

Projektschlussbericht 2010

Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost und Partnerkantone



EDK-Ost

Erziehungsdirektoren-Konferenz der Ostschweizer Kantone
und des Fürstentums Liechtenstein

4bis8



Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Auftraggebers	7
Einleitung	8
Begriffe	9
Zusammenfassung	11
1 Projekt EDK-Ost 4bis8	15
«Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost und Partnerkantone» 2002 – 2010	
1.1 Ausgangslage	15
1.2 Vorgehen der EDK-Ost	16
1.3 Verstärkte interkantonale Zusammenarbeit im Rahmen der EDK-Ost	17
1.3.1 Entwicklungsprojekt EDK-Ost 4bis8	17
1.3.2 Vorgehen und Methode	17
1.3.3 Zielsetzung der interkantonalen Zusammenarbeit	18
1.4 Grundlagen für die Schulversuchsanlage in den Kantonen	19
1.4.1 Problemlage	19
1.4.2 Handlungsfelder	20
1.4.3 Zielsetzungen	22
1.4.4 Organisation und Vorgehen	22
1.4.5 Entwicklungsarbeiten	23
2 Erfahrungen aus der interkantonalen Zusammenarbeit	25
2.1 Projektauftrag und Projektorganisation	25
2.2 Projektphase I 2003–2006	26
2.2.1 Meilensteine	26
2.3 Projektphase II 2007 – 2010	28
2.3.1 Meilensteine	28
2.4 Fazit der interkantonalen Zusammenarbeit	30
3 Erfahrungen aus der Projektarbeit in den Kantonen	33
3.1 Einleitung	33
3.2 Überblick: Diskussionsstand in den Kantonen (Juni 2010)	34
3.3 Diskussionsstand in den Kantonen ohne Schulversuche	35
3.3.1 Appenzell Innerrhoden	35
3.3.2 Basel-Landschaft	35
3.3.3 Basel-Stadt	35
3.3.4 Graubünden	36
3.3.5 Obwalden	36
3.3.6 Schaffhausen	36
3.3.7 Schwyz	36

Inhaltsverzeichnis

3.3.8	Solothurn	36
3.3.9	Uri	36
3.3.10	Wallis (deutschsprachiger Kantonsteil)	36
3.3.11	Zug	37
3.4	Kantone mit Schulversuchen: Erkenntnisse und Erfahrungen	38
3.4.1	Aargau	39
3.4.2	Appenzell Ausserrhoden	42
3.4.3	Bern	46
3.4.4	Freiburg	53
3.4.5	Glarus	57
3.4.6	Luzern	59
3.4.7	Nidwalden	65
3.4.8	St. Gallen	69
3.4.9	Thurgau	73
3.4.10	Zürich	76
3.4.11	Fürstentum Liechtenstein	80
3.5	Überblick: Organisatorische Rahmenbedingungen der Schulversuche und Erfahrungswerte mit den Kosten	84
4	Summative und formative Evaluation und deren Ergebnisse	91
4.1	Einleitung	91
4.2	Lernfortschritte vom Eintritt in die Eingangsstufe bis zum Ende der dritten Klasse der Primarschule Zusammenfassung der summativen Evaluation PD Dr. Urs Moser und lic. phil. Nicole Bayer	92
4.2.1	Einleitung	92
4.2.2	Zielsetzung und Fragestellung	93
4.2.3	Methode	93
4.2.4	Ergebnisse	95
4.2.5	Diskussion	100
4.3	Grund- und Basisstufe: Umsetzung, Unterrichtsentwicklung und Akzeptanz bei Eltern und Lehrpersonen Zusammenfassung der formativen Evaluation Dr. Franziska Vogt und Team	102
4.3.1	Einleitung	102
4.3.2	Design und Methoden	103
4.3.3	Einstellungen zur Grundstufe/Basisstufe	104
4.3.4	Unterricht	106
4.3.5	Teamteaching	107
4.3.6	Motivation und soziales Klima	108

4.3.7	Übertritt und sonderpädagogische Förderung	110
4.3.8	Rahmenbedingungen	111
4.3.9	Diskussion: Erreichung der Projektziele	111
4.4	Fazit aus den Evaluationsstudien	113
5	Bilanz aus den Erfahrungen mit den Schulversuchen	117
5.1	Einleitung	117
5.2	Pädagogische Aspekte der Basisstufe und der Grundstufe	118
5.3	Organisatorische Aspekte der Basisstufe und der Grundstufe	122
5.4	Die Lehrpersonen – das multiprofessionelle Team	125
5.5	Strukturelle und finanzielle Aspekte der Rahmenbedingungen der Schulversuche	129
6	Diskussionsbeitrag aus Sicht der Bildungsforschung	133
	Dr. Silvia Grossenbacher, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Aarau	
6.1	Problemskizze zur Schuleingangsphase	133
6.2	Konzept und Modelle zur Lösung der Probleme	135
6.3	Erprobung und mögliche Motive zur Beteiligung	136
6.4	Erprobungsergebnis: Die Modelle eignen sich zur Problemlösung	137
6.5	Neue Entwicklungen seit dem Start des Erprobungsprojektes	139
6.6	Hinweise zur Weiterentwicklung	141
7	Schlussbemerkungen	145
8	Anhang	147
8.1	Dokumente des Projektes EDK-Ost 4bis8 (auf CD Rom)	147
8.2	DVD spielen-entdecken-lernen, EDK-Ost 4bis8, 2009	148
8.3	Übersicht: Dokumente der Kantone	149
8.4	Literaturliste	152
8.5	Verzeichnis Tabellen und Abbildungen	154

4 bis 8



Vorwort des Auftraggebers

Die Neugestaltung und inhaltliche Neuausrichtung der Eingangsstufe ist eines der zahlreichen Themen, die uns im Zusammenhang mit den laufenden grossen Projekten im schweizerischen Bildungswesen seit längerer Zeit nicht nur beschäftigen, sondern zugleich fordern und herausfordern, und zwar unabhängig davon, ob wir nun als Lehrpersonen, Angehörige der Bildungsverwaltung, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler oder als verantwortliche Politikerinnen und Politiker in den Kantonen und Gemeinden angesprochen sind.

Die Frage, ob das zurzeit geltende System eines Schuleintritts nach einem Stichdatum und basierend auf Jahrgangsklassen mit der gesellschaftlichen Entwicklung noch in Einklang zu bringen ist und den Bedürfnissen der Kinder in unserem Land entspricht, ist unbesehen davon gestellt, ob man an einer Weiterführung des Kindergartens und der 1. / 2. Klassen – mit inhaltlichen Modifikationen – festhält oder sich für eine Basisstufe oder Grundstufe ausspricht. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Forschung, aber auch aus der schulischen Praxis, belegen, dass hier Handlungsbedarf besteht. Tragfähige, differenzierte Antworten und Lösungen sind gesucht; dabei gilt es auch, neue Modelle zu evaluieren.

Zwei mögliche Modelle einer Eingangsstufe – die Basisstufe und die Grundstufe – wurden nun in der Praxis eingehend getestet und wissenschaftlich evaluiert. Die damit in Zusammenhang stehenden Fragestellungen und Problemkreise wurden in einer umfassenden Auslegeordnung analysiert. Der nicht einfache Diskurs über die Chancen beider Modelle – in offener Gegenüberstellung zum heutigen System – wird jetzt zu führen sein.

Das Vorliegen der Ergebnisse des Schlussberichtes der Evaluation, aber auch der weiteren projektrelevanten strukturellen und finanzpolitischen Parameter, lässt eine erste Beurteilung zu, die letztlich in den einzelnen Kantonen zu diskutieren sein wird. Ebenso wird es auch Sache der Kantone sein, die sich daraus ergebenden Konsequenzen zu ziehen und Anpassungen, welcher Art auch immer, vorzunehmen.

Nicht alles, was uns bisher richtig erschien und erfolgreich war, muss zwingend Neuem weichen. In einem anzustrebenden Bildungskonzept der Volksschule ist indessen der Eingangsstufe auf jeden Fall ein grosser Stellenwert beizumessen. Hier werden doch die Grundlagen gelegt für eine erfolgreiche, auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten und auf eine Chancengerechtigkeit ausgerichtete schulische Laufbahn aller Kinder.

Dank

Wir sind einen Schritt weiter. Die Schulversuche in den Kantonen sind teilweise abgeschlossen, und der vorliegende Bericht leistet einen weiteren Beitrag zur Gestaltung der Eingangsstufe. Dies haben in erster Linie – und daher sei ihnen ein ganz spezieller Dank gewidmet – die Lehrpersonen ermöglicht, die sich mit Entschlossenheit und der notwendigen Sensibilität in den Schulversuchen engagierten. Ein weiterer Dank gilt allen beteiligten Personen der kantonalen Bildungsverwaltungen und der Pädagogischen Hochschulen. Sie haben sich in verschiedenster Art und Weise immer wieder und konsequent mit dem Thema auseinandergesetzt und über all die Jahre mit der Projektleitung der EDK-Ost 4bis8 zusammen die interkantonale Koordination und die Zusammenarbeit konkretisiert. Den Autorinnen und Autoren, die zum Gelingen dieses Berichtes beigetragen haben, sei ebenfalls gedankt.

Es muss als äusserst positives Moment im Rahmen des ganzen Prozesses gewürdigt werden, dass während der Versuchsphase die Diskussion um die Gestaltung der Eingangsstufe in sonst selten gekannter Nähe und Intensität zwischen Politik, Verwaltung, Lehrpersonen und Wissenschaft geführt worden ist.

Regierungsrat Stefan Kölliker

Vorsteher Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen,
Präsident der EDK-Ost

Dr. Raphaël Rohner

Departementssekretär Schaffhausen,
Präsident der Projektkommission EDK-Ost 4bis8

Einleitung

Der vorliegende Schlussbericht informiert über den aktuellen Stand der kantonalen Projekte, die Ergebnisse der Evaluation und dokumentiert gleichzeitig den Projektabschluss der interkantonalen Zusammenarbeit. Er ist Ausdruck des vielseitigen und vielschichtigen Projektes EDK-Ost 4bis8 und sichert das entwickelte Know-how und Wissen. Im Mittelpunkt stehen die Schulversuche mit der Basisstufe und der Grundstufe. Nach rund zwanzigjähriger Diskussion und umfassender Analyse, was die Um- und Ausgestaltung der ersten Stufe des öffentlichen Bildungswesens anbelangt, folgte die Vorbereitung für die Umsetzung der Schulversuche in den Kantonen (*Kapitel 1*). Die interkantonale Zusammenarbeit führte die Erfahrungen der kantonalen Schulversuche zusammen, dokumentierte die Entwicklungen, erstellte verschiedene Unterlagen und setzte das gemeinsame Evaluationskonzept um (*Kapitel 2*).

Grundlage und Kernstück des Berichtes sind die Erfahrungen aus den kantonalen Schulversuchen. Die Lehrpersonen der Schulversuchsklassen haben während der letzten fünf Jahre die entscheidenden Entwicklungsarbeiten geleistet, in dem sie die ersten – teilweise auch nur vage – skizzierten pädagogischen Ziele und organisatorischen Rahmenbedingungen der Basisstufe oder Grundstufe umsetzten (*Kapitel 3*).

Ein weiteres Kernstück des Berichtes ist der Blick von Aussen: die Zusammenfassung der beiden wissenschaftlichen Evaluationen von PD Dr. Urs Moser, Institut für Bildungsevaluation der Universität Zürich und Dr. Franziska Vogt, Pädagogische Hochschule St. Gallen. Sie haben das Projekt über fünf Jahre hinweg begleitet und legen nun erste Ergebnisse vor (*Kapitel 4*). Aus Sicht der Projektverantwortlichen wird das Erfahrungswissen aus den Schulversuchen zusammengefasst in den Bilanzen dargestellt (*Kapitel 5*). Zur Einordnung und Kontextualisierung der Erkenntnisse soll der Diskussionsbeitrag der Bildungsforschung von Dr. Silvia Grossenbacher dienen (*Kapitel 6*).

Die Schlussbemerkungen zur Eingangsstufe zeigen die für ihre Weiterentwicklung wichtigsten Aspekte auf und ermöglichen den kantonalen Entscheidungsträgern, Konsequenzen zu ziehen und weitere Massnahmen zu ergreifen (*Kapitel 7*).

Im Anhang werden alle durch das Projekt der EDK-Ost 4bis8 erstellten und/oder in Auftrag gegebenen Dokumente beige-

fügt (CD-Rom und DVD). Diese vielfältigen Grundlagen sind als Vorgaben und zur Meinungsbildung zu nutzen, im Besonderen der Diskussionsbeitrag von Ursula Hottinger zur kriteriengestützten strukturvergleichenden Diskussion «Kindergarten / 1. und 2. Primarklasse, Basisstufe oder Grundstufe».

Alle Beiträge sind für die zukünftige Gestaltung der Eingangsstufe von grosser Bedeutung und müssen im Gesamtkontext der Entwicklungen in der Volksschule berücksichtigt werden. Der Schlussbericht vereint die Dokumente, die nun den verschiedensten Verantwortungsträgern der Politik, der Bildungsverwaltungen, der Pädagogischen Hochschulen sowie weiteren interessierten Gremien zur Verfügung stehen.

Begriffe

Eingangsstufe

Mit der Eingangsstufe ist die erste Bildungsstufe, also der Kindergarten und die ersten Schuljahre der Primarstufe, gemeint, unabhängig von der Organisation und der pädagogischen Ausgestaltung.

Basisstufe

Die Basisstufe ist ein Organisationsmodell der Eingangsstufe, welches den Kindergarten (1. und 2. Kindergartenjahr) und die ersten beiden Primarschuljahre verbindet. In den Klassen der Basisstufe werden Kinder von 4 bis 8 Jahren gemeinsam unterrichtet.

Die Basisstufe kann in 3 bis 5 Jahren durchlaufen werden.

Grundstufe

Die Grundstufe ist ein weiteres Organisationsmodell der Eingangsstufe, welches den Kindergarten (1. und 2. Kindergartenjahr) und das erste Primarschuljahr verbindet. In den Klassen der Grundstufe werden Kinder von 4 bis 7 Jahren gemeinsam unterrichtet. Die Grundstufe kann in 2 bis 4 Jahren durchlaufen werden.

Basisstufe oder Grundstufe

Mit dem Begriff – Basisstufe oder Grundstufe – sind gleichberechtigt beide Modelle gemeint, wenn keine Unterscheidungen zwischen den Modellen bezeichnet werden können.

Schulversuche – Schulversuchsphase

Die Schulversuchsphase bezeichnet die zeitliche Dauer des Schulversuchs innerhalb eines Kantons.

Nachfolgende Klasse / 2. Primarklasse oder

3. Primarklasse

Mit der nachfolgenden Klasse ist jene Klasse gemeint, in die ein Kind nach der Grundstufe oder Basisstufe übertritt. Dies kann eine jahrgangshomogene oder eine jahrgangsgemischte Primarklasse sein.

Kindergarten – 1./2. Primarklasse (traditionelles System)

Kindergarten – 1./2. Primarklasse bezeichnet die aktuell übliche Organisation der ersten vier Jahre in der Volksschule. Der Kindergarten umfasst meist 2 Jahre.

Projekt EDK-Ost 4bis8

EDK-Ost 4bis8 ist die Abkürzung für das Entwicklungsprojekt in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der Erziehungsdirektorenkonferenz-Ostschweiz und Partnerkantone.

Begriffe zur Integration

Mit den Integrativen Förderkonzepten (IF) oder der Integrativen schulischen Förderung (ISF) sind die unterschiedlichen kantonalen Integrationskonzepte in der Regelschule gemeint, in denen meist eine Schulische Heilpädagogin in einer Klasse mit-arbeitet. Mit den verstärkten sonderpädagogischen Massnahmen sind Konzepte gemeint, in denen mit Unterstützung einer Fachperson Kinder mit Behinderungen integrativ in einer Regelklasse oder separativ in einer Sonderklasse gefördert werden.

4 bis 8

17 Perle

17 Kasse

47

Zusammenfassung

Neuorganisation der Eingangsstufe – warum?

Seit den neunziger Jahren beschäftigen sich Bildungsverantwortliche mit der Aus- und Umgestaltung der ersten Bildungsstufe, dem Kindergarten und den ersten beiden Klassen der Primarstufe. Anlass gab eine umfassende Analyse verschiedener Probleme im Kindergarten, beim Schuleintritt und beim Übergang in die Primarschule:

- die Diskussion um das Einschulungsalter,
- der selektive Schuleintritt mit hohen Rückstellungsquoten und die speziellen Massnahmen wie Einführungsklasse / Einschulungsjahr, deren Wirkung nicht nachgewiesen werden konnten,
- der häufige Wechsel der Klassen und Bezugspersonen während der ersten Bildungsstufe,
- die kantonale sehr unterschiedliche Verweildauer im Kindergarten (Angebots- und/oder Besuchsobligatorium),
- die institutionelle Trennung und unterschiedliche Organisation von Kindergarten und Primarschule,
- der Umgang mit der Heterogenität von Entwicklungs- und Lernstand der Kinder im Kindergarten und in der Primarschule,
- die Forderungen nach früher Integration und Förderung von Kindern aus benachteiligten Familien.

Aufgrund dieser Problemlage wurde eine Neuorganisation der Eingangsstufe ohne «Schnittstelle Schuleintritt» im Vergleich zu Kindergarten und Primarschule skizziert:

Mit der Basisstufe (zwei Jahre Kindergarten und 1. und 2. Primarklasse) und der Grundstufe (zwei Jahre Kindergarten und 1. Primarklasse) wurden zwei Modelle entwickelt, deren flexible organisatorische Rahmenbedingungen und pädagogisch-didaktische Arrangements der Entwicklungs- und Leistungsheterogenität der Kinder im Alter zwischen 4 und 8 Jahren gerechter werden sollten.

Kantonale Schulversuche mit der Basisstufe und der Grundstufe

Mehrere Kantone haben diese Idee der organisatorischen und pädagogischen Neugestaltung der Eingangsstufe aufgenommen und beschlossen die Modelle zu erproben. Seit dem Schuljahr 2003/2004 begannen, zeitlich gestaffelt, Schulversuche mit der Basisstufe und/oder Grundstufe in den folgenden Kantonen: AG, AR, BE, FR, GL, LU, NW, SG, TG, ZH und im Fürstentum Liechtenstein.

Die Kantone orientierten sich an folgenden gemeinsamen Zielsetzungen, definierten jedoch für ihre Schulversuche unterschiedliche Rahmenbedingungen.

Abbildung 1: Modell Basisstufe und Grundstufe im Vergleich

Alter	Modell 1	Modell 2	Modell 3
9 Jahre	3. Klasse	3. Klasse	3. Klasse
8 Jahre	2. Klasse	2. Klasse	2. Klasse
7 Jahre	1. Klasse	1. Klasse	1. Klasse
6 Jahre	Kindergarten 2	Kindergarten 2	Kindergarten 2
5 Jahre	Kindergarten 1	Kindergarten 1	Kindergarten 1
4 Jahre			

Note: In the original image, the 'Basisstufe' label is placed between the 6 and 7 year rows for the second model, and the 'Grundstufe' label is placed between the 5 and 6 year rows for the third model.

Der Eintritt in die Basisstufe oder Grundstufe bzw. der Übertritt in die nachfolgende Klasse kann halbjährlich erfolgen. Die Verweildauer ist flexibel: Die Grundstufe kann in 2 bis 4 Jahren, die Basisstufe in 3 bis 5 Jahren durchlaufen werden.

Der individuelle Erwerb von Vorläuferfertigkeiten und Kulturtechniken und spielerisches und aufgabenorientiertes Lernen ist in einer altersdurchmischten Klasse zu ermöglichen. Die frühe Förderung und Integration aller Kinder ist anzustreben. Zwei bis drei Lehrpersonen mit unterschiedlichem Ausbildungshintergrund (je eine Lehrperson des Kindergartens und der Primarstufe) arbeiten in gemeinsamer Verantwortung mit der schulischen Heilpädagogin in einer Klasse; die Lehrpersonen unterrichten mehrheitlich an den Vormittagen im Teamteaching.

Interkantonale Zusammenarbeit

Die Erziehungsdirektorenkonferenz Ostschweiz (EDK-Ost) und Partnerkantone beschloss im Jahr 2002, ein gemeinsames Entwicklungsprojekt «Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost» (EDK-Ost 4bis8) durchzuführen, mit der Zielsetzung die Kantone in ihren Entwicklungsvorhaben zu unterstützen und die Vernetzung zwischen den Kantonen sicher zu stellen. Das Projekt EDK-Ost 4bis8 erarbeitete pädagogische Grundlagen für die Schulversuche, stellte den fachlichen Austausch unter den kantonalen Projektverantwortlichen sicher und war für die organisatorische Umsetzung der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation der Schulversuche verantwortlich. Das Entwicklungsprojekt der EDK-Ost 4bis8 endet mit dem Abschluss des Evaluationsprojektes.

Erkenntnisse aus den Schulversuchen mit der Basisstufe und der Grundstufe

Mit dem Modell der Basisstufe und der Grundstufe konnten die in den Schulversuchen gesetzten Ziele grundsätzlich erreicht werden. Die Ergebnisse der beiden Modelle unterscheiden sich kaum. Dies zeigen die wichtigsten Erkenntnisse aus den Schulversuchen:

- Die Schnittstelle zwischen Kindergarten und 1. Klasse kann aufgelöst werden. Spezielle Massnahmen, wie Einschulungsklassen oder Einführungsklassen, sind bei Schuleintritt mit den neuen Modellen nicht notwendig.
- Der Übertritt von der Basisstufe oder Grundstufe in die 2. oder 3. Klasse gelingt unterschiedlich gut, je nach Kooperationsbemühungen der Lehrpersonen.
- Mit dem Teamteaching und der engen Zusammenarbeit mit weiteren Fachpersonen gelingt die Integration von Kindern mit verstärktem sonderpädagogischem Bedarf. Eine Überforderung der Lehrpersonen ist nicht eingetreten. Die

Integration aller Kinder führt zu keinen Nachteilen für die leistungsstärkeren Kinder.

- Kindergarten und 1./2. Primarklasse können organisatorisch und pädagogisch-didaktisch zusammengeführt werden. Stufenspezifische Elemente bleiben erhalten und der Unterricht kann gemeinsam weiterentwickelt werden.
- Spielen und Lernen in flexiblen, altersheterogenen Gruppen ist eine spezifische Unterrichtsform der Basisstufe und Grundstufe, mit der individualisierendes Lernen erfolgreich umgesetzt werden kann. Spielerisches und aufgabenorientiertes Lernen sind gleichzeitig und sich ergänzend möglich.
- Die Vorläuferkompetenzen in Lesen und Mathematik können am Anfang der Basisstufe oder Grundstufe früher gefördert werden. Dieser Effekt ist jedoch nicht nachhaltig, nach drei Jahren haben sich die Leistungen in Lesen und Mathematik wieder angeglichen.
- Die individuell unterschiedliche Verweildauer und der flexible Eintritt in die Basisstufe oder Grundstufe bzw. der Übertritt in die nachfolgende Klasse werden genutzt.
- Ein Grossteil der Lehrpersonen hat sich freiwillig am Schulversuch beteiligt. Die Lehrpersonen schätzen die Zusammenarbeit im Team im Umfang von 15-18 Lektionen pro Woche und die gemeinsame Verantwortung für den Unterricht.
- Eltern, welche die pädagogischen Ziele der neuen Modelle durch eigene Erfahrungen wie auch durch Erfahrungen ihrer Kinder kennenlernen, schätzen diese durchwegs positiv ein.

Ergebnisse im Vergleich Basisstufe, Grundstufe, Kindergarten, 1. bzw. 2. Primarklasse

- Beim Leistungsvergleich unter den drei Organisationsformen ist zu bedenken, dass bei den neuen Modellen ein erhebliches Mass an Entwicklungsarbeit, speziell im pädagogisch-didaktischen Bereich, erst im Verlauf der Schulversuche geleistet werden konnte und noch nicht abgeschlossen ist. Gleichzeitig ist auch der Kindergarten beispielsweise mit der Einführung von Lehrplänen in einem Entwicklungsprozess, dessen Effekte sich in der Evaluation noch nicht auswirken konnte.
- Die Untersuchungen zeigen auf, dass die Grundstufe, die Basisstufe und das traditionelle Modell mit Kindergarten und 1./2. Primarklasse vergleichbare Leistungen erbringen und auf gute Akzeptanz von Seiten der Eltern stossen.
- Die Lernziele werden in allen drei Organisationsformen der Eingangsstufe am Ende der dritten Klasse gleich gut erfüllt. In der Basisstufe und Grundstufe gelingt dies mit der Integration fast aller Kinder und dem Verzicht auf separierende

Massnahmen wie Einführungsklassen, Einschulungsklassen oder Rückstellungen in den Kindergarten

- Keinem der drei Organisationsmodellen gelingt es, Kinder aus benachteiligten Familien genügend zu unterstützen. Die primäre Ungleichheit – bedingt durch unterschiedliche Lern- und Entwicklungsmilieus im Vorschulalter und die Kenntnis der Bildungssprache – kann nicht verringert werden.
- Die Kosten für die Grundstufe oder Basisstufe sind insgesamt höher als diejenigen für den Kindergarten und 1./2. Primarklasse. Um wie viel die Kosten höher sind, hängt von den kantonalen Rahmenbedingungen und Vorgaben ab. Die Mehrkosten wirken sich entsprechend von Kanton zu Kanton verschieden aus. Berechnungen zeigen jedoch, dass es aufgrund der Optimierungsmöglichkeiten in der Klassenbildung gerade in Gemeinden mit Kleinstschulen zu kostenneutralen Lösungen oder sogar Einsparungen gegenüber dem Kindergarten-1./2. Primarklasse kommen kann.

Entwicklungen in Kindergarten und Primarschule

Die Fragestellungen, verglichen mit denjenigen zu Beginn des Projektes von 2002, haben sich erheblich verändert. So sind in den letzten Jahren in der Weiterentwicklung des Kindergartens, des Schuleintritts und des Übertritts in die 1. Primarklasse in vielen deutsch- und gemischtsprachigen Kantonen wesentliche Massnahmen umgesetzt worden, die bei einer Beurteilung und Bewertung der Ergebnisse des Schulversuches ebenfalls zu berücksichtigen sind:

- die Einführung von verbindlichen Lehrplänen für den Kindergarten,
- die organisatorische und strukturelle Einbindung des Kindergartens in die Volksschule,
- die Erhöhung der Unterrichtszeit der Kinder im Kindergarten (Blockzeiten),
- die Einführung der Integrativen Förderung,
- die Veränderung in der Ausbildung und Weiterbildung der Lehrpersonen für den Kindergarten und für die Primarstufe.

21 Kantone und das Fürstentum Liechtenstein haben in einem Projektverbund ein bedeutendes Schulentwicklungsanliegen auf überregionaler Ebene aktiv unterstützt. Wichtige Erkenntnisse liegen nun vor und die Vernetzung zwischen den Kantonen war eine Bereicherung.

Für die weiteren Entscheide bzw. die pädagogische und strukturelle Ausgestaltung der Eingangsstufe stehen den Kantonen nun vielfältige Erkenntnisse und umfangreiche Grundlagen zur Verfügung.

Zitat folgt

4 bis 8



1 Projekt EDK-Ost 4bis8

«Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost und Partnerkantone» 2002 – 2010

1.1 Ausgangslage

Auf Initiative der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) entstand im Jahr 1997 die Studie «Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz» (EDK Dossier 48 A), die sich mit der Neugestaltung der Eingangsstufe befasste. Diese Studie führte zur Erkenntnis, dass die Definition des Eintritts in die Schulpflicht nicht allein über das Lebensalter erfolgen darf. Die zunehmend unterschiedlichen Vorstellungen von Erziehung und Bildung von jungen Kindern verlangen vielmehr nach einer differenzierteren Lösung, welche neben dem Alter des Kindes auch dessen Entwicklungsstand deutlich stärker berücksichtigt. In dieser Studie wurde erstmals das Modell «Basisstufe» für die organisatorische und pädagogische Zusammenführung von Kindergarten und 1./ 2.

Klasse der Unterstufe vorgestellt. Nachfolgend verabschiedete am 31. August 2000 die EDK erste Empfehlungen zur «Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder». Darin wurden die Kantone u.a. zur interkantonalen Zusammenarbeit hinsichtlich Planung und Umsetzung von Schulentwicklungsprojekten im Bereich der Schuleingangsphase eingeladen. Davor waren ebenfalls im Auftrag der EDK-Berichte zum Schuleintrittsalter (EDK Dossier 25, 1993) und zum Kindergarten (EDK Dossier 29, 1994) erstellt worden. Diese Reihe fand ihren vorläufigen Abschluss mit einem Bericht zur Ausbildung von Lehrpersonen für die Basisstufe (EDK Dossier 57, 1999) und zur Frühen Einschulung (EDK Studien&Berichte 26, 2006).

1.2 Vorgehen der EDK-Ost

In der Ostschweiz wurde das Thema Kindergarten/Einschulung im Zusammenhang mit den neuen Lehrplänen, der Reform der Lehrerbildung, jedoch auch mit der zunehmenden Zahl von Kindern mit einer speziellen Lösung bei Schuleintritt erörtert. Im Mai 1999 setzte die EDK-Ost eine Arbeitsgruppe ein mit dem Auftrag, erste Ideen zu entwickeln im Hinblick auf eine gemeinsame Bearbeitung des Themas der Eingangsstufe. Während eines längeren Meinungsbildungsprozesses und einer umfassenden Analyse der Problemsituation einigte sich die EDK-Ost auf die verstärkte Zusammenarbeit im Rahmen eines regionalen Projektes. Die in Bezug auf die Durchführung von Schulversuchen der Basisstufe recht unterschiedliche Interessenlage der Konferenzkantone führte dazu, dass auf ein koordiniertes Vorgehen bei der Umsetzung der Schulversuche und bei der Festlegung der Rahmenbedingungen verzichtet

werden sollte. Es war jedem Kanton überlassen, die eigenen Rahmenbedingungen für einen Schulversuch zu definieren. Die Zielsetzungen der Schulversuche blieben jedoch dieselben und hatten den Zweck abzuklären, wie den Nachteilen der heutigen strikten Trennung zwischen Kindergarten und Primarschule durch organisatorische und methodisch-didaktische Veränderungen begegnet werden könnte.

Gleichzeitig konkretisierte erstmals 1999 der Kanton Zürich im Zusammenhang mit einer Volksschulgesetzesvorlage die Einführung einer Neuorganisation der Eingangsstufe, indem die sogenannte Grundstufe, die die beiden Kindergartenjahre und die 1.Klasse umfasste, vorgeschlagen wurde. So standen schliesslich zwei Modelle, die Basisstufe und die Grundstufe, für die Schulversuchsphase zur Neuorganisation der Eingangsstufe zur Verfügung.

Die Zielsetzungen der Schulversuche

hatten den Zweck abzuklären,

wie den Nachteilen einer strikten

Trennung von Kindergarten und

Primarstufe begegnet werden kann.

1.3 Verstärkte interkantonale Zusammenarbeit im Rahmen der EDK-Ost

1.3.1 Entwicklungsprojekt EDK-Ost 4bis8

Aufgrund dieser Vorarbeiten und Vorentscheide wurde die Ausgangslage bereinigt, und die EDK-Ost beschloss am 23. Mai 2002 ein gemeinsames Entwicklungsprojekt «Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost» (EDK-Ost 4bis8). Die Schwerpunkte des regionalen Projektes lagen auf der koordinierten Erarbeitung von pädagogischen Grundlagen, auf einem umfassenden Informationsaustausch und auf der Durchführung des gemeinsamen Evaluationskonzeptes.

Die EDK-Ost stellte das Projekt EDK-Ost 4bis8 im Jahr 2002 der Öffentlichkeit vor. Die anfänglich ausschliessliche Ausrichtung des Projektes auf die Kantone der EDK-Ost wurde schon kurz nach der Initialisierung aufgrund eines grossen Interesses weiterer Kantone aufgegeben. Die EDK-Ost lud daher die interessierten Kantone ein, sich am Entwicklungsprojekt der EDK-Ost zu beteiligen. Dieser Einladung folgten 2004 der Kanton Aargau, nachfolgend der Kanton Bern und die Bildungsdirektorenkonferenz der Zentralschweiz. Ab 2006 beteiligten sich alle deutsch-sprachigen und gemischtsprachigen Kantone der Schweiz. Die Finanzierung erfolgte anteilmässig durch alle beteiligten Kantone nach einem Verteilschlüssel, der sich nach der Wohnbevölkerung richtete. Letztlich beteiligten sich 21 Kantone und das Fürstentum Liechtenstein unter der Federführung der Regionalkonferenz der EDK-Ost finanziell und ideell am Projekt.

1.3.2 Vorgehen und Methode

Für die Durchführung eines gemeinsamen überregionalen Projektes parallel zu den kantonalen Projekten mit Schulversuchen der Basisstufe oder Grundstufe wurde folgendes Vorgehen gewählt:

- Die Rahmenbedingungen für die jeweiligen kantonalen Schulversuchsklassen (Umfang Stellenprozente pro Klasse, Klassengrösse, Unterrichtszeit der Kinder und Infrastruktur), die Weiterbildung der Lehrpersonen in den Schulversuchen und weitere kantonsspezifische Vorgaben werden nicht überregional koordiniert. Den unterschiedlichen Interessen der Kantone bezüglich der Durchführung von Schulversuchen wird so Rechnung getragen.

- Die Kantone entscheiden über die fakultative und/oder obligatorische Beteiligung von Gemeinden und/oder Lehrpersonen an den Schulversuchen.
- Die Teilnahme am Projekt der EDK-Ost 4bis8 ist nicht an die Durchführung von Schulversuchen geknüpft und steht allen Kantonen offen. Interessierte Kantone ohne Schulversuch beteiligen sich jedoch gleichberechtigt an der Finanzierung.
- Der Beginn der Schulversuche wird nicht einheitlich festgelegt.
- Die wissenschaftliche Begleitung der Schulversuche wird gemeinsam in Auftrag gegeben und gemeinsam finanziert. Die Evaluation soll prozessbegleitende Erkenntnisse zu den Rahmenbedingungen der Schulversuche liefern und die Leistungen und Fähigkeiten der Kinder im Vergleich zum traditionellen System aufzeigen. Es sollen Kinder der Schulversuchsklassen (Versuchsgruppe) und Kinder aus dem Kindergarten (Kontrollgruppe) und deren Eltern und Lehrpersonen während fünf Jahren bis in die 3. Primarklasse begleitet und befragt werden.
- Für den Evaluationsbeginn sind zwei Zeitpunkte (Schuljahr 2004/2005 und Schuljahr 2005/2006) vorgesehen, damit Kinder aus möglichst vielen Kantonen aufgenommen und die Ergebnisse aus den beiden Kohorten verglichen werden können.
- Die Erfahrungen in den Kantonen, die Entwicklung von Grundlagenpapieren und die Ergebnisse der Evaluation sollen am Projektende so aufbereitet werden, dass sie den einzelnen Kantonen als Entscheidungsgrundlage dienen für eine mögliche Implementierung, für weitere Entwicklungsarbeiten und /oder Anpassungen im Bereich der Eingangsstufe.
- Die Kantone definieren die Projektdauer ihrer Schulversuche.
- Das Projekt der EDK-Ost 4bis8 wird 2009/2010 abgeschlossen, parallel zum Abschluss der Evaluation der Schulversuche.

Die Vielfalt der Kantone soll bewusst als Chance genutzt werden. Es sollen breit gefächerte Erfahrungen gemacht und ausgewertet werden können. Die EDK-Ost legte Wert auf die Offenheit im Umgang mit den kantonalen Rahmenbedingun-

gen der Schulversuche, auf die transparente Information und Berichterstattung während der Evaluationsphase und auf die Stärkung der interkantonalen Zusammenarbeit.

1.3.3 Zielsetzung der interkantonalen Zusammenarbeit

Für die Realisierung der verstärkten interkantonalen Zusammenarbeit setzt die EDK-Ost eine Projektleitung und eine Projektkommission EDK-Ost 4bis8 ein, in der alle Kantone mit Schulversuchsprojekten und ohne Projekte gleichberechtigt Einsitz nehmen.

Das Projekt EDK-Ost 4bis8 hat drei Ziele zu erfüllen: pädagogischen Grundlagen zu erarbeiten, die gemeinsame Evaluation der Schulversuche der Basisstufe und Grundstufe durch zu führen, die zur Verfügung stehenden kantonalen Ressourcen und Synergien für eine koordinierte Entwicklungsarbeit zu nutzen und sich gegenseitig zu informieren.

Zitat folgt

1.4 Grundlagen für die Schulversuchsanlage in den Kantonen

1.4.1 Problemlage

Im EDK-Dossier 48A «Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz» (1997) wurde die Beurteilung der Ausgangssituation und die Hinführung zur Skizzierung des Modells der Basisstufe folgendermassen begründet: «Die aktuelle Problemsituation zeigt, dass in der Schweiz Kinder im Alter zwischen vier und acht Jahren nicht nur auf recht unterschiedliche Formen der Einschulung treffen, sondern in diesem kurzen, aber prägenden Lebensabschnitt praktisch im 1- oder 2-Jahres-Rhythmus mit für sie jeweils neuen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen konfrontiert werden, die an sie höchst unterschiedliche Ansprüche stellen: Neben Spielgruppen sind dies namentlich der Kindergarten und die Primarschule. Es entspricht einer Schultradition, das Lebensalter als bestimmendes Einschulungskriterium zu verwenden. In der heutigen Auffassung von Schulfähigkeit nimmt das Lebensalter des Kindes eine untergeordnete Rolle ein; es ist nur ein Faktor unter vielen. Als alleiniges Entscheidungskriterium zur Einschulung ist es sehr fragwürdig. Eine gesetzliche Festlegung des Schuleintrittsalters muss immer schematisch bleiben und kann nie allen Kindern gerecht werden. Die Zahl der nichtschulfähigen Kinder ist auch abhängig von den Anforderungen der jeweiligen Bildungsinstitution bzw. von den Stütz- und Förderangeboten, die von Kanton zu Kanton variieren. Aufgrund der gewichtigen Unterschiede zwischen den beiden Stufen erfahren Kinder und deren Eltern den Übergang vom Kindergarten in die Schule nicht selten als empfindlichen Bruch – trotz aller Bemühungen der beteiligten Lehrpersonen. Dieser Bruch ist indes weder entwicklungspsychologisch noch pädagogisch-didaktisch begründbar. «Schulfähigkeit» ist das Ergebnis eines sehr individuellen Entwicklungsprozesses. Der punktuelle und abrupte Übertritt vom Kindergarten in die Schule fordert seinen Tribut – etliche Kinder werden entweder um ein Jahr zurückgestellt oder sie werden in Einführungs- oder Kleinklassen eingeteilt. In den meisten Kantonen unterscheiden sich Kindergarten und Primarschule gegenwärtig nicht nur methodisch-didaktisch und personell deutlich voneinander, sondern auch räumlich und organisatorisch. Kindergärten und Primarschulen sind sehr oft nicht im selben Gebäude untergebracht. In Bezug auf die Trägerschaft

bestehen zahlreiche Varianten: Kindergärten werden häufig kommunal geführt und sind nicht integrierte Bestandteile des obligatorischen Schulprogramms wie die fast ausschliesslich öffentlichen Primarschulen. Und in der Schulentwicklungsarbeit auf Gemeinde- und Schulebene ist heute im Grunde allen Beteiligten klar, dass zur Schule auch die Kindergärten gehören. Doch ist vielerorts beobachtbar, dass diese Einsicht verbreiteter ist als die entsprechende Praxis – die traditionelle räumliche und organisatorische Trennung der beiden Stufen hat bisher eine Zusammenarbeit häufig genug verhindert.»

Die vorgelegte Analyse wurde zwischenzeitlich konkretisiert und erweitert. So haben weitere Forschungsarbeiten und Entwicklungen im Bereich der Eingangsstufe bestimmte Aspekte verstärkt, den Kontext verändert:

- Untersuchungen bestätigten die hohe Rückstellungsquoten beim Schuleintritt und das Ausbleiben der erhofften Wirkung.
- Zu hohe Kosten der Selektion bei Schuleintritt, zuviel Aufwand für die Zuweisungsprozesse und Entscheide, zu hoher Anteil an Migrationskindern bei Schuleintritt mit einer Sonderlösung (bzw. Zunahme der Einschulungsklassen).
- Grosse kantonale Unterschiede bei den Konzepten der Einschulung und die Tendenz dazu, die Kinder aufgrund ihrer intellektuellen Entwicklungen früher einzuschulen.
- Untersuchungen bestätigen positive Effekte der Förderung junger Kinder.
- Einbezug von wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Lernstand bei Schuleintritt und der Art und Weise des Erwerbs von Kulturtechniken. Es konnte nachgewiesen werden, dass ein Grossteil der Kinder bei Schuleintritt bereits lesen und rechnen kann. Die Entwicklungsunterschiede, die bei gleichaltrigen Kindern festgestellt wurden, sind markant; die relevanten Voraussetzungen für den Erwerb von Wissen und Können bei Kindern im Einschulungsalter sind daher in äusserst unterschiedlicher Ausprägung vorhanden.
- Entwicklung und Lernen werden als wechselseitig wirkende, dynamische Prozesse betrachtet: Lernvorgänge beeinflussen die Entwicklung ebenso, wie die Entwicklung die Lernvorgänge und -möglichkeiten des Kindes beeinflusst.

Vermehrte Forderung von Seiten der Lehrerschaft nach Ent-

lastung bzw. Unterstützung im Umgang mit lern- und leistungsheterogenen Klassen (Lehrpersonen stossen an ihre Belastungsgrenzen).

Einbezug von Erwartungen und Ansprüchen der Gesellschaft (Eltern) an die Schule und vor allem an die frühe Förderung der Kinder.

Die Beurteilung und die diagnostischen Abklärungsmethoden für die Schulfähigkeit verändern sich. Ins Zentrum rückte eine Prozessdiagnostik, welche die Kinder dort erfasst, wo sie sich in ihrer Entwicklung und Lerngeschichte gerade befinden. Durch eine Prozess- und Förderdiagnostik können vorhandene Schwierigkeiten oder Entwicklungsvorsprünge gezielt angegangen und Kinder entsprechend unterstützt werden. Deutlicher als vor einigen Jahren sind Kinder heute in intellektueller, emotionaler, sozialer und körperlicher Hinsicht höchst unterschiedlich entwickelt, wenn sie in den Kindergarten oder in die Schule eintreten. Die Institution Schule antwortet darauf immer noch – zumindest in der Deutschschweiz – mit einer punktuellen Abklärung der Schulfähigkeit: Kinder mit partiellen Entwicklungsverzögerungen und/oder besonderen Bedürfnissen werden danach zurückgestellt oder in separate Einführungsklassen, Sonderkindergärten oder -klassen eingeteilt. Im ersten Fall bedeutet dies ein weiteres Kindergartenjahr mit neuen Kameradinnen und Kameraden, im zweiten Fall die Trennung von ihren bisherigen Kameradinnen und Kameraden. Beides sind nicht selten erste Schritte hin zu fortgesetzter Marginalisierung dieser Kinder.

1.4.2 Handlungsfelder

Aufgrund der obenerwähnten Analyse und der im Laufe der Jahre gewonnenen neuen Erkenntnissen wurden zuerst im

EDK-Dossier 48 A pädagogische Zielsetzungen sowie Argumente für eine strukturelle Neuorganisation der Eingangsstufe postuliert. Diese wurden zu einem späteren Zeitpunkt von den Schulversuchskantonen als Grundlage für das pädagogische und organisatorische Konzept der Schulversuche genutzt und in vier Handlungsfeldern konkretisiert.

Handlungsfeld 1

Pädagogische Kontinuität – Kinder sind über entscheidende Jahre hinweg zu begleiten.

Die Basisstufe führt mit hoher pädagogischer Kontinuität die Kinder bruchlos vom spielerischen zum aufgabenorientierten Lernen. Gerade weil die Kinder sich in dieser Altersspanne höchst unterschiedlich entwickeln, ist es sinnvoll, nebst dem individuell unterschiedlichen Entwicklungsstand die allen gemeinsame Einführung ins ausserfamiliäre Leben zum Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit zu machen.

Handlungsfeld 2

Individualisierung und Integration: Kinder gehen ihren eigenen Lernweg und alle gehören dazu.

Jedes Kind hat das Recht, als einzigartige Persönlichkeit wahrgenommen, d.h. im aktuellen Stand seiner Entwicklung akzeptiert und gefördert zu werden. Die Abkehr von Jahrgangsklassen fördert das interessenorientierte Lernen der Kinder, das selbstgesteuerte Lernen stärkt ihre Eigenaktivität und -verantwortung, und ihren Stärken und Schwächen wird mit individuell vereinbarten Massnahmen begegnet. Dem unterschiedlichen Rhythmus und dem unterschiedlichen Tempo in der Entwicklung der vier- bis achtjährigen Kinder wird Rechnung getragen, indem die Lernziele auf das Ende der Basisstufe, nicht auf das Ende eines Schuljahres hin formuliert werden.

Abbildung 2: Modell Basisstufe und Grundstufe

Alter		
9 Jahre	3. Klasse	3. Klasse
8 Jahre	Basisstufe	2. Klasse
7 Jahre		Grundstufe
6 Jahre		
5 Jahre		
4 Jahre		

In pädagogischer Hinsicht bedeutet dies, dass die unterschiedlichen Interessen und Bedürfnisse, Stärken und Schwächen der vier- bis achtjährigen Kinder wahr- und ernst-genommen werden. Kinder, die in diesen entscheidenden Jahren in allen wichtigen Bereichen individuell und didaktisch kompetent gefördert werden, haben erwiesenermassen gute Chancen für eine erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen in Schule und Ausbildung.

In organisatorischer Hinsicht heisst dies, dass neben dem individuell wählbaren Zeitpunkt für Einstieg und Abschluss der Basisstufe auch der Lernrhythmus und das Lerntempo innerhalb der Basisstufe den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Kinder angepasst sind. Möglich gemacht wird dies durch die Abkehr von jahrgangsbezogenen Lernzielen und Lerngruppen. In der Basisstufe lernen die Kinder in selbstbestimmten Zyklen und in selbstgewählten Lerngruppen. Persönliche Lernwege werden so erst möglich. Denn der Lernprozess verläuft bei jedem Kind in verschiedenen Lernbereichen unterschiedlich schnell.

Handlungsfeld 3

Flexible Übergänge – Schule darf individuell und bruchlos beginnen.

Aufgrund der Einsichten aus der Entwicklungspsychologie und der Erfahrungen aus der Schulpraxis erscheint es ratsam, nicht nur die ersten Schuljahre selber, sondern auch den Ein-

tritt und weitere schulische Übergänge individuell flexibel zu gestalten. Der entwicklungspsychologisch willkürliche, oft genug als abrupt erlebte Übertritt vom Kindergarten in die Primarschule bzw. die defizitorientierte Selektion der Kinder soll vermieden werden.

Die Basisstufe ist so strukturiert, dass die Schullaufbahn prozesshaft und nicht punktuell beginnt. Mit ihr wird eine Basis gelegt, nicht ein Bruch provoziert. Ebenso fließend können Kinder von der Basisstufe in die Primarstufe übertreten – nämlich halbjährlich.

Handlungsfeld 4

Neuorganisation der Eingangsstufe

Aufgrund dieser fachlichen und organisatorischen Analyse sollte das Modell Basisstufe oder Grundstufe neben dem Einbezug der entwicklungspsychologischen und pädagogischen Erkenntnisse auch organisatorisch neu konzipiert werden. So entstand die Idee, die beiden Kindergartenjahre und die 1. und 2. Klasse der Primarstufe zusammenzuführen und die Zielsetzungen für einmal nicht mit einer Lehrperson, sondern mit zwei Lehrpersonen zu realisieren. Überlegungen wurden dahingehend gemacht, dass die zur Verfügung stehenden personellen Ressourcen nicht wie bis anhin separativ, sondern integrativ und ressourcen-orientiert ausgerichtet zum Vorteil aller Kinder genutzt werden sollten. Mit der Zusammenführung der Kulturen von Kindergarten und Primarstufe sollte die Schnittstelle Schuleintritt personell und organisatorisch opti-

Abbildung 3: Zielsetzungen der Schulversuche

Zielsetzungen der Schulversuche Basisstufe / Grundstufe		
Pädagogische Ziele	Organisatorische Ziele	Personelle Ziele
↓	↓	↓
<ul style="list-style-type: none"> Kinder in ihrem Lernweg unterstützen Individuellen Erwerb von Kulturtechniken ermöglichen Alters- und Leistungsheterogenität nutzen Vielfältige Spiel- und Lernangebote bereitstellen Spielerisches und aufgabenorientiertes Lernen ermöglichen (Pädagogische Kontinuität) 	<ul style="list-style-type: none"> Jahrgangsgemischte Klasse mit 3 oder 4 Jahrgängen bilden Flexible Durchlaufzeit und Übergänge ermöglichen Im Teamteaching an den Vormittagen unterrichten 	<ul style="list-style-type: none"> Zwei Lehrpersonen mit unterschiedlichem Ausbildungshintergrund unterrichten in gemeinsamer Verantwortung. Zusammenführen der spezifischen Stufenkulturen Bilden von multiprofessionellen Teams unter Einbezug der schulischen Heilpädagogin und weiteren Fachpersonen

miert werden. Zudem war die Neuorganisation der Eingangsstufe ein Versuch, im Umgang mit der zunehmenden Heterogenität nicht nur pädagogisch, sondern auch organisatorisch bzw. personell zu reagieren.

Rahmenbedingungen für das Modell der Basisstufe

Dies führte dazu, im EDK Dossier 48 A folgende Rahmenbedingungen zu skizzieren:

- Eine Lehrperson des Kindergartens und eine Lehrperson der Unterstufe unterrichten in einem Umfang von ca. 150 Prozent auf der Basisstufe oder Grundstufe. Das Teamteaching soll mehrheitlich an den Vormittagen stattfinden. Von Vorteil ist die Integration von schulischer heilpädagogischer Unterstützung.
- 18 – 24 Kinder besuchen eine Basisstufenklasse oder Grundstufenklasse.
- Die Unterrichtszeit ist für alle Kinder gleich.
- Der Eintritt ab dem vollendeten 4. Altersjahr bzw. der Übertritt in die nachfolgende Primarstufe soll halbjährlich ermöglicht werden (Durchlässigkeit).

1.4.3 Zielsetzungen

Die Schulversuche mit dem Modell der Basisstufe oder Grundstufe konzentrierten sich im Wesentlichen auf die Konkretisierung und Umsetzung dieser Handlungsfelder, die je nach kantonalen Ressourcen und Rahmenbedingungen unterschiedlich ausgestaltet wurden. Sie leiteten daraus drei Hauptzielsetzungen ab

1.4.4 Organisation und Vorgehen

Die Organisation und Umsetzung der Rahmenbedingungen der Schulversuche wurde in den Kantonen unterschiedlich geregelt und festgelegt.

- Projektorganisation: Die kantonale Projektorganisation wurde der Bildungsverwaltung und/oder den Pädagogischen Hochschulen zugewiesen. Je nach Ausprägungen wurden verschiedene Gremien zur Steuerung der Schulversuche

Abbildung 4: Beginn Schulversuche in den Kantonen

2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
AG						
GL						
SG						
TG						
	NW					
	SG					
	TG					
	ZH					
		BE				
		FR				
		LU				
		ZH				
			AR			
			FL			
			FR			
			LU			
			ZH			
				AR		
				LU		

eingesetzt.

- Projektbeginn und Projektdauer: Die Kantone AG, GL, NW und das Fürstentum Liechtenstein legten einen einmaligen Beginn der Schulversuche fest. Die Kantone SG, TG, ZH, BE, FR, LU, AR wählten einen zeitlich gestaffelten Beginn über 2 – 3 Jahre. Die ersten Erfahrungen konnten laufend reflektiert und für die nächste Versuchphase angepasst werden. In den meisten Kantonen wurde die Projektdauer auf über fünf Jahre festgelegt.
- Information und Kommunikation: In allen Kantonen begleitete eine intensive Informationsphase die Aufforderungen zur fakultativen Mitwirkung wie auch die fortlaufende Kommunikation der Erfahrungen aus den Schulversuchen.
- Rahmenbedingungen der Schulversuche: Die Kantone orientierten sich bei der Festlegung der Rahmenbedingungen und Eckwerten für die Schulversuche an den Vorschlägen des EDK-Dossiers 48 A, an Unterlagen der EDK-Ost 4bis8 und an den bestehenden kantonalen Vorgaben.
- Weiterbildung und Begleitmassnahmen: Die Weiterbildungskonzepte und die Begleitmassnahmen (Coaching, Praxistreffen, etc.) für die Lehrpersonen wurden je nach kantonalen Vorgaben gestaltet.

Anzahl Schulversuchsklassen

In 10 Kantonen und dem Fürstentum Liechtenstein unterrichten ca. 400 Lehrpersonen in 170 Schulversuchsklassen ca.

3000 Kinder (2 -3 Lehrpersonen pro Klasse mit unterschiedlichen Pensen). Davon erproben 64 Klassen die Basisstufe und 106 Klassen die Grundstufe. In drei Kantonen (TG, AG und SG) wurden Schulversuche sowohl mit der Basisstufe als auch der Grundstufe umgesetzt.

1.4.5 Entwicklungsarbeiten

Zu Beginn der Umsetzung der Schulversuche standen umfangreiche organisatorische Entwicklungsarbeiten im Vordergrund, da weder auf Erfahrungen der Zusammenführung von zwei Stufenkulturen, noch auf Beispiele für die Umsetzung des Teamteachings, auf Lehrmittel, oder auf konkrete bereits bekannte pädagogische Konzepte des Kindergartens oder der Primarschule zurückgegriffen werden konnte. Die skizzierten Handlungsfelder mussten zuerst mit den Lehrpersonen und Fachpersonen der Pädagogischen Hochschulen konkretisiert werden. So entstanden in einigen Kantonen im Laufe der Versuchsphase und in Zusammenarbeit mit den Pädagogischen Hochschulen diverse Unterrichtsmaterialien, didaktische Konzepte und weitere Unterstützungsmassnahmen. Von dieser Entwicklung profitierten vor allem jene Lehrperson und Schulversuchsklassen, die erst zu einem späteren Zeitpunkt mit der Erprobung der Basisstufe oder Grundstufe begannen.

Tabelle 1: Anzahl Schulversuchsklassen in den Kantonen

Kanton	Schulversuchsklassen 2009/2010	davon Grundstufe	davon Basisstufe	Verteilung Schulversuchsklassen		
				kleine Gemeinden	mittlere Gemeinden	Städte/ Quartiere
AG	10	6	4	5	4	1
AR	3		3	2		
BE	13			4	5	4
FR	3		3	2		1
GL	2		2	1	1	
LU	27		27	9	8	10
NW	6	6			6	
SG	15	6	9	3	8	4
TG	5	2	3	4		1
ZH	86	86		17	33	36
FL	1		1	1		
Total	170	106	64	48	65	57

4 bis 8



2 Erfahrungen aus der interkantonalen Zusammenarbeit

2.1 Projektauftrag und Projektorganisation

Im Projektauftrag des Entwicklungsprojektes «Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe» im Rahmen der EDK-Ost vom 23. Mai 2002 wurden drei Hauptzielsetzungen festgelegt. Mit der Durchführung eines gemeinsamen regionalen Entwicklungsprojektes parallel zu den kantonalen Projekten mit Schulversuchen der Basisstufe oder Grundstufe beabsichtigte die EDK-Ost

- eine gemeinsame Evaluation der Schulversuche der Basisstufe oder Grundstufe durchzuführen,
- pädagogische Grundlagen gemeinsam zu erstellen,
- die zur Verfügung stehenden kantonalen Ressourcen und Synergien zu nutzen und für eine koordinierte Entwicklungsarbeit einzusetzen.

Die Dauer des Projektes EDK-Ost 4bis8 wurde an die Dauer der Evaluation der Schulversuche geknüpft. Die verstärkte interkantonale Zusammenarbeit und die Evaluation sollten im 2010 abgeschlossen werden.

Für die Umsetzung dieser Ziele setzte die EDK-Ost 2002/2003 folgende Projektorganisation um. Alle Kantone nahmen Einsitz in die Projektkommission, unbesehen davon, ob sie Schulversuche durchführen würden oder nicht. Die Projektkommission setzte sich zusammen aus 21 Personen der Bildungsverwaltung und /oder aus Pädagogischen Hochschulen. Für die Beurteilung der Evaluationsinstrumente wurde eine Experten-Gruppe eingesetzt. Die Projektkommission wurde präsi- diert durch den Departementssekretär des Kantons Schaffhausen, und für die operative Umsetzung der Ziele wurde eine Projektleitung eingesetzt. So hatte das Projekt eine optimale Verankerung in den Kantonen wie auch auf der Ebene der Regional- konferenz. Explizit wurde darauf hingewiesen, dass durch die Projektleitung auch die Vernetzung mit weiteren interkanton- alen Projekten sichergestellt werden sollte.

2.2 Projektphase I 2003–2006

Die Projektleitung legte eine erste Projektplanung vor, in der vor allem die Umsetzung der Evaluation einen bedeutenden Stellenwert einnahm. Eine erste Schwierigkeit zeigte sich darin, dass die Kantone ihre Projektphasen unterschiedlich definierten. Die Projektkommission erweiterte sich ständig, bis sich 2006 alle deutsch- und gemischtsprachigen Kantone am Projekt beteiligten. In einer ersten Phase ging es darum, die interkantonale Zusammenarbeit zu installieren. Das bedeutete vor allem, die kantonalen Projektleitungen zu unterstützen und ihnen einen fachlichen Austausch zu ermöglichen, die gemeinsame Evaluation organisatorisch umzusetzen und sich auf die zu bearbeitenden pädagogisch-didaktischen Themen zu einigen.

2.2.1 Meilensteine

Umsetzung Evaluationskonzept

Ein wichtiger Bestandteil des Projektes EDK-Ost 4bis8 war die Organisation der wissenschaftlichen Beileitung und Auswertung der Schulversuche. Im 2003 erarbeitete die Expertengruppe Evaluation der Projektkommission EDK-Ost 4bis8 die Ausschreibung für die Evaluation und definierte darin Zielsetzungen, Umfang, Dauer und Termine der Berichterstattungen. Die Ausschreibung der Evaluation der Schulversuche erfolgte durch die EDK-Ost.

Zielsetzungen

In der Ausschreibung wurden die Zielsetzungen der Evaluation wie folgt formuliert: «Die Evaluation soll prozessbegleitend Erkenntnisse liefern zu optimalen und minimalen Rahmenbedingungen und Auswirkungen auf die Leistungen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler aufzeigen. Zentrales Merkmal der Basisstufe oder Grundstufe sind altersdurchmischte Klassen, in denen Kinder sowohl spielen als auch Kulturtechniken wie Lesen und Rechnen erwerben können. Der Entwicklungsstand der Kinder steht im Vordergrund. Dementsprechend kann für ein Kind die Basisstufe oder Grundstufe ein Jahr länger oder kürzer dauern. Diese entwicklungsbezogene und somit flexible Ausrichtung hat zur Folge, dass Lehr-

personen zusätzliche, für die Schullaufbahn der Schülerinnen und Schüler bedeutsame Entscheidungen treffen müssen. Es sind dies vor allem Entscheidungen in Bezug auf die Förderplanung.»

Dazu wurden zwei Hauptzielsetzungen präzisiert:

1. Die Evaluation des Lernstandes der Schülerinnen und Schüler

Welche Unterschiede des Lernstandes zeigen sich zwischen der Basisstufe oder Grundstufe einerseits und dem traditionellen Schulsystem andererseits?

2. Die Evaluation des Projektprozesses

Wie verläuft die Umsetzung der Schulversuchsmodelle Basisstufe oder Grundstufe, und welche Änderungen drängten sich auf diesem Hintergrund auf? Welches sind die optimalen und minimalen Rahmenbedingungen? Welche methodisch-didaktischen Prinzipien sind förderlich in der Umsetzung?

Auftrag und Vorgehen

Die EDK-Ost beauftragte 2004 das Institut für Bildungsevaluation der Universität Zürich, PD Dr. Urs Moser und das Kompetenzzentrum Lehr- und Lerninstitut der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, Dr. Franziska Vogt mit der Umsetzung der wissenschaftlichen Evaluation der Schulversuche. In der gemeinsam eingereichten Offerte wurde eine zweiteilige Evaluation vorgeschlagen, die organisatorisch von einander getrennt durchgeführt werden.

Eine formative Evaluation des Prozesses zur Sicherstellung der kontinuierlichen Weiterentwicklung der Modelle der Basisstufe oder Grundstufe mit Befragungen der Eltern, der Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarschule und Projektverantwortlichen.

Eine summative Evaluation des Lernstandes von Schülerinnen und Schüler aus dem Kindergarten und 1. bzw. 2. Primarklasse und der Basisstufe und der Grundstufe mit den Fragestellungen: Können die erwarteten Vorteile durch die Basisstufe oder Grundstufe erfüllt werden? Führt die Basisstufe oder Grundstufe zu keinen Nachteilen im Leistungsbereich?

Organisation

Umfang

Aufgrund der Erweiterung des Projektes der EDK-Ost 4bis8 durch Partnerkantone und dem zeitlich gestaffelten Beginn der Schulversuche in den Kantonen wurden zwei Gruppen mit insgesamt 1000 Kindern untersucht:

Die erste Gruppe (Kohorte 1) mit Beginn 2004-2009 in den Kantonen AG, GL, NW, SG, TG und ZH

Die zweite Gruppe (Kohorte 2) mit Beginn 2005 – 2010 in den Kantonen BE, FR, LU und ZH.

500 Kindern aus den Versuchsklassen der Basisstufe oder Grundstufe (vom ersten Basisstufen-Grundstufenjahr – 3. Primarklasse) und 500 Kinder aus dem Kindergarten (vom ersten Kindergartenjahr – 3. Primarklasse) wurden während fünf Jahren begleitet.

Berichterstattungen

Bewusst wurde eine transparente Berichterstattung gefordert und von der Evaluation des Projektprozesses wurden Steuerungshinweise für die kantonalen Schulversuche erwartet.

Der zeitlich gestaffelte Beginn der Evaluation ermöglichte die Ergebnisse der Kohorte 1 mit den Ergebnissen der Kohorte 2 zu vergleichen.

Bestandesaufnahme 2004 (Kohorte 1) und 2005 (Kohorte 2) –
Zwischenberichte 2008 – Schlussberichte 2010

Dauer

Die Evaluation dauerte von 2004 – 2010.

Die organisatorische Umsetzung einzelner Elemente der Evaluation und der Einsatz der Testleiterinnen und Testleiter wurde durch das Projekt der EDK-Ost sichergestellt.

Zitat folgt

2.3 Projektphase II 2007–2010

In der zweiten Phase wurde der Schwerpunkt auf die Verarbeitung der in den Schulversuchen gemachten Erfahrungen gelegt. Ebenfalls sollte die Nutzung der kantonalen Synergien noch optimiert werden können. Es ging darum, die pädagogischen Grundsätze zu vertiefen und zu verschriftlichen, um dadurch auch eine Meinungsbildung zu ermöglichen.

Zunehmend wurden an das Projekt EDK-Ost 4bis8 bzw. an die Schulversuchsprojekte hohe Gelingenserwartungen gestellt. Im Laufe der Projektphasen veränderte sich der Kontext der gesamten Entwicklungen im Bildungsbereich. So wurden – je nach Diskussionsstand – die zukünftige Ausgestaltung der Primarschule oder das Gelingen der Verringerung der herkunftsbedingten Ungleichheit bei Kindern als neue Bedingung in den Fokus gerückt. Die von aussen gestellten Anforderungen und Erwartungen, was die Schulversuche letztlich erreichen sollten, veränderten sich ständig.

Befragung Amtsleiter der Volksschulämter der beteiligten Kantone

Im 2007 beauftragte die EDK-Ost das Regionalsekretariat der EDK-Ost mit der Durchführung einer internen Befragung der Amtsleiterinnen und Amtsleiter bezüglich der Wirkung und Nutzung der interkantonalen Zusammenarbeit und der Beurteilung der Projektorganisation. Bisher waren die kantonalen Amtsleitungen zwar indirekt über die kantonalen Mitarbeiterinnen, aber kaum direkt in das interkantonale Projekt involviert. Aus diesem Grund richtete sich die Befragung explizit an die Amtsleitungen der Volksschulämter, welche für die pädagogischen Belange des Kindergartens und der Volksschule zuständig sind. Die Ergebnisse dienten ebenfalls zur weiteren Projektsteuerung. Die grosse Mehrheit der Amtsleitungen nahm das Projekt als ein gelungenes Beispiel interkantonalen Kooperation wahr. Die Projektorganisation wurde zum damaligen Zeitpunkt bestätigt. Die Information der Ämter wurde verbessert, die Partnerkantone wurden früher in die Entscheidungsfindung einbezogen, die Erkenntnisse sollten so aufbereitet werden, dass sie den Kantonen zur Verfügung stehen (Internes Dokument der EDK-Ost).

2.3.1 Meilensteine

Evaluation – erster Zwischenbericht 2008

Mit der Präsentation der ersten Daten der formativen und summativen Evaluation (Zwischenberichte 2008) und damit verbunden eine erste Beurteilung der Leistungen der Schulversuche rückte das Projekt in den Fokus der Öffentlichkeit. Dies stand ebenfalls in Zusammenhang mit der Lancierung des Konkordates zur Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat), in dem das Alter der Einschulung, beziehungsweise die Verbindlichkeit des Eintritts in die obligatorische Schule, in der gesamten Schweiz festgelegt werden sollte.

Information – Nutzung gemeinsamer Ressourcen und Synergien – Koordinierte Entwicklungsarbeit

Die gute Zusammenarbeit unter den Projektverantwortlichen der Kantone ermöglichte eine fachlich fundierte Diskussion auf breiter Basis. Einen Höhepunkt dieser Zusammenarbeit bildete die durch das Projekt organisierte Tagung 2007, in der offen und transparent Einblick in das Schulentwicklungsprojekt Basisstufe/Grundstufe der EDK-Ost und Partnerkantone gegeben wurde. Trotz sehr unterschiedlicher Vorgehensweisen in den Kantonen konnten sich die Projektbeteiligten optimal gegenseitig unterstützen. Die in den Kantonen entstandenen Grundlagenpapiere (Berichte, Untersuchungen, Broschüren, etc.) wurden ausgetauscht und weiterbearbeitet. Mit dem Zwischenbericht 2008 der Evaluation stellte die Projektkommission EDK-Ost 4bis8 einen Lagebericht vor, in dem die Erreichung der Zielsetzungen in den Schulversuchen ein erstes mal bilanziert wurden.

Erarbeitung gemeinsamer pädagogischer Grundlagen

Neben einer Vielzahl von pädagogischen Grundlagen und Erfahrungsberichten, die im Auftrag der kantonalen Projektverantwortlichen und in Zusammenarbeit mit den Pädagogischen Hochschulen entstanden, erarbeitete auch das Projekt der EDK-Ost 4bis8 pädagogische Grundlagen, vor allem zur Dokumentation und Sicherung der aktuellen Erkenntnisse.

2007 wurden die Testmaterialien aus der Evaluation von PD Dr.

Urs Moser so aufgearbeitet, dass sie den Lehrpersonen zur Verfügung gestellt werden konnten: «wortgewandt&zahlenstark», von den Lehrmittelverlagen St. Gallen und Zürich produziert und vertrieben.

Mit dem Arbeitspapier «Leitideen zum Rahmenkonzept Grundstufe und Basisstufe» legte die Projektkommission der EDK-Ost 4bis8 eine Konkretisierung bzw. eine Weiterentwicklung der in den Positionspapieren beschriebenen Grundsätze vor und konkretisierte ebenfalls die notwendige Infrastruktur. 2008 gab die Projektkommission EDK-Ost 4bis8 eine erste Zwischenbilanz in Auftrag. Dr. Silvia Grossenbacher, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, erstellte ein Diskussionspapier «Das Projekt EDK-Ost 4bis8 im nationalen und internationalen Kontext- eine erste Bilanz».

2009 wurde die DVD «spielen – entdecken – lernen» realisiert. Sie wurde im Auftrag der Projektkommission erstellt und dokumentiert die ersten Erfahrungen mit der Basisstufe oder Grundstufe.

Diverse weitere Unterrichtsmaterialien, Grundlagenbände und Lehrmittel entstanden in den Kantonen und kantonalen Lehrmittelverlagen (siehe Kapitel 8).

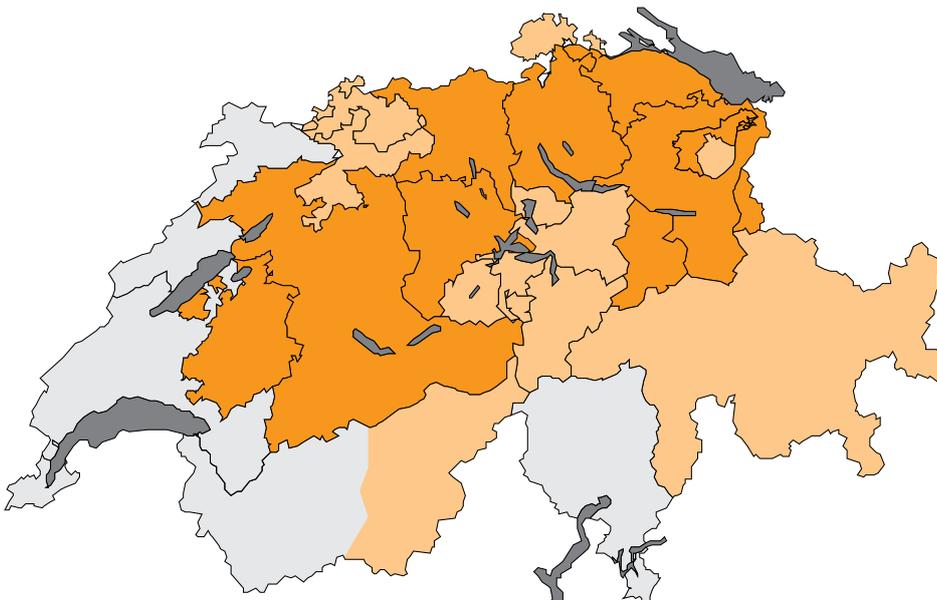
Die von aussen gestellten Anforderungen und Erwartungen, was die Schulversuche letztlich erreichen sollten, veränderten sich ständig.

2.4 Fazit der interkantonalen Zusammenarbeit

Es ist gelungen, 21 Kantone und das Fürstentum Liechtenstein in einem Projektverbund zusammenzuführen und ein bedeutendes Schulentwicklungsthema auf überregionaler Ebene transparent zu bearbeiten. Es ist auch gelungen, die kantonalen Eigenheiten bei der Durchführung von Schulversuchen zu respektieren und trotz allem gemeinsame fachliche Grundlagen zu erarbeiten, die nun für die weiteren Entscheide bzw. die Weiterentwicklung in den Kantonen zur Verfügung stehen.

Erfahrungswissen konnte gesichert werden, und das aufgebaute Know-how kann in den Kantonen genutzt werden. Eine Kooperation in dieser Art bündelt fachliche Ressourcen, führt sie zusammen und regt eine sprachregionale Diskussion und Meinungsbildung zur gemeinsamen Schulstruktur- und Unterrichtsentwicklung an. Eine Vielzahl von interkantonalen Bildungsgremien und/oder von kantonalen oder privaten Bildungsorganisationen hat das Thema aufgenommen, sich informiert und/oder aktiv bearbeitet (mehrere Pädagogische Hochschulen, interkantonale Lehrmittelzentrale, Schule&Elternhaus, Lehrerinnen- und Lehrerverbände, deren Dachverband LCH, Hochschule für Heilpädagogik, Universität Freiburg).

