
Arbeitspapier der Projektkommission 4bis8 der EDK-Ost und Partnerkantone

Leitideen zum Rahmenkonzept Grundstufe und Basisstufe

**Arbeitspapier der Projektkommission
4bis8 der EDK-Ost und Partnerkantone**

**Leitideen zum Rahmenkonzept
Grundstufe und Basisstufe**

Erarbeitet im Rahmen des Entwicklungsprojektes «Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost»

Autorinnen und Autoren:

Thomas Birri, Dorothea Tuggener Lienhard, Catherine Walter, Brigitte Wiederkehr Steiger, Xaver Winiger

Gestaltung und Satz:

Jonas Niedermann, St.Gallen

Dezember 2007

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
Überblick	8
Rahmenbedingungen	10
Bildungsauftrag der Eingangsstufe	
Leitidee 1: Die Basisstufe ist Teil der Volksschule und nimmt alle Kinder auf	12
Leitidee 2: Die Basisstufe sagt Ja zu Heterogenität und Integration	13
Leitidee 3: Die Basisstufe unterstützt und fördert Kooperation und bietet vielfältige Möglichkeiten zum Lernen am Modell	13
Leitidee 4: Die Basisstufe fokussiert als Bildungsziele Eigenständigkeit, Verantwortlichkeit und Teilhabe	14
Leitidee 5: Die Basisstufe gewährt individuelle Lernzeiten und erleichtert Schullaufbahnentscheide	14
Leitidee 6: Die Basisstufe bietet einen fließenden Übergang ins institutionelle Lernen	15
Didaktik der Basisstufe	17
Leitidee 7: Eine Didaktik der Basisstufe richtet sich konsequent am Denken, Handeln und Lernen der 4–8jährigen Kinder aus	18
Leitidee 8: Die Basisstufe führt die Kinder an die Welt und an kulturelle Errungenschaften heran und lässt sie daran teilhaben	23
Leitidee 9: Die Gruppe wird als vielfältiges Erfahrungs- und Lernfeld gestaltet und genutzt	26
Leitidee 10: Der Unterricht auf der Basisstufe orientiert sich am Entwicklungs- und Lernstand der Kinder (und nicht an ihrem Alter)	29
Leitidee 11: Lernbegleitung auf der Basisstufe heisst: Die Freude der Kinder am Tun, an der Sache, an sich selbst und an der sozialen Umwelt wecken und aufrechterhalten	33

Zusammenarbeit

Leitidee 12: In der Basisstufe arbeitet ein multiprofessionelles Team	39
Leitidee 13: In der Basisstufe wird der Unterricht gemeinsam verantwortet und gestaltet	40
Leitidee 14: Das Basisstufenklassenteam arbeitet mit weiteren Fachpersonen verbindlich zusammen	42
Leitidee 15: Das Basisstufenklassenteam anerkennt die regelmässige Zusammenarbeit und Kooperation mit den Eltern als einen entscheidenden Faktor für eine gelingende schulische Entwicklung	43

Einleitung

Diskussions- grundlage für interessierte Leserinnen und Leser

Leserschaft

Das Arbeitspapier richtet sich an alle interessierten Personen im Bildungsbereich, die die Leitideen als Orientierungs- und als Diskussionsgrundlage nutzen wollen. Die in diesem Arbeitspapier formulierten Leitideen müssen nicht mit den Ansichten der politischen Entscheidungsträger der EDK-Ost und der Partnerkantone übereinstimmen.

Es hat nicht den Anspruch als verbindliche Grundlage für die Lehre und die Weiterbildung an den Pädagogischen Hochschulen zu gelten.

Auftrag der EDK-Ost

Auftrag

Der Projektauftrag vom Mai 2002 zum Entwicklungsprojekt «Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost» beinhaltet neben der Koordination und Information auch die Prüfung einer gemeinsamen Entwicklung von pädagogischen Grundlagen. Diesem Auftrag wird nun im Hinblick auf eine Weiterentwicklung der Grundstufe/Basisstufe dahingehend entsprochen, dass in einem Arbeitspapier Leitideen zum Rahmenkonzept Grundstufe/Basisstufe erstellt worden sind. Darin sind Erfahrungen und Erkenntnisse aus den kantonalen Schulversuchen dokumentiert, so dass sie diskutiert wie auch genutzt werden können und zu einer nachhaltigen Entwicklung der Eingangsstufe beitragen.

Vorstellungen der Projektkommission 4bis8

Vorstellungen der Projektkommission 4bis8

Aus zwei Gründen erachtet die Projektkommission 4bis8 es als sinnvoll, in einem Arbeitspapier Leitideen zum Rahmenkonzept Basisstufe/Grundstufe zum jetzigen Zeitpunkt vorzulegen:

Zum einen wurden im September 2006 im Auftrag der EDK-Ost diverse Positionspapiere zu relevanten pädagogischen und organisatorischen Fragestellungen der Eingangsstufe und ihren möglichen Auswirkungen erstellt. Diese Positionspapiere bilden einen Teil des aktuellen Wissens- und Erfahrungsstandes ab – ohne abschliessenden Charakter für sich in Anspruch nehmen zu wollen – und sind Ausdruck verschiedenster Meinungen von Expertinnen und Experten.

Zum andern werden in den Schulversuchen vielfältige und wertvolle Erfahrungen im Umgang mit alters- und leistungsheterogenen Gruppen gemacht. Es geht darum, diese Erfahrungswerte zu sichern und die Möglichkeit zu erhalten, den Umgang mit altersdurchmischten Gruppen auch in andern Zeit- und Lernorganisationsformen zu erproben. So kann Wissen generiert und weiter gegeben werden.

Zweck

Bedeutung und Ziel der Leitideen

Die Leitideen basieren auf Beurteilungen und Meinungen von Expertinnen und Experten, bilden Erfahrungen der kantonalen Projektleitungen aus den Schulversuchen ab und sollen vor allem als Beitrag zur Diskussion über eine Neugestaltung und – Ausrichtung der schulischen Eingangsstufe verstanden werden. In diesen Leitideen sind aus Sicht der Projektkommission 4bis8 Orientierungspunkte beschrieben, die die aktuellen

Themen aufnehmen, die bei einer Weiterführung und Entwicklung berücksichtigt werden müssten.

Im Sinne einer Standortbestimmung sollen in Form von Leitideen erste basisstufenspezifische Qualitätsaspekte diskutierbar gemacht werden.

Konkrete Aussagen zu den organisatorischen Rahmenbedingungen, zur Infrastruktur und zu weiteren Themen, die in den vorliegenden Leitideen nicht differenziert aufgeführt wurden, werden zu einem späteren Zeitpunkt gemacht.

Die Schulversuche im Kontext der weiteren Entwicklungen

Die Schulversuche Grundstufe/Basisstufe und die mögliche Neuausrichtung der Eingangsstufe müssen im Kontext der weiteren Entwicklungen in der Volksschule gesehen werden.

Die Kantonalisierung des Kindergartens, die Realisierung der Blockzeiten/ Tagesstrukturen in Kindergarten und in der Primarschule wie auch die integrativen Konzepte, beziehungsweise die Neuzuteilung von sonderpädagogischen Ressourcen, sind Rahmenbedingungen, die berücksichtigt und die vor allem bei einer möglichen Neukonzeption der Eingangsstufe pädagogisch und organisatorisch miteinbezogen werden müssen. Auch in diesen Konzepten geht es um Formen des Teamteachings und einer umfassenden Zusammenarbeit in der Schule, um individuelle und frühe Förderung und um den Umgang mit Heterogenität. Letztlich muss der Ausgestaltung der Übergänge von der Familie in die Eingangsstufe, von der Eingangsstufe in die Primarstufe, von der Primarstufe in die Oberstufe und der damit gewünschten Flexibilität der Schullaufbahntscheide eine grosse Bedeutung beigemessen werden.

Ein grosser Teil der Leitideen ist für alle Schulstufen von Bedeutung und nicht neu. Seit längerer Zeit werden in verschiedenen Unterrichtsentwicklungsprojekten der Volksschule Themen wie die Gestaltung des Unterrichts für altersdurchmisches Lernen oder für eigenständiges Lernen bearbeitet.

Nationale und sprachregionale Vorhaben

Die Neuausrichtung der Eingangsstufe ist in einem direkten Zusammenhang mit weiteren nationalen, sprachregionalen und kantonalen Entwicklungen zu sehen.

Praktisch gleichzeitig mit der Lancierung des Entwicklungsprojektes Grundstufe/ Basisstufe sind weitere nationale und sprachregionale Vorhaben angelaufen:

- Schweizerisches Schulkonkordat über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat)
- Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik
- Projekt Gemeinsamer Lehrplan Deutschschweiz
- Organisation der Ausbildungs- und Weiterbildungsgänge in den Pädagogischen Hochschulen.

Dadurch hat sich in den letzten Jahren die interkantonale Koordination und Zusammenarbeit verstärkt. Die einzelnen Projekte werden in den zeitlichen Abläufen zunehmend aufeinander abgestimmt.

Entwicklungen in der Volksschule

Themen für alle Schulstufen

Nationale und sprachregionale Vorhaben

Zeitplan**Zeitplan**

Die Leitideen dienen – bis die EDK-Ost und die Partnerkantone im Jahr 2010 das Projekt abschliessen – als Diskussionsgrundlage.

Lesbarkeit**Lesbarkeit**

Im vorliegenden Leitideenpapier wird der Begriff der Basisstufe aus Gründen der Lesbarkeit verwendet. Das Modell Grundstufe ist dabei immer mitgemeint.

Überblick

Rahmenbedingungen

Die aktuellen Rahmenbedingungen der kantonalen Schulversuche sind für die Projektphase je nach Versuchsanlage der Projektkantone unterschiedlich festgelegt worden. Wie in Projekten üblich, bilden sie eine der Grundlagen, mit denen Erfahrungen gemacht und darauf basierende Schlussfolgerungen für eine allfällige Generalisierung gezogen werden. Zu beachten ist, dass sich die Mehrheit der Projektkantone an den im Dossier 48 der EDK empfohlenen Rahmenbedingungen orientiert.

Zu einem späteren Zeitpunkt sollen einzelne Eckwerte festgelegt werden, die den Unterricht und die Umsetzung der pädagogischen Ziele in der Basisstufe ermöglichen und sicherstellen.

Bildungsauftrag

Der Bildungsauftrag beschreibt sechs Leitideen der Eingangsstufe. Dabei wurde auf die nach Meinung der Projektkommission zentralen Aspekte eingegangen, welche die Grundlage für die Aufgabenerfüllung einer Eingangsstufe bilden.

Didaktik

Ausgangspunkt für die vorliegenden Leitideen zur Didaktik der Basisstufe ist das aktuelle Wissen zum Denken, Handeln und Lernen vier- bis achtjähriger Kinder. Postulate der Kindergarten- und Schuldidaktik werden an empirischen Wissensbeständen überprüft und gewichtet.

Themenbereiche wie «Gemeinsames Lernen in heterogenen Gruppen», «Unterstützung der je individuellen Lern- und Entwicklungswege durch die Gestaltung von unterschiedlich herausfordernden Erfahrungs- und Lernfeldern» sowie «Aufrechterhalten und Wecken der Lernlust» bilden Kernelemente einer Didaktik der Basisstufe. Diese Themen sind auch für alle anderen Schulstufen von grosser Bedeutung. Die Formen des Umgangs mit diesen relevanten Themen sehen jedoch je nach Lern- und Entwicklungsstand der beteiligten Kinder wieder anders aus. Die aufgeführten Leitideen zur Didaktik skizzieren basisstufenspezifische Aussagen zu diesen allgemeinen, übergreifenden Themenbereichen.

Die Leitideen zur Didaktik geben also erste Antworten auf die Frage: Wie muss ein Unterricht aussehen, welcher die unterschiedlichen Lernmodi, Handlungs- und Lernbedürfnisse sowie Entwicklungs- und Lernverläufe von vier- bis achtjährigen Kindern in einer stark altersdurchmischten Klasse berücksichtigt und förderlich zu unterstützen vermag?

Auch theoretisch gut fundierte didaktische Aussagen sind nicht «objektiv», sondern stellen eine normative Setzung dar. Sollen nämlich didaktische Aussagen hilfreich d.h. handlungsleitend sein, so müssen vorliegende Forschungsergebnisse vor dem Hintergrund eines konkreten Bildungs- und Lernverständnisses ausgewählt, gewichtet und zu einem möglichst widerspruchsfreien Modell zusammengefasst werden. In diesem Sinn sind die vorliegenden Leitideen zur Didaktik mit ihren konkreten Aussagen als eine fundierte Diskussionsgrundlage zu verstehen.

Rahmen- bedingungen

Bildungsauftrag

Didaktik

Zusammenarbeit

Zusammenarbeit

In diesen Leitideen werden zentrale Aspekte und Schwerpunkte der Zusammenarbeit im Team einer Basisstufenklasse sowie mit weiteren Fachpersonen und Akteuren beschrieben. Schwerpunkt bilden die Arbeit in einem multiprofessionellen Team, die Bedeutung des gemeinsam verantworteten Unterrichts sowie die Bedeutung einer proaktiven Lernbegleitung vor allem für lernschwache Kinder.

Rahmenbedingungen

Die aktuellen Rahmenbedingungen der Schulversuchsprojekte orientieren sich an den Vorgaben und Rahmenbedingungen der einzelnen Kantone. Konkret umfassen diese Rahmenbedingungen die Pflichtlektionen der Lehrpersonen, die Klassengrösse, die Unterrichtszeiten der Kinder sowie die zur Verfügung stehenden Räume und die Infrastruktur. Aufgrund der unterschiedlichen Versuchsanlagen sind die Rahmenbedingungen kantonal und teilweise kommunal verschieden. Ein interkantonaler Vergleich ist daher zum jetzigen Zeitpunkt nur beschränkt möglich.

Die kantonalen Rahmenbedingungen der Schulversuche sind für diese Projektphase festgelegt worden. Wie in Projekten üblich, bilden sie eine der Grundlagen, mit denen Erfahrungen gemacht werden. Die Rahmenbedingungen stehen mehrheitlich im Zusammenhang mit der in der Basisstufenpädagogik geforderten Arbeit in durchlässigen, flexiblen und altersdurchmischten Lerngruppen.

Folgende Eckwerte werfen im Zusammenhang mit den vorher erwähnten Forderungen noch Fragen auf und müssen vertieft ausgewertet und den entsprechenden Gremien zu einem späteren Zeitpunkt zur Konkretisierung und Prüfung vorgelegt werden:

Unterrichtszeit der Kinder

In der Basisstufe ist ein altersgemischter und lernstandsorientierter Unterricht mit der Möglichkeit eines flexiblen Wechsels der Lerngruppen zu gewährleisten. Damit diese Art des Unterrichts überhaupt realisiert werden kann, muss die Unterrichtszeit aller Kinder angeglichen werden. In diesem Zusammenhang soll auch die Art der Stundenplangestaltung flexibilisiert beziehungsweise die Orientierung an Zeiteinheiten wie Lektionen aufgelöst werden.

Anzahl Teamteachinglektionen der Lehrpersonen

Damit ein gemeinsam verantworteter Unterricht stattfinden kann und die unterschiedlichen Kompetenzen, Erfahrungen- und Wissensbestände der Lehrpersonen zu Gunsten der Kinder optimal eingesetzt werden können, muss ein Minimum an gemeinsamer Unterrichtszeit festgelegt werden.

