchmischtes Lernen (Abk. A)	<ul style="list-style-type: none"> verursacht trotz guter Akzeptanz Probleme im organisatorischen und didaktischen Bereich grosser Zeitaufwand für 1. Klässler nicht stufengerecht Vorschlag: A als Projektwoche organis. <i>Akzeptanz Lernziele: 4.9</i> 	<ul style="list-style-type: none"> sehr ambivalentes Bild: Konzept und Ziele sind unklar, LP fühlen sich überfordert auch für kleine SCH überfordernd aber erste positive Wirkungen werden berichtet (Pausenplatz, Sozialverhalten) <i>Akzeptanz Lernziele: 4.6</i> 	<ul style="list-style-type: none"> mit hervorragender Resonanz, würde es auch weiterführen ohne SP21 wird von allen Gruppen befürwortet, von den SCH besonders euphorisch <i>Akzeptanz Lernziele: 4.5</i> 	<ul style="list-style-type: none"> mit Ausnahme der SCH kritische bis ablehnende Haltung bemängelt wird Aufwand, Chaos und Unruhe (LP, SP) Ausbildung zu wenig umsetzungsorientiert Konzentration auf E und C wird empfohlen <i>Akzeptanz Lernziele: 4.5</i>
Computer (Abk. C)	<ul style="list-style-type: none"> in jeder Hinsicht guter Start positive Rückmeldungen, SCH lieben es heiss <i>Akzeptanz Lernziele: 4.0</i> 	<ul style="list-style-type: none"> sehr guter, ja problemloser Beginn positive erste Feedbacks von allen Seiten <i>Akzeptanz Lernziele: 4.1</i> 	<ul style="list-style-type: none"> nach anfänglicher Skepsis gut gestartet Skepsis bei LP hat sich in Interesse gewandelt <i>Akzeptanz Lernziele: 4.3</i> 	<ul style="list-style-type: none"> sehr guter Start, begeisterte SCH hohe Organisationszeiten im UT Internetzugang fehlt noch <i>Akzeptanz Lernziele: 4.2</i>
Englisch (Abk. E)	<ul style="list-style-type: none"> guter Start positive Kommentare v.a. von SCH Integration in UT noch nicht überall bewältigt <i>Akzeptanz Lernziele: 4.1</i> 	<ul style="list-style-type: none"> sehr guter Beginn mit positivem Echo von SCH und EL LP machen ebenfalls gute Erfahrungen, vermissen aber Lehrmittel <i>Akzeptanz Lernziele: 4.7</i> 	<ul style="list-style-type: none"> guter Start fehlende Lehrmittel klare Ziele und Strukturen fehlen <i>Akzeptanz Lernziele: 4.4</i> 	<ul style="list-style-type: none"> durchgehend positive Erfahrungen fehlende Lehrmittel (Bücher) <i>Akzeptanz Lernziele: 4.4</i>
Klassische Lern-/Arbeitstugenden	<ul style="list-style-type: none"> <i>Akzeptanz Lernziele: 4.7*</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Akzeptanz Lernziele: 4.5</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Akzeptanz Lernziele: 4.3</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Akzeptanz Lernziele: 4.5</i>
Schülerbeurteilung	<ul style="list-style-type: none"> SP21 gibt zusätzliche Beobachtungsmöglichkeiten differenziertere Beurteilung möglich 	<ul style="list-style-type: none"> Ansätze zu ganzheitlicherer Beobachtung und Beurteilung durch das Projekt 	<ul style="list-style-type: none"> Ansätze zu veränderter, ganzheitlicher Beobachtung und Beurteilung 	<ul style="list-style-type: none"> Ansätze zu veränderter, ganzheitlicher Beobachtung und Beurteilung
Positiv	<ul style="list-style-type: none"> ein Team, das trägt und motiviert ein schulübergreifendes Klima der Innovation und Offenheit gegenüber Neuem 	<ul style="list-style-type: none"> Versuchscharakter von SP21 wird genutzt, Chance zur bottom up Entwicklung, zum mitreden und mitgestalten grosse Resonanz von SP21 im Dorf, EL besuchen abends E- und C-Kurse! Mehrklassenschulhaus als Vorteil für A 	<ul style="list-style-type: none"> äusserst positive Stimmung zu SP21 hohe Erwartungshaltungen (Burnout Präv.) ausgeglichenes, starkes Kollegium 	<ul style="list-style-type: none"> integriertes, starkes Team Innovationsbereitschaft, Experimentierfreude und Fehlertoleranz
Negativ	<ul style="list-style-type: none"> grosser Zeitaufwand 	<ul style="list-style-type: none"> wegen grossem Zeitaufwand für A kommen bestimmte fachliche Ziele zu kurz Projektziele und -abläufe unklar, besonders im Bereich A 	<ul style="list-style-type: none"> extreme zeitliche Belastung beeinträchtigte Gesundheit bei LP 	<ul style="list-style-type: none"> Rivalitäten u. Neid bei anderen Schulen A mit grossen (Anfangs-)Problemen; drei Bereiche sind zuviel Vorbereitungszeit für SP21 auf allen Ebenen zu kurz, besonders bei PL

Abkürzungsverzeichnis: SP21 = Schulprojekt 21; A = Altersdurchmischtes Lernen; C = Computer; E = Englisch; WB = Weiterbildung; LP = Lehrperson; SCH = Schüler/in; PL = Projektleitung; EL = Eltern; SP = Schulpflege/-mitglied

Fall	5.	6.	7.	8.
Umfeld	<ul style="list-style-type: none"> • sehr kleines Dorf in ländlicher Umgebung • viele EFH, kleiner Ausländeranteil • Steuerfuss: hoch 	<ul style="list-style-type: none"> • grosses Dorf mit städtischer Charakter • Agglomeration ZH (Schlafgemeinde) • durchmischte Bevölkerung, ca. 30% Ausl. • Steuerfuss: mittel 	<ul style="list-style-type: none"> • Urbane Vorortsgemeinde, Agglomeration • hoher Ausländeranteil von über 50% • viele Eltern voll arbeitstätig • Steuerfuss: hoch; gespart wird auch im Bildungssektor (1% per 1999) 	<ul style="list-style-type: none"> • Züricher Stadtkreis mit hohem Ausländeranteil (über 50%) • untere Schichten überrepräsentiert • Steuerfuss: hoch
Schulprofil	<ul style="list-style-type: none"> • Mehrklassenschulhaus, keine Turnhalle • 3 Klassen (2 x 1.-3. Kl., 1 x 2. Kl.) • kleines pädagogisches Idyll, happy people • <i>Schulstruktur/Organisation: 4.4</i> • <i>Schulkultur/Schulklima: 4.1</i> • <i>Gebäude/Pausenplatz/Infrastruktur: 3.8</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • moderne, grosszügige Schulanlage • 2 Schulhäuser mit je 3 Klassen im SP21 • kleine, gut harmonisierende Teams in beiden Schulhäusern • <i>Schulstruktur/Organisation: 4.3</i> • <i>Schulkultur/Schulklima: 4.2</i> • <i>Gebäude/Pausenplatz/Infrastruktur: 4.0</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • grosses Schulhaus mit 40 Klassen • eher anonyme Verhältnisse im Team • viele sozialpädagogische Angebote • <i>Schulstruktur/Organisation: 4.1</i> • <i>Schulkultur/Schulklima: 3.8</i> • <i>Gebäude/Pausenplatz/Infrastruktur: 3.5</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • starke sozialpädagogische Ausrichtung • Leitbild, das auch nach aussen strahlt • Team, das durch Schülerclub geeint ist • 14 Klassen im Schulhaus • <i>Schulstruktur/Organisation: 4.2</i> • <i>Schulkultur/Schulklima: 3.9</i> • <i>Gebäude/Pausenplatz/Infrastruktur: 4.1</i>
Vorprojektphase	<ul style="list-style-type: none"> • wenig Vorerfahrungen mit Schulentwickl. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informatikprojekt • Schule bewarb sich für Pilotprojekt, das dann an Affoltern ging 	<ul style="list-style-type: none"> • wenig Vorerfahrungen mit Schulentwickl. 	<ul style="list-style-type: none"> • Schülerclub • ausserunterrichtliche Aktivitäten
Einstieg/Initiative	<ul style="list-style-type: none"> • gemeinsame Initiative von Kollegium und Schulpflege 	<ul style="list-style-type: none"> • Initiative wurde durch SP ergriffen • die Überzeugung der skeptischen Mittelstufen-LP gestaltete sich schwierig 	<ul style="list-style-type: none"> • stark gesteuert durch die SP (v.a. deren Präsidentin), ev. Bildungsdirektion • Kollegium stimmte knapp zu (52%) 	<ul style="list-style-type: none"> • Auslöser: Tele 24 Sendung (!) • Initiative durch 3 LP, unterstützt durch SP • Abstimmung im Kollegium klar positiv
Motive	<ul style="list-style-type: none"> • Neue Entwicklungen mitmachen und mitgestalten (statt: nachvollziehen) • Kindern eine Zukunftschance bieten • Kontakt mit anderen Schulen, gerade weil Schleinikon eine sehr kleine Schule ist • persönliches Interesse der LP an C und E 	<ul style="list-style-type: none"> • Schule betrachtet sich als offen für Neues und will deshalb mitmachen • persönliches Interesse der LP an C und E • Möglichkeit zur WB • ansteckende Freude der SCH 	<ul style="list-style-type: none"> • Wegzug von CH-Eltern verhindern • persönliches Interesse an C und E (bei LP) • Kontakt mit anderen Schulgemeinden 	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse an neuen Entwicklungen • „wir sind keine Verhinderer...“ • auch Unterschichtkinder verdienen SP21 • persönliches Interesse der LP an C und E
Startphase	<ul style="list-style-type: none"> • das Projekt ist gestaffelt und relativ ruhig angelaufen; LP begannen teilweise schon vor offiziellem Start mit E • trotz kleiner Anpassungsprobleme auch guter Start in C • A im Hintergrund, denn dies ist für Mehrklassenschule der Normalfall 	<ul style="list-style-type: none"> • der Start ist geglückt, aber der Zeitaufwand war grösser, als erwartet • Stressphänomene bei LP, zusätzlich belastet durch Weihnachtszeit • A für 1. Klässler eher überfordernd 	<ul style="list-style-type: none"> • Intrinsische Motivation der LP klein, aber der Start ist insgesamt nicht schlecht geglückt • EL glauben, dass die SCH nun lieber zur Schule gehen • in C und E gut begonnen • A wird durch LP abgelehnt 	<ul style="list-style-type: none"> • zu kurzer Meinungsbildungsprozess mit negativen Konsequenzen • überstürzte Anmeldung u. kurze Vorbereitung führt zu zahlreichen Problemen (Ausbildung, Software, Organisation) • in C und E relativ gut gestartet • massive Probleme in A
Kommunikation & Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> • alle kennen einander, Information und Kommunikation sehr direkt und informell • LP-Team sehr harmonisch und mit gutem Verhältnis zu SP (ein SP-Mitglied besorgt die C-Installation und Support) • Kontakt zu EL nicht allzu nahe 	<ul style="list-style-type: none"> • positive schulbezogene Kontakte im Team, aber keine allzugrosse Nähe erwünscht • EL eher distanziert, weniger involviert • SP eher zurückhaltend, aber mit gutem Verhältnis zu LP 	<ul style="list-style-type: none"> • das - grosse - Team arbeitet trotz gelegentlicher Dissonanzen gut zusammen • SP21 zwingt zu zusätzlicher Kooperation, was auch zu Friktionen (mit OS) führt • SP mit tragender, integrierender Funktion • Beziehung zu EL distanziert, wenig Kontakt 	<ul style="list-style-type: none"> • eher problemzentrierte, aber intakte Kommunikation im Team • gutes Verhältnis zur SP, insbesondere zur sehr initiativen SP-Präsidentin
Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> • genügend vorhanden • Zeit: wird zwar auch erwähnt, ist hier aber nicht ein wirklich grosses Problem • <i>Computerausstattung: 4.8</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • ausreichende Ausstattung • Gemeinde sprach zusätzliche Mittel • es fehlen Lehrmittel für alle 3 Bereiche • Zeit: die LP kommen an Grenzen • <i>Computerausstattung: 4.4</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • finanzielle Rahmenbedingungen sind knapp • Infrastrukturen genügen • Zeit: ist sehr knapp, v.a. auch durch WB • Sitzungsgelder und zusätzliche Computer werden gewünscht • <i>Computerausstattung: 4.2</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Finanzen ausreichend • Infrastrukturen im C-Bereich problematisch (Raumknappheit, zu spät installiert) • Zeit: ein grosses Reizthema, der Mangel an Zeit tangiert viele Bereiche negativ • <i>Computerausstattung: 3.6*</i>
Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> • die Resonanz ist positiv • Ablauf der WB verbesserungsfähig • geschätzt wird Austausch mit anderen LP 	<ul style="list-style-type: none"> • schlechter Kursbeginn, erst auf Kritik hin wurde es besser • Stoff zu wenig umsetzungsorientiert und 	<ul style="list-style-type: none"> • zunächst unbefriedigend, wurde sie aufgrund von Kritik verbessert • Kursleitung war auch am „schwimmen“ 	<ul style="list-style-type: none"> • zu knapp, nicht ausreichend • Reflexion und Vertiefung fehlte völlig • Kursleitung reagierte nicht auf Kritik

		<ul style="list-style-type: none"> stufenspezifisch E und C wurde deutlich positiver erlebt als die WB in A 	<ul style="list-style-type: none"> eher positive Resonanz in C und E in A zu wenig praxisnah u. altersspezifisch 	<ul style="list-style-type: none"> LP fühlten sich „verheizt“
Projektmanagement	<ul style="list-style-type: none"> gutes Verhältnis zur PL, die sich einsetze und bei Problemen bereit sei zur Hilfe PL wisse aber oft selber nicht so viel 	<ul style="list-style-type: none"> ein allzu naher Kontakt zur PL besteht nicht, aber das Verhältnis ist positiv die Informationen waren teilweise verwirrend und widersprüchlich, hat sich aber gebessert 	<ul style="list-style-type: none"> das Verhältnis zu LP ist gut u. kollegial Abwesenheit in WB fällt negativ auf einzelne PL-Mitglieder zu wenig qualifiziert 	<ul style="list-style-type: none"> sehr getrübt Verhältnis, auch auf persönlicher Ebene („werden nicht ernst genommen“) zu spät und widersprüchlich informiert PL selber nicht im Bild u. unsicher
Akzeptanz allgemein	<ul style="list-style-type: none"> bei allen Gruppen ist die Akzeptanz sehr gross, mehr noch: man ist hier sehr stolz darauf, am SP21 teilnehmen zu können 	<ul style="list-style-type: none"> generell ausreichend; LP sind aber nicht euphorisch (Motto: Aufwand beschränken) die EL sind sehr positiv zu allen Bereichen 	<ul style="list-style-type: none"> hoch bei EL, SP und SCH, vor allem im Bereich C und E bei LP schwingt viel Skepsis mit, am ausgeprägtesten im Bereich A 	<ul style="list-style-type: none"> bei EL u. SCH durchgehend positiv LP und SP: niedrig, Arbeitslast und Startschwierigkeiten führten zur Frustration C und E wird akzeptiert, A überhaupt nicht
Altersdurchmischtes Lernen	<ul style="list-style-type: none"> SCH arbeiten gerne altersdurchmischt, kennen aber den Begriff dafür nicht (!) A ist eine Selbstverständlichkeit hier und so gesehen ein wenig überflüssig <i>Akzeptanz Lernziele: 4.3</i> 	<ul style="list-style-type: none"> die Akzeptanz gegenüber A ist vorhanden bei 1. Klässlern sei A aber nicht sinnvoll von einer Ausweitung von A sollte abgesehen werden wegen Belastung besteht die Gefahr, dass LP aufgeben <i>Akzeptanz Lernziele: 4.4</i> 	<ul style="list-style-type: none"> stösst bei EL und SCH auf gutes Echo bei den LP ist die Ablehnung sehr ausgeprägt: unnötig, nicht stufengerecht bei 1. Klässlern, grosser Aufwand Forderung nach Abschaffung von A <i>Akzeptanz Lernziele: 4.7</i> 	<ul style="list-style-type: none"> relativ globale Ablehnung unklare Ziele und Methoden negatives Verhältnis von Aufwand/Ertrag bringt im Vergleich zu Schülerclub nichts EL und SCH eher positiv, aber auch kaum im Bild <i>Akzeptanz Lernziele: 4.6</i>
Computer	<ul style="list-style-type: none"> nach anfänglicher Skepsis der LP nun sehr positiver Start; SCH lieben es SP und EL sehen noch organisatorische und didaktische Probleme (C nicht als Belohnung einsetzen, Beaufsichtigung) <i>Akzeptanz Lernziele: 3.7</i> 	<ul style="list-style-type: none"> trotz anfänglichen Problemen im Soft- und Hardware-Bereich ein guter Start Motivation und Engagement hoch <i>Akzeptanz Lernziele: 4.2</i> 	<ul style="list-style-type: none"> quer durch alle Gruppen ein positives Bild und ermutigende Erfahrungen <i>Akzeptanz Lernziele: 4.3</i> 	<ul style="list-style-type: none"> relativ gut angelaufen, SCH begeistert Engpässe im Infrastrukturbereich <i>Akzeptanz Lernziele: 3.8</i>
Englisch	<ul style="list-style-type: none"> auch hier wurden bestehende Bedenken abgebaut; sehr guter Beginn embedding-Methode stösst auf grossen Anklang, sollte auch auf Frz. übertragen werden <i>Akzeptanz Lernziele: 4.0</i> 	<ul style="list-style-type: none"> guter Auftakt positive Effekte bei Ausländerkindern, die sich in E eher getrauen, zu sprechen Aufwand für LP gross <i>Akzeptanz Lernziele: 4.2</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ebenfalls sehr positives Echo; besonders gerühmt wird die embedded-Methode, die auch für Franz. eingeführt werden sollte Vorbereitung zeitaufwendig und ermüdend <i>Akzeptanz Lernziele: 4.2</i> 	<ul style="list-style-type: none"> überwiegend positive Resonanz für fremdsprachige SCH wird es laut LP etwas viel <i>Akzeptanz Lernziele: 3.8</i>
Klassische Lern-/Arbeitstugenden	<ul style="list-style-type: none"> <i>Akzeptanz Lernziele: 4.1</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Akzeptanz Lernziele: 4.2</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Akzeptanz Lernziele: 4.8*</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Akzeptanz Lernziele: 4.0*</i>
Schülerbeurteilung	<ul style="list-style-type: none"> noch keine beobachtbaren Auswirkungen 	<ul style="list-style-type: none"> Indirekte Beeinfluss. durch zusätzliche Beobachtungsgelegenheiten 	<ul style="list-style-type: none"> bisher ohne Auswirkungen 	<ul style="list-style-type: none"> bisher ohne Auswirkungen
Positiv	<ul style="list-style-type: none"> die kleine, übersichtliche Schule als Vorteil Mehrklassenschule lebt A seit Jahren LP lernen zusammen mit SCH (in E und C) und wachsen als Team zusammen 	<ul style="list-style-type: none"> Bereich A ist einfacher zu organisieren in kleinen Schulhäusern frühe Auseinandersetzung (bei der Bewerbung für Pilotprojekt) als Vorsprung 	<ul style="list-style-type: none"> hat EL dazu motiviert, in Schlieren zu bleiben, weil Schule attraktiver wurde neue Bewegung und Kooperation im Team 	<ul style="list-style-type: none"> Schülerclub nimmt wichtige Elemente von A vorweg und stärkt Teamzusammenhalt
Negativ	<ul style="list-style-type: none"> wegen grossem Zeitbedarf für C und E kommt das Musische z.Zt. zu kurz für A fehlen konkrete Impulse und Motive 	<ul style="list-style-type: none"> häufige Stellvertretungen wegen WB anfängliche, negative Stimmung in einem Projektschulhaus auf der Mittelstufe Zeitprobleme und Stress (LQS, Kurse, Prüfungen, Weihnacht ...) 	<ul style="list-style-type: none"> LP spricht von grosser Reformhektik (auch wegen LQS, Grundstufe) Vorbereitungszeit zu kurz u. WB belastend PL organisatorisch nicht auf der Höhe 	<ul style="list-style-type: none"> s.o., zahlreiche und gravierende Probleme SP21 ist hier in eine negative Spirale geraten und akuter Handlungsbedarf besteht