Abbildung 5: Beteiligte Kantone am Projekt EDK-Ost 4bis8



- Kantone und Fürstentum Liechtenstein, die mit Schulversuchen am Projekt EDK-Ost «4bis8» teilgenommen haben
- Kantone mit Beteiligung am Projekt der EDK-Ost ohne Schulversuche

*Eine Kooperation in dieser Art
bündelt fachliche Ressourcen, führt
sie zusammen und regt eine
sprachregionale Diskussion und
Meinungsbildung zur gemeinsamen
Schulstruktur- und Unterrichts-
entwicklung an.*

4 bis 8



3 Erfahrungen aus der Projektarbeit in den Kantonen

3.1 Einleitung

10 Kantone (AG, AR, BE, FR, GL, LU, NW, SG, TG, ZH) und das Fürstentum Liechtenstein führen Schulversuche mit der Basisstufe oder Grundstufe durch.

Die hier von den einzelnen Kantonen mit einem Schulversuchsprojekt ausgewiesenen Erfahrungen und Konsequenzen beziehen sich auf eine mehrjährige und noch nicht abgeschlossene Projektphase – und bilden ausgewählte Aspekte und Schwerpunkte der Entwicklungsarbeiten ab.

11 Kantone (AI, BL, BS, GR, OW, SH, SO, SZ, UR, VS-d, ZG) führen keine Schulversuche durch. In einigen Kantonen haben sich jedoch auf der kommunalen Ebene Projekte der Basisstufe oder Grundstufe entwickelt oder einzelne Kantone haben sich intensiv mit der Umsetzung einer Basisstufe oder Grundstufe auseinandergesetzt.

3.2 Überblick: Diskussionsstand in den Kantonen (Juni 2010)

Tabelle 2: Schulversuche in den Kantonen (Juni 2010)

	AG	AI	AR	BE	BL	BS	FR	GL	GR	LU	NW	OW	SG	SH	SO	SZ	TG	UR	VS	ZG	ZH	FL	
A) Projektabschluss 2010	X							X					X				X						X
B) Projektabschluss 2011			X							X													
C) Projektabschluss 2012				X																		X	
D) Projektverlängerung bis auf Weiteres							X				X												
E) Politische Vorlagen in Vorbereitung				X						X													
F) Diskussionen um flächendeckende Umsetzung																							
G) Diskussionen um kommunale Umsetzung							X			X	X												
H) Grundstufe/Basisstufe steht nicht zur Diskussion		X			X	X			X						X			X				X	
I) Entscheid gefällt	X					X																	
K) Prüfung einer Umsetzung auf kommunaler Ebene				X						X	X												
L) Umsetzung auf kommunaler Ebene möglich			X					X				X							X	X			
M) Weiteres Vorgehen offen											X	X	X	X		X	X				X	X	X

Die folgenden Kommentare bilden den Diskussionsstand (Juni 2010) in den einzelnen Kantonen ab und erläutern die in der obigen Tabelle aufgeführten Hinweise.

3.3 Diskussionsstand in den Kantonen ohne Schulversuche



3.3.1 Appenzell Innerrhoden

Im Kanton AI sind keine politischen Vorlagen in Vorbereitung, die eine Basis- oder Grundsstufe legitimieren würden. Der Entscheid ist gefällt: In absehbarer Zeit wird eine Umsetzung der Basisstufe nicht zur Diskussion stehen.



3.3.2 Basel-Landschaft

Aufgrund der Vernehmlassung der Landratsvorlage betreffend «Harmonisierung im Bildungswesen» und der kantonalen finanziellen Lage sieht der Regierungsrat vor, den Schuleingangsbereich zum jetzigen Zeitpunkt strukturell und inhaltlich nicht zu verändern. Das HarmoS-Konkordat soll mit einem zweijährigen Kindergarten und einer sechsjährigen Primarstufe umgesetzt werden. Vierkantonal wird im Bildungsraum NWCH an der Weiterentwicklung des Kindergartens gearbeitet.

Die Frage zur Ausgestaltung der Eingangsstufe bleibt jedoch bestehen. Sie wird nach dem Vorliegen der Auswertung des Schulversuchs EDK-Ost zur Grund- und Basisstufe oder wenn andere Kantone definitiv zu einer altersgemischten Organisation der Eingangsstufe wechseln wieder aufgegriffen.



3.3.3 Basel-Stadt

Im Kanton Basel-Stadt wurde die Diskussion um die Grundstufe im Jahr 2005 lanciert. Dazumal auf dem Hintergrund des in der Schweiz einzigartigen Schulsystems mit vier Jahren Primarschule. Ein Vorprojekt zur Grundstufe wurde im Verlaufe des Jahres 2006 ausgearbeitet. Die Vernehmlassung dazu fiel durchgezogen aus. Parteien, Eltern Gemeinden und Verbände von Gewerbe und Industrie standen dem Projekt eher positiv, die Lehrpersonen der betroffenen Stufen deutlich negativ gegenüber.

Der zweijährige Kindergarten im Kanton Basel-Stadt ist seit dem Schuljahr 2005/06 obligatorisch. Die personellen Ressourcen sowohl im Kindergarten als auch in der Primarschule sind im schweizweiten Vergleich hoch. Damit wird die ausgeprägte Heterogenität der Klassen im Stadtkanton bewältigbar. Die Lehrpersonen konnten in der Grundstufe weder pädagogisch noch personell einen hohen Gewinn erkennen.

Diese Ausgangslage führte dazu, dass der Departementsvorsteher im Frühjahr 2007 auf die Durchführung eines Grundstufenversuchs verzichtete, obwohl er im Grundsatz der neuen Schulform positiv gesinnt war.

Der im Jahr 2006 neu entstandene Bildungsraum Nordwestschweiz (Kantone Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn) nahm das Thema wieder auf. Diesmal auf dem Hintergrund einer harmonisierten Schulstruktur mit sechs Primarschuljahren. Der Regierungsratsausschuss war gewillt, die Problemstellungen im Schuleingangsbereich anzugehen und schlug einvernehmlich die Einführung der Basisstufe vor. In der Vernehmlassung vom Frühling 2009 zur Vorlage wiederholte sich im Kanton Basel-Stadt das bereits bekannte Bild. Die Lehrpersonen aller Stufen sprachen sich deutlich gegen die Basisstufe aus. Die übrigen Stimmen waren positiver eingestellt, rieten aber aus politischen Gründen von einer flächendeckenden Einführung ab. Es sei ratsam, einzelnen Schulen die Möglichkeit zu geben, die Basisstufe umzusetzen. Im Kanton Aargau wurde gleichzeitig die Einführung der

Basisstufe an einer Volksabstimmung deutlich verworfen. Der Regierungsratsausschuss hat darauf die Basisstufe aus dem Programm des Bildungsraumes Nordwestschweiz gestrichen. Die Basisstufe wird im Kanton Basel-Stadt nicht mehr diskutiert. Es müsste eine Schule oder eine der beiden Landgemeinden des Kantons Basel-Stadt aktiv werden, um diese Schulform im Rahmen eines Entwicklungsprojekts wieder ins Gespräch zu bringen.



3.3.4 Graubünden

Grundsätzlich hat der Kanton Graubünden eine abwartende und beobachtende Position zum Projekt eingenommen. Die Einführung einer Basisstufe steht momentan nicht zur Diskussion.



3.3.5 Obwalden

Der Kanton OW hat grundsätzlich eine abwartende Haltung. Zum heutigen Zeitpunkt können auf kommunaler Ebene Basisstufenprojekte realisiert werden, sofern sie den kantonalen Vorgaben entsprechen. Der Kanton OW wartet die EDK-Ost-Ergebnisse ab und entscheidet dann über das weitere Vorgehen.



3.3.6 Schaffhausen

Der Kanton Schaffhausen hat im Moment eine abwartende Haltung. Aktuell werden keine Basis- oder Grundstufenprojekte lanciert.

Der Kanton Schaffhausen wartet mit Interesse den Schlussbericht ab und entscheidet dann über das weitere Vorgehen. Grundsätzlich werden wichtige Erkenntnisse aus der Evaluation des Projekts laufend in den Schulentwicklungsprojekten auf der Kindergarten- und auf der Primarschulstufe einbezogen und berücksichtigt.



3.3.7 Schwyz

Die kantonale Kommission Eingangsstufe hat den Auftrag, den Verlauf und die Ergebnisse des Schulversuchs EDK-Ost 4bis8 zu analysieren und ergänzend dazu Varianten für einen angereicherten Zweijahreskindergarten und einer neu gestalteten zweijährigen Unterstufe (1. + 2. Klasse) auszuarbeiten. Die Kommission wird dem Erziehungsrat im Jahr 2010 einen Modellvorschlag unterbreiten.



3.3.8 Solothurn

Der Schuleingangsbereich für 4 bis 8-jährige Kinder ist weiterzuentwickeln. Dieser Schuleingang ist als erste Bildungsstufe zu definieren und von allen Kindern zu besuchen. Deshalb soll der Kindergarten in die Volksschule integriert werden. Die allfällige Weiterentwicklung des Kindergartens zur Basisstufe wird Thema der nächsten Legislaturperiode (2013-2017). In dieser Legislatur ist die wissenschaftliche Evaluation zu den schweizweiten Schulversuchen sorgfältig auszuwerten und die sachgerechten Erkenntnisse für das Solothurnische Schulwesen der politischen Diskussion vorzulegen.



3.3.9 Uri

Die Basisstufe steht im Kanton Uri nicht zur Diskussion. Zurzeit steht das Obligatorium von einem Jahr Vollzeitkindergarten und einem zusätzlichen zweiten Kindergartenjahr für alle Kinder auf freiwilliger Basis zur Diskussion.



3.3.10 Wallis (deutschsprachiger Kantonsteil)

Im französischsprachigen Kantonsteil ist die Basisstufe und/oder Grundstufe bis heute kein Thema, obwohl sie auch

zwei-drei ähnliche Projekte wie weiter unten dargestellt jährlich durchführen. Die Staatsratsbeschlüsse vom 22. Februar 2006 und 5. April 2007 zur Organisation des Schuljahres erlauben den Gemeinden, Lösungen im Sinne der Basisstufe, in denen Kinder des Kindergartens und der 1./2. Primarklassen gemeinsam unterrichtet werden. Dabei werden zusätzliche Stunden pro Klasse (ca. zwischen 120 und 130 Stellenprozenten) bewilligt, die den einzelnen, aber immer wieder unterschiedlichen Bedürfnissen der Klassen gerecht werden sollen. Diese Organisationsform der Eingangsstufe wird insbesondere von kleinen Berggemeinden gewählt, die sonst ihre Klassen aufgrund der extrem demografischen negativen Entwicklung verlieren würden. In den letzten Jahren konnten 7 Gemeinden im deutschsprachigen Kantonsteil von dieser Zusammenarbeitsform profitieren. Die Hauptverantwortung in einer solchen Klasse wird immer von einer Lehrperson, welche ein Diplom für die Stufe -2/+2 (+6) vorweisen kann, getragen. Die Penseneinteilung wird so vorgenommen, dass auch separate Zeitgefässe für die Kindergartenschüler zur Verfügung gestellt werden.

Die Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen (es können unter Umständen einmal drei Lehrpersonen involviert sein) stellt im Grossen und Ganzen kein Problem dar. Die Erfahrungen sind grossmehrheitlich sehr positiv.



3.3.11 Zug

Der Kanton Zug hat eine abwartende Haltung. Auf kommunaler Ebene können als Schulversuch sowohl Basisstufen- als auch Grundstufenprojekte realisiert werden. Eine Gemeinde führt seit Sommer 2008 einen Schulversuch mit der Grundstufe durch.

Zitat folgt

3.4 Kantone mit Schulversuchen: Erkenntnisse und Erfahrungen

Einleitung

Für die Umsetzung und Durchführung der Schulversuche wurden nicht einheitliche Kriterien oder Vorgehensweisen festgelegt. Die organisatorischen Rahmenbedingungen für die Projektorganisation, die Ressourcen und die Dauer der Projektphasen oder die Rahmenbedingungen für die Schulversuchsklassen müssen im jeweiligen kantonalen Kontext unter Berücksichtigung der jeweils spezifischen Vorgaben, die auch für den Kindergarten und die Unterstufe gelten, beurteilt werden.

Die in den Kantonen mit unterschiedlichen Ressourcen geleisteten Entwicklungsarbeiten können unter folgenden Aspekten zusammengefasst werden.

Festlegen der kantonalen Rahmenbedingungen für die Schulversuchsprojekte und den Personaleinsatz

Zum Beispiel: Vorgehen bei der Auswahl der Schulversuchsklassen, obligatorische und/oder fakultative Beteiligung der Lehrpersonen, Konzept Weiterbildung, Festlegung Teamteachinglektionen, Festlegung Besoldung, Einbezug der bestehenden Integrationskonzept, Definitionen multiprofessionelles Team (Einbezug der Fachlehrpersonen), Entlastung für Projektmitarbeit, Berücksichtigung der Örtlichkeiten und räumliche Voraussetzungen und Infrastruktur

Realisierung und Konkretisierung der Organisation der Schulversuchsklassen und Organisation des Unterrichts vor Ort

Zum Beispiel: Bildung der Basis- oder Grundstufenklassen, Organisation der Unterrichtszeiten, Bilden der multiprofessionellen Teams, Verteilung der Pensen, Zusammenarbeit von Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrpersonen, erste Erfahrungen in der Arbeitsteilung, gemeinsame Vorbereitung und Absprachen in der Raumgestaltung, im Tagesablauf, in der Zusammenarbeit mit der Schulischen Heilpädagogin, in der Zusammenarbeit mit den Eltern, Organisation der halbjährlichen Eintritte und/oder Übertritte, Umsetzung Flexibilisierung Durchlaufzeit

Konkretisierung und Umsetzung der pädagogischen Zielsetzungen:

Zum Beispiel: Bildung von flexiblen Lernstandsgruppen, individuelle Förderung, Lernzeit- Spielzeit, Vorbereitung von vielfältigen Spiel- und Lernangeboten, Umgang mit einer altersheterogenen Klasse, Weiterentwicklung von Lehrmitteln, Elternarbeit, Umgang mit sozial benachteiligten Kindern, Gestaltung von Übertritten, individuelle Einführung in die Kulturtechniken

Viele Entwicklungen im pädagogisch-didaktischen Bereich konnten erst im Verlauf des Schulversuchs erprobt werden. Sie sind im Sinne einer Ergebnissicherung noch nicht abgeschlossen. Letzteres gilt insbesondere für die didaktischen Konzepte für das Lernen in altersdurchmischten Gruppen, für Lehr-/Lernmaterialien und für die Verbindlichkeit der Zusammenarbeit im Team.

Die folgenden Erfahrungsberichte geben Auskunft über den Umgang und die Realisierung der oben erwähnten Entwicklungsbereiche und orientieren sich an Überschriften:

- Bestandesaufnahme der aktuellen Situation im Kanton bezüglich Schuleintritt
- Projektgeschichte
- Rahmenbedingungen der Schulversuche
- Ausgewählte Aspekte der Umsetzung der Zielsetzungen der Schulversuche
- Herausforderungen, Schwierigkeiten, Gelingensbedingungen
- Wo möglich: ein Fazit



3.4.1 Aargau

Bestandesaufnahme

Der Umstand, dass im Kanton Aargau rund 7 Prozent der Schülerinnen und Schüler verzögert eingeschult und 16 Prozent der Kinder einer Einschulungsklasse zugewiesen wurden, wurde als Indikator gewertet, dass das Bildungspotential im Kanton Aargau in Kindergarten und Unterstufe noch besser genutzt werden müsste. Zudem nahmen zwischen 1993 und 2003 die Schülerzahlen von Einschulungsklassen um 54 Prozent und jene der Kleinklassen der Primarschule um 24 Prozent zu, obwohl die Schülerzahlen im gleichen Zeitraum um 3 Prozent zurückgingen. Im Sommer 2003 wurde ein Schulversuch gestartet, in welchem sowohl die Grund- als auch die Basisstufe erprobt werden konnten.

Projektgeschichte / Erfahrungen

Im Schuljahr 2003/04 starteten 6 Grundstufen- und 4 Basisstufenabteilungen aus sechs Gemeinden mit der Erprobung der neuen Eingangsstufe. Um die beteiligten Lehrpersonen in ihrer anspruchsvollen Aufgabe im Umgang mit heterogenen Schülergruppen zu unterstützen, wurde ein Weiterbildungs- und Supportangebot angeboten, welches folgende Schwerpunkte umfasste:

- Sechs obligatorische Kurstage pro Jahr in der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW). Der Besuch der Weiterbildung war für alle Lehrpersonen aus den Versuchsklassen obligatorisch. Dieses kursorische Weiterbildungsprogramm dauerte bis Ende Schuljahr 2005/06.
- Unterrichtsberatung für alle beteiligten Lehrpersonen
- Supervision (Tandemberatung)
- Regelmässige Erfahrungsaustauschrunden
- Im Weiteren konnten die Lehrpersonen Dozierende der FHNW für fachdidaktische Fragen beiziehen.

Die ersten Erfahrungen der Vorbereitungs- und Startphase wurden im April 2004 dokumentiert (Zwischenbericht Grund- und Basisstufe, Silvia Bürkler, 2004). Der Schwerpunkt lag in der Evaluation der Rahmenbedingungen und bei der Befragung von beteiligten Eltern zur Akzeptanz des Schulversuchs. Bei Lehrpersonen wurden insbesondere Fragen zur Teamarbeit gestellt. Die Ergebnisse fanden in der Tendenz ihre Bestätigung in der Evaluation des Projekts 4bis8 der EDK-Ost.

Im Frühling 2006 entschied der Regierungsrat, das Projekt Grund- und Basisstufe in die umfassende Bildungsreform «Bildungskleeblatt» zu integrieren, zumal sich die Überzeugung durchgesetzt, dass die vier Reformprojekte (Eingangsstufe, Harmonisierung Schulstrukturen, Tagesstrukturen und Lektionenzuteilung mit Sozialindex) in engem Bezug zueinander standen und sich demzufolge eine Gesamtplanung (Planungsbericht Bildungskleeblatt, 2007) bezüglich pädagogischer Ausrichtung, Schulstandorte, Raumbedarf, Personal, Weiterbildung und Finanzen aufdrängte. Entsprechend wurde der Schulversuch bis zum Vorliegen eines definitiven politischen Entscheids verlängert.

Da der Regierungsrat dem Grossen Rat nur ein Modell unterbreiten wollte, stand die Frage an: Dreijährige Grund- oder vierjährige Basisstufe? Dabei hat er u. a. die «Argumente für die Basisstufe aus pädagogisch-psychologisch und didaktischer Sicht» von Ursula Hottinger der Fachhochschule Nordwestschweiz einbezogen. Der Entscheid zugunsten der Basisstufe stiess auch im neu sich formierenden Bildungsraum Nordwestschweiz aus folgenden Gründen auf Akzeptanz:

- Die Basisstufe ist kompatibel zur vorgesehenen Struktur des Lehrplans 21 (4-4-3) und zu den Bildungsstandards im 4. Bildungsjahr.
- Die Basisstufe bietet ein reichhaltigeres Lernspektrum und Lernangebot. Modelllernen unter Kinder ist eher möglich.
- Eine heterogenere Schülerschaft (vier Jahrgänge) ist förderlicher für Entwicklung von Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz.
- Der Abschluss der grundlegenden Fertigkeiten gemäss heutigem und wohl auch zukünftigem Lehrplan ist am Ende des vierten Bildungsjahres.

- In der Basisstufe ist die Gruppe – ausgehend von den bisherigen Strukturen Kindergarten / Unterstufe – ausgeglichener.
- Die Möglichkeit zur Verkürzung der Verweildauer ist in der vierjährigen Basisstufe eher gegeben.
- Entwicklungsverzögerte Kinder holen vor allem im vierten Bildungsjahr auf; damit ist die Verlängerungsquote geringer als in der Grundstufe.
- In kleineren Gemeinden ist die Bildung von Abteilungen in den ersten acht Jahren gleichmässig verteilt (4 Jahre Basisstufe – 4 Jahre Primarstufe). Aus diesem Grund sind die Kostenberechnungen zugunsten der Basisstufe ausgefallen. Somit ist im vierten Jahr, trotz geringeren Kosten eine intensivere Förderung (150 Stellenprozente) der Kinder möglich.
- Die Lehrpersonen- und Lehrerausbildung der Fachhochschule Nordwestschweiz ist mit der vierjährigen Basisstufe kompatibel.
- Das Innovationspotential ist in der Basisstufe grösser. Dies kann jedoch auch als Nachteil gewertet werden, ist doch die fachdidaktische Herausforderung in der Basisstufe grösser als in der Grundstufe.

Die Instrumente zur Beobachtung und Beurteilung der Schülerinnen und Schüler, welche für den Schulversuch entwickelt worden waren, erwiesen sich nur bedingt als praxistauglich. Das BKS hat der FHNW 2008 den Auftrag erteilt, auf der Basis der HarmoS-Kompetenzmodelle und -standards für die Sachkompetenz in den Fachbereichen Deutsch und Mathematik eine Umsetzungshilfe für die individuelle Beurteilung der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Es sollen pro Fach ein konzentrierter Kompetenzraster sowie Aufgaben mit Lösungen erarbeitet werden. Auf der Einschätzung der Kompetenzen sollen die Lehrpersonen eine Förderplanung machen können und damit gezielt jene Kinder fördern, bei denen der vorzeitige Übertritt nicht eindeutig ist oder bei denen es darum geht, eine Entwicklungsverzögerung angemessen aufzufangen. Nach der Ablehnung der Basisstufe wird nun eine Version erarbeitet, welche sowohl in einer Basisstufe als auch in den traditionellen Strukturen umgesetzt werden kann. Die Publikation wird im Herbst 2010 vom Schulverlag Bern herausgegeben.

Das Departement BKS hat jeder Gemeinde detaillierte Planungsgrundlagen im Hinblick auf die Umsetzung der Bildungsreform zur Verfügung gestellt. Der Raumbedarf wurde dabei in allen Kleeblättern zu einem wichtigen Thema, einen besonderen Stellenwert nahm er bei der Basisstufe ein. Die Bilanz aus den Diskussionen kann als Leitsatz wie folgt zusammengefasst werden: Wenn sich Schulleitungen, Schulpflegen und Lehrpersonen erste Gedanken machen, wie eine

Basisstufe eingerichtet werden soll, empfiehlt es sich, als Ausgangspunkt der Überlegungen die Raumgestaltung eines traditionellen Kindergartens (inkl. Aussenräume) zu verinnerlichen und diese anschliessend auf die schulischen Belange zu erweitern – und nicht umgekehrt! Die Planungsberechnungen haben ergeben, dass sich bei Einführung der Grund- oder der Basisstufe die Anforderungen an die Räumlichkeiten ändern. Dies kann Auswirkungen auf die Standorte haben und es ist möglich, dass die Eingangsstufe an einem Mittelstufenstandort angesiedelt werden muss. Die bestehenden Kindergartenstandorte hätten für rund 83 Prozent des Grundstufen- respektive 67 Prozent des Basisstufenbedarfs ausgereicht. Etwa 227 Abteilungen der Grund- bzw. 450 Abteilungen der Basisstufe hätten an Primarschulstandorte platziert werden müssen. Rund 40 Prozent der heutigen Kindergartenstandorte befinden sich jedoch im näheren Umkreis der Mittelstufe, sodass sie organisatorisch gut in die Schulorganisation hätten eingebunden werden können.

Mit der Diskussion der EDK-Ost Leitideen zum Rahmenkonzept wuchs die Einsicht, dass die Möglichkeiten der Basisstufe nur ausgeschöpft werden, wenn alle Kinder zumindest an den Vormittagen gemeinsam den Unterricht besuchen. Gleichzeitig sahen sich einige Lehrpersonen noch nicht in der Lage, Unterrichtssettings umzusetzen, welche den Qualitätskriterien gemäss Leitideen der EDK-Ost und den entsprechenden Positionspapieren von Wannack und Hottinger entsprachen. Ein Erfahrungsaustausch zur Frage, welche Unterrichtsstruktur lernstandsorientiertes altersgemischtes Lernen noch besser ermöglicht und unterstütze, war der Ausgangspunkt zu einem Unterrichtsentwicklungsprojekt mit Edwin Achermann. Ziel war es, Varianten der Vormittagsgestaltung zu erproben, den eigenen Unterricht weiterzuentwickeln und Erfahrungen mit ortsübergreifender Unterrichtsentwicklung und -planung zu sammeln. Das Ergebnis liegt seit August 2009 unter dem Titel «Der Vielfalt Raum und Struktur geben» (Schulverlag Bern) vor. Am 17. Mai 2009 wurde dem Aargauischen Stimmvolk die Gesetzesvorlage zu einer umfassenden Bildungsreform, dem Bildungskleeblatt, zur Abstimmung unterbreitet. Es konnte über die vier Teilbereiche einzeln abgestimmt werden. Alle vier «Kleeblätter» wurden abgelehnt.

Ende Schuljahr 2009/10 werden die Grund- und Basisstufenabteilungen in den Versuchsgemeinden aufgelöst und die Kinder werden wieder in den traditionellen Strukturen (Kindergarten / Unterstufe) gefördert.

Rahmenbedingungen

Im Kanton Aargau ging man davon aus, dass eine Basisstufe mit einem Regelklassenlehrpersonenpensum von 150 Prozent

mandatiert wird (exkl. Pensum für die heilpädagogische Unterstützung und die Musikgrundschule) Zum wiederkehrenden Aufwand wurde im Anhang zum Planungsbericht Folgendes festgehalten:

Im Schuljahr 2011/12 beginnt die Umsetzung der Strukturreform, 2014/15 sind die Eingangsstufe und die Strukturharmonisierung vollständig eingeführt. Um den jährlichen Aufwand der geplanten Vorhaben darzustellen, wird jeweils die Differenz der Umsetzungsvariante zum heutigen Schulsystem im Jahr 2014/15, also bereinigt um die demografische Entwicklung, dargestellt. Die ersten Säulen jeder Darstellung bilden die demografische Entwicklung bis 2011/12 und 2014/15 ab.

Der dargestellte Aufwand beinhaltet den Personalaufwand inkl. Arbeitgeberbeiträgen für die Grundausrüstung der Volksschule ohne zusätzliche Angebote wie zum Beispiel Instrumentalunterricht, Begabtenförderung, schulische Heilpädagogik, Deutsch für Fremdsprachige oder die Aufwendungen für Stellvertretungen und Schulleitungen. Die Berechnung der Lohnkosten basiert auf dem Indexstand 2004. Teuerungen sind nicht eingerechnet und dürfen nicht dem Bildungskleeblatt angerechnet werden. Im Kostenvergleich wird die Rechnung 2005 mit der aufgelaufenen Teuerung zu korrigieren sein. Die ersten drei Säulen zeigen den Aufwand von Kindergarten und Primarschule (heutiges System) in den Jahren 2004/05,

2011/12 und 2014/15. Die hier sichtbare Veränderung widerspiegelt die demografische Entwicklung. Zur Darstellung des Aufwands der neuen Eingangsstufe ist als Basis ein Referenzsystem notwendig, welches das heutige System mit identisch vielen Jahrgängen darstellt. Deshalb wird mit der vierten Säule der Aufwand von Kindergarten und sechs Jahren Primarschule im Jahr 2014/15 als Referenz angezeigt.

Die Grafik zeigt, dass der Mehraufwand einer Umstellung von einem System mit Kindergarten zu einer Primarschule mit Grundstufe 24 Millionen Franken jährlich beträgt. Wird die Basisstufe eingeführt, so betragen die jährlichen Mehraufwendungen 21 Millionen Franken.

Der Mehraufwand ergibt sich hauptsächlich aus der Anpassung der Löhne der Kindergartenlehrpersonen an das Niveau der Primarlehrpersonen sowie der Ausstattung der Abteilungen der Eingangsstufe mit rund 1,5 Vollzeitäquivalenten. Andererseits fällt gegenüber dem heutigen System der relativ hohe Aufwand der Einschulungs- und der Kleinklassen weg. Die Basisstufe führt zu weniger Mehraufwand als die Grundstufe, obwohl damit ein Jahr länger 1,5 volle Lehrpensen pro Abteilung anfallen. Dies liegt im Pool-Effekt bei der Abteilungsbildung begründet. Bei der Basisstufe entstehen durch optimalere Abteilungsbildung weniger Abteilungen pro Schuljahrgang als bei der Grundstufe.

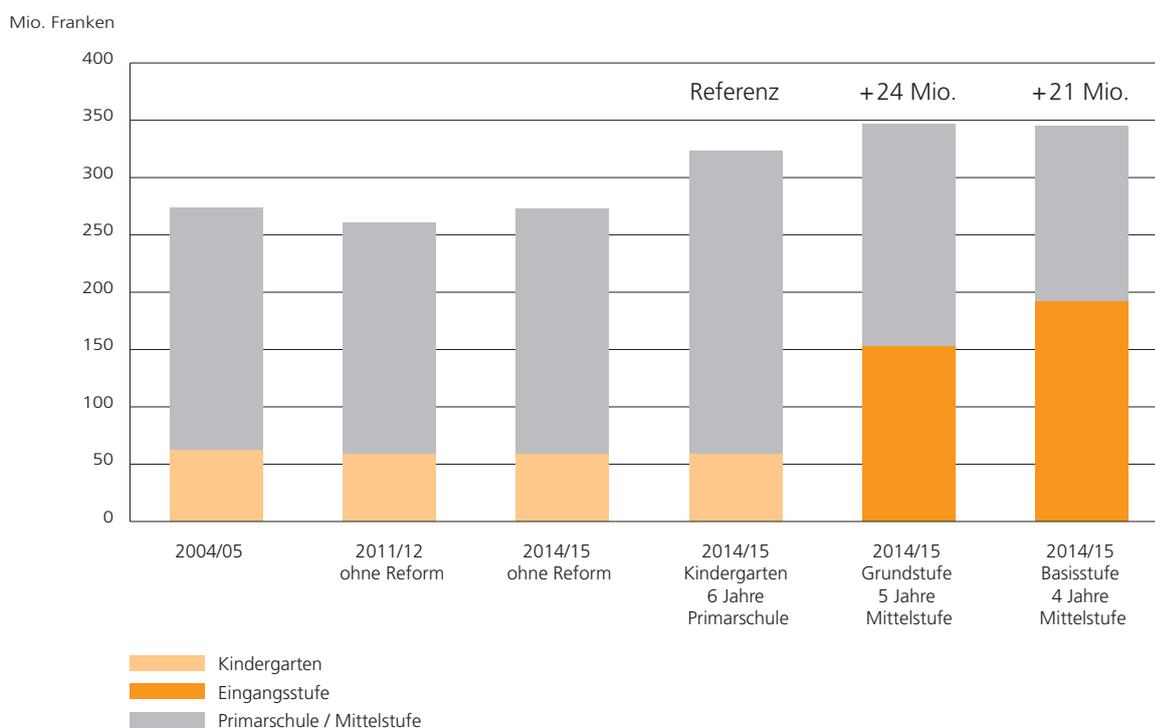


Abbildung 6: Finanzieller Aufwand für Grundstufe und Basisstufe

Aufwand der Varianten der neuen Eingangsstufe. Angegeben ist der Aufwand von neu 8 Jahren Primarschule mit Grund- bzw. Basisstufe als Eingangsstufe. Dieser Aufwand wird verglichen mit dem Aufwand von 2 Jahren Kindergarten und 6 Jahren Primarschule im Jahr 2014/15



3.4.2 Appenzel Ausserrhoden

Bestandesaufnahme

In Appenzel Ausserrhoden ist der Kindergarten seit 2000 als Teil der Volksschule im Schulgesetz verankert und ein verbindlicher Lehrplan wurde durch den Regierungsrat erlassen. Die Gemeinden ermöglichen einen zweijährigen Kindergartenbesuch, wovon ein Jahr für alle Kinder obligatorisch ist. Das freiwillige 1. Jahr Kindergarten wird von 95 Prozent der Kinder, welche dazu berechtigt sind, besucht. 93 Prozent treten aus dem Kindergarten in eine Regelklasse ein. Rund 2 Prozent der Lernenden besuchen ein drittes Kindergartenjahr. Die Zahl von Lernenden, welche eine Einführungsklasse oder ein Einschulungsjahr besuchen ist abnehmend. Auf Ende Schuljahr 2009/2010 werden die letzten Einführungsklassen / Einschulungsjahre aufgelöst. Lernende, welche vorher eines dieser Angebote genutzt hätten, werden dann in die Primarstufe integriert und durch den Einsatz von Schulischen Heilpädagoginnen unterstützt. Eine weitere Option wird nach wie vor die Rückstellung im Kindergarten (drittes Kindergartenjahr) sein. Die Möglichkeiten zur früheren Einschulung und zum Überspringen von Klassen im Schuleingangsbereich werden vereinzelt genutzt. Die Schulen entwickeln gegenwärtig unterschiedliche Einschulungskonzepte verbunden mit Pensenerweiterung der Schulischen Heilpädagogik im Schuleingangsbereich. Dies zeigt, dass der Übergang vom Kindergarten in die Schule weiterhin eine Schnittstellenthematik darstellt, mit welcher unterschiedlich umgegangen wird.

Auf Grund der demographischen Entwicklung sieht sich Appenzel Ausserrhoden aktuell mit grossen Herausforderungen konfrontiert. Die Zahl der Lernenden ist zwischen 2000 und 2009 um insgesamt 18 Prozent zurückgegangen. Prognostische Hochrechnungen auf der aktuellen Einwohnerkonstellation ergeben zwischen 2009 und 2015 einen weiteren Rückgang um 21 Prozent. Somit würde die Zahl der Lernenden zwischen 2000 und 2015 insgesamt um rund 35 Prozent abnehmen. Die Entwicklung verläuft in den einzelnen Gemeinden sehr unterschiedlich. Während die einen Gemeinden stabile Zahlen verzeichnen, beträgt der Rückgang in anderen bis zu 40 Prozent. Diese Situation macht einen akuten Handlungsbedarf in der Planung struktureller Gegebenheiten und verlässlicher Organisationsformen sichtbar. Die bisherigen Strukturen lassen wenig Spielraum offen, um innerhalb der

bestehenden Rahmenbedingungen den Schulbetrieb bei sehr kleinen Klassengrössen aufrecht erhalten zu können. In naher Zukunft ist aber vereinzelt mit Schülerzahlen zu rechnen, die weder die Bildung pädagogisch sinnvoller noch politisch vertretbarer Klassenzüge im Sinne von Jahrgangsklassen zulassen. Der Bericht zur Entwicklung der Volksschule Appenzel Ausserrhoden 2010 – 2015 kommt zu folgender Erkenntnis:

Die Entwicklung der Zahl der Lernenden bildet auch auf der Kindergarten- und Primarstufe die grösste strukturell-organisatorische Herausforderung. Der Rückgang der Lernenden (2010 – 2015) kann v. a. in den kleinen Gemeinden nur über jahrgangsübergreifende oder altersdurchmischte Zusammensetzung der Klassen/Lerngruppen aufgefangen werden.

Für einzelne Schulen wird die Entwicklung der Zahl der Lernenden zwangsläufig zur Frage führen, ob und wie Schulstandorte als identitätsstiftende Institutionen erhalten werden können.

Je nach Grösse der Schulen, zeichnen sich bei dieser Entwicklung optional folgende Struktur- und Organisationsmodelle ab:

- a) traditionelle Jahrgangsklassen (Grosse Gemeinden können durch Zusammenlegung von Schulkreisen weiterhin Jahrgangsklassen von vertretbarer Grösse bilden); Die Jahrgangsklasse wird auch in Zukunft die häufigste Organisationsform sein.
- b) traditionelle Mehrklassen- oder Gesamtschulen (mehrheitlich jahrgangsorientierter Parallelunterricht mit zwei oder mehr aufeinanderfolgenden Jahrgangsstufen)
- c) Basisstufe / Altersdurchmischtes Lernen (bewusste Mischung von 2 bis 4 Jahrgängen in heterogenen Lerngruppen mit entsprechender Unterrichtsstruktur / Auflösung der Jahrgangsklassen)
- d) Zusammenlegung von Schulstandorten (Kooperationsverträge zwischen Gemeinden).

Die Option c) Altersdurchmischtes Lernen (ADL) als Modell ist mit grösseren strukturellen wie auch pädagogischen Veränderungen und für die Beteiligten mit entsprechend hohen Anforderungen verbunden. Die Umstellung auf ADL ist deshalb an eine Bewilligung durch das Departement Bildung und an bestimmte Rahmenvorgaben gebunden. Letztere orientieren sich während der Projektphase an den gesetzlichen Grundlagen des Kantons, am kantonalen Lehrplan sowie an den empfohlenen Richtwerten der EDK-Ost.

Projektgeschichte

Im März 2003 hat der Regierungsrat von der «Projektbeschreibung Basisstufe Appenzell Ausserrhoden» und dem Grundlagendokument zum Entwicklungsprojekt «Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost» Kenntnis genommen und maximal drei Basisstufenprojekte bewilligt. Zu jenem Zeitpunkt liessen sich jedoch keine Schulen für die Beteiligung am EDK-Ost Projekt finden. Die Haltung war offen zurückhaltend. Interessierte Schulen wollten erste Erfahrungen in den umliegenden Kantonen abwarten. Einige Skepsis bestand im Hinblick auf finanzielle Aspekte aber auch im Hinblick auf den Übergang von der Basisstufe in die 3. Klasse. In der Folge wurden im Departement Bildung Überlegungen zur Weiterführung und Adaption des Modells Basisstufe in der anschliessenden Primarstufe angestellt und in der «Projektskizze Altersdurchmisches Lernen (ADL) auf der Primarstufe» im Januar 2006 grundgelegt. Darin wurden zentrale strukturelle und pädagogische Elemente der Basisstufe übernommen und für die anschliessende Primarstufe adaptiert. Ergänzt wurden diese Grundlagen durch erfahrungsgestützte Überlegungen zum Altersdurchmischten Lernen von Edwin Achermann (2005), die er zum Altersdurchmischten Lernen anhand einer Modellschule skizziert hat.

Die Projektschulen

Differenzierte Gesamtschule Reute

Im Schuljahr 2004/2005 besuchten knapp 60 Lernende den Kindergarten und die Primarschule Reute, Tendenz der Zahl sinkend. Anfangs 2005 entschieden Gemeinderat und Schulkommission von Reute an der eigenen Identitätstiftenden Schule festzuhalten und stellten dem Departement Bildung Antrag zum Projekt «Differenzierte Gesamtschule Reute (DGR)». Danach sollte die Schule Reute künftig als Basisstufe (1. Kindergarten bis 2. Primarklasse) und als altersdurchmischte Mittelstufe (3. – 6. Klasse) geführt werden. Im Mai 2005 erteilte das Departement Bildung der Schule Reute die Bewilligung mit der Auflage, vor Projektstart ein Detailkonzept mit einer sorgfältigen Planung vorzulegen. Darin sollen Ziele, pädagogische Grundsätze, methodisch, didaktische Elemente der Altersmischung aber auch organisatorisch, strukturelle Gegebenheiten und Rahmenbedingungen auf der Grundlage der kantonalen Projektskizze beschrieben werden.

Vor Projektabschluss soll eine Projektevaluation durchgeführt werden. Da wegen des späten Projektstarts einerseits und er besonders Ausgangslage andererseits (Gesamtschule) eine Teilnahme an der Evaluation der EDK-Ost nicht möglich war, wird im Frühjahr 2010 eine eigene Evaluation durch ein externes Team durchgeführt werden. Eine Projektgruppe, in der auch das Departement Bildung Einsitz hatte, erarbeitete das

Feinkonzept. Parallel zur Konzeptarbeit wurde die Vorbereitungszeit bis zum Projektstart für Weiterbildungen im Team und für Hospitationen intensiv genutzt. Das Projekt «Differenzierte Gesamtschule Reute» startete mit Beginn des Schuljahres 2006/2007 und wird bis zum Projektabschluss im Juli 2010 durch das Departement begleitet. Die Ergebnisse der Evaluation werden anfangs Juli vorliegen. Eine Verlängerung des Projektstatus ist derzeit geplant.

Altersdurchmischte Schule Grub AR

Nachdem die Gemeinden Grub AR und Grub SG ihre vertragliche Zusammenarbeit im Bereich der Primarschule aufgelöst hatten, nutzte appenzellisch Grub die Gelegenheit Schulstrukturen und die Schulorganisation ganz zu überdenken. Gemeinderat und Schulkommission entschieden Anfangs 2006 mit dem Modell des Altersdurchmischten Lernens einerseits auf die Heterogenität der Schülerschaft und andererseits auf den bevorstehenden markanten Schülerrückgang durch die Bildung altersdurchmischter Lerngruppen (Klassen) zu reagieren. Oberstes Ziel war, in der Gemeinde Grub AR eine Schule vom Kindergarten bis zum Übertritt in die Sekundarschule I auch längerfristig zu erhalten.

Im März 2006 hat das Departement Bildung in zustimmender Weise vom Arbeitskonzept Kenntnis genommen und die Bewilligung mit denselben Auflagen wie in Reute verbunden. Eine Projektgruppe wurde eingesetzt, welche Rahmenbedingungen festlegte und das pädagogische Konzept erarbeitete. Die Zeit bis zum Projektstart wurde auch in Grub AR intensiv für Weiterbildungen, Hospitationen, Planungs- und Vorbereitungsarbeiten genutzt. Mit Beginn des Schuljahres 2007/2008 startet die Schule Grub mit zwei Basisstufen (1. Kindergarten bis 2. Primarklasse), einer altersdurchmischten Unterstufe (3. u. 4. Klasse) sowie einer altersdurchmischten Mittelstufe (5. / 6. Klasse). Diese Strukturierung wurde als Übergangmodell gewählt und wird mittelfristig in das «Modell Reute» überführt werden – dann, wenn auf Grund der Schülerzahlen nur noch eine Basisstufe und eine Mittelstufe geführt werden kann.

Zielsetzungen und Erfahrungen

Auf Grund der demographischen Entwicklung in Appenzell Ausserrhoden ist der Erhalt des Schulstandortes vom Kindergarten bis mindestens Ende Primarstufe vor allem für kleine Gemeinden in Appenzell Ausserrhoden ein erklärtes Ziel geworden. Die beiden Schulen Reute und Grub AR haben für die Schulorganisation das Modell Altersdurchmisches Lernen gewählt. Durch die im ADL angelegten Zielsetzungen werden sie in ihrem Bestreben der Standortsicherung sowohl in struktureller wie auch in pädagogischer Hinsicht unterstützt.

Verlässliche Strukturen, flexible Organisation

Die im Projekt ADL angelegte Zusammenlegung von 4 Jahrgängen zu heterogenen Lerngruppen (Klassen) erleichtert in beiden Projektschulen die Schulorganisation. Mehrere aufeinanderfolgende Jahrgänge werden zu pädagogisch sinnvollen Lerngruppen zusammengefasst. Auf Schwankungen im Bereich der Schülerzahlen kann durch Anpassung der Lehrpersonen flexibel reagiert werden. Beliebige Zusammenlegen von Jahrganggruppen (wie z.B. eine 2. und eine 5. Klasse) nur der Gruppengrösse wegen wird so verhindert.

In der offenen Unterrichtsstruktur in beiden Projektschulen können je nach Unterrichtssituation und Zielsetzung flexible lernstandsorientierte Gruppen gebildet werden. Nicht der Jahrgang sondern der aktuelle Entwicklungs- und Lernstand sowie die Interessen der Lernenden sollen für die Einteilung in eine Gruppe ausschlaggebend sein. Lernende können in den verschiedenen Fächern entsprechend ihren Voraussetzungen unterschiedlichen Lernstandsgruppen zugehören. Das ist natürlich im ADL.

In den Projektschulen zeigt sich jedoch, dass die Möglichkeit der flexiblen Lerngruppenorganisation nach Lern- und Entwicklungsstand vor allem am Projektanfang wenig genutzt wird. Das jahrgangsorientierte Denken ist noch stark in den Köpfen verankert – sowohl bei den Eltern wie auch bei den Lehrpersonen und den Lernenden selbst. Erst mit zunehmender Projektdauer und wachsender Erfahrung werden die Lehr-

personen sicherer und sie nutzen die Möglichkeit der flexiblen Gruppeneinteilung vermehrt.

Pädagogische und organisatorische Kontinuität

Die Adaption des Basisstufenmodells und somit die Weiterführung des ADL auf der Primarmittelstufe kann als ein Plus der beiden Projektschulen in Appenzell Ausserrhoden gesehen werden. Es ermöglicht den Schulen die Gestaltung eines einheitlichen Schulmodells und einer einheitlichen Schulkultur über die ersten 8 Jahre der Volksschule hinweg.

So ist beispielsweise die Wochenstruktur in beiden Stufen nach gleichen Prinzipien und möglichst einfach gestaltet. Die Vormittage sind konsequent als Blockzeiten organisiert, die bisherige Zeiteinteilung nach dem Lektionenrhythmus wird aufgebrochen und mit offenen und individualisierenden Lehr- und Lerngefässen in längeren Sequenzen gefüllt. Diese Struktur erleichtert die Orientierung und gibt Sicherheit. Sie ermöglicht zudem selbstgesteuertes und kooperatives Lernen, systematisches und thematisches, individuelles und gemeinschaftliches Lernen. Die gemeinsame Wochenstruktur sowie das gemeinsame pädagogische Konzept ermöglichen einen nahtlosen Übergang von der Basis- in die nachfolgende Stufe. Die Bezugsgruppe bleibt über längere Zeit konstant. Zwar wechselt jedes Jahr ein Teil der Lernenden die Stufe, der grössere Teil der Gruppe bleibt aber zusammen. Kinder, die neu in die Gruppe eintreten, werden durch die «Grossen» in die Kul-

Tabelle 3: Organisatorische Rahmenbedingungen in Appenzell Ausserrhoden

Unterrichtspersonen Lernende	Basisstufe: 22 bis 25 Lektionen ADL Primarstufe: 28 bis 31 Lektionen
Teamteaching	Basisstufe: 45 Lektionen ADL Primarstufe Teamteaching plus jahrgangsorientierter Fremdsprachenunterricht: 20 Lektionen
Integration	4 – 7 Lektionen Schulische Heilpädagogik pro Lerngruppe (Klasse)
Multiprofessionelles Team	Zum multiprofessionellen Team der Projektschulen gehören: – 2 Lehrpersonen pro Lerngruppe, die sich die Verantwortung teilen – 1 Lehrperson Schulische Heilpädagogik – 1 Lehrperson Werken
Klassengrösse	Projektschulen (21 – 29) Kantonale Bandbreite (18 – 24) Unter- oder Überschreiten der Bandbreite wird durch Pensenanpassung aufgefangen
Räume	Unterschiedliche Voraussetzungen in den Projektschulen – 2 miteinander verbundene Schulräume (2 Klassenzimmer oder 1 Klassenzimmer plus ein grosser Gruppenraum) – 2 Übereinanderliegende grosszügige offene Räume

tur eingeführt. Und so erfährt jedes Kind innerhalb einer Stufe verschiedene Rollen jedes Jahr aus einer neuen Perspektive. Das Prinzip Kinder lernen von und miteinander kommt auf natürliche Weise zum Tragen. Im vierjährigen Modell zeigen sich gegenüber dem zweijährigen Modell diese Vorteile eindeutig stärker.

Nicht nur die Bezugsgruppe bleibt über eine längere Zeitspanne konstant, die Lernenden werden auch über eine längere Zeit durch dieselben Lehrpersonen unterrichtet. Dies ermöglicht eine kontinuierliche und systematische Lernbegleitung und Förderung, die weitgehend ohne Brüche in der Lernbiographie gestaltet werden können.

Integration und Individualisierung – Pädagogik der Vielfalt

In den beiden Projektschulen ist in der Basisstufe von Beginn an auf eine Separation ins Einschulungsjahr im benachbarten Dorf verzichtet worden. Möglichst alle Lernenden werden integriert gefördert.

Es zeigt sich in beiden Schulen, dass Unterrichtsorganisation, Raumangebote sowie die offen gestaltete Lernumgebung die integrative Förderung durch Schulische Heilpädagogen unterrichtsnah und hauptsächlich innerhalb der Lerngruppe ermöglichen und erleichtern. Die Lehrpersonen für Schulische Heilpädagogik sind stark ins Schulleben und Unterrichtsgeschehen einbezogen und unterrichten die meiste Zeit im Teamteaching.

In Reute und in Grub AR werden auch Lernende mit verstärkten sonderpädagogischen Massnahmen integriert gefördert. Dazu stehen den Schulen zusätzliche personelle durch den Kanton finanzierte Ressourcen zur Verfügung.

In den beiden Projektschulen wurde bisher je einmal die Verweildauer in einer Stufe verlängert und in einer Schule einmal verkürzt. Innerhalb einer Stufe ist dies für die Lernenden ohne Wechsel der Bezugsgruppe und ohne Wechsel der Lehrperson möglich.

Herausforderungen / Gelingensbedingungen

Information und Einbindung

In Appenzell Ausserrhoden ist kurz- und längerfristig die Standortfrage der Schule für kleine Gemeinden zentral. Die grosse Herausforderung bestand darin, ein Schulmodell zu entwickeln, durch welches mit verlässlichen Strukturen die Schule im Dorf erhalten werden kann und welches pädagogisch überzeugt. Die Projektschulen haben sich nach reiflichen Überlegungen für das Modell Basisstufe / Altersdurchmisches Lernen entschieden. Es war in beiden Projektschulen klar,

dass dies mit einem grösseren «Umbau» verbunden sein würde, der durch eine Projektorganisation gesteuert werden sollte. Die Einbindung der strategischen Entscheidungsträger aber auch der Öffentlichkeit war von Beginn an sehr wichtig. Das Modell sollte als strukturelle und pädagogische Konzeption breite Akzeptanz finden.

Beide Gemeinden veranstalteten vor und während des Projektstarts mehrere öffentliche Informationen zum Umstellungsprozess und traten mit der Bevölkerung in die Diskussion.

An beiden Standorten wurde die Umstellung kritisch verfolgt. Mit zunehmender Projektdauer wich die Skepsis jedoch grösstenteils wohlwollender Akzeptanz und Zufriedenheit.

Gelingensbedingungen

Das stufenübergreifende Modell ADL vom Kindergarten bis zur 6. Primarklasse wird von den betroffenen Gemeinden und Schulen als situationsadäquat und als erfolgreich betrachtet. Die Fortsetzung und Adaption des Basisstufenkonzepts in der weiterführenden Primarstufe bewährt sich in den Projektschulen. Die Entwicklung einer gemeinsamen Schulkultur wird von den Beteiligten zwar als zeit- und arbeitsintensiv aber auch als positiv erlebt. Dass die Kinder die Schule vom Kindergarten bis zur 6. Klasse altersdurchmisch und in ähnlichen Strukturen durchlaufen können ist ein grosser Gewinn.

Weitere Gelingensfaktoren

- eine Projektorganisation mit Projektleitung und Projektgruppe
- eine Vorbereitungsphase von 2 Jahren
- eine einheitliche Schulkultur Basisstufe und Weiterführung des ADL ab der 3. Klasse
- intensive Weiterbildung und Vorbereitung (Herausforderung: Wissenssicherung bei personellen Wechseln)
- bedarfspezifische Unterstützung und Begleitung während der Projektphase (Supervision, fachspezifisches Coaching)
- Vernetzung und Zusammenarbeit der Projektschulen
- Regelmässige Standortbestimmungen
- Grosszügige Rahmenbedingungen
- konzeptionelle, personelle und finanzielle Unterstützung durch den Kanton

Die bisherigen Erfahrungen haben gezeigt, dass sich Altersdurchmisches Lernen als Modell bewährt. Dabei ist es wichtig, dass es auf einem pädagogischen Konzept basiert und die Philosophie von den Beteiligten auf allen Ebenen gewollt und getragen wird.



3.4.3 Bern

Bestandesaufnahme Kindergarten – Unterstufe

Im Kanton Bern sind Kindergarten und Volksschule heute relativ stark getrennt und in zwei verschiedenen Gesetzen geregelt. Das Kindergartenengesetz verpflichtet die Gemeinden allen Kindern, welche ein Jahr vor dem Schuleintritt stehen, den Besuch des Kindergartens während eines Jahres zu ermöglichen. 92 Prozent der Gemeinden bieten aber einen zweijährigen Kindergartenbesuch an. Diese Klassen werden altersgemischt geführt. In der Schule werden nur ca. 30 Prozent als Mehrjahrgangsklassen unterrichtet. Die Klassengrößen liegen im Kindergarten im Normalbereich zwischen 13 und 24 Kindern. In den ersten beiden Primarklassen reicht der Normalbereich sogar bis 26 Kinder. Das heisst, für 13 bis 26 Kinder stehen im Schuleingangsbereich die gleichen (persönlichen) Ressourcen und Rahmenbedingungen zur Verfügung. Die Klassen werden in der Regel von einer Lehrperson geführt. Teamteaching ist nur möglich, wenn zusätzliche Lektionen für die Förderung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf und die Förderung von fremdsprachigen Kindern (Deutsch als Zweitsprache, DaZ) oder für die Bewältigung von schwierigen Unterrichtssituationen bewilligt werden. Das führt dazu, dass viele Lehrpersonen im Kindergarten mit grösseren Klassen letztere Lektionen beantragen, damit sie durch eine zweite Lehrperson unterstützt werden können. Gelegentlich wird in der Primarschule der Halbklassenunterricht im Teamteaching erteilt.

Studierende an der PHBern erwerben ein Diplom, das sie berechtigt, vom Kindergarten bis und mit 6. Schuljahr zu unterrichten. Seit Sommer 2009 bietet die PHBern einen Zertifikatslehrgang CAS, Zusatzausbildung Eingangsstufe/Basisstufe an.

Im Schuljahr 2009/10 unterrichten im Kindergarten 16 Prozent der Lehrpersonen ein Vollpensum (28 Jahres-Lektionen bei 38 Schulwochen). In der Unterstufe sind es lediglich 6 Prozent.

Schnittstelle Kindergarten – Schule

2008 wurden im Kanton Bern 1167 Kinder im Hinblick auf den Schuleintritt abgeklärt. Das sind 13,1 Prozent aller Kinder, die 2009 schulpflichtig wurden. 9,6 Prozent der Kinder traten in eine Einschulungsklasse ein, 5,6 Prozent wurden zurückgestellt und 1,5 Prozent der Kinder traten vorzeitig in die Schule ein. Die Daten entsprechen Angaben aus anderen Jahren. Erste Primarklassen bestehen somit häufig aus drei Jahrgängen.

Diese Zahlen zeigen, dass der herkömmliche Schuleintritt dem unterschiedlichen Entwicklungs- und Lernstand der Kinder nicht entspricht und hoch selektiv ist. Die Selektion erfolgt nach wenig transparenten Gesichtspunkten, da keine standardisierten Verfahren zur Verfügung stehen (Greminger, Tarnutzer & Venetz 2005).

Die Ergebnisse einer wichtigen Studie bezüglich Schuleintritt (Moser/Stamm/Hollenweger 2005) lassen sich folgendermassen zusammenfassen:

- Bei Schuleintritt haben etwa 80 Prozent der Kinder den Lernstoff des ersten Schuljahres in Mathematik teilweise bewältigt und knapp 20 Prozent befindet sich leistungsmässig bereits im zweiten Schuljahr.
- Bei den Lesekompetenzen bestehen grosse Unterschiede: Zu Beginn des ersten Schuljahres kennen 5 Prozent der Kinder keine Buchstaben, etwa 35 Prozent erfassen die Verbindung zwischen Buchstaben und Lauten nur im Ansatz, 15 Prozent lesen bereits schwierige Wörter und längere Sätze.

HarmoS

Der Kanton Bern ist mit der Volksabstimmung vom 27. September 2009 der interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007 beigetreten. Die Umsetzung erfolgt im Rahmen der Revision des Volksschulgesetzes 2012. Die Ausgestaltung der Eingangsstufe ist dabei ein zentrales Thema.

*Die Entwicklung einer
gemeinsamen Unterrichtskultur wird
von den Beteiligten zwar als
zeit- und arbeitsintensiv aber auch
als positiv erlebt.*

Zum Projekt

Politischer Auftrag

Im März 1998 verlangte ein Vorstoss im Grossen Rat die Einführung der Basisstufe (Motion Morgenthaler). Die Basisstufe sollte u. a. die längst fällige Reform des Übergangs vom Kindergarten in die Schule bringen und den Kindern individuelle Lernwege ermöglichen.

Die Motion wurde vom Regierungsrat u. a. mit den Begründungen abgelehnt,

- dass der laufenden Vernehmlassung der Studie der EDK-Ost zur Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz nicht vorgegriffen werden soll, und
- dass die Einführung der Basisstufe mit einem frühen Obligatorium und grossen finanziellen Auswirkungen verbunden sei.

Im November 1999 wurde von Grossrätin Morgenthaler erneut eine Motion mit der gleichen Forderung eingereicht. Diese zweite Motion wurde im Mai 2000 als Postulat überwiesen.

Umsetzung des politischen Auftrages

Die Erziehungsdirektion liess darauf zwei Berichte erstellen.

- Im Bericht «Alternativen zur Basisstufe» wurde dargelegt, in welchen umliegenden Ländern und in welchen Kantonen die Einführung der Basisstufe diskutiert und geplant wird. Vor- und Nachteile verschiedener Modelle werden darin aufgezeigt.
- In einem zweiten Bericht wurden die Auswirkungen, welche die Einführung der Basisstufe auf das gesamte Schulsystem des Kantons Bern hätte, erläutert und Fragen aufgelistet, die in einem Schulversuch zu beantworten sind, bevor eine Entscheidung für eine allfällige Einführung der Basisstufe getroffen werden kann.

Aufgrund der beiden Berichte erteilte die Erziehungsdirektion dem Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung den Auftrag,

- einen Schulversuch zur Flexibilisierung des Schuleintrittsalters mit dem Modell Basisstufe in Zusammenarbeit mit verschiedenen Gemeinden im Kanton Bern zu planen und
- die Zusammenarbeit mit dem Entwicklungsprojekt «Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost» sowie die Koordination mit anderen Kantonen anzustreben.

Bei der Planung des Projektes stellte sich heraus, dass der französischsprachige Teil des Kantons Bern ein eigenes Pilot-Projekt, «Cycle Élémentaire» entwickeln will, das sich an der Schulentwicklung der Westschweiz orientiert.

Aus finanziellen Gründen wurde für die Schulversuchsdauer

von 5 Jahren die Zahl der Projektklassen auf 13 Klassen im deutschsprachigen (inkl. 1 Klasse einer Sprachheilschule) und 2 Klassen im französischsprachigen Teil des Kantons festgelegt.

Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich ausschliesslich auf den Schulversuch im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern.

Merkmale des Projekts

Die Ziele und Rahmenbedingungen des Schulversuchs orientieren sich an den Vorgaben der EDK-Ost 4bis8 (gemäss EDK Dossier 48A, 1997). Das Projekt wird gemeinsam durch die Leiterin des Fachbereichs Kindergarten und den Leiter der Abteilung Volksschule deutsch geführt. Alle Beteiligten im Schulversuch (Gemeindebehördenmitglieder, Schulinspektorinnen/-inspektoren, Schulleiterinnen/-leiter und Lehrpersonen) bilden die Projektgruppe, die das Projekt gemeinsam entwickelt.

Teilnahme am Schulversuch

Rund 40 Gemeinden interessierten sich für die Teilnahme am Schulversuch. Die Projektleitung definierte folgende Kriterien für die Auswahl:

- Berücksichtigung verschiedener Regionen im Kanton Bern
- Ausgewogenheit zwischen Anzahl Kleinstgemeinden und Stadtgemeinden
- Einverständnis aller Beteiligten zur Teilnahme am Schulversuch (Gemeindebehörden, Schulinspektorat, Schulleitungen, Lehrpersonen und teilweise Eltern)
- Einwilligung aller Beteiligten zur aktiven Mitarbeit im Projekt

12 Schulgemeinden und eine Sprachheilschule konnten im Schulversuch Basisstufe begrüsst werden. Es sind dies: Affoltern i.E., Brienz, Bern-Bümpliz, Gstaad, Hermligen-Merzligen, Köniz-Buchsee, Meiringen, Niedermuhlem, Niederscherli, Oeschenbach-Kleindietwil, Wimmis, Wohlen und die Sprachheilschule Münchenbuchsee.

Die Rechte und Pflichten beider Partner wurden per Verfügung festgehalten. Die Erziehungsdirektion verpflichtete sich u. a. für die Begleitung und Beratung der Schulen, die Sicherstellung der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation, die Weiterbildung der Lehrpersonen sowie die Übernahme der zusätzlichen Lektionen für Teamteaching sowie Entlastungslektionen für die Mitwirkung im Projekt).

Die Gemeinden mit einer Projektklasse verpflichteten sich ihrerseits u. a. zur Planung und Organisation des Schulversuchs vor Ort, zur Mitarbeit in der kantonalen Projektgruppe und zur Mitwirkung bei der Evaluation im Rahmen des Schulentwicklungsprojektes der EDK-Ost 4bis8.

Erkenntnisse

Die Schulversuchsanlage hat sich bewährt. Besonders günstig erwies sich, dass genügend Zeit für die Planung vor Ort zur Verfügung stand. Dass sich sowohl Kleinstgemeinden als auch Stadtgemeinden am Schulversuch beteiligen, ist ein Gewinn für das Projekt und macht deutlich, wo es unterschiedliche Bedürfnisse und Realitäten gibt und die Rahmenbedingungen nicht ohne Weiteres überall übertragen werden können (z.B. Klassengrösse 18 bis 24). Die Entwicklung der Basisstufe scheint auch deshalb gelungen, weil alle Beteiligten (Behördenmitglieder, Schulinspektorate, Schulleitungen und Lehrpersonen) diese gemeinsam planten, realisierten und die Verantwortung übernommen haben. Unterschiedliche Vorstellungen und Anliegen aller Beteiligten wurden offengelegt, konnten diskutiert und nach Lösungen gesucht werden. Da der Schulversuch aufgrund eines politischen Vorstosses durchgeführt wurde, ist das nötige bildungspolitische Fundament gelegt und das Interesse einer breiten Öffentlichkeit gesichert.

Rahmenbedingungen und Kosten

Räume / Infrastruktur

Die Räumlichkeiten / Infrastruktur der verschiedenen Projektklassen im Kanton Bern zeigen auf, dass eine Basisstufe unter den unterschiedlichsten räumlichen Bedingungen und mit unterschiedlichen finanziellen Investitionen geführt werden kann. Einerseits gibt es Projektklassen mit grosszügigen räumlichen Varianten (Neu- oder Umbauten), andererseits haben etliche Standorte aus bescheidenen räumlichen Verhältnissen das Maximum herausgeholt (z. B. mittels zusätzlicher Gruppenräume, Nischen oder mit zweckdienlichem Mobiliar).

Pensen

Als Grundlage dienen die Angaben im Lehrplan Kindergarten und im Lehrplan der Volksschule.

Das Pensum für die Kinder der Basisstufe liegt zwischen 22 und 25 Lektionen.

Das Pensum für die Lehrpersonen liegt pro Klasse zwischen 39 und 42 Lektionen, inkl. eine Klassenlehrerlektion, davon werden 15 Lektionen für das Teamteaching eingesetzt. Für die Mitarbeit im Projekt kommen pro Projektklasse 4 Entlastungslektionen dazu.

Kosten des Entwicklungsprojektes – Schulversuch Basisstufe

Die Gesamtkosten für das Entwicklungsprojekt zur Flexibilisierung des Schuleintrittalters – Schulversuch Basisstufe für

die Dauer von 2004 – 2010 betragen CHF 6,4 Mio. Darin enthalten sind die Gehälter für die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen, die zusätzlichen Kosten für das Teamteaching und Entlastungslektionen für die Mitarbeit im Projekt, die Weiterbildung sowie die Mitgliederbeiträge des Kantons Bern für das Schulentwicklungsprojekt der EDK-Ost 4bis8.

Die vom Regierungsrat beschlossene Verlängerung des Schulversuchs bis 2012 kostet CHF 1,7 Mio. Die Kosten werden ausschliesslich durch den Kanton getragen.

Kosten bei Einführung der Basisstufe

In der Bildungsstrategie der Erziehungsdirektion des Kantons Bern werden die zusätzlichen Kosten (Lektionen für Teamteaching) bei einer flächendeckenden Einführung der Basisstufe mit CHF 40 Mio. (Kanton: CHF 28 Mio. / Gemeinden: CHF 12 Mio.) beziffert. Dies sind ca. 2,86 Prozent der Gesamtausgaben für die Volksschule.

Die Kosten bei einer freiwilligen Einführung der Basisstufe bei einer Annahme der gestaffelten Umsetzung von 5 Prozent bis 50 Prozent der Gemeinden, belaufen sich auf CHF 2,0 bis 20 Mio. (Kanton: CHF 1,4 bis 14 Mio. / Gemeinden: CHF 0,6 bis 6 Mio.). Dies sind ca. 0,14 Prozent bis 1,43 Prozent der Gesamtausgaben für die Volksschule.

Pädagogische Erfahrungen und Erkenntnisse

Pädagogische und organisatorische Kontinuität

Mit der Basisstufe gelingt es, den Umgang mit der Entwicklungs- und Leistungsheterogenität der Kinder neu zu gestalten und damit die Schnittstelle zwischen Kindergarten und Schule aufzuheben. Die Heterogenität der Kinder wird als Chance genutzt. Für jüngere Kinder ist es genauso wichtig, erste Erfahrungen mit Zahlen und Buchstaben zu machen, wie für ältere, ihr Spielbedürfnis täglich in einer anregenden Spielumgebung ausleben zu dürfen. Ein grosser Vorteil der Basisstufe ist es, den Übergang vom Lernen im Spiel zum schulischen Lernen fließend gestalten zu können. Vom grossen Spektrum des Lern- und Spielangebots und von der organisatorischen Kontinuität (über mehrere Jahre eine einheitliche Lernkultur, gleiche Lehrpersonen und Mitschüler, gleiches Schulhaus und Räumlichkeiten) können alle Kinder profitieren. Zudem können die Lehrpersonen die Kinder aus unterschiedlicher Sicht fördern, beurteilen und betreuen, was sich positiv auf das Lernen der Kinder auswirkt. Das Leben und Lernen in einer Gruppe 4- bis 8-jähriger Kinder ermöglicht ein erweitertes soziales Erfahrungsfeld.

Herausforderungen:

- Umsetzung des eigenständigen pädagogischen Profils und Abkehr vom jahrgangs-orientierten Denken: Nicht das Alter, sondern den Entwicklungsstand der Kinder in den Mittelpunkt stellen und den Unterricht entsprechend gestalten und organisieren.
- Nutzen der Heterogenität der Gruppe: Die grosse Heterogenität bezüglich Alter, Lernvoraussetzungen und Fähigkeiten für kooperatives Lernen nutzen und sinnvolle Formen der Differenzierung entwickeln.

Spielen in der Basisstufe

Kinder verhalten sich auch während des Spiels entwicklungs-gemäss. Dies bedeutet, dass die Lehrpersonen auch für die spielerischen Aktivitäten eine Vielzahl von Angeboten in unterschiedlichen Differenzierungsgraden bereitstellen müssen, damit sich die Kinder diejenigen herausuchen können, die ihre aktuellen Interessen ansprechen. Die Erfahrungen haben gezeigt, dass auch für ein 8- oder 9-jähriges Kind das Spielen noch eine wesentliche Lernfunktion darstellt. Im Verlaufe des Projekts gelang es vielen Lehrpersonen, die Spielangebote den aktuellen Themen des Unterrichts anzupassen. In einer Projekt-klasse wurde das anspruchsvolle naturwissenschaftliche Thema «Magnetismus» bearbeitet. Das Lern- und Spielangebot war von den Lehrpersonen so gut ausgewählt und bereitgestellt worden, dass man zwischen den Tätigkeiten «spielen», «experimentieren» und «forschen» nicht unterscheiden konnte. Die Kinder machten laufend Erfahrungen und kamen zu erstaunlichen Erkenntnissen, obwohl sie ihre Handlungen spontan und selbstbestimmt durchführten – es war für sie ein Spiel.

Herausforderung:

- Lernen und Spielen im Unterricht miteinander verbinden: Spielerische Aktivitäten mit den übrigen Inhalten des Unterrichts abstimmen. Jüngeren und älteren Kindern ein ihrer Entwicklung entsprechendes Spielangebot bereitstellen.

Schulfähigkeit als Prozess

Die Unterschiede in den einzelnen Entwicklungsbereichen (Sprache, Motorik, Sozialkompetenz, räumliches Denken, usw.) sind selbst bei gleichaltrigen Kindern immens. Die Gründe dafür liegen nicht nur beim Kind bzw. seiner Anlage, Persönlichkeit und seinen Fertigkeiten, sondern auch bei der Schule (Lehrkräfte, Anforderungen, Fördermöglichkeiten usw.) und beim Umfeld der Kinder (Eltern, Bezugspersonen, Freizeitangebote, Horte usw.). Diese verschiedenen Faktoren stehen in einer Wechselwirkung zueinander, die bei jedem Kind unterschiedlich ausfällt. Deshalb muss auch die Sichtweise von der Schulfähigkeit relativiert werden. Die Frage «schulfähig» oder

«nicht schulfähig?» stellt sich in der Basisstufe nicht mehr. Es ist den Lehrpersonen weitgehend gelungen, die Aspekte differenzierender Fördermassnahmen und individualisierender Unterrichtsformen ins Zentrum zu stellen.

Herausforderung:

- Die Schulfähigkeit kontinuierlich erwerben: Den Prozess als individuelle Wechselwirkung zwischen Kind, Schule und Familie/Freizeit erkennen und begleiten.

Integration und Individualisierung

Möglichst alle Kinder sollen in die Basisstufe integriert werden. Die Integration aller Kinder geschieht in der Regel in allen Klassen problemlos, zumal die frühe Diagnose von Entwicklungsverzögerungen in Zusammenarbeit mit Schulischen Heilpädagogen oder -pädagoginnen sichergestellt wird. Aufwändige Zuweisungsentscheide werden hinfällig, die Schullaufbahn kann für alle Kinder ohne Bruch beginnen. Diese Situation stellt für die Kinder, die Lehrpersonen und die Eltern eine grosse Erleichterung dar. Die Gruppe ist mit vier bis fünf Jahrgängen alters- und leistungsheterogener als im Kindergarten. Dadurch wird eine grössere Integrationswirkung erreicht, sodass Kinder mit verzögerter Entwicklung,

*Mit der Basisstufe gelingt es,
den Umgang mit der Entwicklungs-
und Leistungsheterogenität der
Kinder neu zu gestalten.*

aber auch überdurchschnittlich begabte Kinder leichter integriert werden können. Etliche Lehrpersonen haben die Erfahrung gemacht, dass auch Kinder mit auffälligem Verhalten einfacher zu führen sind, weil meistens zwei Personen anwesend sind. Vor allem zwei Projekt-klassen stehen vor der grossen Herausforderung, eine grössere Anzahl fremdsprachiger Kinder zu integrieren. Eigentlich würden diesen Kindern ebenfalls DAZ-Lektionen (Deutsch als Zweitsprache) zur Verfügung stehen, die Projekt-klassen kommen aber weitgehend ohne diese zusätzliche Massnahme aus.

Herausforderung:

- Individualisierender und differenzierender Unterricht: Unterricht so gestalten, dass Individualisierung / Differenzierung stattfinden kann und Teamteaching (evtl. ergänzt mit Schulischer Heilpädagogin oder anderen Speziallehrkräften) darauf ausrichten.

