

vpod

Bildungspolitik

Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft



Gute Tagesschulen für Kinder und Jugendliche

Dialog und Partizipation
als Mittel der Schulentwicklung

Regionalteil beider Basel

GE vpod basel lehrberufe

Sektion Zürich Lehrberufe

vpod zürich **Pflichtlektion**



Gute Tagesschulen

Der Schwerpunkt versammelt Beiträge zur Tagung «Tagesschule 2018 – Kinder und Jugendliche im Fokus».

04 Bessere Arbeitsbedingungen nötig!

Tagesschulen sind gut und wichtig – aber nur, wenn das Personal nicht auf der Strecke bleibt.

06 Hilfsmittel für Schulentwicklung

Zum Instrument QuinTaS: Qualität in Tagesschulen und Tagesstrukturen.

09 Tagesschule als Mehrwert

Wie die entwicklungspsychologischen Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt werden können.

10 Wirkliche Mitbestimmung

Nicht jede Form von Beteiligung ist Partizipation.

12 Professionelle Überzeugungen

Wie diese gestärkt und entwickelt werden können.

14 Schritt für Schritt

Erfahrungen der Schule Balgrist mit dem Schulentwicklungsprojekt «Tagesschule 2025».

16 Flexible Raumgestaltung

Zur Dynamik von Raum- und Schulentwicklung.

18 Blühende Bildungslandschaften

Vernetzte Bildungsangebote in Basel-Stadt.

23 Kindeswohl und Kinderwille

Tagesschulen sollen das Wohlbefinden von Kindern fördern. Was genau ist damit gemeint?

25 Rhythmisierung und Zeitstrukturierung

Dimensionen und Materialien aus QuinTaS.

26 Ruedi Lamberts Wandtafel

27 Paradigmenwechsel Schulfreizeit

Kinder brauchen Freiräume.

Pflichtlektion Zürich

15 – 18 Das Mitgliedermagazin der Sektion Zürich Lehrberufe

- Ehrenamtliche Arbeit mit Flüchtlingen
- Tagesschule 2025 in Zürich
- Neue Kollegin Anna-Lea Imbach
- 10ni-Pause

Aktuell

28 Ungleichheit und Demokratie

Der Mösli-Bildungstag 2018.

30 Langsamkeit ermöglichen

Über die Bedeutung von Zeit für Lernprozesse. Notizen einer Lehrerin für integrative Förderung.

32 Zehn Wünsche aus Elternsicht

So kann Inklusion gelingen.

33 Wie inklusiv ist unsere Gesellschaft wirklich?

Die Kolumne des Vereins für eine Volksschule ohne Selektion VSoS.

Film und Buch

34 Seebblind

Ein Film über den Preis der Frachtschiffahrt.

36 Einfach gut unterrichten

Ein neues Lehr-, Arbeits- und Praxisbuch.

Basel Lehrberufe

37 – 39 Regionalteil beider Basel

- Gute Arbeitsbedingungen für gute Bildung!
- Kurznachrichten
- KollegInnen im Portrait: Thomas Wilde



Zeitschrift für
Bildung, Erziehung
und Wissenschaft

vpod bildungspolitik 206

April 2018

Ausgewählte Artikel der aktuellen Nummer der vpod bildungspolitik sind auch auf unserer Homepage zu finden. Jeweils zwei Monate nach Erscheinen sind die vollständigen Hefte als pdf abrufbar: vpod-bildungspolitik.ch

Impressum

Redaktion / Koordinationsstelle

Birmensdorferstr. 67

Postfach 8279, 8036 Zürich

Tel: 044 266 52 17

Fax: 044 266 52 53

Email: redaktion@vpod-bildungspolitik.ch

Homepage: www.vpod-bildungspolitik.ch

Herausgeberin: Trägerschaft im Rahmen des Verbands des Personals öffentlicher Dienste VPOD

Einzelabonnement: Fr. 40.– pro Jahr (5 Nummern)

Einzelheft: Fr. 8.–

Kollektivabonnement: Sektion ZH Lehrberufe; Lehrberufsgruppen AG, BL, BE (ohne Biel), LU, SG.

Satz: erfasst auf Macintosh

Layout: Sarah Maria Lang, Brooklyn

Titelseite Foto: REHvolution.de / photocase.de

Druck: Ropress, Zürich

ISSN: 1664-5960

Erscheint fünf Mal jährlich

Redaktionsschluss Heft 207:

14. Mai 2018

Auflage Heft 206: 4000 Exemplare

Zahlungen:

PC 80 - 69140 - 0, vpod bildungspolitik, Zürich

Inserate: Gemäss Tarif 2011; die Redaktion kann die Aufnahme eines Inserates ablehnen.

Redaktion

Verantwortlich im Sinne des Presserechts
Johannes Gruber

Redaktionsgruppe

Susanne Beck-Burg, Christine Flitner, Fabio Höhener, Markus Hostenstein, Ute Klotz, Ruedi Lambert (Zeichnungen), Thomas Ragni, Martin Stohler, Ruedi Tobler, Peter Wanzenried

Beteiligt an Heft 206

Luzia Annen, Frank Brückel, Silke von Büren, Emanuela Chiapparini, Kirsten Ehrhardt, Annette Graul, Julia Häbig, Barbara Hobi, Marco Jäger, Kirsten Jakob, Michelle Jutzi, Christa Kappler, Ueli Keller, Georges Kübler, Regina Kündig, Susanna Larcher, Urs Loppacher, Željko Marin, Sibylle Mathis, Christine Neresheimer, Mylène Nicklaus, Martin Retzl, Marc Sacchetti, Patricia Schuler-Braunschweig, Verena Sollberger, Béatrice Stucki, Kerstin Wenk, Eva Woodtli Wiggerhauser, Thomas Wilde, Sybille Zürcher

Die vorliegende Ausgabe 206 der vpod bildungspolitik enthält den vierten Themenschwerpunkt unserer Fachzeitschrift zur Ganztagesbildung. Auch dieses Mal dokumentieren wir Beiträge zu einer Tagung des Schweizerischen Verbandes für schulische Tagesbetreuung. Gemeinsam mit der Pädagogischen Hochschule Zürich organisierte dieser die Tagung «Tagesschule 2018 – Kinder und Jugendliche im Fokus», die am 26. Januar 2018 an der PH stattfand. 300 Teilnehmende verfolgten dort Gesprächsrunden sowie Vorträge und besuchten Workshops. Viele der Referierenden konnten wir für einen Beitrag zu unserer Nummer «Gute Tagesschulen für Kinder und Jugendliche» gewinnen. Durch die Artikel zieht sich als Leitmotiv, wie wichtig es ist, den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Am besten, indem sie frühzeitig in Schulentwicklungsprozesse einbezogen werden (vgl. Julia Häbig und Frank Brückel, S. 8). Und dies nicht nur als Alibi-Inszenierung der Erwachsenen, sondern im Sinne einer echten Mitbestimmung (vgl. Susanna Larcher, S. 10). Es wird in den Beiträgen auch deutlich, dass die Entwicklung zur Tagesschule nur gelingen kann, wenn alle Beteiligten an den Entscheidungsprozessen partizipieren und Politik, Schulleitung, Lehr- und Betreuungspersonal sowie Eltern zusammenarbeiten.

Das Thema «Tagesschulen» ist wichtig für den VPOD. Als Gewerkschaft vertritt er insbesondere die Anliegen der Lehrkräfte und Betreuungspersonen, der Hauswarte und des Reinigungspersonals. Wie Christine Flitner schreibt, darf die Einführung der Tagesschulen keinesfalls auf deren Kosten geschehen (vgl. S. 4-5). Es ist klar, dass nur gute Arbeitsbedingungen auch eine hohe Qualität von Bildung und Betreuung

ermöglichen. Die Diskussionen in der VPOD-Sektion «Lehrberufe Zürich» zur Unterstützung des städtischen Projekts «Tagesschule 2025» waren und sind kontrovers. Hinsichtlich der Zürcher Abstimmung am 10. Juni dieses Jahres hat die Sektion zwar die Ja-Parole beschlossen, jedoch, wie Fabio Höhener warnt, mit einem grossen «Aber» (vgl. S. 20-21). Wenn die Angestellten das Projekt unterstützen sollen, dann müssen diese zukünftig besser in die Entscheidungsprozesse eingebunden und ihre Anliegen wirklich aufgegriffen werden.

Szenenwechsel. An der VPOD-Verbandskonferenz «Bildung, Erziehung, Wissenschaft» versammelten sich in Neuchâtel am 17. März 2018 rund 80 Lehrpersonen aus allen Regionen der Schweiz, um über die Arbeitsbedingungen im Bildungsbereich zu diskutieren. Steigende Belastungen im Beruf führen dazu, dass viele Lehrerinnen und Lehrer am Rande der Erschöpfung sind. Die Delegierten beschlossen, eine Petition unter dem Titel «Lasst uns endlich wieder unterrichten!» zu lancieren. Diese richtet sich an Arbeitgeber und Politik und enthält Forderungen zur Verbesserung des Gesundheitsschutzes: namentlich kleinere Klassen, Abbau bei den administrativen Aufgaben und mehr Anerkennung für den Beruf. Der Petitionsbogen liegt dieser Ausgabe unserer Zeitschrift bei: Bitte unterschreiben Sie / bitte unterschreibt diesen. Die Petition ist der Auftakt einer Kampagne des VPOD für gute Arbeitsbedingungen an den Schulen – Tagesschulen inklusive.



Johannes Gruber
vpod bildungspolitik

Gute Tagesschulen für Kinder und Jugendliche

Wer baut die siebenstündige Schule?

Tagesschulen – oder auch Ganztagschulen – sind das Gebot der Stunde. Es ist keine Frage, ob sie kommen, sondern wie schnell, in welcher Qualität – und auf wessen Kosten.

Von Christine Flitner

Die Argumente für Tagesschulen sind nicht zu widerlegen, und nur hartnäckige Retros halten daran fest, sie im Prinzip zu bekämpfen oder den Bedarf zu bestreiten. Bei der konkreten Umsetzung gibt es aber viele Fragezeichen, und so finden sich gerade bei den direkt Betroffenen neben flammenden BefürworterInnen auch klare KritikerInnen – mit beachtenswerten Gründen. Während sich die öffentliche Diskussion um Berufstätigkeit von Eltern, Verschleuderung von Human Ressourcen und Sprachförderung von Kindern dreht, ist wenig von den Arbeitsbedingungen der Personen die Rede, welche die Sache zum Laufen bringen müssen – das Betreuungspersonal, die Lehrpersonen, wie auch die Schulhauswarte und das Reinigungspersonal.

In Abwandlung zu Bertolt Brechts lesen-dem Arbeiter ist man geneigt zu fragen: Wer baut denn die siebenstündige Schule?

In den Zeitungen liest man die Namen von Politikern. Stehen die im Klassenzimmer?

Die Parteien sorgen für einen Mittagstisch. Hat es nicht wenigstens eine Köchin dabei?

Die Fraktionen engagieren sich für die Förderung der Kinder. Wer engagiert sich ausser ihnen? Wer bezahlt die Spesen? Und wer räumt am Abend auf? So viele Fragen!*

Die Bedingungen der Personen, welche in der Tagesschule arbeiten, werden zu wenig thematisiert. Dabei gibt es aus der Sicht des Personals einige konkrete Probleme, welche gelöst werden müssen, wenn die Tagesschule einen echten pädagogischen Mehrwert bieten soll, denn die Qualität der Tagesschule steht in engem Zusammenhang mit den Personen, welche sie im Alltag umsetzen. Nahezu alle Kantone und Gemeinden verfolgen zurzeit ein Modell der Tagesbetreuung, welches Schule und Betreuung getrennt betrachtet. Das führt zu Fragen, welche sich nur lösen lassen, wenn sie gezielt angegangen werden. Worum geht es?

Zerstückelte Pensen

Das Denken in Blöcken und getrennten Zuständigkeiten führt dazu, dass das Betreuungspersonal mit zerstückelten Kleinpensen konfrontiert ist. Morgenschichten vor der Schule, Mittagstischbetreuung und je nachdem noch eine bis mehrere Stunden am Nachmittag ergeben kein ganzes Pensum, sondern zwingen zur Teilzeitarbeit, manchmal mit grossen Löchern dazwischen. Arbeitgeber – auch öffentliche wie die Stadt Zürich – verlangen ausserdem immer häufiger, dass auch Teilzeitkräfte an vier bis fünf Tagen der Woche zur Verfügung stehen. Es ist für die Betroffenen also kaum möglich, eine weitere Stelle anzunehmen.

Erzwungene Flexibilität und unattraktive Pensen führen dazu, dass sich vor allem Personen für die Arbeit interessieren, die keine andere Wahl haben, typischerweise

Frauen mit Verpflichtungen, welche ihre Einbindung in den Arbeitsmarkt mit erhöhter Flexibilität zu geringen Löhnen erkaufen müssen. Gut ausgebildete und abgesicherte Personen kehren dem Beruf den Rücken.

Auch das Reinigungspersonal ist von einer solchen unfreiwilligen Flexibilität betroffen und muss immer häufiger Kleinpensen zu familienfeindlichen Abendzeiten hinnehmen.

Pointiert kann man sagen, dass die Vereinbarkeit von Familien- und Berufsarbeit, welche für die Frauen durch Tagesschulen ermöglicht werden soll, einen hohen Preis hat, der von anderen Frauen bezahlt wird.

Konzepte für Zusammenarbeit

An den meisten Orten gibt es noch zu wenig Überlegungen zur Zusammenarbeit der Lehrkräfte und Betreuungspersonen, und auch keine Gefässe dafür. Jede Schule müsste dazu ein Konzept haben. Dieses muss unter anderem beantworten, wann und wo der Austausch zwischen Lehrpersonen und Betreuungspersonen stattfindet, wie die Verantwortlichkeiten geregelt sind und wie die Kommunikation nach aussen geschieht. Auch der Austausch über pädagogische Fragen und Vorstellungen muss stattfinden. Zudem braucht es Ideen, wie die Lehrkräfte in die Betreuung und wie das Betreuungspersonal in den Unterricht einbezogen werden. Für die Lehrerinnen und Lehrer ist daran auch die Frage geknüpft, wie die Mitarbeit in der Betreuung an ihre Arbeitszeiten angerechnet und wie sie bezahlt wird.

Austausch und Zusammenarbeit braucht es aber auch mit den weiteren Berufsgruppen: Wenn die Schulräumlichkeiten auch durch die Betreuung genutzt werden, wirkt sich das auf die Arbeitszeiten der Hauswarte und des Reinigungspersonals aus. Auch die (wünschenswerte) Nutzung der Pausenflächen, Turnhallen oder Werkräume braucht Absprachen und Klärung nicht nur zwischen Lehrkräften und Betreuung, sondern auch mit dem technischen Dienst. Die Mehrarbeit, welche so für den Hausdienst entsteht, muss berücksichtigt und honoriert werden, je nach Umfang auch mit Aufstockung der Stellen.

Wenn Klassenzimmer mehrfach genutzt werden, braucht es ebenfalls Absprachen und feste Gefässe für den Austausch zwischen Lehrkräften und Betreuung. Wenn die Betreuung ausserhalb des Schulhauses stattfindet, muss geregelt sein, wer die Verantwortung für Schulwege und gegebenenfalls Begleitung hat.

Schliesslich ist auch immer wieder von der Zusammenarbeit mit Drittanbietern die Rede – Musikschulen, Sportvereinen, Jugendzentren. Grundsätzlich ist es sinnvoll, gerade bei älteren Kindern, diese Angebote in der Tagesschule mitzudenken und sie einzubinden. Aber es braucht klare Abmachungen und Verträge mit den Anbietern,

welche den Rahmen und wiederum die Verantwortlichkeiten regeln.

«[...] dass die Vereinbarkeit von Familien- und Berufsarbeit [...] einen hohen Preis hat, der von anderen Frauen bezahlt wird.»

Verdichtung

Tagesschulen und Tagesbetreuung sind ein Erfolgsmodell. Wo immer sie verlässlich und bezahlbar angeboten werden, steigt die Nachfrage der Eltern steil an und wirft schnell mal die Budgetplanung der Gemeinden über den Haufen. Statt mehr zu investieren und die notwendige Qualitätsentwicklung voranzutreiben, führt das an den meisten Orten zur «Verdichtung»: Mit den gleichen Mitteln sollen mehr Kinder betreut werden. Die Folgen: mehr Kinder pro Betreuerin, weniger Platz und weniger Rückzugsmöglichkeiten für die Kinder, weniger Zeit für die einzelnen Kinder, Zwei-Schichten-Betrieb beim Mittagessen, mehr Lärm, weniger ausgebildetes Personal.

Man könnte meinen, es gebe keine Erkenntnisse dazu, was pädagogisch nützlich und sinnvoll ist, welche Rahmenbedingungen förderlich für Kinder sind und was es braucht, damit sinnvolle Beziehungen zwischen Kindern und ihrer Betreuung entstehen. Die Erkenntnisse gibt es (wie auch die Beiträge in diesem Heft zeigen), aber sie fliessen in die Planung zu wenig ein. Nach wie vor gibt es in keinem Kanton und in keiner Gemeinde pädagogisch begründete Stellenschlüssel – Bildung und Förderung der Kinder werden als Mitnahme-Effekt angesehen, der gratis dazu kommt, wenn man den Kindern ein Mittagessen gibt. Das ist natürlich Unsinn, wird aber trotzdem so gehandhabt. Leidtragende sind die Kinder und das Personal.

Tagesschulen sind wichtig, notwendig, kinder- und familienfreundlich und sie haben ein enormes Potential – aber nur, wenn das Personal nicht auf der Strecke bleibt!

Christine Flitner ist VPOD-Zentralsekretärin und Präsidentin des Vereins «Bildung und Betreuung Schweiz».

* Das Originalgedicht von Bertolt Brecht «Fragen eines lesenden Arbeiters» können wir hier leider nicht abdrucken, aber es findet sich im Internet und verdient es, (mal wieder) gelesen zu werden.

Hilfsmittel für die Tagesschulentwicklungspraxis

Seit 2017 liegt mit **QuinTaS** ein Instrument vor, das Schulen in der Schweiz die Umstellung auf Tagesschule / Tagesstrukturen erleichtern soll. **Von Julia Häbig und Frank Brückel**



Die Berücksichtigung der Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen ist das A und O der Tagesschulentwicklung.

Wie der Name sagt, setzt sich QuinTaS (Qualität in Tagesschulen und Tagesstrukturen) intensiv mit der Frage auseinander, was Qualität an Tagesschulen / Tagesstrukturen ausmacht. In seiner Anlage ist QuinTaS als praxisnahes Arbeitsinstrument konzipiert, das Handlungsfelder aufzeigt, innerhalb welcher Schulen tätig werden können, wenn sie sich zu Tagesschulen / Tagesstrukturen entwickeln. Die Praxisnähe beschränkt sich dabei nicht nur auf die Anwendungsorientierung der Arbeitsmaterialien, sondern zeichnet bereits den Entstehungsprozess aus. Auf beides wird im Folgenden eingegangen, wenn QuinTaS als ein Instrument vorgestellt wird, das zusammen mit der Praxis für die Praxis entwickelt wurde. Spricht man von «der Praxis», verbirgt sich dahinter die schulische Praxis mit ihren unterschiedlichen Akteuren. Vergessen werden darf dabei eine zentrale Personengruppe nicht, die im schulischen Geschehen im Zentrum steht: die Kinder und Jugendlichen. Es wird deshalb in diesem Beitrag insbesondere darauf eingegangen, wie die Bedürfnisse dieser Zielgruppe bei einem Entwicklungsprozess hin zur Tagesschule / zu Tagesstrukturen berücksichtigt werden können. Dabei wird argumentiert, dass die Ausrichtung an Kindern und Jugendlichen als verbindende Klammer über die jeweils einzelschulischen Spezifika im Wandlungsprozess dienen kann.

Entstehungsgeschichte: das dialogische Entwicklungsverfahren

In die Arbeit an der Beantwortung der Frage, was die Qualität von Tagesschulen / Tagesstrukturen ausmacht, wurden verschiedene Anspruchsgruppen einbezogen (siehe Abbildung 1).

Neben den Berufsgruppen, die mit den Materialien arbeiten sollen – Schul- und

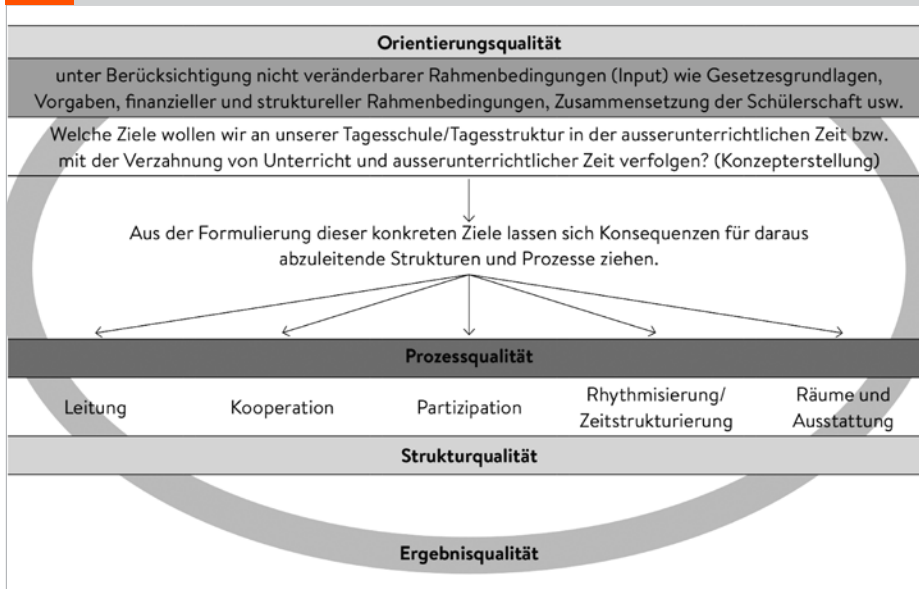
Betreuungsleitungen, Lehr- und Betreuungspersonen – nahm die Arbeitsgruppe Tagesschule der Pädagogischen Hochschule Zürich Kontakt mit Expertinnen und Experten aus der Bildungsverwaltung, Bildungspolitik und aus anderen Hochschulen auf. Ebenfalls befragt wurden Schülerinnen und Schüler, wobei hier der Schwerpunkt auf die Frage des Wohlbefindens gesetzt wurde. Der Dialog gestaltete sich dabei im Einzelnen unterschiedlich: Es gab Hearings – jährliche Treffen mit den Beteiligten – an denen die theoretischen Grundlagen diskutiert und der jeweils aktuelle Stand des Materials kritisch geprüft wurde. Als besonders wertvolle Ressource erwies sich die Möglichkeit, die Materialien mit Pilotschulen der Stadt Zürich über einen Zeitraum von zwei Jahren hinweg ausprobieren zu können. Dadurch konnten direkte Rückmeldungen zu den Fragen gewonnen werden, welche Materialien sich als besonders hilfreich erwiesen und wo noch Überarbeitungsbedarf bestand.

Mit dem dialogischen Verfahren wurden Ziele auf zwei Ebenen angestrebt: Auf fachlicher Ebene sollte gemeinsam geklärt werden, wo Konsens herrscht, wenn es um Qualität an Tagesschulen / Tagesstrukturen geht (Bohm 2008, Gebhard 2015, Reitz 2015). Auf persönlicher Ebene ging es darum, mit Personen anderer Funktionen im Gespräch zu sein,



2

Der Qualitätsrahmen QuinTaS



unterschiedliche Haltungen zu erkennen und zu diskutieren (Bohm 2008). Durch diese Schwerpunktsetzung war intendiert, von Anfang an die Perspektive zu erweitern und ein Produkt zu schaffen, das an den Bedürfnissen der Zielgruppen orientiert ist.

Die Herausforderung in der Zusammenarbeit lag dabei insbesondere darin, die eigene Sichtweise zu verlassen und nicht nur der Perspektive der eigenen Profession Priorität zuzuschreiben. Es brauchte deshalb mehrere Rückkopplungsschleifen, bis ein – weitestgehend – konsensfähiges Ergebnis erreicht war.

Dieses setzt sich zusammen aus grundlegenden Annahmen über einzelne Aspekte der Qualität, wobei in fünf verschiedene Qualitätsbereiche differenziert wird: Orientierungsqualität, Inputqualität, Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität (siehe Abbildung 2). Auf einer zweiten Ebene werden fünf Dimensionen unterschieden, die den Qualitätsbereichen Prozess- und Strukturqualität zugeordnet sind: Leitung, Kooperation, Partizipation, Rhythmisierung/Zeitstrukturierung, Räume und Ausstattung. Auf einer dritten Ebene – im Qualitätsrahmen nicht abgebildet – werden zu vier Dimensionen Handlungsfelder benannt. Zu der Dimension «Leitung» werden anstelle von Handlungsfeldern Kompetenzen der Schul- und Betreuungsleitungen beschrieben. Handlungsfelder bzw. Kompetenzen stellen Subkategorien der Dimensionen dar (vgl. Brückel et al. 2017).

Unterstützung, um an diesen Bereichen und verschiedenen Handlungsfeldern zu arbeiten, stellt QuinTaS mit den Arbeitsbüchern zu den jeweiligen Dimensionen der einzelnen Qualitätsbereiche zur Verfügung (siehe auch den Beitrag von Luzia Annen und Julia Häbig, S. 25-26 in dieser Ausgabe).

Darin enthalten sind unter anderem Selbsteinschätzungsbögen zur Untersuchung der Situation am eigenen Standort und Thesen zur Anregung von Diskussionen über die einzelnen Handlungsfelder.

Zwischen dem Anspruch auf Allgemeingültigkeit und individueller Einsetzbarkeit

Was sich schon in der Entstehung als Besonderheit, aber nicht immer einfaches Merkmal von QuinTaS herauskristallisiert hat, zeigt sich auch beim Umgang mit den Materialien: Einerseits liegt QuinTaS der Anspruch zu Grunde, einen Qualitätsrahmen zur Verfügung zu stellen, der derart allgemein ist, das heisst von der Situation der Einzelschule abstrahiert, dass er möglichst umfassend Qualitätskriterien aufstellt, die eine gute Tagesschule / gute Tagesstrukturen ausmachen. Andererseits soll darin so viel Spielraum enthalten sein, dass einzelschulspezifische Bedürfnisse berücksichtigt werden können und explizit auch sollen. Denn Anliegen von QuinTaS ist es nicht, ein universelles Rezept zu liefern, wie eine Umstellung auf Tagesschule / Tagesstrukturen geschehen kann und welche inhaltlichen Schwerpunkte gesetzt werden müssen. Schulen sollen im Gegenteil dabei unterstützt werden, ihren individuellen Weg zu gehen und damit verbunden unterschiedliche Antworten auf die Frage zu finden, wie eine gute Tagesschule / gute Tagesstrukturen für den jeweiligen Standort aussehen können und was zur Umsetzung notwendig ist. Dem zu Grunde liegt ein Verständnis von Schulentwicklung, nach welchem das zielbewusste, kontinuierliche und langfristige Engagement einzelner Schulen Voraussetzung für Entwicklung ist (Brückel et al. 2017, S 52).

Aus diesem Grund kommt der Orientierungsqualität in diesem Prozess eine besondere Bedeutung zu:

Als Orientierungsqualität wird das «gemeinsame Verständnis einer <guten Tagesschule> und gemeinsam getragene Ziele aller an der Schule beteiligten Personen» aufgefasst (Annen et al. 2017, S. 10). Die beteiligten Personen definieren, was für sie eine gute Tagesschule / gute Tagesstrukturen sind und formulieren gemeinsam Ziele. Was einfach klingt, kann dabei ein längerer Prozess sein, denn das Fixieren von gemeinsamen Zielen bedingt, dass zunächst Konsens darüber hergestellt wird, was unter Qualität verstanden wird.

Die Entscheidung einer Schule, sich zu einer Tagesschule zu entwickeln oder Tagesstrukturen einzurichten, wird dann auch von vielen Beteiligten oft als grosse Herausforderung wahrgenommen, die vieles des Bestehenden in Frage stellen kann. Nicht selten ist eine erste Reaktion, auf einer sehr konkreten Ebene nach den Konsequenzen der geplanten Veränderung zu fragen und dabei vor allem die eigene Betroffenheit im Blick zu haben: Was heisst das für meine Arbeit an der Schule – ändern sich möglicherweise Arbeitszeiten, Aufgaben und Zuständigkeiten? Bevor diese konkreten Schritte angedacht werden, ist es essentiell, die Orientierungsqualität zu definieren, denn hierin liegt eine grosse Chance: Die Umstellung auf Tagesschule / Tagesstrukturen muss für eine Schule keinen kompletten Neubeginn bedeuten, sie soll es gerade nicht. Jede einzelne Schule kann diesen Prozess für sich passend gestalten und dabei auf ihrer eigenen «Geschichte» aufbauen, vorhandene Strukturen, Grundsätze und Potenziale nutzen und weiterentwickeln. Um mit den Worten von einem Schulleiter einer Tagesschule in Zürich, zu sprechen: «Man soll von dem ausgehen, was man schon hat und keine Parallelentwicklung zur bestehenden Schule betreiben».