3 DIE STIMME DER LEHRERSCHAFT: MEINUNGSBAROMETER I

Die periodische Befragung der am Schulprojekt 21 beteiligten Lehrerinnen und Lehrer hat zum Ziel, die Inhalte der einzelnen Evaluationsmodule zu ergänzen und zu vervollständigen. Die Befragung aller Lehrkräfte drängte sich auf, um der „Stimme der Betroffenen“ einen angemessenes Sprachrohr zu verleihen und eine möglichst umfassende und regelmässige Rückmeldung aus der Praxis zu gewährleisten. Erst in der täglichen Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer, nicht schon auf Planungspapieren und Konzeptentwürfen, nimmt das Schulprojekt 21 seine eigentliche Gestalt an. Wie jedes andere Vorhaben im Bereich schulischer Erneuerung hängt der Erfolg des vorliegenden Schulversuches letztlich von der Arbeit und dem Engagement der Lehrerschaft ab. Als Ausführende stehen Lehrerinnen und Lehrer an der Nahtstelle der Schulentwicklung, im Bereich der möglichen Reibungsverluste. Es ist deshalb nur konsequent, Beobachtungen, Eindrücke und Einstellungen der Betroffenen in regelmässigen Abständen als Indikatoren des Projektverlaufs in die Evaluation einfließen zu lassen.

Im ersten Projektjahr (Schuljahr 1999/2000) werden drei Befragungen durchgeführt. Die erste, über die hier berichtet wird, fand im Oktober 99 vor den Herbstferien statt. Die zweite Erhebung ist zur Zeit der Berichterstellung im Gang, die dritte wird gegen Ende des laufenden Schuljahres folgen.

3.1 Methode

3.1.1 Fragestellung

Die Fragestellungen des „Meinungsbarometers“ sind absichtlich weit gefächert, damit möglichst viele Themen rund um den Schulversuch abgedeckt werden können. Der Grundstock an Fragen, der in allen Erhebungen enthalten ist, betrifft vor allem Haltungen, Erfahrungen, Beobachtungen, Belastungen sowie Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse der Lehrerinnen und Lehrer im Bereich der drei Projektteile *Computer*, *Englisch* und *altersdurchmisches Lernen*. Zusätzlich fließen ausgewählte spezifische Themenschwerpunkte in die einzelnen Erhebungen ein (z.B. Eltern, ADL o.ä.).

3.1.2 Grundgesamtheit und Rücklauf

Die von der Bildungsdirektion zur Verfügung gestellte Adressliste enthielt 67 Unterstufen-Projektlehrkräfte. Diese entsprachen der damaligen Grundgesamtheit und dem maximal erwarteten Rücklauf der ersten Befragung.

Der Versand erfolgte am 29. September und Abgabetermin war der 15. Oktober 1999. Von den 67 erwarteten Antworten kamen 65 zurück. Das entspricht einer Rücklaufquote von 97 Prozent. Diese Beteiligung muss als überwältigend bezeichnet werden. Sie zeugt in unübersehbarer Weise vom hohen Engagement der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer.

Die praktisch vollständige Erfassung der Projektlehrkräfte verleiht den Ergebnissen ein hohes Gewicht. Sie entstammen im eigentlichen Sinn der Grundgesamtheit, nicht einer Stichprobe daraus. Auf statistische Absicherungen, wie sie für Stichprobendaten verlangt sind, wird deshalb grundsätzlich ver-

zichtet. (Statistische Tests werden nur punktuell eingesetzt, um die Bedeutung von Unterschieden oder Zusammenhängen zu unterstreichen.)

3.1.3 Die erfassten Personen

Bei den einbezogenen Personen handelte es sich um 55 Lehrerinnen und 10 Lehrer. Davon unterrichteten 58 voll- oder teilzeitlich eine Regelklasse (19 eine erste, 17 eine zweite, weitere 19 eine dritte und drei eine 1.-3. Klasse). Eine Lehrerin führte eine Sonderklasse A (Einführungsklasse) und 5 Lehrerinnen unterrichteten Handarbeit (eine Antwort zum Klassentyp fehlte).

Die in Tabelle 2 enthaltenen Angaben spiegeln die bei Primarlehrkräften üblichen geschlechtsspezifischen Unterschiede im Alter, Dienstalter und im Anstellungsumfang. Lehrer erzielen durchwegs höhere Mittelwerte als Lehrerinnen.

Tabelle 2. Alter, Dienstalter und Anstellungsumfang der Projektlehrkräfte nach Geschlecht.

Merkmal	Lehrerinnen (n=55)				Lehrer (n=10)			
	Mittelwert	SD	Min.	Max.	Mittelwert	SD	Min.	Max.
Alter	40.1	9.3	22	61	43,5	8,3	31	54
Dienstalter	12.4	6,8	0	28	19,2	8,5	6	29
Stellenprozent	78.9	24,5	20	100	95,0	15,8	50	100
Wochenstunden	22.8	7,1	6	30	27,7	5,2	13	30

SD: Standardabweichung Min./Max.: tiefster/höchster Wert

Zum Alter und zum Dienstalter bleibt generell Folgendes zu bemerken: Nur vier der beteiligten Lehrpersonen hatten zum Zeitpunkt der Befragung weniger als drei Dienstjahre. 23.5 Prozent blickten auf drei bis neun und ganze siebzig Prozent auf mehr als 10 Dienstjahre zurück. Mehr als die Hälfte (55.4%) hatte das vierzigste Altersjahr überschritten. *Es handelt sich also bei den Lehrerinnen und Lehrern im Schulprojekt 21 beinahe ausschliesslich um erfahrene bis sehr erfahrene Lehrpersonen. Dieser Umstand wird vor allem bei der Beurteilung allfälliger Probleme mit der Projektumsetzung eine massgebende Rolle spielen.*

Im Zusammenhang mit schulischen Neuerungen und Reformvorhaben wird die Frage nach dem Alter der Lehrerschaft immer wieder gestellt, weil ältere Lehrkräfte häufig als eher wenig reformfreundlich gelten (vgl. ZLV Magazin, 12/99). Vorwegnehmend sei erwähnt, dass sich in den vorliegenden Auswertungen weder das Alter noch das Dienstalter als entscheidende Merkmale erwiesen haben und deshalb nicht weiter berücksichtigt sind.

3.1.4 Merkmale der Schulklassen im Projekt 21

Die von den Regelklassenlehrkräften gemachten Angaben zur Klassengrösse ergaben einen Mittelwert von 21.09. Dieser Wert liegt leicht über dem kantonalen Unterstufendurchschnitt von 20.0.¹³ Mehr als 60 Prozent der Angaben betrafen Klassen mit 21 oder mehr Kindern. Das Maximum lag bei 26 Schülerinnen und Schülern.

Die genannten Zahlen zum Anteil fremdsprachiger Kinder liegen mit einem Mittelwert von 32.2 Prozent über den kantonalen Durchschnitt von 26.0 in er-

¹³ Quelle: Abteilung Bildungsplanung/Bildungsstatistik der Bildungsdirektion Zürich (vorläufige Auswertung der aktuellen Daten).

sten Primarklassen.¹ Mehr als sechzig Prozent der Projektlehrkräfte nannten einen Fremdsprachigenanteil von mehr als 25 Prozent. Über zwanzig Prozent meldeten Fremdsprachigenanteile von fünfzig bis maximal 85 Prozent. Bei vielen Projektklassen handelt es sich demzufolge um grosse Klassen und viele weisen zum Teil beträchtliche bis massive Anteile fremdsprachiger Kinder auf.

Diese heterogene Zusammensetzung schafft eine interessante Ausgangslage für den Schulversuch. Jedenfalls kann nicht behauptet werden, das Schulprojekt 21 spiele sich in Schulklassen mit „einfachen“ Ausgangsbedingungen ab und sei deshalb nicht in die vorherrschende Schulrealität übertragbar.

3.2 Ergebnisse

3.2.1 Die generelle Haltung der Lehrerschaft gegenüber dem Projekt 21

Ein zentraler Fragenkomplex des „Meinungsbarometers“ betrifft die generelle Haltung der Lehrerinnen und Lehrer dem ganzen Projekt und seinen einzelnen Teilen gegenüber. In der ersten Befragung wurde sowohl nach der damals (im Oktober 99) aktuellen Einstellung („Meine persönliche Haltung dem ganzen Schulprojekt 21 gegenüber ist im Moment ganz generell ...“)

als auch retrospektiv nach der früheren Einstellung gefragt („Als ich das erste Mal vom Schulprojekt 21 hörte ...“). Der Vergleich der Antworten bringt einen recht augenfälligen Meinungsumschwung zum Ausdruck (Abb. 1). Während die (*eher*) *negativen* Einstellungen von 30.8 auf 15.4 Prozent zurückgingen, stiegen die *eher positiven* von 32.3 auf 47.7 Prozent an.

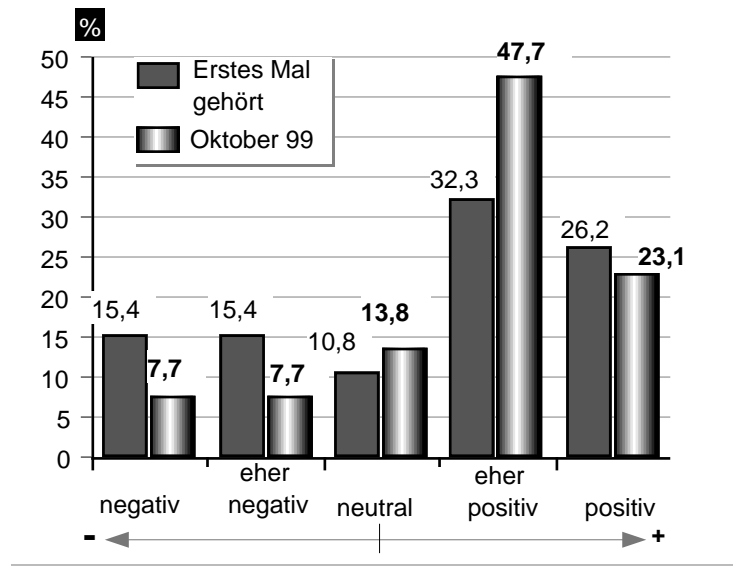


Abbildung 1. Haltung der Projektlehrkräfte gegenüber dem Schulprojekt 21 "beim ersten Hören" und im Oktober 99 (beide Antworten N=65, je 100%).

Dass die ersten Schulwochen im Umgang mit den Projektanforderungen nicht etwa zu einer Trübung der Einstellungen geführt haben (wie man vielleicht aufgrund von Pressemeldungen vermuten könnte), sondern mit einer recht deutlichen Verbesserung korrespondieren, deutet auf eine zwar gedämpfte, aber immerhin tendenziell optimistische Aufbruchsstimmung bei Projektbeginn.

3.2.2 Die Haltung gegenüber den Projektteilen

Auch wenn eine deutliche Mehrheit dem gesamten Schulversuch gegenüber prinzipiell *positiv* oder *eher positiv* eingestellt war, muss dieses Urteil nicht für alle Projektteile in gleicher Weise gelten. Differenzierte und kontroverse Mei-

nungen *und* unterschiedliche Verläufe der Einstellungsänderung sind vielmehr zu erwarten. Die in Abbildung 2 enthaltenen Mittelwerte für die Haltung gegenüber den Projektteilen zu den drei erfragten Zeitpunkten (Ausbildung, Schulanfang und Oktober 99) verdeutlichen die vorhandenen Unterschiede.¹⁴ Während die Haltung gegenüber den Teilen Englisch und Computer sich stetig verbesserte und ab dem Schulanfang im Mittel zwischen *eher positiv* und positiv zu liegen kam, erzielte das altersdurchmischte Lernen (ADL) deutlich weniger positive Urteile. Im Verlauf der ersten Schulwochen flachte die Zustimmung zudem ab. Seit der Ausbildung gehört ADL folglich nicht zu den favorisierten Projektteilen.

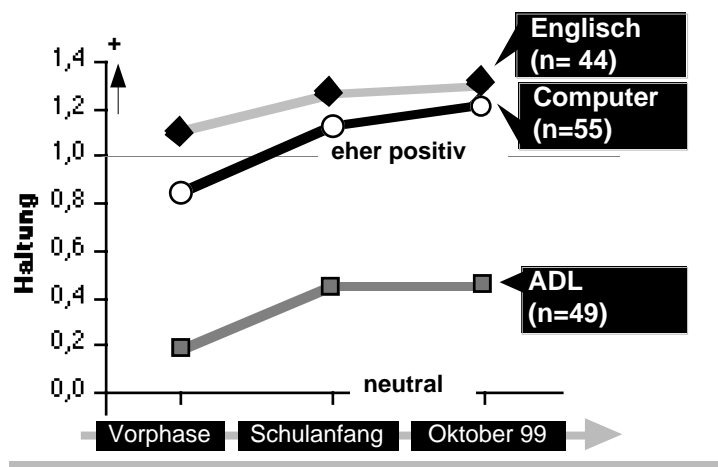


Abbildung 2. Mittlere Ausprägung und Verlauf der Haltung gegenüber den drei Projektteilen. Antworten von Lehrkräften mit Angaben zu allen drei Abschnitten. Seit der Ausbildung gehört ADL folglich nicht zu den favorisierten Projektteilen.

Ein Mittelwert kann irreführend sein, was die tatsächliche Verteilung der positiven und negativen Werte betrifft. Abbildung 3 berücksichtigt deshalb die prozentualen Häufigkeitsanteile der einzelnen Antworten im Oktober 1999. Die meisten *eher positiven* und *positiven* Einstellungen entfielen mit 78.5 Prozent auf den Projektteil *Computer im Unterricht*. *Englisch* lag mit 63.1 Prozent auf

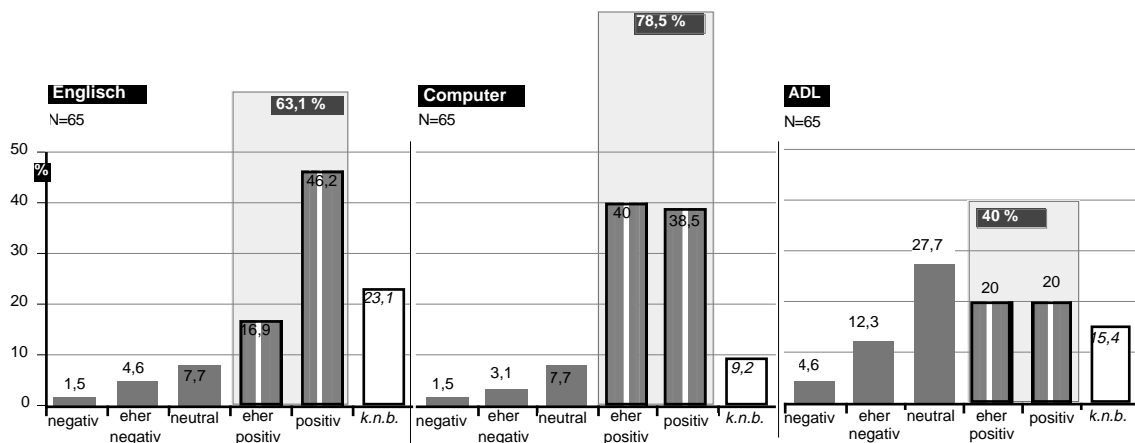


Abbildung 3. Haltung der Lehrerinnen und Lehrer gegenüber den drei Projektteilen vor den Herbstferien im Oktober 1999 (k.n.b.: Kann ich nicht beurteilen).

dem zweiten Platz, erhielt aber mehr *eindeutig positive* Nennungen. Immerhin 23.1 Prozent der Lehrkräfte wollten oder konnten sich zum Bereich Englisch damals aber noch gar nicht äussern (k.n.b.: „Kann ich nicht beurteilen“). Weit-

¹⁴ Die Einschätzungen zur Vorphase (Ausbildung) und zum Schulanfang erfolgten retrospektiv im Herbst 99.

aus polarisierter präsentiert sich die damalige Haltung gegenüber dem altersdurchmischten Lernen. Die Mehrheit der Antworten bewegte sich in diesem Bereich zwischen neutral und positiv. Mit Sicherheit handelt es sich hier nicht um stabilisierte Grössen. Die Erfahrungen im Verlauf des weiteren Schuljahres werden genauso Einfluss auf die Urteile der Lehrerinnen und Lehrer nehmen wie es der Schulbeginn tat. Vor allem die relativ zahlreichen neutralen Haltungen dürften mit der Zeit in die eine oder andere Richtung umschlagen. Die Einstellungen und der gesamte Prozess der Einstellungsänderung ist somit erst in seinen Anfängen dokumentiert und erlaubt noch keine abschliessenden Folgerungen. (Im Sinne einer Präzisierung der vorliegenden Ergebnisse wird die zweite Kurzbefragung im Februar 2000 den Projektteil „altersdurchmisches Lernen“ genauer in den Blick nehmen.)