Flexible Durchlaufzeiten, Durchlässigkeit und flexibler Eintritt

Die Möglichkeit, die Eingangsstufe während drei, vier oder fünf Jahren zu besuchen, stellt eine grosse Chance für das Lernen der Kinder dar, da diese nicht durch Zuweisungsprozesse gehemmt werden. Zu Beginn des Projekts haben sehr wenige Kinder die Basisstufe schneller durchlaufen. Da sich die meisten Kinder in der Klasse sehr wohl fühlten, waren Lehrpersonen und Eltern dazu geneigt, diese Möglichkeit wenig zu nutzen, insbesondere auch dann, wenn sie von der abnehmenden Stufe oder von der Schulleitung keine positiven Signale bezüglich einer flexiblen Handhabung erhielten. Im Verlaufe des Projekts sind die Lehrkräfte und die Eltern mutiger geworden und haben die Chance des frühzeitigen Übertritts vermehrt genutzt.

Herausforderung:

- Neue Kultur des flexiblen Übertritts etablieren: Den Übergang auf die individuelle Lernleistung bzw. den Lernstand der Kinder ausrichten.

Übergang drittes Schuljahr

Der Übertritt in das dritte Schuljahr ist für die Basisstufenkinder in der Regel problemlos. Die Kinder, welche (auch vorzeitig) übertreten, finden den Anschluss und erbringen in der Regel gute Leistungen. Viele Lehrpersonen der Basisstufe betonen aber auch, dass der Übertritt ein Prozess ist, der von allen Seiten viel Sorgfalt, ein Vertrauensverhältnis und professionelle Kommunikation erfordert. Wenn sich der Unterricht in Art, Methoden, pädagogischer Haltung, usw. stark von der Basisstufe unterscheidet, kann es für die Kinder besonders zu Beginn des Übertritts schwierig sein, sich in die neue Klasse zu integrieren. Dies kann sowohl in einer Jahrgangsklasse als auch in einer Mehrjahrgangsklasse der Fall sein.

Herausforderung:

- Stufenwechsel: Den Austausch mit der Mittelstufe laufend pflegen, Besonderheiten des Unterrichts in der Basisstufe thematisieren, Erwartungen klären, sowie den Übertritt systematisch vorbereiten und begleiten.

Zusammenarbeit im Teamteaching

Die intensive und vor allem professionelle Zusammenarbeit in Form des Teamteaching von ehemaligen Kindergarten- und Unterstufenlehrpersonen sowie z. T. auch von Fachlehrpersonen gelingt gut und stellt neben dem altersgemischtem Lernsetting die eigentliche Innovation der Basisstufe dar. Der Unterricht kann von den Lehrpersonen ökonomischer vorbereitet, gemeinsam reflektiert und weiterentwickelt werden. Die Teamarbeit ermöglicht vermehrt die differenzierte Begleitung und punktuelle Förderung einzelner Kinder. Die Metho-

denvielfalt im Unterricht wird grösser, was ihn für die Kinder wie auch für die Lehrpersonen spannender und effektiver macht. Das Teamteaching wird von allen Lehrpersonen als Steigerung der Berufsattraktivität erlebt. Viele von ihnen betonen immer wieder, dass sie sich die Arbeit im traditionellen System nicht mehr vorstellen können. Die geteilte Verantwortung wirkt entlastend und der Unterricht kann professioneller gestaltet und evaluiert werden.

Herausforderung:

- *Bereitschaft, Verantwortung zu teilen und im Team zusammenzuarbeiten:* Intensiv im Team kommunizieren und gemeinsam den Unterricht verantworten und weiterentwickeln.

Supervision

Von Anfang an bestand für die Lehrpersonen-Teams die Möglichkeit, die Supervision als einzelne Beratungssitzungen zu nutzen. Es ging insbesondere darum, die Rollen der Lehrpersonen im Team zu klären, zeitliche Überbelastung in den Griff zu bekommen, eine effiziente Arbeitstechnik zu entwickeln und Fragen der Abgrenzung zu klären.

Da sich die Supervision als äusserst hilfreich zeigte, war sie für alle Teams verpflichtend. Die Rückmeldungen der Lehrpersonen waren durchwegs positiv.

Herausforderung:

- *Supervision als hilfreichen und effektiven Support betrachten:* Hilfe und Unterstützung in Anspruch nehmen, Supervision nutzen.

Arbeitszeiterfassung

Vor allem in der Startphase fühlten sich einige Teams zeitlich sehr belastet. Damit die Lehrpersonen selbst, aber auch das Projektteam die zeitliche Belastung abschätzen können, erfassen alle Lehrpersonen ihre Arbeitszeit. Die Auswertungen werden regelmässig thematisiert und die effektive Arbeitszeit wird mit der Wahrnehmung der Belastung verglichen. Diese Erfahrung bewirkt, dass sich viele Lehrpersonen weniger belastet fühlen. Die Auswertung des letzten Schuljahres zeigt, dass sich die anfänglich überdurchschnittlich hohe Arbeitszeit von bis zu 120 Prozent auf eine «normale» eingependelt hat.

Herausforderung:

- *Arbeitszeiterfassung als Chance nutzen:* Die Zeiterfassung als Mittel zur Wahrnehmung der Verantwortung für die eigene Gesundheit und zur Steuerung des Umgangs mit Belastungen als Selbstverständlichkeit erkennen.

Weiterbildung

Eine eigentliche Didaktik der Basisstufe existierte zu Beginn des Projektes nicht, «basisstufenerfahrene» Referentinnen und Referenten demzufolge auch nicht. Trotzdem sollte eine Weiterbildung angeboten werden, welche die Lehrpersonen in ihrer anspruchsvollen Aufgabe, integrativ zu unterrichten und altersgemischtes Lernen zu ermöglichen, unterstützt. Zu Beginn des Schulversuchs konnten verschiedene Veranstaltungen nur einzelne Aspekte, wie z. B. «Pädagogische Diagnostik» oder «Arbeit mit Lernportfolio» befriedigend abdecken. Ein eigentlicher Durchbruch gelang mit dem Angebot «Lernen am gemeinsamen Gegenstand beim Schriftspracherwerb». Unterstützt durch Coaching wurden konkrete Unterrichtssequenzen entwickelt, durchgeführt, reflektiert und in kursorischen Veranstaltungen mit wissenschaftlichen Theorien verbunden. Die Lehrpersonen waren sich einig, dass diese Form der Weiterbildung hilfreich, unterstützend und nachhaltig ist.

Herausforderungen:

- Weiterbildung unterstützt die Lehrpersonen in der Entwicklung der Basisstufendidaktik: Inhalt so bearbeiten, dass das Lernen in der alters- und leistungsheterogenen Gruppe thematisiert und Lernsituationen für die Kinder geplant und reflektiert werden können.
- Weiterbildung soll wirksam und nachhaltig sein: Begleitung durch Unterrichtscoaching.

Kollegium und Schulleitung

Die Zusammenarbeit im Kollegium hat sich vor allem zu Beginn nicht für alle Lehrpersonen einfach gestaltet. Die Lehrkräfte der anderen Stufen wussten anfänglich wenig über die Basisstufe, lehnten jahrgangsgemischten Unterricht teilweise ab und befürchteten, dass sie nun ihren Unterricht auch zu verändern hätten. Die Schulleitung war deshalb bezüglich Information und Kommunikation gefordert. Sowohl die Führung als auch der Einsatz von multiprofessionellen Teams stellte eine neue Herausforderung für die Schulleitung dar. Sie musste sich mit erweiterten Fragestellungen der Personalplanung und -führung auseinandersetzen.

Herausforderungen:

- Umdenken von «Ich und meine Klasse» zu «Wir und unsere Schule»: Gemeinsam eine neue Schulkultur entwickeln.
- Neue Herausforderung für die Schulleitung: Auseinandersetzung mit erweiterten Fragestellungen der Personalführung.

Zusammenarbeit mit den Eltern

Die Zusammenarbeit zwischen Basisstufe und Eltern ist in der Regel wertschätzend und kooperativ. Da es vielen Eltern ein Anliegen war, ihre Meinung über die Basisstufe und ihre

persönlichen Erfahrungen äussern zu können, führte die Projektleitung eine Elternbefragung durch. Die Rückmeldungen sind äusserst positiv ausgefallen. Die Eltern schätzen insbesondere, dass ihre Kinder über mehrere Jahre in der Basisstufe bleiben können und dass die Frage der Schulfähigkeit und die allfällige Zuweisung in eine Einschulungsklasse wegfallen. Die Kombination von Betreuung, Erziehung und Bildung durch zwei Lehrpersonen über einen längeren Zeitraum wird sehr positiv gewertet. Die Eltern können dadurch Vertrauen in die sorgfältige Betreuung und Begleitung ihrer Kinder durch ein Team aufbauen.

Die Lehrpersonen finden es erleichternd, dass jedes Jahr nur wenige «neue» Eltern dazukommen und nur mit wenigen Eltern Übertrittsgespräche zu führen sind.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern bekommt dadurch mehr Kontinuität und Verlässlichkeit.

Herausforderung:

- Zusammenarbeit mit den Eltern und Erziehungsberechtigten: Den Eltern das «Modell» der Basisstufe vertraut machen. Gute Kommunikation, Aufklärung und Beratung ins Zentrum stellen.

Fazit und Ausblick

Die Bestandesaufnahme im Regelbetrieb Kindergarten – Unterstufe zeigt, dass auch im Kanton Bern nicht alle Kinder die gleichen Startchancen im Bildungssystem bekommen.

Im Zentrum steht dabei die Tatsache, dass der herkömmliche Schuleintritt dem unterschiedlichen Entwicklungs- und Lernstand der Kinder nicht entspricht, dass er hoch selektiv ist und die Selektion nach wenig transparenten Gesichtspunkten erfolgt.

Die Ergebnisse der wichtigsten Studien zum Schuleintritt bestätigen, dass unser herkömmliches System nicht auf die zunehmende Heterogenität der Kinder ausgerichtet ist.

Ebenfalls wird aufgezeigt, dass im Schuleingangsbereich ein Ressourcendefizit besteht, indem Klassen bis 24 oder sogar 26 Kinder nur eine einzige Lehrperson für den regulären Unterricht zur Verfügung steht.

Der Grosse Rat des Kantons Bern hat im Mai 2000 bei der Beratung der Motion Morgenthaler erkannt, dass im Bereich des Übergangs vom Kindergarten in die Schule Handlungsbedarf besteht, und deshalb die Motion als Postulat überwies. Mit dem Schulversuch Basisstufe konnte ein pädagogisches Modell entwickelt werden, das die unterschiedlichen Entwicklungsvoraussetzungen und Lernbedürfnisse der Kinder berücksichtigt und ihnen einen selektionsfreien Start in das Bildungssystem ermöglicht.

Die Basisstufe ist aber nicht nur eine Organisationsform der Eingangsstufe, sondern ein pädagogisches Konzept, das in seiner Umsetzung anspruchsvoll ist. Die Qualität des Unterrichts in der Basisstufe hängt in grossem Masse von der Professionalität der Lehrkräfte und des Teamteachings ab. Die Lehrpersonen müssen in ihrer Aufgabe unterstützt werden und den nötigen Support, wie Weiterbildung, Supervision und Unterrichtscoaching, nutzen können. Die Basisstufe benötigt deshalb entsprechende Rahmenbedingungen und zusätzliche Ressourcen.

Dann kann sie – wie die Erfahrungen im Schulversuch zeigen – folgende Vorteile ausweisen:

Pädagogische Kontinuität

- *Fliessender Übergang*: Der Basisstufe gelingt es, die Kulturen des Kindergartens und der Primarschule zusammenzuführen und zu einer neuen «Basisstufen-Kultur» zu vereinen. Die Schnittstelle Kindergarten – Schule und die damit verbundenen Selektionsentscheide fallen weg.
- *Kulturtechniken*: Der Aufbau der Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) kann dem Entwicklungsstand des einzelnen Kindes entsprechend angeregt und begleitet werden.
- *Gruppe*: Die Zugehörigkeit zu einer konstanten Gruppe kann über einen längeren Zeitraum erlebt werden. Pro Jahr wechselt die Gruppenzusammensetzung durch Ein- und Übertritte nur um wenige Kinder.
- *Eltern*: Sie schätzen, dass die Kombination von Erziehung und Bildung durch zwei Lehrpersonen und über eine längere Zeitdauer gewährleistet werden kann.

Integration

- *Unterricht für alle*: Die Basisstufe nimmt grundsätzlich alle Kinder auf. Die punktuelle Schulfähigkeits-Abklärung wird durch einen individuellen Integrationsprozess ersetzt. Die Integration von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf wird durch die Altersdurchmischung und das Teamteaching erleichtert.
- *Kinder bleiben im Klassenverband*: Trotz schnellerem Erreichen der Lernziele (im traditionellen System vorzeitiger Schuleintritt oder Überspringen einer Klasse) oder bei einer längeren Verweildauer in der Basisstufe kann ein Kind im gewohnten Klassenverband lernen.

Individualisierung

- *Individueller Lernweg*: In der Eingangsstufe kann jedes Kind nach seinem Entwicklungs- und Lernstand gefördert werden und seinen eigenen Lernweg im individuell angepassten Tempo gehen.

- *Flexible Durchlaufzeit*: Die Möglichkeit, die Eingangsstufe während drei, vier oder fünf Jahren besuchen zu können, kann in der Basisstufe optimal und ohne lange Abklärungsprozesse genutzt werden.

Flexibler Übergang in das dritte Schuljahr

- *Flexible Übergänge*: Kinder können zum individuell angezeigten Zeitpunkt in das dritte Schuljahr übertreten.
- *Klare Kriterien für den Übergang*: Im Gegensatz zum traditionellen System treten die Kinder aufgrund klarer Kriterien in das dritte Schuljahr über. Nicht die Schuljahresstruktur bestimmt den Übergang, sondern die individuelle Lernleistung bzw. der Lernstand des Kindes.

Lernen in jahrgangsdurchmischter Gruppe und einer anregenden Lernumgebung

- *Altersdurchmischung*: Das Leben und Lernen in einer Gruppe von 4- bis 8-jährigen Kindern ermöglicht ein natürliches, soziales Erfahrungsfeld mit weniger Konkurrenz als im Regelbetrieb. Verschiedene Rollen können ausprobiert und besetzt werden.
- *Lernangebote*: Die Spiel- und Lernangebote sind vielfältiger (für die ganze Bandbreite 4- bis 8-jähriger Kinder), als im traditionellen System. Die Kinder können nach Entwicklungs- und Lernstand Angebote wählen und nutzen. Jüngste Kinder können von eher «schulischen» Angeboten profitieren und ältere Kinder können länger Spielangebote nutzen.

Zusammenarbeit im Team / Teamteaching

- *Verantwortung teilen*: Die Lehrpersonen schätzen, dass sie gemeinsam für eine Klasse verantwortlich sind, und fühlen sich dadurch bereichert und entlastet.
- *«Vieraugenprinzip» und Differenzierung*: Vier Augen sehen mehr! Vorteile bringt das unter anderem in der pädagogischen Diagnostik und in der Beurteilung der Lernfortschritte der Kinder. Teamarbeit ermöglicht vermehrt die differenzierte Begleitung und punktuelle Förderung einzelner Kinder.
- *Qualitätsentwicklung*: Die gemeinsame Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts fördert die Auseinandersetzung im Dialog und die Qualität des Unterrichts.

Im Rahmen der Revision des Volksschulgesetzes 2012 wird der Grosse Rat im Kanton Bern entscheiden, wie und mit welchen Rahmenbedingungen und Ressourcen die Eingangsstufe ausgestaltet und mit welchen Modellen sie geführt werden soll. Dabei soll die Qualität der Erziehung und Bildung bzw. die Förderung der Kinder in der Eingangsstufe erste Priorität haben.



3.4.4 Freiburg

Bestandesaufnahme

Auf Grund einer Gesetzesänderung hat der Kanton Freiburg beschlossen, den obligatorischen Zweijahreskindergarten auf das Schuljahr 2009/10 einzuführen. Die Gemeinden haben für diese Umsetzung fünf Jahre Zeit (bis 2014). Somit dauert die Schulpflicht nun elf Jahre und umfasst den Kindergarten, die Primarschule und die Orientierungsschule. Der Stichtag für den Eintritt in den Kindergarten ist neu der 31. Juli. Der Kindergarten ist altersgemischt. Der Unterricht wird in Blockzeiten organisiert.

In der Regel erfolgt der Übertritt vom Kindergarten in die Primarschule nach zwei Jahren. Je nach Entwicklungsstand kann ein Kind schon nach einem oder spätestens nach drei Jahren in die 1. Klasse eintreten. Die offiziellen Dokumente «Standortbestimmung Übergang Kindergarten-Primarschule» (2009) dienen als Grundlage für den Austausch mit den Eltern. Der Übergang vom Kindergarten in die Primarschule wird mit ihnen besprochen. Mit der Einführung des Zweijahreskindergartens ist davon auszugehen, dass sich die bisher hohe Rückstellungsquote von bis zu 14 Prozent im deutschsprachigen Kantonsteil (5 Prozent im französischsprachigen Kantonsteil) von Kindern, die nicht altersgemäss in die 1. Klasse eintreten, deutlich verringern wird.

Projektgeschichte

Die Empfehlungen der EDK zur Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz (2000) und der Aufruf zur interkantonalen Koordination, Schulversuche mit einem neuen Einschulungsmodell durchzuführen, hat das Amt für den deutschsprachigen obligatorischen Unterricht veranlasst, über die Bildungsplanung Zentralschweiz am EDK-Ost Entwicklungsprojekt «Bildung und Erziehung in Kindergarten und Unterstufe» teilzunehmen.

Das Amt für den deutschsprachigen obligatorischen Unterricht und die Pädagogische Hochschule Freiburg haben gemeinsam einer Co-Projektleitung ein Mandat zur Erarbeitung eines Konzepts für die Durchführung von Schulversuchen mit dem Modell «Basisstufe» in Deutschfreiburg erteilt. Das Konzept wurde im Oktober 2004 vorgelegt. Die Ausschreibung für die Teilnahme am Projekt hat bei Schulbehörden und Schulteam grossen Interesse ausgelöst. In der Folge hat sich neben deutschsprachigen Gemeinden auch eine französischsprachi-

ge Gemeinde beworben. Aus dem geplanten deutschfreiburger Projekt wurde somit ein kantonales Schulentwicklungsprojekt. Die Zahl der Schulversuchsklassen wurde auf deren drei beschränkt.

Im Schuljahr 2005/06 wurde in Fräschels (dt.) und in Barberêche (frz.) je eine Projektklasse eröffnet, ein Jahr später folgte mit Murten (dt.) die dritte Projektklasse. Gemäss Konzept sollte die Projektphase bis Ende des Schuljahres 2008/09 dauern.

Zielsetzungen der Schulversuche

Im Konzept Schulversuch Basisstufe (2004) wurden für die Durchführung der Schulversuche die folgenden Zielsetzungen festgelegt:

Pädagogische Zielsetzungen:

- Integration aller Kinder während dem ersten Schulzyklus
- Eingehen auf Entwicklungsunterschiede
- Begabungsförderung und soziales Lernen in den altersgemischten Gruppen
- Spielerische und systematische Lernangebote für die Entwicklung der Kinder effizienter nutzen
- Förderung des freien Spiels
- Individueller Einstieg in das gezielte Lernen der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen
- Förderung der Standardsprache

Organisatorische Zielsetzungen:

Auflösung des Jahrgangsklassenprinzips und die consequente Bildung von alters-gemischten Lernstandsgruppen
Flexibilisierung des Übertritts in die nächstfolgende Stufe
Erprobung von neuen Formen der Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen (Teamteaching)

Als Grundlage für den Unterricht in den drei Projektklassen dienten die Richt- und Grobziele, welche in den Lehrplänen des Kindergartens und der 1. und 2. Klasse der Primarschule des Kantons Freiburg umschrieben sind.

DVD und Dokumentation

In den Schuljahren 2006 bis 2008 hat die Projektleitung aus den vielfältigen Zielsetzungen folgende drei Schwerpunkte gewählt und diese in den Projektklassen umgesetzt. In diesem Zusammenhang wurden Filmaufnahmen gemacht, welche einen umfassenden Einblick in den Schulalltag der drei Klassen geben. Daneben wurden pädagogisch bedeutsame Erkenntnisse aus dem Schulversuch in einer Dokumentation festgehalten und analysiert.

Flexible Lernstandsgruppen bilden

Ausgangspunkt für die Einteilung der Kinder in Gruppen waren zu Beginn der Projektphase die vier Jahrganggruppen (1. Kindergartenjahr, 2. Kindergartenjahr, 1. Klasse, 2. Klasse). Für die Lehrpersonen bestand die grosse Herausforderung darin, aus diesen Altersgruppen flexible Lernstandsgruppen zu bilden. Weil die Unterschiede im Entwicklungs- und Lernstand gleichaltriger Kinder ohnehin gross sind (Stamm, 2002), rückte das Alter als hauptsächliches Unterscheidungskriterium für die Gruppeneinteilung in den Hintergrund. Deshalb überlegten sich die Lehrpersonen bereits beim Planen des Unterrichts, welche Ziele, Inhalte und Angebote für welche Kinder, unabhängig von ihrem Alter, bedeutsam waren. Aufgrund der Unterrichtsbeobachtungen durch die beiden Lehrpersonen («Vieraugenprinzip») und der erbrachten Leistungen in der Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz der Kinder gelang es ihnen, die Gruppen immer wieder neu zu formieren und so das Lernen von- und miteinander zu fördern. Die Zielsetzung, das Jahrgangsklassenprinzip aufzulösen und konsequent Lernstandsgruppen zu bilden, ist wohl eine der grössten Herausforderungen in der Basisstufe. Der Lernprozess ist bei den Projektlehrpersonen noch nicht abgeschlossen, es zeigt sich hier noch Optimierungsbedarf. Gut gelungen ist das fließende Erlernen der Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen. Der Zeitpunkt der Einführung ist nicht mehr vom Alter abhängig, sondern der Entwicklungsstand des Kindes und sein Wille zum Lernen geben den Ausschlag.

Vielfältiges Spiel- und Lernangebot bereitstellen

Obwohl die Lehrpersonen schon früher in ihrem Kindergarten und ihrer Primarklasse in bestimmten Sequenzen individualisierenden und differenzierenden Unterricht durchgeführt haben, war dies nun in der Basisstufe auf Grund der noch grösseren Heterogenität unumgänglich. Die Herausforderung für die Lehrpersonen bestand darin, zusammen zwei Schulzimmer einzurichten, in denen sowohl Lernen als auch Spielen stattfinden konnte. Dank ihres grossen Engagements und einer konstruktiven Zusammenarbeit gelang es ihnen, ein vielfältiges Angebot von Spiel- und Lernmöglichkeiten in den vorhandenen Räumlichkeiten der Basisstufe bereitzustellen. Diese ermöglichten unterschiedliche Zugänge so wie auch Schreib- und Lesetätigkeiten auf verschiedenen Abstraktionsniveaus und Schwierigkeitsstufen. Dadurch, dass zwei Lehrpersonen am Werk waren, konnte ein qualitativ hochstehendes und vielfältiges Spiel- und Lernangebot bereit gestellt werden.

Teamteaching

Zu Beginn der Projektphase war das Teamteaching für die Lehrpersonen eine noch ungewohnte Unterrichtsform. Die ge-

meinsame Planung nahmen sie anhand zweier verschiedener Lehrpläne vor. Es galt, die unterschiedlichen Kulturen (Kindergarten und Primarschule) zu verbinden. Die Lehrpersonen planten den Unterricht nicht nur gemeinsam, sondern führten ihn auch gemeinsam durch und werteten ihn gemeinsam aus (Halfhide, 2001). Die Lehrpersonen erwähnten, dass sie in der Anfangsphase des Projekts sehr viel Zeit in die Planung und Auswertung des Unterrichts investiert hatten. Immer wieder galt es, die Zuständigkeiten abzuklären oder auszuhandeln: Wer ist für welchen Unterrichtsteil zuständig? Welche Bereiche werden gemeinsam besprochen? Im Laufe der Zeit nahm diese überdurchschnittlich hohe zeitliche Belastung allmählich ab. Aber nicht nur die zeitliche Beanspruchung stellte eine hohe Anforderung an die Lehrpersonen dar, sondern auch das Hinterfragen der eigenen Ansichten und deren Kommunikation stand immer wieder im Zentrum. Ausserdem stellten die Lehrpersonen fest, dass die Voraussetzung für das gute Gelingen eine ähnliche pädagogische Grundhaltung verlangt. Ohne diese würde die neue Unterrichtsform nicht funktionieren. Ebenfalls sagten sie aus, dass die geteilte Verantwortung entlastend wirke und sich durch das Teamteaching die Berufszufriedenheit erhöht habe. Gegenüber den Eltern könnten sie dank dem «Vieraugenprinzip» präzisere Angaben über den Entwicklungs- und Lernstand des jeweiligen Kindes machen. Für die Lehrpersonen war es auch einfacher, Elterngespräche durchzuführen, weil sie sich ergänzen und unterstützen konnten. Gesamthaft sind sie der Meinung, dass sie auch nach Projektabschluss unbedingt weiterhin im Teamteaching unterrichten möchten, da die Vorteile aus pädagogischer Sicht eindeutig überwiegen. Sie empfehlen diese Unterrichtsform auch für die Regelklasse, da besser auf die Heterogenität in den Klassen eingegangen werden kann. Auch Unterrichtsstörungen können sofort und wirksam aufgefangen werden.

Rahmenbedingungen der Schulversuche

Bei der Festlegung der Rahmenbedingungen hat sich die Projektleitung an die Vorgaben gehalten, wie sie im EDK Dossier 48A «Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz» (1997) beschrieben sind. Für die Umsetzung des Modells Basisstufe stehen 150 Stellenprozente oder 42 Unterrichtslektionen für eine Schulversuchsklasse zur Verfügung. Somit können 18 Lektionen im Teamteaching unterrichtet werden. An vier Vormittagen unterrichten die beiden Basisstufenlehrpersonen gemeinsam, und an einem Vormittag unterrichtet an Stelle einer der beiden Lehrpersonen eine Heilpädagogin. In den 150 Stellenprozenten sind der Heilpädagogische Stützunterricht, der Deutschunterricht für fremdsprachige Kinder und das Bildnerische und Technische Gestalten

integriert. Für Kinder mit einer geistigen oder körperlichen Behinderung werden zusätzliche 6 Lektionen integrativer heilpädagogischer Stützunterricht gesprochen, welcher durch eine Heilpädagogin erteilt wird.

Die Unterrichtszeiten richten sich nach den Blockzeiten der jeweiligen Schule. Die Klassengrösse ist zwischen 18 – 24 Kinder festgelegt; ein kurzfristiger Höherbestand kann durch die Anpassung der Stellenprozente aufgefangen werden. Eine kostspielige Klasseneröffnung kann so umgangen werden.

Die drei Projektklassen verfügen über je zwei Unterrichtsräume. An zwei Schulorten stehen für die Basisstufe je zwei Klassenzimmer, die unmittelbar nebeneinander liegen, zur Verfügung. Am dritten Schulort kann zum Klassenzimmer ein auf gleichem Stockwerk gelegener Gruppenraum genutzt werden. Die Erfahrung hat gezeigt, dass die Raumfrage nicht zu unterschätzen ist. Nicht nur die Grösse, sondern vor allem eine direkte Verbindung der beiden Räume tragen entscheidend zum guten Gelingen von Spielen und Lernen bei. In einem Raum wird besonders darauf geachtet, dass die Lautstärke konzentriertes und stilles Arbeiten zulässt, im anderen Raum hingegen darf auch mal ein Turm aus Bauklötzen mit Getöse umfallen.

Das Zusammenfügen von Spiel- und Lernmaterialien aus bestehendem Kindergarten- und Primarschulbestand machte grössere Anschaffungen nicht nötig. Weil noch wenige Unterrichtsmittel spezifisch für die Basisstufe entwickelt wurden, haben die Lehrpersonen viele Materialien für ihren Unterricht erarbeitet oder bereits vorhandene Unterrichtshilfen an die Bedürfnisse der verschiedenen Lernstandsgruppen angepasst.

Herausforderungen / Gelingensbedingungen

Die folgenden Bedingungen haben das Projekt positiv beeinflusst:

- Die örtlichen Schulbehörden und die Schulleitungen der drei Projektschulorte Barberêche, Fräschels und Murten unterstützen den Schulversuch mit grossem Engagement. Die Basisstufe kann für eine Gemeinde auch als Standortvorteil gewertet werden, weil z.B. die jüngsten Kinder im Dorf den Unterricht besuchen können und nicht in das nächste Schulzentrum gefahren werden müssen.
- Die Projektlehrpersonen haben keinen Aufwand gescheut, das Projekt Basisstufe aufzubauen und stetig weiter zu entwickeln. Die Mitwirkung bei der Evaluation durch die EDK-Ost und die Bereitschaft zur Öffentlichkeitsarbeit waren für sie selbstverständlich. Über 200 Personen haben die Gelegenheit wahrgenommen, eine der Projektklassen zu besuchen und den Unterricht in der Basisstufe zu beobachten.

- Die Möglichkeit der Teilnahme an der CAS Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz in Luzern war für die Projektlehrpersonen ein Gewinn. Sie konnten dadurch ihre Kompetenzen in verschiedenen Bereichen laufend verbessern.
- Eine interne Befragung durch die Projektleitung bei Eltern mit Kindern in der Basisstufe hat gezeigt, dass diese das neue Einschulungsmodell sehr schätzen. Einen grossen Vorteil sehen sie in der individuellen Betreuung ihrer Kinder, da durch die Anwesenheit von zwei Lehrpersonen mehr Zeit für das einzelne Kind vorhanden ist. Zudem begrüssen sie es, dass die Problematik der Schnittstelle zwischen Kindergarten und Primarschule durch den fließenden Übergang in der Basisstufe weg fällt.
- Alle drei Projektklassen sind in den Schulhäusern integriert und haben somit Anschluss zu den Regelklassen. Der Übergang nach der Basisstufe in die 3. Primarklasse kann vor Ort jeweils gut vorbereitet werden. Die Rückmeldungen über die Eingliederung der Basisstufenschülerinnen und -schüler in die Regelklasse sind positiv; es werden ihnen eine grosse Sozialkompetenz und Selbstständigkeit attestiert.
- Die Projektstruktur mit einer Steuergruppe, Begleitgruppe und einer CO-Projektleitung, welche die Zusammenarbeit zwischen der Direktion für Erziehung, Kultur und Sport (EKSD) und der Pädagogischen Hochschule Freiburg sicherstellt, hat sich bewährt.

Die folgenden Herausforderungen haben sich während der Projektphase gestellt:

- Die Tatsache, dass die Lektionen des heilpädagogischen Stützunterrichts (HSU) integrierender Bestandteil der 150 Prozent sind, hat bei den Lehrpersonen und auch auf der gewerkschaftlichen Ebene immer wieder zu Diskussionen geführt. Die Forderung, dass die HSU-Lektionen zusätzlich gesprochen werden sollten, hat sich durch die ganze Projektphase konstant erhalten. Gemäss den Erfahrungen aus dem Projekt ist vorstellbar, dass für die Basisstufe von einem Pensum von 140 – 160 Prozent ausgegangen werden kann. Die Spannweite würde ermöglichen, bei der Festlegung des Pensums die Klassengrösse, die Anzahl fremdsprachiger Kinder und die Anzahl Kinder mit einer Lernbehinderung zu berücksichtigen.
- Obwohl das öffentliche Interesse an der Basisstufe gross war, musste man den Schulversuch auf Grund der Prioritäten in der politischen Agenda auf drei Projektklassen beschränken. Dem Wunsch von Eltern, Schulteams und örtlichen Schulbehörden, weitere Basisstufenklassen zu eröffnen, konnte nicht entsprochen werden. Besonders in Murten mussten zahlreiche Einschreibungen zurückgewiesen werden.

– Die Projektklasse Barberêche war die einzige innerhalb des französischsprachigen Kantonsteils. Die Lehrpersonen hatten keine institutionellen Ansprechpartner in der Westschweiz, mit denen sie sich austauschen konnten, da sich das Projekt auf die deutschsprachige Schweiz beschränkte. Für die französischsprachigen Lehrpersonen aus Barberêche war es eine Herausforderung, dass alle Unterlagen nur in deutscher Sprache vorlagen. Auch die CAS Ausbildung Basisstufe haben die beiden französischsprachigen Basisstufenlehrpersonen an der PH Zentralschweiz absolviert.

Fazit

Nach fünf Projektjahren zieht die Projektleitung eine durchwegs positive Bilanz. Die Erfahrungen aus dem Schulversuch zeigen, dass durch die Basisstufe die pädagogisch-didaktische Kontinuität ohne Schnittstelle zwischen Kindergarten und Primarschule gewährleistet ist, die Durchlässigkeit in den Stufen, das altersdurchmischte Lernen und der individuelle Einstieg in das Erlernen der Kulturtechniken gut umgesetzt sind. Dem Anspruch auf individuelle Förderung und Differenzieren kann durch das Teamteaching besser entsprochen werden. Die Lehrpersonen melden zurück, dass sie mehr Zeit für das einzelne Kind einsetzen können und es ihnen dadurch besser gelingt, es auf ihrem Lernweg individuell zu begleiten. Dies wiederum erzeugt bei ihnen eine grosse Berufszufriedenheit, die sich positiv auf das Unterrichten und somit auch auf das Klassenklima auswirkt. Einen auffällig positiven Effekt hat die Anwesenheit von zwei Lehrpersonen auf die Unterrichtsqualität, die Klassenführung und den Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern, weil beide ihre Kompetenzen und Ressourcen einbringen können. In allen drei Projektklassen mussten während der gesamten Projektdauer keine zusätzlichen Stützlektionen gesprochen werden. Die Projektleitung unterstreicht die Wirksamkeit des Teamteachings auf verschiedenen Ebenen und wünscht sich, dass diese Form auch in Regelklassen vermehrt eingesetzt wird.

Weiter ist aufgefallen, dass der Schulpsychologische Dienst seltener in Anspruch genommen werden musste als dies durchschnittlich in einer Regelklasse der Fall ist. Das «Vieraugenprinzip» erlaubt es den Lehrpersonen oft selber eine gute Einschätzung des Lern- und Entwicklungsstandes bei einzelnen Kindern vorzunehmen. Fachpersonen haben die Lehrpersonen nur in komplexen und schwierigen Situationen beigezogen.

Die Projektleitung ist überzeugt, dass sich der Schulversuch für den Kanton Freiburg gelohnt hat. Die interkantonale Zusammenarbeit in der Projektkommission unter der kompeten-

ten Führung der EDK-Ost und die Möglichkeit der Ausbildung der Lehrpersonen an der PHZ haben dazu beigetragen, dass das Projekt gelungen ist.

Ausblick

Die Projektleitung hat den Auftrag, auf der Grundlage der Ergebnisse und Erkenntnisse der Gesamtevaluation der EDK-Ost sowie der kantonalen gesetzlichen Grundlagen, Empfehlungen für die Umsetzung der Basisstufe zu formulieren. Dabei muss sie folgende Aspekte berücksichtigen:

Revision des Schulgesetzes

Mit der aktuellen Revision des Schulgesetzes ist der Zeitpunkt günstig, die gesetzlichen Grundlagen und die Bedingungen für die Einführung der Basisstufe festzulegen. Es ist davon auszugehen, dass künftig die Gemeinden wählen können, ob sie anstelle des Kindergartens und der 1. und 2. Primarklasse eine vierjährige Basisstufe führen möchten. Mit der Einführung des Zweijahreskindergartens sind die strukturellen, finanziellen und anstellungsmässigen Bedingungen günstig, eine Basisstufe umzusetzen. Es sind dies: das Obligatorium der beiden Kindergartenjahre, die flexible Verweildauer, die gleiche Pensenverpflichtung und die gleiche Lohnklasse für die Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarschule sowie die Umsetzung der Blockzeiten.

In kleinen Gemeinden, die um den Erhalt ihrer Schule im Dorf bemüht sind, kann die Einführung der Basisstufe eine Lösung bieten.

Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule

An der Pädagogischen Hochschule Freiburg werden schon heute Lehrpersonen für die Unterrichtsbefähigung vom Kindergarten bis zur 6. Primarklasse mit der Spezialisierung 1 für Kindergarten/1. und 2. Klasse oder der Spezialisierung 2, 3.-6. Klasse ausgebildet. Die Studierenden mit der Spezialisierung 1 erwerben sich bereits verschiedene Kompetenzen, die sie zum Unterrichten in einer Basisstufe befähigen. Künftige Basisstufenlehrpersonen sollen in der Grundausbildung der PH die spezifischen Aspekte einer Basisstufendidaktik erlernen oder in der Weiterbildung die Möglichkeit erhalten, Module zu bedeutsamen Themen wie «altersdurchmisches Lernen» oder «Teamteaching» zu besuchen.

Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen

Mit der gesetzlichen Verankerung und den langjährigen Erfahrungen im Kanton FR bezüglich der Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen entspricht das heutige Schulsystem bereits der integrativen Basisstufe. In den Leitideen zum Rahmenkonzept Grund- und Basisstufe (2007) wird festgehalten, dass die Basisstufe Teil der Volksschule ist und alle Kinder aufnimmt.

Umsetzung in den Gemeinden / Schulräume

Die Einführung einer Basisstufe braucht viel Zeit und soll gut vorbereitet werden. In kleinen Gemeinden, die um den Erhalt ihrer Schule im Dorf bemüht sind, kann die Einführung der Basisstufe eine Lösung bieten. In mittleren und grossen Schulorten müsste der Übergang vom Regelsystem zur Basisstufe in Etappen erfolgen. Die Gemeinden werden dafür besorgt sein, dass die Räumlichkeiten für eine Basisstufe bereitgestellt werden können. Weil sich die Kindergärten bereits heute schon grösstenteils in den Primarschulhäusern befinden, liesse sich mit der Zusammenlegung von Klassenzimmern Schulräume für die Basisstufe einrichten. Eine direkte Verbindung der beiden Räume ist jedoch notwendig und erfordert meist bauliche Massnahmen. An mehreren Schulorten sind in den letzten Jahren die Klassenzimmer bereits mit Gruppenräumen ergänzt worden.

Kostenberechnung

Eine präzise Kostenberechnung für die Basisstufe liegt derzeit noch nicht vor. Aufgrund des Teamteachings wird das Modell Basisstufe im Vergleich zur Regelklasse Mehrkosten verursachen. Gemäss den Erfahrungen aus dem Projekt sind diese gut investiert, denn neben den pädagogischen Aspekten wirkt das Teamteaching präventiv im Hinblick auf Unterrichtsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten. Im Kostenvergleich müssen die zusätzlichen Lektionen wie Pädagogischer Stützunterricht, Deutsch für fremdsprachige Kinder, Heilpädagogischer Stützunterricht und die Lektionen für Technisches Gestalten, welche für die Regelklasse gesprochen werden, mitberechnet werden. Ebenfalls zu klären wäre die Frage der Kostenverteilung zwischen Kanton und Gemeinden, und zwar auf dem Hintergrund der bestehenden Regelung des gemeinsamen Finanzierungstopfs.

Mit der Einführung einer Basisstufe können in kleineren Schulorten auch Kosten eingespart werden. So wurde bei der Einführung der Basisstufe in Fräschels eine Klasse weniger geführt, weil nicht mehr separat eine Kindergartenklasse mit kleinem Schülerbestand geführt werden musste. Weiter ist zu bedenken, dass bei einem kurzfristigen Überbestand der Klassengrösse von 24 Kindern nicht zwingend eine Klasse eröffnet

werden muss; es ist auch möglich, dass das Pensum von 150 Prozent erhöht wird. Gegenüber einer Klasseneröffnung ergibt sich hier ein ansehnliches Sparpotential.



3.4.5 Glarus

Bestandesaufnahme

Im Kanton Glarus besuchen im Schuljahr 2009/2010 insgesamt rund 3050 Kinder die Kindergarten- und Primarschulstufe. Im zweijährigen Kindergarten und an der Unterstufe 1./2. Klassen) werden je 37 Klassen mit durchschnittlich 17.5 Lernenden sowie 4 Einführungsklassen und 1 Basisstufenklasse geführt.

Projektgeschichte

Im Juni 2002 gab der damalige Bildungsdirektor der Abteilung Volksschule den Auftrag abzuklären, ob sich der Kanton Glarus mit 1-2 Versuchsklassen am Projekt Basisstufe der EDK-Ost beteiligen möchte. Infolge wurde eine Informationsveranstaltung für interessierte Schulen angeboten. Tatsächlich zeigten nach diversen Abklärungen vier (von insgesamt 24) Gemeinden grosses Interesse daran, am Projekt teilzunehmen und so musste ein Auswahlverfahren lanciert werden. Es wurden bewusst zwei möglichst verschiedene Klassen ausgewählt, um im Laufe des Projekts unterschiedliche Erfahrungen sammeln zu können. In der kleinen Gemeinde Obstalden durften fortan alle Kinder die Basisstufe besuchen, während die Basisstufe in Näfels neben vier regulären Kindergarten- resp. Unterstufenklassen geführt wurde. Das Interesse der Bevölkerung in den ausgewählten Gemeinden war gross und die entsprechenden Informationsanlässe wurden sehr gut besucht. Für die Klasse in Näfels, bei welcher die Eltern ihre Kinder spezifisch für die Basisstufe anmelden konnten, musste für die Dauer des Schulversuchs ein Auswahlverfahren angewendet werden, weil regelmässig zu viele Kinder angemeldet wurden.

Um alle Kindergarten- und Unterstufenlehrpersonen mit dem Thema vertraut zu machen, wurden obligatorische Weiterbildungen zum Thema angeboten. Ausserdem wurden die Lehrpersonen während der Jahre laufend über den Projektstand informiert. Für alle vorbereitenden Unterlagen (Rahmenbedingungen, Konzept etc.) sowie auch für Begleitmassnahmen für die Versuchsklassen arbeitete der Kanton Glarus stark mit dem EDK-Ost-Projekt und auch mit einzelnen Kantonen zu-

sammen. Was die pädagogische Ausrichtung sowie die Weiterbildung und Begleitung der Lehrpersonen betraf, durften wir uns verdankenswerterweise dem Kanton St. Gallen anschliessen.

Die beiden Basisstufenklassen starteten im Sommer 2003 mit vollem Elan in den Schulversuch und die Lehrpersonen bildeten sich intensiv weiter. In den folgenden Jahren konnte durchwegs eine sehr grosse Zufriedenheit aller Beteiligten an den beiden Klassen beobachtet werden. Dies war vor allem durch das positive «Verschmelzen» der Kindergarten- und Primarstufendidaktik, dem Blockzeitenunterricht, den klaren Rahmenbedingungen und dem altersdurchmischten Lernen bedingt und dem bewundernswerten Engagement der Lehrpersonen und deren Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams zu verdanken.

Im Laufe der Jahre gab es an den Basisstufenklassen – analog zu den Regelklassen – personelle Wechsel. Bei diesen Wechseln zeigte sich, dass die Arbeit an den Versuchsklassen und insbesondere die Basisstufendidaktik nicht unterschätzt werden dürfen. Diese unterscheidet sich klar von der Didaktik einer Mehrklassenschule, was für erfahrene Lehrpersonen eine intensive Auseinandersetzung mit neuen Ansprüchen sowie die Arbeit an ihrer Person bedingte. Gelang dieses Umdenken, so war dies für alle Beteiligten – vor allem auch für die betroffene Lehrperson selbst – eine Bereicherung.

Der Fakt, dass sich der Schulversuch durch die Ausweitung auf Deutschschweizer Ebene um Jahre verlängerte, erwies sich für unsere kleinräumigen Verhältnisse als nicht förderlich. Es wurde unklar, wann der Kanton – in Abstimmung mit anderen Kantonen – eine diesbezügliche Empfehlung aussprach. Gleichzeitig sanken allgemein noch die Schülerzahlen und jedes Jahr musste erneut um Stellenprozente gebangt werden. Ein personeller Wechsel gepaart mit sinkenden Schülerzahlen gab dann auch in Näfels den Ausschlag, diese Versuchsklasse aufzuheben, obwohl diese sehr gut geführt wurde. Der Entscheid lag in der Kompetenz der Schulbehörde und wurde dank entsprechender Information von den Erziehungsberechtigten akzeptiert, wenn auch bedauert.

Zielsetzungen der Schulversuche

Den Zielsetzungen der Schulversuche konnte unterschiedlich Rechnung getragen werden. Durch das effizientere Nutzen spielerischer und systematischer Lernangebote für die Entwicklung der Kinder wurde differenzierter auf Entwicklungsunterschiede eingegangen. Die Tatsache, dass die Kinder die Basisstufe während 3-5 Jahren durchlaufen durften, war deshalb eine logische Folge. Insgesamt gab der stabile Rahmen während dieser mehrjährigen Einschulungszeit den Kindern

einen grossen Halt. So fiel es bspw. wenig bis gar nicht mehr negativ auf, dass die individuellen Entwicklungen teilweise massiv verzögert stattfinden. Im Gegenteil, dies konnte zu Gunsten aller Beteiligten positiv aufgenommen werden.

In den Versuchsklassen wurden während dieser ersten Schulphase alle Kinder ohne Probleme und auf selbstverständliche Art und Weise integriert. Neben den Kindern, die in Regelklassen sonderpädagogische Massnahmen erhalten hätten, wurden auch Kinder integriert, welche sonst in Sonderschulen hätten untergebracht werden müssen (Hörbehinderung, Rollstuhl durch Muskelerkrankung etc.). Auch die Auflösung des Jahrgangsklassenprinzips und die konsequente Bildung von

Eine der grössten Herausforderungen war es, diese neue Schulform konkret zu leben und zu gestalten und Aus- senstehenden dies näher zu bringen.

altersgemischten Gruppen ergibt ein ausschliesslich positives Fazit, da dies der Entwicklung und dem Lernen des jungen Kindes entspricht.

Grundsätzlich wurde an den Versuchsklassen individualisierter Unterricht erteilt. Bezüglich des individualisierten und somit flexiblen Einstiegs in das gezielte Lernen von Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen sowie der Flexibilisierung des Übertritts in die nächstfolgende Stufe wurden vereinzelt Erfahrungen gesammelt. Dieser Bereich müsste beim Einführen von Grund-/Basisstufenklassen jedoch noch gezielter verfolgt und erarbeitet werden. In der Umsetzung zeigten sich hier noch gewisse Berührungspunkte resp. Umsetzungsschwierigkeiten.

Bezüglich der Erprobung von neuen Formen der Zusammenarbeit, nämlich in einem multiprofessionellen Team, wurden durchwegs sehr positive Erfahrungen gemacht. Auch Lehrpersonen, welche sich dies vorerst nicht vorstellen konnten, waren nach kurzer Zeit von dieser Form der Zusammenarbeit überzeugt. Gemeinsam eine Klasse zu führen und ineinanderfliessende Unterrichtssequenzen auszuarbeiten, führte zu einer hohen Identifikation mit der Arbeit. Die sonst unter Lehrpersonen übliche alleinige Klassenverantwortung gemeinsam tragen zu können, empfanden die Lehrpersonen als sehr bereichernd. Schon nach kurzer Zeit konnten und wollten sich die Lehrpersonen keine andere Klassenführung mehr vorstellen.

Rahmenbedingungen

Im Kanton Glarus beträgt das Pensum an einer Basisstufenklasse gemäss Konzept 150 Stellenprocente. Für die Arbeit mit den Kindern (Unterrichtszeit) stehen somit neben den Präsenzlektionen je nach Aufteilung des Pensums 41 oder 42 Lektionen zur Verfügung, davon 17 Lektionen im Teamteaching. Jeder Morgen beginnt mit der Auffangzeit (20-30 Minuten), bei welcher die Kinder – in der Regel von einer Lehrperson – individuell gefördert werden. Danach geht es im Teamteaching bis zum Mittag weiter. Am Nachmittag findet Unterricht mit einer Lehrperson in 1-2 Lerngruppen statt. Zusätzlich werden noch zwei Lektionen Textiles Gestalten angeboten. Alle sonderpädagogischen Massnahmen (Förderangebote) sind in den Stellenprozenten einberechnet. Werden bspw. ein paar Lektionen von einer Heilpädagogin abgedeckt, so werden diese dem Gesamtpensum von 150 Prozent in Abrechnung gebracht. Lektionen für integrative Sonderschulung (verstärkte Massnahmen) kämen jedoch analog der Regelklassen auch bei Basisstufenklassen noch zusätzlich hinzu.

In Näfels wurden in allen sechs Jahren zwischen 24-26 Kindern problemlos in der Basisstufe unterrichtet. In Obstalden fiel die Schülerzahl von anfangs 18 infolge der demografischen Entwicklung auf 14. Bei 14 Kindern wurden die Stellenprocente leicht gesenkt. Die durchschnittliche Klassengrösse im Kanton beträgt im Schuljahr 2009/2010 17.5.

Berechnet man die zusätzlichen Kosten für das Einführen von Basisstufenklassen, so gilt es zu beachten, dass damit sowohl direkt Blockzeiten eingeführt wurden sowie zusätzliche sonderpädagogische Massnahmen und auch das Führen von Einführungsklassen entfallen. Ausserdem wird es aufgrund der gemeinsamen Klassenführung eher möglich, den schweizweit sehr tiefen Glarner Klassendurchschnitt zu erhöhen, was enorme Kosteneinsparungen mit sich bringen kann. Im Schulversuch haben alle Lehrpersonen den Primarlehrerlohn erhalten, was die Kosten zusätzlich erhöht.

Insgesamt kann im Kanton Glarus bei einer durchschnittlichen Klassengrösse von 20-24 Kindern mit einer Erhöhung von 15 – 30 Prozent der Lohnkosten ausgegangen werden. Die genaue Prozentzahl ist vorwiegend von der konkreten Klassengrösse und den Lehrerlöhnen sowie von weiteren Faktoren abhängig.

Herausforderungen / Gelingensbedingungen

Eine der grössten Herausforderungen war es, diese neue Schulform konkret zu leben und zu gestalten und Aussenstehenden diese näher zu bringen. Einer Berufsgruppe, die sich bis anhin gewohnt war, alleine zu arbeiten, wurde plötzlich die Arbeit in multiprofessionellen Teams ermöglicht. Obwohl dies von allen beteiligten Lehrpersonen sehr geschätzt wurde,

hatten diesbezüglich alle einen intensiven Prozess zu durchlaufen.

Als Schwierigkeit hat sich herausgestellt, dass Kindergarten- und Unterstufenlehrpersonen sich im Allgemeinen nur bedingt auf das Thema einliessen und wenig bereit sind, sich aktiv mit der Basisstufe auseinanderzusetzen. Auch politisch ist die Basisstufe schwer zu vertreten, da diese neue Form gegenüber den regulären Klassen keinen Leistungsmehrwert ausweisen kann, was bei etwas Neuem, das Mehrkosten generiert, automatisch verlangt wird.

Beim Übertritt in die 3. Regelklasse zeigte sich, dass der Wechsel von der Basisstufe in ein Einklassensystem von den Kindern gut gemeistert wurde. Es ist jedoch auch eine Tatsache, dass die Basisstufenlehrpersonen die Kinder gut darauf vorbereiteten, was bei Weiterführung eines ähnlichen Systems nicht nötig gewesen wäre. Dies ist vielleicht auch mit ein Grund, weshalb sich die Entwicklungsfortschritte an den Basisstufen bis Ende 2. Schuljahr wieder ausgeglichen haben. Ob Basisstufenklassen erfolgreich sind oder nicht, hängt ausschliesslich davon ab, ob die Lehrpersonen die Basisstufenphilosophie leben und anwenden. Wer diese nicht versteht, kann sie auch nicht anwenden und dann wird das System zur Farce. Von daher braucht es Schulen, die bereit sind, sich auf das Projekt einzulassen und eine neue Didaktik und neue Zusammenarbeitsformen anzuwenden.



3.4.6 Luzern

Ausgangslage

Im Kanton Luzern besteht seit 1999 das Angebots- und Besuchsobligatorium für den Einjahreskindergarten. Der Stichtag für den Eintritt ist der 31. Oktober, was einem regulären Eintritt von 4 $\frac{3}{4}$ Jahren entspricht. Vor der Abstimmung zum HarmoS-Konkordat, das die Luzerner Stimmbevölkerung am 28. September 2008 weitgehend wegen des obligatorischen Schuleintritts mit vier Jahren ablehnte, hat der Kantonsrat den Eintritt in den Kindergarten flexibilisiert. *«Die Erziehungsberechtigten können nicht schulfähige Kinder nach einem Gespräch mit der Schulleitung um höchstens ein Jahr vom Kindergartenentrtritt zurückstellen.»* (VBG § 12, 3) Gleichzeitig wurde aber auch der frühere Eintritt in den Kindergarten im Volksschulbildungsgesetz geregelt. *«Die Schulleitung kann auf Antrag der Erziehungsberechtigten jüngere Kinder in den Kindergarten aufnehmen, sofern sie die Anforderungen erfül-*

len.» (VBG § 12, 2) Mit diesen Anpassungen stärkt das Volksschulbildungsgesetz die Elternpartizipation und -mitverantwortung im Bereich des Schuleintrittsalters.

Im Schuljahr 2009/10 bieten bereits 16 Gemeinden einen freiwilligen zweijährigen Kindergarten an. In diesen Gemeinden besuchen über 80 Prozent der Kinder den Kindergarten zwei Jahre. Der Eintritt erfolgt in der Regel vor dem obligatorischen Eintritt in den Kindergarten mit 4 ¾ Jahren, doch ist ein zweijähriger Besuch auch mit ordentlichem Eintrittsalter möglich. Neben dem zweijährigen Kindergarten bieten 20 weitere Gemeinden ein zusätzliches Schuljahr in Form einer vierjährigen Schuleingangsstufe an. 27 Klassen in elf Gemeinden werden als Basisstufenklassen im Rahmen des Pilotprojekts geführt, die anderen Gemeinden mit insgesamt 10 Klassen führen diese Klassen in Anlehnung an die Eckwerte der Basisstufenklassen. Insgesamt besuchen im Schuljahr 2009/10 41.5 Prozent des aktuell kindergartenpflichtigen Jahrgangs den Zweijahreskindergarten oder die Basisstufenklassen. Der Unterricht ist in allen Formen der Schuleingangsstufe wie in der ganzen Volksschule in Blockzeiten organisiert.

Die Erprobung einer neuen Schuleintrittsstufe mit dem Modell der vierjährigen altersgemischten Basisstufe wurde in den «Planungsbericht des Regierungsrates an den Kantonsrat über die Schulentwicklung nach 2005 an den Volksschulen des Kantons Luzern» aufgenommen. Mit dem Projekt «Schulen mit Zukunft», realisiert das Bildungs- und Kulturdepartement zusammen mit einer bildungsinteressierten Trägerschaft von 2005 bis 2017 eine Schulentwicklung, welche die Volksschulen des Kantons Luzern vom Kindergarten bis zum Ende der Sekundarschule koordiniert und den aktuellen Bildungsbedürfnissen nachhaltig anpasst.

Zielsetzungen und Rahmenbedingungen

Die Basisstufe wird als Teilprojekt von «Schulen mit Zukunft» während sechs Jahren von 2005 bis 2011 erprobt. Grundlage bilden die im langfristig angelegten Vorhaben «Schulen mit Zukunft» definierten Entwicklungsziele.

Schulstrukturen im Sinne von längerfristigen Zyklen schaffen: «Die Luzerner Volksschule wird so organisiert, dass länger dauernde Lernzyklen mit hoher Kontinuität entstehen. Nach einer vierjährigen Basisstufe folgt eine gleich lange Primarstufe. In diesen beiden Schulstufen erfolgt nur eine innere Differenzierung im Rahmen von Lerngruppen. Den Abschluss der obligatorischen Schulzeit bildet die Sekundarstufe I mit einer – im Vergleich zu heute – geringeren äusseren Differenzierung.»

Den Umgang mit Heterogenität im Unterricht fördern: *«Der zunehmenden Vielfalt in den Klassen ist durch geeignete Unterrichtsformen zu begegnen. Es müssen vermehrt individu-*

alisierende Lernformen eingesetzt werden können. Dies wird einerseits durch entsprechende Schulstrukturen mit zusätzlichem Lehrpersonal und andererseits durch eine intensive Weiterbildung ganzer Schulteams sowie der einzelnen Lehrpersonen im Bereich «Lehren und Lernen» sichergestellt.»

Für die Projektklassen der Basisstufe im Kanton Luzern gelten im Wesentlichen die Rahmenbedingungen, welche die EDK im Dossier 48A «Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz (1997) vorschlägt. Unsere Projektziele für eine hoch flexible Ausgestaltung von Eintritt, Dauer und Übertritt in die 3. Primarklasse sowie eine ausgeprägte Elternpartizipation erfordern entsprechend differenzierte Eckwerte:

- Der Eintritt ist halbjährlich möglich: Kinder, die am 30. April vier Jahre oder älter sind, können im August in die Basisstufe eintreten. Kinder, die am 31. Oktober vier Jahre oder älter sind, können im Februar des Folgejahres in die Basisstufe eintreten. Ansonsten gilt das Kindergartenobligatorium mit Eintritt ab 4 ¾ Jahren (Stichtag 31. Oktober, für Kinder, die fünf Jahre alt sind).
- Die Lernenden besuchen die Basisstufe während mindestens drei bis maximal fünf Jahren.
- Der Übertritt in die 3. Primarklasse ist halbjährlich möglich.
- Die wöchentliche Unterrichtszeit der Lernenden beträgt 20 bis 24 Lektionen. Sie beginnt beim Eintritt mit 20 Lektionen und wird entsprechend der individuell und kontinuierlich verlaufenden Schulfähigkeit auf 24 Lektionen erweitert. Die Anpassung der Unterrichtszeit wird jeweils beim Beurteilungs- und Fördergespräch von den Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten gemeinsam festgelegt. Spätestens ab dem dritten Basisstufenjahr beträgt die Unterrichtszeit 24 Lektionen.
- Der Unterricht erfolgt blockweise und regelmässig, was fünf Vormittagen zu vier Lektionen und zwei Nachmittagen zu zwei Lektionen pro Woche entspricht.
- Die normale Klassengrösse der Basisstufe beträgt mindestens 16 und höchstens 24 Lernende (Richtgrösse 20 Lernende). Klassen mit kurzfristig 25 oder 26 Lernenden erhalten pro Kind zwei zusätzliche Lektionen. Klassen mit kurzfristig 15 oder 14 Lernenden erhalten pro Kind eine Lektion weniger.
- Bei integrativer Sonderschulung von behinderten Lernenden mit einer individuellen Verfügung beträgt die Klassengrösse höchstens 18 Lernende.
- Die Klasse wird von zwei bis drei Lehrpersonen (Kindergarten-, Primar- und IF-Lehrperson) im Teamteaching unterrichtet. Das Unterrichtspensum pro Klasse beträgt 42 Lektionen. Dieses Pensum ermöglicht, die Lernenden während 18 Lektionen im Teamteaching individuell zu fördern.

- Die Kantonsbeiträge für Lernende werden auf dem Niveau Primarschule ausgerichtet. Die Entlohnung der Basisstufenlehrpersonen entspricht der Einstufung der Primarlehrpersonen.

Gemäss den Projektvorgaben wurden insgesamt 24 Pilotklassen an elf interessierte Gemeinden vergeben und ab Schuljahr 2005/06 ff. in drei Etappen ins Projekt aufgenommen. Aufgrund der zunehmenden Kinderbestände an bestehenden Projektstandorten mussten inzwischen zusätzliche Klassen eröffnet werden. Im Schuljahr 2009/10 ist der Bestand auf 27 Projektklassen angestiegen:

Schuljahr 2005/06

Altbüren (2 Klassen); Beromünster, Tagesschule Schwarzenbach (1); Flühli, Schule Sörenberg (1); Marbach (2); Mauensee (3); Menznau, Schulen Geiss und Menzberg (2); Pfaffnau, Schule St. Urban; Willisau, Schule Schülen (1).

Schuljahr 2006/07

Knutwil (4)

Schuljahr 2007/08

Emmen, Schule Rüeggisingen (6); Luzern, Schulen Unterlöchli und Utenberg (4)

Die ausgewählten Schulen repräsentieren eine Vielfalt unterschiedlicher Ausgangsbedingungen wie Standort, Grösse der Schule, strukturelle Gegebenheiten, pädagogische Gründe, multikulturelle Zusammensetzung der Lernenden etc. und ermöglichen dadurch aussagekräftige Ergebnisse für die geplante Einführung auf kommunaler Ebene ab Schuljahr 2011/12.

Ausgewählte Erkenntnisse und Herausforderungen

Flexibilisierung von Eintritt, Dauer und Übertritt

Im Projekt Basisstufe sind der Eintritt und der Übertritt in die 3. Primarklasse halbjährlich möglich. Die Projektschulen ermöglichen, dass Kinder bei Bedarf in der Basisstufe als auch in der nachfolgenden 3. Primarklasse hospitieren können. Sogenannte «Schnuppertage» unterstützen die Entscheidungsfindung über den Eintritt bzw. Übertritt beim Kind, seinen Eltern und beiden Lehrpersonen erheblich. Der halbjährliche Eintritt in die Basisstufe wird seit Projektbeginn rege genutzt und geschätzt. Die Kinder integrieren sich problemlos und rasch in den Klassenverband. Im Durchschnitt treten 1 bis 2 Kinder im Februar in eine Klasse ein: Februar 2006 insgesamt 11 Kinder, Februar 2007 24, Februar 2008 33 und Februar 2009 34.

Im Unterschied zu den halbjährlichen Eintritten finden die halbjährlichen Übertritte in die 3. Primarklasse erst seit zwei Jahren und deutlich seltener statt. Das liegt daran, dass die abnehmenden Primarlehrpersonen anfänglich mit Skepsis auf diese Möglichkeit reagierten. Etwa die Hälfte der Lernenden absolviert die Basisstufe regulär in vier Schuljahren, die andere Hälfte verkürzt in drei oder dreieinhalb Schuljahren. Die Verlängerung auf fünf Schuljahre erfolgt selten.

Die kantonale Volksschulstatistik erhebt seit dem Schuljahr 2008/09 neu das Alter der Lernenden am Stichtag 1. September. Die untenstehende Tabelle mit der Altersschichtung der Lernenden in der Basisstufe zeigt, dass die Anzahl jüngerer Kinder unter 5 Jahren innerhalb eines Schuljahres deutlich zunimmt, hingegen die Anzahl älterer Kinder über 7,5 Jahre ebenso deutlich abnimmt. Die signifikante Zunahme des früheren Eintritts der Kinder in die Basisstufe kann als Trendwende interpretiert werden. Dank positiven Erfahrungen ist die Akzeptanz für die frühe Förderung bei den Eltern gestiegen. Sie haben Vertrauen in die Basisstufe gefunden, welche eine differenzierte Förderung ohne Verschulung betreibt.

Aufgrund der HarmoS-Ablehnung im Kanton Luzern, welche in erster Linie auf die Vorverlegung des Kindergarten- bzw. Schuleintritts auf das vollendete vierte Altersjahr zurückzuführen ist, steht auch in nächster Zukunft das obligatorische Eintrittsalter nicht zur Diskussion. Selbstverständlich wäre für die Modelle altersgemischter Zweijahreskindergarten und Basisstufe ein Eintrittsalter ab 4 Jahren sinnvoll und möglich. Eltern haben aber gemäss geltendem Gesetz über die Volksschulbildung bereits heute die Möglichkeit, ein Gesuch für früheren Eintritt in den Kindergarten oder in die Basisstufe zu stellen.

Integrative Sonderschulung in der Basisstufe

Im Projekt Basisstufe wurden seit 2005 rund ein Dutzend Lernende mit einer Sonderschulverfügung integriert in der Basisstufenklasse gefördert. Die mehrheitlich positiven Erfahrungen zeigen, dass die Basisstufe strukturell gute Voraussetzungen bietet, Kinder mit besonderem Förderbedarf integriert zu fördern. Dazu gehören insbesondere

- die hoch heterogene Zusammensetzung der Klasse mit Kindern ganz unterschiedlicher Entwicklungs- und Lernniveaus,
- personale Ressourcen, die eine gleichzeitige Präsenz von zwei Lehrpersonen und einer Lehrperson für Schulische Heilpädagogik im Teamteaching ermöglichen sowie
- die individuelle Inanspruchnahme eines längerfristigen, schnittstellenfreien Lern- und Entwicklungszyklus von maximal fünf Jahren.

Die grosse Herausforderung für gelingende Integration ist jedoch an die beteiligten Personen gerichtet. Die Regelschule muss sich bewusst vom Mythos Homogenität verabschieden und sich der Heterogenität stellen. Mit einer offenen Entwicklungshaltung, wie sie die Lehrpersonen der Basisstufe einbringen, gelingt die Akzeptanz für die integrative Schulung viel einfacher. Die meisten Lehrpersonen und Schulleitungen der Regelschule haben bisher mit sonderpädagogischen Aufgaben wenig Erfahrungen gemacht. Umso wichtiger ist deshalb die Etablierung einer nachhaltigen, fachlich-pädagogischen Kommunikation und Kooperation zwischen Regelschule und Sonderschule. Insbesondere bei Kindern mit Verhaltensbehinderungen bringen systemische Unterstützungsangebote wie spezifisches Coaching für Eltern, Basisstufenlehrpersonen und Schulleitung durch Experten der Sonderschule nachhaltige Entlastung.

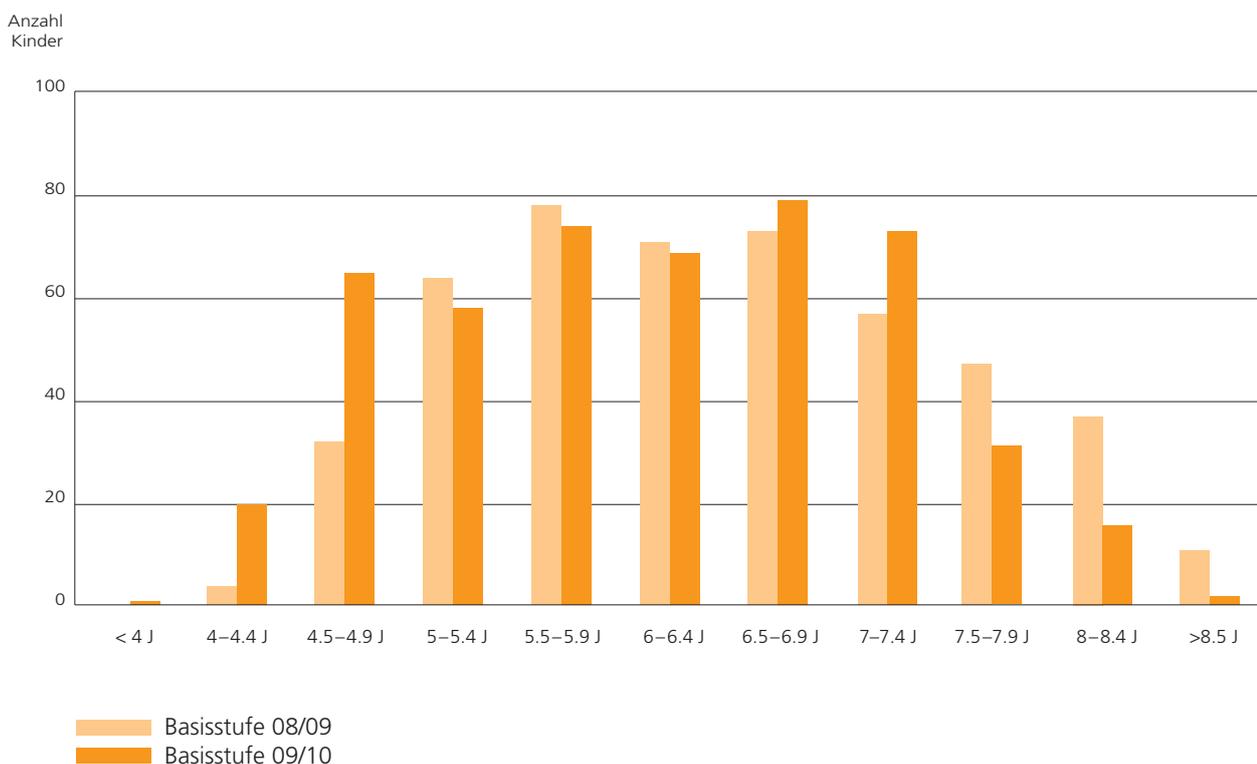
Ausgestaltung der nachfolgenden Primarstufe

Die meisten der pädagogischen und didaktischen Grundsätze sind nicht nur für die Basisstufe von Bedeutung. Die zunehmende Unterschiedlichkeit der Lernenden auf allen Stufen der Volksschule erfordert eine angepasste Didaktik mit vielfältigen und differenzierenden Lehr- und Lernformen. Deren Beachtung auf der nachfolgenden Primarstufe kann dazu bei-

tragen, dass der Übergang von der Basisstufe in die Primarschule nicht als Bruch, sondern als harmonische Fortsetzung erlebt wird. Aus diesen Gründen führen fast alle Projektstandorte mit Basisstufenklassen die nachfolgenden Primarklassen jahrgangsgemischt: meistens als 3./4. und 5./6. Klassen, in Schwarzenbach und St. Urban als 3.-6. Klasse.

Die an den Projektstandorten angepasste Ausgestaltung der nachfolgenden Primarstufe mit altersgemischten Klassen soll darum Modell sein für die zukünftige strukturelle Ausgestaltung der Luzerner Volksschule. Ein im Auftrag des Projekts «Schulen mit Zukunft» erstellte Weiterentwicklungsstudie skizziert die mögliche zukünftige Ausgestaltung der Primarschule, sowohl als Fortsetzung einer neuen Eingangsstufe als auch als eigenständiges Weiterentwicklungsvorhaben. Die von der Arbeitsgruppe «Neue Ausgestaltung der Primarschule» erarbeiteten Materialien berücksichtigen den sehr unterschiedlichen Entwicklungsstand der Luzerner Volksschulen. Die Unterlagen sind deshalb als konkrete Umsetzungshilfen, aber auch als längerfristig anzustrebende Vision zu betrachten. Eine kurz- und mittelfristig breite Umsetzung ist nicht geplant, doch sollen die Zielsetzungen bei anstehenden Veränderungen auf kantonaler Ebene und in den einzelnen Schulen als Orientierungshilfe beachtet und berücksichtigt werden.

Abbildung 7: Altersunterschied der Lernenden in der Basisstufe



Die Aus- und Weiterbildung der Basisstufenlehrpersonen

Mit der Weiterbildung der Basisstufenlehrpersonen hat die Dienststelle Volksschulbildung die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ) beauftragt. Die Abteilung Weiterbildung und Zusatzausbildungen der PHZ Luzern bietet seit 2005 den Zertifikatslehrgang «CAS Projekt Basisstufe» an. Damit erwerben Lehrpersonen Kompetenzen, um Spiel- und Lernsituationen für eine heterogene Gruppe von 4- bis 8-jährigen Kindern in verschiedenen Themenbereichen zu gestalten. Im November 2008 konnte die erste Gruppe des Zertifikatslehrgangs nach drei Jahren Weiterbildung ihr Zertifikat entgegennehmen. Der Ausbildungsgang umfasst 300 Stunden Weiterbildung (10 ECTS). Um die gestaffelte Umsetzung des Projekts Basisstufe begleiten zu können, begannen im Sommer 2006 und 2007 weitere Zertifikatslehrgänge.

Die Weiterbildung und Zusatzausbildung der PHZ Luzern bietet seit dem Sommer 2009 den Zertifikatslehrgang «Unterrichten in heterogenen Gruppen von 4- bis 8-jährigen Kindern» (CAS 4-8) an. Er umfasst 450 Stunden Weiterbildung (15 ECTS). Damit kann dem Bedürfnis von Weiterbildungsangeboten für Nachqualifikationen bei personellen Abgängen an Projektschulen Rechnung getragen werden.