So werden sich beispielsweise für eine Schule, die schon über Jahre als Schülerclub mit integriertem Hort geführt wird, andere Herausforderungen ergeben als für eine Schule, die bisher über keinerlei Betreuungsangebot verfügte. In beiden Fällen kann das Rückbesinnen auf die Fragen «Was sind grundsätzliche Funktionsweisen an unserer Schule?» und «Was hat sich bewährt, was weniger?» hilfreich sein, um die Weiterentwicklung anzugehen.

Gelingt es Schulen, den Veränderungsprozess mit einer solchen Einstellung anzugehen, können sie ihn als Chance verstehen, schon vorhandenes Potenzial (noch stärker) auszuschöpfen.

Von grosser Bedeutung im Prozess erweist sich dabei ein Aspekt, der bei QuinTaS besonders hervorgehoben wird: Kooperation als

zentrales Merkmal von Qualität. Rauschenbach (2013) zufolge beginnt Qualität in der Ganztagesbildung mit einem gemeinsamen Verständnis von Bildung im Ganztage. Die Erarbeitung eines gemeinsamen Qualitätsverständnisses ist nicht einfach. Gefordert wird eine «Verantwortungsgemeinschaft der beteiligten Professionen statt autonome Gruppen, die unter sich und in ihren Komfortzonen bleiben». Dafür braucht es Perspektivenwechsel, das Hinterfragen eigener «liebgewonnener Gewohnheiten» und nicht selten auch eine Änderung der eigenen Praxis zugunsten einer gemeinschaftlich gelebten Kultur. QuinTaS fordert daher, dass die Entwicklungsarbeit nicht durch eine Berufsgruppe (z.B. die Betreuerinnen und Betreuer) gemacht wird, sondern von einem gesamten Team, in dem die verschiedenen Gruppen gleichwertige Partner auf «Augenhöhe» sind. Neben der Güte der Kooperation zwischen den beteiligten Berufsgruppen ist es auch die Art der Zusammenarbeit mit Eltern und externen Partnern, die hier wesentlich ist.

Ausrichtung an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen

Im vorherigen Abschnitt wurde die individuelle Schwerpunktsetzung am jeweiligen Schulstandort im Entwicklungsprozess hin zur Tagesschule / zu Tagesstrukturen betont. Dennoch gibt es eine verbindende Klammer, die schulübergreifend als leitende Orientierung empfohlen werden kann: Die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen in der zukünftigen Tagesschule. Sie sind die Hauptakteure im Schulgeschehen und haben zugleich aufgrund der schulischen Struktur oft wenig Möglichkeiten, Veränderungsprozesse mitzugestalten. Die Umstellung einer Schule auf Tagesschule / Tagesstrukturen bedeutet für die Kinder und Jugendlichen Veränderungen ihres Tagesablaufs, gewohnter Rhythmen und beeinflusst nicht nur den schulischen Alltag, sondern auch die Situation in der Familie. Ob diese Umstellung langfristig Erfolg nach sich zieht, wird sich auch an der Zufriedenheit der Kinder und Jugendlichen in der neuen Schule messen müssen. Wie Haenisch und Steffens nahelegen, ist es gerade bei der Umstellung auf Tageschulen / Tagesstrukturen zentral, Schüler und Schülerinnen frühzeitig in Schulentwicklungsprozesse einzubeziehen – sie sehen

die Orientierung an ihren Bedürfnissen als einen Schlüsselfaktor der Schulentwicklung an (Haenisch & Steffens 2017, S. 173f). Sich an Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen zu orientieren, kann dabei heissen, auf Wünsche und Interessen einzugehen, aber auch die Lernenden angemessen zu fördern. Das bedeutet für die Lehrpersonen, eine «Erprobungshaltung» einzunehmen und sich auf Neues einzulassen (ebd., S. 174).

Der Weg, an Informationen zu gelangen, was die Kinder und Jugendlichen brauchen, kann dabei ein leichter sein (siehe auch den Beitrag von Susanna Larcher, S. 10-11 in dieser Ausgabe): Man kann sie direkt fragen und von Beginn an in den Entwicklungsprozess einbeziehen, womit dem Dialog hier auf einer anderen Ebene Bedeutung zukommt. Die Antworten, die Kinder und Jugendliche geben, mögen dabei zum Teil überraschen: So ist es vor allem Jüngeren wichtig, dass sie Rückzugsräume in der Schule haben, einen guten Sozialkontakt zu anderen Kindern entwickeln und sich auf zugewandte Bezugspersonen verlassen können. Mit den Worten einer Schülerin ausgedrückt: «Ich wünsche mir von den Erwachsenen, dass sie in der Pause dort sind, wo sie gebraucht werden». Bei der Frage nach Lieblingsplätzen, die Kinder und Jugendliche in der Schule haben, stehen Sofas und Kuschecken hoch im Kurs. Dabei ist es zweitrangig, ob diese sich im Flur befinden oder ein eigener Raum dafür zur Verfügung steht. Oft ist gerade dies eine grosse Sorge der Erwachsenen: Haben wir genügend Raum zur Verfügung?

Neben konkreten materiellen Wünschen wie mehr Spielgeräten oder neuen Büchern äussern die Kinder und Jugendliche oft auch den Wunsch, dass es klare Regeln gibt, deren Einhaltung beachtet wird. Als schwierig wird insbesondere wahrgenommen, wenn unklar ist, wer von den Erwachsenen gerade zuständig ist – Lehr- oder Betreuungspersonen. Hierin zeigt sich die oben erwähnte Bedeutung einer guten Kooperation zwischen den verschiedenen Berufsgruppen.

Bei der Entwicklung der Materialien für QuinTaS wurde ein Workshop mit Schülerinnen und Schülern veranstaltet, um ihre Bedürfnisse abzuholen. Da die Perspektive der Kinder und Jugendlichen in die Arbeitsmaterialien bisher aber noch keinen Eingang gefunden hat, wird derzeit daran gearbeitet, wie Schulen dabei unterstützt werden können, Kinder und Jugendliche systematisch in ihren Schulentwicklungsprozess hin zur

Tagesschule / zu Tagesstrukturen einzubeziehen.

Mit der Erfahrung der Praxis die Praxis verbessern

Veränderungen können Angst machen und brauchen Mut. Eine grosse Veränderung stellt für viele Schulen in der Schweiz die Umstellung auf Tagesschule / Tagesstrukturen dar. Im von der Arbeitsgruppe Tagesschule der Pädagogischen Hochschule Zürich entwickelten Qualitätsrahmen QuinTaS wird diese Veränderung als Schulentwicklungsprozess aufgefasst. Damit wird einerseits deutlich gemacht, dass es sich um einen komplexen Prozess handelt, der nicht von heute auf morgen geschehen kann, sondern zielbewusste Planung, Koordination und immer wieder Reflexion des bereits Erreichten und Angestrebten benötigt. Andererseits ist darin der Gedanke enthalten, dass Entwicklung eine Chance darstellen kann und Schulen, die sich auf den Weg zur Tagesschule / zu Tagesstrukturen machen, die Qualität ihres schulischen Lebens verbessern können. Was Qualität heisst, liegt QuinTaS zufolge ganz stark auch in den Augen der Beteiligten und kann nicht unabhängig von aussen definiert werden. Anstösse, Unterstützung und Hilfestellung können allerdings sehr wohl von ausserhalb der Praxis kommen. Mit Beteiligten sind in der Schule oft primär die schulischen Mitarbeitenden – Lehr- und Betreuungspersonen, Führungspersonen und weitere in der Schule beschäftigte Erwachsene – gemeint. Zentrales Element «der Praxis» sind aber vor allem auch die Kinder und Jugendlichen. Für sie ist die Tagesschule der Ort, an dem sie einen Grossteil ihrer Zeit verbringen, weshalb es essentiell ist, sie in den Dialog einzubinden. Ergebnis kann dann sein, dass sich sowohl Erwachsene wie auch Kinder und Jugendliche wohlfühlen in den neuen Strukturen und sich auf eine besondere Weise verbunden fühlen mit ihrer ganz persönlichen Tagesschule oder Tagesstruktur.

Dr. Julia Häbig ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Schulentwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich. Sie ist Mitglied der Arbeitsgruppe Tagesschulen. -> julia.haebig@phzh.ch

Prof. Dr. Frank Brückel ist Dozent in der Abteilung Weiterbildung und Beratung der Pädagogischen Hochschule Zürich. Er leitet die Arbeitsgruppe Tagesschulen. -> frank.brueckel@phzh.ch

Literatur

- Annen, Luzia; Brückel, Frank; Kuster, Reto & Neresheimer, Christine (2017). Orientierungsqualität. In F. Brückel, R. Kuster, L. Annen & S. Larcher (Hrsg.) (2017). Qualität in Tagesschulen / Tagesstrukturen (QuinTaS). Arbeitsbuch 1. Bern: hep.

- Bohm, David (2008). Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Brückel, Frank; Kuster, Reto; Annen, Luzia & Larcher, Susanna (Hrsg.) (2017). Qualität in Tagesschulen/Tagesstrukturen (QuinTaS). Bern: hep Verlag.

- Gebhard, Ulrich (2015). Einleitung: Sinn im Dialog. In Ulrich Gebhard (Hrsg.), Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-8.

- Haenisch, Hans & Steffens, Ulrich (2017). Schlüsselfaktoren für die Entwicklung von Schulen. In Ulrich Steffens, Katharina Maag Merki & Helmut Fend (Hrsg.) (2017). Schulgestaltung: aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2. Beiträge zur Schulentwicklung. Münster: Waxmann.

- Rauschenbach, Thomas. (2013). Öffnung von Schule, Kooperation und Bildungslandschaften. Vortrag am 10. Ganztagesgskongress in Berlin am 06. Dezember 2013.

- Reitz, Megan (2015). Dialogue in Organizations. Developing relational leadership. New York: Palgrave MacMillan.

Wie die Tagesschule einen Mehrwert darstellt

Kinder im Alter von sechs bis zehn Jahren haben entwicklungsspezifische Bedürfnisse. Eine gute Tagesschule muss diese berücksichtigen. Von Christine Neresheimer

Emma ist verzweifelt. Dicke Tränen kullern über ihre Wangen. Sie hat vergessen, ihr neues Stickeralbum in die Schule zu bringen und ausrechnet heute ist doch der «Zeitigtag». Die Erstklässlerin besucht die Tageschule Bubental in Wallisellen und hat Glück, dass sie rasch Hilfe erhält. Die Lehrperson, welche die Auffangzeit am Morgen leitet und Emma nach dem Frühstückstisch in Empfang genommen hat, reagiert prompt und ruft zu Hause an. Die grosse Schwester kann das Album auf dem Schulweg vorbeibringen. Damit sind die Tränen rasch getrocknet und Emma nimmt ein Spiel mit ihrer Freundin auf.

So oder ähnlich könnte es ablaufen in einer Tagesschule. Natürlich geschehen solche Szenen auch an anderen Schulen und es wird ähnlich prompt reagiert. Dennoch: Tagesschulen brauchen in der Summe andere Rahmenbedingungen als herkömmliche Schulmodelle.

Was benötigen denn Kinder im Alter von sechs bis zehn Jahren, damit eine Tagesschule ein Ort des Miteinanders sein kann? Welche Kompetenzen und Fähigkeiten bringen Kinder in diesem Alter schon mit? Was könnten mögliche Gelingensbedingungen sein, die eine gute Tagesschule für diese Alterssparte ausmachen?

Wertschätzende Atmosphäre

Christian Goetz, Schulleiter der Schule Bubental, nennt an erster Stelle, dass die Zusammenarbeit im Team, insbesondere die gemeinsamen Haltungen und Werte, der zentrale Faktor ist, wenn eine Tageschule für alle ein Ort des Miteinanders werden soll. «Dazu braucht es ein eingespieltes, am besten langjähriges Team, welches sich vertrauen kann und Verschiedenartigkeit lebt und respektiert», so Goetz. Das Schulhaus, das vier Kindergärten und sechs Unterstufenklassen umfasst, hat erst vor zwei Jahren auf das Modell Tagesschule umgestellt, die Umstellung aber schrittweise realisiert. Im ersten Jahr wurde nur der oberste Stock eine Tagesschule, das restliche Schulhaus blieb eine herkömmliche Schule. «Durch diese Erfahrungen konnten wir laufend Anpassun-



An der Tagesschule Bubendorf wird Wert darauf gelegt, dass sich Kinder mehrmals täglich draussen aufhalten.

gen vornehmen und gleichzeitig zeigen, dass das Modell Tagesschule in unseren Augen einen pädagogischen Mehrwert darstellt. Die Kinder sind generell ruhiger, wir haben deutlich weniger Disziplinprobleme und es herrscht den ganzen Tag über eine familiäre Atmosphäre. Das rührt sicherlich auch daher, dass Betreuende und Lehrpersonen von allen als gleichwertig angesehen werden und die gleichen Regeln vertreten», so Goetz weiter.

Altersgerechte Infrastruktur

Betrachtet man den Entwicklungsstand von Unterstufenkindern, dann ist nicht nur eine wertschätzende Atmosphäre von Bedeutung. Eine altersgerechte Infrastruktur, welche den Bedürfnissen von Unterstufenkindern gerecht wird, ist vermutlich ebenso zentral. Die körperliche und motorische Entwicklung von Kindern in diesem Alter ist gekennzeichnet durch eine rasche Zunahme von Körperkraft und Bewegungsfähigkeit. Dadurch zeigen die Kinder einen hohen Bewegungsdrang. Beliebte Körperspiele bei beiden Geschlechtern sind Lauf- und Ballspiele oder Spiele mit schnellen oder gezielten Bewegungs-

abfolgen. «Wir haben viel Platz und Raum für solche Spiele, sowohl drinnen wie auch draussen. Wichtig für uns ist, dass die Kinder sich mehrmals am Tag draussen aufhalten, unabhängig vom jeweiligen Wetter», betont Christian Goetz.

Lernförderung durch Interaktion

Eine Schule ist aber nicht nur ein Ort des Bewegens und Spielens, auch die Förderung des Denkens und der kognitiven Entwicklung sind zentral in diesem Alter. Die Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit und die Gedächtnisleistungen nehmen in der Entwicklung weiterhin rasch zu. Kinder sind zunehmend in der Lage, Gedächtnisstrategien zu entwickeln und mehrere Aspekte einer Situation zu erfassen. Daneben zeigen sich in dieser Entwicklungsphase Verbesserungen in den kognitiven Kontrollleistungen. Das bedeutet, dass sie immer besser lernen, relevante Informationen zu behalten. Sie können damit bereits begonnene und automatisierte Handlungen bewusst stoppen. Zudem gewinnen sie eine zunehmende Flexibilität bei der Bewältigung von kognitiv herausfordernden Aufgaben. Ein zentraler Aspekt in der

kognitiven Entwicklung ist, dass Kinder in Tests signifikant besser abschneiden, wenn sie mit der Umwelt handelnd interagieren können, also eine komplexe Aufgabe auch mit konkreten Materialien durchführen können (z.B. aus Dreiecken Quadrate zu bilden o.ä.).¹

«Tagesschulen sind in unseren Augen in hohem Masse lernfördernd. Die Kinder sind nicht nur während des Unterrichtes kognitiv herausgefordert, sie haben auch in den betreuten Zeiten immer eine Bezugsperson, welche Angebote aller Art machen kann, wenn die Kinder das wünschen. Das kann das gemeinsame Musizieren, das Verfassen eines Textes am Computer oder das Legen eines Memorys sein», so Goetz.

Umgang mit Emotionen

Zwei weitere Entwicklungsbereiche sind für Kinder der Unterstufe von grosser Bedeutung, die soziale und emotionale Entwicklung. Emotionen sind gekennzeichnet durch körperliche Reaktionen, subjektive Gefühle, mit diesem Gefühl zusammenhängende Kognitionen und häufig dem Wunsch, etwas unmittelbar zu tun². Kinder entwickeln bereits im Alter von 18 Monaten selbstbezogene Emotionen wie Verlegenheit, Stolz, Scham oder Schuld. Im Vorschul- und Schulalter differenzieren sich diese selbstbezogenen Emotionen immer mehr. Selbstbezogene Emotionen spielen bei der erfolgreichen oder misslungenen Erledigung von Aufgaben eine wichtige Rolle für den Aufbau von Motiven (z.B. der Leistungsmotivation) und beeinflussen damit neben dem Selbstwert auch die Selbstwirksamkeit.

Ein wichtiger Schritt in der emotionalen Entwicklung ist die Regulierung von Emotionen. Der Einsatz effektiver Strategien zur Regulation und Bewältigung von negativen Emotionen, die nun auch durch beispielsweise soziale Vergleiche entstehen können, ist im Hinblick auf den Selbstwert von Heranwachsenden wichtig. Kinder im Kindergarten und der Unterstufe sind in dieser Hinsicht zum Teil noch stark auf die Emotionsregulation von Bezugspersonen angewiesen. Im Austausch mit Bezugspersonen lernen sie beispielsweise immer besser mit negativen Ereignissen umzugehen. «Kinder werden häufig überschätzt in der Regulierung von Emotionen. Von Unterstufenkindern wird erwartet, dass sie sich selber über lange Zeit beherrschen können, was eben häufig nicht der Fall ist», so die Psychologin Karin Zopfi Bernasconi. «Kinder brauchen verlässliche Bezugspersonen, welche in ähnlichen Situationen ähnlich reagieren. Nur so lernen Kinder, ihre Emotionen zu regulieren», so Zopfi Bernasconi weiter.

Das Soziale wird in der Tagesschule Bubental grossgeschrieben: «Wir haben ein eigenes Lied komponiert, welches oft gesun-

gen wird. Darin enthalten sind unsere Werte und was uns wichtig ist», so Christian Goetz. Er selbst beobachtet, dass sich in den zwei Jahren seit Beginn der Tagesschule vermehrt stabile Freundschaften unter den Kindern bilden, dass sich Kinder eher respektieren und generell umgänglicher geworden sind.

Fazit

Last but not least muss erwähnt werden, dass Entwicklung, Förderung und das Wohlbefinden von Kindern stark abhängig von der jeweiligen Umwelt ist, in welcher die Entwicklung stattfindet. «Ohne die Partnerschaft mit den Eltern, der Schulpflege, den Diensten der Gemeinde und allen weiteren Akteuren des Schulfeldes, kann keine gelin-

gende Tagesschule entstehen. Nur wenn alle kooperieren, gelingt das Projekt Tagesschule und die Kinder fühlen sich wohl», ist sich Goetz sicher. Oder mit den Worten von Emma, auf die Frage, wo sie sich wohl fühle: «Ich fühle mich an zwei Orten wohl, im Familien-Zuhause und im Schul-Zuhause.»

Christine Neresheimer ist Psychologin und leitet an der Pädagogischen Hochschule Zürich den Bereich «Bildung und Erziehung (Lernen und Entwicklung) Primarstufe».

¹ Robert Siegler, Judy DeLoache & Nancy Eisenberg 2011. Entwicklungspsychologie im Kinder- und Jugendalter. S. 142.
² Siegler, De Loache & Eisenberg 2011, S. 377.



Im Schulchor bedeutet Partizipation auch Mitbestimmung darüber, wo und was gesungen wird.

Nicht jede Beteiligung ist Partizipation

Das systematische Mitwirken von Kindern und Jugendlichen an der Gestaltung der Tagesschule trägt zu deren Gelingen bei.

Von **Susanna Larcher**

Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Tagesschulen / Tagesstrukturen ist für diese von hoher Bedeutung. Gerade der Ganzttag mit seiner Verzahnung von Unterricht, Betreuung und Familie bietet viele gute Gelegenheiten für eine aktive Beteiligung. Kinder und Jugendliche bringen aus ihrer eigenen Perspektive nicht bessere oder kreativere Ideen, sondern andere, neue Aspekte und Wünsche in die Gestaltung der Tagesschule / Tagesstrukturen ein. Es ist für alle Beteiligten ein Gewinn, wenn Kinder und Erwachsene gemeinsam Lösungen suchen und partizipative Entscheidungen treffen, die das eigene Leben und das Leben in der

Gemeinschaft betreffen. Die Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen ist zudem ein zentrales Element, um das Wohlbefinden und damit indirekt auch das non-formale und formale Lernen zu fördern.

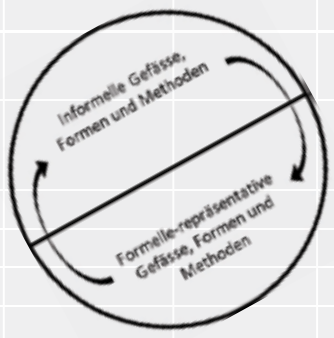
Modell der Partizipation

Für eine systematische Umsetzung von Partizipation in der Schule kann mit dem nebenstehenden Schema (vgl. Abbildung 1, S. 11) gearbeitet werden.

In der partizipativen Arbeit in der Schule ist es wichtig, zwischen «Nicht-Beteiligung» und «echter Beteiligung» zu unterscheiden. Formen der «Nicht-Teilhabe» sind oft In-

1 Systematisierung der Partizipation in Tagesschulen/-strukturen
 vgl. dazu Hart (1997) (in der deutschsprachigen Übersetzung zitiert nach Fatke [2007], S. 25); Stolz et al., 2010; BMBF, 2003; Schäfer, 2015

Partizipationsstufen	Partizipationsfelder	Individuelles Bildungssetting	Unterricht und Lernkultur	Freizeitgestaltung	Soziales Lernen
Grade der Beteiligung	Kinderinitiative, geteilte Entscheidungen mit Erwachsenen				
	von Kindern initiiert und durchgeführt				
	Erwachseneninitiative, geteilte Entscheidungen mit Kindern				
	Konsultiert, informiert				
	Zugewiesen, informiert				
Nicht-Beteiligung	Alibiteilnahme				
	Dekoration				
	Manipulation				



szenierungen der Erwachsenen, ohne dass Kinder und Jugendliche einen Bezug zum Inhalt oder einen Einfluss auf Entscheidungen haben. Der Schulchor singt auf Anweisung an einer Eltern-Veranstaltung. Die echte Beteiligung zeichnet sich hingegen durch leitende Aspekte wie Information, Freiwilligkeit, Einsichtigkeit in die spezifische Projektidee, Konsultation der Beteiligten und geklärte Entscheidungsprozesse aus, wie etwa bei folgendem Beispiel: Der SchülerInnenrat wurde über die Elternveranstaltung informiert und um eine Beteiligungsidee gebeten. Die Kinder haben beschlossen, dass der Schulchor ein bereits bekanntes Lied mit eigenem Text zum Thema aufführt. Dieses Beispiel zeigt auch, dass nicht jede Beteiligung und Wahlmöglichkeit Partizipation genannt werden kann.

- Um die Systematik weiter zu differenzieren, empfiehlt es sich Felder der Partizipation festzulegen. Die Unterscheidung in verschiedene Ebenen kann sich wie folgt aufteilen:
- Gestaltung des individuellen Bildungssettings: Kinder und Jugendliche haben die Möglichkeit beispielsweise Lerninhalte, -formen oder -prozesse selber zu wählen oder zu bestimmen.
 - Veränderung von Unterricht und Lernkultur: Verzahnung von Unterricht, Zusatzangeboten und Freizeit wie z.B. die Arbeit an Projekten, die weitergedacht werden.
 - Freizeitgestaltung: Den Kindern und Jugendlichen steht unverplante Zeit für selbstorganisierte Freizeitgestaltung zur Verfügung.
 - Soziales Lernen mit MitschülerInnen und in der Schulgemeinschaft: Die Schulhausregeln werden gemeinsam erstellt.

Hier lohnt es sich, Kooperationen mit Erziehungsberechtigten, ausserschulischen Partnerinnen und Partnern und dem nah-

räumlichen Umfeld zu initiieren und damit eine Öffnung der Schule zur breiten Gestaltung des Alltags zu pflegen.

Dieser Systematik können viele Formen, Gefässe und Methoden der Partizipation zugewiesen werden. Unterteilt werden diese zumeist in informelle und formell-repräsentative Beteiligungsformen.

Bedürfnis und Bereitschaft zur Selbstbestimmung

Informelle, direkte Formen der Partizipation zeigen sich in unzähligen Alltagssituationen. Sie beruhen auf dem Bedürfnis nach Eigeninitiative, Verantwortungsübernahme und Selbstorganisation der Kinder und Jugendlichen. Sie bringen ihre Ideen, Wünsche und Bedürfnisse ein. Diese zu erkennen und mit den Kindern und Jugendlichen wo möglich im Sinne der Gemeinschaft umzusetzen, ist eine wichtige und herausfordernde Aufgabe von Lehr- und Betreuungspersonal: das Sofa im Chillraum hinter einen Vorhang zu verschieben, eine Liebessessens-Liste einzurichten, die Hausaufgabenzeit flexibler zu gestalten, ein freiwilliges Theaterprojekt zu starten, die Ausleihe der Pausenspiele selber zu verwalten. Kinder und Jugendliche engagieren sich in erster Priorität gerne punktuell in Projekten, die ihren Interessen und ihrem Alltag nahe sind und eine sicht- und spürbare Veränderung mit sich bringen.

Erst durch positive Erfahrungen im Umgang mit Partizipation und den Erwerb der entsprechenden Kompetenzen zeigen sie ein Interesse, sich in formell-repräsentativen Formen wie Schülerinnen- und Schülerräten, Klassenräten und der Mitarbeit in Arbeitsgruppen oder Projekten der Schule langfristig zu engagieren. Hier werden oft Themen wie Schulhausgestaltung, Schulkiosk, Schulzeitung, Durchführung von Anlässen (Schulsylvester, Valentinsfest, Lesenächte, ...),

Erstellung von Schulhausregeln gemeinsam besprochen und organisiert.

Im Fokus der Kinder und Jugendlichen stehen Themen wie die Gestaltung von Innen- und Aussenräumen, die Mahlzeiten, die Freizeitangebote oder das Zusammenleben in der Gruppe. Es ist wichtig, dass die Nachhaltigkeit im Sinne der sicht- oder erlebbaren Auswirkungen auf die Lebenswelt und die Gestaltung des Alltags gewährleistet ist.

Partizipation in der Schule verankern

So zeigt sich, wie zentral die Vielfaltigkeit der angebotenen Partizipationsmöglichkeiten ist, damit sich möglichst viele Kinder und Jugendliche beteiligen können und wollen. Leider gibt es noch selten ein differenziertes Angebot unterschiedlicher Partizipationsformen und -verfahren.

Das Erkennen und die Ermöglichung von Partizipationsgelegenheiten für Kinder und Jugendliche sind eng mit der Grundhaltung der Lehr- und Betreuungspersonen verknüpft. Diese ist massgebend dafür, ob Möglichkeiten zur Partizipation in der Schule zur Verfügung gestellt werden. So können Erwachsene «Wegbereiter, Bremser oder Vorbilder» sein. Die beiden Faktoren «pädagogische Grundhaltung» und «demokratiepädagogische Handlungskompetenz» sind zentral, um als Lehr- und Betreuungsperson einerseits partizipative Strukturen bereitzustellen und andererseits Mitsprache- und Mitwirkungsforderungen der Kinder und Jugendlichen aufnehmen zu können. Die Partizipation in Tagesschulen / Tagesstrukturen darf jedoch nicht nur von den jeweils tätigen Lehr- und Betreuungspersonen abhängen, sondern sollte konzeptionell in der Schule verankert und gemeinsam gelebt werden.