3.2.3 Lernen für die Zukunft?

Im Schulprojekt 21 werden die drei Projektteile als Elemente einer Primarschule mit „zukunftsweisender Zielsetzung“ verstanden. Messen die Projektlehrkräfte den drei Bereichen eine entsprechende Bedeutung für die künftige Schule ebenfalls zu? Die Antworten zeigen einige bemerkenswerte Unterschiede in der Gewichtung (Abb. 4). Die breiteste Polarisierung der Meinun-

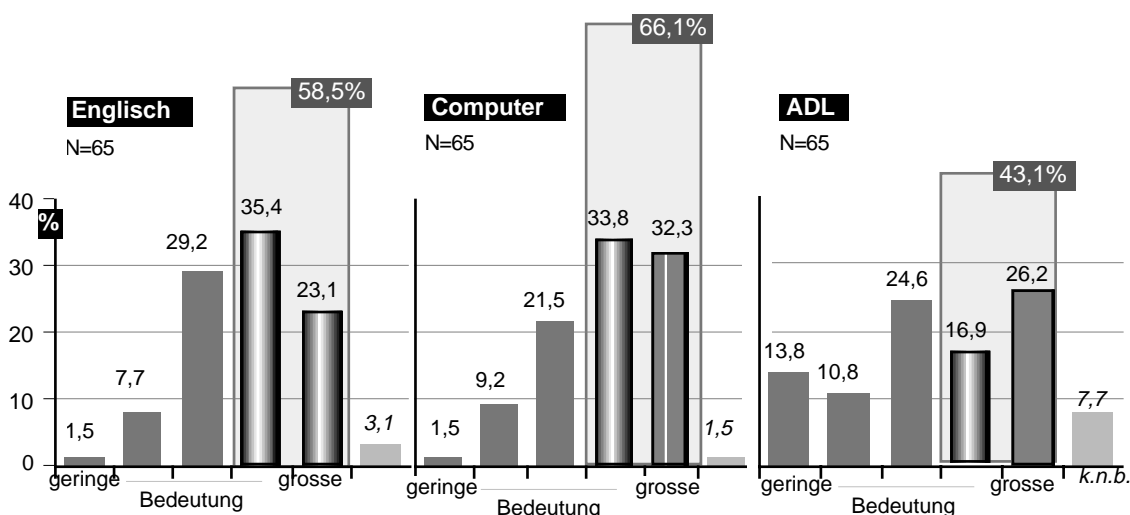


Abbildung 4. Die Bedeutung der drei Projektteile für die künftige Primarschule aus der Sicht der Lehrerschaft.

gen bestand wiederum im Bereich ADL. Mit 26.2 Prozent sah aber immerhin etwas mehr als ein Viertel im altersdurchmischten (teamorientierten) Lernen einen wichtigen Aspekt der künftigen Primarschule. Das waren sogar etwas mehr eindeutige Antworten als im Teil Englisch (grosse Bedeutung: 23.1%), wo allerdings die Einschätzungen auf der zweiten Position überwogen (ziemlich grosse Bedeutung: 35.4%). Auf dem ersten Rangplatz lag der Projektteil „Computer im Unterricht“. Zwei Drittel der Projektlehrkräfte schrieben dem Computer in der künftigen Primarschule eine grosse oder ziemlich grosse Bedeutung zu.

Die Bedeutungseinschätzungen waren nicht unabhängig von der in Abbildung 3 dargestellten Haltung. Korrelationen sollen die vorhandenen linearen Zusammenhänge veranschaulichen: Wer die Bedeutung des Computers für die

Primarschule der Zukunft höher einstuft, war dem entsprechenden Projektteil gegenüber auch positiver eingestellt ($r = .39$). Für den Teil *Englisch* zeigte sich der Zusammenhang etwas deutlicher ($r = .47$). Am markantesten jedoch galt diese Beziehung für das altersdurchmischte Lernen ($r = .73$). Wer die Bedeutung von ADL für die künftige Schule nicht erkannte, nahm diesem Teil gegenüber ganz klar eine weniger positive oder gar eine negative Haltung ein (und umgekehrt).

Die Zusammenhänge zwischen Bedeutung und Haltung mögen an sich als trivial erscheinen, weil sie gewissermassen auf der Hand liegen. Beachtenswert ist aber sicher die *unterschiedliche Stärke* des Zusammenhangs in Abhängigkeit vom Projektinhalt. *Die hohe Korrelation im Bereich ADL verweist unter anderem auf ein gutes und notwendiges Stück an zusätzlicher Überzeugungsarbeit, was den Stellenwert und den Sinn dieses „zukunftsweisenden Zieles“ anbelangt. Gelingt dies, dürfte auch die Einstellung der Sache gegenüber positiver ausfallen.*

3.2.4 Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen

Jede Unterrichtstätigkeit ist mit mehr oder weniger intensiven Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen verbunden. Die Stärke der Belastung, Burnout oder das spezifischere *pädagogische Ausbrennen* hängen stark mit der *beruflichen Erfolgswahrnehmung* zusammen (dazu Stöckli, 1998; 1999). Ein Schulversuch mit den Dimensionen des Schulprojekts 21 wird die Häufigkeit von Erfolgen und allenfalls auch die Häufigkeit von Misserfolgen beeinflussen und damit auf die psychische Befindlichkeit der beteiligten Personen einwirken. Wie die Lehrkräfte diesen zentralen Aspekt der Projektarbeit erlebten, soll im Folgenden näher beleuchtet werden.

„Das ist mir besonders gut gelungen“, könnte die positive Bilanz nach einer geglückten Lektion oder Unterrichtseinheit lauten. Wer so denkt, empfindet Genugtuung, Freude, Stolz, ist innerlich aufgerichtet und mit sich und seiner Arbeit zufrieden. Je auslaugender der Beruf, desto notwendiger werden derartige Erfahrungen. Wie oft zogen die Lehrerinnen und Lehrer im Schulprojekt 21 eine entsprechende Bilanz im Zusammenhang mit welchen Projektbereichen?

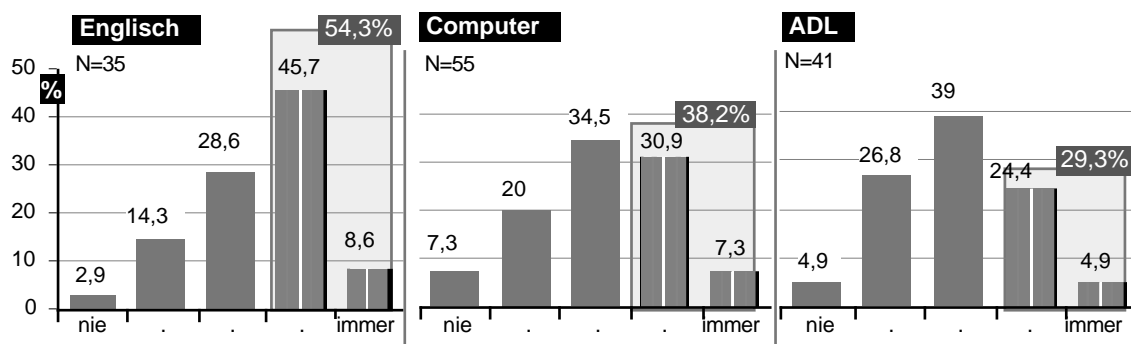


Abbildung 5. Häufigkeit von Erfolgsergebnissen im Unterricht („Das ist mir besonders gut gelungen“) in Abhängigkeit vom Projektbereich.

Wie Abbildung 5 zeigt, lag bei jenen Lehrerinnen und Lehrern, welche eine Antwort (damals schon) geben konnten, im Hinblick auf persönliche Erfolge

ganz klar „Englisch als Unterrichtssprache“ an erster Stelle (*ziemlich häufig* und *häufig*: 54.3% der Antwortenden). Die Häufigkeit von Erfolgen im Zusammenhang mit der Integration des Computers in den Unterricht korrespondiert bemerkenswerterweise nicht mit der äusserst positiven Haltung diesem Bereich gegenüber (vgl. Abb. 3). Wie weiter unten noch zu sehen sein wird, bietet der Einsatz des Computers wohl in erster Linie den *Kindern* sehr positive Erfahrungen – und damit eher *indirekt* auch den Lehrpersonen. Noch seltener resultieren persönliche Erfolgserlebnisse aus dem altersdurchmischten Lernen. *Immerhin gibt es aber auch hier eine Gruppe von beinahe dreissig Prozent der Lehrpersonen, die von mehr oder weniger häufigen Erfolgserfahrungen berichtet.*

Tabelle 3. Die *absolute* Häufigkeit negativer Erfahrungen im Unterricht (Antworten zu „Das ging mir daneben“ und „Das gelingt mir nie“).

Projektteil	N	Das denke ich ...				
		nie 1	2	3	4	5 immer
Englisch						
Ging daneben ...	37	11	16	8	1	1
Gelingt mir nie ...	53	21	21	6	3	2
Computer						
Ging daneben ...	53	16	20	11	5	1
Gelingt mir nie ...	56	23	22	4	7	0
ADL						
Ging daneben ...	37	8	14	11	3	1
Gelingt mir nie ...	49	15	21	6	6	1

Die Erfahrung von misslungenen Unterrichtsteilen („Das ging mir daneben“) wurden in allen drei Projektbereichen vergleichsweise selten erwähnt (Tab. 3), ganz besonders selten aber bezüglich Englisch. Eine gewisse Hoffnungslosigkeit („Das gelingt mir nie“) wurde ebenfalls nur von wenigen Personen geäussert.

Gesamthaft erweist sich für eine Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer der Teil Englisch als eine *direkte* Quelle von zahlreichen Erfolgserlebnissen. Die Aussage einer Lehrerin fasst das, was sich hier auf der Grundlage der Daten für alle drei Projektteile zeigte, in exemplarischer Weise zusammen:

„Der Unterricht in Englisch macht Spass. Die SchülerInnen sind motiviert, diese neue Sprache zu lernen, zu singen und zu sprechen. Ebenso Freude haben sie am Arbeiten mit dem Computer (Zückerli). Dem altersdurchmischten Lernen kann ich noch nicht viel Positives abgewinnen, Momentane Beobachtung im ADL: Riesiger Aufwand – wenig Erfolg.“¹⁵

3.2.5 Zeitlicher und psychischer Druck

Die letzte Bemerkung der zitierten Lehrerin führt zur Frage der Belastung. Diese wurde im Fragebogen unterschieden in den zeitlichen und den psychischen Druck in jedem der drei Teilbereiche: „In welchem Ausmass fühlen Sie

¹⁵ Diese Schilderung stammt aus Befragung 2 (Januar/Februar 2000).

sich im Moment durch die folgenden Projektbereiche zeitlich unter Druck (... psychisch unter Druck)?“

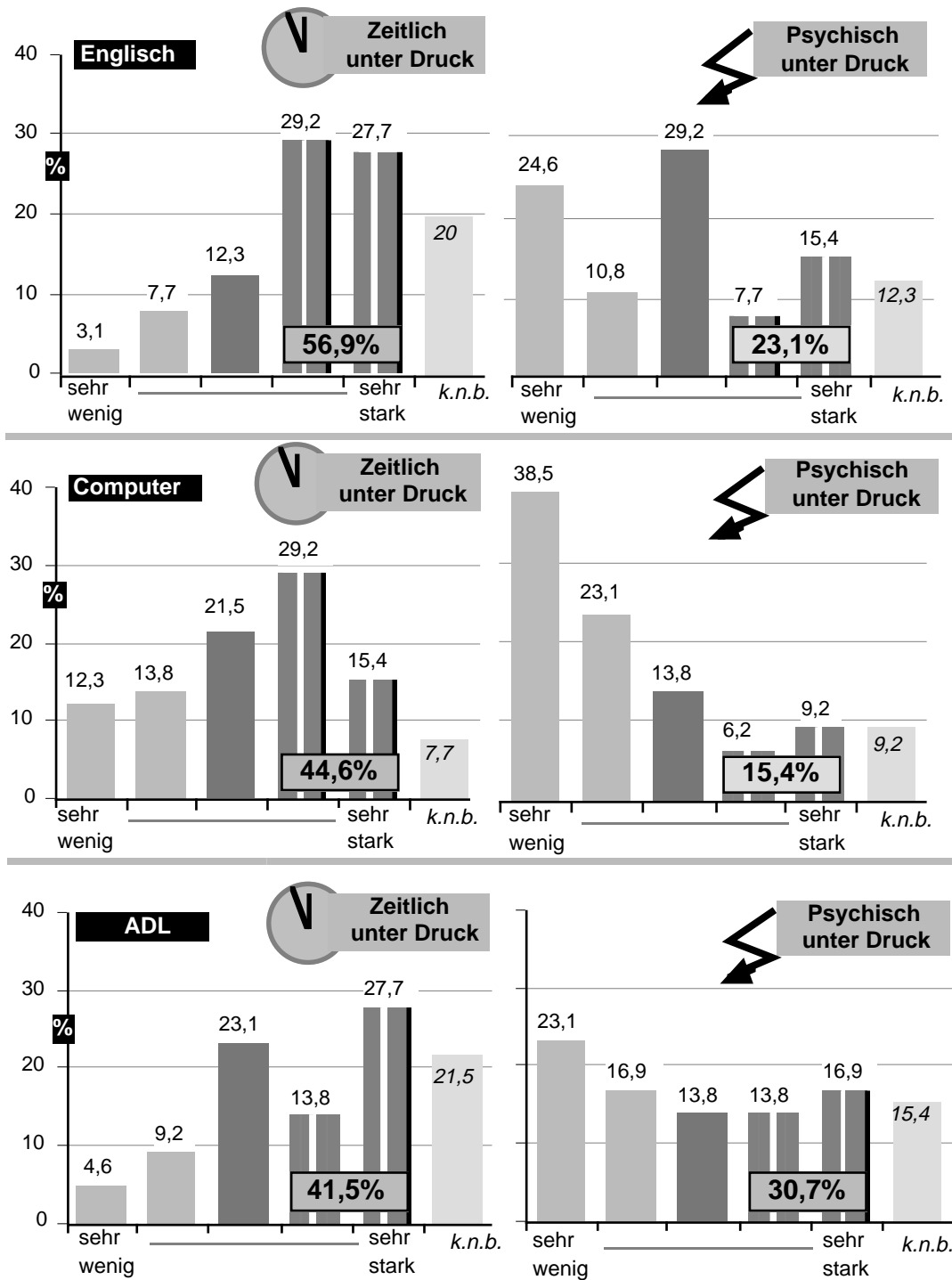


Abbildung 6. Oktober 1999: Zeitlicher und psychischer Druck in Abhängigkeit von den drei Projektbereichen.

Die drei Angaben zur zeitlichen Belastung sind *voneinander unabhängig*¹⁶. D.h., wer in einem Bereich zeitlichen Druck empfand, tat dies nicht gleichermaßen auch in einem anderen. Hingegen gingen die Erfahrungen von „psychischem Druck“ stärker Hand in Hand. Es handelt sich dabei um markante Zusammenhänge: Wer sich z. B. im Bereich ADL psychisch unter Druck fühlte, erlebte diesen Druck auch im Bereich Computer oder im Bereich Englisch ($r=.61$ resp. $.49$, $p<.001$).

Innerhalb der Projektbereiche Computer und ADL traten zudem beachtliche Beziehungen zwischen dem *zeitlichen* und dem *psychischen* Druck auf.¹⁷ *Die zeitliche Belastung mündete hier also in erheblichem Umfang in eine psychische Belastung. Das war im Teil Englisch, wo offensichtlich eine Puffervariable wirkte, nicht der Fall.*

Das ist interessant; denn ausgerechnet der Projektteil Englisch ist in hohem Mass mit zeitlichem Druck verbunden, wie die in Abbildung 6 enthaltenen Antworten vom Herbst 1999 bestätigen (siehe vorangehende Seite). Eine Mehrheit von rund 57 Prozent der LehrerInnen erlebte im Zusammenhang mit Englisch einen starken bis sehr starken *zeitlichen* Druck. In den Bereichen Computer und ADL waren es jeweils deutlich weniger als die Hälfte. Starken und sehr starken *psychischen* Druck erlebten zum Erhebungszeitpunkt 30.7 Prozent im Bereich ADL, 23.1 Prozent im Bereich Englisch und lediglich 15.4 Prozent im Umgang mit dem Computer im Unterricht.

Es bleibt selbstverständlich zu bedenken, dass die separate Darstellung der einzelnen Belastungen nicht schon ihr Zusammenspiel bzw. die Kumulation zum Ausdruck bringt. Auch bleibt die Einschätzung anhand der verwendeten Skala (von *sehr wenig* bis *sehr stark*) reichlich vage, was z.B. das tatsächliche Ausmass der zeitlichen Belastungen angeht. Der zweite „Meinungsbarometer“ im Februar 2000 wird versuchen, diese Frage zu klären.