Dauer der Basisstufe – Zeitpunkt des Wechsels in die nächste Stufe

Mit der Möglichkeit, in der Basisstufe – je nach Lern- und Entwicklungsstand – unterschiedlich lang zu verweilen, stellt sich die Frage des Zeitpunkts des Übergangs in die nachfolgende Stufe neu. Eine konsequente Orientierung am Lern- und Entwicklungsstand bedingt die Möglichkeit, halbjährlich in die nachfolgende Stufe übertreten zu können. Dies steht im Zusammenhang mit den für diese Stufe definierten Lernzielen und der Gestaltung der flexiblen Verweildauer und des Übertrittes in die nachfolgende Stufe.

Klassenräume, Infrastruktur und Gestaltung von Aussenräumen

Die Umsetzung der formulierten Leitideen stellt an Räume und Infrastruktur veränderte Anforderungen. So wird eine erhöhte Flexibilität von Räumen und Mobiliar erforderlich

sein. Zusätzlich sind die Spiel- und Bewegungsbedürfnisse der 4- bis 8-jährigen entsprechend zu berücksichtigen, was insbesondere Auswirkungen auf die Gestaltung von Aussenräumen in Schulgeländen mit Basisstufenklassen haben kann.

Bildungsauftrag der Eingangsstufe

Die Basisstufe ist Teil der Volksschule und nimmt alle Kinder auf.

Leitidee 1

Jedes Kind tritt in die Basisstufe ein, wenn es bis zum definierten Stichtag das vierte Altersjahr vollendet hat. Das HarmoS-Konkordat sieht dafür den 31. Juli vor. Die Basisstufe ist die erste Stufe der institutionellen und obligatorischen Bildung und damit Teil der Volksschule.

Mit der Aussage, dass alle Kinder die Basisstufe besuchen, ist eine dezidiert integrative Haltung verbunden, die auf gesetzlichen Grundlagen (Bundesverfassung) fusst und auch in der interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) abgebildet ist. Die Volksschule übernimmt die Verantwortung für die Bildung und Förderung aller Kinder und akzeptiert deren Individualität. Daraus folgt, dass...

- alle Kinder¹ – unabhängig von ihrem Lern- und Entwicklungsstand – in die Schule und damit in die Basisstufe eintreten können.
- es keine Eintrittsselektion gibt und Fragen nach der Schulbereitschaft und -fähigkeit hinfällig werden.
- die Kinder im Zentrum stehen und der Unterricht so geplant und durchgeführt wird, dass er an ihre Vorkenntnisse, ihr Vorwissen sowie ihren Lern- und Entwicklungsstand anschliesst sowie darauf aufbaut.
- die Institution Schule Verantwortung für den Unterricht übernimmt. Dieser soll die Grundlage für lebenslanges Lernen erweitern und die Lernenden zu selbstbewussten, verantwortungsvollen Menschen erziehen.

Die Schule und damit die Basisstufe erhält eine klare Orientierung an den Schülerinnen und Schülern, was sich in einem sozialkonstruktivistischen Lernverständnis abbildet, das durch folgende Merkmale² charakterisiert werden kann:

- Eigenaktivität: Lernen ist ein Prozess in dem die Schülerinnen und Schüler Hauptakteure/innen sind. Motivation und Interesse bilden dafür eine wesentliche Grundlage.
- Selbstbestimmung und Selbststeuerung: Schülerinnen und Schüler übernehmen in ihrem Lernen bewusst oder unbewusst Steuerungs- und Kontrollprozesse. Diese variieren je nach Lernsituation.
- Konstruktion: Der individuelle Erfahrungs- und Wissensstand sowie eigene Interpretationen sind massgebend für die Konstruktion und Verankerung neuen Wissens.
- Kontextgebundenheit und soziale Interaktion: Jeder Lernprozess findet in einer spezifischen Situation und in einem sozialen Kontext statt, welche sich wechselseitig beeinflussen und interagieren.

1 Kinder, denen der Besuch der Volksschule aufgrund eines speziellen Förder- und/oder Pflegebedarfs nicht möglich ist, werden gemäss den kantonalen Bestimmungen einer Sonderschule bzw. einem Sonderschulheim zugewiesen. Eine solche Zuweisung basiert auf der Grundhaltung, dass Separation begründet werden muss bzw. Integration der Regelfall ist.

2 Übergangslernplan PS Deutschfreiburg 2005, Siebert 2003

Leitidee 2

Die Basisstufe sagt Ja zu Heterogenität und Integration.

Die Basisstufe nimmt diese Forderung auf, indem die Kinder mit ihren verschiedenen Lerngeschichten, ihren unterschiedlichen familiären wie auch kulturellen Hintergründen gemeinsam den Unterricht in altersgemischten Gruppen besuchen.

Lern- und Entwicklungsverläufe variieren nicht nur zwischen Kindern, sondern zeigen auch sehr unterschiedliche Ausprägungen innerhalb der verschiedenen Bereiche im Entwicklungsprofil eines Kindes (Largo 2002). Die Basisstufe anerkennt diese Unterschiede und gewährt dennoch allen Kindern gleiche Chancen. Eine proaktive, optimistische Haltung der Lehrpersonen verbunden mit einer fördernden und fordernden Unterrichtsgestaltung ist dafür eine Grundlage und leistet einen wichtigen Beitrag zum Schulerfolg aller Kinder.

Kinder in vermeintlich homogene Leistungsgruppen einzuteilen, war mit der Absicht verbunden, sie möglichst optimal zu fördern. Dies hat in der Realität in den letzten Jahrzehnten nicht zur Erhöhung von Bildungschancen geführt. Es konnte immer wieder gezeigt werden, dass eine Grenzziehung mittels Noten bzw. die Zuteilung in Sonderklassen die Ungerechtigkeit von Bildungschancen verstärkt (Kronig, Haeblerlin & Eckhart 2000). Für die in Sonderklassen geförderten Kinder hat das häufig geringere Lernfortschritte und gesellschaftliche Sanktionen zur Folge (Bless 1995). Dies hat letztendlich negative Auswirkungen, die bis in die Phase der Berufsfindung ausstrahlen (Riedo 2000).

Durch die Integration aller Kinder in der Basisstufe wird das Führen von separaten Einführungs-/Einschulungsklassen und andern Sonderklassen hinfällig. So können alle Kinder in ihrem vertrauten sozialen Umfeld zur Schule gehen (Häusler 2006). Der Unterricht wird durch die Vielfalt der Kinder bereichert und Integration in sozial heterogene Gruppen als wichtiges Bildungsziel wird tagtäglich gelebt (OECD 2003). Die Kinder lernen sich im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern als Individuen mit Eigenheiten kennen (Siraj-Blatchford 2004). Sie werden herausgefordert, dem Ideal, dass jede Person gleichwertig ist, nachzuleben (Graumann 2002).

Das Wohl aller Kinder muss auch bei dieser klar integrativen Haltung im Auge behalten werden. Kinder mit besonderen Bedürfnissen, welche ohne starke Unterstützung nicht am Unterricht teilnehmen können, müssen gemäss kantonalen Bestimmungen zusätzlich betreut werden. Das schliesst auch den Entscheid über eine Zuweisung in eine Sonderschule nicht aus. Solche Entscheidungen basieren jedoch auf dem Grundsatz, dass Separation besonders begründet werden muss und Integration die Normalität darstellt. Die Frage der Grenzziehung bleibt auch hier als Problemfeld bestehen und sollte im Rahmen gesamtschweizerischer Richtlinien grundsätzlich geregelt werden. Im Zusammenhang mit der Neugestaltung des Finanzausgleichs (NFA) und mit der interkantonalen Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik bestehen bereits solche Bestrebungen.

Leitidee 3

Die Basisstufe unterstützt und fördert Kooperation und bietet vielfältige Möglichkeiten zum Lernen am Modell.

Im Setting der Basisstufe stellen unterschiedliche Formen der Kooperation von Kindern mit Kindern, Kindern mit Erwachsenen und Erwachsenen mit Erwachsenen einen gelebten Alltag dar. Damit ergibt sich eine Vielfalt von Begegnungen und Beziehung aber auch Konfliktmöglichkeiten, die herausfordert und anregt. Lehrpersonen sind dabei als Indivi-

duen – und insbesondere in der Zusammenarbeit und Kooperation untereinander und mit den Kindern – Modell und Vorbild. Sie zeigen einen konstruktiven Umgang mit Konflikten, das Formulieren individueller Befindlichkeiten und Bedürfnisse auf und unterstützen die Kinder bei der Suche nach eigenen adäquaten Verhaltensmustern und -möglichkeiten im Umgang mit sich und der Gruppe.

Die Basisstufe fokussiert als Bildungsziele Eigenständigkeit, Verantwortlichkeit und Teilhabe.

Leitidee 4

Die Basisstufe unterstützt die Kinder in ihrer Entwicklung zu eigenständigen Persönlichkeiten, fördert verantwortungsvolles Handeln gegenüber sich selbst, den Mitmenschen und der Umwelt (HarmoS-Konkordat, 2007) und ermöglicht einen Zugang zur Sachwelt. Die Basisstufe führt die Kinder an die Welt und an kulturelle Errungenschaften heran, lässt sie daran teilhaben und weckt ihre Neugier, Faszination und Wissbegier.

Dafür wird der Unterricht breit angelegt und sichert allen Bildungsbereichen gleiche Bedeutung zu. Ein nach Fächern aufgeteilter Unterricht entspricht nicht dem Lernen in dieser Altersphase. Dies ist bei der Schaffung eines zukünftigen Lehrplans für die Basisstufe zu berücksichtigen und entsprechend abzubilden.

In der Basisstufe ist der institutionelle Einstieg ins Erlernen der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen nicht an einen bestimmten Zeitpunkt gebunden, sondern richtet sich nach dem Lern- und Entwicklungsstand der Kinder.

Neues Wissen und der Aufbau neuer Kompetenzen werden sowohl durch beiläufiges wie auch systematisches Lernen in der altersgemischten Gruppe vermittelt und gefestigt.

Sprache und deren Verschriftlichung sind wichtige Werkzeuge, um an der Kommunikation und damit verbunden auch an der Gemeinschaft teilzunehmen. Deshalb ist die Sprachförderung mit all ihren Facetten eine zentrale Aufgabe der Basisstufe, und ihr kommt besondere Aufmerksamkeit zu.

Die Zielsetzungen der Basisstufe geben die Richtung des Lernens vor, die Lernprozesse selbst werden durch die Lehrpersonen kriteriums-, individuums- und gruppenbezogen geplant. Die Planung basiert auf systematischen Beobachtungen und Dokumentationen von Lernprozessen.

Die Basisstufe gewährt individuelle Lernzeiten und erleichtert Schullaufbahntscheide.

Leitidee 5

Kinder, welche bereits mit fortgeschrittenen Kenntnissen in die Basisstufe eintreten oder sehr rasche Lernfortschritte machen und dadurch die Zielsetzungen in einzelnen Bereichen frühzeitig erreichen, können einen Teil ihrer Lernzeit in andere Lernbereiche investieren. In freien Arbeiten und Projekten verfolgen die Lernenden persönliche Interessen und bauen hier ergänzendes Wissen auf. Die bereits erlangten Fähigkeiten im Bereich der Kulturtechniken werden fast beiläufig als Werkzeuge, welche Zugänge zu den eigenen Interessensfeldern ermöglichen, genutzt und damit situiert angewendet, weiter trainiert und ausgebaut (Peschel, 2006).

Beim gemeinsamen Lernen regen die weiter fortgeschrittenen Kinder andere Kinder durch ihre Inputs an, werden selbst durch die verschiedenen Sichtweisen und Fragestellungen immer wieder herausgefordert, ihre Position zu überdenken und zu begründen. Daraus resultiert ein anregendes Klima der Vielfalt bezüglich Wissensstände,

Interessen und Arbeitsfelder.

In der Regel bleiben die Kinder – abhängig vom Modell – drei oder vier Jahre in der Basisstufe. Je nach individueller Situation des Kindes kann die Lernzeit in der Basisstufe aber auch um ein Jahr verkürzt oder verlängert werden. Einzelne Kantone lassen auch einen Eintritt und Übergang im Halbjahresrhythmus zu. Dies hat sich insbesondere dann bewährt, wenn auch die Anschlussstufe in altersgemischten Gruppen arbeitet.

Die Bildungsziele der Basisstufe geben dem Unterricht eine klare Richtung vor, und die Kinder können in ihrem Lernen ressourcenorientiert unterstützt werden (Klieme 2002). Mit der Formulierung von Mindestzielen am Ende der Basisstufe sind erste Schulbahnentscheide verbunden. Damit eröffnet sich ein Spannungsfeld, das nur teilweise durch die Flexibilisierung der Durchlaufzeit reduziert werden kann und dem sich auch die Basisstufe nicht entziehen kann. Es verweist in aller Deutlichkeit darauf, dass sich mit der Basisstufe alte Fragen neu stellen, die nur im Kontext einer Entwicklung des ganzen Schulsystems angegangen und gelöst werden können. So werden Fragen der Beurteilung, Selektion und Promotion auch im Rahmen laufender gesamtschweizerischer Schulentwicklungsprojekte wie HarmoS und Deutschschweizer Lehrplan neu zu beantworten sein. In Bezug auf die Ausgestaltung neuer promotionsrelevanter Beurteilungsformen wird auch die Frage der Gesamtorganisation der Volksschule entscheidend sein. Sollen Übergänge auch nach der Basisstufe flexibel und entwicklungsorientiert gestaltet werden, sind auch für die Primarstufe entsprechende Zeiträume zu definieren, die einem Kind für die individuelle Entwicklung zugestanden werden.

Leitidee 6

Die Basisstufe bietet einen fließenden Übergang ins institutionelle Lernen.

Die gelebten Familien- und Betreuungsmodelle sind vielfältig: Neben den Eltern spielen in vielen Familien weitere Bezugspersonen wichtige Rollen. Dies können Grosseltern oder betreuende Nachbarinnen, Kleinkindererzieherinnen in Krippen oder neue Lebenspartnerinnen bzw. -partner von Elternteilen sein. Kindern sprechen in ihren familiären Bezugssystemen unterschiedliche Sprachen und bauen ihr Weltbild auf kulturell, religiös, sozial und ökonomisch verschiedenen Hintergründen auf (Wannack 2006). Diese Bezugssysteme definieren den Rahmen der unterschiedlichen Lernerfahrungen, die die Kinder schon gemacht haben. Die Basisstufe baut auf diesem Rahmen auf, erweitert ihn innerhalb des institutionellen Auftrags und gewährleistet so einen fließenden Übergang vom privaten zum institutionell verpflichtenden Lernen. Die Gestaltung dieses Übergangs ist eine Aufgabe, die bereits vor dem Eintritt in die Basisstufe ansetzt und den Anfang der Zusammenarbeit und Kooperation zwischen Schule und Elternhaus darstellt.