Neben der praxisorientierten Erarbeitung von methodisch-didaktischen, psychologischen und pädagogischen Grundlagen wird vor allem Wert auf den Transfer ins Praxisfeld gelegt. Die einzelnen Themen werden über die ganze Zeit der Zusatzausbildung erweitert und vertieft. Die Wechselwirkung von theoretischer Reflexion und Praxisbezug ist ein zentrales Anliegen. Die Lerninhalte werden in einem Lernportfolio, im Coaching on the Job und in der Projektarbeit verarbeitet und vertieft. Der Austausch und die erfolgreiche Zusammenarbeit werden in kooperativen Lerngruppen eingeübt und reflektiert. Bei der Planung der Zusatzausbildungseinheiten werden aktuelle Entwicklungen und die Bedürfnisse der Teilnehmenden berücksichtigt.

Der Zertifikatslehrgang unterstützt die Lehrpersonen mit Wissen, damit sie ihren Unterricht den verschiedenen Zugangsmöglichkeiten der Kinder anpassen sowie Fortschritte und Stillstände im Entwicklungsprozess erkennen können. Die Lehrpersonen gewinnen jedoch Handlungssicherheit nicht allein im Studium von Wissen, sondern in der Bewältigung praktischer Probleme, im eigenen Unterricht, auf den hin das Vertrauen in die eigene Kompetenz entwickelt wird. Deshalb werden die theoretischen Grundlagen auf die Unterrichtspraxis abgestimmt.

Der CAS Basisstufe wird regelmässig evaluiert. Die bisherigen Evaluationsergebnisse und auch der persönliche Austausch mit den Teilnehmenden zeigen, dass die Teilnehmenden ihre

fachlichen Kompetenzen erweitern konnten und der persönliche Gewinn hoch war. Die Teilnehmerinnen waren immer dann sehr zufrieden, wenn die Weiterbildung praxisbezogen, das heisst, sofort umsetzbar war. Der Austausch innerhalb der Kursgruppe, die gegenseitigen Hospitationen und die Supervision wurden geschätzt als Ort der Reflexion der eigenen Arbeit. Profitiert haben die Teilnehmenden von der Themenvielfalt und der Offenheit in Bezug auf ihre Bedürfnisse sowie von der Kompetenz der Dozierenden. Gewünscht wurde eine vertiefte Auseinandersetzung mit Förderdiagnostik und sonderpädagogischen Fragestellungen (IF/IS). Auf dieses Bedürfnis wird im neuen CAS 4-8 reagiert. Der CAS 4-8 hatte eine

Die meisten der pädagogischen und didaktischen Grundsätze sind nicht nur für die Basisstufe von Bedeutung.

unerwartet grosse Nachfrage. Im Sommer 2009 wurde gleich mit zwei Lehrgängen gestartet. Die Teilnehmenden stammen aus verschiedenen Kantonen der Zentralschweiz.

Netzwerke als zusätzliches Unterstützungsangebot

Seit dem Schuljahr 2008/09 ist für Lehrpersonen der Basisstufe, die ihren Zertifikatslehrgang abgeschlossen haben, ein schulübergreifendes Netzwerk eingerichtet. Das Netzwerk ist eine von der Dienststelle Volksschulbildung organisierte Forum, in dem sich Lehrpersonen zur spezifischen und selbstbestimmten Themenbearbeitung zusammenfinden. Der moderierte Erfahrungsaustausch unterstützt die Reflexion der eigenen Bildungstätigkeit und ermöglicht den Lehrpersonen, themenzentriert von- und miteinander zu lernen:

- Arbeitsplanung für zirka 3 bis 4 Treffen pro Schuljahr
- Erfahrungsaustausch und kollegiale Praxisberatung
- Entwicklung und Austausch von Unterrichtsmaterialien
- Erarbeiten gemeinsamer Problemlösungsstrategien

Bereits seit dem Schuljahr 2005/06 treffen sich die Schulleitungen der Basisstufenklassen ebenfalls in einem vergleichbaren Netzwerk, das jedoch den Schwerpunkt auf die kommunale Umsetzung des Projekts Basisstufe und die Zusammenarbeit zwischen den Projektschulen und der Bildungsverwaltung legt. Anstehende Probleme werden im Rahmen eines kollegialen Führungscoachings bearbeitet.

Berechnung der Mehrkosten für die Basisstufe gegenüber dem Zweijahreskindergarten und der 1./2. Primarklasse ohne allfällige bauliche Investitionen

Die Berechnung ist eine modellhafte Berechnung, welche sich auf die bestehenden Eckwerte für die Basisstufenklassen und die Vorgaben für die Kindergarten- bzw. Primarschulkassen stützt.

Sie kann in kleinen Punkten von Schule zu Schule variieren, doch dürften die Abweichungen nur gering sein. Berücksichtigt wurden nur die berechenbaren Werte.

In der Regel können in Basisstufenklassen auch Sonderschulermende besser integriert werden, die jedoch in dieser Schulungsform weniger Aufwand verursachen. Eine exakte Berechnung des dafür notwendigen Aufwandes ist nicht möglich. Deshalb wird er in der nachstehenden Tabelle nicht ausgewiesen.

Nächste Schritte

Aufgrund verschiedener Entwicklungen in Gesellschaft und Schule und gestützt auf überwiesene Vorstösse im Kantonsrat ist in nächster Zeit im Kanton Luzern eine weitere Teilrevision

des Gesetzes über die Volksschulbildung notwendig. Im Zentrum steht dabei die Klärung der Dauer und der Gestaltung der Schuleingangsstufe, denn auf Ende des Schuljahres 2010/11 geht das Schulentwicklungsprojekt «Basisstufe» zu Ende, so dass eine Entscheidung über die zukünftige Ausgestaltung der Schuleingangsstufe nötig ist.

Im Vernehmlassungsbericht zum Entwurf der Änderung des Gesetzes über die Volksschulbildung wird als grössere inhaltliche Änderung die gesetzliche Regelung des zweijährigen Kindergartenangebots vorgeschlagen. Damit soll allgemein geregelt werden, was in vielen Gemeinden des Kantons Luzern und vor allem auch in den meisten anderen Kantonen als Regelangebot besteht. Das Angebotsobligatorium gilt für die Gemeinden; für die Kinder ist der Besuch des zweiten Kindergartenjahres weiterhin freiwillig. Zudem sollen die Gemeinden wählen können, ob sie anstelle des Kindergartens und der ersten zwei Primarschuljahre eine vierjährige Basisstufe führen möchten. Diese Regelung stellt also einerseits inner- und ausserkantonal eine Angleichung des Angebots dar, andererseits schafft sie auch Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit für die Kinder im ganzen Kanton.

Tabelle 4: Berechnung der zusätzlichen Lektionen im Kanton Luzern

	Zweijahreskindergarten		1. Klasse	2. Klasse	Basisstufe
	1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr	4. Jahr	4 Jahre
Lektionen gemäss Wochenstundentafel	28	28	29	31	43
Lektionen für integrative Förderung gemäss Verordnung	5	5	5	5	inklusiv
Total	33	33	34	36	172
Durchschnittliche Klassengrösse	18				21
Lektionen pro Kiind	$136 : 4 : 18 = 1.9$ Lektionen				$172 : 4 : 21 = 2.05$ Lektionen
Differenz pro Kind					0.15 Lektionen
Differenz pro Basisstufenklasse					$0.15 \times 21 = 3$ Lektionen
Ausgaben					
3 zusätzliche Lektionen à 4'000.–			12'000.–		
Lohndifferenz Kindergartenlehrperson			4'000.–		
Lehrmittel und Unterrichtsmaterialien			2'500.–		
Raum: Miete und Betriebskosten, 30m ² x 200.–			6'000.–		
Total			24'500.–		
Einnahmen					
21 erhöhte Pro-Kopf-Beiträge à 600.–			12'600.–		
Mehrkosten pro Basisstufenklasse für die Gemeinde			11'900.–		

Der Zeitplan zur Teilrevision des Volksschulbildungsgesetzes: Die Vernehmlassung und die nachfolgende Verabschiedung der Botschaft durch den Regierungsrat sind auf Ende Juni 2010 festgelegt. Die Behandlung der Botschaft im Kantonsrat sollte Ende Januar 2011 abgeschlossen sein.



3.4.7 Nidwalden

Bestandesaufnahme

Im Kanton Nidwalden besteht seit dem Schuljahr 2008/2009 ein Angebotsobligatorium für den Zweijahreskindergarten. Alle 11 Nidwaldner Gemeinden bieten bereits länger zwei Kindergartenjahre an, wobei eine Gemeinde ab Schuljahr 2004/2005 das Modell Grundstufe (Projekt in Hergiswil) gewählt hat. 81 Prozent der berechtigten Kinder besuchen im Kanton Nidwalden im Schuljahr 09/10 das freiwillige erste Kindergartenjahr (beziehungsweise Grundstufenjahr). Die Unterstufe wird in acht der elf Schulgemeinden jahrgangsgemischt geführt. Einführungs- und Kleinklassen gibt es im Kanton Nidwalden seit dem Schuljahr 2005/2006 keine mehr. Die Mehrheit der Nidwaldner Schulgemeinden ist mittelfristig an der Einführung einer Basisstufe oder Grundstufe interessiert.

Projektgeschichte

Im Jahr 2000 wurde gemäss Beschluss der Erziehungskommission Nidwalden eine Arbeitsgruppe damit beauftragt, in Anlehnung an die Empfehlungen der EDK vom 31. August 2000, ein Kantonales Rahmenkonzept für die Gestaltung der Eingangsstufe zu erarbeiten. Neben vielen anderen pädagogischen Eckwerten erarbeitete die Gruppe auftragsgemäss auch Grundlagen für die Dauer der neuen Eingangsstufe. Weil der Entscheid eindeutig zugunsten von 3 Jahren – 2 Jahre Kindergarten plus 1 Jahr Unterstufe – ausfiel, resultierte schliesslich das «Rahmenkonzept Grundstufe Nidwalden», welches im Januar 2003 von der Bildungsdirektion verabschiedet wurde. Es wird im Rahmen eines vom Regierungsrat genehmigten Schulversuchs seit dem Schuljahr 2004/2005 in der Gemeinde Hergiswil NW umgesetzt.

Hergiswil ist die einzige Nidwaldner Schulversuchsgemeinde mit einem altersdurchmischten Eingangsstufenmodell über den Kindergarten hinaus geblieben. Weitere Schulversuche mit Basisstufe oder Grundstufe wären grundsätzlich möglich. Solche müssten gemäss Artikel 7 des Nidwaldner Bildungs-

gesetzes durch den Regierungsrat bewilligt werden, wurden aber bisher nicht beantragt.

Um eine Begleitung und insbesondere eine umfassende, wissenschaftliche Evaluation dieses Schulversuchs zu gewährleisten, beteiligt sich der Kanton Nidwalden seit 2005 am Projekt der EDK-Ost 4bis8. Kantonsintern hat die Bildungsdirektion 2008 eine Koordinationsgruppe 4bis8 eingesetzt, welche sich neben allgemeinen Themen dieser Stufe schwergewichtig mit künftigen Schuleingangsstufenmodellen zu befassen hat.

Trotz dieser Aktivitäten des Kantons liegt die Verantwortung für die Durchführung und Finanzierung von Schulversuchen vor Ort hauptsächlich bei der jeweiligen Schulgemeinde.

Hergiswil befasste sich bereits im Vorfeld der erwähnten kantonalen Aktivitäten vertieft mit der Eingangsstufe. Im Herbst 2001 wurde der Zweijahreskindergarten eingeführt, nachdem bereits seit 1999 im Schulleitbild integrative Formen postuliert worden sind. In Kenntnis des Kantonalen Rahmenkonzepts beriet und befürwortete die Hergiswiler Schulkonferenz (=LP und SL) 2002 die flächendeckende Einführung der Grundstufe in Hergiswil.

Der Schulrat Hergiswil und der Regierungsrat des Kantons bewilligten im selben Jahr die Pilotphase. Nach einem Vorbereitungsjahr, das für Teambildung, Weiterbildung und Detailplanung genutzt wurde, startete die Grundstufe im Schuljahr 2004/2005 flächendeckend mit je zwei Abteilungen an allen drei Hergiswiler Schulstandorten.

Der Regierungsrat hat den Schulversuch bereits 2007 um drei Jahre verlängert und sieht heute eine zeitliche Ausdehnung des Grundstufenbetriebs in Hergiswil bis zu einem definitiven Eingangsstufenmodellentscheid vor.

Zielsetzungen und Erfahrungen

Pädagogische und organisatorische Kontinuität

Dass dieselben Lehrpersonen die Grundstufenkinder im Normalfall kontinuierlich über drei Jahre begleiten und fördern können, ist einer der grossen Vorteile der Grundstufe. Die Kindergruppe selbst ist ebenfalls über ein Schuljahr hinweg grundsätzlich stabil und erfährt jeweils zu Beginn des neuen Schuljahres einen moderaten Wechsel, indem je etwa ein Drittel der Kinder in eine höhere Primarklasse übertritt beziehungsweise neu zur Klasse dazu kommt. Nachdem in Hergiswil mittlerweile auch die folgende Stufe drei Jahrgänge in einer Klasse zusammenfasst, treffen übertretende Kinder dort wieder auf ihnen bekannte Gesichter. Und auch beim Wechsel in die altersdurchmischte 5./6. Primarklasse ergibt sich ein Zusammentreffen mit früheren Klassenkolleginnen und -kolle-

gen – insgesamt zeigt sich also bei der Klassenzusammensetzung eine wellenförmige Kontinuität.

Kontinuität ist in der Grundstufe auch mit dem Zusammenwachsen der beiden Kulturen Kindergarten und 1. Klasse entstanden. Spielerisches Lernen beziehungsweise Lernen im Spiel, die Rhythmisierung des Alltages oder das Übernehmen von Kindergartenelementen verbunden mit Lernangeboten der Kulturtechniken ergeben neue Formen der Pädagogik beziehungsweise Methodik und Didaktik. Systematisches Primarschullernen hat ebenfalls seinen Platz in der Grundstufe. Kinder erleben diese Formen kontinuierlich nebeneinander und somit bruchlos.

Pädagogik der Vielfalt – Heterogenität als Ausgangslage

In der altersdurchmischten Gruppe kann das Lernen von «Gschpänli», die etwas bereits können, auf besonders motivierende Weise stattfinden. Dieses Vorbildlernen geschieht sowohl auf der Ebene der sachlichen Inhalte, wie auch bei der Sozial- und Selbstkompetenz. Heterogenität beziehungsweise Verschiedenheit wird als etwas Normales angenommen und genutzt – sowohl durch die Kinder wie auch durch die Lehrpersonen.

Ebenso wurde auf der Seite des Grundstufenangebots Verschiedenheit bewusst zugelassen.

Die drei Grundstufenstandorte unterscheiden sich hinsichtlich der Räumlichkeiten (verschiedene Baustile) und der Umgebung (Primar- beziehungsweise Orientierungsschule) stark voneinander. Es wurden und werden Lehrpersonen mit unterschiedlichem Erfahrungshintergrund – auch mehrere Männer – eingesetzt.

Integration und Individualisierung

In Hergiswil besuchen im Schnitt mehrerer Jahre rund 90 Prozent der Kinder das erste, noch freiwillige Grundstufenjahr. Dies zeigt, dass die Akzeptanz des Systems bei den Eltern gross ist.

Der Entwicklungsstand der Kinder ist bereits beim Eintritt in die Grundstufe in allen Bereichen unterschiedlich. Die altersdurchmischten Spiel- und Lerngruppen sowie die Möglichkeit, die pädagogische Arbeit im Team zu gestalten, sind ideale Voraussetzungen, um auf die Entwicklungsunterschiede der – mindestens – drei Kinderjahrgänge eingehen zu können. Das Individualisieren beziehungsweise gezielte Fördern der einzelnen Kinder wird für die Lehrpersonen dadurch leistbar. Eine Unterrichtsplanung, welche Gewicht auf verschiedene Sozialformen legt, sorgt jedoch dafür, dass Individualisierung nicht auf Kosten von Gruppenerfahrungen und Gemeinschaftsbildung geht.

Sozial- und Lernklima

Die Grundstufe Hergiswil folgt dem Grundsatz «Kinder lernen voneinander» in einem umfassenden Sinn. Altersdurchmischte Gruppen sind aus Sicht der Schule deshalb erfolgreich, weil eine sozial schon gefestigte Gruppe «neue» Kinder besser integrieren kann. Die Jüngeren übernehmen von den Älteren Rituale und andere förderliche soziale Verhaltensweisen. Vergleich und Konkurrenz haben eine geringere Bedeutung, da die Lernziele unterschiedlich sind. Die gegenseitige Akzeptanz unter den Kindern steigt und es ergeben sich grössere Chancen für Lernerfolge.

Die Schulleitung äussert sich folgendermassen zum Sozial- und Lernklima: «Die beiden intern erfolgten Elternbefragungen der Schule Hergiswil zeigen auch aus sozialen Gründen eine hohe Zufriedenheit mit der Grundstufe. Lehrpersonen nutzen die heterogene Gruppe und führen ein Gotte/Götti-System, um die Kleinsten schnell zu integrieren. Diese Kinder fühlen sich in der altersdurchmischten Gruppe mit «bisherigen» Kindern schnell wohl und aufgehoben. Beim Übertritt in die – ebenfalls altersdurchmischten – Klassen der Anschlussstufe begegnen sich die Altersgruppen wieder. Erste Rückmeldungen aus Lehrersicht zu den Übertritten zeigen, dass das «Wiederzusammenkommen» für die meisten Kinder eine freudige Sache ist und sie dies schätzen. In Einzelfällen haben wir aber die Gruppen beim Stufenwechsel bewusst neu zusammengesetzt, um Konfliktpotentiale zu vermindern.»

Flexible Durchlaufzeiten und Durchlässigkeit

Der Grossteil der Kinder durchläuft die Grundstufe in drei Jahren. Ungefähr 10 Prozent bleiben vier Jahre in der Grundstufe und einige wenige Kinder wechseln bereits nach zwei Jahren in die 2. Klasse. Mit der Einführung von altersdurchmischten Lerngruppen in der Anschlussstufe wurde der Spielraum für individuelle Lösungen noch erhöht. Vereinzelt wechseln Grundstufenkinder unter dem Jahr in die Anschlussstufe. Ein solcher Wechsel kann definitiv oder punktuell – im Sinne von «Schnupperlernen» – geschehen.

Zusammenarbeit in einem Grundstufenteam

Immer wieder betonen die Grundstufenlehrpersonen, wie wertvoll ihnen die Arbeit im Team ist. Sie haben gelernt, als professionelle Partner zusammen zu planen, gegenseitige Ressourcen und Potentiale zu nutzen und neue Formen von Lehren und Coachen miteinander zu gestalten. So werden folgende Aspekte in Gesprächen und Auswertungen immer wieder erwähnt:

- Mehr Zeit für die Kinder
- Offene Beobachtungskultur → «Vieraugenprinzip»: mehrere Sichtweisen auf 1 Situation

- Gegenseitige Erweiterung didaktischer Kompetenzen und steigende Ideenvielfalt
- Rotierende Rollen beziehungsweise Aufteilung der Aufgaben (produktivere Lösungen)
- Selbstbestimmungsmöglichkeiten im eigenen Fachbereich
- Kollegiale Reflexion / Intervention
- Nutzbarmachung gemeinsamer Ressourcen
- Gegenseitige Unterstützung in Konfliktsituationen

Kinder profitieren von einem Teamteachingmodell direkt: Sie schätzen es, mindestens zwei verschiedene Bezugspersonen zu haben. Je nach Konstellation, Situation und persönlichen Affinitäten können sie den Kontakt auswählen. Von allen oben erwähnten Aspekten profitieren die Kinder indirekt ebenfalls. Dennoch ist das Potential, welches in der Zusammenarbeit liegt, nach Einschätzung der Schulleitung noch nicht ausgeschöpft. Umso überzeugter wird in Hergiswil die Arbeit in den Lehrpersonenteams weiter verfolgt. Diese Arbeit wird als die Antwort auf die immer komplexer werdenden Ansprüche an die Schule betrachtet. Basisstufen und Grundstufen sind so gesehen wegweisende Modelle für die künftige Arbeit in der Volksschule.

Rahmenbedingungen

Dauer

Die Grundstufe dauert drei Jahre. Sie kann je nach Fähigkeiten und Lerntempo des Kindes in zwei bis maximal vier Jahren durchlaufen werden.

Klassengrößen

Je 20 bis 24 Kinder pro Abteilung (Klasse). Die Jahrgangszahlen schwanken stark.

Lehrpersonal und Pensen pro Grundstufenabteilung

2 Klassenlehrpersonen:
gemeinsam insgesamt ca. 150 Stellenprozent
1 Fachlehrperson Schulische Heilpädagogik:
ca. 8 Stellenprozent pro Abteilung
1 Fachlehrperson Musikalische Grundschule:
2 Lektionen (Teamteaching mit GS-LP)

Das Gesamtpensum einer Abteilung ermöglicht es, an vier Vormittagen im Teamteaching zu unterrichten. Der Ausbildungshintergrund der Lehrpersonen ist derzeit heterogen. Im Normalfall arbeiten eine Primar- und eine Kindergartenlehrperson zusammen – ausnahmsweise zwei Primarlehrpersonen mit Qualifikationen im Bereich Kindergarten. Zwei Lehrpersonen haben bereits die Lehrberechtigung (PHZ) für

Kindergarten und Unterstufe. Die Zusammensetzung der Pensen ist in der Projektanlage nicht fest vorgeschrieben und in jeder Abteilung verschieden. In der Praxis wird darauf geachtet, dass mindestens 60 Prozent durch eine Primarlehrperson abgedeckt werden, damit genügend Ressourcen für die Kulturtechniken vorhanden sind. Wer 100 Prozent arbeiten will, kann dies nur via Übernahme eines ergänzenden Pensums oder einer Leitungsfunktion erreichen.

Das Individualisieren beziehungsweise gezielte Fördern der einzelnen Kinder wird für die Lehrpersonen im Teamteaching leistbar.

Infrastruktur (Räume)

Zwei Standorte sind in die Primarschulumgebung integriert, ein Standort liegt isoliert in einem Oberstufenschulhaus. An allen drei Standorten stehen neben dem Hauptraum Gruppenräume und Aussenspielflächen zur Verfügung. Die Bauten und Räumlichkeiten waren bereits vorhanden. Einer der Kindergärten (Matt) musste unabhängig vom Schulversuch renoviert werden. Bei einem der Standorte (Grossmatt = Sek-I-Schulanlage) musste ein Pausenplatz für die Grundstufe neu gestaltet werden.

Pensen der Kinder

Im Rahmen der Nidwaldner Volksschulverordnung sind unterschiedliche Lektionenzahlen für das 1. und 2. Kindergartenjahr und für die 1. Klasse vorgegeben. Für den Grundstufenversuch wurden die Lektionenzahlen beibehalten, aber in grössere Zeiteinheiten umgerechnet:

1. GS-Jahr Kinder besuchen Unterricht 4 Vormittage pro Woche. Pensum: 12-14 Stunden, inkl. 30 Minuten flexible Eingangszeit je Vormittag.
2. GS-Jahr Kinder besuchen Unterricht 5 Vormittage und 1-2 Nachmittage pro Woche. Pensum: 17-19 Stunden, inkl. Eingangszeit.
3. GS-Jahr Kinder besuchen Unterricht 5 Vormittage und 2 Nachmittage pro Woche. Pensum: 19 Stunden.

Rund ein Viertel der Grundstufenkinder besucht am Nachmittag jeweils die schuleigene Betreuung, welche auf freiwilliger Basis genutzt werden kann.

Lerngruppen

Lerngruppen der Grundstufen werden immer wieder neu zusammengesetzt. Die Kriterien dafür wechseln je nach Ziel, das

verfolgt wird. Interesse, Begabung und Entwicklungsstand sind Möglichkeiten, nach welchen die Lerngruppen – gezielt homogen oder gezielt heterogen – zusammengestellt werden. Häufig arbeiten auch zwei Grundstufenabteilungen zusammen.

Herausforderungen

Herausforderung Übertritt nach der Grundstufe

Die zum Teil schwierigen Übertritte in die 2.Klasse zu Beginn des Pilotprojektes zeigten, dass die «homogenen Ansprüche» an die abgebende Grundstufe teilweise ein Problem darstellten. Mit gemischten Arbeitsgruppen und verbindlichen Vereinbarungen zwischen den Lehrpersonen der betreffenden Stufen wurde dieses Problem angegangen und entschärft.

Seit Beginn des Schuljahres 2009/10 führt Hergiswil in der gesamten Primarschule nur noch altersdurchmischte Klassen. Es zeigen sich nun keine Schnittstellenprobleme mehr. → vgl. Gelingensbedingungen.

Herausforderung Teamzusammensetzung

Die Teamarbeit einschliesslich Teamteaching wird von den Lehrpersonen als einer der wichtigsten Pluspunkte betrachtet. Zusammen eine Klasse führen und unterrichten ist anspruchsvoll – hatten doch die Lehrpersonen vor Beginn des Projektes nur punktuelle Erfahrungen mit dieser Form von Zusammenarbeit. In den sechs Pilotklassen kam es in einem Fall zu einer Trennung wegen Unvereinbarkeiten. Zu Spannungen ist es aber auch in anderen Teams gekommen. Frühzeitiges Ansprechen der Probleme, Krisengespräche und Supervisionen haben geholfen.

Gelingensbedingungen

An die Grundstufe anschliessende Strukturen

Die Schule Hergiswil betrachtet ihr Grundstufenprojekt als sehr erfolgreich und nennt als sehr wichtige Gelingensbedingung dafür die Struktur der Anschlussstufe.

Eine Anpassung der Anschlussstufe war in Hergiswil von Beginn weg geplant. Die Schulverantwortlichen vertraten die Ansicht, dass die Grundstufe nur Sinn mache, wenn die Kinder in ähnlichen Strukturen weiter unterrichtet werden. Schon beim Start 2004/05 wurden zwei Klassenzüge ähnlich der Grundstufe geführt:

Altersdurchmischte 2./3./4. Klasse bei 150 Stellenprozententinklusive Teamteaching.

Anschliessend folgte eine altersdurchmischte 5./6. Klasse – diese ohne Teamteaching beziehungsweise zusätzliche Stellenprozente, dafür mit geringerer Klassengrösse.

Seit Herbst 2009 ist diese Struktur flächendeckend, d. h. in Form von fünf Mittelstufenklassen I (2./3./4.) und fünf Mittelstufenklassen II (5./6.) eingeführt.

Die Stundenpläne sind so koordiniert, dass die Zusammenarbeit (Planung, gemeinsame Vorbereitung, Evaluation und Weiterentwicklung) innerhalb der Stufen im Alltag einfach möglich ist. Diese wird genutzt und als sehr hilfreich angesehen. Weitere verbindliche Zeitgefässe – beispielsweise ein Mittwochnachmittag pro Quartal – erweitern die Zusammenarbeit und bringen Verbindlichkeit.

Weitere Gelingensbedingungen

Zusätzlich zur nächsten Schulstufe nennt die Schulleitung Hergiswil folgende Gelingensbedingungen für das Projekt Grundstufe:

- Genügend lange Entwicklungsphase
- Engagierte, offene Lehrpersonen
- Selbstverständnis der Schule als lernende Organisation
- Die lokale Schulbehörde fördert und unterstützt das Schulprojekt grosszügig
- Gute und rechtzeitige Informationspolitik und Einbezug der Eltern
- Gute Infrastruktur
- Der Kanton Nidwalden gewährt grosse Gestaltungsfreiheit für das Projekt
- Eingliederung ins Projekt der EDK-Ost 4bis8

Fazit und Ausblick

Die Schulgemeinde Hergiswil NW verfügt über fünf Jahre Erfahrung mit der Grundstufe und ist von diesem Modell *«restlos überzeugt»*.

- Die Verantwortlichen sind der Meinung, dass Altersspanne und Heterogenität in dieser Form optimal genutzt werden können. Andererseits befürchten sie, dass die Unterschiede zwischen 4- und 9-Jährigen, wie sie beim Basisstufenmodell vorkommen, zu gross sind, um viel voneinander lernen zu können und dass dies zu einer «Aufteilung der Kindergruppe nach altem Muster» führen würde: Kindergarten versus Unterstufenkinder. Auch entwicklungspsychologische Gründe deuteten darauf hin, dass der Stufenwechsel nach dem dritten Eingangsstufenjahr in der Regel ideal sei.
- Im Rahmenkonzept Grundstufe Nidwalden (vgl. Eingangsabschnitt Projektgeschichte) wird als weiterer Grund für eine grundsätzlich 3 statt 4 Jahre dauernde Schulein-

gangsstufe genannt: «Ein vierjähriges Verbleiben in einer Lerngruppe, bei immer denselben Lehrpersonen birgt die erhebliche Gefahr von Abnützungs- resp. Ermüdungserscheinungen, dies vor allem im zwischenmenschlichen Bereich.» In den Fällen mit längerer Verweildauer der Kinder kann sich dies noch zuspitzen.

– Die Hergiswiler Schulverantwortlichen sind mehrheitlich überzeugt, dass ihr altersdurchmisches Primarschulmodell eine gute Nachfolgestruktur zur Grundstufe biete. So durchläuft ein Kind die Primarschule im Regelfall wie folgt:

- 3 Jahre Grundstufe (rund 90 Prozent besuchen das freiwillige «1. Kindergartenjahr»)

- 3 Jahre altersdurchmischte Mittelstufe I

- 2 Jahre altersdurchmischte Mittelstufe II

Die Schulleitung zur dieser Struktur: «Die Schülerinnen und Schüler erleben den Übergang in die nächste Stufe in der Regel als fließend. Erfreut stellen wir fest, dass auch die Lehrpersonen der Primarschule das Arbeiten im Unterrichtsteam schätzen und die Möglichkeiten auf verschiedene Weise nutzen. Der Unterricht wird offener, und das individuelle Fördern und Zulassen von unterschiedlichen Lernwegen werden vermehrt Praxis. Für Lehrpersonen ist das altersdurchmischte Unterrichten eine Herausforderung (die wenig passenden Lehrmittel, das am Jahrgang orientierte Beurteilungssystem, etc.). Die meisten Lehrpersonen haben diese mit Freude und Engagement angenommen, obwohl die Belastung in der Umstellungsphase gross war. In der Umstellungsphase brauchte es auch viel Überzeugungsarbeit bei Eltern. Es lässt sich aber bereits sagen, dass auch von dieser Seite die Vorteile gesehen werden, die das Mehrklassensystem für ihre Kinder bringt. Insbesondere das Lernen der Kinder voneinander wird in persönlichen Rückmeldungen immer wieder sehr positiv gewertet.»

In Hergiswil ist die Grundstufe Alltag geworden, der Pioniercharakter am Schwinden und die neue Eingangsstufe damit fest verankert. Die Schule Hergiswil fände es vor diesem Hintergrund *«ausserordentlich bedauerlich, wenn die Grundstufe als Modell nicht weiter bestehen würde»*.

Entsprechend reichte die Schulgemeinde Hergiswil im November 2009 einen Antrag auf eine Versuchsverlängerung bis zu einem verbindlichen kantonalen Modellentscheid ein. Diesem Begehren hat der Regierungsrat im Februar 2010 stattgegeben.

Der Entscheid über die Ausgestaltung der künftigen Schuleingangsstufe im Kanton Nidwalden wird unter Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse des Projekts der EDK-Ost 4bis8, des Berichts «Modellvergleich» der BKZ-Arbeitsgruppe 4bis8 und weiterer Einflussgrößen gefällt werden. Dabei wird

nach Möglichkeit eine regionale beziehungsweise deutschschweizerische Koordination angestrebt.



3.4.8 St. Gallen

Bestandesaufnahme

Seit August 2008 treten im Kanton St. Gallen alle Kinder, welche bis zum 31. Juli das vierte Altersjahr vollendet haben, auf Schuljahresbeginn obligatorisch in den Kindergarten ein. Die Eltern können in begründeten Fällen bei der Schulleitung ein Gesuch um Rückstellung vom Kindergartenbesuch um ein halbes oder ein ganzes Jahr stellen. Ebenfalls seit August 2008 gelten verbindliche Blockzeiten für alle Kinder im Kindergarten und der Primarschule von vier Lektionen am Morgen. Auf Wunsch der Eltern können die Kinder des jüngsten Jahrgangs vom Besuch der ersten Lektion freigestellt werden. Damit umfasst der Unterrichtsbesuch für die Kinder folgende Pensen:

– Kindergarten erster Jahrgang: 15-20 Lektionen

– Kindergarten zweiter Jahrgang: 24 Lektionen

– 1. und 2. Primarschulklasse: 24 Lektionen

Gleichzeitig mit den Blockzeiten wurden im Kindergarten und auf der Primarstufe Teamteachinglektionen im Rahmen von 2 – 4 Lektionen eingeführt.

Projektgeschichte

Wie in anderen Kantonen zeigten sich an der Schnittstelle vom Kindergarten zur Primarschule zunehmend mehr Probleme. Etwa 20 Prozent eines Jahrgangs werden nicht altersgemäss eingeschult, das heisst die Kinder verweilen ein Jahr länger im Kindergarten oder werden über den Umweg Einführungsklasse eingeschult. Zudem erhalten ungefähr 25 Prozent der Kinder der Altersspanne 4-12-Jährige eine sonderpädagogische Unterstützung. Der Erziehungsrat des Kantons St. Gallen sah im Jahr 2000 Handlungsbedarf bezüglich dieser Schnittstelle. Er initiierte das kantonale Projekt Basisstufe mit dem Auftrag, Schulversuche sowohl zum dreijährigen Modell (Kindergarten/1. Klasse) und zum vierjährigen Modell (Kindergarten/1. und 2. Klasse) durchzuführen. Die Schulversuche sollten zeigen, ob das Modell Basisstufe die Schwierigkeiten an der Schnittstelle überzeugend löst.

Im Jahr 2001 nahm die dreiköpfige Projektleitung (je eine Vertretung der Primar- und Kindergartenstufe und der Erziehungswissenschaft, insgesamt 70 Stellenprozente) ihre Arbeit

auf. Zunächst wurden Konzepte erstellt, Informationsveranstaltungen durchgeführt und ein Weiterbildungsangebot für die Lehrpersonen konzipiert. 2003 starteten fünf Pilotklassen mit dem Modell Basisstufe 4, 2004-2008 wurden die Schulversuche mit 16 Klassen (10 Klassen mit dem vierjährigen Modell und 6 Klassen mit dem dreijährigen Modell) durchgeführt. Die Lehrpersonen der Schulversuchsklassen trafen sich zweimal jährlich zu Netzwerksitzungen und absolvierten nach einer Grundlage von 9-11 Kurstagen zu Beginn der Schulversuche jährlich ein bis zwei Weiterbildungstage. Die Projektleitung begleitete die Schulversuchsklassen mit mindestens zwei Unterrichtsbesuchen pro Jahr und mit Standortgesprächen. Im August 2009 legte die Projektleitung dem Erziehungsrat den Abschlussbericht vor. Das Fazit aus den Schulversuchen fällt für das pädagogische Modell durchwegs positiv aus. Gegenstand von Diskussionen ist die Schulraumfrage und die Höhe der Mehrkosten. Die Schulversuchsklassen werden seit dem Sommer 2008 in einer Übergangsphase weiter geführt.

Zielsetzung der Schulversuche

Pädagogische und organisatorische Kontinuität

In diesem Zielbereich zeigen sich die Stärken des vierjährigen Modells. Die Lehrpersonen haben genügend Zeit die Kinder zu beobachten und den Entwicklungs- und Lernstand zu erfassen. Je besser die Lehrpersonen die Kinder kennen, umso eher können sie prognostische Entscheide bezüglich Schullaufbahn anbahnen. Das drei- und das vierjährige Modell verhelfen aber sicher zu einem bruchlosen Start in die Schullaufbahn. Kein Kind wird in den ersten drei oder vier Jahren durch die Beschulung in einer Kleinklasse ausgesondert oder verliert durch die längere Verweildauer seine Klassenkameraden. Die Klasse setzt sich jedes Jahr anders zusammen – vier bis sechs Kinder verlassen die Basisstufe, ebenso viele treten neu ein. Daneben bleibt aber immer der grössere Teil der Klasse stabil. Die Kinder erleben durch die vertrauten Lehrpersonen begleitet eine Entwicklung vom spielorientierten zum systematischen Lernen, vom primär intrinsisch motivierten Tun zu vermehrt durch die Lehrpersonen gesteuerten Aktivitäten. Die Inhalte und Vorgehensweisen verändern sich dem Entwicklungs- und Lernstand angemessen, die erwachsenen Bezugspersonen und die Klassenkameraden bleiben konstant. So wird das einzelne Kind in einer sozial-emotional verlässlichen Atmosphäre optimal gefördert.

Integration und Individualisierung

Grundsätzlich werden neben der Basisstufe keine Kleinklassen geführt. Weitgehend alle Kinder werden in die Basisstu-

fe integriert. In den Schulversuchsklassen zeigte es sich an zwei Beispielen, dass die Beschulung von Kindern mit einer geistigen Behinderung nicht in jedem Fall über die ganze Zeitspanne sinnvoll ist. Kinder mit Lernschwierigkeiten durchlaufen die ganze Basisstufe, Kinder mit geistigen Behinderungen wechselten nach zwei oder drei Basisstufenjahren in die Sonderschule. Es galt abzuwägen, welche Beschulungsform für das einzelne Kind förderlicher ist. Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten konnten gut in die Basisstufe integriert werden. Allerdings können auch Basisstufenklassen nicht beliebig viele Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten aufnehmen.

Eine radikale Individualisierung des Unterrichts wurde für die Basisstufe nicht als sinnvoll erachtet. In den Schulversuchsklassen wurden Unterrichtsformen wie Werkstatt- und Wochenplanunterricht vermehrt eingesetzt. Für Einführungs- und Vermittlungssituationen wurde oft mit Lernstandsgruppen gearbeitet. Aktivitäten mit der Gesamt- oder mit Teilgruppen (lernstandsheterogene oder lernstandshomogene) wechselten sich ab. So konnten die Lehrpersonen je nach Zielsetzung und Lerngegenstand den Unterricht innerhalb der Blockzeiten flexibel gestalten. Es galt, wegzukommen vom jahrgangs- und lektionsorientierten hin zum lernstandsorientierten Denken.

Flexible Durchlaufzeiten und Durchlässigkeit

Die flexiblen Durchlaufzeiten wurden zunächst nur zögerlich genutzt. Für die Lehrpersonen und Eltern war die Situation ungewohnt. Zudem hatten die Lehrpersonen einem ziemlichen Druck der abnehmenden Stufe Stand zu halten. Die abnehmende Stufe befürchtete, dass die Kinder dann zu jung, mit zu wenig Grundlagenwissen und noch wenig schulangepasstem Verhalten in ihre Klassen kommen. Die ersten problemlos verlaufenen Übertritte verbesserten diese Situation und die Lehrpersonen nutzten vermehrt die Möglichkeiten der individuellen Durchlaufzeit. Je länger die Schulversuche dauerten, desto häufiger wurde die individuelle Durchlaufzeit genutzt. Für Eltern von Basisstufenkindern war es manchmal schwierig nachzuvollziehen, wo ihr Kind genau steht. Es fehlen noch allgemein verständliche Begriffe. Das Aufzeigen des individuellen Entwicklungs- und Lernstandes reicht nicht aus, um den Eltern aufzuzeigen, wie sich ihr Kind entwickelt, wo sich seine Stärken und Schwächen befinden.

Zusammenarbeit in einem multiprofessionellen Team

Die Anzahl Lehrpersonen, mit denen die Kinder im Laufe der Woche in Kontakt kommen, war von Beginn der Schulversuche an ein Thema. Nebst den zwei Basisstufenlehrpersonen unterrichten in der Basisstufe die Fachlehrperson für Handarbeit (die Studentafel des Kantons St.Gallen beinhaltet Handarbeitsunterricht ab der ersten Primarschulklasse), für

musikalische Grundschule (seit 2008 besuchen alle Kinder der 1. Primarschulklasse und wenn möglich die Kinder des zweiten Kindergartenjahres die musikalische Grundschule) und für Religion. Die Schulische Heilpädagogin ist ebenfalls regelmässig für einige Lektionen in der Basisstufe anwesend. Dazu kommen je nach Bedarf die Logopädin, die Rhythmiklehrerin oder Psychomotoriktherapeutin und die Fachperson für DaZ. Für die Basisstufenlehrpersonen bedeuten die vielen notwendigen Absprachen zwischen allen Beteiligten einen hohen Zeitaufwand. Die Basisstufenlehrpersonen werden darum ermuntert, sich die Zusatzqualifikationen für musikalische Grundschule, Handarbeit, Religion oder DaZ zu erwerben. Dadurch kann die Anzahl Personen pro Klasse reduziert werden. Durch den Fachunterricht und den Einsatz von Fachpersonen für Förderung oder Therapie wird die Gestaltung des Stundenplanes erschwert. Es wird schwieriger, längere (lektionsunabhängige) Sequenzen flexibel zu gestalten, wenn immer wieder eine kleine Kindergruppe zu einem bestimmten Zeitpunkt die Klasse für 30-50 Minuten verlassen muss. Einige Basisstufenklassen haben gute Erfahrungen mit der integrierten Erteilung des Fachunterrichts und des Förderunterrichts gemacht. Gleichzeitig erfordert Letzteres aber wieder mehr Zeit für die Koordination.

Rahmenbedingungen

Im Kanton St. Gallen werden die Basisstufenklassen mit folgenden Pensenvorgaben geführt:

- 40 Lektionen am Kind plus 3 Lektionen Präsenzverpflichtung durch die Basisstufenlehrpersonen
- 1-2 Lektionen* Handarbeit
- 1-2 Lektionen* musikalische Grundschule
- 1-2 Lektionen* Religion
- Der Bedarf an Förderlektionen (Umfang schwankt je nach Zusammensetzung der Klasse) wird aus dem Pensenspool der Schulgemeinde bezogen.

* unterschiedlicher Bedarf, je nachdem, ob eine drei- oder vierjährige Basisstufe geführt wird.

Provisorische Rechnung der Kostenfolgen

Die Bandbreite für die Basisstufenklassen beträgt 18-24 Kinder. Wird die Klassengrösse über- oder unterschritten, werden die Pensen der Basisstufenlehrpersonen angepasst. Für jede Basisstufenklasse sollten ein Klassenraum üblicher Grösse und ein wenn möglich direkt zugänglicher und akustisch abtrennbarer Nebenraum zur Verfügung stehen.

Bei den Kostenberechnungen zur Basisstufe ist zwischen den einmaligen Kosten wie Schulraum oder Weiterbildung für die Lehrpersonen und den Lohnkosten als wiederkehrende Kosten zu unterscheiden. Die Berechnungen der wiederkehren-

den Kosten zeigen, dass vor allem die Klassenbildung die Kosten beeinflusst. Werden im herkömmlichen System Klassen im unteren Bereich der Bandbreite geführt, könnten bei der Umstellung auf das Modell Basisstufe Klassen eingespart werden. Das führt zu beträchtlichen Minderkosten. Werden aber gleich viele Klassen geführt, führt das als Folge des höheren Pensen-

Zitat folgt

bedarfs pro Klasse zu Mehrkosten. Die Kostenberechnungen zeigen, dass je nach Gemeinde zwischen Minderkosten von 25 Prozent bis zu Mehrkosten von 50 Prozent gegenüber dem herkömmlichen Beschulungssystem zu erwarten sind. Auf den ganzen Kanton berechnet, ist mit Mehrkosten zu rechnen.

Herausforderungen und Schwierigkeiten

Die Mehrheit der Primar- und Kindergartenlehrpersonen, die noch keine eigene Erfahrung mit den Schulversuchen haben, stehen der Basisstufe kritisch bis ablehnend gegenüber. Gegen das pädagogische Modell gibt es wenige Einwände, aber die Rahmenbedingungen geben viel zu diskutieren. Viele Lehrpersonen haben Bedenken bezüglich des Teamteachings. Die fehlende Möglichkeit an einer Klasse ein Vollpensum zu unterrichten, stösst auf Kritik. Die derzeit noch fehlenden basisstufenspezifischen Lehrmittel werden reklamiert und viele Primarlehrpersonen lehnen die Arbeit mit jüngeren Kindern ab. Da im Kanton St. Gallen in letzter Zeit im Schulbereich diverse Neuerungen (Blockzeiten, Teamteaching, Frühenglisch, Fach «fächerübergreifendes Arbeiten») eingeführt wurden, sind die Lehrpersonen stark damit beschäftigt und sehen sich nicht in der Lage nun auch noch die Veränderungen, welche eine Basisstufe mit sich bringen würde, zu verkraften. Sie befürchten einen beträchtlich höheren Zeitaufwand für ihre Unterrichtstätigkeit. Die am Schulversuch beteiligten Lehrpersonen sehen die Vorteile des pädagogischen Modells Basisstufe, schätzen das Teamteaching und haben bezüglich Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team und den Vorgehensweisen im Unterricht ihren Weg gefunden. Sie sind einhellig der Meinung, dass sie nicht mehr im herkömmlichen Modell unterrichten möchten.

Nicht gelöst sind die Problemstellungen im Zusammenhang mit dem Fachunterricht. Der durch Fachlehrpersonen erteilte, sich nur an Teilgruppen der Basisstufenklasse richtende Fach-

unterricht unterbricht den in grösseren zeitlichen Sequenzen organisierten Klassenunterricht. Organisatorisch stellt sich immer wieder das Problem, dass die Lehrpersonen den Unterricht unterbrechen müssen, um einzelne Kinder rechtzeitig loszuschicken, und es nicht definiert ist, wer die Teilgruppe auf dem Weg zum Fachunterricht begleitet (Wechsel in ein anderes Gebäude, umkleiden).

Bewährt hat sich die Regelung, den Bedarf an Förderpensen aus dem Pensenpool zu beziehen. So kann der je nach Klassenzusammensetzung schwankende Anspruch optimal angepasst werden.

Lernstandsorientiertes Denken

Um die Chancen der individuellen Durchlaufzeit in der Basisstufe wirklich nutzen zu können, müssen sowohl Lehrpersonen wie auch Eltern vom jahrgangs- und altersorientierten Denken zum lernstandsorientierten Denken wechseln. Das erwies sich als anspruchsvoll. Als Hilfe wurde zunächst empfohlen, in vierjährigen Basisstufen nicht mit vier, sondern mit drei Lernstandsgruppen zu arbeiten, entsprechend in der dreijährigen Basisstufe mit zwei Lernstandsgruppen. Diese Idee wurde nicht von allen Basisstufenlehrpersonen übernommen. Ebenfalls erschwerend für den Prozess waren die kursorisch aufgebauten Lehrmittel. Erst wenn die Lehrpersonen den Unterrichtsstoff als Spiralcurriculum denken, wird die notwendige Flexibilisierung erreicht, welche eine Orientierung am Lernstand und damit das Lernen in individuellem Tempo zulassen. Die Schulversuche zeigten, dass nicht alle Lehrpersonenteams gleichermaßen auf das Konzept der Lernstandsgruppe angewiesen waren, um den Überblick über die individuellen Lernstände der Kinder zu behalten und den Unterricht in angemessener Zeit vorzubereiten. In einigen Basisstufenklassen wurde das Lernstandsgruppenkonzept nach und nach verlassen und die Lehrpersonen arbeiteten vermehrt mit situativ zusammengestellten Gruppen. Offensichtlich setzt die Arbeit mit lernstandsorientiertem Denken einen guten Überblick über den Unterrichtsstoff, eine längere Phase der Erfahrung und des Aufbaus von Routinen für die Einschätzung des individuellen Lernstandes im Unterrichtsalltag voraus. Einige Lehrpersonen erstellten eigene Beobachtungs- oder Kompetenzraster zur Erfassung des Lernstandes der Kinder in den unterschiedlichen Fachbereichen. Die von Fachpersonen erstellten Instrumente (Sprachkompetenzraster, Spiel- und Lerngeschichten, wortgewandt und zahlenstark) wurden als zu umfangreich und zu aufwändig im Einsatz abgelehnt.

Spielen auf der Basisstufe

Zu Beginn der Schulversuche befürchteten die Kindergartenlehrpersonen, die zeitlichen Anteile für das freie Spiel der

jüngeren Kinder könnten gekürzt und durch instruktionalen Unterricht verdrängt werden. In den ersten zwei Jahren der Schulversuche zeigte es sich, dass die Kinder zwar etwa gleich viel Zeit im freien Spiel verbrachten wie die Gleichaltrigen im Kindergarten, diese Spielzeit aber von den Lehrpersonen oft nicht aktiv begleitet wurde. Die Lehrpersonen konzentrierten sich vorwiegend auf die Betreuung der älteren Kinder bei ihren lernzielorientierten Tätigkeiten. Der Druck, mit den Kindern die Lernziele für den Übertritt in die nachfolgende Stufe sicher zu erreichen, löste diese Haltung aus. Die Projektleitung reagierte mit einem Weiterbildungsschwerpunkt auf diese Situation. Mit der zunehmenden Sicherheit der Lehrpersonen, dass die Kinder die Lernziele für den Übertritt gut erreichen, wurde der Begleitung des freien Spiels sichtlich mehr Beachtung geschenkt. Eine aktive und angemessen herausfordernde Spielbegleitung unterstützt das intrinsisch motivierte Lernen der Kinder. Die gemeinsam geteilten Denkprozesse, das aktive Mitspiel und zeitweise modellhafte Vorspiel der Lehrpersonen steigern den Wert der Spielphasen.

Oft spielen die jüngeren Kinder, während die älteren Kinder mit Wochenplanarbeit oder instruktionalem Unterricht in Lernstandsgruppen beschäftigt sind. Dadurch haben die spielenden Kinder weniger Konkurrenz für die beliebten Spielorte, gleichzeitig aber auch eine deutlich eingeschränktere Auswahl an Spielkameraden. Manchmal spielen auch die älteren Kinder mit. Dadurch werden die jüngeren Kinder zu komplexeren Spielen angeregt. Einige ältere Kinder geniessen die Möglichkeit, zwischendurch wieder einmal in die Spielwelten einzutauchen.

Zusammenfassung

Durch den etwas grösseren Pensenbedarf pro Basisstufenklasse bedingt, ist bei der Führung von Basisstufenklassen eher mit Mehrkosten gegenüber dem herkömmlichen Beschulungsmodell zu rechnen. Gleichzeitig zeigten die Schulversuche im Kanton St. Gallen klar, dass das Modell Basisstufe die Probleme an der Schnittstelle vom Kindergarten in die Schule löst. Als pädagogisches Modell überzeugt die Basisstufe. Sie ermöglicht den Kindern einen ihrem individuellen Entwicklungs- und Lernstand angepassten Schulstart, was eine tragfähige Grundlage für eine erfolgreiche Schullaufbahn legt.



3.4.9 Thurgau

Bestandesaufnahme Schnittstelle Kindergarten

Im Kanton Thurgau ist der zweijährige Kindergarten seit 1.1.2008 obligatorisch. Kinder, die bis zum 31. Juli das vierte Altersjahr vollendet haben, werden auf Beginn des neuen Schuljahres kindergartenpflichtig. In der Regel erfolgt der Übertritt in die Primarschule nach zwei Jahren.

In den Unterricht integrierte Unterstützung erhalten Kinder mit besonderen Bedürfnissen durch Lehrpersonen für Schulische Heilpädagogik in Zusammenarbeit mit den Regelklassenlehrpersonen.

Einschulungsklassen dienen der besonderen Förderung schulpflichtig gewordener, in ihrer Entwicklung aber verzögerter Kinder. Die Lerninhalte der ersten Primarklasse werden auf zwei Jahre verteilt. Grössere Schulgemeinden bieten den Besuch einer separat geführten Einschulungsklasse an. In kleineren Gemeinden werden diese Kinder meist integrativ gefördert. Es gibt keine einheitliche Regelung, die Entscheidungskompetenz liegt bei den einzelnen Schulgemeinden.

Vom Schülerrückgang sind vor allem kleinere Gemeinden betroffen. Sie suchen nach möglichen neuen Schulstrukturen. Altersdurchmischte Klassen werden in vielen Gemeinden eingeführt.

Projektgeschichte

Das Vorprojekt Basisstufe des Kantons Thurgau startete im Juni 2002 mit dem Ziel, bis Frühling 2009 Entscheidungsgrundlagen für eine eventuelle Einführung der Basisstufe oder anderer Massnahmen für eine flexiblere Einschulungspraxis zu erarbeiten. Es sollten die Basisstufe 3 (in der EDK-Ost als Grundstufe bezeichnet) sowie die Basisstufe 4 (in der EDK-Ost als Basisstufe bezeichnet) erprobt werden. In beiden Modellen besteht die Möglichkeit einer individuellen, um höchstens ein Jahr verkürzten oder verlängerten Verweildauer.

Ursprünglich war vorgesehen, höchstens 12 Schulgemeinden in den Versuch aufzunehmen. Aufgrund der Eintrittsbedingungen konnte diese Zahl nicht erreicht werden.

Im Jahr 2003 starteten zwei Schulgemeinden mit drei Abteilungen. In den folgenden zwei Jahren kamen vier weitere Schulgemeinden dazu. Somit beteiligte sich der Kanton Thurgau bis zum Sommer 2008 mit sechs Versuchsschulen mit jährlich ca. 140 Kindern am Projekt der EDK-Ost 4bis8. Der Versuch, der ursprünglich bis 2009 geplant war, wurde –

gleich wie das EDK-Ost Projekt – um ein Jahr verlängert. In einer Schulgemeinde wurde der Versuch eingestellt, da sämtliche erfahrene Lehrpersonen aus unterschiedlichen Gründen, jedoch nicht wegen des Schulversuchs, die Schule verliessen.

Aktuell gibt es im Kanton Thurgau folgende Basisstufenabteilungen:

- Basisstufe 3: Amlikon und Frauenfeld
- Basisstufe 4: Hohentannen, Mammern und Hegi/Egnach

In den fünf Versuchsschulen ist die Basisstufe ein Teil der Schule geworden und für die Beteiligten nicht mehr wegzudenken.

Der Schulversuch wird im Kanton unterschiedlich wahrgenommen. Anfragen für Hospitationen sind nach wie vor sehr häufig und können nicht alle berücksichtigt werden. Für Schulgemeinden, in denen von Jahrgangsklassen auf altersdurchmischte Klassen umgestellt wird, hat die Basisstufe so etwas wie eine Modellfunktion erhalten. Im Amt für Volksschule gehen vereinzelt Anfragen bezüglich Einführung einer Basisstufe ein.

Seit Sommer 2009 erarbeitet eine Arbeitsgruppe mit Vertreterinnen und Vertretern der Verbände Entscheidungsgrundlagen zuhanden der Departementschefin für das weitere Vorgehen im Kanton Thurgau nach Projektende im Sommer 2010.

Erfahrungen und Erkenntnisse

Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass das Teamteaching auch in unseren Versuchsschulen ein wichtiges Element des Schulversuchs darstellt. Die gemeinsame Verantwortung für den Unterricht, die Gleichwertigkeit der beiden Lehrpersonen sowie die unterschiedlichen didaktisch-methodischen Stufenkulturen sind eine Bereicherung für die Zusammenarbeit sowie für die differenzierte Förderung der Kinder. Gezielte Kinderbeobachtungen aus zwei verschiedenen Perspektiven dienen als wertvolle Grundlage. Die Kindergarten- und Primarlehrpersonen können ihr je stufenspezifisches Fachwissen einbringen.

Förderung der Kinder/Integration

Die intensive Zusammenarbeit hat eine nachhaltige Wirkung auf die Förderung der Kinder. Niederschwellige Fördermassnahmen können schnell realisiert werden. In den täglichen Vor- und Nachbesprechungen werden auffällige Kinder frühzeitig erkannt und ihrem Entwicklungsstand entsprechend gefordert und gefördert. Die verschiedenen Blickwinkel der beiden Lehrpersonen sind eine Chance für die Kinder und werden von allen Beteiligten als Bereicherung wahrgenommen. Die Lehrpersonen in den Versuchsschulen kennen aus

ihrer früheren Arbeit die alleinige Verantwortung für eine Klasse und die Unsicherheit, etwas übersehen zu haben. Im Teamteaching werden neue individuelle Fördermöglichkeiten erarbeitet und umgesetzt.

Wie die Evaluationsergebnisse zeigen, können fast ausnahmslos alle Kinder unterrichtet werden. In allen Versuchsschulen werden pro Schuljahr ein bis zwei Kinder integriert, die sonst in Sonderschulen eingewiesen werden müssten. In all den Jahren während des Schulversuchs musste ein Kind aufgrund einer geistigen Behinderung in eine Sonderschule übertreten. Es zeigt sich allerdings, dass bei einzelnen integrierten Kindern der Übertritt von der Basisstufe in die Regelklasse nicht überall gelingt und dann doch noch eine separative Schulungsform notwendig wird (Sonderklasse, Heilpädagogische Schule). Bei verhaltensauffälligen Kindern ist die Anwesenheit von zwei Lehrpersonen sehr entlastend, sowohl für die Kinder als auch für die Erwachsenen. Somit haben die Lehrpersonen in den Versuchsschulen ein hohes Bewusstsein in Bezug auf die grosse Heterogenität in der Schule. Durch Einbezug der zusätzlichen Lehrpersonen in Schulischer Heilpädagogik und Logopädie wird das Förderangebot erweitert. Sehr gute Erfahrungen haben wir damit gemacht, wenn eine der beiden Basisstufenlehrpersonen die zusätzlichen Lektionen in Deutsch als Zweitsprache DaZ erteilt, da sich so die Kinder nicht noch auf eine weitere Lehrperson einstellen müssen.

Übertritte

In unseren Versuchsschulen konnten praktisch alle Kinder integriert gefördert werden. Das Angebot, ein Jahr länger oder kürzer in der Basisstufe zu verweilen, wird je nach Entwicklungsstand des Kindes genutzt. Somit erübrigt sich die Einschulungsklasse. Der Übertritt in die Anschlussstufe ist in den Gemeinden mit altersgemischten Klassen reibungsloser vor sich gegangen als beim Übertritt in eine Jahrgangsklasse. Trotzdem zeigt sich in unseren Versuchsschulen, dass der Übergang von der Basisstufe in die Primarschule – nicht zuletzt wegen der unterschiedlichen Rahmenbedingungen (Präsenz der Lehrpersonen, Räumlichkeiten, andere Auftragskultur) – nicht von allen Kindern ohne Probleme gemeistert werden kann und in allen Gemeinden ein Thema ist. Der gegenseitige Austausch sowie die Klärung von Kernzielen innerhalb der Gemeinde ist eine wichtige Voraussetzung für einen optimalen Übertritt von der Basisstufe in die Primarschule.

Qualitätsentwicklung und -sicherung

Die gemeinsame Verantwortung der Lehrpersonen und die verbindliche Zusammenarbeit erhöhen die Unterrichtsqualität. Es wurden eigene Unterrichts- und Lernmaterialien erarbeitet und Lehrmittel weiter entwickelt. Die Lernumgebung

ist vielfältig und ganzheitlich. Der permanente fachliche Austausch und die Auseinandersetzung mit der neuen Stufe sowie die regelmässige Weiterbildung werden geschätzt und als Entlastung empfunden. Durch die gemeinsame Arbeit lernen Lehrpersonen gegenseitig neue Handlungsmuster kennen, erhalten Feedback und verbessern durch die gemeinsame Reflexion die Unterrichtsqualität und ihre eigene Professionalität. Die verschiedenen Blickwinkel sind eine Bereicherung für die Elternarbeit und werden auch von den Eltern entsprechend wahrgenommen und geschätzt.

Die Befürchtungen, beim Wechsel von Lehrpersonen keine qualifizierten Nachfolgerinnen zu finden, haben sich nicht bestätigt. Neue Lehrpersonen werden jeweils durch die erfahrene Lehrperson in die Basisstufe eingeführt.

Die Kindergarten- und Primarlehrpersonen können ihr stufen-spezifisches Fachwissen einbringen.

Herausforderungen im Teamteaching

Zu Beginn der Schulversuche wurde der Aufbau der Zusammenarbeit durch Supervision unterstützt. Mittlerweile zeigen die Teams eine hohe Professionalität, auch bei Wechsel in den Teams. Trotz der vielen positiven gewinnbringenden Erfahrungen zeigen sich bei der Arbeit im Teamteaching auch Gefahren, denen Beachtung geschenkt werden muss. Obwohl sich der Zeitaufwand für die Zusammenarbeit im Laufe des Schulversuchs verändert hat, werden die Besprechungszeiten teilweise auch als Belastung wahrgenommen. Die gemeinsame Präsenz ist gross und weckt manchmal auch den Wunsch nach Ruhe und selbstständigen Entscheidungen. Die Ansprüche nach permanent verbesserter Qualität können auch eine Gefahr für Überlastung sein. Erreichtes sollte deshalb bewusst konsolidiert werden.

Raumanforderungen

Grundsätzlich mussten während des Versuchs die bestehenden Räume genutzt werden, auch wenn sie nicht den Idealbedingungen entsprachen.

Minimalanforderungen aus dem TG Feinkonzept: Es sind Räumlichkeiten zu schaffen, die dem Entwicklungsstand und den Bedürfnissen der Kinder Rechnung tragen.

- Spielzone (Sitzkreis, Nischenbildung, Werk- und Spielort)
- Lernzone (Kulturtechniken, optisch und/oder räumlich abgetrennt)

Die räumlichen Voraussetzungen sind in unseren Versuchsschulen daher auch sehr unterschiedlich. In zwei Schulen sind die Räumlichkeiten auf zwei Stockwerke verteilt. Je nach Grösse der Räumlichkeiten sind Lern- und Spielzonen getrennt. Nicht überall ist der Aussenraum direkt zugänglich.

Aus unseren bisherigen Erfahrungen zeigen sich folgende Erkenntnisse für die Raumgestaltung und -einrichtung:

- Mindestens ein grosser heller Raum (optimal sind zwei grosse Räume)
- 1-2 zusätzliche Gruppenzimmer
- Tische und Stühle müssen schnell in der Höhe verstellbar sein
- Flexibles Mobiliar auf Rollen (Gestelle)
- Rascher Zugriff auf sämtliche Materialien
- Persönliche Materialien der Kinder müssen schnell und sichtbar erreichbar sein (Beispiel: offene Tablare auf Kinderhöhe)
- Direkter Zugang zu einer kindergerechten Aussenanlage
- Besprechungs- und Vorbereitungsraum für die Lehrpersonen

Rahmenbedingungen

Der Eintritt in die Basisstufe erfolgt im Alter von vier Jahren. Der Stichtag wurde während des Schulversuchs im Kanton vom 30.4. zum 31.7. verschoben. Es besteht jedoch die Möglichkeit eines früheren bzw. späteren Eintritts jeweils zu Semesterbeginn. Diese Möglichkeit wurde bis anhin selten genutzt.

Die Unterrichtszeit beträgt für die Kinder 20 – 24 Lektionen (je nach Lernstandsniveau). Die Stundenpläne sind auf die örtlichen Schulen auszurichten (Blockzeiten, Anfangs- und Endzeiten).

Die Basisstufen 3 und 4 gehen im Versuch von einer Idealgrösse von 20 Kindern pro Klasse mit zwei Lehrpersonen mit total 150 Stellenprozenten aus. Die Bandbreite bei gleichen Stellenprozenten bewegt sich zwischen 18 und 24 Kindern. Die Teamteaching Lektionen hängen von der Anzahl Kinder ab. Das Pensum für beide Lehrpersonen beträgt durchschnittlich 42 Lektionen. Ausserhalb dieser Bandbreite werden die Stellenprozente angehoben. Während des Schulversuchs mussten in verschiedenen Gemeinden aufgrund von steigenden Schülerzahlen die Pensum angepasst werden. Die Erfahrungen mit grösseren Lerngruppen werden unterschiedlich wahrgenommen. Die räumlichen Bedingungen sind dabei nicht zu unterschätzen.

Die Lehrpersonen bleiben im bisherigen Lohnband, erhalten aber für den Mehraufwand innerhalb des Versuchs eine

Funktionszulage im Sinne einer Übergangsregelung. Überdies wurde das Pensum der Kindergärtnerinnen im Versuch an das Pensum der Primarehrpersonen angehoben.

Herausforderungen / Gelingensbedingungen

Die Basisstufe soll in einem Gesamtkonzept der Schule eingebunden sein. Altersgemischte Klassen in der ganzen Schule sind von Vorteil. Die Erfahrungen im Schulversuch zeigen, dass sich der Übertritt von der Basisstufe in eine Jahrgangsklasse nur bedingt bewährt hat.

Die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen muss sorgfältig geplant werden. Im Umgang mit heterogenen Klassen (unterschiedliche Lebensalter, unterschiedliche Lern- und Entwicklungsstände, Abschaffung der Einschulungsklassen und damit Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen) ist eine entsprechende binnendifferenzierte Förderung eine Voraussetzung. Der Einsatz von Diagnoseinstrumenten und eine angepasste Förderplanung müssen zur Selbstverständlichkeit werden. Im Hinblick auf das Teamteaching müssen Kooperationsformen entwickelt und reflektiert werden. Diese grundsätzlichen Entwicklungsbereiche sind nicht basisstufenspezifische, sondern generelle Themen der Unterrichtsentwicklung und müssen auch in den Anschlussstufen gefördert werden. Im Kanton Thurgau arbeiten einzelne Sekundarschulen bereits aus eigenem Antrieb in diese Richtung.

Die Vernetzung aller Versuchsschulen und der damit verbundene permanente Austausch haben sich für alle Beteiligten als sehr hilfreich erwiesen. Die Gestaltung von Lernumgebungen mit entsprechenden individuellen Spiel- und Lernangeboten kann weiter entwickelt werden. Durch den fortgesetzten Austausch können hier Synergien genutzt werden.

Zu Beginn des Schulversuchs waren kaum Vorstellungen über die Basisstufe vorhanden. Informationsveranstaltungen waren hilfreich. Es hat sich jedoch gezeigt, dass vor allem Hospitationen in den Versuchsschulen konkrete Vorstellungen vermittelt haben. Doch auch zum heutigen Zeitpunkt gibt es vor allem vonseiten der Lehrerschaft grosse Bedenken der Basisstufe gegenüber. Stufenübergreifende Organisationsformen verunsichern die Lehrerschaft, die sich verständlicherweise in erster Linie der eigenen Stufe verbunden fühlt.

Bei den Eltern und Verantwortlichen der Schulbehörden geniesst die Basisstufe eine hohe Akzeptanz. Einzelne Eltern und Schulbehördemitglieder sind jedoch zunehmend verunsichert, weil die Zukunft der Basisstufe noch nicht geregelt ist. Nach unseren bisherigen Erfahrungen sind die Mehrlektionen, wie sie in der Basisstufe im Teamteaching genutzt werden, eine sinnvolle Investition, von denen die Kinder profitieren können.



3.4.10 Zürich

Bestandesaufnahme

Nach dem Volksschulgesetz vom 7. Februar 2005 bildet der Kindergarten die erste Stufe der zürcherischen Volksschule. Die Kindergartenstufe umfasst zwei Jahrgänge, wird altersdurchmischt geführt und hat den Auftrag, die Kinder in ihrer individuellen Entwicklung zu unterstützen und zu fördern. Im Zuge der Kantonalisierung wurden ein Lehrplan für die Kindergartenstufe geschaffen sowie Stundentafeln vorgegeben. Die Blockzeiten gelten auch auf der Kindergartenstufe. Damit verpflichten sich die Gemeinden, am Morgen einen ununterbrochenen Unterricht oder eine anderweitige unentgeltliche Betreuung zu gewährleisten. Die Kindergartenstufe kennt die sogenannte Auffangzeit im Sinne einer freiwilligen Unterrichtszeit. Der Übertritt vom Kindergarten in die Primarstufe erfolgt altersbezogen.

Für die Ausbildung zu Kindergartenlehrpersonen bietet die Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH) zwei Studiengänge an. Einerseits den Studiengang Kindergarten, andererseits den neuen Studiengang Kindergarten-Unterstufe. Der Regierungsrat hat diesen Studiengang als Projekt für drei Durchführungsjahrgänge mit Start im Herbstsemester 2009 bewilligt. Die Studierenden dieses Studiengangs erlangen sowohl die Unterrichtsberechtigung für den Kindergarten wie auch für die ersten drei Jahre der Primarstufe.

Projektgeschichte

Am 24. November 2002 hat das Zürcher Stimmvolk ein neues Volksschulgesetz und damit auch die Einführung der Grundstufe abgelehnt. Die Annahme des Bildungsgesetzes ermöglichte es jedoch, Versuche mit der Grundstufe durchzuführen. Am 31. März 2003 hat der Kantonsrat eine Leistungsmotion der Kommission Bildung und Kultur an den Regierungsrat überwiesen. Der Regierungsrat wurde darin aufgefordert, Schulversuche mit der Grund- oder Basisstufe ab dem Schuljahr 2004/2005 ins Globalbudget der Volksschule aufzunehmen.

Auf Beginn des Schuljahres 2004/05 starteten die ersten Klassen. In den folgenden Jahren folgten zwei weitere Staffeln. Bis heute umfasst der Schulversuch 86 Klassen. Die Klassen stellen aufgrund ihrer Zusammensetzung eine repräsentative Auswahl an unterschiedlichen strukturellen, sozialen und sozioökonomischen Voraussetzungen dar.

Aufgrund des interkantonalen Zeitplans bzw. dem Zeitpunkt des Schlussberichts der Evaluation der EDK-Ost wurde der Schulversuch im Jahr 2009 um drei Schuljahre bis August 2012 verlängert.

Zielsetzungen

Die grosse Zahl der teilnehmenden Klassen und deren Zusammensetzung ermöglicht eine breite und repräsentative Überprüfung des Grundstufenmodells. Der Versuch soll Aufschluss darüber geben, unter welchen Rahmenbedingungen die Grundstufe ihre pädagogischen Ziele in der Praxis erfüllen kann und welche Modellmodifikationen allenfalls vorzunehmen sind.

Im Regierungsratsbeschluss 1337 vom 10.09.2003 wurden folgende pädagogischen Ziele formuliert:

- Gezielte und ganzheitliche Förderung unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Entwicklungsprofile und Lernstände der Kinder
- Vereinigung der traditionellen Kindertageschwerpunkte mit dem individuellen Erwerb von spezifischen Kulturtechniken
- Qualität der Zusammenarbeit innerhalb und ausserhalb der Schule

Es sind folgende Grundlagen zu erarbeiten:

- Für die Umsetzung des Grundstufenmodells an der Volksschule sind Grundlagen zu erarbeiten.
- Entwicklung von methodisch-didaktischen Lernarrangements (Unterrichtsmaterialien, Lehr- und Lernmethoden, Unterrichtsorganisation)
- Erarbeitung der Voraussetzungen für die Nachqualifikation von Kindergarten- und Primarlehrpersonen zu Grundstufenlehrpersonen

Rahmenbedingungen

Das Projekt Grundstufe umfasst 27 Gemeinden oder Schulkreise, 30 Schulen, 86 Klassen, rund 210 Lehrpersonen, inkl. Schulische Heilpädagogin oder Schulischer Heilpädagoge (SHP), pro Jahr 1800 Kinder.

Projektstruktur

Die Projektstruktur ist einer der Schlüsselfaktoren für die erfolgreiche Umsetzung des Grundstufenversuchs im Kanton Zürich. Die enge Zusammenarbeit zwischen der Projektleitung und der im Volksschulamt (VSA) angesiedelten Projektberatung auf der einen Seite sowie der PHZH auf der andern

Seite tragen wesentlich zu einer gezielten Unterstützung der Grundstufenteams in ihrer neuen Tätigkeit bei. Die Kooperation in dieser engen Form ermöglicht das Zusammenführen der fachlichen Ressourcen und regt zur gemeinsamen Projektentwicklung an.