Welche Konsequenzen sind mit den aufgezeigten Erfahrungen verbunden? War der im Herbst 1999 erlebte Druck (noch) eine isolierte Erfahrung oder bestanden bereits Auswirkungen grundsätzlicher Art? Exemplarisch zeigen die Zusammenhänge mit der *Berufszufriedenheit*, dass die Belastungen *bereits damals einen Kernbereich* des beruflichen Selbstverständnisses der Projektlehrkräfte berührten.

Tabelle 4. Korrelationen zwischen der Zufriedenheit mit dem Lehrberuf (Einzelitem) und dem zeitlichen und psychischen Druck in den Projektbereichen.

	Zeitlicher Druck			Psychischer Druck		
	Englisch	Computer	ADL	Englisch	Computer	ADL
<i>r</i>	.06	-.12	-.40	-.24	-.34	-.31
<i>N</i>	(49)	(57)	(48)	(54)	(56)	(52)
<i>p</i>	n.s.	n.s.	.005	n.s.	.011	.027

Wie an den fett gedruckten (signifikanten) Korrelationen zu erkennen ist, wurde die Berufszufriedenheit einzig durch den *zeitlichen Druck* im Bereich ADL tangiert. Bedeutsame Wirkungen des *psychischen Drucks* stammten aus den

¹⁶ Die (nicht signifikanten) Korrelationen liegen zwischen $-.02$ und $.15$.

¹⁷ Computer: $r=.40$, $p<.01$; ADL: $r=.42$, $p<.01$; Englisch: $r=.24$, n.s.).

Bereichen Computer und ADL. Das „altersdurchmischte Lernen“ präsentiert sich damit einmal mehr als negativ geladener Projektteil. Obwohl Englisch mehr zeitliche Belastungen verursachte, blieb dort diese Art negativer Konsequenzen aus (siehe dazu auch die Fussnote¹⁸).

3.2.6 Ein Blick auf die Kinder

Der Erfolg des Schulprojekts 21 zeigt sich letztlich nicht allein an der zeitlichen Machbarkeit oder der „psychischen Verträglichkeit“, sondern ebenso am Lernerfolg und der Lernmotivation der Kinder. Die Antworten der Lehrerinnen und Lehrer spiegeln sehr unterschiedliche Beobachtungen, was den *motivationalen* Aspekt („Die Kinder mögen ...“) und den erzielten *Lernerfolg* („Die Kinder profitieren ...“) in den drei Projektteilen betrifft (Abb. 7). In allen drei Bereichen lag der wahrgenommene Ertrag einiges hinter der Begeisterung für die Sache zurück. Der *Ertrag* des Computereinsatzes (3.79, *SD*= .85) und des Unterrichts in Englisch (3.77, *SD*= .84) wurden auf der Skala von *stimmt nicht* (1) bis *stimmt genau* (5) durchschnittlich gleich hoch veranschlagt. Der Computer schien bei den Kindern aber doch noch weit mehr Begeisterung auszulösen – durchschnittlicher Wert 4.81 (*SD*= .44) bei einem möglichen Maximum von 5.0 – als das ebenfalls beliebte Englisch (4.23, *SD*= .80). *ADL* fiel auch hier wiederum ab. Weder die Motivation noch der Ertrag wurden für die Projektlehrkräfte in vergleichbarem Umfang erkennbar. Der Computer besitzt im Hinblick auf die „Sichtbarkeit“ der Wirkungen sicher einen Vorteil. Begeisterung und Erfolgserlebnisse sind der Beobachtung sehr direkt zugänglich. Das gilt in vielerlei Hinsicht auch für den Unterricht in Englisch. Aufmerksamkeit, Mitmachen, überraschende Reaktionen der Kinder und anhaltende Lernfreude bestätigen die Erfolge und belohnen den betriebenen Aufwand. Was hingegen das „altersdurchmischte Lernen“ im Einzelnen an Erfolgen abwirft, tritt wesentlich indirekter und u. U. erst mit der Zeit zu Tage.

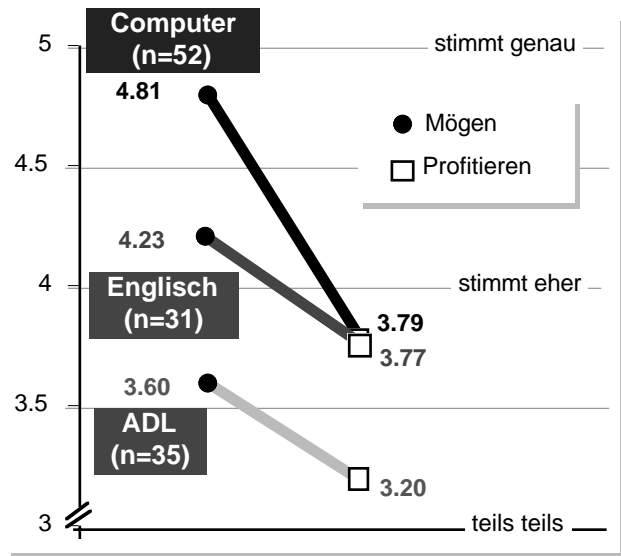


Abbildung 7. Motivation ("Mögen") und Lernertrag ("Profitieren") der Kinder aus der Sicht der LehrerInnen (Je Bereich nur vollständige Antworten für beide Aspekte).

¹⁸ Eine schrittweise Regression für die *Berufszufriedenheit* als Kriterium und den Prädiktoren a) *Unterrichtserfolge*, b) *zeitlicher* und c) *psychischer* Druck (jeweils in allen drei Bereichen) ergab nur bedeutsame Beta-Gewichte für die *zeitliche* Beanspruchung im ADL (-.32, *p*<.01) und den *psychischen* Druck im Unterrichtsbereich Computer (-.29, *p*<.05). Letztlich wirkten sich also in erster Linie diese beiden Aspekte negativ auf die Zufriedenheit mit dem Lehrberuf aus. (Durch die Prädiktoren aufgeklärte Varianz: 44.3%). Die Berufszufriedenheit wird übrigens bei den untersuchten Lehrkräften durch den Anteil fremdsprachiger Kinder in der Klasse generell und recht deutlich beeinträchtigt (-.42, *p*<.01). Die gerade erwähnten projektbezogenen Einflüsse bestehen aber *unabhängig* vom Fremdsprachigenanteil.

3.3 Zusammenfassung und Stellungnahme

Auf dem Hintergrund der präsentierten Befunde ergeben sich zusammenfassend diese hauptsächlichen Folgerungen:

1. Die retrospektiven Einschätzungen für die Zeit der Ausbildungs- und Schulanfangsphase und die aktuelle Einschätzung der *Haltung* gegenüber dem Schulprojekt 21 im Oktober 1999 belegen einen positiven Verlauf. Dies gilt durchgehend und auf einem höheren Niveau für die Teilbereiche Englisch und Computer und eingeschränkt für den Teilbereich „altersdurchmisches Lernen“. Das Schulprojekt 21 setzte offensichtlich bei den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern beträchtliche Energien frei und erzeugte – trotz zum Teil massivem Mehreinsatz – eine zunehmend *positive Anfangsstimmung*.

2. *Englisch* wird im Schulprojekt 21 als direkte Quelle von *Erfolgserfahrungen* zu einem „Aufsteller“ für viele Projektlehrkräfte. Der zusätzliche Zeitaufwand bedeutet eine *erhebliche Last*, die aber vergleichsweise bereitwillig getragen wird und nicht unmittelbar mit negativen Begleiterscheinungen und Folgewirkungen verbunden ist.

3. Einen vergleichbaren, zum Teil noch gewichtigeren Stellenwert genießt der *Computereinsatz*, der – wie auch der Unterricht in englischer Sprache – vor allem auch die Kinder zu begeistern vermag. Auch hier wird die zeitliche Belastung von einem beachtlichen Teil der Projektlehrkräfte als stark bis sehr stark beurteilt.

4. In der Anfangsphase des Schulversuchs wurde die hohe zusätzliche Belastung durch die ausgeprägte Motivation und die Lust am Neuen noch in den meisten Fällen aufgewogen. Die *Bilanz von Aufwand und Ertrag* fiel so vor allem in den Teilen Englisch und Computer für viele Projektlehrkräfte durchaus *positiv* aus. Der persönliche Gewinn einerseits und die neuen Erfahrungen im Unterricht und im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern andererseits gaben Auftrieb und wurden als *Herausforderung* erlebt.¹⁹ Was aber bleibt nach dem „Auskühlen“ der Anfangsbegeisterung? Wenn der Belastungsumfang in den weiteren Projektabschnitten nicht erheblich nachlässt, könnte die Bilanz der beteiligten Lehrpersonen mit der Zeit um einiges negativer ausfallen.

5. Im Vergleich zu den Teilbereichen Englisch und Computer fristet ADL ein Dasein auf der Basis *kontroverser Gefühle*. Für viele Lehrerinnen und Lehrer steht gerade hier der geleistete Aufwand nicht in einem vernünftigen Verhältnis zum gewonnenen Ertrag. Soll der Projektteil in absehbarer Zeit tatsächlich den Anspruch einer „zukunftsweisenden“ und gleichzeitig *einsichtigen* Zielsetzung erfüllen, werden erhebliche Klärungen und Modifikationen unausweichlich sein. Dass der „schwierige“ Bereich sozialer Lernziele überhaupt in die Projektanlage aufgenommen wurde, verdient aus pädagogischer Sicht

¹⁹ Zur Feststellung „Das Schulprojekt 21 bedeutet für mich als LehrerIn eine interessante Herausforderung“ meinten 53,1 Prozent „stimmt genau“ und weitere 23,4 Prozent „stimmt eher“ (teilweise: 18,8%, stimmt nicht/eher nicht: 4,7%).

einige Anerkennung. In mancher Hinsicht erleidet ADL nun aber das bekannte Schicksal des „Sozialen Lernens“ in der Schule (dazu Schäfer, 1994; Petillon, 1993). Trotz weitherum anerkannter Bedeutung sozialer Lernziele (siehe Teil „Fallstudien“) führten die – mindestens seit der Reformpädagogik anhaltenden – Diskussionen immer wieder in erster Linie die Schwierigkeiten und Unklarheiten vor Augen, selten die naheliegenden Ziele und realen Möglichkeiten. Diese zentrale Herausforderung für das Schulprojekt 21 auf den Punkt gebracht: Die *Sichtbarmachung von Möglichkeiten und Erfolgen* im Bereich ADL – bei gleichzeitiger *Reduktion des Zeitaufwandes* – wäre für die Weiterarbeit der beteiligten Lehrkräfte im Schulprojekt 21 dringend.

4 TEILPROJEKT ENGLISCH

Gemäss Projektausschreibung setzt sich das Schulprojekt 21 im Teilbereich Englisch zum Ziel, die Sprachkenntnisse der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die internationale Verflechtung unserer Gesellschaft zu erweitern. Insbesondere soll der Versuch die Kinder auf Sprache und Sprachen sensibilisieren, Verständnis für andere Kulturen wecken und ihr eigenes Selbstbewusstsein festigen. Schliesslich sollen durch das Englische auch die Möglichkeiten zur Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien unterstützt werden.

Die Vorteile des jungen Alters wie hohe Motivation und günstige hirnhysiologische Voraussetzungen sollen dazu genutzt werden, um Grundsteine für Lernstrategien und das spätere Erlernen weiterer Fremdsprachen zu legen.

Der folgende Teil des Zwischenberichts I bezieht sich auf die Phase der Einführung des Unterrichts in englischer Sprache auf der Unterstufe. Wir konzentrieren uns im ersten Teil auf den Fragebereich des methodisch-didaktischen Ansatzes und dessen Umsetzung im Klassenzimmer und im zweiten auf die Qualität der Lerngelegenheiten im Zusammenhang mit der Sprachkompetenz der Lehrkräfte.

Aus diesen ersten Ergebnissen werden im Teil 4.3. zusammenfassend Schlussfolgerungen gezogen, die in vier Empfehlungen für das laufende Projekt und darüber hinaus münden.

4.1 Methodisch-didaktische Ansätze und deren Umsetzung

Folgende Fragen werden in diesem Abschnitt behandelt:

Was für methodisch-didaktische Ansätze wählen die Lehrkräfte, um den Projektauftrag im Bereich Englisch umzusetzen? Wie gestaltet sich das von der Projektleitung eingeführte "special curriculum"? Wie nehmen die Lehrkräfte die Umsetzung der gewählten methodischen Ansätze selbst wahr?

4.1.1 Das methodisch-didaktische Konzept des Embedding (Teilimmersion)

Nachdem in der Vorphase des Schulversuchs der Begriff Immersion (Sprachbad) nach dem Muster nordamerikanischer zweisprachiger Bildung (French Immersion in Kanada) verwendet wurde, erarbeitete die Projektleitung bis zu Beginn des Versuchs ein etwas bescheideneres und klarer umrissenes Konzept, das die Einbettung des Englischen als Unterrichtssprache in den Schulalltag der Primarschule vorsieht. Dieses Konzept des "Embedding" wurde den auszubildenden Unterstufenlehrkräften in einem Methodikkurs von insgesamt 43 Stunden theoretisch und praktisch vermittelt. Ausserdem wurde ihnen eine Dokumentation mit exemplarischen Unterrichtsmaterialien zur Verfügung gestellt.

Untersuchungsmethode: Die folgende Zusammenfassung und Wertung beruht auf Dokumenten, die in diesem Kurs verteilt wurden, auf Publikationen der Projektleitung, auf vier Gruppeninterviews mit insgesamt 22 Lehrkräften der vom Evaluationsteam besuchten drei Schulen sowie auf einem die Interviews ergänzenden Fragebogen.

Grundlagen des Embedding: Bei der Begründung der Methodik greifen die Projektverantwortlichen auf Modelle des natürlichen Spracherwerbs und die davon abgeleiteten Folgerungen für den Sprachunterricht zurück (Lightbown & Spada, 1995). Weil Kinder ihre Muttersprache und im Vorschulalter auch eine Zweitsprache in aller Regel eingebettet in einen sozialen Kontext erwerben, wird empfohlen, dass ein schulischer Fremdspracherwerb diesem Modell folgen sollte, indem die neue Sprache in konkrete Verwendungszusammenhänge des Schulalltags eingebaut wird. Dieser Ansatz wird in der internationalen Literatur oft als integratives Fremdsprachenlernen oder *Content and Language Integrated Learning* bezeichnet (Nikula, 1997).

Charakteristik des Embedding: Im Gegensatz zur Immersion, wo mindestens 50% des Unterrichts durch eine muttersprachige oder sprachlich ähnlich kompetente Lehrkraft in einer Fremdsprache erteilt wird, beschränkt sich das SP21 auf eine wöchentliche Dauer von 90 - 100 Minuten Unterricht in Englisch, portioniert auf ca. 20-minütige Sequenzen, die thematisch und unterrichtsmethodisch auf den herkömmlichen Primarschullehrplan zugeschnitten und mit diesem integriert sind. Es geht davon aus, dass die Methodik auch von Lehrkräften anwendbar ist, die im Vergleich mit Immersions- oder voll ausgebildeten Fremdsprachlehrpersonen über geringere Kenntnisse und Gewandtheit in der Fremdsprache verfügen.

Die Vorteile dieses integrativen Ansatzes sind gemäss einem Artikel von Felberbauer (1999), dass es nicht passieren kann, "dass in der Fremdsprache Lerninhalte angeboten werden, die fern vom Thema oder gar jenseits der Interessen der Kinder liegen" (S. 10). Ausserdem erlaubt der Ansatz das spielerische Lernen und die "reale Sprachverwendung" (Krüsmann, 1999), d.h. die Nutzung der neuen Sprache für Handlungsanweisungen im alltäglichen schulischen Umfeld. Diesen drei Aspekten – inhaltliche Integration, spielerisches Lernen und Handlungsorientierung – muss also bei der Beobachtung des Unterrichts besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Aneignung der Methodik durch die Lehrkräfte: Aus den Gruppeninterviews geht hervor, dass die Lehrpersonen das Embedding grundsätzlich als etwas Einfaches auffassen, das in seinen Konsequenzen trotzdem schwierig zu erklären ist. In der Wahrnehmung der Lehrkräfte besteht Embedding darin, den "Stoff, den wir auch sonst im Unterricht behandeln", auf Englisch zu unterrichten oder "das Sachthema, das du gerade bearbeitest, teilweise auf Englisch zu machen". Einmal wird Embedding negativ definiert in Abgrenzung gegen Immersion, die als umfassender empfunden wird, und öfters noch im Gegensatz zum herkömmlichen Fremdsprachenunterricht (EFL, English as a Foreign Language), wo die neue Sprache der Unterrichtsgegenstand ist, der den Schülerinnen und Schülern mit Erklärungen, Redeanlässen und Übungen vermittelt wird. Während auch im Methodikkurs von traditionellen EFL-Methoden abgeraten wird, sehen einige Lehrpersonen in gewissen Materialien, die ihnen abgegeben wurden, zu Recht EFL-Elemente.²⁰

Zum Teil ist den befragten Lehrkräften selbst klar, dass ihre Konzeptualisierungen die Komplexität des integrativen Ansatzes und die Schulwirklichkeit

²⁰ In einer Unterlage mit dem Titel "Advice to the teachers in SP21 about teaching in English" heisst es z.B.: "You should have no qualms about reverting to German to explain a grammar point ..."

vereinfachen. Als problematisch empfunden werden die Anforderungen an die Sprachkompetenz der Lehrkräfte, die Integration der Englisch-Sequenzen in den Unterricht, das Finden geeigneter Unterrichtshilfsmittel, die Sprachwahl sowie die Verwendung eines situationsgemässen Wortschatzes.

Ziele des Unterrichts in Englisch: Zur Stunde sind für das TP Englisch keine verbindlichen Lernziele oder Abschlussprofile publiziert.²¹ Diese Ungewissheit kann zwar im Zusammenhang gesehen werden mit den spracherwerbstheoretisch gut fundierten Postulaten, dass rezeptive Fertigkeiten wichtiger seien als produktive, dass jedes Kind gemäss seinem eigenen Lernstil und -tempo Fortschritte machen wird und dass die Produktion von Äusserungen in der Zielsprache nicht erzwungen werden soll. Andererseits gefährdet der Mangel an klaren und wohl kommunizierten Lernzielen die Verbindlichkeit des methodischen Ansatzes und könnte mittelfristig dazu führen, dass sich die Klassen in unterschiedliche Richtungen entwickeln. Nicht zuletzt kann es dadurch auch für die Begleitevaluation schwierig werden, wissenschaftlich haltbare Aussagen zu machen über den sprachlichen Lernerfolg der Kinder.