Literatur

- Bless, G. (1995). Zur Wirksamkeit der Integration. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt. Bundesverfassung. Art. 1 Abs. 3, Art. 48 und Art. 62
- Graumann O. (2002). Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Häusler, S. (2006). Die Basisstufe/Grundstufe als integratives und individualisierendes Schulmodell: Konsequenzen für die Unterstützung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen und Auswirkungen auf die Gestaltung des sonderpädagogischen Angebotes. Positionspapier EDK-Ost4bis8.
- Klieme, E. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kronig, W. et al. (2000). Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt.
- Largo R. (2002). Entwicklung in den ersten sieben Lebensjahren. In: Catherine Walter & Karin Fasseing (Hrsg) Kindergarten. Grundlage aktueller Kindergartendidaktik. Winterthur: ProKiga.
- OECD (2003). http://www.oecd.org/document/49/0,2340,en_2649_34487_14112625_1_1_1_1_1,00.html
- Peschel F. (2006). Offener Unterricht in der Evaluation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Riedo D. (2000). «Ich war früher ein sehr schlechter Schüler...». Bern; Stuttgart; Wien: Haupt.
- Schweizerisches Schulkonkordat über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat), 2007
- Siebert Horst (2003). Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit. München; Unterschleißheim: Luchterhand.
- Siraj-Blatchford I. (2004). Soziale Gerechtigkeit und Lernen in der frühen Kindheit. In: Wassilios E. Fthenakis & Pamela Oberhuemer (Hrsg.) Frühpädagogik international. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Übergangslernplan Primarschule Deutschfreiburg 2005, Sieber 2003
- Wannack E. (2006). Bildungsauftrag und Bildungsinhalte einer Neuausrichtung der Schuleingangsstufe im Kontext der Harmonisierung der obligatorischen Volksschulzeit. Positionspapier EDK-Ost-4bis8.

Didaktik der Basisstufe

Klärung des Lernbegriffs

Den nachfolgenden Erläuterungen liegt folgendes, allgemeines Lernverständnis zu Grunde (vgl. Schmid 2006):

Lernen bezeichnet eine relativ überdauernde Veränderung des Verhaltens, des Erlebens sowie der Fähigkeiten eines Individuums. Diese Veränderung resultiert aus der Erfahrung (bzw. aktiven Auseinandersetzung, Interaktion) des Individuums mit einem Umweltausschnitt oder sich selbst. Gelernt werden kann also im Spiel, beim Arbeiten oder Denken, durch Nachahmen, durch Handeln, durch Erfahrung, über Erklärung, Verstehen, Einüben.

Lernen erstreckt sich auf den gesamten Verhaltensbereich (Wissen im weiten Sinne, Fertigkeiten, Gefühle) und umfasst innere (mentale Prozesse und Strukturen, Fähigkeiten, Dispositionen) sowie äussere Sachverhalte (im Verhalten beobachtbare Lernergebnisse).

Lernen schliesst latente, beiläufige, automatische und bewusste, intendierte, kontrollierte Prozesse mit ein.

Lernen wird somit als ein innerer Prozess verstanden, welcher durch das lernende Kind unterschiedlich bewusst gesteuert wird. In diesem Zusammenhang ergeben sich folgende Spannungsfelder:

Beiläufiges vs. bewusstes Lernen (Schmid 2006)

Beiläufig lernt ein Kind, wenn es sich der Lernabsicht, des Lernakts und des Lernresultats nicht (immer) bewusst ist. Dieses Lernen geschieht nicht zielgerichtet, eher en passant und automatisch. Synonym wird dieses Lernen in der Literatur manchmal mit implizit, inzidentell, unbewusst oder latent bezeichnet.

Bewusst lernt ein Kind, wenn es sich der Lernabsicht, des Lernakts und des Lernresultats bewusst ist und sein Lernen durch willentliche Aufmerksamkeit steuert.

Privilegiertes vs. nonprivilegiertes Lernen (Stern 2004)

Privilegiertes Lernen meint einen Aneignungsprozess, der vermutlich über interne, genetisch angelegte «Drehbücher» angestossen und gesteuert wird. (z.B. Laufen, Sprechen). Die Reichhaltigkeit und die Qualität der äusseren Anreize ist ausschlaggebend dafür, wie intensiv, differenziert und erfolgreich diese reifungsbasierten Lernprozesse ablaufen. In den folgenden Ausführungen wird der Verständlichkeit halber in diesem Zusammenhang auch von entwicklungsorientiertem Lernen gesprochen.

Nonprivilegiertes Lernen meint einen Aneignungsprozess, der von aussen angestossen und unterstützt wird. Er bezieht sich auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen (z.B. mit Besteck essen, mit der Schere schneiden, Tischmanieren einhalten, Schuhe binden, Schreiben, Lesen, Rechnen, Farbenmischen), für welche die Natur den Menschen nicht über genetische Programme vorbereiten konnte, weil das zugrunde liegende Wissen erst im Laufe der Kulturgeschichte entstanden ist. Diese Kompetenzen werden meist über systematische Lernprozesse erworben.

Lernen und Lehren

Ob ein Kind die durch die Lehrpersonen vorbereiteten Angebote wirklich als Lernmöglichkeit nutzt, haben die Lehrpersonen nur bedingt in der Hand (Helmke 2003). Trotzdem werden die Lehrpersonen ihren Unterricht auf den aktuellen Lern- und Entwicklungsstand der Kinder ausrichten, damit überhaupt Lernmöglichkeiten für die Kinder bestehen. Sowohl beim entwicklungsorientierten als auch beim systematischen, beim beiläufigen wie auch beim bewussten Lernen kann die Lehrperson das eigentliche Lernen des Kindes nicht direkt sondern nur indirekt über passgenaue Angebote und Interventionen steuern. Der Miteinbezug der Kinder bei der Entwicklung von Lernangeboten unterstützt eine intensive Nutzung der Lernangebote durch die Kinder.

Eine Didaktik der Basisstufe richtet sich konsequent am Denken, Handeln und Lernen der 4–8jährigen Kinder aus.

Leitidee 7

Das Denken und Lernen der Kinder zwischen vier und acht Jahren zeichnet sich durch folgende entwicklungsbedingte Veränderungen und Merkmale aus:

- Intern gesteuertes, entwicklungsorientiertes Lernen wird durch von aussen angestossene systematische Lernprozesse ergänzt.
- Neben dem beiläufigen Lernen gewinnt das bewusste, systematische Lernen in diesem Alterssegment zunehmend grössere Bedeutung.
- Das Spiel als eine besonders wirkungsvolle Lernart bildet eine wichtige Grundlage für das kindliche Lernen der 4–8jährigen (Hauser 2006).
- Magisches Denken (Mähler 2005) und erste naturwissenschaftlich ausgerichtete Erklärungen (Sodian 2005) kommen nebeneinander vor.
- 4–8jährige Kinder trauen sich grundsätzlich selber viel zu: Was aus ihrer Sicht zählt, ist die Anstrengung: «Wenn ich mich genügend einsetze, werde ich all das irgendwann auch können, was andere bereits jetzt beherrschen.» Das jüngere Kind (4–6 Jahre) verfügt darum auch noch über keine ausgeprägten Fähigkeitsüberzeugungen ausserhalb des Vergleichs mit sich selbst. Erst mit 6–8 Jahren sind erste bereichsspezifische Fähigkeitsüberzeugungen feststellbar («Das kann ich gut, weil ich eben gut bin»), welche soziale Vergleiche miteinbeziehen (Hasselhorn 2005).
- 4–8jährige Kinder setzen kognitive Strategien zum Einprägen und Vernetzen von Fakten und Episoden nur selten spontan ein. Werden sie zum Einsatz solcher Strategien z.B. durch Lehrpersonen aufgefordert, profitieren die Kinder nur wenig von deren Nutzung (Hasselhorn 2005).

Eine Didaktik der Basisstufe berücksichtigt diese Vielfalt von Lern- und Denkmodi so, dass das Kind in seiner Entwicklung und in seinem Lernen unterstützt und gefördert wird.

Die Basisstufe bietet den Kindern reichhaltige und anregende Erfahrungs- und Lernfelder an.

Beiläufiges und bewusstes, entwicklungsorientiertes und systematisches Lernen werden aufeinander abgestimmt und bedingen sich gegenseitig. Dazu müssen Entwicklungsbereiche und Fachbereiche verknüpft werden (Wannak 2006):

	Deutsch	Mathe- matik	Natur Mensch Mitwelt	Gestalten	Musik	Sport
Kognition						
Motorik						
Wahrnehmung						
Emotionalität						
Soziabilität						

Abbildung: Verbindung von Entwicklungsbereichen und Fachbereichen

Den Kindern wird der Zugang zu Erfahrungs- und Lernfeldern in allen Bereichen ermöglicht. Für 4–6jährige Kinder steht dabei eher das beiläufige Lernen im Zentrum. 6–8jährige Kinder sind zunehmend fähig, bewusst und zielgerichtet zu lernen (Hasselhorn 2005).

Umsetzungshinweise:

Die Basisstufe

- ermöglicht erfahrungsorientiertes Lernen, indem Primäres sinnlich erfahren und «echt» gehandelt werden kann. So können vielfältige (Vorläufer-) Fertigkeiten durch Wiederholung und Variation aufgebaut werden.
- schafft Situationen, in denen Kinder neue, optimalere Handlungsweisen über Vorbilder (Lehrpersonen oder kompetentere Kinder) vorgezeigt, erklärt bekommen und diese imitieren und einüben können.
- ermöglicht die Begegnung mit Phänomenen und problemhaltigen Situationen, welche im direkten Kontakt mit Kundigen befragt und bearbeitet werden können.
- bietet regelmässig anspruchsvolle, vielfältige und begleitete Spielmöglichkeiten an.
- verfügt über ein vielfältiges Materialangebot, interessante Aussenräume sowie ein anregendes und funktionales Raumkonzept.

Systematisch ausgerichtete Lernarrangements ermöglichen den Kindern den Erwerb kulturell geprägter Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen.

Leitsatz 7b

Die für den Erwerb von Kulturwissen (mit dem Löffel essen, Schuhe binden, Begrüssen, Handhabung von Werkzeugen, Lesen, Schreiben, Rechnen, usw.) notwendigen Lernprozesse werden extern initiiert (non-privilegiertes Lernen). Diese Lernprozesse können für das Kind mühsamer und fehleranfälliger sein als die entwicklungsorientiert angelegten Aneignungsprozesse. Komplexe, neu zu lernende Kompetenzen werden durch die Lehrpersonen in Teilschritte zerlegt, so dass die Kinder diese einzeln einüben können, um sie später dann zusammensetzen zu können (Stern 2004).

Umsetzungshinweise:

Ausgehend von konkreten Anlässen und Fragen oder von arrangierten interessanten problemhaltigen Situationen werden

- Erklärungen gesucht, subjektives Vorwissen befragt,
- Grundeinsichten aufgebaut und Konventionen erklärt,
- Verständnis ermöglicht, aber vorerst nicht gefordert,
- Fehler als Vorformen des Könnens verstanden und bearbeitet,
- neu Erlerntes eingeübt, angewendet und überprüft.

Dabei gilt es zu beachten, dass verstehensorientierte Interventionen bei 4–6jährigen Kindern oft ins Leere laufen, da sie noch nicht über die entsprechenden kognitiven Voraussetzungen verfügen, um komplexe Informationen verstehensorientiert zu verinnerlichen (Hasselhorn 2005). Auch die für das Einprägen und Vernetzen von Informationen notwendigen kognitiven Strategien (Wiederholen, Zusammenhänge herstellen, Merkhilfen einsetzen) stellen für jüngere Kinder häufig keine Hilfe dar.

Die Basisstufe fördert und nutzt Phantasie als kreatives Potenzial.

Leitsatz 7c

Bereits drei- bis vierjährige Kinder können zwischen Überzeugung, Schein und Realität unterscheiden. Etwas älter können sie auf der Basis von Informationen über Absichten und Überzeugungen nicht nur konkrete Handlungen, sondern auch emotionale Reaktionen vorhersagen. Ihre Erklärungen zu Phänomenen der unbelebten Welt zeugen von ersten physikalischen Vorstellungen (Sodian 2005). Dieselben Kinder glauben gleichzeitig aber auch noch an St. Nikolaus, das Christkind und den Osterhasen, sie halten Naturphänomene manchmal auch als absichtsvoll handelnd («Der böse Wind macht mir Angst») und beleben im Spiel spontan Gegenstände. Sie tauchen mit Vergnügen in die Welt der Geschichten und Märchen ein, in denen vieles möglich und wahrscheinlich erscheint, das in der Realität keinen Platz hat. Dieses magisch-animistische Denken setzt Naturgesetze ausser Kraft, verwischt Grenzen zwischen Fiktion und Realität, zwischen Belebtem und Unbelebtem. Kinder sind also nicht nur «kleine Wissenschaftler/-innen» sondern auch «kleine Zauberer/-innen», «kleine Metaphysiker/-innen», «kleine Dramatiker/-innen».

Diese ausgeprägte Phantasiewelt ist ein Reichtum im Denken des jüngeren Kindes und steht in friedlicher Koexistenz mit realitätserschliessenden Denkweisen.

Ausgeprägte Phantasie befähigt das Kind, in schwierigen, unklaren und undurchschaubaren Situationen kreative Lösungen zu finden (Mähler 2005).

Umsetzungshinweise:

Auf der Basisstufe wird der Pflege der Phantasiewelten Beachtung geschenkt. Die Lehrpersonen ermöglichen das Eintauchen in Phantasiewelten, begleiten Kinder in deren Phantasiewelten, indem sie z.B. Rollenspiele initiieren und darin evtl. auch selber empathisch und sozial geschickt mitspielen. Wenn Kinder jedoch (physische) Realität durchschauen und begreifen möchten, bieten Lehrpersonen entsprechendes Wissen an, klären auf und vermitteln.

Leitsatz 7d

Die Basisstufe fördert und pflegt das Spiel als einen lernintensiven Aneignungsprozess.

Spiel ist ein Lernmotor erster Güte. Kinder lernen im Spiel von sich aus (intrinsisch motiviert). Das Spielen selber steht im Zentrum und nicht das von den Lehrpersonen angestrebte Lernziel. Hochmotiviert und versunken setzen sich spielende Kinder mit Gegenständen und Situationen «verfremdend» (So-tun-als-ob) und variierend auseinander, gestalten, machen neue Erfahrungen, versetzen sich in unterschiedliche Rollen etc. In solchen Spielsituationen lernen Kinder, ohne sich dessen bewusst zu sein.

Im Gegensatz zur Arbeit in lehrpersonenzentrierten Phasen kommunizieren Kinder im Spiel mit Gleichaltrigen häufiger und in anspruchsvollerer Sprache, führen deutlich mehr Selbstgespräche (aktive kognitive Verarbeitung und Selbstregulation), zeigen auch kompetentere Emotionsregulation, Initiative, Selbstbestimmung und sprachliches Verständnis. Es sind zudem tiefere Werte in Aggression, Schüchternheit und Rückzugsverhalten festzustellen. Erfolgreiches Interagieren mit Gleichaltrigen im Spiel führt zu positiven Effekten im emotionalen, kognitiven, sozialen und bewegungskoordinativen Bereich (Fantuzzo et al. 2004). Im Spiel eignen sich Kinder aber auch wichtiges kulturelles Wissen und typische kulturelle Praktiken an (vgl. Leitidee 8).

Umsetzungshinweise:

Lehrpersonen ermöglichen den Kindern intensives Spielen, indem sie...

- Spielzeiten, Spielräume, herausfordernde Spielanlässe in vielfältigen, mehrere Bereiche abdeckenden Spielumgebungen anbieten.
- Kinder dabei unterstützen, ausdauernd und konzentriert zu spielen.
- Kinder, welche nur kurz und stereotyp spielen, durch Mitspielen unterstützen und auftretende Klippen durch erweiterte Spielideen bewältigen helfen.
- intensiv spielende Kinder nicht stören durch Unterbrechungen und Eingreifen.
- entwertende Aussagen zu Spielprodukten und Spielweisen sowie Mobbing unterbinden.
- in Spielsituationen, in denen aus dem Spiel plötzlich Ernst wird, aufmerksam beobachten und eingreifen, wenn abzusehen ist, dass die Situation nicht durch die Kinder selber fair geregelt werden kann.
- in manchen Spielen als Erwachsene empathisch und sozial geschickt mitspielen, ohne das Spiel zu stören.