Folgende vier Angebote stehen den Lehrpersonen zur Verfügung:

Projektberatung und Coaching (VSA)

Die systematisch angelegte Projektberatung ermöglicht Kontinuität in Unterrichts- und Teambildungsprozessen und im Einfordern von grundstufenspezifischen Anliegen. Bei Veränderungen in den Teams gewährleistet sie die Sicherung des Know-hows. Zudem nimmt die Projektberatung Veränderungen und den Bedarf nach spezifischen Tools wahr. Die Zusammenarbeit mit den Schulleitungen spielt dabei eine zentrale Rolle. Die Beratung passt ihre Unterstützung laufend an und leitet die Themen sowohl an die Projektleitung als auch an die Verantwortliche der Weiterbildung weiter. Damit ist gewährleistet, dass die Praxiserfahrungen in die Weiterentwicklung der Weiterbildung einfließen. Eine Evaluation der Unterstützungsleistungen, (Trachsler 2009), hat ergeben, dass das ortsbezogene Coaching in den Gemeinden als Erfolgsfaktor gewertet werden kann.

Weiterbildung PHZH

Die obligatorische Weiterbildung für die Grundstufenlehrpersonen wurde durch die PHZH in Rücksprache mit dem VSA konzipiert und wird kontinuierlich weiterentwickelt. Sie besteht aus 24 allgemein-didaktischen und fachdidaktischen Weiterbildungstagen und 9 Transfernachmittagen, die die Lehrpersonen mit Hintergrund Kindergarten oder Primarschule gemeinsam besuchen. Aufgrund von Personalfuktuationen an den Grundstufen und der Klassenzunahme in der Verlängerungsphase des Versuches werden die Weiterbildungen fortgeführt.

Zusammenarbeit VSA und PHZH-Vernetzung und Transfer

An den Transfernachmittagen, welche jeweils von einer Dozentin der Weiterbildung und einer Projektberaterin moderiert werden, findet unter den Teilnehmenden ein Austausch zu Fragen der Unterrichtsgestaltung und Zusammenarbeit statt. Dadurch, dass diese Nachmittage immer in unterschiedlichen Grundstufenräumen durchgeführt werden, erhalten die Teilnehmenden zusätzlich Einblick in die Arbeit anderer Teams. Um die Vernetzung nach der abgeschlossenen Weiterbildung weiterhin aufrecht zu erhalten, werden Austausch- und Netzwerkveranstaltungen angeboten, in denen ein Fach- und Methodenaustausch stattfindet. Die Grundstufenteams erachten

Tabelle 5: Organisatorische Rahmenbedingungen im Kanton Zürich

	Grundstufe	Kindergartenstufe	1. Klasse
Lehrpersonenlektionen	36 Wochenlektionen (WL) davon 12 WL im Teamteaching, multiprofessionelles Team	23 Stunden (es wird nicht in Lektionen gerechnet)	32 WL davon 10 im Teamteaching oder in der Halbkasse
Lektionen pro Kind	Im ersten und zweiten Grundstufenjahr 20 – 22 WL im letzten 24 WL	16.5 Std. – 21 Std.	22 WL
Jahrgänge	3 Jahrgänge	2 Jahrgänge	mehrklassig möglich
Flexible Verweildauer	2 – 4 Jahre	ja	Nein
Klassengrösse	20 – 25 (Richtzahl 22)	21	25 wenn mehrklassig 21
Integration	3 WL für integrierte Förderung, SHP ist Teil des Grundstufenteams	2 – 3 WL	2 – 6 WL für integrierte Förderung, Einführungsklasse möglich
Räume	Hauptraum 68 – 90m ² Nebenraum 20 – 25m ²	Richtgrösse 72 m ² Nebenraum 36m ²	Richtgrösse 72 m ² Nebenraum 18m ²
Lohnkategorie	Primarstufe	Kindergartenstufe	Primarstufe

die Transfernachmittage und Netzwerknachmittage als besonders wertvoll. Bei diesen werden zum einen Wissen und Erfahrungen ausgetauscht und gesichert und zum andern Herausforderungen und Schwierigkeiten thematisiert und diskutiert.

Schulinterne Weiterbildung PHZH

Im Auftrag des VSA hat das Departement Beratung und Schulentwicklung bis Ende der ersten Projektphase (Schuljahr 2008/09) für Projektgemeinden und Grundstufenteams schulinterne Weiterbildungen angeboten. Der Fokus dieser Weiterbildungen lag zum einen auf der Integration der Grundstufe in der Gemeinde / Schuleinheit und zum andern insbesondere in der Weiterentwicklung der Zusammenarbeit und Kooperation zwischen Grundstufenlehrpersonen und Lehrpersonen der 2. Klassen. Bei der Planung, die in Zusammenarbeit mit den lokalen Koordinationsgruppen stattfand, wurden immer auch lokale Bedürfnisse und spezifische Entwicklungsschwerpunkte berücksichtigt.

Auf freiwilliger Basis können Lehrpersonen der Grundstufe bei persönlichem Entwicklungsbedarf die Angebote Supervision und Fachberatung der PHZH in Anspruch nehmen.

Zusammenarbeit Projektgemeinden und kantonale Projektleitung

Die Schulpflegen richten eine lokale Koordinationsgruppe unter der Leitung eines Behördenmitglieds ein und stellen den Informationsfluss von und zur kantonalen Projektleitung sicher.

Die lokale Koordinationsgruppe setzt die übergreifenden bildungspolitischen Ziele gemeindebezogen um und verhandelt mit der Projektleitung über die Ausgestaltung der kantonalen Bedingungen. Die Gemeinde trägt die Verantwortung für das Funktionieren des Versuchs. Sie überprüft jährlich die gesetzten Ziele und steuert die lokale Öffentlichkeitsarbeit. Die Projektberaterinnen des VSA sind über die standortbezogenen Vereinbarungen und Zielsetzungen informiert.

Pädagogische Zielsetzungen

Pädagogische und organisatorische Kontinuität

Das altersdurchmischte Lernen (AdL) von Kindern dreier Jahrgänge wird als Vorteil für das Lernen gewertet. Das zeigt sich im fließenden Übergang zwischen Spiel und Lernen in altersdurchmischten Lerngruppen, im individualisierten, integrativen Unterricht mit einem interesse- und entwicklungsorientierten Beginn des Erwerbs von Kulturtechniken und in einer unterschiedlichen Verweildauer. Die altersdurchmischte

Zusammensetzung der Grundstufenklasse sichert die Kontinuität der Beziehungen zwischen Kindern und zwischen Lehrpersonen und Kindern. Dadurch, dass jährlich nur ein Drittel der Kinder neu in den Klassenverband eintritt, wird die Einführung der jungen Kinder in den Grundstufenbetrieb als selbstverständlicher und entspannter Übergang erlebt. Neben der Arbeit in der Klasse und zusätzlich zur individuellen Lernförderung entsteht eine neue Lernkultur, in der Kinder in unterschiedlichen sozialen und leistungshomogenen oder heterogenen Gruppen gemeinsam lernen.

Altersdurchmischtes Lernen in den nachfolgenden Unterstufen wird bei rund der Hälfte der am Grundstufenversuch beteiligten 30 Schulen weitergeführt. Vor allem die kleineren Gemeinden praktizierten bereits vor Beginn des Grundstufenversuchs AdL, während andere Gemeinden AdL im Zug der Beteiligung am Grundstufenversuch einführten. Im Kanton Zürich insgesamt werden 14 Prozent der Primarstufenklassen jahrgangsdurchmischte geführt. Dieser Anteil steigt in jüngerer Zeit.

Das im Kanton Zürich im sonderpädagogischen Bereich obligatorische Verfahren des Schulischen Standortgesprächs auf der Basis der International Certification of Function (ICF) der WHO dient als Grundlage für das kontinuierliche Beobachten, Dokumentieren und Unterstützen von Lernprozessen. In den Grundstufen wird das Verfahren auch für reguläre Standortgespräche weitgehend eingesetzt, was zu einer Professionalisierung und Erhöhung der Verbindlichkeit der Gespräche geführt hat. Das Verfahren, das explizit die Fähigkeiten und Stärken von Kindern in den Blick nimmt, basiert auf einer pädagogischen Grundhaltung, die den Kindern ihre individuellen Stärken bewusst macht. Die kooperative Förderplanung (Grundstufenteam, SHP, Eltern und Kinder) dient dem Ziel, das Entwicklungspotenzial der Kinder zu erkennen und eine bestmögliche Förderung zu erreichen. Das Schulische Standortgespräch, klare Ziel- und Aufgabenorientierung, die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team sowie der Kooperationsanspruch mit den Eltern erhöhen die Entfaltung des Entwicklungspotenzials eines Kindes.

Beim Zusammenführen der Kindergarten- und Primarstufenkultur spielt die Weiterentwicklung der Didaktik eine wichtige Rolle. Die Lehrpersonen werden hierbei durch das für die Grundstufe entwickelte Mathematik-Lehrmittel «Kinder begegnen Mathematik» unterstützt. (Der Zürcher Bildungsrat hat inzwischen die Weiterentwicklung dieses Lehrmittels für die nachfolgenden Klassen beschlossen.) Das Lehrmittel berücksichtigt das zirkuläre Lernen der Kinder und wird von den Lehrpersonen als verbindendes Element zwischen Kindergarten- und Primarstufenkultur als hilfreich eingeschätzt. Dennoch erfordert die didaktisch-methodische Entwicklung

weitere Anstrengungen. Etliche Grundstufenlehrpersonen haben eigene angepasste Unterrichtsmaterialien und -konzepte entwickelt.

Der Kanton Zürich hat den Unterricht, dessen Veränderungen und Entwicklungen in fünf Grundstufenklassen evaluiert. Die Befunde der Studie von Stöckli und Stebler (2009) weisen hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung insgesamt auf eine klare Strukturierung und auf eine effiziente Klassenführung hin. Diese beiden Merkmale gelten als die entscheidenden Gütekriterien für lernwirksamen Unterricht. Zudem sind es die wichtigen Leitplanken zur Förderung von selbstgesteuertem Lernen.

Integration und Individualisierung

Im Kanton Zürich vollzieht die Schule aufgrund des neuen Volksschulgesetzes bezüglich Integration einen grossen Wandel, den die Grundstufe mit ihrem Konzept teilweise vorweggenommen hat.

Die Einschulungs- und Sonderklassen wurden an Schulen mit Grundstufenmodell aufgehoben und alle Kinder in der Grundstufe integriert. Diese Integration gelingt im Kanton Zürich weitgehend. Durch die Unterstützung einer SHP wird eine hohe Individualisierung im Unterricht ermöglicht. Die Bildungsdirektion hat eine Studie in Auftrag gegeben, die zehn Kinder mit besonderen Bedürfnissen vier Jahre lang in ihrer Entwicklung und hinsichtlich der Integration sowie des Übergang in die zweite Primarklasse untersucht hat (INTEGRU, Wagner-Willi & Widmer-Wolf, 2009). Die Studie zeigt, dass bei der individuellen Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in der Grundstufe vielfältige didaktische Formen entstanden sind. Offener Lernformen und das Gestalten von Lernumgebungen, in denen die Kinder aktiv, selbstverantwortlich und gemeinschaftlich lernen, sind üblich im Grundstufenalltag. Die Konzepte der Wochenplan- oder Vertragsarbeit werden in der Grundstufe häufig eingesetzt. All diese Aspekte sind der Förderung von Kindern mit unterschiedlichen Bedürfnissen in der heterogenen Klassensituation zuträglich. Die INTEGRU Studie hält fest, dass neun der zehn untersuchten Kinder den Übertritt regulär gemacht haben.

Flexible Durchlaufzeiten und Durchlässigkeit

Im Kanton Zürich ist der Übergang in die zweite Klasse jeweils auf Beginn des Schuljahres möglich. Die Zahl der Kinder, die vier Jahre in einer Grundstufe verweilen, ist leicht höher als die Anzahl Kinder, die entweder die Kindergartenstufe während dreier Jahre besuchen oder in einer Einführungsklasse unterrichtet werden. Grundstufenspezifisch ist, dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen in der Klassengemeinschaft integriert bleiben und weniger Wechsel der Lehrpersonen und

Förderlehrpersonen erleben als auf der Kindergarten- oder Primarstufe (vgl. auch b).

Die verkürzte Verweildauer von nur zwei Jahren kommt in der Grundstufe ebenfalls leicht häufiger vor, als im Kindergarten. Es handelt sich beim flexiblen Übertritt um eine neue Option, die nicht nur von den Lehrpersonen, sondern auch von den Eltern und der Schule mitgeprägt wird. Es besteht eine gewisse Zurückhaltung bezüglich des flexiblen und kürzeren Verweilens. Ein oft gehörtes Argument gegen ein schnelleres Durchlaufen ist, dass die Kinder dank des individualisierten Unterrichts in der Grundstufe zufriedenstellend gefordert und gefördert werden und ein frühzeitiger Übertritt wenig attraktiv scheint.

Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team

Das Teamteaching, welches in der Regel eine Lehrperson des Kindergartens, eine Lehrperson der Primarstufe sowie eine SHP zusammenbringt, ermöglicht die Lernkultur der Kindergarten- und der Primarstufe zu verbinden und daraus eine neue Lernkultur zu entwickeln. Ein multiprofessionelles Team ist für eine Grundstufenklasse verantwortlich. Damit wird eine hohe Qualität und Kontinuität in der Unterrichtsführung angestrebt. Gutes Teammanagement, namentlich eine verbindlich geklärte Zusammenarbeit im Team, steigert die Qualität im Unterricht. Je besser die Zusammenarbeit im Team funktioniert, umso deutlicher zeigt sich eine hohe Zufriedenheit und Identifikation mit der Arbeit in der Grundstufe. Die geteilte Verantwortung im multiprofessionellen Team ermöglicht eine gezielte Ressourcen- und Kompetenzorientierung sowie eine Weiterbildung «on the job» durch die verschiedenen Aus- und Weiterbildungshintergründe der Lehrpersonen.

Die Rolle der SHP im Team ist in einigen Grundstufenklassen noch wenig geklärt und teilweise stark personenabhängig. Als Teil des Grundstufenteams ist sie mit drei Wochenlektionen zuständig für die Beratung, die Förderplanung und die konkrete Arbeit mit einem oder mehreren Kindern. Dies erfordert eine klare Aufgabendefinition, Organisation und Kommunikation. In den letzten fünf Jahren nahmen die interdisziplinäre Zusammenarbeit und die integrative Arbeit mit Fachpersonen (z. B. Logopädinnen und Logopäden, Psychomotorikfachpersonen) stetig zu. Zusätzlich wirkt sich die Zusammenbeitskultur in der Grundstufe positiv auf die Integration und auf die unterschiedlichen Formen des Teamteaching und letztlich auf die Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen aus. Je nach Schulleitung und Schulkultur entwickeln sich Zusammenarbeitsformen, die über die Grundstufenklassen hinaus reichen. Diese klassen- und stufenübergreifenden Unterrichtsgestaltungen sind oft dann entstanden, wenn Grund-

stufenlehrpersonen in zwei Klassen oder zeitweise in einer andern Stufe unterrichten.

Die Entwicklung einer Kultur der Zusammenarbeit setzt eine entsprechende Unterstützung voraus. Gleichzeitig fordert die Zusammenarbeit kontinuierliche gemeinsame Reflexion, die in geeigneter Form institutionalisiert sein muss. Es hat sich gezeigt, dass Kultur und Qualität der Zusammenarbeit in hohem Masse von der Personalführung und Unterstützung durch die Schulleitenden bestimmt werden.

Herausforderungen

Ein Schulversuch mit 86 Grundstufenklassen erfordert bei der Sicherung der fachlichen und personellen Kontinuität grosse Anstrengungen von allen Seiten. Die Fluktuationsrate liegt unabhängig davon, dass hauptsächlich Frauen auf dieser Stufe arbeiten (Mutterschaften) etwas höher als üblich und verursacht immer wieder Veränderungen in Teams.

Die Pensenfrage kann nicht überall zufriedenstellend gelöst werden. In einer Grundstufe kann eine Lehrperson maximal 24 Lektionen unterrichten. Um ein volles Pensum von 29 Lektionen unterrichten zu können, muss sie ihre Tätigkeit auf andere Klassen / Stufen ausweiten.

Die seit Schuljahr 2006/07 parallel laufende Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes stellt ausgesprochen hohe Anforderungen an Schulen. Als besondere Herausforderung hat sich dabei die Einführung von Schulleitungen erwiesen, da diese für die Vernetzung des Projektes in den Schuleinheiten und die Unterstützung der Lehrpersonen eine zentrale Rolle spielen. Dies fordert von den Grundstufenteams erneut und zusätzlich eine hohe Flexibilität bezüglich Veränderungen und Neuorientierung in einem dynamischen Umfeld.

Wenn in einer Gemeinde beide Modelle (Grundstufe, Kindergarten) parallel geführt werden, entstehen teilweise Konkurrenzsituationen.

Eine Qualitätssteigerung in der Zusammenarbeit über die Klassen hinweg ist in allen Gemeinden, in denen die Grundstufenkultur greift und die Lehrpersonen der Grundstufe und der nachfolgenden Klassen gemeinsam Kooperationsmöglichkeiten finden, ersichtlich. Dieser Schnittstelle ist weiterhin hohe Bedeutung zu geben, damit die Erfolge der Grundstufe weiterentwickelt werden können.

Durch die Diskussion um die Grundstufe könnten die Möglichkeiten der frühen Förderung vermehrt in den Fokus genommen werden. Chancenausgleichende Bemühungen und eine Kooperation, die früh einsetzt, würden den Eintritt in die Eingangsstufe (Kindergarten/Grundstufe) vereinfachen. Das bedeutet, dass bestehende Angebote aus der frühen Förderung verstärkt koordiniert und aufeinander abgestimmt wer-

den müssten. Wichtige Erkenntnisse dazu hat der Kanton Zürich im Hintergrundbericht zur familienunterstützenden und familienergänzenden frühen Förderung (2009) erarbeitet.



3.4.11 Fürstentum Liechtenstein

Bestandesaufnahme

Liechtenstein verfügt seit Jahrzehnten über ein flächendeckendes Angebot für zwei Kinder-gartenjahre. Der Besuch des Kindergartens ist grundsätzlich freiwillig. Für fremdsprachige Kinder ist der Besuch eines Kindergartenjahres Pflicht. Nahezu 100 Prozent aller Kinder besuchen den Kindergarten. Der Übertritt in die Primarschule erfolgt in der Regel in die 1. Klasse Primarschule. Daneben werden die Spezielle Einschulung (Einführungsklasse, Vorschule), die vorzeitige Einschulung und der Eintritt in eine Sonderschulklasse bzw. die Integration in den Regelunterricht angeboten. Eine weitere Möglichkeit bietet die Rückstellung (drittes Kindergartenjahr). In der Einführungsklasse wird der Stoff der ersten Klasse in zwei Jahren erarbeitet, und die Kinder können anschliessend in die zweite Klasse Primarschule übertreten. Nach dem Besuch der Vorschule treten die Kinder in die erste Klasse Primarschule ein. Die Statistik über die letzten sieben Jahre zeigt, dass ca. 20 Prozent der schulpflichtigen Kinder eine Vorschule oder Einführungsklasse besuchen und ca. 3 Prozent ein drittes Kindergartenjahr absolvieren. Es kommt auch vor, dass Kinder von der Kindergärtnerin für die Einführungsklasse oder Vorschule empfohlen werden, die Eltern sich aber trotzdem für eine Einschulung in die erste Klasse Primarschule entscheiden. Andererseits gibt es Eltern, die ihr Kind speziell einschulen wollen, weil sie dem Kind in der ersten oder zweiten Klasse einen optimalen Schulstart ermöglichen wollen. Fazit ist, dass letztlich in die Einführungsklasse oder Vorschule nicht in jedem Fall jene Schülerinnen und Schüler eintreten, die aus Sicht der Lehrpersonen in diesen Schularten am besten gefördert werden könnten. Der Übertritt Kindergarten – Schule ist immer wieder ein Diskussionsthema.

Projektgeschichte

Der Schulstandort Planken mit seinem Kindergarten und der Primarschule kämpfte schon seit Jahren immer wieder mit kleinen Schülerzahlen, sodass die Führung des Kindergartens infrage gestellt werden musste. Nachfolgend hätte dieser Um-

stand auch die Primarschule betroffen. Den Eltern, Gemeindebehörden und Lehrpersonen war der Weiterbestand der Schule und des Kindergartens in Planken ein grosses Anliegen, nicht zuletzt, um die Attraktivität als Wohngemeinde zu erhalten. Eine Arbeitsgruppe wurde eingesetzt mit dem Auftrag, der Regierung ein Konzept zur mittel- und langfristigen Absicherung des Schulstandortes zu unterbreiten und dabei die Möglichkeit der Führung einer Profilschule (z. B. Tagesschule) in Planken zu prüfen.

Im Januar 2006 stimmte die Regierung der Durchführung des Schulprojekts «Kleinschule Planken» zu. Das Konzept baute im Wesentlichen auf drei Säulen auf:

- Merkmale einer Kleinschule
- Elemente aus Tagesschulstrukturen
- Elemente aus der Konzeption der Basisstufe

Es wurde auch darauf hingewiesen, dass die Mittelstufe zu einem späteren Zeitpunkt ebenfalls in eine pädagogische Neukonzeption einbezogen werden könne.

Zur Projektumsetzung wurden eine Projektgruppe und eine Begleitgruppe gebildet. Die fachliche Projektbegleitung wurde der Pädagogischen Hochschule Rorschach mittels Vereinbarung übertragen. Im Schuljahr 2006/2007 konnte mit der operativen Umsetzung des Projektes begonnen werden. Für eine Aufnahme in die Evaluation der EDK-Ost war dies jedoch zu spät. Die Pädagogische Arbeitsstelle des Schulamtes hat deshalb 2009 eine eigene Evaluation durchgeführt.

Die derzeitigen Rahmenbedingungen orientieren sich nach den bestehenden Rechtsgrundlagen. Das Projekt dauert bis Ende Schuljahr 2009/2010. Der Gemeinderat Planken hat die Weiterführung im Sinne einer Überführung in den normalen Schulbetrieb einstimmig beschlossen. Auch die Regierung hat den Beschluss für die Schule Planken entsprechend gefasst und ausserdem die Anpassung einiger Verordnungsänderungen in Auftrag gegeben, damit der Projektstatus in den normalen Schulbetrieb übergeleitet werden kann.

Zielsetzungen

Aufgrund der speziellen Ausgangslage war die Standortsicherung ein übergeordnetes Ziel. Um dieses zu erreichen, wurden in das Konzept «Kleinschule Planken» neben den Merkmalen einer Kleinschule zwei weitere Schwerpunkte eingebunden, nämlich die Einführung von Tagesstrukturen und die Konzeption einer Basisstufe. Die Tagesstrukturen waren einerseits ein Angebot an die einheimische Bevölkerung; andererseits waren sie aber auch wichtig, um den Schulstandort auch für Kinder aus anderen Gemeinden attraktiv zu machen. Mit der Basisstufe wurden nicht nur pädagogische Ziele verbunden,

sondern es wurde auch die organisatorische Kontinuität gewährleistet, weil schwankende Schülerzahlen so besser ausgeglichen werden können. Zwischenzeitlich hat Planken in jedem Schuljahr mehr Anmeldungen von Kindern aus anderen Gemeinden, als aufgenommen werden können. Insgesamt kam das Gesamtkonzept den gesellschaftlichen Anforderungen mit den Tagesstrukturen für den Kindergarten sowie die ganze Primarstufe und den pädagogischen Entwicklungen wie Konzeption einer Basisstufe und Ausgestaltung zu einer Profilschule entgegen.

Merkmale einer Kleinschule:

Mit der Ausgestaltung der Schule nach diesem Profil können bisher bewährte Merkmale der Kleinschule wie etwa übersichtliche Strukturen, gute Rahmenbedingungen sowie individuelle Betreuung übernommen und als Stärken herausgehoben werden.

Elemente einer Tagesschule:

Die schon bestehende Hausaufgabenhilfe und Lernbegleitung wurde vonseiten der Schule ausgebaut. Ebenfalls gibt es eine Kooperation mit der Kindertagesstätte, um das Betreuungsangebot zu verbessern und auch vermehrt Kinder aus anderen Gemeinden für Planken zu gewinnen. Somit handelt es sich bei der Kleinschule Planken um eine Schule mit Tagesstrukturen, einem sogenannten à la carte-Modell. Die Eltern haben die Möglichkeit, die Betreuungselemente für ihr Kind auszuwählen.

Konzept einer Basisstufe:

Mit der Übernahme der Konzeption der Basisstufe wurde vor allem der pädagogische Teil des Profils gestaltet, und gleichzeitig konnte damit den organisatorischen Rahmenbedingungen sehr gut entsprochen werden. Die Schule in Planken war seit jeher eine Mehrklassenschule. Die Anforderungen an den Unterricht in einer Mehrklassenschule kommen dem pädagogischen Konzept einer Basisstufe schon von der Anlage her nahe.

Die Kinder können die Basisstufe in drei bis fünf Jahren durchlaufen. Früher musste für Kinder mit einer Entwicklungsverzögerung in Planken jeweils eine Sonderlösung gefunden werden, da Planken selbst über keine Einführungsklasse oder Vorschule verfügte. Jetzt können diese Kinder integriert in ihrer Klasse die Basisstufe in fünf Jahren durchlaufen. Während dieser Projektphase war das noch nie der Fall; es gibt jedoch ein Kind mit einer dreijährigen Durchlaufzeit.

Während der Projektzeit gab es in dieser Schule keine fremdsprachigen Kinder und keine Kinder mit Sonderschulungsbe-

darf. Der Wechsel von jahrgangs- zu lernstandsorientiertem und somit zu altersdurchmischem Lernen war ein Prozess, der dauernd optimiert wurde.

Die anspruchsvolle Arbeit im multiprofessionellen Team trägt Früchte. Der Unterricht wird von den Lehrpersonen im Teamteaching gemeinsam vorbereitet und reflektiert.

Die Methodenvielfalt ist grösser, der Unterricht wird somit spannender und professioneller. Differenzierung und Individualisierung gelingen besser. Es kann gezielter mit Kleingruppen oder einzelnen Kindern gearbeitet werden. In schwierigen Situationen kann schneller und besser reagiert werden. Die Lehrpersonen betonen, dass sie voneinander viel profitieren und lernen und die Verantwortung für die Kinder gemeinsam tragen können, was auch entlastend wirkt.

Die Lernumgebung in der Basisstufe, die Angebote für das Spielen und Lernen sind vielseitig und die Kinder können gezielter ihrem Entwicklungs- und Lernstand entsprechend gefördert werden. Die Erfahrung zeigt, dass auch für ein 8-jähriges Kind das Spiel noch eine wesentliche Lernfunktion hat, obwohl mit zunehmendem Alter die Bedeutung des Spiels für das Kind abnimmt. Ebenso setzen sich manchmal schon 4- und 5-jährige Kinder mit Freude mit den Kulturtechniken auseinander. Die Evaluation zeigt, dass Eltern und Kinder sich sehr positiv äussern und insgesamt eine hohe Zufriedenheit feststellbar ist.

Das «Modell Planken» mit der Kombination von Tagesstrukturen und der pädagogischen Konzeption der Basisstufe mit altersdurchmischem Lernen hat aufgrund des Erfolgs Auswirkungen auf Entwicklungen in anderen Gemeinden. In der Gemeinde Schaan, einer der größten Primarschulen mit jeweils drei Parallelklassen pro Stufe, wurde im Schuljahr 2008/2009 ein Schulversuch mit dem Aufbau einer eigentlichen Tagesschule gestartet. Die Kinder sind in der Regel den ganzen Tag anwesend. Von 7.30 Uhr bis 8.15 Uhr gibt es eine flexible Eingangszeit und von 16.45 – 17.30 Uhr eine flexible Ausgangszeit. Die Eltern können ihre Kinder an zwei Nachmittagen pro Woche abmelden. Sie werden von einem multiprofessionellen Tagesschulteam, bestehend aus zwei Lehrpersonen, zwei Hortpersonen und einem Schulischen Heilpädagogen, beschult und betreut. Ziel dabei ist eine optimale Nutzung der fachlichen Ressourcen durch eine intern geregelte und mit der Schulleitung abgesprochene Zusammenarbeit der Lehr- bzw. Hortpersonen. Das pädagogische Konzept ist geprägt von der Altersdurchmischung. Derzeit wird in der Tagesschule eine Klasse (Kindergarten sowie 1. und 2. Primarklasse) altersdurchmischt geführt. Ab dem Schuljahr 2010/2011 wird auch eine altersdurchmischte Mittelstufenklasse (3. – 5. Klasse) angeboten.

Auf das Schuljahr 2010/2011 hin wird auch in Vaduz eine altersdurchmischte Tagesschule mit zwei Klassen aufgebaut. Sie besteht aus einer Grundstufe und einer Anschlussstufe (2.–5. Primarstufe). Derzeit kann in Liechtenstein mit altersdurchmischten Konzepten und somit auch mit der Konzeption Basisstufe in Zusammenhang mit Schulstandortsicherung und Tagesschulkonzepten gearbeitet werden. Die Modellwahl und Ausgestaltung wird den jeweiligen Schulstandorten überlassen und ergibt sich aus der Bedürfnislage der jeweiligen Gemeinde.

Die Erfahrungen in Liechtenstein zeigen immer mehr, dass Schulkonzepte mit Tagesschule und Tagesstrukturen sich sehr gut mit der Konzeption der Basisstufe ergänzen und auf breite Akzeptanz auf allen Ebenen stossen.

Rahmenbedingungen

Wie für jedes Schulprojekt sind der Aufbau einer geeigneten Projektstruktur sowie die Weiterbildung und Begleitung der Lehrkräfte wichtige Voraussetzungen.

Für die Basisstufe in Planken stehen zwei nebeneinander liegende Klassenzimmer und ein kleiner Vorraum zur Verfügung. Die Basisstufe ist im Schulhaus untergebracht. Die Lehrpersonen haben sich mit dem Raumkonzept intensiv auseinandergesetzt und die Räume nun so gestaltet, dass altersdurchmisches Lernen gut möglich ist.

In Planken haben die Kinder die Möglichkeit, die Basisstufe an fünf Tagen von jeweils 8.00 bis 11.30 Uhr und an drei Nachmittagen von 13.30 bis 15.00 Uhr zu besuchen. Dabei gibt es eine flexible Eingangszeit, die jeweils von 8.00 bis 8.30 Uhr dauert. Jedes Kind hat das Anrecht auf bis zu 26 Lektionen Unterricht. Den beiden Lehrpersonen stehen insgesamt 45 Lektionen, inklusive der flexiblen Eingangszeit, für den Unterricht in der Basisstufe zur Verfügung. Somit können die beiden Lehrpersonen 19 Lektionen im Teamteaching unterrichten. Zusätzliche Lektionen stehen für den Ergänzungsunterricht, das Technische und Textile Gestalten, das Schwimmen sowie für Religion zur Verfügung.

Im Schuljahr 2003/2004, also vor dem Projektstart, standen in Planken 5.65 Stellen für 35 Schülerinnen und Schüler, für sieben Schuljahre (inklusive Kindergarten), zur Verfügung. Im Schuljahr 2009/2010 reichen in der Kleinschule Planken bei 45 Schülerinnen und Schülern 5.22 Stellen aus (ohne Stellenprozente für Betreuungsstunden außerhalb der Unterrichtszeiten). Für die Kleinschule Planken ist die Basisstufe somit die billigere Variante. Die Gesamtkosten für die Kleinschule sind aber auch so immer noch hoch.

Die Berechnungen für die eigentlichen Tagesschulen in Schaan und Vaduz lassen sich mit denen für eine reine Basisstufe

nur bedingt vergleichen. Sie werden deshalb hier nicht weiter ausgeführt. Erste überschlagsmässige Berechnungen zu einer Einführung der Basisstufe in anderen Gemeinden zeigen jedoch, dass grundsätzlich eher höhere Kosten verursacht werden als mit dem bisherigen Modell von Kindergarten und Primarschule. Allerdings sind die Mehrkosten je nach Standort und je nach gewähltem Modell unterschiedlich.

Herausforderungen / Gelingensbedingungen

In Planken bestand vor Projektbeginn eine unbefriedigende Situation. Dies war auch der Grund für die Einsetzung der Arbeitsgruppe, die dann das Konzept «Kleinschule» der Regierung vorlegte. Die Schülerzahlen waren sehr gering und sinkend; der Kindergarten konnte deshalb nicht mehr in der ursprünglichen Form geführt werden. Der Schulstandort Planken war als Ganzes gefährdet. Einige Eltern waren damit unzufrieden und schickten ihre Kinder in einen privaten Kindergarten. Eine einzelne Elternmeinung hat, bedingt durch die Kleinheit in Planken, einen riesigen Stellenwert. Die Elternschaft war sehr sensibel, die Arbeit in der Basisstufe wurde anfangs sehr kritisch betrachtet. Ausserdem kam es noch zu einem Lehrpersonalwechsel in der Basisstufe. Die Herausforderungen für die Umsetzung des Projekts Kleinschule Planken und insbesondere auch für die Basisstufe waren insgesamt gross.

Die Evaluation zeigt nun, zum Projektschluss, eine hohe Zufriedenheit von Eltern, Kindern und Lehrpersonen mit der Kleinschule. Ein besonderer Fokus wurde dabei auf die Basisstufe gelegt.

Die Gelingensbedingungen liegen teils wohl schon in der Anlage des Projektes. So gab es auf verschiedenen Ebenen die Möglichkeit, alle Beteiligten einzubeziehen, ein offener Entwicklungsprozess konnte gestartet werden. Mit der kleinen Projektgruppe konnten aktuelle Problemstellungen vor Ort angegangen werden. Die Begleitgruppe, die sich aus Lehrpersonen, Eltern und Behördenmitgliedern zusammensetzte, überwachte den Projektverlauf und sorgte für die Legitimierung des Projektes. Für die fachliche Projektbegleitung wurde eine Vereinbarung mit der Pädagogischen Hochschule Rorschach abgeschlossen. Zudem konnten sich die Lehrpersonen gezielt weiterbilden, und für die Unterrichtsentwicklung war das Coaching eine grosse Hilfestellung. Die Eltern wurden gut informiert; ihre Anliegen wurden von den Lehrpersonen jeweils aktiv bearbeitet.

Früher musste die Schule Planken von einem Jahr zum anderen um ihr Überleben bangen. Heute gehen mehr Anmeldungen für die Kleinschule Planken ein, als Kinder aufgenommen werden können. Die Kleinschule Planken hat sich zu einer

Schule mit Zukunft entwickelt. Das pädagogische Konzept der Altersdurchmischung in der Basisstufe in Kombination mit Tagesstrukturen oder einer Tagesschulkonzeption hat sich in Planken – aber auch in der Tagesschule Schaan – bereits bewährt und ist für weitere Standorte wegweisend.

Zitat folgt

3.5 Überblick: Organisatorische Rahmenbedingungen der Schulversuche und Erfahrungswerte mit den Kosten

In diesem Überblick sind die zentralen organisatorischen Eckwerte der kantonalen Rahmenbedingungen für die Schulversuche zusammengefasst. Dies erlaubt einen Vergleich und macht gleichzeitig deutlich, wie unterschiedlich und bedingt vergleichbar die Bedingungen in den Kantonen sind. Im Kapitel 5 werden die Rahmenbedingungen nochmals aufgegriffen und die damit gemachten Erfahrungen beurteilt.

Tabelle 6	Lehrpersonenlektionen pro Schulversuchsklasse
Tabelle 7	Unterrichtslektionen für das Kind
Tabelle 8	Klassengrösse
Tabelle 9	Integrationskonzepte
Tabelle 10	Räume
Tabelle 11	Lohnkategorie der Lehrpersonen
Tabelle 12	Erfahrungswerte mit den Kosten

Basisstufe = BS Grundstufe = GS

Tabelle 6: Lehrpersonenlektionen pro Schulversuchsklasse

	Aargau	BS/GS	44 Lektionen, zusätzlich Deutsch als Zweitsprache und Musikgrundschule (2 Lektionen pro Woche), an Vormittagen mehrheitlich Teamteaching möglich
	Appenzell Ausserrhoden	BS	45 Lektionen, davon 15 – 18 Lektionen im Teamteaching sowie Lektionen der Fachlehrpersonen
	Bern	BS	39 – 42 Lektionen, inkl. 1 Klassenlehrerlektion davon 15 Lektionen im Teamteaching 4 Entlastungs-Lektionen für die Mitarbeit im Projekt
	Freiburg	BS	42 Lektionen, davon 18 Lektionen im Teamteaching
	Glarus	BS	41 – 42 Lektionen, davon 17 Lektionen im Teamteaching 3 – 4 Präsenzlektionen (je nach Aufteilung des Pensums) 2 Lektionen Textiles Gestalten
	Luzern	BS	43 Lektionen, davon mindestens 18 Lektionen im Teamteaching
	Nidwalden	GS	43 Lektionen, davon 2 Lektionen für die Zusammenarbeit, entsprechen 41 Lektionen an der Klasse davon 16 Lektionen im Teamteaching
	St. Gallen	BS/GS	40 Lektionen und 3 Lektionen Präsenzverpflichtung Anzahl Teamteaching-Lektionen sind abhängig vom Stundenplan Lektionen der Fachlehrpersonen, je nach Modell 1 – 2 Lektionen Handarbeit 1 – 2 Lektionen musikalische Grundschule 1 – 2 Lektionen Religion
	Thurgau	BS/GS	42 Lektionen, davon 18 Lektionen im Teamteaching 2 Lektionen textiles Werken (Basisstufe) Deutsch als Zweitsprache nach Bedarf
	Zürich	GS	36 Wochenlektionen, davon 12 im Teamteaching und 3 Lektionen mit schulischer Heilpädagogin im Teamteaching, multiprofessionelles Team
	Fürstentum Liechtenstein	BS	45 Lektionen inklusive flexible Eingangszeit, davon 19 Lektionen im Teamteaching

Tabelle 7: Unterrichtslektionen für das Kind (1.– 3. Jahr in der Grundstufe oder 1.– 4. Jahr in der Basisstufe)

	Aargau	BS/GS	Keine verbindlichen Vorgaben in den ersten Schulversuchsjahren Zielsetzung in den letzten beiden Jahren: 20 – 24 Lektionen, wobei am Vormittag alle Kinder anwesend sein sollten
	Appenzell Ausserrhoden	BS	22 – 25 Lektionen
	Bern	BS	22 – 25 Lektionen
	Freiburg	BS	Je nach Alter von 16 bis 24 Lektionen
	Glarus	BS	20 – 24 Lektionen Der Morgen startet mit einer Auffangzeit, diese individuelle Ankommenszeit für die Kinder hat sich sehr bewährt
	Luzern	BS	20 – 24 Lektionen (steigend, spätestens ab 3. Jahr 24 Lektionen)
	Nidwalden	GS	1. Grundstufenjahr: 16 Lektionen 2. Grundstufenjahr: 20 – 22 Lektionen 3. Grundstufenjahr: 24 Lektionen
	St. Gallen	BS/GS	15 – 24 Lektionen
	Thurgau	BS/GS	20 – 24 Lektionen je nach Lernstandsniveau
	Zürich	GS	1. und 2. Grundstufenjahr: 20 – 22 Lektionen 3. Grundstufenjahr: 24 Lektionen
	Fürstentum Liechtenstein	BS	23 – 26 Lektionen

Tabelle 8: Klassengrösse

	Aargau	BS/GS	18 – 24 Kinder
	Appenzell Ausserrhoden	BS	21 – 29* Kinder *Entlastung durch Aufstockung der LP-Pensen nach kantonalen Regelungen
	Bern	BS	18 – 24 Kinder
	Freiburg	BS	18 – 24 Kinder
	Glarus	BS	20 – 24 Kinder (Richtzahl 22)
	Luzern	BS	18 – 24 Lernende, Planungsgrösse 20. Bei Überschreitung der Klassengrösse von 24 Lernenden, erhöht sich die Anzahl der Teamteachinglektionen. Bei integrativer Sonderschulung von behinderten Lernenden mit einer individuellen Verfügung beträgt die Klassengrösse höchstens 18 Lernende.
	Nidwalden	GS	20 – 24 Kinder
	St. Gallen	BS/GS	18 – 24 Kinder
	Thurgau	BS/GS	18 – 24 Kinder Wird die Klassengrösse von 24 Kindern überschritten, erhöht sich die Anzahl der Teamteachinglektionen.
	Zürich	GS	20 – 25 Kinder (Richtzahl 22)
	Fürstentum Liechtenstein	BS	Höchstzahl: 24 Kinder

Tabelle 9: Integrationskonzepte

Unterscheidung zwischen Aufwendungen für integrative Förderung (ISF oder IF) pro Regelklasse und individuellen Lektionen für die Integration von Kindern mit verstärkten sonderpädagogischen Massnahmen

	Aargau	BS/GS	Pensenpool für schulische Heilpädagogik (0.17 Lektionen pro Schüler/Schülerin). Zur Integration von Kindern mit Behinderungen können im Rahmen der verstärkten Massnahmen zusätzliche individuelle Ressourcen bewilligt werden.
	Appenzell Ausserrhoden	BS	4 – 7 Lektionen
	Bern	BS	Je nach Bedarf 2 – 6 Lektionen
	Freiburg	BS	In den 42 Lektionen integriert Heilpädagogischer Stützunterricht, zusätzliche Lektionen für die Integration von Sonderschulkindern von 4 – 6 Lektionen
	Glarus	BS	Heilpädagogische Schülerhilfe ist in den 41 – 42 Unterrichtslektionen integriert. Für integrative Sonderschulung (verstärkte Massnahmen) werden zusätzliche Lektionen gesprochen.
	Luzern	BS	Die Integrative Förderung (IF) ist in den 43 Lehrpersonenlektionen enthalten. Für Integrative Sonderschulung (IS) und DaZ werden zusätzliche Ressourcen individuell pro Kind gesprochen.
	Nidwalden	GS	50% Stelle Schulische Heilpädagogin für 6 Abteilungen, zusätzlich werden im Konzept 3 Lektionen des Gesamtpensums pro Abteilung als Förderlektion bezeichnet.
	St. Gallen	BS/GS	Umfang schwankt je nach Bedarf bzw. Zusammensetzung der Klasse und orientiert sich am Pensenpool der Gemeinde
	Thurgau	BS/GS	SHP ca. 2 Lektionen (orientiert sich an den örtlichen Vorgaben) Für Einzelfallintegration ungefähr 6 Lektionen
	Zürich	GS	3 Lektionen für integrierte Förderung, SHP ist Teil des Grundstufenteams
	Fürstentum Liechtenstein	BS	3 Lektionen Ergänzungsunterricht pro Klasse zusätzlich, je nach Art der Integration zusätzliche Lektionen

Tabelle 10: Räume

	Aargau	BS/GS	Mindestvorgaben gemäss Empfehlung Bildungsdirektion, Umsetzung ist den Gemeinden überlassen
	Appenzell Ausserrhoden	BS	1 Klassenraum und ein Gruppenraum
	Bern	BS	Sehr unterschiedlich: 1 Klassenraum mit zusätzlicher Nische bis zu zwei Räumen
	Freiburg	BS	1 Basisstufenklasse: 1 Klassenzimmer und 1 Gruppenraum 2 Basisstufenklassen: 2 Klassenzimmer Günstige Rahmenbedingungen bezüglich der Räume und der Ausstattung
	Glarus	BS	2 Räume (Klassenzimmer und Gruppenraum)
	Luzern	BS	Zwei Räume mit insgesamt 100 bis 120 m ²
	Nidwalden	GS	Insgesamt mindestens 120 m ² (inkl. Garderobe)
	St. Gallen	BS/GS	Ein Klassenraum üblicher Grösse und ein Gruppenraum, wenn möglich mit direkter Verbindungstüre aber akustisch abtrennbar
	Thurgau	BS/GS	In allen Versuchsschulen stehen mindestens zwei Räume zur Verfügung, teilweise auf zwei Stockwerken
	Zürich	GS	Hauptraum 68 – 90m ² Nebenraum 20 – 25m ²
	Fürstentum Liechtenstein	BS	2 Klassenzimmer plus ein Vorraum

Tabelle 11: Lohnkategorie der Lehrpersonen

	Aargau	BS/GS	Primarstufe
	Appenzell Ausserrhoden	BS	Primarstufe
	Bern	BS	Gemäss Ausbildung und Zusatzausbildung
	Freiburg	BS	Primarstufe für beide Lehrpersonen
	Glarus	BS	Primarstufe
	Luzern	BS	Primarstufe
	Nidwalden	GS	Gemäss Ausbildung und Zusatzausbildung
	St. Gallen	BS/GS	Primarstufe
	Thurgau	BS/GS	Die Lehrpersonen bleiben im Lohnband gemäss Ausbildung, erhalten für den Mehraufwand innerhalb des Versuchs eine Funktionszulage.
	Zürich	GS	Primarstufe
	Fürstentum Liechtenstein	BS	Kindergarten oder Primarschule je nach Diplom

Tabelle 12: Erfahrungswerte mit den Kosten

Erfahrungswerte mit den Kosten in einzelnen Schulversuchsgemeinden und Kostenberechnungen einzelner Kantone für eine flächendeckende oder eine kommunale Umsetzung der Basisstufe oder Grundstufe

	Aargau	BS/GS	<p>Der Mehraufwand ergibt sich hauptsächlich aus der Anpassung der Löhne der Kindergartenlehrpersonen an das Niveau der Primarlehrpersonen sowie der Ausstattung der Abteilungen der Eingangsstufe mit rund 1,5 Vollzeitäquivalenten. Andererseits fällt gegenüber dem heutigen System der relativ hohe Aufwand der Einschulungs- und der Kleinklassen weg. Andererseits fällt gegenüber dem traditionellen System der Aufwand für Einschulungs- und Kleinklassen weg.</p> <p>Die Basisstufe führt zu weniger Mehraufwand als die Grundstufe, obwohl damit ein Jahr länger 1,5 volle Lehrpensen pro Abteilung anfallen. Dies liegt im Pool-Effekt bei der Abteilungsbildung begründet. Bei der Basisstufe entstehen durch optimalere Abteilungsbildung weniger Abteilungen pro Schuljahrgang als bei der Grundstufe.</p> <p>(vgl. Differenzierte Darstellung der Gesamtkosten, Kantonsbericht Seite 39)</p>
	Bern	BS	<p>Kosten bei Einführung der Basisstufe</p> <p>In der Bildungsstrategie der Erziehungsdirektion des Kantons Bern werden die zusätzlichen Kosten (Lektionen für Teamteaching) bei einer flächendeckenden Einführung der Basisstufe mit CHF 40 Mio. (Kanton: CHF 28 Mio. / Gemeinden: CHF 12 Mio.) beziffert. Dies sind ca. 2,86% der Gesamtausgaben für die Volksschule.</p> <p>Die Kosten bei einer freiwilligen Einführung der Basisstufe bei einer Annahme der gestaffelten Umsetzung von 5 bis 50% der Gemeinden, belaufen sich auf CHF 2,0 bis 20 Mio. (Kanton: CHF 1,4 bis 14 Mio. / Gemeinden: CHF 0,6 bis 6 Mio.). Dies sind ca. 0,14 bis 1,43% der Gesamtausgaben für die Volksschule.</p> <p>(vgl. Kantonsbericht Seite 46)</p>
	Freiburg	BS	<p>Erfahrungen mit der Finanzierung einer Basisstufe werden vor allem auf dem Hintergrund von Schulen mit kleinen Schülerbeständen geführt. Erste Erfahrungen zeigen, dass organisatorisch flexibler auf die unterschiedlichen Klassenbestände eingegangen werden kann.</p> <p>(vgl. Kantonsbericht Seite 53)</p>
	Glarus	BS	<p>Bei einer flächendeckenden Einführung der Basisstufe Grundsätzlich kann von einer Erhöhung der Lohnkosten um 15 – 30% ausgegangen werden. Zu beachten gilt es, dass im Gegensatz zum Modell Kindergarten/Unterstufe mit dem Führen von Basisstufenklassen Blockzeiten ohne zusätzliche Kosten eingeführt werden und das Führen von Einführungsklassen entfällt. Heilpädagogische Schülerhilfe wird nicht zusätzlich angeboten, sondern gehört zum Gesamtpensum. Ausserdem könnte infolge Teamteaching die Klassengrösse von aktuell knapp 18 Lernenden erhöht werden, was Kosten sparen kann. Rechnet man die Kosten für den höheren Lohn der Kindergartenlehrpersonen und bezieht man die unterschiedlichen Gegebenheiten in unserem Kanton in Betracht (Bergschulen etc.), so kommt man auf den eingangs erwähnten Wert. Die genaue Prozentzahl ist vorwiegend von der konkreten Klassengrösse und den Lehrerlöhnen sowie von weiteren Faktoren abhängig.</p> <p>(vgl. Kantonsbericht Seite 57)</p>

	Luzern	BS	<p>Berechnungen der Mehrkosten für die Basisstufe ergeben, dass pro Basisstufenklassen 3 Lektionen mehr als im bisherigen System aufgewendet werden müssten.</p> <p>(vgl. differenzierte Darstellung der Kosten pro Basisstufenklasse, Kantonsbericht Seite 59)</p>
	St. Gallen	BS/GS	<p>Der Kanton St. Gallen hat die Kosten für eine flächendeckende Einführung auf der Grundlage der realen Zahlen des Schuljahres 2008/09 errechnet. Als Berechnungsgrundlage wurde eine Klassengrösse von 21 Kindern und ein Pensum von 46.5 Lektionen pro Klasse (darin sind der Fachunterricht Handarbeit, musikalische Grundschule und drei Lektionen Präsenzverpflichtung enthalten) eingesetzt. Die Fördermassnahmen werden je nach Bedarf, wie bei den Regelklassen, aus dem Pensenpool bezogen. Die Pensen für Fördermassnahmen sind in den Kostenberechnungen nicht enthalten. Bei einer flächendeckenden Einführung der Basisstufe 3 (Kindergarten und 1. Klasse) wäre für den Kanton St. Gallen mit Mehrkosten von 26% zu rechnen, bei der Einführung der Basisstufe 4 mit solchen von 29%. Im Vergleich der einzelnen Gemeinden fällt auf, dass die Unterschiede bezüglich Mehrkosten sehr gross sind. Einzelne Gemeinden kämen mit der Basisstufe 25% billiger, andere Gemeinden haben mit bis zu 50% Mehrkosten zu rechnen.</p> <p>(vgl. Kantonsbericht Seite 69)</p>
	Thurgau	BS/GS	<p>Für die fünf Versuchsabteilungen im Thurgau entstanden Projektkosten von rund Fr. 300 000.– pro Jahr. Diese erklären sich zum einen aus der Pensenanpassung zwischen Kindergarten- und Primarlehrpersonen, zum andern aus der Funktionszulage, mit welcher der zusätzliche Entwicklungsaufwand im Rahmen des Schulversuchs abgegolten wurde.</p>
	Fürstentum Liechtenstein	BS	<p>Erfahrungen mit der Finanzierung einer Basisstufe werden vor allem auf dem Hintergrund von Schulen mit kleinen Schülerbeständen geführt (Projekt Kleinschule Planken). Erste Erfahrungen zeigen, dass organisatorisch flexibler auf die unterschiedlichen Klassenbestände eingegangen werden kann.</p> <p>(vgl. Kantonsbericht Seite 80)</p>

4 bis 8

11 12 13

19 20 21

23 33 43

48 49 20

99 100 101

59 00 01

4 Summative und formative Evaluation und deren Ergebnisse

4.1 Einleitung

Die EDK-Ost beauftragte 2004 das Institut für Bildungsevaluation der Universität Zürich, PD Dr. Urs Moser und das Kompetenzzentrums Lehr- und Lerninstitut der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, Dr. Franziska Vogt mit der Umsetzung der wissenschaftlichen Evaluation der Schulversuche.

Auftrag

Ihr Konzept besteht aus einer zweiteiligen Evaluation, die organisatorisch von einander getrennt durchgeführt wurde. Die Ergebnisse sollen nach Abschluss der Evaluation wo sinnvoll zusammengeführt werden.

Summative Evaluation des Lernstandes der Schülerinnen und Schüler mit den erweiterten Fragstellungen: 1. Können die erwarteten Vorteile durch die Basisstufe oder Grundstufe erfüllt werden? Führt die Basisstufe oder Grundstufe zu keinen Nachteilen im Leistungsbereich?

Für die Lernstanderhebungen sind 564 Kinder aus den Klassen der Basisstufe und Grundstufe (Kinder der Versuchsgruppe) und 417 Kinder aus den Klassen des Kindergartens (Kinder der Kontrollgruppe) einbezogen worden.

Formative Evaluation des Prozesses zur Sicherstellung der kontinuierlichen Weiterentwicklung der Modelle der Basisstufe oder Grundstufe.

Befragt wurden die Eltern und die Lehrpersonen der Kinder und die kantonalen Projektverantwortlichen.

Organisation

Zur Befragungen wurden zwei Gruppen gebildet, die zu unterschiedlichem Zeitpunkt in die Evaluation einbezogen wurden, mit der Zielsetzung die Ergebnisse der ersten Gruppe (2004 – 2009) mit den Ergebnissen der zweiten Gruppe (2005 – 2010) vergleichen zu können. Es wurden fünf Testzeitpunkte verteilt über fünf Jahre festgelegt.

Berichterstattungen 2004 – 2010

Im Laufe der Evaluation erfolgten drei Berichterstattungen:

- 2004 Bestandesaufnahme mit Resultaten der ersten Gruppe (Kohorte 1)
- 2005 Bestandesaufnahme mit Resultaten der zweiten Gruppe (Kohorte 2)
- 2008 Zwischenbericht mit Resultaten der Kohorte 1 nach drei Testzeitpunkten und der Kohorte 2 nach zwei Testzeitpunkten und den Resultaten der Befragungen der Eltern und Lehrpersonen.
- 2010 Schlussberichte der summativen und formativen Evaluation

Die Daten und die Ergebnisse dieser Längsschnittstudie in Kindergarten und Primarschule und in der Basisstufe und der Grundstufe sind nicht nur für die Schul- und Unterrichtsentwicklung von Bedeutung, sondern bilden eine wichtige Grundlage für viele weitere Forschungsprojekte und Erkenntnisse über das System Schule hinweg. Schweizweit ist es die erste Erhebung des Lernstandes von rund 1000 Kindern (Versuchs- und Kontrollgruppe) ab 1. Kindergartenjahr bis 3. Primarklasse und die erste umfangreiche Befragung der Eltern und Lehrpersonen.

4.2 Lernfortschritte vom Eintritt in die Eingangsstufe bis zum Ende der dritten Klasse der Primarschule

Zusammenfassung der summativen Evaluation



Universität Zürich
Institut für Bildungsevaluation

Institut für Bildung und Evaluation
Assoziiertes Institut der Universität Zürich

PD Dr. Urs Moser und lic. phil. Nicole Bayer

4.2.1 Einleitung

Die vorliegende Zusammenfassung informiert über die Ergebnisse einer Längsschnittstudie, die im Sommer 2004 gestartet wurde und bis zum Sommer 2010 andauert. Verfolgt wurde dabei in erster Linie die Entwicklung der sprachlichen und mathematischen Kompetenzen sowie des sozial-emotionalen Befindens von Kindern im Kindergarten, in der Grundstufe und in der Basisstufe. Die dreijährige Grundstufe und die vierjährige Basisstufe sind zwei Modelle von Eingangsstufen, bei denen der Kindergarten und die erste beziehungsweise die erste und zweite Klasse der Primarschule zusammengefasst werden. Unterrichtet wird in altersdurchmischten Klassen mit dem Ziel, den Entwicklungsstand und die Bedürfnisse der Kinder zu berücksichtigen, wenn Entscheide über die Gestaltung des Lernprozesses und über den Übertritt in die Primarschule gefällt werden¹. Die Längsschnittstudie untersucht neben dem Lernfortschritt von Kindern in den drei Modellen der Eingangsstufe auch den Einfluss von individuellen Merkmalen wie Alter, Erstsprache, Geschlecht und soziale Herkunft auf den Lernfortschritt.

Der Vergleich anhand sprachlicher und mathematischer Kompetenzen mag eine gewisse Skepsis auslösen, weil die drei Modelle unterschiedliche Ziele verfolgen. Während sich der Kindergarten als eigenständige Bildungsinstitution in Abgrenzung zur Schule definiert², wird die Grundstufe/Basisstufe durch die Zusammenführung von Kindergarten und Primarschule zu einem integralen Bestandteil der Schule. Im Kindergarten werden die Kinder auf die Schule vorbereitet.

In der Grundstufe/Basisstufe beginnen die Kinder direkt mit der Schule und werden dann zu den Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen hingeführt, wenn sie dazu bereit sind³.

Trotz der unterschiedlichen Ausrichtung ist der Vergleich der drei Modelle anhand von sprachlichen und mathematischen Kompetenzen sinnvoll. Der Gegensatz zwischen dem schulischen und dem spielerischen Zugang zum Lernen der Kulturtechniken ist ein künstlicher. In diesem Alter geht es in jeder Bildungsinstitution darum, dass sich die Kinder numerisch-mathematische und sprachliche Kompetenzen im Sinne von Vorläuferkompetenzen aneignen. Auch die Kinder im Kindergarten werden mittlerweile individuell und systematisch zu den Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen hingeführt, wenn sie dazu bereit sind⁴.

¹ EDK (2006). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule, HarmoS-Konkordat. Bericht zur Vernehmlassung* (16.2.2006–30.11.2006). Seite 19.

² Aargau, Basel-Stadt, Freiburg, Luzern, Nidwalden, Obwalden, Schwyz, Uri, Wallis und Zug orientieren sich am Lehrplan Kindergarten für den deutschsprachigen Teil des Kantons Bern (verfügbar unter www.erz.be.ch/site/fb-volksschule-lehrplan-kindergarten.pdf).

³ Wannack, E. (2006). *Bildungsauftrag und Bildungsinhalte einer Neuausrichtung der Schuleingangsstufe im Kontext der obligatorischen Volksschulzeit*. Positionspapier, www.edk-ost.sg.ch.

⁴ «Kinder beginnen zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihr Interesse und ihre Fertigkeiten im Lesen, Schreiben, Rechnen und im Umgang mit elektronischen Medien zu entwickeln. Diesbezügliche Interessen und Lernbedürfnisse werden im Kindergarten ernst genommen und in Absprache mit den Lehrkräften des 1. und 2. Schuljahres mit entsprechenden Angeboten unterstützt» (Lehrplan Kindergarten für den deutschsprachigen Teil des Kantons Bern, 2009, Seite 44).

4.2.2 Zielsetzung und Fragestellung

Ziel der Längsschnittstudie ist die Beschreibung des Lern- und Entwicklungsstandes der Schülerinnen und Schüler vom Eintritt in die Grundstufe/Basisstufe beziehungsweise in den Kindergarten bis zum Ende der dritten Klasse. Die Beschreibung des Lernfortschritts erfolgt anhand von fünf Erhebungen, bei denen jeweils die allgemeinen kognitiven Grundfähigkeiten, sprachliche und mathematische Kompetenzen sowie das sozial-emotionale Befinden (Wohlbefinden, Peer-Akzeptanz und Selbstkonzept) der Kinder erfasst werden. Mit der Längsschnittstudie werden vier allgemeine Fragestellungen bearbeitet:

1. Wie entwickelt sich der Lern- und Entwicklungsstand von Kindern im Kindergarten, in der Grundstufe und in der Basisstufe?
2. Wie entwickelt sich der Lern- und Entwicklungsstand von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien oder von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten, in der Grundstufe und in der Basisstufe?
3. Wie entwickelt sich der Lern- und Entwicklungsstand der Kinder in Abhängigkeit von individuellen Merkmalen wie Alter, Erstsprache, Geschlecht und soziale Herkunft?
4. Über welche Kompetenzen verfügen die Kinder am Ende des Kindergartens, am Ende der Grundstufe beziehungsweise der ersten Klasse, am Ende der Basisstufe beziehungsweise der zweiten Klasse sowie am Ende der dritten Klasse?

Bei den ersten beiden Fragestellungen steht der Vergleich der drei Modelle im Vordergrund:

Lernen Kinder in Jahrgangsklassen mehr als in altersübergreifenden Lerngruppen? Können Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in Lerngruppen, in denen sich die Lehrpersonen am Lern- und Entwicklungsstand der Kinder orientieren, besser gefördert werden als in Jahrgangsklassen? Gelingt es in allen Modellen gleich gut, Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen zu fördern?

Die dritte und vierte Fragestellung werden unabhängig vom Modellvergleich beantwortet. Die Darstellung des Lern- und Entwicklungsstandes nach individuellen Merkmalen ermöglicht es, Angaben über die Entwicklung von primären Ungleichheiten – das sind Ungleichheiten aufgrund angeborener Schwächen oder fehlender Unterstützung der Kinder in der Familie – zu erhalten. Gelingt es der Schule, sozial oder kulturell bedingte Nachteile von Kindern zu kompensieren? Werden die Leistungsunterschiede zwischen den Kindern mit der Zeit grösser? Dank der differenzierten Erhebung sprachlicher und mathematischer Kompetenzen ist es zudem möglich, den Lern- und Entwicklungsstand konkret zu umschreiben und aufzuzeigen, über welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten verfügen.

4.2.3 Methode

Stichprobe

In die Längsschnittstudie wurden zwei Kohorten einbezogen: Kinder, die im Schuljahr 2004/05 in das erste Jahr der Grundstufe/Basisstufe beziehungsweise in den Kindergarten ein-

Tabelle 13: Stichprobe nach Kanton und Modell der Eingangsstufe

Kanton	Kindergarten	Grundstufe	Basisstufe	Total
Aargau	36	39	19	94
Bern	54		66	120
Freiburg	14		6	20
Glarus	16		10	26
Luzern	39		84	123
Nidwalden	20	43		63
St. Gallen	58	46	34	138
Thurgau	45	32	8	85
Zürich	135	177		312
Total	417	337	227	981

Schuljahr	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Kohorte 1	t1 Nov. 2004	t2 Juni 2006	t3 Juni 2007	t4 Juni 2008	t5 Juni 2009	
Kohorte 2		t1 Nov. 2005	t2 Juni 2007	t3 Juni 2008	t4 Juni 2009	t5 Juni 2010

Abbildung 8: Erhebungszeitpunkte (t) nach Kohorten

traten (Kohorte 1), und Kinder, die im Schuljahr 2005/06 in das erste Jahr der Grundstufe/Basisstufe beziehungsweise in den Kindergarten eintraten (Kohorte 2). Dadurch gelang es, 337 Kinder aus der Grundstufe und 227 Kinder aus der Basisstufe einzubeziehen. Für einen zuverlässigen Vergleich mit dem Kindergarten wurden 417 Kinder aus Kindergärten so ausgewählt, dass sich die drei Stichproben in Bezug auf die soziale Zusammensetzung möglichst ähnlich waren. Tabelle 13 gibt eine Übersicht über die Stichprobe, die sich auf verschiedene Kantone der Deutschschweiz verteilt.

Erhebungsdesign

Abbildung 8 gibt einen Überblick über die fünf Erhebungszeitpunkte der beiden Kohorten. Sämtliche Kinder wurden drei Monate nach dem Eintritt ins Bildungssystem ein erstes Mal getestet. Die zweite Erhebung erfolgte 19 Monate später. Die weiteren Erhebungen fanden jeweils am Ende des Schuljahres statt.

Die Kindergartenkinder befanden sich zum zweiten Erhebungszeitpunkt vor dem Übertritt in die erste Klasse der Primarschule, die Kinder der Grundstufe befanden sich zum dritten Erhebungszeitpunkt vor dem Übertritt in die zweite Klasse der Primarschule und die Kinder der Basisstufe befanden sich zum vierten Erhebungszeitpunkt vor dem Übertritt in die dritte Klasse der Primarschule. Kinder, die die fünf ersten Schuljahre ohne Wiederholen oder Überspringen einer Klasse durchliefen, befanden sich zum fünften Erhebungszeitpunkt am Ende der dritten Klasse der Primarschule. Bis im Sommer 2010 wird der Lern- und Entwicklungsstand von allen beteiligten Schülerinnen und Schülern fünf Mal erhoben sein⁵.

Test und Befragung

Der Lern- und Entwicklungsstand der Kinder wurde mit verschiedenen altersadäquaten Instrumenten erfasst. Beim ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt wurden die Tests in der Regel von den Klassenlehrpersonen der Kinder durchgeführt. Der Verzicht auf externe Testleiterinnen und Testleiter gefährdet zwar die Objektivität der Durchführung. Dem steht aller-

dings die Tatsache gegenüber, dass viele Kinder in diesem Alter in unvertrauten Situationen beziehungsweise bei fremden Personen ihre eigentlichen Fähigkeiten nicht zeigen können. Ab dem dritten Erhebungszeitpunkt wurde die Testdurchführung durch externe Lehrpersonen durchgeführt. Ein Teil des Erhebungsinstruments zur Erfassung der sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten wurde in der Zwischenzeit veröffentlicht⁶.

Darstellung der Ergebnisse

Für die Beschreibung der sprachlichen und mathematischen Kompetenzen zu fünf Erhebungszeitpunkten wurde der Aufgabenpool der ersten Erhebung für jede weitere Erhebung durch anspruchsvollere Aufgaben ergänzt. Aufgaben, die bei nachfolgenden Erhebungszeitpunkten zu einfach waren, wurden weggelassen. Dieses Vorgehen führte zu verschiedenen, überlappenden Testversionen (t1 bis t5), die jeweils durch eine Anzahl gleicher Aufgaben miteinander verbunden waren. Dadurch konnten für die einzelnen Kompetenzen Skalen entwickelt werden, auf denen sich der Lernfortschritt kontinuierlich abbilden lässt⁷.

Die Ergebnisse in den Tests wurden in die standardisierte Normalverteilung transformiert, wobei zum ersten Erhebungszeitpunkt der Mittelwert auf 500 Punkte und die Standardabweichung auf 100 Punkte festgelegt wurden. Durch die Verbindung der Testversionen erweitert sich die Skala mit jedem Erhebungszeitpunkt gegen oben.

⁵ Die Ergebnisse der fünften Erhebung der Kohorte 2 sind in dieser Zusammenfassung noch nicht enthalten. Sie werden in den ausführlichen wissenschaftlichen Schlussbericht, der im Herbst 2010 erscheint, einfließen.

⁶ Moser, U. & Berweger, S. (2007). *wortgewandt & zahlenstark: Lern- und Entwicklungsstand bei 4- bis 6-Jährigen*. St. Gallen und Zürich: Interkantonale Lehrmittelzentrale, Lehrmittelverlage der Kantone St. Gallen und Zürich.

⁷ Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in den Leistungstests wurden nach dem Rasch-Modell skaliert, ein Modell auf der Grundlage der Item Response Theory (IRT) beziehungsweise der probabilistischen Testtheorie. Vgl. Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion*. Bern: Hans Huber.

4.2.4 Ergebnisse

Schullaufbahn

Einer der Hauptunterschiede zwischen den Modellen der Eingangsstufe betrifft die Massnahmen für Kinder, die nicht wie vorgesehen in die Primarschule übertreten.

Kindergartenkinder, die zum Zeitpunkt des regulären Übertritts in die Primarschule den Lernanforderungen der ersten Klasse noch nicht gewachsen sind und für die ein weiterer Verbleib im Kindergarten nicht angebracht ist, werden häufig in Einschulungsklassen unterrichtet. Ziel der Einschulungsklassen ist es, die Kinder im Anschluss an den Kindergarten auf die Lernanforderungen der Primarschule vorzubereiten. Einschulungsklassen sind Teil des sonderpädagogischen Angebotes. Daneben besteht auch die Möglichkeit, eine Klasse zu überspringen (Akzeleration) oder eine Klasse zu wiederholen (Repetition). Alle diese Massnahmen sind in der Regel mit einem Klassenwechsel verbunden.

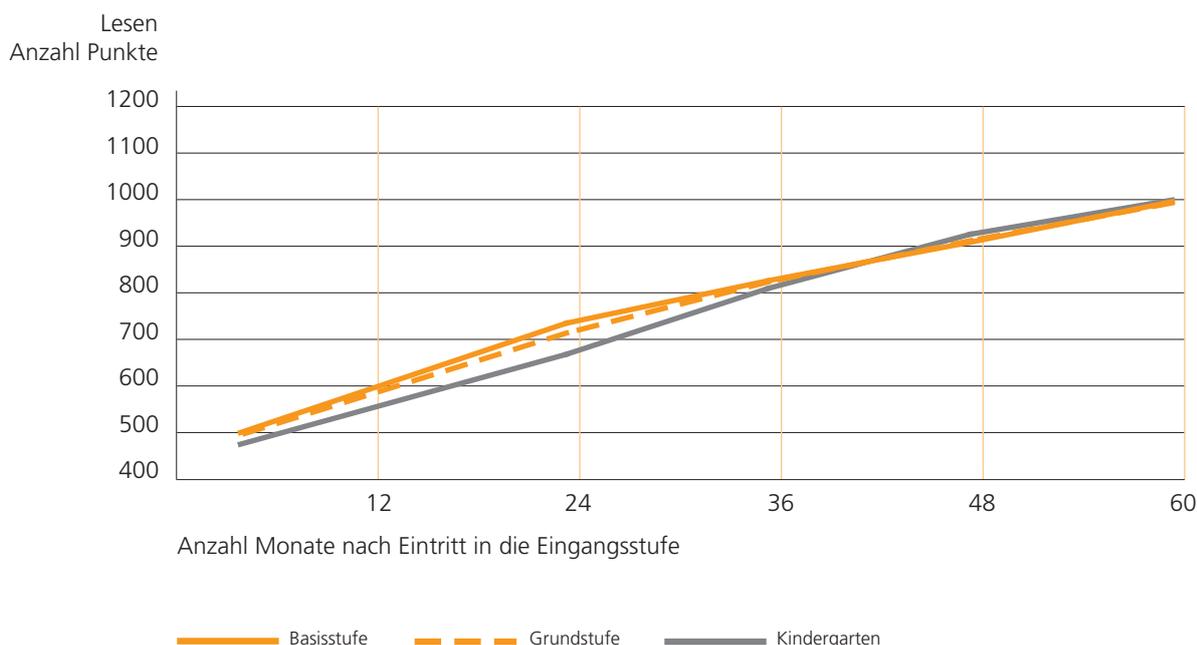
Die Grund- und Basisstufe wählt einen anderen pädagogischen Ansatz, bei dem den Kindern der Klassenwechsel in der Regel erspart bleibt. Die Verweildauer in der Grundstufe/Basisstufe richtet sich nach den unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsverläufen der Kinder. Die Grundstufe wird beispielsweise in zwei, drei oder vier Jahren durchlaufen, die Basisstufe in drei, vier oder fünf Jahren. Einschulungsklassen sind neben der Grundstufe/Basisstufe nicht mehr vorgesehen. Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen werden durch Fachkräfte so weit wie möglich in der Klasse betreut.

Der unterschiedliche Umgang mit individuellen Lern- und Entwicklungsverläufen zeigt sich auch in den Stichproben. Rund 7 Prozent der Kindergartenkinder wurden in eine Einschulungsklasse eingewiesen. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass dieser Anteil je nach Kanton unterschiedlich gross ist⁸. Die Grund- und Basisstufe konnte nahezu auf das Sonderklassenangebot verzichten. Etwas schwieriger erweist sich ein Vergleich der Repetitions- und Akzelerationsquoten, weil diese von Kanton zu Kanton unterschiedlich und auch schwierig zu definieren sind⁹. Der Tendenz nach wird die Möglichkeit zur flexiblen Verweildauer in der Grundstufe/Basisstufe etwas häufiger genutzt als Repetitionen und Akzelerationen im herkömmlichen Modell stattfinden.