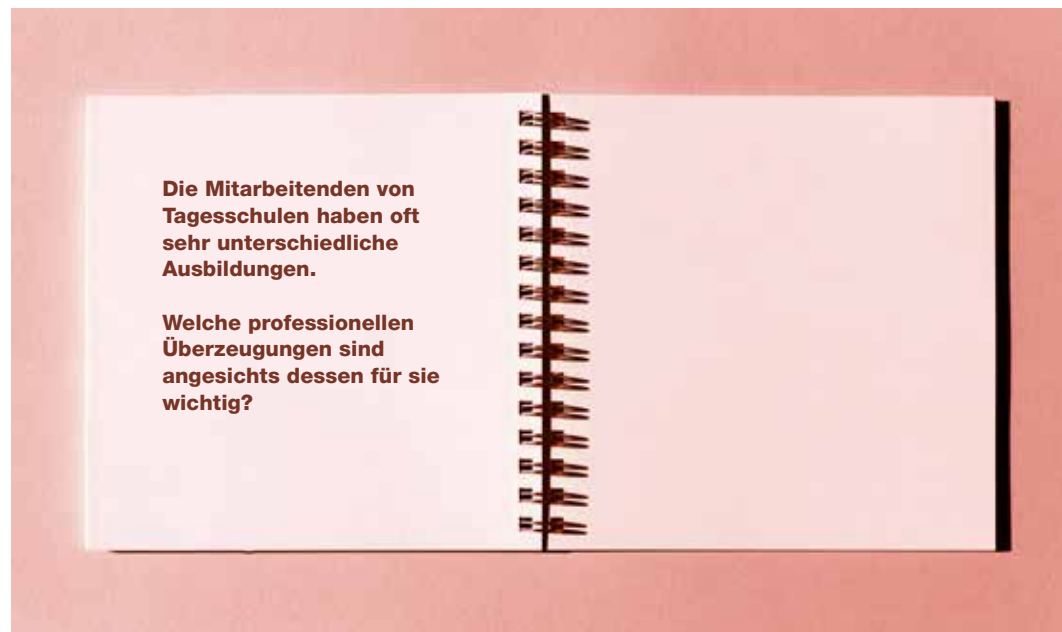
Susanna Larcher ist Dozentin in der Abteilung Weiterbildung und Beratung der Pädagogischen Hochschule Zürich. Sie ist Mitglied der Arbeitsgruppe Tagesschulen. -> susanna.larcher@phzh.ch

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2003). Ganztagschulen. Zeit für mehr. Bonn: BMBF.
- Fatke, R. (2007). Kinder- und Jugendpartizipation im wissenschaftlichen Diskurs. In Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.), Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 19-38.
- Hart, R. (1997). Children's Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental. New York: UNICEF.
- Schäfer, C. (2015). Die partizipative Schule. Mit innovativen Konzepten zur demokratischen Schulkultur. Köln: Wolters Kluwer.
- Schröder, R. (1995). Kinder reden mit! Weinheim, Basel: Beltz.
- Stolz, H.-J., Kaufmann, E. & Schnitzer, A. (2010). Bedeutung partizipativer Gestaltungsformen für Unterricht und Angebot in Ganztagschulen. In T. Betz, W. Gaiser & L. Pluto (Hrsg.), Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach/TS: Wochenschau, S. 179-194.

Welche professionellen Überzeugungen braucht es?

Wie Tagesschulmitarbeitende mit den Schülerinnen und Schülern den Alltag gestalten, wird durch die pädagogischen Überzeugungen geprägt. Um deren Qualität zu gewährleisten, muss ihre gemeinsame Reflexion und professionelle Entwicklung in Zukunft verstärkt in Aus- und Weiterbildungsangebote integriert werden. **Von Michelle Jutzi**



Die Mitarbeitenden von Tagesschulen haben oft sehr unterschiedliche Ausbildungen.

Welche professionellen Überzeugungen sind angesichts dessen für sie wichtig?

Bildungssysteme sind in einem steten Wandel begriffen, sie passen sich bezüglich der Struktur, der pädagogischen Inhalte und Organisation des Unterrichts den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Veränderungen an (Holtappels, 2014). Eine aktuelle Herausforderung für die Schule ist die Nachfrage nach Betreuungsmöglichkeiten. Durch das HarmoS-Konkordat von 2007 sind die Beitrittskantone dazu verpflichtet, neben dem obligatorischen Unterricht ein solches Angebot bereitzustellen (EDK, 2007).

Betrachtet man exemplarisch die Entwicklung im Kanton Bern, haben sich als Lösung des Betreuungsnotstandes nicht-gebundene Tagesschulangebote durchgesetzt, in denen aktuell rund ein Drittel der Schülerinnen und Schüler regelmässig betreut wird (Kull, 2016).¹ Im Rahmen dieser Bildungsreform entsteht eine neue Berufsgruppe der Tagesschulmitarbeitenden, deren professionelle Überzeugungen über das daraus abgeleitete pädagogische Handeln den Alltag vieler Schülerinnen und Schüler beeinflussen.

Professionelles Handeln

Eine Hauptaufgabe der Tagesschulmitarbeitenden ist die Gestaltung pädagogischer Prozesse in der Interaktion mit den anwesenden Schülerinnen und Schülern. Ihr pädago-

gisches Handeln wird durch das Wissen, das Können und die beruflichen Überzeugungen bestimmt (Böttcher / Maykus / Altermann / Liesegang, 2014), welche situationsadäquat eingesetzt werden² (Klieme / Tippelt, 2008; Rothland, 2013). Zusammengefasst werden diese Aspekte unter dem Begriff der professionellen Kompetenz, welche sich einerseits durch die Inhalte von Berufsauss- und Weiterbildungen und andererseits durch das konkrete Handeln im Alltag herausbildet (vgl. Kunter / Baumert / Blum / Klusmann / Krauss / Neubrand, 2011; Maykus / Böttcher / Liesegang / Altermann, 2011; Speck / Olk / Böhm-Kasper / Stolz / Wiezorek, 2011). Als professionelle Überzeugungen werden somit Handlungsmuster und Werte bezeichnet, die sich in der «Reflexion der pädagogischen Begegnung» mit den Schülerinnen und Schülern sowie mit weiteren professionellen Akteuren im Arbeitsalltag ergeben (Böttcher et al., 2014).

In der Literatur wird davon ausgegangen, dass Tagesschulmitarbeitende ausserdem spezifische Handlungskompetenzen entwickeln, die ihnen erlauben in ihrem täglichen Arbeitsumfeld auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu reagieren, bei Bedarf zu intervenieren, Kooperationen mit Eltern und Lehrpersonen zu pflegen, eine ak-

tive Rolle im Tagesschulteam einzunehmen und ihre eigene Rolle reflektiert zu gestalten (ebd.).³

Grosse Unterschiede bei den Ausbildungen

Im Kanton Bern zeichnet sich die Berufsgruppe der Tagesschulmitarbeitenden durch eine hohe Heterogenität der Ausbildungen aus. Wie ich andernorts differenziert dargestellt habe (Jutzi, 2015; 2018), ist ein Grossteil der Tagesschulmitarbeitenden im Kanton Bern auch als Lehrperson derselben Schule tätig und nimmt somit eine Doppelrolle in Betreuung und Unterricht ein. Die weiteren Mitarbeitenden sind teilweise pädagogisch qualifiziert – zum Beispiel

durch eine sozialpädagogische Ausbildung – andere haben nur wenig bis keine pädagogisch-professionelle Erfahrung. Laut der aktuellen Studie von Forrer Kasteel & Schuler Braunschweig (2018) im Kanton Zürich stellt sich durch diese multiprofessionelle Zusammensetzung die Herausforderung, dass in den Betreuungssituationen unterschiedliche schul- und sozialpädagogisch geprägte professionelle Überzeugungen der Mitarbeitenden aufeinandertreffen.

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, welche pädagogischen Überzeugungen für Tagesschulmitarbeitende wichtig sind. Als Datengrundlage dient exemplarisch ein Fokusgruppeninterview, welches im Rahmen der Studie IQ-Koop durchgeführt wurde.⁴

Familienersatz und Freizeitinstitution?

Die professionellen Überzeugungen der Tagesschulmitarbeitenden sind vorwiegend durch die Abgrenzung gegenüber anderen Bildungsorten (Schule und Familie) gekennzeichnet. Einige Mitarbeitende verstehen ihre professionelle Aufgabe als Eltern- oder Familienersatz. Dabei steht die Beziehungsgestaltung mit den Schülerinnen und Schülern im Vordergrund: «Wir sind die, die

schaufen müssen, dass sie Strukturen haben und dass sie das Soziale mitbekommen, dass sie das haben» (TS 213, Zeile 34).

Auch wird das Tagesschulangebot als Freizeitinstitution wahrgenommen. Die Mitarbeitenden sehen sich in der Verantwortung, verschiedene Möglichkeiten zur aktiven Freizeitgestaltung zu bieten. Sie sind der Meinung, dass sie die pädagogischen Angebote den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler anpassen müssen. Das professionelle Handeln im Tagesschulangebot erfordert, dass die Mitarbeitenden situativ erfassen, welche Aktivitäten sinnvoll sind und nachgefragt werden: «Also vorher habe ich so eine Förderung gemacht mit den Kindern und dort konnte man so richtig schauen, macht das Kind Fortschritte oder nicht. Und hier musste ich so richtig den Klick machen. Es ist Freizeit. Entweder wollen die Kinder und ich biete etwas an und wenn sie nicht wollen, ist es auch egal» (TS 213, Zeile 46). Wie dieses Zitat zeigt, wird zwischen dem Anspruch der aktiven Förderung und der Freizeitgestaltung eine Konkurrenzbeziehung wahrgenommen. Das heisst nicht, dass sich diese professionellen pädagogischen Überzeugungen grundsätzlich ausschliessen, sie können jedoch miteinander konkurrieren.

Multiprofessionalität und Verantwortungsdiffusion?

Unterschiede in den professionellen Überzeugungen werden zwischen Personen mit Lehrdiplom und Personen mit anderem professionellen Hintergrund wahrgenommen. So sagt zum Beispiel eine Mitarbeitende, sie habe «GANZ andere Ansprüche an [ihren] Arbeitstag» als jemand mit pädagogischer Ausbildung. Im Tagesschulangebot 213 wird diese Person eng von den anderen Mitarbeitenden begleitet und fühlt sich dadurch in der professionellen Verantwortung entlastet. Solche Unterschiede in der professionellen Kompetenz zeigen sich insbesondere im

Rahmen der Hausaufgabenbetreuung, die vor allem dann als herausfordernd wahrgenommen wird, wenn Schülerinnen und Schüler besondere Bedürfnisse haben.

Nebenden professionell unterschiedlichen Zuständigkeiten sind die Mitarbeitenden der Überzeugung, dass ihre Anwesenheit im Tagesschulangebot und somit der Umfang der Anstellung massgeblich ist. Personen, die weniger häufig anwesend sind, brauchen im pädagogischen Alltag mehr professionelle Unterstützung ihrer Kolleginnen und Kollegen, was einerseits die administrativen Abläufe und andererseits die Umsetzung pädagogischer Regeln und Ziele in konkreten Handlungssituationen betrifft.

Zukünftig Rolle und Aufgaben weiter schärfen

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die pädagogische Gestaltung der Tagesschulangebote eine hohe adaptive Kompetenz erfordert. Tagesschulmitarbeitende sehen ihre Aufgabe darin, auf einzelne Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einzugehen sowie situativ auf die Gruppe, das Wetter oder einzelne Interessen und Gemütslagen reagieren zu können. Somit müssen Tagesschulmitarbeitende in der direkten pädagogischen Interaktion flexibel agieren und reagieren können, zwischen unterschiedlichen Meinungen vermitteln und diese zu einem gemeinsamen Konsens integrieren.

Eine zukünftige Herausforderung stellt die professionelle und institutionelle Abgrenzung von Tagesschulangebot zur Schule einerseits und zur Familie andererseits dar. Dabei besteht die Gefahr der «Inferiorisierung» (Forrer Kasteel & Schuler Braunschweig, 2018, S. 182). Das heisst, dass die eigene Position in Bezug auf eine der beiden Referenzbereiche abgewertet wird. Zum Beispiel wird die Freizeitgestaltung in Tagesschulangeboten direkt in Vergleich mit der Förderorientierung gesetzt, die

Hausaufgabenbetreuung steht dem Lernen im schulischen Unterricht gegenüber oder die sozialen Interaktionen im Tagesschulangebot werden mit denjenigen des familiären Umfeldes verglichen.

Zukunftsweisend sind für die Etablierung der professionellen Überzeugungen von Tagesschulmitarbeitenden sicherlich die Reflexion der Rolle und der Zuständigkeiten. Dabei kann es gewinnbringend sein, unterschiedliche Kompetenzen des multiprofessionellen Teams zielorientiert zu nutzen und Zuständigkeiten innerhalb des Teams bewusst im Rahmen des Personalmanagements zu gestalten. Bei dieser Koordination von Zuständigkeiten, Weiterbildungsmöglichkeiten und gemeinsamen pädagogischen Zielsetzungen nehmen Leitungspersonen der Tagesschulangebote eine zentrale Stellung zu ein. Bleiben die Tagesschulangebote ausschliesslich institutionelle Anhängsel der Schule oder Ersatz der Familie, sind entsprechende Konkretisierungen und eine Stärkung des professionellen Berufsbildes schwierig. Damit eine Reflexion der professionellen Überzeugungen im Alltag stattfinden kann, müssen strukturelle Arbeitsbedingungen der Mitarbeitenden angepasst werden wie zum Beispiel die zeitlichen Ressourcen für individuelle und gemeinsame Weiterbildungen.

Michelle Jutzi, MA, ist Dozentin im Bereich Kader- und Systementwicklung des Instituts für Weiterbildung und Medienbildung der PHBern. Michelle Jutzi befasst sich im Rahmen ihrer Dissertation mit der multiprofessionellen Kooperation und Innovationsbereitschaft in Tagesschulangeboten. In Kursen sowie in der Forschungstätigkeit versucht sie aktuelle Erkenntnisse und pädagogische Praxis miteinander zu verbinden. Aktuelles Kursangebot der PHBern zum Thema Tagesschulangebote:

www.phbern.ch/weiterbildung/tagesschulen

1 Tagesschulangebote sind im Kanton Bern meist in den schulischen Räumlichkeiten angesiedelt, verfügen aber oft über spezifische Leitungspersonen und ein Team von Mitarbeitenden, welche die Betreuung der Schülerinnen und Schüler während der Mittagspausen und am Nachmittag abdecken (EZ BE, 2009).

2 Das heisst Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, allgemein-pädagogisches Wissen und diagnostische Fähigkeiten (vgl. Kunter et al. 2011; Rothland, 2013).

3 Kompetenzen im professionellen Handeln von Mitarbeitenden in Ganztagschulen nach Böttcher et al. (2014): Analyse-, Interventions-, Kooperations-, Koordinations- und Selbstevaluationskompetenz.

4 IQ-Koop: Im Rahmen des Dissertationsprojekts IQ-Koop wurden 45 Tagesschulangebote im Kanton Bern anhand unterschiedlicher methodischer Zugänge untersucht. Es wurden sowohl quantitative Fragebögen wie auch qualitative Fokusgruppeninterviews ausgewertet. Die hier verwendeten Zitate stammen aus dem Tagesschulangebot 213.

Literatur

- Böttcher, Wolfgang / Maykus, Stephan / Altermann, André / Liesegang, Timm, 2014: Individuelle Förderung in der Ganztagschule. Münster.

- EDK – Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2007: Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat). <http://www.edk.ch/dyn/11659.php>. (Abfrage 25.6.2017)

- ERZBE – Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2009: Tagesschulangebote. Leitfaden zur Einführung und Umsetzung. Bern.

- Forrer Kasteel, Esther / Schuler Braunschweig, Patricia, 2018: Interprofessionelle Zusammenarbeit an Tagesschulen dialogisch neu denken. In: Schüpbach, Marianne (Hg.): Handbuch Tagesschulen Berlin / Heidelberg, S. 173-194.

- Holtappels, Heinz Günter, 2014: Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Erkenntnisse aus der Perspektive von Schulentwick-

lungstheorie und -forschung. In: Holtappels, Heinz Günter (Hg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Münster. S. 11-48.

- Jutzi, Michelle, 2015: Chancen zur Professionalisierung von Tagesschulmitarbeitenden. In: Bulletin SAGW, Heft 3, Bern, S. 52-55.

- Jutzi, Michelle 2018: Bedingungen multiprofessioneller Kooperation in Tagesschulen im Kanton Bern. In: Schüpbach, Marianne (Hg.): Handbuch Tagesschulen. Berlin / Heidelberg, S. 195-212.

- Klieme, Eckhard / Tippelt, Rudolf, 2008: Qualitätssicherung im Bildungswesen. Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim / Basel, Beiheft 53, S. 7-13.

- Kunter, Mareike / Baumert, Jürgen / Blum, Werner / Klusmann, Uta / Krauss, Stephan / Neubrand, Michael, (Hg.) 2011: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster.

- Kull, Miriam, 2016: Tagesschulangebote im Kanton Bern. Reporting Schuljahr 2014/2015. Bern.

- Maykus, Stephan / Böttcher, Wolfgang / Liesegang, Timm / Altermann, André, 2011: Individuelle Förderung in der Ganztagschule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Wiesbaden, Heft 14, S. 125-142.

- Rothland, Martin, 2013: Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In: Rothland, Martin, (Hg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf (p. 2-20). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Speck, Karsten; Olk, Thomas; Böhm-Kasper, Oliver; Stolz, Heinz-Jürgen; Wiezorek, Christine (2011). Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim, Basel: Juventa.

Schritt für Schritt

Erfahrungen der Schule Balgrist Kartaus mit dem Schulentwicklungsprojekt «Tagesschule 2025». Von Marco Jäger, Silke von Büren, Regina Kündig, Mylène Nicklaus und Frank Brückel



Bei der Einführung von Tagesschulen hat die Schulleitung eine zentrale Rolle. Bonsel (2016, S. 313ff.) macht in Rückbezug auf aktuelle Studien deutlich, dass sie im Idealfall die Gesamtverantwortung übernimmt und als Motor wirkt. Konkreter fordert er die Einbindung aller Akteure und aller Ebenen der Schule (SchülerInnen, Lehrpersonen, Eltern) sowie eine ganzheitliche Umsetzung eines gut ausgearbeiteten Programms (vgl. Bonsel, 2016, S. 314).

Was in der Literatur einleuchtend und stringent beschrieben wird, ist in der Schulpraxis häufig alles andere als selbstverständlich. Oft sehen sich Schulleitungen bei Veränderungsprozessen mit Skepsis, Zurückhaltung, Zweifeln bis hin zu offenem Boykott konfrontiert. Wichtig ist also, wie es der Schulleitung gelingt, integrierend zu wirken und andere Perspektiven einzubinden. Obwohl schulischer Wandel aufgrund von gesellschaftlichen Entwicklungen oft notwendig erscheint, bedeutet er in der konkreten Umsetzung nicht selten, dass es den Beteiligten schwerfällt, Vertrautes loszulassen und sich auf Neues einzulassen. Im Folgenden soll anhand des Beispiels der Schule Balgrist Kartaus in der Stadt Zürich beschrieben werden, wie komplex der Entwicklungsprozess hin zur Tagesschule sein kann.

Auswahl für die Teilnahme an «Tagesschule 2025»

In der Stadt Zürich gibt es sieben Schulgemeinden (Schulkreise) mit je einer lokalen Schulbehörde. Das Schulamt ist für die gesamtstädtische Schulverwaltung zuständig. Die sieben Präsidentinnen und Präsidenten

der Schulgemeinden bilden gemeinsam mit dem Stadtrat, der dem Schulamt vorsteht, die oberste Schulbehörde.

Die Schule Balgrist Kartaus ist eine Primarschule an zwei Schulstandorten (Balgrist und Kartaus) und mit 380 Kindern, 5 Kindergärten und 5 Betreuungseinrichtungen. Im Jahr 2012 erteilte die oberste Schulbehörde der Stadt den Auftrag an die sieben Schulpräsidentinnen und -präsidenten, in ihren Schulkreisen je eine Schule für das Pilotprojekt «Tagesschule 2025» zu wählen. Da die Schule Balgrist Kartaus einen hohen Betreuungsgrad aufweist, hat die Präsidentin des Schulkreises Zürichberg sie ausgewählt.

Idealtypisches Projektmanagement und Widerstand

Anfang 2014 – zweieinhalb Jahre vor der geplanten Umstellung zur Tagesschule 2025 – konstituierte die Schulleitung eine Projektgruppe mit Vertreterinnen und Vertretern des Lehr-, Betreuungs- und Hausdienstpersonals und startete den Schulentwicklungsprozess. Die Schulleitung informierte das Gesamtteam regelmässig über den Stand der Arbeiten, doch schon bald kam Widerstand auf. Einzelne Mitarbeitende lobbyierten bei Eltern gegen die Teilnahme am Pilotprojekt und diese lancierten eine Umfrage bei den restlichen Eltern. Die zuständige Schulpräsidentin organisierte daraufhin als vorgesetzte Stelle eine Aussprache mit Elternvertretungen und ordnete eine Abstimmung im Schulteam an.

Die Schulleitung reagierte auf die Widerstände im Team mit individuellen Zielverein-

barungen und formulierte gegenüber dem Team klare Erwartungen in Bezug auf das Projekt. Von neu eingestellten Kolleginnen und Kollegen wurde beispielsweise eine positive Haltung gegenüber dem Pilotprojekt und die Bereitschaft erwartet, in der Betreuung mitzuarbeiten. Die Eltern wurden weiterhin umfassend mit Informationsschreiben bedient und an der Elternratssitzung wurde die Tagesschule 2025 zu einem stehenden Traktandum.

Entscheidungsfindung und Entlassung aus dem Projekt

Die Abstimmung im Schulteam brachte kein klares Ergebnis, im Gegenteil: von 54 Mitarbeitenden stimmten 27 Personen für und 27 gegen die Tagesschule. Die Schulleitung fällte den Stichentscheid und entschied dafür, dass die Schule weiterhin im Pilotprojekt bleibt und zur Tagesschule 2025 wird. Die Eltern wurden schriftlich über diesen Entscheid informiert. Reaktionen des einen Schulhauses waren mehrheitlich erfreut, die des anderen Schulhauses vorwiegend negativ. Aufgrund der lautstarken Kritik seitens der Eltern und auch der Mitarbeitenden der Schule entschied die oberste Schulbehörde der Stadt Zürich im Sommer 2015, die Schule Balgrist Kartaus aus der Pilotphase I des Projekts zu entlassen.

Pause und Neustart

Zu Beginn des Schuljahres 2015/16 erstellte die Schulleitung eine neue Projektplanung für die zweite Phase. Grundsätzliche Fragen sollten noch einmal geklärt und alle Mitarbeitenden auf den gleichen Wissensstand gebracht werden.

Im Schuljahr 2016/17 startete die Projektphase 2 mit einer neu konstituierten Projektgruppe. Zusätzlich zum Schulteam nahmen nun pro Schulhaus zwei Elternvertretungen und je eine Vertretung der lokalen Schulverwaltung und der Pädagogischen Hochschule Zürich Einsitz in die Projektgruppe. Die neu eingestellte Leitung Betreuung und die Schulleitung übernahmen nun gemeinsam die Verantwortung für den Projektverlauf.

In einem ersten Schritt ging es darum, gegenseitige Erwartungen zu klären und einen Projektzeitplan zu erstellen. Anschliessend wurde an den Zielen, dem Leitbild und den pädagogischen Leitlinien gearbeitet. Die Vorbereitungen für die Umstellung waren auf gutem Weg, dem Start als Tagesschule 2025 im Schuljahr 2018/19 schien nichts mehr entgegenzustehen.

Vor den Sommerferien 2017 wurde jedoch klar, dass es für die gesamte Pilotphase II des Projekts Tagesschule 2025 mit 24 Pilotschulen einen Entscheid des Souveräns braucht, da die Projektkosten die Kompetenz des Gemeinderats überschritten. Dies bedeutet, dass der Start der involvierten Schulen um

ein Jahr verschoben werden muss. Die Volksabstimmung ist für Juni 2018 geplant. Falls die Stimmberechtigten der Stadt Zürich der Vorlage zustimmen, ist der Einstieg der Schule Balgrist Kartaus auf den Sommer 2019 geplant.

Trotz dieses schwierigen Schulentwicklungsprozesses bleiben die Schulleitung und Leitung Betreuung weiterhin zuversichtlich. Sie sagen zwar, dass jeder Stopp schwierig und zuweilen demotivierend war, doch führten sie die begonnenen Arbeiten trotzdem gezielt und lösungsorientiert fort. Dabei bezogen sie die Lehr- und Betreuungspersonen weiterhin in den Prozess mit ein.

Was ist eine «erfolgreiche Schulentwicklung»?

Das Beispiel zeigt, wie unterschiedlich die Wahrnehmungen von Politik, Schulleitung, Lehr- und Betreuungspersonal und Eltern sein können und wie wichtig das Zusammenspiel der beteiligten Anspruchsgruppen ist. Diese Erkenntnis ist nicht neu und wird in der entsprechenden Literatur immer wieder herausgehoben (vgl. z.B. und mit je weiteren Verweisen Brückel et al., 2017; Altrichter & Maag-Merki, 2016; Bonsel, 2016). Deutlich schwieriger sind die Antworten auf die Fragen, welche Anspruchsgruppen zu welchem Zeitpunkt einbezogen werden und wie die jeweiligen (und sich widersprechenden Erwartungen) so zusammengeführt werden können, dass sie zu einer «erfolgreichen Umsetzung» führen.

Die wichtigsten Erkenntnisse aus dem bisherigen Projektverlauf sind:

- Eine enge Zusammenarbeit zwischen der lokalen und – falls vorhanden – übergeordneten Schulverwaltung mit der Schule ist unerlässlich.
- Die Eltern müssen früh in die Projektarbeit miteinbezogen werden.
- Das Schulteam muss früh in die Projektarbeit miteinbezogen werden, bei gleichzeitig klarer Formulierung der Erwartungen.
- Es braucht genügend Ressourcen für die Projektarbeiten auf allen Ebenen: in den Schulen und in der lokalen respektive übergeordneten Schulverwaltung.
- Umfangreiche Kommunikation ist wichtig, ebenso die Sensibilität, welche Informationen wie gedeutet werden.
- Eine externe Beratung unterstützt den Entwicklungsprozess.
- Unterstützungsmaterial wie beispielsweise Projektzeitpläne, Konzeptvorlagen und Merkblätter müssen von der Schulverwaltung in Zusammenarbeit mit den Schulen und den Projektverantwortlichen vor Ort erarbeitet werden.
- Konzepte und Strategiepapiere sollten von allen Anspruchsgruppen genehmigt werden. Hierzu muss genügend Zeit eingeplant werden.

Unterschiedliche Diskurse – wenig gegenseitiges Verständnis

Zum Schluss soll noch kurz erläutert werden, warum es zwischen Schule und Bildungsverwaltung immer wieder zu Unstimmigkeiten kommt. Ein wichtiger Aspekt ist, dass die Arbeitskulturen in Schule und Verwaltung komplett unterschiedlich sind und daraus widersprüchliche Erwartungen resultieren: während Lehrpersonen beispielsweise flache Hierarchien gewöhnt sind und sich vehement gegen Entscheidungen «von oben» wehren, sind Verwaltungen stark hierarchisch organisiert.

Die nebenstehende Tabelle 1 zeigt weitere Beispiele unterschiedlicher Arbeitskulturen auf, die zu Missverständnissen führen können (vgl. Altrichter & Maag-Merki, 2016; Brüsemeister, 2008).

Nimmt man die in der Tabelle im Überblick dargestellten Haltungen und Erwartungen als Grundlage, ist einfacher zu verstehen, dass Projektverantwortliche in der Bildungsverwaltung andere Informationen und Absprachen brauchen als Schulleitungen. Sie haben den Auftrag, Grundlagen für die politischen Entscheidungsträger zu erarbeiten und die Projektumsetzung in den Schulen zu koordinieren. Für sie ist es notwendig, regelmässig der obersten Schulbehörde zu rapportieren respektive Entscheide über das weitere Vorgehen abzuholen. Ebenso wichtig sind klare Projektstrukturen, die kurze Dienstwege in die verschiedenen Dienststellen der Verwaltung und in die Schulen zulassen. Je besser die Bedürfnisse und Realitäten der Schulen den Projektverantwortlichen in der Bildungsverwaltung bekannt sind, desto bessere Entscheidungsgrundlagen können vorbereitet und desto zielführender können Entscheide von den politischen Entscheidungsträgern gefällt werden.

Je nach Grösse der Stadt macht es Sinn, eine Projektverantwortliche in der Schulverwaltung vor Ort einzusetzen. In unserem Beispiel hat diese die Aufgabe, die Leitungsteams der beteiligten Schulen zu unterstützen und zu beraten. Dabei ist sie Schnittstelle zwischen den Schulen im Projekt, der gesamtstädtischen Projektverantwortlichen im Schulamt und den politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern, der obersten Schulbehörde. Die Projektverantwortliche vor Ort sorgt für die Sicherstellung des Informationsflusses und kann im Idealfall «Übersetzungsarbeiten» leisten. Damit diese Aufgaben gelingen, ist sie darauf angewiesen, dass sie frühzeitig und regelmässig von allen Beteiligten informiert wird und bei Unklarheiten eine Kontaktaufnahme stattfindet.