Zusammenfassend sei festgehalten, dass im Teilprojekt Englisch eine Tendenz zu Vereinfachungen festzustellen ist. *Die Metapher des simulierten natürlichen Zweitspracherwerbs wird unter der Annahme auf den Primarschulunterricht übertragen, dass sich auch mit geringem zeitlichem Aufwand frühe Fortschritte einstellen können. Im Verständnis der Lehrkräfte ist das Embedding überwiegend ein Vermitteln gewisser Stoffe in einer anderen Sprache. Schliesslich fehlen klare operationalisierbare Lernziele weitgehend.* Diese Vereinfachungen dienen wohl zum Teil der effizienten Implementierung des Projekts, können aber auch zu einem Auswascheffekt und zu einer unerwünschten Heterogenität in der Praxis führen, die, in Kombination mit dem Druck der andern Projektteile, die Ziele des Projekts kompromittieren könnten.

4.1.2. Umsetzung der methodisch-didaktischen Ansätze im Unterricht

Untersuchungsanlage: Um die Realisierung der methodisch-didaktischen Konzepte im SP21 zu beschreiben und zu beurteilen, besuchten T. Meuter und D. Stotz in den Monaten November und Dezember 1999 zehn Klassen in drei Schulgemeinden und beobachteten pro Klasse sechs Englisch-Sequenzen (jeweils eine pro Woche, total 60 Sequenzen / 20 Stunden). Es wurde darauf geachtet, dass sowohl eine Stadt-, eine Agglomerations- als auch eine Landgemeinde berücksichtigt wurden und dass unterschiedliche Kompetenzniveaus (intermediate, upper intermediate und advanced gemäss Einstufung in der Sprachausbildung) seitens der Lehrkräfte repräsentiert waren. Wesentlich war auch, dass pro Schulgemeinde ein vollständiger Klassenzug (1. bis 3. Klasse) einbezogen wurde; dazu kommt der Handarbeitsunterricht in einer Gemeinde.

Der Zweck dieser multivariablen Auswahl ist es, ein Gesamtbild der Startphase zu zeichnen; es wird auf Grund der komplexen Zusammensetzung des Untersuchungs-Samples nicht möglich sein, den Einfluss einzelner Faktoren

²¹ Ein Entwurfspapier wurde den Lehrkräften abgegeben, aber noch nicht als verbindlich erklärt. Darum kann hier nicht darauf eingegangen werden.

wie die Sprachkompetenz der Lehrkraft schlüssig zu bestimmen. Wohl aber können gewisse Tendenzen aufgezeigt werden, die das Aufstellen von prägnanten Arbeitshypothesen erlauben.

Die Unterrichtssequenzen wurden von jeweils einem Beobachter / einer Beobachterin mit Hilfe des leicht angepassten COLT-Systems (*Communicative Orientation of Language Teaching* (publiziert in Harley et al., 1990) erfasst und gleichzeitig aufgezeichnet (digitaler Mini-Disc-Recorder), so dass die Kategorisierung von Sprachhandlungen im nachhinein gegenseitig überprüft werden konnte. Das Beobachtungsinstrument wurde von den kanadischen Forschenden im Hinblick auf einen Vergleich zwischen immersivem und herkömmlichem Fremdsprachenunterricht konzipiert.

We ... decided to develop [a] scheme which would contain categories to measure features of communication typical of classroom discourse, as well as categories to measure how closely these interaction patterns resemble the way language is used in noninstructional settings" (Harley et al. 1990:59)

Das Schema basiert auf der Einheit "activity", eine durch einführende Anweisungen oder Bemerkungen oder durch die Veränderung der Teilnehmerkonstellation abgrenzbare unterrichtliche Handlungseinheit. Jede Aktivität wurde in Bezug auf vier Hauptaspekte kategorisiert:

1. Organisation der Teilnehmenden und Verwendungszweck der Sprache (Participant organisation and language use)
2. Thema/Anwendungsbereich des Englischen (Content/subject)
3. Interaktionsmodalität der SchülerInnen (Student modality)
4. Verwendung von Unterrichtsmaterialien (Materials use)

Als Beispiel für die Feinkategorisierung sei hier der Aspekt Interaktionsmodalität angeführt: Er unterteilt sich in Zuhören/ Sprechen/Singen/ Lesen/ Schreiben/ Nonverbale Aktivität (Listening/Speaking/Singing/Reading/Writing/Non-verbal activity).

Zusätzlich zur Unterrichtsbeobachtung wurden vier Gruppeninterviews mit insgesamt 22 Lehrkräften aus vier Schulen durchgeführt. Die Interviews wurden aufgezeichnet und ins Standarddeutsche transkribiert.

Als drittes Erhebungselement wurde anschliessend an das Interview ein detaillierter Fragebogen an die im TP Englisch beschäftigten Lehrkräfte der Beobachtungsschulen abgegeben (28 Fragebogen, Rücklauf: 18 Fragebogen), der es erlaubte, individuelle Erfahrungen und Präferenzen anonym zu erforschen.

Embedding im Klassenzimmer: Das grundlegende Kennzeichen von Embedding ist definiert durch die implizite kommunikative Verwendung der englischen Sprache, im Gegensatz zum Gebrauch der Sprache, um formale Merkmale hervorzuheben wie im analytischen EFL-Unterricht. Beispiele für die beiden Verwendungszwecke:

- Implizit: Die Lehrerin erteilt Anweisungen für die Herstellung einer Uhr aus Karton und Papier, die später für das Üben der Zeiten auf Englisch verwendet wird

- Formal: Die Lehrerin führt Wörter ein, welche die Schüler für die Nennung der Uhrzeit benötigen

Die Aktivitäten konnten in der Regel eindeutig der einen oder der anderen Kategorie zugeordnet werden. In 16.6% der Fälle kommen innerhalb einer Aktivität beide Modi vor, so wenn zum Beispiel als Teil eines Spiels zentraler Wortschatz mitten in der Aktivität eingeführt wird.

Beobachtungsergebnisse: Tabelle 5 zeigt die wichtigsten Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung. Aus Spalte F ist ersichtlich, dass in 72.7% aller Aktivitäten die Sprache ganz oder teilweise implizit verwendet wurde. Spalte D weist den Prozentsatz an Aktivitäten aus, in denen Englisch ausschliesslich implizit, also ohne formale Einsprengsel, gebraucht wurde. Mit durchschnittlich 56.1% ist der Anteil so gross, dass von einer recht guten Befolgung des Grundprinzips von Embedding gesprochen werden kann.

Spalte C zeigt den Anteil Aktivitäten, die von einer rein formalen Verwendung der Sprache geprägt sind. Mit 43.9% ist hier der Anteil in der ersten Klasse höher als in der 2. und 3. (*SD* = .36).

Tabelle 5: Beobachtete Hauptmerkmale von Embedding nach Klassenzug

A	B	C	D	E	F
Klassenzug	N Aktivitäten	Prozentsatz Aktivitäten mit ausschliesslich formaler Sprachverwendung	Prozentsatz Aktivitäten mit ausschliesslich impliziter Sprachverwendung	Prozentsatz implizite und formale Sprachverwendung in Kombination	Prozentsatz Aktivitäten mit impliziter Sprachverwendung (D+ E)
Klasse 1	82	43.9	48.8	7.3	56.1
Klasse 2	92	18.5	56.5	25.0	81.5
Klasse 3	115	22.6	60.9	16.5	77.4
Gesamt	289	27.3	56.1	16.6	72.7

Als weitere wesentliche Merkmale der Embedding-Methode werden in den Grundlagenpapieren leicht verständliche Redebeiträge (*comprehensible input*) und die non-verbale Ausführung von Handlungsanweisungen (vgl. *Total Physical Response*) genannt. In ungefähr der Hälfte aller Aktivitäten hören die Schülerinnen und Schüler überwiegend zu (49.8%) und/oder (re-)agieren non-verbal (54.3%), das heisst z.B., sie bewegen sich nach Anweisung oder sie basteln etwas.

Als weitere typische Merkmale für den Embedding-Unterricht können die Kategorien "Procedure" und "Discipline" angesehen werden, da bei Übungs- und anderen Handlungsanweisungen die Sprache für einen unmittelbar überprüfbar kommunikativen Zweck eingesetzt wird. In einem Drittel aller erfassten Aktivitäten erscheint ein Element "Procedure" (Instruktionen, Handlungsanweisungen), in fast allen Fällen auf Englisch. In disziplinarischen

Äusserungen (in ca. 13% aller Aktivitäten vertreten) nehmen die Lehrkräfte häufiger einen Sprachwechsel vor, sei das, dass die Zurechtweisung von Anfang an auf Deutsch erfolgt oder auf Deutsch wiederholt wird.

Welche Sprache verwenden nun die Kinder im Embedding-Unterricht, wo sie nach unserer Beobachtung nur selten explizit zum Gebrauch des Englischen aufgefordert werden? Tabelle 6, Spalte F, weist nach, dass die Kinder in zwei Dritteln aller Aktivitäten Englisch sprechen oder singen, und in 43.1% ausschliesslich Englisch (hier handelt es sich überwiegend um Lieder). Deutsch wird in 23.9% der Aktivitäten ausschliesslich verwendet.

Tabelle 6: Anteil der Sprachen Englisch und Deutsch in der Kategorie Schüler interaktionsmodalität Sprechen/Singen

A	B	C	D	E	F
Klassenzug	N Aktivitäten	Prozentsatz Englisch	Prozentsatz Englisch und Deutsch	Prozentsatz Deutsch	Prozentsatz Englisch und Englisch/Deutsch (C + D)
Klasse 1	82	50.0	28.0	15.9	78.0
Klasse 2	92	31.5	20.7	33.7	52.2
Klasse 3	115	47.8	25.2	21.7	73.0
Gesamt	289	43.1	24.6	23.9	67.8

Man könnte vermuten, dass neben der Klassenstufe die sprachliche Kompetenz der Lehrpersonen einen Einfluss auf die Unterrichtsrealität hat. Die Analyse der Beobachtungsdaten nach den Niveaus A (Advanced), U (Upper Intermediate), I (Intermediate oder Lower Intermediate)²² in Tabelle 7 ergibt, dass die Lehrpersonen mit mittleren Kenntnissen Englisch weniger häufig implizit brauchen (Spalte F: 62.4%) im Vergleich zu den höher eingestuftten Lehrpersonen (74.5% bzw. 88.6%).

Tabelle 7: Beobachtete Hauptmerkmale von Embedding nach Sprachkompetenz der Lehrkraft

A	B	C	D	E	F
Klassenzug	N Aktivitäten	Prozentsatz Aktivitäten mit ausschliesslich formaler Sprachverwendung	Prozentsatz Aktivitäten mit ausschliesslich impliziter Sprachverwendung	Prozentsatz implizite und formale Sprachverwendung in Kombination	Prozentsatz Aktivitäten mit impliziter Sprachverwendung.
Niveau Advanced	70	18.6	77.1	11.4	88.6
Niveau Upper Intermed.	94	19.1	55.3	19.1	74.5
Niveau Intermediate	125	38.4	44.8	17.6	62.4
Gesamt	289	27.3	56.1	16.6	72.7

²² Daten der Ausbildungsinstitution

Umgekehrt verwenden Intermediate-Lehrkräfte doppelt so oft formale Sprachelemente wie ihre besser vorgebildeten Kollegen (Spalte C), in den meisten Fällen Wortschatzerklärungen und -repetitionen. 38.4% all ihrer Aktivitäten sind rein formaler Natur, gleichen also herkömmlichen Fremdsprachenlektionen ($SD = .15$), gegenüber ca. 19% Upper Intermediate und Advanced Lehrpersonen.

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass Lehrpersonen, die sich sprachlich unsicher fühlen, eher auf formale Methoden der Sprachvermittlung (EFL) Rückgriff nehmen als sprachlich kompetente. Vereinzelt werden auch in den Fragebogen und in den Interviews entsprechende Veränderungswünsche geäußert.²³ Eine Aussage ging dahin, dass zuerst ein Grundstock an Sprachkenntnissen durch gesteuerten Unterricht vermittelt werden müsse, bevor mit Embedding begonnen werden könne.

Gesamthaft gesehen lässt sich sagen, dass die Lehrkräfte wohl dank ihrer didaktischen Erfahrung und Vertrautheit mit den Reaktionsweisen der Kinder das Konzept des Embedding der Projektleitung adäquat umgesetzt haben. Je höher die Sprachkompetenz, desto sicherer fühlen sich die Lehrpersonen beim Unterrichten auf Englisch.

4.1.3 Unterrichtsbereiche und Materialien

Vom Untersuchungsteam wurden Lektionen in verschiedenen Unterrichtsbereichen besucht (Mathematik, Sprache, Mensch und Umwelt, Handarbeit; Singen und Tagesanfang waren immer integriert in die Sequenzen). Durch die komplexen Gegebenheiten des SP21 und der Untersuchungsanlage bedingt, war es nicht möglich, eine systematische Auswahl zu treffen, die es erlaubt hätte, bestimmte Muster in Bezug auf die Unterrichtsbereiche zu finden.

Tabelle 8: Bewertung der Unterrichtsbereiche nach Häufigkeit des Einsatzes und Eignung für Embedding²⁴

Unterrichtsbereich	Häufigkeit des Einsatzes	Eignung
Singen	3.64	3.71
Mathematik	3.08	2.96
Werken/Basteln (ohne Handarbeit)	2.83	2.93
Sprache	2.77	2.62
Mensch und Umwelt	2.43	3.25
Tagesanfang und Ende	2.33	3.00
Sport	2.29	2.81

Unterrichtsbereiche: Im Fragebogen wurden die Lehrkräfte gebeten, die Fächer nach ihrer Eignung für das Embedding zu werten und anzugeben, wie häufig sie Englisch eingesetzt haben. Während die Lehrkräfte Singen als am geeignetsten erachten und auch häufig englische Lieder singen, zeigt sich bei Mensch und Umwelt, Sport und Tagesanfang/Tagesende eine gewisse Diskrepanz zwischen Anspruch und Realität (Tabelle 8). In der Tat ist der

²³ z.B. "Mir ein Lernzielprogramm erstellen. Diese Lernziele sind = Standardsätze, Standardantworten, Standardfragen. Diese bewusst als EFL klassieren." oder: "zuerst werde ich eine Basis mit den Schülern erlernen, und dann mit den Grundkenntnissen die embedding-Methode im Unterricht anwenden".

²⁴ Kategorien: Häufigkeit: 1 = nie; 2 = selten; 3 = manchmal; 4 = oft. Eignung: 1 = gar nicht geeignet; 2 = eher ungeeignet; 3 = eher geeignet; 4 = sehr gut geeignet

englischsprachige Unterricht in Mensch und Umwelt komplex und bedarf beträchtlicher Vorbereitungsleistungen, zumal in diesem Bereich wenig Materialien zur Verfügung stehen. Beim Sport haben erste Erfahrungen gezeigt, dass die Fremdsprache die Organisation von Spielen (jedenfalls in der ersten Klasse) eher erschwert und den Kindern Bewegungszeit wegnimmt.

Themen: Aus den Beobachtungsdaten (Aspekt Thema/Anwendungsbereich) geht hervor, dass der grösste Anteil (48%) der für die Englisch-Sequenzen gewählten Themen schulischer Art ist. Das heisst, es werden Rechenarten auf Englisch geübt oder Arbeitsblätter aus dem Naturkundeunterricht bemalt. Als zweithäufigster Themenbereich folgen Lieder oder Verse (18.2%), die oft ohne ersichtlichen Bezug auf die nachfolgenden Embedding-Aktivitäten sind. In 13% aller Fälle war das Klassenzimmer selbst der thematische Mittelpunkt (Bezug auf Arbeitsgeräte, Handlungsanweisungen etc.). Schliesslich werden noch Themen aus der Fantasiewelt (Märchen und Geschichten) behandelt (11.5%). Wenig repräsentiert in dieser ersten Beobachtungsphase sind persönliche oder familiäre Themen und weiter ausgreifende Bereiche, die in der Analyse als "World topics" kategorisiert wurden (5.6%).

Handarbeit: Bei den Unterrichtsbeobachtungen konnte in den drei gewählten Schulen aus stundenplantechnischen Gründen nur eine Lehrerin besucht werden – das Interview und der Fragebogen berücksichtigt jedoch drei Lehrpersonen. Das Prinzip des Embedding wurde in den besuchten Stunden konsequent angewendet, d.h. sowohl Bewegungs-, Disziplin- als auch Arbeitsanweisungen wurden in Englisch gegeben und mit sehr vielen visuellen Materialien unterstützt. Die Kinder konnten mit visueller Hilfe und meist ohne deutsche Erklärung die Handlungsanweisungen ausführen.

Eine Lehrerin betont jedoch, dass ihr immer wieder das notwendige englische Vokabular fehle, bzw. das Spezialvokabular nicht unbedingt schnell in herkömmlichen Wörterbüchern gefunden werden kann. Interessant ist die Beobachtung, dass verständlicher Input auch ignoriert werden kann, dann nämlich, wenn eine Anweisung durch das Vorzeigen klar genug gemacht wird, dass sie die Schülerinnen und Schüler ausführen können, ohne wirklich auf den englischen Begleittext zu hören. Auch kann das häufige Wiederholen zu Ungeduld und verringerter Aufnahmefähigkeit führen.

Aus diesen Erkenntnissen kann erstens gefolgert werden, dass die Lehrkräfte sich an die methodisch-didaktischen Vorgaben des Embedding-Konzepts halten:

It is the stated objective of Schulprojekt 21 to achieve the normal curriculum goals through the partial use of English as a language of instruction. (The first years of English, SP21)

Tatsächlich verwenden die Lehrkräfte Englisch überwiegend zur Vermittlung herkömmlicher schulischer Inhalte.