Lernfortschritt nach den Modellen der Eingangsstufe

Schülerinnen und Schüler der Grundstufe/Basisstufe erreichen in den ersten beiden Jahren einen statistisch signifikant und praktisch bedeutsam grösseren Lernfortschritt als Kindergartenkinder. Dieser Vorsprung wurde für die Kompetenzbereiche phonologische Bewusstheit, Lesen, Schreiben und Mathematik nachgewiesen. Die Kindergartenkinder holen die Rückstände bis zum Ende der ersten Klasse weitgehend, bis zum Ende der zweiten Klasse vollständig auf. Nahezu keine Unterschiede zwischen den Kindern der Grundstufe/Basisstufe und des Kindergartens sind hingegen in der Wortschatzentwicklung nachweisbar. Auch das Wohlbefinden im Kindergarten beziehungsweise in der Grundstufe/Basisstufe, die sozialen Beziehungen zu andern Kindern der Klasse (Peer-

Abbildung 9: Lernfortschritt im Lesen nach Modell Eingangsstufe



Akzeptanz) und das Selbstvertrauen werden von den Kindern in allen drei Modellen etwa gleich positiv eingeschätzt.

Am deutlichsten zeigten sich die unterschiedlichen Wirkungen der drei Modelle im Kompetenzbereich Lesen. Abbildung 9 zeigt den Verlauf der Lernfortschritte im Lesen für die drei Modelle nach der statistischen Kontrolle von Alter, Erstsprache, Geschlecht und sozialer Herkunft der Kinder¹⁰. Auf der X-Achse ist die Zeit eingetragen (Anzahl Monate nach dem Eintritt in die Eingangsstufe), auf der Y-Achse sind die Punkte auf der Leseskala eingetragen. Die drei Kurven repräsentieren die Lernfortschritte in den drei Modellen.

In den ersten beiden Jahren ist der Lernfortschritt in der Grundstufe/Basisstufe deutlich grösser als im Kindergarten, was in der Steilheit der Kurven zum Ausdruck kommt. Im dritten Jahr ist der Lernfortschritt der ehemaligen Kindergartenkinder, die mittlerweile in die erste Klasse der Primarschule übergetreten sind, deutlich grösser. Die Kurve der ehemaligen Kindergartenkinder verläuft steiler. Bei den Kurven des Lernfortschritts in der Grundstufe/Basisstufe ist hingegen im dritten Jahr ein Dämpfungseffekt festzustellen. Danach ist der Anstieg der drei Kurven bis zum fünften Erhebungszeitpunkt nahezu gleich.

Die Lernfortschritte verlaufen in den ersten drei Jahren entsprechend den Intentionen des Kindergartens beziehungsweise der Grundstufe/Basisstufe. Während das Lesen im Kindergarten nicht direkt vermittelt wird, richtet sich der Zugang zum Lesen in der Grundstufe/Basisstufe nach dem Lern- und Entwicklungsstand der Kinder¹¹. Der steilere Anstieg des Lernfortschritts in der Grundstufe/Basisstufe während der ersten beiden Jahre zeigt sich im Lesen besonders deutlich. Er ist in den Kompetenzbereichen phonologische Bewusstheit, Schreiben und Mathematik ebenfalls statistisch signifikant, jedoch weniger spektakulär.

Lernfortschritt nach individuellen Merkmalen

Kinder treten mit sehr unterschiedlichen Fähigkeiten in den Kindergarten beziehungsweise in die Grundstufe/Basisstufe ein. Ein Teil der Kinder kennt bereits Buchstaben und Zahlen und verfügt über einen für das Alter differenzierten Wortschatz. Ein Teil der Kinder kennt dagegen kaum die wichtigsten Begriffe des Alltags auf Deutsch. Die grossen Unterschiede in den verschiedenen Kompetenzbereichen lassen sich durch die Erstsprache und die soziale Herkunft der Kinder besonders gut erklären; weniger bedeutsam sind Alter und Geschlecht.

Kinder mit *Deutsch als Zweitsprache* verfügen beim Eintritt in den Kindergarten beziehungsweise in die Grundstufe/Basisstufe bereits über statistisch signifikant und deutlich geringe-

re sprachliche und mathematische Fähigkeiten, die sie während der ersten drei Jahre ihrer Schullaufbahn nicht zu kompensieren vermögen. Besonders gross sind die Unterschiede im Wortschatz. Zwar gelingt es den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache bis zum Ende der dritten Klasse, ihren immensen Rückstand etwas wettzumachen. Die Differenz bleibt aber sehr gross.

Abbildung 10 zeigt den Lernfortschritt in der Mathematik im Kindergarten und in der Grundstufe/Basisstufe, aufgeteilt nach der Erstsprache der Kinder. Der Verlauf der Kurven macht deutlich, dass der Lernfortschritt der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten und in der Grundstufe/Basisstufe nahezu gleich verläuft. Kinder mit Deutsch als Erstsprache lernen in der Grundstufe/Basisstufe zuerst mehr als im Kindergarten. Am Ende der dritten Klasse zeigen sich jedoch keine Unterschiede mehr zwischen den Kindern mit Deutsch als Erstsprache, die auf der Eingangsstufe entweder den Kindergarten oder die Grundstufe/Basisstufe besuchten. Die Unterschiede zwischen den Kindern mit Deutsch als Erstsprache und den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache sind am Ende der dritten Klasse etwa gleich gross wie beim Eintritt in die Eingangsstufe.

Ganz ähnlich sind die Ergebnisse, wenn die sprachlichen und mathematischen Kompetenzen nach der *sozialen Herkunft* der Kinder dargestellt werden. Die Unterschiede nach sozialer Herkunft zeigen sich bereits beim Eintritt in den Kindergarten beziehungsweise in die Grundstufe/Basisstufe; am deutlichsten ebenfalls beim Wortschatz, weniger stark bei der phonologischen Bewusstheit und der Mathematik. Eher geringe Rückstände der Kinder mit benachteiligender sozialer Herkunft bestehen hingegen beim Schreiben und Lesen – zwei Kompetenzen, die meist erst durch die Schule vermittelt werden. Kinder mit sozio-ökonomisch benachteiligender Herkunft lernen zwar in den drei Modellen der Eingangsstufe nicht weniger als solche mit sozioökonomisch privilegierter Herkunft, ihren Anfangsrückstand vermögen sie aber bis zum Ende der dritten Klasse nicht aufzuholen.

⁸ Eher häufig fanden Übertritte in Einschulungsklassen in den Kantonen Aargau, St. Gallen und Thurgau statt, eher selten in den Kantonen Bern, Glarus, Luzern, Nidwalden und Zürich.

⁹ Im Kanton Luzern ist es beispielsweise möglich, halbjährlich in die Basisstufe einzutreten, was streng genommen als Überspringen einer halben Klasse interpretiert werden könnte.

¹⁰ Mit der statistischen Kontrolle wird gewährt, dass der Vergleich nicht durch Unterschiede in der Zusammensetzung der drei Stichproben verzerrt wird. Die Effekte von Alter, Erstsprache, Geschlecht und sozialer Herkunft auf den Lernfortschritt werden durch ein rechnerisches Verfahren eliminiert.

¹¹ Mittlerweile wird auch im Kindergarten der Zugang zu den Kulturtechniken gemäss Lehrplan ermöglicht (vergleiche Fussnote 3).

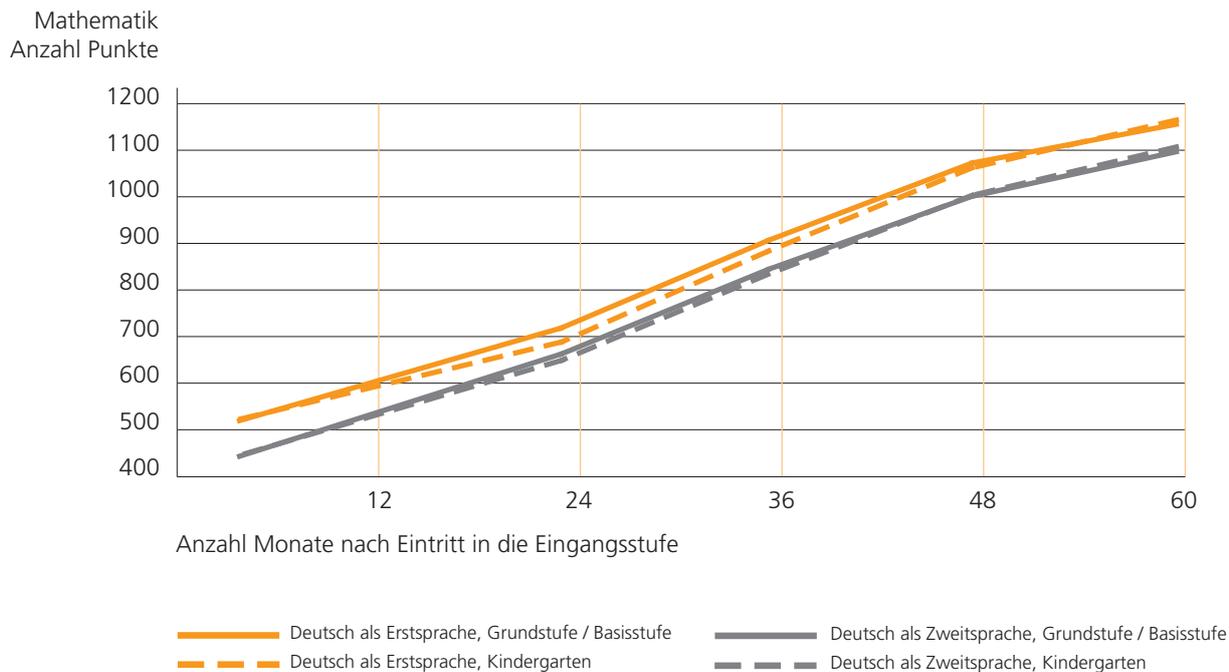


Abbildung 10: Lernfortschritt in Mathematik nach Modell Eingangsstufe und Erstsprache

Auch das *Alter* hängt mit dem Lern- und Entwicklungsstand im Kindergarten beziehungsweise in der Grundstufe/Basisstufe statistisch signifikant zusammen. Ältere Schülerinnen und Schüler verfügen beim ersten Erhebungszeitpunkt über bessere sprachliche und mathematische Kompetenzen als jüngere. Allerdings zeigt sich, dass mit der Zeit das Alter an Bedeutung für den Lernfortschritt verliert. Während Kinder mit benachteiligender sozialer Herkunft und mit Deutsch als Zweitsprache nach fünf Jahren immer noch grosse Leistungsrückstände aufweisen, sind am Ende der dritten Klasse für die Kinder verschiedener Altersgruppen nahezu keine Leistungsunterschiede mehr nachweisbar.

Die Lernfortschritte der Kinder mit Deutsch als Erstsprache sowie der Kinder aus sozio-ökonomisch benachteiligten Verhältnissen sind in allen drei Modellen und in allen Kompetenzbereichen nahezu gleich gross. Trotz expliziter Ausrichtung des Lernens am Lern- und Entwicklungsstand der Kinder, gelingt es auch in der Grundstufe/Basisstufe nicht, die sprachlichen und mathematischen Defizite von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen zu kompensieren. Allerdings gilt es auch festzuhalten, dass diese Kinder zumindest während der ersten vier Jahre in allen drei Modellen nicht weniger lernen als Kinder mit Deutsch als Erstsprache und Kinder aus sozioökonomisch privilegierten Verhältnissen.

Entwicklung von primären Ungleichheiten

Kinder unterscheiden sich in den sprachlichen und mathematischen Kompetenzbereichen beim Eintritt in den Kindergarten und in die Grundstufe/Basisstufe vor allem deshalb, weil sie in der Familie unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten erfahren und weil sich die Vermittlung der Bildungssprache oder der Lern- und Bildungsmotivation je nach Familie unterscheidet. Primäre Ungleichheiten erklären, weshalb Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien trotz ähnlicher Potenziale die Schullaufbahn mit geringerem Vorwissen starten als Kinder aus sozioökonomisch privilegierten Familien. Demgegenüber zeigen sich sekundäre soziale Ungleichheiten meist bei den Schnittstellen des Bildungssystems, wenn beispielsweise für Schülerinnen und Schüler mit gleichen schulischen Leistungen je nach sozialer Herkunft der Familie sozial-schichtspezifische Übertrittsentscheidungen zustande kommen.

Dank gleichem Lernfortschritt von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft vergrössern sich die primären Ungleichheiten bis zum Ende der dritten Klasse nur gering. Es gibt jedoch auch Anzeichen dafür, dass die primären Ungleichheiten im Laufe der Schulzeit zunehmen, wenn sozioökonomisch bedingte Nachteile mit sprachlichen Schwierigkeiten zusammenfallen. Abbildung 10 zeigt den Lernfortschritt im Lesen von zwei Extremgruppen: Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen mit Deutsch als Zweitsprache und

Kinder aus sozioökonomisch privilegierten Verhältnissen mit Deutsch als Erstsprache.

Während die beiden Kurven bis zum Ende der zweiten Klasse nahezu parallel verlaufen, öffnet sich bis zum Ende der dritten Klasse eine Schere. Die Leistungsdifferenz zwischen den beiden Gruppen nimmt zu. Inhaltlich lässt sich dieser Schereneffekt erklären. Die Lesefähigkeiten am Ende der zweiten Klasse entsprechen insbesondere den Lesefertigkeiten Buchstaben werden erkannt, Silben, Wörter, Sätze und kurze Geschichten werden gelesen und verstanden. Diese Lesefertigkeiten beherrscht der grosse Teil der Schülerinnen und Schüler am Ende der zweiten Klasse. Am Ende der dritten Klasse liest ein Teil der Schülerinnen und Schüler problemlos auch längere Texte, deren Verständnis einen differenzierten Wortschatz voraussetzt. Das Verständnis von komplexeren und längeren Texten ist stark von der sozialen Herkunft und den Kenntnissen der Unterrichtssprache abhängig. Der Rückstand im Wortschatz wirkt sich für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache aus so-zioökonomisch benachteiligten Verhältnissen besonders stark aus.

Der in Abbildung 10 dargestellte Schereneffekt zeigt sich auch für andere Kompetenzbereiche, allerdings nicht so stark. Es deutet sich an, dass die primären sozialen Ungleichheiten im Laufe der Schulzeit eher zu- als abnehmen.

Die Bedeutung von Vorläuferkompetenzen

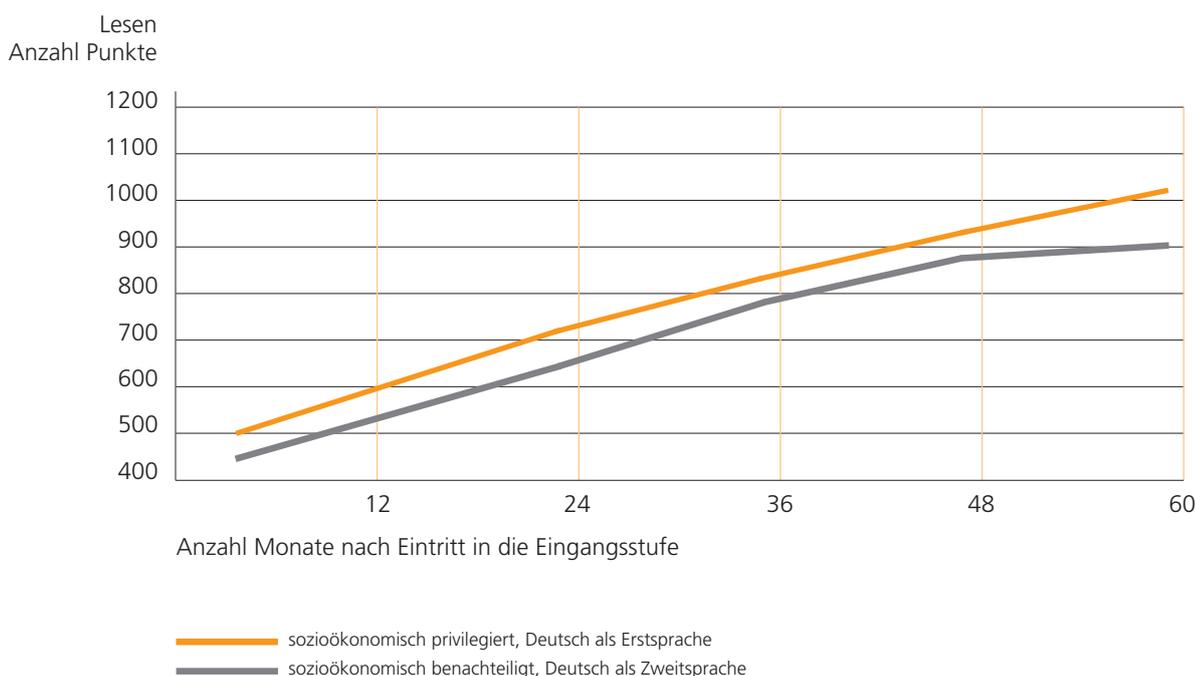
In den letzten Jahren konnte verschiedentlich nachgewiesen werden, wie wichtig die Förderung im Kindergarten beziehungsweise in der Grundstufe/Basisstufe ist. Kinder, die bereits im Vorschulalter sogenanntes «domänenspezifisches Wissen» erwerben und über gute Vorläuferkompetenzen des Lesens, Schreibens und der Mathematik sowie über einen dem Alter entsprechenden Wortschatz verfügen, sind in der Primarschule eher erfolgreich und sichern ihren Erfolg nachhaltig¹². Allerdings nur unter der Bedingung, dass beispielsweise Lese- und Rechenkompetenzen aus eigener Initiative erworben und nicht durch Instruktion der Eltern antrainiert werden¹³.

Wie wichtig die Vorläuferkompetenzen phonologische Bewusstheit und numerisch-mathematische Kompetenzen für den Lernfortschritt sind, zeigt sich auch in dieser Längsschnittstudie. Als phonologische Bewusstheit werden der umfassende Einblick in die Lautstruktur und der Umgang mit

¹² Krajewski, K. & Schneider, W. (2006). Mathematische Vorläuferfertigkeiten im Vorschulalter und ihre Vorhersagekraft für die Mathematikleistungen bis zum Ende der Grundschulzeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53, 246–262.

¹³ Stamm, M. (2003). *Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen. Leistung, Interesse und Schulerfolg ein Jahr vor dem Abschluss der obligatorischen Schulzeit*. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen.

Abbildung 11: Entwicklung der primären Ungleichheiten im Lesen



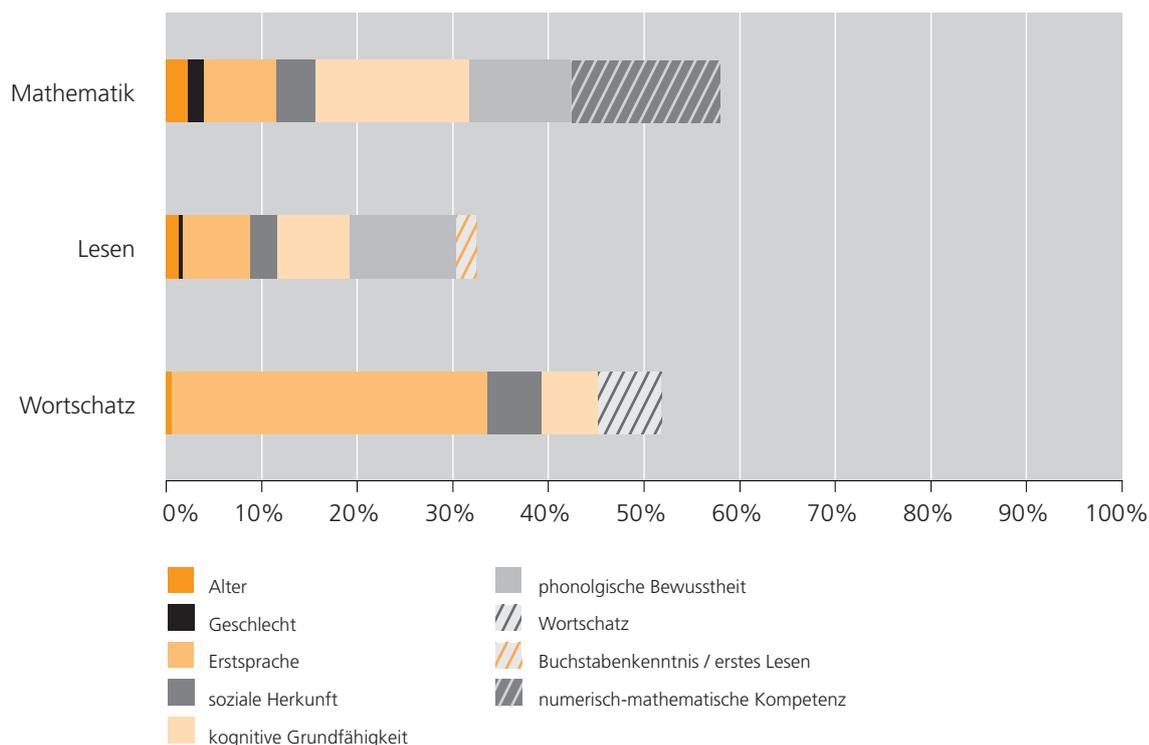


Abbildung 12: Erklärung der Unterschiede in den Lernfortschritten bis zum Ende der dritten Klasse: Prozentanteile (aufgeklärte Varianz)

gesprochener Sprache bezeichnet. Konkret bedeutet dies, dass Kinder beispielsweise Reime und Silben, aber auch Einzellaute erkennen und unterscheiden können. Als numerisch-mathematische Kompetenzen werden mengenbezogenes Wissen und elementare Mathematisierungsfähigkeiten bezeichnet. Konkret bedeutet dies, dass Kinder beispielsweise ein Verständnis von Mengen haben oder Objekte klassifizieren und zählen können.

Abbildung 12 zeigt, wie viel Prozent der Unterschiede im Lernfortschritt bis zum Ende der dritten Klasse durch individuelle Merkmale und durch Vorläuferkompetenzen zum zweiten Erhebungszeitpunkt (24 Monate nach Eintritt in die Eingangsstufe) erklärt werden.

Die grösste Bedeutung für den *Lernfortschritt in der Mathematik* haben die Vorläuferkompetenzen. 26 Prozent des Lernfortschritts bis zum Ende der dritten Klasse werden durch die numerisch-mathematischen Kompetenzen und die phonologische Bewusstheit erklärt. 16 Prozent werden durch die kognitive Grundfähigkeit erklärt, 8 Prozent durch die Erstsprache, 4 Prozent durch die soziale Herkunft und je rund 2 Prozent durch Alter und Geschlecht.

Für den *Lernfortschritt im Lesen* ist die phonologische Bewusstheit besonders wichtig. Sie erklärt 11 Prozent des Lern-

fortschritts bis zum Ende der dritten Klasse. Buchstabenkenntnis und erstes Lesen erklärt hingegen nur 2 Prozent. Je 7 Prozent des Lernfortschritts bis zum Ende der dritten Klasse werden durch die kognitive Grundfähigkeit und die Erstsprache erklärt, 3 Prozent durch die soziale Herkunft und 1 Prozent durch das Alter.

Für die *Wortschatzentwicklung* bleibt die Erstsprache zentral. Sie erklärt 33 Prozent des Lernfortschritts bis zum Ende der dritten Klasse. 7 Prozent werden durch den Wortschatz zum zweiten Erhebungszeitpunkt erklärt, je 6 Prozent durch die kognitive Grundfähigkeit und die soziale Herkunft und 1 Prozent durch das Alter.

Sprachliche und mathematische Kompetenzen

Lesekompetenzen – Die Beschreibung der Lesekompetenzen zu unterschiedlichen Zeitpunkten zeigt, dass beim Eintritt ins Bildungssystem rund ein Drittel der Kinder einige Buchstaben kennt und zum Teil bereits einfache Silben oder Wörter lesen kann. Zwei Drittel kennen zu diesem Zeitpunkt noch keine Buchstaben.

Die je nach Modell unterschiedlichen Lernfortschritte im Lesen zeigen sich nach zwei Jahren besonders deutlich. Der Anteil an Kindern, die bereits Sätze lesen und verstehen, ist in der Grundstufe/Basisstufe grösser als im Kindergarten. Allerdings

hat es auch in diesen beiden Modellen noch Kinder, die erst am Anfang des Leselernprozesses stehen. Im Kindergarten liegen die Lesekompetenzen zum gleichen Zeitpunkt näher beieinander. Der Anteil an Kindern, die bereits Sätze lesen und verstehen, ist im Kindergarten geringer als in der Grundstufe/Basisstufe.

Nach vier Jahren im Bildungssystem können rund 80 Prozent der Kinder einfache Fliesstexte lesen und verstehen. 15 Prozent verfügen über rudimentäre Lesefertigkeiten und verstehen Wörter und einfache Sätze. Die restlichen 5 Prozent können erst Silben und einfache Wörter lesen. Ein Jahr später verfügen sämtliche Schülerinnen und Schüler über rudimentäre Lesefertigkeiten, rund 60 Prozent verstehen einfache Fliesstexte, rund 40 Prozent sind in der Lage, anspruchsvolle Erlebnisberichte oder einfache Sachtexte zu verstehen, was Interpretationen und das Erkennen von Zusammenhängen im Text voraussetzt.

Wortschatz – Rund 20 Prozent der Kinder fehlt beim Eintritt ins Bildungssystem der dem Alter entsprechende, aktive deutsche Wortschatz. Rund 80 Prozent der Kinder können Begriffe und Tätigkeiten aus der kindlichen Erlebniswelt und einfache Ober- und Unterbegriffe aus dem Alltag benennen (Hammer, Apfel schälen, sich verstecken, Kleider, Traube). Schwierigere Begriffe werden noch umschrieben.

Mit zunehmender Dauer entwickelt sich der Wortschatz der Kinder. Der Anteil an Kindern, deren Wortschatz auf die kindliche Erlebniswelt beschränkt ist, verringert sich bis zum letzten Erhebungszeitpunkt auf rund 30 Prozent. Nach vier Jahren im Bildungssystem verfügen 50 Prozent, nach fünf Jahren 70 Prozent der Kinder über einen differenzierten Wortschatz, der zusammengesetzte Nomen, Begriffe für spezifische Objekte und Tätigkeiten sowie anspruchsvolle Oberbegriffe enthält (Thermometer, kariert, Welpen, Insekten).

Mathematik – Beim Eintritt ins Bildungssystem können rund 75 Prozent der Kinder kleinere Mengen zählend erfassen und kennen die arabischen Zahlsymbole bis 10. Einfache Additionen und Subtraktionen anhand bildlicher Darstellungen im Zahlenraum bis 10 werden ebenfalls richtig gelöst. Die restlichen 25 Prozent der Kinder kommen nicht über Mengen mit vier Elementen hinaus.

Nach zwei Jahren im Bildungssystem sind die Unterschiede zwischen den Kindern besonders gross. Einige Kinder können mit Mengen bis höchstens 10 Elemente umgehen, während andere Kinder die arabischen Zahlsymbole im Zahlenraum bis 100 kennen und zweistellige Zahlen im Zahlenraum bis 20 addieren und subtrahieren.

Zum dritten Erhebungszeitpunkt kennen knapp 45 Prozent, zum vierten Erhebungszeitpunkt rund 90 Prozent der Kinder die arabischen Zahlensymbole im Zahlenraum bis 1000. Sie lösen Additionen und Subtraktionen im Zahlenraum bis 100 und beherrschen das kleine Einmaleins.

Zum fünften Erhebungszeitpunkt bewegen sich über 70 Prozent der Kinder bei Grundoperationen sicher im Zahlenraum bis 1000 und lösen erste Textaufgaben, die die Kenntnis von einfachen Grundbegriffen der Mathematik erfordern (beispielsweise Einer, Hunderter).

4.2.5 Diskussion

Strukturreform mit Wirkung

Die Grundstufe/Basisstufe ist eine Strukturreform, die für den Lern- und Entwicklungsstand bedeutsam ist. Die Möglichkeit, den Kindern die Kulturtechniken bereits in den ersten beiden Jahren der Grundstufe/Basisstufe zu vermitteln, wird vor allem im Lesen und Schreiben, aber auch in der Mathematik genutzt. Neben den leicht grösseren Lernfortschritten in den sprachlichen und mathematischen Kompetenzen – wohlverstanden ohne Nachteile bei der Einschätzung des Wohlbefindens, der sozialen Beziehungen zu andern Kindern der Klasse (Peer-Akzeptanz) und des Selbstvertrauens – erfüllen die neuen Modelle der Eingangsstufe ihren integrativen Auftrag. Kinder der Grundstufe/Basisstufe wechseln in der Regel weder in eine Einführungsklasse noch – als Folge der Akzeleration oder Repetition – in eine andere Regelklasse. Im Vergleich dazu treten rund 9 Prozent der Kindergartenkinder in eine Einführungsklasse über oder wiederholen das zweite Jahr des Kindergartens.

Strukturreform ohne Anschluss

Bis zum heutigen Zeitpunkt endet der altersdurchmischte, nach dem Lern- und Entwicklungsstand der Kinder ausgerichtete Unterricht in der Grundstufe nach drei, in der Basisstufe nach vier Jahren. Die Schülerinnen und Schüler treten in die zweite oder dritte Klasse der Primarschule über, wozu sie in der Regel genügend vorbereitet sind. Bis zu diesem Zeitpunkt haben die ehemaligen Kindergartenkinder ihren Rückstand aus den ersten zwei Jahren vollständig wettgemacht. Mit dem pädagogischen Konzept der Grundstufe/Basisstufe können die Kulturtechniken im Vorschulalter zwar früher als im Kindergarten gefördert werden. Der Effekt erweist sich aber nicht als nachhaltig.

Ein Grund dafür könnte darin liegen, dass das Bildungssystem in den meisten Fällen noch keine Anschlusslösung für die

Grundstufe/Basisstufe anbietet. Mit dem Übertritt in die zweite beziehungsweise dritte Klasse endet auch die individuelle Ausrichtung des Unterrichts am Lern- und Entwicklungsstand der Kinder. Die Primarschule ist dem Jahrgangsklassenprinzip und entsprechenden Lehrplanziele verpflichtet. Ohne konsequente Fortsetzung der Individualisierung mit individuellen Lernzielen anstelle von Jahrgangsziele kann es in der Primarschule nur zu einer «systembedingten» Angleichung des Lern- und Entwicklungsstandes kommen.

Bedeutsame Herkunftseffekte

Die erhoffte Wirkung des altersdurchmischten, am Lern- und Entwicklungsstand ausgerichteten Lernens in der Grundstufe/Basisstufe auf die Lernfortschritte von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen oder von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache blieb aus. Die primären Ungleichheiten, die sich beim Eintritt ins Bildungssystem manifestieren, bleiben sowohl in der Grundstufe/Basisstufe als auch im Kindergarten bestehen.

Die Kenntnisse der Unterrichtssprache Deutsch und die soziale Herkunft erklären die unterschiedlichen Lernfortschritte der Kinder bis zum Ende der dritten Klasse zu einem beachtlichen Teil. Die Entwicklungsmöglichkeiten im Vorschulalter und die Kenntnis der Bildungssprache sind für den Erfolg in der Schule zentral. Dies wird insbesondere durch die Ergebnisse zum Wortschatz deutlich. Im Gegensatz zu den Lernfortschritten im Lesen und Schreiben sowie in der Mathematik entwickelt sich der Wortschatz auch in den ersten drei Jahren in allen drei Modellen der Eingangsstufe ähnlich. Die Wortschatzentwicklung wird insbesondere durch die sprachliche Sozialisation der Kinder zuhause bestimmt.

Vorteile dank Vorläuferkompetenzen

Mathematische Kompetenzen und Lesekompetenzen werden zwar auch durch die Herkunft bestimmt, vor allem aber durch das Vorwissen. Mathematische Vorläuferkompetenzen – beispielsweise Mengenverständnis, Objekte klassifizieren und zählen – erweisen sich als besonders starke Prädiktoren des Lernfortschritts bis zum Ende der dritten Klasse. Die phonologische Bewusstheit – beispielsweise Anlaute und Endlaute hören oder Silben klatschen – ist für den Lernfortschritt sowohl im Lesen als auch in der Mathematik zentral. Kinder, die nach zwei Jahren Kindergarten beziehungsweise Grundstufe/Basisstufe über ausreichende Vorläuferkompetenzen und einen dem Alter entsprechenden Wortschatz verfügen, profitieren im Unterricht bis zum Ende der dritten Klasse wesentlich mehr und erreichen grössere Lernfortschritte als Kinder, die in diesen Kompetenzbereichen vergleichsweise schlecht abschneiden. Die Förderung von Vorläuferkompetenzen und

Wortschatz gelingt vor allem bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und bei sozioökonomisch benachteiligten Kindern noch nicht im gewünschten Ausmass.

Gleichwertige Modelle

Aufgrund der Längsschnittstudie können die drei Modelle der Eingangsstufe als gleichwertig bezeichnet werden. Entsprechend den curricularen Vorgaben werden in allen drei Modellen die Ziele am Ende der dritten Klasse gleich gut erfüllt. Die Kinder fühlen sich in altersdurchmischten Lerngruppen ebenso wohl wie in den Kindergartenklassen und auch ihre sozialen Beziehungen zu den andern Kindern der Klasse hängen nicht davon ab, ob sie ausschliesslich mit gleichaltrigen oder mit älteren und jüngeren Kinder unterrichtet werden. Auch die Integration von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, die traditionell in Einschulungsklassen unterrichtet werden, wirkt sich nicht auf die Ergebnisse der Grundstufe/Basisstufe aus. Zugleich gelingt es in keinem der Modelle, die primären Ungleichheiten – bedingt durch unterschiedliche Lern- und Entwicklungsmilieus im Vorschulalter und die Kenntnis der Bildungssprache – zu verringern.

Welche Massnahmen notwendig sind, damit alle Kinder die Bildungssprache nach dem Kindergarten beziehungsweise nach den ersten beiden Jahren der Grundstufe/Basisstufe so beherrschen, dass für sie ein dem Potenzial entsprechender Lernfortschritt möglich wird, bleibt weiterhin unklar. Eine Vermutung wird durch die vorliegenden Ergebnisse allerdings erhärtet: Ohne grössere Investitionen in die Förderung der Vorläuferkompetenzen und des Wortschatzes (unter Einbezug der Eltern) wird das Ziel der Volksschule, dass sämtliche Schülerinnen und Schüler am Ende der obligatorischen Schulzeit über ausreichende Grundkompetenzen für einen erfolgreichen Übertritt in die Berufsbildung verfügen, kaum erreicht.

4.3 Grund- und Basisstufe: Umsetzung, Unterrichtsentwicklung und Akzeptanz bei Eltern und Lehrpersonen

Zusammenfassung der formativen Evaluation



Kompetenzzentrum
Forschung, Entwicklung und Beratung
Institut Lehr- und Lernforschung, St. Gallen

Franziska Vogt und Team

4.3.1 Einleitung

Im Schulversuch der Grund- und Basisstufe werden zwei neue Modelle der Bildung für vier- bis achtjährige Kinder erprobt: Die dreijährige Grundstufe fasst zwei Kindergartenjahre und die erste Klasse zusammen, die vierjährige Basisstufe umfasst zwei Kindergartenjahre sowie die erste und zweite Klasse der Primarschule. Im Auftrag der EDK-Ost und Partnerkantone werden die Schulversuche Grund- und Basisstufe in neun Deutschschweizer Kantonen (AG, BE, GL, FR, NW, LU, TG, SG und ZH) seit 2004 wissenschaftlich evaluiert. Die Ausschreibung für die wissenschaftliche Evaluation erfolgte im Sommer 2003, die definitive Auftragserteilung durch die EDK-Ost im Frühling 2004. Die formative Evaluation führt das Institut für Lehr- und Lernforschung des Kompetenzzentrums Forschung, Entwicklung und Beratung der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen unter der Leitung von Franziska Vogt durch.

Die formative Evaluation umfasst die Befragung der beteiligten Lehrpersonen, Eltern und Kinder sowie Unterrichtsbeobachtungen und soll hauptsächlich folgende Fragen klären (Ausschreibung vom Mai 2003):

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

In der Evaluation werden die Grundstufe und die Basisstufe mit dem herkömmlichen Modell von zwei Jahren Kindergarten und Unterstufe verglichen. Wir verwenden den Begriff Grundstufe/Basisstufe für Ergebnisse aller Schulversuchsklassen. Die Ergebnisse der Grundstufe und der Basisstufe werden einander auch gegenübergestellt; dort, wo Unterschiede bestehen, werden diese berichtet.

4.3.2 Design und Methoden

Die formative Evaluation der Grundstufe/Basisstufe beschreibt den Verlauf des Schulversuches ab Sommer 2004 bis Sommer 2009. Der vorliegende Schlussbericht informiert über die Ergebnisse nach fünf Jahren und umfasst alle Erhebungen der formativen Evaluation über die Testzeitpunkte 1, 2, 3 bzw. 4 sowie die Kohorten 1 und 2. Die Kinder der Kohorte 1 sind im Sommer 2004 in die Grundstufe/Basisstufe oder in den Kindergarten eingetreten, jene der Kohorte 2 im Sommer 2005. Es handelt sich um einen Längsschnitt, basierend auf einem vergleichenden Evaluationsdesign von Versuchs- und Kontrollklassen. In der Evaluation werden vielfältige Methoden verwendet: Fragebogen für alle Eltern und Lehrpersonen der Grundstufe/Basisstufe sowie der Kontrollklassen, videobasierte Unterrichtsbeobachtung und anschliessendes Teaminterview in den Klassen der Grundstufe/Basisstufe, sowie Gruppeninterview mit Kindern und Lehrpersonen der Grundstufe/Basisstufe. Eltern und Lehrpersonen werden im Längsschnitt mittels eines Fragebogens befragt. Der Rücklauf zu den verschiedenen Testzeitpunkten beträgt bei den Eltern zwischen 78 und 95 Prozent, bei den Lehrpersonen zwischen 75 und 99 Prozent.

Die Stichprobe umfasst:

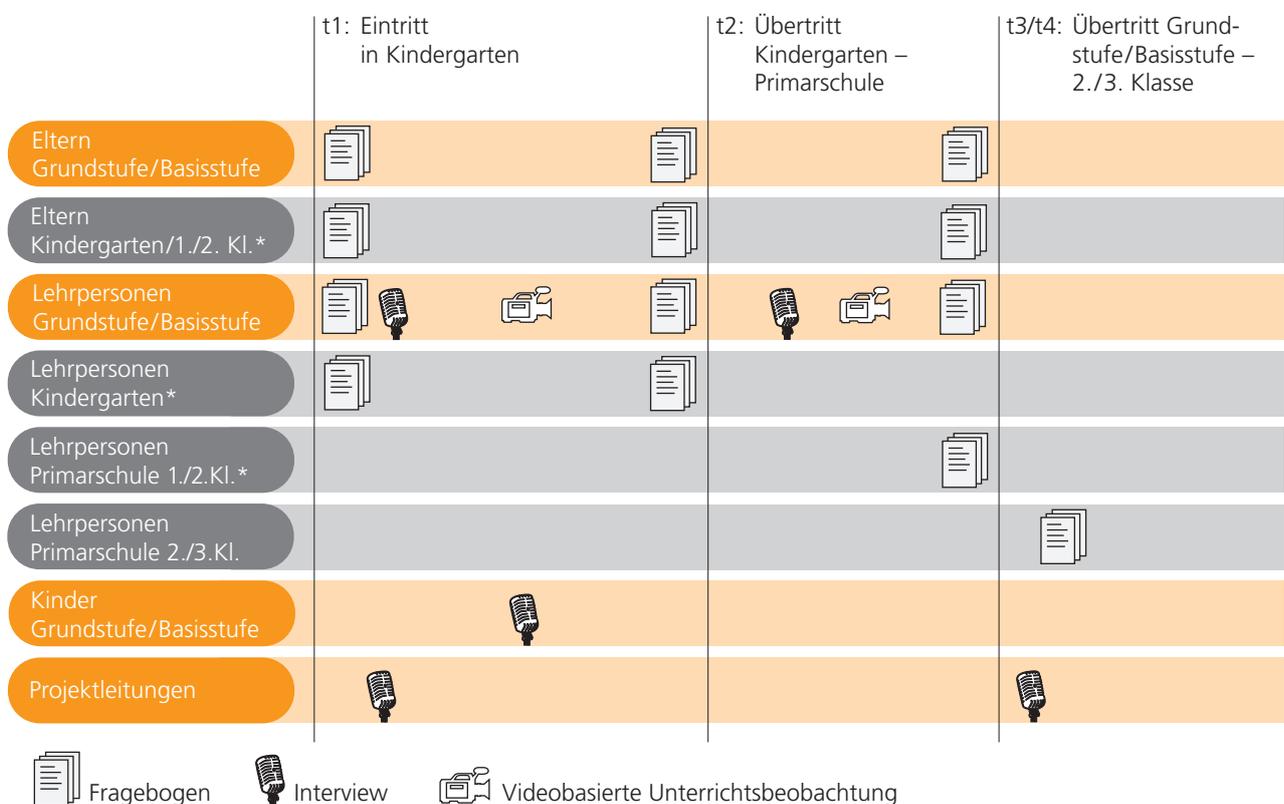
- Eltern von 527 Grundstufen-/Basisstufen-Kindern, sowie von 392 Kontrollklassen-Kindern
- 196 Grundstufen-/Basisstufen-Lehrpersonen, die in 99 Klassen in 9 Kantonen unterrichten, sowie 108 Kindergarten-Lehrpersonen, 184 Primarlehrpersonen der Kontrollklassen und 49 Primarlehrpersonen, welche Kinder nach der Grundstufe/Basisstufe unterrichten.

Die Datenerhebung erfolgt zu drei Testzeitpunkten (Abbildung 13):

- Testzeitpunkt t1: 3 Monate nach Eintritt in die Grundstufe/Basisstufe bzw. in den Kindergarten
- Testzeitpunkt t2: nach 2 Jahren in der Grundstufe/Basisstufe bzw. im Kindergarten
- Testzeitpunkt t3/t4: entweder nach 3 oder nach 4 Jahren, am Ende der Grundstufen/Basisstufenzeit bzw. der 1. oder 2. Klasse

Die statistischen Analysen beziehen sich mehrheitlich auf den Vergleich der Grundstufe/Basisstufe (Versuchsklassen VK) mit den Kontrollklassen (KK) sowie den Vergleich im Längsschnitt zwischen den Testzeitpunkten. Weiter werden die Grundstufe und die Basisstufe einander gegenübergestellt. Es werden nur Unterschiede beschrieben, welche statistisch signifikant sind.

Abbildung 13: Design der formativen Evaluation



* Kontrollklassen

4.3.3 Einstellungen zur Grundstufe/Basisstufe

Eltern wie auch Lehrpersonen, die Erfahrung mit der Grundstufe/Basisstufe gesammelt haben, befürworten diese mit grosser Mehrheit. Die meisten Eltern würden ihr Kind erneut in eine Grundstufe/Basisstufe schicken, wenn sie die Wahl hätten (Abbildung 14).

Ebenso würde die Mehrheit der Grundstufen-/Basisstufen-Lehrpersonen wieder an einer Grundstufen-/Basisstufen-

Klasse unterrichten wollen. 90 Prozent der Grundstufen-/Basisstufen-Lehrpersonen stufen die Idee der Grundstufe/Basisstufe grundsätzlich als «ziemlich positiv» oder «sehr positiv» ein, bei den Kontrollklassen-Lehrpersonen (Kindergarten sowie 1. und 2. Primarschule) gibt die Hälfte eine ziemlich oder sehr positive Einschätzung ab (Abbildung 15). Etwa die Hälfte der Kindergarten-Lehrpersonen und ein Drittel der Primarlehrpersonen der Kontrollklassen könnten es sich vorstellen, an ei-

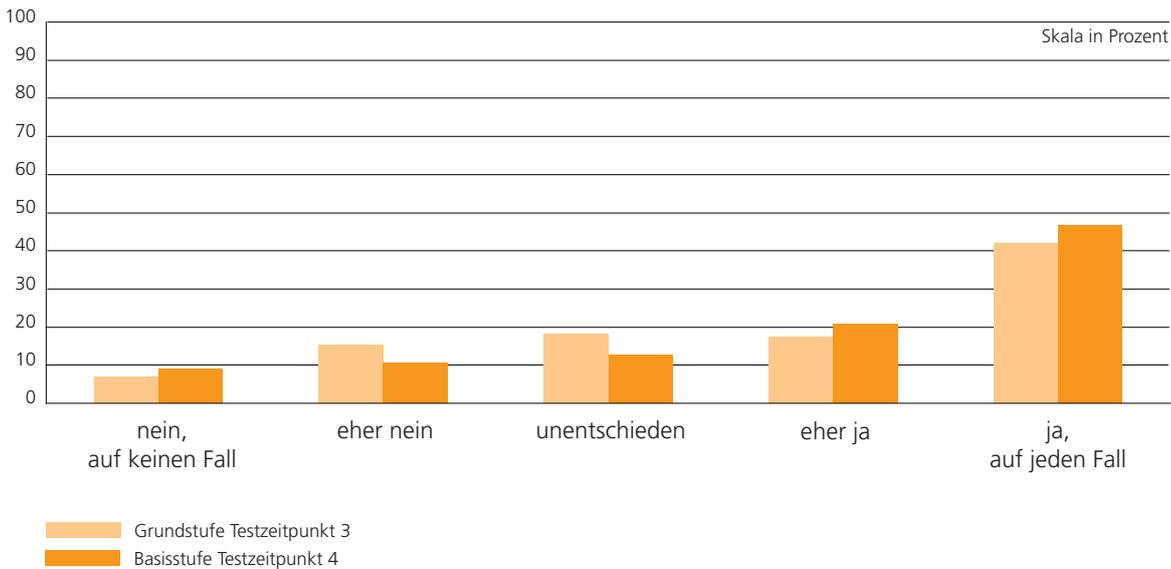


Abbildung 14: Hypothetischer Entscheid der Eltern, für das Kind eine Grundstufe / Basisstufe zu wählen
Wenn Sie die Wahl hätten, würden Sie Ihr Kind wieder in eine Grundstufe bzw. Basisstufe schicken wollen?

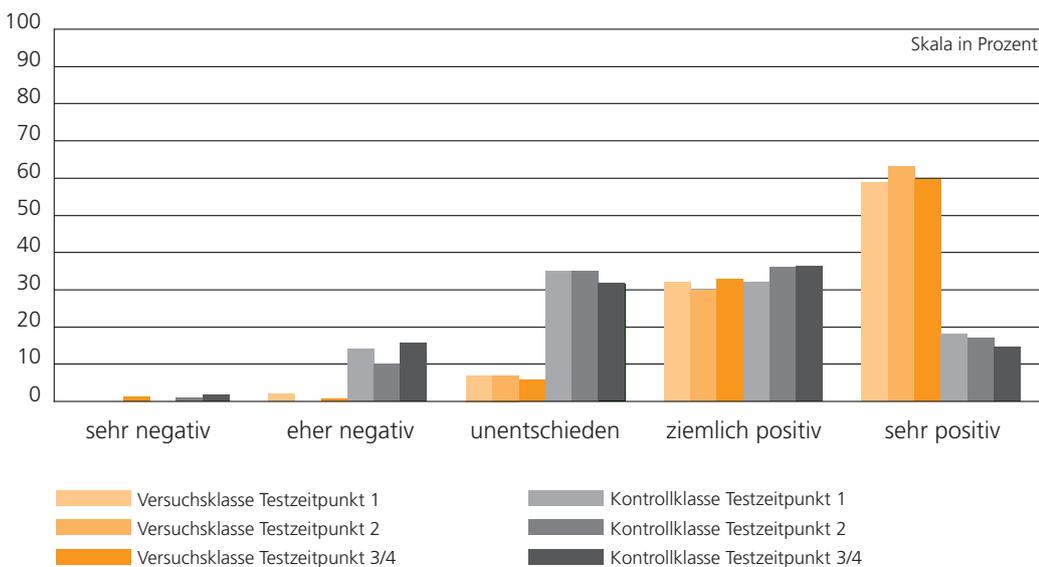


Abbildung 15: Einstellung der Lehrpersonen zur Grundstufe / Basisstufe
Wie stufen Sie die Idee der Grundstufe/Basisstufe grundsätzlich ein?

ner Grundstufe/Basisstufe zu unterrichten, etwa ein Viertel ist unentschieden. Die Grundstufen-/Basisstufen-Lehrpersonen wurden gefragt, welches Modell sie bevorzugen würden: die Grundstufe, welche drei Jahre zusammenfasst, oder die Basisstufe, welche vier Jahre vereint. Die befragten Grundstufen-/Basisstufen-Lehrpersonen favorisieren jenes Modell, mit dem sie selber Erfahrung gesammelt haben.

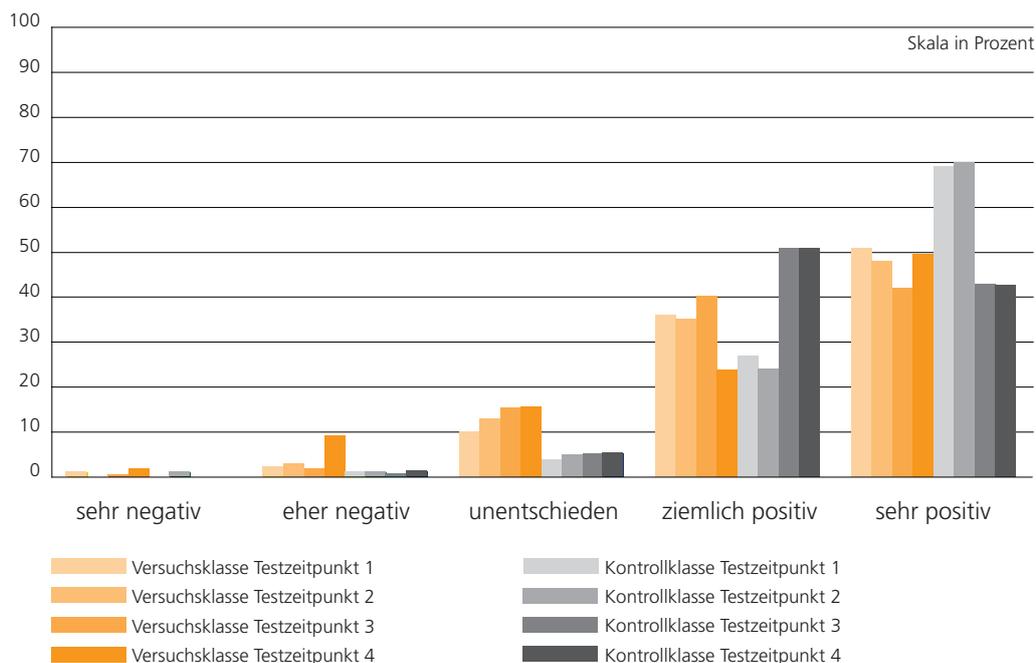


Abbildung 16: Einschätzung der Schule, welche das Kind besucht (Grundstufe / Basisstufe, Kindergarten, 1./2. Klasse), durch die Eltern Wie schätzen Sie die Schule, die Ihr Kind besucht, insgesamt ein?

Alle Eltern der Versuchs- und Kontrollklassen wurden wiederholt gebeten, eine gesamthafte Einschätzung zur Schule, welche Ihr Kind besucht, abzugeben (Abbildung 16)

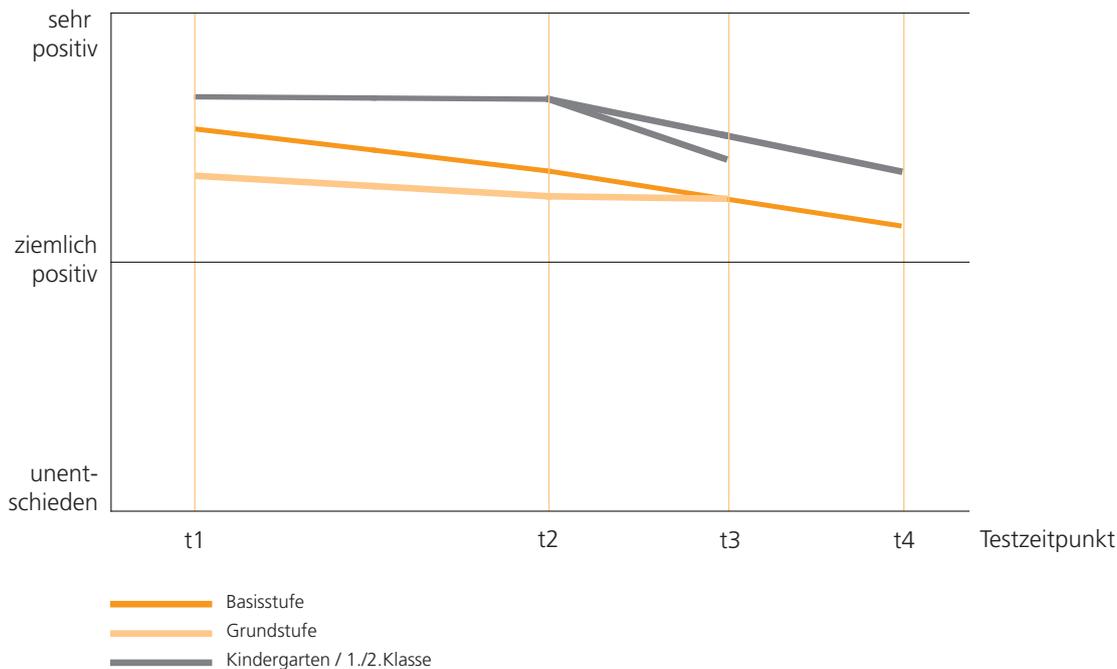


Abbildung 17: Einschätzung der Grundstufe/Basisstufe und des Kindergartens / 1./2. Klasse durch die Eltern
 Wie schätzen Sie die Schule, die Ihr Kind besucht, insgesamt ein? (Längsschnitt)

Die Wahrnehmung der Bildungsqualität für die vier- bis acht-jährigen Kinder durch die Eltern ist generell positiv, nimmt im Längsschnitt ein wenig ab. Grundstufe/Basisstufe wie auch Kindergarten und 1./2. Primarklasse erfahren hohe Akzeptanz, für den Kindergarten und die Primarschule fällt die Einschätzung noch etwas positiver aus als für die Grundstufe/Basisstufe (Abbildung 17). Grundstufen-/Basisstufen-Eltern und -Lehrpersonen erachten übereinstimmend folgende Ziele des Schulversuchs als wichtig: soziales Lernen in altersdurchmischter Gruppe, Unterrichtsformen mit Individualisierung und fließender Übergang zwischen Spielen und Lernen. Diese werden als teilweise bis vollständig erreicht eingeschätzt. Die Grundstufen-/Basisstufen-Eltern betonen die Wichtigkeit des frühen Erlernens von Lesen, Schreiben und Rechnen stärker als die Lehrpersonen.

4.3.4 Unterricht

Die Grundstufen-/Basisstufen-Lehrpersonen entwickeln im Schulversuch durch die Verbindung von Elementen aus Kindergarten und Unterstufe eine neue Unterrichtspraxis für die Grundstufe/Basisstufe. Durch das Teamteaching und die Altersdurchmischung werden neue Lernformen möglich. Um mit der breiten Alters- und Leistungsheterogenität der Kinder effektiv umgehen zu können, bilden die meisten Lehrpersonen in den Klassen Lerngruppen, je nach Fach eher lernstandshomogene oder lernstandsheterogene. Während gemeinschafts-

bildende Sequenzen, Themenunterricht und musisch-gestalterisches Lernen mehrheitlich altersdurchmischert stattfinden, ist mathematisches und sprachliches Lernen oft dem Lernstand und/oder Alter der Kinder entsprechend organisiert. Ungefähr zwei Drittel der Lehrpersonen teilen dazu die Kinder ein in diejenige, die am Schulstoff arbeiten und solche, die noch nicht am Schulstoff arbeiten. Etwa ein Viertel bildet kleinere, flexiblere Lerngruppen nach Lernstand und ein Achtel verzichtet auf eine Zuteilung zu Lerngruppen zugunsten eines individualisierten Unterrichts.

Im Rahmen der videobasierten Unterrichtsbeobachtung zeigt sich, dass der Unterricht häufig mit einem Sammelspiel und einer spielerischen oder musischen Aktivität mit allen Kindern im Kreis beginnt. Am häufigsten folgt danach eine gemeinsame von den Lehrpersonen geführte Aktivität, bei welcher Leminhalte erarbeitet werden. Bei einigen Klassen arbeiten die Kinder sogleich individuell und in Gruppen an verschiedenen Aufgaben. Nach der Phase der individuellen Arbeit wird in einigen Klassen im Kreis Rückschau gehalten.

In der Grundstufe/Basisstufe werden nach Angaben der Lehrpersonen Unterrichtsformen, welche eine individuelle Förderung der Kinder ermöglichen, häufiger eingesetzt als im Kindergarten oder auf der Unterstufe. Vier Gruppen von Unterrichtsformen werden unterschieden (Abbildung 18):

- *Lehrpersonenzentrierung ohne Individualisierung* im Frontalunterricht: Sequenzen, in denen die Lehrperson aktiv ist, die Kinder zuhören und Fragen beantworten.

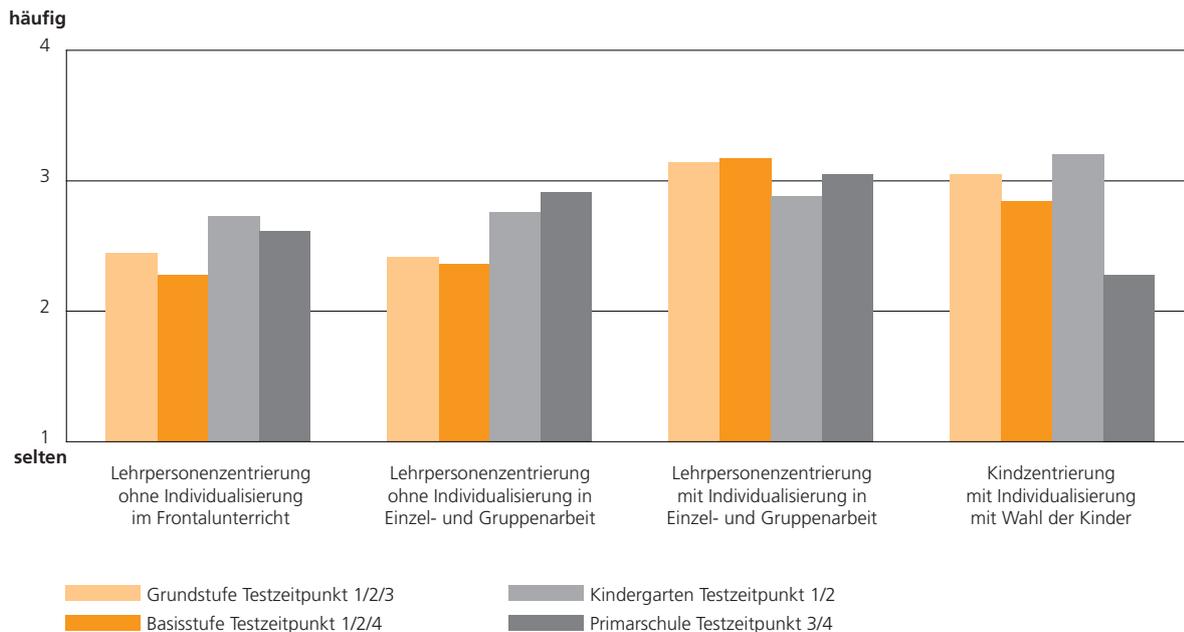


Abbildung 18: Unterrichtspraxis Bitte geben Sie an, wie häufig Sie die folgenden Unterrichtsformen einsetzen.

- *Lehrpersonenzentrierung ohne Individualisierung* in Einzel- und Gruppenarbeit: Die Kinder arbeiten einzeln oder in Gruppen an den gleichen Aufgaben, die ihnen die Lehrperson zugeteilt hat.
- *Lehrpersonenzentrierung mit Individualisierung in Einzel- und Gruppenarbeit*: Die Kinder arbeiten einzeln oder in Gruppen an verschiedenen Aufgaben, die ihnen die Lehrperson zugeteilt hat.
- *Kindzentrierung mit Individualisierung mit Wahl der Kinder*: Die Kinder wählen selber, mit welcher Aufgabe bzw. welchem Spiel und mit wem oder wie lange sie sich beschäftigen.

Beide Unterrichtsformen ohne Individualisierung (im Frontalunterricht bzw. in Einzel- und Gruppenarbeit) kommen im Kindergarten und der 1./2. Primarschule häufiger vor als in der Grundstufe/Basisstufe. In der Grundstufe/Basisstufe ist Lehrpersonenzentrierung mit Individualisierung in Einzel- und Gruppenarbeit am häufigsten, häufiger als im Kindergarten; die Grundstufen-/Basisstufen-Lehrpersonen geben an, dass die Verwendung dieser Unterrichtsform im Vergleich zu früher, als sie noch nicht auf der Grundstufe/Basisstufe tätig waren, zugenommen hat. Lehrpersonenzentrierung ohne Individualisierung im Frontalunterricht habe im Vergleich zu früher dagegen abgenommen. Die Kinder können im Kindergarten am häufigsten wählen, welche Aufgabe sie mit wem oder wie lange bearbeiten möchten, in der 1./2. Klasse ist die Wahlfreiheit

am geringsten. Auch wenn die Grundstufen-/Basisstufen-Lehrpersonen den Kindern meistens individuelle Aufgaben für Einzel- oder Gruppenarbeit zuweisen, ist es ihnen wichtig, dass die Kinder regelmässig eine gewisse Wahlfreiheit haben. Die jüngeren Kinder bzw. die Kinder mit niedrigerem Lernstand haben in der Grundstufe/Basisstufe einen hohen Anteil an freier Wahl, dieser Anteil wird bei den älteren Kindern bzw. den Kindern mit höherem Lernstand durch vermehrten lehrpersonenzentrierten Unterricht mit Individualisierung ersetzt. Das Spiel erhält in der Grundstufe/Basisstufe viel Raum. Es zeigt sich ein fließender Übergang zwischen Lernen im Spiel und aufgabenorientiertem Lernen. Während die jüngeren Kinder sich neben dem Spiel je nach Interesse schon mit Buchstaben und Zahlen beschäftigen können, arbeiten die älteren am Schulstoff, ohne das Spiel ganz aufgeben zu müssen. Die Lehrpersonen verfügen über vielfältige Strategien, um die Entwicklung und den Lernfortschritt der Kinder zu diagnostizieren. In der Grundstufe/Basisstufe wird stärker die individuelle Entwicklung der Kinder beobachtet, die Kontrollklassen-Lehrpersonen verwenden häufiger Tests für den Vergleich in der Gruppe. Die Grundstufen-/Basisstufen-Lehrpersonen geben an, dass das Teamteaching den Austausch von Kinderbeobachtungen begünstigt, wodurch die Diagnose der Entwicklung und des Lernfortschrittes verbessert wird. Die Eltern schätzen den Unterricht ihres Kindes mehrheitlich positiv ein. Die Mehrheit der Eltern sieht ihre Kinder richtig gefördert, über alle Grundstufen/Basisstufenjahre hinweg so

wie im Kindergarten oder in der 1. und 2. Klasse. Diejenigen Eltern, die mit dem Anforderungsniveau nicht einverstanden sind, tendieren eher dazu, ihre Kinder als unterfordert einzuschätzen, kaum als überfordert.

4.3.5 Teamteaching

Die Grundstufen-/Basisstufen-Lehrpersonen arbeiten sehr gerne im Teamteaching: Die Einschätzung der Zusammenarbeit ist zu allen Testzeitpunkten sehr positiv (Abbildung 19). Als positive Effekte nennen die Lehrpersonen den Austausch von Kinderbeobachtungen, die Entlastung durch die geteilte Verantwortung, die höhere Unterrichtsqualität (Intensität, Individualisierung), gegenseitige Motivation, Feedback und sich ergänzende Fähigkeiten. Negativ wird vor allem der hohe Zeitaufwand beurteilt.

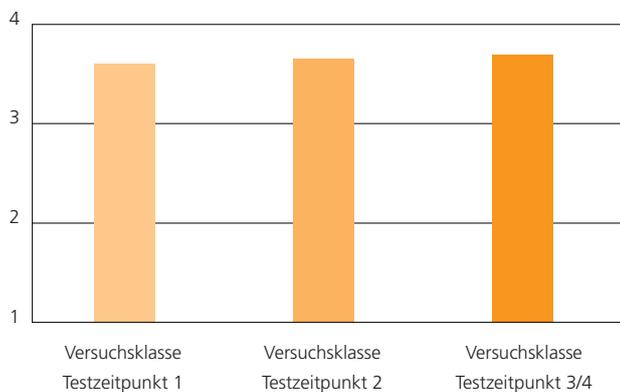


Abbildung 19: Einschätzung der Zusammenarbeit im Team durch die Lehrpersonen

Einschätzung der Zusammenarbeit im Team. Skala aus 5 Items, beispielsweise: Wir haben ähnliche pädagogische Vorstellungen von Unterricht; unsere Arbeitsaufteilung ist fair; ich arbeite gern im Teamteaching.

Drei Viertel der Grundstufen-/Basisstufen-Lehrpersonen sind mit der Zusammensetzung ihres Teams zufrieden (Abbildung 20). Bei 67 Lehrpersonen hat sich die Teamzusammensetzung in den vergangenen drei bzw. vier Jahren verändert. Bei der grossen Mehrheit gab es eine Mitsprachemöglichkeit bei der Teamzusammensetzung, was von den Lehrpersonen auch gewünscht wird. Lehrpersonen, die nicht mitbestimmen konnten, mit wem sie zusammenarbeiten, sind jedoch nicht unzufriedener mit der Teamzusammensetzung als diejenigen, die bei der Auswahl beteiligt waren.

Die Unterrichtsbeobachtungen zeigen, dass das Teamteaching die Chance bietet, einzelne Kinder individuell zu fördern. Die Teams entwickeln eine für sie passende Form der

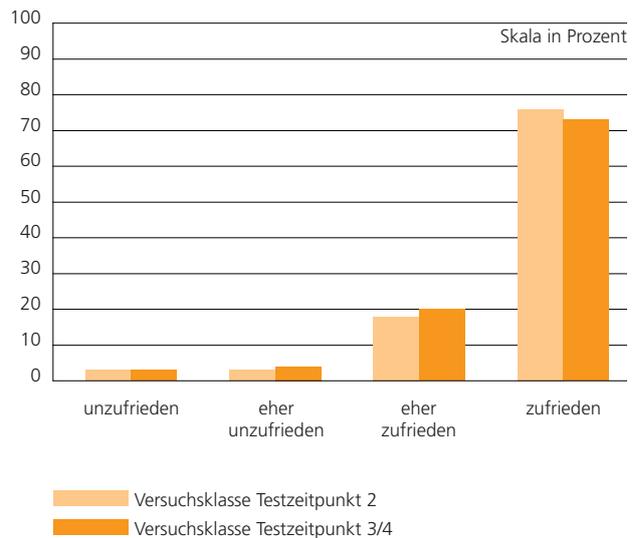


Abbildung 20: Zufriedenheit mit der Teamzusammensetzung durch die Lehrpersonen *Inwieweit sind Sie mit der Zusammensetzung Ihres Teams zufrieden?*

Zusammenarbeit. Viele der besuchten Teams verteilen die Verantwortlichkeiten entsprechend ihrem Ausbildungshintergrund. Die Lehrperson mit Kindergartendiplom übernimmt eher die Elemente aus dem Kindergarten, die Primarlehrperson jene aus der Schule. In manchen Klassen hat sich diese Zuteilung aufgelöst. Die Lehrpersonen wenden ein breites Spektrum verschiedener Teamteachingformen an (Abbildung 21). Wenn beide Lehrpersonen und alle Kinder anwesend sind, wird das Teamteaching durchschnittlich zu gleichen Teilen für eine Aufteilung in Gruppen (Halbklassen- bzw. Gruppenunterricht) und für das gemeinsame Unterrichten der ganzen Gruppe (Co-Teaching) gemeinsam im Schulzimmer genutzt. Die Unterschiede in der Unterrichtspraxis sind zwischen den Klassen sehr gross.

Gemeinschaftsbildende Sequenzen und musisch-gestalterisches Lernen finden zu über 90 Prozent im Co-Teaching (gemeinsames Unterrichten im Klassenzimmer) mit allen Kindern statt. Mathematisches und sprachliches Lernen während der Teamteachingzeit finden zu 80 Prozent in zwei Gruppen statt. Meistens sind die Kinder dazu nach Alter eingeteilt, seltener auch nach Lernstand. Teilweise sind es nur die älteren Kinder, die sich mit Buchstaben und Zahlen beschäftigen, während die jüngeren spielen. Zudem arbeiten die älteren Kinder häufig an den Nachmittagen an Mathematik und Sprache, wenn die jüngeren Kinder schulfrei haben und nur eine Lehrperson anwesend ist.

Die Grundstufen-/Basisstufen-Eltern befürworten das Teamteaching mehrheitlich und erachten es als eine wertvolle Unterrichtsform (Abbildung 22). Am wichtigsten ist ihnen, dass beide Lehrpersonen über den Lernstand des Kindes informiert sind.