Externe Beratungen haben schliesslich den Vorteil, dass sie nicht unmittelbar in

1 Unterschiedliche Haltungen und Erwartungen bezüglich Umsetzung von Projekten von Lehrpersonen und Behördenmitgliedern.

Lehrerprofession	Bildungsverwaltung
«hochindividualisierte Arbeitssituation», die jede Einmischung von aussen ablehnt	Zusammenarbeit zwischen Abteilungen
Loses System: individuelle Befindlichkeiten leiten individuelle Entscheidungen	Kollektive Entscheidungen, wenig individueller Spielraum
Intransparenter Habitus der einzelnen Lehrperson	Evidenz- und datenbasierte Entscheidungen
Mündlichkeit	Schriftlichkeit
Flache bis keine Hierarchien	Starke Hierarchien: herausgehobene und akzeptierte Führungspositionen

Prozesse eingebunden sind und dadurch eine unabhängige Sicht einbringen kann. Im Idealfall bringen sie von Anfang an verschiedene Perspektiven zusammen, sorgen frühzeitig für einen Austausch zwischen den beteiligten Anspruchsgruppen und helfen bei der Ausgestaltung eines für alle Beteiligten akzeptablen Kompromisses (vgl. Brückel et al. 2017, S. 46ff.).

Und abschliessend bleibt die Erkenntnis, dass grosse Projekte viel Zeit und Geduld brauchen. Insbesondere dann, wenn die beteiligten Anspruchsgruppen weder bereit sind, sich auf andere Perspektiven einzulassen, noch die eigenen «liebgewonnenen Komfortzonen» aufzugeben. Umsicht und institutionsübergreifende Zusammenarbeit sind dann besonders wichtig, damit zielführende Sachentscheidungen getroffen werden können.

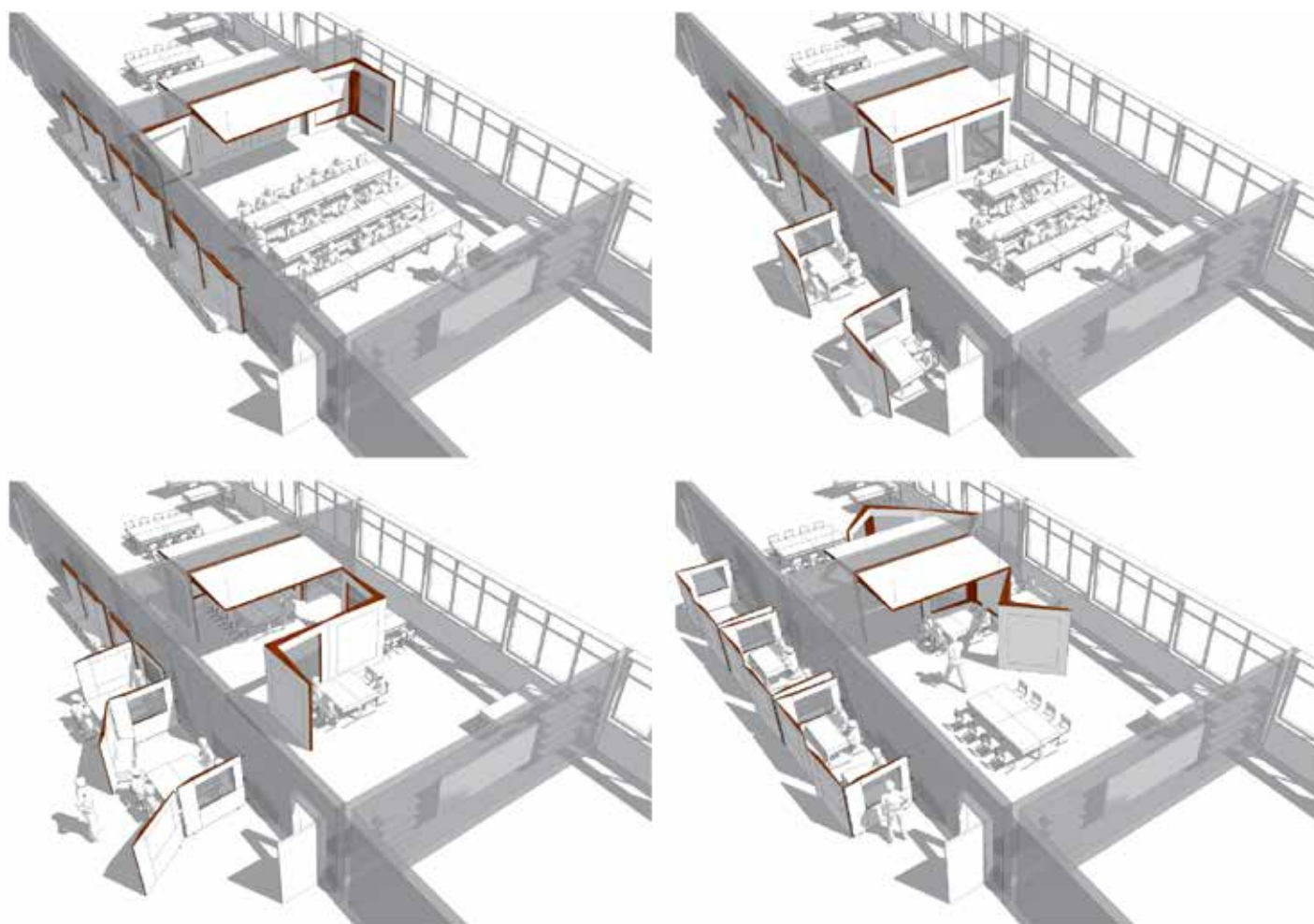
Marco Jäger ist Schulleiter an der Schule Balgrist Kartaus, **Silke von Büren** leitet dort den Betreuungsbereich. **Regina Kündig** ist Projektleiterin bei der Kreisschulpflege Zürichberg. **Mylène Nicklaus** ist Leiterin des Projekts «Tagesschule 2025» beim Schulamt der Stadt Zürich. **Prof. Dr. Frank Brückel** ist Dozent in der Abteilung Weiterbildung und Beratung der Pädagogischen Hochschule Zürich. Er leitet die Arbeitsgruppe Tagesschulen. -> frank.brueckel@phzh.ch

Literatur

- Altrichter, Herbert & Maag Merki, Katharina (Hrsg.) (2016). Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS.
- Bonsel, Martin (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In Herbert Altrichter & Katharina Maag Merki (Hrsg.), Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS, S. 300-323.
- Brückel, Frank; Kuster, Reto; Annen, Luzia; Totter, Alexandra & Larcher, Susanna (2017). Grundlagen. Qualität für Tagesschulen/Tagessstrukturen (QuinTaS). Bern: hep.
- Brüsemeister, Thomas (2008). Bildungssoziologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Über die Dynamik von Raum- und Schulentwicklung

Menschen und ihre Beziehungen sind und bleiben für das Gelingen von Bildung entscheidend. Mit flexibel veränderungsfähigen Räumen können dafür günstige Rahmenbedingungen geschaffen werden.
 Von **Željko Marin und Ueli Keller**



Modellbeispiel einer modularen «Raum-im-Raum-Veränderung» für eine vielfältig mögliche Nutzung

Wo immer wir sind, und auch wenn wir es nicht bewusst wahrnehmen: Der Raum wirkt auf unsere Stimmung. Räume, und wie sie gestaltet sind, beeinflussen unser Wohlbefinden. Räume, und wie sie sich nutzen lassen beziehungsweise wie wir sie nutzen, können unser Verhalten (mit) prägen. Räume sind sowohl für das Leben als auch für das Lernen bedeutsam.

Raumeinfluss auf Lernen

Wie gut sich Lern- und Lebensräume für die Pädagogik eignen, hängt von deren Qualität ab. Raumqualität manifestiert sich konkret

beispielsweise mit Funktionalität, Ästhetik, Beleuchtung, Akustik, Klima und Luft. Gute akustische Verhältnisse sind für Betreuung und Bildung eine Grundvoraussetzung: Insbesondere im Hinblick auf Sprachverständlichkeit, Aufmerksamkeit und Konzentrationsvermögen. Ästhetik kann beispielsweise die Entwicklung von emotionaler Kompetenz fördern. Die Beleuchtung, das Raumklima und die Raumluft sind wichtig für die Gestaltung der Atmosphäre: Speziell auch im Zusammenhang mit Stressreduktion, Erholung und Entspannung. Raumqualität kann sich auch auf das Sozialverhalten aller

Beteiligten und auf den Erwerb von Sozialkompetenz günstig auswirken.

Raumnutzung an der Tagesschule

Die Schule als Tagesschule eröffnet für die Betreuung und die Bildung der Kinder oder Jugendlichen anforderungs-, aber auch chancenreiche, neue Handlungsfelder. Eine Tagesschule, die ihr Potenzial kreativ und umfassend nutzen will, bedingt die Kooperation von allen Beteiligten. Dies vor allem auch im Hinblick auf eine massgeschneidert bedürfnisorientierte und kreative Nutzung

von Innen- und Aussenräumen sowie von Infrastruktur.

Bei alten Schulgebäuden wird oft das Potenzial, das eigentlich in den Aussen- und Innenräumen angelegt ist, nicht gesehen und genutzt. Oft fehlt nicht viel, um bestehende Schulbauten nachhaltig zukunftsorientiert einem veränderten sowie einem sich weiter verändernden Bedarf anzupassen. Neue Schulen werden oft sehr teuer, aber ohne pädagogisches Konzept gebaut. Hier empfiehlt und lohnt es sich, auf Partizipation zu setzen. Wichtig für die Nutzerfreundlichkeit ist bei der Schulraumgestaltung darüber hinaus eine permanente Partizipation aller Beteiligten und Betroffenen. Wenn Räume mit möglichst wenig Aufwand einfach veränderungsfähig sind, können die unterschiedlichen Interessen und Talente aller Beteiligten und Betroffenen immer wieder neu berücksichtigt werden: Mit einer Dynamik, die bestehende und künftige Bedürfnisse berücksichtigt.

«Gerade mit Tagesschulen sind die Zeiten endgültig vorbei, in denen einem Raum nur eine einzige Funktion zugeordnet werden kann.»

Vielfalt und Wandel als Herausforderung

An sich ist es grundsätzlich richtig, zu fragen, wie die Umsetzung eines pädagogischen Konzepts durch die Schulraumgestaltung unterstützt werden kann. Die Frage ist aber falsch oder zumindest unvollständig gestellt, wenn es dabei nur um ein einziges und für alle Zeiten gültiges Konzept gehen soll. Ein einzig und ewig richtiges pädagogisches Konzept ist nämlich ein Paradox. Ebenso wie beispielweise die Annahme, dass nur eine einzig richtige Form der Bildungsorganisation allen Betreuungs- und Lehrpersonen, allen Schülerinnen und Schülern sowie allen Lerninhalten optimal entsprechen kann.

Auch im Raumbereich ist der Umgang mit Vielfalt ein Schlüssel. Ob mit bestehenden Räumen bereits gebaut oder neu geplant:

eine Raumentwicklung und Raumnutzung, die unterschiedlichen Bedürfnissen flexibel entspricht, kann eine «Schule für alle» optimal möglich machen. Wer Pädagogik zeitgemäss je dem aktuellen Bedarf angepasst umsetzen will, braucht dafür veränderungsfähige Raumlösungen – sowohl im Bereich Betreuung wie im Bereich Unterricht, sowohl in Bestandes- als auch in Neubauten, sowohl für heute wie für morgen. Raumdynamik schafft in diesem Sinne nicht nur einen Raum-, sondern auch einen Zeitgewinn. Auf Raumdynamik zu setzen lohnt sich zudem auch finanziell, indem es sozusagen immer wieder viel Schule für wenig Geld gibt.

Flexibilität furch Raumteiler

Damit – wie es beispielsweise der Lehrplan 21 vorgibt – Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg des langfristigen, kumulativen Kompetenzerwerbs vorankommen, muss Lernen als konstruktiver, schrittweise selbst-reflektierter und -regulierter Prozess gestaltet werden, situationsbezogen und wirksam didaktisch unterstützt. Auch zu diesem Zweck braucht es Räume, die veränderungsfähig sind. Zudem: Gerade mit Tagesschulen sind die Zeiten endgültig vorbei, in denen einem Raum nur eine einzige Funktion zugeordnet werden kann. Raumflexibilität ist sowohl ökologisch als auch ökonomisch von Vorteil. Sie bedingt, dass Räume für abwechselnd unterschiedliche Aktivitäten, Bedürfnisse und Sozialformen nutzbar sind.

Ein lern- und lebensfreundlicher, auf Vielfalt ausgerichteter Schulbetrieb bedingt eine Balance von stabil strukturierten sowie frei gestaltbaren, variabel komponier- und kombinierbaren Räumen. In den letzten Jahren haben viele Schulen für sich ein Lernumfeld mit offenen Räumen und mit flexibler Möblierung entdeckt: beispielsweise in der Form von sogenannten Ateliers, Lernwerkstätten oder Lernlandschaften. Oft stellt sich dabei die Frage, wie mit den vor Ort bestehenden Ressourcen Raumstrukturen geschaffen werden können, die sich einerseits für eine Vielfalt von Lernformen eignen und diverse Aktivitäten ermöglichen, und andererseits dennoch einen fach- und menschengerecht hilfreichen und alltagspraktisch nützlichen Rahmen konstituieren.

Oft besteht zwischen Möblierung und Bausubstanz sowohl bei Alt- als auch bei Neubauten ein vernachlässigter Handlungsbe- reich. Die Lösung dafür sind grossformatige, schallabsorbierende Einrichtungselemente, die multifunktional nutzbar und ohne grossen Aufwand flexibel verstellbar sind. Anstatt die Räume kostenintensiv akustisch zu trennen, werden dadurch raumakustische Eigenschaften verbessert. Gleichzeitig mit der «Raum-im-Raum-Veränderung» können mit diesen Elementen beliebig viele Lernformen gebildet und/oder eine Entspan-

nungsatmosphäre gestaltet werden, die dem aktuellen Bedarf angepasst sind. Anstatt die raumakustischen Eigenschaften wie üblich nur mit einer Innenflächen-Verkleidung auszubessern – wobei die Raumorganisation und die Nutzungsmöglichkeiten so bleiben, wie sie sind – werden die verfügbaren Räume mit den mobilen Raumteilern, die akustisch wirksam und sogar lichtdurchlässig sind, dank dieser multifunktional tauglichen Infrastruktur für eine Vielfalt von Betreuungs- oder Unterrichtsformen nutzbar. (vgl. Modellbeispiel S. 16, Abbildung einer modularen «Raum-im-Raum-Veränderung» für eine vielfältig mögliche Nutzung)

Plädoyer für eine dynamische Planung und Raumgestaltung

Zusammenfassend möchten wir festhalten, dass eine Schulraumplanung und Raumgestaltung, die auf Dynamik basiert und auf Veränderungsfähigkeit ausgerichtet ist, es sowohl bei Alt- als auch bei Neu- und Umbauten besser und kostengünstig erlaubt, diverse Aspekte vielfältig zu berücksichtigen:

- verschiedene Lernformen (beispielsweise allein, zu zweit, in kleinen oder grossen Gruppen und im Klassenverband),
- unterschiedliche Aktivitäten und Sozialformen (beispielsweise Stillarbeit, Diskussionen, Bewegungs- und Ruhephasen),
- diverse Lehrformen (beispielsweise Frontalunterricht, Coaching, Teamteaching).

Und ganz zum Schluss noch dies: Schulen können die Aufgaben, die sich ihnen in der aktuellen Gesellschaft stellen, nicht allein erfolgreich bewerkstelligen. Es braucht dafür Bildungsnetzwerke für professionelle und verlässliche Kooperationen mit Partnerinstitutionen, die sich in der Gemeinde / Stadt oder im Stadtteil ausserschulisch und vielfältig für die Entwicklung von Menschen engagieren. Eine solche Öffnung und Weiterentwicklung der Bildungsorganisation ist nicht nur mit einer reichhaltigen Erweiterung der Palette an Bildungsangeboten verbunden.

Das Nutzen der vor Ort bestehenden, vielfältigen Raumressourcen bringt für Kinder, Jugendliche und Erwachsene nicht zuletzt auch in Sachen Lern- und Lebensraum eine wertvolle Bereicherung: Ohne unbezahlbar viele zusätzliche Investitionen.

Željko Marin führt in Basel ein eigenes Architekturbüro. Er befasst sich unter anderem mit Schulraumplanung und der Gestaltung von Schulbauten. Link: www.ab-marin.ch; E-Mail: zeljko.marin@ab-marin.ch

Ueli Keller war 45 Jahre unter anderem als Heilpädagoge und Erziehungswissenschaftler erwerbstätig. Seit sechs Jahren ist er frei und gratis schaffend unterwegs: So beispielsweise in seinem europäischen Netzwerk «Bildung & Raum». E-Mail: ue.keller@bluewin.ch

Blühende Bildungslandschaften

In Basel-Stadt fördert das Programm «Schulentwicklungsprojekte» vernetzte Bildungsangebote im Quartier. **Von Annette Graul**

Der Stadtkanton Basel-Stadt unterscheidet sich in seiner Bevölkerungszusammensetzung stark von anderen Kantonen. Bemerkenswert sind eine überdurchschnittliche soziale Heterogenität und ein vergleichsweise hoher Ausländeranteil von 35 Prozent. Um dem Rechnung zu tragen, bekennt sich Basel-Stadt seit Ende der 1990er Jahre zu einer aktiven Integrationspolitik. Seit dem Jahr 2012 sammelt der Kanton Erfahrungen mit schulzentrierten Bildungslandschaften.

Zugang zu Bildung erleichtern

Schulen aus Quartieren mit besonders heterogener Bevölkerungsstruktur haben die Idee der Bildungslandschaft aufgegriffen. Einerseits geht es dabei um einen möglichst reibungslosen Eintritt in den Kindergarten, dieser soll durch die Zusammenarbeit mit Spielgruppen und Kitas sowie mit den Eltern

«[...] Ziel, Kindern und Jugendlichen gerechtere Chancen auf eine qualitativ gute und umfassende Bildung zu ermöglichen [...]»

erleichtert werden. Insbesondere für jene Kinder ist dies von hoher Relevanz, deren Eltern selbst keine «schweizerische Bildungsbiografie» haben, also selbst nicht die mit den Übergängen verbundenen Rituale und auch Unsicherheiten erlebt haben – und somit ihren Kindern oft nicht die wichtige Begleitung geben können, die es braucht.

Andererseits wird auch die engere, gezielte Zusammenarbeit der Bildungsakteure im Quartier im formalen, non-formalen und informellen Bereich angestrebt. In einer Bildungslandschaft arbeiten diese Akteure zusammen mit dem Ziel, Kindern und Jugendlichen gerechtere Chancen auf eine qualitativ gute und umfassende Bildung zu ermöglichen – auch unabhängig von ihrer Herkunft oder von ihrem Elternhaus.

Die Bildungslandschaftsprojekte werden – wie weitere Schulentwicklungsprojekte

auch – durch das Programm «Schulentwicklungsprojekte» vom Erziehungsdepartement ermöglicht.¹ Dieses Programm wurde im Rahmen der Schulharmonisierungsreformen seit 2012 etabliert. Ziel ist es, dass Projekte bottom-up und innovativ aus den Schulen heraus entstehen können – losgelöst von den grossen (inter-)kantonalen Reformvorhaben. Daneben geht es auch darum, dass Schulen im Kleinen Erfahrungen im Dienste des Ganzen sammeln können. Die Projekte erhalten mit der Bewilligung zusätzliche Ressourcen für die Projektdauer, sie müssen im Gegenzug aber ihre Projektschritte dokumentieren und sie erklären sich bereit, andere Schulen, die die Erfahrungen nutzen wollen, zu unterstützen.²

Herausforderungen

Auch nach Beendigung der ersten Bildungslandschaftsprojekte gibt es weiterhin viel zu tun. Als grösste Herausforderungen werden übereinstimmend folgende genannt:

- Die Involvierung von Lehrpersonen ist nicht immer zufriedenstellend gelungen. Viele Lehrpersonen sehen den Nutzen für ihre Arbeit nicht oder zu wenig. Daher beteiligen sich noch zu wenige Lehrpersonen aktiv.

Und umso wichtiger ist es daher, dass diverse Anlässe oder Bildungslandschaftsanliegen (z. B. der Besuch des Jugendhauses für alle Schülerinnen und Schüler der 6. Klassen oder die «Schnitzeljagd» im Quartier zum Kennenlernen der Freizeiteinrichtungen) fix im Schuljahresablauf verankert werden.

- Seit Projektstart war es immer wieder eine grosse Frage, wie die anfallenden Kosten nach Projektende getragen werden können.

Hier ist von Beginn ganz klar darauf hinzuwirken, dass am Projektende entweder langfristige und nachhaltige Lösungen für zusätzliche Mittel zur Verfügung stehen (z. B. durch politische Beschlüsse) oder bestehende Mittel umverteilt werden. Die Projektgelder sollten vor allem in IST-Analysen, Partizipations- und Vernetzungsaktivitäten sowie Neu-etablierung von Prozessen fliessen – und weniger in die Neuentwicklung von Angeboten, die auf langfristige und zusätzliche Finanzierung angewiesen sind.

- Eine weitere zentrale Frage lautet zudem, wie es gelingen kann, gewisse Partnerinstitutionen zu überzeugen und ins Boot zu holen.

Hier wurde die Erfahrung gemacht, dass insbesondere zu Beginn vor allem mit jenen entwickelt und gearbeitet werden sollte, die bereits Energie zeigen und den Sinn des Projekts sehen. Mit laufendem Projekt und

ersten Erfolgen können auch die Zögernden leichter gewonnen werden. Es ist wichtig, Skeptiker immer informiert zu halten, immer wieder einzuladen und willkommen zu heissen, dies jedoch unbedingt mit einem Blick «vorwärts».

- Eine oft geäusserte Frage ist auch jene, wie die «Politik» überzeugt werden kann.

Jeder Kanton «tickt» hier etwas anders. Einen Hinweis gibt die Broschüre des Kantons Zürich (<https://ajb.zh.ch/bildungslandschaften>).

Kind im Zentrum

Wie schafft es eine Bildungslandschaft nun, die Kinder ins Zentrum zu rücken, wenn es in dieser doch vor allem um die Zusammenarbeit von Institutionen oder um die eigenen Strukturen geht?

Alle Bildungsakteure nehmen für sich in Anspruch, im Sinne der Kinder zu agieren. Jedoch sind die Perspektiven auf und die Arbeitsweisen mit den Kindern zum Teil sehr unterschiedlich. Die Erwachsenen sehen oft nur einen kleinen Ausschnitt des kindlichen Alltags. Die Eltern erleben das Kind daheim, die Lehrperson kennt das Kind aus dem Unterricht. In der Tagesstruktur bewegt sich das Kind in wieder anderer Umgebung, in der Freizeit kommen weitere «Welten» hinzu. Und am aufregendsten sind nicht selten die Wege dazwischen. Für die Erwachsenen sind diese Welten oft getrennt – sie sehen jenes Stück, in dem sie direkt mit dem Kind zu tun haben. Für die Kinder ist all dies aber Teil eines Alltags, viel weniger isoliert oder getrennt, als die Erwachsenen das oft meinen. Daher ist es wichtig, dass die Erwachsenen die verschiedenen Einrichtungen und Erlebnisräume, in und zwischen denen sich die Kinder bewegen, aktiv gestalten und aufeinander abstimmen, Prozesse und Termine synchronisieren oder auch Rituale gemeinsam entwickeln und leben. Eben dies geschieht in den Bildungslandschaften.

Annette Graul ist Projektkoordinatorin am Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt.

¹ Die Bildungslandschaften haben zudem von einer zusätzlichen Finanzierung durch die Jacobs-Stiftung profitiert.

² Drei Bildungslandschaften haben die Projektphase abgeschlossen, ein weiteres Projekt läuft noch bis Ende 2018. Weitere Schulen können sich neu für ein Bildungslandschaftsprojekt bewerben. Einen konkreten Einblick in eine Bildungslandschaft nach Abschluss der Projektphase ermöglicht www.bildungslandschaften-basel.ch > «St. Johann entdeckt». Dort steht ein kurzer Film zur Verfügung. Auch ist auf der Homepage ein Abschlussbericht der Pilotprojekte mit konkreten Erfahrungen veröffentlicht.



Freiwilligenarbeit für Bildung im Asylbereich

Ohne die Arbeit von Freiwilligen wären viele Bildungsangebote nicht möglich. Diese müssen gesichert und bedarfsorientiert ausgebaut werden.

Geschätzte 100'000 Stunden unbezahlte Arbeit leisten 1200 Freiwillige. Das ergibt zum Stundensatz von 35 Franken hochgerechnet eine jährliche Wertschöpfung von 3,5 Millionen. Diese Zahlen für 2016, erhoben vom VPOD, zeigen die Bedeutung der Freiwilligenarbeit im Kanton Zürich allein für die Betreuung, Schulung und Arbeitsintegration von Asylbewerbenden und Flüchtlingen. Dinge wie Rechtsberatung, Begleitungen, Beherbergungen etc. sind nicht berücksichtigt, da solche Einzelfalldienste zwar wichtig aber kaum zu erfassen sind. Mit dem bereits geleisteten Einsatz ist jedoch der Bedarf an dringend notwendigen Massnahmen und Angeboten bei weitem nicht gedeckt. Schon jetzt fehlen bei der freiwilligen Integrationsarbeit materielle Ressourcen auf allen Ebenen: Räume, Lern- und Verbrauchsmaterial für Unterricht, Hard- und Software, Beiträge an Schulungs-, Weiterbildungs- und Prüfungskosten usw. – nicht selten bezahlen die Freiwilligen Beiträge aus der eigenen Tasche, zusätzlich zum Lohnverzicht für qualifizierte Arbeit.

An einen Ausbau ist da nicht zu denken, erst recht, weil anstatt der nötigen Mittelaufstockung ein gegenteiliger Trend spürbar ist: Abbau von Leistungen und Abschieben der Flüchtlinge an Unterstützungsangebote von Freiwilligen in Zürich und Winterthur (Solinetz, Autonome Schule Zürich etc.). Alphabetisierungskurse hat der Kanton ersatzlos gestrichen, für die Bildung Jugendlicher und für deren Integration ist ein öffentliches Angebot quasi inexistent.

Vielfältiger Nutzen

Freiwilligenarbeit im Asylumfeld dient der Gesellschaft, da betreute und beschulte Menschen sich integrieren. Sie dient der Wirtschaft, indem sie motivierte und lernwillige Menschen dem Arbeitsmarkt zuführt. Schliesslich entlastet Freiwilligenarbeit staatliche Beratungsstellen (z.B. BiZ) und Bildungsanbieter (Integrations- und Berufswahlangebote). Dieser mehrfache Nutzen lässt sich schwer beziffern und deshalb auch nicht klar ausweisen. Den gesellschaftlichen Nutzen anerkennen ist eine Sache, die andere ist, diesen Nutzen zu erbringen, das heisst, dem erkannten Bedarf auch gerecht zu werden. Hier steht die öffentliche Hand in der Pflicht.

Primär gilt es, die bestehenden Angebote durch finanzielle Absicherung (Budgetzusagen) zu erhalten. Dafür müssen die für Unterricht und Berufsvorbereitung nötigen Ressourcen vom Kanton bereitgestellt bzw. deren Kosten übernommen werden. Dies beinhaltet auch die Räumlichkeiten, Schulmaterial, Hard- und Software, Prüfungsvorbereitung, Prüfungskosten (Deutschzertifikate, Basic-Check, Stellwerktest,...).

Kurz- und mittelfristig muss jedoch auch der Ausbaubedarf festgestellt und müssen entsprechende Planungen in die Wege geleitet werden. Hierfür muss zuerst der Status quo erfasst und quantifiziert werden: Wie viele Menschen partizipieren, bei welchen Angeboten und in welchem Umfang, allenfalls mit welcher Wirkung? In einem zweiten Schritt ist dann der zusätzliche Bedarf aufgrund bekannter und prognostizierter Zahlen zu erfassen und quantifizieren.

Sekundär wäre im Hinblick auf eine gerechte staatliche Alimentierung von Freiwilligenarbeit für Flüchtlinge die Qualitätsfrage zu stellen und zusammen mit den Anbietern situationsadäquat zu beantworten. Das Ziel ist hier gute Angebotsqualität mit möglichst geringem Administrativaufwand. Die Mittel dazu könnten sein:

- Professionalisierung der Strukturen und Abläufe, z.B. mittels pädagogischer Konzepte.
- Kriteriengeleitete Qualitätssicherung, die auf die vielfältige Angebotsrealität Rücksicht nimmt.
- Fokus auf Hilfestellung bei der Professionalisierung und Qualitätssicherung statt auf deren Kontrolle.

Die nächsten Schritte

Die AG Freiwilligenarbeit der VPOD Sektion Lehrberufe schlägt vor, am Runden Tisch oder im Rahmen einer offenen Konferenz die aktuelle Lage und den künftigen Bedarf im Bereich Freiwilligenarbeit für Bildung im Asylbereich zu klären:

Erstens gilt es auf breiter Basis die aktuelle Situation zu erfassen in Bezug auf Mengenangaben, Ressourcen-, Ausbau- und eventuell Professionalisierungsbedarf. Zweitens sind konkrete Forderungen an «die Politik» zu formulieren hinsichtlich des zusätzlichen, nicht gedeckten Bedarfs. Darüber hinaus sollten wir drittens für unsere Forderungen auch auf allen anderen Kanälen lobbyieren.