Zweitens zeugt die Vermeidung von persönlich-biographischen und welthaltigen Themen auch davon, dass die Schülerinnen und Schüler in dieser frühen Phase noch kaum zusammenhängende Phrasen oder Sätze produzieren können.

Zum dritten schliesslich verweist diese Beschränkung auf eher schulische Themen auf die Schwierigkeiten, die beim bilingualen Sachunterricht auftre-

ten können, wenn die Themen komplexer werden und die Sprachkompetenz der Lehrkräfte in besonderem Masse gefordert wird. Im Hinblick auf die Einführung des Embedding auf der Mittelstufe muss diesem Punkt besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

4.2 Qualität der Lerngelegenheiten

In diesem Kapitel sollen folgende Fragen gestellt und teilweise beantwortet werden:

Wie steht es um die Qualität der Lerngelegenheiten, die im Embedding-Unterricht spontan auftreten?

Genügen die sprachlichen Voraussetzungen, welche die Lehrkräfte in den Unterricht mitbringen für eine nachhaltige Verwirklichung der Projektziele?

Akzeptieren die Kinder die Lehrperson als Vertreterin der lokalen Kultur und zugleich als Vermittlerin von neuen kulturellen Inhalten und Kommunikationsformen?

In Modellen des ungesteuerten Spracherwerbs wie Embedding und Immersion resultieren die Lerngelegenheiten für die Kinder aus dem sprachlichen Material, das ihnen in schulischen Handlungszusammenhängen zur Verfügung gestellt wird. Die Kinder bilden diesen Input ab auf die ihnen eigenen Verstehensmöglichkeiten. Das heisst also, dass die Beiträge der Lehrkraft absolut zentral sind, zumal in den beobachteten Klassen kaum alternative Quellen wie Audio tapes benutzt wurden. Zentral für die Lerngelegenheiten ist demnach die Sprachkompetenz der Lehrkräfte (vgl. Peltzer-Karpf & Zangl, 1998).

4.2.1 Sprachkompetenz der Lehrkräfte und deren Manifestation im Unterricht

Die Erkenntnisse aus der Frage nach der Einschätzung der eigenen Englischkompetenzen bei der Verwendung im Unterricht sind eher widersprüchlich. Während in den Interviews eher Aspekte des Ungenügens hervorgehoben werden, zeigten sich in den Fragebogen 10 von 16 Antwortenden sehr zufrieden oder eher zufrieden mit ihrer Kompetenz bzw. Flexibilität bei der Verwendung des Englischen.

Der Konsens war, dass Unterrichten im SP21 auf alle Fälle anspruchsvoller sei als herkömmlicher Fremdsprachenunterricht für Kinder, und dass die Ansprüche mit zunehmender Dauer des Projekts und steigender Komplexität des Stoffes eher noch höher würden. Wichtiger als die Aussprache sei die Geläufigkeit und die Verfügbarkeit von situationsgerechtem Wortschatz, etwas, das nur mit längeren Auslandsaufenthalten wirklich erreichbar sei. Im Zusammenhang mit der Englischausbildung wurden viele Fragezeichen gesetzt.

Im Herbst 98 wurden die Sprachkenntnisse der auszubildenden Lehrkräfte durch die Ausbildungsschule geprüft, um eine sinnvolle Einteilung in Niveaugruppen für den Englischunterricht zu gewährleisten. Gemäss dieser Eintrittsprüfung wurden von 64 Lehrerinnen und Lehrern 8 in die Advanced, 25 in die Upper-Intermediate, 15 in die Intermediate und 16 in die Lower-Intermediate Gruppe eingestuft. Von den 75 im SP21 unterrichtenden Lehr-

kräften haben am erstmöglichen Termin im November 1999 30 die Schlussprüfung²⁵ erfolgreich bestanden und damit die Lehrbefähigung erlangt. Allerdings ist davon auszugehen, dass nur Kandidatinnen und Kandidaten aus den oberen beiden Leistungsgruppen die Prüfung angetreten haben.²⁶

Den auszubildenden Lehrkräften wurde mitgeteilt, dass das Niveau der Schlussprüfung "irgendwo zwischen First Certificate und Advanced" (Cambridge-Diplome) anzusiedeln sei, entsprechend etwa einem Niveau zwischen B2 und C1 gemäss dem Referenzrahmen mit den Kompetenzniveaus des Europarates.²⁷ Von der Projektleitung wird betont: "hohe Ansprüche an die Sprachkompetenz der Lehrer/Lehrerinnen gehören ebenfalls zum Embedding-Ansatz" (Immersives Lernen, Info und Akzente 1/1999). Langfristig wird gemäss Aussage des Projektleiters ein Niveau C1 angestrebt.

In den mündlichen Fähigkeiten (an Gesprächen teilnehmen und zusammenhängend sprechen) schätzten sich vor Beginn der Ausbildung von den 18 befragten nur 4 Lehrkräfte, nach deren Abschluss deren 6 auf Stufe C1 oder höher ein.

Das Anstreben einer hohen Sprachkompetenz wird von Peltzer-Karpf und Zapfl auf Grund von Erfahrungen in einem ähnlichen Projekt an zwei Wiener Volksschulen gefordert:

Die Tatsache, dass die kritische Phase des auditiven Systems um das neunte Lebensjahr liegt, ist ein starkes Argument dafür, dass nur erstklassig trainierte Lehrer im frühen Fremdsprachenunterricht einzusetzen sind" (Peltzer-Karpf und Zapfl, 1998:15).

Aus dem Meinungsbarometer I geht hervor, dass die Lehrkräfte im Schulprojekt 21 für das Teilprojekt Englisch eine hohe zeitliche Belastung auf sich nehmen, ohne sich deshalb stark psychisch unter Druck zu fühlen, zumindest in der frühen Phase der Erhebung, als die meisten Lehrkräfte kaum mit Englisch begonnen hatten. Während der Beobachtungsphase wurde dieses Bild etwas relativiert. Die Antwortenden geben an, im Durchschnitt 2 Stunden pro Woche für die Erarbeitung und Herstellung von Materialien und 1.3 Stunden zusätzlich für das Englisch-Embedding einzusetzen. Die psychische Belastung stieg vor allem durch die Ungewissheit vor der Zertifizierungsprüfung gemäss Interviewaussagen erheblich an.

Die Frage stellt sich, ob bei diesem beträchtlichen Aufwand und den festgestellten Defiziten und Lücken in der Ausbildung die erforderlichen Sprachkompetenzen Schritt zu halten vermögen mit den wahrscheinlich steigenden Anforderungen, und ob die Umsetzung des Teilprojekts Englisch nachhaltig gestaltet werden kann.

²⁵ Die Prüfung ist uns vom dafür verantwortlichen Primarlehrerseminar nicht zur Verfügung gestellt worden.

²⁶ Für alle Lehrkräfte besteht die Möglichkeit, den Englischunterricht während maximal zwei Jahren zu besuchen. Die Prüfung wird noch zu zwei weiteren Daten angeboten.

²⁷ Beispiel: Sprechen auf Niveau C1: Ich kann mich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken ohne öfter offensichtlich nach Worten suchen zu müssen. Ich kann die Sprache wirksam und flexibel im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in der Ausbildung gebrauchen. Ich kann meine Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken und meine Beiträge geschickt mit denen anderer verknüpfen. Ich kann komplexe Sachverhalte ausführlich darstellen und erörtern, dabei Themenpunkte miteinander verbinden, einzelne Aspekte besonders ausführen und meinen Beitrag angemessen abschliessen. (Quelle: Europäisches Sprachenportfolio)

4.2.2 Kulturelle Faktoren beim eingebetteten Sprachunterricht

In der Ausschreibung des SP21 werden neben sprachlernorientierten Zielen weitere erwähnt:

[The children will] become sensitive towards similarities and differences between languages and tend thus to develop a positive attitude to other languages and cultures. (Ausschreibungstext der wissenschaftlichen Evaluation, S. 5)

Während zu diesem frühen Zeitpunkt noch nicht auf allfällige Einstellungen der Kinder gegenüber anderen Sprachen und Kulturen eingegangen werden kann, muss doch auf ein unseres Erachtens erstaunliches Phänomen eingegangen werden. Aus den vier Interviews geht durchwegs hervor, dass die Lehrkräfte die Kulturen der englischsprachigen Länder oder ethnischen Gruppen als unwichtig beurteilen. Die Gründe für diese Wertung liegen einerseits in der Instrumentalisierung der englischen Sprache als Unterrichtswerkzeug (siehe Abschnitt 4.1.1.) und andererseits in einem Mangel an eigener Erfahrung mit entsprechenden Ländern oder gar einer gewissen Skepsis gegenüber angelsächsischer Kultur, insbesondere der amerikanischen. Einige Lehrkräfte verweisen zudem auf die Vielfalt der Kulturen, die bereits im Klassenzimmer vertreten sind und betonen, dass interkulturelle Sensibilisierung am ehesten in diesem Nahbereich gefördert werden sollte (und auch wird). *Der kulturelle Hintergrund wird also von der englischen Sprache abgelöst, die Sprache ganz in den Dienst der Schule gestellt.*

Der eingangs gestellten Frage nach der Akzeptanz der Lehrperson als Vertreterin der lokalen Kultur und zugleich als Vermittlerin von neuen kulturellen Inhalten und Kommunikationsformen, muss also die Antwort entgegengestellt werden, dass sich die Lehrpersonen gar nicht als Kulturmittler verstehen wollen.

Es könnte sein – und diese Hypothese muss im weiteren Verlauf der Evaluation untersucht werden – dass die Lehrkräfte das Teilprojekt Englisch als positiv bewerten, weil die neu erworbenen Kompetenzen für sie ein Gewinn sind. Nicht nur können sie sich dank der Zusatzausbildung selbst besser in der Weltsprache Englisch verständigen, sondern sie können den Kindern und ihren Eltern auch ein begehrtes Gut vermitteln.

4.3 Zusammenfassung und Stellungnahme

Das SP21 fördert mit dem Embedding-Konzept die Annäherung an die Sprache durch ihren Gebrauch im gewohnten schulischen Umfeld. Englisch wird von den beobachteten Lehrkräften vornehmlich zur Vermittlung des Primarschulstoffs eingesetzt. Es zeigt sich auch, dass ein reiner Embedding-Unterricht nicht immer durchgehalten werden kann. Die Mehrzahl der Lehrkräfte weiss die Freiheit und Selbstständigkeit ihrer Rolle dank guter Motivation und intensiver Vorbereitung gut zu nutzen. Die Freude am Lernen ist nicht nur den Schülerinnen und Schülern, sondern auch den Lehrkräften anzumerken.

Von allen Beteiligten wird das Unterrichten im Schulprojekt 21 als anspruchsvolle Aufgabe bezeichnet. Insbesondere stellt der Embedding-Ansatz Anforde-

rungen an die kommunikative Kompetenz in einer Fremdsprache, die bis jetzt nicht in allen Fällen erfüllt werden konnten.

In der Projektdokumentationen wird die Einführung des Unterrichts in englischer Sprache in das Schulprojekt 21 wie folgt begründet:

Die Sprache der Kommunikationsgesellschaft wird zu einem grossen Teil Englisch sein. Die Beherrschung von Computer und Englisch sowie die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen gehören zu den unabdingbaren Schlüsselqualifikationen der Gesellschaft von morgen.

Es wird ferner darauf hingewiesen, dass die Chancen des frühzeitigen Englischunterrichts untersucht werden sollen.

Allerdings wird kein expliziter Bezug hergestellt zwischen den Bemühungen um frühes Sprachenlernen und den Anforderungen der "Kommunikationsgesellschaft". Es bleibt unklar, welches Englisch die Primarschülerin für die in der Vision angeführte Medienkompetenz braucht.

Folgende praktischen Schlussfolgerungen und Empfehlungen ergeben sich aus diesen Befunden:

1. Die Embedding-Methode bewährt sich in der Anfangsphase gut. Mit zunehmender Komplexität der Stoffe und des Spracherwerbsprozesses könnte sie sich aber als zu vereinfachend und limitiert erweisen. *Sie sollte deshalb nicht zum alleinigen Massstab erhoben werden. Elemente des herkömmlichen kommunikativen Fremdsprachenunterrichts haben durchaus ihren Platz. Neu einsteigenden Lehrkräften könnte mittels anschaulicher Beispiele (Musterlektionen auf Video aus dem SP 21) die praktische Umsetzung der Spracherwerbtheorien im Embedding-Ansatz gezeigt werden.*

2. Als problematisch erachten wir den mit ungesteuertem Spracherwerb verbundenen Leitsatz, dass die Kinder die neue Sprache erst produzieren sollen, wenn sie dazu bereit sind. Weil der Englischunterricht auf relativ unsystematische Art auf verschiedene Unterrichtsgefässe verteilt ist und da bisher keine allgemein verbindlichen Lernziele publiziert wurden, stellt sich nach der anfänglichen Begeisterung die Frage der Nachhaltigkeit. *Für die Bewertung des Lernerfolgs müssen unbedingt verbindlichere Kriterien in Form von handlungsorientierten Lernzielen geschaffen werden, sowohl im Interesse einer wissenschaftlichen Evaluation als auch zur Einlösung der hochgeschraubten Erwartungen seitens der Lehrkräfte, der Eltern und der Öffentlichkeit.*

3. Bevor über den Erfolg des Projekts entschieden werden kann, muss das Ziel einer adäquaten Ausbildung der Lehrkräfte erreicht werden. Das bedeutet eine *wohlorganisierte, auf das SP21 bezogene Sprachschulung mit einem substantiellen Auslandsaufenthalt (möglichst verbunden mit einem Praktikum an einer Primarschule) sowie eine transparente Zielsetzung für die Schlussprüfung und verbindliche Regelungen für die Zertifizierung. Es ist unabdingbar, dass am Ziel eines hohen Niveaus (Europarat C1) festgehalten wird, um die Glaubwürdigkeit des Projekts – nicht zuletzt im Kontext der nationalen Sprachendebatte – nicht zu unterminieren.*

Des weiteren müsste im Sinne eines besseren Rückhalts gerade für sprachlich geforderte Lehrkräfte das von der BID zu Beginn des Projektes gemachte Versprechen einer Begleitung in Form eines sprachlichen und didaktischen Coaching bald eingelöst werden.

4. Wenn an dem Ziel festgehalten werden soll, interkulturelle Kompetenz zu fördern, darf die Sprache nicht zum alleinigen Zweck instrumentalisiert werden, Unterricht auf Englisch abzuhalten. *Der Fächer sollte über die z.T. vereinfachend als Stoffvermittlung bezeichneten Aktivitäten hinaus geöffnet werden.* Es wäre zum Beispiel interessant zu sehen, was die Fremdsprache als Vermittlerin zwischen den im Klassenzimmer selbst vorhandenen Kulturen beitragen kann. Dazu bedarf es aber eines Engagements der Lehrkräfte und einer vertieften Auseinandersetzung mit den kulturellen Hintergründen der neuen Sprache. *Zur Unterstützung dieser Zielsetzung sollte die Projektleitung die Schulen vermehrt mit massgeschneiderten Unterrichtsmaterialien beliefern.*

Schlussbetrachtung: Völlig ausgeblendet wird im ganzen Projekt der Kontext der schweizerischen Sprachenlandschaft. Wenn wir den Hypothesen des Sprachökonomén François Grin folgen (u.a. in Grin, 1999), könnte es im 21. Jahrhundert sehr wohl zu einer Banalisierung des Englischen kommen, in dem Sinne, dass die Beherrschung der Weltsprache als ebenso selbstverständliche Voraussetzung für das Funktionieren des Individuums in der Erwachsenenwelt angesehen wird wie das Lesen und Schreiben heutzutage, und dass ökonomische Werte eher mit Kompetenzen in mehreren Fremdsprachen verbunden sein werden. *In diesem Sinne könnte eine frühe Sensibilisierung auf Sprache und Fremdsprache sowie andere Kulturen bei der Einführung der zweiten Landessprache eine bahnbrechende Rolle spielen.*

Aus dem "Meinungsbarometer" geht erfreulicherweise hervor, dass die Begeisterung der Lehrerinnen und Lehrer für das TP Englisch trotz manchmal noch fehlender Sprachkenntnisse und grossem Vorbereitungsaufwand hoch ist. So wäre es bedauerlich, wenn diese antreibende Motivation durch ungenügende Ausbildung, fehlende Praxisbegleitung und unklare Zielsetzungen gemindert würde.

5 UNTERRICHT UND COMPUTERNUTZUNG

Das fünfte Kapitel des vorliegenden Zwischenberichtes bezieht sich auf die Einstiegsphase ins altersdurchmischte (ADL) und ins computergestützte Lernen (cL). Für diese Bereiche wurden von der Leitung des SP21 folgende Ziele formuliert:

Altersdurchmisches Lernen. Während des eigenständigen Lernens in der altersdurchmischten Lerngruppe arbeiten und forschen die Schülerinnen und Schüler einzeln oder im Team sowohl gemäss Zielen und Inhalten des Lehrplans als auch nach eigenen Interessen und nach eigenem Tempo an Aufgabenstellungen und Projekten (BiD, Evaluationsausschreibung SP21, 1999, S. 3). ... Im ersten Projektjahr findet der klassenübergreifende, altersdurchmischte Unterricht regelmässig während mindestens zwei Lektionen pro Woche statt. Er ist mit dem Motto Eile mit Weile überschrieben. ... In der ersten Phase lernen die Kinder zuerst die neuen Kolleginnen/Kollegen und die neue Lehrperson kennen. Dann werden Themenateliers mit rotierender Lerngruppe und ein gemeinsamer Jahresabschluss empfohlen (BiD, Arbeitspapier SP21, 8.10.99).

Computergestütztes Lernen. Ab der ersten Klasse arbeiten die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrpersonen mit dem Computer. Sie sollen damit vertraut werden und den Computer als "Werkzeug" und Lernhilfe nutzen können (BiD, Evaluationsausschreibung SP21, 1999, S. 4).