- die Kinder zum Spielen «verführen», Kinder zum spielerischen Umgang mit Dingen und Situationen anstecken, Spiellust vorleben.
- die Spielfreude der Kinder nicht durch enge Vorgaben, kontrollierende Anweisungen und Einschränkungen, Gängelungen oder Belohnungen korrumpieren.

Basisstufenlehrpersonen verfügen über umfangreiches entwicklungspsychologisches, fachliches und fachdidaktisches Wissen.

Leitsatz 7e

Das Planen und Gestalten von Unterricht auf der Basisstufe ist ein aktiver, gestalterischer und anspruchsvoller Prozess. Das dazu notwendige entwicklungspsychologische, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissen ist umfangreich. Lehrpersonen verfügen über:

- Wissen über Entwicklungsverläufe, Denk- und Lernformen der 4–8jährigen Kindern,
- Wissen über die fachwissenschaftlichen Strukturen und Zusammenhänge in den jeweiligen Inhaltsbereichen,
- Wissen über fachdidaktisch sinnvolle Zugangs- und Aufbauweisen in den jeweiligen Inhaltsbereichen,
- Wissen über den je aktuellen Entwicklungs- und Lernstand der ihnen anvertrauten Kinder in den einzelnen Lern- und Entwicklungsbereichen.

Literatur

- Fantuzzo, J. et al. (2004). An Examination of the Contributions of interactive Peer Play to salient Classroom Competencies for urban Head Start Children. *Psychology in the Schools*, 41 (3), 323–336. In: Hauser, B. (2006). *Spielen und Lernen der 4- bis 8-jährigen Kinder – Das Spiel als Lernmodus*. Positionspapier EDK-Ost.
- Hasselhorn, M. (2005). Lernen im Altersbereich zwischen 4 und 8 Jahren. In: T. Guldemann. & B. Hauser. (Hrsg.), *Bildung 4–8jähriger Kinder (S 77–88)*. Münster: Waxmann
- Hauser, B. (2006). *Spielen und Lernen der 4- bis 8-jährigen Kinder – Das Spiel als Lernmodus*. Positionspapier EDK-Ost.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität*. Seelze: Kallmeyer
- Hottinger, U. (2006). *Zu einem Rahmenkonzept für eine Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen*. Positionspapier EDK-Ost
- Leuchter, M. & Schwerzmann, P. (2006). *Didaktik für vier- bis achtjährige Kinder*. Positionspapier EDK-Ost
- Mähler, C. (2005). Die Entwicklung des magischen Denkens. In T. Guldemann. & B. Hauser. (Hrsg.), *Bildung 4–8jähriger Kinder (S 29–40)*. Münster: Waxmann
- Schmid, Ch. (2006). *Lernen und Transfer: Kritik der didaktischen Steuerung*. Bern: h.e.p
- Sodian, B. (2005). Entwicklung des Denkens im Alter vier bis acht Jahren – was entwickelt sich? In T. Guldemann. & B. Hauser. (Hrsg.), *Bildung 4–8jähriger Kinder (S 9–28)*. Münster: Waxmann
- Stern, E. (2004). Entwicklung und Lernen im Kindesalter. In D. Diskowski & E. Hammes-Di Bernardo (Hrsg.) *Lernkulturen und Bildungsstandards: Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit*. Pfv-Jahrbuch 9 (S 37–47). Baltmannsweiler: Schneider
- Wannack, E. (2006). *Bildungsauftrag und Bildungsinhalte einer Neuausrichtung der Schuleingangsstufe im Kontext der Harmonisierung der obligatorischen Vorsschulzeit*. Positionspapier EDK-Ost

Leitidee 8

Die Basisstufe führt die Kinder an die Welt und an kulturelle Errungenschaften heran und lässt sie daran teilhaben.

Viele vier- bis achtjährige Kinder erleben die Basisstufe als den ersten nicht-familialen Bildungsort. Hier können sie in Ergänzung zum familiären Umfeld weitere Schritte in der Aneignung von Welt (Humboldt) unternehmen und intuitive Theorien «überprüfen», aufbauen, revidieren und ausweiten (Sodian 2005): Sie schliessen Bekanntschaft mit anderen Kindern, lernen in einer grösseren Gruppe auf Zeit zusammenzuleben, machen vielfältige sinnliche Erfahrungen, kommen in intensiven Kontakt mit kulturellen Errungenschaften der Menschen aber auch mit der belebten und unbelebten Natur. Sie erleben, verarbeiten und geniessen Welt. Dabei geraten sie ins Staunen über Phänomene und Erzeugnisse menschlicher Kultur. Sie können neugierig fragen, sie lernen differenziert wahrzunehmen, zu beobachten und zu beschreiben, zu vermuten und zu erklären. Um an der Welt immer stärker teilhaben zu können, erwerben sie notwendiges Wissen, üben nützliche Fertigkeiten ein, lernen sich an gemeinschaftliche Abmachungen zu halten, erhalten Einblick in kulturell geprägte Konventionen und entwickeln zunehmend mehr Verständnis für sich und andere. Die Lehrpersonen der Basisstufe sind gleichzeitig Türöffnerinnen und -öffner bzw. Expertinnen und Experten, Führungsverantwortliche und Begleiterinnen bzw. Begleiter.

Leitsatz 8a

Sinnliche Erfahrungen, alltagsnahe Begegnungen und Situationen sowie faszinierende Phänomene bilden zentrale Zugänge zu Wissen und Können.

Als Ausgangspunkte zu neuem Wissen und Können dienen auf der Basisstufe konkrete Alltagssituationen im Umfeld der Kinder und in der Lerngruppe, stimmungsvolle und sinnliche Erlebnisse, herausfordernde Problemstellungen und neugierige Kinderfragen. Die Kinder sollen in diesen Situationen lustvoll und intensiv spielen, handeln und arbeiten können. Für Kinder, welche bereit sind, spezialisierteres Wissen und Können aufzubauen, wecken «weltnahe» Zugänge Neugier und Wissbegier und bieten Angebote zur Vertiefung.

Umsetzungshinweise:

Beim Bestimmen und Arrangieren von bildungs- und lernhaltigen Situationen orientieren sich die Lehrpersonen einerseits an den curricular vorgegebenen Sachansprüchen. Andererseits achten sie in ihrem Unterrichtsalltag aber auch aufmerksam auf spontan entstehende «echte» Lernsituationen.

Unterrichtsthemen fokussieren einen wesentlichen Aspekt von Welt, Kultur oder Kind in einer möglichst unverstellten Form. Sie sind daher interessant, abenteuerlich und herausfordernd. Dazu werden auch regelmässig interessante Lernorte ausserhalb der Basisstufenräumlichkeiten aufgesucht.

Die Lehrpersonen bieten auch – ausgehend von diesen Zugängen – systematisch und zielorientiert neues Wissen an, das die Kinder bei einer komplexeren Verarbeitungsweise ihrer so gewonnenen Erfahrungen unterstützt und herausfordert.

Konkrete Handlungserfahrungen werden bild- und symbolhaft festgehalten.**Leitsatz 8b**

Das «Verschlüsseln» von Erfahrungen, Aussagen, Botschaften und Gegebenheiten in symbolisierter Form und das «Entschlüsseln» von Symbolen sind wichtige Vorläuferfertigkeiten für den Erwerb der Kulturtechniken. Erst wenn diese Umwandlungsprozesse geläufig und widerspruchssarm beherrscht werden, ist eine trag- und ausbaufähige Wissens- und Könnensgrundlage gelegt.

Umsetzungshinweise:

Die Lehrpersonen achten darauf, dass die Beziehungen zwischen Handlung (Realität), Abbildung und Symbol widerspruchssarm verknüpft werden. Diese Vorgänge werden immer wieder in alltagsorientierten Situationen eingeübt.

Auf welchem Abstraktionsniveau welches Kind welche Situation, Frage oder Aufgabe bearbeitet, wird massgeblich durch das Interesse des Kindes bestimmt. Kinder, welche zwar für eine komplexere Bearbeitung auf einem höheren Abstraktionsniveau fähig wären, diesbezüglich aber kein Interesse zeigen, werden durch die Lehrpersonen behutsam herausgefordert.

Kinder erleben gesprochene und geschriebene Sprache als einen bedeutsamen und nützlichen Schlüssel, um sich Welt zu erschliessen und an ihr teilzuhaben.**Leitsatz 8c**

Sprache erlaubt den Kindern, mit den Menschen und Dingen ihrer Umgebung in Beziehung zu treten, sich im Wahrnehmen und Handeln wechselseitig abzustimmen und Absichten wirkungsvoll auszudrücken. Die Kinder erfahren auf der Basisstufe also immer wieder, wie nützlich Sprache ist: Die Dinge beim richtigen Namen nennen, durch einen reichen Wortschatz präzise beschreiben können, was man erlebt, denkt und beobachtet, auf Gehörtes reagieren und mit anderen in Kontakt treten und auf sie reagieren, Gedanken und Gesprochenes schriftlich festhalten, lesend und zuhörend Neues erfahren: Dies sind zentrale Grundlagen für das weitere Lernen des Kindes in allen Bereichen, im Besonderen auch für anderssprachige Kinder.

Umsetzungshinweise:

Auf der Basisstufe wird die mündliche und schriftliche Sprachkompetenz der Kinder durch intensiven Sprachgebrauch ausdifferenziert und so allmählich der Regelmäßigkeit angenähert. In vielfältigen kommunikativen Situationen, durch das Sprachvorbild der Lehrpersonen und durch intensive Begegnung mit kulturell überliefertem Sprachgut erfahren die Kinder die Kraft und Bedeutung, aber auch die Konventionen gesprochener und geschriebener Sprache. Die mündlichen Sprachfähigkeiten werden zum grössten Teil beiläufig und nicht systematisch-zielgerichtet erworben indem die Kinder

- von vergangenen Erlebnissen und von sich berichten und Reaktionen auslösen,
- (ihre) Handlungen, Produkte kommentieren,
- neue, präzisere Begriffe kennenlernen und somit immer genauer ausdrücken können, was sie erleben, beobachten und fühlen,
- gemeinsam etwas aushandeln und vereinbaren,
- Fragen stellen und von Erwachsenen Antworten erhalten,

-
- anderen zuhören und dadurch immer mehr Spannendes über Dinge, Menschen und die Welt erfahren,
 - beim Geschichtenerzählen in andere Zeiten, Leben, Welten, Gedanken reisen,
 - im Rollenspiel und Theater neue Sprachformen und Sprachmuster ausprobieren,
 - durch das Erlernen von Reimen, Versen, Gedichten und Liedern den Unterhaltungswert, die Schönheit und auch Regelmässigkeiten der Sprache entdecken.

Um das Lesen und Schreiben als Werkzeuge nutzen zu können, müssen die entsprechenden Einsichten und Fertigkeiten systematisch und zielgerichtet aufgebaut werden. Dazu ist es nötig, den Kindern den Zugang zur Schrift und ihren Konventionen schrittweise zu ermöglichen. Im Zentrum steht dabei aber das situationsgebundene Festhalten oder verstehensorientierte Entnehmen von Informationen.

Literatur

- Arn, A. (2006). Lehr- und Lerntools für die Schuleingangsstufe. Positionspapier EDK-Ost
- Bertau, M.C. & Speck-Hamdan, A. (2004). Förderung der kommunikativen Fähigkeiten im Vorschulalter. In: G. Faust, M. Götz, H. Hacker & H.G. Rossbach (Hrsg.) Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. 105–118. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Gruschka, A. (2006). Didaktik: Das Kreuz mit der Vermittlung. Wetzlar: Büchse der Pandora
- Hottinger, U. (2006). Zu einem Rahmenkonzept für eine Didaktik für altersheterogene Eingangsstufen-klassen. Positionspapier EDK-Ost
- Leuchter, M. & Schwerzmann, P. (2006). Didaktik für vier- bis achtjährige Kinder. Positionspapier EDK-Ost

Die Gruppe wird als vielfältiges Erfahrungs- und Lernfeld gestaltet und genutzt.

Leitidee 9

Sowohl alters-, entwicklungs-, herkunfts-, geschlechts- und leistungsmässig zeichnet sich die Basisstufe durch eine grosse Heterogenität aus. Für das soziale und kognitive Lernen der Kinder ist die Basisstufe im Vergleich zur Jahrgangsklasse ein ungleich anregenderes und vielfältigeres Erfahrungs- und Lernfeld: «Anders sein» und «Anderes können» ist in der Basisstufe normal. Dieser Umstand wird im Unterricht als Ressource für das Lernen jedes einzelnen Kindes genutzt.

Die Basisstufe betrachtet die kognitive und die sozio-emotionale Förderung als gleichwertig.

Leitsatz 9a

Die gleichwertige Gewichtung der beiden Bereiche führt zu einem Klima des Vertrauens und Zutrauens. Dieses Klima bildet die Grundlage für nachhaltiges Lernen (Sylva 2004). Kinder lernen im sozio-emotionalen Bereich vor allem durch Vorbilder, durch direkte Erfahrungen und durch pragmatische, situationsbezogene Rückmeldungen und Interventionen. Ein Unterricht, der den sozio-emotionalen Bereich zu stark gewichtet, läuft schnell Gefahr, das Lernen im kognitiven Bereich zu vernachlässigen (Lipowsky 2002).

Umsetzungshinweise:

In der Basisstufe werden innerhalb der gemeinsamen Auseinandersetzung mit fachbezogenen Inhalten, in Situationen des alltäglichen Zusammenseins und in Begegnungen mit Anderen ausserhalb des Schulzimmers sozio-emotional ausgerichtete Lern- und Erfahrungsfelder geschaffen.

Die Kinder erhalten Gelegenheit, das Wissen und Können der anderen zu nutzen und eigenes Wissen und Können unterstützend anzubieten.

Leitsatz 9b

Ganz spontan entstehen in der Basisstufe vielerlei alltägliche Situationen, in denen Kinder auf neues und anderes Wissen aufmerksam werden, indem sie andere Kinder bei der Arbeit beobachten oder mit ihnen zusammen spielen und arbeiten. Diese beiläufige Form des Voneinander-Lernens wird ergänzt durch bewusst inszenierte Settings, in denen dieses Von- und Miteinander-Lernen als Ressource für das Lernen jedes einzelnen Kindes genutzt wird. Durch den Austausch und den Vergleich unterschiedlicher Sichtweisen erleben die Kinder neben der inhaltlichen Vielfalt auch ihr Gleich- oder Anderssein. Kinder müssen aber ermutigt werden, sich mit ihren Sichtweisen und Bedürfnissen zu exponieren. Der Basisstufenunterricht ist geprägt durch ein Klima der gegenseitigen Unterstützung. Hilfe anbieten, gescheit helfen können sowie Hilfe anfordern und annehmen können sind wichtige Elemente dieser Unterrichtskultur.

Umsetzungshinweise:

- Die Lehrpersonen planen bewusst Situationen, in denen Kinder unterschiedlichen Wissensstandes (lernstandsheterogene Gruppen) miteinander Fragen klären, Sachverhalte erforschen oder einfach gemeinsam spielen und handeln. Sind die leistungsmässigen Unterschiede zwischen den beteiligten Kindern nicht zu gross, so profitieren alle Kinder von solch gemeinsamen Lern- und Handlungssituationen.