Von der Arbeitsgruppe Freiwilligenarbeit VPOD-Sektion Lehrberufe Zürich

Tagesschule light in der Stadt Zürich

In Zukunft sollen alle Stadtzürcher SchülerInnen mit Nachmittagsunterricht über Mittag betreut werden. Dafür hat der Zürcher Stadtrat das Projekt «Tagesschule 2025» gestartet. Ziel dieser Erweiterung der Tagesstrukturen ist, die Bildungsgerechtigkeit zu unterstützen, die Organisation von Unterricht und Betreuung zu optimieren und die Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Freizeit zu verbessern. Der VPOD begleitet das Projekt seit dem Start kritisch. Am 10. Juni entscheidet die Stimmbevölkerung über dessen Weiterführung.

Als er eine Pionierschule des städtischen Projekts «Tagesschule 2025» eröffnete, liess sich der Zürcher Stadtrat Gerold Lauber in der NZZ mit den Worten zitieren, «Man wird in hundert Jahren noch von diesem Tag erzählen». Bei der Vorstellung einer gesetzlichen Verankerung der Tagesschule auf Kantonsebene bezeichnete Bildungsdirektorin Silvia Steiner ihren Gemütszustand sogar als «euphorisch».

«Tagesschule ist mehr als nur ein von der Schule organisierter Mittagstisch.»

Beim betroffenen Personal ist bis jetzt jedoch noch wenig Euphorie zu spüren. Nach der Einführung des neuen Berufsauftrags und vor der Umsetzung des Lehrplan 21 auf das neue Schuljahr hin stellt eine weitere Reform die Volksschule sowie die Arbeitsbedingungen der Lehrpersonen auf den Prüfstand. Im VPOD Zürich sind neben den Lehrpersonen auch alle anderen betroffenen Berufsgruppen vertreten, deren Arbeitsumfeld und -inhalt sich mit dem Projekt «Tagesschule 2025» verändern dürfte. Dazu gehören das Betreuungspersonal und die Angestellten im Bereich Hausdienst und Technik. Gerade deshalb lässt sich der VPOD nicht zu einer blinden Zustimmung jeglicher Erweiterung der Tagesstrukturen verleiten – obwohl wir Tagesschulen im Prinzip befürworten. Wenn das Personal das Projekt tatsächlich unterstützen soll, müsste der VPOD bei der Ausgestaltung der Rahmenbedingungen besser eingebunden werden.

Ein erster Schritt zur Ganztageschule?

Der VPOD ist bekennender Befürworter einer Ganztageschule (vgl. auch Bildungspolitik Nr. 197, Juni 2017). Das Projekt «Tagesschule 2025» unter Federführung des

Volles Haus bei der Versammlung zur Tagesschule 2025 der VPOD Sektionen «Lehrberufe» sowie «Stadt und Institutionen» im November 2017.



abtretenden Stadtrates Gerold Lauber (CVP) weicht von dieser jedoch erheblich ab. Die «Tagesschule light» beinhaltet vorwiegend die Mittagsbetreuung der SchülerInnen und Schüler. Seit Projektstart im Sommer 2016 erhalten in sechs Schulhäusern die Kinder in einer von 110 auf 80 Minuten verkürzten Mittagspause für sechs Franken eine warme Mahlzeit und Betreuung. Bis 2022 sollen nun 24 weitere Schulen diesem Modell folgen. Ausserhalb der gebundenen Betreuung können ungebundene, kostenpflichtige Betreuungsangebote von Montag bis Freitag jeweils von 7 bis 18 Uhr nach individuellem Bedarf gebucht werden. Für diese Betreuung ist jedoch nicht die Schule, sondern sind Drittanbieter wie Sportvereine zuständig.

Tagesschule bedeutet für den VPOD mehr als nur ein von der Schule organisierter Mittagstisch. Der VPOD fordert eine Ganztageschule, in der die schulischen und ausserschulischen Aktivitäten im «Lebensraum Schule» zusammenkommen, die das soziale Lernen und die Integration fördert und die Kinder mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen zusammenführt. Ob das laufende Projekt einen Schritt in die richtige Richtung ist, wird sich nicht nur anhand der neuen, erweiterten Tagesstruktur zeigen, sondern insbesondere anhand der Rahmenbedingungen, welche SchülerInnen und Personal darin vorfinden.

Sparprogramm statt Schulreform?

Das verantwortliche Personal scheut dabei nicht die Weiterentwicklung ihres Berufes und die Veränderung seiner Arbeitsinhalte. Im Gegenteil sind die Angestellten der Meinung, dass eine Veränderung auch wirklich den SchülerInnen nutzen sollte. Dies zeigte sich bereits an der Versammlung der VPOD Sektionen «Stadt und Institutionen» und «Lehrberufe» im vergangenen November, als über 70 Personen über die Chancen, Risiken und Gelingensbedingungen des Projektes diskutierten.

Das Ziel des Stadtrates, die Organisation von Bildung und Betreuung zu optimieren, weckt die Befürchtung, dass das Projekt als Sparprogramm dienen soll. So erhofft sich die Exekutive eine Kostenreduktion von jährlich dreissig bis vierzig Millionen Franken. Bezüglich der Rahmen- und Arbeitsbedingungen gleicht das Projekt einer Blackbox. Die Sorge einer Massenabfertigung über den Mittag, die kaum Raum für die sozialpädagogische Arbeit oder die



Foto: Fabio Höhener

spezifische Betreuung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen lässt, wurde mehrfach artikuliert. Des Weiteren waren an der Versammlung die Zusammenarbeit und Verantwortlichkeiten der verschiedenen Berufsgruppen, die Infrastruktur und die Rolle von Drittanbietern Themen, bei welchen das Projekt noch viele Fragen offenlässt.

Kritik ist gewachsen

An der letzten Versammlung der VPOD-Mitglieder aus Volksschule, Hort und Anlagewartung am 4. April haben sich die Positionen teilweise noch verhärtet. Insbesondere einzelne anwesende Angestellte aus der Betreuung sind angesichts drohender Verschlechterung der Arbeitsbedingungen nicht bereit, dem Objektkredit für die Weiterführung des Projektes für die kommenden vier Jahre am 10. Juni zuzustimmen. Andere anwesende Mitglieder erkennen zwar viele kritische Punkte am laufenden Versuch, jedoch sind sie der Überzeugung, dass die «Tageschule 2025» ein Schritt in die richtige Richtung ist und die Schule der Zukunft eine Tagesschule sein wird. Zudem seien in den bisherigen Projektschulen die Angestellten und insbesondere die Schüler_innen mit der erweiterten Tagesstruktur zufrieden, wie dies eine externe Evaluation ergeben hat.

Nach weitgehend kritischen Diskussionen und den Rückmeldungen der Mitglieder hat die Sektion Zürich Lehrberufe für die Abstimmung am 10. Juni die Ja-Parole gefasst. Es ist jedoch ein Ja mit einem grossen «Aber». Wir sagen Ja zur Erweiterung der Tagesstrukturen in den neuen Projektschulen und wir sagen Ja zur deren Finanzierung. Aber: Ohne weitreichende Einbindung des Personals und des VPOD sowie ohne konsequente Umsetzung der von den Mitgliedern formulierten Gelingensbedingungen wird dies das letzte Ja des VPOD zur Tagesschule sein.

Die Weiterführung des Projektes bietet dem Schul- und Sportdepartement (SSD) und der zukünftigen Stadträtin oder dem zukünftigen Stadtrat die letzte Chance, das Personal vom Projekt zu überzeugen. Nur wenn die Akteure bereit sind, in die Qualität zu investieren, werden die Angestellten sich für eine wirkungsvolle und nachhaltige Tagesschule einsetzen können, von der die Zürcher Schülerinnen und Schüler profitieren.

Fabio Höhener, Gewerkschaftssekretär VPOD-Sektion Zürich Lehrberufe

Von der Wissenschaft über die Sozialpädagogik hin zu Gewerkschaftsarbeit und Bildungspolitik



Die Reaktionen meines Umfeldes sind ziemlich einheitlich, wenn ich berichte, dass ich neu beim VPOD als Gewerkschaftssekretärin arbeite – mehrheitlich Freude und die Einschätzung, dass das ja wunderbar zu mir passe. Und das finde ich auch.

In meinem Studium der Erziehungswissenschaft hat es mich immer dorthin gezogen, wo es möglich war kritisch zu forschen und wo gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge nicht ausgeblendet werden. In der Sozialpädagogik war dies sehr gut möglich und auch erwünscht. Ich hatte Freude am Lesen von theoretischen Texten, am Diskutieren, Denken und Schreiben.

Parallel zu meinem Master habe ich in einem Schulinternat als Sozialpädagogin auf einer Wohngruppe gearbeitet – eine unglaublich lehrreiche Zeit. Dort habe ich gelernt, Konflikte anzusprechen, meine pädagogische Haltung gut zu begründen und konkrete Lösungsvorschläge aufzuzeigen. Weiterhin beschäftigt hat mich die Tatsache, dass sich gesellschaftlich-strukturelle Ungleichheiten im Schulinternat (wie in jeder anderen Bildungsinstitution auch) widerspiegeln: Es wird mehrheitlich von Kindern aus Familien mit wenig Geld, Kindern von alleinerziehenden Müttern und Kindern mit einem anderen als dem Schweizer Pass besucht. Im Team selber war der Spielraum sehr gross, pädagogische Haltungen zu diskutieren: Wir haben mit gewaltfreier Kommunikation gearbeitet, Weiterbildungen dazu gemacht – dies war ein Gewinn für die Arbeit im Team und mit den Kindern.

In meiner letzten Anstellung an der Universität bin ich nochmals in die Wissenschaft eingetaucht, habe dabei aber relativ schnell gemerkt, dass ich meine Zukunft nicht an der Akademie sehe. Ich möchte mit konkreteren Bezügen arbeiten, an einem Ort, an dem mein theoretisches Wissen, mein wissenschaftlicher Hintergrund, meine Praxiserfahrung und meine politische Haltung einen Platz finden: Ich freue mich sehr auf die gewerkschaftliche Arbeit, darauf, mich künftig mit Bildungspolitik zu beschäftigen und mich gemeinsam mit anderen für eine starke öffentliche Bildung einzusetzen.

Anna-Lea Imbach, Gewerkschaftssekretärin VPOD-Sektion Zürich Lehrberufe

Die Angestellten am Erfolg beteiligen!

Einmal mehr: Schwarze Zahlen und Gewinne im Rechnungsabschluss 2017 nach anhaltendem Gejammer über die Finanzlage sowie Sparbeschlüssen auf Kosten der Angestellten. Schluss damit!

Am 23. März 2018 hat Regierungsrat Ernst Stocker die Eckwerte der Erfolgsrechnung 2017 des Kantons Zürich präsentiert. Wie erwartet weist die Rechnung mit einem Ertragsüberschuss von 367 Millionen Franken (!) ein grosses Plus aus. Das ist so erfreulich, wie es vorhersehbar war.

436 Millionen Franken: Das ist der Betrag, welcher der Kanton Zürich von 2010 bis 2016 als eigene Budgetentlastung auf Kosten der Angestellten eingespart hat. Nachdem der Kantonsrat auch letztes Jahr bei der Budgetdebatte wieder vor allem auf Kosten des Personals Einsparungen beschlossen hat, müssen die Angestellten nun endlich an der guten Ertragslage des Kantons beteiligt werden. Der VPOD fordert:

- Vollen Teuerungsausgleich (0,7% statt der gesprochenen 0,5%)
- Nachholende Lohnentwicklung für alle Angestellten
- Mindestens fünf Wochen Ferien
- Ausgleich der erhöhten Abzüge bei der Pensionskasse

«Es liegt nun an Regierungsrat Stocker und dem Kanton, den Angestellten die nötige Wertschätzung auch finanziell zu gewähren und mit Taten statt Worten zu zeigen, dass er ein attraktiver Arbeitgeber ist», meint Andreas Daurü, Präsident des VPOD Zürich Kanton.

Das Geld ist vorhanden. Es fehlt der bürgerlichen Mehrheit aber bisher am guten Willen! Spätestens bei den Kantonsratswahlen im Frühling nächstes Jahr liegt es an uns, hier andere Mehrheiten zu schaffen. (rbr) ■

Heraus zum 1. Mai!

Der Gewerkschaftsbund des Kantons Zürich (GBKZ) mobilisiert mit dem Slogan «Lohnleichheit. Punkt. Schluss!» und stellt damit die Aktivitäten im Kanton Zürich in den Kontext der landesweit stattfindenden 1.-Mai-Aktionen des Schweizerischen Gewerkschaftsbundes (SGB).

In zahlreichen Städten und Gemeinden führen Gewerkschafterinnen und Gewerkschafter Manifestationen und Kundgebungen durch: in Affoltern, Meilen, Wädenswil, Uster, Dietikon, Bülach und in Winterthur finden Veranstaltungen zum Thema Lohnleichheit statt. In Zürich besammeln sich die Demonstrantinnen und Demonstranten ab 10 Uhr auf dem Helvetiaplatz. Die Schlusskundgebung mit politischem und kulturellem Rahmenprogramm sowie Festwirtschaft findet auf dem Sechseläutenplatz statt. Vania Alleva, UNIA-Präsidentin, spricht dort zum Thema Lohnleichheit.

Das 1.-Mai-Komitee – ein Zusammenschluss von über 30 politischen Organisationen inklusive der VPOD-Sektion Lehrberufe – mobilisiert unter dem Motto «Freiheit» und hat dazu als Hauptrednerin die baskische Aktivistin Nekane Txapartegi eingeladen, die seit 2009 in der Schweiz als Sans-Papiers lebte, im April 2016 festgenommen und aufgrund eines spanischen Haftbefehls rund 18 Monate in Zürich festgehalten wurde. 1999 war Nekane für die linke Partei Herri Batasuna in der baskischen Gemeinde Asteasu als Gemeinderätin aktiv, als sie von der paramilitärischen Guardia Civil verhaftet und anschliessend gefoltert wurde. Im September 2017 wurde Nekane in Zürich freigelassen.

Das internationale 1.-Mai-Fest auf dem Kasernenareal beginnt bereits am Samstag, den 28. April und bietet an drei Tagen eine breite Auswahl an politischen und kulturellen Programmpunkten an. Am Sonntag führt die Alternative Liste eine Veranstaltung zum Thema

**VPOD-Parolenspiegel
10. Juni 2018**

BUND

Volksinitiative «Für krisensicheres Geld» (Vollgeld-Initiative) **Nein**

Bundesgesetz über Geldspiele (Geldspielgesetz) **Ja**

KANTON ZÜRICH

Steuergesetz (Verrechnung von Geschäftsverlusten bei der Grundstücksgewinnsteuer) **Nein**

Gesetz über den öffentlichen Personenverkehr (Verkehrsmittelfonds) **Nein**

STADT ZÜRICH

Tagesschule 2025: Objektkredit von 74,57 Millionen Franken für die Jahre 2018–2022 (Sektion «Lehrberufe») **Ja**
(Die Parolenfassung der Sektion «Stadt und Institutionen» erfolgte nach Redaktionsschluss)

«Tagesschule. Damit drinsteckt, was draufsteht» durch. An der traditionellen Maivorfeier am 30. April im Volkshaus referieren Paul Rechsteiner zum Thema Generalstreik sowie Natascha Wey, Co-Präsidentin der SP-Frauen, zum Thema Lohnleichheit.

Der VPOD Zürich betreibt auch in diesem Jahr am 1.-Mai-Fest die «Rote Eintracht». Nicht zu vergessen die Kinder: Für sie gibt es extra ein Kinderfest auf der Kasernenwiese. An der Demonstration werden sie von den Roten Falken mit einem Wagen begleitet, vom Helvetiaplatz zur Schlusskundgebung und zurück. (dub) ■

Kindeswohl und Kinderwille

Tagesschulen können und sollen das Wohlbefinden von Kindern fördern. Dies stellt ein Qualitätsmerkmal dar, das bildungspolitisch gefordert wird. Bisher gibt es hierzu allerdings kaum empirische Untersuchungen, was zu einem Spannungsfeld zwischen Anspruch und Realität führt.
 Von Emanuela Chiapparini, Patricia Schuler-Braunschweig, Sibylle Mathis und Christa Kappler



Wenn es um Wohlbefinden geht, nennen Kinder und Jugendliche unter anderem die Qualität des Essens als wichtiges Kriterium.

In den letzten Jahren fand ein Ausbau von Tagesschulen in der Schweiz statt. Mit unterschiedlichen Modellen und Namen werden ausserunterrichtliche Angebote in der Schule bezeichnet, die vor dem Morgenunterricht, während der Mittagspause und nach dem obligatorischen Nachmittagsunterricht stattfinden.¹ In welchem Verbindlichkeitsgrad die Angebote zu nutzen sind oder Unterricht und Freizeitangebote verzahnt sind, hängt nicht nur von den einzelnen Kantonen, sondern ebenfalls von den einzelnen politischen Gemeinden ab. In der Stadt Genf hat sich beispielsweise eine gemeindeübergreifende Organisation (GIAP) etabliert, die erfolgreich ausserunterrichtliche Angebote für alle öffentlichen Schulen anbietet, wodurch alle Schulen als Tagesschulen verstanden werden. Demgegenüber ist die Stadt Zürich als erste Schweizer Gemeinde daran, schrittweise und flächendeckend Tagesschulen einzuführen. Dies zeichnet sich insbesondere durch die verbindliche Teilnahme an drei festgelegten Mittagessen und den anschliessenden, meist offenen Freizeitangeboten im Schulhaus ab. Zudem sind in den aktuell fünf Pilotschulen die Hausaufgaben in der Tagesschule integriert. Trotz dieser föderalistischen Regulierung und den gemeindespezifischen

Eigenschaften von Tagesschulen zielen die unterschiedlichen Modelle von ausserunterrichtlichen Angeboten dahin, Bildung, Erziehung und Betreuung unter einem Dach und einem pädagogischen Konzept zu ermöglichen.

Zu beobachten ist, dass bei der Einführung von Tagesschulen vorerst Argumente im Vordergrund stehen, die den Schulbetrieb, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und bildungsökonomische Bemühungen betreffen. Gleichzeitig wird programmatisch und mit Blick auf die Schulqualität gefordert, dass der Fokus auf die Kinder gesetzt wird und deren Wohlbefinden und Wohlergehen gefördert werden soll.

Wohlbefinden von Kindern

Grundsätzlich ist unbestritten, dass die öffentliche Schule ein gelingendes Aufwachsen von Kindern und damit deren Wohlbefinden fördern soll. Aber was genau ist mit Wohlbefinden gemeint?

Allgemein basiert kindliches Wohlbefinden und Wohlergehen auf dem Grad der Unterstützung und den Ressourcen, die zur Verfügung stehen und dem subjektiven Erleben der Kinder und Jugendlichen. Vor diesem Hintergrund werden in der Fachliteratur zwei Definitionsstränge unterschieden:

Objektiv messbare Dimensionen

Insbesondere internationale Studien orientieren sich an objektiv messbaren Dimensionen wie materieller Wohlstand, Gesundheit und Sicherheit, Bildung, persönliche Beziehungen, Verhalten und Risiko, Wohnraum und Umwelt sowie subjektives Wohlbefinden. Allerdings sind diese Dimensionen jeweils vom nationalstaatlichen Kontext beeinflusst und unterschiedlich bedeutsam. So spielt beispielsweise die Mitsprache der Kinder beim Aufstellen von Klassenregeln in Deutschland und der Schweiz eine zentrale Rolle, jedoch kaum in Japan. Entsprechend wird Wohlbefinden in einem Land stärker durch Teilhabe definiert, in einem anderen Land ist dies weniger wichtig. Deshalb ist bei der Auslegung der Befunde jeweils die länderspezifische Wertung der einzelnen Dimensionen mit zu berücksichtigen.

Weiter stellt sich die Frage, inwiefern das oben beschriebene Wohlbefinden eine Vorstellung von Erwachsenen ist und ob die Heranwachsenden diese ebenfalls teilen. Schliesslich können mit diesen Dimensionen von Wohlbefinden Einstellungen von Kindern nachgezeichnet werden, die als Orientierungs- und Diskussionsgrundlage genutzt werden können. Grundsätzlich sind sich die Autorinnen und Autoren jener Studien einig,² dass es keinen einheitlichen Begriff von Wohlbefinden gibt.

Perspektive der Kinder

Von einem akteurspezifischen Verständnis gehen Forschende aus, welche das Wohlbefinden von Kindern aus deren Perspektive in den Vordergrund rücken. Stark verbreitet sind hier die Befunde von Forschenden aus Australien, welche bei SchülerInnen erkundeten, was diese unter Wohlbefinden verstehen. Aus ihren Stellungnahmen und Erzählungen vom Schulalltag kristallisierten sich drei zentrale Dimensionen heraus:

- 1) Wenn Kinder grundsätzlich selbstsicher sind, dann fühlen sie sich auch wohl.
- 2) Das Wohlbefinden der Kinder wird durch die Selbstwirksamkeit ihrer eigenen Handlungen und damit durch die Kontrolle über das eigene Leben erhöht.
- 3) Die Balance zwischen dem Gefühl des Aufgehobenseins in der Beziehung zu den Eltern und weiteren Erwachsenen und dem Spielraum für die Verwirklichung der eigenen Handlungswünsche spielt eine zentrale Rolle für ihr Wohlbefinden.

Die drei genannten Dimensionen umfassen einerseits die gesellschaftliche Teilhabe von Kindern an der Gestaltung des Schulalltags oder an Lernprozessen und andererseits das Spannungsfeld zwischen Kinderwillen und Kindeswohl. Während der Kinderwille aus der Sicht der Kinder selbst nicht leicht zu erfassen ist und manchmal auch eigenwillig sein kann, basiert das Kindeswohl auf objektiven Dimensionen – seitens der Erwachsenen bestimmt –, aus denen hervorgeht, was zum Beispiel als gesunde Nahrung oder was als geeigneter Lernstoff zu verstehen ist.

Durch die erweiterten Freizeitangebote an Tagesschulen bietet diese Schulform vielfältige Möglichkeiten, um das Selbstwertgefühl, die Selbstwirksamkeit und Aushandlungsmomente des Kinderwillens und des Kindeswohls für alle Kinder sowohl im Unterricht als auch ausserhalb in Alltagssituationen – wie beispielsweise beim Mittagessen oder danach beim freiem Spiel – zu fördern und zu stärken. Hierbei geht es grundsätzlich darum, Bildungsprozesse der Persönlichkeitsbildung zu ermöglichen.

«[Es] wird deutlich, dass das Wohlbefinden stark mit der Qualität des Essens, mit der Wahrnehmung von Gleichbehandlung, mit KollegInnen und mit Gestaltungsmöglichkeiten von Freiräumen zusammenhängt.»

Empirische Erkundung

In der vom Schweizer Nationalfonds unterstützten Studie zu pädagogischen Zuständigkeiten (AusTEr)³ wurde in einer Teilstudie das Wohlbefinden von Kindern in vier der fünf im Jahr 2016 gestarteten Tagesschulen im Rahmen des Projekts «Tagesschule 2025» in der Stadt Zürich erkundet. Dabei wurde die Sichtweise der Kinder anhand von Gruppendiskussionen fokussiert, wie sie ihren Alltag in der Tagesschule wahrnehmen. Die ersten Befunde beziehen sich auf die 11- bis 12-jährigen Schülerinnen und Schüler. Aus ihren Erzählungen wird deutlich, dass

das Wohlbefinden stark mit der Qualität des Essens, mit der Wahrnehmung von Gleichbehandlung, mit KollegInnen und mit Gestaltungsmöglichkeiten von Freiräumen zusammenhängt. Diese vier Aspekte haben einen kollektiven Charakter, weil die Schülerinnen und Schüler diese selbst einbringen, sich im Erzählen gegenseitig unterstützen und am ausführlichsten darüber sprechen.

So wurde beispielsweise die Qualität des Essens vor allem an zwei Schulen moniert und ausführlich darüber gesprochen, wobei die Kinder sich prinzipiell angepasst verhalten und das Essen nicht grundsätzlich boykottieren.

Weiter erstaunt das detaillierte Regeltwissen der Schülerinnen und Schüler über die ausserunterrichtlichen Angebote: Die Kinder eines Schulhauses dürfen etwa bei Regenwetter ohne Anmeldung in einer Turnhalle spielen oder in der Bibliothek Matten zum Lesen verwenden, die voneinander einen Meter Abstand haben sollten.

Gestaltungsmöglichkeiten von Freiräumen existieren draussen auf dem Schulplatz oder der Schulwiese, auf naheliegenden Spielflächen, aber auch innerhalb des Schulgebäudes. Eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern erklärt: «Dort kann man mit einer Gruppe Zeit verbringen.» Allerdings handelt es sich nicht nur um einen ruhigen, sondern manchmal auch um einen lauten Rückzugsort. Denn die Schülerinnen und Schüler beschreiben auch, dass das Zusammensein in geschlossenen Räumen je nach Lärmpegel von Betreuungspersonen ohne Aushandlung beendet wird. Dieses Beispiel zeigt exemplarisch, dass den Schülerinnen und Schülern die Konsequenzen einer Nichteinhaltung von Regeln klar sind. Obwohl einzelne offene Bildungsräume an den befragten Tagesschulen zur Verfügung stehen, ist deren Nutzung also von der Einhaltung eines teilweise begründeten Regelwerks abhängig. Die ersten Befunde aus der Studie unterstreichen, dass an Tagesschulen offene Bildungsräume bestehen. Diese sind allerdings sozial, zeitlich und räumlich eingeschränkt: Beispielsweise stehen in einem Schulhaus nur zwei Räume für das zeitlich begrenzte Zusammensein mit Freunden zur Verfügung, und auch dies nur, wenn sie zuvor reserviert werden.

Grenzen

Mit Blick auf die Konzepte der Förderung von Wohlbefinden sollen in den ausserunterrichtlichen Angeboten geleitete oder selbstgesteuerte Prozesse der Persönlichkeitsbildung ermöglicht werden. Im Vergleich zur ausserunterrichtlichen Kinder- und Jugendarbeit sind diese im Schulkontext stärker durch Regelwerke eingegrenzt. Es bestehen kaum Aushandlungsmöglichkeiten, um die Selbstwirksamkeit, das selbstgesteuerte Lernen

und die Balance zwischen Selbst- und Fremdbestimmung zu fördern. Im Kontext der Tagesschule besteht hier ein Entwicklungspotential, um geleitete und selbstgesteuerte Bildungsangebote für alle Kinder stärker auszubauen, wozu allerdings personelle, räumliche und zeitliche Ressourcen sowie zusätzliche Freiräume nötig wären.

Potenziale

Tagesschulen ermöglichen in besonderer Weise, den Fokus auf die Förderung des Wohlbefindens von Kindern zu richten, denn die ausserunterrichtlichen Angebote über Mittag oder vor und nach dem Unterricht ermöglichen vielfältige geleitete oder selbstorganisierte Bildungsprozesse. Dennoch weisen die Befunde aus der AusTEr-Studie darauf hin, dass das Wohlbefinden von Kindern durch die ausserunterrichtlichen Angebote und die Mehrzeit in der Schule nicht selbstverständlich gesichert ist. Dafür sind zusätzliche gezielte (sozial-)pädagogische, personelle und raumtechnische Investitionen nötig.

Bislang ungeklärt bleibt, inwiefern das Wohlbefinden des schulischen und sozialpädagogischen Personals sowie der Eltern mit der Förderung des kindlichen Wohlbefindens zusammenhängt und stärker mit zu berücksichtigen ist.

Schliesslich wird Wohlbefinden ergänzend zur Tagesschule ebenso an weiteren Bildungsorten wie im familiären oder medialen Kontext gefördert. In diesem Sinne sind alle am Förderprozess Beteiligten für das gelingende Aufwachsen von Kindern von Bedeutung.

Dr. Emanuela Chiapparini ist Dozentin und Projektleiterin Forschung am Institut Kindheit, Jugend und Familie, Departement Soziale Arbeit (ZHAW).

Prof. Dr. Patricia Schuler-Braunschweig ist Forschungszentrumsleiterin im Prorektorat Forschung und Entwicklung an der PH Zürich.

Sibylle Mathis, lic. phil. ist Dozentin für Bildung und Erziehung an der PH Zürich.

Dr. Christa Kappler ist Dozentin an der PH Zürich, Prorektorat Forschung und Entwicklung.