Aus diesen Zielen wurden für die Evaluation im Bereich Unterricht und Computernutzung drei Hauptfragestellungen abgeleitet:

1. Wie setzen die Lehrpersonen der Versuchsschulen die Projektvorgaben "Eigenständiges Lernen und Lernen im (stufenübergreifenden) Team" sowie "Lernen mit dem Computer" bei der Unterrichtsgestaltung um?
2. Welche inhaltlichen, didaktischen und organisatorischen Herausforderungen entstehen durch die Projektvorgaben, nach Erweiterten Lehr-Lern-Formen zu unterrichten, Klassenunterricht mit altersdurchmischem Unterricht zu kombinieren und den Computer als Werkzeug und Lernhilfe einzusetzen?
3. Wie verändert sich die Unterrichtsgestaltung und damit die Lehr-Lern-Kultur im Laufe des Schulversuches?

In der Fortsetzung werden nach einer kurzen Methodenbeschreibung erste Ergebnisse mit Bezug auf die Hauptfragestellungen eins und zwei präsentiert. Sie dienen ausser der aktuellen Berichterstattung als Grundlage für die in der Hauptfragestellung drei angesprochene Verlaufsdocumentation. Auf den Ergebnisteil folgt eine zusammenfassende Stellungnahme, die in drei Empfehlungen für den weiteren Projektverlauf einmündet.

5.1 Methode

5.1.1 Stichprobe

In die Evaluation einbezogen wurden 10 Klassen und ihre Hauptlehrpersonen ($N = 10$) aus 4 Projektschulen. Es handelt sich dabei um je drei Klassen des ersten, zweiten und dritten Schuljahres sowie um eine Mehrstufenklasse. Die

Schulen wurden anhand demographischer Merkmale (u.a. Grösse der politischen Gemeinde, Zusammensetzung der Schülerschaft) ausgewählt. Bezüglich dieser Kennwerte spiegelt die Stichprobe in groben Zügen die Bandbreite der SP21 Schulen. Die Auslese der Klassen und Lehrpersonen innerhalb der (Evaluations-) Schulen erfolgte durch das Lehrerkollegium.

5.1.2 Instrumente und Durchführung

Die Daten, die den folgenden Auswertungen zugrunde liegen, wurden durch Unterrichtsbeobachtungen, Lehrerinterviews, eine Schülerbefragung und einen Leistungstest erhoben.

Unterrichtsbeobachtungen. In 10 Klassen wurde je eine Doppellektionen ADL systematisch beobachtet. Dabei wurden ein auf die Projektziele bezogener *Leitfaden* und ein *Beobachtungsraster* eingesetzt (Weinert & Helmke, 1997).

Einzelinterviews mit den Lehrpersonen. Nach jeder ADL Doppellektion wurde mit der betreffenden Lehrperson ($N = 10$) ein einstündiges Einzelinterview geführt. Der Leitfaden enthielt offene und geschlossene Fragen zum beobachteten Unterricht sowie zur Umsetzung der ADL und cL Vorgaben in der Anlaufphase des SP21.

Schülerbefragung und Leistungstest. Bei allen Zweitklässlern der Stichprobe ($N = 67$) wurden zuerst durch eine *standardisierte Befragung* Informationen zum ausserschulischen Computergebrauch eingeholt. Dann lösten die Kinder paarweise eine Schreib- und eine Zeichnungsaufgabe (*Leistungstest*) am Computer. Für beide Untersuchungsteile wurden pro Schülerpaar 30 Minuten eingesetzt.

Die Datenerhebung fand im November 1999 statt, d.h. acht bis elf Schulwochen nach Projektbeginn. Sie wurde von fünf Testleiterinnen durchgeführt.

5.1.3 Auswertung

Je nach Erhebungsmethode wurden Inhaltsanalysen mit Häufigkeitsauszählungen oder statistische Auswertungen vorgenommen. In der Ergebnisdarstellung werden die entsprechenden Zahlenwerte in Klammern hinter den jeweiligen Aussagen aufgeführt.

5.2 Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung ist in drei Unterkapitel gegliedert. Das erste Unterkapitel (5.2.1) bezieht sich aufs altersdurchmischte, das zweite (5.2.2) aufs computergestützte Lernen. Gegenstand des dritten Unterkapitels (5.2.3) sind die zusammenfassenden Kommentare der Lehrpersonen über die Einstiegsphase ins SP21.

5.2.1 Altersdurchmisches Lernen

Jede Projektschule hat für das ADL ein eigenes Konzept entwickelt. In organisatorischer Hinsicht unterscheiden sich die Konzepte der besuchten Schulen (drei ADL Teams, bestehend aus einer Erst-, Zweit- und Drittklasslehrkraft²⁸)

²⁸ Die Mehrstufenklasse wird hier ausgeklammert.

primär in drei Punkten: der Zusammenarbeit im ADL Team, dem Rotationsmodus und der Gruppenbildung.

Konzept 1: Das ADL Team hat einen inhaltlichen, zeitlich flexiblen Jahresplan erstellt und bereitet jede Doppellektion gemeinsam vor. Danach hält jede Lehrperson diese Lektion in ihrer ADL Abteilung (inhaltliche Parallelführung). Etwa alle 10 Schulwochen übernimmt jede Lehrperson eine andere ADL Abteilung. Die Kinder arbeiten in stabilen ADL Kleingruppen, die vom ADL Team gebildet wurden.

Konzept 2: Das ADL Team hat ein gemeinsames Jahresprojektthema gewählt. Innerhalb dieses Rahmens ist jede ADL Lehrperson für ein Teilprojekt zuständig. Sie bereitet den ADL Unterricht ihres Teilprojektes in eigener Regie vor. Etwa alle 10 Schulwochen übernimmt sie eine andere ADL Abteilung. Somit führt sie im Laufe des Schuljahres dreimal dasselbe Teilprojekt mit anderen Schülerinnen und Schülern durch. Die Kinder arbeiten in stabilen ADL Kleingruppen, zu denen sie sich zu Beginn des jeweiligen Teilprojektes aufgrund der Themenwahl zusammenfinden.

Konzept 3: Das ADL Team legt an seinen Sitzungen für die nächsten zwei bis sechs Schulwochen ein gemeinsames Projektthema fest. In diesem Rahmen gestaltet jede ADL Lehrperson ein Teilprojekt, das sie relativ eigenständig vorbereitet und in der Regel dreimal mit einer anderen ADL Abteilung durchführt. Die Kinder arbeiten in variablen ADL Kleingruppen. Die Gruppen bilden sich spontan aufgrund der gewählten Arbeitsaufträge oder Werkstattposten.

Unterrichtsbeobachtungen. Alle beobachteten ADL Doppellektionen wurden im Fach Mensch und Umwelt (Projektthemen: Tiere, Wohnen, Weihnachten, der Körper des Menschen) gehalten, wobei die Lehrpersonen mehrheitlich einen relativ engen und dadurch altersgemässen thematischen Rahmen vorgeben und den Umgang mit dem Material sorgfältig strukturierten. Die üblicherweise handlungsorientierten Problemstellungen liessen den Kindern bezüglich Vorgehen, Material, Umfang, Qualität und Bearbeitungszeit einen verhältnismässig grossen Spielraum. Sie konnten daher auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus gelöst werden und eigneten sich für alle drei Altersgruppen.

Die beobachteten ADL Doppellektionen liefen mehrheitlich nach folgendem Muster ab: Nach einem einleitenden Singspiel (9/10)²⁹ erläuterte die Lehrperson die Problemstellung der Doppellektion (7/10) und/oder führte ein Lehrgespräch (4/10). Anschliessend arbeiteten die Kinder in altersdurchmischten Kleingruppen. Der Gruppenunterricht (collaborative seatwork) war so strukturiert (9/10), dass jede ADL Kleingruppe an einem Tisch arbeitete und jedes Gruppenmitglied ein Produkt (z.B. Bastelarbeit, Aufgabenlösung) herstellte. Die Kinder wurden angehalten, einander bei Bedarf zu helfen und sich erst dann an die Lehrperson zu wenden, wenn die Mitglieder der ADL Kleingruppe

²⁹ Der Klammerausdruck bedeutet, dass die Aussage für 9 von 10 Lehrpersonen zutrifft.

nicht helfen konnten (9/10). In einigen Klassen (4/10) richtete sich diese Anforderung speziell an die Drittklässler, die den Erstklässlern beim Lesen helfen sollten (Tutorium). Die Kinder tauschten Material und sachbezogene Informationen aus, zeigten und beschrieben einander die entstehenden Arbeiten und nahmen informelle Beurteilungen vor. Die Lehrpersonen vermittelten bei Bedarf und situativ Regeln des Sozialverhaltens (6/10) und beurteilten Prozesse und Produkte (8/10). Manche Lehrpersonen (4/10) unterrichteten in dieser Phase abteilungsweise, indem sie sich gezielt mit einzelnen ADL Kleingruppen beschäftigten. Es folgte eine längere Aufräumphase (8/10). Der Unterricht schloss mit einem Singspiel (3/10), einer Arbeitsrückschau (4/10) und/oder einem Ausblick auf die nächste ADL Doppellektion (4/10).

Das Unterrichtsklima in den beobachteten ADL Doppellektionen war nicht primär leistungs- sondern eher sozial-orientiert ($M = 2.10$, $SD = .99$)³⁰. Der Unterricht war in der Regel klar und lernzielbezogen strukturiert ($M = 4.20$, $SD = .79$). Die Übergänge zwischen den Unterrichtsphasen erfolgten kurz und reibungslos, so dass keine unnötigen Pausen entstanden ($M = 4.10$, $SD = .99$). Die Erklärungen und Arbeitsanweisungen der Lehrpersonen waren in der Regel klar ($M = 4.00$, $SD = 1.15$). Die meisten Schülerinnen und Schüler arbeiteten interessiert mit und erledigten die Arbeitsaufträge zügig ($M = 3.90$, $SD = 1.10$). Unaufmerksames oder störendes Verhalten wurde von den Lehrpersonen mehrheitlich registriert und thematisiert ($M = 3.50$, $SD = 1.27$). Während manche Lehrpersonen den gesamten Unterrichtsverlauf relativ stark steuerten, traten andere phasenweise in den Hintergrund und liessen die Schülerinnen und Schüler eigenständig arbeiten ($M = 2.80$, $SD = 1.40$). Doch auch während der Einzel- oder Teamarbeit behielten sie die Klasse gut im Auge und wendeten sich systematisch oder bei Bedarf einzelnen Kindern zu ($M = 4.50$, $SD = 1.08$).

Einzelinterviews mit den Lehrpersonen. Den Aussagen der Lehrpersonen zufolge, handelte es sich bei den beobachteten Doppellektionen um typischen ADL Unterricht (10/10). Im Rückblick geben die meisten Lehrpersonen (8/10) an, dass ihnen der Einstieg ins ADL gelungen³¹ sei. Sie führen dies vor allem auf ihren aussergewöhnlich hohen Vorbereitungsaufwand, ihre langjährige Unterrichtserfahrung, ihre realistische und flexible Planung sowie die Tatsache zurück, dass manche Lehrpersonen schon jahrelang zusammenarbeiten. In der ADL Einstiegsphase standen soziale Lernziele im Vordergrund (10/10). Die Kinder sollten einander kennen und helfen lernen. Als motivierend beurteilen die Lehrpersonen die harmonische Atmosphäre in den ADL Doppellektionen (7/10), die Tatsache, dass sie die Schülerinnen und Schüler der Kollegen und Kolleginnen kennen lernen (6/10) sowie die günstigen Auswirkungen aufs Schulklima (3/10).

³⁰ M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; Antwortkategorien: trifft vollkommen zu (5), trifft ziemlich zu (4), trifft mittelmässig zu (3), trifft weniger zu (2), trifft gar nicht zu (1).

³¹ Die Originalfrage lautete: Wie beurteilen Sie rückblickend die Anlaufphase des ADL? Was ist gut gelungen? Was würden Sie ein nächstes Mal anders machen?

Ansonsten wird das ADL als unterrichtlicher Fremdkörper wahrgenommen, der die Lehrpersonen in verschiedener Hinsicht enorm belastet (6/10). Eine Hauptursache ist die fehlende Zieltransparenz. Den meisten Lehrpersonen ist nicht hinreichend klar, welche Lerneffekte das ADL haben soll, die sich mit einem modern gestalteten Klassenunterricht nicht auch erzielen liessen (7/10). Der SP21 Forderung nach eigenständigem, individualisiertem und projektartigem Lernen kommen die Lehrpersonen im Klassenunterricht dadurch nach, dass sie zumindest phasenweise das Anspruchsniveau der Problemstellungen auf den Leistungsstand der einzelnen Kinder abstimmen, Aufgaben zur Auswahl anbieten Werkstätten und Reisetagebücher einsetzen sowie mit Tages- oder Wochenplänen arbeiten. Auch die SP21 Forderung nach Teamarbeit wird nach Auffassung der Lehrpersonen im Klassenunterricht eingelöst. Im Durchschnitt arbeiten die Schülerinnen und Schüler drei- bis viermal pro Woche in Paaren ($M = 4.00$, $SD = .67$)³² und etwa einmal pro Woche in Gruppen ($M = 2.60$, $SD = .52$). Zudem betätigen sie sich drei- bis viermal pro Woche als Lernhelfer ($M = 3.5$, $SD = 1.18$). Dabei ist es den Lehrpersonen sehr wichtig, dass die Kinder selbst und von Fall zu Fall entscheiden, ob sie sich als Lernhelfer zu Verfügung stellen oder nicht. Vor dem Hintergrund eines so gestalteten Klassenunterrichts stellt sich für die meisten Lehrpersonen die grundlegende Frage, was den enormen Zeit- (8/10), Organisations- (5/10) und Sozialisationsaufwand (3/10) rechtfertigt, den sie fürs ADL erbringen müssen.

Als weitere Hauptursache für ihre kritische bis ablehnende Haltung dem ADL gegenüber nennen die Lehrpersonen das Unvermögen, die schuljahresbezogenen, fachlichen Lehrplanforderungen im ADL einzulösen (5/10). Die Lehrpersonen erachten es als äusserst schwierig, ADL Lektionen zu gestalten, die in inhaltlicher und sprachlicher Hinsicht für Erst-, Zweit- und Drittklässler gleichermaßen optimal lernwirksam sind (7/10). Dies liegt zum einen daran, dass sie den Lernstand und die Voraussetzungen der einzelnen Kinder nur ansatzweise kennen. Zum anderen ist die Leistungsspanne der Mitglieder einer ADL Abteilung, vor allem was Lesen, Schreiben und Rechnen anlangt, so gross, dass man, wie in Mehrstufenklassen, die drei Schuljahre abteilungsweise unterrichten müsste. Dies widerspräche aber den Zielen des SP21. Im Bemühen um geeignete Aufträge für klassenübergreifende Teamarbeiten haben manche Lehrpersonen bislang vor allem handlungsorientierte Problemstellungen eingesetzt. Dadurch ist bei ihnen der Eindruck entstanden, dass das ADL Unterrichtszeit belegt, die bei der Vermittlung der schuljahresspezifischen Fachinhalte in der eigenen Klasse fehlt. Für einige Lehrpersonen (4/10) stellt sich grundsätzlich die Frage, wie sinnvoll es ist, die Erstklässler ins ADL einzubeziehen, da sie noch kaum lesen und schreiben können, in den ADL Kleingruppen untergehen, sich vor der neuen Lehrperson fürchten oder in grösseren Schulanlagen ohne Begleitung das ADL Zimmer nicht finden.

³² Kategorien: jeden Tag (5), drei- bis viermal pro Woche (4), ein- bis zweimal pro Woche (3), ein- bis zweimal pro Monat (2), weniger als einmal pro Monat (1).

Aus den genannten Gründen stehen rund zehn Schulwochen nach Beginn des SP21 sechs der zehn befragten Lehrpersonen dem ADL sehr skeptisch oder ablehnend gegenüber. Die anderen vier Lehrpersonen finden die Idee des ADL grundsätzlich gut. Doch auch sie klagen über die enorme Arbeitsbelastung und raten der Projektleitung davon ab, die ADL Unterrichtsverpflichtung auf mehr als zwei Wochenlektionen auszudehnen (2/3)³³.

5.2.2 Computergestütztes Lernen

In ersten Teil dieses Unterkapitels werden die Hauptaussagen der Lehrerinterviews zum computergestützten Lernen dargestellt. Im zweiten Teil wird über die Ergebnisse der Schülerbefragung und den Leistungstest bei den Zweitklässlern berichtet.

Einzelinterviews mit den Lehrpersonen. Mit Beginn des SP21 haben fast alle Lehrpersonen (9/10) in Sachen computergestütztes Lernen Neuland betreten. Zwar setzten die meisten von ihnen (8/10) den Computer bereits vorher zur Unterrichtsvorbereitung ein. Im Klassenzimmer hatten sie jedoch bis dahin mit einer Ausnahme keine Computer. Aktuell findet das computergestützte Lernen vorwiegend im Halbklassenunterricht statt (7/10). Im ADL wurde der Computer bislang kaum eingesetzt. Im Durchschnitt arbeiten die Kinder ein- bis zweimal pro Woche einzeln (9/10) und/oder in Paaren (7/10) am Computer. Computergestützte Gruppenarbeiten sind die Ausnahme (1/10). Eine Arbeitsphase am Computer dauert pro Schüler bzw. Paar in der Regel 15 bis 20 Minuten. Seit Projektbeginn haben die Lehrpersonen ihre Klassen mit mehreren Anwendungsprogrammen vertraut gemacht. Sie liessen die Kinder am Computer Sätze und kurze Texte schreiben (9/10), Rechnungen lösen (9/10), spielen (6/10) und/oder zeichnen (4/10). Bei einzelnen Lehrpersonen setzten die Schülerinnen und Schüler den Lingua Trainer (4/10) oder das Rechtschreibprogramm (2/10) ein, recherchierten (2/10) oder arbeiteten mit einem Englischprogramm (1/10). Die Bedienung der Maschine, d.h. das Ein- und Ausschalten des Computers (3/10), das Starten von Programmen (3/10), das Speichern (2/10) und Drucken (3/10) sowie die Mausführung (3/10) wurde nur in wenigen Klassen eingeführt.