- Wird in lernstandshomogenen Gruppen gearbeitet, werden regelmässig Gelegenheiten geschaffen, in denen alle Kinder Einblick in das Lernen und Arbeiten der anderen Kinder erhalten. Dies kann in folgenden Situationen geschehen:
 - Vor Beginn eines neuen Lernabschnitts (also vor Beginn einer instruktionalen Einführungsphase in einer der Lerngruppen) werden im Plenum alle Kinder kurz über diesen Inhalt und die geplante Arbeitsweisen informiert. Explizit werden die Kinder der anderen Lerngruppen zur Teilnahme eingeladen oder einzelne gar dazu aktiv aufgefordert.
 - Am Ende des Morgens, des Tages, der Woche oder eines Lernabschnitts werden im Plenum Ergebnisse, Produkte, neu erworbene Fertigkeiten und Erfahrungen aus allen Lernstandsgruppen vorgestellt und ausgetauscht.
- Die Basisstufenlehrpersonen sind Vorbilder in Hilfsbereitschaft und fördern ein Klima des sich gegenseitig Unterstützens und Helfens in ihrem Unterricht.
- Aber auch die Kinder wachsen allmählich zu Vorbildern heran: Alle Kinder können im Verlaufe ihrer Basisstufen-Karriere alle Phasen vom Anfänger bis zum Könner, vom Fremdsein bis zum Eingebundensein und vom Umsorgten bis zum Fürsorgenden durchlaufen. Zwangsläufig wird so jedes Kind auch zum Vorbild, das etwas besser kann und weiss als andere Kinder. Mit zunehmender Verweildauer können sich die Kinder auch in Rücksichtnahme, Verantwortungsübernahme, Fürsorglichkeit und im richtigen Helfen üben.
- Kompetentere Kinder können auch als Tutorinnen eingesetzt werden. Auf diese anspruchsvolle Aufgabe müssen sie aber vorbereitet werden, sodass sie andere Kinder wirksam nach dem Prinzip der «geteilten Denk- und Handlungsprozesse» unterstützen lernen.

Leitsatz 9c

In der Basisstufe lernen Kinder, Beziehungen zu mehreren Erwachsenen und zu anderen Kindern aufzubauen und zu pflegen. Sie lernen, sich in der Gruppe zu orientieren, und können sich darin sicher und zugehörig fühlen.

Für die Kinder ist zuerst einmal eine verlässliche, emotional warme Beziehung zu den Basisstufenlehrpersonen von entscheidender Bedeutung. Sie erleben auf der Basisstufe, dass es bereichernd ist, mehrere unterschiedliche erwachsene Bezugspersonen zu haben. Gleichzeitig bietet die Basisstufe auch vielfältige Erfahrungsfelder, um den Beziehungsaufbau zu anderen Kindern einzuüben. Die Lehrpersonen sind verantwortlich dafür, dass sich alle Kinder in der Gruppe sicher und zugehörig fühlen können. Dies bedingt, dass Beziehungen gepflegt und das Zusammenleben und -lernen einsichtig geregelt wird. Durch alltägliche Sozialerfahrungen werden gemeinsame Regeln immer wieder ins Zentrum des Unterrichts gerückt, weiterentwickelt und vertieft.

Umsetzungshinweise:

- Die Lehrpersonen zeigen dem Kind, dass es willkommen ist; sie zeigen durch teilnehmende Bemerkungen und Gespräche, dass sie seine Befindlichkeiten wahrnehmen und seine Leistungen würdigen. Sie kennen seine Bedürfnisse und berücksichtigen diese wenn möglich.

- Das Kind wird von den Lehrpersonen auch dabei unterstützt, Beziehungen zu anderen Kindern aufzubauen: So lernt es, andere Kinder um etwas zu bitten, gemeinsam mit anderen etwas zu tun, sich zu behaupten oder nachzugeben, gemeinsam etwas zu entscheiden und anderen Kindern gegenüber Wertschätzung zu zeigen. Mit Unterstützung der Lehrpersonen lernt es, Konflikte fair zu lösen.
- Durch gemeinsames Spielen und Singen, durch Feste und Feiern, gemeinsam verantwortete Projekte, das Teilen von Erlebnissen und gemeinsamen Lernsituationen lernen sich die Kinder in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit der Sache besser kennen. Die Lehrpersonen achten darauf, dass die Kinder bei solch gemeinsamen Aktivitäten positive Erfahrungen machen können.
- Damit sich alle Kinder wohlfühlen und in einem lernförderlichen Klima arbeiten können, müssen Beziehungen gepflegt und Regeln eingehalten werden. Diese Regeln sind einsichtig und werden z.T. auch zusammen mit den Kindern entwickelt und angepasst.
- Lehrpersonen achten vor allem in offenen Situationen (Spiel, Pause, Garderobensituationen) bewusst darauf, ob Kinder systematisch geplatzt, gehänselt oder benachteiligt werden. In solchen Situationen intervenieren sie rasch und klar zugunsten des Opfers und unterbinden über weiterführende Massnahmen das Plagen einzelner Kinder.

Literatur

- Alsaker, F.D. (2004). Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht. Bern. Huber
- Angehrn et al. (2000). Dokumentation Methodik-Didaktik. Ausbildungsunterlagen. Rorschach. Eigenverlag
- Arn, A. (2006). Lehr- und Lerntools für die Schuleingangsstufe. Positionspapier EDK-Ost
- Hottinger, U. (2006). Zu einem Rahmenkonzept für eine Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen. Positionspapier EDK-Ost
- Lipowsky, F. (2002). Zur Qualität offener Unterrichtssituationen im Spiegel empirischer Forschung – Auf die Mikroebene kommt es an. In Drews, U. & Wallrabenstein (Hrsg.), Freiarbeit in der Grundschule. Arbeitskreis Grundschule, 126–159
- Sylva, K. et al. (2004). Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In: G. Faust, M. Götz, H. Hacker & H.G. Rossbach (Hrsg.) Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich (S 154–167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Der Unterricht auf der Basisstufe orientiert sich am Entwicklungs- und Lernstand der Kinder (und nicht an ihrem Alter).

Die Lehrpersonen sind gefordert, auf die Alters-, Entwicklungs- und Leistungsunterschiede in einer Basisstufenklasse so zu reagieren, dass alle Kinder möglichst intensiv gefördert werden können. Da die Unterschiede im Entwicklungs- und Lernstand gleichaltriger Kinder gross sind (vgl. Stamm 2004), rückt das Alter als hauptsächliches Kriterium für die Zuteilung zu Lernangeboten und als Bezugsgrösse für die Bestimmung des Übertrittszeitpunkts in den Hintergrund.

Nur durch einen am Lernstand statt am Alter der Kinder ausgerichteten Basisstufenunterricht können die Kinder an denjenigen Angeboten teilnehmen, die sie aktuell am besten fördern. Durch diese die Altersorientierung aufhebende Durchlässigkeit soll auch ermöglicht werden, dass einzelne Kinder die Basisstufe schneller oder langsamer (plus ein Jahr / minus ein Jahr) durchlaufen können als vorgesehen.

Welche Differenzierungs- und Organisationsformen sind geeignet, diesen Anspruch so einzulösen, dass Kinder, Lehrpersonen und Eltern den Überblick behalten und trotzdem jedes Kind möglichst viel profitiert?

Gemäss Ergebnissen aus der empirischen Forschung zur Wirksamkeit differenzierender Massnahmen im Unterricht empfiehlt sich die Bildung **flexibler homogener Entwicklungs- und Leistungsgruppen** als ein zentrales Grundprinzip der Differenzierung. Dabei arbeiten Kinder, welche in bestimmten Inhalts- und Zielbereichen über ähnliche Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen verfügen, gemeinsam an einer ihnen entsprechenden, herausfordernden Aufgabe. Diese entwicklungs- bzw. leistungshomogenen Gruppen müssen flexibel zusammengesetzt sein. Flexibilität meint hier zweierlei:

- Die Zusammensetzung dieser entwicklungs- bzw. leistungshomogenen Gruppen wird regelmässig daraufhin überprüft, ob alle Kinder durch die angebotenen Aufgaben genügend herausgefordert bzw. nicht überfordert sind.
- Diese entwicklungs- bzw. leistungshomogenen Gruppen sind nicht in jedem Inhalts- und Zielbereich gleich zusammengesetzt. Je nach Inhalt, Ziel und Aufgabe variiert die Zusammensetzung dieser entwicklungs- bzw. leistungshomogenen Gruppe: So gehört ein Kind im Bereich Mathematik z.B. am einen Tag einer Gruppe an, welche sich zielgerichtet mit dem strukturierten Zählen beschäftigt. Am nächsten Tag aber arbeitet es im gleichen Fachbereich in einer Gruppe, welche in einem entwicklungsunterstützenden, beiläufiges Lernen ermöglichenden Lernarrangement dreidimensionale Türme baut.

Für die Basisstufe wird oft auch ein Unterricht gefordert, der für «jedes Kind ein eigenes Programm» vorsieht. Eine solche **radikale Differenzierung** hat jedoch schwerwiegende Nachteile: Kinder lernen in einem mehrheitlich individualisierten Unterricht oft weniger, da

- solch dezentriertes Lernen schnell in leere Betriebsamkeit ausartet, die ihren didaktischen Wert nicht entfalten kann. Die Kinder bewegen sich beispielsweise über weite Strecken solitär von Auftrag zu Auftrag, ohne gemeinsame Reflexion und dialog-

ischen Austausch. Dies führt zu bruchstückhaftem Wissen und Können und zu Ver-
einzelung (Hess 2003).

- der anspornende Vergleich und Austausch mit Kindern gleichen oder ähnlichen Könnens und Wissens fehlt (Bless 1995).
- sich die aktive Lernzeit gerade lernschwächerer Kinder durch den grösseren Zeitbedarf beim selbstständigen Auswählen und Planen von Aufgaben rapide reduziert (Lipowsky 2002).
- auch lernstarke Kinder in offenen Lernsituationen wie Planarbeit durch die meist routineorientierten und oft wenig herausfordernden Arbeiten weniger profitieren als in geführteren anspruchsvollen Settings (Lipowsky 2002 / Niggli & Kersten 1999).
- die Lehrpersonen schneller den Überblick über den Lern- und Entwicklungsstand der einzelnen Kinder verlieren.

Der Basisstufenunterricht balanciert individuelles und gemeinschaftliches, lernstandshomogenes und lernstandsheterogenes Lernen aus.

Leitsatz 10a

Die ausschliessliche Arbeit in flexiblen entwicklungs- und leistungshomogenen Gruppen würde der integrativen und anregungsreichen Grundanlage der Basisstufe zuwiderlaufen. Wesentliche Chancen der Basisstufe gingen verloren (vgl. Leitidee 9). Zudem kann auch auf spezifischen Lernbedarf und die Interessen einzelner Kinder zu wenig flexibel reagiert werden.

Umsetzungshinweise:

Der Basisstufenunterricht wird von vier zentralen Unterrichtsarrangements bestimmt. Diese ermöglichen den Kindern unterschiedliches Lernen in unterschiedlich stark geführten Arrangements:

Offene Erfahrungs- und Lernfelder	Die Kinder gehen individuellen Handlungs- und Lerninteressen nach.
Klassenprojekte	Innerhalb eines gemeinsam verantworteten Themas, einer gemeinsamen Frage bearbeiten und entwickeln die Kinder unterschiedlich komplexe Aktivitäten.
Lernsequenzen	Unter der Anleitung der Lehrpersonen erwerben die Kinder neues Wissen und Können und üben es ein.
Programme	In eng geführten Trainingsprogrammen bauen die Kinder Routinen auf, trainieren spezielle Fertigkeiten.

Offene Erfahrungs- und Lernfelder: Offene Lernformen wie Spiel und Freie Tätigkeit sind wichtige Organisationsformen auf der Basisstufe. Sie erlauben es, parallel verlaufende individuelle, interessenorientierte Lernaktivitäten sinnvoll zu organisieren. Dazu wird den Kindern Verantwortung für die Bestimmung von Inhalten und Arbeitsweisen übertragen. Die Lernqualität in diesen offenen Arbeitsformen in- und ausserhalb des Schulzimmers ist aber nicht einfach gegeben: Sie hängt vom Anspruchsniveau der Angebote, von der Qualität der beim Kind ausgelösten Prozesse und Handlungsformen sowie von der Qualität der Interaktion zwischen den Beteiligten ab. Der Umfang der Wahlmöglichkeiten spielt dabei eine untergeordnete Rolle.

Klassenprojekte: Regelmässig wird auch alters- und lernstandsübergreifend an einem gleichen Gegenstand gearbeitet. So befassen sich alle Kinder z.B. mit der Frage, welche Vorgehensweisen («Tricks») in einem bestimmten Regelspiel gewinnversprechend sind. Ein Rahmenthema wie z.B. «Räuber Knatter-Ratter» bietet verschiedenste Anlässe für alle Kinder, sich mit Angst, Freiheit, Anderssein, Briefe schreiben, Bauen sowie weiteren musischen Aspekten innerhalb des Themenbereichs auseinanderzusetzen.

Für solch gemeinsame Aktivitäten am gleichen Gegenstand eignen sich folgende Inszenierungsformen:

- a) Die Lehrpersonen sehen zum gemeinsamen Gegenstand mehrere unterschiedliche, zentrale Entwicklungs- und Lernstände berücksichtigende Aufgaben vor (Niveauaufgaben) und teilen die Kinder je nach Entwicklungs- und Lernstand den unterschiedlich komplexen Aufgaben zu oder lassen die Kinder die Aufgabe selber wählen.
- b) Die Lehrpersonen stellen zum gemeinsamen Gegenstand eine geeignete, problemhaltige Aufgabe, welche in bewusst entwicklungs- und lernstandsheterogen zusammengesetzten Gruppen bearbeitet wird.

Lernsequenzen: In entwicklungs- bzw. leistungshomogenen Gruppen erwerben die Kinder systematisch und zielgerichtet neues Wissen und Können und üben es ein. Angeleitet durch die Lehrperson werden Einsichten in Regeln und Abläufe ermöglicht und Verstandenes eingeübt, angewendet und überprüft.

Programme: Fertigkeiten, über die ein Kind geläufig verfügen können muss, werden in Trainingssettings regelmässig trainiert und automatisiert. Diese Programme sind weitgehend selbsterklärend. Die Lehrperson überwacht das trainierende Kind und reagiert bei auftauchenden Fehlern, indem diese gemeinsam analysiert werden und allfällige Misskonzepte angesprochen und bearbeitet werden.

Basisstufentaugliche Lehr- und Lernmaterialien fokussieren Grundeinsichten eines Fachbereichs und sind Orientierungshilfe und Werkzeug zur Gestaltung eines differenzierenden Unterrichts.

Basisstufentaugliche Lehr-/Lernmaterialien

- stellen klar, welches die zentralen Einsichten und Fertigkeiten sind, welche Kinder beherrschen müssen, damit sie den Fachinhalt erfolgreich erlernen können.
- machen auch Angaben zur Gestaltung von Lernarrangements, in denen wichtige Vorläuferfertigkeiten im jeweiligen Fachbereich beiläufig oder systematisch erworben werden können.
- unterscheiden zwischen Grundeinsichten und Übungs- und Vertiefungsmaterial.
- sind spiralcurricular (und nicht lehrgangsorientiert) aufgebaut und ermöglichen somit eine mehrmalige Bearbeitung der zentralen Lernfelder. So können die Kinder auf einfache Art und Weise dasselbe Lernfeld auf unterschiedlich komplexem Niveau bearbeiten. Interessierte Kinder können so auch mehrmals pro Jahr ins systematische Lernen in diesem Fachbereich eingeführt werden.
- sind «Tool-Boxes», in denen die Lehrpersonen «Werkzeuge» finden, um das Lernen der Kinder zu unterstützen.
- enthalten aber auch «Werkzeuge» für die Kinder: Basisstufentaugliche Lehrmittel beschränken sich auf einige wenige Lern- und Handlungsmaterialien, welche von den Kindern als nützliche Werkzeuge eingesetzt werden können, um zu zentralen Lerninhalten neue Erfahrungen zu sammeln und neue Erkenntnisse zu gewinnen.