¹ Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (2017). Kantonsumfrage Tagesschule. Retrieved from https://edudoc.ch/static/strukturdaten/pdf_rohdaten/071.pdf

² Zusammenfassungen von Konzepten des Wohlbefindens von Kindern, die in den vorliegenden Artikel einfließen, finden sich in: Chiapparini, E. (2017). Förderung des Wohlbefindens von Kindern durch die pädagogische Arbeit der Lehrkräfte und Fachpersonen Tagesstrukturen. Zwei Literaturarbeiten und eine empirische Untersuchung auf Kindergartenstufe in der Stadt Basel. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Retrieved from <https://www.zhaw.ch/de/sozialearbeit/forschung/kindheit-jugend-und-familie/soziale-arbeit-und-schule/wohlbefinden-von-kindern-in-der-ganztagesbildung/>

³ Chiapparini, E., Schuler Braunschweig, P. & Kappler, C. (2016). Pädagogische Zuständigkeiten in Tagesschulen. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 11(3), S. 355-361.

Rhythmisierung und Zeitstrukturierung

Dimensionen und Materialien aus **QuinTaS (Qualität in Tagesschulen und Tagesstrukturen)**.

Von **Luzia Annen und Julia Häbig**

Der Qualitätsrahmen QuinTaS (vgl. Beitrag Häbig & Brückel in diesem Heft, S. 6-8) unterstützt Schulen bei ihrem Prozess hin zur Tagesschule / zu Tagesstrukturen und bei der Reflexion. Dabei bildet der Rahmen fünf Qualitätsbereiche ab (Input-, Orientierungs-, Prozess-, Struktur- und Ergebnisqualität). Von der Orientierungsqualität, die im schuleigenen Konzept beschrieben wird, können Ziele und Massnahmen abgeleitet werden. Diese Ziele lassen sich in fünf thematischen Dimensionen der Prozess- und Strukturqualität bündeln: Leitung, Kooperation, Partizipation, Rhythmisierung / Zeitstrukturierung, Räume und Ausstattung. Diese Aufteilung ergab sich aus der Literatur, bzw. aus untersuchten Qualitätsmodellen oder Modellen zur Erfassung von Tagesschulen und -strukturen. Die einzelnen Dimensionen lassen sich weiter in Handlungsfelder oder Kompetenzen differenzieren. Die inhaltlich ausgerichteten Dimensionen und die entsprechenden Handlungsfelder oder Kompetenzen werden in QuinTaS in je eigenen Broschüren beschrieben. Sie beinhalten neben der thematischen Herleitung und der Kontextualisierung konkrete Arbeitsmaterialien, unter anderem zur Dimension «Rhythmisierung / Zeitstrukturierung», die hier mit ihren Handlungsfeldern exemplarisch vorgestellt wird.

Rhythmisierte Abfolge von Unterricht und Angeboten

Mit der Einführung von Tagesschulen und Tagesstrukturen rückt die Frage nach einer «sinnvoll rhythmisierten Abfolge von Unterricht, Förderangeboten und Freizeitangeboten» (Hopf & Stecher, 2014, S. 70) und damit die engere Zusammenarbeit der beteiligten Betreuungs- und Lehrpersonen ins Zentrum. Die konzeptionelle und organisatorische Verzahnung von Unterricht und ausserunterrichtlichen Angeboten in Tagesschulen und Tagesstrukturen (Brückel et al. 2017a, S. 20) wird in dieser Dimension deutlich.

Die Dimension «Rhythmisierung / Zeitstrukturierung» teilt sich auf in die in Abbildung 1 ersichtlichen vier Handlungsfelder, die ein bestimmtes zeitliches Gefäss beschreiben und ein übergreifendes, konzeptionelles Handlungsfeld.

Konzeptionelle Überlegungen richten sich insbesondere darauf aus, was an der Tagesschule mit der «Mehrzeit» gemacht werden kann. In vielen Tagesschulen ist dieser Anteil letztlich jedoch gar nicht so

gross, so dass vielmehr die Frage danach, wie eine Überfrachtung vermieden werden kann, die höhere Bedeutung hat. Wichtig sind grundsätzliche Überlegungen zur Zeitstrukturierung sowohl über den Tag, die Woche oder auch das ganze Schuljahr.

«Ich mag es, wenn wir nach dem Mittagessen Geschichten vorgelesen bekommen.»* (Schülerin, 6 Jahre)

In Ergänzung zum Unterricht stehen die Angebote im Rahmen der ausserunterrichtlichen Zeit. Sie sollen die curricularen, unterrichtlichen Inhalte nicht konkurrenzieren, können aber insbesondere auch im Bereich der überfachlichen Kompetenzen einen bedeutsamen Beitrag zur Entwicklung der Kinder und Jugendlichen leisten.

«Mein Lieblingsort ist die Wiese, dort kann ich Fussball spielen und mit anderen chillen.»* (Schüler, 11 Jahre)

Neben diesen Angeboten braucht es insbesondere für die Zeit zur freien Gestaltung klare Konzepte. Denn ausserhalb des Unterrichts übernimmt die Tagesschule, bzw. die Tagesstruktur, die Kinder und Jugendlichen in einer Zeit, die ihnen sonst zur eigenen Gestaltung zur Verfügung stehen würde (Brückel et al. 2017b, S. 12). Unverplante und damit freie Zeit ist für Kinder und Jugendliche wichtig, um ihr «Handeln selbst zu koordinieren, Probleme zu lösen und

Beziehungen zu regulieren» (Rabenstein 2015, S. 128). Dieser «freie Raum» wird von Kindern und insbesondere Jugendlichen sehr geschätzt.

«Ich wünsche mir von den Erwachsenen, dass sie den Kindern an den Tischen sagen, dass sie ruhiger sein sollen.»* (Schüler, 10 Jahre)

Die Mittagszeit ist derjenige Teil des Tagesablaufs, der für alle Kinder einer Tagesschule zur gemeinsamen ausserunterrichtlichen Zeit wird. Wie die Abläufe in diesem Zeitfenster gestaltet, welche Regeln umgesetzt werden und insbesondere wie eine zufriedene, wertschätzende Stimmung beim Essen gefördert wird, ist auf unterschiedliche Arten möglich. In jedem Fall trägt jedoch der gelingende Einbezug der Kinder und Jugendlichen wesentlich dazu bei, dass die Zufriedenheit mit dieser gemeinsamen Zeit hoch ist.

«Ich bin gerne hier, weil ich hier mit meinen Kolleginnen und Kolleginnen abmachen kann und auch Hilfe bei den Uffzgis bekomme.»* (Schülerin, 14 Jahre)

Im Handlungsfeld Hausaufgaben wird die bereits erwähnte konzeptionelle und organisatorische Verzahnung von Unterricht und ausserunterrichtlicher Angebote in Tagesschulen und Tagesstrukturen in Bezug auf das formale Lernen zugespitzt. Die Lehr- und Betreuungspersonen müssen für sich die

1 Die Handlungsfelder der Dimension «Rhythmisierung / Zeitstrukturierung» im Überblick (Brückel et al. 2017b)



Qualität in Tagesschulen/Tagesstrukturen (QuinTaS) | ISBN 978-3-0355-0755-3 | © 2017 hep verlag ag Arbeitsbuch 5 «Rhythmisierung/Zeitstrukturierung», S. 35



Frage klären, ob die «Aufgaben» verbindlicher Teil der ausserunterrichtlichen Zeit werden sollen und wer in welcher Funktion dafür zuständig ist. Das Thema bietet insbesondere auch gute Austauschmöglichkeiten für die beteiligten Lehr- und Betreuungspersonen mit den Eltern zu pädagogischen und organisatorischen Fragen hinsichtlich der Hausaufgaben.

Materialien: Diskussionsfragen und Selbsteinschätzungsbogen

Für die konkrete Arbeit in Tagesschulen und Schulen mit Tagesstrukturen wurden in QuinTaS die Inhalte der Orientierungsqualität sowie die Handlungsfelder der fünf Dimensionen der Prozess- und Strukturqualität in Form von Diskussionsfragen und Selbsteinschätzungsbogen so aufbereitet, dass sie diskutier- und einschätzbar sind. Mithilfe der Arbeitsmaterialien soll professionsübergreifend die Qualität der eigenen Institution reflektiert bzw. Qualität festgestellt sowie Optimierungsmöglichkeiten aufgezeigt werden können (Brückel et al.

2017b, S. 5). Für das Handlungsfeld «Zeit zur freien Gestaltung» werden beispielsweise folgende Diskussionsfragen vorgeschlagen (siehe Abbildung 2).

Das Ausfüllen eines Selbsteinschätzungsbogens zum Handlungsfeld durch alle Beteiligten ermöglicht auch, ein Gesamtbild der Tagesschule / Schule mit Tagesstrukturen zu erhalten, (siehe Abbildung 3).

Nach dem Erwerb von QuinTaS können alle Bogen elektronisch als Pdf-Dokument bei der Arbeitsgruppe Tagesschulen der PH Zürich bezogen werden. Seit Januar ist es zudem möglich, die Selbsteinschätzungsbogen elektronisch erfassen zu lassen. Bei diesem kostenpflichtigen Angebot werden die Daten der ausgefüllten Bogen zusammengefasst und zur weiteren Nutzung an die auftraggebende Tagesschule / Schule mit Tagesstrukturen geschickt. Alle diese Materialien helfen den Schulen, unterschiedliche und gemeinsame Wahrnehmungen aufzuzeigen. Auf dieser Grundlage können gemeinsam Entwicklungsprozesse vorangetrieben und eigene Schwerpunkte gesetzt werden.

Dr. Luzia Annen ist Leiterin des Zentrums Schule und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich. Sie ist Mitglied der Arbeitsgruppe Tagesschulen. Weitere Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung. -> luzia.annen@phzh.ch

Dr. Julia Häbig ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Schulentwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich. Sie ist Mitglied der Arbeitsgruppe Tagesschulen. -> julia.haebig@phzh.ch

* Die Zitate stammen aus Filmen über Tagesschulen / Tagesstrukturen aus Sicht von Kindern und Jugendlichen. Link: www.phzh.ch/tagungtagesschule

Literatur

- Brückel, Frank; Kuster, Reto; Annen, Luzia; Totter, Alexandra; Larcher, Susanna (2017a). Grundlagen. In Frank Brückel, Reto Kuster, Luzia Annen & Susanna Larcher (Hrsg.), Qualität in Tagesschulen / Tagesstrukturen (QuinTaS). Bern: hep.
- Brückel, Frank; Larcher, Susanna; Rhytz, Thea (2017b). Rhythmisierung / Zeitstrukturierung. In Frank Brückel, Reto Kuster, Luzia Annen & Susanna Larcher (Hrsg.), Qualität in Tagesschulen/Tagesstrukturen (QuinTaS). Bern: hep.
- Hopf, Andrea; Stecher, Ludwig (2014). Ausserunterrichtliche Angebote an Ganztagschulen. In Thomas Coelen & Ludwig Stecher (Hrsg.), Einführung Ganztagschule. Weinheim: Beltz, S. 65-78.
- Rabenstein, Kerstin (2015). Freizeit und Peerbeziehungen in der Ganztagschule. In Sibylle Rahm, Kerstin Rabenstein & Christian Nerowski (Hrsg.), Basiswissen Ganztagschule. Weinheim: Beltz, S. 121-139.

2 Auszug Diskussionsfragen Dimension Rhythmisierung / Zeitstrukturierung

Handlungsfeld
Zeit zur freien Gestaltung
im Hinblick auf die Möglichkeiten der Kinder/Jugendlichen, das eigene Handeln selbst zu regulieren

Diskussionsfragen

- Wann und wie können sich die Kinder oder die Jugendlichen autonom beschäftigen?
- Welche Möglichkeiten haben die Kinder oder die Jugendlichen, sich ohne die Aufsicht von Erwachsenen zu bewegen?
- Welche Rückzugsräume stehen für die Kinder oder die Jugendlichen zur Verfügung?
- Welche Ruheräume stehen für die Kinder oder die Jugendlichen zur Verfügung?

3 Auszug Selbsteinschätzungsbogen Dimension Rhythmisierung / Zeitstrukturierung

Bitte kreuzen Sie an, wie sehr die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen.

An unserer Tagesschule/Tagesstruktur ...	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	kann ich nicht einschätzen
haben Kinder und Jugendliche Zeit zur freien Gestaltung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
haben Kinder und Jugendliche Möglichkeiten, sich ohne Aufsicht von Erwachsenen zu bewegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stehen Rückzugsräume für Kinder und Jugendliche zur Verfügung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Studienreise nach Albanien und Kosova 8. – 18. Oktober 2018 (Herbstferien)

Zielgruppe: Lehrpersonen aller Stufen und andere Interessierte

Leitung: Nexhat Maloku, Mediator CAS, Präsident des Albanischen Lehrer- und Elternverbands in der Schweiz

Albanien war bis zu Beginn der 90er-Jahre von einer kommunistischen Diktatur geprägt. Nach der Öffnung des Landes ist Albanien nun auf dem Weg Richtung EU und seit 2010 NATO-Mitglied. Einige kulturhistorische Städte und Stätten gehören zum UNESCO-Weltkulturerbe und ziehen, gemeinsam mit den bezaubernden Landschaften, immer mehr Touristen an.

Kosova, seit 17. Februar 2008 unabhängig, ist ein Land mit grossen Kontrasten – und ein Land mit engen Beziehungen zur Schweiz. Viele SchülerInnen albanischer Eltern gehen bei uns zur Schule, ihre Eltern arbeiten in verschiedenen Bereichen der Schweizer Wirtschaft und leisten einen wichtigen Beitrag für das Wohl des Landes.

Während unserer Reise werden wir Spuren vergangener Herrscher und Eroberer verfolgen und eindruckliche Kulturdenkmäler aus der illyrischen, mittelalterlichen, osmanischen und gegenwärtigen Zeit besuchen.

Neben den Hauptstädten Tirana und Prishtina besichtigen wir unter anderem die Städte Peja, Gjakova und Prizren (alle Kosova), Kruja im Norden Albaniens, Durrës, Vloera und Saranda an der Küste sowie Berat und Gjirokastrë im Landesinneren von Albanien. Geplant sind zudem Gespräche mit Bildungsverantwortlichen sowie Besuche zweier Volksschulen, und wir erfahren, in welchem Rahmen die Schweiz in Albanien und Kosova Entwicklungshilfe leistet. Während der Reise durch die Länder werden wir die herzliche Gastfreundschaft der Menschen erleben, kulinarische Spezialitäten geniessen und Albanien und Kosova mit ihren grossen gesellschaftlichen wie auch landschaftlichen Gegensätzen entdecken.

Auskunft und Anmeldung

**Nexhat Maloku,
Hagenbuchrain 32,
8047 Zürich
Tel. 076 569 20 80
E-Mail: nmaloku@sunrise.ch**



Kinder brauchen Freiräume.

Paradigmenwechsel Schulfreizeit

Die heutigen Kinder bewegen sich viel öfter als früher in von Erwachsenen kontrollierten Umgebungen. Worauf wir in der Schulkinderbetreuung achten müssen, damit die Kinder weiterhin ihre eigene Welt erfahren können. Von Marc Sacchetti

Die Idee der Horte als Familienersatz weicht dem Anspruch eines sozialpädagogischen Betreuungsangebotes für alle. Ich nenne es Schulfreizeit, weil es sich dabei um die Freizeit der Kinder handelt, welche sie nun in kleinerem oder grösserem Umfang in der Schule verbringen. Die Frage der zugrundeliegenden Pädagogik – der Freizeitpädagogik, wie sie die nordischen Länder kennen stellt sich damit neu. Freizeitpädagogik richtet das Augenmerk auf die Ressourcen und Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen und hilft den Erwachsenen, diesen Fokus auf professionelle Art zu kultivieren und eigene Haltungen laufend zu überprüfen.

Freiräume vonnöten

Wenn laut einer Untersuchung der Universität Bielefeld beinahe ein Fünftel der Kinder und Jugendlichen unter hohem Stress leidet, der zu Depressionen, Versagensängsten und Aggressionen führt, müssen die Alarmglocken läuten.¹ Kinder brauchen mehr denn je Zeit für eigene Projekte, und Zeit ohne Anleitung Erwachsener. Diese Zeit drohen wir ihnen zu rauben, indem wir ihre Freizeit mit geführten Aktivitäten füllen. Kinder brauchen Freiräume; zusammenhängende, selbstbestimmte Zeit und die Möglichkeit, sich spontan für eine Aktivität zu entscheiden.

Die einfachste Art, diese Freiräume zu schaffen, ist das Prinzip der Aktivitätszonen. Ich nenne es «offene Struktur», um zu verdeutlichen, dass es sich keineswegs um chaotische Zustände handelt, sondern um bedürfnisgerechte Rahmenbedingungen in Zeit und Raum.

Die Kinder können sich innerhalb definierter Räumlichkeiten und Aussenzonen frei bewegen. Jede Zone lädt zu gewissen

Aktivitäten ein. Und in jeder Zone gibt es den Aktivitäten angepasste Regeln. Die Kinder halten sich in der Zone auf, in der die Entfaltungsmöglichkeiten am besten ihren Bedürfnissen entsprechen.

Dazu gehört auch eine Esszone. Flexible Esszeiten ermöglichen es den Kindern, in Ruhe und entspannt mit der von ihnen gewählten aktuellen Peergruppe zu essen. Es braucht in der Esszone nur Platz für maximal zwei Drittel der anwesenden Kinder, weil ja nicht mehr alle gleichzeitig essen. Grundsätzlich entscheiden die Kinder innerhalb eines gegebenen Zeitrahmens selbst, wann sie essen wollen, mit wem sie essen wollen, wie viel sie essen wollen, wie lange sie essen wollen und was sie essen wollen.

Vertrauen als Grundlage

Die vornehmste Schulfreizeit-Aufgabe der Erwachsenen ist es, den Kindern zu vertrauen, sie so wenig wie möglich zu unterbrechen, ihnen zuzutrauen, sich selbstwirksam zu entfalten – und so bewusst einen Freiraum zu schaffen und zu bewahren. Ein paar Kinder brauchen vielleicht – meist temporär – spezielle Begleitung, um mit Aktivitätszonen und flexiblen Esszeiten umzugehen. Das soll uns aber nicht davon abhalten zu tun, was für 98 Prozent der Kinder befreiend und entfaltend ist.

Marc Sacchetti ist Lehrer. Unter schulfreizeit.ch bietet er Workshops und Seminare für Schulen sowie Kurse und Weiterbildungen für Betreuungsfachleute, -assistenten und Schulpersonal an.

¹ Vgl. <http://kinderförderung.bepanthen.de/sozialforschung/stress-bei-kindern/>



Soziale Ungleichheit und Demokratie

Die diesjährige Bildungsveranstaltung im Möslilhaus findet am Samstag, den 9. Juni 2018 statt. Von Barbara Hobi

Die Gleichheit aller Bürgerinnen und Bürger ist ein Grundprinzip jeder Demokratie, das kein Land – gerade auch die Schweiz nicht – erfüllt. Die Schweiz hat sich in den letzten 150 Jahren von einem armen Auswanderungsland zu einem der reichsten Länder entwickelt. Doch dieser Reichtum ist sehr ungleich verteilt: Ein Prozent der Bevölkerung besitzt mehr Vermögen als die restlichen 99 Prozent. Damit hält die Schweiz einen Rekord, was die Ungleichverteilung der Vermögen betrifft.

Auch die Lohnschere öffnet sich weiter. Das Verhältnis zwischen dem höchsten und dem tiefsten ausbezahlten Lohn in einem Unternehmen beträgt gemäss UNIA im Jahr 2017 1:165. 2016 war es noch 1:150. Die exorbitanten Managerlöhne sind seitdem weiter gestiegen, während aktuell 145'000 Erwerbstätige unter der Armutsgrenze leben müssen. Insgesamt waren 2015 in der reichen Schweiz 570'000 Menschen armutsbetroffen, das sind sieben Prozent der Wohnbevölkerung und 40'000 Menschen mehr als im Vorjahr – darunter rund 50'000 Kinder und Jugendliche.

Demokratie zielt darauf ab, bestmöglichst alle Menschen in den gemeinsamen Willens- und Entscheidungsbildungsprozess zu integrieren. Die politischen Teilnahmeformen müssen kontinuierlich daran gemessen werden, inwiefern sie Ausschluss von Menschen produzieren oder auf eine grösstmögliche Beteiligung an Entscheidungsprozessen hinwirken. Eine funktionierende Demokratie basiert auf der Annahme, dass mündige Bürgerinnen und Bürger sich ihren selbst gegebenen Gesetzen und Vereinbarungen selbstbestimmt unterwerfen.

Unsichtbare Ungleichheiten in der Schweiz

Mit der zunehmenden sozialen Ungleichheit geht eine systematische Benachteiligung ganzer Bevölkerungsgruppen einher. Gleichzeitig wird der Druck auf diese Menschen durch Umverteilungsmassnahmen zusätzlich erhöht, wie das an den Sparmassnahmen bei den Ärmsten in der Sozialhilfe zu beobachten ist. Zwar könnte mit Steuern die Ungleichheit geschmälert werden, doch das Gegenteil passiert. Während bei den Sozialausgaben immer wieder der Rotstift angesetzt wird, werden die Superreichen immer reicher.

Wie ist es möglich, dass die politischen Vorstösse zur Verkleinerung der Vermögens- oder Einkommensunterschiede regelmässig an der Urne scheitern? Gegen die Interessen von Finanzdienstleistern, Industrie, Gewerbe und Bauernverband haben die Gewerkschaften in berufspolitischen Verhandlungen kaum eine Chance. Die grosse soziale Ungleichheit ist in der Schweiz weniger sichtbar, doch die Segregation wächst rasch. Auch das Bankgeheimnis und die Steuerintransparenz verbergen die grossen Unterschiede. Anders als in den anderen europäischen Ländern muss in der Schweiz die Finanzierung der Parteien und ihrer Kampagnen nicht offengelegt werden. Kapitalstarke Interessengruppen können massgeblichen Einfluss auf politische Entscheidungsprozesse nehmen, ohne dass dies sichtbar ist.

Wie kann eine Demokratie unter diesen Bedingungen ihrem Namen noch gerecht werden?

Organisation:

Freundeskreis Möslil, Stiftung Kinderfreundeheim Möslil, Pro Rote Falken, Rote Falken
Samstag, den 9. Juni 2018
(ab 10.00 h Kaffee) 11.00 – 17.00 h
Kosten:
Fr. 30.- für Normalverdienende,
Fr. 20.- für Studierende und wenig Verdienende.
Mittagessen, Kaffee, Tee und Kuchen inbegriffen.

Bitte anmelden bis **31. Mai 2017**

Anreise und Anmeldung:

ÖV mit Luftseilbahn Adliswil-Felsenegg.

Für Anreise mit Auto: Parkplatz Buchenegg.

Die Fusswege (je ca. 25 Min.) sind ausgeschildert.

Zufahrt zum Möslil nur mit Ausnahmegenehmigung.

Anmeldung unter www.moeslihaus.ch (Rubrik «Agenda») oder

per E-Mail an Basil Dietlicher: basil@rotefalken.ch mit Namen, Adresse und Mail.

Bei Fragen: Barbara Hobi, Tel. 044 201 08 77

Auswirkungen auf die Demokratie

An der diesjährigen Tagung wollen wir Fragen rund um soziale Ungleichheit und Demokratie nachgehen. Uns interessiert, welche Auswirkungen eine zunehmende soziale Ungleichheit und individuelle Benachteiligung auf die Entwicklung der Demokratie hat. Demokratie ist ein andauernder und nie vollendeter Prozess, da die gemeinsamen Belange des Zusammenlebens fortwährend zu klären sind. Die damit verbundenen Rechte müssen gleichsam bewahrt oder erneut erkämpft werden.

Drei Vorträge

Drei Referenten werden die Thematik aus ihrer jeweiligen Perspektive spezifisch beleuchten. Das Referat Ueli Mädler trägt den Titel «Soziale Ungleichheit und (Gegen-)Macht». Hinter den steigenden Ungleichheiten bei Vermögen und verfügbarem Einkommen sieht der emeritierte Soziologieprofessor finanzgetriebene Interessen der Mächtigen.

Der Sozialwissenschaftler Kurt Wyss referiert zum Thema «Soziale Ungleichheit und Unfähigkeit zur Demokratie: wie beides von fast allen befördert wird». Mit «fast allen», das ist die These des Vortrags, meint Wyss sowohl den Neoliberalismus und den Neokonservatismus als auch New Labour.

Als ein ausgewiesener Kenner der direkten Demokratie spricht der Politikwissenschaftler Andreas Gross über «Soziale Ungleichheit als Bedrohung für die Demokratie» und erläutert, wie demokratische Errungenschaften vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Veränderungen gefährdet sind. ■

«Seit dem 2. Weltkrieg gab es noch nie so viele Flüchtlinge». Diese Feststellung sagt alles über den Zustand unserer Welt aus. Dennoch werden die Bedingungen für Migrantinnen in unserem Land immer härter: (Oftmals drastische) Beschränkung der Bewegungsfreiheit, starre Anwendung der Dublin-Regelung, Kriminalisierung. Im Kontext der Sparmassnahmen um jeden Preis wird die Menschenwürde immer mehr mit Füßen getreten. Zum Glück gibt es noch Viele, die diese Situation anprangern und laut und deutlich sagen: «Zwischen uns keine Grenzen».



**Solidarité
sans
frontières**

**Solidarité sans frontières
ruft zu einer nationalen Demo
am 16. Juni in Bern auf.**

Wir fordern:

STOPP der Ausgrenzung, der Ausschaffungen
und der erzwungenen Rückschaffungen – JA zur
Bewegungsfreiheit!

STOPP den Asylunterkünften, die Gefängnissen
gleichen – JA zu einer offenen und bevölkerungsnahen
Unterbringung!

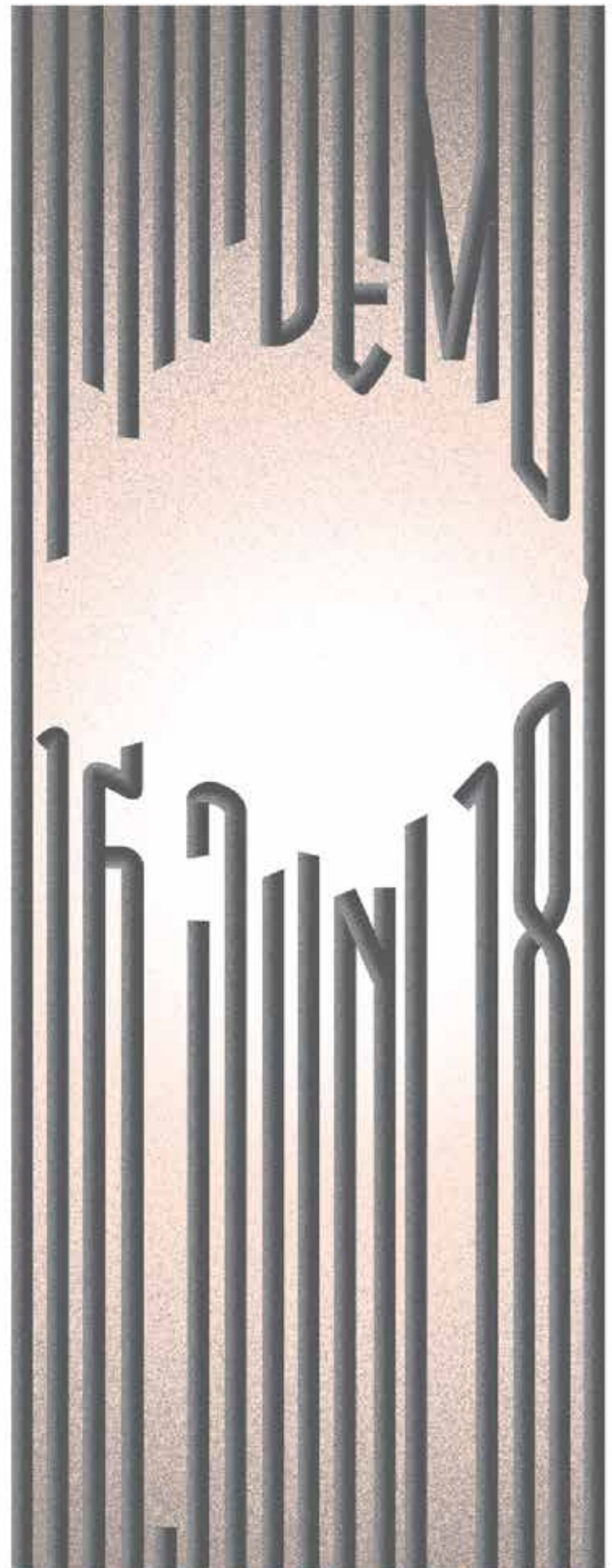
STOPP der Repression und der Polizeigewalt – JA zur
Legalisierung der Sans-papiers!