Rund zehn Schulwochen nach Projektbeginn beurteilen die meisten Lehrpersonen (9/10) das computergestützte Lernen grundsätzlich positiv. Nach ihren Aussagen unterstützt der Computer die innere Differenzierung (4/10), fördert die Kooperation (2/10) und die Freude am Schreiben (3/10), beschleunigt den Lesevorgang (1/10) und motiviert zu Rechenübungen (2/10). Als erfreulich wird weiter vermerkt, dass die Computer nach anfänglichen Störungen nun gut funktionieren (7/10). Eine grosse Belastung für die Lehrpersonen ist die fehlende Vertrautheit mit den Programmen auf dem Schulserver (9/10). Jedes Programm ist wie ein neues Lehrmittel, in das sie sich sorgfältig einarbeiten müssen. Entsprechend hoch ist der Zeitaufwand für die Unterrichtsvorbereitung (7/10). Noch nicht allen Lehrpersonen (2/10) fällt es leicht, das neue Hilfsmittel sinnvoll in den Unterricht einzubeziehen. Für manche wäre das Unterrichten einfacher, wenn mehr Computer zur Verfügung ständen (4/10),

³³ Für die Lehrerin an der Mehrstufenklasse ist diese Frage gegenstandslos.

nicht zuletzt darum, weil die Kinder es kaum erwarten können, bis sie an den Computer dürfen, und zwischenzeitlich unkonzentriert arbeiten.

Schülerbefragung. Die standardisierte Befragung der Zweitklässler ($N = 67$) zeigt, dass die meisten Kinder ausserhalb der Schule, sei dies im Elternhaus (78%) oder bei Bekannten (12%), Zugang zu einem Computer haben. Fragt man jene Kinder, in deren Elternhaus ein Computer steht ($n = 54$), wer die Maschine benutzt, nennen 74% den Vater, 54% die Mutter, 46% den Bruder und 52% die Schwester. Rund drei Viertel der Zweitklässler mit ausserschulischem Computerzugang ($n = 60$) benutzen mindestens drei Anwendungsprogramme: 97% der Befragten spielen, 70% schreiben, 65% zeichnen und 62% lernen am Computer. Zudem haben 18% Erfahrungen mit dem Internet und 17% mit der E-mail. Wie häufig die Kinder von diesen Möglichkeiten Gebrauch machen, wurde nicht erhoben, da von Zweitklässlern diesbezüglich keine verlässlichen Angaben zu erwarten sind. Die befragten Kinder arbeiten sowohl zu Hause ($M = 3.82$, $SD = .39$) als auch in der Schule ($M = 3.83$, $SD = .38$) sehr gerne am Computer³⁴.

Leistungstest. Um Informationen über die Computerkenntnisse der Zweitklässler ($N = 67$) in der Startphase des SP21 zu erhalten, liessen wir die Kinder in Partnerarbeit einen kurzen Text abschreiben und ein Bild nach einer Papiervorlage zeichnen (Claris Works). Ein Kind des Paares bediente die Tastatur und die Maus, das andere wurde aufgefordert, mitzudenken und bei Bedarf zu helfen³⁵. Wenn das Paar nicht weiter kam, half die Testleiterin. Beim Ausführen jeder Aufgabe wurde mit Bezug auf zehn Kriterien festgestellt, ob das Kind, das die Tastatur und die Maus bediente, die betreffende Klippe alleine, mit Hilfe des Partners oder mit Hilfe der Testleiterin meisterte.

Beim *Schreiben* (Tab. 9) wählten die meisten Kinder die richtigen Klein- und Grossbuchstaben, machten einen Abstand zwischen den Wörtern, setzten den Punkt und brachen die Zeile richtig um. Schwer taten sie sich mit dem Fragezeichen sowie mit den beiden Stilelementen Fettschrift und Unterstreichung. Alleine erfüllten die Kinder im Durchschnitt sechs ($M = 5.94$, $SD = 2.07$)³⁶ und mit Hilfe des Partners siebeneinhalb ($M = 7.68$; $SD = 1.28$) der insgesamt zehn Kriterien³⁷. Die Hilfe des Partners trug somit zu einer wesentlichen Leistungssteigerung bei ($T = -5.07$, $df = 30$, $p < .001$). Die Testleistungen der Mädchen und der Knaben unterscheiden sich nicht. Die Schreibleistungen der Kinder mit ($M = 5.94$, $SD = 2.19$) und ohne ($M = 5.93$, $SD = 1.94$) Textverarbeitungsprogramm ausserhalb der Schule sind ähnlich. Dies dürfte u.a. damit zu erklären sein, dass die Kinder aller Testklassen in der ersten Projektphase in die Grundlagen der Textverarbeitung eingeführt wurden.

³⁴ Kategorien: gar nicht gern (1), nicht so gern (2), gern (3), sehr gern (4).

³⁵ Mit der Aufgabe wurden auch die Rollen gewechselt. Von den insgesamt 67 Kindern bedienten 33 beim Schreiben und 34 beim Zeichnen Tastatur und Maus.

³⁶ Die hohe Standardabweichung weist auf eine grosse Streubreite der Ergebnisse hin.

³⁷ Die Kinder der vier Testklassen erbrachten ähnliche Leistungen.

Tabelle 9. Prozentsatz der Kinder, die alleine bzw. als Paar das betreffende Kriterium beim Abschreiben des Textes erfüllt haben (33 Paare)

Kriterium	Sololeistung	Paarleistung
Cursor positionieren	58.8	73.5
Grossbuchstabe (shift)	84.8	100.0
Leerschlag (space)	90.6	100.0
Kleinbuchstabe m (Taste M)	87.9	100.0
Punkt setzen	65.6	90.6
Fettschrift	18.2	33.3
Zeilenschaltung	66.7	97.0
Fragezeichen setzen	18.2	45.5
Wort unterstreichen	24.2	33.3
Korrigieren	78.8	93.9

Beim *Zeichnen* (Tab. 10) war als erste Teilaufgabe ein Rechteck verlangt. Bei diesem Kriterium war die Mehrheit der Testpersonen auf Hilfe (Partner oder Testleiter) angewiesen. Auf dieser Hilfestellung aufbauend, gelang es den meisten Kindern, eine Ellipse, einen Bogen und eine gerade Linie zu zeichnen. Bei den anderen Teilaufgaben brauchte die Mehrheit der Kinder Hilfe. Alleine erfüllten die Zweitklässler im Durchschnitt gut vier ($M = 4.32$, $SD = 2.16$) und mit Hilfe des Partners fünfeinhalb ($M = 5.46$, $SD = 1.93$) der zehn Kriterien. Somit lag auch hier die Paarleistung deutlich über der Sololeistung ($T = -3.95$, $df = 27$, $p < .001$). Die Mädchen und die Knaben erzielten vergleichbare Testergebnisse. Kinder mit ausserschulischem Zugang zu einem Zeichnungsprogramm ($M = 4.95$, $SD = 1.62$) erbrachten erheblich bessere Leistungen als solche ohne Zeichnungsprogramm ($M = 3.00$, $SD = 2.65$; $F(1,26) = 5.85$, $p < .05$, $MSE = .41$). Nur in einer Klasse war vor dem Testtermin ein Zeichnungsprogramm eingesetzt worden.

Tabelle 10. Prozentsatz der Kinder, die alleine bzw. als Paar das betreffende Kriterium beim Zeichnen erfüllt haben (34 Paare)

Kriterium	Sololeistung	Paarleistung
Rechteck	38.2	55.9
Ellipse	73.5	91.2
Gerader Strich	81.8	97.0
Kreis (Ellipse mit Shift Taste)	8.8	8.8
Bogen	74.2	87.1
Freier Strich (abc schreiben)	26.5	38.2
Fläche einfärben	38.2	61.8
Rand einfärben	18.8	25.0
Strichdicke ändern	24.2	27.3
Korrigieren	26.5	35.3

5.2.3 Zusammenfassende Stellungnahme der Lehrpersonen

Mit Blick auf die Anlaufphase des SP21 sind die meisten Lehrpersonen (8/10) der Ansicht, dass der Einstieg ins Frühenglisch, ins computergestützte Ler-

nen und ins altersdurchmischte Lernen nicht gleichzeitig erfolgen sollte. Zusammen mit den ordentlichen Berufsaufgaben wie Vorbereiten, Durchführen und Nachbereiten von Unterricht, Gespräche mit Eltern und Schulpsychologen, Zusammenarbeit mit Fachlehrkräften, Konferenzen, Lehrübungen und Praktika, Besuchstage, LQS, Behördenbesuche, Mittagstisch, Projekte im Schulhaus und Kriseninterventionen, werden die drei Neuerungen einschliesslich der damit verbundenen Kurse, Tagungen, Evaluationsaktivitäten und Pressekonferenzen als extreme Belastung erlebt (6/10). Sie hat bei manchen Lehrpersonen bereits zu gesundheitlichen Problemen geführt (4/10) und beeinträchtigt die Berufszufriedenheit (3/10). Als besonders störend wird empfunden, dass der enorme Einsatz der hoch motivierten Lehrpersonen von der Bildungsdirektion als selbstverständlich hingenommen und weder finanziell noch in Form von Entlastungen abgegolten wird (3/10).

5.3 Zusammenfassung und Stellungnahme

Der Einstieg ins SP21, auf den sich der vorliegende Zwischenbericht bezieht, ist vermutlich auch in didaktischer Hinsicht die schwierigste Projektphase. Zum einen müssen gleichzeitig drei neue Sach- und Unterrichtsbereiche erschlossen, etablierte Verhaltensmuster aufgebrochen und Lehr-Lernkulturen gestaltet werden, die auf die Projekt- und die Lehrplanziele abgestimmt sind. Zum anderen erweitert sich der unterrichtliche Bezugsrahmen der Lehrpersonen dadurch, dass sie mit ihren Kolleginnen und Kollegen enger zusammenarbeiten und für die Förderung der Sozial-, Selbst- und Sachkompetenz einer wesentlich grösseren Schülerschaft mitverantwortlich sind. Der dadurch bedingte, zeitliche und kräftemässige Mehraufwand ist selbst für hoch motivierte und erfahrene Lehrpersonen eine *enorme Belastung*, der sie nicht beliebig lange standhalten können.

Der Einstieg ins *altersdurchmischte Lernen* ist den Lehrpersonen dank umfassender und minutiöser Vorbereitungen gelungen. Der Unterricht ist auf die für die Einstiegsphase vorgegebenen sozialen Lernziele bezogen und wird kompetent gestaltet. Die meisten Lehrpersonen sind jedoch unzufrieden. Zum einen fragen sie sich, welche mutmasslichen ADL Effekte den enormen Zeit- und Kräfteaufwand rechtfertigen. Zum anderen leiden sie unter der wahrgenommenen Diskrepanz zwischen den Forderungen des SP21 nach klassenübergreifendem, teamorientiertem Lernen und den schuljahresbezogenen, inhaltlichen Zielen des Lehrplanes.

Vom *computergestützten Lernen* sind Lehrende wie Lernende gleichermaßen begeistert. Seit Beginn des SP21 schreiben, rechnen, spielen und zeichnen die Schülerinnen und Schüler ein- bis zweimal pro Woche etwa 15 bis 20 Minuten einzeln und paarweise am Computer. Die meisten Kinder sind mit Vorkenntnissen ins computergestützte Lernen eingestiegen und haben Eltern, die sie im Umgang mit der neuen Technologie unterstützen können. Das computergestützte Lernen, das vorwiegend im Halbklassenunterricht stattfindet, ist bei den Schülerinnen und Schülern sehr beliebt. Rund zehn Schulwochen nach Beginn des SP21 haben die Zweitklässler Grundkennt-

nisse in der Anwendung des Computers als Schreib- und Zeichnungswerkzeug. Von den Lehrpersonen wird das computergestützte Lernen fast durchwegs positiv beurteilt, und dies trotz des extrem hohen Vorbereitungsaufwandes, der primär daher rührt, dass die Lehrpersonen die Computerprogramme noch kaum kennen.

Aus diesen Hauptbefunden leite ich mit Bezug auf den weiteren Projektverlauf drei Empfehlungen ab:

1. Mit den Lehrpersonen die Ziele des ADL klären. Die Lehrpersonen müssen wissen, was altersdurchmisches Lernen den Schülerinnen und Schülern in sozialer, kognitiver, metakognitiver und motivationaler Hinsicht mehr bringt als modern gestalteter, individualisierter Klassenunterricht. Zudem brauchen sie gute Beispiele von ADL Unterricht, der neben den sozialen auch den fachlichen Zielen des Lehrplanes optimal Rechnung trägt.

Ferner wären die *zeitlichen und inhaltlichen Etappenziele* fürs ADL zu präzisieren. Den Unterlagen der Projektleitung zufolge sind im zweiten Projektjahr ein Tag ADL (mindestens 6 Wochenlektionen) und im dritten Projektjahr zwei Tage ADL (mindestens 12 Wochenlektionen) vorgesehen. Eine Unterrichtsverpflichtung von 12 Lektionen ADL im dritten Projektjahr bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler rund die Hälfte der wöchentlichen Unterrichtszeit in altersdurchmischten Gruppen lernen. Vor diesem Hintergrund müssten die *Fernziele* des ADL transparent gemacht werden. Geht es im Kern um eine schrittweise Umwandlung der Jahrgangsklassen in Mehrstufen- bzw. Sammelklassen? Ist das Fernziel ein zeitlich ausgewogenes Nebeneinander von jahrgangsspezifischem und altersdurchmischem Lernen? Werden andere Varianten ins Auge gefasst? Welche fachlichen und überfachlichen Inhalte sollen in altershomogenen und welche in altersheterogenen Abteilungen vermittelt werden?

Wichtig ist, dass die angeregten Klärungen und Entscheidungen gemeinsam mit den SP21 Lehrpersonen vorgenommen werden. Dasselbe gilt, wenn es darum geht, konkrete Vorstellungen für die Umsetzung der ADL Ziele zu entwickeln. Für die Umsetzung der Projektziele im Bereich ADL ist eine hohe *Mitverantwortung der Lehrpersonen* unerlässlich.

2. Den Lehrpersonen umfassendere Informationen über die auf den Schulservern implementierten Computerprogramme zur Verfügung stellen. Eine Möglichkeit wäre ein kommentiertes Inhaltsverzeichnis (evtl. in Form einer Datenbank) mit Querverbindungen zu den gedruckten Lehrmitteln. Darüber hinaus wären Hinweise auf weitere Lernprogramme und entsprechende Internetadressen sehr hilfreich.
3. Ein Forum schaffen, damit die Lehrpersonen der verschiedenen Projektschulen einen möglichst effizienten Informations- und Materialaustausch pflegen können. Neben zeitlich ausgreifenden Diskussionszirkeln und Projektbörsen an den Klausurtagungen käme dafür auch ein

ListServer oder eine Website in Frage. So könnten zum einen viele projektspezifische Fragen und Probleme von den eigentlichen Experten für Unterricht, den Lehrpersonen im SP21, im Dialog geklärt und gelöst werden. Zum anderen könnten die Lehrpersonen gemeinsam eine Projektdatenbank aufbauen, was längerfristig zu einer Verringerung der Arbeitsbelastung beitragen könnte.

6 SCHLUSSBEMERKUNG

Wie schon eingangs betont wurde, bezieht sich der vorliegende erste Zwischenbericht auf die Einstiegsphase des Schulprojektes 21. Es handelt sich dabei bildlich gesprochen um das erste Teilstück einer langen Wanderung, welche die Beteiligten gut vorbereitet und motiviert angetreten haben. Dem Charakter eines *Versuchs* entsprechend, nimmt die gemeinsame Wanderung einen Weg, der nur in groben Zügen vorgegeben ist. An vielen Stellen der Projektarbeit entsteht der Weg erst beim Gehen. Ob und wie das Ziel schliesslich erreicht wird, und in welcher Verfassung man ankommt, ist zur Zeit noch nicht abzusehen. Die damit zusammenhängende Ungewissheit ist vor allem für die Projektlehrkräfte, die ihren Unterricht letztlich verantworten müssen und deshalb optimal gestalten wollen, keine einfache Option. Dass die Beteiligung an einem Schulversuch viel zusätzliche Anstrengungen erzeugt, ist allen klar. Es darf aber nichts unversucht bleiben, durch Hilfestellungen, Materialien, durch den Austausch von Ideen, durch Beispiele gelungener Lektionen (ev. auf Video) die Last auf dem Rücken der Ausführenden zu erleichtern.

LITERATURANGABEN

- Felberbauer, M. (1999). Fremdsprachen integrieren – ein Konzept für die Grundschule. *Erziehung und Unterricht* 1-2.
- Grin, F. (1999). *Compétences et récompenses. La valeur des langues en Suisse*. Fribourg: Editions universitaires.
- Harley, B., Allen, P. Cummins, J. & Swain, M. (eds.). (1990). *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krüsmann, G. (1999). Classroom English – auf dem Weg zu einem handlungsorientierten Englischunterricht. *Schulmagazin* 5 bis 10, 2.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1995). *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Nikula, T. (1997). Terminological considerations in teaching content through a foreign language. In Marsh, D., B. Marsland & T. Nikula (eds.) *Aspects of Implementing Plurilingual Education*. Jyväskylä: University of Jyväskylä Press.
- Peltzer-Karpf, A. & Zangl, R. (1998). *Die Dynamik des frühen Zweitspracherwerbs*. Tübingen: Narr.
- Petillon, H. (1993). *Soziales Lernen in der Grundschule. Anspruch und Wirklichkeit*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Schäfer, G. (1994) (Hrsg.). *Soziale Erziehung in der Grundschule*. Weinheim, München: Juventa.
- Stöckli, G. (1998). Wie ausgebrannt sind Schweizer Primarlehrkräfte? Von den meist unterschlagenen Problemen bei der Messung von „Burnout“. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 20 (2), 240-249.
- Stöckli, G. (1999). Nicht erschöpft und dennoch ausgebrannt? Pädagogisches Ausbrennen im Lehrberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 293-301.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (1997). (Hrsg.). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.