Literatur

- Arn, A. (2006). Lehr- und Lerntools für die Schuleingangsstufe. Positionspapier EDK-Ost
- Bless, G. (1995). Zur Wirksamkeit der Integration. Bern: Haupt
- Gutierrez, R. & Slavin, R.E. (1992). Achievement effects of nongraded elementary schools: A best evidence synthesis. In: Review of Educational Research, 62, 333–376
- Hauser, B. (2002). Differenzierung der Lernprozesse. Ausbildungsskript. Rorschach: PHR
- Hess, K. (2003). Lehren – zwischen Belehrung und Lernbegleitung: Einstellungen, Umsetzungen und Wirkungen im mathematischen Anfangsunterricht. Ber: h.e.p.
- Lipowsiky, F. (2002). Zur Qualität offener Unterrichtssituationen im Spiegel empirischer Forschung – Auf die Mikroebene kommt es an. In Drews, U. & Wallrabenstein (Hrsg.), Freiarbeit in der Grundschule. Arbeitskreis Grundschule, 126–159
- Niggli, A. & Kersten, B. (1999). Lehrerverhalten im Wochenplanunterricht. Bildungsforschung und Bildungspraxis. Schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3, 273–291
- Sylva, K. et al. (2004). Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In: G. Faust, M. Götz, H. Hacker & H.G. Rossbach (Hrsg.) Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich (S 154–167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Leitidee 11

Lernbegleitung auf der Basisstufe heisst: Die Freude der Kinder am Tun, an der Sache, an sich selbst und an der sozialen Umwelt wecken und aufrechterhalten.

Die meisten Kinder treten mit dem Wunsch in die Basisstufe ein, hier Neues und Spannendes tun und erfahren zu können. Dieses intrinsisch motivierte Lernen ist der beste Lernmotor. Das hingebungsvolle Tun, die neugierige Auseinandersetzung mit Dingen, das Bearbeiten von anspruchsvollen statt (zu) einfachen Aufgaben, das Bemühen, anstehende Aufgaben unabhängig vom Vergleich mit anderen zu bewältigen (Schiefele & Schreyer 1994) – dies alles sind Aspekte von intrinsisch motiviertem Lernen. Spielende Kinder sind intrinsisch motiviert.

Leitsatz 11a

Im Basisstufenunterricht erleben sich die Kinder als kompetent, autonom und sozial eingebunden.

Intrinsische Motivation kann auch geweckt werden. Welche Bedingungen aber müssen erfüllt sein, damit ein Kind intrinsische Motivation aufbauen kann? Deci&Ryan (1993) definieren dazu folgende bedingende Faktoren:

- Das Kind erlebt sich als kompetent:
Das Kind ist befriedigt und glücklich ob der Art seiner Tätigkeit, sie macht ihm Spass, und mit fortlaufender Dauer gelingt ihm Zentrales besser, die Handlungen glücken immer öfter. Auf sein Tun und Handeln kann es stolz sein.
- Das Kind erlebt sich als autonom:
Das Kind kann zu sich sagen: Das, was ich derzeit tu, will ich und ich will es so, wie ich es tu. Dies bedeutet aber nicht, dass das Kind nur das tut, was es will und es so tut, wie es dies will. Wichtig ist vielmehr, dass sich das Kind auch extern Verordnetes oder Vorgegebenes zu eigen machen kann.
- Das Kind fühlt sich sozial eingebunden:
Das Verhältnis zu Lehrperson und wichtigen Bezugskindern ist von Wärme, Anerkennung und Interesse geprägt. Das Kind fühlt sich von der Lehrperson durch die Art der ihm angebotenen Aufgaben in seinen Interessen erkannt. Das Kind kann sich hier mit anderen über sein Tun unterhalten, sich mit ihnen darüber freuen.

Umsetzungshinweise:

Die Lehrpersonen...

- machen Gelungenes, Erfolge und Fortschritte sichtbar:
Um sich als kompetent erleben zu können, brauchen Kinder Erfolge, auf die sie stolz sein können. Meist bemerken die Kinder selber, wenn ihnen etwas gelungen ist. Manchmal müssen Kinder aber auch auf Gelungenes und Erfolge aufmerksam gemacht werden. In geeigneter Form wird Gelungenes, werden Erfolge «gefeiert». Dazu eignen sich Präsentationsrunden oder weiterführend das Anlegen eines Portfolios («Schatzkiste»), welches besonders bemerkenswerte Ergebnisse als Originale oder in fotografischer Form enthält. Mit der Zeit und bei gezielter Auswahl lassen sich durch den Vergleich einzelner Portfolio-Dokumente mit Unterstützung der Lehrperson Lernfortschritte des Kindes aufzeigen.

-
- tragen anspruchsvolle und gehaltvolle Angebote, Aufträge und Lernaufgaben an die Kinder heran und ermöglichen Erfolgserlebnisse:

So zeigen die Lehrpersonen, dass sie den Kindern etwas zutrauen, sie als kompetent einschätzen. Gerade auch für Kinder, welche als leistungsschwach taxiert werden, ist dieses bewusste Setzen von eher hohen Erwartungen in der nächsten Zone der Entwicklung ein wichtiges Zeichen. Mögliche Vorgehensweisen sind:

- Angebote kreieren, in denen die Freude an Dingen und Handlungsformen sowie die intrinsische Motivation geweckt und gefördert werden können (beiläufiges Lernen unterstützen),
- im Bereich des bewussten Lernens klare, herausfordernde (aber nicht überfordernde) Zielvorstellungen bestimmen, kommunizieren und überprüfen,
- Unterschiedlich anspruchsvolle Angebote zum gleichen Zielbereich ausarbeiten und kennzeichnen («Level-Aufgaben»),
- Kinder bei der Auswahl der Angebote beraten, auf weiterführende komplexere Angebote hinweisen,
- Anteil an offenen Aufgaben erhöhen, in denen die Kinder zu einer Aufgabe verschiedene Lösungsmöglichkeiten suchen und finden können (natürliche Differenzierung),
- Kinder bei Schwierigkeiten durch aktives Mitdenken unterstützen, bis die Schwierigkeit bewältigt ist,
- Lernschwächeren Kindern in offenen Lernsituation Orientierung und eine möglichst aktive Nutzung der Lernzeit ermöglichen: Damit auch diese Kinder sich als kompetent erleben können, brauchen sie klare und detaillierte Strukturen sowie Unterstützung beim Auswählen und Planen von Aufträgen (Lipowsky 2002; Niggli&Kersten, 1999).

Lehrpersonen fördern aktiv, indem sie Kinder beobachten, mit ihnen über Probleme nachdenken und hilfreiches Wissen zur Verfügung stellen.

Leitsatz 11b

Der direkte Kontakt zwischen Kind und Erwachsenem ist eine effektive Form, um bei Kindern Lernprozesse auszulösen (Sylva et al. 2004). Lehrperson und Kind(er) begeben sich zusammen auf einen Weg, um ein Problem zu lösen, eine Frage zu beantworten, ein Konzept zu konkretisieren, eine Aktivität auszuführen, ein Produkt zu erstellen und zu bewerten oder eine Geschichte weiterzuerzählen. Sowohl Lehrperson als auch Kind(er) tragen zu diesem geteilten Denkprozess (sustained shared thinking) bei und entwickeln und erweitern dabei das jeweilige Verständnis für ein Problem bzw. einen Sachverhalt. So kommt das Kind zu neuen Ideen, Fertigkeiten und zu neuem Wissen über die aktuelle Sache. Zudem erlebt es in der Lehrperson auch ein strukturiert denkendes Vorbild. Aber auch die Lehrperson kommt so zu neuem Wissen über das Denken des Kindes.

Beim gemeinsamen Nachdenken über eine Sache geht es (noch) nicht um instruktionales Weitergeben von Informationen vom Erwachsenen zum Kind, sondern primär um ein gemeinsames Handeln, Nachdenken und Problemlösen, welches beiläufiges Lernen ermöglichen soll. Im Rahmen systematisch-zielgerichteter Lernprozesse vermittelt die Lehrperson jedoch dem lernenden Kind – anknüpfend an dessen subjektive Vorstellungen von einem Sachverhalt – auch die zum Verständnis dieses Sachverhaltes wichtigen Informationen.

Umsetzungshinweise:

- Die Lehrpersonen nutzen die Teamteaching-Sequenzen vor allem für eine von gemeinsamem Nachdenken geprägte inhaltliche Auseinandersetzung mit dem einzelnen Kind bzw. mit einzelnen Kindergruppen.
- Durch Beobachtung der Kinder und Rückfragen erhalten die Lehrpersonen Antworten auf die folgenden zentralen Förderfragen: Was kann das Kind schon? Was muss es noch lernen? Was kann und will es als nächstes lernen? (Graf 2004)
- Der Unterricht ist störungsarm und reibungslos organisiert, damit die Lehrpersonen und das Kind bzw. die Kinder Zeit und Musse haben, sich auf einen intensiven Dialog einzulassen.
- Nach Erkundungs- und Experimentierphasen finden Reflexionsphasen statt, in welcher die Kinder Ergebnisse vorstellen und diese gemeinsam in der Gruppe systematisieren und vertiefen können.
- Lernschwächere Kinder sind stärker auf die direkte inhaltliche Auseinandersetzung mit der Lehrperson angewiesen als lernstärkere Kinder. Lernstärkere Kinder können sich solche Informationen in zunehmendem Masse auch selber erarbeiten. Die Lehrpersonen überprüfen aber auch bei diesen Kindern regelmässig, ob das Selber-Erarbeitete wirklich verstanden ist.

Leitsatz 11c

Lehrpersonen und Kinder verstehen Fehler als Vorformen des Könnens.

Fehlformen sind für Lehrpersonen ideale «Fenster», um Einblick in das aktuelle Denken, Können und Wissen des Kindes zu erhalten. Die Fehler-Analyse ist Grundlage für die weitere Unterstützung des Kindes. Durch den vorbildlichen Umgang der Lehrpersonen mit Fehlern lernen Kinder, dass sie sich wegen eines Fehlers nicht zu schämen brauchen.

Umsetzungshinweise:

Macht ein Kind grundlegende Fehler, so versucht die Lehrperson durch Beobachtung bzw. Rückfragen, sich über folgende Fragen Gewissheit zu verschaffen:

- Was hat das Kind bereits verstanden? Über welche Informationen und Fertigkeiten verfügt es bereits?
 - Welche Information, Einsicht, welche Teilfertigkeit fehlt noch?
- Bei Fehlern, welche kognitive Ursachen haben, versucht die Lehrperson gemeinsam mit dem Kind dem Fehler auf die Spur zu kommen und entsprechende Misskonzepte zu beseitigen. Jüngere Kinder sind jedoch noch kaum in der Lage, im kognitiven Bereich derartige Fehlerrekonstruktion (mit) zu leisten (Hasselhorn 2005).

In fertigungsorientierten Bereichen reicht zur Fehlerkorrektur meist die Würdigung dessen, was das Kind bereits korrekt kann, und zusätzlich noch der Hinweis oder die Demonstration, wie allfällige Fehlformen zukünftig vermieden werden könnten. Zusätzlich angebotene Begründungen werden vom jungen Kind meist noch nicht vollumfänglich verstanden, zeigen ihm aber, dass die Lehrperson ihm einiges zutraut.

Rückmeldungen der Lehrpersonen informieren das Kind über seine Lernfortschritte und unterstützen den Aufbau eines positiven Selbstkonzepts.

Auch im Basisstufenunterricht wollen und müssen Kinder immer wieder Rückmeldungen zu Erbrachtem, zu Leistungen erhalten. Rückmeldungen sind im schulischen Kontext unabdingbar. Sie sollen anspornen oder auf noch zu Optimierendes aufmerksam machen und gleichzeitig die intrinsische Motivation fördern. Dazu müssen Rückmeldungen informativ aber nicht kontrollierend sein.

Vier- bis sechsjährige Kinder erklären sich ihren Erfolg bzw. Misserfolg meist über die erbrachte grosse bzw. geringe Anstrengung. Diese Form des Umgangs mit Erfolg und Misserfolg scheint sinnvoll angelegt zu sein: Junge Menschen müssen, um in den ersten Lebensjahren möglichst viel lernen zu können und lebensstüchtig zu werden, über diesen optimistischen Umgang mit eigenen Leistungen verfügen: «Wenn ich mich genügend einsetze, schaffe ich alles!» Dieser kindliche «Überoptimismus» (Hasselhorn 2005) ist also ein sinnvoller, kräftiger «Lernmotor».

Die Ausbildung von sozial orientierten, differenzierten Fähigkeitskonzepten erfolgt erst ab 6 bis 8 Jahren, bei Mädchen leicht früher.

Umsetzungshinweise:

- Motivierende Rückmeldungen sind informativ aber nicht kontrollierend: Wenn die Lehrperson über Lob oder Tadel nicht nur informiert sondern auch kontrolliert – z.B. «Das hast du gut gemacht (informativ); also genauso, wie du solltest» (kontrollierend) – kann dies zu einem Nachlassen der intrinsischen Motivation führen. Das Kind fühlt sich kontrolliert und so in seiner Selbstbestimmung eingeschränkt (Deci & Ryan 1993).
- Bei Misserfolg eines Kindes soll konsequent anstrengungsbezogen – z.B. «Schau, wenn du dies noch genauer zeichnest, dann ...» – und nicht fähigkeitsbezogen – «Gell, Zeichnen, das liegt dir einfach nicht.» – reagiert werden. Bei Erfolgen hingegen kann dem Kind aufgezeigt werden, dass es gute Fähigkeiten entwickelt hat.

Beurteilung auf der Basisstufe ist in erster Linie förderorientiert ausgerichtet und umfasst alle Entwicklungs- und Lernbereiche.

Im Zentrum der Beurteilungstätigkeit steht die alltägliche förderdiagnostische Tätigkeit. So sorgen die Lehrpersonen dafür, dass das Kind in allen Entwicklungs- und Lernbereichen nächste herausfordernde Schritte machen kann (formative Beurteilung).

Zur Information der Eltern wird jährlich mindestens einmal eine Standortbestimmung vorgenommen (summative Beurteilung).

In Absprache mit den Erziehungsbevollmächtigten wird aufgrund der bisherigen Beobachtungen zum Entwicklungs- und Lernverlauf sowie den Informationen zum aktuellen Entwicklungs- und Lernstand das weitere Lernen des Kindes geplant (prognostische Beurteilung).

Entscheidend für den Übertritt in die nachfolgende Stufe sind die Leistungen des Kindes in den Bereichen Mathematik, Sprache sowie Mensch und Umwelt.

Dies bedeutet konkret: Hat ein Kind in den Bereichen Sprache, Mathematik sowie Mensch und Umwelt die minimalen Lernziele der Basisstufe erreicht, kann es in die nachfolgende Stufe übertreten. Im Folgenden wird begründet werden, warum sich eine solche Reduktion der Übertrittskriterien auf wenige schulisch-fachliche Bereiche aufdrängt.