STOPP den Dublin-Rückschaffungen – JA zu einem
echten Asylrecht in der Schweiz und in Europa!

STOPP den Sparmassnahmen – JA zu einem würdigen
Leben für alle!

STOPP der Ausbeutung der Länder des Südens – JA zur
Zusammenarbeit und zu gegenseitigem Respekt!

STOPP der Kriminalisierung der Solidarität – JA zu einer
offenen, engagierten und mutigen Gesellschaft!



«Zwischen uns keine Grenzen»

14.00 Uhr: Besammlung Schützenmatte

16.00 Uhr: Konzerte und Stände
auf dem Bundesplatz



Lernen braucht Zeit und geschützte Räume, in denen die Kinder sich nach ihrem eigenen Tempo Wissen und Fertigkeiten aneignen können.

Langsamkeit ermöglichen

Über die Bedeutung von Zeit für Lernprozesse. Notizen einer Lehrperson für integrative Förderung (IF) zu ihrem Unterricht.

Von Susanne Beck

8h10: In der Garderobe des Kindergartens begegne ich Tamaro: «Toll! Du bist schon da! Du bist heute der Erste.» – «Ja», erwidert Tamaro stolz, «Weisst du warum?» – «Verrätst du es mir?» – «Ich habe mich gestern Abend schon angezogen, bevor ich eingeschlafen bin».

Siddharta's Weisheit

8h15: Die meisten Kinder sind bereits im Klassenzimmer. Ich habe die Aufgabe, dafür zu sorgen, dass sich das Kleiderwechseln der «Nachzügler» nicht in die Länge zieht. Ich klatsche in die Hände und will ansprechen: «Husch! Schnell! Kommt! Im Kreis haben sie schon mit dem <Zige-zage-zooge> begonnen!» Linus antwortet verschmitzt: «Schnell? Hmm. Ich will langsam sein!» Genüsslich passt er sich die Finken an

seine Füsse: «Ich will dir noch etwas sagen: Ich war schon zweimal in Burma und jetzt muss ich wieder dahin». – «Wie ist es in Burma? Ich war noch nie dort?» Linus denkt nach: «Es hat zwar schon mehr Tiere als bei uns...». Im weiteren Gespräch zeigt sich, dass Linus eigentlich gerne in Burma ist, er hat ja seinen Hund, einen richtigen, dort. Hier in der Schweiz hat er nur einen Plüschhund. Aber die Reise im Flugzeug gehe zu lange.

Dank Linus Bekenntnis zur Langsamkeit – sein Zweitname ist übrigens Siddharta – nehme ich mir vor, meine Massstäbe für Geschwindigkeit zu analysieren. Wie oft fühle ich mich gezwungen, rasches Reagieren von Schülerinnen und Schülern einzufordern, obschon eigentlich langsames, durchdachtes Handeln angesagt wäre?

Zeitregime mit Schulglocke

8h40: Nach dem Morgenkreisritual bauen wir (drei Kinder mit Auffälligkeiten im Verhalten und ich) Hütten aus Schachteln und Tüchern in einem Raum neben dem Klassenzimmer. Wir sind Bauleute und tauchen ins Rollenspiel ein: «Ich bin der König» – «Ich die Prinzessin» – «Ich will ein Ritter sein» – «Und du?» Die Kinder schauen mich fragend an: «Bist du wieder die Oma, wie letztes Mal?» Voller Eifer und Power holen die Kinder Kartonschachteln vom Keller herauf. Die SchülerInnen steigen gerne in den Keller hinunter. Schachteln herauf transportieren, die zum Teil viel grösser sind als sie selber, ist eine Arbeit, mit der sie sich identifizieren. «Darf ich die grösste Schachtel alleine herauftragen?» Das Bauen und Spielen geschieht mit grosser Intensität. Clemens errichtet sich in Windeseile ein Schloss: «Es ist für mich allein. Ich bin der König». Er wird von den andern beiden bewundert. Prinzessin Lucie jammert: «Das kriege ich nie hin.» Doch, oh weh, als der König in seine Traumresidenz hineinkriecht, stürzt alles über ihm zusammen. Er ist verzweifelt. Ich versuche ihn zu trösten: «Das war eben ein Luftschloss! Wir helfen dir ein neues Schloss bauen, eines, das auf einem starken Fundament steht. Eine Burg, in der der König mit seinen Mitarbeitern zusammenlebt». Nun wird erst wahrgenommen, dass Ritter Kilian bereits ein Schlossfundament errichtet hat.

9h35: Kaum in den Bau- und Spielprozess eingetaucht, klingelt eine Glocke. «Zusammenräumen!» – «Was, jetzt?». Enttäuschte Gesichter. Mittendrin muss alles abgebrochen werden und mehr noch: innert fünf Minuten sollte auch bereits aufgeräumt sein. In solchen Momenten, würde ich meinen IF-Auftrag am liebsten an den Nagel hängen. Wie sollen die SchülerInnen das Dranbleiben und Eigeninitiative entwickeln, wenn Stundenplan und Raumverhältnisse jede Tätigkeit zerreißen?

9h40: Die Zeit hat noch gereicht, dass jedes Kind wenigstens eine Schachtel in den Keller zurücktransportiert und mit einem Gspänli ein Leintuch zusammengefaltet hat. Die SchülerInnen haben sich schnell darauf eingestellt und Enthusiasmus fürs Aufräumen entfacht. Auch diese Tätigkeit kann jedoch nicht zu Ende geführt werden. Die SchülerInnen werden wiederum gebremst. Dieses «Nicht-vollständig-Zusammenräumen» ist äusserst unpädagogisch. Hätte ich anstelle des Bauprojekts mit den drei SchülerInnen zum Beispiel Würfelspiele gemacht, wäre jetzt alles zur Zeit auf den Punkt gebracht und sauber im Schrank versorgt. Ich räume die Baustelle in Eile selber auf, verabschiede mich von der Klasse und eile ins andere Quartierschulhaus. Ausser Atem und ohne Pause erreiche ich das Klassenzimmer der 2. Klasse, wo ich stellvertretend für die erkrankte Lehrperson Lektionen übernehme.

Keine Geschichten, sondern Zeichnen

10h10: Motiviert trete ich ins Klassenzimmer, meinen Begrüßungswortschatz memorisierend: «buonas dias, dobar dan, rojbas, günaydin, namastei, goodmorning, dober dan, sabachei, bonjour ...» Ich schäme mich, dass ich es noch immer nicht schaffe auf Tigrinya, Kurdisch, Paschtunisch... guten Tag zu sagen. Von den 18 Kindern sprechen zwei Deutsch. Drei Kinder sind in den letzten Wochen noch neu dazugekommen. Welche Nationalitäten haben diese? Ich werde das Begrüßen später einmal für alle zum Thema machen. Das wird helfen, die Konflikte, die sie untereinander austragen, zu mildern.

Die Klasse bemerkt mich kaum. Die Kinder sind aufgewühlt. Was hat sich wohl in der Pause wieder abgespielt? Ich möchte beginnen, will aber nicht in den Lärm hineinflärmen. Ich nehme meine Mundharmonika und beginne zu spielen. Gut, das Beruhigungsmittel ist gefunden. Die Begrüßung und das Bekanntgeben des Programms gehen über die Bühne. Michi meldet sich. Die Schlägerei in der Pause sollte besprochen werden, fordert er selbstbewusst. Ich erkläre, dass ich dies schon vorhätte, aber nicht gerade sofort. Die Klasse ist aber kaum mehr zu bremsen. Alle nehmen unmittelbar Stellung zum Vorfall in der Pause. Ich will aber mein Programm durchsetzen. Ich nehme meine Mundharmonika und stosse sirenenartige Töne in die Luft. Dieser Effekt bewährt sich für einen Augenblick. «Wir beginnen mit dem 1. Punkt des Programms, mit der Geschichte vom Schmied von Fumel», mein Start wird bereits nicht mehr wahrgenommen. Das Stimmengewirr lässt erkennen, dass die Streitereien in der vergangenen Pause die Gemüter erneut beschlagahmt haben. Ich lasse mich nicht hineinziehen und packe mein Anschauungsmaterial aus. Ich öffne eine Schachtel mit Hufeisen. Mit einem Hammer schlage ich daran. Dann lasse ich Alban damit weiterfahren. Das schlägt ein. Einige zeigen, dass sie dasselbe wie Alban tun möchten. Nun verweise ich auf die Smile-Regeltafel an der Wand, drücke meinen Zeigefinger auf meinen Mund, zische «psssssst» – der Lärmpegel sinkt kaum. Ich verteile weitere Hufeisen und Hämmer an diejenigen SchülerInnen, die still dasitzen. Das hilft endlich. Ich kann den Unterricht beginnen. Wir steigen durch Hufeisenklänge und Rhythmen ins Thema «Schmied» ein. Wir klären Schlüsselbegriffe des Märchens anhand von Bildern und Gegenständen, und schliesslich wage ich es und beginne, die Geschichte zu erzählen. Eine permanente Unruhe bringt mich aber bald aus dem Konzept. «Es verstehen die Geschichte nicht alle. Deshalb die Unruhe», denke ich laut.

Dann unterbreche ich und weise darauf hin, dass die Bilder, die an die Tafel geheftet

sind, abgezeichnet werden können. «So sollten wenigstens alle etwas zu tun haben». Ich erzähle weiter. Die Unruhe setzt sich wiederum durch. Ich unterbreche wieder. «Ich sehe niemanden zeichnen. Warum?» Marcel meldet sich: «Viel zu schwierig!» – «Aha. Wir zeichnen also zusammen.» Erlöstes Nicken. Ich nehme die Kreide und zeichne langsam ein Pferd. Jetzt zeichnen die meisten mit. Sie sehen, wie die Zeichnung entsteht und können Schritt für Schritt mitmachen. Ich frage: «Wer hat schon ein Pferd gesehen?» Alle strecken auf, einige lachen. «Wer hat schon ein wirkliches Pferd gesehen, nicht eines vom Telebildschirm?» Einige Zeigefinger senken sich zögernd. Die ursprünglich geplante Erzählstunde wird zu einer erfreulichen Zeichenstunde.

11h: Wir gehen auf den Pausenhof. Wir machen das beliebte «Bojdyguard-Spiel». Die Kinder, die in der Pause geplagt wurden (von Kindern einer andern Klasse) werden von «Bodyguards» (Spielgruppe mit roten Bändeli) umringt, und diese versuchen als Leibwächter ihre Schützlinge «heil» auf die andere Seite des Pausenhofes zu bringen. Während die andere Gruppe, die Räuber (Spielgruppe mit grünen Bändeli), versucht, in den Schutzring einzudringen und die Schützlinge zu berühren. Allerdings riskieren die Angreifer dabei «ihr Leben». Denn die Bodyguards haben den Auftrag, die sich heranpirschenden Räuber durch Berührung zum Erstarren zu bringen. Ich verspreche der Klasse schliesslich, mit der Lehrperson der anderen Klasse, die am Pausenkonflikt beteiligt war, Kontakt aufzunehmen.

11h45: Konferenzartige Mittagspause im Lehrerzimmer.

Notenallergie und Wissensdurst

13h45: Ich werde in einem anderen Quartierschulhaus zu einem Besuch in die 3. Klasse gebeten, um Vitus zu beobachten und zu unterstützen. Er bekomme halbstündige Krämpfe, wenn er eine mittelmässige, anstatt, wie er es selber von sich fordert, eine gute bis eine sehr gute Note in Empfang nehmen müsse. In der Handarbeit würde heute der Notenschnitt der bisherigen Semesterarbeiten bekannt gegeben. Spontan habe ich bereits zurückgemeldet, man könne in Erwägung ziehen, Vitus vorübergehend von den Noten zu befreien. Warum sollten nur Kinder mit allzu schlechten Noten von der Noten-Normierung «befreit» werden? Ich treffe Vitus in der Garderobe und wir gehen zusammen zum Handarbeitszimmer. Ich versuche Kontakt zu ihm zu finden. «Was machst du am liebsten?», frage ich. «Denken», antwortet Vitus, ohne zu zögern. Im Klassenzimmer gibt die Lehrperson bekannt, dass sie ihren Laptop vergessen habe, und folglich in dieser Stunde die Notenwerte

nicht bekannt geben könne. Die Kinder schneiden aus einem Stoffe Portraits aus und nähen diese mit oder ohne Nähmaschine auf andere Stoffe auf, welche auf Kartons aufgespannt werden. Vitus und ich arbeiten zusammen und tauschen Gedanken aus über die Arbeit und auch deren bevorstehende Bewertung. Zum Schluss sagt Vitus zu mir, er glaube nicht, dass er seinen Notenschnitt

«Wer es wagt langsam zu sein, hat die besten Chancen einmal schnell zu werden.»

in dieser Lektion verbessert hätte, aber er hätte Freude an seiner Arbeit. Ich frage ihn: «Was hast du dir eigentlich für ein Portrait ausgesucht?» – «Es ist die Grossmutter eines Polizisten.» – «Habt ihr Polizisten in der Verwandtschaft oder im Bekanntenkreis?» – «Nein, es ist einfach die Grossmutter eines Polizisten.» Er lächelt geheimnisvoll.

14h35: Für die letzte Lektion eile ich wieder ins andere Schulhaus zurück, um mit drei Kindern aus der 1. Klasse das Erkennen der Buchstaben zu üben. Dazu hole ich sie aus der Klasse heraus. Ein viertes Kind gesellt sich zu uns. Es ist Rudolf – bei ihm wird eine Hochbegabung vermutet. Ich schaue ihn an und er fragt mich: «Darf ich auch mitkommen? Ich kenne alle Laute schon gut. Aber ich möchte sehen, wie du die Buchstaben einführst.» Die Lehrkraft zwinkert mir zu. Er kann mitkommen. Er wird den andern eine Unterstützung sein.

Im eigenen Tempo lernen

Abends nehme ich mir Zeit zum Reflektieren. Damit Tamaro morgens schnell genug ist, zieht er sich schon am Vorabend an. Wie originell! Linus will langsam sein. Wie selbstbewusst! Clemens lernt langsamer und dafür stabiler zu bauen. Was für ein wichtiger Prozess! Die Kinder wollen ihre Kulissen zum Spielen selber anfertigen. Deshalb geht die Lektion zu schnell vorbei. Die Erzählstunde kann ich nicht so schnell beginnen wie geplant. Für die vielsprachige Klasse muss zuerst eine Erlebnis- und Begriffsgrundlage geschaffen werden. Dadurch wird das Programm verlangsamt. Das macht so aber Sinn. Nach der Pause lernen die SchülerInnen,

dass ein Problem nicht immer sofort gelöst werden kann. Es braucht Zeit, bis die Lehrkräfte sich treffen können. Vielleicht wäre es gut für die «Psych-Hygiene», wenn die Lehrkräfte in der Mittagspause zusammen etwas Sport treiben und dann gemütlich essen würden, anstatt alle Probleme gleich während dem Picknick lösen zu wollen. Muss eine Lehrkraft die Noten einem Kinde bekannt geben, solange dieses gefährdet ist, Krämpfe zu bekommen? Vitus braucht etwas Zeit, bis er gedanklich den Weg gefunden hat, auch mit mittelmässigen Noten leben zu können. Sollen Kinder, die die Buchstaben im ersten Halbjahr noch nicht erkennen, separiert üben? Wie schnell muss ein Kind lesen können? Die Schnellen lernen viel, indem sie den Langsamen helfen. Das ist eine alte pädagogische Tatsache.

Für die IF-Lehrperson gilt vor allem, dafür zu sorgen, dass die Kinder, dort wo sie stehen, in ihrem Tempo Schritte machen können. Ich darf und muss Langsamkeit vertreten und ermöglichen in meinem Beruf. Die Kinder haben das Recht, mit ihren Lernprozessen dort anzusetzen, wo sie stehen. Ihr Lerntempo sollte vorerst keine Rolle spielen. Es wird sich in individueller Gestalt herauskristallisieren und dann das richtige sein. Wer es wagt, langsam zu sein, hat die besten Chancen, einmal schnell zu werden.

Mediengeschädigte Kinder lechzen nach ertümlichen Spielerfahrungen. Kinder, die noch nie ein Pferd gesehen haben, sollten auf den Bauernhof gebracht werden und auf elementare Weise die Natur kennenlernen. Kinder, die nicht mehr stillsitzen können, sollten draussen Bewegungsspiele machen. Tätigkeiten, die früher selbstverständlich in der Freizeit abgedeckt wurden, muss die Schule heute nachholen. Dies braucht Zeit und verlangsamt vorübergehend scheinbar das Lernprogramm. Diese Zeit kann aber wieder eingespart werden. Denn die Schule muss heutzutage nicht mehr so viele Informationen vermitteln wie früher. Die SchülerInnen holen sich diese mittlerweile sehr schnell selber im Internet.

Das soziale Lernen ist dagegen heute in Kleinfamilien nur noch beschränkt möglich. Wo können die SchülerInnen aber lernen, ihre eigene Rolle zu bestimmen und zu leben und Konflikte gewaltfrei zu lösen? Wenn man im Unterricht an solchen Grundfesten bauen will, braucht es auch dafür vor allem eines: Zeit.

Susanne Beck arbeitet seit zwei Jahren als IF-Lehrperson in Biel. Zuvor war sie in verschiedenen alternativen Schulprojekten tätig. Mit 57 Jahren absolvierte sie die Pädagogische Hochschule als «Quereinsteigerin», nachdem sie mit 17 aus dem Lehrerseminar ausgestiegen war.



Kinder auf eine Behinderung zu reduzieren, wird ihnen nicht gerecht.

Zehn Wünsche aus Elternsicht

So kann Inklusion gelingen.

Von Kirsten Ehrhardt und Kirsten Jakob

Wir dürfen uns etwas wünschen – nicht nur drei Dinge, wie bei einer ganz normalen Fee oder einem verzauberten Fisch, sondern gleich zehn. Wir sind vom Blog <https://kirstenmalzwei.blogspot.ch/>, zwei Mütter mit coolen pubertierenden Jungs mit Behinderung aus dem Süden Deutschlands. Von Anfang an sind unsere Kinder inklusive Wege gegangen und wir mit ihnen, im Kindergarten, in der Freizeit und in der Schule. Wir wissen also, wovon wir schreiben, wenn wir jeden Montag eine neue Geschichte «Zwischen Inklusion und Nixklusion» veröffentlichen.

Damit Inklusion gelingen kann, haben wir diese Wünsche:

- 1.** Lassen Sie sich darauf ein. Auch die Schweiz hat vor bald vier Jahren die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit einer Behinderung unterzeichnet. Es geht also bei Inklusion nicht mehr um das «ob», sondern nur noch um das «wie». Viel Energie wird dadurch verschwendet, dass Menschen darüber nachdenken, wie man Inklusion verhindern kann und nicht darüber, wie man sie richtig gut machen kann.
- 2.** Überdenken Sie Ihre Haltung. Eine inklusive Haltung zu entwickeln, ist das Wichtigste. Sich etwa zu fragen, wo ich jemanden ausgrenze, ohne dass ich das

eigentlich will. Inklusion scheitert nicht an Räumen, Ressourcen oder sonstigen Rahmenbedingungen, sondern sie scheitert in den Köpfen.

- 3.** Sehen Sie die Chance. Die Chance für alle, zum Beispiel für alle Kinder in der Schule. Wenn wir Vielfalt bejahen, kommen wir ganz schnell dazu, dass wir jedes Kind genau anschauen und überlegen müssen, was es zum guten Lernen braucht. Dies gilt nicht nur für die als «behindert» gestempelten Kinder.

- 4.** Werden Sie ein Vorreiter. Vorreiter sein macht viel mehr Spass als hinterher zu latschen. Der inklusive Veränderungsprozess unserer Gesellschaft ist in vollem Gange. Für ihn brauchen wir keine Bedenkenträger – die gibt es schon genug –, sondern Menschen mit Mut.

- 5.** Hören Sie den Eltern zu. Wenn Sie mit Kindern mit Behinderung arbeiten, haben sie automatisch Experten in der Nähe. Das sind die Eltern. Wenn Sie diese als Partner gewinnen, haben auch Sie schon halb gewonnen. Elternmitarbeit in Schulen und Kindergärten kann viel mehr als Kuchenbacken und Bierbänke schleppen.

- 6.** Schauen Sie auf die Stärken. Konzentrieren Sie sich auf die Stärken aller Kinder, nicht auf deren Defizite. Wir sind eine «Aber-Gesellschaft» und sehr gut darin, Kinder zu

entmutigen. Das Gegenteil aber bringt sie voran: Indem Sie an sie glauben und ihnen etwas zutrauen, so wie wir unseren Jungs.

7. Setzen Sie die Sonderbrille ab oder am besten gar nicht auf. Kinder mit Behinderung brauchen manchmal etwas mehr, manchmal etwas anderes und sehr oft gar nichts extra ausser Verständnis. Vor allem brauchen sie nicht immer von den anderen getrennt werden.

8. Unterscheiden Sie zwischen «gut» und «gut gemeint». Menschen mit Behinderung formulieren sehr gut selbst, wie sie inklusiv leben wollen: Indem die anderen ihnen auf Augenhöhe begegnen und sie ernst nehmen. Inklusion ist keine Mitleidsnummer. Und sie ist auch kein Hobby guter Menschen. Sie ist eine demokratische Verpflichtung.

9. Entspannen Sie sich. Vieles ist gar nicht so schwer, wie es manchmal auf den ersten Blick zu sein scheint. Vor allem, wenn Sie es mit Humor nehmen. Das tun wir Eltern auch. Wir erleben viele groteske Situationen, auch solche, über die wir dann die Geschichten in unserem Blog schreiben. Aber wir können auch noch über sie lachen.

10. Sehen Sie zuerst den Menschen. Unsere Kinder sind in erster Linie Kinder wie alle anderen auch. Und erst in hinterer Linie sind sie Kinder mit Behinderung. Sie haben so vieles mehr, was sie ausmacht. Sie auf ihre Behinderung zu reduzieren, wird ihnen nicht gerecht.

Kirsten Ehrhardt (Kirsteneins) ist Journalistin und Juristin und lebt mit ihrer Familie in Walldorf bei Heidelberg. Sie hat das Buch «Henri – ein kleiner Junge verändert die Welt» geschrieben (vgl. <https://www.randomhouse.de/Taschenbuch/Henri/Kirsten-Ehrhardt/Heyne/e475446.rhd>). In diesem Buch geht es auch um Inklusion. Kirsten Ehrhardt ist zudem Vorsitzende der Elterninitiative Rhein-Neckar.

Kirsten Jakob (Kirstenzwei) ist Angestellte im Sozialbereich und lebt mit ihrer Familie in Ulm. Genauso wie Kirsteneins setzt sie sich in einer Elterninitiative für Inklusion ein (<http://inklusioninulm.de/>).

Der Verein «Volksschule ohne Selektion» engagiert sich für eine inklusive Schulentwicklung.

vsos.ch

Wie inklusiv ist unsere Gesellschaft wirklich?

Gerade nach der obligatorischen Schule ist Inklusion alles andere als selbstverständlich. Um diese zu verwirklichen, braucht es Vorreiter. Von Verena Sollberger



Rebekka Sollberger bei ihrem ersten Praktikum im Hotel il Fuorn am Ofenpass.

chen. Dies akzeptierten wir Eltern nicht und kämpften dafür, dass unsere Tochter zusammen mit ihren Kindsgi-Gspänli eingeschult werden konnte. So wurden wir nolens volens zu Vorreitern. Und unsere Tochter war sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarschule immer die erste und lange auch die einzige integrierte Sonderschülerin. Die Erfahrungen waren – auch dank ausgezeichneten Lehrpersonen und Heilpädagoginnen – für alle sehr bereichernd. So dankten uns die Eltern der anderen Schülerinnen und Schüler am Ende der Primarschulzeit, dass ihre Kinder mit unserer Tochter zur Schule gehen durften!

Da es für Jugendliche aus der Integration noch kein eigenes weiterführendes schulisches Angebot gibt, bricht diese für alle Seiten so positiv erlebte Integration nach elf Jahren nun leider ab. Unsere Tochter wird im kommenden Jahr ein separatives Brückenangebot besuchen. Und wir werden einmal mehr Vorreiter sein, da unsere Tochter (zusammen mit einem anderen Mädchen) die erste Jugendliche aus der Integration sein wird in diesem Brückenangebot.

Und danach? Auch nach der obligatorischen Schulzeit sind wir Eltern von Kindern mit Behinderung mit unserem Engagement gefragt. Damit unsere Kinder nicht auf ihre Behinderung reduziert werden, auf das, was sie nicht können, sondern damit ihre Ressourcen, ihre Stärken, ihre Fähigkeiten zum Tragen kommen. Dass sie nicht irgendwo «versorgt» werden, sondern mitten in unserer Gesellschaft leben und arbeiten können. Es ist noch ein weiter Weg zu einer wirklich inklusiven Gesellschaft. Auf diesem Weg braucht es Vorreiter, die nicht müde werden, einen langen Atem und eine «dicke Haut» haben sowie den Glauben nicht verlieren, dass Inklusion ein Recht ist, das in allen Lebensbereichen verwirklicht werden kann.

Verena Sollberger ist Pfarrerin in der Stadt Luzern. Sie ist verheiratet und Mutter eines Sohnes (20 Jahre) und einer Tochter (16 Jahre). Die Tochter wurde mit dem Down-Syndrom geboren.

Der inklusive Veränderungsprozess unserer Gesellschaft sei in vollem Gange, schreiben Kirstenmalzwei in ihren «Zehn Wünschen». Sicher, in den letzten Jahren hat sich gerade im Bereich der schulischen Integration einiges getan. Doch was ist nach der obligatorischen Schulzeit? Wie steht es um die Inklusion in der Berufsausbildung? Wie inklusiv ist unsere Gesellschaft denn tatsächlich?

Bei der Einschulung unserer Tochter vor neun Jahren wurde uns beschieden, dass die im Kindergarten begonnene Integration nicht weitergeführt werden könne, da das Schulsystem noch keine integrative Sonderschulung eingerichtet habe. Das sei erst in zwei Jahren soweit und darum müsse unsere Tochter die Heilpädagogische Schule besu-



Seeblind

Ein Film über den wahren Preis der Frachtschifffahrt. Von Eva Woodtli Wigganhauser

Im Westen besitzt jede Person rund 10000 Gegenstände. Ein Grossteil davon hat in einem Container den Weg über die Weltmeere zu uns genommen. Heute sind jedes Jahr 500 Millionen Container auf den grossen Schiffrouten der Welt unterwegs. Scheinbar mühelos werden Güter verschoben, und das zu Billigpreisen. Die niedrigen Transportkosten und die tiefen Lohnkosten in Billiglohnländern machen die Containerschifffahrt attraktiv. Seit den 1990er-Jahren verzeichnet die Containerschifffahrt denn auch ein enormes Wachstum.

Aber was ist der wahre Preis des Verschiffens? Wer sind die Schlüsselfiguren dieser globalen Industrie? Wie steht es um die Ökobilanz und die Einhaltung von Menschenrechten? Was hat es mit Billigflaggen auf sich?

Ausgehend vom Transportweg alltäglicher Konsumgüter wie Lebensmittel oder Kleider versucht der Film «Seeblind», Licht ins Dunkle einer unscheinbaren Branche zu bringen. Der Film ist eine Kurzfassung des ursprünglich englischsprachigen, 83-minütigen Films «Freightened». Er wurde mehrfach ausgezeichnet, unter anderem mit dem Prix Tournesol 2017 am Festival du Film Vert.

BNE-Kompetenzen

Zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) gehören nebst personalen, sozialen, fachlichen und methodischen Kompetenzen spezifische BNE-Kompetenzen. Die folgenden Impulse tragen zur Förderung von folgenden Kompetenzen bei: Sich als Teil der Welt erfahren, vernetzt denken, interdisziplinäres und mehrperspektivisches Wissen aufbauen, Verantwortung übernehmen und Handlungsspielräume nutzen.

Unterrichtsanregungen

Hinweis: Die Impulse beinhalten verschiedene Methoden und unterschiedliche thematische Schwerpunkte für die Bearbeitung des Films. Jeder Impuls ist in sich geschlossen und kann einzeln bearbeitet werden. In diesem Text ist nur eine Auswahl aufgeführt – die vollständigen Unterrichtsimpulse finden Sie auf der Webseite www.filmeeinemwelt.ch

Impuls 1: Akteuranalyse – Wer hat welche Interessen?

Lernziele: Die SchülerInnen setzen sich mit den verschiedenen Akteuren des Films auseinander.