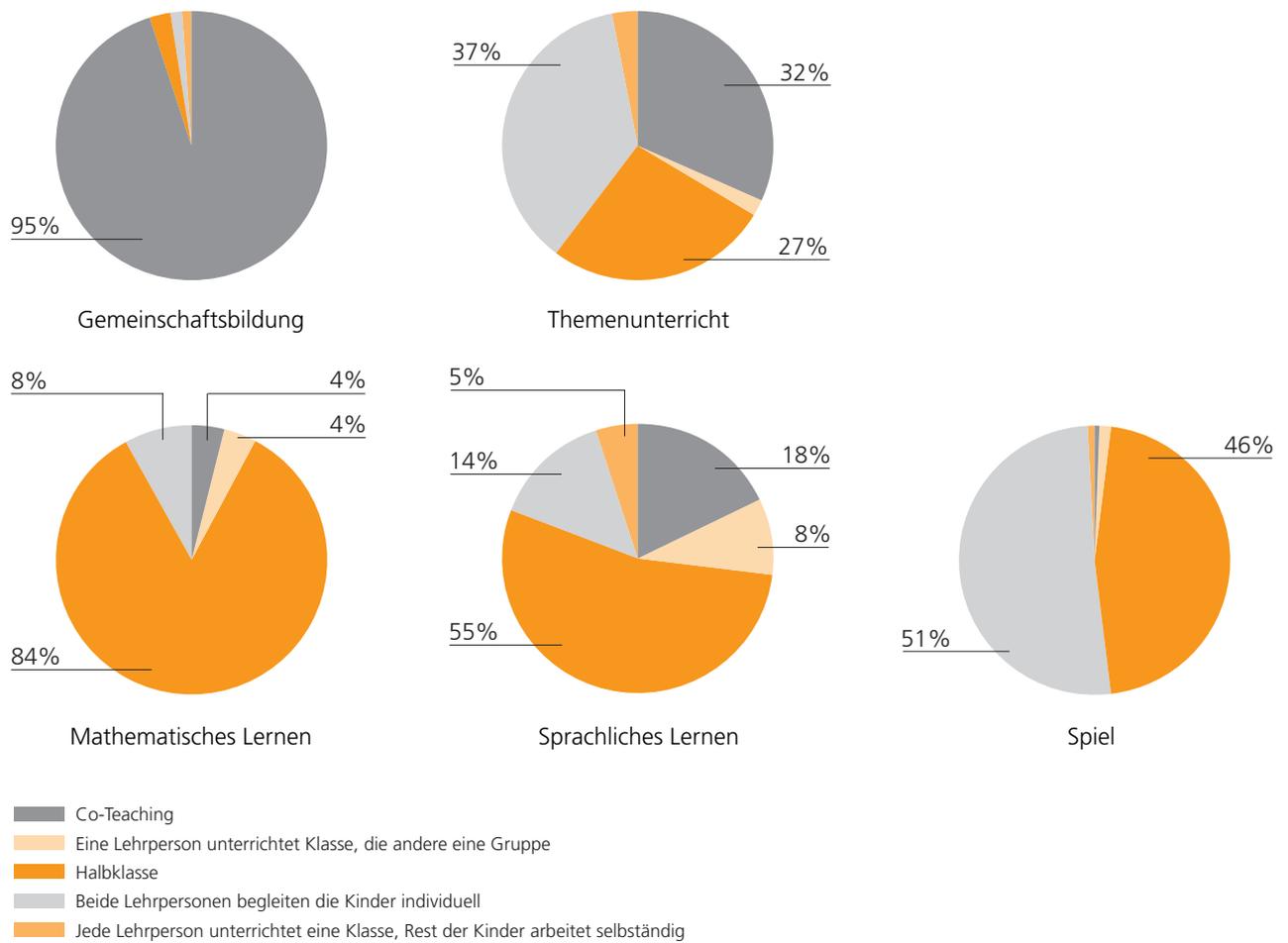


Abbildung 21: Anteile Teamteachingformen in den Fächern

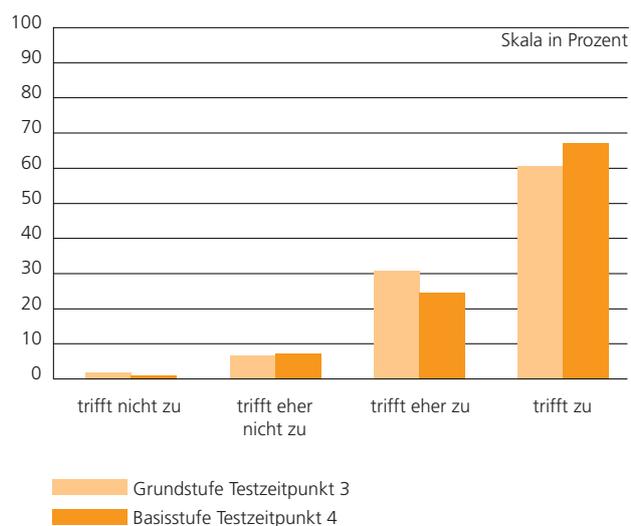


Abbildung 22: Einschätzung des Teamteachings durch die Eltern Sie finden Teamteaching eine wertvolle Unterrichtsform.

4.3.6 Motivation und soziales Klima

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

Die Motivation der Kinder für den Besuch des Kindergartens, der Grundstufe/Basisstufe oder der 1. und 2. Klasse ist nach Angaben der Eltern hoch. In der 1. Klasse ist die Motivation für den Schulbesuch aus Sicht der Eltern höher als im letzten Jahr der Grundstufe, ansonsten unterscheiden sich die Versuchs- und Kontrollklassen nicht voneinander. Die Motivation nimmt im Verlauf der Zeit ab. Die grosse Mehrheit der Eltern schätzt das Wohlbefinden ihres Kindes zu allen Testzeitpunkten positiv ein. Das Wohlbefinden der Kindergarten-Kinder zu den Testzeitpunkten 1 und 2 ist aus Elternsicht höher als jenes der Grundstufen-Kinder. Ebenso schätzen die Basisstufen-Eltern beim Testzeitpunkt 1 das Wohlbefinden ihrer Kinder etwas positiver ein als die Grundstufen-Eltern. Während das Wohlbefinden der Kinder in der Grundstufe und der Basisstufe über die Zeit hinweg stabil bleibt, nimmt jenes der Kontrollklassen-

Kinder beim Eintritt in die Primarschule beim Testzeitpunkt 3 ab (Abbildung 23).

Die Eltern schätzen den sozialen Umgang in der Klasse ihres Kindes generell positiv ein. Im Verlauf der ersten beiden Jahre nehmen alle Eltern eine Verbesserung des sozialen Umgangs ihrer Kinder wahr. Bei den Kontrollklassen wird der soziale Umgang in der 1. Klasse negativer eingeschätzt als im zweiten Jahr des Kindergartens, bei den Versuchs- und Kontrollklassen bleiben die Einschätzungen nach dem Testzeitpunkt 2 stabil. In der Basisstufe wird der soziale Umgang positiver beurteilt als in der Grundstufe (Testzeitpunkte 1 und 2) oder der 2. Klasse (Testzeitpunkt 4).

Die Mehrheit der Kinder erlebt nach Einschätzung der Eltern zu allen Testzeitpunkten selten oder nie negative Interaktionen mit anderen Kindern wie Gewalt und Streit. Die Elternwahrnehmung, ob ihr Kind von andern unter Druck gesetzt wird oder körperliche Gewalt erlebt, variiert in Abhängigkeit des Schulmodells: Während die Eltern der Grundstufen-/Basisstufen-Kinder eher beim Eintritt in die Grundstufe/Basisstufe diesen Eindruck erhalten, ist dies bei den Kindergarten-Kindern seltener, nimmt aber mit dem Eintritt in die 1. Klasse zu.

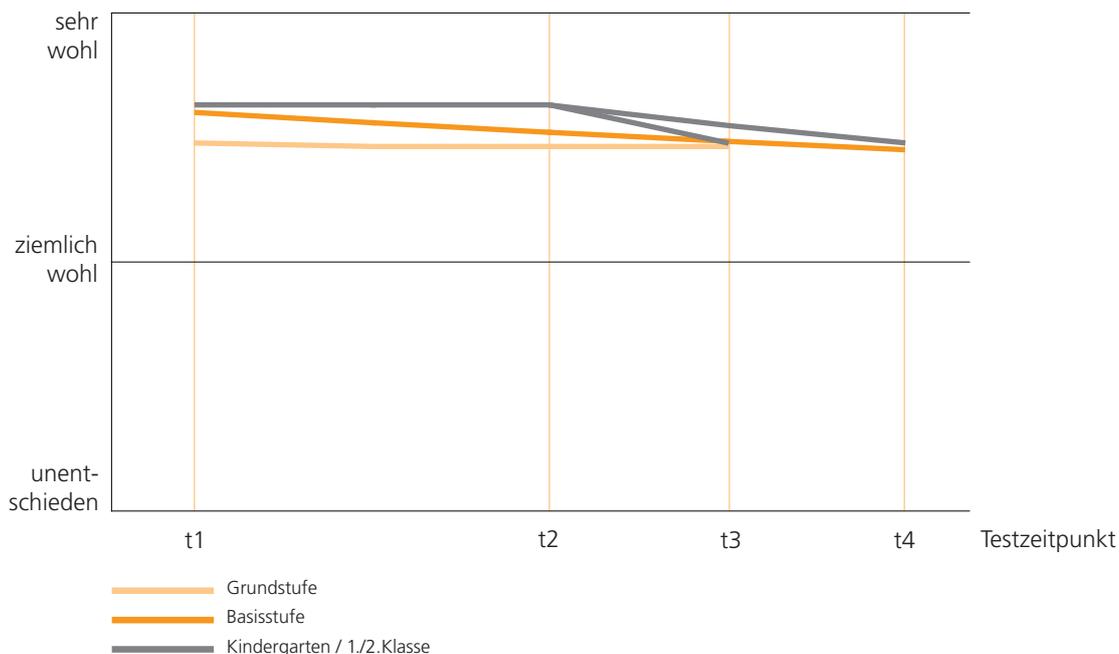


Abbildung 23: Einschätzung des Wohlbefindens des Kindes durch die Eltern Wie wohl fühlt sich Ihr Kind Ihrer Einschätzung nach in der Grundstufe/Basisstufe/im Kindergarten/in der Schule? (Längsschnitt)

4.3.7 Übertritt und sonderpädagogische Förderung

Die grosse Mehrheit der Basisstufen-Kinder durchlaufen die Grundstufe/Basisstufe in der regulär vorgesehenen Zeit. In der Grundstufe hat es durchschnittlich in jeder zweiten Klasse und in der Basisstufe in jeder vierten Klasse ein Kind, welches vorzeitig in die 2. bzw. 3. Klasse wechselt. In durchschnittlich jeder Klasse verweilt ein Kind länger in der Grundstufe bzw. der Basisstufe, es gibt keine Einweisungen in eine Sonderklasse. Die erhoffte Reduktion der Sonderklassen-Einweisungen ist mit der neuen Regelung im Grundstufen-/Basisstufen-Schulversuch erreicht worden.

In einigen Kantonen sind sowohl ein Eintritt in die Grundstufe/Basisstufe wie auch ein Übertritt in die Anschlussstufe während des Schuljahres möglich. Die Meinungen der Grundstufen-/Basisstufen-Lehrpersonen dazu divergieren, ein Eintritt während des Schuljahres wird eher befürwortet als ein Übertritt während des Schuljahres. Der Eintritt in die Grundstufe/Basisstufe im Februar wird aus unterschiedlichen Motiven genutzt, um Kinder vorzeitig oder etwas verspätet in die Grundstufe/Basisstufe eintreten zu lassen. Die Lehrpersonen berichten von positiven Erfahrungen mit diesen Kindern. Übertritte während des Schuljahres kommen nur in Ausnahmefällen vor. Es gibt dazu noch wenig Erfahrung und es bestehen verschiedene Unklarheiten.

Die Lehrpersonen, welche in ihrer 2. bzw. 3. Primarklasse ehemalige Grundstufen-/Basisstufen-Kinder unterrichten, sehen die Stärken dieser Kinder in ihrem Sozialverhalten, während dem sie dem Lernstand dieser Kinder in den Fächern Lesen, Schreiben, Rechnen sowie Bewegung und Sport eher kritisch gegenüber stehen. Lehrpersonen, welche die Grundstufe/Basisstufe als grundsätzlich positiv wahrnehmen, schätzen auch den Unterricht der ehemaligen Grundstufen-/Basisstufen-Kinder positiv ein. Aus Sicht der Grundstufen-/Basisstufen-Lehrpersonen ist es für den Übertritt der Kinder in die Anschlussstufe hilfreich, wenn in diesen Klassen ebenfalls individualisierender Unterricht, teilweise auch in altersdurchmischten Klassen, und Integration umgesetzt werden.

Alle Lehrpersonen begrüssen die Zusammenarbeit mit der schulischen Heilpädagogin/dem schulischen Heilpädagogen. Je häufiger sie zusammen besprechen, desto eher schätzen die Lehrpersonen die Qualität der Zusammenarbeit positiv ein. Bei einem Fünftel der Klassen konzentriert sich die Förderung durch die schulische Heilpädagogin/den schulischen Heilpädagogen ausschliesslich auf Einzelförderung, in knapp der Hälfte der Klassen findet nur Gruppen- und/oder Klassenförderung statt. Eine Kombination von allen drei Formen kommt in einem Drittel der Klassen vor. In der Grundstufe/Basisstufe erteilt die schulische Heilpädagogin/der schulische

Heilpädagoge pro Klasse und pro Woche durchschnittlich fast zwei Lektionen Gruppenförderung, etwas mehr als eine Lektion Einzelförderung und etwa eine Lektion in der ganzen Klasse. Für die sonderpädagogische Unterstützung verfügen die Klassen der Grundstufe/Basisstufe am häufigsten über einen Pensenpool und können Unterstützung durch Therapien bei Bedarf einleiten. Diese Regelung findet auch die grösste Zustimmung der Lehrpersonen. Die Regelungen zur Unterstützung mit schulischer Heilpädagogik sind lokal und kantonal sehr unterschiedlich.

4.3.8 Rahmenbedingungen

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

Die Grundstufen-/Basisstufen-Klassen sind grösser als Kindergarten-Klassen oder 1. bzw. 2. Primar-Klassen (Abbildung 24). Der Grundstufe/Basisstufe steht mehr Raum zur Verfügung als den Kindergärten. Die Grundstufen-/Basisstufen-Lehrpersonen schätzen die räumlichen Bedingungen entsprechend positiver ein als die Kindergarten-Lehrpersonen. Nach Ansicht

der Lehrpersonen sind zwei nahegelegene Räume, z.B. ein grösserer Raum und ein Gruppenraum, sowie Spielmöglichkeiten im Freien für die Grundstufe/Basisstufe optimal.

Die Pensen der einzelnen Lehrpersonen der Kontrollklassen sind grösser als die individuellen Pensen der Grundstufen-/Basisstufen-Lehrpersonen. Ein Viertel der Grundstufen-/Basisstufen-Lehrpersonen wünscht sich ein grösseres Pensum (Abbildung 25).

Zu Beginn ihrer Tätigkeit an der Grundstufe/Basisstufe geben die meisten Lehrpersonen an, ihr Arbeitsaufwand sei im Vergleich zu früher gestiegen. Mit zunehmender Dauer der Tätigkeit an der Grundstufe/Basisstufe lässt sich jedoch beobachten, dass bei mindestens der Hälfte der Grundstufen-/Basisstufen-Lehrpersonen der Arbeitsaufwand aufgrund zunehmender Routine und Sicherheit sowie effizienterer Zusam-

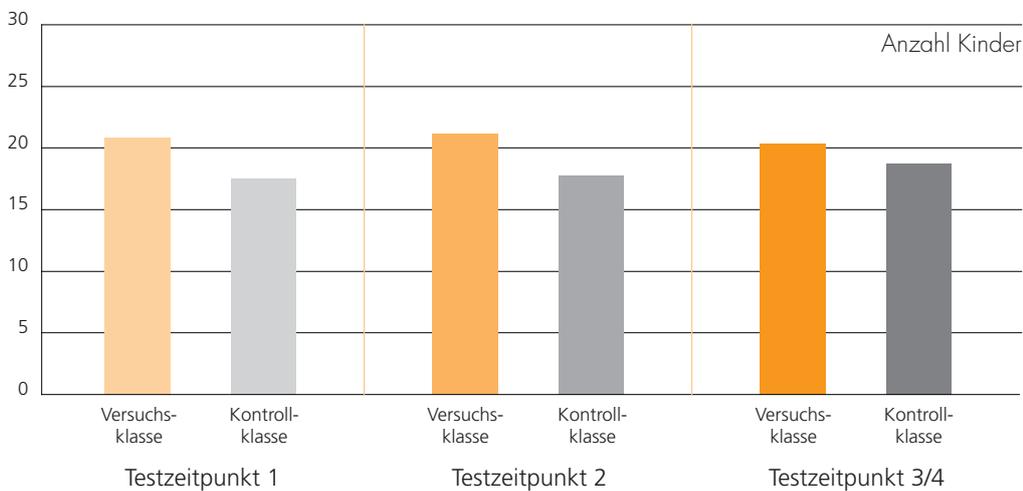


Abbildung 24: Klassengrössen Wie viele Kinder sind insgesamt in Ihrer Klasse?

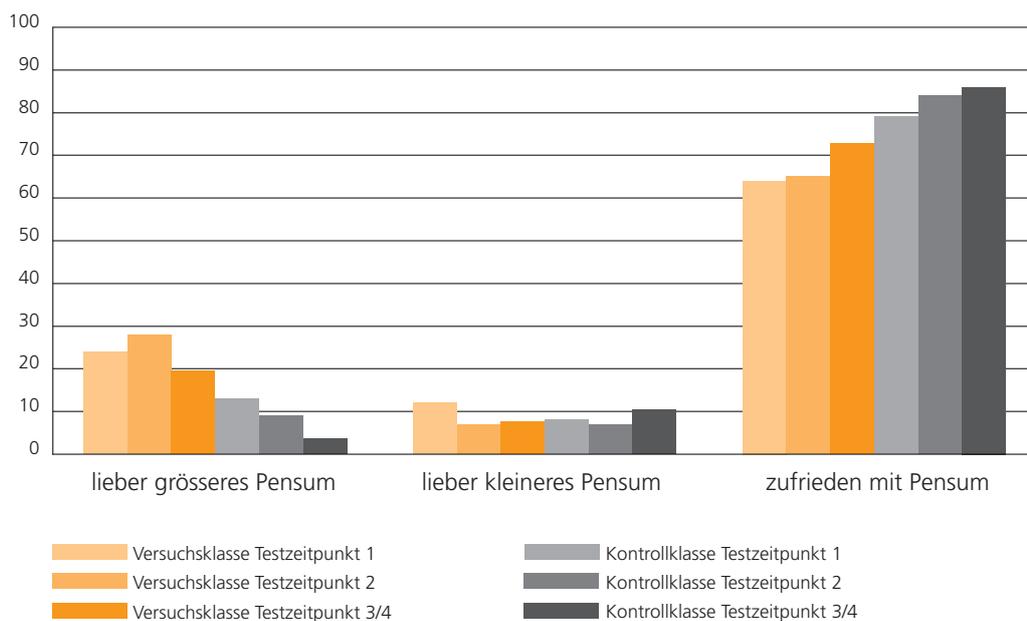


Abbildung 25: Zufriedenheit mit dem Pensum Entspricht Ihr Pensum Ihren Wünschen?

menarbeit wieder abgenommen hat. Alle Lehrpersonen geben eine hohe Berufszufriedenheit an. 60 Prozent der Grundstufen-/Basisstufen-Lehrpersonen berichten beim Testzeitpunkt 1, dass ihre Berufszufriedenheit an der Grundstufe/Basisstufe grösser ist als bei ihrer vorherigen Tätigkeit.

Die Grundstufen-/Basisstufen-Lehrpersonen schätzen die spezifischen Weiterbildungs- und Beratungsangebote durchschnittlich zwischen «ausreichend» und «sehr gut» ein. Unterrichtsbesuche, Austausch mit anderen Grundstufen-/Basisstufen-Lehrpersonen, Supervision und Beratung beurteilen sie am positivsten, freiwillige Weiterbildungskurse erleben sie ebenfalls als nützlich. Die Unterstützung durch die Schulbehörden, Schulleitung und durch die kantonale Projektleitung nehmen sie positiv wahr.

4.3.9 Diskussion: Erreichung der Projektziele

In der Diskussion der Ergebnisse der formativen Evaluation geht das Evaluationsteam zunächst zusammenfassend auf die von den Auftraggebern zu Beginn gestellten Fragen ein. Danach vergleichen wir die Ergebnisse mit den Projektzielen.

1) Wie verläuft die Einführung der Grundstufe und der Basisstufe und welche Änderungen drängen sich vor diesem Hintergrund auf?

Die Evaluationsergebnisse wurden den Auftraggebern in jährlichen Kurzberichten präsentiert. Die Einführung der Grundstufe/Basisstufe gelang von Anfang an sehr gut, es waren aus der Sicht des Evaluationsteams kaum Anpassungen nötig. In einzelnen Bereichen konnten Rückmeldungen zur Optimierung gegeben werden, die möglicherweise in die Weiterbildung der Lehrpersonen und Begleitung der Versuchsschulen einfließen. Die Grundstufe/Basisstufe hat eine sehr hohe Akzeptanz bei den beteiligten Eltern und Lehrpersonen.

2) Welche methodisch-didaktischen Prinzipien sind förderlich in der Umsetzung?

Die Grundstufen-/Basisstufen-Lehrpersonen setzen sehr vielfältige Unterrichtsformen erfolgreich ein und entwickeln ihren Unterricht mit grossem Engagement. Das Evaluationsteam fand keine einheitliche Didaktik der Grundstufe/Basisstufe, sondern eine grosse Vielfalt in der Unterrichtsgestaltung und im pädagogischen Handeln, was positiv gewertet wird. Zentrale methodisch-didaktische Prinzipien der Grundstufe/Basisstufe sind die Verknüpfung der Unterrichtselemente aus Kindergarten und Primarschule und der fließende Übergang zwischen Spiel und aufgabenorientiertem Lernen. Die Kernelemente der Grundstufe/Basisstufe, Altersdurchmischung,

Integration und Teamteaching, verlangen und ermöglichen einen stärker individualisierten Unterricht.

3) Welches sind die optimalen und minimalen Rahmenbedingungen?

Es zeigen sich kaum Unterschiede beim Vergleich von Grundstufe und Basisstufe, beide Modelle wurden gut umgesetzt. Weitere Rahmenbedingungen, wie Umfang der sonderpädagogischen Unterstützung und des Teamteachings, wurden in den Schulversuchskantonen unterschiedlich festgelegt. Die Unterschiede sind jedoch zu gering, um Zusammenhänge zwischen Rahmenbedingungen und Evaluationsergebnissen anzunehmen. Diese Frage kann deshalb nicht beantwortet werden.

Abschliessend vergleicht das Evaluationsteam der formativen Evaluation die Ergebnisse mit den Projektzielen. Die Projektziele wurden in den ersten Empfehlungen zur Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK 2000) bzw. in der Studie zur Bildung und Erziehung von vier- bis achtjährigen Kindern (Dossier 48A, EDK 1997) formuliert.

Aufgrund der Ergebnisse der Befragungen der Eltern und Lehrpersonen der Grundstufe/Basisstufe und der Kontrollklassen sowie der videobasierten Unterrichtsbeobachtung in der Grundstufe/Basisstufe kommt das Evaluationsteam zum Schluss, dass die mit dem Schulversuch Grundstufe/Basisstufe verfolgten Ziele, wie:

- *Pädagogische Kontinuität*
 - *Fließender Übergang zwischen Lernen im Spiel und aufgabenorientiertem Lernen*
 - *Individualisierter Unterricht*
 - *Integration*
 - *Teamteaching*
 - *Altersdurchmischung*
 - *Früherer Schriftspracherwerb und mathematische Förderung,*
- gut bis sehr gut erreicht sind.

Team Formative Evaluation Grundstufe/Basisstufe:

Dr. Franziska Vogt (Leitung), lic. phil. Bea Zumwald
Dr. des. Christa Urech, lic. phil. Nadja Abt

Weitere zeitweise beteiligte wissenschaftliche Mitarbeitende:
Lic. phil. Sonja Bischoff, lic. phil. Grazia Buccheri und lic. phil. Miriam Lehner, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen

Lic. phil. Myrtha Häusler und lic. phil. Martin Venetz, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich

4.4 Fazit aus den Evaluationsstudien

PD Dr. Urs Mosr und Dr. Franziska Vogt

Lernen und Spielen

Die Ergebnisse der beiden Evaluationen zur Grundstufe/Basisstufe zeigen, dass sich die neuen Modelle der Eingangsstufe bewähren und ohne pädagogische Nachteile eingeführt werden können. Der Eintritt mit vier Jahren in eine Bildungsinstitution, die sich als Teil der Schule definiert, führt weder zu einer Verschulung der Kindheit noch zu unglücklichen Kindern. Die neuen Modelle der Eingangsstufe ermöglichen den Kindern einen früheren Zugang zu den Kulturtechniken, ohne dass auf das Spiel als substanzieller Bestandteil einer Pädagogik der frühen Kindheit verzichtet wird. Im Gegenteil: Auch nach den ersten zwei Jahren wird das Spiel im Unterricht weiterhin eingesetzt.

Pädagogische Kontinuität

Die integrative Ausrichtung der neuen Modelle ermöglicht nahezu allen Kindern einen nach Lern- und Entwicklungsstand ausgerichteten Zugang zum Lesen, Schreiben und Rechnen. Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen werden nicht mehr in Einschulungsklassen überwiesen, sondern dank zusätzlicher Ressourcen innerhalb des Klassenverbands speziell gefördert. Die flexible Verweildauer in der Eingangsstufe ermöglicht es schnell oder langsam lernenden Kindern weniger oder mehr Zeit in der Eingangsstufe zu verbringen und erspart ihnen einen Klassenwechsel, der im herkömmlichen Modell mit dem Überspringen oder Wiederholen einer Klasse verbunden ist. Das Ziel der neuen Modelle, den Übertritt vom Kindergarten in die Primarschule zu entschärfen und besser auf unterschiedliche Lern- und Entwicklungsverläufe von Kindern im Alter von 4 bis 8 Jahren reagieren zu können, wird somit erreicht.

Altersdurchmisches Lernen und Teamteaching

Die neuen Lernformen, insbesondere das altersdurchmischte Lernen und das Teamteaching, regen die Unterrichtsentwicklung an. Die Möglichkeit zur Zusammenarbeit im Klassenzimmer (Teamteaching) wird von den zwei Lehrpersonen für die Optimierung individualisierender Lernformen, fürs

Beobachten und Beurteilen der Kinder sowie für gegenseitige Rückmeldungen zum Unterricht genutzt. Die neuen Lernformen dienen primär der individuellen Förderung der Kinder. Altersdurchmisches Lernen bedeutet allerdings nicht, dass im Unterricht auf homogene Lerngruppen verzichtet wird. Themenunterricht und musisch-gestalterisches Lernen findet meist altersdurchmischt statt. Mathematisches und sprachliches Lernen wird hingegen mehrheitlich in nach Alter oder Lernstand homogenen Gruppen organisiert. Das altersdurchmischte Lernen wird erfolgreich umgesetzt und beeinträchtigt die sozialen Kontakte der Kinder nicht. Das sozial-emotionale Befinden wird sowohl von den Kindern selbst als auch von ihren Eltern sehr positiv eingeschätzt.

Frühe Förderung

Die Verbindung von Elementen aus dem Kindergarten und der Primarschule gelingt in den neuen Modellen erfolgreich. In den ersten beiden Jahren sind die Lernfortschritte der Kinder in den Kompetenzbereichen phonologische Bewusstheit, Lesen, Schreiben und Mathematik grösser als im Kindergarten. Die Ziele des Lehrplans werden gleich gut erreicht wie im herkömmlichen Modell, sodass der Übertritt nach der Grundstufe in die zweite Klasse beziehungsweise nach der Basisstufe in die dritte Klasse gewährleistet ist.

Herkunftsbedingte Ungleichheiten

Trotz der expliziten Ausrichtung des Unterrichts am Lern- und Entwicklungsstand der Kinder gelingt es auch der Grundstufe/Basisstufe nicht, die herkunftsbedingten Kompetenzunterschiede zu verringern. Das Ziel, Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sowie Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen besser als im herkömmlichen Modell zu fördern, wird nicht erreicht.

Akzeptanz bei Eltern und Lehrpersonen

Die neuen Modelle der Grundstufe/Basisstufe werden von den betroffenen Eltern und Lehrpersonen positiv beurteilt. Die Mehrheit der Eltern würde ihre Kinder wieder in eine Grundstufe/Basisstufe schicken. Die grosse Mehrheit der Lehrpersonen beurteilt die Grundstufe/Basisstufe positiv und schätzt die Zusammenarbeit im Teamteaching.

Grundstufe oder Basisstufe?

Welches der beiden Modelle zu bevorzugen ist, lässt sich aufgrund der vorliegenden Ergebnisse nicht beurteilen. Die Lernfortschritte sind in der Grundstufe und in der Basisstufe ähnlich gross und auch im sozial-emotionalen Befinden gibt es keine signifikanten Unterschiede. Lehrpersonen sind tendenziell jenem Modell mehr zugeneigt, mit dem sie selbst Erfahrungen sammeln. Eltern schätzen die Bildungsqualität in der Grundstufe und in der Basisstufe gleich positiv ein.

Vergleich mit dem Kindergarten

Die Ergebnisse der beiden Evaluationen zeigen allerdings nicht nur auf, dass mit der Grundstufe/Basisstufe zwei geeignete Modelle der Eingangsstufe erprobt wurden, sondern dass mit dem herkömmlichen Modell in vielen Bereichen die Ziele gleich gut erreicht werden. Kinder, die den Kindergarten besuchen und danach in die erste Klasse der Primarschule übertreten, machen die geringeren Lernfortschritte im Kindergarten bis zum Ende der zweiten Klasse der Primarschule vollständig wett. Das sozial-emotionale Befinden schätzen sie gleich positiv ein wie die Kinder in der Grundstufe/Basisstufe. Die sprachlichen und mathematischen Kompetenzen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen werden im Kindergarten gleich gut gefördert wie in der Grundstufe/Basisstufe. Der Kindergarten und die erste und zweite Klasse der Primarschule verfügen bei den Eltern über eine ebenso hohe Akzeptanz wie die Grundstufe/Basisstufe.

Erfolg oder Ernüchterung?

Inwiefern die vorliegenden Ergebnisse als Erfolg oder doch eher als Ernüchterung beurteilt werden, hängt von den Erwartungen an die Grundstufe/Basisstufe ab. Wer sich an den expliziten Zielen orientiert, die mit den Modellen verfolgt werden, wird eher von einem Erfolg sprechen. Bis auf die Verringerung herkunftsbedingter Ungleichheiten sind die Ziele mit den neuen Modellen erreicht worden. Ein offensichtlicher Mehrwert der Grundstufe/Basisstufe ist, dass ihr – dank zusätzlicher Ressourcen für die Unterrichtsentwicklung – die Integration von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und der Verzicht auf Einschulungs- und Sonderklassen weitgehend gelingt. Wer von der Ausrichtung des Lernens am Lern- und Entwicklungsstand der Kinder zugleich grössere Lernfortschritte erwartet hat, wird eher enttäuscht sein. Allerdings werden solche Erwartungen den neuen Modellen deshalb nicht gerecht, weil die Forderung nach grösseren Lernfortschritten gar nie gestellt wurde und für alle drei Modelle der Lehrplan der Volksschule massgebend ist.

Relevante Erkenntnisse

Das Fehlen einer klaren Aussage *für* oder *gegen* eines der Modelle mag für Entscheidungsträger unbefriedigend sein. Die Ergebnisse führen aber zu Erkenntnissen, die bis anhin für die Diskussion über die Gestaltung der Eingangsstufe weitgehend gefehlt haben. Beispielsweise, ...

- dass Kinder, die mit vier Jahren in die Eingangsstufe eintreten – ob Kindergarten, Grundstufe oder Basisstufe –, ihr Wohlbefinden im Klassenverband, ihre Beziehungen zu den anderen Kindern in der Klasse und ihr Selbstvertrauen gleich positiv einschätzen wie ältere Kinder;
- dass altersdurchmisches Lernen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen eine Organisationsform auf der Eingangsstufe ist, mit der individualisierendes Lernen mit Erfolg umgesetzt werden kann und in der die Kinder zumindest nicht weniger lernen als in Jahrgangsklassen;
- dass Lehrpersonen neuen Modellen der Eingangsstufe positiv begegnen, den Mehrwert der Zusammenarbeit im Team erkennen und Interesse an Unterrichtsentwicklung zeigen, sobald sie damit praktische Erfahrungen machen;
- dass Eltern, die die pädagogischen Intentionen der neuen Modelle der Eingangsstufe durch eigene Erfahrungen und durch Erfahrungen ihrer Kinder kennen lernen, diese durchwegs positiv einschätzen und dem Kindergarten nicht nachtrauern;
- dass die integrative Ausrichtung der Eingangsstufe und der weitgehende Verzicht auf Einschulungs- und Sonderklassen bei mehr Ressourcen für den Unterricht möglich sind und zu keinen Nachteilen für die guten Schülerinnen und Schüler führt;
- dass die aktuellen Investitionen in die frühe Bildung nicht ausreichen, um herkunftsbedingte Ungleichheiten auszugleichen und dass die bessere Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und von Kindern aus sozioökonomischen benachteiligten Verhältnissen kaum ohne weitere Massnahmen, beispielsweise den stärkeren Einbezug der Eltern, verbessert werden kann.

Bedenkenlose Einführung

Es gibt gute Gründe, die neuen Modelle der Eingangsstufe einzuführen: Schulen möchten sich entwickeln, Lehrpersonen möchten im Unterricht neue Lernformen einsetzen, Einschulungsklassen werden abgeschafft oder die Anzahl Kinder reicht in einer Gemeinde nicht aus, um sowohl Kindergartenklassen als auch erste beziehungsweise erste und zweite Klasse zu führen. Aus pädagogischen Überlegungen ist die Einführung der Grundstufe oder der Basisstufe bedenkenlos möglich.

4bis8



5 Bilanz aus den Erfahrungen mit den Schulversuchen

5.1 Einleitung

Die Bilanzierung fasst die wichtigsten Erfahrungen, die im Laufe der fünf – siebenjährigen Projektzeit in den Schulversuchsklassen gemacht wurden zusammen. Die am Anfang der Schulversuchsphasen gesetzten Zielsetzungen werden beantwortet und die im Kontext des Projektverlaufes innovative Erfahrungen aufgezählt. Die Reflexion bezieht sich auf die pädagogischen und organisatorischen Ziele des Modells der Basisstufe oder Grundstufe, auf die Zusammenarbeit in einem multiprofessionellen Team und auf die organisatorischen und finanziellen Aspekte in Bezug auf die Rahmenbedingungen der Schulversuche.

Wo sinnvoll werden die Erfahrungen in Bezug zu den Ergebnissen aus der formativen und der summativen Evaluation gesetzt. Die Bilanz sichert ein Teil des gemeinsamen Erfahrungswissens und greift Themen und Fragen auf, die erst im Umsetzungsprozess bearbeitet werden konnten.

5.2 Pädagogische Aspekte der Basisstufe und der Grundstufe

Die Basisstufe oder Grundstufe löst die Schnittstellenprobleme zwischen Kindergarten und Primarschule pädagogisch und organisatorisch überzeugend.

Der herkömmliche Übertritt vom Kindergarten in die 1. Klasse der Primarschule entspricht dem Lern- und Entwicklungsstand vieler Kinder nicht und erfolgt hoch selektiv aufgrund von wenig transparenten Gesichtspunkten (Greminger, Tarnutzer & Venetz 2005). So ist der grösste Teil der Kinder beim Schuleintritt entweder unter- oder überfordert (Moser/Stamm / Hollenweger 2005). Die Einweisungsquoten in die Einführungsklassen oder Kleinklassen liegen je nach Kanton bei bis zu 20 Prozent der Kinder, von Rückstellungen (3. Jahr Kindergarten) sind rund 5-10 Prozent der Kinder – und Eltern – betroffen. Der Umfang der sonderpädagogischen Massnahmen in der Eingangsstufe steigt in den letzten Jahren kontinuierlich, obwohl die Schülerzahlen abnehmen.

Wie die Erfahrungen aus der mehr als fünfjährigen Schulversuchsphase eindrücklich zeigen, können diese Schnittstellenprobleme durch die Basisstufe oder Grundstufe überzeugend, langfristig und ohne Leistungseinbussen gelöst werden: Die Basisstufe oder Grundstufe ermöglicht einen Schulstart, welcher auf die unterschiedlichen Entwicklungs- und Lernstände der Kinder aufbaut. Sie bietet für das Kind ein Lern- und Entwicklungsfeld, in dem ohne stigmatisierende Abklärungen, Rückstellungen oder spezielle Einschulungen bis zum Erreichen der grundlegenden schulischen Fähigkeiten und Fertigkeiten verweilt werden kann. Dies geschieht in einem Rahmen, der von grosser pädagogischer und organisatorischer Kontinuität geprägt ist und auch allen Eltern einen vertrauensvollen Zugang zur Eingangsstufe ermöglicht. Bisherige Diskussionen um Schulreife bzw. Schulfähigkeit werden somit durch die Basisstufe oder Grundstufe überflüssig.

Die Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf gelingt in der Basisstufe oder Grundstufe in mehrfacher Hinsicht.

Kinder, welche sich unterschiedlich schnell entwickeln oder schneller oder langsamer lernen oder durch ihr Verhalten auffallen, werden in angemessener Form in den Schulver-

suchsklassen meistens im Rahmen der Integrierten Schulform unterstützt. Durch das Teamteaching sind die Interventionsmöglichkeiten vor allem bei Kindern, die durch ihr Verhalten auffallen, vielfältiger. Auf einen Wechsel in eine Einführungsklasse oder ein Einschulungsjahr kann verzichtet und damit eine frühe Stigmatisierung – auch der Eltern – verhindert werden. Für Kinder, welche in einzelnen Bereichen deutlich weiter entwickelt sind, besteht die Möglichkeit, die Basisstufe oder Grundstufe schnell zu durchlaufen. Dies ist innerhalb der Basisstufe oder Grundstufe ohne Klassenwechsel möglich. Diese Flexibilisierung der Verweildauer stellt allerdings hohe Anforderungen an die Lehrpersonen. Sie werden mit zunehmender Versuchsdauer sicherer bei Entscheidungen, welche die Schullaufbahn der Kinder betreffen.

Kinder mit Behinderungen werden in den Schulversuchsklassen im Vergleich zu den Kontrollklassen vermehrt integrativ gefördert (Moser und Vogt 2010). So werden Kinder, welche eine Sonderschule besuchen würden, durch verstärkte sonderpädagogische Massnahmen und zusätzliche personelle Ressourcen in der Basisstufe oder Grundstufe unterstützt. Diese Massnahmen verlaufen dann gut, wenn die Eltern des betreffenden Kindes intensiv mit den Lehrpersonen und den Fachdiensten zusammenarbeiten und wenn regelmässig Standortbestimmungen stattfinden. Damit wird eine kontinuierliche Beobachtung und Begleitung der Entwicklung des Kindes sicher gestellt.

Struktur und Organisationsform der Basisstufe und Grundstufe stellen ideale Voraussetzungen für die Integration sonderpädagogischer Massnahmen und damit der Schulischen Heilpädagogik und weiterer Fachdienste dar. Die Lehrpersonen sind den Umgang mit grosser Heterogenität jeglicher Art gewohnt. Dies erleichtert den Umgang mit Kindern mit unterschiedlichem Förderbedarf. Die Halbtagesstruktur mit der Anwesenheit von zwei oder drei Lehrpersonen, die Unterrichtsorganisation mit den offenen Zeitgefässen, die Raumangebote sowie die gestaltete Lernumgebung ermöglichen viele Formen des Spielens und Lernens. Schulische Heilpädagogen und Fachdienste können die Kinder integrativ, unterrichtsnah und hauptsächlich im Teamteaching unterstützen. Der Unterricht wird gemeinsam verantwortet und umgesetzt. Die

Lehrpersonen fühlen sich trotz grosser Heterogenität der Klasse nicht überfordert (Vogt 2010). Das Teamteaching und die Zusammenarbeit mit den Schulischen Heilpädagogen ist eine Grundvoraussetzung für das Gelingen der Integration.

Die Basisstufe oder Grundstufe unterstützt und fördert spielerisches und systematisches Lernen.

Das Neben- und Miteinander dieser beiden unterschiedlichen Lernformen prägt den Unterricht auf der Basisstufe oder Grundstufe. In den Versuchen wurde dem Spiel besondere Beachtung geschenkt. Man wollte die im Vorfeld der Versuche geäusserten «Verschulungs-Bedenken» ernst nehmen. Gleichzeitig wurde durch die Schulversuche ein Diskurs angestossen, der die zentrale Bedeutung des Spiels für die Entwicklung und das Lernen des jüngeren Kindes auch forschungsmässig zunehmend klarer belegt. Jüngere Kinder können in der Basisstufe oder Grundstufe gleich oft spielen wie im Kindergarten (ca. 5-6 Stunden wöchentlich; vgl. Vogt 2010). Auch Kinder, welche bereits mehrheitlich schulisch ausgerichtet lernen, spielen in der Basisstufe oder Grundstufe noch regelmässig (ca. 2 Stunden wöchentlich).

Das Sicherstellen einer regelmässigen und lernunterstützenden Spielbegleitung forderte die Lehrpersonen zu Beginn der Schulversuche heraus: Zu dringend erschienen andere Aufgaben und Probleme, als dass Zeit für das Beobachten und subtile Begleiten der spielenden Kinder blieb. Mit zunehmender Routine der Lehrpersonen konnten die für eine gute Spielförderung notwendigen personellen und räumlichen Ressourcen gesichert werden. Dies scheint auch mit einem Bewusstseinswandel zusammenzuhängen: Lehrpersonen mit dem Ausbildungshintergrund Primarschule unterscheiden sich bezüglich ihrer Einstellung gegenüber der Bedeutung der Spielförderung nicht von Lehrpersonen mit dem Ausbildungshintergrund Kindergarten (Vogt 2010).

Die inhaltliche Qualität der Spiel- und Lernangebote stieg im Verlaufe der Schulversuchsdauer. Dies kann neben der Routine auch auf die spezifischen Weiterbildungsangebote, die projektinternen Arbeitsschwerpunkte und entsprechende Austauschmöglichkeiten sowie auf die immer zahlreicher publizierten Unterrichtsbeispiele aus Basisstufen oder Grundstufen zurückgeführt werden.

Der bruchlose Übergang zwischen spielendem und systematischem Lernen wird vor allem im Bereich der beiden Kulturtechniken Lesen und Schreiben augenfällig: Im Rollenspiel werden Plakate, Einkaufslisten, Kurzmittelungen, Briefe etc. geschrieben und gelesen. Schreibunkundige Kinder erfahren so beiläufig, wie nützlich Schrift sein kann. Durch das Beobachten von Schreibanfängerinnen, welche im gleichen Raum lautierend Wörter verschriften, erhalten sie erste Einblicke in

das Lautprinzip, welches unserer Schrift zugrunde liegt. Interessierte Kinder können jederzeit, ohne organisatorische Probleme, räumliche Hindernisse und ohne Lehrpersonenwechsel an entsprechenden systematischen Lernangeboten teilnehmen.

Die Basisstufe oder Grundstufe reagiert flexibel auf die unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsverläufe.

Kinder lernen und entwickeln sich unterschiedlich schnell. Diese Unterschiede sind schon zu Beginn der Basisstufe oder Grundstufe sichtbar: Bereits beim Eintritt der Kinder in den Kindergarten bzw. in die Basisstufe oder Grundstufe sind die Entwicklungs- und Lernunterschiede innerhalb dieser Altersgruppe beträchtlich (1.5 Jahre mehr oder weniger). Dies bedeutet: Fünfjährige Kinder sind zwar gleich alt, können aber ein Entwicklungsalter zwischen ca. 3.5 und 6.5 Jahren aufweisen.

Wenn Lehrpersonen passende Lern- und Spielangebote bereitstellen, orientieren sie sich darum nicht am Alter, sondern am individuellen Lern- und Entwicklungsstand des Kindes. Darum werden Lerngruppen auch nach Vorwissen der Kinder anders zusammengesetzt.

Der Wechsel vom alters- zum lernstandsorientierten Denken und Unterrichten bedeutet für alle Beteiligten ein eigentliches Umdenken: Eltern wissen nicht mehr, ob ihr Kind nun noch im Kindergarten oder bereits in der Schule ist, denn im Rechnen arbeitet es bereits mit den Fortgeschrittenen mit, für Buchstaben interessiert es sich nur mässig und Spielen stellt nach wie vor seine Lieblingsbeschäftigung dar.

Die Lehrpersonen sahen sich zu Beginn der Schulversuche mit ungewohnten Problemen konfrontiert: Wie lässt sich Unterricht, ohne die Übersicht zu verlieren, derart durchlässig gestalten, dass Kinder ohne grossen Aufwand an je individuell herausfordernden Lernaktivitäten teilnehmen können?

Im Verlaufe der Schulversuchsjahre haben sich die Lehrpersonen entsprechende Diagnose- und Methodenkompetenz erarbeitet und die für eine leistbare Umsetzung nötige Zuversicht und Gelassenheit entwickelt. So richteten sie z. B. den Unterricht vor allem im Bereich der Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen lernstandsorientiert aus, während in den andern Fachbereichen oft stärker in Gruppen nach dem Alter oder altersgemischt gearbeitet wird. In einigen Schulversuchsklassen werden die Kinder entlang der traditionellen Stufen (Kindergarten bzw. 1./2. Primarklasse) unterrichtet, und nur besonders interessierte Kinder können vom Angebot der anderen Lerngruppen profitieren. Wieder andere Klassen arbeiten weitgehend mit individuellen Förder- und Arbeitsplänen und mit flexiblen Lernstandsgruppen. Besondere Bedeutung

kommt im lernstandsorientierten Unterricht der regelmässigen Feststellung und Dokumentation des Lernstands zu. So können entsprechend angepasste Fördermassnahmen eingeleitet werden. Und Eltern, welche durch das Wegfallen der Altersorientierung ein erhöhtes Informationsbedürfnis haben, kann aufgezeigt werden, wo sich ihr Kind in seinem Lernen und seiner Entwicklung befindet. Bewährt haben sich in diesem Zusammenhang Portfolios. Das Erstellen, Ergänzen und Kommentieren dieser individuellen Lernfortschrittsdokumentationen ist für die Kinder motivierend.

Die Basisstufe oder Grundstufe bietet den Kindern ein selbstverständliches und speziell breites Erfahrungs- und Lernfeld.

Mit der altersdurchmischten Zusammensetzung der Klasse wird in der Basisstufe oder Grundstufe eine breite Palette von Lernmöglichkeiten bewusst provoziert. Die Lernmöglichkeiten sind bedeutend vielfältiger und das Angebot konstanter als im Kindergarten und der 1. und 2. Klasse. Allein durch das Vorhandensein eines altersgemischten Settings ist jedoch noch wenig getan. Um das Potenzial der Altersdurchmischung wirklich ausschöpfen zu können, müssen über geeignete Rahmenthemen oder Klassenprojekte bewusst Anlässe geschaffen werden, in denen sich die Kinder in heterogenen Gruppen mit einem Inhalt beschäftigen können. Solche Gemeinschaftserlebnisse zeigen einerseits, dass alle dazugehören, obwohl sie Unterschiedliches können und wollen. Andererseits werden die Neugier und das Interesse an neuen Inhalten geweckt und Zuversicht geschaffen, ein spezielles Ziel durch die richtige Information und genügend Auseinandersetzung auch zu erreichen. Die Evaluationsresultate zeigen, dass hier noch Entwicklungsbedarf besteht: Meistens arbeiten die Kinder in solchen lernstandsheterogenen Gruppen mehr sich gegenseitig unterstützend nebeneinander, als wirklich «ko-konstruktiv» miteinander (indem sie z. B. ein gemeinsames Produkt erstellen). In den meisten Klassen finden täglich eine bis drei Sequenzen statt, in denen bewusst als ganze Klasse und/oder in lernstandsheterogen zusammengesetzten Gruppen gearbeitet wird (Vogt 2010). Solches Lernen in lernstandsheterogenen Gruppen muss sinnvoll dosiert eingesetzt werden. Die Erfahrungen zeigen, dass ansonsten die fortgeschrittenen Kinder schnell unterfordert sind und das individuelle Lernen oder das Lernen in lernstandshomogenen Gruppen zu kurz kommen. Im Sportunterricht muss z.B. zeitweise bewusst auch in Gruppen gearbeitet werden, in denen sich diejenigen Kinder, welche körperlich ungefähr gleich weit entwickelt sind, sportlich messen können.

Durch den gemeinsamen Schulalltag mit seinen Erfordernissen, Ritualen und gemeinsamen positiven Erlebnissen ent-

steht ein funktionierendes Sozialgefüge. Mit zunehmender Verweildauer lernen die Kinder, sich rollenkonform auch in Rücksichtnahme, Verantwortungsübernahme, Fürsorglichkeit und im richtigen Helfen zu üben. Die Lehrpersonen können diesen Prozess noch zusätzlich fördern, indem sie solche Verantwortungsübernahme durch Verantwortungsdelegation (z.B. Göttiprinzip, Tutorat) unterstützen. Gerade Kinder in Aussenseiterpositionen erhalten in der Basisstufe oder Grundstufe die Chance, ihre Position im sozialen Gefüge durch das Hineinwachsen in neue Aufgaben und Rollen zu verbessern. In der Basisstufe oder Grundstufe wächst jedes Kind zum Vorbild heran, das etwas besser kann und mehr weiss als andere Kinder. Helfen will gelernt sein! Erfahrene Kinder sollten nicht übermässig als spontane Hilfslehrer eingesetzt werden. Soll ein erfahrenes Kind Tutoratsfunktion übernehmen, so muss es vorgängig in die konkrete Aufgabe eingeführt werden.

Eine altersdurchmischte zusammengesetzte Klasse wird von einem stabilen Gruppenkern getragen: Im Idealfall bleibt die Klasse zu drei Vierteln bestehen. Die wenigen Neueintretenden Kinder treffen auf eine funktionierende Lerngemeinschaft. Die Integration dieser Kinder fällt darum leichter.

Vom Alter her ungleichmässig zusammengesetzte Klassen können das Unterrichtsangebot direkt beeinflussen. Die Erfahrungen zeigen, dass diesem Aspekt besondere Aufmerksamkeit zukommen muss, denn gewisse Lernangebote wurden aufgrund der geringen Altersdurchmischung zurückgefahren, vernachlässigt oder weniger vielfältig gestaltet. Überwiegt der Anteil der jüngeren oder älteren Kinder stark, so kann dies zu Unter- oder Überforderungssituationen bei den jüngeren oder älteren Kindern führen.

Die bestehenden Beurteilungskonzepte bilden auch für die Beurteilung auf der Basisstufe oder Grundstufe eine gute Grundlage.

Die Beurteilung der Kinder in den Schulversuchsklassen erfolgte nach den Grundlagen der bestehenden kantonalen Beurteilungskonzepte. In vereinzelt Kantonen wird im Zeugnis am Ende der Basisstufe (Ende der 2. Klasse) der Leistungsstand durch Ziffern ausgedrückt. In andern Kantonen erfolgt die Beurteilung ohne Ziffern.

Die Beurteilungen sind in erster Linie förderorientiert. Den Eltern gegenüber wird der aktuelle Lernstand des Kindes in Form von systematisch gesammelten Dokumenten (individuelle Lernfortschrittsdokumentationen / Portfolios / Kompetenzniveauraster) und internen Lernstandserhebungen ausgewiesen. Diese Dokumente sowie die Beobachtungen der Lehrpersonen und der Eltern bilden die Grundlage für die Planung der weiteren Schullaufbahn (z.B. verkürzte bzw. verlängerte Verweildauer) des Kindes. Eltern schätzen die

Aussagekraft der Lehrpersonen-Beurteilungen hoch ein. Insbesondere schätzen sie, dass sich diese Aussagen auf die fundierten Beobachtungen von mehreren Personen beziehen. Als Entscheidungsgrundlage für den Übertritt in die nachfolgende 2. oder 3. Primarklasse stehen den Lehrpersonen unterschiedliche offizielle und interne Kriterien zur Verfügung. Im Zentrum steht beim Fällen des Übertrittsentscheids der Lernstand des Kindes in den schulischen Kernfächern. Jedoch fließen wie bei anderen prognostischen Entscheidungen im Schulbereich auch Aspekte des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens in diesen Entscheidung mit ein.

*Gerade Kinder in Aussenseiter-
positionen erhalten in der Basisstufe
oder Grundstufe die Chance,
ihre Position im sozialen Gefüge zu
verbessern und zu verändern.*

5.3 Organisatorische Aspekte der Basisstufe und der Grundstufe

Die Möglichkeit des schnelleren bzw. langsameren Durchlaufens der Basisstufe oder Grundstufe wird genutzt.

Vor Beginn der Schulversuche wurde von verschiedensten Seiten befürchtet, die Eltern würden die Kinder (und Lehrpersonen) zu einem schnelleren Durchlaufen der Basisstufe oder Grundstufe drängen. Nach einstimmigen Aussagen der Lehrpersonen trat dies jedoch in keiner Weise ein. Eltern von Kindern, welche eigentlich frühzeitig übertreten könnten, mussten viel eher ermutigt werden, für ihr Kind einen vorzeitigen Wechsel in Betracht zu ziehen. Dies hat sich im Verlauf der Schulversuchsphase verändert. Aktuell zeigt sich die Tendenz, dass die Möglichkeit zur flexiblen Verweildauer in der Basisstufe oder Grundstufe etwas häufiger genutzt wird als im Kindergarten, bzw. in der 1. und 2. Primarklasse (vgl. Moser 2010). Viele Lehrpersonen vermerken, dass der Entscheid, ein Kind ein ganzes Jahr länger oder weniger lang in der Basisstufe oder Grundstufe zu behalten, von allen Beteiligten Mut abverlange. Eltern nutzen die Flexibilisierungsmöglichkeiten stärker, wenn das Kind ein halbes und nicht gleich ein ganzes Jahr länger oder weniger lang in der Basisstufe oder Grundstufe verweilen kann. Diese Möglichkeit boten diejenigen Kantone an, in denen die Kinder nicht nur im August, sondern auch im Februar in die Basisstufe eintreten (halbjährlicher Eintritt) und/oder in die nachfolgende Stufe übertreten (halbjährlicher Übertritt) konnten. Letzterer wurde aus verschiedenen Gründen (vgl. unten) während der Schulversuchsdauer selten benutzt (Vogt 2010).

Flexibilisierung des Übertritts in die nachfolgende Klasse gelingt unterschiedlich gut.

Bei Projektbeginn wurde von vielen Seiten kritisiert, dass die harte Schnittstelle zwischen Kindergarten und 1.Klasse durch die Basisstufe oder Grundstufe nicht aufgehoben, sondern nur um ein bzw. zwei Jahre verschoben würde. Diese Aussage stimmt insofern, als dass auch an dieser Schnittstelle (2. bzw. 3.Klasse) ein Abstimmungsbedarf zwischen den vier an jedem Übergang der Schullaufbahn anzutreffenden Teilsystemen besteht (System Eltern/Kind vs. System Basisstufe vs. System Primarstufe vs. Lokales Schulsystem; vgl. Nickel 1999).

Damit hat sich diese Gemeinsamkeit aber schon. Denn im Unterschied zum Übertritt vom Kindergarten in die 1. Klasse ist dieser Abstimmungsbedarf beim Übertritt von der Basisstufe oder Grundstufe in die nachfolgende Klasse bedeutend kleiner und weniger komplex: Die Kinder haben in der Basisstufe nämlich bereits lesen, schreiben und rechnen gelernt. Diese Fertigkeiten sind einfacher und verlässlicher zu beurteilen als die beim Übertritt vom Kindergarten in die 1. Klasse stark im Zentrum stehenden entwicklungsorientierten Kriterien der Selbst- und Sozialkompetenz. Auch für Eltern ist eine Beurteilung, welche sich auf «belegbare» Kriterien wie Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeiten abstützt, besser nachvollziehbar. Zudem erlauben diese Kriterien auch eine verlässlichere Prognose zur Schullaufbahn als die oft schwer fassbaren Kriterien der Selbst- und Sozialkompetenz. So ist es zu erklären, dass der Übertritt von der Basisstufe oder der Grundstufe in die nachfolgende Klasse weitgehend unproblematisch verläuft.

Die meisten Probleme, welche während der Schulversuchsphase an dieser Schnittstelle auftauchen, sind bei genauerer Betrachtung nicht auf eine strukturelle Unverträglichkeit zwischen den Konzepten Basisstufe oder Grundstufe und der Primarstufe, sondern auf Unterschiede im Lehr-/Lernverständnis zwischen den Lehrpersonen der Stufen zurückzuführen. Dass diese Unterschiede in zentralen Bereichen des Unterrichts (z.B. Orientierung am Lernstand und Interesse des Kindes, Grad der Differenzierung) bestehen, zeigen auch die Ergebnisse der formativen Evaluation (Vogt 2010). Am einfachsten läuft darum der Übertritt dann ab, wenn die Kinder aus der Basisstufe oder Grundstufe in eine Klasse übertreten, in der ebenfalls lernstandsorientiert unterrichtet wird. Treten die Kinder in eine Klasse über, in welcher vor allem «gleichschrittig» gleiche Inhalte mit wenigen Differenzierungsmassnahmen erarbeitet werden, ist eine längere Umstellungsphase nötig. Zusätzlich dazu wird der Übertritt in einzelnen Situationen durch übersteigerte Ansprüche der nachfolgenden Lehrpersonen an den Leistungsstand der übertretenden Kinder erschwert.

In wenigen Versuchskantonen konnten Erfahrungen mit dem Übertritt in die nachfolgende Klasse (2. oder 3. Klasse) während des Schuljahres gesammelt werden (vgl. Vogt 2010). Dazu besteht noch Klärungsbedarf. Bereits jetzt kann jedoch

Folgendes festgehalten werden: Lehrpersonen der Schulversuchsklassen und Lehrpersonen der 2. bzw. 3. Primarklassen stehen einem Übertritt während des Schuljahres kritisch gegenüber. Als Gründe werden angebracht: Treten Kinder während des Jahres in eine nachfolgende Jahrgangsklasse über, so müssen sie vor allem in denjenigen Fächern, in denen Fachlehrpersonen entlang eines Jahresprogramms kursorisch arbeiten (Englisch, Religionsunterricht, textiles bzw. nicht-textiles Werken, etc.) bereits Verpasstes nacharbeiten. Zudem sind aufwändige Absprachen und administrativ komplizierte Abläufe zu bewältigen.

Die organisatorisch und didaktisch sinnvolle Form der Halbtagesgestaltung stellt das Kernstück der Unterrichtsentwicklung auf der Basisstufe oder Grundstufe dar.

Ein lernförderlicher Unterricht in der Basisstufe oder Grundstufe genügt unterschiedlichsten Anforderungen: Kinder lernen je nach Lern- und Entwicklungsstand eher spielend und/oder systematisch, tauschen regelmässig mit Kindern anderer Altersstufen aus, wachsen durch gemeinsame Rituale und Erlebnisse in eine Klassengemeinschaft hinein, gehen ihren Lerninteressen nach, erledigen Pflichtstoff, entdecken Neues, trainieren wichtige Fertigkeiten, arbeiten selbstständig und angeleitet, arbeiten gemeinsam mit anderen am gleichen oder allein an einem individuellen Thema, Inhalt oder Auftrag. Um solch vielfältige Lernaktivitäten gleichzeitig zu ermöglichen und zu begleiten, müssen organisatorisch einfache und für die Kinder einsichtige und überschaubare Strukturen geschaffen

werden. Im Verlauf der Versuchsdauer entwickelten die Lehrpersonen ausgehend von Elementen der beiden Stufendidaktiken neue Formen der Unterrichtsgestaltung. Die Präsenz von zwei oder drei Lehrpersonen (z.B. zwei Lehrpersonen und eine Schulische Heilpädagogin) ermöglicht unterschiedlich ausgerichtete Unterrichtselemente parallel zu legen oder auch gemeinsame Phasen mit der ganzen Klasse besonders lernintensiv durchzuführen.

Die Erfahrungen in den Schulversuchen haben gezeigt, dass durch die geschickte Orchestrierung der folgenden vier Unterrichtsbausteine ein Unterricht gestaltet werden kann, der den unterschiedlichen Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen sowie Lernweisen und Interessen der Kinder Rechnung trägt. Sorgfältig aufeinander abgestimmt erlauben diese vier Arrangements sowohl ganzheitlich-thematisches als auch spezifisch-fachliches Unterrichten und bieten den Kindern zudem Gelegenheit, ihren individuellen Handlungs- und Lerninteressen nachzugehen.

Je nach Inhalt / Zielen und Rahmenbedingungen (Stundenplan und Teamteaching-Lektionen) können diese Unterrichtsbausteine im Verlaufe eines Halbtages und einer Woche unterschiedlich kombiniert werden. Dabei muss der Unterricht innerhalb der Spannungsfelder individuelles vs. gemeinsames, interessenorientiertes vs. verpflichtendes und thematisches vs. fachspezifisches Lernen sinnvoll ausbalanciert werden. Diese Möglichkeiten der Halbtagesgestaltung und die Erfahrungen damit bilden auch eine wichtige Grundlage für die Entwicklung von Lehrmitteln.

Tabelle 14: Unterrichtsbausteine in der Grundstufe / Basisstufe

Unterrichtsbausteine	
Thematischer Zugang	Lernen am gemeinsamen Thema Innerhalb eines gemeinsam verantworteten Themas, einer gemeinsamen Frage bearbeiten und entwickeln die Kinder in lernstandsheterogenen bzw. lernstandshomogenen Gruppen unterschiedlich komplexe Aktivitäten
Bereichsorientierter Zugang	Kurse Unter der Anleitung der Lehrpersonen erwerben die Kinder in lernstandshomogenen Gruppen neues Wissen und Können und üben es ein.
	Planarbeit Nach vorgegebenem oder gemeinsam mit dem Kind erstelltem Plan arbeiten die Kinder selbstständig, vertiefen Bekanntes, bauen Routinen auf, trainieren spezielle Fertigkeiten.
Interessenorientierter zugang	Freies Spielen und Tun in offenen Erfahrungs- und Lernfeldern Die Kinder gehen individuellen Handlungs-, Spiel- und Lerninteressen nach

Birri et al. 2009, 48, Achermann 2009, 30

Das Raumkonzept für den Unterricht in der Basisstufe oder Grundstufe orientiert sich am traditionellen Kindergartenraum und integriert schulische Elemente.

Basisstufen- oder Grundstufenräume müssen sorgfältig eingerichtet werden. Stufentraditionen, das persönliche Lehr-/Lernverständnis und damit verbundene Unterrichtsvorstellungen, aber auch unterrichtslogistische Überlegungen beeinflussen die Gestaltung der Unterrichtsräume. Bei der Gestaltung der Räume ist es von Vorteil sich am Raumkonzept des Kindergartens zu orientieren und dieses mit schulischen Elementen (Einzelarbeitstische, Wandtafel, Leseecke, etc.) zu erweitern. Das gemeinsame Einrichten des Unterrichtsraums stellte daher für viele Lehrpersonen einen herausfordernden Prozess dar, der auch zur Teambildung beitrug.

Ideale räumliche Bedingungen für eine Schulversuchsklasse sind nach Ansicht der Lehrpersonen zwei nahe gelegene Räume (häufig ein grösserer Raum mit einem Gruppenraum) sowie Spielmöglichkeiten im Freien. Den meisten Klassen stehen zwei Schulzimmer oder ein Schulzimmer und ein kleinerer Raum zur Verfügung, in denen verschiedene themenbezogene Bereiche eingerichtet werden können. Wenigen Klassen steht neben dem Schulzimmer nur der Schulhausgang zur Verfügung, der auch für Unterricht genutzt wird.

Vielfältige Unterrichtsmaterialien unterstützen die Lehrpersonen bei der Gestaltung eines durchlässigen und differenzierten Unterrichts.

Die Lehrpersonen sind mit den traditionellen Lehrmitteln als Unterstützung und Vorgabe in die Schulversuche gestartet. Traditionelle Lehrmittel, welche lehrgangs- und schuljahrgangsmässig aufgebaut sind, eignen sich für einen lernstandsorientierten Unterricht auf der Basisstufe oder Grundstufe nur bedingt. Sie verunmöglichen teilweise, dass ein interessiertes Kind irgendwann während des Jahres in einen Inhaltsbereich einsteigen kann, ohne «verpasste» Lehrbuchseiten nacharbeiten zu müssen. Viele Lehrpersonen der Schulversuchsklassen haben begonnen, Unterrichtsmaterialien selbst herzustellen und/oder bestehende lehrgangsorientierte Lehrmittel zu Unterrichtsmaterialien für das lernstandsorientierte Unterrichten aufzuarbeiten. Im Verlaufe der Schulversuchsdauer sind erste Lehrmittel und weitere Lehrwerke entwickelt worden, die den durch die Lehrpersonen geäusserten Anforderungen weitgehend entsprechen. Die Lehrpersonen leisten in diesem Bereich viel Entwicklungsarbeit.

Diese Lehrmittel und Unterrichtsmaterialien sind offener aufgebaut und ermöglichen interessierten Kindern, mehrmals im Jahr in einen neuen Inhalts- bzw. Fachbereich einzusteigen. Insbesondere sind zu den einzelnen Lernbereichen «Module» beschrieben, in denen auch jüngere Kinder im jeweiligen

Fachbereich wichtige Erfahrungen sammeln und Vorläuferfertigkeiten beiläufig oder systematisch erwerben können. Der Planungshorizont auf der Basisstufe oder Grundstufe ist nicht mehr das einzelne Schuljahr, sondern die gesamte Zeit in der Basisstufe oder Grundstufe. Damit die Lehrpersonen die Orientierung in dieser komplexen Planungssituation nicht verlieren, sollten Lehrmittel beispielhafte Drei- bzw. Vierjahresplanungen und praxistaugliche Diagnose- und Beurteilungsinstrumente enthalten. Diese erlauben sowohl eine rasche, überblicksmässige Feststellung des aktuellen Lernstands der beteiligten Kinder als auch eine vertiefere Diagnose bei sich abzeichnenden Lernschwierigkeiten.

5.4 Die Lehrpersonen – das multiprofessionelle Team

In der Basisstufe oder Grundstufe arbeitet ein multiprofessionelles Team von drei bis höchstens vier Personen.

In den Schulversuchen wird eine Form des Teamteachings erprobt, in der mindestens zwei Lehrpersonen (eine Lehrperson mit dem Ausbildungshintergrund Kindergarten und eine Lehrperson mit dem Ausbildungshintergrund Primarstufe) während durchschnittlich 15-18 Lektionen pro Woche den Unterricht gemeinsam verantworten.

Das Konzept besteht darin, für die Umsetzung der geforderten pädagogischen Ziele in der Basisstufe oder Grundstufe von Anfang an genügend personelle Ressourcen für die Führung einer Klasse zur Verfügung zu stellen. Im Zentrum der Zusammenarbeit stehen die gemeinsame Unterrichtsentwicklung und die geteilte Verantwortung für das Unterrichten mit dem Ziel, allen Kindern eine optimale Förderung bei ihren Lernprozessen zukommen zu lassen. Zusätzlich werden – je nach kantonale bereits bestehenden Vorgaben und Rahmenbedingungen für Kindergarten und Unterstufe – die schulische Heilpädagogin und weitere Fachpersonen für Deutsch als Zweitsprache, Werken, Musikalische Grundschule in die Arbeit einbezogen. Für die Schulversuchsklassen wurden multiprofessionelle Teams gebildet. Dieses «multiprofessionelle Team» umfasst drei, höchstens vier Lehrpersonen, die über unterschiedliche Ressourcen und fachliche Kompetenzen (schulische Heilpädagogik) verfügen. Die Zusammenarbeit in diesem Kontext stellt sie vor besondere, auch organisatorische Herausforderungen. Sie decken den gesamten Unterricht und die klassenbezogene bzw. kinderbezogene sonderpädagogische Unterstützung ab. Die einzelnen Schulversuchskantone haben erst im Laufe der Projektphase und mit zunehmenden Erfahrungen zur Beurteilung der Zusammenarbeit Qualitätsansprüche formuliert und Instrumente dafür entwickelt.

Der ausgewogenen Zusammensetzung dieser Teams kommt in den Schulversuchen eine besondere Bedeutung zu. In den einzelnen Schulversuchen sind ältere und jüngere Lehrpersonen anzutreffen, die ein Team bilden. Für ältere wie jüngere Lehrpersonen ist es attraktiv, im Teamteaching zusammenzuarbeiten und von den Kompetenzen der Arbeitskolleginnen profitieren zu können.

Unbesehen von den vielfältigen kantonalen Rahmenbedingungen für die Schulversuche, den vielen Wechseln innerhalb der Teams und den unterschiedlichen Erwartungen und Bedürfnissen gelang die Organisation und die Zusammensetzung der multiprofessionellen Teams insgesamt sehr gut (vgl. Vogt 2010).

Die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team – vor dem Hintergrund unterschiedlicher Ausbildungen, Stufenkulturen und fachlichen Kompetenzen – gelingt.

In der Schule ist das Teamteaching keine unbekannte Form der Zusammenarbeit. Speziell an dieser Schulversuchsanlage ist jedoch, dass eine Kindergärtnerin und eine Primarlehrperson über die Dauer von mehreren Jahren während mehr als 15 Lektionen pro Woche – mit Einbezug der Schulischen Heilpädagogin – den Unterricht gemeinsam vorbereiten, gestalten und durchführen.

Aufgrund der Rückmeldungen aus den Kantonen und den Rückmeldungen aus der Evaluation (vgl. Vogt 2010) kann davon ausgegangen werden, dass das Teamteaching auch fachlich erfolgreich umgesetzt wird. Die intensive Zusammenarbeit mit mehreren Lehrpersonen und die gemeinsame Verantwortung für den Unterricht ermöglicht in den Schulversuchen ein neues Arbeitssetting zu erproben, dessen Vorteile auf verschiedenen Ebenen erkennbar sind. Berücksichtigt man die Tatsache, dass in den Schulversuchen Lehrpersonen mit unterschiedlichen Ausbildungsdiplomen, fachlichen Kompetenzen und Erfahrungen sowie unterschiedlichem Berufsverständnis arbeiten, dann sind die folgenden Erfahrungen besonders zu gewichten, auch wenn die Ergebnisse mit Lehrpersonen zustande gekommen sind, die sich freiwillig für den Schulversuch meldeten.

– Das Teamteaching wird als Bereicherung und Entlastung erlebt. Zwischen den Lehrpersonen entsteht eine Vertrauensebene. Gerade weil es zu intensiven Diskussionen über die Organisation des Unterrichts kommt, kann es Meinungsverschiedenheiten geben, die gelöst werden müssen. Diese unmittelbare und direkte Zusammenarbeit ist neu, muss erst erlebt, und deren Vorteile oder Nachteile müs-

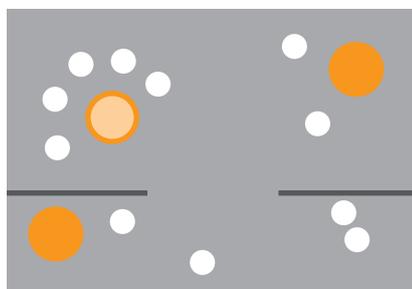
sen erkannt werden. Teamteaching wird als Entlastung erlebt: Schwierige Elterngespräche können zu zweit geführt werden, auf ein auffälliges Kind kann besser eingegangen werden oder die Vorbereitungsarbeiten können aufgeteilt werden. Es kann – wie in jeder andern Arbeitsgemeinschaft auch – zu Problemen führen, wenn Abmachungen nicht eingehalten werden oder wenn eine Lehrperson mehr Sympathien von den Eltern erhält.

– Die konkrete pädagogische Zusammenarbeit im Unterricht macht die eigenen Vorstellungen und die Umsetzung von Unterricht nicht mehr zur Privatsache («Ich alleine mit meiner Klasse»), sondern ermöglicht eine Öffnung und Erweiterung der eigenen Unterrichtskonzeption. Die anhaltende Auseinandersetzung mit der eigenen Vorstellung von Zusammenarbeit, mit dem eigenen Unterrichtskonzept und den pädagogischen Grundhaltungen braucht Zeit, jedoch auch Durchhaltevermögen und Flexibilität. Der anderen Stufe wird Wertschätzung entgegengebracht, und die unterschiedlichen Ressourcen und stufenspezifischen Kenntnisse und Fähigkeiten können genutzt und zugunsten des Unterrichts eingesetzt werden. Es entsteht eine Form der permanenten Weiterbildung, und das kollegiale Coaching

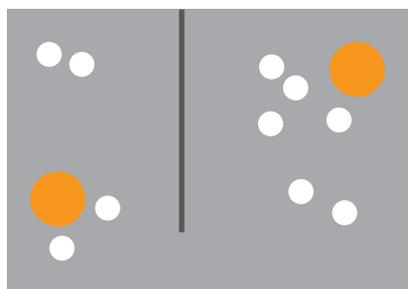
kann im Unterricht stattfinden. Die Zusammenarbeit muss mit allen Beteiligten geübt und verbindlich aufgebaut werden.