Die Lehrpläne des Kindergartens und der Unterstufe definieren für den Unterricht mit 4-bis 8-jährigen Kindern eine Vielzahl von Zielen aus den Bereichen der Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz. Für die Planung, Legitimation und Reflexion eines kindgerechten und lernintensiven Basisstufenunterrichts sind diese umfassenden Zielvorstellungen nützlich und sinnvoll. Als Kriterien für den Übertritt in die nachfolgende Stufe sind sie jedoch in dieser Breite und Offenheit aus folgenden Gründen nicht geeignet:

- Übertrittskriterien im sozio-emotionalen Bereich sind meist schwer fassbar und werden von den Lehrpersonen zudem sehr unterschiedlich interpretiert und gewichtet. Die Verwendung solch «weicher» Kriterien kann darum zu Fehleinschätzungen führen: Annen et al. (2005) konnten z.B. aufzeigen, dass bei eingeschulten Kindern, welchen von den Kindergarten-Lehrpersonen zwar kognitive aber mangelnde sozio-emotionale Schulreife attestiert worden war, diese attestierten Defizite keinen nachweisbaren negativen Einfluss auf den Schulerfolg hatten.
- Viele Kompetenzen im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenz sind stark situationsabhängig: Ob ein Kind sorgfältig, ausdauernd, rücksichtsvoll, hilfsbereit, aktiv, ordentlich, integriert ist, sich regelkonform verhält, gut mit anderen zusammenarbeitet usw., all dies hängt stark vom konkreten Lerninhalt sowie dem Lernumfeld und den Beziehungen darin ab. Ändern sich die inhaltlichen Anforderungen und das Lernumfeld, zeigen Kinder oft schnell ein anderes Verhalten.
- Gewisse Verhaltensweisen im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenz lassen sich nicht durch eine längere Verweildauer in der Basisstufe optimieren. Es wird immer «unordentliche», einzelgängerische oder anderweitig verhaltensoriginelle Kinder geben. Der Alltag und die Geschichte zeigen, dass auch solche Kinder später erfolgreich werden können.
- Müssen sowohl Kriterien der Selbst-, Sozial- wie der Sachkompetenz für einen Übertritt erfüllt sein, so besteht die Gefahr, dass gewisse als «unreif» taxierte Kinder zu lange in der Basisstufe verweilen müssen. Dies führt schnell dazu, dass die einmalige Chance der individuellen Verweildauer, welche die Basisstufe bietet, nicht oder zu wenig genutzt wird.

Umsetzungshinweise:

Als Hilfestellung für die Planung des Übertritts in die nachfolgende Stufe stehen den Lehrpersonen einige wenige, klare Indikatoren zur Verfügung (3–4 pro Fachbereich plus ca. 4 aus dem überfachlichen kognitiven Bereich). Diese beschreiben möglichst konkret und überprüfbar, worüber ein Kind am Ende der Basisstufe in den zentralen fachlichen und kognitiv überfachlichen Lernbereichen verfügen muss.

Sollte ein Kind diese Minimalanforderungen innerhalb der maximalen Verweildauer auf der Basisstufe nicht erreichen, so wird der Übertritt in die integrativ aus-

gerichtete nachfolgende Stufe mittels Vereinbarung von individuellen Lernzielen vorgenommen.

Wenn jedoch absehbar ist, dass bestimmte Defizite auch durch die Ausschöpfung der maximalen Verweildauer in der Basisstufe nicht aufzuarbeiten sind, ist zu erwägen, ob ein solches Kind bereits nach Ablauf der regulären Verweildauer unter Vereinbarung von individuellen Lernzielen und entsprechender zusätzlicher Förderung in die nachfolgende Stufe übertreten soll.

Literatur

- Annen, B., Brunner, M. & Sollberger, J. (2005). Schulfähigkeitsbeurteilung und Schulerfolg. In: *Psychologie und Erziehung P&E*, 31 (2), 57–65
- Deci, E.R & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2). 223–237
- EDK-Schweizer Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1997). *Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz. Dossier 48A*. Bern: EDK
- Graf, U. (2004). *Schulleistung im Spiegel kindlicher Wahrnehmung und Deutungsarbeit*. Hamburg: Dr. Kova
- Harteringer, A. & Fölling-Albers, M. (2002). *Schüler motivieren und interessieren: Ergebnisse aus der Forschung und Anregungen für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hasselhorn, M. (2005). Lernen im Altersbereich zwischen 4 und 8 Jahren. In T. Guldemann. & B. Hau-ser. (Hrsg.), *Bildung 4-8jähriger Kinder (S 77–88)*. Münster: Waxmann
- Hottinger, U. (2006). *Zu einem Rahmenkonzept für eine Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen*. Positionspapier EDK-Ost
- Lipowsiky, F. (2002). Zur Qualität offener Unterrichtssituationen im Spiegel empirischer Forschung – Auf die Mikroebene kommt es an. In Drews, U. & Wallrabenstein (Hrsg.), *Freiarbeit in der Grundschule. Arbeitskreis Grundschule*, 126–159
- Niggli, A. & Kersten, B. (1999). Lehrerverhalten im Wochenplanunterricht. *Bildungsforschung und Bildungspraxis. Schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 273–291
- Schiefele, U. & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen: Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8, 1–13
- Sylva, K. et al. (2004). Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In: G. Faust, M. Götz, H. Hacker & H.G. Rossbach (Hrsg.) *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich (S 154–167)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Zusammenarbeit

Leitidee 12

In der Basisstufe arbeitet ein multiprofessionelles Team.

In einer Basisstufe arbeitet ein multiprofessionelles Team von höchstens 3–4 Lehrpersonen. Dieses Team ist für die Führung der Basisstufenklasse verantwortlich und Teil des Gesamtteams einer Schuleinheit.

Jedes Teammitglied verfügt über grundlegendes Wissen zur Bildung und Erziehung von vier- bis achtjährigen Kindern. Dazu gehören auch lern- und entwicklungspsychologische Kenntnisse über die vorhergehenden sowie die nachfolgenden Bildungsstufen.

Das Team deckt gemeinsam den gesamten Unterricht sowie die klassenbezogene sonderpädagogische Unterstützung und Förderung ab. Ein Mitglied des Teams muss daher über eine EDK-anerkannte Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik verfügen.

Unter Multiprofessionalität versteht man im Kontext der Basisstufe, dass durch die Lehrpersonen sowohl die einzelnen Bildungsbereiche und das damit verbundene Fachwissen als auch die fachdidaktischen Kompetenzen abgedeckt sind, dass aber auch Kenntnisse in Querschnitts- und übergeordneten Bereichen gut darin verankert sind. Dazu gehören fundierte Fachkenntnisse im sonderpädagogischen Bereich sowie vertieftes Wissen zur allgemeinen Sprachförderung und zu Deutsch als Zweitsprache.

Multiprofessionalität bedeutet aber nicht, dass jedes Mitglied des Teams in jedem Bereich spezielles Wissen mitbringt. Mit der Zusammenarbeit in einem multiprofessionellen Team sollen Möglichkeiten eröffnet werden, dass sich einzelne Teammitglieder für einzelne Bereiche speziell qualifizieren und so im Sinne von Unterstützung und Coaching ihr Fachwissen und ihre Expertise dem ganzen Team zur Verfügung stellen und in der Arbeit mit den Kindern dort auch federführend Verantwortung übernehmen. Die Wahrnehmung von Unterschieden als Chance und Ressourcen soll nicht nur bei der Haltung gegenüber den Kindern zum Tragen kommen, sondern auch in der Zusammenarbeit. Damit unterscheidet sich diese Form der Kooperation von einer rein strukturellen Kooperation zwischen Lehrpersonen, die sich auf das Austauschen von Materialien, Informationen und Einschätzungen beschränkt und in der Arbeit mit den Kindern je individuell umgesetzt wird.

Dieses veränderte Berufsverständnis bringt mit sich, dass sich Lehrpersonenteams auch gegenseitig in Fragen der Unterrichtsgestaltung und der Förderung einzelner Kinder beraten und coachen. Mit einer solchen Struktur wird die klassische Rolle der Klassenlehrperson von der gemeinsamen Verantwortungsübernahme durch ein multiprofessionelles Team abgelöst. Im Berufsbild einer zukünftigen Basisstufenlehrperson erhält damit die Dimension «Zusammenarbeit mit anderen Professionellen» deutlich mehr Gewicht. Dies erfordert neben der fachlichen Expertise erweiterte Kompetenzen im Bereich Zusammenarbeit und kollegialer Beratung, was letztendlich sicher ein Nutzen für die gesamte berufliche Entwicklung und Laufbahn darstellt.

Bisherige berufliche Erfahrungen und ein damit verbundenes berufliches Selbstverständnis werden durch diesen Wandel im Berufsbild der Lehrpersonen in Frage gestellt. Dies verunsichert und kann als Bedrohung wahrgenommen werden (Seitz & Capaul 2005). Daher ist in der Einführungsphase einer Basisstufe diesem Aspekt grösste Beachtung zu schenken.

Im Rahmen von externen Beratungen und Coachings – verbunden mit Weiterbildung – sind solche Prozesse immer wieder im Team und/oder mit einzelnen Lehrpersonen zu thematisieren. Instrumente für die gemeinsame Gestaltung der Zusammenarbeit müssen zur Verfügung gestellt und in den Teams auch verbindlich verankert werden. Dazu gehören beispielsweise Verfahren zur professionellen Konfliktwahrnehmung, -analyse und -bearbeitung, aber auch geklärte Abläufe und Prozesse der Zusammenarbeit, die beispielsweise in einem Funktionendiagramm festgehalten werden und allen internen und externen Akteuren und Akteurinnen kommuniziert werden.

Neben externen Beraterinnen und Beratern sind insbesondere auch Schulleitungen, Behördenmitglieder und weitere Fachpersonen auf die Zusammenarbeit mit multiprofessionellen Teams zu sensibilisieren und in neu geregelte Verfahren einzubeziehen. Dazu gehört unter anderem auch, dass gängige Instrumente der Mitarbeiter- und Mitarbeiterinnenbeurteilung und der Unterrichtsbeobachtung wohl nur teilweise auf eine solch veränderte Unterrichts- und Zusammenarbeitskultur passen und daher überarbeitet werden müssen. In einer Einführungsphase wird es auch eine wichtige Aufgabe der Schulleitungen sein, für eine gute Integration der Basisstufenteams in die gesamte Schuleinheit zu sorgen. In einer Aufbau- und Pionierphase lässt sich in Projekten teilweise die Tendenz beobachten, dass sich Projektteams gegen aussen abschliessen, um einerseits ihre Identität zu stärken und andererseits auch Ressourcen zu schonen. Hier wird es sinnvoll sein, gängige Zusammenarbeitsformen zu überprüfen und immer wieder abzuwägen, wann alle Mitglieder eines Basisstufenklassenteams an Sitzungen teilnehmen sollen und wann Stellvertretungen sinnvoll und effizient sind.

Mit der Bildung solcher Basisstufenklassenteams wird es vermehrt vorkommen, dass eine Lehrperson an mehreren Basisstufen- oder auch andern Primarklassen unterrichtet, um auf ein volles Pensum zu kommen. Bei der Gestaltung der Pensen und Arbeitspläne der Lehrpersonen ist darauf zu achten, dass diese nicht zu stark verzettelt und aufgeteilt sind. Insbesondere ein Einsatz in verschiedenen Schuleinheiten ist nicht zu unterstützen, da dadurch zusätzliche Belastungen durch die Integration in verschiedene Schulteams entstehen.

Die zuvor formulierte Situation – geteilte Verantwortung für eine Klasse bzw. Mitarbeit in verschiedenen Klassen – ist eine Entwicklung, die sich zunehmend auch auf den andern Stufen der Primarschule abzeichnet. Sie ist im Kontext der Einführung von Blockzeiten, veränderten Ausbildungsgängen (Fächergruppenlehrkräfte) und der verstärkten Einführung von Teamteachingstunden zu sehen. In Bezug auf die Zusammenarbeit in einer Schuleinheit wird sich diese Entwicklung vermutlich eher positiv auswirken (Kastrike & Jensen 2006).

In der Basisstufe wird der Unterricht gemeinsam verantwortet und gestaltet.

Leitidee 13

Der Unterricht in der Basisstufe wird vom Team einer Basisstufenklasse gemeinsam verantwortet. Dazu gehört die Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht für die ganze Klasse, unterschiedliche Lerngruppen und die einzelnen Kinder.

Die Gestaltung des Unterrichts orientiert sich an einem sozial-konstruktivistischen Lernverständnis, unterstützt die Eigenaktivität und Selbstbestimmung der Kinder und ermöglicht deren Partizipation.

Gemeinsam verantworteter Unterricht basiert auf der Annahme, dass sich das Team als professionelle Lerngemeinschaft versteht. Diese baut auf geteilten Werten und Normen, Zusammenarbeit und Kooperation auf und richtet den Fokus auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler (Bonsen & von der Gathen 2006, Kunz Heim 2006). Die eigene und gemeinsame Unterrichtspraxis steht im Zentrum der Reflexion – Unterricht ist nicht mehr ein privates Ereignis einer einzelnen Lehrperson. Dies erleichtert auch das Gespräch über Abläufe und Prozesse und führt verstärkt dazu, dass solche Gespräche nicht mehr als persönliche Bedrohung, sondern als gemeinsame, situationsbezogene Auseinandersetzung wahrgenommen werden.

Die gemeinsame Verantwortung für den Unterricht bezieht sich sowohl auf Phasen des Teamteachings wie auch auf diejenigen Zeiten, in denen eine Lehrperson allein den Unterricht führt.

Es zeigt sich, dass die gemeinsam getragene Verantwortung Entlastung für die einzelne Lehrperson bringt und dies als grosse Chance beurteilt wird. Solche Entwicklungs- und Umstellungsprozesse sind für die individuelle Lehrperson teilweise nicht einfach und allenfalls auch mit der Erfahrung von Verlust an individueller Freiheit sowie Verunsicherung verbunden (Seitz & Capaul 2005). Hier spielt eine professionelle Begleitung und Weiterbildung im Team sicher eine unterstützende Rolle.

Dabei schliesst sich ein weiteres Problem an: Die Beurteilung der Unterrichtstätigkeit und Arbeit in der Basisstufe ist nicht mehr nur von der persönlichen Leistung einer Person abhängig. Gängige Verfahren der Mitarbeitendenbeurteilung müssen daher für die Basisstufe überdacht und insbesondere um die Dimensionen des gemeinsam verantworteten Unterrichts und der Zusammenarbeit erweitert werden.

Bezüglich der Gestaltung der Arbeitszeit der Lehrpersonen wird ein solches Verständnis einige Änderungen mit sich bringen. So werden Basisstufenlehrpersonen mehr in der Schule präsent sein müssen, um den Unterricht zu planen und zu reflektieren. Erfahrungen aus der Projektphase haben gezeigt, dass bei den Lehrpersonen der Eindruck entsteht, mehr zu arbeiten als im herkömmlichen Setting. Bei einer genaueren Analyse stellt sich das «Mehr an Arbeit» aber – nach der Pionierphase – meist als «eine andere zeitliche Strukturierung» in der Woche heraus. Einige Rückmeldungen deuten darauf hin, dass diese neue Art der Arbeitsverteilung einzelnen Lehrpersonen bei der Trennung von Beruf und Freizeit eine Hilfe ist – Berufsarbeit findet mehr in der Schule statt und wird weniger nach Hause genommen. Zusätzliche Unterstützung erfährt dies, wenn es Teams gelingt, gemeinsame und individuelle Arbeit zeitlich gut zu planen, so dass Beginn und Ende von Arbeitstagen definiert werden und auch die Zusammenarbeit in der unterrichtsfreien Zeit über das Schuljahr hinweg verbindlich festgelegt und geregelt wird. Solche – für den Lehrberuf eher neue – Arbeitszeitmodelle sollten auch in die Zusammenarbeit mit der ganzen Schuleinheit integriert und abgestimmt werden. Im Zusammenhang mit Blockzeiten und der Gestaltung von schulischen Tagesstrukturen werden sich in diesem Bereich in der nächsten Zeit vermutlich auch noch zusätzliche Entwicklungen ergeben, die in die gleiche Richtung deuten.