Dauer: 2 Lektionen plus Filmsichtung

Material: Flipchart / Pinwand / Wandtafel, Stifte, Post-it-Zettel, Kopiervorlage «Akteur-Karten», Arbeitsblatt «Akteure unter der

Lupe», Arbeitsblatt «Meinungen» (siehe www.filmeeinemwelt.ch)

Ablauf: Die SchülerInnen befassen sich aus Sicht der verschiedenen Akteure des Films mit den unterschiedlichen Perspektiven auf die Containerschifffahrt. Dazu werden Gruppen gebildet, die sich je einem anderen Akteur widmen. Die Sichtung geschieht gemeinsam, jedoch mit dem Fokus auf den betreffenden Akteur. Anschliessend findet ein Austausch statt, bei dem die Gruppen die Sichtweise ihres Akteurs zu vertreten versuchen.

Einführung Akteuranalyse und Sichtung des Films – Plenum und arbeitsteilige Gruppenarbeit

Die Lehrperson stellt den SchülerInnen die Akteure des Films kurz vor (siehe Kopiervorlage «Akteur-Karten»). Während des Films werden die SchülerInnen diese Akteure und ihre verschiedenen Perspektiven speziell betrachten. Sie wählen vor dem Film in Dreiergruppen einen Akteur aus. Berücksichtigen können sie dabei so weit wie möglich folgende sechs Themen:

- Klima/Umwelt
- Arbeitsbedingungen
- Angebot, Preis
- Verdienst, Lohn, Ertrag
- Image
- Bedürfnisse, Kundenzufriedenheit

Seebblind – Cargos. Dokumentarfilm von Denis Delestrac, Spanien/Frankreich 2016, 52 Minuten (Kurzfassung). Alter und Zielgruppe: ab 14 Jahren; 3. Zyklus, Sekundarstufe II, Gymnasium und Berufsbildung. Sprache: Deutsch. Der Film ist auf DVD und auf dem VOD-Portal zur Miete (Streaming oder Download) verfügbar.

Bestellungen:

Die DVD ist für Fr. 25.- erhältlich bei: education21, Tel. 031 321 00 22, verkauf@education21.ch

Ausführliche Informationen: www.filmeineinewelt.ch



Auswertung – Arbeitsteilige Gruppenarbeit und Plenum

Nach dem Film tragen die SchülerInnen ihre Resultate in der Dreiergruppe zusammen und füllen das Arbeitsblatt «Akteure unter der Lupe» aus. Ihre Interessen (z.B. Preis, Umwelt, Verdienst, Ertrag, Image, Lohn, Bedürfnisse, Arbeitsbedingungen, Angebot, Kundenzufriedenheit usw.) notieren sie auf Post-it-Zetteln.

Im Plenum kleben die SchülerInnen anschliessend das Bild ihres Akteurs auf. Nun geht es darum, die verschiedenen Akteure und ihre Interessen miteinander in Verbindung zu bringen. Die Interessen auf den Post-it-Zetteln kleben sie gruppenweise dazu. Mit Pfeilen können nun die verschiedenen Beziehungen zwischen den Akteuren und den Interessen verdeutlicht werden. Zudem lässt sich mit Smiley's verdeutlichen, wie die Akteure aus ihrer Perspektive die Beziehung bewertet haben.

Abschluss – Plenum

Zum Schluss füllen die SchülerInnen die Sprechblasen zu jedem Akteur aus (siehe Arbeitsblatt «Meinungen»). Sie fassen damit aus der Sicht jedes Akteurs in einem knappen Satz pointiert dessen Meinung zur Frachtschiffahrt zusammen, indem sie ihm eine Aussage in den Mund legen. Eine Wandzeitung mit allen Aussagen kann das Thema abschliessen.

Impuls 2: Wer bezahlt die Rechnung? Was kann ich tun?

Ziele: Die SchülerInnen erkennen persönliche Handlungsspielräume sowie Lösungsansätze auf gesamtgesellschaftlicher und politischer Ebene.

Dauer: 2 Lektionen plus Film

Material: Arbeitsblatt «Externe Kosten», Arbeitsblatt «Lösungsansätze» (siehe www.filmeineinewelt.ch),

Ablauf: Die SchülerInnen befassen sich nach der Sichtung des Films mit der Frage, was



externe Kosten sind, welche Auswirkungen sie haben und wie sie selbst als KonsumentInnen angesichts des neuen Wissens verantwortungsbewusst konsumieren können.

Externe Kosten – Einzelarbeit – Partnerarbeit

Im Film ist immer wieder von Kosten die Rede. Die SchülerInnen analysieren die Aussagen zu den Kosten und befassen sich anhand des Arbeitsblatts «Externe Kosten» mit der Frage, wo von welchen Kosten die Rede ist und was externe Kosten sind.

Nachhaltige Entwicklung – Was kann ich tun? – Partnerarbeit

Der Film bezieht klar Position: Containerschiffahrt ist viel zu billig und verursacht riesige Schäden an Umwelt und Gesellschaft, sogenannte externe Kosten, die sie nicht verantwortet.

Als Einstieg lesen die SchülerInnen Statements einiger Meinungsträger aus dem Film (vgl. Arbeitsblatt «Lösungsansätze»). Daraus lassen sie erste Handlungsmassnahmen ableiten. Anschliessend halten die SchülerInnen auf dem Arbeitsblatt ihre eigene Lösung fest (auf persönlicher, politischer, gesellschaftlicher Ebene usw.).

Wertediskussion: Optionen abwägen – Plenum

Die Lösungsansätze werden im Plenum zusammengetragen.

Als Abschluss bietet sich eine geleitete philosophisch-ethische Diskussion an, am besten im Stuhlkreis. Ziel ist es, die gesamtgesellschaftliche Bedeutung des Themas erkennbar zu machen. Die Frage «Wie soll ich mich beim Einkaufen entscheiden?» steht dabei im Zentrum. Nachdem die Problemstellung bekannt und das Problem analysiert ist, geht es darum, Lösungen zu bewerten. Im letzten Schritt wählen die SchülerInnen die ihnen als richtig erscheinende Lösung aus. Zur Beantwortung der Frage können die SchülerInnen angeleitet werden, die fünf Ebenen der ethischen Begründungskette zu bearbeiten:

1. Was ist mein spontaner Bauchentscheid?
2. Wie lautet das (moralische) Problem?
3. Welche Handlungsmöglichkeiten stehen zur Verfügung?
4. Warum soll ich etwas tun? Was ist warum gut und richtig?
5. Welche Lösung wähle ich? Warum? ■

Einfach gut unterrichten

Ein neues Lehr-, Arbeits- und Praxisbuch als Hilfsmittel für den Unterricht.

Von **Martin Retzl**

Einfach gut unterrichten? Der Titel des Buches macht neugierig. Wird darin einfach erklärt, wie man gut unterrichten kann? Wird darin erläutert, was einen einfach guten Unterricht ausmacht? Wie auch immer, es zielt auf das viel beschworene Kerngeschäft von Lehrpersonen ab und fordert daher alle Lehrpersonen, ob in Ausbildung oder bereits praktizierend, dazu auf, sich mit dem Inhalt genauer zu befassen.

Systematische Grundlagen

Das Autorenteam greift in einem ersten Kapitel wesentliche Bestandteile von gutem Unterricht in der Schule aus der Sicht der Unterrichtsforschung auf und erläutert in weiteren neun Kapiteln Kernkomponenten des Unterrichtens. Dazu zählen grundsätzlich unterschiedlich wählbare Ausrichtungs- und Gestaltungsmöglichkeiten von Unterricht allgemein, die entlang des Kontinuums lehrergesteuert/instruktional zu schülerbestimmt/explorativ behandelt werden. Nach der Behandlung der direkten Instruktion widmet sich je ein Kapitel dem Lernen durch Kooperation, dem Lernen durch Dialoge, dem Lernen durch Unterrichtsorganisation und dem Lernen durch Projekte. Das Lernen durch Spielen wird als letzte Unterrichtskonzeption bzw. -methode in einem eigenen Kapitel erläutert, da das Spiel im Unterricht den Autoren nach an beiden Enden des Kontinuums angesiedelt werden kann. Zusätzlich wird der Lernprozessbegleitung gemeinsam mit der Beurteilung als wesentliche Komponente von Unterricht ein Kapitel gewidmet. In je einem Kapitel wird schliesslich noch die Planungsarbeit und die Unterrichtsreflexion aufgegriffen.

Das 340-seitige Buch enthält damit die fundamentalen klassischen und aktuellen Grundlagen des Unterrichtens und liefert daher eine kompakte, aktualisierte Basis für Lehrpersonen in Ausbildung. Für erfahrene Lehrpersonen bietet es eine gute Möglichkeit die eigene tägliche Praxis zu systematisieren und zu reflektieren.

Dialogisches Lernen

Nebst einem Bezug zu einschlägigen aktuellen und klassischen Quellen nimmt das Autorenteam auch klar Stellung zu kontroversen Diskussionen und Trends in der allgemeinen Didaktik bzw. der Lehrerbildung (z.B. zum Verhältnis selbstbestimmter/explorativer und lehrergesteuerter/instruktionaler Lernformen oder zum Stellenwert der Unterrichtsplanung).

Ein besonderes Merkmal des Buches ist, dass die Behandlung der Inhalte selbst in Anlehnung an das im vierten Kapitel erörterte didaktische Modell des dialogischen Lernens nach Ruf/Gallin erfolgt. So ist jedes Kapitel in vier aufeinanderfolgende Teile gegliedert. (1. Das ist Ihre Aufgabe, 2. Das müssen Sie wissen, 3. So können Sie das anwenden und 4. Übungen und Beispiele)

Im ersten Teil geht es stets um die Auseinandersetzung der Lesenden mit ihren eigenen Erfahrungen, Haltungen und Erkenntnissen zu dem entsprechenden Thema sowie um die Diskussion darüber mit Kolleginnen und Kollegen. Dabei werden den Lesenden Fragen und Aufgaben gestellt, welche sie direkt im Buch beantworten, lösen und festhalten sowie mit Kollegen und Kolleginnen diskutieren können. Ausserdem werden sie teils mit konkreten Inhalten aus dem Wissensteil konfrontiert und aufgefordert, erste Überlegungen dazu anzustellen.

Im zweiten Teil wird dann kompakt das Grundlagenwissen zur Thematik erläutert.

Im dritten Teil werden konkrete Empfehlungen, Vorschläge und Hinweise gegeben, wie das Grundlagenwissen umgesetzt werden kann, während im letzten Teil dann noch vertiefende Übungen zur Thematik angeboten und konkrete Beispiele angeführt werden.

Für die Praxis

Das Buch hat den Anspruch ein Lehr-, Arbeits- und Praxisbuch zu sein. Dies wird anhand der Aufbereitung der Inhalte deutlich. So erhält man ein fundiertes, praktikables Grundlagenwissen, welches direkt mit alltäglicher Praxis von Lehrpersonen zu tun hat und mit dieser verknüpft wird. Darüber hinaus kann mit dem Buch konkret gearbeitet werden, ob individuell für sich oder gemeinsam mit anderen. Lehrende in der Ausbildung können das Buch direkt im Unterricht einsetzen und sich in ihren Lehrveranstaltungen sowohl inhaltlich daran orientieren als auch didaktisch von der vorgeschlagenen Logik inspirieren lassen. Ähnlich wie ein Schülerarbeitsbuch in einem Unterrichtsfach eignet sich «Einfach gut unterrichten» auch gut als Studierendenarbeitsbuch für allgemeindidaktische Lehrgänge oder Module an Lehrerbildungsinstitutionen.

Das Buch erfüllt damit beide im Titel suggerierten Ansprüche. Es gibt einerseits Antworten auf die Frage, was guten Unterricht ausmacht und was man konkret dafür machen kann. Andererseits macht es dies auf eine durchdachte, einfache Weise,

indem dies für die Lesenden sehr klar und nachvollziehbar aufgearbeitet wird und diese gekonnt involviert werden. Dadurch, dass das Buch auch auf Englisch erschienen ist, stellt es insbesondere auch ein potentes Grundlagenwerk für internationale Kooperationsprojekte zur Lehreraus- und Weiterbildung dar.

Martin Retzl ist Dozent an der Pädagogischen Hochschule Zürich.



Hans Berner, Rudolf Isler und Wiltrud Weidinger (2018): *Einfach gut unterrichten* (englische Version: *Simply good teaching*). hep-Verlag, Bern. 344 Seiten, Fr. 39.-

Gute Arbeitsbedingungen für gute Bildung!



Der VPOD Schweiz startete eine landesweite Kampagne für gute Arbeitsbedingungen im Bildungsbereich. Auch in der Region Basel werden Unterschriften für die Petition «Lasst uns endlich wieder unterrichten!» gesammelt.

Von Kerstin Wenk

Der VPOD Schweiz startete im März an der Verbandskonferenz Bildung, Erziehung, Wissenschaft in Neuchâtel die landesweite Kampagne für gute Arbeitsbedingungen an den Schulen. Daran knüpfte die Gewerkschaft Erziehung (GE) im VPOD Region Basel an und nutzte für die Lancierung der an der Verbandskonferenz verabschiedeten Petition «Lasst uns endlich wieder unterrichten!» die «Gesamtkonferenz der kantonalen Schulkonferenz» in Basel-Stadt. Vor Beginn dieses Anlasses verteilten zehn aktive Gewerkschafterinnen und Gewerkschafter des VPOD tausend Petitionsbögen unter den Lehrpersonen.

Belastungen aufgrund fehlender Ressourcen

Dass der Lehrberuf immer schwieriger und anstrengender wird, haben in den letzten Jahren mehrere Studien bestätigt: Viele Lehrpersonen sind am Rande der Erschöpfung und gesundheitlich angeschlagen bis hin zum Burnout. Dafür gibt es zahlreiche und unterschiedliche Gründe – aber in vielen Fällen sind vor allem die fehlenden Ressourcen schuld. So werden Budgetkürzungen beim Bund, in vielen Kantonen und Gemeinden zulasten des Bildungsbereichs durchgeführt. Das ist nicht akzeptabel!

Die Veränderungen und Belastungen im Lehrberuf sind eng damit verknüpft, dass die Ansprüche steigen, dass immer mehr administrative Aufgaben zu erledigen sind und die Schule einem ständigen Wandel unterworfen ist. Zudem überfordern überhastet durchgeführte Reformen wie die «Integrative Schule» in Basel-Stadt die Beteiligten. Oft sind es auch mangelnde Ressourcen, die dazu beitragen, dass der Schulalltag schwierig zu bewältigen ist und die Lehrpersonen nicht mehr allen Schülerinnen und Schülern gerecht werden können.

Lösungen sind gefragt

Wenn der politische Wille da wäre, würde es für all die geschilderten Probleme auch Lösungen geben. Die Lehrpersonen der unterschiedlichen Stufen – vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe II – fordern daher, dass ihre Arbeitssituation und ihr Bildungsauftrag von den Arbeitgebern und den politisch Verantwortlichen endlich ernst genommen wird. Diese sind verpflichtet, den Lehrpersonen angemessene Arbeitsbedingungen zu garantieren, die es erlauben, dass sie ihren Unterrichtsauftrag tatsächlich gut erfüllen und dabei auch gesund bleiben können.

Der VPOD Region Basel fordert:

- Besondere Massnahmen für besondere Situationen!
- Schnelle und unbürokratische Hilfe und Unterstützung in kritischen Situationen!
- Anpassung der Klassengrössen an die veränderten Arbeitssituationen – kleinere Klassen!
- Keine weiteren zusätzlichen administrativen Aufgaben!
- Mehr Anerkennung und Wertschätzung im und für den Lehrberuf!
- Teamteaching auf allen Stufen und in allen Stunden!

In Baselland wird die Petition von den Mitgliedern der Gruppe Lehrberufe Baselland in den Schulhäusern aufgelegt und verteilt. Die Sammelfrist läuft in beiden Kantonen bis am 1. Juni 2018. Unterschreiben kann man auch online unter:

<https://lasst-uns-unterrichten.ch/campa/lasst-uns-unterrichten/#petition> ■



Kurznachrichten Region Basel

Widerstand gegen die bürgerliche Abbaupolitik bei der Pensionskasse Baselland

Auch beim VPOD Region Basel bringt die kompromisslose Abbaupolitik der Bürgerlichen das Fass zum Überlaufen. Die Arbeitsgemeinschaft der basellandschaftlichen Personalverbände (ABP) hat ihre Forderungen nach einer nachhaltigen und generationengerechten Abfederung kommender Renteneinbussen mehrfach prominent gestellt, diese wurden als «Variante ABP» auch in die Landratsvorlage zur Änderung des Pensionskassendekrets aufgenommen.

Trotz der deutlich verbesserten finanziellen Situation des Kantons und auch trotz des hervorragenden Jahresabschlusses der Basellandschaftlichen Pensionskasse (BLPK), durch welche die unmittelbar auszufinanzierende Deckungslücke um 150 bis 200 Millionen Franken geringer ausfällt als erwartet, zeigen sich bisher weder Regierung noch Landrat dazu bereit, auf die berechtigten wie massvollen Anliegen der ABP im Umfang einer einmaligen Zahlung von 40 Millionen Franken einzugehen.

Der Lehrerinnen- und Lehrerverband Baselland (LVB) hat als Mitglied der ABP bei seinen Mitgliedern bereits die Zustimmung für eine Urabstimmung eingeholt, dieses Vorgehen wird beim VPOD Region Basel derzeit

ebenfalls geprüft. Im April wird dessen Vorstand über einen Antrag an die Regionaldelegiertenversammlung entscheiden. Im Antrag werden die nächsten Schritte und Massnahmen enthalten sein, wie mit einer möglichen Ablehnung unserer Forderungen hinsichtlich der Pensionskasse durch den Landrat umgegangen werden soll. Für die Jahresversammlung des VPOD Region Basel im Mai werden mögliche Kampfmassnahmen bereits vorsorglich traktandiert.

Lohnwirksame Mitarbeitergespräche

In Baselland sollen für alle Angestellten in der Verwaltung so wie auch für Lehrpersonen sogenannte lohnrelevante Mitarbeitergespräche eingeführt werden. Die Personalverbände sind der Überzeugung, dass lohnwirksame Beurteilungen in der Schule zu keinen positiven Veränderungen führen werden. Die Schulleitungen müssen zu viele Angestellte betreuen. Es wird ihnen mit den heutigen Ressourcen nicht möglich sein, eine objektive lohnwirksame Beurteilung zu machen.

Auch ist es unklar, nach welchen Indikatoren eine gute oder eine schlechte Lehrperson definiert wird. Gilt künftig der Notendurchschnitt der Klasse oder gelten gar die Checkergebnisse? Oder wird eine Lehrperson nach Einsatz an der Schule belohnt?

Neben den unklaren und nicht wirklich zu definierenden Kriterien ist für alle Mitarbeitenden festzuhalten, dass aus «schlechten» Mitarbeitenden über Lohnmassnahmen nicht automatisch bessere Mitarbeitende werden. Zudem ist die zur Verteilung vorgesehene Lohnsumme auch nur schon zu gering, als dass sich der administrative Aufwand auch nur annäherungsweise rechtfertigen würde.

Abstimmungsempfehlung 10. Juni 2018 Baselland: NEIN zur Änderung des Bildungsgesetzes (Ersatz Bildungsrat durch Beirat Bildung)

Der VPOD Region Basel ist gegen die vorgesehene Ablösung des Bildungsrates durch einen Beirat Bildung. Die Kompetenzen dieses Beirats entsprechen bei weitem nicht dem jetzigen Bildungsrat. Ein solcher Beirat wäre aus unserer Sicht nichts als ein Abnickgremium. Ziel des Regierungsrat ist es in Wahrheit, zukünftig die Entscheidungen alleine treffen zu können. Falls die Vorlage angenommen würde, hätte dies fatalen Einfluss auf unser gesamtes kantonales Bildungswesen. Aufgrund der bisherigen Erfahrungen muss das Schlimmste befürchtet werden.

Der VPOD Region Basel befürwortet die Beibehaltung des jetzigen Bildungsrats aus folgenden Gründen:

- Der Bildungsrat ist ausgewogen zusammengesetzt.
 - Der Bildungsrat ist ein demokratisch legitimes Fachgremium.
 - Die wesentlichen Anspruchsgruppen sind im Bildungsrat vertreten.
 - Der Bildungsrat ist unabhängig und orientiert sich nicht an der jeweiligen Legislatur.
 - Der Bildungsrat sorgt für Kontinuität in der Bildung.
- Mehr Informationen zum Bildungsrat unter: www.probildungsrat.ch ■

vpod basel lehrberufe

Abonniert
die Zeitschrift
«vpod bildungspolitik»
mit regionalem
Basler Teil!

Auch inhaltliche Beiträge sind
jederzeit willkommen!

Die Zeitschrift «vpod bildungspolitik» erscheint fünf Mal pro Jahr. Ein Jahresabonnement für 2018 kostet Fr. 40.–

Bestellt werden kann die Zeitschrift per E-Mail unter redaktion@vpod-bildungspolitik.ch sowie über unsere Homepage

vpod-bildungspolitik.ch

GE

Gewerkschaft als Herzensangelegenheit

Ein Interview mit Thomas Wilde über Erfahrungen aus 41 Jahren Unterricht an der Primarschule in Muttenz. Von Johannes Gruber



Thomas Wilde in seinem Klassenzimmer am Schulhaus Margelacker in Muttenz.

Ich treffe den Kollegen Thomas Wilde am Schulhaus Margelacker in Muttenz. Seitdem vor drei Jahren der ehemalige Sekundarschulstandort zur Primarschule umgenutzt wurde, unterrichtet Thomas dort. In Muttenz hat er seine gesamte Laufbahn als Lehrer verbracht, im Rückblick eine gute Zeit. Schon früh war ihm klar, dass der Lehrberuf für ihn ideal ist. Ursprünglich kamen für Thomas auch Berufe im künstlerischen Bereich infrage. Primarlehrer war für ihn nicht zuletzt deswegen ein attraktiver Beruf, weil sowohl in der Ausbildung wie in der Berufspraxis Kreativität eine wichtige Rolle spielt.

Faible für Musik und Mehrsprachigkeit

Seit zwanzig Jahren unterrichtet Thomas Musikklassen, das heisst Regelklassen, in denen mehr als sonst üblich musiziert wird. Insbesondere bereitet sich die Klasse ca. dreimal im Jahr auf Anlässe vor, an denen sie auftritt – an Weihnachtsfeiern, einem Sommerkonzert oder bei einem Besuch im Altersheim. Aktuell hat Thomas für sie ein Frühlings- und Sommerliedprogramm zusammengestellt. In der jetzigen Klasse ist jeweils mindestens ein Kind, das eines der folgenden Instrumente spielt: Querflöte, Altsaxophon, Posaune, Geige, Bratsche, Klavier, akustische und elektrische Gitarre, Elektrobass und Harfe. Ausgehend von diesen Instrumenten und den Fertigkeiten der Kinder erstellt Thomas Arrangements für Lieder, die die Klasse einübt und vorträgt.

Angesichts der vielen Bildungsreformen der letzten Jahre wünscht sich Thomas, dass man sich jetzt die Zeit nimmt, diese auch wirklich sinnvoll umzusetzen. Dass etwa das Fremdsprachenkonzept Passepartout sowie generell die zweite Fremdsprache auf der Primarstufe in Basel-Land unter Druck steht, bedauert er. Anstatt alles immer wieder grundlegend zu ändern, sollte vielmehr eine behutsame Entwicklung stattfinden. Auch das umstrittene Lehrmittel «Mille Feuilles» sieht Thomas gerade für mittlere und gute SchülerInnen als geeignet an, lediglich schwächere SchülerInnen seien damit etwas überfordert. Besonders schätzt er an diesem Lehrwerk den Ansatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik, der gerade beim Sprachenunterricht in seiner letzten Klasse sehr hilfreich war: dort waren SchülerInnen mit zwölf verschiedenen Herkunftssprachen vertreten. Die Beziehungen unter den Sprachen herauszuarbeiten sei eine grosse Bereicherung für alle gewesen. Thomas ach-

tet gerade hinsichtlich der Herkunftssprachen auf einen wertschätzenden Umgang. Leider haben die Kinder in diesen oft grosse Lücken. Er versucht sie deshalb zu motivieren, sich aktiv mit ihrer Sprache zu beschäftigen und auch Bücher in der Muttersprache zu lesen.

Sein Umgang mit dem Lehrplan 21 ist betont pragmatisch, Thomas sieht diesen vor allem als Anregung und Inspirationsquelle. Wichtiger noch als Orientierung für den Unterricht seien jedoch die Kinder selbst, die «klar und schnell zurückmelden, wenn man an ihnen vorbei Schule gibt». Während sich die pädagogischen Diskussionen in den letzten Jahrzehnten immer wieder geändert haben, seien die Kinder weitgehend die gleichen geblieben. Sie seien weder unkonzentrierter noch frecher als früher, sondern entsprechen einfach ihrem Alter. Dass sich «gewisse Sachen verschoben haben wie Sorgfalt und Umgangsformen», räumt Thomas ein. Aber wenn er den Kindern entsprechende Rückmeldungen gebe, dann seien diese auch einsichtig. Als Beispiel nennt er den Handschlag am Morgen. Das könne auch einmal ein formloses «Hallo» aus dem Hintergrund sein, aber «man begrüsst sich einfach, das sind so Umgangsformen, die gehören dazu.»

Unterrichten, wo gespart wird

Mit HarmoS wurde in Basel-Land die sechsjährige Primarstufe eingeführt. So kam es, dass Thomas letztes Jahr erstmals eine sechste Klasse hatte. Obwohl alles gut lief, findet er, dass der Kanton bei der dazugehörigen Schulung gespart habe. Über das Jahr hinweg gab es einen Begleitkurs, insgesamt eine Woche Weiterbildung. Dies ist für ein neues Schuljahr jedoch nicht viel. Und der Kurs hätte auch gehaltvoller sein können. Fächer wie Physik und Chemie sowie Themen wie Strom, Windkraft und Wasserkraft seien neu obligatorisch für die Primarschule. Da wäre die gemeinsame Behandlung spezifischer Fragen und ein stärkerer Austausch mit den Kollegen hilfreich gewesen.

Gespart wird in Basel-Land auch bei der Lohnentwicklung: Es wäre wieder an der Zeit für eine Lohnerhöhung, auch einen Teuerungsausgleich hat es schon lange nicht mehr gegeben. Im Vergleich zu anderen Branchen fällt der Lehrberuf diesbezüglich zurück. Als Folge der kantonalen Sparpolitik wurde auch die Unterrichtsentslastung abgeschafft, die es Lehrpersonen über 55 früher ermöglichte, ihr Unterrichtspensum um zwei Lektionen zu reduzieren, wenn sie stattdessen Aufgaben für das Schulkollegium übernahmen. Die Abschaffung dieser Entlastung führte wiederum dazu, dass sich für ein Engagement wie die Mitarbeit an Arbeitsgruppen kaum mehr Leute finden lassen.

Thomas war schon als Schüler politisch aktiv. Auch im Lehrerseminar in Liestal beteiligte er sich am Aufbau einer linken Basisgruppe. Von dort war der Weg nicht weit zum VPOD als Organisation, in der man sich politisch einbringen konnte. Die Mitgliedschaft ist Thomas immer noch Herzensangelegenheit. Seine Beiträge versteht er als solidarische Unterstützung von weniger gut Verdienenden in der Gewerkschaft. Er bedauert es, dass das gewerkschaftliche Engagement der Jungen im Vergleich zu früher geschrumpft ist. Das Hauptproblem sei, dass die Leute die Notwendigkeit nicht einsehen, hohe Beiträge zu zahlen, für die sie keinen unmittelbar ersichtlichen Gegenwert erhalten. Für ihn jedoch war es immer klar, man ist in einer Gewerkschaft. ■

Lasst uns endlich wieder unterrichten!

Laissez-nous enseigner !



Lasst uns endlich wieder unterrichten!

Petition für gute Arbeitsbedingungen an den Schulen

Der Lehrberuf wird immer schwieriger und anstrengender. Mehrere Studien haben in den letzten Jahren bestätigt: Die administrativen Aufgaben nehmen zu, die Zeit für die einzelnen Schülerinnen und Schüler nimmt ab. Viele Lehrpersonen sind daher am Rande der Erschöpfung, bis hin zum Burn-out. Das muss sich ändern.

Die VPOD-Lehrpersonen haben daher im März 2018 an ihrer Konferenz in Neuchâtel eine Petition mit Lösungsvorschlägen an die Erziehungsdirektorenkonferenz EDK und die Bildungsverantwortlichen in den Kantonen verabschiedet.

Schluss mit Arbeitsbedingungen, die unsere Gesundheit gefährden!
Wir wollen unseren Schülerinnen und Schülern eine gute Ausbildung bieten!
Petition jetzt unterschreiben – Petitionsbögen im Heft.

www.lasst-uns-unterrichten.ch
www.laissez-nous-enseigner.ch



Retouren an: vpod, Postfach 8279, 8036 Zürich

AZB
P.P. / Journal
CH-8036 Zürich

Foto: Eric Rossset