- Mit dem Teamteaching ist die Integration von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf leistbarer. Der gemeinsame fachliche Austausch darüber, wie ein Kind gefördert und gefordert werden kann – auch unter Einbezug der schulischen Heilpädagogin – wird sehr geschätzt. Zudem kann in schwierigen Situationen in der Klasse schneller gehandelt und interveniert werden, was weniger Konflikte entstehen lässt. Die Spiel- und Lernzeit der Kinder wird davon weniger tangiert. Die Unterrichtsqualität kann kontinuierlich verbessert werden, da der Unterricht gemeinsam reflektiert werden muss. Der Handlungsspielraum wird erweitert. Innerhalb des Unterrichts werden unterschiedliche Aufteilungen und Zuständigkeiten möglich. Im Teamteaching wird mit verschiedenen Gruppeneinteilungen, jedoch auch mit unterschiedlichen fachlichen Verantwortlichkeiten gearbeitet.
- Nach wie vor stellen die Art der Arbeitsaufteilung und der zeitliche Aufwand für Absprachen und Vorbereitung eine besondere Herausforderung dar. Dieser wird von den Schulversuchsteams unterschiedlich bewältigt (vgl. Vogt 2010).

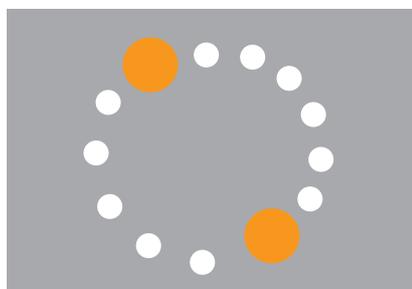
Abbildung 26: Teamteaching – multiprofessionelles Team



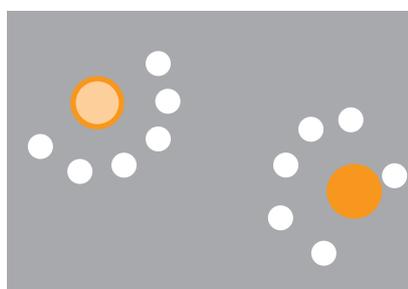
Lehrpersonen arbeiten mit einzelnen Kindern



Lehrpersonen unterrichten in zwei Räumen



Lehrpersonen arbeiten mit der ganzen Klasse



Lehrpersonen unterrichten in zwei Lerngruppen

- Lehrpersonen der Basisstufe oder Grundstufe
- Schulische Heilpädagogin und/oder Fachlehrperson

Das Funktionieren eines Teamteachings hängt nach Aussagen der Lehrpersonen davon ab, wie die Arbeitsabläufe eingehalten und die Arbeitsorganisation festgelegt wird. Dafür erarbeiteten einige Teams Zusammenarbeitsvereinbarungen, anhand derer sie immer wieder ihre Arbeitsaufteilungen überprüfen können.

Eine weitere Herausforderung ist die Zusammenarbeit mit den diversen Fachlehrpersonen. Der kooperative und integrative Einsatz der vorhandenen fachlichen und personellen Ressourcen konnte nicht immer optimal genutzt werden. Die Rahmenbedingungen sind noch nicht darauf ausgerichtet. Je nach kantonalen Vorgaben gibt es mehr oder weniger Handlungsbedarf bezüglich der Positionierung der Fachlehrpersonen innerhalb des multiprofessionellen Teams.

Der Begriff der Zusammenarbeit im Kontext der Basisstufe oder Grundstufe erhält einen neuen Inhalt. Eigene Stärken und Schwächen werden sichtbarer, Arbeitsbeziehungen werden gelebt, deren Vorteile und Nachteile werden erlebbar gemacht. Dies wird von den Lehrpersonen als sehr positiv gewertet und vor allem als einmalige Chance und Steigerung der Berufsattraktivität gesehen. Die konkrete Zusammenarbeit und der Austausch der fachlichen Ressourcen wie der Kompetenzen mit Lehrpersonen aus den verschiedensten Fachbereichen bringen Vorteile. Die Ressourcen können rascher und vor allem besser genutzt werden. Dieser Umstand verändert das Berufsbild der Lehrpersonen.

Das multiprofessionelle Team leistet pädagogische Pionierarbeit auf der Unterrichtsebene – Kindergarten- und Unterstufendidaktik werden zusammengeführt, und der Unterricht wird gemeinsam verantwortet und gestaltet.

Die Zusammenarbeit im Teamteaching in teilweise unterschiedlicher Zusammensetzung findet in der Regel an 5 Vormittagen während 3-4 Lektionen statt. Der Halbtagesgestaltung kommt also eine besondere Bedeutung zu. Den Lehrpersonen ist es mehrheitlich gelungen, geeignete Unterrichtsformen zu entwickeln, die allen Kindern in der Basisstufe oder Grundstufe gerecht werden. Die Herausforderung bestand zuerst darin, eine Verbindung zwischen den traditionellen Formen des Kindergarten- und des Primarstufenunterrichts zu finden und umzusetzen. Durch die gemeinsame Verantwortung entwickelten die unterschiedlich ausgebildeten Lehrpersonen ein gemeinsames Lehr- und Lernverständnis. Das Zusammenführen der bisher klar abgegrenzten Kindergarten- und Unterstufendidaktik erfolgte so gleichzeitig und sich gegenseitig inspirierend sowohl auf der theoretisch konzeptuellen Ebene (vgl. Rahmenkonzept Didaktik der EDK-Ost), als auch ganz pragmatisch in der Schulversuchspraxis.

Die Erfahrungen aus den Kantonen und vor allem die Hinweise aus der Evaluation zeigen, dass die Schulversuchsteams das Teamteaching für die individuelle Förderung der Kinder wie auch für die Arbeiten mit kleineren Gruppen oder der ganzen Klasse nutzen konnten. Sie setzen ihre vielfältigen fachlichen Kompetenzen und Stärken kreativ und virtuos ein. Die pädagogischen Zielsetzungen konnten erreicht werden. Die Lehrpersonen nutzen mehrheitlich die vielfältigen Interventionsmöglichkeiten in der Klasse. Insbesondere gelingt die individuelle und kontinuierliche Lernbegleitung der Kinder besser, und das «Mehraugenprinzip» erleichtert die Diagnose und Prävention. Die Kinder kommen eher auf ihre Rechnung, wenn die Stärken von zwei Lehrpersonen in den Unterricht einfließen, die Wartezeiten für die Kinder verkürzen sich. Einige Teams haben für sich neue Formen der kooperativen Zusammenarbeit entdeckt (vgl. Vogt 2010). Die Grundaussrichtung der Zusammenarbeit orientiert sich am Lernen des Kindes, das im Vordergrund steht. Mit dem Teamteaching kann der Komplexität der Anforderungen begegnet werden, sie muss nicht mehr als grundsätzliche Belastung erscheinen (vgl. Vogt 2010). Kinder und Eltern nutzen die Beziehungsalternativen und fixieren sich nicht auf eine Lehrperson.

Die Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit im Team ermöglichen, die Qualität des Unterrichts zu gewährleisten und weiter zu entwickeln.

Es zeigt sich, dass nicht nur eine gemeinsame Vorstellung der Arbeitsbeziehung und eine gemeinsame Grundhaltung für das Funktionieren des Teamteachings von Bedeutung sind, sondern auch welche Ressourcen in welcher Form zur Verfügung gestellt werden und wie ein multiprofessionelles Team von der Schulleitung geführt und im Gesamtteam einer Schuleinheit letztlich integriert wird. Die Lehrpersonen haben sich auf eine Zusammenarbeitsform eingelassen, die in dieser Ausprägung andere Lehrpersonen des Schulteams nicht kennen. Der Umgang mit unterschiedlichen Pensengrößen muss thematisiert werden, denn es zeigt sich, dass ungleiche Pensen auch eine Auswirkung auf die Zusammenarbeit haben können (vgl. Vogt 2010).

Die Führung sowie der Einsatz von Lehrpersonen, die mehrheitlich teilzeitlich und klassenübergreifend arbeiten, stellt eine neue Herausforderung für die Schulleitung dar. Wie die aktuellen Erfahrungen zeigen, ist zu definieren, welche Mitsprache bei der Einstellung von neuen Teammitgliedern gilt, wie mit Konflikten innerhalb der multiprofessionellen Teams umgegangen und wie von den Ressourcen profitiert werden kann. Oder wie sich die Schulleitung bei der Beurteilung von Unterschieden in der Leistung von Lehrpersonen verhält. Da Unterricht erteilen im Kontext der Basisstufe oder Grundstufe

«öffentlich» wird und gemeinsam – nicht mehr alleine – reflektiert werden muss, erhält der Begriff der Zusammenarbeit im Unterricht eine Erweiterung. Dabei müssen sich die Schulleitungen mit erweiterten Fragestellungen der Personalführung und des Personaleinsatzes auseinandersetzen. Die Lehrperson ist keine Einzelkämpferin mehr, das Teamteaching kann Halt und Sicherheit geben, die Leistungen können verglichen werden, die Konkurrenz und die Konflikte untereinander erhalten einen neuen unmittelbaren Stellenwert.

Das Teamteaching gewährleistet nicht per se einen qualitativ besseren Unterricht, aber mit der Form des Teamteachings wird eine qualitative Verbesserung des Unterrichts ermöglicht (vgl. Moser&Vogt 2010). Es braucht jedoch auch Unterstützungsleistungen durch Weiterbildungen und Coaching. Die Organisation des Unterrichts und der sinnvolle Einsatz des Personals müssen immer wieder überprüft werden.

*Mit dem Teamteaching kann der
Komplexität der Anforderungen
begegnet werden, sie wird nicht mehr
als grundsätzliche Belastung
wahrgenommen.*

5.5 Strukturelle und finanzielle Aspekte der Rahmenbedingungen der Schulversuche

Zwei unterschiedliche Organisationsformen (Kindergarten und 1. bzw. 2. Primarklasse) werden im Modell Basisstufe oder Grundstufe zusammengeführt.

Mit der Umsetzung der Modelle Basisstufe oder Grundstufe verfolgte man nicht nur das Ziel, zwei unterschiedliche pädagogische Kulturen, sondern auch zwei unterschiedliche organisatorische Formen mit ihren jeweiligen strukturellen Ressourcen (Kindergarten – Primarstufe) zusammenzuführen bzw. neu zu gestalten und zu organisieren.

Die Konkretisierung der Rahmenbedingungen der Schulversuche orientierte sich an zwei Vorgaben:

- Zum einen an den Angaben der Eckwerte im EDK-Dossier 48 A. Im Grundsatz sollten pro Schulversuchsklasse 150 Stellenprozente zur Verfügung stehen, mit der Absicht, dass die verantwortlichen Lehrpersonen und Fachlehrpersonen mit der ganzen Klasse gemeinsam den Unterricht gestalten. Der Umfang der Stellenprozente ergab sich aus der Annahme, dass immer vormittags zwei Lehrpersonen anwesend sein sollten.
- Zum andern an den kantonalen Vorgaben, die für den Kindergarten und die 1. und 2. Klasse gelten.

Die komplexe und aufgrund der minimalen Eckwerte im EDK-Dossier 48 A auch wenig konkrete Ausgangslage für die Konkretisierung der Rahmenbedingungen führte in den Schulversuchskantonen zu unterschiedlichen Definitionen der Vorgaben für die Schulversuche.

Die unterschiedliche Ausgestaltung der Rahmenbedingungen für die Schulversuche mit der Basisstufe oder Grundstufe lässt wenig vergleichende Kriterien zu.

Umfang der gemeinsamen Teamteaching-Lektionen

Die Lehrpersonen der Basisstufe oder Grundstufe arbeiten durchschnittlich 15-18 Lektionen zusammen. Diese Lektionen werden an den Vormittagen eingesetzt. Die Unterrichtszeit der Kinder orientiert sich an den Unterrichtszeiten der 1. und 2. Klasse bzw. des Kindergartens im Umfang von maximal 24 Lektionen. Insgesamt werden so pro Schulversuchsklasse

zwischen 36 – 44 Lektionen aufgewendet. In Stellenprozenten ausgedrückt entspricht dies 140 – 160 Prozent. Die Unterschiede kommen zustande, weil in den einzelnen Schulversuchskantonen bereits für den Kindergarten und die 1./2. Klasse eine unterschiedliche Anzahl von Lektionen pro Klasse zur Verfügung steht. Deshalb ist ein genauer Vergleich der Pensum pro Klasse über die Kantone hinweg nicht möglich (siehe Kapitel 3.5).

Erforderliche Lektionen

Folgende Faktoren bestimmen letztlich den Umfang der zusätzlichen Aufwendungen pro Schulversuchsklasse bzw. wären für einen Vergleich mit dem Kindergarten / 1. und 2. Primarklasse massgebend:

Anzahl Lektionen

- für ein 100 Prozent-Pensum der Lehrpersonen der 1. und 2. Primarklasse die in der 1. und 2. Klasse in Halbklassen/Abteilungsunterricht erteilt werden.
- für ein 100 Prozent Pensum des Kindergartens
- für ein 100 Prozent Pensum der Einführungsklasse
- für Teamarbeit
- für Fachunterricht Textil/nicht textil
- für Religion oder biblische Geschichte
- für musikalische Grundschule,
- für den Pool schulischer Heilpädagogik
- für Deutsch als Zweitsprache
- für die Gewährleistung von Blockzeiten/Tagesstrukturen
- flexibel nutzbar, in der Kompetenzen der Schulleitungen für besondere Unterstützung der Klasse oder einzelne Kinder während des Schuljahres
- für Mehrklassen

Aufgrund der Erfahrungen aus den Kantonen und trotz der grossen kantonalen Unterschiede sind folgende Gemeinsamkeiten, die für eine Berechnung der Kosten massgeblich scheinen, ersichtlich:

- Mit durchschnittlich 15-18 Lektionen Teamteaching lassen sich die geforderten Aufgaben in der Basisstufe oder Grundstufe bewältigen.

- In der Basisstufe kann mit grösseren Klassen gearbeitet werden und können Klassen vor allem flexibler zusammengesetzt werden (vgl. Vogt 2010).
- Viele verschiedene zusätzliche Lektionen, erteilt durch viele verschiedene Personen, erhöhen den Organisations- und Koordinationsaufwand auch in einer Basisstufe oder Grundstufe.
- Die Basisstufe oder Grundstufe kann Blockzeiten ohne zusätzliches Personal gewährleisten.
- In allen Kantonen werden je nach Nutzung der zur Verfügung stehenden Ressourcen für den Kindergarten und die 1./2. Klasse bereits zwischen 110 und 140 Stellenprozent pro Klasse eingesetzt (Einführungsklassen, Fachunterricht, Deutsch als Zweitsprache, etc.).

Unterrichtszeit der Kinder

Die Unterrichtszeit der Kinder in den Schulversuchen orientierte sich an den im jeweiligen Kanton aktuell gültigen Vorgaben. Die Unterrichtszeit der jüngeren Kinder orientierten sich an den Unterrichtszeiten des Kindergartens und die der älteren Kinder an den Unterrichtszeiten der 1. oder 2. Klasse. Das bedeutet, dass an den Vormittagen meist alle Kinder anwesend sind und am Nachmittag oftmals flexible Lernstandsgruppen einer Klasse gebildet oder die älteren Kinder unterrichtet werden.

Die Erfahrungen in einzelnen Schulversuchskantonen zeigen, dass auch die Unterrichtszeit der Kinder, die eine Basisstufe oder Grundstufe besuchen, für alle Kinder gleich sein sollte. In einigen Schulversuchsklassen sind jüngere und ältere Kinder unterschiedlich lang in der Basisstufe oder Grundstufe. Möchte man konsequenterweise gerade jüngere Kinder fördern und eben das Lernen in altersdurchmischten Gruppen ermöglichen, müsste für alle Kinder die gleiche Unterrichtszeit gelten.

Lehrpersonen arbeiten in unterschiedlich grossen Pensen an der Basisstufe oder Grundstufe.

Die Mehrheit der Lehrpersonen arbeitet in einem Teilpensum an der Basisstufe oder Grundstufe. Während dies den einen Lehrpersonen entgegenkommt, wünschen sich andere ein grösseres Pensum. Die Pensenaufteilung in den Schulversuchen muss verschiedenen Ansprüchen genügen und wird im Kontext der aktuellen Möglichkeiten diskutiert (vgl. Vogt 2010). Aus pädagogischer Sicht ist es sinnvoll und wichtig, dass immer dann, wenn alle Kinder anwesend sind, diese von zwei Lehrpersonen betreut werden.

Sehr unterschiedlich wird der Einbezug der Fachpersonen organisiert. Dazu gibt es viele verschiedene – auch je nach lokalen Begebenheiten – Konstellationen und Lösungen. In einigen Schulversuchsklassen gehören zum multiprofessionellen

Team zwei Lehrpersonen und die schulische Heilpädagogin, mit der sehr intensiv zusammengearbeitet wird und die einen Teil der Unterrichtsverantwortung übernimmt. In andern Schulversuchsklassen werden je nach Bedarf und Möglichkeiten die Fachlehrpersonen einbezogen und unterschiedliche Zusammenarbeitsformen erprobt. Insgesamt gehören diesen «multiprofessionellen Teams» aber nicht mehr als drei – vier Personen an. Dazu ist eine hohe Flexibilität aller Beteiligten erforderlich.

Der organisatorische Handlungsspielraum der lokalen Behörden für die Organisation der Primarstufe wird flexibler.

Das Modell der Basisstufe oder Grundstufe hat bezüglich Optimierung der Klassengrössen und Integration von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf klare Vorteile gegenüber dem traditionellen System. Die Klassen in der Basisstufe oder Grundstufe sind grösser (vgl. Vogt 2010). Es zeigt sich, dass vor allem in mittleren bis kleinen Schulgemeinden oder in bestimmten Quartieren die Klassen besser ausgelastet werden können. Den Schulbehörden und Schulleitungen bleibt mehr Handlungsspielraum bei der Organisation der Klassen.

Dies erklärt auch die unterschiedlichen Auswirkungen auf die Kosten einer flächendeckenden Einführung der Basisstufe oder Grundstufe. Auf lokaler Ebene kann es Gemeinden geben, die die Basisstufe oder Grundstufe kostenneutral oder gar mit Einsparungen umsetzen könnten. Für andere wiederum würde dies einen grösseren finanziellen Mehraufwand bedeuten. Einige Kantone sind jedoch aufgrund erster provisorischer Berechnungen zum Schluss gekommen, dass die flächendeckende Einführung der Basisstufe oder Grundstufe nicht kostenneutral erfolgen könnte.

In diesem Zusammenhang wurde festgestellt, dass die Aufwendungen für den Kindergarten und die 1./2. Klasse von Kanton zu Kanton, von Gemeinde zu Gemeinde sehr unterschiedlich und von folgenden Faktoren abhängig sind:

- Vorgaben für die Besoldung der Kindergartenlehrpersonen und Lehrpersonen der Primarschuel
- Vorgaben für den Umfang des Halbklassenunterrichts in der ersten und zweiten Klasse
- Definition eines 100 Prozent-Pensums einer Kindergartenlehrperson und einer Lehrperson der Primarschule
- Aufwendungen für die Realisierung der Blockzeiten
- Aufwendungen für die Integrationskonzepte / Integrierte Sonderschulung
- Möglichkeiten zur Klassenbildung

Für die Umsetzung der Integrationskonzepte werden keine zusätzliche Ressourcen benötigt.

Den Schulversuchsklassen wurden die gleichen sonderpädagogischen Ressourcen zugeteilt wie einer Kindergarten- und/oder Primarklasse. Je nach Anzahl von Schulversuchsklassen vor Ort wurden Einführungsklassen aufgelöst. Zudem wurden in einzelnen Kantonen gute Erfahrungen gemacht mit der Integration von Kindern mit Behinderungen, die durch verstärkte sonderpädagogische Massnahmen unterstützt wurden. Die Integration dieser Schülerinnen und Schüler gelang mit der Unterstützung durch eine weitere Fachperson sehr gut.

In einzelnen Kantonen werden von den Lehrpersonen weniger zusätzliche Förderlektionen ausgelöst. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrpersonen zusammen mit der Schulischen Heilpädagogin mit zunehmender Sicherheit in der Beurteilung der Entwicklung von Kindern weniger externe Fachpersonen beanspruchen.

Für die Gestaltung der Innenräume und Aussenräume werden pragmatische Lösungen gefunden.

Schulversuche mit der Basisstufe oder Grundstufe wurden in vielen unterschiedlichen und bereits gut ausgestatteten Räumen von Kindergärten und Schulhäusern realisiert. Der finanzielle Aufwand für die Bereitstellung der Räume ist schwer abzuschätzen. Einige Klassen waren in einem Quartierkindergarten in einem Stadtteil untergebracht, andere in einem Schulhaus. In den meisten Schulen konnten die Räume ohne grossen baulichen Aufwand bereitgestellt werden, oder die Investitionen hätten unabhängig von der Beteiligung an den Schulversuchen der Basisstufe sowieso getätigt werden müssen. Gerade in Kleinschulen, welche von der Schliessung bedroht waren und durch die Basisstufe oder Grundstufe ihren traditionellen Schulstandort erhalten konnten, standen meist genügend Räume zur Verfügung.

Das Raumangebot für die Schulversuchsklassen ist im Durchschnitt mit minimal 90 bis 119 m² und maximal 120 bis 149 m² grösser als jenes des Kindergartens (minimal 60 bis 89 m² und maximal 90 bis 119 m²) (Vogt 2010).

Die Lehrpersonen gestalten die Räume vielfältig. Je nach Möglichkeit nutzen sie mehrere Räume, die thematisch zugeordnet sind. Die idealsten Möglichkeiten ergeben sich in Gebäuden mit mehreren Schulversuchsklassen, dann können die Räume gemeinsam genutzt werden. Im Laufe der Projektphasen haben sich einzelne wichtige Erkenntnisse bestätigt (siehe auch Bilanz 2): Es sollten zwei Räume zur Verfügung stehen. Das Mobiliar sollte flexibel sein. Die Infrastruktur eines Kindergartens und eines Schulzimmers kann gut genutzt werden. Von Vorteil ist die Möglichkeit zur Mitbenutzung von weiteren Räumen im Schulhaus. Die Aussenräume müssen

auch während der Unterrichtszeit (Schulhaus) genutzt werden können. Dies bedingt Absprachen und gemeinsame Regelungen.

Zitat folgt

4 bis 8



6 Diskussionsbeitrag aus Sicht der Bildungsforschung

Silvia Grossenbacher

Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Aarau

Im Laufe der 1990er Jahre beschäftigte sich die Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) intensiv mit Fragen rund um den Schuleintritt. Innerhalb weniger Jahre veröffentlichte sie dazu mehrere Studien. Diese hatten das Schuleintrittsalter (1993) den Kindergarten (1994) und dann eine neue Konzeption für die Schuleingangsphase zum Gegenstand (EDK 1997; 1999).

6.1 Problemskizze zur Schuleingangsphase

Anlass zur Auseinandersetzung mit der Schuleingangsphase gaben verschiedene Probleme. Sie sollen im Folgenden kurz skizziert werden so wie sie sich Ende der 1990er Jahre präsentierte und zum grossen Teil bis heute nicht gelöst sind.

Hohes Schuleintrittsalter

Im internationalen Vergleich finden Kinder in der Schweiz relativ spät Zugang zu systematischem, auf den Erwerb von Kulturtechniken ausgerichtetem Lernen (EDK 2006). Dies ist zum einen dem späten Eintritt in die Primarschule geschuldet und zum andern der Tatsache, dass die pädagogische Kultur des Kindergartens eher auf die Persönlichkeitsentwicklung denn auf die Förderung der Kulturtechniken ausgerichtet ist.

Kurze Dauer der Vorschule und Mangelsituation im Frühbereich

Bis vor kurzer Zeit war der Kindergartenbesuch in allen Kantonen freiwillig und in vielen Kantonen waren die Gemeinden nur zur Bereitstellung eines einjährigen Vorschulangebots verpflichtet. Lediglich im Kanton Tessin dauert die Vorschule 3 Jahre, wie dies in vielen europäischen Ländern der Fall ist. Auch gegenwärtig ist die Situation im Vorschulbereich unterschiedlich und vor allem in der Deutschschweiz haben nicht alle Kinder Gelegenheit zu einem zweijährigen Kindergartenbesuch (Bildungsbericht Schweiz 2010, 55).

Zusätzlich zur kurzen Dauer der Vorschule sind auch im Frühbereich Probleme zu konstatieren, was die Betreuung, Erziehung und Bildung junger Kinder anbelangt. Trotz einer hohen Erwerbstätigkeitsquote von Müttern herrscht in der Schweiz ein notorischer Mangel an familienergänzenden Betreuungsplätzen für Kinder bis zum 4. resp. 5. Altersjahr. Den quantitativen Lücken versucht der Bund mit einer Anschubfinanzierung entgegenzutreten. Zunehmend wird aber auch auf qualitative Aspekte hingewiesen, denn in den Einrichtungen im Frühbereich kommt der Bildung (neben Betreuung und Erziehung) relativ wenig Bedeutung zu. So fehlen beispielsweise verbindliche Bildungspläne für den Frühbereich wie sie in andern europäischen Ländern entwickelt wurden (Stamm et al. 2009; EKFF 2008).

Häufige Wechsel des pädagogischen Settings in der Schuleingangsphase

Die genannten strukturellen Gegebenheiten führen dazu, dass die Schuleingangsphase für viele Kinder von kurz aufeinander folgenden Veränderungen des personellen und pädagogischen Settings geprägt ist. Die Mehrzahl der Kinder wechselt – etwas überspitzt formuliert – von der familiären Einzelbetreuung zum Gruppensetting in der Spielwelt Kindergarten und nach einem oder zwei Jahren bereits zum Klassensetting in der Lernwelt Schule. Diese Wechsel sind immer auch ver-

bunden mit einem Wechsel des pädagogischen Konzepts und der Betreuungs- oder Lehrperson (Bildungsbericht Schweiz 2006, 41).

Abrupter Übergang

Aus der Struktur und der unterschiedlichen pädagogischen Kultur von Kindergarten und Schule ergibt sich ein expliziter Übertritt, der sich nicht aus der Entwicklungslogik des Kindes, sondern an einem strukturell vorgegebenen, am kalendarischen Alter des Kindes orientierten Stichtag ableitet. Und damit wird ein Entscheid nötig, der mit einigem Legitimationsaufwand verbunden ist und dessen Ergebnis nicht immer befriedigen kann (EDK 1997).

Selektive Schwelle

Aus dem oben Dargestellten wird erklärbar, weshalb der Übertritt vom Kindergarten in die Primarschule für viele Kinder zu einer ersten selektiven Schwelle wird, an der sie aus der «normalen» Bildungslaufbahn geworfen werden. Dies trifft heute für bis zu einem Fünftel der Kinder zu. Dabei sind die Selektionskriterien oft unklar und es spielen – neben den schwierigen Prognosen zur schulischen Leistungsfähigkeit – auch soziale Merkmale eine Rolle (Bildungsbericht Schweiz 2006, 48).

Heterogenität in Sachen Entwicklungs- und Lernstand

Kinder entwickeln sich sehr individuell und die gesellschaftlichen Entwicklungen verstärken die Heterogenität in den Lernvoraussetzungen zusätzlich. Diese Tatsache lässt die Frage nach einem sinnvollen und für alle Beteiligten fruchtbaren Umgang mit der Heterogenität aufkommen. Sie lässt die Einschulung nach dem Jahrgangsprinzip problematisch erscheinen.

*Der Übertritt vom Kindergarten in
die 1. Klasse wird für viele Kinder
zu einer ersten selektiven Schwelle.*

6.2 Konzept und Modelle zur Lösung der Probleme

Um diese Situation zu verbessern, wurde im oben bereits erwähnten Dossier 48 (EDK 1997) eine neue Struktur für die Eingangsstufe vorgeschlagen. Die zentralen Elemente der Neuausrichtung wurden von der EDK mit folgenden Stichworten umschrieben: altersgemischte Klassen vier- bis achtjähriger Kinder, flexibler und individuell angepasster Übertritt in die Primarschule, Frühförderung der Kulturtechniken und pädagogische Kontinuität vom spielerischen zum systematischen Lernen sowie didaktische Innovationen (EDK 2000). Diese Elemente und weitere Empfehlungen aus dem Dossier 48 wurden in der Folge zu zwei Modellen, der Grundstufe (3 Jahre) und der Basisstufe (4 Jahre) weiterentwickelt. Erwähnt werden

sollen hier zwei weitere wichtige Merkmale, welche die Modelle charakterisieren: die Integration von Kindern mit Lernschwierigkeiten und Behinderungen und das Team-Teaching in multiprofessionellen Teams. Während für die erstgenannten zentralen Elemente im Dossier 48 ausführliche Begründungen und didaktische Grundsätze formuliert wurden, gilt dies für die letztgenannten Elemente Integration und Team-Teaching nicht. Ganz generell, muss festgehalten werden, dass die pädagogische und didaktisch-methodische Entwicklungsarbeit erst nach dem Start der Modellversuche in Gang gesetzt wurde und auch die Weiterbildung der Lehrpersonen als begleitetes «learning by doing» bezeichnet werden muss.

6.3 Erprobung und mögliche Motive zur Beteiligung

Aufgrund ihrer Einschätzung der bildungspolitischen Situation (Heterogenität der Vorschulstruktur in der Schweiz, unterschiedliche Auffassungen zur Rolle von Familie und Bildungssystem in der frühen Kindheit, Kostenfolgen einer Neugestaltung der Schuleingangsphase, Systemfragen zur Anschlussstufe etc.), legte die EDK in ihren «ersten Empfehlungen zur Erziehung und Bildung von vier- bis achtjährigen Kindern» (EDK 2000) den Kantonen nahe, sich im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten mit der Neukonzeption auseinanderzusetzen.

Dieses Anliegen konnte in einem für die bisherige Schulentwicklung einmaligen Projekt umgesetzt werden, in das alle deutsch- und zweisprachigen Kantone und damit eine grosse Zahl von Versuchsklassen einbezogen waren. Diese Zusammenarbeit erlaubte auch eine gemeinsame Evaluation der Versuche mit einer beträchtlichen Anzahl von Kindern, Lehrpersonen und Eltern. Die Möglichkeit zur Beteiligung am Schulversuch wurde von den Kantonen ausgeschrieben und der Entschluss zur Beteiligung gründete wohl zum einen im

Interesse an der pädagogischen Innovation, zum andern aber auch in demografisch motivierten Überlegungen (Notwendigkeit, angesichts des Schülerrückgangs neue Lösungen zu finden, um Kindergarten und Primarschule «im Dorf» behalten zu können).

Die für die Erprobung entwickelten Schulversuchsmodelle entsprachen in einem gewissen Sinne einer Vorverlegung des Schuleintrittsalters auf 4 Jahre und einer Vereinheitlichung der Vorschuldauer, ersetzten aber gleichzeitig den bisher zeitlich fixierten Übertritt vom spielerischen zum systematischen Lernen durch einen flexiblen, individuell angepassten Übergang unter Wahrung der pädagogischen und personellen Kontinuität. Um die durch Altersmischung und Integration entstehende zusätzliche Heterogenität aufzufangen, wurden die Modellklassen mit rund 150 Lehrpersonen-Stellenprozenten ausgerüstet, wobei die multiprofessionelle Zusammensetzung der Teams das Zusammenwachsen von Kindergarten- und Primarschulkultur fördern und die Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen erleichtern sollte.

6.4 Erprobungsergebnis: Die Modelle eignen sich zur Problemlösung

Die Schulversuche, die im Rahmen des Projekts EDK-Ost 4bis8 durchgeführt wurden, haben ergeben, dass die erprobten Modelle Grundstufe und Basisstufe geeignet sind, um die eingangs skizzierten Probleme zu lösen. Die ursprünglich für die Modellversuche formulierten Zielsetzungen konnten erfolgreich umgesetzt werden, wie die formative und summative Evaluation (siehe Vogt et al. bzw. Moser et al. in diesem Bericht) und ein Modellvergleich zeigen (siehe Hottinger 2010).

Unproblematischer Eintritt in Eingangsstufe mit 4 Jahren

Die integrativ und flexibel gestaltete Eingangsstufe ermöglicht allen Kindern den Eintritt mit 4 Jahren in eine Lerngemeinschaft, in der sie über drei oder vier Jahre zusammenbleiben und von der jüngsten zur ältesten Gruppe einen kontinuierlichen Rollenwandel vollziehen können. Überforderung oder negative Auswirkungen auf die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder konnten in den altersgemischten Gruppen nicht festgestellt werden und auch die Eltern schätzten die Versuchsmodelle ähnlich positiv ein wie den Kindergarten und die 1. oder 2. Klasse.

Kontinuität im pädagogischen Setting

Das Kernelement der Schulversuche, die pädagogische Kontinuität, konnte nicht nur formal sondern auch inhaltlich durch das Zusammenwachsen von Kindergarten- und Primarschulkultur umgesetzt werden. Dies ist zum einen dem Team-Teaching und der multiprofessionellen Zusammensetzung der Teams zu verdanken, zum andern der pädagogischen und didaktischen Entwicklungsarbeit in den Teams vor Ort wie auch in der übergreifenden Zusammenarbeit. Trotz Alters-, Entwicklungs- und Lernstandsheterogenität und ohne vorgängig erfolgte Weiterbildung oder Bereitstellung von Lehrplänen und Lehrmitteln, zeigten sich bei den Kindern keine Einbussen. Im Gegenteil: Die Kinder in den Versuchsklassen haben höhere schulbereitschaftsrelevante Fähigkeiten erworben (Neuenschwander et al. 2009) und sie haben in den ersten zwei Jahren zum Teil auch signifikant bessere schulische Leistungen erbracht als die Kinder in Kontrollklassen. Die Konvergenz in den schulischen Leistungen, die sich zu Ende

der Versuchsphase ergibt, kann zum einen mit dem bevorstehenden Übergang ins «Normalsystem» erklärt werden, dürfte aber auch mit dem noch unausgeschöpften Potential der Versuchsmodelle zusammenhängen. Insbesondere die Tatsache, dass die Herkunft der Kinder für den Schulerfolg mehr ins Gewicht fällt als das Schulmodell, entspricht internationalen Forschungsergebnissen, wonach Strukturveränderungen wenig Wirkung zeigen, wenn sie nicht explizit von gezielten Fördermassnahmen z.B. für benachteiligte Kinder begleitet sind (ECCE 1999).

Fließender Übergang und Beseitigung der selektiven Schwelle

In den Versuchsklassen konnte der Übergang flexibel gehandhabt werden. Eine Verkürzung oder Verlängerung der individuellen Schuleingangsphase ist ohne Abklärungsaufwand und Stigmatisierung und ohne Aussonderung von Kindern aus der gewohnten sozialen Gruppe möglich. Versetzungen in Einschulungs- oder Sonderklassen erfolgten aus den Versuchsklassen keine. Gleichzeitig wurden weniger zusätzliche Unterstützungsleistungen externer Fachleute in Anspruch genommen, was bedeutet, dass die Eingangsstufenmodelle wesentlich integrativer und tragfähiger sind als das herkömmliche Modell. Interessant ist die Tatsache, dass auch in den Kontrollklassen eine gegenüber der bisher üblichen Akzelerationsrate erhöhte Flexibilität bezüglich früherem Übertritt vom Kindergarten in die Primarschule möglich wurde. Ob es sich hier um einen Effekt der Teilnahme am Schulversuch handelt und ob der Effekt auch nachhaltig ist, bleibt zu überprüfen.

Erfolgreicher Umgang mit Heterogenität in den Versuchsmodellen

Die Lernfortschritte der Kinder zeigen, dass es den Lehrpersonen in den Versuchsklassen gelingt, den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen angepasste Angebote zu machen und das Lernen in altersheterogenen Gruppen anzuregen. Das Team-Teaching ermöglicht den Lehrpersonen ein vermehrtes Eingehen auf individuelle Bedürfnisse der Kinder und eine differenziertere Beurteilung. In beiden Bereichen – Individualisierung und Nutzung der Altersheterogenität – ist laut Evalu-

ation noch unausgeschöpftes Potential vorhanden. Die Evaluationsergebnisse, wonach die Kinder in den Versuchsklassen letztlich gleiche Leistungen erzielten wie jene in den Kontrollklassen, entspricht dem internationalen Forschungsstand, der zeigt, dass in altersgemischten Lerngruppen keine Nachteile für das Lernen der Kinder entstehen und dass wesentliche Verbesserungen des Lernens nur durch eine Qualitätssteigerung des Unterrichts erzielt werden könnte (Rossbach 1999; Hanke 2007).

Auch in andern Ländern, die strukturell in einer ähnlichen Situation sind wie die (deutschsprachige) Schweiz (Deutschland, Österreich) wird die Schuleingangsphase diskutiert und reformiert. Die in der Schweiz erprobte Konzeption gilt dort als vergleichsweise weit gehend (Kammermeyer 2009). Dem lang dauernden und mit Risiken behafteten Transitionsprozess der Kinder (Grotz 2005) scheinen die in der Schweiz erprobten Modelle aber am ehesten angemessen zu sein.

Im traditionellen System (Kindergarten – Primarschule) wird der Übergangsprozess dem Kind und seinen Eltern zur Bewältigung anheim gestellt, was sowohl für die Kinder wie für die Eltern mit Stress, Ängsten und realen Erfahrungen des Scheiterns verbunden sein kann (Griebel & Niesel 2003). In der neu konzipierten Eingangsstufe wird die Transition dagegen institutionell abgefedert und deren Bewältigung unterstützt. Wissenschaftlich nicht legitimierbare Entscheide wie jene zur Schulfähigkeit entfallen und der Übergang zwischen spielerischem und systematischem Lernen erfolgt fließend.

Mit kritischem Blick auf die traditionelle Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule stellt Kammermeyer (2009) fest, dass die Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule für einen erfolgreichen Übergang von zentraler Bedeutung zu sein scheine. Unter den üblichen Rahmenbedingungen komme diese Zusammenarbeit aber oft über verbale Bekenntnisse nicht hinaus. Gemäss Studien sei unter «Koope-ration» vor allem der Besuch der Kindergarten-Kinder in der Schulklasse weit verbreitet (Tietze, Rossbach & Grenner 2005; zit. nach Kammermeyer 2009). Stärker inhaltlich orientierte Kooperationsformen wie gemeinsame Weiterbildungen von Lehrpersonen aus Kindergarten und Schule dagegen kämen nur selten vor (Liebers & Kowalski 2007; zit. nach Kammermeyer 2009). Die stufenübergreifende Kooperation zwischen den Lehrpersonen ist im traditionellen System kompliziert und mit viel Aufwand verbunden. In den in der Schweiz erprobten neuen Eingangsstufenmodellen dagegen ist sie selbstverständlich und alltäglich.

Das Teamteaching ermöglicht den

Lehrpersonen ein vermehrtes

Eingehen auf individuelle Bedürf-

nisse der Kinder.

6.5 Neue Entwicklungen seit dem Start des Erprobungsprojektes

Seit dem Projektstart im Jahre 2003 hat sich die bildungspolitische Situation in der Schweiz in mehrfacher Hinsicht verändert.

- Im HarmoS-Konkordat, das die EDK 2006 zur Vernehmlassung vorlegte, wird der Eintritt ins obligatorische Bildungswesen auf das vollendeten 4. Altersjahr festgelegt und die Vorschule – unabhängig vom praktizierten Modell Kindergarten, Grund- oder Basisstufe – in die obligatorische Schulzeit integriert. Für diese gesamte obligatorische Schulzeit von 11 Jahren werden sprachregional Lehrpläne erarbeitet. Auf das Ende mehrjähriger Bildungszyklen (1. Zyklus von 4 Jahren) werden national Bildungsstandards formuliert.
- Mit dem im Jahre 2007 verabschiedeten Sonderpädagogik-Konkordat verpflichten sich die Kantone darauf, bei der Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen integrativen Massnahmen vor separativen den Vorrang zu geben.

Damit sind wesentliche Elemente, welche die neue Eingangsstufe konzeptionell auszeichnen, im Hinblick auf die für die Zukunft geplante Gestaltung des Volksschuleingangs bereits «verallgemeinert». Gleichzeitig gaben und geben diese Elemente bei der Ratifizierung der Konkordate in den Kantonen Anlass zu bildungspolitischen Kontroversen. So wurde in einigen Kantonen der Beitritt zum HarmoS-Konkordat aufgrund des früheren Beginns der obligatorischen Bildungszeit abgelehnt. Und im Kanton Aargau scheiterte der Vorschlag zur Einführung der Basisstufe in der Volksabstimmung.

Eine zweite Entwicklung ist darin zu sehen, dass die Systemüberprüfungen, welche die Schweiz im Rahmen internationaler Leistungsmessungen vornimmt, eine bestimmte Thematik in den Vordergrund geschoben haben: Die wiederkehrenden Leistungsmessungen im Rahmen von PISA konfrontieren die Bildungsverantwortlichen seit der ersten Veröffentlichung der nationalen Resultate im Jahr 2002 mit der drängenden Frage, wie der grossen Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozialen Herkunft gegengesteuert werden könnte.

Forschungsergebnisse zu dieser Frage verweisen regelmässig auf frühe Bildungsprozesse, sowohl im Frühbereich (0-4) wie auch in der Vorschule. So konnten beispielsweise Bauer und Riphahn (2009) zeigen, dass der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungslaufbahn abnimmt, je früher Kinder einen

Kindergarten besuchen können (siehe auch Spiess, Büchel & Wagner 2003 für Deutschland). Auch die gross angelegte englische Längsschnittuntersuchung EPPE (Effective Provision of Pre-School Education) zeigte positive Effekte des Vorschulbesuchs – und insbesondere eines mehrjährigen Vorschulbesuchs in einer qualitativ guten Institution – auf die Schulleistungen der Kinder (Sylva et al. 2004).

Der immer wieder zu Kritik Anlass gebende Umstand, dass die Bildungschancen benachteiligter Kinder in der Schweiz vermindert sind, und die oben exemplarisch erwähnten Forschungsergebnisse haben dazu geführt, dass die Erwartungen an die Ergebnisse der Schulversuche mit neuen Eingangsstufenmodellen sich in spezifischer Weise zugespritzt haben. Sie sollten nicht nur pädagogische Kontinuität, flexible Übertritte und Integration ermöglichen, sie sollten auch die Leistungen von Kindern aus sozial benachteiligten Familien verbessern. Wie die Resultate der Leistungserhebungen zeigen (siehe Moser et al. in diesem Bericht), konnten diese Erwartungen auch zum Teil erfüllt werden. Die Effekte sind allerdings nicht sehr gross und sie sind nicht nachhaltig. Die «Leistungsschere» zwischen Kindern aus privilegierten und jenen aus benachteiligten Familien gehen in den ersten Jahren noch nicht so weit auseinander wie im späteren Verlauf der Bildungslaufbahn.

Dazu ist anzumerken, dass die Schulversuche nicht auf die Kompensation von herkunftsbedingten Unterschieden in den Lernvoraussetzungen angelegt waren. Dies würde eine sehr viel höhere Bewusstheit für die Problematik seitens der Institution (Isler & Künzli 2009; Künzli, Isler & Leemann, im Druck), eine intensive Weiterbildung der Lehrpersonen und den Einbezug der Eltern erfordern. Auch in diesem Sinne kann man auf unausgeschöpftes Potential verweisen, das in den Versuchsmodellen (noch) nicht genutzt werden konnte.

Aufgrund gewisser Rahmenbedingungen (insbesondere der für das Teamteaching notwendigen erhöhten Lehrpersonenzahlen) würden die neuen Eingangsstufen-Modelle bei einer generellen Einführung gegenüber dem Kindergarten und der 1./2. Klasse Mehrkosten verursachen. Diese scheinen angesichts der bisher wenig spektakulär ausfallenden Gewinne der Versuchsmodelle im Bereich der Schülerleistungen und vor dem Hintergrund knapper öffentlicher Finanzen schwer

legitimierbar. Dazu sind allerdings einige Bemerkungen zu machen:

- Die Versuchsdauer war zu kurz, um alle notwendigen pädagogischen und didaktisch-methodischen Entwicklungsarbeiten zu vollziehen und zu implementieren. Die relativ kurze Versuchsdauer erlaubte den Lehrpersonen lediglich, sich in der neuen Konstellation zurechtzufinden und erste Erfahrungen zu sammeln. Sie erlaubte aber sicher nicht, das pädagogische Setting auszuschöpfen und Sicherheit zu gewinnen.
- Damit muss aber auch die Evaluationsspanne als zu kurz bezeichnet werden, um längerfristige Kosteneffekte einer Umgestaltung der Eingangsstufe abschliessend beurteilen zu können. Es bleibt beispielsweise unklar, ob weitergehende Einsparungen (Repetitionen, Sonderpädagogik) im späteren Verlauf der Beschulung möglich wären.
- Bezüglich der Förderung benachteiligter Kinder oder der Entkoppelung des Schulerfolgs von der sozialen Herkunft ist zu sagen, dass sowohl Forschung wie Entwicklung in diesem Bereich in der Schweiz noch sehr wenig fortgeschritten sind. Erfolge in diesem Bereich brauchen viel Zeit und beharrliche Bemühungen. Angesichts der kurzen Versuchsdauer und der in den Evaluationen festgestellten unausgeschöpften Potentiale muss vermutet werden, dass bei längerfristig möglicher Entwicklungsarbeit, intensiver und gezielter Weiterbildung und reicherer Erfahrung der Lehrpersonen grössere pädagogische Gewinne (insbesondere bei der Förderung benachteiligter Kinder) erzielt werden könnten.
- Und schliesslich ist darauf zu verweisen, dass die Forschung auf internationaler Ebene mittlerweile gut belegen kann, dass Vorschulprogramme ein sehr gutes Kosten-Nutzen-Verhältnis aufweisen, insbesondere im Vergleich mit anderen Massnahmen wie Reduktion der Klassengrösse, Klassenwiederholungen oder berufliche Eingliederungsmassnahmen (Temple & Reynolds 2007; Wössmann 2008). Entsprechend hat sich die Europäische Kommission, gestützt auf das Europäische Expertennetzwerk Bildungsökonomik (EENEE), für verstärkte Investitionen in die Vorschulbildung ausgesprochen (Europäische Kommission 2006).

*Die blosse Empfehlung zur stufen-
übergreifenden Kooperation
ohne Programm und institutionelle
Abstützung ist nicht nachhaltig.*

6.6 Hinweise zur Weiterentwicklung

Die Forschung aber auch die Erfahrungen in den Schulversuchen bestätigen vieles, was in der Konzeption der neuen Eingangsstufe angelegt wurde. Für die weitere strukturelle, organisatorische und pädagogisch-didaktische Entwicklung der Eingangsstufe lassen sich – auch aus neueren Erkenntnissen der Bildungsforschung – einige Hinweise ableiten.

- Team-Teaching hat sich in den Schulversuchen als ein zukunftsweisendes Modell erwiesen. Es unterstützt zum einen die individuelle Förderung der Kinder und ermöglicht einen erfolgreicherer Umgang mit Heterogenität. Zum andern entlastet es Lehrpersonen und dient damit der Steigerung der Berufsattraktivität und der Burnout-Prävention. Insbesondere aber hat die multiprofessionelle Zusammensetzung der Teams dazu geführt, dass aus der Verbindung von Kindergarten- und Primarschulkultur ein neues, innovatives, pädagogisches Setting hat entwickelt werden können. In den oben erwähnten Kontaktprojekten ebenso wie im Zusammenhang mit der integrativen Förderung kann an diese Erfahrungen angeknüpft werden.
- Dem Anliegen, den Übergang zwischen Vor- und Primarschule weniger abrupt zu gestalten, kann auch durch eine weitere Annäherung von Kindergarten und Primarstufe entsprochen werden. Wenn es nicht durch die – wirkungsvollere – institutionelle Verklammerung zu einer Eingangsstufe möglich ist, können auch andere Möglichkeiten genutzt werden. Dazu gehören die Unterstellung von Kindergarten und Primarschule unter die gleiche Verantwortung, die verstärkte Anschlussfähigkeit der Bildungsprozesse, die verpflichtende Zusammenarbeit von Lehrpersonen der beiden Stufen in Kontaktprojekten sowie die Beratung und Begleitung der Eltern bei Übertritten (wobei besondere Sorgfalt für «bildungsferne» und immigrierte Familien aufzuwenden wäre).
- Gemeinden bzw. Schulen können sowohl aus pädagogischen Überlegungen wie auch aus demografischen Gründen ein Interesse an der Zusammenfassung mehrerer Jahrgänge in einer Eingangsstufe haben. So können im Laufe der Schulversuche gesammelte gute Erfahrungen mit Lernen in altersgemischten Gruppen und Arbeiten in multiprofessionellen Teams (Urech 2010) motivieren, diesen Weg zu beschreiten. Die demografische Entwicklung kann ebenfalls ein Grund sein, weshalb die Zusammenfassung mehrerer Jahrgänge über zwei Stufen ins Auge gefasst wird, um Vorschule und Unterstufe in der Gemeinde erhalten zu können. Wie eine amerikanische Untersuchung zeigte, ist es gerade für benachteiligte Kinder wichtig, wohnortsnahe Einrichtungen der Vorschulbildung besuchen zu können (Neidell & Waldfogel 2009).
- Um frühe Ausschlussprozesse von Kindern und negative Auswirkungen separativer Massnahmen zu vermeiden, werden zunehmend integrative Fördermassnahmen eingerichtet. Die Wirksamkeit und Effizienz von Massnahmen wie Einweisungen in Einschulungsklassen oder Klassenwiederholungen werden angezweifelt und deren negative Effekten für die Chancengleichheit belegt (Bildungsbericht Schweiz 2010, 78 und 82). Eine Möglichkeit, separative Massnahmen zu vermeiden ist die Flexibilisierung der individuellen Verweildauer und die fließende Gestaltung von Übergängen, die sich bis zu einem gewissen Grad auch im Kindergarten und der 1./2. Klasse umsetzen lassen.
- Das bedeutet, dass die Förderung der Kinder sich am tatsächlichen Entwicklungs- und Lernstand bzw. an der nächsten Entwicklungszone (Vigotsky) und nicht am Jahrgang orientiert. Da dies in altersgemischten Gruppen leichter fallen dürfte, könnten so zusammengesetzte Lerngruppen so weit möglich auch im Kindergarten und der 1./2. Klasse umgesetzt werden.
- Für die Möglichkeit, dass alle Kinder ab 4 Jahren eine Vorschule für zwei Jahre besuchen können, sprechen die oben bereits erwähnten positiven Effekte eines mehrjährigen Besuchs einer qualitativ guten Vorschule. Für ein Obligatorium dieses Besuchs sprechen die Ergebnisse von Untersuchungen im Ausland, die vermuten lassen, dass vor allem benachteiligten Kindern der Zugang zu freiwilligen Angeboten tendenziell verwehrt bleibt (Kreyenfeld 2008; Kratzmann & Schneider 2009).
- Da die Bildungsdiskriminierung benachteiligter Kinder ihre Wurzeln vor dem Vorschulalter hat, setzt deren Abbau schon im Frühbereich ein Angebot an qualitativ guten und am

Bildungsauftrag orientierten Einrichtungen voraus (Simoni 2008). Dabei gilt es zu beachten, dass gewisse Rahmenbedingungen im gegenwärtigen Angebot (insbesondere Elternbeiträge) gegenüber benachteiligten Kindern Barrieren schaffen. Auch die Programme zur gezielten Förderung benachteiligter Kinder, die zusätzlich immer auf die Stärkung der Erziehungs- und Bildungskompetenz der Eltern ausgerichtet sind, erfüllen eine wichtige Funktion (Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2009).

- International gesehen geht der Trend dahin, umfassende Bildungskonzepte ins Auge zu fassen, die dem Bedarf und den Bedürfnissen angepasste Angebote für Kinder von Anfang an umfassen. Der wirtschaftlich und wohlfahrtsstaatlich begründete Bedarf an gut gebildeten Menschen, die ihre Potentiale ausschöpfen können, wird nicht abnehmen, und für die soziale Kohäsion unserer Gesellschaft wie für die demokratische Kultur ist die Überwindung der bestehenden Bildungsdiskriminierung von grosser Bedeutung.

Allfällige Hoffnungen, die innovativen Elemente und die Vorteile, welche die erprobten Eingangsstufenmodelle auszeichnen, seien ohne weiteres auch im traditionellen Modell realisierbar, dürften enttäuscht werden. So haben die Erfahrungen in Deutschland und auch in der Schweiz gezeigt, dass die blosser Empfehlung zur stufenübergreifenden Kooperation ohne Programm und institutionelle Abstützung nicht nachhaltig eingelöst werden konnte (Hacker 2004, 280). Bleibt die personelle und konzeptionelle Bruchstelle erhalten, kann vieles nur beschränkt umgesetzt werden (siehe Hottinger 2010).

Zitat folgt

4 bis 8



7 Schlussbemerkungen

Die EDK-Ost und Partnerkantone ziehen in einer ersten Beurteilung der Erfahrungen aus den Schulversuchen und der in interkantonalen Absprachen entwickelten Grundlagen eine positive Bilanz. Schulversuche bieten die Chance, mit interessierten Lehrpersonen pädagogische und in diesem Falle auch organisatorische Konzepte zu erproben sowie Schlussfolgerungen daraus abzuleiten. Dieses Erfahrungswissen gilt es nun zu nutzen. Die Ergebnisse weisen auch auf kritische Punkte hin, die genau geprüft werden müssen.

Mit Blick auf die heutige Situation haben sich die Fragestellungen, verglichen mit denjenigen zu Beginn des Projektes von 2002, erheblich verändert. So sind in den letzten Jahren in der Weiterentwicklung des Kindergartens, des Schuleintritts und des Übertritts in die 1. Primarklasse in vielen deutsch- und gemischtsprachigen Kantonen wesentliche Massnahmen umgesetzt worden, die bei einer Beurteilung und Bewertung der Ergebnisse des Schulversuches ebenfalls zu berücksichtigen sind:

- die Einführung von verbindlichen Lehrplänen für den Kindergarten,
- die organisatorische und strukturelle Einbindung des Kindergartens in die Volksschule,
- die Erhöhung der Unterrichtszeit der Kinder im Kindergarten,
- die Einführung der Integrativen Förderung,
- die Veränderung in der Ausbildung und Weiterbildung der Lehrpersonen für den Kindergarten und für die Primarstufe.

Auf interkantonomer und nationaler Ebene tragen zudem zwei Koordinationsprojekte zur Diskussion bei:

- Das Konkordat zur Harmonisierung der obligatorischen Schule, das den obligatorischen Kindergartenbesuch und den Eintritt in die Primarstufe bzw. in den Kindergarten im 5. Lebensjahr vorsieht.
- Der Lehrplan 21, der einen Kompetenzaufbau für den ersten vierjährigen Zyklus (Kindergarten und 1./2. Primarklasse) festlegt.

Durch die oben aufgeführten Massnahmen sind in den letzten Jahren im herkömmlichen System (Kindergarten und Primar-

schule) parallel zu den Schulversuchen verschiedene Probleme gelöst bzw. einer Lösungsfindung zugeführt worden. Eine der wesentlichsten Problemstellungen – der kontinuierliche und selektionsfreie Übergang vom Kindergarten in die Primarstufe – ist indessen nach wie vor ungelöst. Sie hat sich sogar durch die sensibilisierte Wahrnehmung der Entwicklungsheterogenität der Kinder eher noch verschärft.

Die wissenschaftlichen Ergebnisse und das Erfahrungswissen aus der fünfjährigen – vergleichsweise kurzen – Schulversuchsphase der beiden Modelle Basisstufe und Grundstufe wie auch die angeführten Entwicklungen in Kindergarten und Primarstufe geben den Kantonen, den Pädagogischen Hochschulen, der Lehrplan- und Lehrmittelenwicklung sowie der Forschung eine Fülle von wertvollen Anhaltspunkten für die im Bereich der Eingangsstufe möglichen und notwendigen Anpassungen. Es sind dies unter anderem Anhaltspunkte in Bezug auf:

- die Realisierung der Durchlässigkeit und Flexibilisierung der Schullaufbahn,
- die Überprüfung der Wirksamkeit und Effizienz von Unterricht in altersdurchmischten Klassen mit Blick auf den Erwerb der Kulturtechniken,
- die Erarbeitung von Konzepten zur Unterstützung von Kindern aus benachteiligten Familien,
- die Überprüfung der organisatorischen Rahmenbedingungen und der effiziente Einsatz der Ressourcen,
- die Erarbeitung von verbindlichen Vorgaben für die Zusammenarbeit der Lehrpersonen, die eine Klasse gleichzeitig und gemeinsam unterrichten.

Die pädagogische und strukturelle Weiterentwicklung der Eingangsstufe – wie diese von den Kantonen auch immer ausgestaltet wird – lohnt sich als nachhaltige Bildungsinvestition für die vier- bis achtjährigen Kinder.

4bis8



8 Anhang

8.1 Dokumente des Projektes EDK-Ost 4bis8 Inhaltsverzeichnis CD-Rom

Projekt EDK-Ost 4bis8

- EDK-Ost, Projektauftrag 2002, Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe
- EDK-Ost 4bis8, Tätigkeitsberichte 2004 – 2009
- EDK-Ost, Lagebericht Projektkommission EDK-Ost 4bis8, Juni 2008

2010

- Krienergestützte strukturvergleichende Diskussion Kindergarten – 1./2. Primarklasse, Basisstufe, Grundstufe, Ursula Hottinger, Pädagogische Hochschule, Bern 2010 (pdf Strukturvergleich)

2008

- Das Projekt EDK-Ost 4bis8 im nationalen und internationalen Kontext – eine erste Bilanz, Dr. Silvia Grossenbacher, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Aarau 2008 (pdf Bilanz Grossenbacher)
- Zwischenbericht 2008, Formative Evaluation Grundstufe/Basisstufe, Franziska Vogt, St. Gallen 2008, Zusammenfassung Vogt, Kurzbericht Vogt
- Summative Evaluation Grundstufe/Basisstufe, Urs Moser, Zürich 2008, Zusammenfassung Moser, Kurzbericht Moser

2007

- wortgewandt&zahlenstark, Lernstandserhebung Sprache und Mathematik bei Vier- bis Sechsjährigen, Lehrmittelverlage St. Gallen und Zürich, 2007 (pdf Flyer wortgewandt&zahlenstark)
- Arbeitspapier «Leitideen zum Rahmenkonzept Grundstufe und Basisstufe» Projektkommission der EDK-Ost 4bis8, 2007 (pdf Leitideen)
- Referate, Tagungsunterlagen EDK-Ost 4bis8, Ittingen, 2007 (Referat Trachsler, Referat Wannack, Referat Grossenbacher)

2006

- Bildungsauftrag und Bildungsinhalte einer Neuausrichtung der Schuleingangsstufe im Kontext der Harmonisierung der obligatorischen Volksschulzeit: Evelyne Wannack, Fachhochschule Nordwestschweiz, 2006
- Didaktisches Rahmenkonzept für den Unterricht heterogener Gruppen 4-bis8-Jähriger (Basisstufe, Eingangsstufe): Ursula Hottinger, Fachhochschule Nordwestschweiz
- Positionspapier Didaktik für vier- bis achtjährige Kinder: Miriam Leuchter und Patricia Schwerzmann, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz
- Spiel: Bernhard Hauser, Pädagogische Hochschule St. Gallen
- Konzipierung der Organisation der Volksschule – mit Fokus auf Grund- und Basisstufe sowie deren Weiterführung (Anschlussstufe) – und der Tagesstrukturen: Marianne Schüpbach, Fachhochschule Nordwestschweiz
- Die Basisstufe/Grundstufe als integratives und individualisierendes Schulmodell: Konsequenzen für die Unterstützung von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und Auswirkungen auf die Gestaltung des sonderpädagogischen Angebotes: Myrtha Häusler, Hochschule für Heilpädagogik Zürich
- Pädagogische Diagnostik in der Basisstufe: Heidi Brunner, Pädagogische Hochschule Bern, Lehr- und Lerntools für die Basisstufe: Achim Am, Wi
- Evaluation Kohorte 2 der Kantone BE, FR, LU, ZH. Entwicklungsprojekt EDK-Ost 4bis8. St. Gallen. Regionalsekretariat.

2005

- Einschätzungsraster Erstsprache Deutsch, Pädagogische Hochschule Zürich, 2005 (Hören, Sprechen, Schreiben, Lesen)
- Evaluation Kohorte 1 der Kantone AG, GL, NW, TG, SG, ZH. Entwicklungsprojekt EDK-Ost 4bis8. St. Gallen. Regionalsekretariat.

8.2 DVD spielen-entdecken-lernen

Beigelegte DVD, «spielen-entdecken-lernen»

Drei Versionen: 36 Minuten, 18 Minuten und 6 Minuten

Andreas Bamberger, im Auftrag der EDK-Ost 4bis8, 2009



8.3 Dokumente der Kantone

Aargau

- BKS Kt. Aargau, Zwischenbericht Grund- und Basisstufe, 2004
- BKS Kt. Aargau, Bildungskleeblatt, Planungsbericht mit Anhang, 2007
- FHNW, Ursula Hottinger, Argumente für die Basisstufe aus pädagogisch-psychologisch und didaktischer Sicht, August 2007
- BKS Kt. Aargau, Anregungen zur Raumgestaltung in der Basisstufe, BKS, 1. Januar 2009

Bern

- Kantonale Dokumente und Website zum Projekt Basisstufe des Kantons Bern: www.erez.be.ch/basisstufe

Freiburg

- Basisstufe / Classe multi-âges (2008). Pädagogische Erfahrungen im Kanton Freiburg; Dokumentation und DVD (Bezug: Lehrmittelverwaltung des Kantons Freiburg (ocms.fr@bluewin.ch, Tel. 026 305 13 88)
- Dokumente «Standortbestimmung Übergang Kindergarten-Primarschule» (2009). (Selbsteinschätzung der Kinder, Einschätzung des Lern- und Entwicklungsstand des Kindes durch die Lehrperson, Elterndokument)
- Konzept Schulversuch Basisstufe Deutschfreiburg (2004).

Glarus

- Kanton Glarus - Kantonales Konzept Basisstufe: [www.gl.ch / Bildung und Kultur / Online-Schalter](http://www.gl.ch/Bildung%20und%20Kultur/Online-Schalter)

Luzern

- Kanton Luzern: Planungsbericht des Regierungsrates an den Grossen Rat (B 52) über die Schulentwicklung an den Volksschulen des Kantons Luzern. S. 26-31. 30. April 2004.
- Kanton Luzern - Dienststelle Volksschulbildung: Schulentwicklungsprojekt «Schulen mit Zukunft» 2005-2017:

www.schulenmitzukunft.ch > Projekt Basisstufe

- Vogt, Franziska u.a.: Zusätzliche kantonale Ersterhebung formative Evaluation Basisstufe Luzern – Zusammenfassung 2007/08. Pädagogische Hochschule St. Gallen. 21. Oktober 2008. www.schulenmitzukunft.ch > Projekt Basisstufe
- Vogt, Franziska u.a.: Zusätzliche kantonale Ersterhebung formative Evaluation Basisstufe Luzern – Zusammenfassung Januar 2010. Pädagogische Hochschule St. Gallen. 4. Februar 2010. www.schulenmitzukunft.ch > Projekt Basisstufe
- Kanton Luzern – Bildungs- und Kulturdepartement: Vernehmlassungsbericht zum Entwurf einer Änderung des Gesetzes über die Volksschulbildung. Basisstufe S. 10-18. 15. Dezember 2009. www.volksschulbildung.lu.ch
- Kanton Luzern – Dienststelle Volksschulbildung: Überlegungen zur Weiterentwicklung der Primarschule. Arbeitsmaterialien. 30. Dezember 2009. www.schulenmitzukunft.ch > Primarschule: Überlegungen zur Weiterentwicklung
- Kanton Luzern – Dienststelle Volksschulbildung: Häufige Fragen zur Basisstufe. 16. Februar 2010. www.volksschulbildung.lu.ch

Nidwalden

- Kanton Nidwalden: Bildungsdirektion: Rahmenkonzept Grundstufe Nidwalden, Bericht der Arbeitsgruppe, Juni 2002. Von der Bildungsdirektion verabschiedet im Januar 2003.
- www.nidwalden.ch/de/verwaltung/dienstleistungen > Grund- und Basisstufe > Publikationen > Rahmenkonzept Grundstufe
- Kanton Nidwalden: Bildungsdirektion: Amt für Volksschulen und Sport: Raumempfehlungen für die Grund- und Basisstufe. Merkblatt. August 2004.
- www.nidwalden.ch/de/verwaltung/dienstleistungen > Grund- und Basisstufe > Publikationen > Raumempfehlungen für die Grund- und Basisstufe.
- Schule Hergiswil NW – Information der Schule Hergiswil

zum Pilotprojekt. Gültig ab Schuljahr 2010/2011. 6. Auflage, März 2010: www.schule-hergiswil.ch > Unsere Schule > Grundstufe > Download: «Grundstufe Hergiswil»

Obwalden

- Amt für Volks- und Mittelschulen Obwalden: Rahmenvorgaben für Basisstufen-Projekte im Kanton Obwalden. 3. August 2005. www.schulen.ow.ch > Dienstleistungen > Schulentwicklung > Rahmenvorgaben für Basisstufenprojekte

St. Gallen

- Info Basisstufe Nummern 1 bis 13: www.phsg.ch
- Publikationsreihe: 2008 Differenzierung, 2009 «Teaching», 2010 «Spielen und Lernen in altersdurchmischten Gruppen»: www.phsg.ch
- Abschlussbericht Projekt Basisstufe Kanton St. Gallen, Autorengruppe (2009): www.phsg.ch > Abschlussbericht_Basisstufe.pdf

Zürich

- Kantonale Dokumente zum Projekt Grundstufe Kanton Zürich: www.vsa.zh.ch
- Stöckli, G. & Stebler, R. (2009) Unterricht und Entwicklung in der Grundstufe. Begleitstudie zum Grundstufenversuch im Kanton Zürich.
- Wagner-Willi, M. & Widmer-Wolf, P. (2009). Kinder mit besonderem Förderbedarf in der Grundstufe. Schlussbericht zur Fallstudie INTEGRU (Integration in die Grundstufe).
- Lehrmittelverlag Kt. Zürich, Autorenteam (2008). «Kinder begegnen Mathematik»
- Lehrmittelverlag Kt. Zürich, Hollenweger, J. & Lienhard P. (2009). «Schulische Standortgespräche» (beinhaltet eine auf die Grundstufe angepasste Standortbestimmung nach ICF)
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2009). Bildungsdirektion, Bildungsplanung. Frühe Förderung. Hintergrundbericht zur familienunterstützenden und familienergänzenden frühen Förderung im Kanton Zürich.
- Trachsler, E. (2009). Beratung im Schulversuch Grundstufe. Analyse betreffend Beratungstätigkeit, Qualitätsentwicklung und Know-how -Sicherung im Hinblick auf die Verlängerungsphase.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2002). Unternährer Pickard M. und Arbeitsgruppe. Räume der Grundstufe.

8.4 Literaturliste

– ((Literaturliste folgt))

– ((Literaturliste folgt))

– ((Literaturliste folgt))

8.5 Verzeichnis Tabellen und Abbildungen

Abbildung 1	Modell Basisstufe und Grundstufe im Vergleich	11
Abbildung 2	Modell Basisstufe und Grundstufe	20
Abbildung 3	Zielsetzungen der Schulversuche	21
Abbildung 4	Beginn Schulversuche in den Kantonen	22
Abbildung 5	Beteiligte Kantone am Projekt EDK-Ost 4bis8	37
Abbildung 6	Finanzieller Aufwand für Grundstufe und Basisstufe	41
Abbildung 7	Altersunterschied der Lernenden in der Basisstufe	62
Abbildung 8	Erhebungszeitpunkte (t) nach Kohorten	94
Abbildung 9	Lernfortschritt im Lesen nach Modell Eingangsstufe	95
Abbildung 10	Lernfortschritt in Mathematik nach Modell Eingangsstufe und Erstsprache	97
Abbildung 11	Entwicklung der primären Ungleichheiten im Lesen	98
Abbildung 12	Erklärung der Unterschiede in den Lernfortschritten bis zum Ende der dritten Klasse: Prozentanteile (aufgeklärte Varianz)	99
Abbildung 13	Design der formativen Evaluation	103
Abbildung 14	Hypothetischer Entscheid der Eltern, für das Kind eine Grundstufe / Basisstufe zu wählen	104
Abbildung 15	Einstellung der Lehrpersonen zur Grundstufe / Basisstufe	104
Abbildung 16	Einschätzung der Schule, welche das Kind besucht (Grundstufe / Basisstufe, Kindergarten 1./2. Klasse), durch die Eltern	105
Abbildung 17	Einschätzung der Grundstufe/Basisstufe und des Kindergartens / 1./2. Klasse durch die Eltern	105
Abbildung 18	Unterrichtspraxis	106
Abbildung 19	Einschätzung der Zusammenarbeit im Team durch die Lehrpersonen	107
Abbildung 20	Zufriedenheit mit der Teamzusammensetzung durch die Lehrpersonen	107
Abbildung 21	Anteile Teamteachingformen in den Fächern	108
Abbildung 22	Einschätzung des Teamteachings durch die Eltern	109
Abbildung 23	Einschätzung des Wohlbefindens des Kindes durch die Eltern	109
Abbildung 24	Klassengrößen	110
Abbildung 25	Zufriedenheit mit dem Pensum	111

Tabelle 1	Anzahl Schulversuchsklassen in den Kantonen	23
Tabelle 2	Schulversuche in den Kantonen (Juni 2010)	34
Tabelle 3	Organisatorische Rahmenbedingungen in Appenzell Ausserrhoden	44
Tabelle 4	Berechnung der zusätzlichen Lektionen im Kanton Luzern	64
Tabelle 5	Organisatorische Rahmenbedingungen im Kanton Zürich	77
Tabelle 6	Lehrpersonenlektionen pro Schulversuchsklasse	84
Tabelle 7	Unterrichtslektionen für das Kind (1.-3. Jahr in der Grundstufe oder 1.-4. Jahr in der Basisstufe)	85
Tabelle 8	Klassengrösse	85
Tabelle 9	Integrationskonzepte	86
Tabelle 10	Räume	87
Tabelle 11	Lohnkategorie der Lehrpersonen	87
Tabelle 12	Erfahrungswerte mit den Kosten	88/89
Tabelle 13	Stichprobe nach Kanton und Modell der Eingangsstufe	93
Tabelle 14	Unterrichtsbausteine in der Grundstufe/Basisstufe	123

Impressum

Herausgeber

Erziehungsdirektorenkonferenz Ostschweiz und Fürstentum Liechtenstein (EDK-Ost) und Partnerkantone
AG, AI, AR, BE, BL, BS, FR, GL, GR, LU, NW, OW, SG, SH, SO, SZ, TG, UR, VS-d, ZG, ZH und FL

Mitglieder der Projektkommission EDK-Ost 4bis8

Simone Béchir, Susanne Bosshart, Esther Germann, Andrea Glarner, Esther Graf, Gabriella Hensch, Maria Kaiser, Arnold Kind, Herbert Knutti, Renate Lichtsteiner, Sandra Mosberger, Francesca Moser, Gaby Niederer, Patrizia Paravicini, Monika Schöni, Vittorio Emanuele Sisti, Reto Stadler, Heinrich Summermatter, Pius Theiler, Gabriele Weber, Eva Zihlmann

Projektleitung

Brigitte Wiederkehr Steiger, Schaffhausen

Autorenschaft

Thomas Birri, St. Gallen

Silvia Grossenbacher, Aarau

Urs Moser, Nicole Bayer, Zürich

Franziska Vogt und Team, St. Gallen

Brigitte Wiederkehr Steiger, Schaffhausen

Kantonale Projektverantwortliche aus den Kantonen:

AG, AR, BE, FR, GL, LU, NW, SG, TG, ZH und dem Fürstentum Liechtenstein

Lektorat

Arthur Oehler, Heiden

Hans Ulrich Bosshard, Mörschwil

Vertrieb

Schulverlag plus AG, www.schulverlag.ch

Druck

Appenzeller Medienhaus, Herisau

Grafik

Silvia Droz, Teufen

Bildnachweis

Andreas Baumberger, St. Gallen

Esther Germann, Herisau

Juni 2010