Das Team einer Basisstufenklasse verantwortet gemeinsam die Gestaltung der Zusammenarbeit mit weiteren Fachpersonen: Fachleute aus den Bereichen Logopädie und Psychomotorik, dem Schulpsychologischen Dienst, mit den Lehrpersonen der abnehmenden Klassen und der Schuleinheit, wie auch Fachpersonen aus dem Bereich der auserschulischen Betreuung.

Wie schon in den vorhergehenden Leitideen ausgeführt, bekommt der Aspekt der Zusammenarbeit im Rahmen der Basisstufe einen neuen, veränderten Stellenwert. Nicht nur im Team der Basisstufenklasse, sondern auch gegenüber weiteren Fachpersonen sind gemeinsame und individuelle Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten zu klären und transparent zu machen. Gemeinsam getragene Verantwortung bedeutet aber in der Umsetzung im Alltag nicht, dass alle immer alles und das Gleiche machen. So verstandene Teamarbeit führt zu Überlastung und Überforderung.

Im Rahmen des Teams ist für ein effizientes und effektives Arbeiten zu bestimmen, wer gegenüber welchen Akteurinnen und Akteuren die Hauptverantwortung trägt und Ansprechperson ist, welche Aufgaben delegiert werden und wie die gegenseitigen Informationsflüsse laufen. Neben Tür-und-Angel-Gesprächen müssen daher Zusammenarbeitszeiten definiert, Sitzungen geführt und Vereinbarungen festgehalten werden. Diese Aussagen betreffen alle Bereiche der Zusammenarbeit in einer Basisstufe und letztendlich auch in einer ganzen Schuleinheit.

Das Team setzt dafür Instrumente ein, die den gegenseitigen Informations- und Kommunikationsfluss unterstützen und gewährleisten. Es eignen sich insbesondere elektronische Medien (einfache Datenbanken), aber auch traditionelle Hilfsmittel, wie Entscheidungskarteien, Teamtagebücher mit strukturierten Einträgen oder weitere Planungs- und Arbeitsinstrumente, wie sie insbesondere auch im nicht-schulischen Bereich im Einsatz sind.

In Bezug auf kindsbezogene Informationen und Dokumentationen ist von Vorteil, wenn innerhalb einer Schuleinheit mit gleichen Instrumenten gearbeitet wird. Damit wird für alle Benutzer und Benutzerinnen die schnelle Orientierung in den Unterlagen erleichtert und unterstützt. Gleichzeitig gibt das insbesondere auch in der Kommunikation gegenüber auserschulischen Partnerinnen und Partnern Sicherheit, erhöht die Verbindlichkeit und fördert die Bildung einer gemeinsamen Identität in der Basisstufe und der ganzen Schuleinheit. Kindsbezogene Kommunikation wird so auch für die Eltern transparenter und weniger abhängig von einzelnen Lehrpersonen und deren Arbeitsweise.

In einer Einführungs- und Umstellungsphase erhält die Zusammenarbeit mit Fachpersonen eine zusätzliche Dimension. Nicht nur kinds- und klassenbezogene Informationen stehen im Zentrum, sondern es geht auch immer wieder darum, grundlegende Informationen über die Basisstufe und deren pädagogische und methodisch-didaktische Zielsetzungen zu vermitteln. Diese Art des Informierens muss als eigentliche PR-Tätigkeit gesehen werden, gehört aber nur in beschränkter Masse zum Kernauftrag der Lehrpersonen. Andererseits zeigt es sich in den Projekten zurzeit sehr deutlich, dass diese Informationsarbeit zwingend geleistet werden muss, da sich das sonst negativ auf die Arbeit mit einzelnen Kindern auswirken kann. Fachpersonen und Fachstellen müssen wissen und verstehen, auf welchen Grundlagen, didaktischen Konzepten und mit

welchen Materialien in der Basisstufe gearbeitet wird, um darauf aufzubauen und auch gegenüber Eltern und anderen Stellen auf die Basisstufenpädagogik und -didaktik Bezug nehmen zu können.

In diesem Zusammenhang sind auch die lokalen Schulbehörden und kantonalen Projektleitungen bzw. Verantwortlichen der Bildungs-/Erziehungsdepartemente und direktionen gefordert. Gutes Informationsmaterial muss zur Verfügung stehen, damit sowohl auf der Sach- wie auch auf der emotionalen Ebene über die Basisstufe kommuniziert werden kann und die neue Stufe auf Akzeptanz und Verständnis stösst. In dieser Kommunikation müssen die Basisstufenteams unterstützt werden und brauchen die aktive Mitarbeit der lokalen und kantonalen Verantwortlichen.

Leitidee 15

Das Basisstufenklassenteam anerkennt die regelmässige Zusammenarbeit und Kooperation mit den Eltern als einen entscheidenden Faktor für eine gelingende schulische Entwicklung.

Leitsatz 15a

Die Zielsetzungen der Basisstufe sind transparent, die Rollen und Verantwortlichkeiten von Team/Schule und Eltern geklärt.

Das Team kommuniziert die Zielsetzungen der Basisstufe proaktiv und verständlich. Die Eltern anerkennen die Verantwortlichkeit der Lehrpersonen für den Unterricht, das Team anerkennt die Verantwortlichkeit der Eltern für den ausserschulischen Bereich. Eltern und Team/Schule verstehen sich als gleichwertige Partner und kooperieren im Hinblick auf das Wohl des Kindes.

Mit dem Übergang von der Familie in die Basisstufe ist ein Kind (und sind auch seine Eltern) mit einer Anzahl unterschiedlicher – oft unausgesprochener Erwartungen – konfrontiert. Diese Erwartungen entstehen einerseits seitens der Basisstufe als Institution und andererseits aber auch seitens der Eltern selber (Griebel, 2004). Diffuse Erwartungen gegenüber dem, was die Familie soll und kann, aber auch Unklarheit bezüglich dessen was Aufgabe der Schule/Basisstufe ist und was nicht, bilden die Basis von Spannungen. Aus solchen Situationen entstehen im Konfliktfall ungute gegenseitige Gefühle und Schuldzuschreibungen. Diese wirken sich nicht selten negativ auf die Schullaufbahnentwicklung des einzelnen Kindes und auf dessen Haltung gegenüber der Schule aus. Einer solchen Entwicklung kann und muss seitens des Teams durch einfache, verständliche und unterstützende Kommunikations- und Informationsarbeit entgegengetreten werden. Soll dies gelingen, gehört dazu, dass Eltern als kompetente und gleichwertige Partner anerkannt werden und in ihren erzieherischen Kompetenzen und Ressourcen unterstützt und gestärkt werden (Wehrmann 2004). Andererseits haben auch die Eltern den Lehrpersonen gegenüber Verantwortung, müssen sie respektieren und ihnen offen gegenüber treten: gegläute Interaktion ist ein wechselseitiges Unterfangen. Gemeinsame, in gegenseitiger Anerkennung gestaltete Bildung, Erziehung und Betreuung ist eine wesentliche Grundlage für eine gelingende schulische Entwicklung und Biografie eines Kindes.

Ein solches Verständnis von Elternzusammenarbeit braucht definierte, verbindliche Zeitgefässe und darf nicht vom Engagement einzelner Lehrpersonen abhängen. Elternzusammenarbeit muss im Rahmen einer ganzen Schuleinheit in einem einheitli-

chen Konzept geregelt werden und über die Stufen hinweg gemeinsam gelebt und umgesetzt werden.

Der Eintritt in die Basisstufe und der Übergang in die nachfolgende Stufe werden gemeinsam mit allen Beteiligten gestaltet.

Leitsatz 15b

Der Eintritt in die Basisstufe und damit ins System Schule ist ein Einschnitt in die Gestaltung des kindlichen und familiären Alltags. Dieser Übergang muss gemeinsam mit dem Kind und den Eltern vorbereitet und begleitet werden.

Der Übergang in die zweite oder dritte Klasse ist für Kinder und Eltern bedeutungsvoll und – als erster Schullaufbahnentscheid – mit Emotionen verbunden. Er wird frühzeitig mit dem Kind, in Zusammenarbeit mit Eltern und abnehmenden Lehrpersonen, vorbereitet und aktiv gestaltet. Das Kind und sein Entwicklungs- und Lernstand stehen dabei im Zentrum.

Mit der Neugestaltung der ersten Stufe der Volksschule geht ein veränderter und erweiterter Informationsbedarf einher. Neben der Information der Eltern über die pädagogischen, methodisch-didaktischen und strukturell-organisatorischen Rahmenbedingungen der Basisstufe sind auch emotionale Faktoren einzubeziehen. Der Übergang eines Kindes von der Familie in die Basisstufe ist eine Familienentwicklungsaufgabe, die mehr oder weniger gut gelöst werden kann. Diese Aufgabe stellt sich nicht nur dem Kind und seinen Eltern, sondern betrifft weitere Personen aus dem sozialen Netz der Familie (z.B. Grosseltern, Krippenerzieherinnen). Damit fliessen sehr unterschiedliche Sichtweisen und Verständnisse darüber, was dieser Übergang bedeutet, zusammen und bilden ein Palette von Vorwissen, eigenen Erfahrungen und Erwartungen bezüglich der Basisstufe und ihrer Funktion im Gesamtsystem der Volksschule (Griebel, 2004; Kammermeyer, 2001). Gerade in der Einführungsphase der Basisstufe stellt dies zusätzliche Anforderungen an die Kommunikation gegenüber den Eltern, da diese den Übergang aus dem eigenen Erleben heraus begleiten und dies in der Regel nicht auf der Basis von Kenntnissen und eigenen Erfahrungen mit der neuen Stufe geschieht. Daher stellt beispielsweise die explizite Information, dass mit dem Eintritt in die Basisstufe die obligatorische Schulpflicht beginnt, einen wesentlichen Bestandteil dafür dar, dass sich die Sichtweise «nach der Basisstufe kommt dann die richtige Schule» nicht etablieren kann.

Bei der Kommunikation über den Eintritt in die Basisstufe spielt das Bewusstmachen von Symbolen und Bildern eine grosse Rolle, und es wird wichtig sein, neue Rituale zu implementieren. Am Beispiel des Schulthek – als Symbol für den Übergang vom Kindergarten in die Schule – lässt sich dies exemplarisch aufzeigen. Viele Basisstufen haben darauf mit der Kreation von «Basisstufen-Taschen» reagiert und so ein neues Symbol etabliert, das gleichzeitig sehr funktional und kindsgerecht ist.

Bei der Sensibilisierung der Eltern für die Gestaltung dieses Übergangs spielt der sprachliche Umgang bzw. das Sprechen über den Einstieg in die Basisstufe eine zentrale Rolle. So sollten die Lehrpersonen sehr bewusst mit Formulierungen umgehen. Als Beispiel in diesem Zusammenhang können die Begriffe «spielen» und «lernen» dienen. So macht es einen Unterschied ob ein Kind nun «spielen darf», «mit der Gruppe etwas Neues in der Mathe lernen muss» oder ob alle einfach «arbeiten und tätig sind».

Auch seitens des Teams besteht erweiterter Informationsbedarf. Soll die Forderung umgesetzt werden, dass sich der Unterricht in der Basisstufe am Lern- und Entwicklungsstand sowie den Interessen der Kindern orientiert, setzt dies voraus, dass Lehrpersonen mehr und qualitativ bessere Informationen über die einzelnen Kinder haben, als übliche Einschreibeunterlagen hergeben. Die Erhebung und Erfassung solcher Informationen kann teilweise in Form von Fragebogen und/oder kurzen Gesprächen mit den Eltern vor dem Eintritt in die Basisstufe erfolgen.

Die gute Einbindung der Basisstufe in die Schuleinheit ist – neben der funktionierenden Zusammenarbeit zwischen den direkt beteiligten Lehrpersonen – wohl eine der wichtigsten Grundlage zur erfolgreichen Gestaltung des Übergangs in die Anschlussstufe. Die erfolgreiche Gestaltung von Übergängen setzt voraus, dass beide Seiten gute Kenntnisse von der je andern Stufe haben. Sie müssen gegenseitig verstehen, was das Spezifische der je andern Stufe ist, und dies nicht nur anerkennen sondern auch als Ressource sehen.

Da dieser Übergang immer nur einen Teil der Basisstufenklasse betrifft, sind neue Formen für das gegenseitige Kennenlernen, die Gestaltung von Hospitationen und Unterrichtsbesuchen zu finden. Das Weiterführen bekannter Settings, Arbeitsformen und Instrumente in der Anschlussstufe helfen dem Kind (und seinen Eltern), sich schneller in der neuen Klasse zurechtzufinden, und schafft Vertrauen. Führt eine Gemeinde das altersgemischte Lernen auch auf der Anschlussstufe weiter, erleichtert dies sicher den Übergang. Dies kann aber nicht als zwingende Voraussetzung bezeichnet werden.

Bei der Gestaltung und Begleitung des Übergangs von der Basisstufe in die 2. oder 3. Klasse der Primarstufe (je nach gewähltem Modell) kommt der Leitung einer Schuleinheit eine wichtige Rolle zu. Sie sollte diese Prozesse unterstützen und im Rahmen der Schuleinheit eine gemeinsame Kultur der bewussten Gestaltung von Übergängen fördern und entwickeln.

In den obigen Ausführungen wird die Frage der Entscheidungswege und -prozesse bezüglich Schullaufbahnentscheidungen von Kindern bewusst ausgeklammert. Diese hängen sehr stark von kantonalen und kommunalen Gegebenheiten und Regelungen ab. Auf der Grundlage der Erfahrungen mit den Projektgemeinden hat sich gezeigt, dass ein Konsensverfahren zwischen Team und Eltern sinnvoll ist und Schulleitungen, Schulbehörden und/oder Schulpsychologische Dienste nur bei Uneinigkeit zugezogen werden.

Literatur

- Bonsen, M. & von der Gathen, J. (2006). Fünf Säulen professionellen Lernens – das Konzept der Professionellen Lerngemeinschaft in der Schulpraxis. In: Journal für Schulentwicklung 3/06. Innsbruck: Studienverlag.
- Griebel W. (2004). Schulanfang aus der Familienperspektive. In: Detlef Diskowski & Eva Hammes-Di Bernardo (Hrsg.) Lernkulturen und Bildungsstandards. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kastrike, N. & Jensen, S. (2006). Die Neue Schuleingangsphase als Thema der Schulentwicklung. Forschung - Stolpersteine – Praxisempfehlungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kammermeyer G. (2001). Schulfähigkeit. In: Gabriela Faust-Siehl & Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.) Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Kunz Heim, Doris (2006). Das Modell des systemorientierten Weiterlernens von Lehrpersonen. In: Journal für Schulentwicklung 3/06. Innsbruck: Studienverlag.
- Seitz, H. & Capaul, R. (2005). Schulführung und Schulentwicklung. Bern: Haupt.
- Wehrmann, Ilse (2004). Kindergärten und ihre Zukunft. Weinheim; Basel; Berlin: Beltz

